

Naturethik in Kindergesprächen

Elfriede Billmann-Mahecha/Ulrich Gebhard/Patricia Nevers

Angesichts der ökologischen Krise und der damit verbundenen Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen beginnt sich in Philosophie und Ethik eine neue Disziplin zu etablieren, die den Umgang des Menschen mit der Umwelt unter ethischen Kriterien neu bedenkt.

Die allenthalben erhobene Forderung nach einer neuen Ethik, vor allem einer Naturethik, kulminiert häufig in der Forderung, der Mensch dürfe nicht länger seine eigenen Interessen zum Maßstab des Handelns gegenüber der Natur machen. Der Maßstab könne zumindest auch in der Natur liegen und folglich müsse der Natur ein Eigenrecht zuerkannt werden.

Die Diskussion ist allerdings kontrovers. Ihre Positionen erstrecken sich zwischen den Polen einer „anthropozentrischen Ethik“, die den Menschen und seine Interessen als notwendigen Bezugspunkt der Ethik ausweist, und einer „physiozentrischen Ethik“, die die „Interessen“ bzw. die „Rechte“ der Natur zum Bezugspunkt macht.

Beim Anthropozentrismus geht man davon aus, dass der Wert der Natur sich aus ihrer Bedeutung für die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und Interessen ergibt. Sie ermöglicht menschliches Überleben und Wohlbefinden, indem sie Nahrung, Wohnraum und Ressourcen liefert, als eine Quelle für ästhetische Erfahrung und Vergnügen dient, unsere Neugier anregt, oder, nach *Immanuel Kant*, durch die Erfahrung des Naturschönen unseren Blick für „das Sittliche“ erweitert. Anthropozentrismus muss also nicht mit einem ausbeuterischen oder despotischen Verhältnis zur Natur verbunden sein.

Im Gegensatz zum Anthropozentrismus betont der Physiozentrismus, dass die Natur einen Eigenwert besitzt, der unab-

hängig von menschlichen Bedürfnissen und Interessen existiert. Ein Spezialfall des Physiozentrismus ist der Biozentrismus, der dem Lebendigen einen Eigenwert zuspricht. Ein bedeutsamer Vertreter dieser Position ist *Albert Schweitzer*.

Beim Pathozentrismus dagegen, vertreten z. B. durch *Peter Singer*, wird moralische Relevanz auf Tiere beschränkt, die leidensfähig sind. In beiden Fällen wird eine Grenze zwischen moralisch relevanten und nicht relevanten Teilen der Natur gezogen, beim Biozentrismus zwischen lebender und unlebender Natur, beim Pathozentrismus zwischen leidensfähiger und nicht leidensfähiger Natur. Bei einer weiteren Form des Physiozentrismus dagegen, beim sogenannten Holismus, wird der gesamten Natur ein Wert unabhängig von menschlichen Bedürfnissen und Interessen zugeschrieben.

Die Natur- und Umweltethik ist der Hintergrund unseres Aufsatzes, jedoch nicht der Hauptgegenstand. Vielmehr zeigen wir anhand von Kindergesprächen, wie Grundschulkinder nichtmenschliche Objekte (Tiere, Pflanzen, Ökosysteme) ethisch behandeln. Vor allem geht es uns um die Aufdeckung von verschiedenen Argumentationsstrategien, die die Kinder dabei anwenden. Diese Argumentationsstrategien sollen zum einen rekonstruiert und zum anderen verschiedenen Positionen der Umweltethik gegenübergestellt werden (vgl. *Nevers/Billmann-Mahecha/Gebhard 1997*).

In unseren Untersuchungen arbeiten wir mit der Methode der Gruppendiskussion. Um das Gespräch zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen anzuregen, werden kleine Geschichten vorgelesen, die ein ethisches Dilemma beinhalten. In den Dilemmata stehen sich Interessen von Kindern bzw. Jugendlichen und „Interessen“ von Natur (einer Pflanze, eines Tieres oder auch einer komplexen Lebensgemeinschaft) einander gegenüber. Ein Beispiel für eine den Kindern vorgelegte Geschichte ist „Das Baumhaus“.

