

Nunner-Winkler, Gertrud

**Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln. Münster u.a.: Waxmann 2007. 223 S., EUR 29,90**

**[Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 1, S. 155-157*



Quellenangabe/ Reference:

Nunner-Winkler, Gertrud: Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln. Münster u.a.: Waxmann 2007. 223 S., EUR 29,90 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 1, S. 155-157 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51762 - DOI: 10.25656/01:5176

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-51762>

<https://doi.org/10.25656/01:5176>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

## Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

## Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Demografie*

*Ewald Terhart/Rudolf Tippelt*

Einleitung in den Thementeil „Demografie“ ..... 1

*Stefan C. Wolter*

Der intergenerationelle Konflikt bei Bildungsausgaben ..... 4

*Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling*

Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf  
in der Kindertagesbetreuung ..... 17

*Hans Bertram*

Nachhaltige Familienpolitik und demografische Entwicklung. Zeit, Geld und  
Infrastruktur als Elemente einer demografiebewussten Familienpolitik ..... 37

*Horst Weishaupt*

Demografie und regionale Schulentwicklung ..... 56

*Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt*

Bildung Älterer und intergeneratives Lernen ..... 73

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Demografie“ ..... 91

### *Allgemeiner Teil*

*Marcelo Caruso*

Experimentierfeld einer neuen Regierbarkeit. Die Einführung von Bildungs-  
gutscheinen in Chile und der Aufstieg von Bildungsexperten ..... 97

<i>Ines Clemens</i>	
Die Herausforderung Indigener Theorien. Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Emergenz Indigener Theorien .....	113
<i>Dagmar Killus</i>	
Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale .....	130
<i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Michael-Sören Schuppan: Hauptstadtgeismus und preußische Schulverwaltung. Die Berliner Schulentwicklung im Spannungsfeld bildungspolitischer Kompetenzen 1919–1933 .....	151
<i>Edith Glaser</i>	
Katharina Bieler: Im preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin-Schöneberg 1871–1933 .....	153
<i>Gertrud Nunner-Winkler</i>	
Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht .....	155
<i>Martin Rothland</i>	
Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung .....	157
<i>Christian Beck</i>	
Christina Schachtner/Angelika Höber (Hrsg.): Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum .....	162
<i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	165

chen, im Widerspruch dazu. Negiert wird mit diesem Vergleichsargument auch, dass die lokale Kultur, ob sie vom liberalen Wirtschaftsbürgertum oder vom rheinischen Katholizismus dominiert wurde, es Einfluss auf die Ausgestaltung des lokalen Schulwesens genommen hat. Wenn darüber hinaus Einzelergebnisse mehrheitlich als Bestätigung bereits vorliegender Forschungen vorgetragen werden, dann drängt sich die Frage nach der Zielstellung dieser Lokalstudie auf: Diente sie mit neuem Quellenmaterial lediglich der empirischen Überprüfung von Forschungsergebnissen oder fehlte der Mut, „das Besondere im Allgemeinen“ herauszustellen? Denn wenn Schöneberg ein „Kristallisationspunkt der deutschen Frauenbewegung“ war, namhafte Frauenrechtlerinnen als Direktorinnen und mit Paul Oestreich der Gründer des Bundes entschiedener Schulreform dort gewirkt haben, so interessiert aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, warum diese Personen mit ihren reformpädagogischen Konzepten und Konflikten nicht „aktenkundig“ geworden sind. Lag es an einer selektierenden Aktenführung oder an einer konformen Haltung der Zeitgenossen? Vermisst habe ich in diesem Zusammenhang ferner eine Auseinandersetzung mit der Quellengattung Personalakte. Der Inhalt der Akten wird zwar dargestellt, aber eine Beschreibung der Aktenführung und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Quellenwert finden nicht statt. Wenn Personalakten die Basis von Kollektivbiographien einzelner Berufsgruppen bilden sollen, dann muss dieses Egodokument für eine historisch angelegte Biografieforschung ausführlich hinsichtlich der Formtradition reflektiert werden, um die Grenzen und Möglichkeiten dieser Quelle einschätzen und somit die Forschungsergebnisse entsprechend einordnen zu können. Deshalb auch bleibt nach der Lektüre der Monographie ein ambivalenter Eindruck zurück.

