

Arbeitspapier für die Projektstandorte – theoretische Hintergründe zur Wertebildung in Familien (August 2008)

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	2
1.0 Gesellschaftliche Hintergründe	2
2.0 Zum Verhältnis von Werten und moralischem Handeln	5
3.0 Wie entwickeln sich die freiwillige Selbstbindung an Werte und die moralische Motivation in der Kindheit.	8
3.1 Die frühe Kindheit - Eine Basis wird geschaffen	8
3.2 Von der frühen zur mittleren Kindheit - Moralisches Handeln wird sichtbar	12
3.3 Lernmechanismen	15
3.4 Resümee zur moralischen Entwicklung in der Kindheit	16
4.0 Wie können Familien bei der Wertebildung unterstützt werden.	18
4.1 Mögliche Unterstützungswege	18
4.2 Zusammenfassung als Schaubild	
4.3 Ideen zur Methodik: Familiengedächtnis und Rituale als Wertespeicher in Familien.	24
5.0 Schlussbemerkung	26
Literatur	27

Einleitung

Im Folgenden stellt das Projekt „Wertebildung in Familien“ die wesentlichen, zurzeit zur Verfügung stehenden wissenschaftlich theoretischen Hintergründe des Themas möglichst knapp vor. Ziel dieses Papiers ist es, anregende Impulse für die Entwicklung von Praxisprojekten zu setzen und mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen den Ideen aus der Praxis ein gutes Fundament zu bieten.

Unter dem Dach unseres Projekts werden sich viele verschiedene Wertorientierungen, d.h. unterschiedliche Sinninhalte versammeln. Die Praxiseinrichtungen greifen die Inhalte der Werte auf, die sie in ihrem Kontext vorfinden. Kurz gesagt, das „Was“ zu thematisieren, ist Aufgabe der Praxisstandorte.

Das Projekt bietet in diesem Papier Informationen an, die unabhängig von den Inhalten, die Wertebildung allgemein betreffen.

Unter anderem werden:

- die allgemeine gesellschaftliche Ausgangslage,
- einige wichtige Begriffsverständnisse
- und psychologische und soziologische Voraussetzungen für die Wertebildung aufgegriffen.

1. Gesellschaftliche Hintergründe

Hartmut von Hentig, ein bedeutender Pädagoge, verweist in seinem Buch „Ach die Werte“ bereits 1999 darauf, dass der altmodische Begriff „die Werte“ unverhofft wieder Karriere macht. Er macht für diese steigende Popularität eine Zeit des Umbruchs und zunehmende politische Gewalt von Rechts verantwortlich. Seit der Entstehung dieses Buches sind fast 10 Jahre vergangen und die Popularität „der Werte“ steigt noch immer.

Gertrud Nunner-Winkler, eine Moralforscherin, sieht als Begründung für die wachsende Bedeutung der Bindung an Werte eine in unserer postmodernen Gesellschaft entstandene Trennung von Moral und Religion. In empirischen Studien wurde deutlich, dass moralische Regeln universell gelten, sie gelten auch unabhängig

von „Gottes Wort“. Religiöse Regeln dagegen sind von Gott gesetzt und können von ihm, aber nur von ihm, geändert werden und sie gelten allein für die Angehörigen der eigenen Religionsgemeinschaft. (vgl. Nunner-Winkler, S.178)

Wichtiges Ergebnis ist somit, dass Moral in modernen weltlich geprägten Kulturen eine eigenständige, von der Religion unabhängige Gültigkeit gewonnen hat. (vgl. ebenda, S. 178)

Die Moral erhält in weltlich geprägten Kulturen anders als in stark traditionellen Kulturen ihre Begründung darin, dass das Individuum frei zustimmen kann. Die Individuen tun das, weil der moralische Inhalt, z.B. niemanden zu schädigen, gleichermaßen in ihrer aller Interessen liegt.

Nicht nur die Wertinhalte und die akzeptierten Normen haben sich im Laufe der Zeit verändert, sondern auch das Verständnis ihrer Geltung. Der pünktliche Gehorsam gegenüber vorgegebenen Regeln ist nicht länger ein unumstößliches Gebot. Entscheidend ist vielmehr der Sinn der Normen. Dieser liegt in der (unparteilich beurteilten) Schadensminimierung und erfordert eine konkret situationsbezogene flexible Abwägung von Handlungsoptionen. (vgl. ebenda, S. 179)

Zur Illustration ein Beispiel:

Bei einer Befragung sind alle Probanden der Meinung, dass eine versäumte Mülltrennung verwerflich ist. Anhand der Frage, ob auch Abweichungen von der Regel möglich sind ergab sich ein deutlicher Unterschied zwischen zwei Alterskohorten. Die 65-75 jährigen Befragten waren der Meinung: „Nein, Abweichungen sind nicht möglich, denn Ordnung muss sein“. Die 20-30 jährigen Teilnehmer der Befragung ließen Ausnahmen zu, wenn der Sinn der Vorschrift nicht erfüllt war, z.B. der getrennte Müll auf der Deponie wieder zusammengeführt wird oder wenn das Gebot mit anderen Normen kollidiert ,z.B. wenn ein kranker, alter Mensch lange Wege zum Altglascontainer nicht mehr bewältigen kann. (vgl. ebenda, S.179)

Dieses Beispiel zeigt auf, dass es in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Veränderung im gemeinsamen Moralverständnis gegeben hat. Während für frühere Generationen die unumstößliche Regelbefolgung leitend war, prüft die jüngere Generation, ob die Befolgung der Regel in dieser konkreten Situation ihren Sinn auch erfüllt und dabei nicht in Konflikt mit anderen Werten und Normen kommt. In diesem

Verständnis kommt der Einzelne für die vorhersagbaren Folgen seines Handelns auf, dies wird als **verantwortungsethische Haltung** bezeichnet. (vgl. ebenda, S. 179)
Das Individuum übernimmt hier die Verantwortung für sein Handeln und nicht, wie in traditionellen Verständnissen, der Urheber feststehender Gebote, dem das Individuum gefolgt ist. Für den postmodernen Menschen bedeutet dies, dass er somit sehr viel häufiger der Anforderung von moralischen Entscheidungsprozessen ausgesetzt ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilhabe an gemeinsamen Handlungen der (weltlich geprägten) Gemeinschaft eine solche verantwortungsethische Haltung erfordern wird. Wie kann der Einzelne eine solche Haltung entwickeln?

Im Falle einer strikt direktiven Erziehung, bei der der Erziehende eine unhinterfragte Erfüllung von Normen einfordert, kann das Kind die für die verantwortungsethische Haltung notwendige Eigenständigkeit nicht entwickeln. (vgl. ebenda, S.181) Es wird ihm zudem auch die Möglichkeit fehlen, zu den jeweils vorgegebenen Normen in reflexive Distanz zu treten. Dies bedeutet, eine Überprüfung, ob die Normen gerecht sind und ob die pünktliche Erfüllung in dieser Situation sinnvoll ist, kann ein strikt autoritär erzogenes Kind kaum vornehmen. Das Kind erhält nur unzureichend die Möglichkeit, Strategien des Überprüfens und Strategien des Handelns nach eigenem Ermessen zu entwickeln. Die Entwicklung von Einsicht in die Notwendigkeit von Regeln und Normen für das Zusammenleben in Gemeinschaft und für die eigene Person kann genauso wenig vollzogen werden, wie die Entwicklung von Überzeugung von der positiven Wirkung bestimmter Werte. **Jene Eigenständigkeit sich durch Einsicht und Überzeugung an Werte zu binden, ist, folgt man den Aussagen vieler Sozialforscher (Nunner-Winkler, Greve, Hopf, Keller, Malti), der Schlüssel zu einer Konstruktion von orientierenden Wertinhalten (in der westlichen weltlich geprägten Kultur).**

Deutlich hervor tritt an dieser Stelle auch der sozio-kulturelle Bezug. Beispielsweise ist in Gesellschaften mit einer stärker kollektiv ausgerichteten Moral die verantwortungsethische Haltung anders begründet und verortet.