Das Baumhaus

Peter und Sonja planen den Bau eines Baumhauses. Es soll ein besonders tolles Haus werden, in dem mehrere Kinder schlafen und essen können. Jedes Kind soll eine eigene Ecke bekommen, wo es Hefte und Bonbons unterbringen kann. Für den Bau haben sie eine große, alte Weide auf einem unbebauten Grundstück ausgesucht. Eigentlich ist es der einzige Baum, der dafür in Frage kommt. Die anderen in der Umgebung wachsen in privaten Gärten oder Parks. Außerdem sind sie zu klein.

Begeistert erklärt Sonja ihren Plan: „Zuerst muss ein Weg bis zum Baum durchgeschlagen werden. Dazu müssen wir das Brombeergestrüpp weghacken und Steine hinlegen. Auch der Boden um den Stamm muss freigelegt werden. Dann müssen wir eine Leiter befestigen und zwei größere Äste absägen, damit wir Zwischenböden einbauen können. Überall müssen Geländer mit Nägeln befestigt werden.“

Beim Zuhören wird Peter zunehmend ernst. Er kennt das Grundstück und den Baum sehr gut, weil er sich dort öfters ganz still aufgehalten hat. Er weiß z. B., dass Vögel jedes Jahr im Gestrüpp und im Baum brüten. Er kennt auch alle Pflanzen, die um den Baum herum wachsen.

Zu Sonja sagt er: „Ich habe mir das anders überlegt. Ich will kein Baumhaus bauen, und ich will auch nicht, dass andere Kinder dort bauen. Ich finde, wir sollten die Natur in Ruhe lassen.“

Sonja hat dafür kein Verständnis. Verärgert antwortet sie: „Das sehe ich überhaupt nicht ein. Erstens ist das keine ‚Natur‘, sondern ein altes, vergammeltes Grundstück mitten in der Stadt. Den Besitzer habe ich nie gesehen. Außerdem haben Kinder ein Recht, spielen zu dürfen.“

In den Gesprächen über die vorgelesenen Geschichten nimmt die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter eine möglichst

non-direktive Haltung ein. Die Diskussionen werden auf Tonband aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Die Auswertung erfolgt in mehreren Schritten in Anlehnung an Verfahrensweisen der qualitativen Sozialforschung (vgl. dazu *Gebhard/Billmann-Mahecha/Nevers 1997*).

Unser Erkenntnisinteresse ist in erster Linie ein psychologisches – jedoch sind die Ergebnisse für die Pädagogik, insbesondere für die Umwelterziehung und die damit implizierte Werteerziehung von zentraler Bedeutung. Wenn es darum geht, verantwortungsvolles Verhalten gegenüber Natur und Naturgegenständen durch erzieherische Interventionen zu fördern, wäre es sicherlich günstig zu wissen, mit welchen Einstellungen und Werthaltungen man bei Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Altersstufen zu rechnen hat. Im Folgenden werden einige ethische Argumentationsweisen von Kindern im Hinblick auf die Natur anhand von Beispielen vorgestellt.

Anthropomorphe Naturinterpretationen

Der auffälligste Aspekt in den von uns geführten und ausgewerteten Kindergesprächen ist die Verwendung von Anthropomorphismen. Das gilt im Hinblick auf Tiere, jedoch auch im Hinblick auf Pflanzen (siehe das untenstehende „Gespräch über Bäume“). Viele Kinder scheinen überzeugt zu sein, dass Pflanzen und Tiere Gefühle haben, dass sie schmerzempfindlich und damit leidensfähig sind, dass sie ein Bewusstsein ihrer selbst haben. Häufig sind Analogiebildungen zwischen menschlichen Organen und Teilen von Bäumen. So glauben z. B. viele Kinder, dass Bäume „bluten“, dass die Blätter wie Haare sind, dass das Abschneiden eines Astes dem Abschneiden eines Armes vergleichbar sei, dass Bäume die Äste hängen lassen, wenn sie traurig sind.