Prof. Dr. Edith Glaser  
 Universität Kassel  
 FB 01/Institut für Erziehungswissenschaft  
 Nora-Platiel-Str. 1, D- 34109 Kassel  
 E-Mail: eglaser@uni-kassel.de

*Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger:*  
**Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht.** Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindli-

chen Denken und Handeln. Münster u.a.: Waxmann 2007. 223 S., EUR 29,90.

Die explorative Studie zielt auf eine entwicklungslogisch angelegte Rekonstruktion des kindlichen Rechtsverständnisses. Warum aber – so etwa der Philosoph Ernst Tugendhat – sollte sich jemand für kindliche Denkstrukturen interessieren? Entscheidend seien doch allein Fragen der universellen Rechtfertigbarkeit und sachlichen Angemessenheit von Argumenten. Doch die Entwicklung von Rechtsvorstellungen ist für philosophische, historische wie praktische Fragen relevant. Gibt es in der Moderne – wie Luhmann behauptet – wirklich nur noch positives Recht und Legitimation allein durch Verfahren? Zählen materiale Kriterien überhaupt nicht mehr? Die Beobachtung kindlichen Verhaltens liefert keine zweifelsfreien Antworten auf solche Fragen. Sollte sich aber zeigen, dass Kinder eigenständig ähnliche Regeln entwickeln wie sie im Rechtssystem institutionalisiert sind, so könnte dies indizieren, dass Norminhalte durch universelle Probleme des sozialen Zusammenlebens bestimmt sind und universelle Aspekte aufweisen. Wissenschaftsgeschichtlich interessant ist die Frage, ob die ontogenetische Entwicklung Ähnlichkeiten aufweist zur historischen Entwicklung der Rechtsinstitutionen. Und in der praktischen Dimension sind die Ergebnisse bedeutsam für die Bestimmung von Verantwortungszurechnung und Strafmündigkeit.

Zur Erfassung der Rechtsvorstellungen wurden zum einen inhaltliche Übereinstimmungen zwischen materiellen Rechtsnormen und entsprechenden Vorformen kindlicher Verhaltenserwartungen und Praktiken analysiert – etwa das kindliche Verständnis von Versprechen und Abmachung als Vorform des Vertrags, das Verbot zu stehlen als Vorform zur juristischen Bestimmung des Delikts Diebstahl. Der Schwerpunkt lag auf strafrechtlichen und zivilrechtlichen Kategorien. Die Fragen betrafen die Verwerflichkeit verschiedener Delikte (Diebstahl, Raub, Unterschlagung, Gebrauchsanmaßung, Sachentziehung und Körperverletzung), Verantwortung und Strafzumessung (bei Vorsatz, Fahrlässigkeit, Versuch, Anstiftung, Beihilfe, Rückfall, Wiedergutmachung), das Sachen- und Schuldrecht (Besitz, Eigentum, Verträge wie Tauschen und Leihen). Zum andern ging es um Institutionalisierung. Konflikte wer-

den im Recht nicht von den Betroffenen selbst gelöst, sondern durch eine dritten Instanz verbindlich entschieden. Als Vorform dieses prozeduralen Aspekts von Recht wurde untersucht, ob und wie Kinder die Rolle Dritter für die Konfliktregelung verstehen.

Mit 79 Kindern (zwischen 3 und 13 Jahren) wurden klinische Interviews zu vorgegebenen Vignetten durchgeführt, bei 44 (zwischen 2 und 9 Jahren) zusätzlich natürliche und experimentell induzierte Interaktionsprozesse beobachtet und mit zwei knapp zweijährigen Kindern wurde eine mehrjährige intensive Fallstudie durchgeführt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse entwicklungsabhängige Prozesse begrifflicher Differenzierung, eigenständige Rechtskonstruktionen, vor allem aber wesentliche inhaltliche Übereinstimmungen zwischen den kindlichen und den rechtlich institutionalisierten Rechtsvorstellungen. Exemplarisch seien Vorgehen und Befunde illustriert.

