

GEWALTPRÄVENTION IN DER
HAUPTSCHULE
EIN BEITRAG
ZUM GEISTIG-MORALISCHEN WACHSEN
DURCH:
AGENT WERDEN IN EIGENER SACHE



In a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n

zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
vorgelegt von

Hildburg Handke-Tiedemann, geborene Handke,
geboren in Otterndorf
Dezember 2011

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Karl-J. Kluge (Köln)
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Bodo Januszewski (Köln)

Tag der mündlichen Prüfung: 22.08.2013

Vorwort

Mein persönlicher Werdegang¹ ist geprägt von der Freude am erfolgreichen Lernen von neuen, lebenspraktischen Dingen, die mir helfen, selbst etwas auf die Beine zustellen, eine große Abneigung gegen Ungerechtigkeit und Gewalt sowie meinem Wunsch nach demokratischen Formen des Miteinanders. Schüler und Schülerinnen dabei zu unterstützen, zu Agenten in eigener Sache zu werden und ihre Stärken zu einem Sinn stiftenden individuellen und sozialen Lernen zu fördern, war eine meiner wesentlichen Motive, Lehrerin zu werden. Doch schon in der Lehrerausbildung und später dann auch im Schulalltag offenbarten sich mir zahlreiche Widersprüche und Rollen-Konflikte zwischen diesem Anspruch und der Schulpraxis. Der Mangel an Ressourcen, Pflichtziele, Zeitrahmen und organisatorische Verpflichtungen, soziale Besonderheiten der Schüler sowie eine „Null-Bock-Haltung“ von Schülern, Gewalt und Vandalismus, scheinbar familiäre und gesellschaftliche Veränderungen der Werte etc. machten mir die Umsetzung meines Anspruches nicht leichter, aber umso notwendiger. So stellte ich mir die Frage, welcher Mensch ich vor mir und meinem Gewissen sein, welche Beziehungen ich zu anderen und damit auch zu meinen Schülern haben wollte, und was ich in meinem Lebens- und Arbeitsbereich tun könne, dass Lernen und Unterrichten Freude macht. Diese Fragen wurden für mich um so drängender, als in der Schule eher ein vereinzelt Lernen, das weitestgehend losgelöst von der tätigen Auseinandersetzung mit Lerngegenständen betont wird – ein Lernen, bei dem die Schüler sich gegenseitig übertrumpfen müssen, um „gute Noten“ zu bekommen, statt sich zu unterstützen und zu kooperieren. Häufig moralisieren Lehrer, wie z.B. „Du wirst später den Lohn für deine Anstrengungen und gute Noten bekommen“, damit sie das tun, was wir von ihnen wollen, ohne etwas zu bewirken. Daher entschloss ich mich, ein Projekt zu initiieren, das motivierende, herausfordernde Anforderungen an die Schüler stellte, für deren Bewältigung es sich lohnte, sich jetzt anzustrengen und der Lohn dieser Anstrengung in erfolgreich gemeisterten praktischen Schülerbetätigungen lag – praktisch schaffende Arbeiten, die den Schülern um ihrer selbst willen Spaß machten und sie zudem befähigten, in einem Projekt und dem damit verbundenen Ort Gewalt zu verhindern, bei eskalierender Gewalt wirksam zu intervenieren, und gerechte Konfliktlösungen herbeizuführen. Gewalt sollte sich in diesem Projekt nicht lohnen, sehr wohl jedoch gewünschtes gerechtes Verhalten. Das Projekt sollte daher dazu

¹ Zweiter Bildungsweg bzw. Lernkarriere

geeignet sein, Moral zu lernen, ohne zu moralisieren und daher eine gerechte Schulgemeinschaft darstellen. Diesem Projekt gab ich den Namen „Schülerstation“ – ein Projekt nicht primär gegen Gewalt, sondern für den Frieden und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur. Wichtig wurde für mich zu bewirken, dass Schüler selbst etwas lernen wollen und dass dieses Lernen sie bereicherte und damit auch ein Stück Lebensqualität in die Schule zu bringen. Karl Kluge von der Universität Köln bezeichnet die Haltung etwas lernen zu wollen zusammenfassend als „learningWill“ und meint damit den ungezähmten Antrieb seiner Neugier und persönlicher Ziele.² Diese Dispositionen und damit auch die Stärken eines Menschen zu fördern bedeute, ihn in einer begünstigenden Lernatmosphäre anzureichern mit Kompetenz und Autonomie, als dieses das Streben eines Menschen ist, weshalb er die Zielsetzung seiner Förderungsprogramme als „Enrichment“ (Anreicherung) bezeichnet.

Meine Aufgabe sah ich primär darin, den Schülern die geeigneten Rahmenbedingungen für solche schülerorientierten LernUnternehmer bereitzustellen; meine Rolle betrachtete ich als „LernBegleitung“.³ Als Analogie diente mir die volkstümliche Redewendung, dass wir manchmal versuchen, „einen Karren aus dem Sumpf ziehen“ und dabei die Schüler noch mitzuziehen. Da schien es mir sinnvoller, die Schüler den Karren selbst ziehen zu lassen und sie auf diesem Wege zu begleiten, falls sie vom rechten Weg abkämen. Die Schüler eigene Interessen zur Gestaltung eines gelingenden demokratischen Gemeinschaftslebens entwickeln zu lassen, sie an der Entwicklung von Schulkultur zu beteiligen und als kostbares Nebenprodukt dabei Schüler kompetente Verhaltensweisen im Umgang mit sich, mit Aggressionen resp. Frustrationen und für ein sozialverträgliches Miteinander entwickeln zu lassen, in Prozessen, in denen Lehrer und Lerner sich gleichwertig begegnen skizziert den Sinn und Zweck eines Projektes.⁴ Sinn und Zweck dieser Studie soll sein zu untersuchen, inwieweit wichtige Teilziele im Ausschnitt des Untersuchungszeitraumes auch erreicht wurden. Dieses Projekt gehörte im Untersuchungszeitraum vom Schuljahr 2002/2003 zum vorläufig festen Bestandteil des Schulprogramms an der Gemeinschaftshautschule Sprockhövel. Schulprogramme müssen zum Zweck der Qualitätsüberprüfung schulischer Arbeit evaluiert werden. Die Evaluation eines Interventionsprojektes, das sich mit an der Umsetzung dieser skizzierten Ziele eines ganzheitlichen praktischen Lernens durch sinnstiftendes und Schüler aktivierendes Lernen orientiert und zu Höchstleistungen

² Vgl. Vierbaum, A.: Expertise: „Begaben durch Coachen“, Köln 2007

³ Vgl. Kluge, K.: Lernen in Neurodynamischen Dimensionen (Li.N.D)-Ansatz: - Vom Erzieher zum LernBegleiter

⁴ Vgl. Kluge, K.: Lernen in Neurodynamischen Dimensionen (Li.N.D)-Ansatz: - Vom Erzieher zum LernBegleiter

anspornt, dient natürlich auch der Qualitätssicherung der eigenen pädagogischen Arbeit. Darüber hinaus dient die Veröffentlichung meiner Evaluationsergebnisse dem Ziel, die eingebrachten didaktisch-methodischen Handlungsansätze als Beispiel wie auch zur Entwicklung bzw. Fortsetzung von Kompetenzentwicklung sowie Autonomie steigender Schulkonzepte zugänglich zu machen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | Einleitung | 10 |
| 2 | Was mich am Thema interessiert | 15 |
| 3 | Ausgewählte theoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse | 19 |
| 3.1. | Erste Annäherung zum Thema Moral | 19 |
| 3.2. | Die Erziehungsphilosophie John Dewey | 20 |
| 3.2.1. | John Dewey als Pädagoge und Philosoph | 21 |
| 3.2.1.1. | Die Philosophie als allgemeinste Theorie der Pädagogik | 22 |
| 3.2.2. | Die Laborschule John Deweys | 23 |
| 3.2.3. | Erziehung und Demokratie | 23 |
| 3.2.3.1. | Der demokratische Gedanke in der Erziehung | 24 |
| 3.2.3.2. | John Deweys Konzept von Demokratie | 25 |
| 3.2.3.3. | Erkenntnistheorie | 27 |
| 3.2.4. | John Deweys Situationsethik | 32 |
| 3.2.4.1. | Die Sittlichkeitstheorien: Altruismus und Egoismus | 38 |
| 3.2.4.2. | Die Doppelmoral der Schule | 43 |
| 3.2.5. | Erziehung als Wachstum | 45 |
| 3.2.5.1. | Gewohnheit als Ausdruck von Wachstum | 48 |
| 3.2.5.2. | Probleme als Auslöser von Lernen und der Akt des Lernens | 48 |
| 3.2.5.3. | Das Lernen und Wachsen als Nebenergebnis problemlösenden Tuns | 49 |
| 3.2.5.4. | Das Denken in der Erfahrung | 50 |
| 3.2.5.5. | Die Dewey-Methode des Problemlösens | 50 |
| 3.2.5.6. | Werteentscheidungen | 51 |
| 3.2.5.7. | Die Methode des kooperativen Problemlösens | 52 |
| 3.2.5.8. | Die Stufen des Denken in der Erfahrung | 52 |
| 3.2.5.9. | Das Verfahren, das Lernen zu lernen | 52 |
| 3.2.6. | Vorbereitung, Entfaltung, formale Bildung | 53 |
| 3.2.6.1. | Erziehung als Bewahrung und Fortschritt | 57 |
| 3.2.7. | Die erziehliche Wirkung der Umgebung | 58 |
| 3.2.7.1. | Die Schule als besondere Umgebung | 60 |
| 3.2.7.2. | Drei wichtige Aufgaben von Schule | 60 |
| 3.2.8. | Erziehung als Führung | 60 |
| 3.2.8.1. | Arbeit und Spiel im Lehrplan | 66 |
| 3.2.8.2. | Das Lernen in Projekten | 66 |
| 3.2.8.3. | Das Problem der pädagogischen Autonomie der Schule | 69 |
| 3.2.8.4. | Die Schule als demokratische Forschungsgemeinschaft | 70 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 3.2.8.5. | Verantwortliches Handeln: Schüler als Problemlöser, Lehrkräfte als Begleiter | 70 |
| 3.2.8.6. | Kultur als Erziehungsziel | 77 |
| 3.2.9. | John Dewey und seine Folgen | 82 |
| 3.2.9.1. | Hartmut von Hentig: Die Schule als Lebens – und Erfahrungsort Das Projekt Demokratie lernen und leben | 82 |
| 3.2.9.2. | Otto Hahn: Begründer der Erlebnispädagogik | 84 |
| 3.2.9.3. | Die Dewey-Methode als Keiner-verliert-Methode des kooperativen Konfliktlösens bei Thomas Gordon | 85 |
| 3.3. | Die Moralthorie von Lawrence Kohlberg | 85 |
| 3.3.1. | Die Stufen der Moralentwicklung | 86 |
| 3.3.2. | Die Sozialperspektiven der drei moralischen Niveaus | 87 |
| 3.3.3. | Vier moralische Orientierungen und die Bindung eines stabileren Gleichgewichts innerhalb der Stufen | 88 |
| 3.3.4. | Dilemmadiskussionen zur Förderung der Urteilsfähigkeit | 89 |
| 3.3.5. | Das Konzept der Gerechten Gemeinschaft | 90 |
| 3.3.6. | Die Gütekriterien einer Gerechten Gemeinschaft nach Lawrence Kohlberg | 91 |
| 3.3.7. | Lawrence Kohlberg und seine Folgen | 92 |
| 3.3.7.1. | Die Lernprinzipien und Strukturelemente einer Gerechten Gemeinschaft nach Friedrich Oser und Wolfgang Althoff: | 93 |
| 3.3.7.2. | Wolfgang Edelstein: Kritische Bemerkungen zum Modell | 95 |
| 3.4. | Rüdiger Hirsch und Simone Wittmann: Konzept zur Entwicklung sozialer Kompetenz | 96 |
| 3.4.1. | Definition von sozialer Kompetenz | 97 |
| 3.4.2. | Die drei Situationstypen | 97 |
| 3.4.3. | Die Situation bewegt uns zum Handeln | 98 |
| 3.4.4. | Das Schema der sozialen Interaktion | 99 |
| 3.4.5. | Regeln und Verhaltensweisen im Situationstyp „Recht durchsetzen“ | 101 |
| 3.4.5.1. | Besonderheiten und Instruktionen für selbstsicheres Verhalten in Situationen vom Typ „Recht durchsetzen“ | 102 |
| 3.4.5.2. | Besonderheiten und Instruktionen der Handlungsziele des Typs „Beziehungen“ | 103 |
| 3.4.5.3. | Besonderheiten und Instruktionen des Situationstyps „um Sympathie werben“ | 104 |
| 3.4.6. | Messung der sozialen Kompetenz | 105 |
| 3.5. | Klaus Tillmann: Gewalt in der Schule nimmt zu | 105 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 3.5.1. | Daniel Goleman: Emotionale Intelligenz | 108 |
| 3.5.2. | Das Mediationsverfahren und Streitschlichterprogramme | 110 |
| 3.5.3. | Die konfrontative Pädagogik und das Coolnesstraining | 111 |
| 3.5.4. | Ortrud Hagedorn: Konfliktlotsen | 111 |
| 3.5.5. | Stefan Balke: Das Konzept des Trainingsraums | 114 |
| 4. | Ziele, Inhalte und Methoden der Schülerstation | 116 |
| 4.1. | Die inneren und äußeren Strukturen der Schülerstation | 116 |
| 4.1.2. | Bausteine und Lernzentren der Schülerstation | 117 |
| 4.1.3. | Das geistig-moralische Wachstum von Schülern und Gemeinschaft | 118 |
| 4.2. | Der Schülerstationsalltag und eine erste Analyse | 121 |
| 4.3. | Baustein Arbeitssitzung | 126 |
| 4.4. | Exemplarisches Beispiel einer Arbeitssitzung und deren Analyse | 137 |
| 4.4.1. | Analyse der Arbeitssitzung | 147 |
| 4.5. | Beispiel Fallbesprechungen: Funktion, Beschreibung und Analyse | 155 |
| 4.6. | Das Mediationsgespräch: Aufbau des Trainings und des Verfahrens | 164 |
| 4.6.1. | Exemplarisches Beispiel einer Streitschlichtung mit Analyse | 170 |
| 4.6.2. | Aufbau und Ablauf einer Schülerhelferkonferenz | 178 |
| 4.7. | Das Intensivtraining | 183 |
| 4.8. | Aufbau, Durchführung und Analyse eines erlebnispädagogischen Spiel aus dem Kooperationstraining | 184 |
| 4.8.1 | Beispiel aus dem Coolnesstraining und Analyse | 186 |
| 4.9. | Funktion und Aufbau des Ermahnungsritual | 196 |
| 4.10. | Ergänzende Übungen zur Körperhaltung und Körpersprache | 200 |
| 4.11. | Baustein Stopp-Ritual: Bei Stopp ist Schluss! | 202 |
| 4.12. | Das Konfliktlotsengespräch: Aufbau, Beispiels und Analyse | 205 |
| 4.13. | Einstieg und Sensibilisierung für Konfliktgespräche | 214 |
| 5 | Evaluation. | 217 |
| 5.1. | Hypothesen | 218 |
| 5.2. | Messansätze und Messinstrumente | 219 |
| 5.2.1. | Der Moralische Atmosphäre-Fragebogen | 219 |
| 5.2.2. | Einsatz und Kennzeichnung der Messinstrumente in dieser Studie | 220 |
| 5.2.2.1. | Zu den Skalen des MAF im Einzelnen | 224 |
| 5.3. | Der Verantwortungsurteil-Test (VUT) | 225 |
| 5.4. | Statistische Auswertungen | 228 |
| 5.5. | Zur statistischen Bewertung von Zusammenhängen | 228 |
| 5.6. | Verantwortungsmodus und Urteilsfähigkeit Verantwortungs-Urteil-Test (VUT) | 229 |
| 5.7. | Besonderheiten zum Untersuchungsdesign | 233 |
| 5.8. | Zusätzliche Umfragen | 235 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 5.9. | Auswertungstabellen, Fragebögen und weitere Umfragen | 236 |
| 6. | Untersuchungsverlauf | 237 |
| 6.1. | Abweichungen vom geplanten Untersuchungsverlauf | 237 |
| 6.2. | Durchführung der Untersuchung | 237 |
| 6.3. | Instruktionen | 238 |
| 7. | Auswertung der Untersuchungsergebnisse | 239 |
| 7.1. | Wichtigkeit und Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in der Schule | 241 |
| 7.2. | Die Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre in der Schule | 242 |
| 7.2.1. | Veränderung der moralischen Atmosphäre mit Bezug auf Mitschüler, Lehrer, Schule, Probleme und Partizipation: die Skalen 1 – 5 | 247 |
| 7.2.2. | Regelverstöße in der Schülerstation | 251 |
| 7.2.3. | Kommunikation mit Mitschülern, Skala 9 | 254 |
| 7.2.4. | Kommunikation mit Lehrern/Eltern, Skala 10 | 255 |
| 7.2.5. | Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung, Skala 15 | 255 |
| 7.2.6. | Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern, Skala 17 | 260 |
| 7.2.7. | Guter Unterricht (Wahrnehmung), Skala 19 | 262 |
| 7.2.8. | Verantwortungsurteil (VUT-C-Wert) - Verantwortungsmodus und Urteilsfähigkeit, Skala 20 | 263 |
| 7.2.8.1. | Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern, Skala 16 Verantwortungsmodus | 263 |
| 7.2.8.2. | Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern, Skala 16 Urteilsfähigkeit | 265 |
| 7.3. | Veränderung der moralischen Atmosphäre in der Schülerstation nach der pädagogischen Intervention (Zusammenfassung) | 266 |
| 7.4 | Ergänzende Untersuchungen | 269 |
| 7.4.1 | Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Schülerstation | 269 |
| 7.4.2. | Erwartungen und Ängste der Schülerhelfer | 270 |
| 7.4.3. | Statistik der Nutzung der Schülerstation in den Pausen | 272 |
| 7.4.4. | Statistik von einem Jahr Schülerhelferinterventionen | 272 |
| 7.4.5. | Art und Anzahl der Konfliktgespräche durch Schülerhelfer | 273 |
| 7.4.6. | Regelverletzungen und die Folgen auf Verstöße | 274 |
| 7.4.7. | Aufteilung der durchgeführten Konfliktgespräche nach Geschlechtern | 275 |
| 8. | Reflektion einiger bemerkenswerter Ergebnisse | 277 |
| 9. | Ausblick und Schlussbemerkungen | 284 |
| | Literaturverzeichnis | |
| | Anhang I: Verwendete Fragebögen | |
| | Anhang II: Auswertung der Untersuchungsergebnisse | |
| | Messinstrumente, Skalen und Analysen | |

DANKSAGUNGEN/WIDMUNGEN

Danken möchte ich allen, die mich bei der Erstellung dieser Studie und im Projekt selbst unterstützt haben. Mein Dank gilt insbesondere den Betreuern meiner Studie, Herrn Professor Dr. Kluge und seiner Frau, die – wie häufig in der Geschichte besonderer Persönlichkeiten – ihrem Mann und auch mir stützend und Impulse gebend zur Seite standen. Herrn Professor Dr. Kluge, verdanke ich, dass ich viele meiner methodischen Ideen in seinen Seminaren der Lehrerausbildung fand und in seinen Seminaren praktisch anwendete. Bestätigt und inspiriert wurde ich durch seine Persönlichkeit und seine Methoden, durch die er in jeder Minute gleichwertige Begegnungen zwischen den Beteiligten und gemeinsame Lernprozesse herzustellen vermochte - in der gelebt wurde, was ich mir für den Schulalltag wünsche: eine Lernatmosphäre, in der die humanistischen Werte modellhaft vorgelebt wurden, LernUnternehmer, die mit Neugier und „LearningWill“ in die Lehr-Lern-Arrangements hineingehen und wertgeschätzt und wertvollen Lernerfahrungen nach Hause gehen. Herzlich danke ich auch dem Universitätsprofessor Dr. Bodo Januszewski, der gleichbedeutend die mir wichtigen humanistischen Werte selbst lebte, die ich in den Seminaren Professor Dr. Karl J. Kluge erlebte. Durch seine zugewandte Art hielt er mich auf der Zielgrade und wurde mir als Hochschullehrer zum Vorbild dafür, dass das Lernen keine Altersgrenze hat und man bei Herausforderungen seinen Humor beibehalten solle. Danken möchte ich Herrn Professor Fengler für seine Kritiken zur empirischen Wissenschaftlichkeit, die mich zwar manchmal „rasend“ machten, letztlich aber die Grundlagen lehrte, die für eine wissenschaftliche Arbeit unumgänglich sind. Herzlich danke ich auch meinem Kollegium für ihre Unterstützung der Schülerhelfer; insbesondere danke ich jenen, die auch in schwierigen Zeiten das Projekt immer aktiv unterstützten. Hervorheben möchte ich vor allem meinen Kollegen Olaf Schultes, der mich über seine Unterrichtszeit hinaus aktiv beim Training der Schülerhelfer unterstützte. In diesem Zusammenhang danke ich auch Uwe Kreis von der Kripo Schwelm für seine gestalteten Trainingseinheiten beim Umgang mit akuter Gewalt. Mein Dank gilt auch dem Heilpädagogen Jörg Winterscheid für das Einbringen seiner Zielfindungsstrategie auf Basis des Neurolinguistischen Programmierens.

Mein Dank gilt auch meiner Freundin Petra Böhm, die mich immer, wenn es nötig war, ermutigte und mich insbesondere bei der umfangreichen statistischen Auswertung aller Fragebögen unterstützte.

Mein besonderer Dank gilt hinsichtlich der Verschönerung von Schaubildern meinem Mann Andreas, mit dem ich viele kontroverse Diskussionen führte, wodurch ich viele Gedanken über das Projekt und diese Arbeit konkretisiert habe. Vor allem hat er mit seinem pragmatischen Blick entscheidend dazu beigetragen, dass ich den „Mut zur Lücke“ wagte, diese Studie trotz fehlender Veröffentlichungen zu wünschenswerten Vergleichszwecken zu einem vorläufigen Ende zu bringen.⁵

⁵ Evaluationsergebnisse aus Modellversuchen zum Thema Moralentwicklung, Gerechter Gemeinschaften an deutschen Schulen, die auch demokratische Mitbestimmung bewirken sollen, durften bisher nicht veröffentlicht werden, so dass ich bisher vergeblich auf diese Ergebnisse und neuere deutsche Untersuchungen gewartet habe und daher angesichts der formalen Vorgaben der Prüfungsordnung zu einem vorläufigen Abschluss auch ohne diese Ergebnisse kommen muss.

Kapitel 1

EINLEITUNG

„Ey, guck mal – voll das Opfer“ – so die einzige Reaktion zweier fünfzehnjähriger Jugendlicher, während sie teilnahmslos dabei stehen, als an einer Bushaltestelle zwei jüngere Schüler auf einen Gleichaltrigen einschlagen, der schon weinend am Boden liegt und sich nicht gegen die tätlichen Angriffe wehrt. „Eh guck mal - voll das Opfer“ impliziert auch einen inneren Zusammenhang der Gewaltproblematik, die nicht nur unter Schülern⁶, sondern auch unter Erwachsenen verbreitet ist, wie Medienberichte immer wieder zeigen. Die Zuschauer möchten mit einem Opfer am liebsten gar nichts zu tun haben, geschweige denn sich mit ihm identifizieren oder solidarisieren. Für die Schüler ist es schon aus Imagegründen wichtig, kein Opfer zu sein. Die Gefahr, selbst zum Opfer zu werden, das geschlagen oder gedemütigt wird, ist häufig gar nicht so groß und wird oftmals als Ausrede eingebracht. Möglicherweise haben Schüler auch einfach nicht gelernt, wie man wirksam in solchen Fällen einschreitet.

Dieses Beispiel steht für mich exemplarisch für Situationen, wie sie tagtäglich in mehr oder minder starker Ausprägung nicht nur in der Schule „passieren“ und inzwischen auch immer häufiger von Medien aufgegriffen werden. Menschen wird wahrnehmbar Gewalt angetan und kaum einer tut etwas. Viele schauen zu und tun so, als hätten sie nichts damit zu tun, andere geben vor, nichts gesehen zu haben. Fachleute bezeichnen dieses gesellschaftliche Verhalten als Verantwortungsdiffusion, die zu einem paradoxen Ergebnis führt: Je mehr Zuschauer, desto geringer ist die individuell empfundene Verantwortlichkeit; bei 10 Zuschauern empfindet – wenn überhaupt – eine Person (10%) Verantwortlichkeit, bei 20 Zuschauern nur noch 5 % - es wird sich schon ein anderer kümmern.⁷

Das vorgenannte Beispiel steht auch exemplarisch für Situationen, wie sie tagtäglich in mehr oder minder starker Ausprägung in der Schule „passieren“. Schüler werden in der Klasse und auf dem Schulhof gedemütigt oder geschlagen, während ihre Mitschüler sich aus Angst vor den „Tätern“ „aus dem Staube“ machen oder womöglich noch um

⁶ Im Folgenden verwende ich nur die männliche Form der Anrede, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter angesprochen! Darüber hinausnutze ich immer dann die Wir-Form, wenn Kollegen, die das Projekt aktiv unterstützen, die Grundhaltungen der Projektleitung teilen.

⁷ vgl.: Latané, B und Darley, J: The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?. New York: Meredith 1970

die Streithähne herumstehen und sie noch „anfeuern“. Zudem besteht an Schulen auch noch die Gefahr, dass Schüler versuchen, ihren Status in Schülercliquen und -klassen dadurch zu festigen, dass sie andere Schüler ausgrenzen oder „fertig machen“. Wenn sie häufiger feststellen, dass dieses Verhalten sich erfolgreich auswirkt, kann aus primärem abweichenden Verhalten ein sekundäres - d.h. künstliches - geschaffen werden, das darauf angelegt ist, ein Dominanzverhalten anderen Personen gegenüber um jeden Preis aufrecht zu erhalten oder es Schwächeren aufzuzwingen.

Dominante Schüler sind um Argumente nicht verlegen, wenn sie ihr Handeln rechtfertigen müssen. Sie verharmlosen ihr Verhalten nach dem Motto „Es ist ja kaum etwas passiert“, bagatellisieren es durch beschönigende Vergleiche, oder schieben die Verantwortung auf andere oder die Opfern selbst ab. „Was guckst du so!“ wird nicht selten als Aufhänger genutzt, den Opfern zuzuschreiben, sie selbst seien es, die böswillig und aggressiv sind. So wird aus eigener Aggression durch Umdeutung „Selbstverteidigung“, aus eigener Schuld wird „gerechte Bestrafung“ der Opfer. So machen dominante Schüler andere zur Tankstelle ihres unterentwickelten Selbstwertgefühls. Ist der Tank leer, wird ein neues Opfer gesucht, das Opfer ist beliebig. Dominantes Verhalten katapultiert die Schüler aus ihrer Ohnmacht, führt jedoch nicht dazu, befriedigende Beziehungen zwischen Gleichaltrigen (Peers) herzustellen. Kommen bei Jugendlichen auch noch „schlechte“ Schulleistungen hinzu, werden weitere Misserfolge im privaten und schulischen Bereich sie (leicht) dazu bringen, sich Gruppen anzuschließen, in denen erwünschte Schulleistungen nicht so wichtig sind. Hier treffen sich dann all jene, die ihre Selbstbestätigung nicht aus positiven und wünschenswerten Einstellungen und Verhaltensweisen erfahren. Um zu ihrer Gruppe zu gehören, müssen sie sich diesen Gruppennormen unterwerfen, selbst wenn sie sich nicht immer mit diesen identifizieren. So entsteht ein Teufelskreis selbst- und fremdschädigenden Verhaltens, der die Jugendlichen immer weiter weg führt von konstruktiven und befriedigenden Beziehungen zu Gleichaltrigen und im weiteren Sinne zu ihrer sozialen Umwelt.

Da sich Gewalt unter Jugendlichen auch in der Schule zeigt, ist das Thema für viele Lehrerinnen und Lehrer zu einem pädagogischen Thema geworden. Überlegungen von Experten nehmen Ursachen und Zusammenhänge unterschiedlich wahr. Für den Soziologen Klaus Hurrelmann ist Gewalt ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. Er fordert dementsprechend soziale Kompetenztrainings sowie eine transparente und gerechte Chancenstruktur, d.h. objektiv faire und berechenbare Umgangsformen im

fachlichen und sozialen Leistungsbereich, demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten und eine klare Chancenstruktur., denn wenn Schüler ihre Einstufungen als konsequent und klar in ihren Auswirkungen und Anwendungen fair einschätzen, werde eine Grundlage hergestellt, in der auch nachweisbar das Auftreten von Aggressivität und Gewalt zurückgedrängt wird. Die Schule müsse alles dafür tun, dass Schüler die Schule als „Gerechte Gemeinschaft“ empfinden.⁸ Der wissenschaftliche Mitarbeiter im Nordrhein Westfälischen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, Norbert Rixius, fordert u.a., die Institutionen zu verändern und zu demokratisieren. Teil dieser Demokratisierung wäre auch die Selbstveränderung und Kritik pädagogischen Machthandelns und struktureller Gewalt in den Institutionen. Eine solche demokratische Selbstveränderung und Einübung von Streitkultur sei auch Moralerziehung und demokratische Streitkultur.⁹ Der leitende Regierungsschuldirektor, Leiter der Abteilung Curriculumentwicklung im Landesinstitut Soest, Heinz Schirp, zählt eine Reihe von Erklärungsansätzen zur Entwicklung von Gewalt auf, u. a. auch das moralische Urteilsdefizit und macht eigene Vorschläge mit allgemeinen Leitideen. Allerdings sieht er gravierende schulstrukturelle Problemfelder, die gewünschte Lernerfolge und Schülerbedürfnisse unberücksichtigt lassen., beispielsweise die hierarchisch aufgebaute Schulhierarchie, die zusammenhangloses und undurchschaubares, vereinzelt, passives Lernen und Schulmüdigkeit bei Schülern erzeuge. Aus Sicht der Schul- und Unterrichtsforschung kommt er zu dem Schluss, dass die Schule häufig eher das Bemühen von Lehrkräften konterkariert, im Rahmen von Gewaltprävention tätig zu werden: „So wie Schule z.Z. organisiert und strukturiert ist, bietet sie eher geringe Möglichkeiten, Gewaltphänomene aufzuarbeiten; an vielen Stellen konterkariert die ‚Organisation Schule‘ sogar entsprechende Bemühungen von Lehrerinnen und Lehrern. Gewaltpräventive Konzepte in der Schule bedürfen neuer Gestaltungsformen von Schule!“¹⁰ Doch bei der Suche nach Konzepten finden sich größtenteils Erfahrungsberichte, kaum empirisch begründete Konzepte, auf die wir Lehrkräfte unsere Evaluation stützen können. Nicht nur Befürworter gewaltpräventiver Programme stellen Forderungen an die Schule, sondern die verpflichtende Schulprogrammentwicklung auch Forderungen an die Kollegien. Schulprogramme

⁸ Hurrelmann, S. 25

⁹ Rixius, N.: Hinschen, hinhören, aussprechen. In: Hurrelmann, K., Rixius, N., Schirp, H.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim und Basel, 1996, S. 79

¹⁰ S. 36

müssen evaluiert werden. Sie müssen sich auch externer Überprüfung stellen. Und für die Entwicklung von Schulprogrammen gelten die normativen Vorgaben des Grundgesetzes, der Landesverfassung und des Schulgesetzes eines Landes. So heißt es beispielsweise in Artikel 6 der Landesverfassung Nordrhein Westfalen seit 2001, Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit, auf gewaltfreie Erziehung und den Schutz vor Gewalt, Vernachlässigung und Ausbeutung...“¹¹ Weiter heißt es, dass es, das Ziel der Erziehung ist, die „...Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken...“ und ... Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit... zu Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung“¹²

Angesichts dieser Menge an Forderungen bei gleichzeitig fehlenden Konzepten und vor allem der bestehenden schulstrukturellen Problemfelder stellt das dieser Studie zugrunde liegende Programm den Versuch dar, einen Ort innerhalb der Schule zu schaffen, an dem Schüler beispielsweise ein Sozialtraining erhalten, das sie im Pausenalltag auch anwenden, Schüler Konflikte gerecht lösen und dieser Ort von allen Schülern der Schule genutzt werden kann. Im folgenden Abschnitt möchte ich Ihnen, lieber Leser, daher zunächst kurz darstellen, wie die Schülerstation entstanden ist und um was es hier geht.

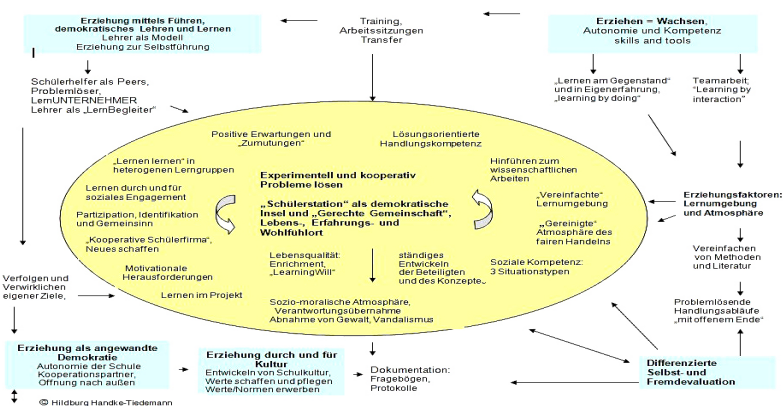
Die Hauptschule Sprockhövel wechselte Ende der 90er Jahre von einer Halbtags- in eine Ganztagschule. Bei gleichzeitig steigender Schülerzahl aus umliegenden Orten und fehlenden Raumkapazitäten kam es auch an der Hauptschule Sprockhövel vermehrt zu Vandalismus und körperlicher Gewalt. Die Lehrkräfte wünschten eine Maßnahme der Gewaltprävention im Schulprogramm. Die befragten Schüler wünschten ein eigenes Schülercafé und Beschäftigungsmöglichkeiten in den Pausen. Bereits von mir ausgebildete Konfliktlotsen, die Schülern auf dem Schulhof durch ihre Konflikte lotsten, wünschten einen eigenen Raum, um Schlichtungsgespräche zu führen. Eine weitere Initiative aus meiner Klasse, die einen provisorischen Schulkiosk führten, wünschte einen ansprechenden Verkaufsraum und Lagerungsmöglichkeiten für ein größeres Beköstigungsangebot. Ich wünschte mir zudem ein verändertes Lernen und Lehren. Alle Bedürfnisse gingen in das Programm Schülerstation ein. Im Jahre 1999 ergab sich die glückliche Situation, dass die Hausmeisterwohnung frei wurde; diese wurde umgebaut und teilweise mit Schüler- und Elternhilfe renoviert. Wir nannten

¹¹ Vgl. Verfassung des Landes NRW, zweiter Abschnitt Artikel 6 (Fn 3a)

¹² Vgl. Verfassung des Landes NRW, dritter Abschnitt Artikel 6 (Fn 3a)

diesen Ort die Schülerstation. Sie besteht aus verschiedenen Räumen mit verschiedenen Funktionen, beispielsweise Ruheraum, Bücherei, Schmökerecke, Büro, Küche, Café, Toiletten, Eingangsbereich mit Stehtischen und kann in den Pausen von allen Schülern der Schule für vielfältige Zwecke genutzt werden. In dieser Schülerstation lernen Schülerhelfer im Rahmen einer verpflichtenden Arbeitsgemeinschaft und arbeiten freiwillig in den Pausen in verschiedenen Arbeitsbereichen. Wir nannten die hier wirkenden Schüler jetzt „Schülerhelfer“, weil einer ihrer wichtigen Aufgaben darin bestand, den Nutzern dieser Schülerstation, den Schülern im Falle von Konflikten und akuter Gewalt helfend zur Seite zu stehen. Die Schülerhelfer arbeiten im lehrerfreien Raum der Schülerstation, das heißt, die Lehrkräfte bleiben draußen und können bei Bedarf um Unterstützung gebeten werden. Die Schülerhelfer setzen sich regelmäßig in Arbeitssitzungen zusammen, um Erfolge und Misserfolge zu besprechen, neue Vorhaben zu planen und über die Einnahmen aus dem Café zu befinden. Sie setzen die selbst gesteckten Ziele dann auch selbst in den Pausen um. In allen Bereichen der Schülerstation arbeiten zum ersten Mal Schülerhelfer verschiedener Jahrgangsstufen vom 5. bis zum 10. Schuljahr zusammen. Die Jüngeren lernen von den Älteren und die Älteren helfen den Jüngeren, wenn es nötig ist.

Im folgenden Bild zeige ich in einer ersten Übersicht, um was es pädagogisch in der Schülerstation geht.¹³



¹³ Dieser Advance Organizer ist am Ende dieser Studie noch einmal ganzseitig ausgedruckt zu lesen.