Gespräch über Bäume

Maria (10 J.): Wir können uns wehren und wegrennen und die Bäume stehen da hilflos und können nur die Äste bewegen im Wind, aber sie können sich nicht wehren und dir mit dem Ast eine ditschen. Das einzige, was ihr Glück wäre, dass dich jemand dort erwischt und dem das nicht recht ist und der jagt dich dann. Aber die Bäume können sich nicht wehren. Wir warten auch nicht voller Glück und sagen: „Oh

schön, da kommt ein Mörder und will mich ermorden.“ Die Bäume sehen das mit an, und ein Baum hat auch Angst.

Albert (10 J.): Ein Baum ist so wie ein Blinder, der gefesselt ist, der nicht hören kann.

Maria (10 J.): ... nicht hören und nicht sehen. Ja, ein Baum kann höchstens fühlen. Gerade das Fühlen, ein Baum spürt ja auch Schmerz. Hören kann ein Baum vielleicht gerade noch, aber riechen kann er nicht.

Daniel (10 J.): Woher willst du das wissen?

Maria (10 J.): Ich bin mir da ziemlich sicher, aber fühlen kann er, klar.

Daniel (10 J.): Ja, aber woher willst du wissen, dass er nicht gucken kann und hören?

Maria (10 J.): Das macht es sogar noch schlimmer, wenn ein Baum sehen würde, wenn er abgeholzt würde.

Gerade bei Grundschulkindern ist die anthropomorphe Interpretation von Tieren und Pflanzen regelmäßig zu beobachten (Gebhard 1994). Tiere und Pflanzen werden zu Moralobjekten vor allem dadurch, dass sie wie Menschen gesehen und demzufolge auch ethisch so behandelt werden. Bei älteren Kindern und Jugendlichen ist der explizite Gebrauch von Anthropomorphismen weniger ausgeprägt. Zumindest wird kognitiv zwischen Menschen und anderen Organismen deutlicher unterschieden. Das affektive Band, das sich aus der Beziehung beispielsweise zu Haustieren ergibt, bleibt jedoch weiterhin anthropomorph getönt.

Dabei gibt es natürlich Organismen, die sich für eine Anthropomorphisierung eher anbieten als andere. Hunde und Katzen, überhaupt Heimtiere, werden auch noch von Erwachsenen anthropomorph interpretiert. So ist es noch eine offene Frage, in welches Gewand sich die Anthropomorphismen bei älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kleiden. Unsere Gesprächsanalysen von Jugendlichen legen die Vermutung nahe, dass Anthropomorphismen durchaus auch in späteren Phasen zumindest Bestandteil der Beziehung zu Tieren, aber auch zu Pflanzen sind. Allerdings werden sie wohl nicht in jeder Lebenslage geäußert, da sie im Kontext einer naturwissenschaftlichen, objektivierenden Sichtweise von Tieren und Pflanzen verpönt sind.

Die anthropomorphe Version steht bisweilen in einem logischen Widerspruch zu

naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. Das ist ja auch der Grund dafür, dass Anthropomorphismen aus der Sicht vieler Naturwissenschaftsdidaktiker bereits im Sachunterricht der Grundschule durch korrekte naturwissenschaftliche Begriffe und Erkenntnisse abgelöst werden sollten. In unseren Gesprächen mit Kindern konnten wir beobachten, dass beide Versionen – die naturwissenschaftliche und die anthropomorphe – nebeneinander im Bewusstsein der Kinder vorkommen, ja, dass der logische Widerspruch gar nicht existiert.

Kinder, die annehmen, dass Bäume Schmerz empfinden oder Angst haben, wenn sie gefällt werden, wissen zugleich von der Fotosynthese und der Sauerstoffproduktion. Der Widerspruch erweist sich nämlich bei genauerer Betrachtung als ein Scheinwiderspruch. Die animistisch-anthropomorphe, subjektive Perspektive gegenüber Naturphänomenen zielt auf eine andere Dimension als die naturwissenschaftliche, objektivierende Perspektive. Während die Biologie beschreibt und erklärt und damit ein möglichst objektives Bild der zoologischen oder botanischen Wirklichkeit entwirft, erhält die Wirklichkeit durch die Anthropomorphismen eine symbolisch vermittelte, subjektive Bedeutung. Objektivierung und Subjektivierung sind komplementäre Zugänge zur Wirklichkeit, die sich deshalb weder gegenseitig ausschließen noch sich widersprechen müssen (vgl. Gebhard 1994).

