

**Wert- und Moralvorstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur,
exemplarisch dargestellt an ausgewählten Werken
von Astrid Lindgren und Erich Kästner**

Bachelorarbeit vorgelegt von: Kerstin Reese
Matrikelnummer: 732479

Betreuende Professorin: Professorin Dr. paed. Regine Morys
Zweitprüfer: Professor Dr. phil. Axel Jansa

Esslingen, im November 2008

Ich widme diese Arbeit Tjorven und Herrn Melcher, denn sie beherrschen die bemerkenswerte Kunst, auf einem Dachfirst Halt am Feuerhaken zu finden.

Erklärung

Hiermit versichere ich gemäß §28 der Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule Esslingen- Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege, dass ich diese Bachelor selbstständig verfasst und keine anderen, als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Esslingen, den 15.11.2008

Inhalt

EINLEITUNG	5
-------------------------	----------

ALLGEMEINER TEIL

1. WERT- UND MORALVORSTELLUNGEN	7
--	----------

1.1. BEGRIFFE UND DEFINITIONEN	7
1.1.1. Regeln	7
1.1.2. Soziale Normen	8
1.1.3. Werte	9
1.1.4. Moral	14
1.1.5. Tugend	15
1.1.6. Prosoziales Verhalten	16

2. WERT- UND MORALERZIEHUNG	19
--	-----------

2.1. FORSCHUNGSANSÄTZE UND ERGEBNISSE	19
2.1.1. Jean Piaget	20
2.1.2. Lawrence Kohlberg	21
2.1.3. Carol Gilligan	23
2.1.4. Georg Lind	24
2.1.5. Die moderne Hirnforschung	25
2.2. DIE ROLLE DES ELTERNHAUSES UND ANDERER SOZIALER ORTE	26
2.3. DIE BEDEUTUNG DES LESENS IN DER MORALISCHEN ENTWICKLUNG	29

WERKTEIL

3. LITERATURANALYSE	31
----------------------------------	-----------

3.1. METHODIK DER LITERATURANALYSE	31
3.2. ERICH KÄSTNER (1899-1974)	31
3.2.1. Kurze Biographie: Erich Kästner	31
3.2.2. Literaturanalyse Erich Kästner	32
3.2.3. <i>Emil und die Detektive</i>	33
Einführung in die Handlung	33
Moral- und Wertvorstellungen	33
3.2.4. <i>Das fliegende Klassenzimmer</i>	36
Einführung in die Handlung	36
Moral- und Wertvorstellungen	37
3.2.5. Theoretische Anmerkungen	41
3.2.6. Intentionen des Autors	43
3.3. ASTRID LINDGREN (1907-2002)	45
3.3.1. Kurze Biographie: Astrid Lindgren	45
3.3.2. Literaturanalyse Astrid Lindgren	45

3.3.3. <i>Immer dieser Michel</i>	46
Einführung in die Handlung.....	46
Moral- und Wertvorstellungen.....	47
Theoretische Anmerkungen.....	50
Mögliche Intentionen.....	51
3.3.4. <i>Karlsson vom Dach</i>	52
Einführung in die Handlung.....	52
Moral- und Wertvorstellungen.....	52
Theoretische Anmerkungen.....	57
Mögliche Intentionen.....	58
3.3.4. <i>Ronja Räubertochter</i>	59
Einführung in die Handlung.....	59
Moral- und Wertvorstellungen.....	59
Theoretische Anmerkungen.....	62
Mögliche Intentionen.....	65
FAZIT	67
PRIMÄR- UND SEKUNDÄRLITERATUR	68
PRIMÄRLITERATUR	68
SEKUNDÄRLITERATUR	69

Einleitung

Theologen und Philosophen haben viel über das „wahre“ Wesen des Menschen nachgedacht. Die grundlegenden Fragen waren:

- Sind Kinder von Natur aus böse und bedürfen der mehr oder weniger strengen Erziehung für den „guten“, „rechten“ Weg?
- Oder sind Kinder von Natur aus gut und werden erst von der Gesellschaft geprägt und verdorben?
- Oder sind Kinder „unbeschriebene Blätter“, wie John Locke meint?

Viele Faktoren beeinflussen unser Verhalten, das ist hinreichend belegt. Welche Rolle aber spielen Moral- und Wertvorstellungen für unsere Handlungen? Wie entstehen Werte und wodurch fühlen wir uns verpflichtet, sie zu achten?

Die Fragen, denen ich in meiner Arbeit nachgehen möchte, basieren auf diesen Grundfragen zum menschlichen Verhalten. Anhand ausgewählter Werke der Kinderbuchautoren Astrid Lindgren und Erich Kästner werde ich untersuchen:

- Woher wissen wir, was moralisch richtig oder falsch ist? Ist das objektiv fassbar oder immer eine Frage der subjektiven Befindlichkeit?
- Ist Moral lehrbar oder angeboren?
- Können Kinder Werte „lernen“? Und wenn ja, wie?
- Wie erziehen wir Kinder, so dass sie sich moralisch verhalten?
- Welche Moralvorstellungen haben Kinder?
- Und welche Rolle kann Literatur in diesem Zusammenhang einnehmen? Kann Literatur Werte und moralisches Verhalten vermitteln?
- Und welche Moral- und Wertvorstellungen bieten Astrid Lindgren und Erich Kästner den jungen Leserinnen und Lesern an?

Lindgren und Kästner sind Klassiker der Kinderliteratur, seit Jahrzehnten (Kästner seit 80 Jahren!) werden sie immer wieder verlegt, neu verfilmt, als Hintergrund für Computerspiele benutzt und anderes mehr. Woran liegt dieser Erfolg?

Zum einen sicher an der Sprache, die mit den Handlungen harmonisch zusammenpasst. Lindgren beruft sich dafür auf Schopenhauer: *„Man gebrauche gewöhnliche Worte und sage ungewöhnliche Dinge.“*¹

Zum anderen in ihrer „Ungewöhnlichkeit“ – diese besteht aus der Konsequenz, mit der sie sich in Kinder hineingedacht haben, aus der Ehrlichkeit, Ernsthaftigkeit und dem Respekt,

¹ Das entschwundene Land S. 89.

der den Aufbau, den Inhalt und die Sprache prägt. Beide haben zudem die Unterschiede in den Entwicklungsstufen von Kindern berücksichtigt.

Lindgren wie auch Kästner regen Kinder dazu an, sich mit Werten und Moral, aber auch mit Lebenskonzepten auseinanderzusetzen. Es gibt in ihren Büchern arme und reiche Kinder, verschiedene Altersklassen, Einzelkinder, Waisenkinder, Kinder, die sterben, Kinder, die geliebt werden, und andere, die unerwünscht sind. Es gibt die moralisch guten und tugendhaften, und die, die es nicht so genau nehmen mit der Aufrichtigkeit.

Kinder begegnen Angst, Problemen, starken Müttern, liebevollen Vätern, fehlenden Vätern, guten Schülern und schlechten Schülern – kurz, sie begegnen immer wieder sich selbst oder Situationen, die ihnen vertraut sind und natürlich treffen sie auch auf Begebenheiten, die ihnen fremd sind. Immer wieder gibt es einen Wechsel zwischen einer real anmutender Welt und Phantasiewelten.

Heute sind Begriffe wie Wertewandel, Werteverfall, Wertkrise in der aktuellen Diskussion. Hartmut von Hentig² bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt:

Man erhofft sich die Heilung gesellschaftlicher Übel durch einen Wertekonsens und trägt der Schule auf, einen „allgemein anerkannten Wertekanon“ zu vermitteln [...] Es geht um eine uralte Sache: Die jungen Menschen müssen die Tauglichkeit der Tugenden erfahren, die wir ihnen ansinnen.³

Dazu müssen wir sie ihnen vorleben, im Alltag. Bezugspersonen, Pädagogen und öffentlichen Menschen muss es gelingen, Werte nicht nur zu dozieren, sondern ihnen entsprechend zu handeln und dadurch die Bedeutsamkeit von Werten unspektakulär zu vermitteln. Es gibt noch mehr, was wir tun können – auch darin geht es in dieser Auseinandersetzung.

Diese Arbeit spannt einen weiten Bogen, beginnend mit dem Versuch im „Allgemeinen Teil“, Klarheit in Begrifflichkeiten herzustellen sowie diverse Forschungsansätze und Forschungsergebnisse vorzustellen, um schließlich im „Werkteil“ einige Werke von Kästner und Lindgren im Hinblick auf die darin enthaltenden Moral- und Wertvorstellungen genauer zu betrachten.

Zur Zitierweise:

Die Werke Astrid Lindgrens und Erich Kästners werden mit (z.T. abgekürztem) Titel zitiert; die benutzten Ausgabe sind im Literaturverzeichnis nachgewiesen.

Das „Historische Wörterbuch der Philosophie“ wird mit der Abkürzung HWPh zitiert.

Die Quellen stehen natürlich zum großen Teil in alter Rechtschreibung; dies wurde unkommentiert belassen.

² Hartmut von Hentig, dt. Pädagoge (*1925).

³ Hentig 1999, S. 10-13.

Allgemeiner Teil

1. Wert- und Moralvorstellungen

Am Beginn dieser Arbeit sollen verschiedene Begriffe geklärt, definiert und voneinander abgegrenzt werden.

Diese Erörterung erscheint mir essentiell im Hinblick auf die im nächsten Kapitel folgende Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen sowie für den Werkteil meiner Arbeit. Bei der Literaturanalyse stellte sich häufig die Frage, ob es sich in den ausgewählten Episoden um die Einhaltung von Regeln oder Normen handelt, ob es um Moral- oder Wertvorstellungen geht oder ob beispielsweise Kästner eine Tugend besonders betont. Die Inhalte der Begriffe *Moral*, *Wert*, *Tugend*, *Norm* und *Regel* waren stets aktuell. Gerne wird in Reden und im Internet auf dieses, Sokrates zugeschriebene Zitat zurückgegriffen:

Die Jugend liebt heutzutage den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten soll. Die jungen Leute stehen nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern, schwadronieren in der Gesellschaft, verschlingen bei Tisch die Süßspeisen, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.

1.1. Begriffe und Definitionen

1.1.1. Regeln

Regel, vom lateinischen Wort *regula* kommend, ist neben *norma* die lateinische Entsprechung zum griechischen Wort ‚Kanon‘ und gehört zum Verb ‚regere‘ (lenken, leiten, richten) und bezeichnet etwas Gerades, Richtunggebendes, zum Beispiel eine Latte, eine Leiste oder ein Lineal. Die *regula*, die auch mit Maßeinteilungen versehen sein konnte, war das Werkzeug, mit dem der Handwerker die Ebenheit des Mauerwerks maß, während die Exaktheit der rechten Winkel mit der *norma* überprüft wurde.⁴

Dieser Begriff, der aus dem Handwerk stammt, wurde in der Antike in die Philosophie übernommen:

In der praktischen Philosophie verwendet Cicero „regula“ im Sinne von Handlungs- oder Beurteilungsmaßstab. Im Falle eines (scheinbaren) Widerstreits zwischen dem Nützlichen und dem Sittlich-Guten ist als „regula notissima“ anzuerkennen, „daß entweder dasjenige, das als nützlich erscheint, nicht schändlich ist, oder daß es, wenn es schändlich ist, auch nicht nützlich scheint.“⁵

⁴ vgl. Art. „Regel“, HWPh, Bd. 8, Sp. 427.

⁵ HWPh Bd. 8, Sp. 428.

Von diesem Gedanken herkommend können wir festhalten, dass soziale Regeln unser Zusammenleben prägen, unmittelbar erfahrbar sind und auf Werten und Normen basieren, die uns unser Handeln zunächst in die einfachen Kategorien „richtig“ bzw. „falsch“ einordnen lassen. Dies entspricht dem Ursprung des Wortes. Regeln gelten üblicherweise nur für eine festgelegte Gruppe von Menschen oder sind in einem gesonderten Kontext bindend.

Sie beinhalten, wie jemand sich in einer konkreten Situation stets zu verhalten hat oder wie sich der Ablauf einer bestimmten Handlung zu vollziehen hat. Die Ausgestaltung und Anwendung von Regeln ist abhängig von den jeweiligen (sachlichen oder sozialen) Zusammenhängen, allerdings gilt, dass Regeln logisch aufgebaut und widerspruchsfrei sein müssen. Verstöße gegen Regeln führen üblicherweise zu Sanktionen.

Die Funktion von Regeln ist, Sicherheit und Orientierung zu geben und das Zusammenleben von Menschen zu gestalten. Dabei können Regeln Menschen auch in Konflikte führen oder sie in ihrer freien Entfaltung einschränken.

1.1.2. Soziale Normen

Im Folgenden wird versucht, den Begriff der ‚Norm‘ vom Begriff der ‚Regel‘ abzugrenzen und zu unterscheiden. Dabei werden Erklärungen dieses Begriffs aus der Philosophie und der Theologie herangezogen. Die Abgrenzung ist schwierig, da ‚Norm‘ wie auch ‚Regel‘ aus der Handwerkersprache stammen (s.o.); das lateinische ‚norma‘ entspricht dem griechischen ‚Kanon‘ (Maßstab, Regel).⁶

Cicero⁷ unterscheidet zwischen der Natur als Norm des Gesetzes oder dem „allgemeinen Vernunftgesetz“, das sich aus der Natur entwickelt.⁸

Immanuel Kant⁹ prägte den Begriff der *Normalidee*, den er gegen das ‚ästhetische Ideal‘ stellt. Die *Normalidee* bezeichnet er „als Maßstab für das Verhältnis von Spezies und Gattung fungierende, in der Gesamtheit der individuellen Anschauungen sichtbar werdende Gattungsbild oder Muster“, dadurch erhält die Bezeichnung *Norm* den Sinn von Gleichmaß, Durchschnitt; in der Medizin den Sinn des Gesunden.

Friedrich Schleiermacher¹⁰ widerspricht der Auffassung Kants, dass es eine Norm für alle Menschen gebe, und betont im Gegensatz dazu die Individualität des Einzelnen.¹¹

In der Rechtsphilosophie des 19. Jahrhunderts wird „das Recht als Norm und Ordnung des menschlichen Gemeinlebens“, d.h. als „Gesamtanforderung und Gesamttat“, als „ethisches Gebot“ und zugleich „mechanisch sich erhaltende Einrichtung“¹² verstanden.

⁶ Art. „Norm“, HWPh Bd. 6, Sp. 906.

⁷ Marcus Tullius Cicero, röm. Politiker, Rhetor und Philosoph (106 v.Chr. – 43 v.Chr.).

⁸ Vgl. HWPh Bd. 6, Sp. 906f.

⁹ Immanuel Kant, dt. Philosoph (1724 – 1804).

¹⁰ Friedrich Schleiermacher, dt. prot. Theologe (1768 – 1834).

¹¹ HWPh Bd. 6, Sp. 908f.

¹² Art. Norm, HWPh Bd. 6, Sp. 909.

Krugs „Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften“ von 1832 gibt folgende Definition für Norm: „Norm ist alles, was einem Andern zur Regel oder Richtschnur dient. Daher bedeutet es auch ein Muster.“¹³

Der deutsche Ethiker Detlef Horster kommt zu dem Ergebnis: „Was den Begriff der Norm anbetrifft, ist es allerdings überwiegend so, dass in ihr Handlungsanweisungen, Handlungsregeln, Gebote oder Verbote erblickt werden.“¹⁴

Normen werden erst durch die Reflexion der Frage, warum es eine bestimmte Regel gibt, deutlich.¹⁵

Zusammenfassend können wir die einzelnen Positionen festhalten:

Normen sind natürlich und von der Natur her erklärbar, bezogen auf den Menschen drücken sie dessen Durchschnittliches aus (Kant).

Die Theologie beschreibt den Menschen als Individuum, was es unmöglich mache, gemeinsame Normen zu definieren.

Die Rechtsphilosophie wendet den Blick nach außen und bietet Norm nicht mehr als von innen kommend, sondern als etwas Äußeres, was ich für mich als Maßstab nehmen kann (oder auch nicht, mit den entsprechenden Konsequenzen) an.

Nach meinem Verständnis beschreibt die *Regel* ein konkretes Verhalten, wie beispielsweise: „Wenn Oma am Sonntag wieder Süßigkeiten mitbringt, teilen wir die genau auf“; die daraus folgende *Norm* ist „wir teilen unseren Besitz untereinander gleichmäßig auf“ (gilt auch für andere Situationen), der dem zugrunde liegende *Wert* heißt Gerechtigkeit oder auch Solidarität mit dem, der nichts (bekommen) hat.

Normen bestimmen die Regeln für Handlungen und Vorgehensweisen und schützen dadurch Werte, sie setzen den Rahmen für individuelles Handeln innerhalb eines definierten Autonomiespielraums.

Normen müssen nicht aus Werten ableitbar, aber auch sie müssen, wie Regeln auch, widerspruchsfrei sein. Über das Verhältnis von Normen und Werten ist sich die Moralphilosophie nicht einig, Jürgen Habermas¹⁶ und Hans Joas¹⁷ diskutieren das kontrovers. Dies führe ich im nächsten Abschnitt näher aus.

1.1.3. Werte

Der Begriff ‚Wert‘ verdient eine ausführlichere Diskussion. Zum einen verfolge ich die Bezeichnung ‚Wert‘ historisch, zum anderen aus dem Blickwinkel verschiedener Disziplinen. Dies erscheint mir wichtig, weil der Terminus ‚Wert‘ im Kontext meiner Arbeit ein häufig

¹³ Nach HWPh Bd. 6, Sp. 908.

¹⁴ Horster 2007, S. 2.

¹⁵ Vgl. Giesecke 2005, S. 31.

¹⁶ Jürgen Habermas, dt. Philosoph (*1929).

¹⁷ Hans Joas, dt. Sozialphilosoph (*1948).

verwendeter Begriff ist, gerade weil in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung häufig die Bezeichnungen Werteerziehung, Werteverfall, Wertkrise, Wertewandel, Jugend ohne Werte etc. diskutiert werden.

In der Philosophie der Stoiker werden drei Bedeutungen von ‚Wert‘ festgehalten: a) die Schätzung und Ehre an sich; b) der Schätzwert des sachkundigen Prüfers; c) der Auswahlwert oder Vorzugswert. ‚Naturgemäße Dinge‘ haben einen Wert, alle naturwidrigen Dinge einen Unwert.¹⁸

Dagegen betont die moderne Auffassung des Begriffes, dass ‚Wert‘ nicht seinen Ursprung ‚in der Welt‘ (oder in der Natur) hat, sondern im Menschen. Im Neukantianismus des späten 19. Jahrhunderts wird die ‚Seinssphäre‘ mit dem Modus der Faktizität gegen die ‚Wertsphäre‘ mit dem Modus der Geltung abgesetzt.¹⁹ Dabei stellt sich die Frage nach der objektiven Geltung von Werten. Zu etwa der gleichen Zeit erklären die Vertreter des Pragmatismus, Werte seien nicht ausschließlich subjektiv, noch könnten sie nur objektiv gefunden werden. Sie entstehen in sozialen Interaktionen. Die Gemeinschaft von Menschen ist von konstitutiver Relevanz für die Bedeutung von Werten.²⁰

Martin Heidegger²¹ behauptet dagegen 1920, wenn „man etwas zu einem Wert erkläre, werde das ‚so Gewertete seiner Würde beraubt‘. Statt daß man es ‚sein läßt, was es ist‘, wird es nur noch ‚als Gegenstand für die Schätzung des Menschen zugelassen‘.“²²

Als Zusammenfassung des historischen Überblicks können wir festhalten, dass Dinge und Wesen einen Wert in sich selber haben, dass der Wert von außen definiert werden kann, dass der Wert vom Interesse an Ding oder Wesen ableitbar ist. Natürliche Dinge haben einen höheren Wert als künstliche.

‚Wert‘ ist mit Wertschätzung verbunden und entspringt deshalb dem Menschen, weil dieser das Wesen ist, das Wertschätzung zum Ausdruck bringen kann. Die Frage nach objektiven und subjektiven Werten wird durch den Hinweis auf die menschliche Gemeinschaft zu beantworten versucht, die Werte für sich finden muss. Heideggers Entgegnung beinhaltet vor allem die Erinnerung daran, dass Dinge und Wesen einen Wert in sich selber haben, der geschmälert wird, wenn er von Menschen gemessen und eingeordnet werden kann.

Diese Vorstellung von Werten war Kästner, der unter anderem auch Philosophie studiert hat, sicher vertraut.

Am Ende des 20. Jahrhunderts vertritt Jürgen Habermas die Auffassung, dass Werte nicht allgemein gültig, sondern nur lokal oder kulturell maßgeblich sind. Als Beispiel für einen Wert nennt er örtliche Dorfzeremonien. Normen dagegen haben seiner Meinung

¹⁸ Vgl. Art. Wert, HWPh Bd. 12, S. 556.

¹⁹ HWPh Bd. 12, Sp. 556f.

²⁰ HWPh Bd. 12, Sp. 571f.

²¹ Martin Heidegger, dt. Philosoph (1889 – 1976).

nach universelle Gültigkeit, so beispielsweise die Pflicht, andere Menschen nicht zu quälen. Die Gültigkeit einer universalistischen Moral sei durch die sich weiter entwickelnde Weltgemeinschaft gegeben und bedarf des Diskurses. Erst aus den Werten entwickeln sich universelle Normen.²³

Hans Joas trennt ebenfalls zwischen Normen und Werten, unterscheidet sie aber wie folgt: Gleichbedeutend für *Werte* und *Normen* nennt er *das Rechte* und *das Gute*. Werte bezeichnet Joas als das „Attraktiv-Motivierende“ und Normen als das „Restriktiv-Obligatorische“. Werte versteht er als immer vom Subjekt abhängig, von dessen Bindungen und Lebenserfahrungen.²⁴

Werte entstehen in uns, während wir ein „Selbst“ werden, wir nehmen sie von unseren Bezugspersonen und den kulturellen Umständen passiv auf. Im Laufe unserer Entwicklung löst sich die Identifikation mit den Bezugspersonen und wir gewinnen ein reflexives Verhältnis zu uns selbst. Den Höhepunkt dieses Prozesses bildet die Pubertät. Durch das Fortschreiten zur zunehmenden Differenzierung eignen wir uns nun mit Bewusstsein Werte noch einmal an, festigen sie dadurch und können sie unserer Umwelt gegenüber vertreten.²⁵ In diesem Prozess können Bücher, die diese Entwicklungsschritte anhand von Identifikationsfiguren darstellen, eine sinnvolle Unterstützung sein.

Joas kritisiert am Habermasschen Diskurs vor allem, dass der- bzw. diejenige, der/die die besten Argumente hat oder am überzeugendsten diskutiert, die Akzeptanz der anderen einfordern kann. Er vertritt, dass es kulturell unterschiedliche Werte gibt, die verschieden interpretiert werden könnten und über die man Einigung erzielen kann.²⁶

Hilary Putnam²⁷, ein Vertreter des moralischen Realismus widerspricht Habermas' Vorstellung, die Entstehung und Einhaltung von Werten sei diskutierbar, und ebenso der von Joas, dass Werte in erster Linie von biografischen Erfahrungen abhängen. Er und andere vertreten die Auffassung, das moralische Normen den Sinn haben, „Menschen, die vom Handeln anderer betroffen sind, zu schützen“.²⁸

George Herbert Mead²⁹ bestätigt das mit seiner Aussage, dass Werte Teil der in der Kommunikation geschaffenen Ordnung sind. Werte bilden sich im aktiven Austausch zwischen Individuum und Gesellschaft, deshalb kann es keine starre Wertelehre geben.³⁰

²² Martin Heidegger, Brief über den Humanismus, zitiert nach HWPh Bd. 12, Sp. 567.

²³ Vgl. Horster 2007, S. 3f.

²⁴ Vgl. Horster 2007, S. 4f.

²⁵ Vgl. Joas 2006.

²⁶ Vgl. Horster 2007, S. 5f.