Kapitel 2

WAS MICH AM THEMA INTERESSIERT

Angesichts des im Vorwort skizzierten Zieles, mit der Schülerstation und der in ihnen wirkenden Schüler ein aktivierendes und herausforderndes Lernen zu ermöglichen, um das Lehren und Lernen in der Schule erfolgreicher und bereichernder zu gestalten und angesichts des Sachverhaltes, dass das Projekt als Maßnahme der Gewaltprävention im Schulprogramm verankert wurde, interessiert mich am Thema, wie diese beiden Ziele angesichts der bestehenden schulstrukturellen Problemfelder vereinheitlicht werden können. Die im ersten Kapitel skizzierten Erklärungsansätze zum Thema Gewalt und Forderungen aus verschiedener Perspektive zur pädagogischen Handhabung des Problems Gewalt scheinen die Notwendigkeit aktivierenden und herausfordernden Lernens und neuer Gestaltungsformen von Schule zu bestätigen. Diese Forderungen verweisen auf der Strukturebene nach der Forderung einer demokratischen und gerechten Schule. Wie jedoch ebenfalls im einleitenden Kapitel skizziert wurde, scheinen schulstrukturelle Problemfelder diese Umsetzung zu verhindern und damit auch das Bemühen vieler Lehrkräfte zu konterkarieren, im Rahmen der Gewalt erfolgreich zu werden. So scheinen wir Lehrer in einem Zirkel gefangen zu sein. Daher interessiert mich die Frage, ob es möglich ist, diesen Kreis aufzubrechen und eine demokratische, gerechte Schulgemeinschaft als Ort innerhalb der Schule zu schaffen, in der aktivierendes, herausforderndes Lernen in Verbindung mit der Entwicklung sozial-moralischen Befähigungen ermöglicht wird. Eines der wenigen empirisch begründeten Konzepte zur Entwicklung einer Gerechten Schulgemeinschaft, das einige der im ersten Kapitel skizzierten Forderungen umzusetzen scheint, ist das Konzept des amerikanischen Moralforschers Lawrence Kohlberg. Bei der Moraltheorie Lawrence Kohlbergs geht es darum, mit Hilfe des höheren Urteilsvermögens gerechtere Konfliktlösungen zu finden, während umgekehrt ein Urteilsdefizit auch zu ungerechteren Lösungen führt u. damit auch die Gefahr steigt, Konflikte gewaltsam zu lösen. Das Merkmal einer Gerechten Gemeinschaft ist ihre moralische Atmosphäre, deren Qualität sich u.a. auch darin zeigt, dass Schüler ihre Beziehungen zu einander und zu Lehrern verbessern, Gemeinsinn entsteht, ungerechte Verhaltensweisen und Regelverstöße von Schülern problematisiert und gemeinsam gelöst werden.. Doch wirft dieses Konzept eine Reihe von Fragen

sowohl hinsichtlich der zugrunde liegenden Theorie wie auch der Ergebnisse und des Untersuchungsdesigns auf. Beispielsweise kritisieren Experten, dass dieser Theorie die Fürsorgeperspektive fehlt.¹⁴ Auch ist das Verhältnis von moralischem Urteilen und Handeln unterbestimmt. Mich interessiert jedoch genau diese Frage, wie es gelingen kann, beschreibbar, beobachtbar zu machen, inwieweit die Schüler ihre Fähigkeiten im Handeln zeigen, denn es geht doch darum, dass sie etwas selbst bewirken. Zudem wirft auch das Messinstrument Fragen auf und es fehlen Ergebnisse über die Wirkungsweise an deutschen Schulen. Das Konzept der Gerechten Gemeinschaft wurde erstmals in Deutschland in einem dreijährigen Modellversuch in Nordrhein Westfalen mit der Zielsetzung demokratischer Mitbestimmung verbunden, Es entstand das Programm „Demokratie und Erziehung in der Schule (DES)“¹⁵ An diesem dreijährigen Schulversuch nahmen ein Gymnasium, eine Realschule und eine Hauptschule teil. Die DES-Schulen waren nach ersten Berichten unterschiedlich erfolgreich; die Ergebnisse dieses Modellversuchs wurden jedoch bisher nur teilweise veröffentlicht, so dass zum Zwecke einer Evaluation nicht auf sie zurückgegriffen werden konnte.¹⁶ Die Konzeption einer Gerechten Gemeinschaft wurde bisher überwiegend mit homogenen und älteren Schülern durchgeführt. Bei der Schülerhelfergruppe handelte es sich jedoch um eine heterogene Lerngruppe von Schülern zwischen 10 und 16 Jahren. Im Schulversuch in NRW wurden erstmals Schüler ab 11 Jahren befragt. Die jüngsten Schülerhelfer in der Schülerstation waren jedoch 10 Jahre alt. Daher interessiert die Frage, ob Schüler in dem Alter fähig und bereit sind für demokratische Mitbestimmung oder überfordert und ob sie tatsächlich mitbestimmen können. Weiterhin stellt sich angesichts dieser heterogenen Lerngruppe die Frage, ob und wie es gelingt, aus einer anfangs losen Gruppe unterschiedlichen Alters ein Team zu schaffen, dass sich bei ihren vielfältigen Aufgaben unterstützt, beispielsweise ungerechtem Verhalten sowie akuter Gewalt im lehrerfreien Pausenraum der Schülerstation erfolgreich die Stirn zu bieten oder ob sie im Chaos untergehen und die Gewalt gegen Personen und Sachen

¹⁴ Gilligan, C. /Murphy, J.M Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the „dilemma of the fact“. In: Kuhn, D. (Hrsg.): New Directions for Child Development. No 5: Intellectual Development Beyond Childhood. San Francisco: Jossey Bass 1979, S. 85-99

¹⁵ Es nahmen an diesem Projekt die Realschule., die Gutenberg-Schule in Langenfeld, teil, das Gymnasium am Wirteltor in Düren und eine Hauptschule aus Hamm. Vgl. Oser, F./Althof, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W./Oser,F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001, S. 233

¹⁶ . Vgl. Oser, F./Althof, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W./Oser,F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001, S. 238

sich gar noch erhöht. Weiterhin stellt sich die Frage, ob sie auch erfolgreich und fürsorglich für sich selbst und sozial engagiert für die Schulgemeinschaft an ihren herausfordernden und erfolgreich bewältigten Aufgaben wachsen und diese Aufgaben auch als herausfordernd wahrnehmen. Auch interessiert mich, ob sich eine gestiegene Fähigkeit zeigt, die sich dann auch im tatsächlichen verantwortlichen Handeln zeigt. Weiterhin interessiert mich die Frage, wie es trotz des zuvor skizzierten Strukturproblems gelingen kann, in der Schule eine Insel oder einen Ort zu schaffen, an dem Schüler darin unterstützt werden, Konflikte gerecht zu lösen, mehr Gerechtigkeit und Friedlichkeit an der Schule zu verwirklichen sowie demokratischere Formen des Lehrens und Lernens und damit auch ein Stück mehr Lebensqualität zu bringen statt Schulmüdigkeit zu produzieren. Mich interessiert auch die Frage nach der Bewertung durch Lehrer. Da sich die Schülerstation als vorläufig feststehendes Element des Schulprogramms im Untersuchungszeitraum – genau wie alle Schulprogrammelemente – sich auf dem Prüfstand befand und entschieden werden musste, welche Elemente des Schulprogramms sich bewährten oder wieder aus dem Schulprogramm gestrichen werden mussten, hing die Fortführung dieser Schülerstation auch ab von der Einschätzung der Lehrkräfte über die Wirkungsweise des Projektes ab. Objektivierbare Evaluationsergebnisse sollten nicht zuletzt auch zeigen, ob das Ergebnis den Aufwand dieses Projektes rechtfertigte, wo es Stolpersteine gab und ggf. Verbesserungen zu schaffen sind. Die Schülerstation stellte ein Lernexperiment dar, das nach eigenen Fortbildungen und Erfahrungen bestmöglich versuchte, etwas Neues zu schaffen und zugleich die Schüler zu Höchstleistungen anzuregen wie auch um Mängeln im alltäglichen Schulleben und -lernen zu begegnen. Aus dem Warenhaus unterschiedlicher Programme und Strategien, von denen die wenigsten empirisch evaluiert waren, sondern nur Erfahrungsberichte existierten, wählte ich diejenigen Elemente heraus, die bestmöglich den Bedürfnissen dieser Schule und den Fähigkeiten der Schülerhelfer entsprach, änderte verschiedene bestehende Verfahren um, vereinfachte sie, setzte Konfliktverfahren neu zusammen und versuchte problemlösende herausfordernde Aufgaben zu schaffen, die zu verantwortlichem Handeln der Schülerhelfer führte. Zusammenfassend soll folgenden Fragestellungen nachgegangen werden

1. Wie kann mittels der Schülerstation der Unterricht herausfordernd gestaltet werden, damit Schüler zu Höchstleistungen angespornt werden und sie an ihren erfolgreich bewältigten Aufgaben geistig-moralisch wachsen?

2. Wie können Schüler darin unterstützt werden, zu Agenten in eigener Sache zu werden und sich gleichzeitig zu sozialkompetenten Persönlichkeiten zu entwickeln, die verantwortungsvolles Handeln zum eigenen Wohl und dem von anderen bewirken?
3. Wie können wir das Schulleben so gestalten, dass Schüler in der Schule befähigt und unterstützt werden, selbst dazu beitragen, dass gerechtes und faires Verhalten sich lohnt, nicht aber Gewalt?
4. Wie werden die Schüler dabei unterstützt, Konflikte gerecht lösen zu können?
5. Welchen Beitrag kann das bisher entwickelte Programm mit dem Ort der Schülerstation als Insel innerhalb der Schule zur Unterstützung der Schüler zu selbstwirksamem Lernen und zur Entwicklung einer gerechteren, friedlicheren und demokratischeren Schulkultur leisten?
6. Wie wird die Schülerstation von den Schülerhelfern selbst, den Nutzern dieser Schülerstation und den Lehrern wahrgenommen?

Kapitel 3

AUSGEWÄHLTE THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND FORSCHUNGSERGEBNISSE

3.1. ERSTE THEORETISCHE ANNÄHERUNG

In der Geschichte der Wissenschaft haben Gelehrte sich schon immer mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit der Mensch überhaupt ein moralisches Wesen sei, wie wichtig seine Moral für das Zusammenleben in der Gesellschaft sei, ob Moral auf Erziehung angewiesen sei und welche pädagogischen Eingriffe geeignet seien, den Menschen als erziehungsbedürftiges und erziehungsfähiges Wesen in seiner moralischen Entwicklung zu steuern. Dass der Mensch ein moralisches Wesen angesehen wird, hat eine lange philosophische Tradition.

Auf der Metaebene gilt es erst einmal zu fragen, welches Menschenbild Anlass zu der Annahme gibt, dass der Mensch als moralisches Wesen betrachtet werden kann und wie Theoretiker den Stellenwert moralischer Bildung in der Gesellschaft begründen. Sie findet unter anderem ihren Ausdruck und Abgrenzung spezifischer Bereiche in Theorien, die den Begriff der Regel und der Achtung vor den Regeln hervorheben, wie sie beispielsweise Emanuel Kant¹⁷, Emile Durkheim¹⁸ und Jean Piaget¹⁹ vertreten. Die Bedeutung von Moral für das Handeln von Menschen kommt in großer Klarheit in Kants berühmtem „kategorischen Imperativ“ zum Ausdruck, wonach jeder so handeln soll, dass die Grundsätze seines Handelns die einer allgemeinen Weltordnung sein können²⁰. John Stewart Mill²¹ identifiziert Moralität als Abwägen von

¹⁷ Kant, E.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (zuerst 1785). In: I. Kant, Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt/MIN; vns VII, S. 7-102

¹⁸ Durkheim, E.: L'Éducation Morale. Paris: Presses Universitaires Françaises. Dt.: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Neuwied und Darmstadt 1973

¹⁹ Piaget, J. Le Jugement Moral chez l'Enfant. Paris: Alcan, Dr.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: 2. rev. Auflage. Stuttgart 1983 (zuerst 1932)

²⁰ vgl. Interpretation in: Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. 5. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Baden-Baden 1979, S. 19

²¹ Mill, J.S.: Chances in moral attitudes following temptation. Journal of Personality 26. 1958, S. 517-531. vgl. auch: Mill, J.S.: Utilitarianism. (zuerst 1861) Dt.: Der Utilitarismus. Stuttgart, Reclam 1976.

Handlungskonsequenzen für das Wohl anderer. John Dewey²² identifiziert Moralität als Abwägen von Handlungskonsequenzen für das eigene Wohl und das von anderen zur Entwicklung einer reflexiven Moral und betrachtet die Demokratie als moralisch-soziale Lebens- und Erfahrungsform.²³ Andere Theoretiker wie der Philosoph James Mark Baldwin²⁴ setzen moralisches Handeln mit einem idealisierten moralischen Selbst gleich. In den philosophischen Ansätzen von John Rawls²⁵ und Lawrence Kohlberg²⁶ wird Moral mit Gerechtigkeit gleichgesetzt.

Allen vorgenannten Ausrichtungen ist gemeinsam, dass sie Moral als etwas Erstrebenswertes und Erreichbares betrachten, das dem Menschen und der Gesellschaft hilft, die Werte und Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens konstruktiv einzulösen. Es ist das Verdienst Lawrence Kohlbergs, Moral unter Einbeziehung der vorgenannten Richtungen erstmals die Moralentwicklung empirisch untersucht zu haben. Zunächst entwickelte er ein Schema zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. Da er wissen wollte, ob die Urteilsfähigkeit auch zum tatsächlichen Handeln führte, entwickelte er sein pädagogisches Konzept einer Gerechten Gemeinschaft.²⁷ Dieses Konzept basierte in großen Teilen auf der Erziehungsphilosophie John Deweys, nicht jedoch mit dessen Moraltheorie. Im folgenden Abschnitt wird die Erziehungsphilosophie John Deweys dargestellt, zumal dessen Ansatz weitestgehend mit dem hier vertretenen Ansatz korrespondiert oder auf ihm aufbaut.

3.2. Die Erziehungsphilosophie John Deweys

Der amerikanische Pädagoge und Philosoph John Dewey (1859 - 1952) entwickelte eine Erziehungsphilosophie, die den Versuch darstellt, die in einer demokratischen Gesellschaft verkörperten Ideen herauszuarbeiten, darzustellen und sie auf die

²² Dewey, J.: *Experience and Education*. New York: Macmillan 1938. Dt.: *Erfahrung und Erziehung*. In: J. Dewey, *Psychologische Grundfragen der Erziehung*. München und Basel 1974, S. 247 – 296. vgl. auch: Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*. Wertheim 1993

²³ Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*. Wertheim 1993, S. 456, S. 458f

²⁴ Baldwin, J.M: *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. Vierte, rev. und erw. Aushabe (zuerst 1897). New York: Macmillan 1906. Dt.: *Das soziale und sittliche Leben – erklärt durch die seelische Entwicklung*. Leipzig: J.A. Barth 1900 (nach der 2. amerikanischen Ausgabe von 1998)

²⁵ Rawls, J. A.: *Kantian constructivism in moral theory*. *Journal of Philosophy*, 87, S. 515-572.

²⁶ Kohlberg, L.: *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. In: T. Lickona (Hrsg.), *Moral Development and behaviour: Theory, Research, and Social Issues*. New York: Holt, 1976, S. 31-53. Dt.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, 2. Aufl. Frankfurt 1997

²⁷ Kohlberg, L.: *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. In: T. Lickona (Hrsg.), *Moral Development and behaviour: Theory, Research, and Social Issues*. New York: Holt, 1976, S. 31-53. Dt.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, 2. Aufl. Frankfurt 1997

Probleme der Erziehung anzuwenden. Seine Erörterungen umfassen eine Darlegung der Ziele und Methoden der öffentlichen Erziehung, wie sie sich von diesem Gesichtspunkt aus darstellen, und eine kritische Auswertung der Theorien des Wissens und der sittlichen Entwicklung, welche unter früheren sozialen Verhältnissen formuliert wurden, jedoch noch in einer modernen Industriegesellschaft, die nur eine in der Verfassung ist, nicht aber in der Praxis, wirksam sind und die volle Verwirklichung des demokratischen Ideals in der Praxis beeinträchtigen. Für John Dewey hängt die von ihm dargestellte Philosophie der Erziehung zur Demokratie mit den exakten Methoden der organischen Naturwissenschaft zusammen, mit dem Entwicklungsgedanken in der biologischen Wissenschaft und der neuen Ordnung auf dem Gebiet der Industrie. John Dewey betrachtet es als seine Aufgabe, die Veränderungen im Lehrstoff und in der Erziehungsmethode aufzuzeigen, die durch die vorgenannten Entwicklungen herbeigeführt worden sind.

3.2.1. John Dewey als Pädagoge und Philosoph

John Dewey begann seine berufliche Laufbahn als Pädagoge und fand heraus, wie wenig die traditionelle Regelschule tun konnte, um die Wachstumspotenziale der Schüler freizusetzen und sie in einer sich komplizierter werdenden multikulturellen, sich stetig verändernden und zudem sich beschleunigenden Gesellschaft auf die Möglichkeiten und Gefahren der Zukunft vorzubereiten, beispielsweise der Möglichkeit, den wissenschaftlichen und materiellen Fortschritt zum Wohle der Menschen zu nutzen und der Gefahr, dass die sozial-moralischen Befähigungen der Menschen hinter dem technologischen Fortschritt hinterherhinken. Die Ursache für eine fehlgeleitete Erziehung sah er in veralteten Strukturen, veralteten Menschenbildern und Methoden. Er beschäftigte sich daher mit der Philosophie, um aus dieser Perspektive die Probleme des Bildungssystems zu betrachten. Das Ergebnis war eine Erziehungsphilosophie, die eine Schulreform zur Folge haben sollte und die Kritik an bestehenden Lern- und Sittlichkeitstheorien, welche unter früheren Verhältnissen entstanden waren und auf die Erziehungswirklichkeit einwirkten, beispielsweise die formale Bildungstheorie. Oder die Theorie Immanuel Kants. Die bestehenden Lerntheorien und die Sittlichkeitstheorien beinhalteten trotz aller Unterschiedlichkeit gewisse Trennungen, weshalb er sich fachtechnisch als „dualistisch“. Beispielsweise trennten die Lerntheorien Bildung und Erziehung, Denken und Handeln, Denken und Fühlen, Lerngegenstände von den Zielen etc, während die Sittlichkeitstheorien

beispielsweise innere und äußere Moral, Pflicht und Neigung trennten etc. Seine Erziehungsphilosophie sollte ein ganzheitliches und zukunftsorientiertes Lernen ermöglichen. Indem er den Gegensatz zwischen seiner Erziehungsphilosophie und den von ihm kritisierten Theorien herausarbeitete, sollte der Sinn seiner Philosophie klar hervortreten und die historischen Zusammenhänge erklären.

3.2.1.1. Die Philosophie als allgemeinste Theorie der Pädagogik

Für John Dewey ist „die Philosophie die Theorie der Pädagogik in ihrer allgemeinsten Gestalt“²⁸, denn anders als alle Einzelwissenschaften beschäftigt sie sich nicht nur mit Erkenntnissen, sondern auch mit den rechten geistigen und moralischen Verhaltensweisen im Hinblick auf die Schwierigkeiten des gegenwärtigen sozialen Lebens, wie sie durch grundlegende Wandlungen im sozialen Leben herbeigeführt worden seien, beispielsweise durch den Fortschritt der Wissenschaft, der industriellen Umwälzung und der Entstehung der Demokratie in der Verfassung. Diese rechten Verhaltensweisen müssten unserer inneren Natur entsprechen als eines Wesens, das nach Selbstfürsorge und Fürsorge für andere angelegt ist, weshalb die Demokratie die beste außerschulische und schulische soziale Lebens- und Erfahrungsform ist, das Lernen in Projekten die beste Arbeitsform, die experimentelle Methode der Erkenntnisgewinnung die beste Lernmethode auch für moralisches und soziales Lernen und das Prinzip des „learning by doing“, das Lernen durch eigenes Tun²⁹ in der direkten Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und die direkte kooperative Interaktion mit anderen die besten Lernaktivitäten der Schüler. Diese skizzierten Elemente sollten nach John Dewey das traditionelle Schulsystem erneuern. Eine „Selbsterneuerung“³⁰ forderte John Dewey zunächst einmal von der Philosophie. Sie habe sich häufig um die Probleme der Philosophen gekümmert und laufe Gefahr, auf ein Abstellgleis geschoben zu werden.³¹ Die Aufgabe der Philosophie sei es jedoch, sich um die Probleme der Menschen zu kümmern, ihr Handeln intelligenter zu machen und Methoden anzubieten, die von den Menschen auch umgesetzt werden könnten.³² Eine Philosophie, die nicht von den Menschen umgesetzt werden könne, sei künstlich.

Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 426

²⁹ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993S. 246

³⁰ Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert.. Frankfurt 1987, S. 145ff

³¹Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt 1987, . S. 146

³²Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt 1987, S. 193

Die Philosophie müsse lernen, Verantwortung für ihre Vorschläge zu übernehmen. Die Philosophie könne jedoch nur Vorschläge bzw. Anleitungen zum Handeln³³ machen, die dann von den Menschen bzw. selbst durch entschiedenes Handeln umgesetzt und damit in ihrer Wirkungsweise überprüft werden, zum Beispiel in der schulischen Erziehung. Die Erziehung wird für John Dewey zum Laboratorium für die Philosophie

3.2.2. Die Laborschule John Deweys

Da John Dewey seine Erziehungsphilosophie in der traditionellen Regelschule nicht umsetzen konnte, gründete er – zusammen mit seiner Frau Alice und der jungen Mitarbeiterin Ella Flagg Young – im Jahre 1896 eine eigene Laborschule. Diese Schule sollte eine Schule der Zukunft werden und damit auch eine Schule für alle unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Die Schule wurde von Schülern im Alter von 4-15 Jahren besucht. Sie war der Universität von Chicago angeschlossen, an der John Dewey auch lehrte und an der auch die Lehrkräfte für die Laborschule ausgebildet wurden. Dieser Modellversuch musste nach ca. 8 Jahren beendet werden. Die Gründe lagen einmal in ständigen finanziellen Schwierigkeiten und unüberwindlichen Auseinandersetzungen mit der Universitätsleitung. Diese Universitätsleitung befand demokratische Erziehung und die neuen Methoden als nicht so wichtig wie eine solide traditionelle Schulausbildung. John Dewey ließ sich durch den Abbruch dieses Modellversuchs jedoch nicht entmutigen und veröffentlichte seine Überlegungen zur Erziehung in umfangreicher Anzahl. Die Laborschule wurde zum Vorbild für spätere Pädagogen, wie beispielsweise in Deutschland für Hartmut von Hentig. Er begründete in den 70er Jahren die Bielefelder Laborschule, die heute aufgrund einer Ausnahmeregelung in der Landesverfassung von Nordrhein Westfalen noch existieren kann und der Universität Bielefeld zugeordnet ist.³⁴

3.2.3. Erziehung und Demokratie

Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik veröffentlichte John Dewey im Jahre 1916 unter dem Titel „Democracy and education“³⁵. Die deutsche Übersetzung

³³ Vgl. Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert.. Frankfurt 1987, S. 189

³⁴ Vgl. www.uni-bielefeld.de

³⁵ Dewey, J.: Dewey, J. (1916/1993): Democracy and education.. New York: Macmillan/Mineola, Ny: Dover Publications.

„Demokratie und Erziehung“³⁶ ist insofern missverständlich, denn „education“ beinhaltet Erziehung und Bildung. und weist zugleich auf Besonderheiten der deutschen Pädagogik hin, die John Dewey kritisierte: die Trennung von Bildung und Erziehung. Für den deutschen Begriff „Bildung“ gibt es in keiner anderen Sprache als der deutschen eine Entsprechung³⁷. Da John Dewey keine empirischen Ergebnisse erbrachte, auf die er seine Überlegungen stützen konnte, bezeichnete er seine Erziehungsphilosophie als intellektuelles Glaubensbekenntnis, denn für ihn wird alles menschliche Streben durch den „Glauben an das Mögliche“, nicht durch Treue zum Wirklichen, motiviert.³⁸

3.2.3.1. Der demokratische Gedanke in der Erziehung

Man müsse schon eine Vorstellung vom Ideal einer gewünschten Gesellschaft haben und könne eine gewünschte auch einer ungewünschten gegenüberstellen, man müsse jedoch auch Wertmaßstäbe haben, die eine Demokratie zu definieren, um sie für die Erziehung verwertbar zu machen. Die menschlichen Beziehungen einer modernen Gesellschaft seien sehr komplex und man müsse die Struktur einer Gesellschaft verstehen. Eine moderne Industriegesellschaft besteht für John Dewey nicht aus einem reinen Antagonismus, wie die Philosophie Karl Marx es darlege und daher einen revolutionären Umsturz forderten, noch besteht sie aus einem einheitlichen Organismus, wie das traditionelle Bildungspolitik sehe und daher den allgemeinen gesellschaftlichen Nutzen mit dem persönlichen gleichsetze. Vielmehr bestehe eine moderne, multikulturelle Industriegesellschaft aus einem mehr oder lose miteinander verknüpften Netzwerk vieler Gemeinschaften oder kleiner Gesellschaften mit unterschiedlichen Zielen, Interessen und Sitten, beispielsweise Glaubensüberzeugungen, Bräuchen etc, welche die Gemeinschaften zusammenhielten. Und unter diesen kleinen Gesellschaften/Gemeinschaften gebe es wiederum mustergültige und ungewünschte mit unterschiedlichen Interessen und Macht. Beispielsweise gebe es wirtschaftliche Interessensgruppen, den sie haben gemeinsame Ziele, und das Handeln jedes ihrer Mitglieder werde unmittelbar beeinflusst durch das

³⁶ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Baseleim 1993

³⁷ Drechsler/Hilligen/Neumann: Gesellschaft und Staat Lexikon der Politik, 10. Auflage München 2003, S. 110

³⁸ Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert.. Frankfurt 1987, S. 145ff

Wissen um das, was andere Mitglieder täten.³⁹ Innerhalb einer einzigen Stadt gebe es mehr Gemeinschaften, mehr verschiedene Sitten etc. als in früheren Zeiten in einem ganzen Erdteil.⁴⁰ Die erste Gemeinschaft, der ein Mensch zugehöre und in der er frühe, prägende Gewohnheiten entwickle, sei die Familie. Sie sei in einer Gesellschaft mit einer demokratischen Verfassung zugleich die erste Erziehungsinstanz. Die Familie wiederum gehöre mehr oder weniger verbunden zu anderen Gemeinschaften, beispielsweise einer Glaubensgemeinschaft. Im Laufe seines Lebenskontinuums schließt der Mensch sich anderen Gemeinschaften an, um seine Bedürfnisse, Interessen und Neigungen zu befriedigen, beispielsweise einem Verein oder einem Klub. Er verlässt die Gemeinschaft oder kann sie zumindest verlassen, wenn seine Erwartungen nicht erfüllt werden. Jeder dieser Gemeinschaften übt einen erzieherischen bzw. sozialisierenden Einfluss auf den Menschen aus – ob sie es will oder nicht. Dieser Einfluss erfolgt über die in der Gemeinschaft wirkende Macht der Atmosphäre. In einer autoritären Atmosphäre haben nur Wenige das Sagen und bestimmen über die Ziele, werden Unterordnung und Gehorsam verlangt. Dagegen werden in einer wertschätzenden Atmosphäre die Mitglieder einer Gemeinschaft zu Partnern gemeinsamer Interessen und Handlungen gemacht. Auch die Schule ist eine Gemeinschaft mit Zielen. Für die Schüler ist die Schule zugleich eine Zwangsgemeinschaft, der sie sich nicht entziehen können, wenn ihre Bedürfnisse und Interessen nicht erfüllt werden. In der demokratischen Gesellschaft ist die Schule zugleich die zweite Erziehungsinstanz neben der Familie. Daher sei es die Pflicht der Schule diese Erziehung zu gestalten und nicht dem Zufall zu überlassen. Diese Erziehung müsse eine demokratische sein mit demokratischen Formen des Lehrens und Lernens und als offener Erfahrungsaustausch verstanden werden.

3.2.3.2. John Deweys Konzept von Demokratie

Für John Dewey gibt es zwei Gütekriterien, denen eine Demokratie genügen muss: Erstens: Die Demokratie nicht nur eine Regierungsform, sondern sie ist vor allem eine Lebens- und Erfahrungsform im alltäglichen (kooperativen) Zusammenleben und –arbeiten einer Gemeinschaft. Die Demokratie ist das Ergebnis der gemeinsam geteilten Interessen und Erfahrungen in der Zusammenarbeit; das zweite Gütekriterium ist die

³⁹ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Baseleim 1993, S. 80

⁴⁰ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Baseleim 1993, S. 80

Fülle und Freiheit des Zusammenwirkens dieser einen Gruppe/Gemeinschaft mit anderen Gruppen.⁴¹ Um sein Verständnis von demokratischer Gemeinschaft zu stützen, unterscheidet John Dewey eine gewünschte von einer ungewünschten. Eine unerwünschte Gesellschaft sei mit anderen Worten eine solche, die durch Schranken, die sie innerhalb ihrer Selbst und um sich herum aufrichte, den freien Wechselverkehr und den Austausch der Erfahrung hemme. Eine Gesellschaft dagegen, die für die gleichmäßige Teilnahme aller ihrer Glieder an ihren Gütern und für immer erneute biegsame Anpassung ihrer Einrichtungen durch Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens Sorge, sei insoweit demokratisch. Eine solche Gesellschaft brauche eine Form der Erziehung, die in den einzelnen Mitgliedern ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen wecke und diejenigen geistigen Gewöhnungen schaffe, die soziale Umgestaltungen sicherten, ohne Unordnung herbeizuführen.⁴² Daher müsse die Schule solche eine demokratische Gemeinschaft im Kleinen sein. Sie müsse sich nach innen demokratisch organisieren und offen sein für Gemeinschaften außerhalb der Schule. Die Schule dürfe sich nicht wie in einem Elfenbeinturm verschließen, damit sie nicht zum Kloster werde. Sie müsse ihre Schüler befähigen, dazu beizutragen, dass die zukünftige Gesellschaft eine bessere, eine humanere, werde als die gegenwärtige inhumane, in der Schüler schon in der Schule angehalten würden, sich im Kampf um gute Noten gegenseitig zu übertrumpfen, statt miteinander zu kooperieren und miteinander verbunden zu sein. Dieser Konkurrenzkampf setze sich auch im privaten und beruflichen außerschulischen Leben fort. Von diesem Standpunkt aus betrachtet John drei typische Erziehungsphilosophien. Die Platonische Philosophie habe ein ähnliches Ideal gehabt. Eine Gesellschaft sei danach dauerhaft eingerichtet, wenn jeder das, wofür er befähigt sei, in der Weise tue, dass er anderen nütze oder dem Ganzen diene, dem er zugehöre und dass es Aufgabe der Erziehung sei, diese Befähigungen herauszufinden und sie für die soziale Verwertung zu schulen. Zudem habe er eine gerechte Gesellschaft gefordert, denn nur in einem gerechten Staat würden die Sitten und Gesetze eine rechte Erziehung bewirken. Allerdings habe Plato diese Gerechtigkeit nur für eine bestimmte Mußeklasse vorgesehen und die Philosophen dazu bestimmt, über Gerechtigkeit und die Erziehung zu entscheiden. Der so genannte Individualismus

⁴¹ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Baseleim 1993, S. 136

⁴² Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Baseleim 1993, S. 136

der Aufklärung des 18. Jahrhunderts habe den Begriff einer die ganze Menschheit umfassenden Gesellschaft enthalten; das einzelne Individuum habe das Organ ihres Fortschritts sein sollen. Es habe jedoch jede Stelle gefehlt, um die Entwicklung dieses Ideals zu sichern, wie durch die Zurückwendung dieser Gesellschaft zur Natur offenkundig geworden sei. Der Staatsidealismus des 19. Jahrhunderts habe diese Lücke ausgefüllt, indem er den nationalen Staat zu dieser Stelle gemacht habe; dadurch habe er jedoch die Auffassung des sozialen Zieles der Erziehung auf diejenigen verengt, die der gleichen politischen Einheit angehört hätten und sei zugleich zu dem Gedanken der Unterordnung des Einzelnen unter eine Einrichtung – den Staat – zurückgekehrt.⁴³ Die Schule als soziales Organ oder Institution des Staates müsse sich daher in einer demokratisch sein wollenden Gesellschaft mit einer demokratischen Verfassung auch demokratisch legitimieren und ihre Schüler zur Demokratie erziehen. Die zwei Gütekriterien John Deweys dienten mir als Orientierung: Die Schülerstation als demokratische Gemeinschaft im Kleinen, die sich nach innen demokratisch organisierte und nach außen offen war für andere Gruppen, die nicht an dem Projekt teilnehmen konnten, beispielsweise andere Schülergruppen oder –gäste. Solch eine demokratische Erziehung müsse allen Schülern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft die gleichen Startchancen geben und sie benötige auch andere Methoden des individuellen und kooperativen Lernens, zur Wissensaneignung, zur Schaffung von Neuem, zu einem selbstgesteuerten, selbstbestimmten Lernen, das an die Interessen und Befähigungen der Schüler anknüpfe und Entwicklung von Wertnormen, die das verantwortungsvolle Handeln der Schüler leiteten. Daher müsse jeder Schüler das Recht haben, sich seine eigenen Ziele zu setzen, die er im eigenen Interesse und gemeinsam mit anderen verfolgen müsse. Erziehung ist daher für John Dewey Erziehung zur Demokratie, zur Selbstfürsorge, zu sozialer Fürsorge und der Anleitung zu forschendem Lernen.

3.2.3.3. Erkenntnistheorie

Menschen verfolgen nach dieser Theorie stets praktische Ziele um des Überlebens und Besserlebens willen. Beispielsweise setze der Bauer sich das Ziel, eine möglichst ertragreiche Ernte einzubringen. Praktische Ziele gehen nach John Dewey jeder Erkenntnis voraus. Ob man sein Ziel erreicht habe, wisse man erst im Nachhinein und auch, welche Erkenntnisse man dabei gewonnen habe. Erkenntnis wird verstanden als

⁴³ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Baselheim 1993, S. 136

die gerechtfertigte und nachprüfbar behauptete oder das Wissen, wie etwas funktioniert oder gemacht wird, statt nur etwas zu meinen.⁴⁴ Die Wendung „ein Ziel verfolgen“ gebe einen wichtigen Hinweis, dass ein Ziel in der Zukunft liege und der gegenwärtigen Planung, Überprüfung der Mittel und Bedingungen bedürfe, um es erreichen zu können. Beispielsweise müsse der Bauer die Wetterverhältnisse, Bodenbeschaffenheit prüfen, benötigte Mittel in Form von Werkzeug und Tieren, müsse seine Ziele variabel abändern können etc. In ebensolcher Weise müsse auch der Erzieher wie jeder Mensch sein eigenes Handeln planen. Dagegen seien vorgegebene Lehrziele starr; sie müssten in jedem Fall erreicht werden – unabhängig davon, ob tatsächlich Wissen erworben habe oder nicht. Die Verfolgung und Verwirklichung praktischer Ziele ist das, was nach John Dewey Neues in der Welt schafft und zugleich unseren Horizont erweitert. Erkenntnis gewinnen wir nach John Dewey, wenn unser gewohnter Handlungsablauf gestört ist. Erkenntnis setzt voraus, dass ein Problem erlebt wird, dieses lokalisiert und definiert wird, eine mögliche Lösung anvisiert wird, durch Reflexion die Tragweite des Vorschlags überprüft wird und wenn dessen Akzeptanz oder Verwerfung durch Experimente und weitere Beobachtung erreicht wird. Wenn wir in der Schule und außerhalb der Schule Erkenntnisprozesse so konzipieren, dann bedeute dieses eine Veränderung von Welt, in der eine problematische Situation oder ein Mangel überwunden wird. In diesem Sinne wollten wir auch mit der Schülerstation verschiedene bestehende Mängel überwinden, Neues schaffen und zugleich unseren Horizont erweitern.

Die experimentelle Methode der Erkenntnisgewinnung ist für John Dewey die Methode des „Beweises“ und des „Entdeckens“⁴⁵, weil man in solchen Prozessen auch u.U. etwas entdeckt, das nicht beabsichtigt worden war. Auch die Wissenschaft verfolgt nach John Dewey stets praktische Ziele und ist auf Neues ausgerichtet. Beispielsweise sei das Telefon erfunden worden, um menschliche Kommunikation über weite Strecken zu verbessern. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind nach John Dewey nicht das Werk von passiven Beobachtern (spectator theory of knowledge)⁴⁶ einer unveränderlichen objektiven Wirklichkeit bzw. Realität, sondern das Ergebnis der Erprobung eines jedes Mal neuen Entwurfs der Realität von aktiven Menschen, welche die Wissenschaft

⁴⁴ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Baseleim 1993, S. 433

⁴⁵Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Baseleim 1993, S. 433f

⁴⁶ John Dewey, *The Middle Works, 1909-1924*, 4, Southern Illinois University Press und London/Amsterdam: Feffer & Simon, S.19

vorangebracht und zu solchen neuen Entwürfen veranlasst hätten. Die Realität ist nach John Dewey eine für uns Menschen relevante Realität und entsteht überhaupt erst, wenn wir einen schöpferischen Entwurf – eine Hypothese in einen Handlungsplan gebracht, im Experiment erprobt und damit einen für uns nützlichen Erfolg haben. Das heißt, wir Menschen sehen nicht durch bloßen Hinsehen und Vermittlung von Wissensstoff, sondern erwerben Wissen durch die Anwendung der experimentellen Methode der Erkenntnisgewinnung. Für John Dewey hatte das wissenschaftliche Wissen, die gleiche Grundstruktur wie auch das alltägliche Wissen, wenn auch in der Wissenschaft in verfeinerter Form. John Dewey verstand die natürliche und unverdorben Haltung der Kindheit, die er gekennzeichnet sah durch heiße Wissbegier, die Welt zu entdecken, schöpferische Fantasie und Lust zu experimentierendem Forschen, sehr nahe an der Haltung des Wissenschaftlers.⁴⁷ John Dewey ließ in dieser Hinsicht Charles Sanders Peirce (1839-1914) anregen und dessen von ihm begründeten und seinem Freund William James (1842-1919) und anderen fortgeführten Philosophie des amerikanischen „Pragmatismus“⁴⁸, der Philosophie des Handelns oder des praktischen Handelns. Nach Charles Sanders Peirce ist alles menschliche Tun auf das Handeln ausgerichtet, selbst die Kommunikation enthält die pragmatische Dimension, jemanden dazu zu bringen, etwas zu tun oder nicht zu tun. Auch John Dewey bezeichnet seine Erkenntnistheorie als „pragmatisch“; ihr Kennzeichen sei „Stetigkeit im Gegensatz zum Dualismus“⁴⁹, beispielsweise sich Bildung anzueignen, indem man etwas persönlich tut und sich instrumentelles Wissen aneignet, statt mit unverdaulichem Wissen angefüllt zu werden. Ebenso wie solches Lernen das Denken anregt, würde beispielsweise in Werkstätten oder Laboratorien auch die körperliche Seite des Lernens angeregt. Wie jeder Handwerker, der etwas herstellt, sein Gehirn nutzt und jeder Akt des Tuns den nächsten vorbereitet, um sein Ziel zu erreichen, statt blind irgendetwas zu tun, könnten auch Schüler durch Anwendung dieser Methode die Grundlage von Verantwortlichkeit durch zusammenhängendes Tun unter Anwendung

⁴⁷ John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*, 6, Southern Illinois University Press und London/Amsterdam: Feffer & Simon, S. 179MW 6, S. 179

⁴⁸ Dem Mathematiker Charles Sanders Peirce ging es in der Philosophie zunächst nur um die Klarheit des Ausdrucks. Nur solche Begriffe könnten ernst genommen werden, deren Verwendung für diejenigen, die sie verwendeten, nützliche Resultate bringe. Für diese Bedeutungsüberprüfung prägte er den Begriff „Pragmatismus“. Unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit könne es kein Wissen und keine Wirklichkeit an sich geben, sondern nur das, womit wir um unseres Überlebens und Besser-Lebens willen etwas anfangen könnten. Vgl. Jacoby, E./Braun, U.: *Philosophen* (kein Erscheinungsdatum), S. 243

⁴⁹ Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*. Weinheim/Baseleim 1993, S. 427

dieser Methode entwickeln.⁵⁰ Niemand, der das volle Gewicht der Tatsache der Beziehung zwischen dem Nervensystem und dem Erkennen und zwischen dem Nervensystem und der Anpassung des Handelns an neue Umweltbedingungen erkannt habe, werde daran zweifeln können, dass das Erkennen keineswegs von allem Handeln gelöst und in sich geschlossen und vollständig sei, sondern werde zugeben, das es mit der ständigen Umstellung des Handelns sehr viel zu tun habe.

Das Alltagswissen und die Wissenschaft ist ausgerichtet darauf, Neues zu schaffen. Er schreibt: „Was Wissenschaft ausmacht, ist nicht ein bestimmter Stoff. Wissenschaft wird durch eine Methode konstituiert, nämlich eine Methode, Überzeugungen mit Hilfe überprüfter Forschung zu verändern wie zu gewinnen“⁵¹ Sie ist für John Dewey eine Methode der Intelligenz, durch die Wahrheit gewonnen wird. Die Methode des experimentellen Lernens sei so alt wie die Menschheitsgeschichte selbst, behauptet John Dewey. Menschen hätten stets die Methode von Versuch und Irrtum genutzt, um ihr Leben zu verbessern und dabei – sei es durch Zufall oder bewusste Absicht - Entdeckungen gemacht, die sie u.U. gar nicht beabsichtigt hätten. Die experimentelle Methode der Erkenntnisgewinnung von Hypothesenbildung, Erprobung und Wirksamkeitsüberprüfung mit einem abschließenden reflektierten Urteil und anschließender Protokollierung sei die Methode der Beweisführung und der Entdeckung. Diese Methode sei die Methode der naturwissenschaftlichen Forschung und liege auch der industriellen Technologie zugrunde. Wenn diese Methode in Verruf geraten sei, dann sei dieses nicht die Schuld der Methode, sondern von wem, mit welchen Mitteln und Zielen sie verwendet werde. So könne man beispielsweise mit dieser Methode Medizin herstellen, um Menschen zu heilen wie auch Kriegsmaschinerie herstellen, um Menschen zu vernichten. Diese Methode sei auch auf soziale, moralische und politische Fragen anzuwenden⁵². Eine Hypothese wird erstellt und in einen Handlungsplan gebracht, es folgen Experimente, um sie zu erproben und zu erhärten und in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen. Wenn die erwarteten Ergebnisse sich einstellten, dann sei dies der Beweis, dass die verwendeten Mittel geeignet gewesen seien, das Ziel angemessen zu erreichen. Die Wahrheit einer Aussage beweis sich durch den praktischen Nutzen. Oder vereinfacht ausgedrückt. Der Beweis für den Pudding ist das Essen. Wenn eine Hypothese sich bestätige, dann sei sie jedoch nicht

⁵⁰ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 423

⁵¹ Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert.. Frankfurt 1987, S. 256

⁵² Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 434

für alle Zeit wahr, sondern könne nur als vorläufige Arbeitshypothese gelten, bis sie durch neues Wissen und neue Forschung in Frage gestellt werde. Die experimentelle Methode der Wissenschaft sei erfolgreich, weil sie nie die absolute Wahrheit zu ergründen suche, sondern immer nur Schritte, um ihr näher zu kommen. Daher beruhe alle Erkenntnis stets auf das Lösen von Problemen, Beseitigen von Hindernissen und Mängeln und dem Schaffen von praktisch Neuem. Die Aufgabe der Erkenntnis bestehe darin, „eine Erfahrung für andere Erfahrungen frei zu machen. Das Wort „frei“ bezeichne den Unterschied zwischen dem Prinzip der Erkenntnis“ und dem der „Gewöhnung“. Wo echte Erkenntnis bei der Behandlung einer neuen Erfahrung ins Spiel trete, bedeute dieses auch geistigen Gewinn, selbst wenn es uns praktisch nicht gelinge, die neue Erfahrung zu bewältigen, hätten wir die Genugtuung, einen Sinngehalt zu erleben, statt mechanisch zu reagieren. Er schreibt:

„Es ist weniger wichtig, dass wir alle die gleiche Überzeugung haben, als dass wir alle gleich frei forschen und einander unsere Einsichten in die Wahrheit zur Verfügung stellen, nach der wir suchen.“⁵³

Noch verlangten die Menschen nach der Krücke des Dogmas, nach Glaubenssätzen, die von Autoritäten festgelegt seien, um selbst frei zu sein von der Mühe des Denkens und von der Verantwortung, ihr Handeln nach eigenem Denken einzurichten. Sie neigten dazu, ihr eigenes Denken darauf zu beschränken, eines unter den miteinander wetteifernden Systemen von Dogmen auszuwählen. Daher seien die Schulen besser geeignet, „Schüler“ zu erziehen als „Forscher“⁵⁴. Aber jeder Fortschritt der experimentellen Methode werde sicherlich helfen, die dialektischen und autoritativen Methoden der Meinungsbildung abzustößeln, die die Schulen der Vergangenheit beherrscht hätten und ihr Ansehen auf Methoden zu übertragen, die eine tätige Auseinandersetzung mit Welt und Menschen sicherten. John Dewey verlangte jedoch nicht nur von der Schule, dass sie Schüler zu forschendem Lernen anhalte, sondern dass sie sich selbst mit ihren Ergebnissen experimenteller Untersuchung unterzog und diese Ergebnisse öffentlich reflektierte.