Dabei ist der bereits angedeutete Bezug zu ethischen Argumentationen für unseren Zusammenhang der interessanteste: Anthropomorphe Interpretationen erweisen sich – jedenfalls bei Kindern – als eine zentrale Argumentationshilfe bei dem Versuch, nichtmenschliche Objekte im Allgemeinen und Naturobjekte im Besonderen ethischen Kriterien zu unterziehen. Die Natur wird auf Grund der anthropomorphen Interpretation gar nicht eindeutig als nichtmenschlicher Objektbereich angesehen. Menschliche Maßstäbe werden auf diese Weise auch zu Maßstäben im Umgang mit Naturobjekten. Oder zugespitzt formuliert: Auf diese Weise wird der menschliche Naturbezug ein humaner. Das geht auch umgekehrt: Naturphänomene werden genutzt, um menschliches Verhalten zu beschreiben oder auch zu verstehen.

Solidarität mit Tieren

Im Zusammenhang mit der anthropomorphen Interpretation steht die häufig zu

beobachtende Solidarität mit Tieren. Auch wenn die präsentierten Dilemmageschichten auf Pflanzen oder auf komplexe Ökosysteme zielten, war in unseren Gesprächen mit Kindern die Solidarität mit Tieren dominant. Häufig zeigt sich diese Solidarität im Mitleidsaffekt, vor allem, aber nicht nur bei Haustieren.

Jan (10 J.): Die Natur sollte erhalten bleiben. Damit die Vögel da ungestört brüten können.

Norbert (10 J.): Ja also, wenn die Vögel den Menschen die Kinder wegnehmen würden, würden meine Eltern ja bestimmt auch traurig sein. – Wenn das jetzt also umgekehrt wäre ...

Bei Geschichten, in denen es um die Gefährdung eines komplexen Ökosystems geht, wird die Gefährdung offenbar spürbar durch die Situation der Tiere, die in dem Ökosystem leben. Für die ethische Argumentation bedeutet das, dass nicht das System als solches einen Wert darstellt und damit schützenswert ist, sondern die Tiere, die als leidensfähig angesehen werden, werden zu moralischen Objekten. Die Interessen der Tiere werden als zumindest menschenähnliche akzeptiert und demzufolge auch verteidigt. Die Kinder sehen in komplexen Situationen, in denen es nicht nur um Tiere geht, sondern um Pflanzen, um die Frage der Erhaltung einzigartiger Lebensgemeinschaften, vor allem die Situation von Tieren. Es sind dann Tiere, mit denen sich die Kinder identifizieren können. Besonders jüngere Kinder sind dabei durchaus auch bereit, ihre eigenen Interessen denen von Tieren unterzuordnen. Jedenfalls gibt es häufig entsprechende verbale Bekundungen.

Laura (10 J.): Und dann können die Vögel keine Nester mehr bauen und dadurch können die auch keine Jungen mehr kriegen, weil die überhaupt nicht mehr wissen, wo sie die Nester bauen sollen. Und dadurch rotten wir ja alles aus.

Ökosysteme und auch Pflanzen sind also um der Tiere willen schützenswert. Die ethische Argumentation lässt sich dann so charakterisieren, dass Tiere als Objekte des Mitleids und zugleich als anthropomorph interpretierte Moralobjekte fungieren. Es handelt sich dabei um eine Kombination von pathozentrischer und biozent-

rischer Ethik, die gewissermaßen anthropomorph unterfüttert ist.

Bedürfnisse, Interessen und Werte – Konfliktlösungsstrategien

In den Dilemmageschichten, die wir entworfen haben, wird ein Konflikt zwischen den Bedürfnissen und Interessen von Kindern und den „Interessen“ der Natur geschildert. Zu den „Interessen“ von Pflanzen, Tieren und Ökosystemen zählen Aspekte wie Selbsterhaltung und Unversehrtheit sowie Möglichkeiten der Selbstentfaltung. Weil aber die Natur über ihre „Interessen“ nicht verhandeln und auch nicht aktiv verzichten kann, sind es die Menschen bzw. Kinder, die im Fall eines Konflikts mit der Natur einseitig zur Handlung aufgerufen werden.