²⁷ Hilary Putnam, amerikan. Philosoph (*1926).

²⁸ Horster 2007, S. 6.

²⁹ George Herbert Mead, amerikan. Philosoph (1863 – 1931).

³⁰ Vgl. HWPh Bd. 12, Sp. 574.

Die Vertreter des moralischen Realismus, u.a. Peter Schaber, vertreten diese Position:

Werte bestehen „unabhängig davon, ob sie von Menschen als wertvoll angesehen werden oder nicht“, denn sie sind wertvoll. Welche Werte können das sein? Es sind solche, die zum Wohlergehen der Menschen beitragen, wie Gerechtigkeit, Frieden, Freiheit, Schutz des Lebens, Schutz der physischen und psychischen Integrität. Wenn etwas zum Wohle der Menschen beiträgt, dann ist es wertvoll.³¹

Die Beziehung von Werten und Normen wird hier nun deutlich. Weil Werte das Ziel haben, menschliches Wohlergehen zu sichern, sind wir zu moralischem Handeln oder zu gutem Handeln verpflichtet. Diese Art des Handelns leitet sich aus den vorhandenen Normen ab.

Welche Relevanz die einzelnen Werte in unterschiedlichen Kulturen und in den jeweiligen Epochen der Menschheit haben, ist variabel. Nicht wandelbar ist dagegen deren Bedeutung, eben dass sie dem „Wohlergehen“ des Menschen förderlich sind. Unterschiedlich sind die Wege von Gruppen, Völkern und Staaten, den Erhalt dieser Werte zu gewährleisten. Denkbare Kategorien für Werte könnten beispielsweise ethische, religiöse, politische, ästhetische oder materielle Werte sein.

Eine Hierarchie ließe sich aus der existentiellen Bedeutsamkeit herstellen, so wäre z.B. die Sicherung von körperlicher und seelischer Integrität sicher höher anzusiedeln als ein Bedürfnis nach einer ästhetisch gestalteten Umwelt. Auf den Werten einer Gesellschaft sollten alle geltenden Gesetze, Sitten, Normen und Ideale basieren. Die anerkannten Werte einer Gesellschaft stiften dieser als Ganzer wie auch ihren Individuen Identität.

Aus dieser Diskussion ergibt sich die Schlussfolgerung, dass es objektive Werte für Menschen gibt, die nicht erst im Diskurs entstehen und ebenso wenig durch subjektive Erfahrungen geschaffen werden. Joseph Kardinal Ratzinger, der heutige Papst Benedikt XVI., fasst diese Erkenntnis schlicht zusammen:

„Werte müssen nicht von uns **erfunden**, sondern **gefunden** werden.“³²

In ähnlicher Weise vertritt auch Max Scheler die These, dass Werte bestehen, unabhängig davon, was Menschen als wertvoll ansehen oder für nicht wertvoll erachten.³³

Gegen Ende dieser Überlegungen bleibt die Frage: Welche Werte, die in unserem Kulturkreis Gültigkeit besitzen, haben wir vorzuweisen?

Der bereits eingangs zitierte Hartmut von Hentig schreibt:

Werte sind Ideen [...], die wir bestimmten Dingen (Gütern) oder Verhältnissen zuschreiben. Sie sind nicht Eigenschaften dieser Dinge oder Verhältnisse [...]. Sie werden von

³¹ Horster 2007, S. 7.

³² Zitiert nach Horster 2007, S. 8.

³³ Vgl. Horster 2007, S. 5.

uns definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch diese geklärt, begründet, bestätigt, in eine Rangfolge gebracht; sie können nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden.³⁴

Er benennt folgende Werte:

1. Leben, 2. Freiheit (Selbstentfaltung, Selbstbestimmung) 3. Frieden (Freundlichkeit, Gewaltlosigkeit), 4. Seelenruhe 5. Gerechtigkeit, 6. Solidarität (Brüderlichkeit, Gemeinsamkeit), 7. Wahrheit, 8. Bildung (Wissen, Weisheit, Einsicht) 9. Lieben können, geliebt werden, 10. Körperliches Wohl, Kraft, Gesundheit, 11. Ehre, Achtung, 12. Schönheit.³⁵

Susanne Stöcklin-Meier, Spielpädagogin und Erzieherin, legt fünf Grundwerte fest:

Wahrheit, rechtes Handeln, Frieden, Liebe und Gewaltlosigkeit.³⁶

Gehört zum Wert des Friedens nicht auch die Gewaltlosigkeit? Wird Frieden nicht durch rechtes Handeln unterstützt?

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass eine determinierte Benennung von Werten schwierig ist und einer Erläuterung durch den jeweiligen Autor braucht.

Ähnlich verhält es sich mit den zwölf Werten, die von Hentig benannt hat, auch sie sind unscharf getrennt und folgen einer subjektiven Logik.

Die folgende Werte will ich als die maßgeblichsten Werte in der Gegenwart und in meiner kulturellen Umwelt vorschlagen. Dabei ist mir die Schwierigkeit einer klaren Abgrenzung durchaus bewusst geworden.

Leben, dazu gehört der Wert des Lebens eines jeden Individuums an sich, das Recht auf Leben, das körperliche, seelische und geistige Unversehrtheit einschließt, ebenso wie der Wert der Gesundheit und des Wohlbefindens.

Freiheit, mit der Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Aneignung von Bildung; Meinungsfreiheit, Freiheit, meinen Aufenthaltsort zu bestimmen, und die Gewährleistung der im Grundgesetz verankerten Grundrechte.

Frieden, der äußere Frieden zwischen den Völkern, der innere Frieden innerhalb eines Staates, das Streben nach Gerechtigkeit als eine Bedingung für den inneren Frieden, Gewaltlosigkeit und ein bewusster und schützender Umgang mit der Natur.

Gerechtigkeit, die gleiche Anwendung von Gesetzen auf alle, wie auch Solidarität, Teilhabe an allgemeinen Gütern und am Wohlstand, Wahrhaftigkeit.

Gemeinschaft, in der Liebe, dass Achtung und Verständnis erfahren werden; Zuverlässigkeit und rechtes Handeln als bestimmendes Moment des menschlichen Miteinanders.

³⁴ Hentig 1999, S. 69f.

³⁵ Hentig 1999, S. 162.

³⁶ Stöcklin-Meier 2003, S. 27.

Dass uns etwas wertvoll ist, bemerken wir mit Bewusstheit zumeist erst in Konfliktsituationen, in denen wir uns mit anderen auseinandersetzen und unterschiedliche Vorstellungen aufeinander treffen. Mit solchen Konfliktsituationen arbeitet Lindgren häufig bei der Darstellung familiärer Auseinandersetzungen. Dort finden klassische Wertediskussionen statt, die beispielsweise den Umgang mit Tieren betreffen oder das Teilen von Besitz und das Recht auf individuelle Entscheidungen innerhalb der Familien berühren.

Kästner dagegen arbeitet mit der Moral der Gemeinschaft, mehr mit dem situationsbezogenem konkret richtigem Verhalten, das festgelegt ist, und weniger mit Diskussionen. Die darf die Leserschaft für sich allein führen.

1.1.4. Moral

Der Begriff der Moral leitet sich vom lateinischen ‚mos‘ (Plural: ‚mores‘, Sitten) ab, bis ins Mittelalter galt ‚ethicus‘ als die Bezeichnung für einen Moralphilosophen.

Der römische Gelehrte Varro³⁷ definiert ‚mos‘ als den „von allen Mitgliedern einer kohärenten Gruppe geteilten Konsens, der aufgrund von Tradition ein festes Verhaltensmuster ausbildet.“³⁸

Adam Smith³⁹ erklärt, dass zur Entstehung und Ausbildung von moralischem Verhaltensweisen die Fähigkeit zur Einfühlung in ein anderes Lebewesen notwendig ist. Er nennt diesen Vorgang „Sympathie“.⁴⁰

Konstitutiv für den Charakter der Moral sind nach Emile Durkheim⁴¹ der Geist der Disziplin, der Anschluss an die sozialen Gruppen, die Autonomie des Willens. Disziplin ist das Zusammenwirken aus Regelmäßigkeit und Autorität. Moral brauche zwingend Disziplin, sagt Durkheim. Vielleicht korreliert dieser Gedanke mit der Fähigkeit, kurzfristige Bedürfnisse für ein längerfristiges Ziel aufzuschieben. Und natürlich ist Disziplin eng an die ‚Pflicht‘ angelehnt.

Mit ‚Anschluss an soziale Gruppen‘ hebt Durkheim einerseits auf den Gedanken ab, dass moralische Ziele immer kollektive Ziele sind, so wie auch Giesecke zusammenfassend sagt, Werte und Normen stellen kollektive Momente dar⁴². Andererseits, so Durkheim, sind Menschen Mitglieder verschiedener Gruppen: Familie, Gesellschaft, Vaterland. Welche Werte in Bezug auf soziale Gruppen ordnen sich den andern unter? Durkheim stellt diese Hierarchie auf: Die Ziele und Werte der Menschheit stehen vor denen des Vaterlandes, die der Familie ordnen sich unter denjenigen des Vaterlandes unter.

Ob dies in Deutschland 2008 auch gilt?

³⁷ Marcus Terentius Varro, röm. Polyhistor (116 v.Chr. – 27 v.Chr.)

³⁸ Zitiert nach Art. Moral, moralisch, Moralphilosophie. HWPh Bd. 6, Sp. 149.

³⁹ Adam Smith, schottischer Philosoph (1723 – 1790).

⁴⁰ Vgl. HWPh Bd. 6, Sp. 158f.

⁴¹ Emile Durkheim, frz. Soziologe und Ethnologe (1858 – 1917).

Eine Autonomie des freien Willens vertritt Durkheim nur sehr eingeschränkt, in der Weise, dass wir gesellschaftlichen Moralregeln aus Einsicht in die Notwendigkeit folgen und nicht aus Vertrauen in den Selbstwert der Moral.

Diese Thesen Durkheims wurden von Piaget und Kohlberg aufgenommen und vertikal weiterentwickelt.⁴³ Auch in der Kästnerschen Moral begegnen uns diese Gedanken wieder.

In der Gegenwart beinhaltet das Moralverständnis die ethisch-sittlichen Normen, Grundsätze und Werte, die von der Gesellschaft als verpflichtend akzeptiert worden sind, mit dem Ziel, das Verhalten der Gesellschaft zu regulieren.⁴⁴

Moralisches Urteilen und Handeln setzt eigene Ideale voraus, deren Logik es ermöglicht, in unterschiedlichen Situationen adäquat zu reagieren. Hierzu braucht es die Bereitschaft zur Selbstreflexion und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung.⁴⁵

Darin liegt meines Erachtens der wichtigste pädagogische Ansatz in der Moral- und Wert-erziehung: Kinder zu befähigen, Verantwortung für ihr Handeln und ihr Unterlassen zu übernehmen, sowie reflexives Denken mit ihnen einzuüben. Zur Selbstreflexion und zur Übernahme von Verantwortung kommt als dritte Komponente für moralisches Handeln die von Adam Smith beschriebene Fähigkeit zur Einfühlung, die Empathie hinzu.

1.1.5. Tugend

Der Begriff leitet sich vom griechischen Wort ‚arete‘ ab: Jemand, der ‚arete‘ hat, ist gut. Tugend kann mit „gut sein“, aber auch mit ‚Tüchtigkeit‘ und ‚Tauglichkeit‘ erklärt werden.

Tugenden sind Lebenshaltungen, die wir durch Übung erwerben können. Als ‚sieben klassische Tugenden‘ werden z. B. in einer aktuellen populärwissenschaftlichen Publikation genannt: Höflichkeit, Mitgefühl, Demut, Gastfreundschaft, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Wohlwollen.⁴⁶ Die sieben Todsünden als absolute Gegensätze spielen vor allem im Mittelalter eine wichtige Rolle im Glaubens- und Selbstverständnis der Menschen und werden wie folgt benannt: Hass, Neid, Rücksichtslosigkeit, Gleichgültigkeit, Arroganz, Intoleranz, Grausamkeit.⁴⁷

Der griechische Philosoph Platon beschreibt in der Politeia, dass eine Seele dann gut sei, wenn sie eine Einheit bilde und nicht in Einzelteile zerfalle. Sei die Seele in diesem Zu-

⁴² vgl. Kapitel 1.1.3.

⁴³ vgl. Garz 2006, S. 55ff.

⁴⁴ vgl. Standop 2005, S. 29.

⁴⁵ vgl. Lind in Standop 2005, S. 29f.

⁴⁶ GEO Wissen Nr. 35, S. 6ff.

⁴⁷ GEO Wissen Nr. 35, S. 152ff.

stand der Harmonie, weise sie die vier sogenannten Kardinal-Tugenden, nämlich Weisheit, Tapferkeit, Gerechtigkeit und Besonnenheit auf.⁴⁸

Aristoteles hat die Tugenden in Verstandes- und Charaktertugenden unterteilt; letztere werden durch Übung und Gewöhnung zu einer inneren Haltung, aufgrund welcher „man sich zu den Affekten gut verhält“⁴⁹. Nach Aristoteles erkennt man einen tugendhaften Menschen daran, dass er das Richtige *gern* tut.

Im Christentum traten die Tugenden Glaube, Liebe und Hoffnung hinzu.

Bei Montaigne finden wir die Behauptung, Tugend müsse sich am Widerstand bewähren. Dadurch, dass man eine Schwierigkeit auf dem Weg zur richtigen Handlung überwinde, finde Tugend Ausdruck.⁵⁰

Die sogenannten ‚Kardinaltugenden‘ haben sich seit dem 5. Jahrhundert in ihrer Zusammenstellung immer wieder verändert. Gegenwärtig können wir sie ansatzweise so skizzieren: Aus *Tapferkeit* wurde *Zivilcourage*, *Gerechtigkeit* ist heute eine Frage der *globalen Verteilung* und Teilhabe von materiellen Gütern, aber auch immateriellen Werten, wie beispielsweise Bildung. *Weisheit* verbindet intellektuelles *Wissen* mit Verantwortung und Weitsicht über die nächsten Legislaturperioden hinaus. *Besonnenheit* spiegelt sich im Umgang mit den Ressourcen des Planeten wie auch im Lebensstil.

Tugenden sind Teile der Moral, sie können Ausdruck für moralisches Handeln sein. Das Klima einer Gesellschaft kann durch tugendhaftes Verhalten mitbestimmt werden. Wo Höflichkeit, Mitgefühl, Demut, Gastfreundschaft, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Wohlwollen übliche Verhaltensweisen sind, und wenn es zusätzlich so wäre, dass die Menschen dies gern täten, dann könnte man evtl. von einer Idealgesellschaft sprechen.

Sowohl bei Kästner als auch bei Lindgren treffen wir auf gelebte Tugenden: Emil, der selbst für seine Zeit ungewöhnlich *höflich* ist, Lehrer Bökh, der ein hohes Maß an Mitgefühl für die Belange der ihm anvertrauten Schüler zeigt, Pippi, die *hilfsbereit* und *gastfreundlich* ist, Ronja die sich voller *Tapferkeit* vor den Gefahren des Waldes hütet, oder die Menschen, die dem Landstreicher Oskar mit viel *Wohlwollen* begegnen.

1.1.6. Prosoziales Verhalten

Als letztes wende ich mich dem Begriff ‚prosoziales Verhalten‘ zu, der uns in der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung in Bezug auf Moral- und Wertvorstellungen häufiger begegnet.

⁴⁸ HWPh Bd. 10, Sp. 1537f.

⁴⁹ Vgl. HWPh Bd. 10, Sp. 1538.

⁵⁰ Art. Tugend, HWPh Bd. 10, Sp. 1538.

Dies ist ein eigener, komplexer Zugang zu der von mir gewählten Thematik, der hier nur in Kürze vorgestellt werden kann.

Definition von prosozialem Verhalten

Nach Staub⁵¹ ist prosoziales Verhalten definiert als ein Verhalten, das zum Wohl anderer beiträgt. Dazu ist es notwendig, Bedürfnisse, Wünsche und Ziele einer anderen Person zu kennen, um entsprechend zu handeln.

Prosoziales Verhalten bedingt die soziale Kognition. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, auf soziale Situationen durch Wahrnehmen, Erkennen und Verarbeiten zu reagieren:

Wer aus der Mimik seines Gegenüber Schlüsse über dessen Absichten zieht, wendet soziales Wissen an, erreicht ein Verstehen (das zutreffen kann oder auch nicht) und wird in seinem eigenen Handeln davon beeinflusst.⁵²

Motivationen für prosoziales Verhalten

Hinter prosozialen Handlungen stecken altruistische Motive. Leeds stellte dafür drei Kriterien auf:

1. *Die Handlung ist Selbstzweck und nicht auf Gewinn ausgerichtet.*
2. *Die Handlung wird freiwillig ausgeführt.*
3. *Die Handlung bewirkt Gutes.*⁵³

Staub differenziert, dass nicht hilfreich sei, das Verhalten als entweder altruistisch oder eben nicht einzustufen, und plädiert dafür, dass verschiedene Motive eine Handlung bewirken können und dass das Ausmaß des altruistischen Motivs variieren kann.

Neben dem intrinsisch motivierten Altruismus werden ein indirektes oder direktes „Kosten-Nutzen Verhältnis“, die Norm der Gerechtigkeit (Reziprozität), Normen der sozialen Verantwortlichkeit (in bestimmten Situationen kann das Unterlassen von Hilfeleistungen sogar gesetzlich sanktioniert werden) und Empathie benannt⁵⁴.

Entwicklung von prosozialem Verhalten

Als wichtige Voraussetzungen werden die Entwicklung von Empathie und die Fähigkeit zu Attributionen, um das Verhalten anderer einzuordnen, genannt.

Soziales Lernen vollzieht sich auf drei Ebenen: Verstärkungslernen durch Belohnen (nicht materiell), Beobachten von Modellen, Reflexion und das Gespräch über entsprechende Situationen.⁵⁵

⁵¹ Ervin Staub, ung.-amerikan. Psychologe (*1938).

⁵² Kirchhoff 1965 in Oerter & Montada, 1998, S. 827.

⁵³ Leeds in Staub S. 7

⁵⁴ vgl. Funke o.J. (Internetquelle).

⁵⁵ vgl. Sudhoff u.a. 2006 (Internetquelle).

Prosoziales Verhalten wird bereits bei sehr jungen Kindern nachgewiesen. Säuglinge, die eben noch sehr vergnügt waren, beginnen zu weinen, wenn andere Säuglinge in unmittelbarer Nähe weinen. Mit einem Jahr versuchen Babys, sich gegenseitig zu trösten, indem der eine Säugling dem anderen den Schnuller in den Mund steckt.⁵⁶

Forschungen an Kindern zwischen 16 und 24 Monaten belegen, dass sie prosoziales Verhalten entwickeln mit dem Zeitpunkt, ab welchem es ihnen gelingt, das Selbst und die Anderen zu trennen und damit den sozialen Egozentrismus zu überwinden. In der weiteren Entwicklung wird aus affektiver Einfühlung die Übernahme von sozialen Perspektiven und damit verbundenen eigenem Schuldempfinden, wenn beispielsweise ein anderes Kleinkind weint, weil ich ihm seinen Teddy nicht zurück geben will.

Zweijährige Kinder zeigten prosoziales Verhalten vor allem dann, wenn sie eine schwierige Situation nicht verursacht hatten. Sie bekundeten Sympathie gegenüber dem Opfer, zeigten Verständnis durch Nachahmung oder waren in ihrer Stimmung vom Geschehen beeinträchtigt.⁵⁷

Besonders bemerkenswert ist, dass die Definition für ‚prosoziales Verhalten‘ sich mit den Erläuterungen für ‚Werte‘ deckt und dass verschiedene Forschungsergebnisse, die ich im nächsten Kapitel vorstelle, Eingang in diese Diskussion gefunden haben und dass belegt wurde, dass auch sehr junge Kinder prosoziale Verhaltensweisen aufzeigen.

Nach dieser Analyse verschiedener Begriffe im Kontext von Moral- und Wertvorstellungen, komme ich nun zu dem Komplex der Moral- und Werterziehung. Hierzu habe ich verschiedene Forschungsansätze betrachtet, die einander teilweise ergänzen, in allen steckt die Frage nach der Lehrbarkeit von Moral.

⁵⁶ vgl. GEO Wissen Nr. 35, S. 74.

⁵⁷ vgl. Oerter & Montada 1998, S. 857.

2. Wert- und Moralerziehung

„Ist Moral lehrbar?“, fragte sich bereits Sokrates im Gespräch mit Menon. Dahinter liegt die Frage: Ist Moral eine angeborene Fähigkeit oder eine innere Einstellung, eine Haltung? Ist ersteres wahr, so kann man durch Selektion und mit besonderen Maßnahmen versuchen, diejenigen mit mangelnden moralischen Fähigkeiten zu moralischen Verhalten zu nötigen. Ist letzteres wahr, so ist eine Einstellung oder Haltung nicht lehrbar im herkömmlichen Sinne, sondern bedarf Erfahrungen und Auseinandersetzungen, die eine das menschliche Wohlergehen im Fokus habende moralische Einstellung fördert, aber nicht erzwingt.⁵⁸

Wie aber verbinden sich Einstellung und Handeln? Einstellungen können beliebig fingiert werden⁵⁹ (straffällige Jugendliche haben ähnliche Werte, wie nicht straffällige Jugendliche⁶⁰), moralisches oder unmoralisches Handeln entspricht nicht zwangsläufig den Werten, die eine Person vertritt.

Mit der nun folgenden Darstellung von Forschungsansätzen skizziere ich zum einen die Weiterentwicklung der verschiedenen Ansätze, gehe auf den Zusammenhang von Urteilsfähigkeit und Verhalten ein und werde am Ende des Kapitels mit den Erkenntnissen der Hirnforschung mich wieder der Frage, ob Moral lehrbar sei, zuwenden. Im Werkteil meiner Arbeit werde ich die Erkenntnisse der verschiedenen Forscherinnen und Forscher zur Textanalyse heranziehen und auch der Frage nachgehen, ob Lindgren und Kästner Moral für lehrbar hielten.

2.1. Forschungsansätze und Ergebnisse

Zunächst werde ich mich Jean Piaget zuwenden, der sich mit dem Umgang von Regeln und der Entwicklung moralischer Urteilen von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen beschäftigt hat. Lawrence Kohlberg hat diesen Ansatz erweitert, und betrachtet Entwicklung und Faktoren einer moralischen Urteilsfindung. Carol Gilligan wendet sich den weiblichen Aspekten von Moral zu, und Georg Lind erforschte als Schüler Kohlbergs weiter die Frage, ob Moral lehrbar sei, und versucht, die Divergenz zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln zu erklären. In seinen neusten Forschungen eruiert er diese Diskrepanz, die er mit der Trennung von Kognition und Affekt erklärt. Sein Ansatz zur Lösung ist die grundsätzliche Bildungsfähigkeit des Menschen.

⁵⁸ Vgl. Lind 2002, S. 7.

⁵⁹ Vgl. Lind 2002, S. 8.

⁶⁰ Vgl. Lind 2002, S. 9.

2.1.1. Jean Piaget⁶¹

Piaget forschte in den 30er Jahren in der Schweiz, indem er Kinder systematisch beim Spielen beobachtete. Zusätzlich gab er ihnen kleine Geschichten vor, in denen sie eine Entscheidung über Strafen treffen sollten, und teilte ihnen dabei die Motivation der zu sanktionierenden Handlung mit.

Auf Piagets Forschungen bauen viele weiteren Forschungen zur Moralentwicklung auf.

Jede Moral ist ein System von Regeln, und das Wesen jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet.⁶²

Piaget hat Kinder (vor allem Jungen) beim Murnelspielen beobachtet und sie zu ihrem Verständnis von den Regeln befragt. Er unterscheidet zunächst zwischen dem Praktizieren der Regeln, also der tatsächliche Anwendung, und dem Bewusstsein der Regel, also die Vorstellungen der Kinder über den Charakter und die Verpflichtung der Regeln.⁶³ Im Hinblick auf die Anwendung von Regeln beschreibt er vier aufeinanderfolgende Stadien:

1. *motorisches und individuelles Stadium:*

Die Kinder spielen nach ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen, geleitet von ihren motorischen Fähigkeiten und ritualisiertem Verhalten. Es gibt noch keine Kollektivregeln.