John Dewey zog für seine pragmatische Erkenntnistheorie wie auch für seine ganze Philosophie den Begriff „Instrumentalismus“ vor, da er davon ausging, dass der Mensch diese Methode wie ein Werkzeug als Instrument nutzen könnte, wie überhaupt auch

⁵³ Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt 1987, S. 462

⁵⁴ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 435

sein Denken als Instrument, um zu Erkenntnissen zu gelangen, jedoch auch zu einer reflektierten Moral als Instrument.

3.2.4. John Deweys Situationsethik

Auf der anthropologisch begründeten Annahme, dass der Mensch selbstfürsorglich und fürsorglich zum Wohl anderer beitragen kann und will, fordert John Dewey von jedem Einzelnen, dass er für sich selbst sorgt und dazu das Niveau einer reflexiven Moral entwickelt, nach der er sich situations- und kontextgebunden für sich selbst sorgt und die berechtigten Ansprüche anderer nicht verletzt oder möglichst fördert. Die Ethik⁵⁵ ist nach John Dewey die Wissenschaft, die sich mit menschlichem Verhalten insofern befasst, als sie nach Handlungen fragt, die richtig oder falsch, gut oder schlecht sind. Ein Bezug zu menschlichem Verhalten ist auch das „moralische Verhalten“ (moral conduct) oder „moralisches Leben“.⁵⁶ Mit anderen Worten: die Ethik zielt darauf, eine systematische Übersicht über unsere Urteile (judgements), über das Verhalten von dem Standpunkt von gut oder schlecht, richtig oder falsch zu geben. Die sozialen Gewohnheiten bzw. Bräuche des Handelns (customs) sind nach John Dewey nicht nur der Ursprung von habituellen Gewohnheiten (habits), sondern auch solche, die von der Gruppe gewünschten (approved) Verhaltensweisen, während die ungewünschten (disapproved) vermieden werden sollten. Diese menschlichen Verhaltensweisen werden üblicherweise durch Lob und Tadel im Laufe der traditionellen Erziehung bewirkt. John Dewey gelangt zu der Überzeugung, dass eine gute Handlung eine solche ist, die mit Rücksicht auf das eigene Wohl getroffen wird und die berechtigten Ansprüche anderer nicht verletzt. Er argumentiert, dass der Mensch in einer komplizierter werdenden Gesellschaft eine reflexive Moral benötigt, die ihn befähigt, sich situations- und kontextgebunden zwischen konfligierenden Werten, das heißt unvereinbaren (incompatible) Werten, zu entscheiden und eine verständige Wahl zu

⁵⁵ Die Begriffe „Ethik“ (ethics) und ethisch (ethical) stammen laut John Dewey vom griechischen Wort „ethos“ ab, was ursprünglich „soziale Gewohnheiten, Gebräuche“ bedeutet habe, besonders jene, die zu Gruppen gehörten, die unterschieden wurden von anderen und daraus sei später die Bedeutung von Dispositionen (dispositions) und Charakter (character) geworden. Diese Begriffe entsprechen daher wie die im lateinischen Wort enthaltenen Bedeutungen von „Moral“ (moral), das vom lateinischen Wort „mores“ abgeleitet wird und dem deutschen Wort „Sitten“ oder „sittlich“ entspricht.

⁵⁶ Dewey, J.: The Middle Works, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Ethics, 1932, S. 10

treffen, die Konsequenzen seiner Entscheidung vorwegnehmend zu bedenken und die Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen.⁵⁷ Eine moralische Situation entsteht nach John Dewey, wenn unvereinbare Werte aufeinander treffen und der Mensch eine Werteentscheidung treffen muss, um sich selbst zu unterstützen. Daher benötigen wir Menschen eine reflexive Moral als Instrument, mit deren Hilfe wir situations- und kontextangemessen im Falle konfligierender Werte eine verständige Wahl treffen und verantwortungsvoll mit uns selbst umgehen. Diese moralischen Situationen entstehen nach John Dewey in Fällen, in denen wir vor einer (Weg-)Gabelung stehen und eine Entscheidung treffen müssen, weil wir das eine nicht haben können, ohne das andere zu lassen. Mit jeder Wahl in solch einer Situation treffen wir laut John Dewey auch eine Entscheidung darüber, welch ein Mensch wir sein wollten. In solch einer Situation, für die wir keinen Ausweg finden, müssen wir uns der Situation und ihren Bedingungen anpassen oder die Situation und ihre Bedingungen ändern, um uns selbst zu unterstützen.

Der Mensch ist nach John Dewey als Ergebnis seines biologischen Erbes von Anfang an mit moralischen Anlagen der Selbstfürsorge und Fürsorge für andere angelegt, nur können Kinder reife- und erfahrungsbedingt noch nicht die Konsequenzen für ihre Handlungen übersehen. Sie handeln impulsiv, ohne zu bedenken, welche Konsequenzen ihr Handeln für sie und andere hat. Dieses müssen sie erst im Laufe ihrer Sozialisation bzw. durch die bewusst gestaltete Erziehung lernen. Der ganz junge Mensch befindet sich nach John Dewey auf einem vormoralischen Niveau, als er das Wissen, die Werte und Normen, die Konventionen (customs) seiner sozialen Umgebung noch nicht kennt. Er wird durch die Sozialisation in die Gesellschaft integriert und gewissermaßen vergesellschaftlicht. Er übernimmt im Großen und Ganzen den Schatz an Wissen, Werten und Normen seiner sozialen Umgebung und wird ihr immer ähnlicher. John Dewey bezeichnet dieses konventionelle Niveau auch als Stadium, in der der Mensch die Regeln seiner Umgebung befolgt. Für diese gewohnten sozialen Verhaltensweisen und damit verbundenen Regeln prägt er den Begriff „customs“ und bezeichnete dieses Niveau der moralischen Entwicklung, auf dem der Mensch sich an den üblichen, konventionellen Regeln orientiert, als customary moral. Für John Dewey ist diese Art von Moral in einer modernen Gesellschaft nicht mehr tragbar, sondern der Mensch müsse das Niveau einer

⁵⁷ John Dewey:: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12,

autonomen, einer reflexiven Moral, entwickeln, da auch die Moral sich ändere. Beispielsweise könnten moralische bzw. soziale Streitfragen Fragen wie etwa Abtreibung durch die Embryonenforschung zukünftig anders moralisch bewertet werden als eine konventionelle Gemeinschaft diese bewerte. Es gibt nach John Dewey keine bewusste Erfahrung ohne Schließen; Reflexion ist angeboren und konstant und bezieht sich auch auf moralische Fragen.⁵⁸ Die moderne multikulturelle Industriegesellschaft benötigt nach seiner Auffassung eine Ethik, der nicht mehr nur die emotionalen Diktate des individuellen Gewissens unterliegen, die dem Menschen durch seine Erziehung von Lob und Tadel beigebracht würden, sondern empirisch begründete rationale Entscheidungen, die mit kühler Gelassenheit allerlei Risiken quantifiziert, einschneidende Maßnahmen zur Veränderung der Gesellschaft hin zu einer humaneren und tatsächlich demokratischen Gesellschaft legitimiert und Vorschläge auf wissenschaftliche Weise kritisch durchleuchtet. Die Biologie habe Vorstellungen von Seele und Geist revolutioniert, die einst eine zentrale Stelle in religiösen Überzeugungen und Ideen eingenommen hätten und damit auch Phänomene erklärt, die einstmals ihr übernatürlicher Ursprung sozusagen die natürliche Erklärung gewesen sei und auch die moralischen Verhaltensweisen von Menschen geprägt hätten. Komplexe Probleme erfordern nach John Dewey eine rationale Analyse, keine nur gefühlsmäßige oder an abstrakten Prinzipien orientierte Moral, sondern eine reflektierte Moral und damit auch eine reflektierte Ethik. Für ihre Notwendigkeit spricht für ihn auch die Regierungsform der repräsentativen Demokratie, wie sie sich in der amerikanischen Industrienation schon immerhin in der Verfassung und der Theorie herausgebildet hat und deren Autoritäten auf dem Konsens der Bürger beruht. John Dewey entwickelt eine Ethik, die sich an der naturwissenschaftlichen Methode orientiert, den Anspruch erhebt, frei zu sein von theologischen Dogmen und moralischen Instinkten, die anwendbar ist auf neue komplexe Probleme wie auch auf individuelle Angelegenheiten. John Deweys Moraltheorie basiert auf der Grundlage, dass der Mensch von Anfang an ein forderndes und schöpferisches Lebewesen ist. Er entwickelt sich in Korrespondenz – in Wechselwirkung -(interaction) mit seinen Organen zum Organismus (subject) sowie zu seiner physischen und sozialen Umgebung (object). Der Mensch wächst und reift geistig-moralisch an seinen Erfahrungen mit der natürlichen und sozialen Umgebung. Der Mensch ist nach John Dewey seiner inneren Natur nach als Ergebnis seines biologischen Erbes darauf angelegt, selbstfürsorglich mit sich selbst und fürsorglich

⁵⁸Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Erfahrung, Frankfurt a.M. 1987, S. 149

mit anderen umzugehen. Er bewertet und verwertet seine Erfahrungen mit der Umgebung zum eigenen nützlichen Gebrauch. Jede Erfahrung schlägt sich nach John Dewey in uns Menschen nieder, führt langfristig zum Aufbau von Gewohnheiten (habits), die uns bei zukünftigen Erfahrungen zu schnelleren und zielsicheren Einschätzungen verhelfen. So entstehen auch soziale Gewohnheiten (social habits) Diese sozialen Gewohnheiten sind das Ergebnis von Erziehung. und u.a. auch abhängig davon, was die jeweilige soziale Umgebung als richtig oder falsch bewertet, als gut oder schlecht, gut oder böse etc. Diese Bewertungen sind wiederum verwoben mit kulturellen Werten und Normen, also mit dem, was die soziale Umgebung hochschätzt und den Regeln, die damit verbunden sind. Beispielsweise wird in einer kulturellen sozialen Umgebung das Schmatzen als bäuerisches Benehmen bewertet, in einer anderen gilt es als Wertschätzung für den Koch. Um dem Kind das Schmatzen abzugewöhnen, bringt man ihm bei, den Mund beim Essen zu schließen, weil das Schmatzen ein Ausdruck schlechter Manieren sei. So gewöhnt der Mensch sich nach John Dewey durch wiederholtes Erfahren, durch Lob und Tadel seitens seiner sozialen Umgebung daran, was als gut und schlecht bewertet wird und verinnerlicht diese Bewertungen, so dass ihm seine Gewohnheiten nicht mehr bewusst sind und er seiner sozialen Umgebung immer ähnlicher wird. Der Mensch entwickelt sich nach John Dewey in drei Stufen seines moralischen Niveaus: Angefangen vom vormoralischen Wesen des kleinen Kindes, das die Sitten und damit Konventionen seiner sozialen Umgebung noch nicht kennt, über die Stufe der konventionellen Entwicklung, in der er im großen und ganzen den gleichen Schatz an Wissen, Werten und Normen seiner Umgebung erwirbt, weil er sie durch Gewohnheit und den alltäglichen Gebrauch durch Erfahrungslernen erwirbt. Da die konventionellen Gewohnheiten nach John Dewey üblicherweise auf Lob und Tadel ausgerichtet sind, und zwingen sie den Einzelnen zur Anpassung an die Konventionen, Bräuche und Gewohnheiten (customs), um anerkannt zu werden. Für John Dewey gibt es daher die gewöhnliche Moral (costumary moral), nach der man sich nach den konventionellen Regeln richtet, und die reflektive Moral (reflective moral), nach der ein Mensch eigene Werteentscheidungen trifft, die sein Handeln situations- und kontextgebunden leiten. Denn die Situation mit ihren in ihr enthaltenen Reizen, Werten und Problemen fordert vom Menschen Reaktionen des Handelns. Die reflektive Moral ist nach John Dewey für jedes Individuum ein Instrument, um die bewussten Entscheidungen effektiver und daher die Wahl zwischen Werten intelligenter zu machen und seine Interessen,

Wünsche und Ziele zu erreichen.⁵⁹ Die Theorie könne nur Vorschläge machen, die Menschen dann im konkreten selbst Handeln umsetzen müssten, und damit habe sie auch schon ihre Grenzen erreicht, aber sie könne helfen, das Entscheiden und Handeln von Menschen intelligenter zu machen, indem sie Alternativen aufzeigt und ans Licht bringt, was es heißt, wenn man sich für eine Alternative anstelle der anderen entscheidet. Eine Moraltheorie könne nicht die reflexive Entscheidung des Einzelnen ersetzen, sondern nur dazu dienen, seine Überlegungen effektiver und damit die Entscheidungen intelligenter zu gestalten. Er schreibt:

“It shows that it is *not* the business of moral theory to provide a ready-made solution to large moral complexities. But it also makes it clear that while the solution has to be reached by *action* based on personal choice, theory can enlighten and guide choice and action by revealing alternatives, and by bringing to light what is entailed when we choose one alternative rather than other. It shows in sort, that the function of theory ist not to furnish a substitute for personal reflective choice but to be an instrument for rendering deliberation more effective and hence choice more intelligent.”⁶⁰

John Dewey kritisiert von diesem Standpunkt aus an bestimmten konventionellen Moralthorien (conventionalized morals) ihren Absolutheitsanspruch. Sie verschweigen seiner Überzeugung nach die Unsicherheit, die entsteht, was in einer konkreten problematischen Situation zu tun ist. Bei solchen Fragen habe man es mit Lebensproblemen zu tun, bei denen persönliche Entscheidungen noch ausstehen. Konventionelle Moralen machen es naturgemäß demjenigen schwer, die diesen Code nicht mitmachen und bequem für jene, die sich an den Code halten.⁶¹ Wir Menschen kämen doch in Situationen, in denen das moralische Ringen nicht einfach darin bestehe zu verhindern, dass wir von dem abwichen, was wir bereits als gut und richtig erkannt hätten, sondern in denen wir erst einmal ausfindig machen müssten, was überhaupt gut und richtig sei, wobei Überlegen und Ausprobieren als einzige Strategien zur Verfügung ständen. Einige meinten immer noch, sie seien im Besitz der Codes und Prinzipien, mit denen sich Fragen wie das Für und Wider der Ehescheidung oder die

⁵⁹ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 317

⁶⁰ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 263f

⁶¹ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 263

jeweiligen Rechte im Verhältnis von Kapital und Arbeit automatisch und endgültig entscheiden ließen. Jedoch gebe es auch viele andere, die einsäen, dass man bei solchen Problemen nicht von feststehenden Prämissen ausgehen könne und dass der Versuch, in dieser Weise eine Entscheidung herbeiführen zu wollen, der Weg in den intoleranten Fanatismus, Dogmatismus führe und der Weg geistiger Verslossenheit sei.⁶² Die reflektierte moralische Entscheidung ist für John Dewey nicht zwischen Wunsch und Vernunft zu treffen, sondern zwischen dem Wunsch nach einem Objekt, das in der Vorstellung als letztlisches Ergebnis einer Reihe vermittelnder Bedingungen zu erkennen ist. Das moralisch Gute ist für John Dewey etwas natürlich Gutes, das dadurch erhalten und entwickelt wird, dass man es in seinen Beziehungen berücksichtigt. Er schreibt:

„Das bedeutet, dass reflektierte Moral eher eine Beobachtung bestimmter konkreter Situationen als das starre Befolgen apriorischer Prinzipien erfordert. Das Wahre Gute kann nicht ein für allemal in einer hierarchischen Wertetabelle festgelegt werden....Es muss immer wieder neu entsprechend den Bedingungen der je konkreten Situationen bestimmt werden.“⁶³

Urteile über beispielsweise Scheidung und Abtreibung enthalten nach John Dewey als soziale Streitfragen unweigerlich eine Vermischung von Fragen des „Prinzips“ mit dem Streit über Tatsachen, die als Folge einer öffentlichen Befürwortung oder Ablehnung resultieren würden; diese unauflösliche Verquickung von Tatsachenurteilen und „prinzipiengeleitetem“ Denken sei offensichtlich historisch und kontextuell relativ, da schon die Bedeutung von „Abtreibung“ oder „Scheidung“ einem historischen Wandlungsprozess unterliege.⁶⁴ Komplexe Probleme erfordern nach John Dewey eine rationale Analyse, keine nur gefühlsmäßige oder an abstrakten Prinzipien orientierte Moral, sondern eine reflektierte Moral und damit auch eine reflektierte Ethik. Für ihre Notwendigkeit spricht auch die Regierungsform der repräsentativen Demokratie, wie sie sich in den Industrienationen schon zumindestens in der Verfassung und Theorie herausgebildet hat und deren Autoritäten auf dem Konsens der Bürger beruht. John Dewey entwickelt eine Ethik, die sich an der naturwissenschaftlichen Methode orientiert, mit dem Anspruch frei zu sein frei von übernatürlichen und daher

⁶² John Dewey: *The Middle Works, 1899-1924*, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 347 ff vgl. Auch Kohlberg, S. 341

⁶³ Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M. 1995, S. 342.

⁶⁴ Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M. 1995S. 342

transzendentalen theologischen Dogmen und moralischen Instinkten und die anwendbar ist auf neue komplexe, soziale, moralische und politische Probleme, für die es noch keine Modelle gibt.

3.2.4.1. Die Sittlichkeitstheorien: Egoismus und Altruismus

Eine wichtige Frage in der Ethik, deren Aufgabe es ist zu bestimmen, welche Handlungen moralisch gut oder schlecht sind, ist die Frage, ob wir Menschen unserer inneren Natur nach egoistisch oder altruistisch sind, d.h. ob wir allein mit Rücksicht auf unsere eigenen Interessen handeln, oder ob wir darüber hinaus mit Rücksicht auf andere Menschen handeln und welche dieser Handlungsweisen einen moralischen Wert haben. Es gebe unterschiedliche Sittlichkeitstheorien, die entweder annehmen, dass Menschen sowohl egoistisch als auch altruistisch handeln und dass nur Handlungen, die nicht egoistisch sind, einen moralischen Wert haben, beispielsweise die Moraltheorie Immanuel Kants. Nach dieser Theorie müsse der Mensch gut sein und das Gute wollen. John Dewey kritisiert an dieser Moraltheorie, dass sie eine Pflichtmoral darstellt. Es wird nicht gefragt, welche Folgen eine Handlung hat, sondern der Kategorische Imperativ fragt danach, ob eine Regel ein allgemeines moralisches Gesetz werden kann. John Dewey kritisiert an dieser Sittlichkeitstheorie, dass der Mensch nicht nur gut sein müsse und das Gute tun wolle, sondern dass er auch Gutes tun müsse und dass er zu etwas gut sein müsse. Dieses Gute, wozu ein Mensch gut sein müsse, sei, ein wertvolles Mitglied der Gemeinschaft/Gesellschaft zu werden, der er zugehört und die ihn trägt. Man habe in dieser Theorie vergessen, den Menschen zur Verantwortung für sein Handeln zu ziehen. Die Theorie Immanuel Kants motiviere nicht zum Handeln, gebe weder Mut noch Ausdauer, sondern beruhige allenfalls das Gewissen. Diese Sittlichkeitstheorie führe zu einer inneren Moral, die in der Erfahrung nicht überprüfbar sei. Die Folgenlosigkeit der inneren Moral habe naturgemäß zu theoretischen Reaktionen geführt, die auch hedonistisch oder utilitaristisch genannt würden. Die Theorie des Utilitarismus habe die innere Moral als sentimental bezeichnet. Auf das, was ein Mensch in der Welt leiste, darauf komme es an, sei die Weisung des Utilitarismus. Ausgegangen werde von einem Menschenbild, nach dem der Mensch grundsätzlich nur auf das eigene Wohl bedacht sei und nach eigenem

Glück strebe und daher die Erziehung zum Nutzen der möglichst vielen Menschen in der Gesellschaft ausgerichtet werden müsse. Die vorgenannten Sittlichkeitstheorien sähen beide Handlungsweisen getrennt, und schließen sich auch vom Menschenbild her aus. Im Vergleich mit diesen vorgenannten Sittlichkeitstheorien argumentiert John Dewey das moralische Selbst, („The Moral Self“), dass es nicht gegensätzlich ist, sowohl egoistisch als auch altruistisch zu handeln. Wenn man den moralischen Wert einer Handlung mit Hinblick darauf bestimmt, ob sie egoistisch ist oder nicht, dann bedeute dies, dass man die Handlung in Bezug auf das Resultat dieser Handlung beurteilt, d.h. dass man fragt, ob die nachfolgenden Konsequenzen nur gut und zum Wohl für mich selbst oder für andere bzw. die Allgemeinheit und ihrem Wohl ist. In diesem Sinne sind die Konsequenzen einer Handlung (eines Verhaltens) am wichtigsten, weshalb Menschen auch lernen müssten, ihr Handeln zu bedenken und zu planen und die Ergebnisse ihres Handelns zu reflektieren. Nach John Dewey sind unsere Handlungen ursprünglich nicht egoistisch oder altruistisch, weil Handlungen aufgrund eines instinktiven Interesses (oder Lust) für eine Sache entstehen, die sich als direkte Reaktion auf eine Situation und der von ihr ausgelösten Reiz ergeben Er schreibt:

„Our native impulses and acts are neither egoist nor altruist; that is they are not actuated by conscious regard for either one’s own good or that of others. They are rather direct responses to situations.“⁶⁵

Die menschliche Natur sei darauf ausgerichtet, dass alles Strebenswerte mit Lust verbunden sei. Es könne jedoch zu einem teuren Vergnügen werden, seiner Lust beim ersten Aufflackern ohne reflektierte Entscheidung nachzugehen, was das kleine und das verwöhnte Kind nicht vom unverantwortlichen Erwachsenen unterscheide. Kleine Kinder könnten reifebedingt noch nicht die Konsequenzen ihres Handeln übersehen. Es sei jedoch für einen Erwachsenen ein Zeichen von Unreife, wenn es einem Individuum nicht gelinge, sein Ziel ebenso als die sich verändernde Bedingung weiterer Konsequenzen anzusehen und ein einmal gewähltes Ziel insofern als „endgültig“ in dem Sinne zu behandeln.⁶⁶ Nach dem Muster, dass man erst die Kosten berechnen solle, bevor man die Hand an den Pflug lege, müssten reife Erwachsene in der Lage

⁶⁵ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 293

⁶⁶ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 237

sein, ihr Handeln vorwegnehmend zu planen und auch Bedürfnisse und Werte zu reflektieren, bevor sie handelten. Kinder dagegen gingen gradlinig auf ihr Ziel zu und dächten nicht an die Konsequenzen, die ihr Verhalten habe, das heiße jedoch nicht, dass sie egoistisch wären, sondern sie könnten erfahrungs- und reifebedingt eher Ziele im Dienste ihrer selbst verfolgen. Sie müssten zunehmend lernen, die Konsequenzen ihres Verhalten für sie selbst und andere einzuschätzen. Handlungen werden ursprünglich und auch häufig von Erwachsenen ausgeführt, ohne dass sie sich darum kümmert, ob die Konsequenzen gut oder schlecht für sie oder andere Menschen sind. Eine reflektive Moral ist abhängig von der Reife und von den Erfahrungen. Dass kindliches Handeln überhaupt Konsequenzen haben, müssten Kinder erst durch die Erziehung lernen. Zunächst müsse ein Kind lernen, dass seine Handlungen überhaupt Auswirkungen haben können, um danach zu entscheiden, ob diese gut oder schlecht für sich oder andere Personen seien. Menschen haben Interesse an Objekten und gehen zielstrebig auf sie zu, beispielsweise Kinder, wenn sie die Welt für sich entdecken wollen. Dass Handlungen aus einem Interesse für ein Objekt resultieren, bedeutet laut Dewey nicht, dass diese Handlungen automatisch egoistisch sind. Das Interesse des Menschen ist seine treibende Kraft, etwas zu tun, um Ziele zu verwirklichen. Der Mensch müsse ein Interesse an etwas haben, sonst würde er es nicht tun, zumindest nicht freiwillig. Eines der größten Interessen des Menschen sei, bewusst für das eigene Wohl zu sorgen, beispielsweise für die eigene Gesundheit Sorge zu tragen, selbstwirksames bzw. effektives Handeln und Lernen für das eigene Wohl und sich nicht für andere aufopfern. Er schreibt:

„No one would say that deliberate care for one’s own healthy, efficiency, progress in learning is bad just because it is one’s own”⁶⁷

Gleichzeitig sei der Mensch jedoch auch fürsorglich für das Wohl andere; anderen zu helfen sei eines der großen Handlungsmotivationen. Aber schon deshalb bestehe die moralische Pflicht darin, für sich selbst zu sorgen, denn wer sich nicht selbst helfen könne, könne auch anderen nicht helfen oder für sie sorgen. Er schreibt:

“To fail to care for one’s health or even one’s material well-being may result in incapacitating one for doing anything for others.”⁶⁸

⁶⁷ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 293

⁶⁸ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 297

Ich interpretiere dieses Zitat – übertragen auf heutige Verhältnisse - so, dass man beispielsweise in einem Flugzeug im Notfall bei Sauerstoffmangel erst sich selbst die Sauerstoffmaske aufsetzt und sich dann um andere kümmert. Übertragen auf die Schule heißt die Forderung nach Selbstfürsorge dann beispielsweise für mich, dass Schüler, die dafür ausgebildet werden, Gewalt zu verhindern oder zu unterbinden, erst einmal lernen müssen, sich selbst zu schützen, bevor sie anderen vor gewaltsamen Übergriffen helfen können. Ohne Interesse sind nach John Dewey genau genommen keine Handlungen und kein Selbst möglich, weil ein Selbst die Voraussetzung für Handlungen ist, d.h. dass nur ein bewusstes Selbst handeln kann, und dass dieses Handeln eines Menschen ein Ziel hat, das angestrebt wird. Gleichzeitig hat jede Handlung auch eine Wirkung auf das Selbst, sodass die Handlung und das Selbst Einfluss aufeinander haben und eine Wirkung auf die Situation und den Kontext verändern kann, in dem die Handlung stattfindet. Dies bedeutet, dass ein Interesse an einem Ziel die Voraussetzung für Handlungen ist und dies hat nichts damit zu tun, ob eine Handlung egoistisch ist oder nicht. Außerdem sind Handlungen, die mit Rücksicht auf das eigene zukünftige Wohlbefinden ausgeführt werden, schon deshalb nicht egoistisch, da Menschen, wenn sie vergessen würden, für sich selbst zu sorgen, sich selbst zu erhalten oder eigene Bedürfnisse, Interessen und Wünsche zu haben, dann könne es auch keine Wünsche, Bedürfnisse oder Interessen etc. anderer gäbe, auf die man Rücksicht nehmen sollte, wenn man handele. Es gäbe dann gar keine Möglichkeit altruistisch zu handeln und würde letztlich darin resultieren, dass man gar nicht mehr handeln würde. Ein Urteil darüber, ob eine Handlung moralisch gut ist oder nicht, hängt nach John Dewey nicht davon ab, ob diese Handlung nur Rücksicht auf meine eigenen Interessen, Bedürfnisse etc. nimmt oder nur auf die der Mitmenschen, sondern ob die Handlung fair ist und rücksichtsvoll mit den Rechten und gerechtfertigten Ansprüchen seiner Mitmenschen einhergeht. Er schreibt:

“An act is not wrong because it advances the well-being of the self, but because it is unfair, inconsiderate, in respect to the rights, just claims, of others”.⁶⁹

Nach John Dewey ist es beispielsweise moralisch nicht verwerflich, viel Geld verdienen zu wollen, deshalb eine eigene Firma zu gründen und Arbeitsplätze für andere zu schaffen, sofern solche Betätigungen das eigene Interesse wie auch das

Wohl der Menschen respektiert oder möglichst befördert. Ein fairer Umgang im Umgang miteinander ist daher in sozialen Interaktionen gefragt. Überdies könne auch eine altruistische Handlung moralisch inakzeptabel sein, wenn beispielsweise die Folgen einer wohlthätigen Handlung zu einem Schaden für die Menschen führten, denen man eigentlich habe helfen wollen. Diese schädlichen Folgen würden besonders in solchen Fällen deutlich, wenn eine Person oder eine Gruppe von solchen wohlthätigen Hilfen abhängig würden und die Fähigkeit und den Antrieb verlören sich selbst zu helfen. Solche Menschen würden dann zu einer Last, für die Gesellschaft, sie würden zu Parasiten.. Er schreibt: "Charity may render its recipients parasites upon society..."⁷⁰ Ich interpretiere dieses Zitat so, dass beispielsweise Entwicklungshilfe in Form von Weizenlieferungen für hungernde Menschen zugleich damit verbunden sein müssten, diese zu befähigen, sich selbst zu helfen und sich von der Abhängigkeit anderer zu befreien. Bezogen auf die Schule heißt dass für mich, dass ein Überbeschützen der Schüler sie in Abhängigkeit zur Lehrkraft hält. Dieses betont er auch an anderen Stellen immer wieder in seiner Kritik an der Schule wenn er schreibt, dass die vorgegebenen und klein gearbeiteten und kleinschrittigen Lehrziele – häufig ohne Anbindung an konkrete Lehrgegenstände – auch nicht dazu führt, dass der volle Sinn eines Zweckes herausgearbeitet wird, sondern nur einzelne von außen her auferlegte und vorgeschriebene Schritte des Handelns.⁷¹ Solches Lernen sei ein entfremdetes Lernen wie auch entfremdete Arbeit. Solch entfremdetem Lernen fehlt nach John Dewey die bewusst herbeigeführte Vollendung und damit auch ein ästhetisches Moment. Das Gefühl der Erleichterung bzw. Beglückung nach der Bewältigung einer alltäglichen Problemsituation bzw. die überwundene Krise ist für ihn vergleichbar mit dem Gelingen eines Werkstücks. Das alltägliche Lernen und alltägliche Arbeit könne aus Spaß machen, und zwar nicht nur das Ergebnis, sondern bereits der Weg dorthin, der vom Ziel her seinen Sinn empfängt und insofern das Resultat und seine Befriedigung vorwegnimmt und an dieser teilhat.⁷² Statt sich lediglich an die überlieferten Regeln (customs) , an die üblichen Sittengesetze zu halten

⁶⁹ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 294

⁷⁰ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 295

⁷¹ John Dewey: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1976-1983. Band 12, S. 239

⁷² Dewey, J. The Later Works 10. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1981-1990, S. 45 f; vgl. . Bohnsack: F.: John Dewey Weinheim und Basel 2005, S. 53

und statt Schüler dazu anzuhalten, sollte der Mensch sich situativ und nach sorgfältiger Überlegung zwischen widersprüchlichen Werten und entsprechenden Handlungen entscheiden und die in der jeweils einmaligen Situation enthaltenen Wertmöglichkeiten nutzen. Das Gute ist niemals zwei mal das Gleiche und jede moralische Situation ist einmalig. Das moderne Leben impliziert die Heiligung (edification) des Hier und Jetzt, des Spezifischen, Einmaligen. John Dewey geht es um das zur Einheit integrierte Selbst und um die Lebensform, welche solche Menschlichkeit und Moralität ermöglicht und als welche John Dewey die Demokratie versteht. Zu dieser Sittlichkeit formulierte John Dewey Tugenden (virtues), wie etwa ganzheitliches Interesse, Engagement, Ausdauer (auch bei Schwierigkeiten durchzuhalten), Echtheit, Gerechtigkeit, Liebe, Mut, Seelenstärke, Energie, Weisheit, Güte anderen gegenüber und Gewissenhaftigkeit. Pädagogisch bündelte John Dewey solche Tugenden auch im Begriff der Disziplin, die er nicht als Moralität im Sinne des Gehorsams gegenüber moralischen Gesetzen und auch nicht als Fremdbestimmung verstand, sondern als Selbstdisziplin und als Wachsen in konstruktiver Leistungskraft (constructive power of achievement) definierte.⁷³ Das eigene Glück und das Glück für andere waren für ihn keine Gegensätze.

3.2.4.2. Die Doppelmoral der Schule

Die herkömmliche Moral und auch die des Klassenzimmers ist für John Dewey eine widersprüchliche Mischung zweier Moraltheorien, die sich widersprechen. Einerseits lege die Schule die Moraltheorie Immanuel Kants zugrunde, um den Aufklärungsgedanken zu rechtfertigen, denn nach dem Aufklärungsgedanken habe das Individuum der Motor für Fortschritt sein wollen. Der Schüler müsse gut sein und das Gute wollen, dann könne er auch der Verantwortung für sein Handeln entbunden werden. Andererseits müssten jedoch bestimmte Dinge in der Schule gemacht werden, um die von außen vorgegebenen Lehrpläne zu erfüllen. Diese Lehrpläne basierten auf einer utilitaristischen Moral, die auf den einseitigen gesellschaftlichen Nutzen des zu Lernenden ziele. Da die innere Moral eines Immanuel Kants nicht wirke, wirke praktisch die utilitaristische Moral mit dem Ziel des gesellschaftlichen Nutzens der Erziehung. Hinter diesen Zielen des gesellschaftlichen Nutzens ständen jedoch die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Eliten, die durch die Bildungspolitik

⁷³ Dewey, J. *The Later Works 10*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1981-1990, S. 45 f; vgl. Bohnsack: F.: *John Dewey* Weinheim und Basel 2005, S. 53

bestimmten, was in die Lehrpläne gerate. John Dewey bezog sich auf die so genannten Schoolboards, die Lehrer nach Gutdünken einstellten und entließen, die eine Schulzeitverlängerung blockierten, weil sie durch schulische Aufklärung eine Förderung „sozialistischer“ oder „bolschewistischer“ Einstellungen bei künftigen Arbeitern befürchteten etc.⁷⁴ Die Mehrheit der Schüler an der traditionellen Regelschule werde lediglich zu brauchbarem „Industriefutter (efficient industrial fodder) für eine profitorientierte Industrie produziert ,⁷⁵ statt eine couragierte Intelligenz zu fördern. Und all dieses werde dahingehend verstanden, dass es um den Nutzen des zu Erlernenden für eine spätere Zukunft gehe. Schüler und Lehrer müssten sich plagen, das Lernen und Lehren werde für Schüler und Lehrer zu einer Plackerei statt zu einer Bereicherung eines jetzt gelebten Lebens.. Um jedoch Ordnung in der Gemeinschaft zu halten, werde ein Moralunterricht durchgeführt. Dieser gerate jedoch zum Katechismusunterricht. Moralunterricht ist ein Unterricht darüber, was andere über Moral gedacht hätten, eine Moral aus zweiter Hand. Das wichtigste Problem der sittlichen Erziehung in der Schule liegt für John Dewey in der Beziehung zwischen Erkenntnis und Lebensführung. Wenn das Lernen den Charakter nicht beeinflusse, so sei es nichtig, das moralische Ziel als das einheitliche und höchste Ziel der Erziehung anzusehen. Wenn zwischen den Methoden und Stoffen des Erkennens und des moralischen Wachstums keine innige organische Verbindung bestehe, müsse man auf besonderen Moralunterricht und besondere Formen der Erziehung zurückgreifen, jedoch werde die Erkenntnis dann nicht hineinbebaut in das normale Triebwerk des Handelns und in die Lebensanschauungen, während die Moral (Sittlichkeit) zum Moralismus entarte, d. h. zu einem Schema von Sittlichkeit aus zweiter Hand, zu Lippenbekenntnissen. Die Trennung einer inneren und einer äußeren Moral werden nach John Dewey überwunden in einem System der Erziehung, in dem das Lernen hervorgeht aus einer zusammenhängenden Tätigkeit oder Beschäftigung, die auf ein soziales Ziel gerichtet ist und den Stoff typisch sozialer Situationen verwertet. Denn unter solchen Umständen werde die Schule selbst zu einer Form des sozialen Lebens, eine Gesellschaft im kleinen, und zwar eine solche in enger Wechselwirkung mit der Gemeinschaft jenseits der Schulwände. Jede Erziehung, die die Kraft zu erfolgreicher Anteilnahme am Leben der Gesellschaft entwickle, sei sittlich (moralisch). Denn sie

⁷⁴ Dewey, J. The Later Works 3 Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1981-1990, S. 283; vgl. . Bohnsack: F.: John Dewey Weinheim und Basel 2005, S. 79

⁷⁵ Vgl Dewey, J. The Later Works 5. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1981-1990, S. 363-379 f; vgl. . Bohnsack: F.: John Dewey Weinheim und Basel 2005, S. 42

bilde Charaktere, die nicht nur das im Einzelfall den Bedürfnissen der Gesellschaft Entsprechende tun, sondern die bewusst bemüht seien um die dauernde Neuanpassung, in der das wesentliche Merkmal des Wachstums (growth) liege. Das Interesse daran, aus allen Lebensbeziehungen zu lernen, ist für ihn das wesentlich sittliche Interesse.⁷⁶ Wenn John Dewey hier betont, dass das Wachstum das einzige moralische Ziel ist, dann ist danach zu fragen, wie dieses Wachstum zu verstehen ist

3.2.5. Erziehung als Wachstum

Die Erziehung muss sich nach John Dewey als Wachstum verwirklichen. Indem die Gesellschaft die Zukunft der jungen Menschen durch Leitung ihrer Betätigungen bestimmt, bestimmt sie ihre eigene Zukunft, behauptet John Dewey und begründet diese Behauptung folgendermaßen: „Da die Jungen in einem späteren Zeitpunkt die Gesellschaft dieser Zeitspanne ausmachen werden, wird die Natur dieser späteren Gesellschaft im wesentlichen von den Betätigungen abhängen, auf die die Kinder in einem früheren Zeitpunkt hingewiesen worden sind. Dieses Aufsammeln im Hinblick auf ein späteres Ergebnis verstehen wir als Wachstum.“⁷⁷ Dieses Wachstum ist an bestimmte Bedingungen geknüpft. Die erste Bedingung ist „Unreife“. Das Wort Unreife bedeute zwar einen Mangel und etwas Fehlendes, aber auch etwas Positives und gleiche den Wörtern „Fähigkeit“ und „Potenz“. Im Sinne von Empfänglichkeit. Bei Unreife denkt John Dewey einmal als Möglichkeit gewisser Kräfte, die im Menschen schon angelegt sind und erst später einmal eine Funktion haben werden, aber auch an eine „gegenwärtig vorhandene Kraft“, nämlich die, sich zu entwickeln. Erfasene neigten häufig dazu, Unreife als bloßen Mangel aufzufassen und Wachstum als etwas, was die Lücke zwischen Unreife und Reife ausfülle. An dieser Neigung vieler Erwachsener sei die Tatsache schuld, dass sie den Zustand der Kindheit vergleichend, nicht an sich betrachteten. Sie behandelten den Zustand der Kindheit häufig als mangelhaft, weil sie ihn an der Erwachsenenheit als dem festen Maß messen würden. Dieses lenke die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf Dinge und Eigenschaften, die das Kind „nicht2 habe und nicht haben werde, bis es erwachsen sein werde. Wie bedeutsam das Vorurteil von der bloß negativen Qualität der in der Unreife liegenden Möglichkeiten sei, werde deutlich, wenn man überlege, dass es einen festen Zustand, ein bestimmtes Ziel als Ideal und Norm aufstelle. Als Erfüllung der Aufgabe des

⁷⁶Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 459f.