Die Lösung eines solchen Konflikts unter Bewahrung der „Interessen“ der Natur ist also immer mit Kosten für die betroffenen Menschen verbunden, die nicht nur finanzieller Art sein müssen.

Kosten ergeben sich z. B. auch durch die Entbehrung eines beliebten Konsumartikels oder durch die Einschränkung der persönlichen Mobilität. Bei Verhandlungen in Konfliktfällen gibt es natürlich auch potenzielle Gewinne. Im einfachsten Fall besteht der Gewinn in der Befriedigung unmittelbarer eigener Bedürfnisse. Es gibt aber auch andere Formen des Gewinns, z. B. indem man sich bei einer Entscheidung zu Gunsten der Interessen eines anderen „gut“ fühlt. Wenn die Entscheidung umgekehrt ausfällt, können natürlich auch gefühlsmäßige Kosten entstehen, z. B. Schuldgefühle oder schlechtes Gewissen. Die Fähigkeit, solche Gefühle zu empfinden, ist eine grundlegende Voraussetzung menschlicher Moral.

Wie gehen Kinder und Jugendliche mit den Konflikten in unseren Geschichten um? Zunächst gibt es eine ganz einfache Beobachtung. Die Bereitschaft zum Verzicht hängt offensichtlich von der Intensität der Eigeninteressen der Kinder ab. Wenn es z. B. um den Bau eines Baumhauses geht, schlagen viele acht- bis zehnjährige Kinder sich spontan auf die Seite des Baumes und äußern Bereitschaft zum Verzicht. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass viele Stadtkinder keine Erfahrung mit Baumhäusern gemacht haben (Budesheim 1995). Wenn dagegen das Schlagen eines Weihnachtsbaums zur Debatte steht, fällt die Entscheidung anders aus, weil Weihnachtsbäume offensichtlich für viele Kinder positiv besetzt sind (Veletas 1996).

Entscheidungen und Begründungen fallen auch je nach Altersstufe der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer unterschiedlich aus. Während Hunde z. B. für viele Drittklässler geliebte Spielkameraden darstellen, werden sie von Neuntklässlern eher als Gesprächspartner geschätzt: „Ein Hund hört immer zu. Dem kann man alles erzählen ... Der redet nicht weiter.“ Wenn es um die „Interessen“ von Tieren geht, ergreifen jüngere Kinder oft spontan Partei für die Tiere, und einzelne Altersgenossen, die eigene Interessen zaghaft äußern, werden bisweilen heftig angegriffen. Bei Jugendlichen dagegen tritt die Abwägung eigener Interessen deutlicher in Erscheinung, z. B. in folgender Äußerung eines Jungen, der zwischen einer Mofafahrt mit Freunden und der Versorgung eines Hundes wählen sollte: „Ja, man kann ja nicht sein Leben lang auf einen Hund aufpassen.“ Solche Abwägungen scheinen von den Gleichaltrigen auch eher geduldet zu sein (Röver 1996).

Besonders interessant sind die Argumente und Begründungsstrategien, die Kinder und Jugendliche bei Überlegungen im Konfliktfall verwenden. Eine sehr wirksame Art von Argumentation besteht in der bereits diskutierten Vermenschlichung des Naturgegenstandes. Die Abwertung einer Option stellt eine andere häufig beobachtete Strategie dar. In einigen Gesprächen mit Achtjährigen z. B., in denen es um den Ersatz eines lebenden Weihnachtsbaums durch einen Plastikbaum ging, wurden zahlreiche Nachteile eines Plastikbaumes aufgezählt (zu klein, zu schwach, zu teuer usw.) (Veletas 1996). In anderen Fällen werden Kompromisse gesucht oder normative Aussagen von Autoritäten in die Waagschale geworfen, z. B. Aussagen der Eltern oder der lokalen Naturschutzbehörde. Manchmal werden auch Argumente herangeführt, die dem Bereich der Naturethik zugeordnet werden könnten.