2. *egozentrisches Stadium:*

Im Alter zwischen zwei und fünf Jahren erfährt das Kind von außen festgelegte Regeln. Allerdings spielt es auch im Spiel mit anderen Kindern in dem Bewusstsein, für sich selber zu spielen. Diesen Doppelcharakter – Nachahmung von Regeln und individuelle Anwendung – bezeichnet er als Egozentrismus.

3. *beginnende Zusammenarbeit:*

Zwischen dem siebten und neunten Lebensjahr setzt das Stadium der beginnenden Zusammenarbeit ein. Von dem Wunsch zu gewinnen beseelt, setzt eine gegenseitige Kontrolle der nun ausgehandelten Regeln während einer Partie ein. Einzelnen befragt geben die Kinder unterschiedliche Ausführungen der Regeln an, obwohl sie häufig miteinander spielen.

4. *Kodifizierung der Regeln:*

In etwa mit dem elften oder zwölften Lebensjahr beginnt das Stadium, in dem die Kinder nicht nur innerhalb einer Partie sich an die Regeln halten, sondern übereinstimmend dieselben Regeln und Abweichungen benennen können. Alles wird mit „peinlicher Genauigkeit“ geregelt.⁶⁴

⁶¹ Jean Piaget, schweizer Entwicklungspsychologe (1896 – 1980).

⁶² Piaget 1981, S. 7.

⁶³ Piaget 1981, S. 18ff.

⁶⁴ Piaget 1981, S. 29ff.

Nachdem er diese Stadien des Umgangs mit Regeln dargestellt hat, beschreibt er die kognitive Auseinandersetzung mit den dargestellten Normen als moralische Entwicklung, die er in ein heteronomes und ein autonomes Stadium unterteilt. Dabei hat er ihnen Geschichten mit unterschiedlichen Motivationen für Handlungen erzählt und die Kinder befragt, was die schlimmere Tat sei, wer welche Strafe verdiene⁶⁵:

Die **heterogene Moral** ist charakteristisch für Kinder unter sieben Jahren, die die Stufe der konkreten Operationen erreicht haben. Das Kind ist in diesem Stadium moralisch realistisch; es betrachtet die Regel als „eine verpflichtende und unantastbare Realität“⁶⁶. Regeln, Verpflichtungen und Befehle werden als gegeben betrachtet, als starr und unveränderlich. Es genügt, dass eine höhere Autorität die Regel gesetzt hat. Eine Abweichung zieht immer eine Strafe nach sich. Die Regeln und Normen sind absolut, etwas ist entweder richtig oder falsch. Handlungen werden nach ihren Folgen und nicht nach Absichten oder Motivationen eingeschätzt.

Mit zunehmendem Alter erweitert sich der Lebens- und Erfahrungshorizont der Kinder, sie erleben außerhalb der Familie andere Regeln und Normen und beginnen Regeln zu hinterfragen, suchen Begründungen. Sie erleben innerhalb der Peergruppe gleichberechtigte Beziehungen im Sinne von Egalitarismus und Reziprozität. Während in der heterogenen Moral eine einseitige Achtung bestand – das Kind achtet die Regeln aus Gehorsam vor einer Autorität –, beginnt nun, im Stadium der **autonomen Moral**, eine gegenseitige Achtung im gemeinsamen Respektieren von Regeln, die im gegenseitigen Einverständnis abgewandelt werden können. Regeln werden als Produkte sozialer Interaktionen und damit als veränderbar bewertet. In moralischen Urteilen gewinnen mildernde Umstände, Motivationen und Absichten an Bedeutung.⁶⁷

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Fähigkeit zu moralischen Urteilen abhängig von Alter, Erfahrung, sozialem Erleben und kulturellen Einflüssen entwickelt. Die Altersangaben sind nicht statisch zu sehen, sondern können variieren, die Stadien sind nicht feststehend, sondern weisen Übergänge auf.

2.1.2. Lawrence Kohlberg

Kohlberg⁶⁸, der die Forschungen und Veröffentlichungen von Piaget kannte, entwickelte zwischen 1958 und 1970 eine „Stufenentwicklung des moralischen Urteils“ und versuchte diese empirisch abzusichern.

Ihm ging es weniger um die Bestätigung der von Piaget dargestellten Entwicklung, wann Kinder und Jugendliche Regeln und Normen anerkennen und befolgen, als vielmehr um

⁶⁵ Piaget 1981, S. 137ff.

⁶⁶ Piaget 1981, S. 133

⁶⁷ vgl. Oerter & Montada 1998, S. 872f

Begründungen normativer Urteile und Orientierungen und darum, wie sich die Fähigkeit dazu im Kind konstituiert.

Dazu versuchte er moralische Fähigkeiten zu definieren, zu messen und zu fördern, um dann zu beweisen, dass die ‚moralische Urteilsfähigkeit‘ die Verbindung zwischen persönlichen Werthaltungen und moralischer Handlung darstellt.⁶⁹

Methodisch verwendete er Dilemma-Geschichten, in denen verschiedene oder gegensätzliche Normen und Werte beurteilt werden müssen, um zu einer moralisch begründbaren Handlung oder Entscheidung zu kommen.⁷⁰

Er untersuchte, welche Prinzipien den Entscheidungen zugrunde liegen und ob es Muster in den Argumentationen gibt.⁷¹

Kohlberg beschreibt sechs Stufen der Urteilsentwicklung, die sich in drei Niveaus mit jeweils zwei Stufen, die eine qualitative Veränderung beinhalten, unterteilen. Im folgenden skizziere ich kurz die Niveaus:

Vormoralisches oder präkonventionelles Niveau

Bis zum Alter von ca. 4 Jahren reagieren Kinder in Konflikten mit unterschiedlichen Bedürfnissen so, dass ihr Wunsch Priorität hat, weil sie noch nicht in der Lage sind, zwei Betrachtungsweisen parallel vor Augen zu haben und diese gegeneinander abzuwägen. Zwischen dem 5. und 10. Lebensjahr beziehen sich Kinder in ihrem moralischen Verhalten auf die drohenden Sanktionen durch Autoritäten. Ihre Motivation ist, Strafen zu vermeiden und ihre individuellen momentanen Bedürfnisse zu befriedigen.

Konventionelles Niveau

In der Altersgruppe der 10-16jährigen entwickelt sich die Orientierung an Gruppen oder Gemeinschaften und die eigene Rolle in diesen. Die vorgegeben Konventionen werden übernommen, die Erwartungen anderer an die Kinder und Jugendlichen werden als richtig anerkannt, und es wird versucht, diesen gerecht zu werden.

Hierzu zählt beispielsweise die Orientierung am Ideal des „guten Jungen“, das alle Geschichten von Kästner durchzieht.

Postkonventionelles Niveau

Hier beschreibt Kohlberg das Stadium der Erwachsenen, das nicht von allen Menschen erreicht wird: Werte werden unabhängig von Autoritäten definiert, das System wird in Frage gestellt. Unterschiedliche Werte haben nebeneinander Bestand, wobei der Wert Gerechtigkeit einen besonders hohen Stellenwert hat. Moralisches Denken und Handeln wird von universellen Prinzipien gesteuert.

⁶⁸ Lawrence Kohlberg, amerik. Psychologe (1927 – 1987).

⁶⁹ Vgl. Lind 2002, S. 8.

⁷⁰ Vgl. Oerter & Montada 1998, S. 875.

⁷¹ Montada 1998, S. 875.

Kohlberg hat zur Ermittlung von moralischen Urteilen das „hypothetische Dilemma“, das „strukturelle Interview“ sowie die Auswertung derselben durch Längsschnittstudien ausgeführt.

Die Ergebnisse der letzten Stufe im postkonventionellen Niveau konnte Kohlberg nicht in Längsschnittstudien belegen, hier handelt es um die Interpretation der Aussagen von ausgewählten Personen (Sokrates, Gandhi, Martin Luther King) und gezielten Interviews. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Moral eine Fähigkeit ist, die in einem entsprechenden Lernmilieu gefördert werden kann. Moral ist „kognitiv-entwicklungsorientiert“. Im weiteren hat Kohlberg aufgezeigt, dass die moralische Entwicklung unveränderlich fortschreitet. Neuere Forschungen belegen, dass ein Verlust von moralischer Urteilsfähigkeit möglich ist und es zu Regressionen in dieser Entwicklung kommen kann. Begründet wird dies mit ungünstigen Lerngelegenheiten.⁷²

2.1.3. Carol Gilligan

Gilligan⁷³ war als Mitarbeiterin von Kohlberg mit seinen Arbeiten vertraut. Ihre Kritik an seinen Thesen betraf hauptsächlich zwei Punkte: seine Festlegung der Moral in die Kategorien Gerechtigkeit und Rechtsansprüche sowie die ungenügende Berücksichtigung von weiblichen Aspekten.

Sie stellt die These auf, dass Frauen sich in moralischen Dilemmata häufig auf Aspekte der Verantwortung und der Fürsorge beziehen und dass diese Perspektiven sowohl bei Kohlberg als auch bei Piaget fehlen. Letzterer hat nachweislich viel mit Jungen gearbeitet, bei Kohlbergs ist dieser Vorwurf durch Vergleichsstudien widerlegt.⁷⁴

Nach Gilligan verläuft die moralische Entwicklung dreiphasig, von der Egozentrik über die Gesellschaft zur Universalität.

1. Präkonventionelles Stadium: Orientierung auf das individuelle Überleben
2. Konventionelles Stadium: Gutsein als Verzicht
3. Postkonventionelles Stadium: Moral der Gewaltlosigkeit

Sie versteht Moral nicht nur unter dem Blickwinkel des moralischen *Sollens*, sondern auch des *Wollens* und *Könnens*.⁷⁵

Außerdem zeigt sie auf, dass in der *Moral der Gerechtigkeit* das Interesse, Ungerechtigkeit zu verringern, die eigentliche Intention ist, während in einem Kontext der *Moral der Fürsorge* das Hauptaugenmerk auf dem Prinzip der Bedürftigkeit in Notlagen, die nicht zwingender Weise durch Ungerechtigkeit verursacht worden sind, liegt.

⁷² Vgl. Lind 2000, S. 7-9.

⁷³ Carol Gilligan, amerikan. Psychologin und feministische Ethikerin (*1936).

⁷⁴ Oser & Althof 1992; Walker 1984; Thoma 1986; alle in Montada 1998, S. 892.

⁷⁵ Standop 2005 S. 52ff.

Die Hauptkritikpunkte an ihrer Arbeit aus wissenschaftlicher Sicht ist eine ungenügende empirische Grundlage und fehlende Schlüssigkeit. Trotzdem werden ihre Impulse geschätzt und berücksichtigt:

In ihren Studien hat sie Frauen zum Thema Abtreibung befragt und dabei herausgefunden, dass die Befragten Informationen über den individuellen Hintergrund der betroffenen Frauen wissen wollten; sie leitete daraus den Begriff einer flexiblen Fürsorge-moral ab. Die von ihr befragten Männer reagierten klar für oder gegen einen Schwangerschaftsabbruch. Sie nennt das eine rigide Gerechtigkeitsmoral. Gilligans Studien waren empirisch nicht haltbar: Gertrud Nunner-Winkler widerlegte 1986 in München die Ergebnisse, in dem sie gemischtgeschlechtliche Gruppen zunächst zum Thema Abtreibung, dann zum Thema Wehrpflicht befragte. Sie belegt damit, dass auch Männer flexibel und fürsorglich argumentieren (bei Fragen der Wehrpflicht) und Frauen dort eher rigide und kategorisch urteilten. Es ist eine Frage der eigenen Betroffenheit und nicht eine Frage des Geschlechts. Das fürsorgliche Verhalten von Frauen hängt stark mit ihrer Rolle in dieser Gesellschaft zusammen.⁷⁶

2.1.4. Georg Lind⁷⁷

Lind hat sich mit der Diskrepanz, dass eine bestimmte Einstellung nicht zwangsläufig auch zu einem entsprechenden Verhalten führt, beschäftigt.

Er versteht Moral als die Fähigkeit, „in Bezug auf die eigenen moralischen Ideale konsistent und in Bezug auf die jeweilige Situation angemessen (differenziert) zu urteilen und zu handeln.“⁷⁸ Dies bezeichnet er als moralische Urteilsfähigkeit, deren Basis eine Werte-erziehung ist, die Selbstreflexion und Übernahme von Verantwortung protegert.

Die Fähigkeit moralische Dilemmata zu lösen, sieht Lind als eine Schlüsselqualifikation im sozialen Miteinander an, er konzipierte eine ‚Bildungstheorie der Moralentwicklung‘ und fordert deren Eingang in die Lehrpläne.⁷⁹

Er beschreibt ein ‚Zwei-Aspekte-Modell‘. Das Substrat dieser Überlegungen besteht in der Annahme, dass „Affekt und Kognition nur verschiedene Aspekte bzw. Eigenschaften ein- und desselben Verhaltens sind.“⁸⁰

Nun lassen sich Emotion und Kognition im Menschen nicht trennen, aus den Forschungen der Emotionspsychologie ist bekannt, dass beide einander bedingen. Deshalb ist für die

⁷⁶ Vgl. GEO Wissen Nr.35, S. 168f.

⁷⁷ Georg Lind, dt. Psychologe.

⁷⁸ Lind 2003 in Standop 2005, S. 29.

⁷⁹ Standop 2005, S. 30.

⁸⁰ Standop 2005, S. 30.

Art der Bildung, die zur Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit führen soll, stets darauf zu achten, beide Bereiche zu aktivieren, etwa im Schulunterricht oder im Elternhaus.⁸¹

2.1.5. Die moderne Hirnforschung

Die moderne Hirnforschung hat nachgewiesen, dass im Bereich der Stirn, im orbitofrontalen Kortex ein umschriebenes Areal für moralisches Denken und Handeln zuständig ist. Menschen, bei denen dieses Gebiet verletzt wurde, verändern sich massiv in ihrem moralischen Verhalten. Aus vor der Verletzung zuvorkommenden, sanften und höflichen Menschen werden rücksichtslose, zu Gewalt neigende Egoisten.

Bei Gewalttätern werden oft krankhafte Veränderungen im Umkreis des Mandelkerns (Amygdala) beobachtet. So stieß der amerikanische Neuropsychologe Raine bei seinen Experimenten mit Strafgefangenen überdurchschnittlich häufig auf Durchblutungsstörungen im Stirnhirnbereich. Die Nervenverbindungen zum limbischen System, die für die emotionale Bewertung der Umwelt und für die Steuerung der eigenen Aggression zuständig sind, funktionierten bei ihnen entweder schlecht oder gar nicht.

Babys, die bis zum fünften Monat zu wenig menschliche Zuwendung erfahren haben, können irreversible Schäden in ihrer Hirnstruktur davontragen, was Aggression im späteren Leben begünstigt.⁸²

Neuropsychologen haben sich auch mit der Frage beschäftigt, ob die Fähigkeit zu Empathie im menschlichen Gehirn angelegt ist oder erworben wird. Nach neueren Untersuchungen geht der Trend zu der These, dass das Einfühlungsvermögen im Gehirn verankert ist.⁸³

Spätestens hier stellt sich die Frage der Verantwortung und die Frage des freien Willens. Ochmann hat mit seinem Versuch einer Antwort m. E. treffend formuliert:

Wir können kognitiv gar nicht anders, als Handlungen mit Handelnden und Handelnde mit Absichten zu verbinden. Darin aber steckt bereits der Kern der Verantwortlichkeit. Wer Absichten hat, ‚will‘ etwas. Und wer etwas ‚will‘, was einen anderen schädigt, ist auch schuld an diesem Schaden und trägt in meinen Augen dafür die Verantwortung.⁸⁴

Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche ergeben mittlerweile bildgebende Verfahren den Beweis, dass der orbitofrontale Kortex erst spät reift; dieser Prozess vollzieht sich bis über das 20. Lebensjahr hinaus.⁸⁵ Spitzer plädiert deshalb dafür, erst in der Oberstufe mit Jugendlichen Ethik-Diskussionen zu führen, da vorher aufgrund der Gehirnreifung noch

⁸¹ Vgl. Standop 2005, S. 31.

⁸² Vgl. Greiner o.J.

⁸³ Vgl. Focus Schule online 2008.

⁸⁴ Ochmann 2008, S. 243.

⁸⁵ Vgl. Ochmann 2008, S. 135ff.

nicht genügend Bewertungserfahrungen vorliegen: „Aus neurobiologischer Sicht ist das Gehirn sogar darauf angelegt, Werte erst spät zu lernen.“⁸⁶

Mit Hilfe der Hirnforschung wurde auch der enge Zusammenhang von Emotionen und moralischem bzw. prosozialem Verhalten belegt.

Am Ende dieses Abschnitts stehen wir wieder vor der Einleitungsfrage dieses Kapitels: Ist Moral lehrbar, wenn doch mehr im Gehirn angelegt ist, als früher vermutet wurde, sogar die Fähigkeit zur Empathie.

Mein persönliches Ergebnis aus der Beschäftigung mit diesen Forschungen ist, dass ‚die Moral‘ nicht lehrbar ist, weil es keine Moral mit definierten und allgemeingültigen Inhalten gibt. Wohl aber sind moralische Perspektiven vermittelbar: Bewusstwerdung bzw. Bewusstmachung und Übung können die von Lind genannten Fähigkeiten zur Selbstreflexion und zur empathischen Perspektivenübernahme ausbilden, die helfen, Entscheidungen zu treffen. Durch diese mit Bewusstheit getroffenen Entscheidungen wächst die Übernahme von Verantwortung für mein Tun. Und dieser Prozess führt letztlich dazu, dass ich Werte ausbilde.

Diese Fähigkeiten müssen altersgerecht eingeübt werden, mit Konsequenz und von allen Beteiligten, nicht nur im Religionsunterricht, sondern genauso in Mathematik oder im Sport, im Supermarkt, an der Ampel usw. Moralisches Verhalten ist auch eine Alltagsfrage, eine Frage des Vorbilds.

Literatur kann dabei eine wertvolle Unterstützung sein und die Räume, in denen wir leben, erweitern. Gerade auch für Kinder, die in schwierigen Lebenslagen aufwachsen, können Bücher eine andere Welt vorbildhaft darstellen. Davon handelt der übernächste Teil.

2.2. Die Rolle des Elternhauses und anderer sozialer Orte

Nachdem ich nun verschiedene Forscherinnen und Forscher und Ansätze vorgestellt habe, wenden wir uns der Frage zu: „Wie werden Kindern Werte vermittelt?“

Kinder werden immer in eine Umwelt hinein geboren, in der es Regeln und Normen gibt sowie gültige (herrschende) Werte und Vorstellungen von moralisch richtigem Verhalten. *Regeln* und *Normen* werden auf verschiedenen Wegen und in unterschiedlichen Kontexten weitergegeben und verinnerlicht. Zum einen durch Konditionierung mit Hilfe von Belohnungen und Strafen, im weiteren mittels Identifikation und Beobachtung, Lernen durch Nachahmung. Mit zunehmenden Alter werden die gemachten Beobachtungen

⁸⁶ Spitzer 2002/2003, S. 351.

daraufhin überprüft, ob sie zum Selbstbild der eigenen Person passen, und nur bei positiver Übereinstimmung angenommen.⁸⁷

Werte werden von Kindern durch soziales Handeln wahrgenommen. Hier findet Auseinandersetzung statt, Werte werden unbewusst oder auf Einsicht beruhend durch Sozialisation oder Erziehung dargestellt. Hierzu bedarf es reflektierter Interventionen in der alltäglichen Erfahrungswelt der Kinder.

Kinder lösen Probleme auf der Matrix ihres bisher erworbenen Wissens. Ihre Begründungen für moralische Handlungen sind oft pragmatisch, beispielsweise eine Belohnung zu erhalten oder Strafe bzw. Trauer zu vermeiden.

Der Wertbildungsprozess verläuft zum größten Teil sozialisatorisch und nicht durch pädagogische Eingriffe. Dabei ist die Auseinandersetzung mit den vorhandenen Normen obligat. Und an dieser Stelle braucht es pädagogisches Handeln, mit dem Normen begründet und vertreten werden.⁸⁸

Schwierigkeiten im Wertbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen können durch ein diffuses Verhältnis von Werten zu sozialem Handeln, die moralische Indifferenz von Werten, individuelle und kollektive Dimension von Werten, Wertkonflikte, Pluralität der sozialen Orte oder dadurch, dass Werte Ergebnisse von Verhandlungen sind, ausgelöst werden. Dies erschwert die Orientierung an Werten als Motivation zum sozialen Handeln.⁸⁹

Hier sind pädagogische Interventionen, die Kinder und Jugendliche in der Reflexion unterstützen und Orientierungen aufzeigen, erforderlich.

Deutlich hervorheben möchte ich, dass die Pädagogik auf den Prozess der Wertbildung nur unterstützend einwirken kann. Das geschieht durch das, was der Jugendliche mit dem Pädagogen als Vorbild erlebt, sowie durch Anregung zur Reflexion in den oben genannten auftretenden Schwierigkeiten im Wertbildungsprozess.

Währenddessen ist das Einhalten von Normen und Regeln des sozialen Miteinanders eine notwendige Forderung. Damit verbunden ist ein konkretes pädagogisches Handeln, das letztlich wieder auf den Wertbildungsprozess der Kinder und Jugendlichen Einfluss nehmen kann.

Das Elternhaus ist einer der wichtigste Orte für die moralische Entwicklung des Kindes. Später kommen Kindergarten, Schule und Peergruppen hinzu. Die moralische Prägung der Eltern wird vom Kind sehr früh wahrgenommen und verinnerlicht.

Am wichtigsten ist die Art des Umgangs der Eltern und Bezugspersonen mit dem Kind. Erfährt es eine empathische Befriedigung seiner Bedürfnisse, wird ihm Liebe und Wertschätzung entgegengebracht, setzen die Eltern sich mit dem Kind auseinander, erklären

⁸⁷ vgl. Oerter & Montada 1998, S. 866ff.

⁸⁸ vgl. Giesecke 2005, S. 33.

sie ihm den Sinn von Regeln und Normen, üben sie mit dem Kind sich in die Situation anderer Menschen zu versetzen, stärken und fördern sie das Kind in seiner zunehmenden Verantwortung, dann hat es eine gute Grundlage, um ein stabiles moralisches Selbst auszubilden.

Die Werte der Eltern werden nicht zwangsläufig übernommen, der Jugendliche wird befähigt, selber Werte und ihre Bedeutung für das eigene Leben zu entwickeln.

Im weiteren können Eltern ein gutes Fundament legen, indem sie sich in ihrem Handeln an die folgenden Empfehlungen halten: Vorbild sein, Liebe schenken, konsequent sein, einen klaren Standpunkt vertreten, Fehler eingestehen, schlüssige Erklärungen geben, Verantwortung übertragen, Werte gemeinsam leben.⁹⁰

Das Elternhaus kann als Garant für die Weitergabe von Werten, die das menschliche Wohlergehen sichern können, fungieren.

Außerhalb des Elternhauses sind Kindergärten und Schulen prägende Orte. Mit zunehmenden Alter steigt auch die Einflussnahme von Peergruppen sowie von Medien auf die Entwicklung.

Schulen und Kindergärten könnten als Grundeinstellung die „Haltung der Achtung vor dem Anderen um seinetwillen“⁹¹ als Basis für moralisches Verhalten einüben.