⁷⁷ Dewey J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 65

Wachsens werde das beendete Wachstum angesehen, also ein Zustand des Nichtmehrwachsens; Die Haltlosigkeit dieser Annahme trete deutlich hervor in der Tatsache, dass einem Erwachsenen die Behauptung, er habe keine weiteren Entwicklungsmöglichkeiten mehr, unangenehm sei. Unreife bedeute eine positive Kraft oder Fähigkeit, nämlich die Kraft zu wachsen. Wachsen ist für John Dewey nicht etwas, was man an den Kindern tut, sondern was sie selbst tun. Der Mensch kann sich nur selbst bilden, aber er kann durch die Erziehung geformt werden. Lediglich von anderen gehegt und gepflegt zu werden, fördert das Wachstum nicht, sondern führe nur dazu, dass Kinder eine Mauer von Kraftlosigkeit um sich herum aufbauten. Kinder seien – im Vergleich zu Tieren – relativ abhängig von Erwachsenen, aber diese Hilflosigkeit glichen sie aus durch eine „soziale Mitgift“ für sozialen Wechselverkehr. Kinder seien empfänglich für soziale Reize. Sie seien fürsorglich, kooperativ, seien empathisch und könnten mit dem Leid und der Freude anderer mitschwingen. In einer fürsorglichen Erziehung, welche diese sozialen Leistungen wertschätze, blieben Kinder auch fürsorglich und erweiterten ihre sozialen Leistungen. Dagegen würden diese in einer verwöhnenden und rigiden Erziehung verschüttet. Eine verwöhnende Erziehung, die dem Menschen alle Hindernisse aus dem Weg räume, führe dazu, selbststüchtige Egoisten zu erziehen, während eine rigide Erziehung dazu führe, dass Kinder lernten, keine eigenen Interessen zu entwickeln und sich für andere aufzuopfern. Nur wenige Erwachsene bewahrten die große Biegsamkeit und sinnliche Empfänglichkeit des Kindes und könnten wie diese mit den Haltungen und Handlungen der Menschen in ihrer Umgebung Anteil nehmen mitschwingen. Der fehlenden Aufmerksamkeit gegenüber äußeren Dingen, die mit der Unfähigkeit ihrer Beherrschung Hand in Hand gingen, entspreche ein verstärktes Interesse für die Handlungen der Menschen. Kinder wollten beispielsweise den Erwachsenen helfen, weil sie an deren Handlungen beteiligt sein wollten. Sie suchten sich dabei solche Betätigungen aus, die für sie wirksame und sichtbare Erfolge brächten, beispielsweise wollten Kinder den Tisch decken oder bei der Tierpflege helfen. Die Reaktionsfähigkeit der Kinder für soziale Reize nutzten sie zunächst im Dienste eigener Interessen, das heißt jedoch nicht, dass Kinder egoistisch oder egozentrisch seien. Sie könnten reifebedingt nur eben solche Aktivitäten im Dienst ihrer selbst ausüben. Was man als Beweise für den völligen Egoismus der Kinder ausbebe, zeige nur, wie nachdrücklich und gradlinig Kinder auf ihre Ziele losgingen. Diese Ziele schienen den Erwachsenen häufig nur deswegen eng und selbststüchtig, weil sie eigene Ziele mit ähnlichen Mitteln in früher Zeit bereits erreicht hätten, so dass

sie kein Interesse mehr an ihnen besäßen. Einem Erwachsenen, der mit seinen eigenen Angelegenheiten zu sehr beschäftigt sei, um an denen der Kinder Anteil zu nehmen, müssten Kinder naturgemäß unangemessen voreingenommen für ihre eigenen Angelegenheiten erscheinen. Vom sozialen Standpunkt aus erscheint nach John Dewey Abhängigkeit als Vorteil, Kraft und schließt gegenseitige Abhängigkeit ein. Es bestehe immer die Gefahr, dass wachsende persönliche Unabhängigkeit die sozialen Fähigkeiten eines Menschen verringere. Die Fähigkeit zu wachsen beruht nach dieser Theorie darauf, dass man andere nötig hat und der Hilfsbarkeit. Der Mensch könne sich nur selbst bilden, aber er könne durch die Erziehung geformt werden behauptet John Dewey. Beide Bedingungen sind am größten in Kindheit und Jugend vorhanden. Daher müsse man das Eisen schmieden, solange es heiß sei. Hilfsbarkeit oder die Fähigkeit, aus der Erfahrung zu lernen, bedeutet die Bildung von Gewohnheiten. Gewohnheiten geben dem Menschen die Herrschaft über die Umwelt, nämlich die Fähigkeit, diese Umwelt für menschliche Zwecke zu benutzen. Gewohnheiten nehmen teils die Form der Anpassung an – d.h. eines allgemeinen und dauernden Gleichgewichtes der organischen Betätigungen mit der Umgebung –, teils die Form der aktiven Fähigkeit, das eigene Handeln unter neuen Bedingungen abzuändern und ihnen erneut anzupassen. Gewohnheiten der ersten Art bilden für John Dewey den „Hintergrund des Wachstums; die der letzten Art „sind das Wachstum selbst. Aktive Gewohnheiten schließen in sich Denken, Erfindung und Initiative in der Anwendung von Fähigkeiten auf neue Aufgaben ein. Sie stehen im Gegensatz zur Routine, die nach John Dewey eine Wachstumsstörung anzeigt. Da Wachstum das Kennzeichen des Lebens ist, so ist Erziehung nichts weiter als wachsen lassen und wachsen machen; sie hat kein Ziel außerhalb ihrer selbst“⁷⁸. Das Kriterium für den Wert der Schulerziehung liegt nach John Dewey darin, in welchem Ausmaße sie das Verlangen nach dauerndem Wachstum weckt und die Mittel bereitstellt, um dieses Verlangen zu befriedigen.⁷⁹ Damit vertritt John Dewey den Standpunkt, dass Wachstum zwar in der Kindheit und Jugend am meisten erfolgt, jedoch geht es ihm darum, dass der Mensch auch für die nachschulische Lernzeit offen bleibt, sich weiter entwickeln zu wollen und zu können. Daher müsse dem Schuler das Lernen Freude machen, statt – wie allzu häufig – in den Schülern vorgekaute und unverdaute Wissensmassen anzuhäufen, die er nicht auf neue Situationen übertragen könne. In einer komplizierter werdenden, sich stetig

⁷⁸Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993 S. 78

⁷⁹ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993S. 79

verändernden und durch den wissenschaftlichen Fortschritt sich zudem noch beschleunigenden Wandel müsse der Mensch ein Leben lang lernen. Zudem brauche es nicht nur einen Erzieher, da Schüler sich mit zunehmender Selbständigkeit auch gegenseitig erziehen und selbst erziehen könnten. Dieses wird für John Dewey zu einem wichtigen Kriterium: Je größer die Möglichkeit zur Selbsterziehung gegeben ist, desto besser sei die Erziehung. Außerdem müssten auch Erwachsene noch erzogen werden, denn Wachstum sei ein lebenslanger Prozess und ende erst mit dem Tod. Wenn Kindern jedoch in der Schule gleichförmig gelernt werde, entwickelten Kinder auf Dauer Interesselosigkeit an allem Neuartigen, Widerwillen gegen Fortschritt, Furcht vor dem Ungewissen und Unbekannten.⁸⁰

3.2.5.1. Gewohnheiten als Ausdruck von Wachstum

Nach John Dewey bildet der Mensch in seinem Leben Gewohnheiten heraus, die durch wiederholten Gebrauch zu festen Gewohnheiten (habits) werden. Gewohnheiten sind von instrumentellem und existenziellem Wert. Sie sind von instrumentellem Wert, weil der Mensch automatisierte Gewohnheiten sie wie ein Werkzeug nutzt, wie etwa das Autofahren oder das Schreiben auf der Schreibmaschine und sie geben dem Menschen die Gelegenheit, seine Aufmerksamkeit auf den Straßenverkehr oder den Inhalt des zu Schreibenden zu konzentrieren. Gewohnheiten sind von existenziellem Wert, weil sie dem Menschen die Kontrolle über seine Umgebung ermöglichen. Gewohnheiten können den Menschen jedoch auch beherrschen, wie etwa die schlechte Gewohnheit, z.B. das Zigarettenrauchen. Daher müsse der Mensch frühzeitig lernen, gute Denk- und Handlungsgewohnheiten entwickeln, denn feste, verinnerlichte Gewohnheiten lassen sich nur schwer aufbrechen. Daher fordert John Dewey die Entwicklung guter Denk- und Handlungsgewohnheiten, die immer wieder aufgebrochen werden durch neue Erfahrungen und die erfolgreiche Bewältigung neuer Hindernisse und Probleme.

3.2.5.2. Probleme als Auslöser von Lernen und der Akt des Lernens

Da Menschen dazu neigten, Gewohnheiten nicht ohne Notwendigkeit aufzugeben, seien Probleme, Krisen, Mängel, Konflikte und eigene Ziele (die stets von Herausforderungen begleitet sind) geeignet, Gewohnheiten zu erschüttern und das Lernen auszulösen. der Lernakt als solcher sei stets schmerzhaft. Lernen Dewey enthält nach John Dewey einen aktiven und einen passiven Akt; je besser beide Akte

⁸⁰Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993 S. 77

miteinander verknüpft werden und zu erfolgreichem Handeln führen, desto größer ist der Lerneffekt. Der aktive Akt besteht darin, dass der Mensch etwas tut, beispielsweise eine gewohnte Handlung auszuführen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Der passive Akt besteht darin, dass er etwas erleidet, beispielsweise in einer bestimmten Situation feststellt, dass seine gewohnten Handlungen nicht ausreichen, sein Ziel zu erreichen, weil sich ihm ein unerwartetes Hindernis oder Problem in den Weg stellt. Dann müsse der Mensch innehalten, Ursache und Wirkung analysieren, sich einen Plan machen, wie er die Situation meistert, müsse eine Entscheidung treffen, diese erproben und das Ergebnis reflektieren bzw. beurteilen. Wenn seine Entscheidungen und Handlungen erfolgreich verlaufen und sein Bedürfnis erfüllt, habe der Mensch etwas gelernt, sei um eine Erfahrung reicher bzw. könne gerechtfertigt behaupten, wie er diese spezifische Situation durch eigenes Denken, Leistung und eigenes Tun gemeistert habe⁸¹.

3.2.5.3. Das Lernen und Wachsen als Nebenergebnis problemlösenden Tuns

Das schulische Lernen sollte den Schüler in erster Linie zum Denken anregen und sein Interesse am Lerngegenstand wecken. Daher müsse die erste Beschäftigung mit jedem Lerngegenstand so „unschulmäßig“ wie möglich sein, nämlich von der Beschaffenheit, wie Kinder Situationen außerhalb der Schule vorfinden, die sie zum Erkunden und Entdecken anregen.⁸² Lernsituationen müssen dem Schüler etwas zu „Tun, nicht etwas zu „lernen“ geben und dieses Tun sei von der Art, dass es „Denken“, absichtliche Beobachtung von Beziehungen erforderlich mache; Wichtig sei, dass sich das Problem um eines handelt, das sich in einer persönlichen Erfahrung aufdrängt und nicht lediglich den Zweck hat, dem Unterricht in irgendeinem Fach zu dienen und ihn daher nicht zum eigenen versuchsweisen Handeln anregen würde. Darüber hinaus müsse auch der Schüler das Problem als solches empfinden und nicht nur die Lehrkraft. Allzu häufig wurden Schüler angehalten, Aufgaben zu erledigen, die für den Schüler nur deshalb zum Problem werden, weil er diesen äußeren Anforderungen entsprechen müsse. Solche Probleme berühren den Lerner nur als „Schüler“, nicht aber als „Menschen“. Der Schüler habe üblicherweise wohl ein Problem, aber es bestehe nur darin, den vom Lehrer und der Schule gestellten Anforderungen zu genügen. Was dabei an Denken erzeugt werde, sei bestenfalls künstlich und einseitig, oft jedoch seien die Folgen

⁸¹Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993 S. 359

Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993⁸² S. 207

schlimmer: das wirkliche Problem, dass der Schüler zu lösen strebt, ist nicht die Erfüllung der Schulanforderungen, sondern der „Schein“ dieser Erfüllung und werde begleitet von Schülerversuchen, sich an diesen Forderungen vorbeizudrücken. Dagegen würden problembasierte Aufgaben, bei denen für den Schüler wirklich etwas auf dem Spiel stehe, sein eigenständiges Denken und Nachprüfen anregen. Die Schule müsse daher solche problemlösenden Aufgaben wählen, die hinreichend groß sind, aber wiederum so klein zu halten, dass der durch die neuen Elemente naturgemäß hervorgebrachten Verwirrung auch lichte, vertraute Stellen vorhanden seien, von denen helfende Fingerzeige ausgehen. Bei solchen Schülerbetätigungen ergibt sich nach John Dewey das Lernen als notwendiges Nebenerzeugnis.⁸³

3.2.5.4. Das Denken in der Erfahrung

John Dewey bezieht sich in seinem Verständnis vom Wachstum und dass das Denken des Menschen zuerst und zuletzt und immer um des Handelns willen geht, auf William James. Dieser hatte behauptet, dass die Wahrnehmung des Menschen besteht aus Erfahrungen, Empfindungen, einer Menge von Bildern etc. aus der Vergangenheit, die alle in einer Weise „integriert sind, die unmöglich zu beschreiben ist. Die einfache und natürliche Beschreibung sei die,

„dass der in dem Sinnesorgan erregte Prozess über verschiedene Bahnen geführt wird, die von der Gewohnheit schon in den Hemisphären organisiert worden sind, und wir, statt die Art von Bewusstsein (Wahrnehmung) zu haben, die mit dem einfachen sensorischen Prozess korreliert ist, das haben, was mit diesem komplexeren Prozess korreliert ist.“⁸⁴

John Dewey verfolgt diesen Gedanken weiter und wollte wissen, wie der Mensch denkt. Er beobachtete daher Menschen, wie sie Probleme lösten und gelangte zu der Einsicht, dass Menschen stets die gleiche Denk- und Handlungsmethode des Problemlösens verwendeten.

3.2.5.5. Die Dewey-Methode des Problemlösens

John Dewey fiel auf, dass Menschen unabhängig von der Art des Problems immer die folgende gleiche Lösungsstrategie verwendeten: Zuerst dachten sie über verschiedene

⁸³ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993S. 206

⁸⁴ Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt a.M. 1987, S. 69

mögliche Lösungen nach. Dann bewerteten sie die potenziellen Lösungen. Drittens entschieden sie sich für eine und viertens probierten sie diese Lösung aus. Wenn sie sich bewährte, hatten sie das Problem gelöst. Wenn die erprobte Lösung sich nicht bewährte, gingen sie zum Ausgangspunkt zurück und versuchten es mit einer anderen Lösung. John Dewey war der Überzeugung, dass dieser Prozess natürlich sei und nicht gelernt zu werden brauche, oder zumindest im Leben so früh gelernt werde, dass er natürlich erscheine, als Menschen schon immer durch Versuch und Irrtum in der Welt vorangeschritten seien. Durch diese Methode könne der Schüler befähigt werden, seine Lernergebnisse selbst zu überprüfen.

3.2.5.6. Werteentscheidungen

Häufig komme der Mensch jedoch in Situationen, in denen er überhaupt überlegen müsse, ob der zu leistende Aufwand überhaupt lohne, das ursprünglich angestrebte Ziel weiter erreichen zu wollen. Die Situation sei zu vergleichen mit der eines Menschen, der vor einem unerwarteten Hindernis, einem tiefen Graben stehe, der ihn hindere, sein Ziel auf angestrebter Weise zu erreichen. Da er nicht wisse, was er tun solle, halte er inne und denke nach. Diese Situation benötige Zeit. Äußerlich finde keine Handlung statt, wohl aber ein innerer Dialog. Der Mensch aktiviere in solch einer Situation sein bisheriges Wissen. Er suche beispielsweise in seinem Gedächtnis, ob er ähnliche Situationen schon einmal gemeistert habe, schätze den Graben nach Breite und Tiefe ab, spanne seinen Körper, um ein Gefühl für den Sprung zu bekommen, suche nach Alternativen, um den Graben zu umgehen etc. und überlege, ob der zu erwartende Aufwand überhaupt lohne, um das ursprüngliche Ziel zu erreichen. All dies bedeute ein Zurückführen auf die eigenen Haltungen und beinhalte ein Einschätzen und selbstverantwortliches Reflektieren der eigenen Kräfte im Verhältnis zu den Anforderungen der spezifischen Situation. Diese Skizzierung beschreibt zugleich, dass Probleme auf der psychologischen Ebene ein Entscheidungsproblem oder einen inneren Konflikt darstellen und der Mensch stets versuchen müsse, sich im Zweifel zwischen konfligierenden Werten zu entscheiden, um eine Wahl zu treffen, für die er die Verantwortung übernehmen muss. Diese Skizzierung verdeutlicht zugleich, dass der Mensch nach John Dewey das „Bewusstsein“ nur ein sehr kleiner und sich verändernder Teil der Erfahrung ist⁸⁵ und dass die vorhandenen Erfahrungen und das damit verbundene Wissen des ganzen Organismus aktiviert wird, wenn die situativen

⁸⁵Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt a.M. 1987, S. 97

Bedingungen den Brennpunkt auf das Erinnern in ganz bestimmten Kontexten erfordern.⁸⁶

3.2.5.7. Die Methode des kooperativen Problemlösens

Da er von dieser Problemlösemethode überzeugt war, und diese vereinfachte Methode auch dem Vorgehen der wissenschaftlichen Untersuchung entspreche, übertrug er sie auch auf kooperative Lernprozesse. Schüler müssten gemeinsam darüber nachdenken, wie sie ein Problem lösten, müssten die Lösungen zusammentragen, potenzielle Lösungen abwägen, sich für eine im sozialen Konsens einigen, sie erproben und wenn diese Lösung sich bewährte, hatten sie das Problem gelöst, während sie andernfalls eine neue Lösung finden müssten. Durch kooperatives Problemlösen bildeten sich nach John Dewey auch demokratische Erfahrungsregeln heraus und das Lernen ergebe sich dann als Nebenprodukt solchen gemeinsamen Tuns. Diese Methode wendeten die Schülerhelfer auch in den Arbeitssitzungen an, um beispielsweise Probleme zu lösen, die sich aus dem Pausenalltag ergeben hatten, oder um eigene Vorhaben in eine Probephase zu schicken.

3.2.5.8. Die Stufen des Denkens in der Erfahrung

Das Denken wird daher für John Dewey die Methode der bildenden Erfahrung. Die wesentlichen Merkmale dieser Methode sind folgende: Erstens: dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat – dass eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst interessiert ist; zweitens, dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: dass er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: dass er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.

3.2.5.9. Das Verfahren das Lernen zu lernen

Lernen besteht nach John Dewey aus Gewohnheiten als eine Form ausführender Geschicklichkeit erfolgreichen Tuns und bedeutet die Fähigkeit, natürliche Umstände als Mittel zu einem bestimmten Ziel zu nutzen. Lernen besteht daher aus Gewohnheiten

⁸⁶ :Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt a.M. 1987, S. 97

aus dem erfolgreichen Handeln heraus, die stets aufgebrochen werden durch neue Erfahrungen und sich zu neuen Gewohnheiten entwickeln. So erweitern sich die Gewohnheiten und der Mensch lernt immer mehr neue Faktoren zu kombinieren. Die Tatsache, dass bei der Erlernung einer Handlung Methoden entwickelt werden, die in anderen Situationen verwertbar sind, eröffnet die Möglichkeit dauernden Fortschreitens. Wichtiger noch ist nach John Dewey die Tatsache, „...dass das menschliche Wesen die Gewohnheit zu lernen erwirbt: es lernt zu lernen“⁸⁷,

3.2.6. Vorbereitung, Entfaltung, formale Bildung

Da nach John Dewey der Vorgang der Erziehung ein Vorgang ununterbrochenen Wachstums ist und sein Ziel die in jedem Zeitabschnitt vermehrte Fähigkeit zu wachsen ist, steht diese Theorie nach John Dewey in scharfem Gegensatz zu anderen, die die Erziehungswirklichkeit beeinflussen. Indem er diesen Gegensatz herausarbeitet, soll der Sinn seiner Theorie noch klarer hervortreten. Die erste Theorie ist die, dass Erziehung ein Vorgang der Vorbereitung für eine spätere Zukunft ist, wie das die traditionellen Regelschule vorsieht. Kinder werden nicht als vollberechtigte Mitglieder der Gesellschaft betrachtet, sondern als „Kandidaten, die sozusagen auf der „Anwärterliste“ des Lebens stehen, während das jetzt gelebte Leben kaum Bedeutung habe. Der gleiche Gedanke werde nur ein wenig weitergesponnen, wenn auch von dem Leben der Erwachsenen angenommen werde, dass es nicht um seiner selbst willen Bedeutung habe, sondern nur als vorbereitende Bewährung für ein jenseitiges Leben. Die Vorbereitungsschule betrachte das Bedürfnis und die Fähigkeit zu wachsen nur als etwas Negatives, als das Vorhandensein gewisser Züge. John Dewey betrachtet daher die verhängnisvollen Folgerungen, die sich ergeben, wenn man die Erziehung auf diese Grundlage stellt. In erster Linie würden in der Vorbereitungsschule vorhandene motivierende Kräfte nicht ausgenutzt. Kinder lebten sprichwörtlich in der Gegenwart und diese sei ein hervorragender Wert. Die Zukunft ermangele für Kinder der Antriebskraft, sei unwirklich oder unbegreifbar. Für Kinder wird noch viel Wasser ins Meer fließen, bis sie Wirklichkeit werde und sie neigten dazu, das Lernen zu verschieben, zumal die Gegenwart häufig viel bessere und interessantere Möglichkeiten und Einladungen zu fesselndem Erleben darbiere. Natürlich solle die Schule für die Zukunft erziehen, aber diese Zukunft müsse aus der Gegenwart herauswachsen und

⁸⁷Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 69

Schüler müssten eigenes Wissen erwerben, eigene Wertmaßstäbe und Urteile entwickeln, die ihr Handeln aus eigener Kraft, Initiative und Interesse leite. Zudem ersetze die Schule als drittes unerwünschtes Ergebnis mögliche Höchstleistungen durch „konventionelle Durchschnittsforderungen“, die am Ende des Jahres, wenn die Versetzungen stattfinden, zum Tragen kommen. Solch eine Vorbereitung auf „den Ernst des Lebens“ genannt werde. Der Verlust, der aus der Ablenkung der Aufmerksamkeit von dem entscheidenden zu einem verhältnismäßig unbedeutenden Punkte erwachse, sei, dass die Theorie am stärksten in dem versage, worin sie sich für erfolgreich halte, in der Vorbereitung für die Zukunft. Da die Zukunft keine anregende Kraft besitze, wenn sie von den Möglichkeiten der Gegenwart abgetrennt werde, so müsse etwas anderes mit ihr verknüpft werden. Man verwende Verheißungen und Drohungen, wenn die Kinder sich wehren gegen etwas, was ihnen beim Lernen nicht helfe. Den Kindern würden Strafen in Aussicht gestellt, wenn sie den vorgeschriebenen Weg nicht gingen, während sie irgendwann in der Zukunft den Lohn für ihre gegenwärtigen Opfer empfangen würden. Der Fehler der Vorbereitungsschule liege nicht darin, dass der Vorbereitung für zukünftige Anforderungen „Bedeutung“ beigelegt werde, sondern darin, dass sie zur Hauptkraftquelle für die gegenwärtigen Bemühungen gemacht werde.⁸⁸

Eine andere Auffassung von Erziehung, die auch auf dem Wachstumsgedanken zu beruhen behaupte, sei die „Erziehung als Entfaltung“. Sie nehme jedoch mit der einen Hand zurück, was sie mit der anderen gewähre. Das Ziel der Erziehung werde als Vollendung oder Vollkommenheit betrachtet und die Erziehung zu dieser Vollkommenheit führe dazu, dass die Lehrkraft den Schüler wie eine Pflanze wahrnehme, die sich von innen her entfalte, die dann der pflegenden Fürsorge des Lehrers als Gärtners bedürfe, die dieser Pflanze alle Hindernisse aus dem Weg räume, damit sie sich gemäß ihrer Möglichkeiten entfalten könne. Solch eine Erziehung sei zwar eine fürsorgliche, aber es fehlten die kognitiven Herausforderungen und Hindernisse, an denen Kinder sich abarbeiten müssten. Die Folge sei, dass Kinder Gefahr liefen, eine Mauer aus Kraftlosigkeit um sich herum aufzubauen. Eine andere Theorie, die entstanden sei, ehe der Wachstumsgedanke größeren Einfluss gewonnen habe, sei die Lehre von der „formalen Bildung“. ⁸⁹ Auch sie habe ein richtiges Ideal im Auge: eines der Ergebnisse der Erziehung müsse die Schaffung bestimmter

⁸⁸ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 82.

⁸⁹Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 88

Leistungsfähigkeiten sein. „Ein gebildeten Mensch ist ein solcher, die die für ihn wichtigen Dinge besser leisten kann, als er es ohne Bildung könnte, wobei „besser“ bedeutet: mit größerer Leichtigkeit, größerem Wirkungsgrade, mit geringeren Mitteln, mit größerer Promptheit. Dass dies ein Ergebnis der Erziehung sein muss, unterstützt auch John Dewey, wenn er über Gewohnheiten als Erzeugnis der erziehlischen Entwicklung spricht. Jedoch mache die formale Bildungstheorie einen Kurzschluss: sie betrachtet gewisse Kräfte als das unmittelbare und bewusst zu verfolgende Ziel des Unterrichtes und nicht lediglich als die Ergebnisse des Wachsens. Sie setze beispielsweise daran, Wissen um des Wissens zu lernen, binde dieses Lernen nicht an konkrete Lerngegenstände und nehme eine bestimmte Zahl von zu bildenden Kräften an, wie man die Arten der Schläge aufzählen könne, die ein Golfspieler erlernen müsse. Infolgedessen soll die Erziehung nach der formalen Bildungstheorie unmittelbar darangehen, diese Kräfte zu schulen. Das setze jedoch voraus, dass sie bereits in irgendeiner ungeschulten Form vorhanden seien, andernfalls müsste ihre Entstehung ein Nebenprodukt anderer Betätigungen sein. Wenn sie aber bereits in irgendeiner rohen Form vorhanden seien, so sei nichts weiter nötig, als sie in beständiger und abgestufter Wiederholung tätig werden zu lassen, wodurch sie unfehlbar verfeinert und vervollkommenet werden müssten. In dem Ausdruck „formale Bildung“, wie ihn diese Theorie verwende, bezeichne das Wort „Bildung“ sowohl das Ergebnis – die gebildeten Kräfte – wie die Methode – Schulung durch wiederholte Übung.⁹⁰ Es gebe keine solch fertig vorhandenen Kräfte des Beobachtens, Erinnerens, Wollens, Denkens etc. die darauf warten betätigt und dadurch geübt zu werden. Es gebe allerdings eine große Zahl angeborener Tendenzen, instinktiver Formen des Handelns, die in den ursprünglichen Verknüpfungen der Neuronen im Zentralnervensystem begründet seien und das Verhalten des Menschen koordinierten. Die Verbindungen, die in den anderen Beobachtungen und Gedächtnisbetätigungen oder Wiedergaben verwendet würden, würden absichtlich und planvoll ausgeschieden, wenn der Schüler lediglich auf Wort- und Buchstabenformen gedrillt werde. Seien sie aber einmal ausgeschaltet worden, so könnten sie nicht wieder eingesetzt werden, wenn sie benötigt würden. Die erworbene Fähigkeit, Wortformen zu beobachten und zu erlernen sei nicht verfügbar für Wahrnehmungen und Erinnerungen anderer Dinge: „sie sind nicht übertragbar“.⁹¹ Schüler würden nur unverdaute Wissensmassen anspeichern, die sie nicht auf neue

⁹⁰ Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 89

⁹¹ Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 94

Situationen übertragen könnten, wenn man der formalen Bildungstheorie ihren Lauf lasse. Die Wurzel des Übel und der Grundirrtum dieser Theorie sei ihr Dualismus, d.h. die Scheidung von Stoffen einerseits, Betätigungen und Fähigkeiten andererseits.⁹² Die Fähigkeit zu beobachten ändere sich je nach den Stoffen, um die es sich handle. Es sei deshalb vergeblich, selbst die höchste mögliche Entwicklung der Fähigkeiten des Beobachtens, des Gedächtnisses etc. als Ziel hinzustellen, solange man nicht bestimmt habe, auf welchen Stoffgebieten der Schüler beobachten und behalten lernen solle und zu welchem Zweck. Der Auswahl Gesichtspunkt muss nach John Dewey der soziale sein. Er fordert, dass der Mensch diejenigen Dinge beachtet und behält, die ihn zu einem erfolgreichen Mitglied der Gruppe machen, zu der er mit anderen verbunden ist.⁹³ Sonst könnte man den Schüler ebenso gut vor die Aufgabe stellen, die Sprünge an der Mauer sorgfältig zu beobachten oder sinnlose Listen von Wörtern in einer fremden Sprache auswendig lernen zu lassen – was übrigens in der Wirklichkeit der formalen Bildung so ungefähr getan werde. Die Herauslösung des Stoffes aus den sozialen Zusammenhängen sei in der Wirklichkeit beim gewöhnlichen Lauf der Dinge das Haupthindernis für die Sicherung einer allgemeinen geistigen Schulung. Wenn Literatur, Kunst, Religion etc. in dieser Weise losgelöst würden, verengten sie den Geist genauso wie die technischen Gegenstände, denen die berufsmäßigen Verteidiger der „allgemeinen Bildung so heftig widerstrebten.“⁹⁴ Die formale Bildungstheorie basiere auf einem veralteten Menschenbild, nach dem der neugeborene Mensch wie ein leeres Blatt oder eine Wachstafel auf die Welt kommt, dem der Erzieher sein Siegel irgendwie aufdrücke und das zu Lernende irgendwie durch die Sinne hindurchschlüpfe. Nach John Dewey wird der Mensch nach dieser Theorie als ein isoliertes und passives Wesen, was auch zu vereinzelt und passivem Lernen führe. John Dewey jedoch sieht den Menschen als förderndes und schöpferisches Wesen.⁹⁵ Der Mensch entwickelt sich nach John Dewey in Korrespondenz – in Wechselbeziehung – (interaction) durch eigenes Tun (learning by doing) mit seinem ganzen Organen zum Organismus (subject) wie auch mit seiner physischen und sozialen Umgebung (objects). Das heißt, der Mensch als Subjekt entwickelt sich durch eigenes Tun durch Einwirkung auf die Objekte der Umgebung, wie auch diese Objekte auf ihn einwirken. Die überholte

⁹²Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 94

⁹³ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 96

⁹⁴ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 96.

⁹⁵ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 80

Begabungslehre der formalen Bildung führe hin zu einer übermäßigen Betonung enger, spezialisierter Formen von Fertigkeiten auf Kosten der Entwicklung von Initiative, Erfindungskraft und Umstellungsfähigkeit – Eigenschaften, die auf der breiten und dauernden Wechselwirkung verschiedener spezifischer Betätigungen miteinander beruhen.⁹⁶ Betrachtet man das deutsche Schulsystem, dann orientiert sie sich immer noch an der formalen Bildung und führt dazu, dass man die Schüler entsprechend ihrer Begabungen in drei Gruppen einteilen kann, denen dann die drei Säulen unseres Schulsystems entsprechen und nach wie vor die Bildungspolitik in vielen deutschen Bundesländern bestimmen.

3.2.6.1. Erziehung als Bewahrung und Fortschritt.

Die Erziehung müsse darauf ausgerichtet sein, die naturgemäße Entwicklung des Menschen in der Weise zu beachten, dass sie darin bestehe, das konstruktive erfolgreiche Denken, Fühlen und Handeln, also die Erfahrungen und Gewohnheiten der Vergangenheit zu bewahren und zu nutzen, um die Gegenwart zu bewältigen und die Zukunft zugleich vorzubereiten. Gewohnheiten verlaufen nach John Dewey in zwei Richtungen und haben einen tieferen Sinn, der darin besteht, dass sämtliche Erfahrungen in zwei Richtungen verliefen: auf Vergangenheit und Zukunft. Dazwischen sei die Gegenwart. Die Vergangenheit liefere beispielsweise die Erfahrungen die Methoden und das Wissen, auf das der Mensch sich stützen könne, die Gegenwart korrigiere die Vergangenheit und bereite damit auch die Zukunft vor. Um seine Lerntheorie zu stützen, vergleicht John Dewey sie mit der Theorie Harbarts und dem zugrunde liegenden Menschenbild. Dieses Menschenbild basiere auf der Grundannahme, dass der embryonale Mensch vergangene Entwicklungsstufen durchlaufe und daher von außen vorgegebene Lernstoffe und von außen vorgegebene Ziele seine Bildung ausmache. Jedoch sei Entwicklung kein strenges Durchlaufen vergangener Entwicklungsstufen, sondern die menschliche Entwicklung sei offen in neue Dimensionen. Wenn jeder Mensch nur die vorangegangenen Stufen in sich tragen würde, wäre streng genommen keine Fortentwicklung möglich gewesen. Menschen seien mit einer „lebendigen Energie ausgerüstet, die Gelegenheiten für erfolgreiche Auswirkungen sucht“⁹⁷ Die Erziehungsvorstellungen der Theorie Harbarts seien in die Vergangenheit gerichtet und darauf, die Vergangenheit zu wiederholen. Die Leistung,

⁹⁶ Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 98f

⁹⁷ Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 102

die Harbart in die Erziehung eingebracht habe, bestehe darin, dass er den Unterricht planbar gemacht habe: Jedoch sei dieses eine eher rückwärtsgewandte Pädagogik und ihr fehle das Lernen aus Erfahrung.

Im Gegensatz dazu betont John Dewey, dass die Rekonstruktion der Erfahrung sowohl sozialer wie persönlicher Art sein könne. Die Erziehung müsse sich bemühen, die Erfahrungen der Schüler so zu gestalten, dass sie nicht die laufenden Gewohnheiten erneuert, sondern dass bessere entstehen, damit die „zukünftige Gesellschaft der Erwachsenen besser sei als die gegenwärtige.“⁹⁸Die Erziehung müsse zu einem Mittel zur Verwirklichung der menschlichen Hoffnungen auf eine bessere Zukunft gemacht werden. Von dieser Zukunft sei man noch solange entfernt, bis man erkenne, die potentiellen Kräfte der Erziehung als einer aufbauenden Macht zur Verbesserung der Gesellschaft richtig einzuschätzen. Und man sei in der Erziehung weit entfernt zu erkennen, dass sie nicht nur eine Entwicklung der Kinder und der Jugend bedeute, sondern zugleich diejenige der zukünftigen Gesellschaft, die aus diesen Kindern und Jugendlichen bestehen werde. Seine Idee der Erziehung von individuellem Wachstum, das Persönlichkeiten erzieht, die verändernd in die bestehende Gesellschaft hineinwirken, lautet: „Indem die Gesellschaft die Zukunft der Jungen durch Leitung ihrer Betätigungen bestimmt, bestimmt sie ihre eigene Zukunft.“⁹⁹

3.2.7. Die erzieherische Wirkung der Umgebung

Der Mensch ist nach diesem anthropologischen Verständnis John Deweys von Anfang an ein forderndes und schöpferisches Wesen. Er entwickelt sich in Korrespondenz – in Wechselwirkung (interaction) mit seinen ganzen Organen zum Organismus (subjekt) wie auch in Wechselwirkung mit seiner Umgebung (objects). Daher erzieht die Umgebung den Menschen. Diese Umgebung besteht aus der Natur, den Dingen, der sozialen Umgebung, also den Menschen und der von dieser sozialen Umgebung ausgehenden Macht der Atmosphäre. Der Mensch nutzt seine Umgebung als Mittel zum eigenen nützlichen Gebrauch bzw. zur Befriedigung seines Wachstums. Er passt sich dieser Umgebung zum eigenen Wohl an, wenn er sie nicht ändern kann. In einer anregenden Umgebung können Kinder viel entdecken und lernen, beispielsweise auf Spielplätzen, während sie wenig Anregungen erhalten in beispielsweise beengten Wohnverhältnissen und wenig anregenden natürlichen Umgebung. Die soziale

⁹⁸ Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S.111

⁹⁹Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 64

Umgebung nährt den Menschen in sozialer bzw. moralische Sicht Die soziale und moralische Seite des Lernens oder Wachsens ist im letzten Grunde identisch, denn was der Mensch als Persönlichkeit geworden ist, dass ist er in seinen Beziehungen zu anderen geworden. Was ein Mensch tut und tun kann, hängt nach John Dewey von den Erwartungen, Forderungen, Billigungen und Missbilligungen der anderen ab, die sich in der Gemeinschaft befinden. Ein Mensch, der mit anderen in Zusammenhang steht, kann seine eigenen Handlungen nicht durchführen, ohne die Handlungen anderer in Betracht zu ziehen. Denn sie sind unerlässliche Vorbedingungen für die Verwirklichung seiner Absichten. Die soziale Umgebung „nährt“ ihre unreifen Mitglieder auch geistig. Wie sie ihre unreifen Mitglieder jedoch ernähre, nehme häufig die Form von „Dressur“ statt erziehendem Lernen an. Indem man immer wieder bestimmte Akte hervorrufe, würden Gewohnheiten gebildet, die mit derselben Gleichförmigkeit wirkten wie die ursprünglichen Reize. Der Mensch ist nach John Dewey ein Gewohnheitstier. Menschen wie Ratten lernen am Erfolg. Wenn man beispielsweise eine Ratte in einen Irrgarten setze und sie nur dann Futter finde, wenn sie einen bestimmten Weg nehme, werde ihr Verhalten allmählich abgeändert, bis sie gewohnheitsmäßig diesen und keinen anderen Weg einschlage, wenn sie hungrig seien. Menschliche Handlungen würden in derselben Weise abgewandelt. Wenn beispielsweise ein gebranntes Kind das Feuer fürchtet und die Eltern es so einrichten würden, dass sich ein Kind jedes Mal verbrenne, wenn es ein bestimmtes Spielzeug berührte, würde das Kind dieses Spielzeug genau so vermeiden lernen wie das Feuer. Solches Hervorrufen von Gewohnheiten sei jedoch eher eine Form von Dressur im Gegensatz zu erziehendem Lernen. Denn die betrachteten Veränderungen lägen mehr in äußeren Handlungen als in geistigen und gefühlsmäßigen Tendenzen des Verhaltens, obwohl die Grenze zwischen beiden nicht scharf sei. Der Mensch wächst geistig-moralisch an den Herausforderungen, welche die soziale Umgebung an ihn stellt und die er erfolgreich bewältigt. In dieser sozialen Umgebung herrscht eine soziale Atmosphäre, die eine erzieherische Wirkung auf den Menschen ausübt. In einer autoritären Atmosphäre haben wenige das Sagen, herrschen Zwang und Unterordnung, herrschen Gewinner- und Verlierer-Situationen bei Problemen vor. Dagegen wird der Mensch in einer wertschätzenden Atmosphäre zum Partner gemeinsamer Interessen (und damit Ziele) und Handlungen gemacht, gewinnen alle Beteiligten und unterstützen einander.

3.2.7.1. Die Schule als besondere Umgebung

Die Schule ist eine besondere Umgebung für die Schüler. Sie sollte dem Schüler eine geeignete, anregende Lernumgebung bieten. Zugleich hat sie nach John Dewey auch die Aufgabe, innerhalb der Dispositionen der verschiedenen sozialen Umgebungen, in die die einzelnen eintreten, zu koordinieren. Beispielsweise gelte auf der Straße ein anderes Gesetz als in der Familie, im Laden etc. Wenn der Mensch von einer Gruppe in die andere übergehe, sei er ggf. Kräften unterworfen, die einander entgegenwirkten und komme in Gefahr, aufgespalten zu werden in ein Wesen, das für die verschiedenen Gelegenheiten verschiedene Normen des Urteilens und wertenden Fühlens besitze. Die se Gefahr verpflichte die Schule zum Ausgleich und zur Vereinheitlichung.

3.2.7.2. Drei besondere Aufgaben der Schule.

Die erste Aufgabe der Schule ist die Bereitstellung einer „vereinfachten „Umwelt“, indem sie diejenigen Züge auswählt, die einigermaßen grundlegend sind und die den Fähigkeiten der Schüler entsprechen¹⁰⁰. Sie stellt zudem eine fortschreitende Ordnung her, indem sie die zuerst angeeigneten Faktoren als Mittel verwertet, um Einsicht in komplexere Gegenstände zu gewinnen.

Die zweite Aufgabe der Schule besteht darin, den Einfluss wertloser und wertwidriger Züge auf die geistigen Gewohnheiten nach Möglichkeit ausschaltet. Sie schafft eine „gereinigte Atmosphäre“ des Handelns, um dadurch zu tun, was sie kann, um ihrem Einfluss in der gewöhnlichen sozialen Umgebung entgegenzuwirken und dieses müsse im Sinne einer besseren Gesellschaft der Zukunft wirken.¹⁰¹

Die dritte Aufgabe der Schule bestehe darin, die verschiedenen Faktoren in der sozialen Umgebung gegeneinander auszubalancieren und dafür zu sorgen, dass jeder Einzelne Gelegenheit finde, sich den ihn einschränkenden Millieus zu entziehen. , das heißt eine reichere und besser ausgeglichene Umwelt zu bieten als diejenige, unter deren Einfluss die Jugendlichen wahrscheinlich stehen würden, wenn sie sich selbst überlassen blieben. Denn so schaffe sie z.B. eine faire, sozial gerechte Atmosphäre.