Die meisten Menschen, auch Kinder und Jugendliche, werden Entscheidungen zu Gunsten der Natur am ehesten treffen, wenn kein Konflikt mit wesentlichen Bedürfnissen oder Interessen besteht, d. h. wenn die Kosten nicht übermäßig hoch sind. Und die Kosten sind grundsätzlich niedrig, so lange man nur redet und nicht nach seinem Urteil handeln muss. Trotz dieser Einschränkung finden wir es wichtig zu prüfen, wie Kinder und Jugendliche ihre Entscheidungen begründen, denn wir gehen davon aus, dass moralische Entwicklung auch im Vorfeld existenzieller Krisen stattfindet.

Die Rolle von Autoritäten

„Was meinst du, sollten die Kinder über die Wiese fahren?“ „Nein.“ „Warum nicht?“ „Weil, wenn da schon 'n Schild steht, dann würde ich das nicht machen“ (Junge, 10 J.). „Was meinst du, sollten die Kinder über die Wiese fahren?“ „Kommt drauf an.“ „Worauf?“ „Na, wenn sie genug Zeit haben, dann können sei drum rum fahren, aber wenn sie, wenn ich, wenn sie es ganz eilig haben, dann können sie ja vorsichtig durchfahren, aber ich meine, wenn sie genug Zeit haben, dann ...“ (Mädchen, 12 J.).

Diese beiden Passagen stammen aus Einzelinterviews zu einer Dilemmageschichte, in der die Interessen Radfahrer der Kinder den „Interessen“ eines Naturschutzgebietes gegenüber stehen. Die Frage, ob sich Kinder bei moralischen Urteilen auch oder sogar vorwiegend auf Autoritäten beziehen, ist empirisch noch nicht hinreichend geklärt. Nach Lawrence Kohlberg ist die erste Stufe der moralischen Entwicklung gekennzeichnet durch eine Orientierung an Strafe und Gehorsam (wie das erste Beispiel nahelegt) und die zweite Stufe durch einen naiven instrumentellen Hedonismus (wofür das zweite Beispiel stehen könnte).

Demnach müssten gerade bei Grundschulkindern Argumente überwiegen, die sich auf von ihnen anerkannte Autoritäten stützen, z. B. auf Eltern, Lehrerinnen und Lehrer oder – wie in dem zitierten Beispiel – auf ein Schild, das den Durchgang durch eine Wiese verbietet. Lutz H. Eckensberger und Dzintar Seeberg (1994) konnten dies in ihren empirischen Untersuchungen für die Altersgruppe der Sechs- bis Achtjährigen tendenziell bestätigen. Demgegenüber argumentiert Gertrud Nunner-Winkler (1992), die Orientierung an Autoritäten sei weniger ein Charakteristikum eines bestimmten Entwicklungsstandes als vielmehr abhängig von den spezifischen Sozialisationsbedingungen der Kinder. Da heute – im Gegensatz zu früheren Generationen – ein sozial-integrativer Erziehungsstil bevorzugt wird, bei dem der Gehorsam gegenüber Autoritäten keine hervorragende Rolle mehr spielt, wäre nach der Auffassung von Nunner-Winkler zu erwarten, dass Kinder in ihren moralischen Urteilen auch weniger häufig auf Autoritäten verweisen.

Das uns vorliegende Material erlaubt keine eindeutige Entscheidung in dieser Frage. Wir finden in allen von uns untersuchten Altersstufen sowohl autoritätsorientierte Argumente als auch solche, die die Positionen von Autoritäten gerade in Frage stellen. Eine gewisse Schwierigkeit bei der

Interpretation, ob sich Kinder und Jugendliche in ihren Argumenten an Autoritäten orientieren, ergibt sich allerdings dann, wenn sie sich auf bereits erworbenes ökologisches Wissen berufen. Ökologisches (oder allgemeiner: naturwissenschaftliches) „Wissen“ kann neben seiner Orientierungsfunktion durchaus auch die Rolle einer anerkannten Autorität einnehmen, ohne dass damit – wie bei Kohlbergs Stufe 1 – die Orientierung an Strafe und Gehorsam verbunden wäre. Auch das bei manchen Kindern zu beobachtende Vertrauen in die Entscheidung Erwachsener kann als Bezugnahme auf Autoritäten interpretiert werden, ohne die Aspekte Strafe und Gehorsam zu berühren.