Das Verständnis von Eigentum und Verträgen wurde anhand von Tauschgeschäften exploriert. Zwei Kinder beschließen einvernehmlich zwei ihnen gehörende Spielzeuge zu tauschen. Darf der neue Eigentümer das Objekt weiter verschenken? Darf der Erstbesitzer es zurückfordern? Ist der Tausch auch gültig, wenn der Wert der Objekte sich stark unterscheidet? Im Schnitt verstehen jüngere Kinder (2 bis 3 Jahre) den Tausch nur als Wechsel des Besitzes, nicht des Eigentums; dann wird eine instabile Eigentumsübertragung (mit Rückforderungsrecht) (3 bis 6 Jahre), später eine stabile Übertragung mit nur begrenzter Geltung (bei ungleichem Wert) und Verfügung (nicht weiterschicken) angenommen (5 bis 10 Jahre); erst ab etwa 9 Jahren wird der Tausch als Eigentumsübertragung mit unbeschränktem Verfügungsrecht verstanden, der durch die zweiseitige Willenserklärung begründet ist. Häufig bezeichnen Kinder den Tausch als gegenseitige Schenkung. Diese eigenständig entwickelte Konstruktion (aus juristischer Sicht ist Schenkung eine einseitige Willenserklärung) hilft ihnen, eine eindeutige Eigentumsübertragung gegen die Deutung des Tausches als bloße Leihe abzugrenzen. Faszinierend sind die Befunde der Verhaltensbeobachtungen. Sie zeigen, dass das defizitäre Verständnis jüngerer Kinder auch mit der affektiven Besetzung der Objekte zusammenhängen mag – Objekte wie Gummibärchen oder Abziehbilder

tauschen sie nämlich weit früher ohne Rückforderungen. Vor allem zeigt sich, dass schon Vorschulkinder in ihren Aushandlungsprozessen selbständig Normen entwickeln, durch explizite Belehrungen weitergeben und Übertretungen sanktionieren.

Wie verstehen die Kinder die Geltung von Tauschverträgen? Geprüft wurde die Gültigkeit der Vertragsbindung vor und nach dem Vollzug des Tausches, bei Eigenbedarf, bei Drohung mit Gewalt und bei Irrtum. Entscheidend – auch für die älteren Kinder – ist der konkrete Vollzug. Dieses Verständnis ähnelt dem historisch bedeutsamen Realvertrag, der nicht durch die Willenseinigung sondern durch die Handlung zustande kam. Die Gültigkeit von Verträgen führen die Kinder auf die Versprechensnorm zurück, der fast alle Verbindlichkeit zuschreiben. Während allerdings die meisten jüngeren Kinder situationsübergreifend für strikte Vertragsbindung votieren, urteilen die älteren kontextbezogen entsprechend den geltenden Rechtsnormen: Eigenbedarf ist kein Grund für die Vertragsanfechtung, Drohung führt zu Nichtigkeit, Irrtum ist weniger leicht anfechtbar.

Auch im Strafrecht finden sich Übereinstimmungen. Alle Kinder verurteilen Schlagen und Stehlen – und zwar entgegen Kohlberg, aber in Übereinstimmung mit neueren Moralforschungen – mit deontologischen Argumenten. Auch verurteilen sie Anstiftung und Beihilfe, Raub, Unterschlagung, Gebrauchsanmaßung und Sachentziehung, wobei allerdings die jüngeren nicht zwischen unterschiedlichen Eigentumsdelikten differenzieren – aus ihrer Sicht ist alles ‚Klauen‘. Altersunabhängig plädieren die Kinder für Bestrafung des Diebstahls, für Strafvverschärfung bei Rückfall, für Strafbefreiung oder -milderung bei Wiedergutmachung, wobei ältere Kinder – in Übereinstimmung mit Piagets Befunden – eher erzieherische, tatbezogene und symbolische Strafen, jüngere eher Sühnstrafen vorschlagen. Entgegen Piaget zeigen jüngere Kinder jedoch keineswegs eine generalisiert höhere Strafbereitschaft. Auch sind – wiederum entgegen Piaget – selbst (einige) Vorschulkinder keine reinen Objektivisten. So halten sie etwa nicht nur vorsätzliche, sondern auch bloß versuchte, nicht aber fahrlässige Körperverletzung für strafwürdig. Das hochdifferenzierte Verständnis von Intentionen bereits sehr junger Kinder zeigt sich besonders eindrucksvoll in der Fallstudie.

Insgesamt finden sich Übereinstimmungen zwischen kindlichen und rechtlichen Verhaltensnormen in ganz unterschiedlichen Rechtsbereichen – im Sachenrecht, Schuldrecht und Strafrecht, etwa bei der Eigentumsnorm, bei der Verbindlichkeit von Vereinbarungen und bei strafrechtlichen Delikten. Gleichwohl gibt es auch Unterschiede: Kinder differenzieren nicht zwischen Diebstahl und anderen Eigentumsdelikten. Sie bewerten die versuchte Körperverletzung, den unfreiwilligen Rücktritt vom Versuch und die Anstiftung als weniger strafwürdig als das Strafrecht und plädieren für Strafbefreiung im Falle von Geständnissen und Wiedergutmachung. Zudem haben Kinder eigenständig Normen entwickelt, für die es keine rechtlichen Entsprechungen gibt – etwa Tausch als gegenseitige Schenkung oder die ‚prior-property-rule‘ (‚ich hab es erst gehabt‘). In den meisten Aspekten nähern sich die Kinder jedoch mit zunehmendem Alter an die strafrechtlichen Regulierungen an.

Wie sieht es mit dem Verständnis von Verfahren aus? Vorgegeben wurde ein Streit zwischen zwei Kindern über die Frage des Schadensersatzes bei einer durch beide mitverursachten fahrlässigen Sachbeschädigung. Gefragt wurde nach der Einbeziehung einer dritten Person und Modalitäten der Konfliktregelung. Alle Kinder bevorzugen Erwachsene als Schlichter, weil sie Zuständigkeit, Kompetenz und – aus Sicht der älteren Kinder – auch Unparteilichkeit besitzen. Einseitig-autoritäre Strategien der Konfliktregelung werden zunehmend von kooperativ-interpersonalen abgelöst. Jüngere Kinder empfehlen eine einseitige Entscheidung einer quasi ‚allwissenden‘ Autorität oder einseitige Maßnahmen der Konfliktunterbindung durch physische Trennung (‚Du setzt dich jetzt an den anderen Tisch!‘) oder bloßen Appell (‚Hört auf jetzt!‘). Ältere Kinder berücksichtigen subjektive Merkmale des Konflikts: Der Dritte strebt eine versöhnliche Lösung an, indem er der einen Seite die Perspektive der anderen verständlich zu machen sucht oder auf eine Sachklärung durch Gespräche mit beiden Seiten abzielt. Erst im Übergang zur Adoleszenz entwickelt sich ein explizites Verständnis von zwei Verfahrensregeln – das Anhören beider Seiten und die Unparteilichkeit des Dritten.

Insgesamt handelt es sich um eine theoretisch gut eingebettete und empirisch sorgfältig durchgeführte Studie. Kleinere Einwände, die etwa die

Nachvollziehbarkeit der jeweils zugrundegelegten Stichproben oder die Abgrenzung von Normübertretungen gegen eigenständige Normkonstruktionen bei den Beobachtungen betreffen, haben kaum Gewicht angesichts der Vorzüge. Methoden und relevante juristische Begrifflichkeiten werden verständlich dargestellt, die Ergebnisse detailliert expliziert, mit der gebotenen Vorsicht interpretiert und dann konzise zusammengefasst. Abschließend werden pädagogische Implikationen ausbuchstabiert. Der informative, lesefreundliche Text ist von großem Interesse für Psychologen, Soziologen, Kriminologen, Pädagogen und erschließt sich auch Studierenden der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche und Praktikern in allen Feldern pädagogischen Handelns.

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler  
Mozartstraße 6  
82049 Pullach  
E-Mail: [nunner-winkler@t-online.de](mailto:nunner-winkler@t-online.de)

*Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2008. 261 S., EUR 24,90.*

Fragen nach den *beruflichen Kompetenzen* von Lehrerinnen und Lehrern sind sowohl im Kontext der neueren Vergleichsstudien zu Schülerleistungen und ihren Bedingungen als auch im Kontext der Diskussion um die Qualität und Wirkung der Lehrerbildung von besonderer Bedeutung. Ihnen wird in der gegenwärtigen Fachdiskussion besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Als normatives Zielkriterium für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung und als Maßstab für die Beurteilung der individuell tatsächlich ausgeprägten Kompetenzen ihrer Absolventen werden im deutschsprachigen Raum zudem seit einigen Jahren *Standards* und mit ihnen verbundene Kompetenzausprägungen intensiv diskutiert. Vor diesem Hintergrund werden unter Anwendung unterschiedlicher konzeptioneller und methodischer Ansätze in der Forschung verstärkt Versuche unternommen, die beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften nicht nur theoretisch, sondern auch forschungspraktisch zuverlässig empirisch zu erfassen.