3.2.8. Erziehung als Führung

Die Erziehung in einer demokratisch sein wollenden Gesellschaft müsse sich als demokratische Führung realisieren – mit demokratischen Methoden des Lehrens und

¹⁰⁰ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel 1993, S. 41

¹⁰¹ Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 41

Lernens. Man könne zwar den Esel zur Tränke führen, trinken müsse er jedoch selbst. Analog könne die Erziehung den Menschen zwar führen, aber lernen müsse er selbst. Die Erziehung habe nicht die Aufgabe, den Menschen zu beherrschen, noch könne sie vernachlässigt werden, denn sie finde – gewollt oder nicht gewollt – immer statt. Erziehung müsse sich als offener Erfahrungsaustausch verstehen. Die Aufgabe der Lehrer bestehe darin, die vorhandenen Wachstumspotenziale der Schüler zu kanalisieren und ihnen dazu die geeigneten Rahmenbedingungen, Mittel, Arbeitsformen und Methoden zur Verfügung zu stellen, damit Schüler ihre Potenziale freisetzen können. Diese Führung basiert auf John Deweys Grundannahme, dass in der Unreife das Potenzial des Schülers zu weiterem Wachstum liegt, dass Lernen und auch das damit verbundene Problemlösen auf Erfahrung basieren müsse, dass Schüler Gelegenheit erhalten müssten, Neues mit ihren Lebenserfahrungen zu verbinden und diese Erfahrungen nach hinten und nach vorne betrachten müssten, dass Schüler aus eigener Kraft etwas schaffen wollten und auch Neues schaffen könnten, wenn ihnen etwas zugetraut werde. Mit solch einer demokratischen Führung ändern sich nach John Dewey auch die Rollen von Schülern und Lehrern im Vergleich zum traditionellen Rollenverständnis. Schüler wurden für ihn zu aktiv lernenden Problem- und Konfliktlösern, zu Experten ihrer eigenen Lernerfahrungen, statt zu Speichern für Inhalte wie etwa in der formalen Bildung. Auch die Rolle und Verantwortung der Lehrkräfte änderte sich durch die demokratische Führung. Lehrer wurden zu Begleitern, zu Helfern, zu Quellen von Hintergründen, Informationen und Wissen, welche die Lernprozesse begleiteten, über das notwendige Wissen verfügten, jedoch ihre Aufgabe auf die Wachstumsprozesse und Schwierigkeiten der Schüler bei deren experimentellen Lernprozessen richteten, damit ihre eigenen Erkenntnisse bzw. ihr eigenes Wissen auch zu Erkenntnissen bzw. Wissen der Schüler wurden, statt zur Ansammlung von unverdaulichem Wissen, wie in der Vorbereitungsschule und der formalen Bildung. In diesen Schulen verstehe die Lehrkraft sich als Vermittler von Wissen, der die Schüler instruiere und die an ihn herangetragenen Aufgaben und Vorgaben primär durch die Vermittlung von symbolisch aufgespeichertem Buchwissen weitergebe und dadurch rezeptives Lernen verursache. Solches veraltetes und kontrollierendes Rollenverständnis und das damit verbundene veraltete Lernparadigma ziehen sich nach John Dewey durch bis ins Arbeits- und Universitätsleben. Kritik am Lernparadigma an Universitäten äußert auch aus heutiger Sicht der Karl J. Kluge von

der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln ¹⁰² Er betrachtet Lernende als LernUnternehmer und Lehrende als LernBegleiter. Bei solch einer Führung sei eine Risikobereitschaft erforderlich, denn wenn Schüler Neues ausprobieren, könne auch sein, dass Schüler hinter den erwarteten und erwünschten Leistungen zurückblieben, jedoch sei wichtiger, dass die Schüler aus ihren Erfahrungen und den dabei gemachten Erfahrungen lernten, als gar keine Erfahrungen zu machen und damit auch keine Fehler. Fehlerfreundlichkeit gehöre daher zu einem wichtigen Merkmal solchen Führungsverhaltens. Ebenso gehöre zu solch einem Verständnis, dass Lehrkräfte gute Beziehungen zu Schülern herstellen wollten. Durch das Organisations-Prinzip des demokratischen Lehrens und Lernens würden sich kooperative, sich gegenseitig unterstützende Beziehungen herstellen lassen. Die Lehrkraft lebe durch demokratisches Lehren auch vorbildhaft die Führung vor, die für Schüler zur Selbstführung werden müsse. Mit diesem schülerorientierten Führungsverständnis grenzt John Dewey sich vom traditionellen lehrerorientierten Führungsverständnis sowohl von Eltern wie auch von Lehrern in der Regelschule ab. In der traditionellen Schule würden Lehrer häufig kontrollierend vorgehen und auch vorgehen müssen, spielten die von außen vorgegebenen Lehrziele die entscheidende Rolle, die Beziehungen spielten kaum eine Rolle, denn der Schüler habe die richtige Antwort mündlich oder schriftlich zu geben, und zwar möglichst präzise. Unter Lehrern werde fehlerhaft häufig die Ansicht vertreten, dass Schüler unreif seien und damit auch egoistisch und egozentrisch, dass sie abhängig von der Lehrkraft seien, und entsprechend gingen Lehrkräfte auch kaum das Risiko ein, dass offene Lernprozesse einmal nicht gelingen könnten. Zudem schätzten viele Lehrer die Erfahrungen der Schüler nicht hoch ein. Auch schätzten Menschen die Bedeutung des menschlichen Bedürfnisses nach Gruppenzugehörigkeit nicht hoch ein. John Dewey vertrat die Auffassung, dass Gruppenzugehörigkeit von großer Bedeutung für den Menschen ist, da er sich durch die Gruppe und die Rolle, die er in der Gruppe übernimmt, definiert, z.B. als Eltern, Lehrer Schüler, Arbeitgeber, Arbeitnehmer etc. Er werde sich jedoch nur dann für die Gruppe engagieren, wenn die Ziele auch seinen eigenen Interessen dienen und er sich mit den Zielen, Werten und damit auch mit den Sitten der Gruppe identifiziert.

¹⁰² Ein Lernparadigma ist ein gemeinsam geteiltes wissenschaftliches Weltbild einer wissenschaftlichen Gemeinschaft und damit das, was Forscher verbindet. Vgl. Kuhn, T.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 9. Aufl. Frankfurt a.M. 1988, S. 189

3.2.8.1. Arbeit und Spiel im Lehrplan

Spielerische Aktivitäten wie auch schaffendes, schöpferisches Arbeiten sollten einen Platz im Lehrplan erhalten, weil sie wirkliche Betätigungen von unmittelbarer Erfahrung darstellten. Die Erforschung des Seelenlebens habe den grundlegenden Wert der menschlichen Tendenzen zum Erkunden, zum Handhaben von Werkzeugen, zum Bauen, von freudigen Erregungen aufgezeigt. Wenn Betätigungen, die aus diesen Tendenzen erwüchsen, einen Teil des regelmäßigen Schullehrganges bildeten, werde der ganze junge Mensch in Anspruch genommen und die künstliche Kluft zwischen dem Leben in und außerhalb der Schule würden sich schließen.; es entstünden Antriebe zu erziehlich sehr wertvoller, sorgsamer Beachtung einer großen Mannigfaltigkeit von Gegenständen und Vorgängen, es entstünden Gemeinschaften des Wirkens und Handelns, die dem Schulwissen einen „sozialen Untergrund“ bereiteten und um den normalen Zustand erfolgreichen Lernens sicherzustellen: dass nämlich der Erwerb des Wissens herauswachse aus Betätigungen, die ihren Zweck in sich haben. Spiel und Arbeit entsprächen in allen Punkten der ersten Stufe des Erkennens, die darin bestehe, dass man lernt, irgendetwas zu „tun“, und aus diesem Tun heraus mit gewissen Dingen vertraut werde. Die Tatsache, dass die Kinder sich außerhalb der Schule normalerweise mit Spiel und Arbeit beschäftigten, sei zweifellos für manche Erzieher ein Grund gewesen, in der Schule von Grund aus „andere“ Dinge zutreiben. Die Schulzeit erschien vielen Erziehern zu kostbar, um in ihr nochmals und immer wieder zu tun, was Kinder ohne Zweifel zu anderer Zeit und an anderer Stelle reichlich täten. Unter gewissen sozialen Verhältnissen sei dieser Gedankengang beachtlich. Beispielsweise hätten in den Zeiten der Pioniere die Beschäftigungen außerhalb der Schule eine wertvolle geistige und charakterliche Schulung vermittelt, zumal Bücher und alles, was mit ihnen zusammengehangen habe, selten und schwer zugänglich gewesen seien. In einer modernen Industriegesellschaft sei die Sachlage in den meisten menschlichen Gemeinschaften jedoch eine völlig andere. Die Formen der Arbeit, in denen die Jugendlichen sich vor allem in den Städten betätigen könnten, seien zum großen Teil geradezu „verbildend“. Das werde aufs deutlichste dadurch bewiesen, dass die Unterdrückung der Kinderarbeit eine soziale Notwendigkeit geworden sei. Andererseits seien Bücher billiger geworden und so allgemein im Umlauf und damit Gelegenheiten zu geistiger Vervollkommnung so vervielfacht worden, dass dem buchmäßigen Lernen bei weitem nicht mehr die Kraft zukomme, die sie einmal gehabt habe. Zudem lägen erziehliche Formen von Arbeit und Spiel außerhalb der Schule nur als Nebenergebnis

vor und sei zufällig. Das Spiel wiederhole und verstärke gewöhnlich sowohl die guten Besonderheiten des umgebenden Lebens wie auch die mangelhaften. Die Aufgabe der Schule jedoch bestehe darin, eine Umgebung zu schaffen, in der Spiel und Arbeit so angeregt und durchgeführt würden, dass sie das geistige und sittliche Wachstum begünstigten. Geeignete Betätigungen müssten sowohl Handgeschicklichkeit und technische Fertigkeiten fördern und Kinder müssten zudem unmittelbaren Gefallen an der Arbeit finden, so dass die Beschäftigung für die Zukunft Nutzen verspreche, jedoch alle diese Dinge dem „erziehlichen Wert der Betätigung, d.h. den intellektuellen Ergebnissen und der Entwicklung bestimmter sozialer Bereitschaften untergeordnet würden. Dieser Grundsatz bedeute, dass gewisse Praktiken als ungeeignet ausscheiden, beispielsweise alle Betätigungen, bei denen der Schüler nur Vorschriften befolge, bestimmte Anordnungen ausführe oder Fertige Muster ohne Abänderungen nachbilde, weil sie nicht die Verwertung des eigenen Urteils bei der Auswahl und der Anpassung der Mittel gestatteten. In diesem Punkte habe sich nicht nur der so genannte „Handfertigungsunterricht“ geirrt, sondern auch so manche Kindergartenübungen.. Der Irrtum in der Schule wie auch im Kindergarten liege darin, dass angenommen werde, dass man die Eigenschaften der Gegenstände kennen müsse, ehe man sie verständig gebrauchen könne. Letztlich bleibe in der Schule dann nur ein Anschauungsunterricht zurück. Wer Beweise haben möchte, betrachte einmal einen Jungen und dessen Haltung, der einen Drachen baue, bei dem festgestellt werden könne, dass er die Faktoren beachte, die bei der Verfolgung der erstrebten Ziele rechnen müsse. Tätige Beschäftigungen stellen eben Tätigkeiten dar, nicht Lehrstoffe. Außer in diesem Umstand liege ihre erziehliche Bedeutung in der Tatsache, dass tätige Beschäftigungen auch Musterbeispiele charakteristischer Sachlagen des Gemeinschaftslebens sind. Die grundlegenden gemeinsamen Belange aller Menschen gruppieren sich um Nahrung...Die Schule haben nicht : John Dewey schreibt: „Kurzum: Spiel und Arbeit müssen einen bestimmten Platz im Lehrplan der Schule haben, nicht weil sie zeitweilige Erleichterungen und angenehme Abwechslung schaffen, sondern aus intellektuellen und sozialen Gründen.“ Geeignete Betätigungen - Fehlerfreundlichkeit bei den geeigneten Betätigungen nur den Nützlichkeitswert herauszuarbeiten, sondern den wissenschaftlichen Gehalt und den sozialen Wert dieser Beschäftigungen. Denn in der Schüler würden diese Betätigungen nicht um des Geldertrages, sondern um ihres eigenen Inhaltes willen betrieben.

Überdies müsse die Möglichkeit, Fehler zu machen, hier und da vorhanden sein, nicht etwa, weil Fehler an sich niemals wünschenswert sind, sondern weil der Übereifer, Unterrichtsstoffe und –betätigungen so auszuwählen und auszugestalten, dass kein Fehler gemacht werden könne, die Gelegenheit zum eigenen Urteilen auf ein Mindestmaß herabdrücke, die Initiative einenge und zu Verfahren zwingte, die den verwickelten Verhältnissen des Lebens so fern lägen, dass der aus ihnen quellende Gewinn an Kräften und Fähigkeiten nur von sehr beschränkter Brauchbarkeit sei. Zwar sei es richtig, dass Kinder ihre Fähigkeiten leicht überschätzten und sich an Aufgaben heranwagten, denen sie nicht gewachsen seien: aber auch die Grenzen der eigenen Fähigkeiten seien etwas, was man kennen lernen müsse; gleich anderen Dingen erlerne man auch dies, indem man die Folgen des eigenen Handelns erlebe. Die Gefahr liege gewiss nahe, dass Kinder bei allzu verwickelten Aufgaben einfach in Verwirrung und Unordnung stecken blieben und zur zu sehr unreifen Ergebnissen gelangten, was von geringerer Bedeutung sei, sich jedoch auch daran gewöhnen, nur sehr bescheidene Anforderungen an die Güte ihrer Arbeit stellten, was wiederum sehr wichtig sei. Es sei jedoch die Schuld der Lehrkraft, wenn der Schüler nicht zu rechter Zeit bemerke, dass seine Arbeitsergebnisse nicht ausreichten und nicht dadurch zu anderen, für die Steigerung seiner Kräfte geeigneten Übungen angeregt werde. Wichtiger noch als die Vollkommenheit der Arbeitsergebnisse sicherzustellen sei, die Schaffens- und Schöpferkraft des Schülers lebendig zu halten.¹⁰³ Üblicherweise gebe es sowohl in der Schule wie auch im Kindergarten die „Furcht“ vor dem Rohstoff und würden Stoffe verwendet, die der vervollkommnenden Arbeit des Geistes bereits unterworfen worden seien, beispielsweise in der Werkstoff ebenso wie beim Lernen aus Büchern. Durch spielerische und wirklich schaffende Arbeit, die über den Erwerb von technischen Fertigkeiten hinausgingen, könnten Schüler zu den Zwecken der Forschung und der Nachprüfung“ durch schaffende Arbeit gelangen, die den bei schaffender Arbeit erworbenen Fertigkeiten allein Sinn verleihen.¹⁰⁴ Wenn Schüler in Betätigungen eingebunden seien, die ihr Interesse auslösten, gewähre diese Tätigkeit auch eine Befriedigung und werde nicht – wie üblich an der Schule nur das Mittel, um irgendwelche Unannehmlichkeit zu vermeiden oder irgendeinen äußeren Lohn zu bekommen, beispielsweise gute Noten.¹⁰⁵ Soweit jemand am Ausgang einer Sache

¹⁰³Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 263

¹⁰⁴Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 263

¹⁰⁵Dewey, J. : Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 271

interessiert sei, halte die Aussicht auf den Ausgang den Menschen in Bewegung. Die Schule könne Sachlagen aus dem Arbeitsleben der Erwachsenen unter Bedingungen aufbauen und wiederholen, unter denen die Tätigkeit eines Schülers um ihrer selbst willen ausübt werden könne. Komme in manchen Fällen auch ein „geldlicher Ertrag als Ergebnis der Handlung“, wenn auch nicht als Hauptantrieb in Frage, so könne dieser Umstand den Sinn der Betätigungen erhöhen.¹⁰⁶ Mit diesen Zielsetzungen das sowohl spielerisches wie auch real schaffende gesunde Arbeit in den Lehrplan integrierte, wurde John Dewey u.a. Pate für die sich entwickelnde Erlebnispädagogik unter dem Begründer Otto Hahns in Deutschland. Die Erlebnispädagogik wird heute in erster Linie in außerschulischen Erziehungsinstitutionen eingesetzt und versucht seitdem mit mehr oder weniger Erfolg auch im Bereich der Gewaltprävention Eingang in die Schulen zu finden – mit mehr oder weniger Erfolg, weil beispielsweise das schulische Lernparadigma diesen Zielsetzungen verquer läuft. Auch für „kooperative Schülerfirmen“, die eigene Entwicklungsideen vermarkten, kann John Dewey durchaus als Anreger gelten. Da das Ziel der Erziehung sein müsse, dass der Einzelne sich zum eigenen Wohl und dem der Gemeinschaft engagiere, müssten Arbeitsformen geschaffen werden, die dem Schüler Gelegenheit zum sozialen Engagement gebe, in der dem Einzelnen solche Identifikation ermöglicht werde.

Auch in der Schülerstation stellten Spiele im Training und reale schaffende Arbeit in den Pausen einen Bereich der Schülerbetätigungen dar. Auch die Schülerhelfer verdienten an den Einnahmen aus dem Café. Allerdings behielten sie das Geld nicht für sich, sondern investierten den (relativ kleinen) Gewinn wieder für Bücher, technische Geräte etc.

Das Lernen in Projekten stellt für John Dewey sowohl in der Schule wie auch im privaten und beruflichen Lebens die beste Arbeits- und Lernform in einer demokratischen Gesellschaft dar – und zwar sowohl zum Problemlösen wie auch zum Schaffen von Innovationen.

3.2.8.2. Das Lernen in Projekten

Das Lernen in Projekten wird für John Dewey die angemessene schulische und außerschulische Arbeits- und Lernform in modernen demokratischen Gesellschaften. In Projekten könnten Schüler sich die Aufgaben suchen, die sie sich zutrauen. Sie könnten sich in experimentellen Lernprozessen sowohl klassenweise, in einzelnen

¹⁰⁶ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 272

Jahrgängen oder schulweit mit einem Thema individuell oder kooperativ arbeitsteilig beschäftigen und am Ende ein Produkt präsentieren, das bei jüngeren Schülern Werkstücke sein könnten, während ältere Schüler sich eher mit sozialkritischen Themen auseinandersetzen sollten. Schulen könnten Werkstätten nutzen, in denen zum Beispiel etwas produziert wird, das einen realen Gebrauchswert hat. Auch könnten Schüler in unterschiedlichen Arbeitsgruppen sich fachübergreifend eine nach Lösung verlangende herausfordernde Aufgabe setzen, die sich aus dem Schulleben ergebe und für dieses von Bedeutung sei. Beispielsweise könnte eine Schülergruppe einen Schulgarten anlegen und pflegen. Dabei könnten sie angewandte Biologie betreiben, könnten die Bodenbeschaffenheit im Labor untersuchen, um den geeigneten Pflanzenbewuchs zu ermitteln etc. Schüler könnten sowohl individuell wie auch arbeitsteilig sich mit dem beschäftigen, das ihren Interessen, Neigungen und Fähigkeiten entspreche und damit könnten zugleich Lernende mit Behinderungen wie auch Hochbegabte gefördert werden. In diesen schülerorientierten Lernprozessen könnten Schüler eigene Interessen einbringen wie auch individuelle und soziale Interessen herausbilden. John Dewey war überzeugt, dass alle echte Erziehung bewirkt wird, indem die Kräfte des Kindes durch die Anforderungen, die soziale Situationen an sie stellt, angeregt werden.¹⁰⁷ In Projekten würden Schüler nicht so sehr von der Lehrkraft lernen, sondern voneinander und miteinander. Sie würden eigenverantwortlich arbeiten und hätten Gelegenheit, Probleme individuell und gemeinsam zu lösen, und zwar solche, die für Schüler Bedeutung für ihre aktuelle Lebenssituation hat. Mit diesen Zielen vertritt John Dewey die Überzeugung, dass eine Erziehung, die nicht den Formen des Lebens folgt, die nicht für Schüler um ihrer selbst willen wertvoll ist, immer nur ein kümmerlicher Ersatz für die Wirklichkeit ist und die Gefahr birgt, zu erkalten und zu ertöten.¹⁰⁸ Das Lernen in Projekten stellt nach John Dewey eine ganzheitliche, integrative Lern- und Arbeitsform dar, weil mit dieser Organisationsform des Unterrichts seitens der Schüler ein Höchstmaß curriculer Offenheit zukommt, den bestmöglichen Raum gibt für das Lernen von Verantwortung, da Schüler bei Themenwahl und Lernzielfestlegung mitbestimmen können; solches Lernen eine bestmögliche Binnendifferenzierung und kooperatives, aktives Verhalten darstellt. Es wird nicht nur das Projektergebnis bewertet, sondern die Arbeits-Lernprozesse bei einer demokratischen Unterrichtsführung verwirklicht, zugleich außerschulische Lernorte und

¹⁰⁷ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, 178ff

¹⁰⁸ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 178ff

außerschulische Unterstützung ermöglicht und ein Höchstmaß an Selbstorganisation, Selbstverantwortung auf der Schülerseite bei freiwilliger Arbeits- und Lernautonomie bewirkt. der Versuchsschule John Deweys trafen die Lehrer sich vor dem Unterricht zu gemeinsamen Absprachen und dann mit ihren Kleingruppen von 8 bis 10 Schülern, um den Verlauf des Tages zu planen, Schwierigkeiten zu besprechen, sich Tipps für weitere Informationsbeschaffung zu holen etc. Im Falle einer Verspätung oder Verhinderung der Lehrkraft wurde ein Mitschüler als Leiter gewählt, der dafür sorgte, dass die Bearbeitung der vorgesehenen Aufgaben von der Gruppe geordnet fortgesetzt würde. Solche Leitungsaufgaben kursierten, damit Schüler die Übernahme von Verantwortung üben, nötige Initiative und Durchsetzungskraft erlernten, um auch nach ihrer Entlassung aus der Schule solche Leitungsaufgaben übernehmen und aus den schulischen Erfahrungen lernen konnten. Dieser morgendliche Arbeitskreis kann durchaus als Grundmuster für den „Klassenrat“ gelten, der heute als Fortsetzung der reformpädagogischen Bemühungen u.a. mit direktem Bezug zu John Deweys Erziehungsphilosophie betrachtet wird¹⁰⁹, als ein Baustein im Rahmen der heutigen Demokratiepädagogik¹¹⁰ und durchaus bereits in der Grundschule durchgeführt werden kann.¹¹¹ Nach John Dewey müssten die Ergebnisse der kooperativen Projektziele die Leistungsziele ausmachen und nicht die individuelle Notengebung. In Projekten könnten die Schüler im Schutzraum der Schule diejenigen Befähigungen herausbilden, die sie in ihrer individuellen Einmaligkeit schützte und da Schüler hier ihre eigenen Interessen und Ziele einbringen könnten, die sie gemeinsam und mit anderen verfolgen müssten, werde das Lernen zu Herausforderungen, bei denen für die Schüler etwas auf dem Spiel stehe und sie ansporne, wodurch das Lernen zu einer Befriedigung und zu einer Belohnung werde. In Projekten gehe es um die Qualität der Erfahrungen. Das Lernen in Projekten stellt für John Dewey auch eine angemessene private und berufliche Zukunftsvorbereitung dar, denn Schüler könnten bereits in schulischen Projekten lernen, sich sozial für das Gemeinwohl zu engagieren, wodurch sie auch befähigt würden, sich später in bürgerlichen Initiativen zu engagieren. Außerdem sei das Lernen in Projekten auch im Arbeitsleben eine effektivere Arbeitsform, um

¹⁰⁹ Vgl. Stähling, R.: Der Klassenrat – Fortführung reformpädagogischer Praxis. In: Burk, K., Speck-Hamdan, A., Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen?. Berlin 2002, S. 197ff

¹¹⁰ Vgl. Edelstein/Frank/Slivka (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik .Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag.Bundeszentrale für politische BildungWeinheim und Basel 2009

¹¹¹ Vgl. Stähling, R.: Der Klassenrat – Fortführung reformpädagogischer Praxis. In: Burk, K., Speck-Hamdan, A., Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen?. Berlin 2002, S. 197ff

Probleme in Kleingruppen oder Spezialteams besser zu lösen als in Großgruppen. Insofern könne schaffende Arbeit, bei denen durchaus auf kleine Geldgewinne für Schüler herauskämen, durchaus eine sinnvolle berufliche Vorbereitung darstellen. In diesem Sinne kann John Dewey durchaus als Vorläufer für die sich heute entwickelnden Projekte des sog. „Service learning“, in denen Schüler sich außerhalb der Schule sozial engagieren¹¹² wie auch für die heute sich an manchen Schulen entwickelnden sog. „Schülerfirmen“, die bestimmte Gütekriterien aufweisen und deren Idee u.a. darin besteht, dass Schüler eigene innovative Verkaufsideen und Produkte entwickeln, die sie außerhalb der Schule anbieten oder auch innerhalb der Schule.

Auch die Schülerstation stellte ein Projekt als Teil des Schulprogramms dar.

3.2.8.3. Das Problem der pädagogischen Autonomie der Schule

Um solche Projekte durchführen, ein ganzheitliches Lernen und demokratische Unterrichtsführung ermöglichen zu können, das an den Befähigungen und Interessen der Schüler und dem Ziel zunehmender Selbststeuerung ausgerichtet sei, forderte John Dewey eine größere Autonomie der Einzelschule auf der strukturellen Ebene und demokratische Lehrkräfte, denn ohne demokratische Menschen funktioniere auch die Demokratie nicht. Die Schule als zweitwichtigste Erziehungsinstitution müsse die Verantwortung für das übernehmen, was in ihr an Lehr- und Lernprozessen ablaufe, forderte John Dewey, Die Schule laufe Gefahr, sich für politische oder ökonomische Profitinteressen instrumentalisieren zu lassen. In Amerika bestimmten zunächst die Schoolboards über die Lehrpläne, erhielten einflussreiche Verlage die Rechte für die Einführung bestimmter Lehrbücher, bestimmten die Schoolboards wie die Schulreform auszurichten wie bzw. verhinderten sie, beispielsweise die Verlängerung der Schulzeit für alle Schüler etc. Daher forderte John Dewey, dass die Schulen sich emanzipierten „...aus den Klauen jener ökonomischen Interessen und ihrer militärischen und politischen Hilfstruppen, die so viel dazu beigetragen haben, die Welt in ihre gegenwärtige Krise zu bringen.“¹¹³ John Dewey meint jedoch nicht nur die Autonomie der Lehrkräfte, die die Lehrpläne mehr an den Interessen der Schüler ausrichten sollte, sondern auch mit Bezug auf deren Bedürfnis nach Selbstbestimmtem Lernen, der Notwendigkeit kooperativen sinnstiftenden und bereicherndem Lernen und die

¹¹² Vgl. Slivka, A.: S. 13ff

¹¹³ Dewey, J.: The Later Works, 1925-1953, Band 6. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1981-1990LW 6, S. 130

Steigerung von Lebensqualität für alle Beteiligten in der Schule in Richtung auf ein erfülltes Leben auch in der Gemeinschaft und ein indirektes Lernen.¹¹⁴

Dieses Problem der pädagogischen Autonomie besteht auch heute noch, wie sie im einleitenden Kapitel angesichts schulstruktureller Problemfelder skizziert wurden. Zwar gibt es heute keine Schoolboards, aber die die im ersten Kapitel skizzierten Problemfelder verhindern auch heute immer noch wesentliche Erneuerungen und erschweren sogar gewaltpräventive Maßnahmen, weil sie nicht in den Lehrplan passen. Die heutigen Schulstrukturen scheinen relativ konstant und unempfänglich zu sein gegen Reformvorhaben und sogar gegen die Umsetzung notwendiger pädagogische Zusatzaufgaben wie etwa die Entwicklung notwendigen sozial-moralischen Kompetenzen. Daher konnte auch die Schülerstation nur deshalb als relativ autonomes Projekt innerhalb der Schule gegründet werden.

3.2.8.4. Die Schule als demokratische Forschungsgemeinschaft

Die Schule wird für John Dewey nicht nur eine demokratische Gemeinschaft im Kleinen, sondern mit ihren Methoden des experimentellen Lernens auch zu einer Institution, die Wissen schafft. John Dewey verstand die Schulen als „Laboratorien der Wissens-Herstellung“ (knowledge making). Nicht jeder könne zwar Wissenschaftler werden, aber jeder Schüler müsse die „wissenschaftliche Grundhaltung“ und Methode lernen, d.h. fähig sein zur kritischen Überprüfung und Reflexion, um sich selbst ein Urteil über Missstände und Verführungen bilden zu können.

3.2.8.5. Verantwortliches Handeln: Schüler als Problemlöser, Lehrkräfte als Begleiter

Damit Schüler lernen, Verantwortung zu übernehmen, müssten sie überhaupt die Gelegenheit erhalten, Rollen auszufüllen, in denen sie die Auswahl hätten, wofür sie sich einsetzen, wofür sie sich für etwas verantwortlich fühlten und auch tatsächlich verantwortliches Handeln übten. Solche Art von demokratischer Führung, der Schaffung von herausfordernden Aufgaben, die die Schüler sich selbst suchten, werde durch das Lernen in Projekten ermöglicht also Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit im Handeln, nach Selbstfürsorge und als moralische, Gemeinschaftswesen nach Fürsorge für andere strebten, da jeder Mensch das Bedürfnis nach Gerechtigkeit und Fairness habe sowie mit anderen Menschen verbunden sein sollte, statt von ihnen

¹¹⁴ Vgl. Bohnsack, F.: John Dewey. Weinheim und Basel 2005, S. 80

getrennt und da Schüler mit unterschiedlichen Neigungen und Interessen ausgestattet seien und der Mensch sich nur selbst bilden könne und , müsse jeder Lerner das Recht haben, seine eigenen Ziele im eigenen Interesse und mit anderen zu verfolgen und zu verwirklichen. Die beste Arbeitsform solcher Persönlichkeitsentwicklung sei das Lernen in Projekten. die Anwendung der experimentellen Methoden der Erkenntnisgewinnung, die Erziehung zur Demokratie, schaffe die Einheit von Lehrstoff und Methode, ermögliche die Anwendung der Methode des Erkennens und ermögliche die Anwendung der von ihm so bezeichneten „persönlichen Methode“. Im Folgenden werde ich diese Methoden skizzieren. Sie fanden in allen Bausteinen der Schülerstation Anwendung. Die abschließende Beurteilung bzw. Bewertung lag sowohl in den Konfliktgesprächen wie auch in der in der gemeinsamen Abschlussreflexion.

Trotz aller wirklichen Erkenntnis blieben die Methoden des Lernens eine persönliche Angelegenheit Kinder gingen unterschiedlich an Aufgaben heran und das mit Recht, wie sich auch die ursprünglichen Fähigkeiten, früheren Erfahrungen und Neigungen des Einzelnen von anderen unterschieden. Schüler gingen mit unterschiedlichem Wissen an Aufgaben heran, und trotz aller wirklichen Erkenntnis blieben die Methoden des Lernens eine persönlichen Angelegenheit. Allerdings seien auch Schülereinstellungen zu berücksichtigen. Zu den wichtigsten dieser Erfolg versprechenden Einstellungen gehören nach John Dewey, geistige Aufnahmebereitschaft, die Ganzheitlichkeit der Hingabe und das Bewusstsein der Verantwortlichkeit. „Unmittelbarkeit“ meint, dass der Mensch sich unmittelbar mit Lerngegenständen beschäftigen muss, statt sich den Lernstoff nur denkend anzueignen und dass dieser Lernstoff ihn anregen muss, etwas lernen zu wollen, ein Problem damit lösen zu wollen oder etwas herstellen oder entdecken zu wollen. Die Unmittelbarkeit beinhaltet, dass der Schüler sich unmittelbar mit dem Lehrstoff bzw. dem Gegenstand und mit dem Handeln befasst, der dem Schüler Gradlinigkeit verschafft, um an seine Aufgabe heranzugehen, das unbewusste Zutrauen zu den Möglichkeiten der Sachlage, dass ein Schüler sich also den Forderungen der Sachlage gewachsen fühlt oder dieser Sachlage entsprechend wächst. Die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Lernens gibt den Schlüssel und Anreiz zum Lernen und verhindert die Neigung zum ziellosen Umherschweifen, zum Ausschauen nach irgendeinem Schlüssel außerhalb dessen, was der Lehrstoff darbietet.

„Geistige Aufnahmebereitschaft“ meint, dass der Mensch dazu neigt, seine Aufmerksamkeit auf die Dinge zu richten, die ihn interessieren, die neu sind und wo es

etwas zu entdecken gibt, die ein Problem für ihn darstellen, wo es etwas eigenständiges und Neues zu schaffen gibt, wo vorhergesehene Ziele mitbestimmend in die Gesamtlage eingehen. Angesichts seines Verständnisses von Wachstum sind die Ziele nicht nur praktische, um etwas zu erreichen, sondern sie sind auch die „Mittel, durch welche die Richtung des Handelns beherrscht wird.“ Ziele sind die Mittel zur Führung der Situationsentwicklung. Aufnahmebereitschaft bedeute die Fortdauer der kindlichen Geisteshaltung; Unempfänglichkeit des Geistes bedeute vorzeitige geistige Vergreisung. Die Hauptfeinde, welche die geistige Aufnahmebereitschaft in der Schule bedrohen, sind nach John Dewey „der übertriebene Wunsch nach Gleichförmigkeit und nach lediglich äußeren Ergebnissen, beispielsweise alle Schüler im gleichen Takt das Gleiche lernen zu lassen, die richtigen, vom Lehrer gewünschten Antworten zu geben und dafür gute Noten zu bekommen. Ein Lernen ohne Lerngegenstände sei wie Schwimmen ohne Wasser. Wenn Schüler länger bei einer solchen Methode blieben entwickle der Schüler durch Gewohnheit die Neigung zum ziellosen Umherschweifern, zum Aussuchen nach irgendeinem Schlüssel außerhalb dessen, was der Lehrstoff darbiere. Abhängigkeit von äußerer Hilfe und Anleitung, ein Zustand nebelhafter Verwirrung träten an die Stelle jener Sicherheit mit der Kinder (und Erwachsene, die nicht durch „Bildung“ verdorben seien) den im Leben vorkommenden Lagen gegenüber.“¹¹⁵ Wenn alle Lehrenden erkennen wollten, dass der Maßstab des durch die Erziehung geförderten geistigen Wachstums nicht die Abgabe richtiger Antworten, sondern die Beschaffenheit der geistigen Vorgänge und Abläufe sei, so müsste das nicht viel weniger als eine Revolution des Unterrichts herbeiführen.

„Ganze Hingabe“. Gemeint ist, dass der Mensch sich mit Leidenschaft einer Sache dem Lernen hingibt und sich darin versenkt. Das Wort „Hingabe“ sei gleichbedeutend mit geistiger „Geschlossenheit“. Ein völliges Sich-versenken in den Lehrstoff um seiner selbst willen begünstigt diese Haltung; Die menschlichen Neigungen seien starke Kräfte- Der Mensch könne aufgrund seiner Natur gar nicht anders, als immerzu zu lernen und alles Denken und Fühlen sei auf das Handeln ausgerichtet – um nach vorne zu planen, das nächste vorherzusehen und sich darauf einen Reim machen zu können bzw. die Kontrolle über die eigene Lebenswelt zu erhalten und zu lernen. Er schreibt: „Die Natur duldet auch im Geistigen keinen leeren Raum.“¹¹⁶ Jeder Denk- und Gefühlsakt hinterlasse im Menschen Spuren und führe zu weiteren Spuren des

¹¹⁵Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 232

¹¹⁶ Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 237

Wachstums- Viele Lehrer machten sich zu wenig Vorstellungen darüber, was mit dem Denken und Fühlen geschehe, wenn sie nicht in die augenblickliche Tätigkeit verweben sei. Wenn den Schülern durch Forderungen und Verbote verwehrt werde, dass sich ihre instinktiven Interessen und Wünsche auswirken könnten, so würden sie leicht in tiefe unterirdische Kanäle hinabgepresst und führten beispielsweise nicht dazu, eigene Interessen überhaupt entwickeln zu können. Eine völlige Hingabe an vorgeschriebene Handlungsverläufe sei beinahe unmöglich, sondern könne planmäßige Empörung oder der ebenso planmäßige Versuch des Betruges sein. Die häufigere Wirkung sei jedoch Verwirrung und geteiltes Interesse, indem man sich über seine eigenen wirklichen Absichten täusche. Ein Schüler von dem gefordert sei, eine von anderen aufgestellte Forderung zu erfüllen, verwirre den Schüler, weil er versuchen müsse, „zwei Herren zu dienen“, nämlich die geforderten Leistungen zu erbringen und seine eigenen Kräfte dort anzuwenden, wo sein wahres Interesse liege.¹¹⁷ Soziale Neigungen, der starke Wunsch, anderen zu gefallen und die Billigung der anderen zu finden, soziale Gewöhnung, das allgemeine Pflichtgefühl und die Neigung zur Unterordnung, aber schließlich auch die Furcht vor Strafe führte zu einem halben Bemühen, sich einzugliedern, aufmerksam zu sein oder so zu tun und was sonst noch gefordert werde. Wenn jedoch der Schüler sich bemühe, seine Aufmerksamkeit auf etwas den eigenen Neigungen und Interessen Zuwiderlaufendes zu richten, ermüde ihn das und strenge ihn über Gebühr an – im Gegensatz zu den eigenen bewussten Gedanken bestimmten die tiefer liegenden Strebungen und Begehungen den Hauptstrom des Gedankenlaufes und die tieferen Gefühlsreaktionen. Der Geist entfliehe dann dem Gegensand und wende sich Dingen zu, die ihm an sich wünschenswerter sind. Das Ergebnis sei, dass die Aufmerksamkeit ganz planmäßig geteilt werde entsprechend der Zweifelt der Neigungen und Begierden. Die Geschlossenheit und Ganzheit des geistigen Handelns leide bei den meisten von uns Menschen sozusagen unter einer „doppelten Moral“, unter einem zweifachen Maßstab – einem auf Grund unserer mehr oder weniger verborgen gehaltenen Interessen und einem für öffentliche und anerkannte Belange.¹¹⁸ Wenn der Lehrstoff ihn nicht so interessiere, gebe er sich nur gelegentlich und verstohlen seinen Interessen und Wünschen hin. So beeinflussten diese eigentlichen Interessen und Wünsche unser Handeln in Formen, die weder erkannt noch anerkannt würden, d.h. er könne weder eigene Interessen entwickeln, noch sich mit den geforderten Interessen der Lehrkräfte

¹¹⁷ Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 235

¹¹⁸ Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 236

identifizieren. Da diese Formen und Wege durch Überlegungen über ihre Folgen nicht berichtigt würden, wirkten sie „demoralisierend“ und d.h. sie spalteten den Geist in etwas, was der Mensch gern tun würde, nämlich seine eigenen Ziele zielstrebig zu verfolgen und was man tun müsse, nämlich die Ziele der Schule verfolgen zu müssen.

¹¹⁹Das gleiche Problem entstehe, wenn das Lernen nicht in der Sache selbst liegende Belohnungen mit sich bringe. Alles, was die Schule lediglich zu einer Vorbereitungsanstalt mache, wirke in dieser Richtung, weil die natürlichen und von innen heraus kommenden und lebendigen Triebkräfte des geistigen Handelns zwar wirkten; aber sie würden nicht erprobt, wie etwa bei Anwendung der experimentellen Methode. Die entstehenden Gewöhnungen seien dann derart, dass diese Kräfte für allgemeine und anerkannte Zwecke immer weniger verfügbar seien, d.h. das Denken und Fühlen werde nicht mit den augenblicklichen Betätigungen „verwoben“ und sind. Ein Lernen ohne Hingabe verhindere die Koordination aller beteiligten Organe und damit auch das Verweben des Gelernten in unserem Gehirn, dem Koordinationssystem und neuronalen Netzwerk.