Folgende Beispiele mögen dies illustrieren: Bei der Diskussion um die Frage, ob es zulässig sei, eine alte Obstplantage zu Gunsten einer neuen Sportanlage einzuebnen, meinte ein vierzehnjähriges Mädchen: „Sonst hätten sie ja diese Plantage nicht geopfert, wenn es nicht nötig gewesen wäre.“ Da sie dieses Argument im Laufe des Gesprächs nochmals wiederholt, kann wohl von einem gewissen Vertrauen in die Entscheidungen Erwachsener und damit von einer gewissen Autoritätsorientierung ausgegangen werden.

In einer anderen Diskussion erzählte ein achtjähriges Mädchen: „Meine Mutter, die will auch drei oder vier Bäume in unserem Garten weghaben, weil die Sonne, die kommt dann bei uns nicht richtig durch“, um wenig später ihre eigene Meinung dazu zu ergänzen: „Ich finde aber, wir haben eigentlich genug Sonne bei uns, eigentlich ist da immer Sonne.“ Weiter kritisiert sie die Inkonsequenz ihrer Mutter, die sich im Sommer den Liegestuhl direkt in den Schatten der Bäume stelle, die sie abholzen lassen möchte. Sie werde ihrer Mutter sagen, dass sie sie nicht mehr möge, wenn sie die Bäume abschlagen lasse. Die anderen Kinder in dieser Diskussion insistieren darauf, dass ihre Mütter niemals einen Baum abholzen würden, was von dem Vertrauen der Kinder in ihre Mütter zeugt.

Ästhetische Argumente

Ästhetische Argumente im engeren Sinne finden wir überall dort, wo Kinder auf die „Schönheit“ von Pflanzen oder andere Lebewesen verweisen, um damit für ihre Unversehrtheit oder für ihren Schutz vor Zerstörung zu plädieren: „Ich finde, es sieht ja auch schöner aus, wenn da so ein Baum steht, der nicht bebaut ist mit einem Baumhaus“ (Junge, 10 J.). Der ästhetisch-

sinnlichen Erfahrung im weiteren Sinne wird in der modernen Umweltphilosophie zunehmend eine wichtige Bedeutung beigemessen, auch wenn es verschiedene Positionen bezüglich des Verhältnisses zwischen Naturethik und Naturästhetik gibt (vgl. Früchtel 1996). Im Kontext der moralischen Entwicklung wird ästhetischen Argumenten hingegen keine eigene Aufmerksamkeit geschenkt. Dies mag daran liegen, dass die moralische Entwicklung bislang fast ausschließlich im Hinblick auf zwischenmenschliche Interessenskonflikte untersucht wurde, bei denen ästhetische Argumente nicht nur eine marginale Rolle spielen, sondern in unserer Gesellschaft geradezu tabuisiert sind (wie übrigens auch bei anthropomorphisierten Tieren).

Albert (10 J.): Warum kann man Unkraut nicht als schöne Blumen bezeichnen, die sehen doch gar nicht hässlich aus? ...

Maria (10 J.): Wie sieht denn das bei deiner Oma aus? ...

Albert (10 J.): Meine Oma hat Brennnesseln, meine Oma hat alles. Weißt du, wie schön das ist?

Bei der Untersuchung von Werthaltungen von Kindern gegenüber Naturgegenständen ist auf dem Hintergrund neuerer umweltphilosophischer Konzeptionen insbesondere danach zu fragen, in welchen Kontexten Kinder und Jugendliche auf ästhetische Argumente zurückgreifen und welchen Stellenwert sie diesen beimessen. Nach Durchsicht unseres Materials haben wir den – vorläufigen – Eindruck, dass Kinder ästhetische Argumente häufiger bei der Verteidigung der „Interessen“ von Pflanzen und Landschaften vortragen als bei der Verteidigung der „Interessen“ von Tieren.