Dazu gehört ein reflexiver Umgang mit Konflikten, das Trainieren von Perspektivenübernahme und empathischer Einfühlung sowie ein respektvoller Umgang aller Gruppen und Individuen in einer Einrichtung. Wie dieser respektvolle Umgang zum Ausdruck gebracht wird, sollte gemeinsam von allen Mitgliedern (beispielsweise Lehrer und Schüler jeder Klassenstufe) einer Einrichtung definiert und kontrolliert werden. Dadurch wird die Übernahme von Verantwortung des Einzelnen gestärkt.

Wert- und Moralvorstellungen sind nicht lehrbar, aber sie sind lernbar. Durch das Einüben von Verhaltensweisen und Tugenden, durch die konstruktive Auseinandersetzung im Alltag, durch Unterrichtseinheiten die anleiten, moralisch schwierige Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten, ohne dem Schüler, der Schülerin eine Lösung vorzugeben, so kann eine Schule das 6. Bildungsziel von Weinert erfüllen:

Erwerb von Wertorientierungen (soziale, demokratische und persönliche Werte) durch Erleben einer Wertgemeinschaft (Schulkultur, Klassengeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen) wird begünstigt durch motivationalen Lerntransfer, wird nicht gefördert durch spezielle Unterrichtsmethoden, sondern durch lebendige Schulkultur.⁹²

⁸⁹ vgl. Giesecke 2005, S. 34ff.

⁹⁰ Porsche 2003, S. 81ff.

⁹¹ Speck 1996 in Standop 2005, S. 58.

⁹² Weinert 2000 in Standop 2005, S. 67.

2.3. Die Bedeutung des Lesens in der moralischen Entwicklung

Lesen ist eine elementare Kulturtechnik und repräsentiert als sprachliche Komponente eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt. Die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Lesens machen es zu einem effektiven ‚Werkzeug‘ für die Aneignung, Organisation und Anwendung von Wissen. Darüber hinaus ist die intensive Teilhabe an der Lesekultur eine Voraussetzung für eine breite Partizipation am sozialen Leben und den kulturellen Gütern.⁹³

Lesen ist ein aktiver Prozess, sowohl beim Zuhören als auch beim selber lesen. Es ist ein gutes Mittel, Fantasie zu wecken, um Kindern zu ermöglichen, sich eigene Welten auszu-denken. Nur wer Fantasie hat, kann kreativ sein und in letzter Konsequenz eine Gesellschaft voranbringen.

Lesen fördert durch die Übernahme von verschiedenen Perspektiven das Einfühlungsvermögen. Dadurch ist Lesen anregend für die Entwicklung von Kompetenzen zum Lösen von problematischen Situationen, vorausgesetzt, die Bücher entsprechen der Entwicklungsstufe der Kinder und sie thematisieren etwas, was diese gerade selber betrifft. Lesen macht ein ‚Probearbeiten‘ in der Fantasie möglich.

Neben kognitiven Fähigkeiten wie Gedächtnisleistungen und abstraktes Denken bildet das Lesen auch moralische Werte aus. Bei guter Lektüre sind das u.a. Gerechtigkeitssinn, Kritikfähigkeit und Toleranz. Für jüngere Kinder gibt es, neben dem Beispiel der Eltern und anderen nahen Bezugspersonen, kaum ein sinnvolleres Mittel, andere Menschen, Problemsituationen und Lösungsvorschläge darzustellen, als durch Erzählungen und Berichte in Büchern⁹⁴: „Lesen ist eine kulturelle Praxis, deren Erwerb ganz entscheidend auf stützende soziale Kontexte angewiesen ist.“⁹⁵ Diese Kontexte sind die Familie, in der das „Lesen zum selbstverständlichen Anteil der sozialen Wirklichkeit“ werden muss.⁹⁶

Nach Ergebnissen der neueren Gehirnforschung ist das Entwicklungsfenster für Lesen vom dritten bis in etwa zum fünfzehnten Lebensjahr geöffnet. Wenn es bis dahin nicht gelingt, Kinder mit dem Medium Buch und dem Lesen vertraut zu machen, ist es ein mühsamer Weg, diese Möglichkeit dem Jugendlichen oder jungen Erwachsenen zu erschließen.

Deshalb ist es notwendig, Kinder frühzeitig zu Hause und in pädagogischen Zusammenhängen mit dem Lesen und mit geeigneter Literatur vertraut zu machen.⁹⁷ Und sie mit dem Gelesenen nicht allein zu lassen, sondern den Austausch und die Diskussion mit den

⁹³ PISA 2000. Ländervergleich, in Kreibich/Mähler 2003, S. 22.

⁹⁴ Vgl. Kreibich/Mähler 2003, S. 26 ff.

⁹⁵ PISA 2000 Basiskompetenzen, in Kreibich/Mähler 2003, S. 32.

⁹⁶ PISA 2000 Basiskompetenzen, in Kreibich/Mähler 2003, S. 32.

Kindern zu fördern. Das kann die Perspektivenübernahme vertiefen und die Fähigkeit zum Lösen von Konflikten weiterentwickeln, wodurch wiederum die sozialen Kompetenzen wie auch die moralische Entwicklung des Kindes gestärkt wird. Im Werkteil meiner Arbeit gebe ich Hinweise, an welchen Stellen Eltern in eine Diskussion treten könnten.

Nachdem ich nun im ersten Teil der Arbeit zum einen versucht habe, Begriffe, die mit Moral- und Wertvorstellungen verbunden werden, differenziert zu erklären, und zum anderen der Frage der Moral- und Werterziehung, der Relevanz des Elternhauses und sozialer Orte sowie der Bedeutung des Lesens und der Literatur in diesem Kontext nachgegangen bin, komme ich nun zum Werkteil meiner Arbeit, zur Literaturanalyse.

⁹⁷ vgl. Kreibich/Mähler 2003, S. 33f

Werkteil

3. Literaturanalyse

3.1. Methodik der Literaturanalyse

Bei der vergleichenden Analyse der ausgewählten Werke habe ich mich entschlossen, zunächst der Frage nachzugehen, welche Regeln, Normen, Tugenden sowie Moral- und Wertvorstellungen aufgegriffen und kommuniziert werden. Diese Begriffe habe ich am Anfang meiner Arbeit vertiefend dargestellt, und ich werde nun erforschen, was sich davon in den Werken wiederfindet und in welcher Gestalt dies zum Ausdruck kommt.

In einem zweiten Schritt versuche ich, Bezüge zu den wissenschaftlichen Forschungen und Theorien herzustellen, die ich im Allgemeinen Teil der Arbeit reflektiert habe.

Am Ende der jeweiligen Betrachtung werde ich der Frage nachgehen, welche Motivation Lindgren oder Kästner für das jeweilige Werk und die Akzentuierung bestimmter Vorstellungen und Haltungen gehabt haben könnten. Dies ist meine freie Interpretation, die ich mit Hilfe des biographisch Hintergrundes der beiden Autoren belegen werde.

3.2. Erich Kästner (1899-1974)

3.2.1. Kurze Biographie: Erich Kästner

Erich Kästner wurde als Sohn des Sattlermeisters Emil Richard Kästner und seiner Frau Ida am 23. Februar 1899 in Dresden geboren. Sein leiblicher Vater war der Hausarzt der Familie, Dr. Zimmermann. Ab dem Jahr 1906 besuchte Erich Kästner die Volksschule in Dresden. Danach, 1913, wurde er Schüler im Freiherr von Fletscher'schen Lehrer-Seminar in Dresden.

Seit 1917 war er Soldat im Ersten Weltkrieg und zog sich dort ein Herzleiden zu. 1919 erhielt er das Abitur. Im gleichen Jahr begann er an den Universitäten Leipzig, Rostock und Berlin die Fächer Germanistik, Philosophie, Geschichte und Theatergeschichte zu studieren. Bereits während seiner Studienzeit arbeitete er als Journalist. Im Jahr 1925 wurde er promoviert. 1927 wurde ihm ein erotisches Gedicht zum Stolperstein, er musste die journalistische Tätigkeit bei der „Neuen Leipziger Zeitung“ aufgeben. Er siedelte nach Berlin über und war für verschiedene Zeitungen und als Theaterkritiker tätig. Große Popularität erlangte der Schriftsteller mit seinen Kinderbüchern. 1929 kam sein bekanntestes Werk „Emil und die Detektive“ heraus, 1931 „Pünktchen und Anton“ und 1933 „Das fliegende Klassenzimmer“. Die Werke wurden in insgesamt 24 Sprachen übersetzt und mehrfach verfilmt.

Im Jahr der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 wurden bis auf „Emil und die Detektive“ alle anderen Werke Kästners verboten und öffentlich verbrannt.

Er war als einziger Autor bei der Bücherverbrennung anwesend und musste der Vernichtung seiner eigenen Bücher zusehen. Kästner wurde von der Gestapo verhaftet, zwischen 1937 und 1940 folgten weitere Festnahmen und Freilassungen. 1942 wurde ihm ein Schreib- und Publikationsverbot auferlegt. Doch auch dies konnte den Schriftsteller nicht zur Emigration bewegen. Unter einem Pseudonym schrieb er das Drehbuch zum Jubiläumsfilm der Ufa, „Münchhausen“.

Nach dem zweiten Weltkrieg zog er nach München und war 1945 Mitbegründer des Kabaretts „Die Schaubude“, weiterhin wurde er Redakteur im Feuilleton der Münchener „Neuen Zeitung“. Die späten Kinderbücher „Das doppelte Lottchen“ und „Die Konferenz der Tiere“ wurden 1949 veröffentlicht. 1951 starb seine Mutter in Dresden. Mit ihr verband ihn ein sehr enges Verhältnis, wovon ein lebenslanger Briefwechsel zeugt. Zu seinem Vater hatte Kästner keine tiefere Bindung, erst nach dem Tod der Mutter näherten sich die beiden an. 1957 wird sein Sohn Thomas außerehelich geboren. Erich Kästner starb am 29. Juli 1974 in München.⁹⁸

3.2.2. Literaturanalyse Erich Kästner

Für diese Arbeit habe ich Kästners Werke „Emil und die Detektive“ (1929) und „Das fliegende Klassenzimmer“ (1933) ausgewählt. Dazu habe ich mich einerseits entschieden, weil beide Bücher bekannt sind, in verschiedenen Medien umgesetzt wurden und als Klassiker der Kinderliteratur immer wieder verlegt werden. Andererseits sind beide Bücher zeitlos; wenn auch Sprache und Verhalten den heutigen Kindern fremd anmuten mag, sind beide Bücher konsequent und ernsthaft auf die Gedankenwelt und das Erleben von Kindern ausgerichtet.

Ich werde zunächst beide Bücher vorstellen und die jeweiligen Moral- und Wertvorstellungen herausarbeiten. Dann gehe ich in einem zusammenfassenden Kapitel den Fragen nach theoretischen Bezügen und der mutmaßlichen Intention des Autors nach. Eine gesonderte Diskussion dieser Fragen zu jedem einzelnen Buch erübrigt sich m.E., weil Kästner in seinen Kinderbüchern ähnliche Intentionen verfolgt.

⁹⁸ Vgl. Who's Who o.J.

3.2.3. Emil und die Detektive

Einführung in die Handlung

Emil Tischbein ist ungefähr 10 Jahre alt und lebt mit seiner Mutter in Neustadt.

Sein Vater starb, als er fünf Jahre alt war. Die Mutter pflegt eine Bekanntschaft zu Wachtmeister Jeschke, der gerne Ehemann von Emils Mutter und damit dessen Stiefvater werden möchte.

Die Mutter hat in der Wohnung eine Frisierrecke und verdient so den Lebensunterhalt für sich und Emil. Emil hilft seiner Mutter dabei und versucht, ihr sowenig Probleme wie möglich zu machen.

In den Ferien soll er zu seiner Tante nach Berlin reisen. Die Mutter gibt ihm 100 Mark für die Großmutter mit, die ihm im Zug gestohlen werden. Als Emil in Berlin ankommt, unterstützt eine Gruppe von Kindern ihn dabei, den Dieb zu finden und zu überführen. Gemeinsam gelingt es ihnen.

Die Geschichte spielt in den 20er Jahren, das Buch erschien zuerst 1929.

Moral- und Wertvorstellungen

Mit Emil hat Kästner einen Jungen dargestellt, der vor allem danach strebt, der Mutter Freude zu bereiten, indem er seine Pflichten gewissenhaft erfüllt, Normen und Regeln penibel einhält und so Tugenden ausbildet.

Ich stelle zunächst Emils Selbst- und Weltbild vor:

Er ist nicht faul, weil er sich nicht schämen will. Seine Mutter verdient den Lebensunterhalt, und Emil sieht es als seine Pflicht an, gute Leistungen zu erbringen, keinen Unfug zu machen, seiner Mutter zu gehorchen, kurz: er ist ein Musterknabe aus eigenem Entschluss, weil seine Mutter sich aus Liebe für ihn aufopfert.⁹⁹

Er liebte das Lob, das er in der Schule und überall erhielt, nicht deshalb, weil es ihm, sondern weil es seiner Mutter Freude machte. Er war stolz darauf, dass er ihr auf seine Weise ein bißchen vergelten konnte, was sie für ihn ihr ganzes Leben lang, ohne müde zu werden, tat.¹⁰⁰

Emil hat mit anderen Jungen auf ein Denkmal einen Filzhut gesetzt und der Figur einen Bart gemalt. Wegen dieses Vergehens fürchtet er sich vor der Polizei, und das schlechte Gewissen ob dieses harmlosen Jungenstreiches beschäftigt ihn das ganze Buch hindurch bis in seine Träume hinein. Selbst nachdem ihm in der Bahn das Geld gestohlen wurde, fürchtet er, man werde ihm nicht glauben, weil er das Denkmal beschmiert hat, und geht deshalb nicht zur Polizei.¹⁰¹

⁹⁹ Vgl. Emil und die Detektive S. 30.

¹⁰⁰ Emil und die Detektive S. 31.

¹⁰¹ Vgl. Emil und die Detektive S. 33 und 40 ff.

Andere Kinder zeichnen sich im Roman ‚Emil und die Detektive‘ überwiegend durch Höflichkeit und gute Manieren aus, sie versuchen, die Erwartungen ihrer Eltern zu erfüllen, und befolgen deren Anordnungen wie selbstverständlich. Die Eltern werden als verantwortungsvoll, fleißig, liebevoll und zuverlässig charakterisiert:

„Doch, doch!“ [...] „Der Durchschnitt [der Eltern in Berlin ,K.R.] ist ganz brauchbar. [...] Ist ja auch das Gescheiteste. Auf diese Weise werden sie nicht belogen. Ich habe meinem alten Herrn versprochen, nichts zu tun, was unanständig oder gefährlich ist. Und solange ich das Versprechen halte, kann ich machen, was ich will. Ist ein glänzender Kerl, mein Vater.“ [...] „Er hat mir gesagt, ich solle mir immer ausmalen, ob ich genauso handeln würde, wenn er dabei wäre.“¹⁰²

Dass nicht alle Eltern diese Einstellung teilen, wird daran deutlich, dass manche Jungen bei dem Detektivspiel nicht mitmachen dürfen, sondern zu Hause bleiben müssen. Und auch nicht alle Jungen sind geradlinig, so wird angedeutet, dass ein Junge eine Wurst zu Hause entwendet hat:

Gerold lieferte sogar eine ganze Schlackwurst ab. Er hätte sie von seiner Mutter gekriegt, erzählte er. Na ja.¹⁰³

Kästner arbeitet mit Idealtypen von Kindern und Eltern und verweist hin und wieder auf Brüche, die aber eigentlich nicht sein dürften.

Emil fährt in Berlin zwangsweise ohne Fahrschein, da sein Geld gestohlen worden ist. Als der Schaffner ihn auffordert auszusteigen, bezahlt ein Herr für ihn. Daraufhin ergibt sich folgender Dialog zwischen Schaffner und dem freundlichen Herrn. Er verdeutlicht, wie Kästner vermittelt, dass die guten oder bösen Absichten eines anderen offensichtlich erkennen kann – Emils „Gutsein“ stellt sich durch seine Art und auch durch seine Höflichkeit dar.

„Was glauben Sie, wieviele Jungen da täglich raufkommen und einem weismachen, sie hätten das Geld vergessen. Hinterher lachen sie uns aus.“ – „Der hier lacht uns nicht aus“, antwortete der Herr.¹⁰⁴

Indem Emil dem Dieb durch Berlin folgt, trifft er auf den Jungen Gustav. Er erklärt ihm, dass er sich nicht an die Polizei wenden kann. Gustav beschließt, ihm zu helfen, und ruft seine Freunde zusammen, insgesamt „zwei Dutzend“. Emil wartet erleichtert:

„Denn Pech bleibt nun zwar auf alle Fälle Pech. Aber ein paar Kameraden zu haben, die freiwillig mit von der Partie sind, das ist kein kleiner Trost.“¹⁰⁵

Kästner betont hier den Wert der Gemeinschaft und der Solidarität.

¹⁰² Emil und die Detektive, passim.

¹⁰³ Emil und die Detektive S. 65.

¹⁰⁴ Emil und die Detektive S. 51.

¹⁰⁵ Emil und die Detektive S. 58.

Die Bande beschließt, Emil zu helfen, und jeder gibt zunächst einmal selbstverständlich etwas Geld, damit sie auf Aktionen des Diebes reagieren können.

Dann erstellen sie gemeinsam einen Plan und verteilen Aufgaben, erstellen Regeln und treffen Absprachen.

Diebstahl ist nach Meinung der Jungen, in höchstem Grade unmoralisch und gemein. Bei den Überlegungen, wie sie vom Dieb das Geld wiederbekommen, ergibt sich folgender Dialog:

„Wir werden ganz einfach die Gelegenheit abpassen und ihm das Geld, das er geklaut hat, wieder klauen!“ – „Quatsch! [...] Wenn wir ihm das Geld klauen, sind wir ganz genau solche Diebe, wie er selber einer ist!“ – „Werde bloß nicht drollig!“ [...] „Wenn mir jemand was stiehlt, und ich stehl's ihm wieder, bin ich doch kein Dieb!“ – „Doch, dann bist du ein Dieb.“ [...] „Wenn ich jemandem heimlich was wegnehme, bin ich ein Dieb. Ob es ihm gehört oder ob er es mir erst gestohlen hat, ist egal.“ [...] „Wie wir uns den Halunken kaufen, können wir noch nicht wissen. Das werden wir schon deichseln. Jedenfalls steht fest, daß er es freiwillig wieder hergeben muss. Stehlen wäre idiotisch.“ [...] „Was mir gehört, kann ich doch nicht stehlen können! Was mir gehört, gehört eben mir, auch wenn's in einer fremden Tasche steckt!“ – „Das sind Unterschiede, die sich schwer begreifen lassen [...] moralisch bist du meinetwegen im Recht. Aber das Gericht verurteilt dich trotzdem. Das verstehen sogar viele Erwachsene nicht. Aber es ist so.“¹⁰⁶

Die Jungen im Alter zwischen 10 und 14 Jahren beschäftigen sich hier mit einem moralischen Dilemma, das in jeder Epoche der Menschheit stattfinden könnte, in allen Klassen und Schichten.

Ein unterschiedliches Verhalten von Jungen und Mädchen, eine klare Rollenzuteilung zeigt sich folgendem Satz, den Emils Cousine Pony Hütchen von sich gibt:

„Gott, ich bliebe ja zu gern hier und würde euch Kaffee kochen. Aber was soll man machen? Ein anständiges Mädchen gehört in die Klappe.“¹⁰⁷

Den Leserinnen und Lesern wird vermittelt, dass es anständige und unanständige Mädchen gibt; klare Verhaltensregeln trennen die einen von den anderen. Anständige Mädchen sind fürsorglich und rechtzeitig zu Hause.

Dass jeder seine Pflicht zu tun hat, wird im folgendem Abschnitt deutlich: Nachdem der Dieb gefangen wurde und Emil sein Geld wieder hat, feiern alle bei der Großmutter. Diese hält eine Ansprache und geht dabei besonders auf den kleinen Dienstag ein, dessen Aufgabe während der Aktion darin bestand, die Telefonzentrale zu besetzen.

„Aber er blieb zu Hause, weil er das einmal übernommen hatte, jawohl, weil er das einmal übernommen hatte. [...] Er hat zwei Tage am Telefon gesessen. Er hat gewußt, was

¹⁰⁶ Emil und die Detektive S. 63f.

¹⁰⁷ Emil und die Detektive S. 72.

seine Pflicht war. Und er hat sie getan, obwohl sie ihm nicht gefiel. Das war großartig, verstanden? Nehmt euch an ihm ein Beispiel!“¹⁰⁸

Die Zuverlässigkeit des kleinen Dienstag repräsentiert den Umgang mit Pflichten, die erfüllt werden, für ein höheres gemeinsames Ziel.

Der Zusammenhalt der Kinder drückt sich auch in der Parole aus, die jeder nennen muss, wenn er etwas zu übermitteln hat: ‚*Parole Emil*‘. Durch Parolen kann Vertrauen und Gemeinschaft wachsen.

Zusammenfassend ist zu sagen: ‚Emil und die Detektive‘ zeigen auf, wie sinnvoll Regeln und Normen in Gruppen zur Erreichung eines gemeinsamen Zieles sein können. Ebenso treffen wir auf verschiedene Werte; im Vordergrund stehen die Werte Gerechtigkeit und Gemeinschaft, letzterer nicht nur in Bezug auf die Bande der Detektive, sondern auch im Hinblick auf die Verbundenheit innerhalb der Familien.

Auch Tugenden spielen eine große Rolle, so handeln die Jungen und auch Emil mit Tapferkeit und Mut, beweisen aber auch Besonnenheit und Klugheit. Hilfsbereitschaft und Höflichkeit sind ‚Standardtugenden‘ bei Kästner, vermitteln aber auch einen Einblick in den Umgang miteinander zu damaliger Zeit.

3.2.4. Das fliegende Klassenzimmer

Einführung in die Handlung

‚Das fliegende Klassenzimmer‘ ist eine Internatsgeschichte. Im Mittelpunkt stehen dreizehn bis vierzehn Jahre alte Jungen einer Klassenstufe und ihr alltägliches Internatsleben.

Ihr verehrter und geschätzter Klassenlehrer ist Dr. Justus Bökh. Am Rande des Schulgeländes wohnt ein Mann in einem ausrangierten Eisenbahnwagon, Robert Uthofft, genannt der Nichtraucher. Mit ihm pflegt ein Teil der Jungen eine freundschaftliche Beziehung. Es stellt sich heraus, dass Bökh und Uthofft sich aus der Schulzeit kennen und später auch gemeinsam studiert haben. Die Jungen arrangieren ein Wiedersehen.

Die Klasse probt im Verlauf des Buches ein Theaterstück, das zur Weihnachtsfeier aufgeführt werden soll. Der Titel des Stückes heißt ‚Das fliegende Klassenzimmer‘.

Kästner beschreibt neben dem Internatsleben Einzelschicksale und schafft es, die Bedeutung von Schule, Kameradschaft und Familie in der damaligen Zeit darzustellen und vermittelt dabei seine eigenen Moral- und Wertvorstellungen.

Der Roman spielt in den späten 20er Jahren und erschien erstmals 1933.

¹⁰⁸ Emil und die Detektive S. 107.

Moral- und Wertvorstellungen

Wie auch im Roman ‚Emil und die Detektive‘ beginnt das Buch mit einer Vorgeschichte. Kästner nimmt die Leserin und den Leser mit in den Prozess des Schreibens. So wird deutlich, dass die eigentliche Erzählung eine erfundene ist und die Leserschaft sich gemeinsam mit dem Autor in einer anderen Wirklichkeit befindet. Am Ende schließt das Buch wieder in der Realität des Autors, die Leserinnen und Leser werden wieder aus der Geschichte herausgeleitet. Allerdings haben diese Rahmenerzählungen immer einen kleinen Sprung: Figuren aus der Geschichte tauchen plötzlich am Ende der Rahmenhandlung wieder auf.

Das Leben im Internat unterliegt vielen Regeln und Normen und ist sehr hierarchisch organisiert. Die von Kästner dargestellten Jungen sind überwiegend freundlich, gut und anständig, fleißig und klug. Sie verkörpern Tugenden und stehen für eine verlässliche Moral. Das gilt auch für diejenigen, die aus schwierigen Verhältnissen stammen. Der Zusammenhalt und die Gemeinschaft sind ein prägendes Moment.

Regeln und Absprachen sind einzuhalten, dies wird immer wieder deutlich gefordert, dahinter steckt eine klare Vorstellung von Gerechtigkeit und rechtem Handeln. So sagt etwa ein Tertianer zu einem Primaner:

„Sie haben sich genau wie wir an die bestehenden Bestimmungen zu halten!“, rief er empört. „Bilden sie sich nur nichts ein, bloß weil sie ein paar Jahre älter sind als wir! Beschweren sie sich über mich bei Doktor Bökh! Aber ich bestehe darauf, dass sie die Turnhalle augenblicklich verlassen!“¹⁰⁹

Hier wird ein Konflikt durch Beharren auf Regeln und Absprachen gelöst.

Das Einhalten von Abmachungen und der verantwortungsvolle Umgang mit Macht wird ebenso wie der Wert des zwischenmenschlichen Vertrauens in der Geschichte vom Diebstahl der Diktathefte vermittelt:

Die Realschüler haben die Diktathefte der Gymnasiasten gestohlen und einen Schüler als Geisel genommen. Zur Lösung des Konflikts beschließen die Vertreter der beiden Gruppen einen Zweikampf. Obwohl die Gymnasiasten gewinnen, halten sich die Realschüler nicht an ihr Wort. Deren Sprecher ist das sehr unangenehm, aber er fühlt sich trotzdem seinen Leuten verpflichtet. Die Gymnasiasten äußern:

„Du bist ein typisches Beispiel für den Konflikt der Pflichten. Das gab's schon öfter.“¹¹⁰

„Donnerschlag!“, sagte der Nichtraucher. „Solche Strolche gibt es unter den Jungens von heute? [...] So etwas [ein Zweikampf] ist natürlich nur unter anständigen Menschen möglich.“¹¹¹

¹⁰⁹ Das fliegende Klassenzimmer S. 28.

¹¹⁰ Das fliegende Klassenzimmer S. 60.

Die klare Botschaft lautet, dass Wortbruch im höchsten Maße unmoralisch ist. Etwas später heißt es: „Mit Wortbrüchigen kämpfen wir nicht mehr. Wir verachten sie nur.“

Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit waren hohe Werte in der Gesellschaft der 20er Jahre. Viele Verträge und geschäftliche Absprachen wurden mündlich gemacht. Heutzutage hat vor allem der Wert ‚Wahrhaftigkeit‘ an Geltung eingebüßt. Es gibt politisch und gesellschaftlich kaum noch Vorbilder für diese Haltung, stattdessen sind die Zeitungen voll von Skandalen, die von unrechtmäßigem Handeln, orientiert am eigenen Profit, berichten.

Mit dieser Geschichte schreibt Kästner auch etwas über den guten Umgang mit Macht: Der Primaner, der Aufsicht hat, meldet den unerlaubten Ausgang der Schüler dem Klassenlehrer Bökh. Dieser verhängt nicht einfach die dafür vorgesehene Strafe, sondern erforscht die Ursachen für das unerlaubte Handeln. Er wendet sich an den Primaner, der voller Schadenfreude auf die Bestrafung der Tertianer wartet. Anhand einer Geschichte versucht er ihm zu vermitteln, dass die Ausübung von Macht und das starre Einhalten von Regeln zu letztlich unangemessenen Resultaten führen kann.¹¹²

Der Lehrer Bökh erfährt von den Schülern den Grund für den Ausgang ohne Erlaubnis und teilt ihnen mit, dass er ihr Verhalten billigt und ihre Zuverlässigkeit als Kameraden schätzt. Gleichzeitig ist er betrübt, dass sie ihn nicht um Rat oder um die Erlaubnis gebeten haben. Er sieht darin mangelndes Vertrauen in ihn. Als Strafe erhalten sie wegen der besonderen Umstände eine Woche Ausgangssperre anstatt der üblichen zwei. In all diese Überlegungen bezieht er den Primaner stets mit ein. Außerdem lädt er die Jungen zu einem Kaffeeklatsch ein. Dann erzählt er seine Geschichte, wie er als Junge an dieser Schule war und sich unerlaubt vom Schulgelände geschlichen hat, um seine sterbenskranke Mutter im Krankenhaus zu besuchen:

Am Schultor wartete schon ein Primaner auf ihn. Es war einer von denen, die noch nicht reif genug sind, die Macht, die ihnen übertragen wurde, vernünftig und großmütig auszuüben.¹¹³

Die Botschaft der Geschichte erreicht den schadenfreudigen Primaner, der mit gesenktem Kopf das Zimmer verlässt. Und beim nächsten Vergehen, das aus Freundschaft begangen wird, reagiert er nachsichtiger.¹¹⁴

Kästner verdeutlicht mit dieser Geschichte, dass die Ausübung von Macht Reife voraussetzt und dass Regeln das menschliche Zusammenleben erleichtern sollen, aber in schwierigen Situationen Vernunft und Gefühl über der Schulordnung stehen.

Er betont den Wert der Kameradschaft und der Freundschaft.

¹¹¹ Das fliegende Klassenzimmer S. 61.

¹¹² Das fliegende Klassenzimmer S. 80ff.

¹¹³ Das fliegende Klassenzimmer S. 81.

¹¹⁴ Das fliegende Klassenzimmer S. 125.

Kästner hebt im ‚fliegenden Klassenzimmer‘ die klassischen Tugenden hervor. Mut und Tapferkeit begegnen uns schon in der Einleitung:

Und schreibt euch hinter die Ohren, was ich jetzt sage: Mut ohne Klugheit ist Unfug; und Klugheit ohne Mut ist Quatsch! Die Weltgeschichte kennt viele Epochen, in denen dumme Leute mutig und kluge Leute feige waren. Das war nicht das Richtige. Erst wenn die Mutigen klug und die Klugen mutig geworden sind, wird das zu spüren sein, was irrtümlicherweise schon oft festgestellt wurde: ein Fortschritt der Menschheit.¹¹⁵

Durch die Geschichte hindurch verläuft die Geschichte des, ‚Angsthasen‘ Uli. Uli, ein schwächlicher Schüler, ist sehr schüchtern, hat oft Angst und Heimweh. Er ist mit Matthias, dem stärksten Schüler, befreundet. Uli hätte gern mehr Mut und Schneid. Die beiden Freunde führen folgenden Dialog; ihm geht voraus, dass Matthias keine guten Noten hat, was ihm egal ist, da er Boxer werden will.

„Aber daß du ein Angsthase bist, das kannst du doch, wenn du willst, ändern!“ – „Hast du 'ne Ahnung“, meinte Uli niedergeschlagen, und er rieb sich die klammen Finger. „Was ich schon alles angestellt habe, um mir die Feigheit abzugewöhnen – das geht auf keine Kuhhaut. Jedes Mal nehme ich mir vor, nicht davonzulaufen und mir nichts bieten zu lassen. Felsenfest nehm ich mir's vor! Aber kaum ist es so weit, dann rei ich auch schon aus. Ach, ist das ekelhaft, wenn man spürt, dass einem die anderen absolut nichts zutrauen!“¹¹⁶

Einige Kapitel später wird er von den Klassenkameraden in einen Papierkorb gesetzt, dieser wird unter der Decke im Klassenzimmer befestigt. Der Lehrer fragt, nachdem er Uli im Papierkorb entdeckt hat, Matthias, warum er das nicht verhindert habe. (Dieser aber war von mehreren Jungen festgehalten und daran gehindert worden, Uli zu helfen.)

Als Strafarbeit erhält die Klasse die Aufgabe, den folgenden Satz fünfmal abzuschreiben:

„An allem Unfug, der passiert, sind nicht etwa nur die Schuld, die ihn tun, sondern auch die, die ihn nicht verhindern.“¹¹⁷

Hier wird deutlich, dass Verantwortung nicht nur Verantwortung für mein Handeln, sondern auch für mein Nichthandeln bedeutet. Im Hinblick auf die Zeit, in der das Buch veröffentlicht wurde, kurz vor der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten, eine klare Botschaft.

Zum Mut gehört auch immer die Verantwortung und die Klugheit. Uli versucht seine Ängstlichkeit durch eine besonders mutige Tat zu überwinden: Er springt mit einem aufgespannten Regenschirm als Fallschirmersatz aus großer Höhe in den Schulhof, in den er viele Schüler bestellt hat, die seiner Heldentat zuschauen sollen. Er bricht sich bei dem Sturz ein Bein.

¹¹⁵ Das fliegende Klassenzimmer S. 19.

¹¹⁶ Das fliegende Klassenzimmer S. 42.

¹¹⁷ Das fliegende Klassenzimmer S. 103.

Kästner lässt dazu den Klassenlehrer Bökh sagen:

„Vergesst nicht, dass so ein Beinbruch weniger schlimm ist, als wenn der Kleine sein Leben lang Angst davor gehabt hätte, die anderen würden ihn nicht für voll nehmen. Ich glaube wirklich, dieser Fallschirmabsprung war garnicht so blödsinnig, wie ich zunächst dachte.“¹¹⁸

Der Mitschüler Sebastian, ein Einzelgänger, äußert sich dagegen so:

„Eigentlich geht euch das, was ich jetzt sagen will, gar nichts an. Aber, habt ihr schon einmal darüber nachgedacht, ob ich Mut habe? Ist euch schon einmal aufgefallen, daß ich ängstlich bin? Nichts ist euch aufgefallen! Ich will euch deshalb vertraulich mitteilen, daß ich sogar außerordentlich ängstlich bin. Ich bin aber ein gescheiter Mensch und laß es mir nicht anmerken. Mich stört mein Mangel an Mut nicht besonders. Ich schäme mich nicht darüber. [...] Ich weiß, daß jeder Mensch Fehler und Schwächen hat. Es kommt nur darauf an, diese Fehler nicht sichtbar werden zu lassen.“¹¹⁹

Kästner ermöglicht es der Leserschaft, sich in die Figur des Uli einzufühlen. Aus seiner Perspektive geht der Leser den Weg der Angst und Scham bis zu dem Versuch, beides durch den Sprung zu überwinden, mit. Durch die Worte von Sebastian relativiert er den Anspruch und erinnert an die Einleitung, wo er über Mut und Feigheit schreibt. Fehlender Mut kann mit der Tapferkeit, eben zu diesem Manko zu stehen, getragen werden.

Eine andere Form von Tapferkeit zeigt Martin Thaler; mit dieser Figur hat Kästner sich selbst dargestellt¹²⁰. Thaler ist gewissermaßen ein größer gewordener Emil, ein Klassenprimus mit armen Eltern. Die Mutter des Protagonisten Martin schreibt im gleichen Stil wie Kästners Mutter ihrem Sohn stets schrieb.

Martins Tapferkeit besteht darin, seinen Kummer, dass er zum Weihnachtsfest nicht nach Hause fahren kann, weil seine Eltern das Fahrgeld nicht aufbringen können, tapfer mit sich selber auszumachen und ihn niemandem zu zeigen. Schlussendlich bricht seine Not doch aus ihm heraus, als Bökh ihn anspricht. Der Lehrer, der das Vertrauen seiner Schüler besitzt, weil er ihnen einfühlsam, großzügig und mit Wohlwollen begegnet, schenkt ihm das Fahrgeld.¹²¹

Diese Form der Tapferkeit, schmerzliche Gefühle zu unterdrücken, verhindert das Erleben von Mitgefühl und die Erfahrung von Hilfsbereitschaft. Es ist reiner Zufall, dass der Lehrer ihm begegnet. Aber diese Szene spiegelt den Umgang mit Gefühlen in der damaligen Zeit. Dazu passt die Parole ‚Eisern‘, mit der sich die Jungen in verschiedenen Zusammenhängen gegenseitig ermutigen.

¹¹⁸ Das fliegende Klassenzimmer S. 117.

¹¹⁹ Das fliegende Klassenzimmer S. 121.

¹²⁰ Vgl. Kordon 1997, S. 132.

¹²¹ Das fliegende Klassenzimmer S. 117-119 und 153ff.

Kästner lässt Martin Thaler über die Ursachen der Armut nachdenken, die ihn daran hindert, Weihnachten nach Haus zu fahren.

„Ich habe meine Eltern sehr lieb, und sie lieben mich, und trotzdem dürfen wir am Heiligen Abend nicht zusammen sein. Und warum eigentlich nicht? Wegen des Geldes. Und warum haben wir keins? Ist mein Vater weniger tüchtig als andere Männer? Nein. Bin ich weniger fleißig als andere Junge? Nein. Sind wir schlechte Menschen? Nein. Woran liegt es dann? Es liegt an der Ungerechtigkeit, unter der so viele leiden. Es gibt zwar nette Leute, die das ändern wollen. Aber der Heilige Abend ist schon übermorgen. Bis dahin wird es ihnen nicht gelingen.“¹²²

Hier stellt Kästner fest, dass Armut nichts mit Moral zu tun hat und nicht durch Tugenden verändert werden kann, sondern einer anderen Gesetzmäßigkeit unterliegt.

Auch im ‚fliegenden Klassenzimmer‘ begegnen uns Regeln und Normen. Während sie im Roman ‚Emil und die Detektive‘ als sehr hilfreich im Hinblick auf das gemeinsame Ziel dargestellt wurden, werden sie in diesem Fall eher als einengend und behindernd dargestellt. Sie verführen Menschen, Macht zu missbrauchen. Die Regeln werden nicht in Frage gestellt, sondern gelten, weil sie da sind, von Autoritäten eingesetzt.

Dafür gelingt es Kästner, den Wert der Gemeinschaft durch Zusammenhalt, Verlässlichkeit und Akzeptanz auszudrücken, ebenso die Verantwortung, die Menschen füreinander durch Bindung übernehmen, als Selbstverständlichkeit zu vermitteln.

3.2.5. Theoretische Anmerkungen

In ‚Emil und die Detektive‘, sowie im ‚fliegenden Klassenzimmer‘ sind die Protagonisten Jungen im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren.

Kästner verknüpft das genaue Einhalten von Regeln mit Moral; der Satz Piagets, „Jede Moral ist ein System von Regeln, und das Wesen jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet“¹²³, scheint im hohen Maße für seine Haltung zuzutreffen.

In ‚Emil und die Detektive‘ sind die aufgestellten Regeln einzuhalten, Verstöße werden geahndet, ein Junge wird wegen Regelverstößen ausgeschlossen.¹²⁴

Die von Spitzer beschriebene Fähigkeit, kurzfristige Bedürfnisse für ein langfristiges Ziel aufzuschieben, um so zu handeln, dass es den eigenen Werten entspricht, wird ebenfalls in beiden Werken eindrücklich dargestellt.

¹²² Vgl. Das fliegende Klassenzimmer S. 123.

¹²³ Piaget 1981, S. 7.

¹²⁴ Emil und die Detektive S. 77.

Kästner lässt die Schüler am Modell, am Vorbild Moral lernen. Im ‚fliegenden Klassenzimmer‘ wird dies besonders deutlich an der Figur des Klassenlehrers, an dem die Jungen sich orientieren. Aber auch der moralische Exkurs des Deutschlehrers über seine eigene väterliche Unfähigkeit, dient den Schülern als Modell zur Selbstkritik:

Der als Geisel genommene Schüler Rudi ist der Sohn des Deutschlehrers. Der Lehrer klärt zu Beginn der folgenden Unterrichtseinheit, unter welchen Umständen die Diktathefte verschwunden sind. Er wundert sich, dass ihm das Fehlen seines Sohnes am gestrigen Mittagstisch nicht aufgefallen ist, überhaupt das lange Fernbleiben seines Sohnes. Er spricht über sich selber:

„Das scheinen ja nette Eltern zu sein [...] Richte deinem Vater einen schönen Gruß von mir aus, und er solle künftig besser auf dich aufpassen!“¹²⁵

Die Interessen der Erwachsenen und Familienmitglieder finden besondere Beachtung, vor allem den geäußerten und vermuteten Bedürfnisse der Mütter wird von den Jungen Rechnung getragen. Hier legt Kästner eine empathische Übernahme der Perspektive zugrunde, die die moralischen Erwartungen der Erwachsenen in den Fokus der Aufmerksamkeit der Jungen legt.

Für beide Bücher gilt die Orientierung am ‚Ideal des guten Jungen‘, das Kohlberg im konventionellen Stadium beschreibt. Aber auch Durkheims Trias begegnet uns wieder: Der Geist der Disziplin, der Anschluss an die sozialen Gruppen, die Autonomie des Willens. Disziplin und Pflicht werden in beiden Werken repräsentiert, im ‚Fliegenden Klassenzimmer‘ allerdings sehr viel deutlicher. Moralisches Verhalten hat in beiden Werken und darüber hinaus auch in ‚Pünktchen und Anton‘ oder im ‚Doppelten Lottchen‘ und anderen Werken eine zentrale Bedeutung, auch im Sinne Durkheims, dass erst die Gruppe, die Schulklasse komme und dann der Einzelne. Und Kästner vertritt in den Kinderbüchern ebenfalls nur die eingeschränkte Autonomie des freien Willens, wohl auch weil er Kindern nicht zutraute, auf den Selbstwert der Moral zu vertrauen. Aus dem, was er für erwachsene Leser geschrieben hat, und dem, was ich über sein Leben weiß, hat er Vertrauen in den Selbstwert der Moral. Wie sonst könnte er sich Moralist nennen? Doch dazu im nächsten Abschnitt mehr.

¹²⁵ Das fliegende Klassenzimmer S. 100.

3.2.6. Intentionen des Autors

Kästner verarbeitete im ‚fliegenden Klassenzimmer‘ eigene Erfahrungen, die er im Lehrerseminar als 13- und 14-jähriger Junge gemacht hat.¹²⁶

In ‚Emil und die Detektive‘, das er als sein liebstes Werk bezeichnet, hat er sich selbst in der Figur des Emil dargestellt. Auch die Basishandlung hat er in abgewandelter Form selbst erlebt.¹²⁷

Er nannte sich selber einen Moralisten, und das ist seinen Büchern abzuspüren. Seine Wahrnehmung von Kindern wird am folgenden Zitat erkennbar:

Denn Kinder, das glaube und wisse er, seien dem Guten noch nahe wie Stubennachbarn. Man müsse sie nur lehren, die Tür behutsam aufzuklinken.¹²⁸

Ich verstehe seine Kinderbücher als einen Versuch, diese Tür zu öffnen. Damit diese Welt das „Gutsein“ nicht verliert, damit auch weiterhin gilt:

Wer es ehrlich meinte, den ließ man gelten. [...] Wer Talent hatte, wurde akzeptiert. Man verletzte, wenn es sein mußte, einander. Man verletzte niemals die Spielregeln.¹²⁹

Zeitlebens vertrat Kästner auf der einen Seite die Unverletzlichkeit der Spielregeln, er vertrat Moral. Trotzdem gibt es in seinem eigenem Leben Brüche, schon in der ihm bekannten Tatsache, dass sein Vater nicht sein leiblicher Vater war, sondern der Hausarzt eine außereheliche Beziehung zu seiner Mutter pflegte. Auch er selber hatte später einen Sohn, mit dessen Mutter er nicht liiert war und mit der er über Jahre in Dreiecksgeschichten lebte. Erstaunlich ist auch, dass er der Mutter seines Sohnes riet, ihn mit Ohrfeigen zu erziehen, ein für ihn ungewöhnlicher Rat, obwohl er in die Zeit passte. Auch der leichtlebige Lebensstil, den er pflegte, nachdem er bekannt geworden war, entsprach nicht seinen eigenen moralischen Spielregeln.¹³⁰ Vielleicht spiegeln seine Kinderbücher eine Welt wieder, die er sich gewünscht hätte.

Zu diesen Wünschen für eine bessere Welt, gehört auch seine Darstellung von Geldknappheit und Armut. In beiden hier vorgestellten Büchern, aber auch in einigen anderen seiner Kinderbücher, geht es um existenzielle Armut. Die hatte er selbst erlebt, die Beschreibung von Emils Leben in Neustadt ähnelt seinen Kindheitserfahrungen sehr. Erst am Ende seines Studiums in Leipzig verdient er als Journalist so viel, dass er nicht mehr hungern muss.¹³¹

¹²⁶ Kordon 1997, S. 40.

¹²⁷ Kordon 1997, S. 123.

¹²⁸ Kästner in Kordon 1997, S. 127.

¹²⁹ Kästner, Brief an Carl Zuckmayer, zitiert in Kordon 1997, S. 89.

¹³⁰ Vgl. Kordon 1997, S. 284ff.

Kästner gehörte zu den Autoren, die in der Zeit des Nationalsozialismus verboten waren, bis auf ‚Emil und die Detektive‘ standen alle seine Werke auf Liste der ‚unerwünschten Literatur‘.

Kästner hat mit seinen Kinderbüchern auch der besonderen Beziehung zu seiner Mutter Ausdruck gegeben; zeitlebens war sie die wichtigste Frau für ihn. Allerdings entsprechen weder Frau Tischbein noch Frau Thaler seiner realen Mutter. Auf Nachfrage kommentierte er dies so: „So war sie nicht, aber so wollte sie sein.“¹³²

Ich beende dieses Kapitel mit einem Zitat Kästners:

Wer an die Zukunft glaubt, glaubt an die Jugend. Wer an die Jugend glaubt, der glaubt an Erziehung. Wer an Erziehung glaubt, glaubt an Sinn und Wert der Vorbilder.¹³³

¹³¹ Vgl. Kordon 1997, S. 71ff.

¹³² Kordon 1997, S. 123.

¹³³ Kästner (Rede zur Erinnerung an den 20.07.1944, gehalten 1954) in Kordon 1997, S. 130.

3.3. Astrid Lindgren (1907-2002)

3.3.1. Kurze Biographie: Astrid Lindgren

Astrid Anna Emilia Ericsson wird am 14. November 1907 geboren. Sie ist das zweite von vier Kindern, ihre Eltern sind Pächter des Bauernhofes Näs, der in der Nähe der Kleinstadt Vimmerby, Småland liegt. Lindgren verlebt eine glückliche Kindheit, die sie selber so skizziert:

„Zweierlei hatten wir, das unsere Kindheit zu dem gemacht hat, was sie gewesen ist – Geborgenheit und Freiheit. [...] Gewiß wurden wir zu Zucht und Gottesfurcht erzogen, so wie es dazumal Sitte war, aber in unseren Spielen waren wir herrlich frei und nie überwacht. [...] Diese Freiheit zu haben hieß aber keineswegs, ständig frei zu haben. Daß wir zur Arbeit angehalten wurden, war die natürlichste Sache der Welt.“¹³⁴

Gottschalk beschreibt in ihrer Biografie, dass Lindgren ihre Mutter zwar als tüchtig und großzügig, nicht aber als warmherzig erlebt hat, dafür brachte der Vater seinen Kindern viel Gefühl und Zärtlichkeit entgegen.¹³⁵

Nach Abschluss der Hochschule wurde sie 1924 Volontärin bei der Zeitung in Vimmerby. 1926 gebar sie den unehelichen Sohn Lars in Kopenhagen, den sie in eine Pflegestelle gab, und zog dann für eine Ausbildung als Sekretärin nach Stockholm.

1931 heiratete sie Sture Lindgren (1898–1952), 1934 wurde die gemeinsame Tochter Karin geboren. Als ihre Tochter 1941 an einer Grippe erkrankte, erzählte sie ihr die Geschichten um Pippi, um ihr die Zeit leichter zu machen. Damit begann ein neuer Abschnitt in ihrem Leben, als Autorin zahlreicher Kinderbücher, die in über 50 Sprachen übersetzt wurden. Die erste deutsche Übersetzung von Pippi erschien im Jahr 1949.

1952 starb ihr Mann, 1986 ihr Sohn Lars.