„Verantwortlichkeit“ Unter Verantwortlichkeit als einem Bestandteil geistiger Haltungen versteht John Dewey „die Bereitschaft, die wahrscheinlichen Folgen eines beabsichtigten Schrittes vorher zu erwägen und sie bewusst zu bejahen, d.h. sie in Rechnung zu stellen, in einer ihnen entsprechenden Weise zu handeln und nicht bloß sie in Worten oder Gedanken zuzugeben.“ ¹²⁰ Diese Haltung entspreche der Natur des Menschen, der stets voraus denke, um die in einer gegebenen Sachlage enthaltenen Schwierigkeiten und Aufgaben einer Lösung näher zu bringen, die ihn berühre und ihn praktisch betreffen. Allerdings neige der Mensch ebenfalls durch Gewohnheit dazu, eine angebliche Wahrheit zu „glauben“, eine Behauptung hinzunehmen, wenn man nicht überlegt habe, welche Folgen sich aus ihr ergeben, wenn man nur flüchtig und oberflächlich bedacht habe, welchen Weiterungen man damit zugleich zugestimmt habe. ¹²¹ Es wäre viel besser, wenn Lehrer sich beim Unterrichten auf eine geringere Tatsachen und Wahrheiten beschränken würden, d.h. auf weniger vom Schüler „anerkannte“ Dinge und Meinungen, welche diese wirklich durchdringen und durcharbeiten könnten bis zu dem Punkt nämlich, wo der Mensch eine von den Tatsachen und den vorausberechneten Folgen geforderte Art des Verhaltens völlig zu

¹¹⁹ Dewey, J. Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 237

¹²⁰ Dewey, J. Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 238

¹²¹ Dewey, J. Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 238

der seinigen macht, sich ihr gänzlich hingabe statt den Lehrplan ständig zu überfrachten. Schon bei kleinen Kindern sei die völlige Hingabe zu beobachten, wenn sie sich einer Sache widmeten, in die sie sich versenkten und dabei Zeit und Raum vergäßen und ungehalten würden, wenn man sie dabei störe. In der Schule führe die Überfüllung“ des Lehrplans und die häufig allzu verwickelten Stoffe zu geistiger Überanstrengung und zur Oberflächlichkeit des Wissen, was bereits schwerwiegende Übel seien. Die jedoch nachhaltigste schlimme Folge liege darin, das der Schüler versäume und verlerne, sich darüber klarzuwerden, was es eigentlich bedeute, wenn man dies oder jenes wirklich kenne oder eine bestimmte Meinung oder Überzeugung zu der seinigen mache. Geistige Verantwortlichkeit bedeute strenge Maßstäbe gerade in dieser Hinsicht. Der Schüler könne nur zur Verantwortlichkeit erzogen werden, wenn er darin geübt werde, die Folgerungen aus den aufgenommenen Erkenntnissen zu ziehen und ihnen entsprechend zu handeln. Diese geistige Haltung der Verantwortlichkeit könne auch als „Gründlichkeit“ bezeichnet werden.¹²² Gemeint ist nicht eine rein äußerliche und restlose mechanische Einübung aller Einzelheiten eines Lehrstoffes, sondern die geistige Gründlichkeit bedeute, dass ein Gegenstand durch und durch gesehen und erkannt werde. Sie beruhe auf einer Einheit des Zweckes, dem alle Einzelheiten untergeordnet würden, nicht auf der Darbietung einer Menge vereinzelter Angaben. In lediglich von außen vorgegebenen und auferlegten Schritten des Handelns ohne geistige Gründlichkeit werde auch nur mechanisches Handeln erwachsen. Die geistigen Haltungen werden durch Anwendung der experimentellen und persönlichen Methode geprägt, behauptet John Dewey. Unter „Methode“ versteht John Dewey die Art und Weise, in der der stoffliche Gehalt einer Erfahrung so wirksam und fruchtbar wie möglich entwickelt werden kann. Die Methode ist daher abzuleiten aus der Beobachtung der Erfahrung in Fällen, in denen zwischen der persönlichen Haltung und Einstellung und dem behandelten Stoff nicht bewusst geschieden wird, wie das üblicherweise in der Schule geschehe. Die Behauptung, die Methode sei etwas für sich Stehendes, hänge damit zusammen, dass zwischen dem Geist und dem Ich einerseits, der Welt der Dinge andererseits eine Scheidewand angenommen werde, was beispielsweise in der Regelschule zur Trennung von Inhalt und Methode führe. Diese Behauptung mache das Lernen formelhaft, mechanisch und verkrampft. Wenn die Methoden des Lehrens und Lernens auch grundsätzlich individuell sein müssten, so könne man doch in dem normalen Entwicklungsgang einer Erfahrung bis zu ihrer

¹²² Dewey, J. Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993, S. 239

Fruchtbarmachung gewisse Züge unterscheiden: einmal auf Grund des Schatzes an Weisheit, der aus früheren Erfahrungen abgeleitet werden könne, dann wegen der allgemeinen Ähnlichkeit in den Stoffen, um die es sich zu verschiedenen Zeiten handele. Ausgedrückt in Begriffen, welche die „geistigen Haltungen des Einzelnen beim Lernen bezeichnen, sind die Kennzeichen einer guten Methode

- Geradliniges Vorgehen,
- Bewegliches geistiges Interesse oder willige Bereitschaft zu lernen,
- Geschlossene Ganzheit des Zweckes,
- Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns einschließlich des Denkens.

Solches Lernen könne bestmöglich in Projekten verwirklicht werden.

In Projekten könnten Schüler sich ihre eigenen Ziele setzen, die sie sich auch zutrauten und die ihren Neigungen und Interessen entsprechen. Sie müssten diese Ziele dann individuell oder arbeitsteilig mit anderen verfolgen, müssten sich in ein Gesamtprojekt einordnen und könnten auch die vorgenannten geistigen Haltungen entwickeln. Schüler könnten in Projekten arbeitsteilig in verschiedenen Arbeitsgemeinschaften lernen und zusammenarbeiten. Projekte könnten sowohl klassenweise, jahrgangsweise oder schulübergreifend stattfinden. Schüler könnten beispielsweise einen Schulgarten planen, schaffen und pflegen. Schüler unterschiedlicher Befähigungen könnten zusammenarbeiten. Die Schüler könnten fachübergreifend arbeiten, beispielsweise die Bodenbeschaffenheit zwecks Pflanzenwuchs im Labor untersuchen und somit angewandte Biologie betreiben. Sie könnten damit etwas Neues schaffen, was sich aus dem Gemeinschaftsleben als Herausforderung oder Problem ergebe und für dieses von Bedeutung sei. Schüler könnten in Projekten lernen, mit Unterschieden zu leben und sich sozial für die Schulgemeinschaft engagieren, ohne sich für andere aufzuopfern oder für etwas aufgeopfert zu werden, das ihren Interessen zuwider laufe. Schüler müssten in Projekten nicht lernen im Gleichschritt zu lernen, sondern könnten sich die Zeit nehmen, die sie benötigten. Sie könnten die experimentelle Methode der Erkenntnis anwenden und würden dann zu Experten in eigener Sache, weil sie ihre Lernergebnisse selbstwirksam auch überprüfen könnten. Die einzelnen Unternehmungen in schulweiten Projekten könnten beispielsweise ein Geschichtsthema sein, wie etwa das Projekt „Farm“, das jüngeren Schülern leichtere und eher spielerische Aufgaben und Ergebnisse erlaube, den älteren dagegen komplexere

Aufgaben ermögliche, beispielsweise die geschichtliche Entwicklung des Farmlebens in der gegenwärtigen Bedeutung herauszuarbeiten, sich dazu die entsprechenden Hintergrundinformationen zu besorgen und diese Entwicklung phantasievoll darzustellen und zu präsentieren.¹²³ In Projekten würden Schüler befähigt, auftretende Probleme zu lösen, die gleichsam – wie auch außerhalb der Schule aus einer gemeinsamen Problemlösung erwachsen und dem von dieser geforderten Tun, wodurch die Schüler notwendigerweise ihren Sinn selbst erleben, ihr Lernen selbst wählen, selbst initiieren und selbst evaluieren, so dass es weder Motivationsprobleme noch Disziplinprobleme gibt.¹²⁴ In der Laborschule John Deweys trafen sich die Lehrkräfte vor dem Unterricht, um den Tag zu planen und Probleme zu klären. Wenn Lehrkräfte zu spät zum Unterricht kamen, begannen die Schüler allein mit ihren morgendlichen Besprechungen. Sie wählten eine Person, die die Gesprächsleitung übernahm. Solche Leitungsaufgaben kursierten, damit jedes Gruppenmitglied auch die nötige Übernahme von Verantwortung übt, lernt, wie man sich durchsetzt und sich relativ unabhängig von den Lehrkräften macht.¹²⁵ Solche Morgenbesprechungen können durchaus als Vorstufe dessen betrachtet werden, was heute unter dem so genannten Klassenrat in vielen Schulen praktiziert wird. Auch die Schülerstation stellte ein Projekt dar, in dem die Schülerhelfer sich zu Beginn ihrer Arbeitssitzungen zunächst einmal berieten und verschiedene Rollen in diesen Besprechungen übernahmen, was später auszuführen sein wird.

3.2.8.6.. Kultur als Erziehungsziel

Unter Kultur versteht John Dewey all diejenigen Lebensäußerungen und Gestaltungen, die den Zweck des bloßen Überlebens überschreiten und Werte enthalten, die man pflegt.¹²⁶ Man könne nicht leben ohne Kultur, denn jeder lebe in einer Kultur und werde von Kulturmenschen erzogen, aber das Leben könne auch Kultur schaffen. Eine demokratische Gesellschaft mit einer demokratischen Verfassung, die soziale Gleichheit und Gerechtigkeit als unverzichtbares Ziel habe und die Menschenwürde verwirklichen wolle, indem die Fähigkeit zur Teilnahme an einem „menschwürdigen Leben“ geschult werde, müsse die Voraussetzung schaffen, dass alle ihre Mitglieder an

¹²³ Vgl. dazu auch Bohnsack, F.: John Dewey Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel 2005, S. 9f

¹²⁴ Vgl. dazu auch Bohnsack, F.: John Dewey Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel 2005, S. 10

¹²⁵ Vgl. dazu auch Bohnsack, F.: John Dewey Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel 2005, S. 9

¹²⁶ Von lat. Colere, pflegen zu cultura, als Pflege des Bodens, Ackerbau)

der Kultur teilhaben könnten. Ebenso wie die Schule sich demokratisch realisieren müsse, müsse sich die Schule auch als Kultur realisieren, indem sie selbst kulturelle Werte schaffe und auch das wissenschaftliche Forschen gehöre zur Aufgabe als Leistung der Schulkultur wie auch das Schaffen und Pflegen von Werten, die der Persönlichkeits- und Reifeentwicklung diene. John Dewey formuliert: „Vom Standpunkt der Erziehung besteht der Vorteil der Unreife darin, dass sie der Erziehung möglich macht, die Jungen das Heranwachsen in einer überlebten Vergangenheit zu befreien, als sie dazu anzuleiten.“¹²⁷ Der Wert der Erziehung für die Gesellschaft werde häufig definiert als die Fähigkeit, anderen äußere Dienste zu leisten; dann stehe dieses Ziel notwendig im Gegensatz zu dem anderen Ziel, den Sinngehalt der Erfahrung des Einzelnen zu bereichern und seine Persönlichkeit lernend zu entwickeln. Auch eine Kultur, die als innere geistige Verfeinerung aufgefasst werde, stehe im Widerspruch zu einer auf das Soziale gerichteten Anlage des Einzelnen. Auch in einer modernen Industriegesellschaft bestehe noch die Trennung von „geistiger Kultur“ und „praktischem Nutzen“ der Erziehung. In einer wahrhaft demokratischen Gesellschaft müssten alle ihre Mitglieder befähigt werden, „wertvolle Dienste“ zu leisten und an „wertvoller Muße“ Anteil haben. Dieses Kulturverständnis beinhalte auch einen veränderten Begriff der „geistigen“ Freiheit“, des Dienstes an der Gemeinschaft und eine „Erziehungsreform“. Eine Erziehungsreform sei notwendig, damit die Wandlungen im sozialen Leben voll und frei zur Auswirkung kämen. Zwar habe bereits eine fortschreitende politische und wirtschaftliche Befreiung der Mehrheit der Menschen stattgefunden, indem ein für alle gemeinsames, öffentliches und Schulgeld freies System von Bildungseinrichtungen hervorgebracht worden sei, so dass Bildung von rechts wegen nicht nur den Wenigen zukomme, die von der Natur dazu bestimmt seien, die öffentlichen Angelegenheiten zu leiten, jedoch sei die soziale Umwälzung der Gesellschaft hin zu einer menschenwürdigen noch nicht getan. Immer sei die Erziehung der Mehrheit der Schüler lediglich auf den praktischen Nutzen ausgerichtet, wobei man annehme, dass „praktisch“ und „nützlich“ im Gegensatz stünden zur Befreiung des Denkens und zur „Pflege des selbständigen Wertens“.¹²⁸ Ein aufgestelltes Erziehungsziel müsse von „Wert für die Gesellschaft“ sein und von Wert für die „naturgemäße“ Entwicklung des Einzelnen, nämlich letztere als „Pflege der Fähigkeit, frei und voll an gemeinsamen Betätigungen teilzunehmen. Dieses sei

¹²⁷ Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 102

¹²⁸ Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 339

unmöglich ohne Kultur, werde aber andererseits auch dadurch belohnt, dass es Kultur erzeuge, weil man an einem Unternehmen mit anderen nicht teilnehmen könne ohne zu lernen – ohne einen weiteren Gesichtskreis zu bekommen und Dinge wahrzunehmen, von denen man sonst nichts erfahren hätte. Es gebe vielleicht keine bessere Begriffsbestimmung der Kultur als diese: „Kultur ist die Fähigkeit, den Umfang und die Genauigkeit der eigenen Bedeutungserfassungen beständig zu erweitern und zu verbessern. Erziehung müsse von Wert für die Gesellschaft und für den Einzelnen sein. Gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Entwicklung müssten gleichbedeutend sein und auch der kulturelle und praktische Nutzen oder Wert müsse ausgeglichen sein. Solange diese Gleichsetzungen nicht voll anerkannt und angewandt würden, bleibe die Erziehung auch unfrei, berücksichtige nicht die Interessen und Bedürfnisse des Einzelnen nach Selbstbestimmung und bereite lediglich die Mehrheit der Menschen auf berufliche nützliche Arbeiten vor, die nicht in Zwecken ihres eigenen Handelns lägen, sondern nur den Absichten ihres Arbeitgebers entsprächen. Was so erzogenen Menschen täten, führten sie nicht einsichtig und frei um der Sache willen aus, sondern um des geldlichen Lohnes willen, den sie für ihre Mühen bekämen. Solche ein Erwachsenenleben werde in den Schulen vorbereitet, welche lediglich den Nutzen einer abstrakten Gesellschaft im Blick habe und sei unmoralisch, weil es weder der inneren Natur des Menschen entspreche, noch die wahrhaft menschenwürdige Gesellschaft voranbringe, sondern nur unfreie Menschen. Er schreibt: „Gerade deshalb ist jede Bildung, die lediglich Fertigkeiten zu solcher Arbeit bezweckt, unfrei und unsittlich. Die Betätigung ist nicht frei, weil der Tätige nicht freiwillig an ihr teilnimmt.“¹²⁹ In genau dem Grade, in dem Menschen an den Zwecken, denen ihre Arbeit diene, aktiv interessiert seien, werde ihre Tätigkeit frei und frei gewollt und verliere den Charakter des Knechtischen, der Erzwungenheit, selbst wenn der äußere Anblick ihres Tuns gleich bleibe. Eine Erziehung, der es gelinge, die herkömmliche Trennung zwischen kulturell wertvollem und dem Nützlichem in einem Individuum zu überwinden, würde damit auch vieles für die Überwindung der äußeren Spaltung einer Gesellschaft tun. Die Aufgabe der Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft sei es daher, diese Zwiespältigkeit zu beseitigen und einen Lehrgang aufzubauen, der das Denken zum Führer des freien Wirkens für alle und die Muße zur Belohnung für den dem Ganzen geleisteten Dienst, nicht zu einem Zustand des Befreit Seins von diesem Dienst mache. Die Erziehung müsse eine wirklich humanistische sein, in der Menschen sich

¹²⁹ Dewey, J. Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel 1993S. 341

gegenseitig unterstützten, statt sich in Schule und später im Arbeitsleben gegenseitig übertrumpfen zu müssen. Die Aufgabe der gesellschaftlichen Institutionen sei es, die Rahmenbedingungen für eine angemessene Organisation auch der Schulen zu sorgen. Bei der Frage der Begründung der Notwendigkeit von Erziehung lassen sich praktisch zwei Grundmuster ausmachen, die nicht zu sozialem Fortschritt führen. Bei der von der Gesellschaft ausgehenden Begründung geht es ihm um das kooperative Zusammenleben und -arbeiten der Menschen in ihrer Gesellschaft und um ihr Verhältnis zur Natur. Das Ziel der traditionellen Erziehung bestehe darin, dem einzelnen Mitglied die in der bestehenden Gesellschaft geltenden Werte und Normen sowie das geltende Wissen zu vermitteln, damit gewünschtes Verhalten gezeigt wird, unerwünschtes Verhalten jedoch unterbleibt. Zentraler Aspekt sei nach wie vor die Vergesellschaftlichung des Menschen unter die gegebenen Verhältnisse. In dieser Perspektive führe die Erziehung zum Status quo, zur Konservierung bestehender Verhältnisse, denn sowohl die Zielsetzung wie auch die Methode seien zu kritisieren. Werte müssten gelebt und gepflegt werden. Die reine Vermittlung führe lediglich zu Lippenbekenntnissen, nicht jedoch zu eigenen Wertnormen, die das Handeln des Menschen leiten sollten. Ebenso wenig wie Werte und Normen vermittelt werden könnten, könnte nicht das Wissen vermittelt werden, denn dieses führe lediglich zu einer Anhäufung bzw. Aufspeicherung unverdauter Wissensmassen, die Schüler nicht auf neue Situationen übertragen könnten. Die zweite Begründung aus Sicht des Individuums müsse es sein, dem Schüler zu helfen, sich individuell zu entwickeln und zu der Person zu werden, die autonom bzw. selbstbestimmt, selbstgesteuert und selbstwirksam handelnd, urteils- und entscheidungsfähig die Verantwortung für die eigene Lebensführung übernimmt, statt anderen die Verantwortung für sein Handeln zuzuschieben oder statt sich für andere aufzuopfern und der verändernd in die bestehende Gesellschaft hineinwirkt. Zentrales Ziel in dieser Perspektive müsse die Persönlichkeitsentwicklung bzw. die voll integrierte Persönlichkeit sein. Die Erziehung habe die Verantwortung für den Wert der Erziehung für die Gesellschaft wie auch für die Persönlichkeitsentwicklung zu übernehmen. Die bestehende Gesellschaft bezeichnete John Dewey als desorganisiert bezogen auf die Gesellschaft und als desintegriert bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Als Ursachen sah John Dewey, dass nicht die gesellschaftlichen Institutionen zwar die Ämter innehätten, aber bestimmen würden andere. Was die Persönlichkeitsentwicklung betreffe, so könne der Schüler mit den vorhandenen Methoden gar keine tieferegehenden Lernerfahrungen in

die Persönlichkeit integrieren. . In Wirklichkeit sei die Gegenüberstellung des „hohen Wertes der Persönlichkeit“ und des „Wertes für die Gesellschaft“ das Erzeugnis einer nach Grundsätzen des Feudalismus eingerichteten Gesellschaft mit ihrer scharfen Scheidung zwischen herrschenden und untergeordneten Klassen.¹³⁰ Die Mehrheit der Menschen müsse sich darauf beschränken, äußere Güter zu erzeugen. Wenn der „durch die Menge der erzeugten Güter gemessene „soziale Wert“ in einer demokratisch sein wollenden Gesellschaft als Erziehungsideal gepredigt werde, so bedeute das, dass die für eine aristokratische Gesellschaft kennzeichnende Unterschätzung der Massen angenommen werde. Daher müsse die Erziehung allen ihren anvertrauten Schülern etwas zutrauen, und es müssten die für die Gesellschaft wertvollen Leistungen von allen verlangt werden, jedoch auch allen die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer besonderen Fähigkeiten gegeben werden. Wo immer besondere Fähigkeiten entwickelt würden, ergebe sich eine einzigartige Persönlichkeit und damit die Aussicht auf einen dienst an der Gemeinschaft, dessen Wert weit höher über die Bereitstellung äußerer Güter hinausgehe. Wenn das Einzigartige in einem Individuum beachtet werde, und es gebe in dem Individuum etwas Einzigartiges, nur ihm Eigenes, sonst wäre es kein Individuum, so sei das Ergebnis identisch mit der wahren Bedeutung des Begriffes Wert für die Gemeinschaft, ob es nun Kultur oder volle Entwicklung der Persönlichkeit genannt werde. Das Gegenteil sei Mittelmäßigkeit. Was man als Persönlichkeit sei, das sei man in der Beziehung zu anderen, im freien Geben und Nehmen des Austausches. Der Wert der Erziehung für die Gesellschaft dürfe nicht definiert werden als die Fähigkeit, anderen äußere Dienste zu leisten oder sich für andere aufopfern , noch als die Fähigkeit, andere für das eigene Heil der Selbstvervollkommnung oder seines geistigen Innenlebens und der Persönlichkeit. Auf Dauer sei in Wirklichkeit keines von beiden zu leisten, so dass man zu einem Kompromiss kommen müsse. Jedoch sei dieser Dualismus zu tief verwurzelt, als dass er leicht ausgerottet werden könne. Gerade darum sei es die besondere Aufgabe in einer demokratischen Gesellschaft für ein Ziel zu kämpfen, in dem soziale Leistung und Persönlichkeitskultur nicht Gegensätze, sondern gleichbedeutend seien.¹³¹ Verantwortungsübernahme, Demokratie und Autonomie gehören daher für John Dewey zusammen und eines kann ohne das andere nicht sein.

¹³⁰Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S 165

¹³¹ Dewey, J. Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993,S. 167

3.2.9. John Dewey und seine Folgen

John Dewey gilt bis heute nicht nur als der Philosoph, sondern auch als der Pädagoge der Demokratie. Sein Aufzeigen der Widersprüche in den traditionellen Lerntheorien und der Regelschule, der antihumanen und antisozialen Auswirkungen der Lehrpläne würden wir heute als die Auswirkungen des „heimlichen Lehrplans“ bezeichnen, was bis heute gültig ist¹³². Viele seiner Korrekturvorschläge zu den Lehr-Lernprozessen sind auch heute noch bis in viele Kleinigkeiten Richtung Die praktische Umsetzung einer flächendeckenden Reform der Schule zu demokratischen Strukturen konnte bisher nirgends erprobt werden. Ein größeres Ausmaß lebensnahen Lernens und Problemlöseprozesse fordern nicht nur Experten aus der Schulforschung, sondern auch die Ergebnisse von PISA.¹³³

John Dewey wurde zunächst in Deutschland kaum wahrgenommen, was sich u.a. auch darin zeigt, dass seine umfangreichen Veröffentlichungen und seine Schaffenskraft über mehr als 80 Jahre auch heute noch nicht ausführlich in deutscher Sprache vorliegen. Die Idee der Schule als Modell, das Lernen in Projekten, offener Unterricht, das experimentelle individuelle und kooperative Problemlösen auf der Grundlage des Prinzips „learning by doing“ oder „learning by interaction“, des forschenden, problembasierten Lernens etc. gehen letztlich auf ihn zurück. Viele Missstände, die John Dewey schon vor 90 Jahren hervorhob, sind immer noch nicht beseitigt. Auch das deutsche Bildungssystem ist ein formales und verfügt über scheinbar konstante Strukturen.

3.2.9.1. Hartmut von Hentig: Die Schule als Lebens – und Erfahrungsort Das Projekt Demokratie lernen und leben

Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Erst in den letzten Jahren werden Versuche demokratischer Erziehung auch in Deutschland weiter verfolgt. Damit erhält John Dewey eine Renaissance, beispielsweise durch das Projekt Demokratie lernen und Leben – BLK-Programm¹³⁴. In der Tradition John Deweys und seinem demokratischen sowie wissenschaftlichen Erkenntnisansatzes „seine Überlegungen zum Lernen in Projekten und der Forderung einer Erziehung zu wissenschaftlichem kooperativem Forschen wie auch seinem Ansatz der Öffnung von Schule nach außen und

¹³² Bohnsack, F.: John Dewey. Weinheim/Basel 2005, S. 119

¹³³ Bohnsack, F.: John Dewey. Weinheim/Basel 2005, S. 121

¹³⁴ Vgl. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96

insbesondere seines Ansatzes, dass Schüler befähigt werden müssen, ihre eigenen Kräfte zu entwickeln, dieses ein Lernen durch und für Erfahrung auf der Seite der Schüler bedeutet¹³⁵ dass auf der Seite der Qualität von Schule auch die Werteentwicklung, Erneuerung der lernenden Schule angestrebt werden muss,¹³⁶ wurden zu wesentlichen Grundlagen, auf denen das Programm „Demokratie lernen und leben“ beruht. Das Projekt ist ein Schulentwicklungsprogramm, bei dem Bund und Länder im Rahmen der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) zusammenwirken.¹³⁷ In 13 Bundesländern beteiligen sich insgesamt rund 2000 allgemein bildende und berufliche Schulen. Das Programm begann im Jahre 2002. Die Laufzeit betrug 5 Jahre. Das Projekt zielte auf die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben und sollte die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an demokratischer Gestaltung der Gesellschaft fördern. Auch sollte das Projekt eine Antwort auf Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen darstellen sowie der seit Jahren zunehmenden Politik(er)Verdrossenheit und Politikdistanz entgegenwirken. Grundlagen des Programms ist das Gutachten „Demokratie lernen und leben von Wolfgang Edelstein vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, und Peter Fauser von der Friedrich-Schiller-Universität, Jena.¹³⁸ Auf Grundlage dieser Expertise wurde ein Programm entwickelt, das 4 Module enthält: allgemeine demokratische Methoden im Unterricht, das Lernen in Projekten, Schule als Demokratie, die Schule in der Demokratie. Die ersten 2 Module sollen auf der Schülerebene im Wesentlichen das Wissen, die Urteilsfähigkeit und „demokratische Handlungskompetenz“ fördern,¹³⁹ die zwei letzten Module zielen auf die Qualität der Schule. Es werden folgende vier Methoden und Elemente betont: „kooperatives Lernen“; „demokratisches Sprechen“; „Leadership Training“, d.h. dass kognitive und interpersonelle Kompetenzen in einer Person zusammenwirken müssen, um diese zu befähigen, ein Ziel (eine Vision) zu entwickeln, andere für dieses Ziel zu motivieren und sie zu dem Ziel zu führen; schließlich ist das vierte Element das so genannte „service-learning“, d.h. dass Schüler lernen, sich für die Gemeinschaft oder die Gemeinde sozial zu engagieren. Für die

¹³⁵ Vgl. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96

¹³⁵ Vgl. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, S. 41

¹³⁶ BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, S.65

¹³⁷ Vgl. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96

¹³⁸ Vgl. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96

Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz gibt es jedoch noch keine Kriterien, sondern bisher nur direkte Indikatoren, zum Beispiel partizipatorische Bereitschaft, soziales Engagement, soziale Verantwortlichkeit, Einstellung zu Gewalt, Umgang mit Gewalterfahrungen, Urteilsfähigkeit etc.¹⁴⁰ Untersuchungsergebnisse, auf die zur Evaluierung des Projektes und insbesondere zur Bewertung demokratischer Handlungskompetenz zurückgreifen konnte, lagen natürlich zum Untersuchungszeitpunkt noch nicht vor. Allerdings unterscheidet sich dieses Programm in einem wesentlichen Punkt von der Erziehungsphilosophie John Deweys, nämlich die Motivation und die Interessen der Schüler, sich für das zu engagieren, für das sie sich interessieren und ihnen das Recht zuzugestehen, sich ihre eigenen Ziele zu setzen und diese gemeinsam mit anderen zu verfolgen. Außerdem ging es ihm um eine Gesamtschule für alle, um soziale Ungerechtigkeit und soziale Vorbestimmtheit nicht weiterhin zu tradieren, sondern eine für alle Menschen und von allen Menschen geforderte Gerechtigkeit zu fördern, so dass Schulen mehr Gestaltungsfreiraum erhalten müssen, um mit den Problemen und Schwierigkeiten ihrer Schülerschaft konstruktiv umgehen zu können, statt sie auf andere Schulformen abschieben zu können. Dieses Modell wurde noch am ehesten in Finnland realisiert, dem Sieger in den internationalen Schulvergleichen. Das hier skizzierte Programm BLK befand sich zum Untersuchungszeitpunkt in der Erprobung. Daher konnte auf Ergebnisse und Instrumente aus diesem Programm für Evaluationszwecke nicht zurückgegriffen werden.

3.2.9.2. Otto Hahn: Begründer der Erlebnispädagogik

Mit den Zielen, Sport und Arbeit in den Lehrplan zu integrieren, wurde John Dewey u.a. Pate für Otto Hahn (1886-1974), dem Begründer der Erlebnispädagogik.¹⁴¹ Seit einigen Jahren hat die Erlebnispädagogik wieder Einzug in unterschiedliche Bereiche des öffentlichen Lebens gehalten: in der Jugendarbeit, zur Einzelbetreuung besonders auffälliger Jugendlicher, aber auch in der Erwachsenenbildung zur Teamentwicklung und Managementtraining in größeren Unternehmen bis hin zur Förderung pro-sozialen Verhaltens in Schulen, durch beispielsweise außerschulische Trainer für

¹³⁹ Vgl. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, S. 83

¹⁴⁰ Vgl. BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, S. 83

¹⁴¹ Vgl. Fischer, T./Ziegenspeck, J.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen zur Gegenwart (2000)

Gewaltprävention. Die Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, die jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten. Insbesondere auch mit Bezug zur Gewaltprävention werden Konfliktlösestrategien erprobt und in den Alltag transferiert. Erlebnispädagogische Spiele stellten auch in der Schülerstation einen Teil der Schülerhelferausbildung dar, beispielsweise ein Kooperationstraining.

3.2.9.3. Die Dewey-Methode als Keiner-verliert-Methode des kooperativen Konfliktlösens bei Thomas Gordon

Der Psychologe und Kommunikationstrainer Thomas Gordon übernimmt die Dewey-Methode des Problemlösens. Wenn wir Menschen, die Konflikte, die wir in unseren zahlreichen Beziehungen hätten, als Probleme definierten, so Thomas Gordon, könnten wir diesen natürlichen Problemlösungsprozess verwenden, um kreative Lösungen zu finden, die die Bedürfnisse aller Beteiligten befriedigten. Auf diese Weise werde niemand zum Verlierer. Es handelt sich also um eine „Keiner-verliert-Methode.“¹⁴² Thomas Gordon schlägt vor, eine Form von John Deweys Problemlösungsprozess als die beste Methode zur Konfliktlösung zu übernehmen. Der Prozess, für den er eintritt, besteht aus sechs Schritten: Erstens: Definieren des Problems anhand unbefriedigter Bedürfnisse, zweitens: Brainstorming über mögliche Lösungen; drittens; Bewertung der Lösungsvorschläge; viertens: Auswählen einer Lösung; fünftens: planen der Umsetzung; sechstens: Prüfen der Ergebnisse.¹⁴³

Die wohl bisher anerkannteste Bedeutung John Deweys in Deutschland basiert auf dem Sachverhalt, dass seine Philosophie den Hintergrund für Lawrence Kohlbergs Konzept der Gerechten Gemeinschaft bildete.

3.3. Die Moralthorie Lawrence Kohlbergs

Der amerikanische Moralthoretiker Lawrence Kohlberg (1927-1987) entwickelte eine Stufentheorie der Moralentwicklung, welche u.a. auf der Grundlage des Schweizer Psychologen Jean Piagets basierte. Er beschäftigte sich mit der Moral aus dem Blickwinkel heraus, dass der Mensch im Laufe seiner lebenslangen Entwicklung die

¹⁴² Gordon, Th.: Die neue Beziehungskonferenz. München 2002, S. 118f

¹⁴³ Gordon, Th.: Die neue Beziehungskonferenz. München 2002 S. 145

soziale Welt immer wieder von einem anderen Standpunkt aus betrachtet und jeweils neu einordnet und diese Entwicklung durch Maßnahmen gezielt gefördert werden können und sollen.¹⁴⁴

3.3.1. Die Stufen der Moralentwicklung

Lawrence Kohlberg unterscheidet drei Niveaus: das präkonventionelle, das konventionelle und das postkonventionelle Niveau, in der ein Mensch von Prinzipien geleitet wird. Diesen Niveaus ordnet er jeweils zwei Stufen der moralischen Entwicklung zu.¹⁴⁵ Er teilt die moralische Entwicklung in folgende Stufen ein:

I Präkonventionelles Niveau (Niveau vor der Übereinkunft mit Konventionen)

Stufe 1: fremdbestimmte Orientierung an Strafe und Gehorsam, Vermeidung von Strafe und die Einsicht in die Notwendigkeit, Anordnungen von Autoritätspersonen nachzukommen. (ca.0-6 Jahre),

Stufe 2: Orientierung an den eigenen Interessen und Bedürfnissen, Gleichheit und Fairness werden in den Interessenskonflikten ausgehandelt Sozial erwünschtes Verhalten und die damit verbundene soziale Akzeptanz wird als stärkere Begründung gewichtet als die Erfüllung kurzfristiger individueller Wünsche (ca 6-10 Jahre),

II Konventionelles Niveau (Niveau nach der Übereinkunft mit Konventionen)

Stufe 3: Orientierung an der Übereinstimmung mit anderen; Absprachen werden getroffen, der Gemeinnutz steht im Vordergrund, der Einzelne möchte ein guter Mensch sein und das Gesamtinteresse der eigenen sozialen Bezugsgruppe, beispielsweise der peer group, spielt eine entscheidende Rolle Auf dieser Stufe steht die Einsicht im Mittelpunkt, dass es nicht sinnvoll ist, wenn eine Regelung einem oder wenigen nützt, sondern dass es besser ist, sozial verträglicher, konfliktreicher miteinander umzugehen, wenn eine Regel dem Interesse der ganzen Gruppe entspricht. (ab dem 11. Lebensjahr bis ins Erwachsenenalter)

Stufe 4: Orientierung an der Gesellschaft als soziales System und dem Gewissen; die Pflicht und das Gewissen entscheiden nach dem Gesichtspunkt: „Wenn das alle täten“ und verbunden ist mit dieser Stufe die Einsicht in die Notwendigkeit von festgelegten,

¹⁴⁴ Vgl. Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a. M.1996

¹⁴⁵ Vgl. Kohlberg, L.: Moralstufen und Moralerwerb Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In:Edelstein, W., Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.) Moralische Erziehung in der Schule.Weinheim und Basel 2001, S. 35ff

aus gesellschaftlichen Entwicklungen entstandenen Regeln und Gesetzen, die selbst als Ausdruck und Sicherung individueller Rechte und Freiheitsräume erkannt werden (ab dem späten Jugendalter und im Erwachsenenalter)

III Postkonventionelles Niveau (gleitet durch Prinzipien)

Stufe 5: Orientierung an der Vereinbarkeit und Flexibilität von gemeinsam hergestellten Ordnungen, Regeln, Gesetzen zwischen Individuen und Systemen bzw. die Nützlichkeit der Moral für Individuum und Gesellschaft. Die Einsicht in die Notwendigkeit, dass Menschen sich an allgemeinen Prinzipien von Menschenrechten orientieren, wie sie in jeweiligen Deklarationen formuliert sind, und alle Menschen die gleichen Rechte und Pflichten haben und dass Menschenwürde in jedem einzelnen Menschen zur Geltung kommen muss, macht den Kern dieser Stufe aus.

Stufe 6: Orientierung an hohen Ideal-Vorstellungen, wie das Zusammenleben und –wirken von Menschen fair geregelt werden kann, also eine Orientierung an allgemeinen Prinzipien wie etwa Menschenwürde und Gleichheit aus allen Perspektiven betrachtet wie etwa die Orientierung am Kategorischen Imperativ von Immanuel Kant, nach dem jeder so handeln solle, dass sein Handeln zugleich das Gesetz für alle sein könne oder an der Generalisierungsformel von John Rawls, nach der eine Entscheidung dann gerecht ist, wenn sie vom sozial schwächsten Mitglied der Gemeinschaft akzeptiert werden kann.

Die vorgenannten Stufenstellen nach Lawrence Kohlberg qualitativ unterschiedliche Organisationsformen des Denkens und Argumentierens dar, deren qualitative Transformation zu höherstufigen Formen, die invariante Abfolge der Stufen darstellt, das heißt, es erfolgt eine ständige Höherentwicklung, wobei keine Stufe übersprungen werden kann. Wohl gibt es eine Zeit, in der Schüler zwischen zwei Stufen solange hin und her pendeln, bis sie sich in ihrem Urteilsvermögen konsistent auf der nächsten höheren Stufe bewegen. .

3.3.2. Die Sozialperspektiven der drei moralischen Niveaus

Um die Entwicklung des moralischen Denkens strukturell zu beschreiben, führt Lawrence Kohlberg an, die folgenden drei sozialen Perspektiven an, aus denen Menschen in den drei Niveaustufen moralisches Verhalten bewerten

| Moralisches Urteil | Soziale Perspektive |
|---|--|
| I. Präkonventionell | Konkret-individuelle Perspektive |
| II. Konventionell | Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft |
| III. Postkonventionell bzw. prinzipienorientiert | Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive |

Das heißt, vereinfacht ausgedrückt: je höher die Urteilsfähigkeit, desto mehr orientiert der Mensch sich an Prinzipien. In dieser Hinsicht unterscheidet Lawrence Kohlbergs Moraltheorie, von John Deweys. Während John Dewey Lawrence Kohlbergs Ansatz dem konventionellen zuordnet, macht Lawrence Kohlberg mit Bezug auf John Dewey, den Versuch zu zeigen, dass John Deweys Auffassung vom Wesen postkonventionellen moralischen Denkens von der sein gar nicht so stark abweiche, wie es zunächst erscheine. Auch Lawrence Kohlberg sei wie John Dewey der Meinung, dass Entscheidungen auf dem Niveau prinzipienorientierter Moral nicht von „absoluten“ oder starren, keine Ausnahme duldenden Regeln diktiert würden.¹⁴⁶ Wie für John Dewey, so sei auch für ihn ein Prinzip die Anleitung zur Analyse einer konkreten moralischen Situation. Es sei wahr, dass prinzipiengeleitetes Denken zu einem Verständnis des Wertes der Achtung vor der Menschenwürde führe, den Kant mit den Worten umschreibe: „Behandle jeden Menschen nur als Zweck an sich selbst und nie bloß als Mittel.“ Aber gerade erst im prinzipienorientierten Denkansatz werde dieser Wert „nicht zu einer starren Regel sondern vielmehr so aufgefasst, dass er einer jeweils neuen Interpretation in je konkreten Situationen bedürfe.“¹⁴⁷ Folglich sehe gerade das prinzipiengeleitete Denken im Wert der Menschenwürde nur das Konstruktionsprinzip für die Lösung eines moralischen Dilemmas und nicht eine materielle Regel, die a priori eine bestimmte Lösung vorschreibe.¹⁴⁸

3.3.3. Vier moralische Orientierungen und die Bindung eines stabileren Gleichgewichts innerhalb der Stufen

Lawrence Kohlberg unterscheidet vier moralische Orientierungen, die sich auf jeder seiner moralischen Stufen ausmachen lässt.¹⁴⁹ Sie definieren dort vier Arten von

¹⁴⁶ Vgl. Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M. 1996: S. 343

¹⁴⁷ Vgl. Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M. 1996 S. 343

¹⁴⁸ Vgl. Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M. 1996 S. 343

¹⁴⁹ Vgl. Kohlberg, L.: Moralstufen und Moralerwerb Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In: Edelstein, W., Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.) Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001, S. 47

Entscheidungsstrategien, wobei jede auf eine von vier universellen Elementen von sozialen Situationen abstellt. Diese Orientierungen und Elemente sind die folgenden:

(1) Normative Ordnung: Orientierung an den vorgeschriebenen Regeln und Rollen der sozialen und der moralischen Ordnung. Bei der Entscheidungsfindung kreisen die Grundüberlegungen um das Element der Regel.

(2) Nutzen-Implicationen: Orientierung an den guten oder schädlichen Folgen des Handelns in der gegebenen Situation für das Wohlergehen von anderen und/oder einem selbst.

(3) Gerechtigkeit oder Fairness: Orientierung an (bzw. Ausrichtung auf) Relationen der Freiheit, Gleichheit, Reziprozität und des Vertrags, die zwischen Personen herrschen.

(4) Ideales Selbst: Orientierung an einem Bild, das der oder die Handelnde von sich selbst als gutem Menschen oder als jemand mit Gewissen entwirft, und an den eigenen Motiven und Tugenden (relativ unabhängig von der Zustimmung anderer.)

3.3.4. Dilemmadiskussionen zur Förderung der Urteilsfähigkeit

Lawrence Kohlberg bewies, dass sich das moralische Urteilsvermögen entsprechend dieser Stufenabfolge durch schulische Dilemmadiskussionen fördern lässt, in denen Wertekonflikte und ihre Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden. In einer Dilemmadiskussion wird versucht, Einsicht und Urteilsvermögen dadurch zu stimulieren, dass entweder durch Konfrontation mit Argumenten aus der jeweils höheren Stufe das Urteilsvermögen auf einem höheren Niveau angeregt wird oder ganz allgemein Dilemmageschichten konstruiert werden. Dilemmageschichten sind so konstruiert, dass ein Mensch in einen unausweichlichen Wertekonflikt gerät und bloß eine Handlungsentscheidung möglich ist.¹⁵⁰ Bei der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit geht es darum, mit Hilfe des Verstandes auf einer höheren das Richtige zu tun, obwohl eine Person lieber seinen Gefühlen ihren Lauf lassen würde. Ein moralisch handelnder Mensch hat nach dieser Theorie seine Affekte, seine unmittelbaren Strebungen und sonstigen Neigungen unter Kontrolle. Gefühl und Kognition stehen bei Lawrence Kohlbergs Moraltheorie zumindest nicht ergänzend zueinander. Lawrence Kohlberg lagen eigene Erfahrungen mit Ungerechtigkeit zugrunde und er entwickelte sein Schema der Orientierung an Gerechtigkeit durch eine

¹⁵⁰ . Schuster, P. : Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzes des Ansatzes von Kohlberg . In:Edelstein, W., Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.) Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001, S. 177ff

Untersuchung an 72 Jungen aus Chicago im Alter von 10 bis 16 Jahre, die er mit moralischen Dilemmata konfrontierte, deren Aussagen zur Lösung eines Dilemmas er im Gespräch registrierte und später auswertete. Erste Kritik an seiner Moraltheorie, wonach Moral im Wesentlichen ein kognitiver Sachverhalt oder Prozess war, kam von einer ehemaligen Schülerin von ihm, von Carol Gilligan.¹⁵¹ Sie kritisierte, dass Jungen und Männer scheinbar eine andere Moral hätten als Mädchen und Frauen. Sie führte eigene Untersuchungen durch, nach denen weibliche Untersuchungsteilnehmerinnen eher nach Fürsorgegesichtspunkten urteilten, insbesondere bei dem von Lawrence Kohlberg entwickelten Forschungsdesign, dem Dilemma des Schwangerschaftsabbruchs, urteilten Frauen anders.