Letzteres scheint allerdings auch von der Art der Tiere abhängig zu sein. Mareike Röver (1996) beispielsweise fand bei jüngeren Kindern bei der Verteidigung der „Interessen“ von Fischen vermehrt ästhetische Argumente, während bei Hunden andere Argumente zum Tragen kamen. Des Weiteren scheinen ästhetische Argumente häufiger – aber nicht nur – von Mädchen als von Jungen vorgetragen zu werden (vgl. Budesheim 1995). Dies entspricht der vermutlich engeren Beziehung von Mädchen zu Pflanzen (vgl. Gebhard 1994). Ästhetische Argumente beziehen sich vornehmlich auf optische Wahrnehmungsqualitäten, gelegentlich aber auch auf den

Geruch und auf die taktile Wahrnehmung. Diese ersten Hinweise müssen selbstverständlich in weiteren Gesprächsanalysen noch genauer überprüft werden. Die beiden folgenden Gesprächsbeispiele veranschaulichen recht gut die Verteidigung der „Interessen“ von Pflanzen und Landschaften mit Hilfe ästhetischer Argumente, wobei im zweiten Fall auch Geruchsqualitäten herangezogen werden: ●

Laura (11 J.): Ich wollte auch noch mal sagen, wenn die ganzen Bäume und so abgeholzt werden und wenn wir nur Gelb haben, wenn wir nur Sand hätten, dann würden wir ja irre werden. Den ganzen Tag, ganzen Tag nichts anderes sehen würden, nicht Grün, nicht Blau, nicht Rosa, nicht Orange ... würden wir ja irre werden. Würden wir ja ausflippen.

Leonie (10 J.): Ja, und dann täte es den Menschen leid, die so was Schlimmes gemacht haben, ne? Und dann würde denen ein Licht aufgehen, dass sie was falsch gemacht haben.

Laura (11 J.): Ja, und ich finde, man sollte jetzt verbieten, Autos zu bauen.

Stephanie (10 J.): Natur ist für mich, das sieht gut aus, und wenn da keine Natur wäre, dann wäre das nicht schön, dann wären keine Tiere da.

Stefan (11 J.): Es wäre schöner, wenn jetzt mehr Leute nach der Natur achten würden, weil diese Bäume, die machen alles so schön, und man riecht die Bäume auch. Die Tannen und so, das riecht ganz schön manchmal, und das riecht viel besser als Autoabgase.

Literatur

- Budesheim, U.: Einstellungen und Werthaltungen von Kindern in Bezug auf Natur. Ergebnisse einer Untersuchung mit Kindern in der Altersstufe 9–11. Examensarbeit 1995, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft
- Eckensberger, L. H. und D. Seeberg: Morality, Nature and Culture. Arbeitspapier 1994, Universität des Saarlandes
- Früchtl, J.: Die Möglichkeiten einer ästhetischen Ethik der Natur. In: Zimmermann, J. (Hrsg.): Ästhetik und Naturerfahrung. Stuttgart 1996, S. 59–76
- Gebhard, U.: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Opladen 1994
- Gebhard, U./Billmann-Mahecha, E./Nevers, P.: Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz. In: Schreier, H. (Hrsg.): Mit Kindern über die Natur philosophieren. Heinsberg 1997
- Nevers, P./Billmann-Mahecha, E./Gebhard, U.: Patterns of Reasoning Exhibited by Children and Adolescents in Response to Moral Dilemmas Involving Plants, Animals and Ecosystems. In: Journal of Moral Education, Vol 26/1997, S. 2
- Nunner-Winkler, G.: Zur moralischen Sozialisation. In: Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie, Heft 2/1992, S. 252–272
- Röver, M.: Die Entwicklung kindlicher Einstellungen gegenüber Tieren. Ergebnisse von Gruppendiskussionen in der 3. und 9. Klassenstufe. Examensarbeit 1996, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft
- Veletas, B.: Einmal im Jahr kann man ruhig mal umweltunfreundlich sein. Einstellungen und Strategien von Kindern im Umgang mit einem moralischen Dilemma. Examensarbeit 1996, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft