

Oser, Fritz; Althof, Wolfgang

Probleme lösen am "Runden Tisch": Pädagogischer Diskurs und die Praxis von "Just Community"-Schulen

Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 29-42



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz; Althof, Wolfgang: Probleme lösen am "Runden Tisch": Pädagogischer Diskurs und die Praxis von "Just Community"-Schulen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 29-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133170 - DOI: 10.25656/01:13317

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133170>

<https://doi.org/10.25656/01:13317>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Probleme lösen am "Runden Tisch": Pädagogischer Diskurs und die Praxis von "Just Community"-Schulen

Fritz Oser und Wolfgang Althof

Ein unvermeidlicher Bestandteil des LehrerInnenberufs ist die Konfrontation mit interpersonalen Konflikten. Solche Konflikte müssen auf irgend eine Weise gelöst werden, Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs müssen gefunden werden. Wie dies geschieht, hat deshalb moralische Implikationen, weil Ansprüche auf gerechte und fürsorgliche Behandlung und auf Wahrhaftigkeit zur Debatte stehen. Der folgende Beitrag skizziert ein Modell der Professionsmoralität, des Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. Das Hauptmerkmal dieses Modells ist sein Prozesscharakter. Eine gute, verantwortungsvolle Konfliktlösung, so wird behauptet, muss sich diskursiv vollziehen, sozusagen am "Runden Tisch" erfolgen. Im zweiten Teil wird mit der Konzeption der sog. "Just Community" ein Modell partizipatorischer Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungsprozesse und in die Gestaltung des Schullebens vorgestellt, das die Idee des "Runden Tisches" in Richtung einer schulweiten Institution weiterführt.

So viel Forschungs- und Praxiswissen über Lehr-Lernprozesse und über die Bedingungen eines guten Schulklimas vorliegt, so umstritten und letztlich ungeklärt ist andererseits, welches berufliche Selbstverständnis wir bei den Personen erwarten und in der Ausbildung befördern sollen, deren Aufgabe Unterricht, Erziehung und Bildung ist: den Lehrerinnen und Lehrern. Im Handwerk ist es nicht unüblich, von "Berufsethos" zu sprechen und ein gutes Ethos zu erwarten: "Eine Art, die es lohnt, gemacht zu werden, lohnt es auch, gut gemacht zu werden." In welcher Hinsicht kann man bei Lehrpersonen von einem "Ethos" sprechen, und worauf bezieht es sich? Welches sind die Voraussetzungen bei denjenigen, von denen ein deutliches Engagement zur Veränderung und Gestaltung der Moralität der zukünftigen Gesellschaft verlangt wird?

Eine einfache Antwort ergibt sich aus der alten Tradition, alles Gelingende im Unterricht der "Persönlichkeit" des Lehrers oder der Lehrerin zuzuschreiben und alles Nichtgelingende mangelhafter Ausbildung oder schlechten Strukturen anzulasten. Die sogenannte Persönlichkeit besteht dann aus einem Bündel von - hier: professionellen - Tugenden, die zauberhaft den Titanen hervorspringen lässt: Es gibt romantische oder aufgeklärte Tugendkataloge, und sie alle haben das Gemeinsame, dass die einzelnen Tugenden sich widersprechen und dass niemand sie auch nur annähernd erfüllen kann (vgl. dazu Schneiter, 1966, Saxler und Neumann, 1985 u.a.). Schon das CH-Lehrerbild von 1994 spricht eine andere Sprache. Wenn auch nicht deutlich genug, wird eine Persönlichkeit als unterschiedlich (mehr introvertiert, mehr extravertiert, mehr Kontrolle suchend, mehr Kontrolle aufgebend etc.) vorausgesetzt; die Betonung richtet sich auf zu lernende Verfahren, Standards, die das Professionelle als Expertenwissen ausmachen.

Eines dieser Verfahren, mit dem man sich durchaus noch nicht in das Feld intentionaler Moralerziehung begibt, besteht in der Fähigkeit, in zwingenden Situationen "Runde Tische" zu schaffen. Diese Fähigkeit könnte man als aller moralischen Absicht vorangehende Professionsmoralität bezeichnen. Professionsmoralität in diesem Sinne des

Wortes ist nicht einfach das Wissen um das normativ Richtige (Althof 1995). Im Falle der professionellen Moral stellt stets *Erfolg der Arbeit* und damit irgendeine Form von *Gewinn* die eine Seite der Balance dar, die andere wird bestimmt durch einen anderen humanen Wert. Wenn ein Verkäufer versucht, dem Kunden ein Produkt schmackhaft zu machen, das er selber nicht kaufen würde (weil er offensichtlich verborgene Mängel kennt), dann steckt er in einer berufsmoralischen Zwickmühle, ob er sich um sie schert oder nicht. Auf der einen Seite steht das Ausmass an verkauften Geräten, auf der anderen der Aspekt der Wahrhaftigkeit in bezug auf die Produktequalität. Moral kann also gegen Effizienz stehen; im Extremfall verbietet sie ein Handeln (Produzieren) total, wenn damit das Leben von Menschen gefährdet wäre. Professionsmoralität im schulischen Bereich betrifft die moralischen Implikationen von Entscheidungen und Strategien, von Produkten und Nebenprodukten im beruflichen Alltag. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten mit Menschen, nicht mit Dingen. Ihre Entscheidungen und Handlungsweisen haben einen Stellenwert für und eine Wirkung auf diese Menschen. Konflikte können unterdrückt, ignoriert oder in unterschiedlicher Form gelöst werden. Was immer geschieht, kann die Interessen, vielleicht sogar die Würde und die Entwicklungschancen der betroffenen Kinder und Jugendlichen beeinflussen - zum guten oder zum schlechten.

Man kann im allgemeinen sagen, dass die Professionsmoralität im Lehrberuf sich daran messen lässt, ob in Konfliktsituationen eine Lösung gesucht wird, in der Unparteilichkeit praktiziert und Schaden für möglichst jedes einzelne Kind abgewendet wird. Aber wie kann dies nun konkret geschehen? Wir meinen: allein durch ein Prozessmodell des "realistischen" moralischen Diskurses, durch ein Verfahren des "runden Tisches". Dieses Modell möchten wir kurz skizzieren: Dabei werden wir von Situationen ausgehen, die für den Lehrberuf von Bedeutung sind, nicht aber für andere Berufe. Wir glauben aber, dass einige der Elemente des Konzeptes übertragbar sind.

Das Hänselfn und gegenseitige Auslachen stellt ein Beispiel für den Fall dar, wo eindeutig abgrenzbare ethische Werte dem instrumentellen Erfolg entgegenstehen. Ein Schüler gibt eine Antwort, und wie auf ein rituelles Zeichen hin grinsen und grölen die anderen, wobei jeder in die Rolle beider geraten kann, allgemein aber die "fleissigen" Schüler und die Angepassten die Opfer sind. Jede Lehrperson kennt dieses Phänomen, das insbesondere zwischen dem 6. und dem 10. Schuljahr häufig anzutreffen ist. Der Lauf des Unterrichts müsste unmittelbar unterbrochen werden, um dieses Problem zu thematisieren und das Verhalten verändern zu können. Der erste Schritt besteht also darin, dass die Entscheidung zu treffen ist, ob es sich lohnt, dass der Unterricht unterbrochen wird und ein "Runder Tisch", an dem ich meinen Unmut und mein Missbehagen über den Vorfall zum Ausdruck bringe, geschaffen wird. Der typische Vorgang ist nun, dass eine verantwortliche Lehrperson diese Art von Lachern "abstellt". Sie stoppt durch ihre, vielleicht sogar autoritäre, Intervention ein verletzendes, diskriminierendes Verhalten. Wenn das getan wird, ist die Lehrperson schon mitten im Engagement. Sie sieht ein menschenunwürdiges Verhalten, und sie legt sich ins Zeug, um dieses zu verhindern.

Nun geht es aber nicht bloss darum, dass ein Verhalten gestoppt oder ein anderes initiiert wird - auch wenn dies im gegebenen Fall bereits viel wert ist, gibt es doch viele Lehrpersonen, die diesen Schritt nicht wagen oder für notwendig halten würden und damit zulassen, dass Kinder sich gegenseitig demütigen, quälen und bedrohen. Schule ist ein Ort, wo alltäglich sachbezogene und soziale Prozesse stimuliert oder verhindert, unterstützt oder eingeschränkt, positiv oder negativ begleitet werden. Das Wesentliche aber ist, dass dies von Einsichten begleitet wird. In diesem Falle ist es daher notwendig, dass die Schüler einsichtig das Phänomen des Auslachens selbst bekämpfen. Nachdem das negative Verhalten unterbrochen wurde, muss also auch eine Reflexion

darüber folgen, warum so etwas in Gang gekommen ist und welche Wirkung es auf das Opfer haben mag. Die Lehrperson muss nun einen sogenannten "Runden Tisch" schaffen; es ist dies der Ort, wo alle Beteiligten einen Beschluss fassen, der aufgrund des Austausches von Empfindungen und Argumenten hinsichtlich der eben erlebten Situation zustande kommt. Wie aber soll dieser Austausch geschehen, damit nicht einfach die Lehrperson ihre autoritäre Meinung durchsetzt und dabei niemand lernt? Wir stehen vor einer zentralen Schwierigkeit des erwähnten Modells.

Nehmen wir an, der "Runde Tisch" sei in unserem Falle ein Klassengespräch (alle SchülerInnen der Klasse sind beteiligt). Es ist hier leicht herauszuarbeiten, dass die anstehende Diskussion eine sogenannte antagonistische Situation bewältigen soll. In einer antagonistischen Situation stehen sich nicht nur unterschiedliche Interessen in der Quere, sondern die Betonung verschiedener moralischer Werte - wie "Gerechtigkeit", "Fürsorglichkeit" und "Wahrhaftigkeit" - kann zu konträren Handlungsfolgen führen. Und das Gespräch kann nicht einfach irgendwie - mit dem blinden Glauben, dass Gespräche immer zum Guten führen - über die Bühne gehen; es gilt, eine Aufgabe zu bewältigen, die äusserst schwer ist, nämlich eine doppelte Koordination zwischen einerseits den Interessen der Beteiligten, andererseits den moralischen Kriterien Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit herzustellen, letzteres zudem noch sowohl bei jedem einzelnen wie bei den Betroffenen untereinander.

Aber was meint nun antagonistisch? In einer antagonistischen Situation verletzt die Person einen Wert, um einen anderen zu stiften. Weil die Lehrperson fürsorglich ist (verantwortlich gegenüber dem Opfer der Häme), muss sie unter Umständen "ungerecht" sein. Ungerecht ist sie vielleicht in den Augen derjenigen, die am Konflikt nicht beteiligt waren und jetzt eine wichtige Lektion verpassen; ungerecht ist sie unter Umständen sogar in den Augen der Missetäter; sie meinen, sie hätten sich beim Auslachen nichts Böses gedacht, und empfinden schon das kritische Gespräch über ihr Verhalten als Strafe. Die Wahrhaftigkeit kommt insofern ins Spiel, als ein echter Diskurs über das Hänselfn, seine Motive und Folgen, von den einzelnen verlangt, sehr offen über eigene Gefühle, ob als Opfer und Täter, zu sprechen. Im beschriebenen Falle ist es also die Lehrperson, die den "Runden Tisch" schafft und die erlebte Verletzung vor den Schülern ausbreitet. Es existieren Schulformen, in denen Schüler jederzeit auf jeder Ebene (Schule, Klassenverband, Klasse, Gruppe, Lehrer-Schüler) diesen "Runden Tisch" fordern können. Wir werden im zweiten Teil dieses Beitrags ein solches Modell vorstellen.

Welche Regeln gelten nun am "Runden Tisch"? Erstens müssen alle Beteiligten ihre Beschwerden, ihr Verständnis der Situation, ihre Ansprüche, auch ihre Verletztheiten ausbreiten, um die Voraussetzungen für eine Lösung, eine Entscheidung oder eine Neuplanung herbeizuführen. Als zweites darf es keine Zuschauer und Beobachter, kein "psychologisches" Beobachten, sondern nur Beteiligte geben, die ihr Engagement bis zur Klärung aufrechterhalten. Drittens müssen alle den Glauben haben, dass diese Prozesse als Prozesse an sich schon moralisch wertvoll sind, unabhängig von einer bestimmten Werthaltung. Es muss viertens davon ausgegangen werden, dass im Prinzip jeder in der Gruppe daran interessiert ist, das Gute zu wollen. Und fünftens muss akzeptiert werden, dass die gefundene und als fair empfundene Lösung, obwohl sie schmerzen kann, die im Augenblick moralischste ist. All das ist aber in erster Linie auf die Lehrperson bezogen; vor allem sie muss diesen Ansprüchen gerecht werden und so ein Klima des Vertrauens schaffen. Sie hat alle Aufgaben zugleich: sie ist Organisatorin, Begleiterin und Beschützerin des Verlaufs und der Personen in diesem Verlauf.

Man kann die Schritte zur Lösung solcher antagonistischer Konfliktsituationen, wo zuerst Erfolg gegen den Vorgang der Ausbalancierung der Verpflichtungswerte Ge-

rechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit steht, auf vier aufeinanderfolgende Schritte reduzieren.

1. Der oder die Verantwortliche muss entscheiden, ob hier eine Verletzung des Prinzips der Achtung vor der Person vorliegt (antagonistische Situation).
2. Im gleichen Moment muss der Verantwortliche entscheiden, ob er überhaupt etwas mit der Sache zu tun haben und in der Tat Verantwortung übernehmen will, ob er also eingreifen oder Verantwortung abwehren will (die Form des Eingreifens bleibt hier noch offen).
3. Falls er sich zum Eingreifen entscheidet, versucht er, zu einer Lösung zu kommen, in der die drei Werte *Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit* berücksichtigt werden. Dabei ist von Bedeutung, ob und inwieweit Beteiligte in den Prozess der moralischen Rechtfertigung mit einbezogen werden (Diskurs)
4. Schliesslich stellt sich die Frage nach dem Engagement, d. h. nach der Bereitschaft, sich für die vorgeschlagene Lösung einzusetzen, selbst wenn dies allenfalls auf Kosten des Erfolgs, der Freizeit oder des Familienlebens gehen sollte.



Abbildung 1: Dimensionen und Ebenen des professionellen Handelns angesichts antagonistischer Konfliktsituationen

Operationalisiert heisst dies: Wenn ein antagonistisches Problem auftritt, muss der Arbeitsprozess unterbrochen werden. Erst wenn Verantwortung wahrgenommen wird (zweite Ebene in Abb. 1), also wenn das Problem weder verdrängt noch auf technisches Können oder auf Vorschriften reduziert wird, ist die Gegenüberstellung und Balancierung der drei Verpflichtungsaspekte möglich (dritte Ebene). Und erst wenn diese Balancierung vorgenommen ist, kann auch das Engagement (unterste Ebene) zutage treten. Erst dann kann die instrumentelle Aufgabe, die Fortsetzung des Unterrichts, wieder aufgenommen werden.

Dieser Prozess kann nun wie folgt operationalisiert werden:

1. Unterbruch und Schaffung des runden Tisches
2. Kontroverser Austausch von Informationen über Verletzungen, Bedürfnisse, Notwendigkeiten etc.; Beteiligung und Organisation
3. Präsupposition von

- a) Balancefähigkeit auf individueller Ebene und
 - b) Koordinationsfähigkeit bezüglich der Balance aller Betroffenen
4. Praktizierung des Glaubens (selbst wenn er im Moment kontrafaktisch zu sein scheint), dass die gefundene Lösung die beste ist (Vorschussvertrauen)

Die Frage, die wir uns nun stellen, lautet: Wie stellen Lehrpersonen tatsächlich die Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit her?

Die höchste und vollständigste Form haben wir soeben in der Schrittfolge beschrieben. Wir bezeichnen sie als *Vollständigen Diskurs* oder als Diskurs II. Im Gegensatz zu einer Koordination nur innerhalb der einen Form des Diskurses (z.B. Verantwortung versus Gerechtigkeit) stellt ein umfassendes professionelles Ethos immer auch eine Koordination zwischen der Artikulation der eigenen Wertüberzeugung und der Hereinnahme der Betroffenen in einen Lösungsprozess dar. Weder das erste noch das zweite allein können den Anspruch erfüllen, ein gelebtes Wertesystem optimal wirksam werden zu lassen. Das wird sehr deutlich, wenn wir die Idee des Diskurses, d.h. des funktionellen Prozesses der Beteiligung, verselbständigen. Man kann dadurch Probleme auf die lange Bank schieben, seine eigene Verantwortung delegieren, ein zweifelhaftes Vergnügen am kommunikativen Burnout von Personen haben, die sich engagieren, während andere als Zuschauer dabei sind und schliesslich auch in der Kommunikation das Problem selber begraben. Es bedarf also des eigenen Vorgriffs der Entscheidung und zugleich des Vertrauens, dass der andere ebenfalls fähig ist, ähnliches zu tun. Es bedarf der ernsthaften Beteiligung und zugleich der Überzeugungsarbeit des koordinativen Prozederes, ohne das man nicht vom optimalen Berufsethos sprechen kann. Umgekehrt kann die Zivilcourage einer einzigen Person ohne gleichzeitige Unterstellung, dass die anderen Beteiligten ebenfalls die Möglichkeit haben mitzuziehen, zu verhängnisvollen Konsequenzen dahingehend führen, dass mit guter Absicht verheerende, diskriminierende, obskure Entscheidungen getroffen werden.

Tabelle 1: Typen realistischer Diskurse mit entsprechenden Vorbedingungen ihrer Realisation (nach Oser et al., 1991)

Typen	Kriterien				
	Mitentscheidung	Präsupposition von Begründungsfähigkeit/Balance	Realisation einer Lösung	Eingagement für eine Lösung	Wissen um notwendige Verantwortung
Vermeidung	nein	nein	nein	nein	ja
Absicherung	nein	nein	nein	ja	ja
Alleinentscheidung	nein	nein	ja	ja	ja
Diskurs-1	nein	ja	ja	ja	ja
Diskurs-2	ja	ja	ja	ja	ja

Der *unvollständige Diskurs* oder Diskurs I lässt sich unter gleichen oder ähnlichen Dimensionen besprechen wie der vollständige Diskurs, nur wird die Entscheidung nicht gemeinsam vollzogen. Der Professionelle ist nur auf der Ebene des Austausches der Argumente, nicht mehr aber auf der Ebene der Handlung diskursorientiert. Hier geht er allein vor, glaubt Kraft seines Amtes die Entscheidung selbst treffen zu müssen.

Mit den Modellen des Diskurs I und II ist auch die Annahme verbunden, dass in Konfliktsituationen die gerechte Lösung auf der Basis von Grundwerten überhaupt erst entstehen kann, aber auch entstehen muss, oder, mit anderen Worten, aus der Situation "generiert" wird. Man kann von der Wertstruktur einer Gesellschaft oder einer Person nicht auf Lösungen schließen, es gibt keine direkte Ableitung von Prinzipien auf Handlungsregeln. Und es ist auch nicht möglich, Lösungen als solche in einer neuen Situation zu übernehmen. Wer von hoher Berufsmoral (Diskurs I und II) spricht, meint zugleich das Vertrauen, dass Personen humane Lösungen aus Konfliktsituationen hervorbringen können, Lösungen, die, wie oben angedeutet, das Wohl des Kindes im Sinne haben. Der Glaube an das Hervorbringen (Ko-Konstruktion) entwickelt sich in diesem Hervorbringen. Es ist der utopische Glaube, dass eine gerechtere, fürsorglichere, wahrhaftigere, verantwortlichere Welt überhaupt möglich sei. Dieses Hervorbringen ist zugleich ein Stück Sinnschaffung. Es ist der konstruktivistische Ansatz, der hier einen Ausdruck findet.

Das dritte, weniger diskursorientierte Modell bezeichnen wir als *Alleinentscheidung*. Doyle und Ponder (1977) haben in ihrer Beschreibung einer Praktikabilitätsethik von Lehrern ein Bild gegeben, das in diese Kategorie passt: Es geht darum, bewährte eigene Fähigkeiten zur Lösung von Problemen so einzusetzen, dass möglichst geringe Kosten (z.B. Unannehmlichkeiten, Mehrarbeit) entstehen und möglichst rasch der gewohnte Arbeitskonsens wieder hergestellt wird. Dazu sind Prozesse des Aushandelns von strittigen Interessen nicht zwingend notwendig. In der Alleinentscheidung wird intuitiv gehandelt, so als ob man immer schon wüsste, was berufsmoralisch das richtige sei. Dabei können sehr wohl die Fürsorge für das einzelne Kind oder die Gerechtigkeit im Sinne gleicher Behandlung Beachtung finden; entscheidend ist, dass die beste Lösung nicht in einem Prozess der diskursiven Einigung gesucht wird, sondern davon ausgegangen wird, dass ein schnelles Lösen bzw. eine gute Regulierung von Problemen möglich sei. Mindestens in diesem Sinne orientiert sich die Strategie der "Allein-Entscheidung" also an Effektivitätskriterien. Immerhin aber engagieren sich die entsprechenden Personen für eine Lösung auch von schwierigsten beruflichen Situationen, was diese Form des Handelns häufig durchaus sympathisch erscheinen lässt.

Die vierte Form bezeichnen wir als *Absicherung*. Diese Orientierung ist dadurch gekennzeichnet, dass versucht wird, die Verantwortung auf eine andere Instanz abzuschieben. Der Lehrer erklärt sich in diesem Fall für nicht zuständig und versucht, z.B. den Schulleiter, den Schulpsychologen oder die Eltern entscheiden zu lassen. Zwar werden auf diese Weise unter Umständen weitere Fachleute und andere Betroffene in eine Entscheidung eingebunden, dies geschieht jedoch nicht im Sinne des Diskurses, durch Aushandeln von Verantwortlichkeiten. Wird so verfahren, ohne dass für die Beteiligten eine erkennbare Notwendigkeit für das Delegieren von Verantwortung besteht, verliert die entsprechende Lehrperson damit ein ganzes Stück an Glaubwürdigkeit gegenüber den Schülern, da sie zufällige Entscheidungen von anderen Personen, die nicht direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind, akzeptieren muss. In der Regel wird dies zu Lasten der Schüler gehen, so dass die Fürsorgeverpflichtung nicht mehr erfüllt werden kann. Bezogen auf das Beispiel "Notengebung" kann man sagen, dass kaum gerechte Lösungen gefunden werden können, wenn ein Lehrer beispielsweise bei Differenzen über die Beurteilung von Schülern auf die Entscheidung einer nächsten Instanz, etwa der Lehrerkonferenz oder Schuldirektoren, ausweicht, was aber in Wirklichkeit oft der Fall ist. In der Tat können solche Instanzen hervorragende Mittel sein, um sich selbst aus dem Prozess der Diskurse herauszunehmen.

Dies geschieht bei der letzten Form, der *Vermeidung*, voll und ganz. Dieses Modell geht davon aus, dass schon in der Beurteilung der Situation versucht wird, eine Ent-

scheidung und die damit verbundene Verantwortungsübernahme überhaupt zu vermeiden: Lehrpersonen ignorieren ihre Verantwortung für eine Problemlösung. Wenn Schüler Rückmeldungen über ihre Arbeit nur durch Benotungen erfahren, kann dieser "Sachzwang" beispielsweise ein Mittel sein, die aufwendigere Auseinandersetzung mit den individuellen Stärken und Schwächen der Schüler zu vermeiden. Ein anderes Beispiel: Der Aussenseiter in der Klasse, der immer wieder von den anderen gehänselt wird, oder unauffällige Schüler, über die der Lehrer kaum Informationen hat, sind Gradmesser dafür, inwieweit der Verantwortungsbereich eines Lehrers auch "mögliche" Schwierigkeiten umfasst, d.h. ob er sich auch in Situationen mit scheinbar geringem Aufforderungsgehalt zum Eingreifen verpflichtet fühlt oder nicht. In diese Rubrik fallen auch die stärksten Beeinträchtigungen von Fürsorgeverpflichtung und Gerechtigkeitsstreben durch Lehrpersonen. Deutlich wird dies beispielsweise, wenn Lehrer Gewalttätigkeiten von Klassenkameraden gegenüber einem Mitschüler ignorieren oder bei Täuschungen während einer Prüfung nicht eingreifen. Vermeidung ist somit eine Form, wo nicht einmal mehr die Idee existiert, wenigstens in den gravierendsten Situationen einen "Runden Tisch" herzustellen.

Unsere Untersuchungen zeigen nun, dass echte "Runde Tische" nur mit der vollständigen Diskurshaltung (Diskurs II) möglich sind. Lehrpersonen, die diese Diskurshaltung praktizieren, werden von Schülern als gerechter, respektvoller und klimapositiver eingeschätzt, als solche, die Vermeidung, Delegation oder Alleinentscheidung als prioritären Entscheidungstyp wählen. Sie werden interessanterweise auch als bessere Didaktiker (Wissensvermittler) gesehen (Oser et al., 1991; Oser & Althof, 1993). Insbesondere aber attribuiert man ihnen jene "Weisheit" (d.h. die erfahrungsgeleitete, sichere Intuition) zu wissen, wann das schwere Instrument des "Runden Tisches" überhaupt einzusetzen ist, nämlich nur dann, wenn wirklich Verletzungen vorliegen, ein Entscheidungsbedarf besteht und damit eine Situation, in der jedes Kind einerseits betroffen ist, andererseits "die Sache anders sehen kann".

Eine umfassende Form eines "Runden Tisches" ist der sogenannte Just Community-Ansatz. Hier besteht der "Tisch" in der institutionalisierten Partizipation jedes Schülers und jeder Lehrperson eines Schulhauses an offenen und demokratischen Entscheidungsprozessen. Hier wird am runden Tisch das moralische Urteil gefordert und gefördert, demokratisches Handeln geübt und eine soziale Sensibilität entwickelt, wie sie andere "Runde Tische" nicht hervorbringen können. Wie sieht ein solcher schulhausbezogener "Runder Tisch" aus?

Theorie und Praxis der "Just Community"

Schulen, die eine "Gerechte (Schul-)Gemeinschaft" (Just Community) aufbauen, institutionalisieren Prozesse der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung und Konfliktlösung. Partizipation an der Gestaltung, die Suche nach gerechten Problemlösungen, Gemeinschaftsgeist, Kooperation und gegenseitige Unterstützung sind programmatische Ziele der entsprechenden Programme. Die Arbeitsweise dieser Institution wird im wissenschaftlichen Schlussbericht des deutschen Just-Community-Schulversuchs "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) wie folgt beschrieben:

"In demokratischen Gemeinschaftssitzungen, die mindestens eine Jahrgangsstufe umfassen, werden lösungsorientierte Diskussionen über Konflikte und Probleme geführt, bei denen aus der Sicht der Betroffenen Handlungs- und Regelungsbedarf bestehen. Die Grundidee ist, Lösungen bzw. Regelungen zu finden, die den unterschiedlichen Interessen aller dadurch möglichst gerecht werden, dass die Tragfähigkeit einer Konfliktlösung eingehend reflektiert und diskutiert wird. Jede/r hat in den Abstimmungen eine Stimme, und die Beschlüsse der Gemeinschaftssitzung werden von der Mehrheit

der Beteiligten gefasst; weder die LehrerInnen noch die Schulleitung können qua Position innerhalb der Institution Entscheidungen erzwingen.

Eine *Vorbereitungsgruppe*, die sich aus SchülerInnen und einigen LehrerInnen zusammensetzt, sammelt in den beteiligten Klassen Vorschläge für Themen, die die SchülerInnen in der Sitzung behandeln wollen, und diese Gruppe stellt darüber hinaus die SchülerInnen, die die Versammlungsleitung übernehmen. Ein weiteres 'Komitee', eine Art *Vermittlungsausschuss*, der ebenfalls mehrheitlich aus SchülerInnen gebildet wird, hat die Aufgaben, die konkrete Umsetzung bestimmter Beschlüsse zu gestalten oder ihre Auswirkungen - Verhaltensänderungen, Befolgung der gefundenen Regelungen etc. - zu beobachten und dies dem Plenum zu berichten. Darüber hinaus fungiert diese Gruppe als 'Fairness-Komitee', indem sie SchülerInnen oder auch LehrerInnen, die sich an die Mehrheitsbeschlüsse nicht halten, nach ihren Gründen befragt und im Diskurs versucht, die Befolgung der gemeinsam beschlossenen Regelungen oder Konfliktlösungen zu erreichen. (...)

SchülerInnen sind in ihrer Mitwirkung, genauso wie LehrerInnen, an vorgegebene Strukturen gebunden. Sie können z.B. nicht über den Stoffplan, den Schulbeginn u.ä. entscheiden. Ebenfalls ist die Würde des einzelnen Kindes bzw. einzelner LehrerInnen durch eine Reihe von Regeln des Verhaltens in der Gemeinschaftssitzung zu schützen" (Dobbelstein-Osthoff et al. 1991, S.32f.).

Nur in einem sehr allgemeinen und oberflächlichen Sinne versteht es sich dabei von selbst, dass die Mitwirkungsmöglichkeiten, die den Mitgliedern einer "Just Community" eingeräumt werden, und die Grenzen, die ihnen gesetzt werden, stufenabhängig variieren, so dass Primarschulkinder vielleicht konkrete Schulanlässe planen oder über Verhaltensregeln auf dem Schulgelände diskutieren, während auf höheren Schulstufen Diskurse geführt und Entscheidungen getroffen werden können, die eine relativ grosse Reife der Vernunft und der kommunikativen Kompetenz voraussetzen.

Die Stufen- oder Entwicklungsbezogenheit ist im Just-Community-Modell mehr als nur eine Klausel, die die Praktikabilität der demokratischen Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersstufen gewährleisten soll. In diesem Modell ist die Stufen- und Entwicklungsbezogenheit vielmehr *Programm*, und sie verdeutlicht, dass die zugrundeliegende pädagogische Idee sich auf mehr richtet als nur darauf, durch die Einbeziehung der Kinder in die Gestaltung des Schullebens das Klima an der Schule zu verbessern. Das Modell repräsentiert ein schulpädagogisches Konzept, in die die alte reformpädagogische Idee des "Vom Kinde aus!" durch den Rahmen modernen entwicklungspsychologischen Wissens Struktur und Halt bekommt.

Wir können heute sehr viel genauer beschreiben als frühere Erzieher, wie Kinder und Jugendliche ihr Verständnis der Welt, auch der sozialen Welt aufbauen, wie sie in Verarbeitung vielfältiger Erfahrungen "Theorien" (Konzepte) der Funktionsgesetze des sozialen Lebens entwerfen und sukzessiv ausdifferenzieren oder verändern. Wir wissen z.B. besser, dass und warum Kinder noch im Grundschulalter in der Regel nicht sehr gute "Aushändler" in Interessen- und Meinungskonflikten sind (Krappmann & Oswald, 1995): Ihnen fehlt nicht einfach ein für das Streitschlichten notwendiges Verhaltensrepertoire. Die grundlegende Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zur gleichen Zeit zu erkennen und zu koordinieren, wird erst über mehrere Entwicklungsetappen und über eine Reihe von Jahren etabliert und auf grössere soziale Einheiten ausgeweitet (Selman, 1984). Das Verständnis des Wesens und der Funktion von Freundschaftsbeziehungen entwickelt sich erst langsam vom "Freund ist, wer mit mir spielt" hin zu einer erwachsenen Konzeption (Selman, Demorest & Krupa, 1984). Das moralische Urteilsvermögen ist zunächst auf eine individualistische Perspektive beschränkt, aus der konkrete Beziehungen zwischen einzelnen Personen unter dem Kriterium des

jeweiligen Eigeninteresses betrachtet werden, und bekommt erst nach und nach übergeordnete Werte - das Interesse an der Aufrechterhaltung guter Gruppenbeziehungen, dann am Funktionieren der Gesellschaft, erst spät "übergesellschaftliche", universale Prinzipien - in den Blick (Kohlberg, 1995). Den Aufbau solcher Fähigkeiten darf man sich nicht als additiven Wissenserwerb vorstellen, sondern er stellt einen langfristigen Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion von Wirklichkeit dar, der Ableitung sozialer Regeln und Funktionsgesetze aus Erfahrungen und Beobachtungen im Raum zwischenmenschlicher und sozialer Beziehungen. Die diesbezüglichen kognitiven Strukturen sind über lange Zeiträume relativ stabil, denn sie sind das Ergebnis *eigener* Erfahrung und Reflexion, eigener aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt - im steten Bemühen, aus den Erfahrungen und Beobachtungen "Sinn zu machen" (Kegan, 1986).

Eben diese Prozesse der Sinnfindung und des immer besseren sozialen Verstehens muss und kann die Schule unterstützen, indem sie am jeweils gegebenen Entwicklungsstand ansetzt und Bedingungen bereitstellt, die die Stabilisierung neuer Entwicklungserrenschaften und die Stimulation weiterer Entwicklungsschritte ermöglichen. Der gewachsene Erkenntnisstand in bezug auf Entwicklung und Sozialisation wirft dabei ein neues Licht auf die Kategorie der Erfahrung in der Erziehung und damit auf den Stellenwert von pädagogischen Konzepten, die den Zusammenhang von Erfahrung und Entwicklung ausleuchten. Insbesondere im Werk von John Dewey (bes. 1938/1974; s. auch 1986) wird erläutert, inwiefern "Erfahrung" nicht nur im Kontext spezifischer Lernformen (wie "entdeckendes Lernen") von Belang ist, sondern deshalb eine Zentralkategorie von Erziehung überhaupt sein muss, weil Erziehung auf die Unterstützung von Entwicklung (in den unterschiedlichsten Fähigkeitsbereichen) zielt, Entwicklung aber nicht ohne Erfahrung und deren Reflexion zustandekommt. Die Schule erfüllt ihre Aufgabe dort, so Dewey, wo sie Entwicklung anregt; sie vergeht sich gegen ihre Verantwortung, wenn die in ihr vermittelten Erfahrungen "eine Hemmung oder Stockung" (Dewey, 1938/1974, S.253) des Denkens und des Bedürfnisses nach weiterem Lernen (vgl. a.a.O., S.268) bewirken - durch Schulmeisterei oder durch eine Zusammenhangslosigkeit und Beliebigkeit von Stoff und Unterricht, die die "Entwicklung einer nachlässigen und gedankenlosen Haltung" (a.a.O., S.253) fördert.

So ist es kein Zufall, dass Kohlbergs Schritt von einer Pädagogik moralkognitiver Förderprogramme qua "Dilemmadiskussion" (Blatt & Kohlberg, 1975; Colby et al., 1977) hin zur Konzeption der "Just Community" (1986; 1987; Power, Higgins & Kohlberg, 1989) von der Vertiefung einer *Bildungsidee* begleitet war, in der der früh erhobene Anspruch, einen "Dewey-Ansatz" zur Erziehung zu vertreten (Kohlberg & Mayer, 1972/1981), erst wirklich zur Geltung kam. Deweys (1916/1993) Begründung der Aufgaben einer Erziehung, die sich dem Demokratie-Ideal verpflichtet weiss, ist bis heute eines der stärksten Argumente gegen indoktrinationsanfällige Konzepte des sozialen Lernens als blosser Transmission von Werten (vgl. auch Shulman, 1995).

Wenn man akzeptiert, dass eine demokratische Gesellschaft auf BürgerInnen angewiesen ist, die urteilsfähig und verantwortungsbewusst in Fragen des sozialen und gesellschaftlichen Zusammenlebens sind, die bereit und in der Lage zu einem Interessenausgleich sind, in dem Gerechtigkeit und die gegenseitige Achtung gewahrt bleiben, dann stellt sich für die schulische Erziehung die Aufgabe, die entsprechenden Kompetenzen und Motive zu fördern. Heranwachsende sollen lernen, Entscheidungen in komplexen Situationen zu treffen; sie sollen für die Verletzlichkeit und die berechtigten Ansprüche anderer Menschen sensibilisiert werden; sie sollen lernen, verantwortlich zu handeln; sie sollen in Konflikten auf die Vernunft bauen und nicht nur ihren Impulsen folgen. All dies lernen sie nicht schon daraus, dass wir ihnen solche Tugenden

predigen: Echte Gelegenheiten für soziales Lernen verlangen ein Zusammentreffen von Sinnhaftigkeit (subjektiv empfundener Relevanz), Erfahrungsnähe und Raum für Reflexion. Verantwortungsbereitschaft entwickeln nur diejenigen, denen Verantwortung auf eine ernstgemeinte Weise übertragen wurde; soziales Verstehen wächst nur, wenn es dem Kinde selbst in genügend Handlungssituationen wichtig ist, andere Menschen - ihre Standpunkte und Motive - zu verstehen; moralisches Urteilsvermögen entsteht in der Verarbeitung von Situationen, in denen die bisherige Urteilsfähigkeit an schmerzhaften Grenzen gestossen ist. Die Entstehung von demokratischem Bewusstsein und Engagement setzt voraus, dass man rechtzeitig und oft genug die Chance hatte zu erleben, dass konsensuelle Planung und vernunftgeleiteter Interessenausgleich auch in einer Gemeinschaft, die grösser und komplexer ist als Familie oder Freundeskreis, möglich und befriedigend sind.

Die Schule ist die eine Institution im Leben aller Kindern und Jugendlichen, in denen diese Art von demokratischer Bildung möglich wäre. Ihre soziale Organisation ist komplexer und weniger von diffusen Beziehungen geprägt als die Familie oder der Freundeskreis; dennoch ist sie überschaubarer und homogener als die grosse Gesellschaft, in die die Jugendlichen hineinwachsen müssen. Hier können - auf stufenangemessene Weise - Erfahrungen mit demokratischer Willensbildung und Partizipation ermöglicht werden, in denen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zugleich geschätzt und als wichtig erlebt (Idee der Selbstwirksamkeit; vgl. Edelstein, 1995) wie auch zur Weiterentwicklung herausgefordert werden.

Illustrieren wir diese Überlegungen an einem Beispiel. Die folgenden Ereignisse spielten sich in einem Sekundarschulhaus ab, das am deutschen Just-Community-Versuch "Demokratie und Erziehung in der Schule" beteiligt war:

Unter den elf- bis fünfzehnjährigen SchülerInnen kommen so häufig Diebstähle vor, dass dieses Thema für eine Schulversammlung traktandiert wird. Zunächst berichtet man einander, was alles weggekommen ist. Nicht nur der materielle Schaden ist gravierend, sondern vor allem auch das dadurch entstandene gegenseitige Misstrauen. Die Vorbereitungsgruppe aus Schülern und Lehrkräften schlägt vor, einen Fonds zu schaffen, aus dem geschädigten Schülern geholfen werden könne; jedes Kind müsste dafür eine kleine Summe einzahlen. Dieser Vorschlag löst heftige Reaktionen aus. Viele Schüler melden sich zu Worte. Der Haupttenor ist, dass eine solche Regelung geradezu zum Betrug aufrufe, da jeder einen Diebstahl erfinden und dann von der Kasse profitieren könne. Besser sei es, Wachtposten aufzustellen. Andere wiederum appellieren an den Gemeinschaftsgeist und die gegenseitige Hilfsbereitschaft. Die Diskussion wogt hin und her, auch, als es um das Prozedere der Entscheidung zwischen den verschiedenen Vorschlägen geht. Schliesslich setzt sich der Vorschlag der Versammlungsleitung mit knapper Mehrheit durch. Mit empörtem Unterton stellen Mitglieder der unterlegenen Minderheit in Frage, ob auch sie sich diesem Abstimmungsergebnis, das sie für grundfalsch halten, beugen müssen. Natürlich sei das der Fall, wird festgestellt - solange nicht die "Gerechte Gemeinschaft" selbst ihre Entscheidung revidiere.

Auch nach der Versammlung wird das Geschehene heftig weiterdiskutiert. Wie kann man das Problem der Diebstähle besser in den Griff bekommen? Ist die getroffene Entscheidung schon deshalb fair, weil eine Mehrheit für sie war? Es kommt die Idee auf, eine Wiederaufnahme der Diskussion auf der nächsten Versammlung zu beantragen - ein Antrag, dem (so wurde bei einer früheren Gelegenheit beschlossen) zwei Drittel der Anwesenden zustimmen müssten. Als beim nächsten Mal der "Rückkommensantrag" gestellt wird, sind alle dafür, die Angelegenheit nochmals zu diskutieren. Alle, vor allem auch die Lehrpersonen, waren darüber unzufrieden, dass kein Konsens zustande gekommen war. Nach erneuter intensiver Diskussion schlägt ein Schü-

ler vor, dass nicht eine Kasse angelegt werde, sondern von Fall zu Fall entschieden werden solle, ob und wie man einem Geschädigten helfen solle. So finde man dann schon heraus, ob dieser ehrlich sei oder ob er seine Kameraden zu missbrauchen versuche. Zusammen mit einem ganzen Paket weiterer Massnahmen wird dieser Vorschlag fast einstimmig angenommen; zu den weiteren Massnahmen gehört u.a. die Einrichtung eines Fundbüros, das von SchülerInnen geleitet werden soll - es gibt eben auch Kinder, die glauben, bestohlen worden zu sein, obwohl sie ihre Sachen nur irgendwo haben liegen lassen.

Was lernen die Kinder und Jugendlichen, die an einem solchen Prozess beteiligt sind? Sie haben die Möglichkeit, kommunikative Grundfertigkeiten zu verbessern. Nicht mit Lautstärke und Verletzung des Gegners, sondern mit dem besseren Argument kann man die anderen überzeugen. Dafür muss man zuhören und auf die Argumente anderer eingehen. Sie lernen, in Begriffen der Öffentlichkeit und der Gemeinschaft zu denken. Ein Vergehen wie Diebstahl trifft nicht nur den einzelnen, sondern ist auch ein Vergehen an der Gemeinschaft, weil es Misstrauen und Feindseligkeit schürt. Sie entwickeln ein Verständnis für und eine Identifikation mit Regeln und Normen, die ihnen nicht verordnet wurden, sondern an deren Entstehung sie selbst beteiligt waren. Sie erproben ihr moralisches Urteilsvermögen, ihre Massstäbe dafür, wann eine Lösung gerecht ist. Sie erleben, dass eine Art von Verantwortlichkeit gefragt ist, wie sie sich nur im Handeln zeigt. Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit sind keine nur-papiernen Grundsätze mehr, wenn eine Schulgemeinschaft sich entschliesst, ihre tatsächliche gemeinsame "Lebenswelt Schule" unter diesen Kriterien zu beurteilen und gegebenenfalls zu verändern. "Just Community"-Schulen kommt es darauf an, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler solche Erfahrungen machen; dies aber setzt voraus, dass möglichst alle wirklich involviert sind. Ein derartiger Effekt ist mit anderen, eher repräsentativen Formen demokratischer Mitwirkung der Schülerschaft nicht zu erreichen.

Die wissenschaftliche Evaluation von "Just-Community"-Schulversuchen zeigt, dass solche Lernprozesse in der Tat stattfinden - vorausgesetzt, es wird wirklich Raum für die notwendigen Erfahrungen geschaffen. Ist dies der Fall, dann zeigen sich Effekte auf der Ebene der Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Urteilskompetenzen; im Ausmass prosozialer Handlungsbereitschaft; im Grad der Bereitschaft, Verantwortlichkeit zu zeigen; im Ausmass, in dem die Schule als eine Gemeinschaft erlebt wird, mit der man sich identifiziert - und damit insgesamt auch in einem besseren Schulklima (vgl. die empirischen Berichte in Dobbelstein-Osthoff, 1991; Kohlberg, 1986; Lind & Althof, 1992; Power et al., 1989; Oser & Althof, 1992).

Diese Erfolge stellen sich wohl gemerkt nur in dem Masse ein, in dem die Bedingungen der Möglichkeit für echte Erfahrungen und gründliche Erfahrungsreflexion bestehen. Eine dieser Bedingungen ist, dass die Schülerinnen und Schüler die behandelten Themen als relevant und ihre Mitwirkungsmöglichkeiten als befriedigend erleben. Diese Bedingung ist oft nicht leicht zu erfüllen, vor allem dann, wenn die "Just Community" nur einen Teil der Schulseitigen umfasst und Beschlüsse nur für diesen Teil als verbindlich erklären kann. Werden die organisatorischen Einheiten aber andererseits zu gross, ist der offene Diskurs gerade über Fairness-Fragen gefährdet. Versammlungen von mehreren hundert Personen stellen logistische Probleme und sehr hohe Anforderungen an die Diskussionsleitung, sie machen es nicht einfach, sich zu einer Wortmeldung zu entschliessen und spontan auf Meinungen zu reagieren, und sie können Empathie und individuelle Verantwortlichkeit in der Anonymität der grossen Zahl ersticken (vgl. Dobbelstein-Osthoff et al., 1991, S.38f.). Es kommt schliesslich hinzu, dass sich das Interesse der SchülerInnen häufig auf "genau die Fragen und Problemstellungen (richtet), die persönlichkeits-, schul- und versicherungsrechtliche

Fragen berühren und damit nicht der Entscheidungskompetenz der Gemeinschaftssitzungen überantwortet werden können" (a.a.O., S.37). Solche strukturellen Hindernisse und Gefährdungen (vgl. auch Edelstein, 1987; Leschinsky, 1987; Schreiner, 1987) müssen kontinuierlich überdacht, lebbare - und unweigerlich kompromissbehaltete - Lösungen müssen immer wieder neu gesucht werden. Ebenso verständlich wie ironisch mag es anmuten, dass die strukturellen Hindernisse für eine umfassende partizipatorische Schuldemokratie von denjenigen am stärksten als beengend und frustrierend erlebt werden, die vom Entwicklungsstand her besonders geeignete Träger einer solchen Schuldemokratie wären: die SchülerInnen der oberen Schulstufen, und zumal die besonders Engagierten unter ihnen.

Eine zweite essentielle Bedingung für den Erfolg von "Just Community"-Projekten betrifft mehr das Verhalten der Lehrkräfte. Es muss ausgeschlossen sein, dass die Gemeinschaftsversammlung als ein Instrument zur Belehrung durch den Lehrkörper oder zur Disziplinierung einzelner missbraucht wird. Von den Lehrpersonen wird ein Rollenwechsel vom Vermittler zum Lernpartner verlangt. Das bedeutet nicht, dass sie an Bedeutung verlieren; ihre Aufgabe ist es - hier wie im Unterrichtslichen - die Bedingungen für sinnvolles Lernen bereitzustellen, zu planen und zu strukturieren, ohne zu gängeln. Dewey beschreibt diese Aufgabe in Form einer rhetorischen Frage, wenn er sagt (1938/1974, S.274): "Ich verstehe nicht, wozu die grössere Reife des Lehrers, sein grösseres Wissen über die Welt, den Lehrstoff und die Psychologie der Kinder gut sein soll, wenn er nicht die Bedingungen vorbereiten kann, die gemeinsames Arbeiten fördern."

Lehrpersonen, die an einer "Just Community" mitarbeiten, werden erst dann für ihre Geduld und die unvermeidliche zusätzliche Arbeit belohnt, wenn sie in der Erfahrung Bestätigungen für ihre Überzeugung finden, dass die hier aufgebrachte Zeit, Geduld und Arbeit nützlich investiertes Kapital für die soziale und moralische Bildung der zukünftigen Generation ist, dass Konflikte dann lernträchtig werden, wenn sie diskursiv ausgetragen werden, dass Regeln dann tatsächlich verhaltensleitend werden, wenn sie - in manchmal mühsamen Prozessen - von allen Beteiligten entwickelt werden. Der erste Schritt ist der schwerste: Kindern zu unterstellen, dass sie fähig und bereit sind, einsichts- und rücksichtsvoll zu entscheiden und zu handeln, und ihnen durch eben dieses Zutrauen die Chance zu geben, genau diese Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln.

Wenn Schulleitungen und Lehrkräfte sich selbst und ihren SchülerInnen die Chance geben, die durch eine partizipatorische Schuldemokratie ausgelösten Lern- und Entwicklungsprozesse zu durchleben, kann die Erfahrung auch für sie selbst immens fruchtbar werden. Dies zeigen z.B. die Daten, die im Rahmen eines Just-Community-Projekts an einer Primarschule im Kanton Basel-Land erhoben wurden. In einer Befragung der Lehrkräfte, die kürzlich von Hans-Peter Hotz ausgewertet wurde, zeigen sich nach etwas mehr als einem Jahr Just-Community-Erfahrung grosse Unterschiede zwischen dem Kollegium der Projektschule und dem Kollegium einer Vergleichsschule.

Der Konsens im Lehrkörper, der den Ausgangspunkt des Projektes bildete, richtete sich dabei nicht oder nur am Rande auf die eigene individuelle oder kollektive Berufsrolle, sondern er richtete sich auf den Wunsch, das soziale Klima unter den SchülerInnen zu verbessern und, sozusagen als Belohnung, selbst den Schulalltag als weniger anstrengend zu erleben. Der "runde Tisch", um den sich das Kollegium setzen musste, um diese Arbeit zu beginnen und zu gestalten, war also am Anfang nicht viel mehr als ein blosses Mittel zum Zweck. Heute jedoch zeigt sich, dass das Kollegium der "Just Community"-Schule neue pädagogische Schwerpunkte setzt und sich sehr viel stärker als Team versteht, das Schulentwicklung selbst in die Hand nimmt. Einige

Befunde, die jeweils auf einem Vergleich der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte an beiden Schulen basieren, sollen dies illustrieren (alle genannten Unterschiede sind statistisch signifikant):

In bezug auf pädagogische Zielvorstellungen kann man von den Lehrkräften der "Just Community"-Schule sagen, dass sie, im Vergleich zur Kontrollschule, nicht nur soziale Lernziele stärker betonen, sondern auch offener sind für eigenverantwortliches und erfahrungsreiches Lernen im Normalunterricht, ein Lernen, das eine "Fehlerkultur" ausdrücklich einschliesst.

Eine solche Bereitschaft, kind- und wertorientiert zu arbeiten, macht ein neues Nachdenken darüber unausweichlich, worin - gerade auch im Unterrichtslichen - die Hauptaufgaben der Lehrperson bestehen. Einige Skalen des Fragebogens geben indirekte Hinweise auf ein gewandeltes Berufsverständnis: Die Lehrkräfte an der Projektschule pochen deutlich weniger auf die mit der Lehrerrolle verbundene formale Autorität, sie bemühen sich stärker um gute (d.h. respekt- und verständnisvolle) Beziehungen zu ihren SchülerInnen und nehmen sich deutlich mehr Zeit für informelle Gespräche in der Klasse und mit einzelnen Kindern.

In bezug auf die Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen unterscheiden sich beide Schulen zwar nicht im Ausmass des Austauschs über Unterrichtsfragen und im Ausmass gemeinsamer Unterrichtsplanung; in der Projektschule herrscht aber viel stärker das Gefühl: dass sie selbst auf Unterstützung zählen können und dass insgesamt im Kollegium ein Klima der Unterstützung, der gegenseitigen Hilfe und der Zusammenarbeit für gemeinsame Ziele und Werte herrscht; dass die Schulleitung kompetent, innovativ und offen für Anliegen und neue Ideen ist; dass sie, die Lehrkräfte, in Entscheidungen eingezogen sind und eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des Schullebens spielen können.

Neue Formen der Zusammenarbeit, der Konsensfindung und der Erarbeitung gemeinsamer Werte lassen sich nicht ohne Zweifel an der Sache und an der eigenen Kompetenz, nicht ohne Reibungen und Enttäuschungen finden. Trotzdem erleben die Lehrkräfte an der "Just-Community"-Schule nach einem Jahr Projektdauer ihren Beruf viel stärker als die Lehrerinnen und Lehrer an der Vergleichsschule als lohnend. Sie haben ein deutlich höheres Erfolgsgefühl in ihrem Beruf, spüren eine deutlich stärkere Freude am Unterrichten, sprechen von einer spürbaren Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen; sie haben auch eine stärkere Motivation, ihre professionellen Fähigkeiten zu verbessern, und sind sich viel sicherer, dass sie - müssten sie nochmals entscheiden - den Lehrberuf wieder wählen würden.

So kann der professionsmoralische, der diskursive Weg sich am Ende sogar als der in vieler Hinsicht effizientere erweisen.

Literatur

- Althof, W. (1994). "Just Community" - Die Schule als Gemeinschaft gestalten. *schweizer schule*, 10, 21-31.
- Althof, W. (1995). Teachers' moral judgment and interpersonal problem solving. In R. Olechowski & G. Khan-Svik (Eds.), *Experimental Research on Teaching and Learning*. (S. 271-294). Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Colby, A., et al. (1977). Secondary school moral discussion programmes led by Social Studies teachers. *Journal of Moral Education*, 6, 90-111.
- Dewey, J. (1974). Erfahrung und Erziehung. In ders., *Psychologische Grundfragen der Erziehung*. München und Basel: Reinhardt (zuerst 1938).
- Dewey, J. (1986). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (4. Aufl.). Weinheim und München: Beltz (zuerst 1916).
- Doyle, W. & Ponder, G.A. (1977). The Practicality Ethic in Teacher Decision Making. *Interchange*, 8 (3), 1-12.
- Edelstein, W. (1987). Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 185-205.
- Edelstein, W. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- Kohlberg, L. (1986). Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung* (S. 21-55). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg* (S. 25-43). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1981). Development as the aim of education. The Dewey view. In L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice* (pp. 49-96). San Francisco: Harper & Row (zuerst 1972).
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen. Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule*, 79, 28-43.
- Lind, G., & Althof, W. (1992). Does the Just Community Experience make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 17 (3), 19-28.
- Oser, F., & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F., & Althof, W. (1993). Trust in advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22, 253-275.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbacher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Freiburg (CH): Pädagogisches Institut der Universität.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Schneider, F. (1966). Quotation. In *Methodik des Volksschulunterrichts*. Hochdorf: Martinusverlag.
- Schreiner, G. (1987). Schule als "moral democracy"? Zu neueren amerikanischen Versuchen, in Schulen gerechte Gemeinschaften einzurichten. *Die Deutsche Schule*, 79, 13-27.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Selman, R. L., Demorest, A. P., & Krupa, M.P. (1984). Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungs-theoretische Analyse. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz* (S. 113-166). Frankfurt/M.: Suhrkamp..
- Shulman, L. (1995). To know it is to psychologize it. John Dewey Lecture. Vortrag vor dem Jahreskongress der American Educational Research Association (AERA), San Francisco, 18.-22. 4. 95