3.3.5. Das Konzept der Gerechten Gemeinschaft

Da Lawrence Kohlberg wissen wollte, ob das moralische Urteilsvermögen auch tatsächlich zu moralischem Handeln führte, und letztlich auch als Reaktion auf die Kritik an seinem kognitiven Ansatz entwickelte er sein pädagogisches Konzept einer Gerechten Gemeinschaft in der Tradition der Erziehungsphilosophie John Deweys. Dieser Erziehungsphilosophie John Deweys entnahm er den Grundgedanken, dass Autonomie, Verantwortungsübernahme und Demokratie zusammengehören und das eine ohne das andere nicht möglich sei. In einer „Gerechten Schulgemeinschaft“, die im Englischen „just community“ heißt, lernen Schüler, nicht nur durch die Wertekonflikte und ihre Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren, sondern eine Gerechte Gemeinschaft ist auch durch ihre „Gerechtigkeitsstruktur“ geprägt und zeigt sich in einer moralischen Atmosphäre als Merkmal dieser Gerechten Gemeinschaft¹⁵². Als Ausdruck dieser moralischen Atmosphäre werden in dieser Schule Regelungen, Ordnungen und anstehende Entscheidungen durch demokratische Prozesse getroffen und in verantwortliches Handeln umgesetzt. Die Ziele bestehen in der Schaffung struktureller Rahmenbedingungen nicht nur zur Förderung individueller Befähigungen, sondern auch mit Blick „auf die Entwicklung einer fairen, demokratischen *Gesellschaft*“ und auf die „Bildung einer bindungsfähigen *Schulgemeinschaft*“¹⁵³. In dieser gerechten

¹⁵¹ Vgl. Gilligan, C./Murphy, J.M: Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the ‚dilemma of the fact‘. In: Kuhn, D. (Hrsg.), New Directions for Child Development, No.5: Intellectual Development beyond Childhood. San Francisco: Jossey-Bass, S. 85-99

¹⁵² Vgl. Oser, F.: Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung. In: Oser, F./Althof, W.: ‚Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Weinsberg 2001, S.72

¹⁵³ Vgl. Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.1996, S. 251

Gemeinschaft kommen Aspekte der interpersonalen Verantwortung und Gerechtigkeit vermehrt zum Tragen. Die Probleme des Gemeinschaftslebens geben die Ausgangslage zur Besprechung und Lösung der Probleme in den Gemeinschaftssitzungen, an denen alle Schüler und Lehrer teilnehmen. Zur Ausgestaltung einer Gerechten Gemeinschaft ist zu bemerken, dass es kein einheitliches und starres Konzept einer demokratischen und damit gerechten Schule geben kann, weil die Probleme sich aus dem jeweiligen Schulleben ergeben und jede Schule auch für sich über Dauer, Häufigkeit der Gemeinschaftssitzungen entscheiden; wichtig ist die Verankerung im Schulprogramm und damit auch die kontinuierliche Durchführung.¹⁵⁴ Bei aller Verschiedenheit gibt es folgende Gütekriterien, denen eine Gerechte Gemeinschaft nach Lawrence Kohlberg genügen muss.

3.3.6. Die Gütekriterien einer Gerechten Gemeinschaft nach Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg und seine Mitarbeiter formulierten, dass eine Gemeinschaft, damit sie als fair und demokratisch bezeichnet werden könne, folgende Bedingungen erfüllen:

- Erzeugung einer gemeinsamen Moral
- Aufbau einer auf Demokratie und Gleichberechtigung beruhenden Kooperative; gleichberechtigte Mitverantwortlichkeit der Schüler, Stabilisierung kollektiver Verantwortlichkeit;
- Schaffung einer Atmosphäre des Vertrauens
- Beschluss über einen Sozialvertrag und eine Verfassung
- Anhebung des moralischen Niveaus der Gruppe als Gruppe
- Aufbau einer Autorität des Lehrerkollegiums auf der Grundlage der Fähigkeit, in Konflikten zwischen Schülern bzw. Lehrern und Schülern fair zu vermitteln und faire Lösungen vorzuschlagen
- Anregungen zu individuellen moralischen Entscheidungen;
- Übereinstimmung mit den Schülern hinsichtlich Theorie und Prinzipien des Moralentwicklungs-Ansatzes

¹⁵⁴ Vgl. Oser, F.: Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung. In: Oser, F./Althof, W.: „Moralische Selbstbestimmung, Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Weinsberg 2001, S.459ff, auch zur genauen Darstellung verschiedener Formen der Gerechten Gemeinschaft

Diese vorgenannte Prinzipienauflistung hält Lawrence Kohlberg für verallgemeinerbar und ist auf jede Form der Gerechten Schulgemeinschaft anwendbar.¹⁵⁵

3.3.7. Lawrence Kohlberg und seine Folgen

Auf der Grundlage des erfahrungsgeleiteten Demokratieansatzes John Deweys und unter Einbeziehung des Konzeptes der Gerechten Gemeinschaft Lawrence Kohlbergs entwickelten Fritz Oser und Wolfgang Althof eine für deutsche und Schweizer Verhältnisse weiterentwickelte „Just Community“, welche die Aktivierung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen zur Gestaltung einer entwicklungsförderlichen und zugleich organisatorisch umfassenden demokratischen Schulgemeinschaft ermöglicht.¹⁵⁶ Nicht nur das schulische Gemeinschaftsleben sollte demokratisch gestaltet werden, sondern auch der Unterricht sollte ein guter sein und damit kooperative Herausforderungen für die Schüler enthalten, als diese die Schüler dazu anregen, lebensnahe, für sie wirklich relevante Konflikte und Probleme zu lösen, damit das Urteilsvermögen herauszufordern und anstehende Herausforderungen auch erfolgreich zu meistern. Schülern sollte Gelegenheit gegeben werden, tatsächlich Rollen auszufüllen, in denen sie Verantwortungsübernahme einüben und damit ihre Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme entwickeln könnten. In dieser Konzeption einer Gerechten Gemeinschaft wurden daher im Evaluationsinstrument auch Fragen zum „guten“ Unterricht und zur Bereitschaft, Fähigkeit und tatsächlich vorhandener Gelegenheit zur demokratischen Mitbestimmung gestellt. Daher wurde aus der moralischen Atmosphäre auch eine sozio-moralische Atmosphäre und nicht nur moralisches, sondern sozial-moralisches Handeln zum Inhalt und Ziel einer Gerechten Gemeinschaft.

¹⁵⁵ Vgl. Oser, F.: Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung. In: Oser, F./Althof, W.: „Moralische Selbstbestimmung, Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Weinsberg 2001, 117

¹⁵⁶

¹⁵⁶ Vgl. Oser, F.: Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung. In: Oser, F./Althof, W.: „Moralische Selbstbestimmung, Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Weinsberg 2001, S.459ff, auch zur genauen Darstellung verschiedener Formen der Gerechten Gemeinschaft

3.3.7.1. Die Lernprinzipien und Strukturelemente einer Gerechten Gemeinschaft nach Friedrich Oser und Wolfgang Althoff:

Folgende Minimalbedingungen und damit verbunden folgende Elemente werden von Friedrich Oser und Wolfgang Althoff vorgeschlagen:¹⁵⁷

In Schulen, die sich als Gerechte Gemeinschaften verstehen, sollten nach Friedrich Oser folgende Lernprinzipien zur Anwendung gelangen:

- Das Prinzip der „positiven Zumutung“; den Schülern wird zugemutet, selbst mit für eine gerechte Gemeinschaft zu sorgen, statt den Schülern die Verantwortung zu entziehen und damit die stufenmäßige Mündigkeit einzelner Schüler und der Gemeinschaft.¹⁵⁸
- Diskursive Lehrerhaltung, d. h. Lehrkräfte unterstützen die Schüler in diskursiven Prozessen, ohne die anstehenden Probleme für sie zu lösen.
- die „Partizipation“ der Schüler, d.h. demokratische Mitbestimmung,
- „Rollen- und Perspektivenübernahme“, d. h. Rollen in Denken und Verhalten zu übernehmen, in denen Verantwortung geübt wird und Konflikte aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und beurteilt werden.
- das „Lernen durch Eigenerfahrung“ beinhaltet eigenständige Erfahrungen zu machen durch eigenes Tun¹⁵⁹
- das „Lernen am Gegenstand“, das heißt durch die direkte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, denn der Gegenstand ist das zu Lernende und zu Lösende,
- die „Identifikation“ mit den Zielen,
- das „verantwortliche Handeln“, d.h. die Anforderung, die Entscheidungen auch in verantwortliches Handeln umzusetzen.

Sämtliche Lernprinzipien greifen nach Friedrich Oser ineinander, unterstützen sich gegenseitig, kommen in verschiedenen Situationen mehr oder weniger zum Zuge,

¹⁵⁷ Vgl. Oser, F./Althoff, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W., Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.) *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel 2001, S. 35ff S355

¹⁵⁸ Vgl. Oser, F.: *Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung*. In: Oser, F./Althoff, W.: *„Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Weinsberg 2001, S355

¹⁵⁹ Vgl. Oser, F.: *Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung*. In: Oser, F./Althoff, W.: *„Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Weinsberg 2001, S. 355

„drängen“ das Lernen in Richtung von „individueller Sozialität“ und von „kooperativer Autonomie“.¹⁶⁰

Friedrich Oser und seine Mitarbeiter halten folgende Strukturelement für die Realisierung und Verankerung einer Gemeinschaft als notwendige Minimalbedingungen¹⁶¹:

- „Gemeinschaftssitzungen“ als zentrales demokratisches Forum, auf denen demokratische Entscheidungen von Schülern und Lehrern über Angelegenheiten und Probleme des Schullebens gefällt werden.
- ein „Vorbereitungsausschuss“, bestehend aus Schülern und Lehrern bereitet die Gemeinschaftssitzungen vor, macht Vorschläge für die Tagesordnung und rekrutiert jene Schüler und Lehrkräfte, die die Gemeinschaftssitzung leiten..
- Ein „Vermittlungsausschuss“, das in amerikanischen Schulen auch bezeichnete „Fairnesskomitee“, hält darauf, dass die Entscheidungen der Gemeinschaftssitzungen auch umgesetzt werden. Dieser gewählte Vermittlungsausschuss besteht aus Vertretern aller Klassen und Vertretern der Lehrerschaft. Er tritt auch in Aktion, um Schüler zu beraten, wenn sie Regeln übertreten haben. Außerdem übernimmt er die Koordination weiterer Aktivitäten. Beispielsweise sammelt er aus den Klassen die Vorschläge für die Themen der Gemeinschaftssitzungen.
- Dilemmadiskussionen in den unterschiedlichen Klassen gelten als erstellendes „Curriculum“ der Moralerziehung. Pro Woche sollten ein bis zwei Dilemmadiskussionen zu allgemeinen und hypothetischen moralischen Dilemmata in den Klassen stattfinden.
- Weiterbildung und Supervision des Lehregremiums gelten als unabdingbar. Das Kollegium muss a) die Theorie studieren, b) die jeweiligen Sitzungen analysieren und auswerten, ferner müssen die Lehrkräfte darin beraten und zur Weiterarbeit motiviert werden; c) müssen sie das Curriculum für die Dilemmadiskussionen planen.

¹⁶⁰ Vgl. Oser, F.: Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung. In: Oser, F./Althof, W.: „Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Weinsberg 2001, S.354

¹⁶¹ Vgl. Oser, F.: Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung. In: Oser, F./Althof, W.: „Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Weinsberg 2001, S.62

- Elterninformation: Die Eltern müssen informiert und möglichst zur Mitarbeit und Unterstützung angeregt werden. Jedoch nehmen Eltern an den Gemeinschaftssitzungen nicht teil.
- Evaluation. Es muss eine dauernde Evaluation der Prozesse a) unter den Kollegen stattfinden und b) im Sinne einer wissenschaftlichen Analyse stattfinden.

3.3.7.2. Wolfgang Edelstein: Kritische Bemerkungen zum Modell

Dennoch gibt es auch an dem erweiterten Modell Kritik, wie sie beispielsweise der Befürworter der Demokratiepädagogik, Wolfgang Edelstein, Er schreibt: „Wird nicht Schule, indem sie den Versuch unternimmt, die moralische Entwicklung zu beeinflussen, moralisches Schulwissen erzeugen, das von der lebendigen moralischen Erfahrung ebenso geschieden ist, wie die praktische Kenntnis der eigenen Sprache von der formalen Schulgrammatik, die sie vorgeblich beschreibt?“¹⁶² Nur wenn es den Erziehern gelinge, die Segmentierung des Schulwissens zu überwinden, könnten moralische Diskussionen bereichsübergreifend Einfluss auf die moralische Sensibilität und die Handlungsdispositionen der Schüler gewinnen. Auch kritisiert Wolfgang Edelstein, dass Lawrence Kohlbergs Konfliktgeschichten nicht kreativ in den Unterricht einbezogen werden könnten, dass sie zumeist nur als Forschungsdilemmata entwickelt worden seien und daher von historisch-konkreten Bezügen und Details entkleidet seien, um empirisch vergleichbare Daten über das Denken von Menschen unterschiedlicher Kultur und Altersgruppen zu moralischen Grundfragen erheben zu können. Diese Forschungsdilemmata seien für den Unterricht zu komplex und abstrakt, sie führten nicht zu tatsächlichem Handeln. Normalerweise sollten die Unterrichtsthemen auch nach Lawrence Kohlberg aus dem Leben gegriffen sein.

Im Projekt Schülerstation jedenfalls wurden keine Dilemmadiskussionen geführt, da Dilemmasituationen sich aus dem alltäglichen Schulalltag ergaben. Im Projekt der Schülerstation ergaben sich die zu behandelnden Themen, Probleme, Konflikte und Herausforderungen aus dem schulischen Gemeinschaftsleben und waren für dieses auch von Bedeutung, wie im vierten Kapitel darzustellen sein wird. Entsprechend

¹⁶² Vgl. ¹⁶² Vgl. Oser, F.: Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung oder Schule nach innen: Eine praktische Theorie der Bildung. In: Oser, F./Althof, W.: „Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Weinsberg 2001, S. 117f

ergab sich auch eine andere Struktur, während die Lernprinzipien in der Schülerstation zur Anwendung gelangten, wie ebenfalls im vierten Kapitel zu zeigen sein wird.

Diese Auffassung teile ich. Auch gibt es eine Reihe von inneren und äußeren Gefährdungen, die das Modell der Gerechten Gemeinschaft immer wieder in Frage stellen und Kritiker warnen zudem vor Fehlformen und überschätzten Möglichkeiten der Realisierung. Nach der Moraltheorie Lawrence Kohlbergs ist das Urteilsdefizit einer der wesentlichen Gründe für Gewaltentwicklung, weshalb auch Fragen zum Gewaltaufkommen in den empirischen Untersuchungen eine Rolle spielen und damit auch für diese Studie interessant sind. Um die Zielsetzung sozialer Kompetenz, wie sie schon von John Dewey angestrebt wurde, beschreibbar, planbar und verständlich zu machen, bediente ich mich folgenden Modells zur Entwicklung sozialer Kompetenz.

3.4. Rüdiger Hinsch und Simone Wittmann: Konzept zur Entwicklung sozialer Kompetenz

Das Konzept der sozialen Kompetenz beruht auf einem Trainingsprogramm, dem so genannten „Gruppentraining sozialer Kompetenzen“ (GSK).¹⁶³ Dieses Programm entwickelte Rüdiger Hinsch zusammen mit Ulrich Pfingsten zu Beginn der 80er Jahre. Es wurde zunächst vorrangig mit Gruppen selbstunsicherer Menschen durchgeführt und fand dann so weite Verbreitung, dass es als ein psychologisches Standardverfahren betrachtet werden kann. Das Spektrum der Anwendung reicht von der Förderung sozialer Kompetenzen von Jugendlichen über spezielle Förderungsprogramme für Frauen bis hin zu Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Lehrer und Erziehungshilfen für Eltern – also all jenen, die ihre Fähigkeiten zur Bewältigung sozialer Situationen weiterentwickeln wollen. Ausgehend von der Grundannahme, dass wir Menschen alle in einem Geflecht sozialer Beziehungen von Abhängigkeiten leben und diese auch unsere Persönlichkeit und Gewohnheiten geprägt haben, meistern wir die alltäglichen Situationen nicht immer zufriedenstellend, weil wir nicht unterscheiden können, um welchen Typ Situation es sich handelt und wir nicht gelernt haben, uns angemessen verbal und nonverbal zu verhalten, um

- berechnete Interessen durchzusetzen
- Situationen zum Wohl aller Beteiligten zu gestalten

¹⁶³ Hinsch, R., Pfingsten, U.: Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. 4. Auflage Weinheim 2002

Hinsch, R., Wittmann, S.: Soziale Kompetenz kann man lernen. Berlin 2003

- uns so zu verhalten, dass wir um Sympathie werben, wenn wir keine berechtigten Ansprüche haben.

3.4.1. Definition von sozialer Kompetenz

Die Begründer dieses Ansatzes geben folgende Definition von sozialer Kompetenz: „Soziale Kompetenz ist dann gegeben, wenn man in der Lage ist, der jeweiligen Situation angemessene Verhaltensweisen zu zeigen. Dazu gehört auch, dass man sein Verhalten den Situationsanforderungen entsprechend schnell und flexibel verändern kann.“¹⁶⁴

Soziale Kompetent sind wir Menschen nach diesem Modell, wenn wir unsere Rechte durchsetzen, soziale Beziehungen aktiv gestalten, eigene Gefühle und Bedürfnisse sympathisch äußern. Die meisten Menschen haben jedoch an irgendeiner Stelle Schwierigkeiten, die sie deutlich im Miteinander oder in der Befriedigung ihrer Wünsche und Erwartungen hindern, und zwar aufgrund der bisherigen Lebenserfahrungen. Daher müssen Menschen trainieren, bestimmte Situationen zu unterscheiden und situationsangemessen zu handeln.

3.4.2. Die drei Situationstypen

Die Begründer dieses Konzepts unterscheiden drei Situationstypen und geben an, welche Verhaltensweisen in den unterschiedlichen Situationstypen wichtig sind und trainiert werden müssen.

- Situationen vom Typ „Recht durchsetzen“ beinhalten, berechnete Forderungen und Interessen durchsetzen können, beispielsweise eine berechnete Reklamation in einem Warenhaus einfordern können. In diesen Situationen sind alle Rechte auf der Seite des Einfordernden.
- Situationen „Beziehungen“ beinhalten, Beziehungen aufrecht zu erhalten und zu verbessern, beispielsweise Konflikte mit Kollegen zu klären. In diesen Situationen sind die Rechte der Beteiligten ausgeglichen.
- Situationen vom Typ „Um Sympathie werben“ beinhalten, dass eine Person keine berechtigten Ansprüche hat, ihr Interesse durchzusetzen und daher mit guten Argumenten und Auftreten um Sympathie werben muss, beispielsweise

¹⁶⁴Hinsch, R, Wittmann, S.: Soziale Kompetenz kann man lernen. Berlin 2003, S. 55

um jemanden näher kennen zu lernen oder jemanden um Unterstützung zu bitten.

Die folgende Abbildung verdeutlicht noch einmal anschaulich, dass der Typ Beziehung unserem demokratisch-moralischen Anliegen entspricht, gleichberechtigte und zufriedenstellende Beziehungen herzustellen, dass jedoch zur Entwicklung eigener Wertnormen, Beurteilungs-, Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit es hilfreich ist, zu unterscheiden, welche Rolle jemand in einer bestimmten Situation spielt.

3.4.3. Die Situation bewegt uns zum Handeln

Die Autoren vertreten den Standpunkt, dass die Situation den Menschen zum Handeln veranlasst, dass der Mensch ein „Gewohnheitstier“ ist, dass Menschen am Erfolg lernen, dass automatisierte Gewohnheiten unser häufig unreflektiertes Handeln leiten, dass – je stärker Handlungsabläufe automatisiert sind, desto schwieriger es auch ist, sie zu verändern, dass gewohnte Einstellungen und Verhaltensweisen und die damit verbundenen individuellen Bewertungen häufig unbewusst ablaufen, dass wir diese automatisierten Handlungsabläufe bewusstmachen und durchbrechen können, dass der Erwerb sozial angemessenen Verhaltens eine Sache des Trainings und der Übung ist, dass zwischen Kognition und Emotion Rückkopplungsprozesse stattfinden, der Mensch lernen kann, bewusst mit seinen Emotionen umzugehen, dass Emotion und Kognition wechselseitig verbunden sind und soziale Kompetenz auch „soziale Intelligenz“¹⁶⁵ beinhaltet und dass diese soziale Kompetenz sowie emotionale Intelligenz im Sinne Daniel Golemans miteinander verbunden sind. Das zugrunde liegende Menschenbild und die damit aufgestellten Kriterien für Wissenschaftlichkeit und der Gesetzmäßigkeit des Lernens entspricht dem hier vertretenen Ansatz, dass Erziehung im weitesten Sinne sich alltäglich in den menschlichen sozialen Interaktionen vollzieht. Als „soziale Interaktion“ bezeichnen die Autoren alle Prozesse, die zwischen zwei oder mehr Personen ablaufen, die Kontakt miteinander haben.¹⁶⁶ Auch entspricht dieses Konzept dem hier vertretenen Erziehungsansatz, dass wir Menschen lernen müssen, uns darüber klar zu werden, ob wir gerade selbstsicher, unsicher oder aggressiv handeln, dass wir alle lernen müssen, die zu erwartenden Konsequenzen und Folgen unseres Handelns für uns persönlich und andere richtig einzuschätzen, um verantwortlich und erfolgreich mit uns selbst und anderen umgehen zu können.

¹⁶⁶ Hinsch, R, Wittmann, S.: Soziale Kompetenz kann man lernen. Berlin 2003, S. 28

3.4.4. Das Schema der sozialen Interaktion

Die Autoren zeigen folgendes abstrakte Modell sozialer Interaktion, um zu verdeutlichen, welche Prozesse üblicherweise in uns Menschen ablaufen und welche Bedeutung die Situation in der Interaktion einnimmt.

Dieses Schema zeigt, dass wir üblicherweise in Situationen eine „kognitive Bewertung“ aufgrund vorangegangener Erfahrungen vornehmen, also ein inneres Gespräch mit uns selbst führen. Was wir in einer bestimmten Situation zu uns selbst sagen, die kognitive Bewertung, ruft die emotionale Reaktion hervor. Kognitive Bewertung meint die Einordnung einer Situation, eines Gegenstandes oder einer Person in die Kategorie auslösender Reize, beispielsweise kann eine Spinne eine starke emotionale Reaktion auslösen, aber auch ein Gegenstand, der fälschlicherweise als Spinne wahrgenommen wird. Umgekehrt kann auch eine Spinne, die fälschlicherweise als Kategorie Gegenstand eingeordnet wird und zu laufen beginnt, eine starke Emotion auslösen. Die emotionale Reaktion lenkt dann das Verhalten. Das eigene Verhalten hat eine Reaktion des Partners in einer Interaktion zur Folge, die wiederum für den Handelnden eine neue Situation darstellt. Deshalb ist zwischen „Reaktion des Partners“ und „Situation“ im Schaubild ein Pfeil eingezeichnet. Die zwei Pfeile zwischen „Kognitive Bewertung“ und „Emotion“ sind insofern wichtig, als hier Rückkoppelungsprozesse ablaufen. Wenn beispielsweise zwei Menschen etwas unternehmen wollten und der Partner dann sagt, er habe aber keine Lust, dann könnte eine Person zu sich selbst sagen: „Nie kann man sich auf etwas verlassen, was man abgesprochen hat.“, dann wird diese kognitive Bewertung wahrscheinlich die emotionale Reaktion des Ärgers auslösen. Dieser Ärger, den eine Person bei sich selbst wahrnimmt, bewertet sie vielleicht als Bestätigung ihrer kognitiven Bewertung, das heißt als Beweis, dass ihre kognitive Bewertung richtig war. Die in der Abbildung schattierten Kästen betreffen die eigene Person – die Kognitionen, Emotionen und das Verhalten. Die nicht schattierten Kästen stellen die soziale Umwelt, beispielsweise der Partner in dieser Situation, dar. Es gibt eine Ausgangssituation, beispielsweise der Partner, der mitteilt, er habe keine Lust, auszugehen. Abhängig vom eigenen Verhalten erfolgt dann eine Reaktion des Partners, die wiederum für die eigene Person eine neue Situation darstellt. Wenn eine Person tragende Beziehungen zu anderen aufbauen will und erfolgreich mit anderen auskommen will, muss sie ihre kognitiven Bewertungen ändern, wenn diese beispielsweise zu Ärger auslösenden Reaktionen bei sich selbst und anderen führen. Gewohnte Einstellungen ändern, und die inneren Bewertungen bewusst machen, ist der erste Schritt, um automatisierte,

ungewünschte oder erfolglose Handlungsabläufe zu durchbrechen. Beispielsweise können nicht-Ärger auslösende Botschaften und die Hervorhebung der positiven Aspekte von Verhalten durch Lob effektiver gesteuert werden als durch Kritik und Tadel sich selbst und anderen gegenüber. Im Schulalltag befinden wir Lehrer uns beispielsweise ständig in Situationen, in denen wir die Schülerleistungen bewerten. Allzu häufig fällt uns eher auf, was als kritikfähig in den Tests zu markieren und in dem täglichen Schülerverhalten festzustellen ist – was nicht zu kritisieren ist, ist häufig selbstverständlich und bedarf keiner besonderen Erwähnung. Emotionen spielen nicht nur in der Schule häufig eine zwielichtige und unbedeutende Rolle, und werden auch in den Lern- und Moraltheorien bewertet als etwas, das durch den Geist oder die Vernunft oder den kognitiven Apparat im Zaun gehalten werden muss, beispielsweise in der Moraltheorie Immanuel Kant und auch bei Lawrence Kohlberg wird Moral von kognitiven Prinzipien gesteuert. Diese Vorstellung basierte auf einer bestimmten Logik, weil man den Menschen als ein Wesen betrachtete, welches sich von den Tieren ganz grundsätzlich unterscheidet, und der kognitive Apparat das war, was diesen Unterschied am deutlichsten symbolisierte, wie die Autoren dieses Ansatzes kritisieren. Dieser Ansatz bestätigt und verdeutlicht hier schon den im nächsten Kapitel dargestellten situativen Handlungsansatz John Deweys mit dem damit verbundenen Ansinnen, die übliche Trennung von Kognition und Emotionen in der traditionellen Schule zu überwinden. Nur folgerichtig wurde es nach den üblichen lerntheoretischen und moraltheoretischen Ansätzen, beispielsweise der Moraltheorie Immanuel Kants, den Frauen höheren geistigen Tätigkeiten abzusprechen, dafür aber die Emotionalität und Triebhaftigkeit als typisch weibliche Eigenschaften sehr stark zu betonen. Nicht zuletzt auch Lawrence Kohlberg betrachtete den Menschen als von Rationalität bestimmtes Wesen unterschätzte die Fürsorglichkeit von Menschen als Persönlichkeitsmerkmal und moralischer Befähigung und wie Kognition und Emotion in gegenseitiger Wechselwirkung und damit Hand in Hand bei der Lösung der alltäglichen Probleme und Konflikte im Umgang mit Situationen und anderen funktionieren.

Wie die Autoren vermuten, wäre der Mensch ohne seine Emotionen wahrscheinlich nicht in der Lage, rational zu handeln. Steht der Mensch in einer Situation, in der es verschiedene Handlungsalternativen gibt, werden offenbar auf der kognitiven Ebene diese Möglichkeit durchgespielt und auf das Gefühl hin „getestet“, was wiederum die jeweilige gedankliche Stimulation auslöst. In der Regel entscheidet man sich dann für die Handlung, von der man „gefühlsmäßig“ den Eindruck hat, diese sei die Beste.

Emotionen seien etwas für das Überleben Notwendiges, und über die wir uns freuen können und mit denen wir ein ausgefülltes und befriedigendes Leben führen können, wenn wir sie in unsere Verhaltensweisen integrieren.

Zu jedem Situationstyp gehören bestimmte Regeln, die in beobachtbare Verhaltensweisen münden.

3.4.5. Regeln und Verhaltensweisen im Situationstyp „Recht durchsetzen“

Die Situation vom Typ „Recht durchsetzen“ zeichnet sich dadurch aus, dass eine Person eine andere dazu bringen möchte, ihre legitime Forderung zu erfüllen. Andere Ziele sind unbedeutend. Dazu gilt:

- Man sollte seine Rechte kennen und
- Sich klar machen, was man erreichen will
- Die Forderung deutlich aussprechen
- Dabei sachlich bleiben
- Nicht als Angriff formulieren, da eine berechnete Forderung keinen Angriff darstellt, das Ziel nicht in der Verletzung des anderen besteht, sondern darin, das eigene Ziel zu erreichen
- Wenn eine berechnete Forderung gestellt wird, muss die Person sich dafür nicht entschuldigen, noch sich dafür rechtfertigen.
- Sie muss auf ihren Forderungen bestehen, denn Recht haben und Recht bekommen, sind zwei Paar Schuhe.

Die Stolpersteine dieser Situation liegen darin, sich angemessen zu verhalten, wenn die Forderungen nicht erfüllt werden. Die Frage, worauf jemand seinen Erfolg oder Misserfolg zurückführt, entscheidet auch über zukünftiges Verhalten. Daher sind die Ursachen zu analysieren und Konsequenzen daraus zu ziehen. Jeder fehlgeschlagene Versuch, sich durchzusetzen, führt immer dann, wenn man ihn mit der eigenen Unfähigkeit erklärt, zu einer größeren Unsicherheit und die Angst, auch beim nächsten Mal wieder zu versagen. Die eigentlichen Veränderungen setzen „vor“ dem Verhalten ein. Jedes äußerlich sichtbare Verhalten und damit verbunden auch bestimmte körperliche Erscheinungen wie etwa Körperhaltung und Gesichtsausdruck sind Ausdruck innerer, unsichtbarer Zustände und Vorgänge, was auch als intern ablaufende „Selbstverbalisation“ verstanden wird und gemeint ist, das, was ich zu mir selbst sage; eine „positive Selbstverbalisation“ entsteht, wenn man sich selbst Mut zuspricht und vertrauen darin hat, die Situation zu meistern; eine „negative Selbstverbalisierung“

entsteht, wenn eine Person von Anfang innerlich verzagt.. Daher ist wichtig, dass eine Person sich in solch einer Situation auch sicher fühlt, denn wer sich sicher fühlt, tritt auch sicher auf. Daher müssen Situationen vom Typ Recht durchsetzen auch geübt werden. Für diese Übungen gibt es eine Reihe von Instruktionen.

3.4.5.1. Besonderheiten und Instruktionen für selbstsicheres Verhalten in Situationen vom Typ „Recht durchsetzen“

Situationen des Typs Recht durchsetzen beginnen schon vor der Situation, das heißt, das Verhalten beginnt schon im Kopf.

Vor der Situation

- Sich selbst positive Instruktionen geben, z.B. „Ich werde es schaffen.“ Oder: „Das ist mein gutes Recht.“

In der Situation:

- Laut und deutlich reden, aber nicht schreien
- Blickkontakt zum Partner halten
- Eine entspannte Körperhaltung einnehmen
- Forderungen äußern, Wünsche und Gefühle in der Ich-Form
- Zuerst sagen, was man will, dann warum
- Keine Entschuldigung bei berechtigten Forderungen
- Keine Abwertungen des Partners durch polemische oder globale Wertungen wie etwa „Du hast mal wieder...“
- Ruhig auch einmal für die Position des anderen Verständnis üben

Nach der Situation:

- Sich selbst für die Fortschritte verstärken; da jeder Lernfortschritt Zeit und Übung benötigt, sind auch kleine Erfolge wichtig
- Die Aufmerksamkeit auf positive Fortschritte richten, statt auf die nicht erreichten Ziele
- Nicht mit dem Ideal vergleichen, sondern relative Fortschritte beachten
- Selbstkritik, Selbsthass, Selbstbestrafung und Schuldgefühle vermeiden, da Lernerfolge und Persönlichkeitsentwicklung verhindert werden, wenn Menschen versuchen, von außen herangetragene, häufig unmenschliche Leistungsanforderungen zu genügen.

3.4.5.2. Besonderheiten und Instruktionen der Handlungsziele des Typs „Beziehungen“

Im Vergleich zum Typ „Recht durchsetzen“ weisen Situationen zum Typ Beziehungen sich durch zwei Besonderheiten in den Handlungszielen aus:

In Beziehungssituationen gibt es neben dem Ziel, eine Forderung oder ein Interesse durchzusetzen, das übergeordnete Ziel, die Beziehung zur anderen Person aufrechtzuerhalten oder zu verbessern. Forderungen lassen sich nicht durchsetzen, weil sie rechtlich irrelevant sind, auch nicht über rechtliche Legitimation durchsetzen. Daher müssen Menschen sich stets überlegen, ob Beziehungen erhaltenswert sind. Ein längerer Bruch und ein Recht durchzusetzen sind dann u.U. nur der letzte entscheidende Schritt. Zufriedenstellende Beziehungen herzustellen bedeutet in Beziehungssituationen, dass jeder das Recht auf Wünsche und Forderungen hat. Dennoch hat niemand das Recht, von dem anderen zu verlangen, dass er für die Erfüllung dieser Forderungen sorgt.

Instruktionen für Situationen vom Typ „Beziehungen“

Vor der Situation:

- Bewusst machen, was das Gefühl ist
- Überlegen, welches konkrete Ereignis dieses Gefühl ausgelöst hat
- Sich selbst positive Selbstinstruktionen geben, z. B.: „Ich habe ein Recht auf meine Gefühle.“

In der Situation:

- Bei den eigenen Gefühlen bleiben
- Gefühle direkt ansprechen, z.B. „Ich bin jetzt...“
- Erläutern des Anlasses und dabei Verallgemeinerungen vermeiden.
- Versuchen, die Gefühle des anderen zu verstehen, evtl. nachfragen
- Freude zum Ausdruck bringen, wenn Partner einlenkt
- Evtl. Wünsche für die Zukunft äußern, z.B. „ich würde mich freuen, wenn...“
- Positive Gefühle und Zufriedenheit zeigen, wenn das empfunden wird

Nach der Situation:

- Die Erfahrungen reflektieren und sich auch über Erfolge freuen, selbst dann, wenn eine Interaktion nicht gelungen ist und der Partner die Wünsche nicht erfüllt hat, besteht der Erfolg noch darin, die eigenen Gefühle und Wünsche zum Ausdruck gebracht zu haben.

- Sich darüber verständigen und reflektieren, wie man mit den unterschiedlichen Gefühlen weiterhin umgeht, nicht: sich auf ein Gefühl einigen, sondern auf die Umgehensweise mit ihnen

Die Autoren weisen noch darauf hin, dass es wichtig ist, den richtigen Zeitpunkt zur Lösung von Konflikten in Beziehungssituationen abzapassen, weil Lösungen Zeit brauchen und Zeitdruck daher eine ungünstige Konstellation ist.

3.4.5.3. Besonderheiten und Instruktionen des Situationstyps „um Sympathie werben“

Da Personen, die ein Interesse haben, etwas durchzusetzen, in dieser Situation keine Rechte haben, müssen sie in solch einer Situation besonders aufmerksam und flexibel reagieren, beispielsweise gut zuhören und auf das achten, was den Partner anspricht.

Instruktionen für Situationstyp „um Sympathie werben.

Vor der Situation:

- Positive Instruktionen geben, z.B. „Ich habe das Recht, den Versuch zu machen....“

In der Situation:

- Die Technik des interessierten Zuhörens anwenden, z.B Nachfragen, freundlich sein, lächeln, evtl. Komplimente machen, evtl. eigene Fehler und Schwächen zugeben
- Gezielte Verstärkung eingehen, d.h. jede Äußerung des anderen verstärken, die einen Schritt in die Richtung der eigenen Position bedeutet
- Blickkontakt aufnehmen/halten und lächeln
- Konzentration auf die Situation; evtl. bieten Themen oder Personen Anlass für einen Gesprächsbeginn
- Geziel nach persönlichen Äußerungen des Partners suchen, diese Äußerungen verstärken und nachfragen, damit der Kontakt persönlicher gestaltet wird
- Auch etwas von sich erzählen, z.b. Informationen über sich liefern, um dem Partner Gelegenheit zur Einschätzung von Person und Situation geben zu können.
- Falls der Partner kein Interesse an einem Gespräch zeigt, ist das sein gutes Recht und beeinträchtigt nicht den Wert oder die Attraktivität der eigenen Person.

Nach der Situation

- Verstärkung für den Versuch, auch wenn er noch so klein ist, denn um Sympathie werben kann keine Garantie dafür sein, sie auch zu gewinnen.

3.4.6. Messung der sozialen Kompetenz

Die Autoren verwendeten zur Messung der sozialen Kompetenz einen umfangreichen Fragebogen. In der Schülerstation nutzte ich diesen Fragebogen nicht. Aus ethischen Gründen schien es mir nicht angemessen, die Schülerhelfer mit einem Wust von Fragebögen zu konfrontieren. Vielmehr werde ich im vierten Kapitel skizzieren, in welchen Bausteinen diese soziale Kompetenz mit ihren unterschiedlichen Situationstypen zum Einsatz kam. In einem späteren Abschnitt werde ich dann anhand transkribierter Unterrichtssequenzen skizzieren, wie diese soziale Kompetenz beobachtbar in den unterschiedlichen Situationstypen zum Einsatz kam.

3.5 Klaus Tillmann: Gewalt in der Schule nimmt zu

Gewalt gegen Personen und Sachen in der Schule hat zugenommen. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Gewaltproblematik weisen bereits seit Jahren auf eine deutliche Zunahme von Gewalt in der Schule hin.¹⁶⁷ Durchgängig über alle Gewaltformen sind die höchsten Werte in Schulen für Lernhilfe festzustellen, während sich in Gymnasien die geringste Belastung mit Schülergewalt zeigt; Gesamtschulen und Haupt- und Realschulen liegen im mittleren Bereich. Diese Unterschiede sind auch für Klaus Tillmann und seine Mitarbeiter nicht neu, sie wurden vor allem für körperliche Gewalt bereits in etlichen anderen Studien gefunden.¹⁶⁸ Bei den psychischen Aggressionen sind in ihren Studien die Differenzen zwischen den Schulformen recht gering: Verbale Attacken und psychisches Drangsalieren bestimmen in einem erstaunlich hohen Maße die Umgangsformen in allen Schulformen.¹⁶⁹ Bei den physischen Aggressionen fallen die Differenzen deutlicher aus, bewegen sich insgesamt aber auf einem geringeren

¹⁶⁷

¹⁶⁷ Tillmann, K.-J. u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München 1999,

¹⁶⁸ vgl. Schwind, H.-D./Roitsch, K./Ahlborn, W./Gielen, B.: Gewalt in der Schule am Beispiel von Bochum. Mainz 1995 u.a. 1995

¹⁶⁹ Tillmann, K.-J. u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München 1999, S. 117

Niveau als die psychischen Gewalthandlungen.¹⁷⁰ Die Autoren werfen die Frage auf, ob Gewalt durch die Schule gefördert wird und kommen zu dem Ergebnis, dass die Merkmale der institutionell geprägten Schulumwelt - von den organisatorischen Bedingungen (Schulgröße und Schulform) oder das „Sozialklima“ (Erwartungsstrukturen, Beziehungsmuster) und die „Lernkultur“ (Unterrichtsqualität, Lernangebote) den sozial-ökologischen Kontext bilden, in dem sich Gewalt mehr oder weniger entwickeln und manifestieren kann. So wurde beispielsweise die „Lernkultur“, die sich auf curriculare und didaktische Aspekte der innerschulischen Lernumwelt bezieht, in drei Dimensionen betrachtet. Es ging um die strukturellen Rahmenbedingungen für Unterrichtsorganisation und Lernarrangements, z.B. räumliche Lernumgebung; die Struktur der curricularen Angebote, beispielsweise fachspezifische oder fächerübergreifende Ansätze und Lebensweltbezug, erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, z. Projekte im Schulleben; die didaktisch-methodische Qualität der Lehr-Lernprozesse: zentrale didaktische Orientierungen, z.B. Ganzheitlichkeit, Wissenschafts- und Schülerorientierung, methodische Vielfalt der Lern- und Sozialformen, Lernzugänge, Lerngelegenheiten und Lernorte etc. Die vorgenannten Dimensionen der Lernkultur wurden bis zuvor nach Klaus Tillman nicht oder nur sehr selten in Projekten der empirischen Schulforschung einbezogen. Sozialräumliche Aufenthaltsmöglichkeiten wie etwa Aufenthaltsräume zum Zurückziehen, Räume zum Treffen und Reden, zum Beispiel Schülercafé, Freizeitmöglichkeiten in Schulräumen, z.B. Spiele, Disko, Verkauf von Frühstücksverpflegung etc. Zwischen 40 und 50 % der Schüler gaben an, dass an ihrer Schule Räume zum Zurückziehen, zum Treffen und Reden oder zur Ausübung von Freizeitaktivitäten nicht vorhanden sind. Die Befunde zeigen insgesamt deutliche Zusammenhänge zwischen der Lernkultur einer Schule und der dort ausgeübten Gewalt. Die Autoren schreiben: „Dabei geht ein reformpädagogisch gestaltetes Lehr-Lernarrangement in aller Regel mit niedrigeren Gewaltwerten einher.“¹⁷¹ Die folgenden Zahlen, auf die K. Tillmann und seine Mitarbeiter veröffentlichten, weisen auf Veränderungen im Verhalten der Jugendlichen zwischen 1972 und 1995 hin. So gab es beim Diebstahl eine Zunahme von 7 % auf 11 %; bei Schlägereien von 5 % auf 13 % und beim Vandalismus von 11 % auf 16 %.