Nach zahlreichen internationalen Ehrungen und Auszeichnungen durch Gesellschaft, Politik und Medien verstarb Astrid Lindgren am 28. Januar 2002 im Alter von 94 Jahren in ihrer Wohnung in Stockholm.¹³⁶

3.3.2. Literaturanalyse Astrid Lindgren

Für diese Arbeit habe ich mich für Lindgrens Werke ‚Immer dieser Michel‘ (Michel muss mehr Männchen machen; schwedisch 1965; deutsch 1966), ‚Karlsson vom Dach‘ (Lillebror und Karlsson vom Dach; schwedisch 1955, deutsch 1956) und ‚Ronja Räubertochter‘ (schwedisch 1981, deutsch 1982) entschieden.

¹³⁴ Das entschwindene Land S. 34f.

¹³⁵ Gottschalk 2006, S. 34-36.

¹³⁶ Vgl. Who's who o.J. (Internetquelle).

Diese Auswahl habe ich getroffen, weil diese Bücher zu ihren berühmtesten Werken gehören, die immer wieder neu aufgelegt werden. Sie sind ebenfalls verfilmt worden und als Hörspiele, als PC-Spiele etc. erhältlich.

Weiterhin kam es mir darauf an, dass unterschiedliche Charaktere in ungleichen Lebenswelten und Altersstufen und mit verschiedenartigen moralischen Vorstellungen geschildert werden und damit die Vielgestaltigkeit dieser Autorin repräsentiert ist.

3.3.3. Immer dieser Michel

Einführung in die Handlung

Michel ist die Hauptfigur in der Trilogie ‚Immer dieser Michel‘ und weiterer Geschichten. Die Reihe beginnt im Vorschulalter des Protagonisten und endet am Beginn seiner Grundschulzeit. Michel, der in der schwedischen Ausgabe Emil heißt, lebt auf einem Bauernhof (Katthult) im Ort Lönneberga in Småland etwa um 1900. Er hat Vater, Mutter und eine kleine Schwester, Ida. Mit zum Haushalt gehören Lina, die Magd, und Alfred, der Knecht.

Lindgren stellt Michel als liebenswerten, aber sehr eigenwilligen Jungen dar, der berühmt ist für seine Streiche. Wir bemerken aber, dass Michel neugierig und interessiert ist, Dinge ausprobiert und nur selten bewusst Unsinn macht. Und selbst dem, was wir Unsinn nennen, liegt eine kindliche Logik und oft eine gute Absicht zugrunde. Michel agiert aus seinem Verständnis heraus, und dies fällt nicht zusammen mit dem Verstehen der erwachsenen Protagonisten.

Er hat viel Kontakt zur Natur und zu Tieren, außerdem spielt er gern. In seinem Umfeld gibt es außer seiner kleinen Schwester Ida keine anderen Kinder.

Eine für Michel besonders wichtige Person ist der Knecht Alfred, dem er unter Einsatz seines eigenen Lebens das Leben rettet. Alfred ist Michels wichtigste Bezugsperson, er kann sich in Michel einfühlen und ist für ihn ein verlässlicher Freund. Eigentlich würde man erwarten, dass Michels Vater mit seinem Sohn den Weihnachtsbaum aus dem Wald holt, mit ihm Angeln geht, ihm bei der Wolfsgrube hilft und vieles mehr. Aber das übernimmt Alfred. Michels Vater erfasst die Welt seines Sohnes nicht, er versteht nicht, dass hinter seinen Streichen oft ein gutes Motiv oder ein logischer Gedankengang steckt. Er sieht nur das Ergebnis und reagiert darauf meistens mit Unverständnis und entsprechenden Sanktionen. Er bestraft seinen „Unfug“ mit einem Aufenthalt im Tischlerschuppen, wo Michel über seine Streiche nachdenken soll. Beim Nachdenken schnitzt er Holzmännchen, auf die er sehr stolz ist. Ob Michels Mutter Michel versteht, wird nicht deutlich, an manchen Stellen sagt sie: „Im Grunde ist der Junge gut“. Sie liebt ihren Sohn und beschützt ihn vor dem Vater, indem sie ihn schon vor dem Auftauchen des Vaters einsperrt und ihm aufträgt, den Schuppen von innen zu verriegeln. An diesen Stellen wird deutlich, dass ein subtiles Klima von drohender körperlicher Gewalt durch den Vater herrscht und

dass der Tischlerschuppen Michel vor Bestrafung durch den Vater bewahren soll. Die Mutter ordnet sich, gemäß dem bestehenden Rollenbild, dem Vater unter, nur selten wagt sie Widerspruch.

Michel identifiziert sich niemals mit dem Vater als Aggressor, er empfindet seinen Vater als ungerecht und fühlt sich unverstanden. In ihm leben andere Vorstellungen vom Menschsein und von Gerechtigkeit, die er sich bewahrt.

Sein Elternhaus ist stabil und verlässlich, spielt aber eher eine untergeordnete Rolle. Michel ringt um die Anerkennung und Aufmerksamkeit seines Vaters.

Die Geschichte gibt einen Einblick in die Lebenswelt des Hofes: es gibt keine Elektrizität, dafür aber das Kämmen von Wolle und das Ziehen von Kerzen; Schweine werden geschlachtet und daraus Wurst und anderes hergestellt, Kleidung und Schuhe werden ausgebessert, die Wäsche auch bei großer Kälte im Bach gewaschen und vieles mehr. Ganz nebenbei erfahren die Leser, wie das Leben vor hundert Jahren aussah. Eine alte Frau, Krösa-Maja aus der Nachbarschaft, hilft im Haushalt mit und verdient sich auf diese Weise ihren Lebensunterhalt. Sie erzählt den Kindern aus der Vergangenheit, so dass auch Michel und Ida etwas über ihre eigene Vergangenheit lernen.

Der Beginn der Schulzeit eröffnet Michel eine andere Welt. Nachdem er seine frühe Kindheit als Entdecker und Eroberer verbracht hat, hilft ihm der Zugang zur Bildung, seine Fähigkeiten weiterzuentwickeln und seine Vorstellungen von Gerechtigkeit auszubauen. Lindgren beendet ihr Buch mit dem Hinweis, dass Michel Gemeinderatspräsident von Småland wird.¹³⁷

„Michel in der Suppenschüssel“, der erste Roman aus dieser Reihe, wurde 1964 erstmalig in Deutschland veröffentlicht.

Moral- und Wertvorstellungen

Ich habe zur Veranschaulichung der Moral- und Wertvorstellungen, die Lindgren mit der Figur des Michel präsentiert, eine längere Episode gewählt: „Das große Aufräumen von Katthult“. In der von mir gewählten Geschichte treten Michels Motive und sein Gerechtigkeitssinn klar hervor.

„Das große Aufräumen von Katthult“ beginnt im späten Herbst und endet am zweiten Weihnachtsfeiertag. Nach einer Darstellung der Lebenswelt Michels beginnt der Hauptstrang der Geschichte mit einem Bericht über das Armenhaus. Alfreds Großvater lebt in diesem Armenhaus und kommt manchmal nach Katthult zu Besuch.

Für Michels Mutter ist es üblich, dass sie den Armen zu Weihnachten von ihrem Reichtum abgibt. Michel und seine Schwester werden zum Armenhaus geschickt und geben dort einen großen Korb mit festlichen Speisen ab.

¹³⁷ Vgl. Immer dieser Michel S. 280.

Die Kinder lernen, wie selbstverständlich und natürlich es ist, seinen Besitz zu teilen sowie sich um ärmere, schwächere Menschen zu sorgen.

Im Armenhaus regiert eine der Armen, die Maduskan. Sie hat die Macht, weil sie die „boshafte und größte und stärkste“¹³⁸ ist. Sie verschließt alle Speisen von Katthult bis Heiligabend.

Am zweiten Feiertag sind die Kinder mit Alfred allein zu Haus. Alfreds Großvater kommt unerwartet aus dem Armenhaus und sie erfahren, dass die Maduskan alle Gaben allein verzehrt hat, weil jemand eine Wurst gestohlen haben soll. Da sich niemand als schuldig bekannt hat, hat sie zur Strafe alles allein aufgegessen. Michel findet dies gemein und lockt die Maduskan mit einer List aus dem Armenhaus: Er weist auf ein Festessen in einem anderen Ort, Skorphult, hin und stellt verlockend folgenden Satz in den Raum: „Siebzehn Käsekuchen, was soll man dazu sagen?“¹³⁹ Er weiß, dass die Maduskan eine Schwäche für Käsekuchen hat, und nutzt dies aus, um sie zu dem Festessen nach Skorphult zu locken. Es gelingt ihm, die Maduskan macht sich auf den Weg.

Listig versucht er, nicht zu lügen:

Nun konnte Michel natürlich unmöglich wissen, ob sie in Skorphult siebzehn Käsekuchen hatten, und das behauptete er auch nicht, denn lügen wollte er nicht.¹⁴⁰

Hier wird deutlich, dass in Michels moralischem Verständnis die Hilfeleistung für die Schwachen rechtfertigt, dass er nicht aufrichtig ist. Und es ergibt sich die Problematik, wie man eine Lüge definieren soll.

Sie nehmen die Armen mit nach Katthult. Dort verspeisen sie alle Vorräte, die für die Gäste des nächsten Tages vorbereitet wurden. Michel ist sich, als Ida fragt, sicher, dass dies kein Unfug ist:

„Bist du sicher, dass das hier kein Unfug ist? Denk daran, morgen kommen die aus Ingatorp!“ – „Die sind sowieso schon satt“, sagte Michel beruhigend. „Es ist doch wohl besser, das Essen kommt dort hinein, wo es Nutzen bringt.“¹⁴¹

Hier geht es um eine gerechte Verteilung, darum, dass die, die Hilfe benötigen, sie auch bekommen. Das kann aus seiner Perspektive kein Unfug sein.

Danach bringen sie die Armenhäusler zurück. In dieser Zeit erreicht die Maduskan Katthult, stürzt in Michels Wolfgrube und kann dort nicht mehr ohne Hilfe hinaus klettern. Sie ruft um Hilfe und Michel macht ihr Angst indem er so tut, als hätte er ein Gewehr und wolle sie erschießen:

¹³⁸ Immer dieser Michel S. 158.

¹³⁹ Immer dieser Michel S. 170.

¹⁴⁰ Immer dieser Michel S. 170.

¹⁴¹ Immer dieser Michel S. 175.

Er überlegte, ob man sie nicht vielleicht ein wenig zähmen könnte, damit sie etwas freundlicher wurde und nicht mehr so böse war. Ja, er dachte auch daran, ob man sie jetzt nicht Anstand lehren könnte, denn das mußte sie einmal lernen.¹⁴²

Gemeinsam mit Alfred ängstigt er die Maduskan, die zunächst um ihr Leben fürchtet. Michel ist hier grausam und rechtfertigt das mit der Grausamkeit, die die Maduskan ihren Mitbewohnern entgegenbringt. Hier könnten Leser ins Gespräch darüber kommen, ob das Verhalten der Maduskan diese Form der Qual legitimiert. Letztlich ist die Maduskan ‚das Böse‘ und Michel, als ‚der Gute‘, ‚der Retter‘, siegt über ‚das Böse‘.

Irgendwann versteht die Maduskan, dass Michel sie nicht erschießen wird, sondern um ihr Verhalten weiß.

Jetzt jammerte sie dort unten in der Grube noch ärger als bisher, denn sie hatte nun begriffen, dass Michel wußte, wie schlecht sie sich gegenüber Stolle-Jocke und den anderen Armen verhalten hatte. Sie heulte so, dass sie Michel direkt leid tat, denn er hatte ja ein gutes Herz, der Junge. Wenn es aber besser werden sollte im Armenhaus, dann durfte man diese Maduskan nicht so leicht davonkommen lassen [...]¹⁴³

So teilen sie ihr noch mit, was sie über sie denken, bis die Maduskan zugibt, das fehlende Würstchen gestohlen zu haben. Das Geständnis freut Michel, und er kommentiert:

Nun, dann war es ja gut, daß sie hier ein Weilchen sitzen durfte, um sich darauf zu besinnen.¹⁴⁴

Er hofft, dass Nachsinnen über die schlechten Taten zu einer Verhaltensänderung führt. Das ist einer der Gründe, warum er im Tischlerschuppen sitzen muss – um sich über seinen Unfug Gedanken zu machen.

Die Leserin und der Leser werden geneigt sein, Michel für diese Tat Beifall zu zollen, aber zur Strafe verbringt er einen ganzen Tag im Tischlerschuppen, und nicht einmal seine Mutter hat Verständnis für seine Tat. Sie schreibt:

Sicher ist er eigentlich fromm, der Junge, aber manchmal, glaube ich, er ist zu verrückt.

Michel steht für zwei Grundwerte: Freiheit und Gerechtigkeit.

Er folgt seinen Impulsen, er versucht sich, seiner Entwicklung entsprechend, für andere Menschen einzusetzen, und setzt sich konsequent gegen das, was er für ungerecht hält, zur Wehr. Dafür nimmt er Sanktionen in Kauf und bleibt sich selber stets treu.

¹⁴² Immer dieser Michel S. 183.

¹⁴³ Immer dieser Michel S. 185.

¹⁴⁴ Immer dieser Michel S. 186.

Theoretische Anmerkungen

Michel ist zu Beginn der Handlung fünf Jahre alt. Für sein Alter ist er kognitiv und motorisch weit entwickelt. Er kann reiten, schnitzen, schwimmen, klettern. Seine moralische Entwicklung ist im Stadium der heterogenen Moral, und es wirkt so, als gelänge es, ihm mit seinen Streichen die Erwachsenen erst zur Aufstellung von Regeln zu bewegen, über die sie noch nicht nachgedacht haben: Klein-Ida nicht an der Fahnenstange hochziehen, damit sie bis nach Mariannelund schauen kann¹⁴⁵, die Krebse nicht ins Schlafzimmer zu stellen, damit sein Vater sich morgens über die große Ausbeute gleich freut¹⁴⁶ oder Mäuse nicht in Handtaschen zu stecken, weil die Maus doch auch mal gern in die Stadt möchte.¹⁴⁷

Es gibt auch Regeln, die er kennt, wie etwa die Katze nicht am Schwanz zu ziehen, und eine Strafe für einen Verstoß nimmt er ohne Murren an.

Freiheit stellt für ihn das höchste Gut dar, er probiert und tut, was ihm durch den Kopf geht, hat häufig dafür einleuchtende Argumente und lässt sich von den drohenden Sanktionen nicht irritieren. Er ist begrenzt dazu in der Lage, sich in andere Menschen und auch in Tiere einzufühlen, und er übernimmt jederzeit Verantwortung für sein Handeln. Er leidet am mangelnden Verständnis seiner Eltern. Immer wieder wirbt er um Anerkennung des Vaters; fast immer misslingt ihm das und er erzürnt seinen Vater.¹⁴⁸ Trotzdem lässt er sich nicht in seinen individuellen Bedürfnissen davon einschränken. Er hat ein ausgeprägtes Selbstverständnis.

Michel weist auch fürsorgliche Aspekte in seiner Moral auf. Aufgrund seines besonderen Verhältnisses zu Tieren setzt er sich dafür ein, dass diese Tiere nicht geschlachtet werden, und er geht eine versorgende Beziehung zu ihnen ein.¹⁴⁹

Leider hat Michel niemanden, der sich mit ihm auseinandersetzt, ihm erklärt, warum er Ida nicht an der Fahnenstange hochziehen sollte, oder mit ihm über verdrehte Wahrheit und Lügen spricht und darüber, welche unmoralischen Handlungen andere unmoralische Handlungen rechtfertigen oder eben nicht. Michel hat keinen Kontakt zu Gleichaltrigen, um sich auseinanderzusetzen. Alfred ist ihm ein verlässliches Gegenüber, aber Michel fühlt sich ihm überlegen und bestimmt, was geschieht. Alfred tritt ihm auch nicht als Erwachsener entgegen, der Orientierung bietet, sondern eher als starker Kamerad.

Michels Leben ändert sich durch die Einschulung, weil nun sein Bedürfnis nach Orientierung wie auch nach Auseinandersetzung befriedigt wird. Und aufgrund seiner Fähig-

¹⁴⁵ Immer dieser Michel S. 31ff.

¹⁴⁶ Immer dieser Michel S. 284f.

¹⁴⁷ Immer dieser Michel S. 58.

¹⁴⁸ Immer dieser Michel S. 330f.

keiten wird er ein guter Schüler und erfährt auf diesem Wege Anerkennung. Mit sechs Jahren rettet er Alfreds Leben und erhält für diese Tat endlich auch Bestätigung durch den Vater.

Mögliche Intentionen

Die Gestalt des Michel ist spontan entstanden, um ein schreiendes Kind zu beruhigen, berichtet Lindgren.¹⁵⁰

Das Rohmaterial zur Entstehung des Buches sind die Erinnerungen ihres Vaters, den sie zu dieser Zeit regelmäßig im Pflegeheim besucht hat. Er stellte ihr seine Lebenswelt als Kind vor. Durch Michel entsteht noch einmal eine besondere Verbundenheit zwischen Lindgren und ihrem Vater.¹⁵¹

Michel wird immer als der liebenswerte Junge dargestellt, der zwar wenig Empathie erfährt, aber dessen Handlungen von Neugierde, gutem Willen und sozialem Bewusstsein bestimmt werden. Er ist ein Rebell, der aber sicher in seine Familie eingebunden ist.

In der Rede, die Astrid Lindgren anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 1978 hielt, sagte sie, dass sie daran glaubt, dass die Entwicklung eines Kindes in erster Linie von dem geprägt wird, was es im Elternhaus erlebt. Gewalttätige Menschen sind ihrem Verständnis nach geprügelte, unterdrückte Kinder gewesen.

Michel ist stark aus der Sicht der Kinder, die selbst handeln, geschrieben. Vielleicht ist es auch ein Plädoyer an die Eltern, die Sichtweise ihrer Kinder einzunehmen, um ihre Handlungen zu verstehen. Und die Autorin zeigt einen anderen Weg auf. Wenn man schon meint, Kinder strafen zu müssen, dann ohne massive körperliche Gewalt. Und im Falle von Michel setzt die ‚Strafe‘ sogar noch Kreativität frei.

¹⁴⁹ Immer dieser Michel S. 311ff.

¹⁵⁰ Vgl. Das verschwundene Land S. 97.

¹⁵¹ Gottschalk 206, S. 149f.

3.3.4. Karlsson vom Dach

Einführung in die Handlung

„Ich bin ein schöner und grundgescheiter und gerade richtig dicker Mann in meinen besten Jahren.“¹⁵²

So beschreibt sich Karlsson, ein kleiner Mann, der mit Hilfe eines Propellers auf dem Rücken fliegen kann. Er lebt in einem kleinen Haus auf einem Gebäude in Stockholm. In diesem Gebäude wohnt auch Svante Svantesson, genannt Lillebror (kleiner Bruder), sieben Jahre alt, der zwei ältere Geschwister hat und sich sehr nach einem Hund sehnt, da er sich oft einsam fühlt. Karlsson besucht ihn eines Tages, und Lillebror ist fasziniert. Karlsson vertreibt die Langeweile, strotzt vor Selbstbewusstsein und erweitert Lillebrors Lebens- und Erfahrungshorizont. Allerdings bemerkt der Leser/die Leserin schneller als Lillebror, dass Karlsson aufschneidet, angibt, schwindelt und nicht immer ein verlässlicher Kamerad ist. Er übernimmt keine Verantwortung für sein Handeln, und Lillebror muss die Konsequenzen für das tragen, was – vermeintlich – Karlsson getan hat.

In seiner Familie glaubt niemand an Karlssons Existenz, erst im letzten Kapitel des ersten Buches der Trilogie zeigt er sich der Familie. Diese beschließt Stillschweigen über sein Vorhandensein zu wahren.

Lillebror fehlt die heitere Gelassenheit, die viele Protagonisten aus Lindgrens Geschichten haben, die in ländlichen Gegenden spielen. Hier ist das eher triste Leben eines Stadtkindes beschrieben, das sich einsam fühlt, trotz intakter, liebevoller Familie. Der von Lillebror ersehnte Hund drückt sowohl die Sehnsucht nach einem Kameraden als auch nach einem Bezug zur Natur aus.

Moral- und Wertvorstellungen

Mit Karlsson beschreibt Lindgren eine Figur, die fast ständig gegen Normen und Regeln verstößt, keine der klassischen Tugenden aufweist und die geltenden Werte in Lillebrors Welt in Frage stellt.

Als erstes wende ich mich den Werten der Gerechtigkeit und der Gemeinschaft zu, weil Karlssons Verhalten immer wieder die Frage nach der Gerechtigkeit und dem Wert der Gemeinschaft bzw. der Beziehung mit Lillebror aufwirft.

Hierzu wähle ich zunächst beispielhaft einen Besuch von Lillebror in Karlssons Haus, in dem Karlsson vorgibt, krank zu sein, um von Lillebror versorgt zu werden, und einen Anspruch auf besondere Zuwendung erhebt.

Karlsson bringt Lillebror dazu, sein Sparschwein zu schlachten und eine Menge Süßigkeiten zu kaufen. Dann spielt er ‚kranker Karlsson‘ und fordert Lillebror auf, wie eine Mutter zu ihm zu sein. Lillebror soll eine Medizin aus Schokolade, Bonbons und Keksen herstellen, Karlssons Kuckelimuck-Medizin. Sie soll gegen Fieber helfen, was Lillebror aber bezweifelt; trotzdem lässt er sich von Karlsson zu einer Wette überreden: Eine Tafel Schokolade, wenn das Fieber sinkt. Nach Einnahme der Medizin fällt das nicht vorhandene Fieber nicht und Lillebror erwartet die Schokolade zu bekommen, er hat ja Recht behalten mit seinem Zweifel.

Stattdessen nimmt sich Karlsson zu Lillebrors Erstaunen die Schokolade mit folgender Begründung:

„Wenn du gewonnen hast, dann ist es doch wohl nicht zuviel verlangt, wenn ich die Schokolade kriege“, sagte Karlsson. „Es muss doch eine Gerechtigkeit auf dieser Welt geben. Übrigens bist du ein garstiger kleiner Junge, sitzt da und willst Schokolade haben, bloß weil ich Fieber habe.“¹⁵²

Im weiteren Verlauf versucht Lillebror so zu wetten, dass er verliert, um auch eine Schokolade zu bekommen. Da behauptet Karlsson, die Medizin habe geholfen, und Lillebror hat wieder gewonnen und geht leer aus. Nach dieser zweiten Tafel Schokolade, die Karlsson allein verzehrt, geht der Dialog wie folgt weiter:

„Da du [Lillebror] nun aber so ein gefräßiger kleiner Bengel bist, ist es wohl das Beste, wir teilen den Rest brüderlich. Hast du noch Bonbons übrig? [...] Drei“, sagte Karlsson, „die kann man nicht teilen, das weiß jedes Kind.“ Er nahm den Himbeerdrops aus Lillebrors Hand und verschlang ihn hastig. „Aber jetzt geht es“, sagte er. [...] „Gutmütig und bescheiden wie ich bin, lasse ich dich zuerst wählen“, sagte Karlsson. „Aber du weißt ja wohl, wer zuerst wählen darf, muss den kleineren nehmen.“ [...] „Ich möchte, daß du zuerst wählst“, sagte er [Lillebror] sehr erfinderisch. „Naja, wenn du so darauf bestehst“, sagte Karlsson und schnappte sich den größeren Bonbon, den er schnell in den Mund stopfte.¹⁵³

Lillebrors Empörung übergeht Karlsson mit der Frage, welchen Bonbon Lillebror denn genommen hätte? Lillebror sagt, er hätte natürlich den kleineren Bonbon genommen. Den habe er nun ja auch bekommen, er solle also zufrieden sein, teilt ihm Karlsson mit.