Vergegenwärtigen muss man sich an dieser Stelle, dass die erwähnte empirische Analyse von Gertrud Nunner-Winkler et.al. sich erst einmal nicht mit den zahlreichen

sozialen Subkulturen auseinandersetzt, die wir in unserer heterogenen Gesellschaft vorfinden. Sie nimmt eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung der Mehrheitsgesellschaft vor.

Wie entsteht nun jene Eigenständigkeit, die es erlaubt, sich aus Überzeugung an Werte und Moral zu binden? Bevor wir diese Frage aufgreifen, sollte vorab geklärt werden, wie die beiden Begriffe „Werte“ und „Moral“ miteinander in Verbindung stehen.

2. Zum Verhältnis von Werten und moralischem Handeln

Zu Beginn stellt sich die Frage danach, was unter dem Begriff Werte verstanden wird.

Werte sind universalisierbare ethische Prinzipien, d.h. allgemeingültige Maximen der Lebensführung. Es handelt sich hier um Ideen dazu, wie wir mit uns selbst und mit anderen Menschen und Dingen umgehen wollen. Der Begriff „Wert“ enthält auch, dass es hier um etwas geht, was das Individuum für sein Leben und „das Leben“ allgemein positiv bewertet, z.B. „die Gerechtigkeit“ ist mir etwas wert“. Alle Orientierung gebenden, bedeutsamen „Werte“ werden emotional als positiv empfunden. Diese positive emotionale Belegung erklärt auch die stark motivierende Wirkung von Werten.

Der Inhalt des Wertes, dem der Mensch folgt, bewusst oder nicht-bewusst, ist zudem Teil des Selbstbildes der Person. Wenn ich mich an die Gerechtigkeit gebunden fühle, dann möchte ich mich in meinen Handlungen auch als fairer Mensch wahrnehmen. In meinem Selbstverständnis habe ich den Anspruch ein fairer Mensch zu sein. Der Wert „Gerechtigkeit“ wird über mein Selbstverständnis und mein Verhalten zum Teil meiner Identität.

Der Inhalt des Wertes, z.B. die Gerechtigkeit, der Respekt vor dem anderen Menschen, die Gleichheit, sind **Zwecke** und keine **Mittel**. Wir schätzen die Werte um ihrer selbst willen.

„Die Werte sind etwas, was wir um ihrer selbst willen suchen. Werte sind außerdem vielen gemeinsam. Ein Wert, den keiner mit mir teilt - er mag mir noch so heilig sein – ist den anderen eine Marotte.“ (von Hentig, S. 71)

Das Zitat von Hartmut Hentig verdeutlicht noch einmal, dass „Werte“ ethische Prinzipien sind, die von vielen, d.h. einer Gruppe, einer Gemeinschaft, einer Gesellschaft geteilt werden.

Werte haben somit mit ihrer Wirkung auf das Selbstbild, die Identität und das Handeln des Individuums eine **individuelle Seite**. Ihre **gemeinschaftliche Seite** erhalten Werte durch die Tatsache, dass Werte nur dann Werte sind, wenn sie von vielen Menschen geteilt werden und auf diese Weise ein gemeinsames Handeln ermöglichen.

Werte wirken zum einem als Ideen im **bewussten Denken** des Menschen. Zum anderen wirken sie auf der nicht bewussten Ebene in den Handlungsstrategien und Handlungsroutinen der Menschen sowie in ihren **Emotionen** (z.B. wenn man sich fair behandelt fühlt oder fair gegenüber anderen handelt).

Da Menschen sich nicht nur an einen Wert binden, sondern zur Orientierung und zur Handlungsfähigkeit in verschiedenen Rollen und verschiedenen Gruppen ein Geflecht von Werten benötigen, gilt es, diese Werte im Inneren zu ordnen und miteinander in Beziehung zu setzen und das so widerspruchssam wie möglich. Letztlich tragen wir ein Gewebe von Werten, ein **Wertesystem** mit uns, das als Ganzes unser moralisches Handeln bestimmt.

An der Stelle, an der aus der puren Idee, dem Gedanken, z.B. „Gerechtigkeit“, eine Handlung wird „Ich Sorge dafür, dass alle Kinder in der Kindergruppe zu Wort kommen können“, greift der Begriff der Moral. Bereits wenn die „Idee“ als Handlung gedacht wird, beginnt die Moral: „du solltest“ oder du „darfst nicht“. An den Stellen, an denen die Idee/Werte in Handlungen gedacht, geplant und ausgeführt werden, befinden wir uns bereits im Bereich des moralischen Handelns.

Moralisch handelt der, der sich an den eigenen Standards (Werten) ausrichtet, d.h. er tut, was er selbst für gut hält und er tut dies aus dem Gefühl einer inneren Verpflichtung heraus. (vgl. Hopf/ Nunner-Winkler, S.20)

Wie gelangt der Mensch nun an diese gemeinsam geteilten Werte?

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Werte sich im Alltag auf der nicht bewussten Ebene über die gemeinsame Interaktion vermitteln. Der Umgang meines

Gegenübers mit mir und anderen Beteiligten spiegelt die moralischen Prinzipien wieder, dem der Interaktionspartner verbunden ist. Wie Herr B. im beruflichen Alltag auf mich als berufstätige Frau reagiert, mit Wertschätzung oder mit Gleichgültigkeit oder mit Herablassung, lässt Rückschlüsse auf seine Wertvorstellungen zu, möglicherweise bezogen auf Frauen im Beruf. Schließen könnte man anhand der Heftigkeit seiner Reaktion auch darauf, welchen Grad der Bedeutung bestimmte Werte für ihn haben. Begegnet mir die Art von Haltung Herrn B's bei vielen Menschen und finde ich die spezifische Haltung auch in Geschichten, in Bildern und anderen kulturellen Artefakten vor, dann bekommen sie eine allgemeine Bedeutung, denn sie werden von der Gemeinschaft geteilt. **Werte vermitteln sich durch gemeinsames Handeln.**

Im Alltag denken wir in der Regel nicht über unsere Werte nach. Unsere Werte sind uns im Alltag nicht bewusst. Würden wir im Alltag bei allen Handlungen (z.B. dem Einkauf und der Parkplatzsuche) stets all unsere Wertorientierungen reflektieren, so könnten wir vor lauter Nachdenken und Entscheidungsfindungen nicht mehr handlungsfähig sein.

Auslöser für die Reflexion unserer Wertorientierungen im Erwachsenenalter sind zumeist Konflikte oder Krisensituationen. Diese belastenden Situationen können Übergangssituationen sein, wie der Schulabschluss oder eine beginnende Elternschaft, Arbeitslosigkeit, Trennungen, schwere Krankheiten, von außen geforderte Entscheidungen über die weitere Lebensführung, usw. In diesen besonderen Situationen reichen unsere üblichen Handlungsrountinen und Deutungsmuster zur Bewältigung der sich stellenden Aufgabe nicht mehr aus, wir müssen Deutungsmuster und Handlungsrountinen vielleicht umstellen oder gar neu konstruieren. In diesen besonderen Situationen treten die „Werte“, die unsere Handlungs- und Deutungsmuster bestimmen, aus dem Hintergrund hervor, sie werden uns bewusst und werden uns für Reflexionen und zumeist auch für Veränderungen zugänglich. (vgl. Meuser,1992)

Eine wichtige Frage ist, was motiviert mich eigentlich dazu, mich an die von Eltern, Freunden, Lehrern und anderen Menschen geschätzten Werte zu binden?

Wenn ich erkennen kann, wie andere Menschen handeln und von welchen ethischen Prinzipien sie dabei geleitet werden, bedeutet noch nicht, dass ich mich als Person ebenfalls an diese Werte binden muss.

Damit stehen bereits zwei noch unbeantwortete Fragen im Raum, die Frage nach der Motivation für die freiwillige Selbstbindung an „Werte und Moral“ und die Frage danach, wie die notwendige Eigenständigkeit für diesen Prozess entwickelt werden kann. Letztlich stehen wir hier vor der Frage: wie entwickelt sich Moral im Lebenslauf? Nicht vergessen werden darf an dieser Stelle, dass unser Blick der Wertebildung in Familien gilt. Der folgende Abschnitt befasst sich aus diesem Grund mit der Entwicklung der freiwilligen Selbstbindung an Werte und moralisches Handeln in der Kindheit.

3. Wie entwickelt sich die freiwillige Selbstbindung an Werte und die moralische Motivation in der Kindheit?

Die frühe Kindheit – Eine Basis wird geschaffen

Sichere Bindungen

Die Erkenntnisse der Bindungstheorie aufgreifend gehen Wissenschaftler davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität früher Bindungen an Bezugspersonen und einer eigenständigen und urteilsbezogenen Normfolgebereitschaft von Kindern besteht. (Grossmann & Grossmann/ Keller & Malti/ Ziegenhain/ Schnoor/ Schießler/ Fegert) Gute Voraussetzungen für die freiwillige Selbstbindung an Werte bieten demnach „**sichere Bindungen**“ **zu den primären Bezugspersonen** (zumeist die Eltern). Eine sichere Bindung zeichnet sich durch sensibles Aufgreifen der Bedürfnisse des Kindes durch die Bezugsperson aus. Die Bezugsperson ist für das Kind verlässlich und in ihren Handlungen berechenbar. Das Kind hat die Sicherheit, dass auf seine Bedürfnisse stetig adäquat reagiert wird. In einer solchen Beziehung macht das Kind die Erfahrung der Wertschätzung als eigenständige Person. Seine Gefühle werden von der Bindungsperson wahrgenommen und adäquat gespiegelt. Es besteht ein emotionales Band zwischen der/den Bezugsperson(en) und dem Kind.

Die feinfühligste Mutter verhält sich gegenüber dem Kleinkind gewissermaßen als moralisches Modell.

„Sie greift sein Bedürfnis nach Interaktion sensibel auf (statt es zu ignorieren), achtet aber auch seinen Wunsch nach Ruhe und Rückzug (statt es weiter zu stimulieren).“

(Nunner-Winkler, 2007, S.181)

Dieses verlässliche – berechenbare und unterstützende Verhalten der Bezugsperson (oft der Mutter oder des Vaters) fördert nachhaltig die Entwicklung von Vertrauen anderen Menschen gegenüber. Dieses Vertrauen wird in den ersten Bindungsbeziehungen aufgebaut und in einem inneren Arbeitsmodell für Beziehungen repräsentiert.

Vertrauen in andere Menschen fördert die Möglichkeit der Identifikation

Die **Bedeutung des „Vertrauens“** in andere Menschen für die freiwillige Selbstbindung an Werte und Moral wird deutlich, wenn man die Ergebnisse einiger empirischer Untersuchungen betrachtet. Diese Studien belegen, dass einer der Auslöser für Gewaltakte die Tendenz von Kindern und Jugendlichen mit aggressivem Verhalten ist, anderen böswillige Absichten zu unterstellen. (ebenda, S.181/182)

Vertraut man den Menschen, die einen umgeben und bestimmte Wertbindungen vorleben, dann ist man motiviert, sich ebenfalls an diese Werte zu binden. Vertrauen ist zudem eine Voraussetzung dafür, sich auf Freundschaftsbeziehungen einzulassen. **Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen** ermöglichen Kindern durch die Erfahrungen im vertrauten Austausch und alltäglichen Auseinandersetzungen **Handlungsfähigkeiten und Konfliktlösungskompetenzen** zu entwickeln, die als Basiskompetenzen für Moralentwicklung gelten. (ebenda, S.181/182)

Vertrauen zu den Bezugspersonen fördert die Identifikation des Kindes mit den elterlichen Wertbindungen. Diese Erkenntnis ist nicht neu, erhält aber zurzeit neue Bedeutung. Bereits Anna Freud verweist auf diesen Zusammenhang.

„Der Aufbau einer inneren moralischen Instanz geht nur unter spezifischen Bedingungen vor sich, nämlich als Begleiterscheinung und Endresultat von Gefühlsbindungen an Erwachsene, die mit ihrer eigenen Person die kulturellen Forderungen nach Einschränkung primitiver Triebbefriedigung verkörpern. Wo Liebesobjekte dieser Art nicht vorhanden sind, fehlt für das Kleinkind die Möglichkeit sich zu identifizieren.“ (zitiert nach Nunner-Winkler, 2007, S. 191)

Anna Freud geht davon aus, dass die Gefühlsbindungen an die Eltern (Objektbindungen) die Identifizierung entstehen lässt. Im Rahmen dieser Gefühlsbindung sind die Kinder bereit, sich mit den Anforderungen der Eltern zu identifizieren und dies auch dann, wenn diese ihren aktuellen Wünschen und Neigungen entgegenwirken. Die Anforderungen der Eltern setzt Anna Freud hier mit den Anforderungen kultureller Normen der Gesellschaft gleich.

Der Prozess der Identifizierung mit Werten wird im gesamten Lebenslauf bedeutsam sein. In der mittleren Kindheit und dem Jugendalter treten neben den Eltern auch andere Personen in den Fokus der emotionalen Identifizierung. Die Identifizierung mit „Vorbildern“, z.B. Personen in der näheren Umwelt, aber auch Personen aus den Medien, die Identifikationsanteile bieten, bringen Orientierung. Im späten Jugendalter und im frühen Erwachsenenleben löst sich zumeist die Personengebundenheit auf. Eine Identifizierung mit abstrakten Werten tritt hervor, die eine emotionale Bindung mit sich bringt und kognitiv fassbar ist.

Die gelernte Strategie des sich Bindens ermöglicht die Selbstbindung an Werte

Der Prozess der Bindung an Werte und Moral bedarf letztlich als erstes ganz allgemein der Fähigkeit, sich binden zu können. Kinder mit sicherer Bindungserfahrung haben Strategien dafür entwickelt „sichere Bindungen“ zu anderen Menschen aufzubauen. Diese erworbene Strategie (Vermögen oder auch Kompetenz) des Bindungsaufbaus ermöglicht es den Kindern, sich auch an „Werte und Moral“ zu binden.

