

Spielend Werte entwickeln: Die Fliege „Summi“ und die goldene Regel.

Prof. Dr. Christoph Knoblauch
Stephanie Neudeck

Wertorientierung in der frühen Kindheit

Die Kommunikation von Wertangeboten und die darauf basierende Entwicklung von Wertorientierung entstehen in der Interaktion mit Bezugspersonen und Gleichaltrigen. Kinder sind bereits zu einem sehr frühen Entwicklungszeitpunkt in der Lage eigene und fremde Gefühle, Absichten und Werte zu erkennen und zu reflektieren¹ und sind somit Experten und Hauptakteure ihrer individuellen Wertorientierung.² Überzeugungen und Bewusstseinsvorgänge anderer können erkannt und in der eigenen Person wiedergefunden werden.³ Diese Fähigkeiten sind besonders dann gefragt, wenn Kinder aus verschiedenen Kulturkreisen und mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit gemeinsam im Sozialisationsraum Kindertagesstätte Werte kennenlernen, erleben und weiterentwickeln. Die Konstruktionsleistungen in der frühkindlichen Identitätsentwicklung und die damit verbundene Suche nach Wertorientierung wird in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft von bisher kaum beachteten Momenten beeinflusst:⁴ Kinder mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Erfahrungen kommen gemeinsam in der Erziehungs- und Bildungswelt Kindertagesstätte zusammen und konstruieren ihre Vorstellungswelten an Gemeinsamkeiten und Differenzen:

a) Zum einen geben gemeinsame Wertvorstellungen und ähnliche Erfahrungen innerhalb ihrer Sozialisationsgruppe Kindern Sicherheit und bestätigen sie in der Entwicklung ihrer Vorstellungswelt.

b) Zum anderen stellen divergente Wertvorstellungen und kontroverse Erfahrungen Kinder vor die Herausforderung ihre persönliche Vorstellungswelt zu reflektieren und auch weiterzuentwickeln.

Wahrnehmung und Erfahrung pendeln dynamisch zwischen ähnlichen und verschiedenen Vorstellungswelten und sind dabei an Eigenwahrnehmung und Selbstreflexivität gekoppelt.⁵

¹ Vgl. z.B. Leimgruber, 2007:97; Oerter, Montado, 1995:310-314, 346-361; Mey, 2005; Behnken, Zinnecker, 2001; James, Jenks, Prout, 1998.

² Vgl. Schweitzer, Biesinger, 2002:217.

³ "Theory of mind": Vgl. Bucher, Oser, 2008:615.

⁴ Vgl. Dommel, 2009:95-11; Schweitzer, Biesinger, Edelbrock, 2008:7-11.

⁵ Vgl. Leimgruber, 2007:96; Sieg, 2003:236.

Das Gespräch mit Kindern anderer Kulturen und Religionen kann als Strukturprinzip bei der Entwicklung einer individuellen Wertorientierung identifiziert werden und gerade der Sozialisationsraum Kindertagesstätte hat die Aufgabe diese Entwicklung bewusst zu initiieren und zu fördern.⁶ Kindertageseinrichtungen bieten Raum für „ ... Begegnung und Dialog zwischen Angehörigen verschiedener Religionen.“⁷ Die Verständigung über Werte und Normen erfolgt in diesen Prozessen in einer dialogischen Argumentationsstruktur, die im frühkindlichen Bereich ganz spezielle Formen annehmen kann. Um dies leisten zu können müssen die weltanschaulich-pluralen Grundlagen der Pädagogik erneut reflektiert werden: Pädagogik sollte als „ ... pluralisierte säkulare Pädagogik mit nicht ausschmelzbaren weltanschaulich-religiösen Denkvoraussetzungen“⁸ verstanden werden. Die Suche nach gemeinsamen Wertvorstellungen kann vor diesem Hintergrund eine wichtige Ausgangsbasis für weitere interkulturelle und interreligiöse Dialogmöglichkeiten bieten. Die goldene Regel: „Was du nicht willst was man dir tut, das füg auch keinem anderen zu“ kann als kultur- und religionsübergreifende Regel verstanden werden und Kinder auf ihrer Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in ihren Wertvorstellungen als Ausgangspunkt dienen. Diese gemeinsame Suche soll Interaktionen initiieren⁹ und die eigenständigen und vielfältigen Konstruktionsleistungen der Kinder anregen. „Alles was wir wissen, wie wir Vorkommnisse und Dinge benennen, einordnen, über sie denken und was sie für uns bedeuten; wie wir in bestimmten Situationen handeln und was uns mit anderen Menschen verbindet; sogar, wie wir uns selbst sehen und beurteilen, ist ein Resultat der Teilhabe an sozialen Interaktionsprozessen und deren kognitiver Verarbeitung.“¹⁰ Um dies zu erreichen gilt es die unterschiedlichen Perspektiven der Kinder wahrzunehmen und ihnen vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu einer gemeinsamen Reflexion von Werten anzubieten.

Die Fliege „Summi“: Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit zur Reflexion von Werten in Kindertageseinrichtungen.

Anlage und Struktur des Projekts:

Das Projekt zur gemeinsamen Reflexion von Werten basiert auf einer Handpuppe, deren Erfahrungen und Handlungen von den Kinder beobachtet, erfahren und schließlich

6 Qualitätskriterien für interreligiöse Bildungsprozesse: Vgl. Benedix, Hugoth, 2008:109-110.

7 Leimgruber, 2006:249.

8 Nipkow, 1998b:108.

9 Vermittlungsorientierte Methoden.

10 Viernickel, in: Fried, Büttner, 2004:35.

reflektiert werden. Die Kinder können sich in die Erfahrungen der Handpuppe hineinversetzen und die Situationen miterleben. Nachdem einige Situationen durchlaufen wurden beginnen Reflexionsphasen in denen die Kinder die Situationen und Handlungen beurteilen und auf ihre Lebenssituationen beziehen.

Das Projekt wurde mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren durchgeführt und eignet sich in Anlage und Struktur besonders für diese Altersgruppe.

Überblick und Gliederung des Projekts:

- 1) Einleitung: Vorstellung der Handpuppe durch den Anleiter
- 2) Kennenlernen: Vorstellung/ Begrüßung eines jeden Kindes durch die Handpuppe
- 3) Interaktionen beobachten: Die Handpuppe erlebt Situationen mit einer zweiten Handpuppe
- 4) Reflexionsphase I: Diskussionsrunde mit den Kindern über das Handeln der Handpuppen
- 5) Reflexionsphase II: Konstruktionsleistungen der Kinder – wie könnte sich die Handpuppe verhalten.
- 6) Reflexionsphase III: Ein gemeinsames Fazit entwickeln: So sollte sich die Handpuppe verhalten.
- 7) Reflexionsphase IV: Transferleistungen: So möchte wir uns in der Gruppe verhalten.

Konkretion des Projektverlaufs:

Phase 1:

Vorge stellt wird die Handpuppe den Kindern als die Fliege Summi. Prinzipiell ist aber auch jede andere Art von Handpuppen für dieses Projekt einsetzbar.

Der erste Tag beginnt damit, dass der Anleiter im Stuhlkreis den Kindern erzählt, dass er jemanden von zu Hause mitgebracht hat. Neugier soll erweckt und damit die Aufmerksamkeit der oftmals unruhigen Kinder positiv beeinflusst werden. Er holt die kleine Handpuppe aus der Tasche und erzählt den Kindern, dass dies Summi, seine Hausfliege, ist. Weiterhin ist wichtig zu betonen, dass Summi noch sehr klein ist und noch viel lernen muss. Steigt aufgrund der Aufregung der Kinder der Lautstärkepegel kann zusätzlich erwähnt werden, dass Summi ganz scheu ist und Angst bekommt, wenn es so laut ist.

Im nächsten Schritt geht der Anleiter mit Summi der Reihe nach zu jedem Kind. Nun kann sich Summi jedem Kind vorstellen und es nach seinem Namen fragen. Die Kinder dürfen ihr die Hand geben oder sie kurz streicheln, um eine engere Bindung zu ihr aufbauen zu können. Durch das Ansprechen der verschiedenen Sinne (Sehen, Hören, Fühlen) soll das Begreifen und Lernen der Kinder positiv verstärkt werden.

In der Vorstellungsrunde erzählt Summi den Kindern, dass sie Birnen über alles liebt und fragt jedes Kind, ob es eine Birne für sie hat.

Am Ende der Stuhlkreisrunde trifft Summi schließlich auf Jakob. Jakob, der ihr Freund ist, ist eine Handpuppe in Jungengestalt, deren Vorstellung Summi persönlich übernimmt.

Im nächsten Schritt, der Vorführung der „problematischen“ Handlung seitens Summi, sieht die kleine Fliege, dass Jakob eine Birne in der Hand hat. Sie kommentiert dies freudig und nimmt ihm die Birne aus der Hand. Was die Kinder als nächstes sehen, ist, dass Jakob sich von Summi wegdreht und den Kopf Richtung Boden senkt.

In der nun folgenden Phase der Diskussionsrunde tritt der Anleiter ins Spiel. Er fragt die Kinder was mit Jakob los ist. Die Kinder begreifen schnell: Jakob ist traurig. Und auch auf die Frage warum Jakob traurig ist, finden sie schnell eine plausible Erklärung: Summi hat ihm die Birne weggenommen.

Im letzten und wohl wichtigsten Schritt geht es um das Finden einer möglichen Lösung. Wie müsste Summi ihr Handeln ändern, um Jakob nicht traurig zu machen und doch die Birne zu bekommen.

Hierbei ist es hilfreich, wenn der Anleiter die Kinder fragt, ob sie Summi helfen können, damit sie in die richtige Richtung denken. Das erhoffte Ergebnis am Ende dieser Sitzung ist, dass die Kinder selbst ein Gespür dafür entwickeln, wie wichtig und hilfreich es ist zu fragen.

Phase 2:

Summi, die nun gelernt hat zu fragen, kommt am nächsten Tag wieder in den Kindergarten. Heute soll sie gemeinsam mit den Kindern lernen, dass sie auch ein „Nein“ akzeptieren muss. Der Aufbau dieser Sitzung gleicht dem des ersten Tages. Wieder begrüßt sie alle Kinder persönlich und trifft am Ende der Vorstellungsrunde auf Jakob. Diesmal hat Jakob einen Apfel. Auch Äpfel liebt Summi über alles. Doch diesmal nimmt sie ihm nicht, wie am Vortag, den Apfel weg, sondern fragt ihn, ob er ihr diesen schönen roten Apfel geben möchte. Jakob

verneint. Er liebt Äpfel auch über alles und möchte ihn selber essen. Daraufhin nimmt Summi ihm den Apfel weg. Jakob dreht sich um und schaut traurig zu Boden.

Wieder wird mit den Kindern darüber geredet, was sie beobachtet haben. Und wieder werden die Kinder um Hilfe gebeten.

Phase 3:

Der dritte Tag geht nach dem selben Schema von statten.

Summi begrüßt alle Kinder freudig. Heute fragt sie alle Jungen und Mädchen nach einer Banane. Und wieder hat nur der am Ende sitzende Jakob eine Banane dabei. Sie fragt ihn, ob sie die Banane haben dürfe, so wie sie es am ersten Tag gelernt hat. Jakob verneint. Doch heute nimmt Summi ihm die Banane nicht weg. Sie hat ja gestern gelernt, dass es auch wichtig ist die Meinung des Anderen zu akzeptieren. Stattdessen dreht sich Summi von Jakob weg und schaut zu Boden. Sie ist traurig. Der Anleiter fragt die Kinder warum plötzlich Summi traurig ist und bittet sie um Hilfe.

Reflexion des Projekts:

Am ersten Tag waren alle Kinder sehr aufgeregt. Alle wollten den neuen und noch fremden Kindergartengast begutachten. Doch schon nach der ersten Begrüßungsrunde verwandelte sich die anfängliche Aufregung in Neugierde und Zuneigung. Alle saßen gefesselt auf ihrem Stuhl und beobachteten das geschehen genau. War Jakob traurig, so tadelten sie Summi nicht, da alle wussten, dass sie noch sehr klein ist und manche Dinge noch nicht weis. Stattdessen stand gleich am ersten Tag ein Junge auf, kam zu Summi gelaufen und sprach zu ihr: „Guck mal Summi. Der Jakob ist traurig ... du hast ihm einfach seine Birne weggenommen.“ Er gab ihr die Birne und sagte: „Jetzt hast du die Birne und ich nehme sie dir weg.“ Er nahm ihr die Birne weg. „Ist das schön?“ fragte er weiter. „ ... aber das ist nicht schlimm. Du bist ja klein. Ich zeig dir mal wie man das macht.“ Er gab ihr die Birne und sprach weiter. „Hallo Summi. Du hast eine Birne. Ich mag Birnen. Darf ich deine Birne haben?“ Jetzt gab ihm Summi die Birne gern. „Du musst immer vorher fragen Summi.“ Das begriff jetzt auch die kleine Fliege und legte sich müde zurück in ihre Tasche.

Der zweite Tag verlief ähnlich. Auch hier erkannten alle Kinder schnell, dass Jakob traurig ist. Diese Erkenntnis kommentierten sie mit einem „Summi, er ist wieder traurig.“ Alle Kinder wollten heute der kleinen Fliege zeigen, wie sie anders handeln kann. Ein kleiner dreijähriger

Junge sprach zu ihr: „Wenn nein nicht wegnehmen. Ich dir auch nicht wegnehmen, wenn du nein.“ Und auch die älteren Kinder bestätigten, dass ein „Nein“ nun mal „Nein“ heißt.

Der dritte Tag sollte den Abschluss darstellen: Es ging darum einen Kompromiss zu finden. Wenn beide die Banane haben wollen, dann gilt es zu teilen.

Als die Kinder die traurige Summi sahen tadelten sie den großen Jakob. Er sei doch schon groß. Er müsse doch wissen, wie er es „besser“ machen könne. Doch Jakob wollte nicht: „Meine Banane. Meine Entscheidung!“ Laut und durcheinander redeten die Kinder auf Jakob ein. „Die Banane ist viel zu groß für dich.“ „Morgen ist Spielzeugtag. Da bring ich mein Pony mit. Und wenn du mit mir spielen möchtest, dann sag ich auch nein. Möchtest du das?“ Jakob musste einsehen, dass die Kinder Recht hatten und teilte die Banane mit Summi und allen anderen Kindern. Alle stellten gemeinsam fest, wie schön es sein kann zu teilen. Das Projekt scheint insgesamt einen positiven Effekt auf die Wertorientierung der teilnehmenden Kinder zu haben und bewies auch Nachhaltigkeit. Nach einigen Wochen war im Freispiel eine Szene zu beobachten, in der drei Kinder zusammen spielten. Als das eine Kind seinem Spielkameraden sein Spielauto nicht geben wollte sagte der Dritte „Du bist doch nicht Summi. Du weißt doch schon. Du musst teilen.“

Das Projekt im Kontext der goldenen Regel

Kinder erleben und erfahren verschiedenste Situationen aus ihrer ganz persönlichen und individuellen Perspektive heraus. Die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder sind dabei Ausgangspunkt für ihre Entwicklung. Eine Entwicklung die immer von mehreren Faktoren beeinflusst wird und sich ganz besonders an den direkten Bezugspersonen, Eltern und pädagogische Fachkräfte, orientiert. Die Reflexion vor Situationen und Handlungen spielt bei der Entwicklung von Wertorientierung eine zentrale Rolle, da verschiedene Verhaltensmuster und Handlungsstrategien kennengelernt und erfahren werden können. Wichtiges Ziel dieser Entwicklung muss die Förderung von Sozialkompetenz sein, die Grundvoraussetzung für ein gelingendes Miteinander ist und gemeinsame Wertvorstellungen benötigt. Kinder sollen angemessen kommunizieren lernen, Einfühlungsvermögen aufbringen und Mitgefühl entwickeln. Das gemeinsame Diskutieren verschiedener Positionen und eben auch verschiedener Wertvorstellungen wird bei Martens als intensive Reflexion verstanden, die zu einer entwickelten Deutungskompetenz führen

kann.¹¹ Gemeinsame Ansichten und daraus entwickelte Wertvorstellungen können zu gemeinsamen Regeln führen, die das Zusammenleben in der Kindertagesstätte für alle verbessern. Die Frage nach persönlichen Gefühlen und die Einführung eines Perspektivenwechsels, beispielsweise durch Rollenspiele und Handpuppen, bietet eine einfache und zugleich äußerst wertvolle Möglichkeit gemeinsame mit den Kindern der goldenen Regel näher zu kommen. Im konkreten Projekt bedeutet das: Ich möchte, dass man mit mir teilt, also sollte ich auch mit anderen teilen. Weitergedacht findet sich die positive Version der goldenen Regel: Verhalte dich anderen gegenüber so, wie du wünschst, dass sie sich dir gegenüber verhalten. Kinder können bereits in einem sehr frühen Stadium Wertvorstellungen reflektieren und gemeinsam Wertorientierungen entwickeln,¹² wenn kindgerechte Angebote und Zugänge sie dazu einladen.

¹¹ Martens, 1998.

¹² Vgl. Zinnecker, 1990:21; Honig, Leu, Nissen 1996:9-29.

Bibliographie

Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Benedix, Monika; Hugoth Matthias (2008): Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger und Anke Edelbrock (Hg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz, S. 106–116.

Bucher, Anton A.; Oser, Fritz (2008): Entwicklung von Religiosität und Spiritualität. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim: Beltz, PVU.

Dommel, Christa (2009): Kinder als interreligiöse Religionsforscher. In: Katrin Bederna und König Hildegard (Hg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 95–111.

Fried, Lilian; Büttner, Gerhard (Hg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans R.; Nissen, Ursula (Hg.) (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - Sozialtheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa.

James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (1998): Theorizing childhood. New York: Teachers College Press.

Leimgruber, Stephan (2006): In der Begegnung mit Muslimen lernen. Chancen interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufen I und II. In: Bundesverband der katholischen Religionslehrer und Religionslehrerinnen an Gymnasien (Hg.): Religionsunterricht an höheren Schulen. Düsseldorf, S. 246–254.

Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen. München: Kösel.

Martens, Ekkehard (1998): Philosophicum elementare. Zur (Wieder-) Einführung von Philosophie in der Lehrerbildung. In: Karl R. Lohmann und Thomas Schmidt (Hg.): Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 196–208.

Mey, Günter (Hg.) (2005): Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: KSV, Kölner Studien-Verl.

Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Religionsunterricht im Pluralismus. 2 Bände. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus (2).

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Weinheim: Beltz; Psychologie-Verlags-Union.

Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert (2002): Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg: Herder.

Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hg.) (2008): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz.

Sieg, Ursula (2003): Interreligiöses Lernen als Pendeln zwischen Eigenem und Gemeinsamem. In: Christa Dommel, Jürgen Heumann und Gert Otto (Hg.): Werte schätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Jürgen Lott. Frankfurt am Main: IKO Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 155–234.

Zinnecker, Jürgen (1990): Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. In: Peter Büchner, Heinz-Hermann Krüger und Lynne Chisholm (Hg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Grossbritannien. Opladen: Leske und Budrich, S. 17–36.