Er schafft es auch noch, Lillebror diesen Bonbon abzunehmen, und Lillebror denkt:

Lillebror hatte das Gefühl, dass diese Art des Wettens falsch war, denn so ging es nie zu, wenn er mit Birger oder Betty wettete. [...] Lillebror schwieg. Aber er dachte, sowie er Mama wieder sah, wollte er ihr sagen, dass vernünftige Gespräche kein bißchen halfen, wenn man feststellen wollte, wer Recht hat.

¹⁵² Karlsson vom Dach S. 14.

¹⁵³ Karlsson vom Dach S. 14.

Am Ende dieser Geschichte findet Lillebror noch einen letzten Bonbon in der Hosentasche, den er übersehen hat.

„Ich wette, dass ich noch einen Bonbon habe. Und ich wette, dass ich ihn auf der Stelle aufesse“, sagte er und stopfte den Bonbon schnell in den Mund. Karlsson setzte sich aufs Bett und maulte. „Du sollst wie eine Mutter zu mir sein“, sagte er. Und dann tust du nichts weiter als in dich reinstopfen, soviel du reinkriegst. Ich hab noch nie einen so gefräßigen kleinen Bengel gesehen.“¹⁵⁴

Karlsson fordert von Lillebror Gerechtigkeit. Und sein Verständnis von Gerechtigkeit besteht darin, dass er ein Anrecht auf besondere Behandlung hat sowie das Recht, alles zu bekommen, was er haben will. In diesem Fall, weil er krank ist. In anderen Fällen, weil er in allem der Beste ist, zum Beispiel „der beste Kunstflieger der Welt“¹⁵⁵, „der beste Dampfmaschinenaufpasser der Welt“¹⁵⁶, „der beste Schnellaufräumer der Welt“¹⁵⁷.

Karlsson verhält sich Lillebror gegenüber ungerecht. Er verändert ständig die Regeln und Normen, die in Lillebrors Welt gelten, wie etwa, dass derjenige eine Wette gewonnen hat, der die Sachlage richtig vorausgesehen hat.

Im nächsten Atemzug ändert er die Gültigkeit der neuen Regel darüber, wer die Wette gewinnt, wieder in die alte Regel zurück. Sein Ziel ist es, so viel Süßigkeiten wie nur möglich zu ergattern. Er kennt zwar die geltende Tugend der Bescheidenheit – wer zuerst wählen darf, wählt das kleinere Teil –, fordert sie aber stets zu seinem Vorteil ein und ist dabei maßlos.

Lindgren will ihre kleinen Leserinnen und Leser verwirren: Was Karlsson sagt, klingt logisch und ist „irgendwie“ trotzdem falsch. Lillebror tut dem Leser leid, er opfert sein Sparschwein und bekommt fast keine Süßigkeiten ab. An das von vielen Eltern geforderte und geübte „gerechte Teilen“ ist gar nicht zu denken, Lillebror erhält nur einen Bonbon und das auch nur, weil er ihn aus Versehen unterschlagen hat. Karlsson dagegen – und auch das fasziniert die Kinder – bekommt ganz viel Schokolade, Bonbons und Geld, er ist zwar unfair, aber kommt damit ohne Sanktionen durch.

An einer anderen Stelle wird die Leserin bzw. der Leser dann überrascht:

„Und ich verspreche dir, wenn irgendetwas ungerecht ist, wips, stößt Karlsson darauf nieder wie ein Habicht“, sagte Karlsson.

¹⁵⁴ Karlsson vom Dach S. 40-53.

¹⁵⁵ Karlsson vom Dach S. 13.

¹⁵⁶ Karlsson vom Dach S. 14.

¹⁵⁷ Karlsson vom Dach S. 21.

Karlsson bringt Lillebror dazu sein Versprechen, seine Schwester mit ihrem Freund im Wohnzimmer nicht zu stören, auf listige Weise zu brechen, ohne es zu brechen: Er hat das Versprechen gegeben, sich im Wohnzimmer nicht zu zeigen, deshalb suchen die beiden das pubertierende Paar – selber verborgen von einer Decke – heim. Dabei „zeigt“ sich Lillebror ja nicht. Ihm ist klar, dass dieses Verhalten falsch ist.¹⁵⁸ Aber die Verführung und der Spaß, gemeinsam mit Karlsson etwas zu erleben, wiegen seine Zweifel auf. Außerdem versichert Karlsson, die Tatsache, dass Lillebror nicht ins Wohnzimmer dürfe, sei eine Ungerechtigkeit per se, gegen die man vorgehen müsse.¹⁵⁹

Karlsson erwartet von anderen Menschen Großzügigkeit bei den kleinen Missgeschicken, die ihm unterlaufen; hierzu gebraucht er als Standardzitat die Formulierung „das stört keinen großen Geist, bestell das deiner Mama“¹⁶⁰ oder anderen geschädigten Personen. Diese Großzügigkeit erwartet er aber nur von anderen, er selber ist nicht großzügig, sondern zeigt sich als egoistischer, geiziger Mann.

Beim Besuch in Karlssons Haus stellt sich heraus, dass Karlsson Lillebror angelogen hat. So hat er behauptet, er habe in seinem Haus auf dem Dach große Vorräte an für Lillebror begehrten Dingen, „mehrere tausend Dampfmaschinen“, ebenso „mehrere tausend Bilder“.¹⁶¹

Auch seine Zeitangaben, wann er wiederkommt oder wann etwas, was er versprochen hat, geschieht, sind unzuverlässig.

Ein weiterer Verstoß gegen geltende Normen begegnet uns bei einem Ausflug von Lillebror und Karlsson¹⁶²: Sie sind in eine Wohnung geflogen, in der ein Säugling schreit. Die Eltern sind nicht zu Hause, und Lillebror und Karlsson mutmaßen, das Kind habe Hunger. Da sie keine Milchflasche sehen, fliegt Karlsson los, um Milch zu holen. Lillebror macht sich Sorgen, weil er Karlsson oft als unzuverlässig erlebt hat und er sich unrechtmäßig in einer fremden Wohnung aufhält.

Aber Lillebror brauchte nicht lange unruhig zu sein. Diesmal hatte Karlsson sich beeilt. Stolz wie ein Hahn brummte er durchs Fenster herein und in der Hand hielt er so eine Nuckelflasche, aus der kleine Kinder trinken. „Wo hast du denn die her?“, fragte Lillebror verblüfft. „Von meiner gewöhnlichen Milchstelle“, sagte Karlsson. „Einem Balkon drüben auf Östermalm.“ – „Hast du sie geklaut?“, fragte Lillebror ganz erschrocken. „Ich habe sie geliehen“, sagte Karlsson. „Geliehen- wann willst du sie wieder zurückgeben?“, fragte Lillebror. „Nie“, sagte Karlsson. Lillebror sah ihn streng an, aber Karlsson wedelte mit der

¹⁵⁸ Karlsson vom Dach S. 35.

¹⁵⁹ Karlsson vom Dach S. 33.

¹⁶⁰ Karlsson vom Dach S. 14.

¹⁶¹ Karlsson vom Dach S. 16 und S. 20.

¹⁶² Karlsson vom Dach S. 57f.

Hand und sagte: „Eine kleine Flasche Milch – das stört keinen großen Geist! Die, von denen ich sie geliehen habe, die haben Drillinge und die stellen haufenweise Flaschen in Eiseimern auf den Balkon raus und mögen es gern, wenn ich mir ihre Milch für Goldsofie von ihnen leihe.“¹⁶³

Lillebror, der gelernt hat, dass geliehene Dinge zurückgegeben werden, erlebt, dass Karlsson ein anderes Verständnis davon hat und versucht, seine moralischen Vorstellungen durch sein Fragen und seinen Blick zum Ausdruck zu bringen. Karlsson hat ihn verstanden und antwortet mit seiner üblichen Floskel „stört keinen großen Geist“. Lillebror erfährt, wie einfach Karlsson mit der Unwahrheit umgeht. Sein falsches Handeln bleibt wieder ohne negative Folgen.

Karlsson wie Lillebror sind sich aber darin einig, dass dem schreienden Baby geholfen werden muss. Hier haben sie das gleiche fürsorgliche Verhalten. Der makabre Gruß an die verantwortungslosen Eltern geschieht einvernehmlich zu deren moralischer Besserung.

Lillebror muss sich gegenüber seiner Familie ständig darin behaupten, dass er nicht schwindelt, was die Existenz Karlssons betrifft: „Jetzt ist aber Schluss mit den Karlsson-Fantasien, Lillebror“, ¹⁶⁴ fordert Lillebrors Vater. „Man muss für das, was man getan hat, einstehen, Lillebror, [...] und es nicht jemanden in die Schuhe schieben, der Karlsson vom Dach heißt und den es nicht gibt.“¹⁶⁵

Obwohl Lillebror von Karlsson oft ausgenutzt, belogen und in Schwierigkeiten gebracht wird, sagt er doch: „Aber es war leer ohne ihn, furchtbar leer.“¹⁶⁶ Und es heißt: „Karlsson vom Dach hatte er gern.“¹⁶⁷

Über seinen Freund Krister trifft er keine solche Aussage, lediglich Gunilla erhält eine ähnliche Wertschätzung, sie wird er vermutlich heiraten, da seine Mutter leider schon mit seinem Vater verheiratet ist.¹⁶⁸

Karlsson hat für Lillebror den Wert, den eine Freundschaft ausmacht. Gerade weil er sich oft allein fühlt, nimmt Karlsson Einsamkeit und Langeweile fort und bietet Lillebror neue Erfahrungen an. Karlsson strahlt für Lillebror ein unbeirrbares Selbstbewusstsein aus und eine heitere Zuversicht.

Mit dem gleichaltrigen Krister kommt es öfter zu Handgreiflichkeiten.. Seine Mutter versucht ihm zu vermitteln, das man solche Konflikte auch durch vernünftige Gespräche

¹⁶³ Karlsson vom Dach S. 57f.

¹⁶⁴ Karlsson vom Dach S. 28.

¹⁶⁵ Karlsson vom Dach S. 19.

¹⁶⁶ Karlsson vom Dach S. 28.

¹⁶⁷ Karlsson vom Dach S. 82.

¹⁶⁸ Karlsson vom Dach S. 82f.

klären könne.¹⁶⁹ Hier geht es um den Wert des Friedens und um alternative Konfliktlösungen.

Allerdings bleibt beim Leser die Perspektive Lillebrors zurück, manche Konflikte seien nur durch Gewalt lösbar. Lillebror gibt seiner Mutter nicht Recht und folgt auch ihrer Argumentation nicht.

Theoretische Anmerkungen

In diesem Buch stellt Lindgren sehr eindrücklich dar, wie Kinder mit Hilfe von Phantasiewelten Wirklichkeiten konstruieren, die Entlastungs- und Unterstützungsfunktion haben sollen.

Wenn wir von der Frage ausgehen, welche Entwicklungsaufgaben ein Siebenjähriger zu bewältigen hat, können wir festhalten: Zunächst muss er sich im System Schule zurechtfinden und die damit verbundenen Lernaufgaben bewältigen. Der Erwerb der Schriftsprache bedeutet einen wesentlichen Kompetenzzuwachs. Außerdem ist der Eintritt in die Schule ein großer Schritt fort von der behüteten Welt des Elternhauses und beinhaltet eine verstärkte Einflussnahme von anderen Menschen auf das eigene Leben.

Die Zunahme von sozialer Kompetenz, das Entwickeln oder Verfestigen von Rollen, wachsende und sich verändernde Beziehungen zu gestalten und vieles mehr ist zu leisten. Lillebror wird als ein Junge dargestellt, der sich aktiv mit diesen Aufgaben auseinandersetzt, der sich versucht abzugrenzen und nicht mehr das Bedürfnis hat, alles zu Hause zu erzählen.¹⁷⁰

In Bezug auf seine moralische Entwicklung befindet sich Lillebror im Übergang von heterogener zu autonomer Moral. Das Modell Karlsson präsentiert ihm aber nicht die autonome Moral, sondern Karlsson stellt eher ein Individuum dar, das Regeln nicht achtet und deshalb auch in Lillebrors Sinne nicht moralisch richtig handelt.

Nach Kohlbergs Theorie befindet sich der Protagonist Lillebror im präkonventionellen Stadium, das heißt, er versucht Sanktionen zu vermeiden und seine gegenwärtigen Bedürfnisse zu befriedigen. Darüber hinaus beginnt ein wechselseitiger Austausch, er versucht sich auf Karlssons Logik und Moral einzulassen, um seine eigenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen.

Karlssons unmoralische Verhaltensweisen stellen für die Leserschaft ständig kleine moralische Stolpersteine dar: Eigentlich ist es unfair, wie er sich benimmt, und es ist faszinierend, dass er damit bekommt, was er sich wünscht, was er haben will. Wenn ich mich auch so verhalte, kann ich dann auch zwei Tafeln Schokolade und alle Bonbons ergattern? Und Lillebror kündigt ihm ja nicht die Freundschaft, sondern mag ihn trotzdem sehr.

¹⁶⁹ Karlsson vom Dach S. 38f

Durch Karlssons Auftreten wird die Leserin bzw. der Leser angeregt, sich mit dessen unmoralischem Verhalten auseinanderzusetzen und sich dadurch der eigenen Werte bewusst zu werden. Für diesen Prozess ist die gemeinsame Reflexion mit „erzieherisch begleitenden“ Personen notwendig. Das gemeinsame Bedenken des Gelesenen fördert die Fähigkeit der Selbstreflexion, die eine Voraussetzung für moralisches Urteilen und Handeln ist.

Mögliche Intentionen

Astrid Lindgren berichtet¹⁷¹, dass die Vorlage für Karlsson vom Dach Herr Lilienstengel aus dem Märchen ‚Im Lande der Dämmerung‘ sei, ein freundlicher, lieber Herr, der ebenfalls fliegen kann und der der Fantasie eines bettlägerigen Kindes entsprungen ist. Sein Standard-Satz lautet: „Spielt alles keine Rolle im Lande der Dämmerung“.

Jahre später tauchte dieser Racker wieder auf und hatte seinen Charakter verändert, ohne sie zu fragen: So unleidlich und hochnäsiger war er geworden, dass man ihn nicht mal mit der Feuerzange hätte anfassen wollen!¹⁷²

Wenn das ihre Wahrnehmung von Karlsson war, was wollte sie dann mit ihm zum Ausdruck bringen?

Zusammenfassend ergibt sich für mich folgendes: Lindgren stellt das Leben des Stadtkindes vor; sie zeigt auf, wie real selbst erdachte Phantasiegeschichten von Kindern erlebt werden. Sie regt in ‚Karlsson vom Dach‘ zur Auseinandersetzung mit Regeln und Normen an und zeigt, dass man auch mit Anarchie gut durchs Leben kommen kann. Außerdem steckt doch ein bisschen von Karlsson in jedem von uns, wie im Spiegel können der Leser und die Leserin ihre Schattenseiten entdecken, ohne diese Erfahrung gleich wieder verdrängen zu müssen. Karlsson dient hier als Projektionsfläche.

Am Ende des ersten Bandes lässt Lindgren die Familie von Lillebror Karlsson entdecken:

Papa und Birger und Betty standen still da und rissen nur die Augen auf. „Siehst du, Mama, Karlsson ist doch noch gekommen“, sagte Lillebror vergnügt.¹⁷³

Astrid Lindgren gönnt den Kindern dieses Hochgefühl, Recht zu behalten über die Eltern, die sich getäuscht haben. Wie viel Ermutigung, nicht vor dem vermeintlichen ‚besseren Wissen‘ der Erwachsenen zu resignieren, liegt darin!

¹⁷⁰ Karlsson vom Dach S. 29.

¹⁷¹ Das verschwundene Land S. 95f.

¹⁷² Das verschwundene Land S. 95f.

¹⁷³ Karlsson vom Dach S. 102.

3.3.4. Ronja Räubertochter

Einführung in die Handlung

Ronja wächst auf als einziges Kind eines Räuberhauptmanns einer berüchtigten Räuberbande, die in einer alten Burg lebt. Ihre Eltern heißen Lovis und Mattis, außerdem gibt es einen sehr alten Räuber namens Glatzen-Per, der für sie wie ein Großvater ist. Sie erfährt von beiden Eltern Liebe, Geborgenheit und viele Anregungen, die Welt entsprechend ihrer Entwicklung auf natürliche Weise zu erobern. Sie wächst in starker Verbundenheit mit einer urwüchsigen Umwelt, in diesem Falle in einem Wald, heran und lebt eingebunden in den Rhythmus der Natur, der ihr Leben und ihren Alltag bestimmt. Sie entdeckt, dass in der Räuberburg eine weitere Räuberbande, die Borkasippe, lebt und freundet sich mit dem Sohn dieser Räuberbande, Birk, an.

Damit beginnt die Abgrenzung zum Elternhaus, das Verfestigen ihrer eigenen Lebens- und Wertvorstellungen.

Eine Frage werde ich in diesem Zusammenhang zu beantworten versuchen: Warum wird Ronja keine Räuberin?

Moral- und Wertvorstellungen

Ronja wächst zwar in einer liebenden und behütenden Atmosphäre auf, aber die dort herrschende Moral ist gesellschaftlich nicht akzeptiert, die Normen und Regeln weichen von denen der anderen Menschen ab, wobei über die Zeit, in der das Buch spielt, keine Aussagen gemacht werden. Die erwähnten Landsknechte legen den Zeitraum vom Ende des 15. bis zum Ende des 16. Jahrhunderts nahe.¹⁷⁴

Den Leserinnen und Lesern wird deutlich, dass die Lebenswelt von Ronja und die dort herrschenden Sitten sehr von ihrem eigenen Erleben abweichen. Trotzdem gibt es Regeln und Sitten für das Zusammenleben und auch ein moralisches Verständnis von Besitz. So äußert sich Mattis, als Borka, sein Rivale, die Hälfte seiner Burg okkupiert, Folgendes:

„Aber sich so plutzplitz einen Wohnplatz zu rauben ohne auch nur anzufragen, das tut keiner, der auch nur ein bißchen Scham im Leibe hat.“ – „Seltsame Worte für einen Räuber sind das“, sagte Borka. „Hast du dir nicht immer genommen, was du haben wolltest, ohne groß zu fragen?“¹⁷⁵

Ronja erlebt, dass die häuslichen Regeln und Sitten überwiegend von ihrer Mutter eingebracht, gefordert und durchgesetzt werden. Außerhalb der Burg ist Mattis derjenige, der die Regeln festlegt. So gibt es Regeln und Normen zu Tischsitten und -ordnung, über Körperhygiene, über Machtverhältnisse, über den schonenden Umgang mit schwächeren

¹⁷⁴ Meyers Taschenlexikon Band 12; 1990, S. 331.

Mitgliedern der Bande (Kinder, Alte und Kranke); solch ein schonendes Verhalten gilt aber niemals für die Feinde.

Also begegnet Ronja einer Doppelmoral, die immer nur auf den eigenen Vorteil und das eigene Weiterkommen ausgerichtet ist. Ronja reflektiert ihre Erfahrungen und setzt sich aktiv mit anderen Vorstellungen und Einflüssen auseinander. Durch ihren starken Bezug zur Natur und durch die vielfältigen Erlebnisse, in denen sie ihre Kräfte und ihre Grenzen kennenlernt, und ihr stabiles Elternhaus entwickelt sie ein großes Maß an Selbstvertrauen. Damit setzt sie sich gegen die Vorstellungen ihres Vaters zur Wehr und beschließt, keine Räuberin, sondern Bergarbeiterin zu werden. Auch hat sie die Kraft, an ihrer Freundschaft zu Birk festzuhalten – auch gegen den Willen ihres Vaters und letztlich auch aller heimischen Räuber.

Für sie ist das Leben an sich ein Wert, unabhängig ob jemand Freund oder Feind ist: Birk, ihr noch unbekannt, stürzt in eine Felsspalte und landet auf einem kleinen Vorsprung.

Er würde dort stehen müssen, bis seine Kräfte versagten, das wussten beide, und danach würde es keinen Birk Borkasohn mehr geben.¹⁷⁶

Ronja rettet ihn, obwohl sie weiß, dass er zu ihren Feinden gehört. Es gibt keinen Ambivalenzkonflikt in ihr, kein Zögern. Ihr Vater dagegen ist bereit, seinen Feind Borka zu töten. Bei einer Konfrontation haben beide Banden tödliche Waffen dabei und sind bereit, diese einzusetzen. Nur die Überlegung, dass es für beide Sippen ungut ausgehen wird, hindert sie daran, sich gegenseitig zu töten.¹⁷⁷ Nicht der Wert eines Menschenlebens hält sie zurück, sondern nur die Frage, wie die eigene Sippe durch dieses Handeln geschwächt wird und wie nach einem Kampf ihre Position sein wird.

Wenig später fordert Ronja von Mattis eine Erklärung über das Wesen der Räuberei. Sie fragt ihn, was es mit den Sachen, die er „genommen hat, [...] ohne groß zu fragen“¹⁷⁸ auf sich hat.

Mattis weicht Ronja zunächst aus; hier wird deutlich, dass er durchaus weiß, dass sein Handeln unmoralisch ist, und er sieht richtig voraus, dass Ronja mit seinem Handeln nicht einverstanden sein wird. Als Begründung für sein Handeln erzählt er Ronja von der Familientradition der Räuberei und dass er seiner Familie keine Schande machen wollte. Als moralisch gute Tat erwähnt er, dass er den Armen von seinem Räubergut etwas abgebe, aber Glatzen-Per überführt ihn, dass das eine einmaliges Vorkommnis vor zehn Jahren war.

¹⁷⁵ Ronja Räubertochter S. 50.

¹⁷⁶ Ronja Räubertochter S. 39.

¹⁷⁷ Vgl. Ronja Räubertochter S. 52.

¹⁷⁸ Ronja Räubertochter S. 50.

Ronja brüllt ihrem Vater entgegen, dass sie niemals „Räuberhauptmann“ werden wird, „nicht wenn die Leute wütend werden und weinen.“¹⁷⁹ Sie erkennt ganz deutlich, dass Mattis Verhalten unrecht ist und gegen das Leben und die Werte der Gerechtigkeit und des Friedens verstößt.

Zum Schluss wende ich mich noch der Gestalt des Glatzen-Per zu, einem alter Räuber, der schon unter Mattis Vater räuberte. In dem Buch hat er die Rolle des weisen Alten, der Erfahrungen und Wissen gesammelt hat. Er kann nicht mehr mit zum Räubern gehen, gehört aber selbstverständlich zur Gemeinschaft. Mattis hat Respekt vor ihm und nimmt seine Ratschläge ernst. Mit großer Natürlichkeit setzt er ihn auf sein Pferd, eingewickelt in Felle, damit er den entscheidenden Zweikampf zwischen Mattis und Borka, der auch über seine Zukunft entscheidet, mit verfolgen kann.¹⁸⁰

Nach diesem Kampf geht es Glatzen-Per zusehends schlechter, er wird krank. Weil ihm ständig kalt ist, nimmt Mattis ihn mit zu seiner Schlafstelle, wo er bis zu seinem Tod bleibt. Von dort aus kann er alles beobachten, was in der Steinhalle geschieht und nimmt, wenn auch sehr reduziert, am Alltagsleben teil.

In der Nacht seines Todes sitzen alle Räuber um ihn herum, bis er gestorben ist:

Ronja hatte noch nie jemanden sterben sehen und sie weinte eine Weile. Aber in letzter Zeit ist er ja schon müde gewesen, dachte sie. Vielleicht ruht er sich jetzt irgendwo anders aus, wo, das weiß ich nicht.¹⁸¹

Danach findet dieser Dialog statt:

Mattis aber ging laut weinend in der Steinhalle auf und ab und schrie: „Er ist immer da gewesen! Und jetzt ist er nicht mehr da!“ [...] Da sagte Lovis: „Mattis, du weißt, daß keiner immer da sein kann. Wir werden geboren und wir sterben, so ist es seit eh und je. Was jammerst du da?“ – „Aber er fehlt mir!“, schrie Mattis. „Er fehlt mir so sehr, daß es mir ins Herz schneidet!“ – „Möchtest du, daß ich dich ein Weilchen in die Arme nehme?“, fragte Lovis. „Ja, tu das meinetwegen!“, schrie Mattis. „Und du, Ronja, auch!“ Dann saß er bald an Lovis und bald an Ronja gelehnt da und weinte sich aus, weinte seine Trauer über Glatzen-Per hinaus, der in seinem Leben immer da gewesen war und jetzt nicht mehr da war.¹⁸²

Mit Glatzen-Per wird zum einen der Wert eines Menschen dargestellt, auch wenn er nicht mehr körperlich ‚produktiv‘ für eine Gemeinschaft sein kann. Sein Wert für die Gemeinschaft liegt im Wissen und in der Erfahrung.

¹⁷⁹ Vgl. Ronja Räubertochter S. 62ff.

¹⁸⁰ Vgl. Ronja Räubertochter S. 221.

¹⁸¹ Ronja Räubertochter S. 232.

¹⁸² Ronja Räubertochter S. 232f.

Zum andern lernen die Leser etwas über die Natürlichkeit des Todes, über die Selbstverständlichkeit, wie sich Sterben im Zuhause und mit vertrauten Menschen gestalten lässt – und dass Trauer und Tränen zum Abschiednehmen gehören, für Ronja ebenso wie für ihren starken Vater. Astrid Lindgren spendet etwas Trost, indem sie Glatzen-Per an einen besseren Platz wünscht, aber das das nicht sicher ist, verschweigt sie nicht. Im Wunsch und in der Hoffnung liegt der Trost.

Lindgren schafft es, den Wert der Gemeinschaft beim Sterben wie auch in der Trauer unspektakulär und still zu schildern.

Theoretische Anmerkungen

Ronja ist in Liebe und Freiheit aufgewachsen, sie hat ein stabiles Selbst entwickelt. Dadurch ist sie in der Lage zu reflektieren und hat früh gelernt, Verantwortung zu übernehmen, zunächst für das eigene Leben im Wald, später auch für ihre Beziehung zu und ihr Leben mit Birk.

Mattis hat sie zwar vor Gefahren gewarnt, aber sie hat eigene kreative Wege gefunden, mit der Gefahr umzugehen. Ihre Lernerfahrungen, die sie durch Lernen mit allen Sinnen, Lernen durch Üben und Probieren, Lernen in einem Milieu von „Zutrauen und Vertrauen“ macht – dass sie die ihr gestellten Aufgaben bewältigt, diese Lernerfahrungen führen zur Ausweitung ihrer Kreativität und fördern ihre kognitive Entwicklung enorm. Dazu kommt das Wissen, dass sie nicht sich selbst überlassen ist, sie hat einen sicheren Hafen, in den sie zurückkehrt, sie hat die sicheren Bindungen an ihre Bezugspersonen.

Das alles macht Ronja zu einem Menschen, der in der Lage ist, sich in andere Menschen einzufühlen und die jeweiligen Situationen auch kognitiv zu interpretieren.

Die Fähigkeit zu Empathie und die Übernahme von Perspektiven sind Grundvoraussetzungen für moralisches Urteilen und Handeln. Sie hat es dabei nicht leicht, weil sie von Normen und Regeln ihres Elternhauses abweicht. Sie erkennt, dass die dort herrschenden Normen Widersprüche haben. Oben habe ich dargestellt, dass Widerspruchsfreiheit für Regeln und Normen notwendig ist, um sich an ihnen klar orientieren zu können. Ronja gerät dadurch in Schwierigkeiten im Wertbildungsprozess, die sie aber mit Hilfe ihrer Fähigkeiten meistert.

Sehr feinsinnig stellt Lindgren die moralische Entwicklung dar. Die Geschichte beginnt mit der Geburt und endet in der Lösung vom Elternhaus. Es gibt keine Angabe über Ronjas Lebensalter, wohl aber eine klare Beschreibung ihrer Entwicklung.

Für die moralische Genese der Figur Ronjas möchte ich das Modell von Gilligan heranziehen: Das **präkonventionelle Stadium**, welches Gilligan auch die ‚Orientierung auf das individuelle Überleben‘ nennt, stellen Ronjas frühe Walderfahrungen dar, in denen sie auf sich selber achtet und versucht, sich vor Gefahren zu schützen. Sie beobachtet, was die Mattisräuber alles an Raubgut mit heimbringen:

Doch woher sie all dies hatten, sagte ihr keiner und es kümmerte sie ebenso wenig, wie sie danach fragte, woher der Regen kam.¹⁸³

Als über die Borkaräuber gelästert wird, heißt es:

Ein Glück, dass die Mattisräuber soviel besser sind, dachte Ronja. [...] Sie alle waren ihre Freunde und würden für sie durch Feuer und Wasser gehen, das wußte sie.¹⁸⁴

An diesen Äußerungen zeigt sich beispielhaft die Egozentrik: Es geht um mich und um mein Wohlbefinden, mein „Gutgehen“, meine individuelle Befindlichkeit.

Als erstes Beispiel für das **konventionelle Stadium**, von Gilligan als ‚Gutsein zum Verzicht‘ bezeichnet, betrachten wir die Episode, als Birk in den Höllenschlund stürzt und Ronja entscheiden muss, ob sie ihrem Feind das Leben rettet. „Aber Angst hatte er, das sah sie ihm an“¹⁸⁵ – ihre Einfühlung in Birks Angst, die nur möglich ist, weil sie sich selber mit ihrer Angst, als Mattis sie aus der Bedrohung vor den Graugnomen gerettet hat¹⁸⁶, auseinandergesetzt hat, ermöglicht es ihr, ihr Feindbild zu vergessen und dem Jungen voller Todesangst zu helfen.

Ihr moralisches Verhalten wird auch mit dem folgenden Zitat belegt:

Ronja log ihren Vater nie an. Sie verschwieg nur manches, von dem sie wußte, es hätte ihn betrübt oder wütend gemacht oder beides zugleich.¹⁸⁷

Ronja ist in einem Konflikt: Sie hat sich mit Birk angefreundet und er ist für sie wie ein Bruder. Aber sie muss diese Beziehung zu Hause verschweigen, weil sie ahnt, dass es für ihren Vater unerträglich wäre: „er wäre völlig gebrochen“¹⁸⁸, andererseits möchte sie diese Freundschaft leben und nicht verschweigen.

Gilligan hat dieses Stadium auch als **altruistisches** charakterisiert, sie beschreibt diese Phase so, dass hier die Fürsorgemoral, die Mütterlichkeit zum Tragen kommt. Sehr viel stärker tritt dieses Moment zu tage, als Birk Ronja begegnet und durch den Winter und die Armut seiner Sippe völlig abgemagert ist. Ronja entwendet aus der heimischen Vorratskammer Lebensmittel und versorgt Birk und die Borkaräuber.

¹⁸³ Ronja Räubertochter S. 26.

¹⁸⁴ Ronja Räubertochter S. 27.

¹⁸⁵ Ronja Räubertochter S. 39.

¹⁸⁶ Ronja Räubertochter S. 24.

¹⁸⁷ Ronja Räubertochter S. 85.

¹⁸⁸ Ronja Räubertochter S. 84.

Ronja und Birk „hassen Heimlichkeiten“ – „aber noch schlimmer ist es, Schleichwege zu gehen, wenn es unnötig ist.“¹⁸⁹

Birk schämt sich, weil Ronja heimlich Essen entwendet hat. Ronja antwortet ihm:

„Bin ich etwa keine Räubertochter? Warum soll ich da nicht stehlen?“ Übrigens wußte sie, dass ein gut Teil von dem, was Lovis in ihrer Vorratskammer aufbewahrte, reichen Krämern auf ihrer Reise durch die Wälder geraubt worden war. „Ein Räuber nimmt ohne groß zu fragen, soviel hab ich endlich gelernt!“, sagte Ronja. „Also tu ich jetzt nur das, was man mich gelehrt hat. Iss du nur!“¹⁹⁰

Hier ist Ronja in einem Wertkonflikt. Auf der einen Seite verabscheut sie Lügen und Heimlichkeiten, auf der anderen Seite sieht sie die Not der anderen und als besonders schwerwiegend die Not desjenigen, den sie liebt und der ihr das Leben gerettet hat – fast ein Kohlbergsches Dilemma. Ist es das rechte moralische Handeln, dem Vater die Wahrheit zu sagen und damit in Kauf zu nehmen, dass Birk hungert und Schaden nimmt und die anderen Räuber auch? Ist ihr Stehlen überhaupt ein Stehlen – wem gehören rechtlich gesehen die Dinge, die sie nimmt? Den reichen Krämern? Bestiehlt sie wirklich ihren Vater, ist es unmoralisch, vom Überfluss für die Armen zu nehmen? Handelt Ronja wirklich altruistisch, ist ihr Motiv nicht auch egoistisch – Birk am Leben zu erhalten, weil sie ihn liebt und sie nicht wieder allein sein will?

Ronja löst den Konflikt für sich, indem sie sich durch das Abgeben der Verantwortung für das moralisch zweifelhafte Tun entlastet: Wenn die Erwachsenen mich das gelehrt haben, dann tue ich es jetzt auch. Dann sind aus ihrer Sicht die anderen daran schuld.

Das, was sie hat, zu teilen, ist für sie selbstverständlich, ist ein Teil ihres Gerechtigkeitsempfindens. Das ist ihr zweiter Lösungsweg: Das Leben selber hat den höchsten Stellenwert und muss geschützt werden. Gilligan sagt, die Fürsorgemoral orientiere sich an der Bedürftigkeit, die nicht nur durch Ungerechtigkeit entsteht.

Für Ronja sind es in erster Linie Birks Bedürftigkeit, die durch ihre Liebe zu ihm einen besonderen Stellenwert hat, und ihre Vorstellungen von Gerechtigkeit, die sie durch diesen moralischen Konflikt leiten, in dem sie von der eigenen Norm, ihre Eltern nicht zu hintergehen, abweicht und auch nicht wie ein echter Mattisräuber den Tod aller Borkaräuber forciert.

In ihrer Hierarchie der Werte Ronjas hat das Gut des Lebens die größte Priorität, gefolgt von Gerechtigkeit und Gemeinschaft.

¹⁸⁹ Ronja Räubertochter S. 99.

¹⁹⁰ Ronja Räubertochter S. 99f.

Den Höhepunkt dieses Konfliktes finden wir in dem Kapitel, in dem Birk von den Mattisräubern als Geisel gefangen genommen wird.¹⁹¹

Ronja begibt sich als Pfand freiwillig in die Hände der Borkaräuber, aus Solidarität mit Birk. Sie will damit ihrem Vater, der jedem Gespräch ausgewichen ist, bewegen, sein Handeln zu reflektieren. Sie ist zutiefst empört darüber, dass er ein Kind gefangen nimmt, um seinen Willen durchzusetzen. Nicht einmal Lovis hat noch Einfluss auf ihn.

Die Empörung über das Handeln ihres Vaters und ihre Liebe zu Birk, den sie retten möchte, motiviert sie zu dieser Tat. Mattis gibt sofort nach, allerdings nicht aus Einsicht, sondern aus tiefster Kränkung über das Verhalten seiner Tochter, das für ihn einen Verrat darstellt. Ronja und Birk verlassen daraufhin die Räuberburg und damit ihr Elternhaus und leben im Wald in einer Höhle.

Mit diesem Auszug nähern sie sich der **postkonventionellen Phase** der moralischen Entwicklung, der ‚Moral der Gewaltlosigkeit‘.

Sie wollen den Kreislauf von Feindschaft und Gewalt unterbrechen, und es gelingt ihnen am Ende auch. Die Banden versöhnen sich, bleiben aber der Räuberei treu. Ronja und Birk wollen nicht als Räuber leben und entschließen sich, die Schätzen der Natur zu nutzen und Edelmetalle zu gewinnen. Sie leben unmittelbar in der Natur und nehmen sich nur, was sie zum Überleben brauchen. Ihnen ist ihre Beziehung wichtiger als das Anhäufen von Gütern.¹⁹²

Bei Ronja sind Fürsorgemoral und Gerechtigkeitsmoral gleich stark ausgeprägt: Sie hat Empathie für andere Lebewesen, sie übernimmt Verantwortung und sie hat die reflexiven Fähigkeiten, ihr Elternhaus und die dort herrschenden Normen differenziert zu betrachten. Es kommt für sie nicht in Frage, eine Räuberin zu werden, auch wenn sie gerne Mattis Räubertochter ist. Sie will nicht davon leben, dass sie anderen Menschen Leid zufügt.

Mögliche Intentionen

Ronja Räubertochter ist Astrid Lindgrens letztes großes Werk, das sie mit 74 Jahren geschrieben hat. Es beinhaltet eine Räubergeschichte und ist gleichzeitig ein Plädoyer dafür, Kinder zu lieben und sie selbst werden zu lassen. Dafür brauchen sie ein stabiles Elternhaus ebenso wie auch das intensive Aufwachsen in und mit der unberührten Natur, so dass diese ein Teil ihrer selbst wird. Niemand stellt in Frage, dass ein Mädchen „Räuberhauptmann“ werden könnte, und die Freundschaft mit Birk gleicht einer zarten Liebesgeschichte.

¹⁹¹ Ronja Räubertochter S. 118ff.

¹⁹² Ronja Räubertochter S. 215-228 und S. 235.

Hier verdichten sich die Erfahrungen ihres Lebens, die Gegensätze und Widersprüche im Handeln genauso wie das Faszinierende und das Gefährliche der Natur, die grobe Räubersprache und die berührende Ronja, die die Hand eines verletzten Räubers hält:

Lange saß sie da und hielt seine Hand. Sie vergoss keine Träne. Aber in ihr weinte es, so traurig war sie.¹⁹³

Lindgren beschreibt feinfühlig das Spannungsfeld zwischen Bindung und Ablösung. Die Leser erleben die natürliche Entwicklung eines Kindes und den Weg von der Wiege an der Feuerstelle bis zur eigenen Höhle. Wir begegnen der Klugheit von Kindern und ihren vielfältigen Möglichkeiten, an Konflikten zu reifen.

Die Liebe Ronjas für die „Ihrigen“ hindert sie nicht daran zu prüfen, welche Maßstäbe und Werte für sie zutreffen und damit ihren eigenen Weg zu gehen.

Für mich ist dieses Buch Astrid Lindgrens Vermächtnis. Sie zeigt Eltern sehr deutlich, was Kinder an Liebe, Bindung und Freiraum brauchen und weist ihnen einen klaren Platz zu, ohne den Schmerz und die damit verbundenen Schwierigkeiten zu leugnen. Wir erfahren etwas über den Umgang mit Konflikten, mit Ängsten und mit den menschlichen Schwächen, die das Zusammenleben manchmal schwer machen. Auch in einen würdigen Umgang mit älteren Menschen, die selbstverständliche Teilhabe am gegenwärtigen Geschehen und einen natürlichen Umgang mit Tod und Trauer nimmt Lindgren uns mit hinein. Das Buch ‚Ronja Räubertochter‘ regt die Phantasie an, weil es in einer fremden Welt spielt und dennoch Ronja und alle Räuber so sprechen, denken und fühlen, als lebten sie in der Gegenwart. Es zeigt Kindern, wie sie mit Ängsten umgehen können. Allerdings habe ich es mehrmals erlebt, das Ronja auf Vorschulkinder, sowohl auf Mädchen wie auch Jungen, keinen großen Reiz ausübte, sondern ihnen Angst machte und unheimlich war. Im übrigen macht es Kindern je nach Altersstufe Lust auf Natur und ein bisschen Wildheit, auf Freundschaft, auf starke, liebevolle Eltern, Mut zum eigenen Leben.

¹⁹³ Ronja Räubertochter S. 117.

Fazit

Bei Astrid Lindgren wie bei Erich Kästner begegneten mir ausgeprägte Moral- und Wertvorstellungen.

Kästner plädiert für gelebte Tugenden und moralisch gutes Verhalten, sein Gefüge von regelhaftem, richtigem Verhalten und seine Motivation – ein guter Sohn zu sein, vielleicht ein guter Mensch? – ist ein enges Korsett, das wenig Raum zur Freiheit, zur Entwicklung des Originären läßt, das aber im Gegenzug Bindung und Sicherheit verspricht.

Ganz anders Lindgren, wo es fast immer um Freiheit und Geborgenheit geht, um gelingendes Leben, um Glück – selbst in widrigen Lebensumständen. Der Preis der Freiheit ist die Unsicherheit, die ihre Protagonisten mal mehr, mal weniger prägt. Die Bindung an das Elternhaus, das in vielen ihrer Geschichten als verlässlicher Ort vorgestellt wird, löst sich entwicklungsgemäß. Ihr Anliegen besteht darin, die Kinder in ihrem ‚*sie selbst sein*‘, auch in ihrem ‚*sie selbst werden*‘ zu bestärken.

Allerdings stellt Astrid Lindgren das Leben ihrer Hauptfiguren über einen sehr viel längeren Zeitraum dar als Kästner und kann somit auch auf persönliche Entwicklungen eingehen. Ihre Vorstellungen von Moral und Werten sind damit sehr viel dynamischer als die Kästners.

Beide Autoren, so wurde gezeigt, vermögen es, sprachlich und inhaltlich Moral- und Wertvorstellungen kindgerecht darzustellen und ermutigen Kinder dadurch zur Auseinandersetzung.

Kinder eignen sich Werte an, wenn sie in Bedingungen aufwachsen, in denen ihnen und ihren Bedürfnissen mit Wertschätzung begegnet wird. Sie müssen befähigt werden, emotionale und soziale Perspektiven einzunehmen, Verhalten zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen.

Literatur kann diese Prozesse nur unterstützen, kann aber dabei eine wichtige Rolle spielen. Dazu braucht es aber nicht nur die entsprechenden Bücher, sondern auch Erwachsene, die bereit sind, mit den Kindern das Gelesene zu erörtern, ihre Erfahrungen ernst zu nehmen und gegebenenfalls umzusetzen.

Bücher, das ist eine Binsenweisheit, können ein pures Vergnügen sein – aber sie können auch weit mehr. Bücher können zum ‚Lebensmittel‘ werden oder zum Wegweiser, zum Denkanstoß oder zum Stolperstein, zum Auslöser vielleicht für wichtige Entscheidungen.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Naumann 2003 in Kreibich/Mähler 2003, S. 34.

Primär- und Sekundärliteratur

Primärliteratur

Erich Kästner

Kästner für Kinder (Sammelband 1). Atrium Verlag, Zürich 1985 (enthält:

Emil und die Detektive

Emil und die drei Zwillinge

Das doppelte Lottchen

Der 35. Mai

Als ich ein kleiner Junge war

Das verhexte Telefon).

Das fliegende Klassenzimmer. Dressler / Atrium, Hamburg und Zürich 1935
(154. Auflage).

Astrid Lindgren

Das verschwundene Land. Oetinger, Hamburg 1977.

Ronja Räubertochter. Oetinger, Hamburg 1982.

Rasmus und der Landstreicher. Oetinger, Hamburg 1999.

Immer dieser Michel. Bertelsmann Club GmbH, Gütersloh o.J.

Märchen. Oetinger, Hamburg 1989.

Karlsson vom Dach. Oetinger, Hamburg 1990.

Ur-Pippi. Oetinger, Hamburg 2007.

Die Brüder Löwenherz. Oetinger, Hamburg 1973.

Ferien auf Saltkrokan. Oetinger, Hamburg 1965.

Die Kinder aus Bullerbü. Oetinger, Hamburg 1970.

Mio, mein Mio. Oetinger, Hamburg 1988.

Sekundärliteratur

Focus Schule online 2008

Hirnforschung: Mitgefühl wird in die Wiege gelegt. Artikel auf Focus Schule online vom 18.07.2008. Internetquelle: http://www.focus.de/schule/familie/erziehung/psychologie/hirnforschung-mitgefuehl-wird-in-die-wiege-gelegt_aid_318765.html (zuletzt abgerufen 14.10.2008).

Funke o.J.

Joachim Funke: Kurs: Allgemeine Psychologie. Seite „Prosoziales Verhalten“. Internetquelle <http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/lehre/wct/m/M03/M0305pro.htm> (zuletzt abgerufen am 18.10.2008)

Garz 2006

Detlef Garz: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden (3.Auflage).

GEO Wissen 04/2005

Sünde und Moral. Geo Wissen Heft 04/2005. Gruner + Jahr, Hamburg.

Giesecke 2005

Hermann Giesecke: Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Juventa, Weinheim und München.

Gilligan 1984

Carol Gilligan: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. Piper, München und Wien.

Gottschalk 2006

Maren Gottschalk: Jenseits von Bullerbü. Die Lebensgeschichte der Astrid Lindgren. Beltz und Gelberg, Weinheim und Basel.

Greiner o.J.

Ariane Greiner: Moral im Kopf. Wie Hirnforscher das moralische Bewusstsein lokalisieren. Internetquelle: <http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/gesundheit/medizin/index,page=3508472.html> (zuletzt abgerufen 24.10.2008).

Hentig 1999

Hartmut von Hentig: Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Carl Hanser Verlag, München und Wien.

Horster 2007

Detlev Horster: Das Verhältnis von Normen und Werten. In: Härle/Vogel (Hg.): „Vom Rechte, das mit uns geboren ist.“ Aktuelle Probleme des Naturrechts. Freiburg – Basel – Wien. Zitiert nach <http://detlef.horster.phil.uni-hannover.de/texte/heidelberg.pdf> (zuletzt abgerufen am 13.11.2008)

HWPPh

Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel. Basel: Schwabe 1971–2007.

Joas 2006

Hans Joas: Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Zitiert nach http://www.fsf.de/fsf2/aktivitaeten/bild/tvimpuls/20060915_werte/Vortrag_Joas_authorized_061017.pdf (zuletzt abgerufen 03.11.2008)

Kordon 1997

Klaus Kordon: Die Zeit ist kaputt. Die Lebensgeschichte des Erich Kästner. Beltz und Gelberg, Weinheim und Basel (2.Auflage).

Kreibich/Mähler 2003

Heinrich Kreibich u. Bettina Mähler: Spaß am Lesen. Leseförderung in der Mediengesellschaft. Velber im OZ Verlag, Freiburg.

Lind 2000

Georg Lind: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Logos Verlag, Berlin.

Ochmann 2008

Frank Ochmann: Die gefühlte Moral: Warum wir Gut und Böse unterscheiden können. Ullstein, Berlin.

Oerter & Montada 1998

Rolf Oerter u. Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim (4.Auflage).

Piaget 1981

Das moralische Urteil beim Kinde. Suhrkamp, Frankfurt am Main (4.Auflage).

Porsche 2003

Susanne Porsche: Kinder wollen Werte. Südwest Verlag, München.

Spitzer 2003

Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg und Berlin (korrigierter Nachdruck der Ausgabe 2002).

Standop 2005

Jutta Standop: Werte-Erziehung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Staub 1982

Ervin Staub: Entwicklung prosozialen Verhaltens. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit. Urban & Schwarzenberg, München – Wien – Baltimore.

Stöcklin-Meier 2004

Susanne Stöcklin-Meier: Was im Leben wirklich zählt. Mit Kindern Werte entdecken. Kösel Verlag, München (6. Auflage).

Sudhoff u.a. 2006

Jan Sudhoff, Dorothea Pitz u. Olga Hirning: Handout zum Seminar "Prosoziales Verhalten". Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Psychologie, WS 2006/2007. Internetquelle: http://www.uni-marburg.de/fb04/team-wagner/lehre/downloads/se_prosoziales_verhalten/Handout%20Entwicklung%20ProsoVer (zuletzt abgerufen am 18.10.2008).

Who's Who o.J.

Biografie Erich Kästner. Artikel auf Who's Who online unter www.whoswho.de/templ/te_bio.php?PID=649&RID=1 (zuletzt abgerufen am 17.10.2008).
Biografie Astrid Lindgren. Artikel auf Who's Who online unter www.whoswho.de/templ/te_bio.php?PID=698&RID=1 (zuletzt abgerufen am 17.10.2008).