„Denn Moral stellt, wenn sie funktioniert, selbst eine Bindung dar, eine innere verlässliche Bindung an Regeln für gedeihliche Beziehungen...spezifische autonome Selbstbindung.“ (Greve, S. 249)

In diesem Verständnis wird davon ausgegangen, dass die Selbstbindung nur dann gelingen kann, wenn sich eine Person überhaupt binden kann. Die frühe Beziehungserfahrung beeinflusst nicht nur die inhaltliche Wertorientierung einer Person, sondern auch die enge der Verbundenheit durch die **mehr oder weniger verlässliche Bindung** an die Wertinhalte.

Die **altersspezifische Identifikation mit Werten** bietet Ansatzpunkte für die pädagogische Praxis

Die „**sichere Bindung**“ zwischen Eltern und Kind stärkt die Bereitschaft des Kindes, sich freiwillig und eigenständig an die Werte der Eltern zu binden. Die Beziehungsqualität in der Familie zu unterstützen, ist somit ein Ansatzpunkt für die Wertebildung in der Praxis.

Aushandlungsprozesse zwischen Gleichaltrigen bilden die Grundlage für eine autonome Moral

Aushandlungsprozesse zwischen Gleichaltrigen bieten den Raum, in dem Kinder die erlebten Wertorientierungen quasi in einem sozialen Experimentierfeld ausprobieren, Handlungsstrategien und Konfliktlösungsstrategien entwickeln. Wichtiges Element in diesen Beziehungen ist eine im Unterschied zu den Beziehungen zu Erwachsenen annähernd symmetrische Machtverteilung unter Gleichaltrigen. Diese Symmetrie fordert zum einen die Entwicklung von gegenseitiger Perspektivübernahme und erlaubt zum anderen Aushandlungsprozesse, in die die Teilnehmer annähernd gleich viel Entscheidungsmacht mitbringen. „Erst durch die Erfahrung von Kooperation in den symmetrisch-egalitären Beziehungen der Gruppe von Gleichaltrigen wird die Geltung von Regeln unabhängig von ihrer Setzung durch Autoritäten erfahren. Die autonome Moral beruht auf der Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme und ist das Produkt gemeinsamer Handlungen, die nicht durch Zwang bestimmt sind.“ (Keller, M., 2007, S.19f) Freundschaftsbeziehungen fördern durch ihre emotionale Verbindung eine größere Kompromissbereitschaft unter den Beteiligten. Wichtiger Anlass für dieses soziale Experimentieren ist das **kindliche Spiel**. Hierbei kommt dem Rollenspiel besondere Bedeutung zu, denn hier werden die komplexen Rollenverständnisse und sozialen Regeln und Normen nachgestellt, ausprobiert, erforscht, eingegrenzt, in der anderen Rolle sinnlich erlebt und somit gelernt. Ebenfalls bedeutsam sind die Regelspiele, die es ermöglichen, die Funktion und die Vorteile von Regeln für das gemeinsame Spiel zu erleben. Für das Regelverständnis sind besonders die Spiele wertvoll, in denen die Kinder ihre eigenen Regeln entwickeln, an die sich dann die gesamte Spielgruppe hält. Der Sinn von Regeln

allgemein für ein gemeinsames Agieren wird hier erlebt. Erlebt wird zudem, dass Regeln einen dahinter liegenden Sinn verfolgen und nicht Selbstzweck sind.

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Stärkung der freiwilligen Selbstbindung an Werte ist die Unterstützung der **Aushandlungsprozesse zwischen Gleichaltrigen**, insbesondere zwischen Freunden.

Von der frühen zur mittleren Kindheit – Moralisches Handeln wird sichtbar

Die Entwicklung von Moral und die Selbstbindung an Werte vollziehen sich gewissermaßen in einem Zweischritt, bestehend aus dem moralischen Wissen und der moralischen Motivation.

Moralisches Wissen – Über welche Art moralischen Wissens verfügen Kinder?

Kinder wissen sehr früh mit 4 – 5 Jahren um die Geltung einfacher moralischer Normen in ihrem Umfeld. Sie verstehen in diesem Alter, dass Normen eine „kategorische“ Geltung (kategorisch: unbedingt gültig; kategorischer Imperativ: unbedingt gültiges ethisches Gesetz) haben. Sie verstehen, dass die Gebote der Normen grundsätzlich nicht ausgehandelt werden können. (Nunner-Winkler, 2008, S. 107) Ausgehandelt werden können ordnende Regeln z.B., ob heute der Matchbox Audi oder der Laster mit in den Kindergarten genommen wird. Kategorische Geltung haben dagegen Gebote, sie sind bindend und können nicht ausgehandelt werden, wie z.B., die Erzieherin wird nicht getreten, auch wenn sie verlangt, dass auch andere Kinder mit dem mitgebrachten Auto spielen dürfen. Dass die Erzieherin nicht getreten werden darf, steht nicht zur Diskussion (kann nicht ausgehandelt werden). Dies bedeutet natürlich nicht, dass dem Gebot immer gefolgt wird, d.h. die Erzieherin wird möglicherweise trotz Wissen um das Gebot vor Wut getreten. Aber auch in dieser Situation kann das ethische Gesetz an sich nicht in Frage gestellt werden.

Kinder dieses Alters (4-5 Jahre) können **Normen bereits situationsspezifisch begründen**. Fragt man vier bis fünfjährige Kinder, ob und warum man einem

Menschen, der nach Wasser fragt, etwas zu trinken geben sollte, antworten sie, dass man einem Durstenden zu trinken geben muss, **weil** er durstig ist. Ihre Begründung erhält die Wertung einer moralischen Pflicht, da sie den Durst als eine Schädigung des Fragenden erkennen.

In Situationen, in denen nur einem Spieler ein Preis zuerkannt wird, obwohl mehrere Spieler am Sieg beteiligt waren, erkennen Kinder das Fairnessgebot.

Die Kinder argumentieren hier, dass man auf Kosten anderer nicht von einer Ungerechtigkeit profitieren darf.

Den Fall der Ausnahme von der Regel kennen 4-5 Jährige ebenfalls. Sie wissen, dass diese Ausnahmen dann legitimiert sind, wenn die Übertretung der Regel nach unparteilicher Beurteilung weniger Schaden verursacht, als ihre strikte Befolgung. (ebenda, S.108)

Zu wissen, welche moralische Regeln es gibt und wie sie sich begründen, ist das eine, nach diesen Regeln auch dann zu handeln, wenn keine Sanktionen drohen, z.B. niemand sieht, dass das Kind die Süßigkeiten seines Freundes heimlich aufisst, ist das andere. Hier ist die moralische Motivation gefragt, die den zweiten ebenfalls unabdingbareren Teil der moralischen Entwicklung darstellt.

Moralische Motivation

Moralische Motivation bauen Kinder sehr viel später in ihrem Leben auf als moralisches Wissen. Die moralische Motivation bildet gewissermaßen die zweite Stufe in der Entwicklung von Moral. Anzumerken ist, dass das moralische Wissen auch nach dem Aufbau der moralischen Motivation weiter wächst, es ist nicht so zu verstehen, dass die zweite Stufe die erste ablöst.

Dies bedeutet: Die moralische Motivation tritt als zweites später hinzu und beide Teile sorgen gemeinsam für eine neue Qualität des moralischen Handelns.

Die moralische Motivation lässt sich ca. um das 10. Lebensjahr erkennen, wobei erst ungefähr **ein Drittel der 10-11 jährigen eine moralische Motivation aufgebaut hat.**

Was ist nun mit der moralischen Motivation gemeint?

Moralische Motivation lässt sich beschreiben als ein Bestreben, das „Rechte“ zu tun, unabhängig von zu erwartenden Nachteilen, wie Strafe, soziale Ablehnung, Vergeltung mit Gleichem und auch unabhängig von der Erlangung von Vorteilen, wie Lob, soziale Akzeptanz oder Gegenleistungen. Kern dieser Motivation ist es, das Rechte zu tun, weil es das Rechte ist.

Was, gerade in moralischen Konflikten, das Rechte ist, muss von den Menschen, den Kindern, in einem konkret kontextbezogenen Urteilsprozess jeweils situativ ermittelt werden. Um dies beurteilen zu können und dadurch, moralisch handlungsfähig zu sein, bedarf es notwendiger Voraussetzungen. Ich muss motiviert sein, das Rechte zu tun, muss kognitiv in der Lage sein, alle Bedingungen der Situation, in der ich mich befinde daraufhin zu überdenken, was schädigend auf Andere wirken kann, und muss die moralischen Regeln und ihren Begründungszusammenhang kennen. (vgl. ebenda, S. 109 ff.)

Die moralische Motivation bildet gewissermaßen einen Filter, der nur akzeptable innere Impulse passieren lässt. Dieser Filter besteht aus zwei Elementen,

- Das erste Element besteht aus einem **Stellung beziehen zu allen spontanen Impulsen (egoistischen und altruistischen)**, das heißt in einem inneren Reflexionsprozess zu bewerten, ob es sich hier um egoistische oder den anderen beachtende Impulse handelt.
- Das zweite Element besteht in der **Bereitschaft des Menschen, des Kindes, nur jene Impulse auszuagieren, die mit den eigenen willentlichen Selbstfestlegungen (moralischen Selbstbindungen) verträglich sind.** Habe ich mich an die Gerechtigkeit gebunden, dann möchte ich nur die Impulse in Handlung umsetzen, die meinem Anspruch nach Fairness entsprechen. Würde ich mich trotz meiner willentlichen Selbstbindung unfair verhalten, würde ich mir selber untreu werden, was wiederum mit unangenehmen Gefühlen verbunden ist.

Dieses Bedürfnis, entsprechend der eigenen Selbstfestlegung (Selbstverpflichtung) zu handeln, wird als **moralisches Metabedürfnis** bezeichnet.

Kurz gefasst lässt sich die moralische Motivation wie folgt beschreiben:

Moralische Motivation bedeutet die Fähigkeit, zu spontanen altruistischen und auch egoistischen Impulsen Stellung nehmen zu können und nur in Übereinstimmung mit den Impulsen zu handeln, die mit dem je moralisch Gebotenen verträglich sind. (vgl. ebenda, S. 112f.)

Lernmechanismen

Vor dem Hintergrund der hier erwähnten Studien (z.B. vgl. Nunner-Winkler et.al.) lassen sich drei Formen von Lernmechanismen zum Erwerb von moralischem Wissen beschreiben.

Moralisches Wissen wird in der Umwelt abgelesen

Wie in diesem Papier schon häufiger erwähnt, besteht der **bedeutsamste Lernmechanismus im Ablesen des moralischen Wissens an der sozialen Umwelt**. Dieser Prozess des Deutens und Verstehens von erlebten und beobachteten Handlungen in Bezug auf die moralischen Absichten der anderen vollzieht sich subtil. Dazu ein Beispiel:

Wenn sich Eltern und andere Bezugspersonen auf die Aushandlungsprozesse mit den Kindern bei konventionellen Normen, wie Bekleidungsvorschriften oder Tischmanieren einlassen, erfahren die Kinder, dass es sich hier um verhandelbare oder auch veränderbare Konventionen handelt.

Ginge es aber um die Übertretung moralischer Normen, wie die Verletzung anderer Kinder, so beharren die anderen beispielsweise die Bezugspersonen auf der kategorischen Gültigkeit von Verboten: „Andere Menschen werden nicht geschlagen! Das tut weh.“ Die Haltung der Erwachsenen, die deutlich macht, hier gibt es nichts auszuhandeln oder zu verändern, vermittelt die unumstößliche Geltung dieser Norm.

Normen werden am alltäglichen Sprachgebrauch abgelesen

Als besonders bedeutsamer Lernmechanismus hat sich der alltägliche Sprachgebrauch erwiesen. Kinder lesen Normen vom Sprachgebrauch ab. Hier stehen ihnen zwei Informationszugänge zur Verfügung. Zum einen erfassen sie die inhaltliche Bedeutung von Begriffen (Wörtern) an der Art der Verwendung in den

Äußerungen und Gesprächen. Wertungen gehören unauflöslich zur Bedeutung bestimmter Begriffe. Der Begriff „Mord“ bezeichnet einen verwerflichen Akt der Tötung. Für entschuld bare oder rechtfertigbare Fälle von Tötung verwenden wir andere Begriffe, wie z.B. fahrlässige Tötung oder Tötung aus Notwehr.

Begleitet wird die Verwendung von verwerflichen Begriffen mit einer emotionalen Tönung ihrer Aussprache. Der Grad der Empörung wird deutlich an der Tonlage und der Tonmodulation. Begleitet wird die Äußerung auch von Mimik und Gestik, die Empörung vermitteln.

Direkte Unterweisung kann moralisches Wissen aufbauen

Auch in der direkten Unterweisung kann moralisches Wissen aufgebaut werden. Gemeint ist hier die Erklärung von anderen, wie man sich moralisch zu verhalten hat, wie moralische Handlungen aussehen können. Diese Form des Wissenserwerbs begleitet eher, denn das, was selbst mit allen Sinnen erlebt und auch emotional erfahren wurde, hat eine sehr viel größere Wirkungskraft auf unseren Wissenserwerb, als das, was uns von anderen angetragen wird.

Die Forscherinnen Monika Keller und Tina Malti vertreten die Ansicht, dass Lernen sich nicht nur anhand von Erklärungen vollzieht, sondern auch dadurch, dass das Kind selbst in Situationen moralischer Regelverletzung sowohl Täter als auch Opfer sein und so erfahren kann, was es heißt unfair behandelt zu werden.

(vgl. Keller/Malti, S. 414)

Resümee zur moralischen Entwicklung in der Kindheit

Den Aufbau moralischen Wissens unterstützen

Voraussetzungen für den Aufbau: Sozial-emotionale und kognitive Fähigkeiten

Kinder verstehen früh das zentrale Moment moralischer Normen, die kategorische Verbindlichkeit, dennoch sind sie noch nicht vollendet Wissende.

Zu bedenken ist, dass Kinder vor dem Hintergrund ihres altersspezifischen Entwicklungsstandes bestimmte kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsschritte zukünftig erst vollziehen werden. Kinder werden ein umfassendes Anwendungswissen erst (z.B. im Spiel mit Gleichaltrigen) erwerben.

Insbesondere die Anwendung moralischer Normen in konkreten Situationen bedarf vieler Kompetenzen und Fähigkeiten.

Da es in unserer Gesellschaft auf die Umsetzung des Sinnes der Normen und Regeln ankommt, muss eine Einschätzung der Handlung vorausgehen im Hinblick darauf, ob das Gebot in dieser Situation auch seinen Sinn erfüllt. Dazu muss ein Kind in der Lage sein, angemessene und ungemessene Ausnahmen von den konkreten Geboten unterscheiden zu können. Diese Fähigkeit ist letztlich abhängig von der Entwicklung gewisser kognitiver Strukturen wie:

- Dem Erfassen von **komplexen Ursache- und Wirkungsrelationen im Bereich der Alltagspsychologie**. Die Kinder müssen wissen, welche konkreten Folgen unterschiedliche Handlungen jeweils verursachen, um unparteilich abwägen zu können, ob andere Personen geschädigt werden können.
- Ein gewisser **Zeithorizont muss von den Kindern erfasst werden können**, Gegenwart und Zukunft müssen erfasst werden können, um auch späte Schädigungen anderer vorwegnehmend denken zu können. Hier müssen ganze Folgeketten und Rückwirkungen vorausgedacht (antizipiert) werden können. (vgl. Nunner-Winkler, 2008, S.115)
- Die Kinder müssen die **Fähigkeit zur Perspektivübernahme** bereits entfaltet haben. Sie müssen sich in verschiedene beteiligte Menschen hineindenken können, um zu verstehen, was diese anderen vielleicht als Schädigung erleben könnten, damit dies im Sinne des moralischen Gebots vermieden werden kann.

Den Aufbau moralischer Motivation fördern

Voraussetzungen zum Aufbau moralischer Motivation

Zum Aufbau von moralischer Motivation bedarf es im Kern zweier Dinge:

1. Die bedeutsamen Bezugspersonen (z.B. die Eltern) müssen dem Kind warm und akzeptierend begegnen.

2. Diese Bezugspersonen müssen selbst der Dimension des Moralischen eine große Bedeutung beimessen. Diese Selbstbindung der Eltern an Werte und Moral zeigt sich an der gelebten Achtung vor der Person, zum einen wechselseitig unter den Eltern und zum anderen im Umgang mit ihren Kindern. Diese Selbstbindung an die Moral zeigt sich auch an der Anerkennung der jeweils konkreten Bedürfnisse der Person und der Bereitschaft, in Konflikten zustimmungsfähige Lösungen auszuhandeln. (vgl. ebenda, S.116)

Moralisches Handeln

Die Untersuchungen von Gertrud Nunner-Winkler und anderen ergaben, dass entgegen früherer Annahmen nicht bestimmte Inhalte oder konkrete Regeln in der Person unabänderlich verankert sind. Vielmehr ist die Person gehalten, jeweils neu zu entscheiden, was unter den jeweils gegebenen Kontextbedingungen angemessen ist. Diese Erkenntnis korrespondiert mit den Anforderungen unserer postmodernen Gesellschaft, in der sich die Wissensbasis ständig erweitert und sich auch wieder verändert. Das Einschätzen von sich stetig verändernden Kontextbedingungen als Kompetenz und die Fähigkeit, Verantwortung für die Vielzahl von Entscheidungen zu übernehmen, sind somit ebenfalls Voraussetzung für moralisches Handeln. (vgl. ebenda, S.117)

4. Wie können Familien bei der Wertebildung unterstützt werden?

4.1 Mögliche Unterstützungswege

Der folgende Abschnitt fasst noch einmal übersichtsartig die möglichen Zugänge zur Förderung der Wertebildung zusammen, die im Text bisher angeklungen sind. Diese Unterstützungsmöglichkeiten haben unterschiedliche Adressaten, zum einen richten sie sich an die Familien insgesamt, zum anderen an die Eltern und letztlich an die Kinder der Familien. Auch an dieser Stelle kann in diesem Text nur allgemein formuliert werden, weil die Praxiseinrichtungen aus ihren konkreten Kontexten ausschließlich die Zugänge zur Unterstützung aufgreifen können, die für ihre Situation die passenden sind. Es geht darum einige Optionen aufzuzeigen.

Bindungssicherheit - Bindungsvermögen

- Eltern können dabei unterstützt werden, **sichere, verlässliche, warme, wertschätzende und empathische Bindungen** zu ihren Kindern aufzubauen, in denen sie die Bedürfnisse der Kinder sensibel aufgreifen.
- Eltern und Kinder können dabei unterstützt werden, **Vertrauen in andere Menschen setzen** zu können.
 - o Das Vertrauen zu den Bezugspersonen fördert Identifikationsprozesse mit diesen Menschen und deren Wertorientierungen
 - o Das Vertrauen ist Voraussetzung für Freundschaftsbeziehungen, die wiederum zentral für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit und Konfliktlösungskompetenzen sind.
- Eltern und insbesondere Kinder können dabei unterstützt werden, **Freundschaftsbeziehungen aufzubauen**. Eltern reflektieren und stärken ihre Wertbindungen unter anderem über den Austausch mit Freunden. Kinder erleben in Freundschaftsbeziehungen, wie man Bindungen aufbaut und erhält, des Weiteren eröffnet sich ein soziales Experimentierfeld besonders durch das gemeinsame Spiel.
- Die Bindungsfähigkeit von Kindern kann über die Erfahrung guter Bindungen zu Menschen außerhalb der Familie: ErzieherInnen, Lehrerinnen, NachbarInnen, Freunde u.v.m. gefördert werden. Die **Bindungsfähigkeit als Kompetenz** bezieht sich nicht nur auf Menschen, sondern auch auf Wertinhalte. Auch die Fähigkeit, sich an Werte zu binden, ist eine Form der Bindungsfähigkeit.

Entwicklungsunterstützung

- Kinder können in ihrer **Identitätsentwicklung unterstützt werden**. Kinder wollen wissen, wer sie sind und wie der andere Mensch ist. Kinder sollten individuell in ihren Neigungen unterstützt werden.

- **Die Fähigkeit von Perspektivübernahme** und sensibler Einfühlung in den anderen Menschen (Empathie) kann gestärkt werden.
- Die Bereitschaft und Fähigkeit von Kindern zur **Übernahme von Verantwortung**, insbesondere für das moralische Handeln kann gestärkt werden.

Wertereflexion der Eltern oder anderer Bezugspersonen

- **Eltern können dabei unterstützt werden, die eigenen Werte zu reflektieren** – sich der eigenen Werte bewusst zu werden und diese im Alltag zur eigenen Zufriedenheit umsetzen zu können.
- **Eltern können dabei unterstützt werden, die eigenen Wertstandards erfüllen zu können** oder sie gegebenenfalls zu bearbeiten und eine zufrieden stellende Balance zu erreichen.
- Eltern können dabei unterstützt werden, **Wertekonflikte aktiv aufzugreifen** und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Erziehung

- Eltern können dabei unterstützt werden, einen „**autoritativen Erziehungsstil**“ zu leben (Freiheit in Grenzen) und somit den Kindern zu ermöglichen, Einsicht und Überzeugungen bezogen auf Werte, Regeln und Normen zu entwickeln.
 - o Eltern können dabei unterstützt werden, Kinder in die Entscheidungen, welche sie selbst und das gemeinsame Leben betreffen, einzubinden (**Partizipation**).
 - o Eltern können dabei unterstützt werden, den Kindern Gelegenheiten für die Entwicklung einer **verantwortungsethischen und eigenständigen Haltung** zu bieten.

Handlungsweisen:

- Kindern die Möglichkeit geben, **moralisches Wissen zu erwerben**. Erwachsene entwickeln ein Bewusstsein ihrer Wertvorstellungen und somit eine spezifische Haltung im Umgang mit den Kindern, was den Kindern ein Erleben von konsequent verfolgtem, moralischem Handeln ermöglicht.
- **Erwachsene begründen**, insbesondere den Kindern gegenüber ihr **moralisches Handeln**, z.B. in Konfliktsituationen.
- **Konfliktmoderation** – „Die Aufgabe von Erzieherinnen, Lehrern sollte dabei (bei der Entwicklung des sozio-moralischen Verstehens und der moralischen Sensibilität, Anmerkung K.G.) sein auf vernachlässigte Gesichtspunkte einer Situation aufmerksam zu machen. ... Schließlich geht es darum, zu einer Lösung von Konflikten zu kommen, in der die Perspektiven aller Betroffenen – unter Einschluss der nicht Anwesenden – berücksichtigt sind.“ (Keller, M., 2007, S. 42)
- Erwachsene verdeutlichen im Alltag ihre „**moralische Motivation**“. Sie machen beispielsweise deutlich, dass sie fair handeln, weil sie an die Gerechtigkeit glauben und nicht, weil sie sich einen Vorteil erwarten. Besonders verdeutlichen würde man diesen Zusammenhang, wenn man für sein moralisches Handeln auch Nachteile in Kauf nimmt.
- Mit Kindern in Diskussion bzw. in den Dialog treten über den Sinn einzelner Werte – **Philosophieren mit Kindern** - .
- **Reflexionen anbieten** – Mit Kindern nach durchlebten (moralisch relevanten) Situationen Geschehenes besprechen. (Anlass könnten Beobachtungen in Form von Lerngeschichten oder Tagebüchern sein)

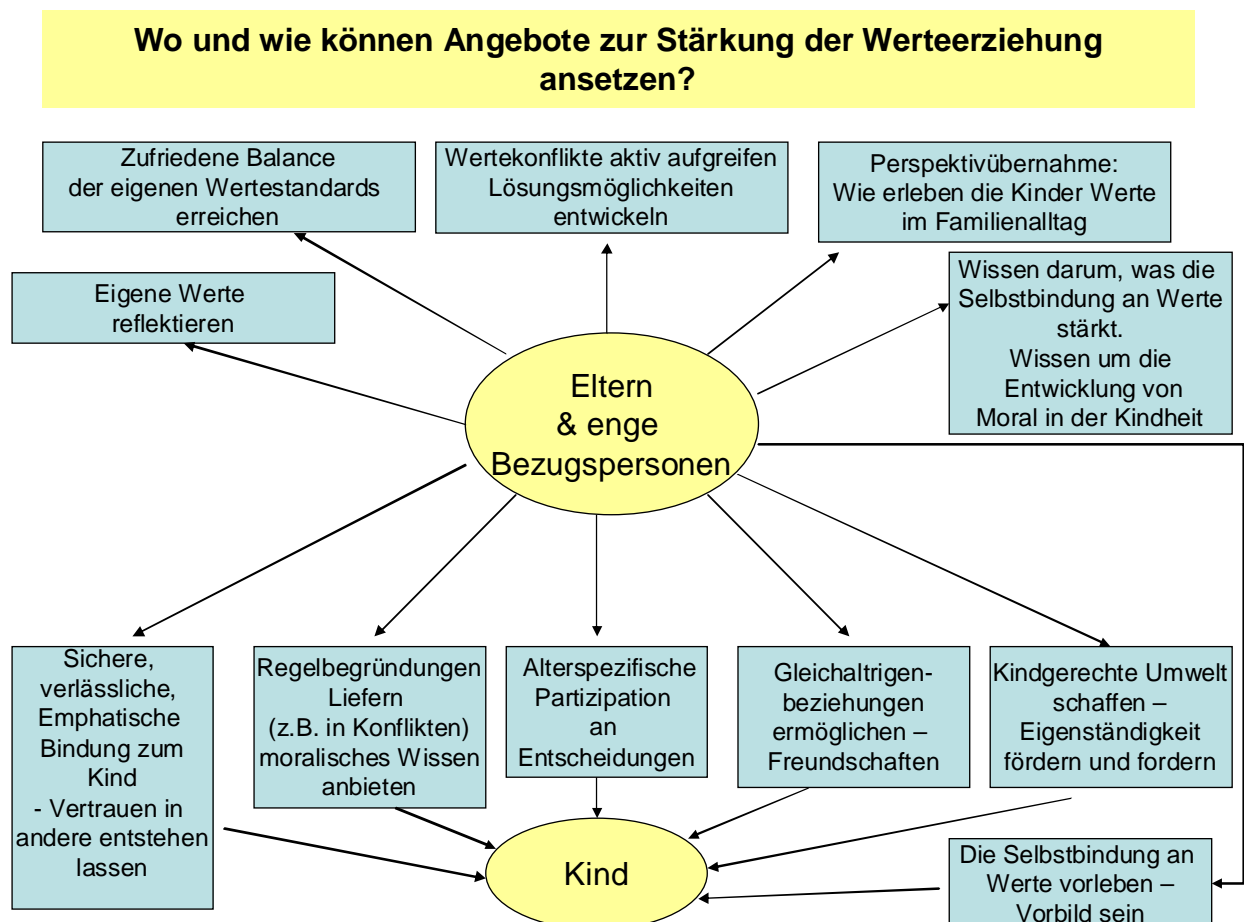
Identifikation

- Es können Gelegenheiten zur **altersspezifischen Identifikation** für Kinder geschaffen werden.
- Erwachsene, insbesondere Eltern, können darin bestärkt werden **Vorbild** zu sein und Vorbilder in anderen Bereichen anzubieten.

Die Zusammenfassung als Schaubild

Im Zentrum des Schaubildes stehen die möglichen Adressaten der Einrichtungen der Familienbildung, –beratung (und Kindertageseinrichtungen), in der Regel: Eltern, Großeltern, pädagogische Fachkräfte sowie die Kinder selbst.

Im oberen Teil des Schaubildes sind in den blauen Kästen wesentliche Unterstützungsmöglichkeiten aufgezählt, deren Ziel es ist, Wissen, Haltung und das Bewusstsein zum Thema Werte zu stärken. Die Reflexionsprozesse der engen Bezugsperson nehmen Einfluss auf ihre Interaktionen mit den Kindern, der zweiten Ebene des Schaubildes, den unteren blauen Kästen. Die dort beschriebenen entwicklungsfördernden, sozialisationischen und erzieherischen Inhalte beeinflussen dann die Erfahrungen des Kindes (siehe Pfeilrichtung). Die zweite Ebene der unteren blauen Kästen bietet der Förderung gewissermaßen eine zweite Dimension von Ansatzmöglichkeiten. Anhand der hier genannten Ansatzmöglichkeiten können Angebote unmittelbar für die Kinder entwickelt werden.



4.2 Ideen zur Methodik: Familiengedächtnis und Rituale als Wertespeicher in Familien

Qualitative Sozialforscher haben sich intensiv mit den Mechanismen beschäftigt, mit denen „Werte“ in Familien an die folgenden Generationen weitergegeben werden. Neben dem gelebten Alltag mit seinen je nach Familie kulturell gestalteten Situationen wie: Spielen, Essen, Wohnen, Urlaub, Körperpflege oder Freizeitgestaltung, (vgl. Brake/Büchner, S.13) ist das Familiengedächtnis (vgl. Groppe, C. S.406 ff) von besonderer Bedeutung.

Dieses Familiengedächtnis enthält Erzählungen über Geschehnisse, die sich in der Familie abgespielt haben. Diese Geschehnisse werden nicht objektiv wiedergegeben, sondern mit einem subjektiven, wertenden Impetus. Die Geschichten enthalten Wertvorstellungen, Normen oder Handlungsfigurationen. Wenn auf Familienfeiern immer die Geschichte erzählt wird, wie Onkel Clemens als Schlosser bei der Bahn 1945 auf dem Bahngelände erschossen worden ist, weil er sich als dickschädlicher Christ geweigert hat, den Anweisungen der letzten deutschen Truppen Folge zu leisten, dann wird hier über die Geschichte „Onkel Clemens“ ein Familienethos hoch gehalten, der Normen und Werte enthält. Häufig sind diese sich stetig zu bestimmten Gelegenheiten wiederholenden Erzählungen verknüpft mit den biographischen Erzählungen der älteren Generation. Auch diese Biographien enthalten Wertvorstellungen, die so den Kindern zugänglich werden. In der Begleitung von Familien bieten diese mit Werten hoch aufgeladenen Familiengeschichten eine interessante Möglichkeit, den nicht-bewussten Wertvorstellungen auf die Spur zu kommen. Die Eltern können sich auf diese Weise verdeutlichen, welche Werte man mit den eigenen Geschichten an seine Kinder weitergibt. Jene Familiengeschichten werden, sollten sie bei jeder größeren Familienzusammenkunft erzählt werden, zu einem Familienritual.

In der Familie (der Gemeinschaft, der Gruppen) wird die „kollektive Identität“ unter anderem über die Durchführung der Rituale hergestellt. Das Selbstverständnis als Familie wird im Vollzug der Rituale vom einzelnen gewissermaßen ganzheitlich erlebt. Familienrituale inszenieren das kollektiv geteilte symbolische Wissen der

Familie und bestätigen die Selbstdarstellung und Reproduktion der familiären Ordnung. (vgl. Audehm/Wulf/Zierfas, S .424)

Rituale gibt es in verschiedenen Gemeinschaften und Gruppen, Punks zelebrieren sie genauso wie der Wanderverein, natürlich mit unterschiedlichen Inhalten. Definiert sind Rituale als „normative Inszenierungen“, denn sie begründen Werte, Normen und Regeln einer Gemeinschaft. (vgl. ebenda, S. 424)

Die Rituale tragen zur Entwicklung der Handlungskompetenz der Beteiligten bei, denn im Vollzug der rituellen Handlung werden von den Beteiligten die Prinzipien nachvollzogen, die die Handlungen bestimmen. Zugleich werden die Grundmuster von Autoritätsbeziehungen und Anerkennungsbeziehungen (die Autoritäten anerkennende Haltung oder die Anerkennung des anderen als gleichwertig) individuell erlebt. Die rituellen Identitätszuschreibungen tragen den Charakter von Appellen und verpflichten die Teilnehmenden zu einem angemessenen Verhalten. Stellt man sich die Aufnahme-rituale in bestimmte Gemeinschaften und Gruppen vor (z.B. das Kollegium, der Chor, die Motorradgruppe), dann wird der Grad der Verpflichtung deutlich. Bei dem Gedanken an einen Ausschluss vom Ritual, z.B. weil man das „angemessene Verhalten“ nicht zeigt, wird die soziale Wirkungskraft von Ritualen auf den Einzelnen nachvollziehbar. Die soziale Zugehörigkeit oder der Ausschluss aus dieser Gruppe wird hier inszeniert.

Erwähnt werden muss an dieser Stelle, dass viele historische Beispiele belegen, dass Rituale von Autoritäten dazu benutzt wurden, ihre Machtverhältnisse zu sichern und sie zu konservieren. Die Disziplinierung der manchmal zwangsweise Beteiligten war einer der Wirkungseffekte.

Auch in Familienritualen werden die Autoritätsstrukturen gesichert, was bei einem Übermaß erdrückend wirken kann.

Ein Zuviel von unveränderlichen Ritualen hat zudem die Wirkung der Erstarrung der Handlungen. Beispielsweise würde die in Familien nötige Weiterentwicklung (Kinder werden zunehmend selbständiger, Beziehungen verändern sich) durch zu viele wenig flexible Rituale deutlich ausgebremst.

Ein zu Wenig von Ritualen kann dazu beitragen, dass der Einzelne sich isoliert fühlt, es kann evtl. erschwert werden, ein kollektives Selbstverständnis zu entwickeln. Das Gefühl des Dazugehörens kommt schwer auf und das Gefühl der Person, für ihre

Gruppe verantwortlich zu sein, kann schlechter entwickelt werden. Das Fehlen von Ritualen kann Bindungslosigkeit und Orientierungslosigkeit verstärken. Zusammenfassend lässt sich festhalten, Familien benötigen ein „ausgewogenes Maß“ an Ritualen.

Die Familienrituale bieten der Wertebildung einen pädagogischen Zugang. Werden Eltern ermutigt, die Rituale ihrer Herkunftsfamilie zu reflektieren, so erhalten sie einen Zugang zu den kollektiven Werten und Normen, mit denen sie selbst sozialisiert worden sind. Sie können so in diesem Reflexionsprozess Stellung beziehen und gegebenenfalls neue Haltungen entwickeln.

Werte und Normen treten in ihr Bewusstsein. Bei der Überlegung, welche Rituale sie in ihrer Familie pflegen, öffnet sich ihnen die Möglichkeit der Perspektivübernahme, wie nehmen die Kinder diese Rituale wahr, was machen die Rituale mit ihnen, was erleben sie hier. Zugleich tritt in das Bewusstsein, welche Werte in der eigenen Familie gelebt werden. Dies zieht bei den beteiligten Erwachsenen die Frage nach sich, ob sie im Familienleben ihre eigenen Wertestandards auch erfüllen. Zu erwarten ist auch, dass sich die Erwachsenen die Frage nach der Quantität stellen, die Frage nach einem Zuviel oder Zuwenig an Ritualen.

Das Familiengedächtnis und auch die Familienrituale bieten den PädagogInnen, die Eltern (oder Menschen, die Eltern werden wollen) begleiten, fruchtbare Anlässe das Thema „Werte“ in Familien reflektierend aufzugreifen.

4. Schlussbemerkung

Dieses Arbeitspapier ist vor dem Start der Praxisphase des Projekts entstanden. Gerade der Abschnitt, der sich mit möglichen Methodiken befasst, ist stark erweiterungsfähig, denn bezüglich der Unterstützungswege und der Methodiken werden die Ideen der Praxiseinrichtungen und ihre Umsetzungen, sich erst entwickeln und viel Neues entstehen lassen.

Literatur

v.Hentig, Hartmut (2001): Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Nunner-Winkler, Gertrud (2007): Frühe emotionale Bindungen und Selbstbindung an Moral. In: Hopf, C./ Nunner-Winkler, G. (2007) Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Nunner-Winkler, Gertrud (2008): Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: Fried, L. (2008): Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik.

Hopf, C./ Nunner-Winkler, G. (2007): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Einleitende Überlegungen zum Forschungsstand. In: : Hopf, C./ Nunner-Winkler, G. (2007) Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Meuser, Michael (Hrsg) (1992): Analyse sozialer Deutungsmuster. Centaurus Verlagsgesellschaft. Herbholzheim

Greve, Werner (2007): Die Entwicklung von Moral – Ursachen und Gründe. Eine Zwischenbilanz. In: Hopf, C./ Nunner-Winkler, G. (2007) Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Keller, Monika/ Malti, Tina (2008): Sozialisation sozio-moralischer Kompetenzen. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (2008): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Keller, Monika (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, Detlef (2007): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Büchner, Peter / Brake, Anna (2006): Bildungsort Familie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Audehm, K. / Wulf, C. / Zirfas, L. (2007): Rituale. In: Ecarius, Jutta (2007): Handbuch Familie. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Groppe, Carola (2007): Familiengedächtnisse und Familienstrategien. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (2008): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