¹⁷⁰ Tillmann, K.-J. u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München 1999, S. 102

¹⁷¹ Tillmann, K.-J. u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München 1999, S. 217

Die Autoren bemerken zu diesen Ergebnissen: „Bei aller Vorsicht gegenüber der Aussagekraft dieses Zeitvergleichs – die Daten geben doch einen deutlichen Hinweis darauf, dass „abweichendes Verhalten bei Schülern zwischen 13 und 16 Jahren in den letzten Jahren „zugenommen hat.“¹⁷² Diese Ergebnisse sind möglicherweise einer der Gründe, warum in die neue deutsche Konzeption einer Gerechten Gemeinschaft Fragen nach Schlägereien, Diebstahl und Vandalismus enthalten. Auf der Grundlage des Erklärungsmodells für Gewalt, dem „Urteilskompetenz-Defizit“ wird Gewalt im Sinne der Alltagsgewalt von Kindern und Jugendliche erklärt als ein Verhalten, das stärker durch spontane, emotionale und affektive Faktoren gesteuert wird als durch eine moral-kognitive Reflexion, die das eigene Handeln begründet und im Sinne einer entwickelten Urteilskompetenz an überindividuellen Werten und/oder Prinzipien sich orientiert.¹⁷³ Die Wahrscheinlichkeit zur Bereitschaft und Anwendung von Gewalt, so könnte man nach Heinz Schirp folgern, je geringer ausgeprägt die individuelle Urteilskompetenz ist. Diese These greife allerdings zu kurz, weil und wenn Gewaltbereitschaft dabei nur festgemacht werde an kognitiven Argumentations- und Entscheidungsprozessen. Entscheidend seien bei diesem Ansatz vielmehr die folgenden Aspekte: Gelingt es überhaupt, eine Reflexionsphase zwischen Gewaltmotiv und geplanter Aktion einzuschieben? Gelingt es, solche Reflexionsphasen zu internalisierten Begründungen des eigenen Verhaltens auszubauen? Gelingt es, die Begründungen für das eigene Handeln an Kriterien der Verallgemeinerungsfähigkeit (z.B. für die eigene Gruppe, für größere soziale Gemeinschaften, für die Gesellschaft, für alle Menschen) festzumachen.¹⁷⁴ Die Entwicklung moral-kognitiver Urteilskompetenz ist nach Heinz Schirp eine besonders schwierige, gleichwohl notwendige Leistung, die gerade von der Schule geleistet werden müsse. „Wo, wenn nicht in der Schule, sollen und könnten gerade Kinder und Jugendliche nicht nur aus sozial desorientierten Familien oder Lebenssituationen lernen,

¹⁷² Tillmann, K.-J. u.a.: Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München 1999, S. 147

¹⁷³ Vgl. Resnick, L.B.: Learning in School and Out. In: Educational Researcher, Nr. 9, December 1987, S. 13-20. In: Hurrelmann, Rixius, Schirp u.a.: Schule und Gewalt Gegen Gewalt in der Schule Ein Handbuch für Elternhaus und Schule, S. 32

¹⁷⁴ Vgl. Resnick, L.B.: Learning in School and Out. In: Educational Researcher, Nr. 9, December 1987, S. 13-20. In: Hurrelmann, Rixius, Schirp u.a.: Schule und Gewalt Gegen Gewalt in der Schule Ein Handbuch für Elternhaus und Schule, S. 32

- dass man über seine eigenen Handlungsweisen nachdenken kann und sie gegenüber der eigenen Gruppe, anderen Menschen, aber auch sich selbst gegenüber rechtfertigen muss,
- Handlungsweisen verantwortet werden müssen,
- dass es tragfähige Alternativen zur affektiven Konfliktlösung durch Gewalt gibt.“

3.5.1. Daniel Goleman: Emotionale Intelligenz

Nicht ganz so wie Befürworter des rein kognitiv orientierten „Urteilsdefizitansatzes“ sehen andere Vertreter, wie etwa Daniel Goleman, Gewaltverbrechen, Selbstmörder, Drogenmissbrauch und andere Indikatoren als Ausdruck für „emotionales“ Elend. Daniel Goleman fordert, der emotionalen und sozialen Kompetenz der Kinder und Erwachsenen größere Aufmerksamkeit zuzuwenden und die Kräfte des menschlichen Herzens energischer zu fördern. Wer Erfolg im Leben haben wolle, müsse klug mit seinen Gefühlen umgehen können. Was nütze ein hoher IQ, wenn man ein emotionaler Trottel sei, formuliert Daniel Goleman in seinem Buch „Emotionale Intelligenz„. Daniel Goleman greift bei seinen Ausführungen auf neuere Intelligenzkonzepte von Howard Gardner, Peter Salovey und Robert Sternberg zurück.. Nach Howard Gardner ist nicht nur der IQ, welcher die akademische Fähigkeit des mathematisch-logischen Denkens und des verbalen Verständnisses misst, für den Lebenserfolg entscheidend. Intelligenz zeigt sich für ihn auch in räumlichen, kinästhetischen, musikalischen und personalen Fähigkeiten. Personale Fähigkeiten oder personale Intelligenz meint sowohl interpersonale Fähigkeiten, also Stimmungen, Gefühle, Motivationen, Wünsche, Temperamente anderer Menschen zu erfassen und angemessen darauf reagieren zu können, als auch intrapersonale Fähigkeiten, d.h. die eigenen Gefühle wahrnehmen, erkennen sowie zwischen ihnen unterscheiden und das eigene Verhalten von ihnen leiten lassen zu können. Peter Salovey Beispielsweise entwickelte den Begriff der „emotionalen Intelligenz, der Howard Gardners personale Intelligenz in sich aufnimmt. Er unterscheidet dabei fünf Bereiche, welche die Fähigkeit der emotionalen Intelligenz markieren: 1. die eigenen Emotionen erkennen können; 2. Emotionen so handhaben, dass sie angemessen sind; 3. Emotionen in die Tat umsetzen und in den Dienst eines Ziels setzen können; 4. Empathie, und meint damit zu wissen, was andere fühlen; 5. den Umgang mit Beziehungen.¹⁷⁵ Daniel Goleman greift die vorgenannten Konzepte und die damit verbundenen Intelligenzbegriffe auf, die das

¹⁷⁵ Goleman, Emotionale Intelligenz. München 2002, S. 65f

einzubeziehen versuchen, was man braucht, um ein „gelungenes Leben“ zu führen.¹⁷⁶ und bringt sie auf einen Nenner: Als emotionale Intelligenz bezeichnet er die Fähigkeit, intelligent mit den eigenen Gefühlen und den Empfindungen anderer umzugehen. Um emotional intelligent zu sein, müssen Menschen über ausgeprägte Fähigkeiten zur emotionalen und motivationalen Selbstregulation sowie zur Perspektivenübernahme, d.h. zur Übernahme der Sicht des anderen auf die Welt, verfügen. Diese Fähigkeiten sind nicht angeboren, sondern werden im Laufe des Lebens gelernt und können daher durch neue Lernprozesse geschult und verändert werden. Daniel Goleman begründet sein Verständnis u.a. durch Hinweis auf Untersuchungen mit hirnverletzten Patienten. Damit beschreibt Daniel Goleman mit Bezug auf John Dewey das, was dieser mit dem altmodischen Wort „Charakter“ ausgedrückt habe. Er schreibt: „Und der Philosoph John Dewey erkannte, dass eine moralische Erziehung am wirksamsten ist, wenn die Lektionen den Kindern im Verlauf realer Ereignisse beigebracht werden, nicht bloß als abstrakte Lektionen – die Vorgehensweise der emotionalen Erziehung.“¹⁷⁷ Daniel Golemans Überlegungen zur emotionalen Intelligenz wurden in Deutschland in den 80er Jahren interessant, als Wilhelm Heitmeyer von der Universität Bielefeld beobachtet hatte, sich die gesellschaftliche Dynamik in Deutschland zu mehr Individualisierung, zu mehr Autonomie, von dort zu größerem Konkurrenzkampf, vor allem in der Arbeitswelt und den Universitäten, zu weniger Solidarität, was schließlich zu wachsender Isolierung des Einzelnen und zum Verfall der sozialen Integration führe. Diese schleichende Desintegration der Gemeinschaft und die Verstärkung eines rücksichtlosen Durchsetzungsstrebens geschehe ausgerechnet zu einer Zeit, in der der ökonomische und soziale Druck, der aus der West-Ost Einigung entstanden sei, verlange mehr und keineswegs weniger Kooperation und Fürsorglichkeit. Insbesondere Kinder befänden sich in einer sich verschärfenden Krise. Internationale vergleichende Untersuchungen hätten ergeben, dass deutsche Kinder mit ihrer emotionalen und sozialen Verfassung besser dran und setzten weniger Gewalt ein als ihre amerikanischen Altersgenossen, jedoch nahmen Depression als Krankheit beständig und langfristig zu. Vor dem Hintergrund dieser bedrohlichen emotionalen und sozialen Entwicklung werde es auch in Deutschland wichtig, das emotionale Alphabet zu kennen und zu beherrschen. Er integrierte die Schülermediation in seine „self-science“ Programme mit dem Ziel der Verbesserung von sozialen, moralischen und demokratischen

¹⁷⁶ Goleman, Emotionale Intelligenz.München 2002,S. 65

¹⁷⁷ Goleman, Emotionale Intelligenz.München 2002,S. 356

Befähigungen¹⁷⁸ Daniel Golemans Publikationen führten auch dazu, das so genannte Mediationsverfahren in Deutschland bekannt zu machen.

3..5.2. Das Mediationsverfahren und Streitschlichterprogramme

Mediation ist ein Konfliktaustragungsverfahren in vier Schritten, das mit Hilfe von Mediatoren als Mittlern zwischen zwei kontroversen Partnern oder Gruppen durchgeführt wird, um Streitereien beizulegen, bei denen die Kontrahenten selbst ihre Lösungen finden. Die Mediatoren sind zugleich Gesprächsleiter und Brücke zwischen den Streitenden in solchen Fällen, wenn die Kontrahenten Lösungen nicht in direkter Verhandlung erreichen können. Als „Streitschlichterprogramme“ gelangte dieses Verfahren verstärkt in den 90er Jahren in die Schulen – kooperative Konfliktlöseprogramme, die auf friedliche Konfliktlösungen ohne Verlierer gerichtet sind und bei denen die Gefühle eine wichtige Rolle spielen – ein Interventionsverfahren mit Bezug zur Gewaltprävention, das auch von Gleichaltrigen, von Peers, erlernt werden kann. Das Mediationsverfahren wurde auch von den Schülerhelfern erlernt und im Pausenalltag angewendet. Zudem wendeten die jüngeren Schülerhelfer ein vereinfachtes Mediationsverfahren, das so genannte „Hosentaschenbuch“- ein Verfahren, das aus 13 Schritten besteht und bereits in der Grundschule erlernt wird, um Streitereien in der Klasse gewaltfrei zu lösen.¹⁷⁹ Allerdings lagen zum Untersuchungszeitpunkt noch keine empirischen Ergebnisse für beide Verfahren vor, auf die ich mich hinsichtlich ihrer Wirksamkeit stützen konnte. Allerdings nutzten die Schülerhelfer nicht nur das Verfahren der Mediation, um der Gewalt wirksam die Stirn zu bieten, sondern auch konfrontative Verfahren aus der Konfrontationspädagogik.

3.5.3. Die konfrontative Pädagogik und das Coolnesstraining

Nicht in jedem Fall können Konflikte oder Streitereien freiwillig von den Beteiligten unter Mitwirkung eines Mediators gelöst werden. Die Konfrontative Pädagogik ist der Oberbegriff für Handlungsstrategien im professionellen Umgang mit abweichendem und aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Eingesetzt wird sie in der sozialen, außerschulischen Arbeit, der Schulpädagogik und in Vollzugsanstalten. Regelverletzungen, die sozial-kommunikative Gruppenbezüge stören und letztlich auch eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung, werden nicht akzeptiert. Die

¹⁷⁸ Goleman, Emotionale Intelligenz. München 2002, S. 379f

¹⁷⁹ Vgl. grundschule.grossheide.Qewetal.net

Regelverletzungen auslösenden Personen werden mit der Regelverletzung und ihren Folgen für die Opfer möglichst zeitnah konfrontiert. Formen der konfrontativen Pädagogik sind hauptsächlich das „Anti-Aggressions-Training“ und das „Coolnesstraining“. Diese Trainings bedürfen besonderer, zertifizierter Lehrerfortbildungen. Das Coolnesstraining ist gedacht zur Prävention von Gewalt, aber auch zur wirksamen pädagogischen Intervention im Falle von Regelverletzungen und wird üblicherweise durch außerschulische Trainer mit einem Lehrerkollegium, mit interessierten Lehrern oder klassenweise durchgeführt. Das Coolnesstraining stellte in der Schülerstation einen Baustein der Schülerhelferausbildung dar und sollte dazu führen, dass die Schülerhelfer befähigt wurden, gewalthaltige Situationen zu erkennen, Gewaltsituationen und Regelverletzungen effektiv, d.h. situationsangemessen zu begegnen. Darin. Verschiedene Programme betonen den Umgang mit Gewalt und Reduzierung von Gewalt durch und für Schüler im Gewand der Peer education. Zur Wirkungsweise von Coolnesstrainings lagen zum Untersuchungszeitraum noch keine empirischen Ergebnisse vor, auf die ich mich stützen konnte. Auch die Schülerhelfer erhielten ein Coolnesstraining, wie im vierten Kapitel zu zeigen sein wird.

3.5.4. Ortrud Hagedorn: Konfliktlotsen

Auf der Basis der Prinzipien der Mediation – Vermittlung im Konflikt - und Elementen konfrontativen Antigewaltstrainings entwickelte die Pädagogin Ortrud Hagedorn das Konfliktlotsenverfahren.¹⁸⁰ Konfliktlotsen können sowohl Lehrkräfte wie auch Schüler sein, um Streitende durch ihre Konflikte zu lotsen, diese anhand eines strukturieren Verfahrens in fünf Schritten gewaltfrei zu lösen und bei entstandenem Schaden Wiedergutmachungsmaßnahmen (Täter-Opfer-Ausgleich) zu vereinbaren. Am Ende eines solchen Verfahrens wird zwischen den Konfliktpartnern und dem Konfliktlotsen ein Vertrag abgeschlossen. Dieser Vertrag beinhaltet einen Zeitraum für die Erprobung dieser Vereinbarung und eine Nachbesprechung. Eine Zielsetzung ist die Erarbeitung von Handlungswissen durch „learning on the job“¹⁸¹. Als Handlungswissen ist es nach Ortrud Hagedorn sinnvoll, die Schritte vergleichbar mit dem Handlungswissen eines Schwimmeranfängers aufzubauen: kennen/passiv wissen, versuchen und üben im Schonraum (Probehandeln), anwenden im Handlungsfeld mit beobachtender Begleitung (Co-Mediator), anwenden mit reflektierender Beratung (Protokoll und kollegiale

¹⁸⁰ Hagedorn, O.: Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. 2. Auflage, Leipzig 2000

¹⁸¹ Hagedorn, O.: Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. 2. Auflage, Leipzig 2000

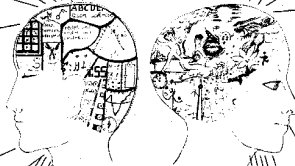
Beratung/Supervision, protokollieren, überarbeiten und ausfeilen durch gezielte Übungen (Selbststudium). Ortrud Hagedorn beruft sich u.a. auf die Kognitionsforschung, insbesondere die Zwei-Hemisphären-Theorie von J. Eccles und K. Popper.¹⁸² Aus dieser Theorie geht hervor, dass Erkenntnisse und Einsichten, die in die Gesamtpersönlichkeit eingehen, sowohl über sequentielles als auch über simultanes Denken angeeignet werden. Beides – logisches Denken und subjektives Erleben – machen die persönliche Erkenntnis aus. Beispielsweise gerät die Kenntnis beim Gefühl der Bedeutungslosigkeit und Langeweile in das Kurzzeitgedächtnis, wird nicht durch den Hypokampus, in dem die Erinnerung gespeichert wird, geschleust. Sie ist bei späterem Abruf in bedeutsamer Situation nicht als Handlungswissen präsent. Die Frage nach neuem Wissen ist auf der Grundlage dieser Kognitionstheorie nicht nur unterstützend für das Lernen, sondern auch ein Lernziel.

Diese Ergebnisse der Kognitionsforschung können nach Ortrud Hagedorn nicht ohne Konsequenzen auf die schulpädagogische Arbeit bleiben: Entscheidend ist für sie nicht allein die reine Stoffvermittlung, sondern ebenso, ob es gelingt, den Stoff als subjektiv bedeutsam erkennbar zu machen. Dazu bedarf es anderer Vermittlungsformen als der Belehrung. Da auch Schüler zu Konfliktlotsen ausgebildet werden können, stellt dieses Programm zugleich eine Maßnahme der peer-education dar und mit Bezug zu den Standards der Gewaltprävention eine Maßnahme der sekundären und tertiären Intervention, als Maßnahmen des Täter-Oper-Ausgleichs getroffen werden können. Das Konfliktlotsenverfahren gehörte zu den in der Schülerstation angewandten Verfahren durch Schülerhelfer. Diese Maßnahme stellt mit Bezug zu den Standards der Gewaltprävention sowohl eine präventive wie auch eine Interventionsmaßnahme dar. Für dieses Programm lagen zum Untersuchungszeitpunkt noch keine empirischen Untersuchungsergebnisse vor.

¹⁸² Vgl. Poppr, K./Eccles, J.: Das Ich und sein Gehirn, München, 1982.

Linke Hemisphäre

- verarbeitet Informationen nacheinander
- hält sich an eine Reihenfolge: erst A, dann B, dann C (sequentiell)
- registriert Einzelheiten: eine Warze
- zergliedert die Welt in überschaubare, benennbare Abschnitte und Teile
- ist logisch: sieht Ursache und Wirkung
- spricht auf verifizierbare Aspekte der Welt an: 2×2
- verzeichnet informative Aspekte der Welt
- denkt linear
- regelgeleitete Ideenbildung: hält sich an vorgegebene, festliegende Strukturen; ist weitgehend abhängig von gespeicherter, organisierter Information
- ist syntaktisch, verknüpft Wörter nach grammatischen Regeln
- zerlegt: wichtig sind Unterscheidungen
- kann komplexe Bewegungsfolgen erinnern
- redet und redet und redet
- weiß „wie“
- verwendet Wörter primär als Zeichen: „eine Frau ist ein Erwachsener weiblichen Geschlechts“.
- begriffliches Denken



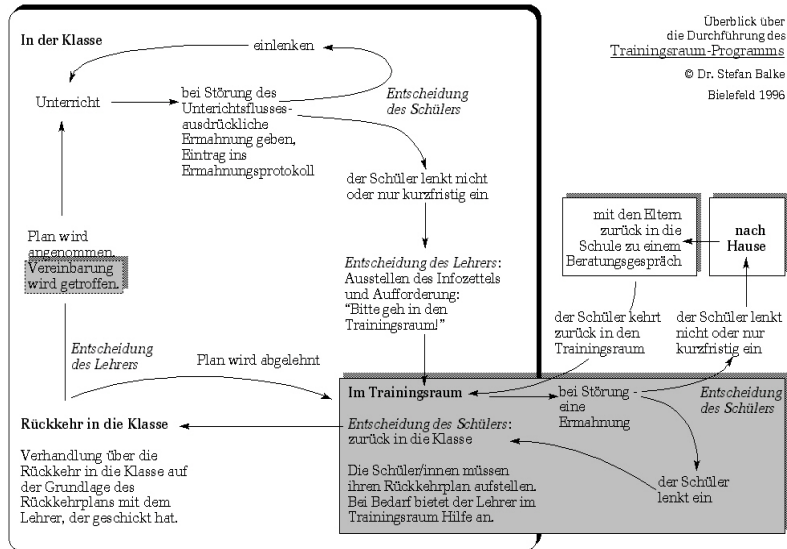
Rechte Hemisphäre

- verarbeitet Informationen gleichzeitig
- geht simultan vor: erfährt ein komplexes Bild
- erfasst das Ganze: ein Gesicht
- verbindet die Welt zu einem Gefüge von Ganzheiten
- ist analog: sieht Entsprechungen und Ähnlichkeiten
- spricht auf qualitative, nicht quantifizierbare Aspekte der Welt an: Gefühlszustände
- verzeichnet emotionale Aspekte des Denkens
- denkt bildhaft
- transformative, offene Ideenbildung: hält sich an qualitative, nicht quantifizierbare Strukturen, die nicht in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden, sondern sich um stark gefühlsbesetzte Bilder gruppieren
- hat nur eine begrenzte Syntax, reagiert aber auf den Bildgehalt von Wörtern oder auf Sätze als geschlossene Einheiten: den Wortlaut eines Lieds, Gedichts oder Abzählreims
- fügt zusammen: wichtig sind Verbindungen
- kann komplexe Bilder erinnern
- ist stumm, benutzt Bilder und keine Worte
- entdeckt „was“
- ist empfänglich für die Bilder und Klang der Wörter „das weite, weiche, weiß-schlenkige Weib“.
- Updike
- bildliches Denken

Abb.: Das Zwei-Hemisphenen-Modell: linke Hemisphäre: sequentielles Denken (nacheinander); rechte Hemisphäre: simultanes Denken (gleichzeitig)¹⁸³

3.5.5. Stefan Balke: Das Konzept des Trainingsraums

Das Konzept des Trainingsraums in der Schule ist ein Trainingsprogramm zur Lösung von Disziplinproblemen im Unterricht. Dieses Konzept wurde 1996 von Stefan Balke an der Lutherschule in Bielefeld eingeführt und wird als Abkürzung für „Trainingsraum für eigenverantwortliches Denken“ benutzt.¹⁸⁴ Die folgende Abbildung zeigt das Zusammenwirken der unterschiedlichen Handlungsschritte in der Übersicht.



Die Regeln des Klassenzimmers besagen, dass jeder Schüler und jeder Lehrer das Recht auf ungestörten Unterricht haben. Stört ein Schüler den Unterricht, wird er ermahnt und die Störung protokolliert. Lenkt der Schüler nur kurzfristig ein oder gar nicht, wird er mit einem Informationszettel in den Trainingsraum geschickt, um sein Verhalten zu reflektieren. Im Trainingsraum führt eine Lehrkraft Aufsicht und bietet dem Schüler bei Bedarf Hilfe bei seiner Reflexion an. Der Schüler schreibt einen Rückkehrplan und geht damit wieder in die Klasse. Akzeptiert die Lehrkraft den Rückkehrplan, kann der Schüler weiter am Unterricht teilnehmen. Wenn die Lehrkraft den Plan nicht akzeptiert,

¹⁸³ Vgl. 47Sperry, Eccles & Popper sowie Zitzlsperger, 1991, S. 73. In: Hagedorn, O.: Konfliktlotsen. Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. 2. Auflage Leipzig 2000, S.

¹⁸⁴ Vgl. Balke, S.: Die Spielregeln des Klassenzimmers 2003. Das amerikanische Original wurde 1994 von Edward E. Ford in Phoenix, Arizona in Anlehnung von William T Powers entwickelt. Das Trainingsraum-Programm ist in Deutschland unter verschiedenen teils ähnlichen, teils unterschiedlich klingenden Namen bekannt. Unabhängig von den Namen passen Schulen, die dieses Programm nutzen, es den jeweiligen Erfordernissen der Schulen an.

muss der Schüler erneut in den Trainingsraum gehen und seinen Plan überarbeite. Weigert der Schüler sich, sein Verhalten zu reflektieren, wird er nach Hause geschickt, werden die Eltern informiert und kommt der Schüler zusammen mit den Eltern zu einem Beratungsgespräch zwischen Fachlehrer, Klassenlehrer, Trainingsraumlehrer und Schulleitung.

Das Trainingsraumkonzept wurde in der Schülerstation die Grundlage für ein vereinfachtes, Ermahnungsritual nicht für den Unterricht, sondern für die Pausen und die Grundlage für ein nachfolgendes freiwilliges Beratungsverfahren in der Schülerhelferkonferenz.

Wie die hier aufgeführten theoretischen Überlegungen, Ergebnisse der Gewaltforschung und realpädagogischen Verfahren zur Entwicklung gelingender gerechter Konfliktlösungen in der Schülerstation umgesetzt wurden und zusammenwirkten, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

Kapitel 4

ZIELE, INHALTE UND METHODEN DER SCHÜLERSTATION

4.1. Die inneren und äußeren Strukturen der Schülerstation

Die folgende Übersicht zeigt das architektonische Strukturgerüst mit dem wichtigen Fundament, den tragenden Säulen und dem (schützenden) Dach..

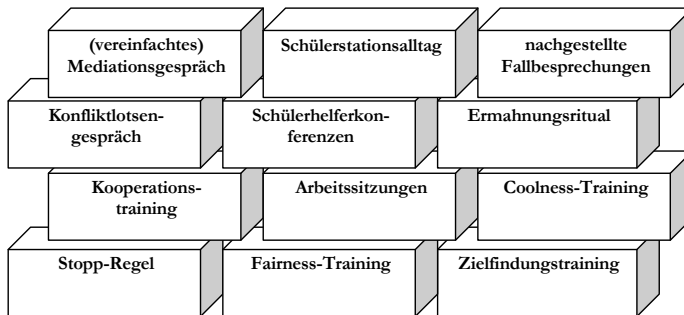


Abb. Das Strukturgerüst der Schülerstation in der Übersicht

Die Schülerstation enthält ein anderes Strukturgerüst als übliche Gerechte Gemeinschaften, weil einige der typischen Elemente, die im dritten Kapitel dargestellt wurden, weggelassen, z.B. begleitende Dilemmadiskussionen. Ein weiterer Grund liegt darin, dass die Schülerstation ein Ort innerhalb der Schule ist und zudem es in der Schülerstation keinen Vermittlungsausschuss etc. gab – die Schülerhelfer trafen die Entscheidungen und setzten sie auch selbst um.

4.1.2. Bausteine und Lernzentren der Schülerstation

Bausteine zur Förderung der moralischen Atmosphäre und der demokratischen Strukturen in der Schülerstation

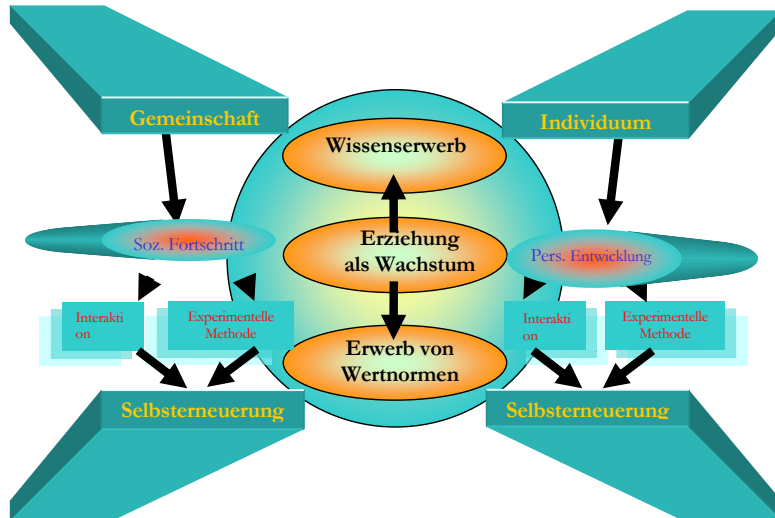


Das zuvor dargestellte Strukturgerüst enthielt die o.a. Bausteine, wobei diese Bausteine sich wiederum drei Lernzentren zuordnen lassen:

- a) die Arbeitssitzungen, unser demokratisches Forum, zur Planung und Reflexion von Vorhaben und Problemen, die bei Bedarf auch für Schülerhelferkonferenzen genutzt wurden;
- b) die Trainingseinheiten, die im vierzehntägigen Wechsel mit den Arbeitssitzungen wechselten und in denen die Schülerhelfer sowohl lernten, miteinander fair umzugehen und mit Schülergästen, wozu sie Konfliktlösestrategien erprobten, um im Pausenalltag mit Streitereien, Vandalismus und akuter Gewalt unter Schülergästen konstruktiv umgehen zu können.

- c) der Schülerstationsalltag als praktisches Anwendungsfeld von Konfliktlöseverfahren, die Schüler in Schonraum des Trainings erprobt hatten, sowie als praktisches Arbeitsfeld zur Ausführung der freiwillig übernommenen Dienst und Umsetzung der in den Arbeitssetzungen geplanten neuen Vorhaben.

4.1.3. Das geistig-moralische Wachstum von Schülern und Gemeinschaft



Das o.a. Modell soll anschaulich machen, um was es nach dem hier vertretenen pädagogischen Ansatz geht: Der Schüler, das Individuum, der zugleich lernt, wächst und reift, entwickelt seine Persönlichkeit durch Interaktion mit seiner Umwelt, verwendet dabei die problembasierte experimentelle Methode der Erkenntnisgewinnung, reorganisiert und rekonstruiert sich und erneuert sich dabei, wie auch die Gemeinschaft sich stetig reorganisiert und einer stetigen Selbsterneuerung zutreibt. Zu dieser Selbsterneuerung trägt auch das Individuum als Teil der Gemeinschaft bei. Dieses Wachstum beinhaltet den Erwerb von Wissen (instrumentellem Wissen), das er variabel auf zukünftige Situationen übertragen kann, sowie Wertmaßstäbe/Wertnormen oder Regeln, die er hochschätzt und die sein Handeln leiten.

| Unmittelbare Zielsetzungen des Lernens für die Schülerhelfer | pädagogische Mittel | Beobachtbare Umsetzung in den drei Arbeitsinseln/Bausteinen der Schülerstation |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Schüler nehmen den Unterricht als herausfordernd wahr und aktivieren eigene Kräfte ➤ Die Herausforderungen werden gemeinsam gemeistert. ➤ Schüler identifizieren sich mit den selbst gesetzten Zielen ➤ Erfolgreiche Lösung der anstehenden Probleme ➤ Sicherheit im Umgang mit Problemlösemethoden, ➤ Herausbildung demokratischer, kooperativer Erfahrungsregeln, ➤ Übernahme von verantwortungsvollen Rollen ➤ Selbstevaluation wird ermöglicht ➤ Urteils- und Entscheidungsfähigkeit sowie Reflexivität werden zwangsweise herausgefordert ➤ Sozial-moralisch und methodisch kompetentes, ➤ Situationsangemessenes Verhalten ➤ Schülerhelfer trainieren, und erwerben gewaltfreie | <p>Schüler setzen sich eigene Ziele.</p> <p>Dabei stehen Individuelle und kooperative problemlösende, persönlich Sinn stiftende Herausforderungen durch schaffende praktische Arbeit im Mittelpunkt des Projektes</p> <p>Verfahren kooperativer Problem- und Konfliktlösungen werden eingeübt, erprobt und praktisch angewendet.</p> | <p>Die adaptierte Dewey-Methode des Problemlösens/Thomas Gordons Jeder-Gewinnt-Methode in den Arbeitssitzungen</p> <p>Training von Konfliktlöseverfahren mit anschließendem Transfer in den Pausenalltag</p> <p>Mediationsgespräche/Hosentaschenbuch in den Pausen</p> <p>Konfliktlotsengespräche in den Pausen</p> <p>Schülerhelferkonferenzen als Teil der Arbeitssitzungen</p> <p>Erlebnispädagogische Kooperationsspiele im Training</p> <p>Fair-Kämpfen-Spiele im Training</p> <p>Im Training</p> <p>Ermahnungsritual</p> <p>In den Pausen</p> <p>Stopp-Ritual</p> <p>In den Pausen</p> <p>Coolness-Training</p> <p>Im Training</p> <p>Nachgestellte Fallbesprechung in den Arbeitssitzungen</p> <p>Zielfindungstraining</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Konfliktlösungsstrategien transferieren sie in den Schülerstationsalltag</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Einleitende Aufwärmübungen ➤ Transparenz im Vorgehen der Gesprächsstruktur, ➤ Selbstdisziplin ➤ Orientierung an klaren Regeln ➤ Üben und Sicherheit in der Anwendung von Methoden | <p>Strukturierte Handlungsabläufe mit offenem Ausgang</p> | <p>Alle verwendeten Konfliktlöseverfahren und die Abläufe der Arbeitssitzungen</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Anschauliche altersgemäße Darstellung komplexer Hintergrundinformationen ➤ altersgemäße Konfliktlöseverfahren ohne große Einarbeitungsphasen, | <p>Reduktion vorgegebener Literatur und Methoden</p> | <p>Metaphern, Schaubilder und Allegorien</p> <p>vereinfachtes Mediationsverfahren, Ermahnungsritual Stoppritual</p> |

4.2. Der Schülerstationsalltag und eine erste Analyse

„Montagsmorgen, halb zehn Es klingelt zur ersten Pause. Während die Schüler auf den Schulhof strömen, machen sich die Schülerhelfer schleunigst auf den Weg zur Schülerstation. Hier hat sich schon eine große Traube gebildet. Alle warten darauf, dass die Schülerstation geöffnet wird. Gedrängelt wird noch nicht, denn alle wissen, dass erst die Schülerhelfer auf ihren Plätzen sein müssen, bevor Schülergäste hineinkönnen.

Ein Schülerhelfer hat den Schlüssel aus dem Sekretariat geholt und dann geht es auch schon los. Tobias guckt noch mal sicherheitshalber auf den Dienstplan. Hat er nun Dienst im Cafe oder in der Bücherei? Patrick ist heute Springer. Klasse, alle Schülerhelfer sind da, daher muss er nicht einspringen und ist „privat“ hier. Jeder Raum wird von zwei Schülerhelfern beaufsichtigt, immer ein älterer und ein jüngerer arbeiten zusammen. In der Küche haben heute drei Leute Dienst, denn einer wird neu eingearbeitet, er muss die Brötchen schmieren.

Heute ist es heiß, alle Fenster auf, Jalousien runter. Saftis bietet die Schülerstation seit einer Woche an und diese Erfrischung ist heute der Renner. „Heute Nachmittag muss die Verwaltungs- und Einkaufsgruppe unbedingt mehr Eis einkaufen als letzte Woche“, denkt Simone hinter der Cafetheke. „Schnell ein Vermerk auf die Einkaufsliste“.

An der Theke drängen sich Schüler zusammen. Wer zu erst kommt, malt zuerst. Große drängeln sich an der Theke vor. Ali, ein Schülerhelfer, geht dazwischen und macht Platz für die Kleinen, damit sie auch drankommen. Er ermahnt einen großen Schüler, der an der Theke rumpöbelt, weil es ihm nicht schnell genug geht - wer sich nicht benimmt, wird aber sowieso nicht bedient, ist Simones Grundsatz. „Was bekommst du?“ ist die häufigste Frage von ihrer Teampartnerin Jasmin hinter der Theke. Im Cafe sitzen einige Mädchen am Tisch und frühstücken. In einer anderen Ecke wird über den gestrigen Horrorfilm im Fernsehen gesprochen. Zwei Schüler können sich nicht einigen, welche ihrer CDs Patrick, ein weiterer Schülerhelfer, einlegen soll. Eine Mitschülerin zeigt ihrer Klassenkameradin stolz, dass ihr Bild in der Cafe-Ausstellung hängt. Sie hat es in der Kunstgruppe im Wahlpflichtunterricht gemalt und selbst aufgehängt. Von allen Bildern findet sie ihres am Schönsten.

In der Bücherei haben die Großen schon ihre Lieblingsplätze in der Schmökerecke eingenommen. Sie sitzen cool da. Einer liest die Sportnachrichten in der Zeitung und regt sich über den Sportkommentar über „seinen“ Verein auf. Mehrere Schüler drängen sich um die wenigen Computer. Ein Fünfklässler sucht ein Buch für ein Referat und bittet einen Schülerhelfer, ihm dabei zu helfen.

Im Ruhe- oder Spielraum findet heute ein Kartenspiel statt, heute kann man sich hier nicht zurückziehen und in den Kissen kuscheln. Ein Schüler möchte unbedingt mitspielen und betritt den Raum mit Schuhen, was gegen die Regeln verstößt. Christian als Schülerhelfer hat im Flur Dienst und ermahnt diesen Schüler. Er zeigt auf den Teppichboden und dann auf die Schuhe und fragt: „Weißt du gegen welche Regel du gerade verstößt?. Der Regelverletzer erinnert sich an die Regel und meint entschuldigend, er hätte das ganz vergessen. Schnell zieht er die Schuhe aus und stellt sie in den Schuhschrank direkt vor dem Teppichraum. Christian fügt hinzu: „Wenn das noch mal vorkommt, dann“ Der Schüler nickt, denn er weiß, dass er dann Hausverbot erhält.. Christian hat auch die Fluraufsicht und achtet darauf, dass keiner an den Schuhschrank geht und Schuhe versteckt - ein beliebtes Spiel unter Schülern. Die Fluraufsicht kontrolliert zwischendurch auch die Toiletten, denn sie kennen ihre Pappenheimer, die rauchen wollen.

Im Schülerbüro haben zwei Schülerhelfer Telefondienst. Sie achten darauf, dass sich hier keiner aufhält, der keine Erlaubnis dazu hat und überprüfen auch, ob Schlichtungspapiere für Konfliktgespräche unter dem „Friedenszelt“ bereit liegen. Jeweils ein erfahrener Schülerhelfer und einer aus dem 5. Jahrgang arbeiten im Team zusammen. Wenn ihnen langweilig ist, können sie das Konfliktgespräch nach dem Hosentaschenbuch üben, wobei der ältere dem jüngeren helfen kann. Heute haben Serkan aus dem 9. Jahrgang und Sedan aus Klasse 5a Dienst im Schülerbüro. Sedan führt sein erstes Konfliktgespräch mit zwei Schülern aus der Parallelklasse durch, die sich am Freitag in der Schülerstation gestritten hatten. Da Freitag keine Zeit mehr für dieses Gespräch war, sind die beiden Streithähne für heute bestellt worden. Sedan ist aufgeregt, Serkan beruhigt ihn. „Wird schon werden, ich helfe dir, wenn du was vergisst. Und wenn die Pause nicht reicht, machen wir nächste Pause eben weiter.“ Da treten die Streithähne auch schon ein. Sedan erklärt erst einmal die Regeln, zum Beispiels sagt er: „Ich helfe euch nur in eurem Streit. Ich nehme für keinen Partei

ein. Die Lösung für euren Streit sollt ihr selbst finden.“ Während des Gesprächs müssen die Kontrahenten die Stühle wechseln und den Streit aus der Sicht des anderen darstellen. Nach 15 Minuten wird ein Friedensvertrag geschlossen und die beiden Streithähne werden angehalten, sich in die Augen zu sehen und sich die Hand zu reichen. Sedan ist erleichtert, denn im Grunde ging es nur um eine Kleinigkeit, nämlich eine Beleidigung. Im Eingangsbereich geht es lebhaft zu. In einer Flurecke bildet sich eine Mädchentraube. Alle wollen wissen, was los ist. Julia als Schülerhelferin kommt hinzu und sieht, dass Jule weint. Sie fragt, ob sie helfen kann. Jule ist untröstlich und will nicht reden. Die Freundin sagt, dass Jules Freund gerade mit ihr Schluss gemacht hat. Die Schülerhelferin bietet Jule und ihrer Freundin an, ins Schülerbüro zu gehen, wenn das Schlichtungsgespräch beendet ist und sich da erst einmal zu beruhigen. Die Beiden nehmen dankbar an. Serkan und Sedan gehen nach dem Schlichtungsgespräch solange vor die Tür und unterhalten sich noch leise über den Verlauf des Schlichtungsgesprächs. Vor der Eingangstür stehen Daniel und Stefan aus der 8a. Sie fragen: „Können wir wieder reinkommen? Wir benehmen uns auch gut.“ Julia antwortet mit Blick auf die „rote Liste“ über der Eingangstür: „Ihr wisst doch, dass ihr noch Hausverbot habt. Da stehts doch schwarz auf weiß.“ Daniel: „Aber das ist doch schon ein halbes Jahr her.“ Julia: „Ihr wisst doch, dass Hausverbot nicht verjährt. Erst müsst ihr zu einer Schülerhelferkonferenz kommen. Steht doch in der Hausordnung.“ Stefan: „Wann können wir denn kommen?“ Julia: „Nächste Woche haben wir Training. Da geht das nicht. Aber ich werde dann Bescheid sagen, dass ihr nachgefragt habt. Fragt nächste Woche noch einmal nach, ob es in 14 Tagen klappt.“ Daniel: „Geht das nicht früher?“ Julia: „Ihr habt jetzt so lange gewartet, da müsst ihr schon warten zur nächsten Arbeitssitzung. Nächste Woche sind wir im Training in der Turnhalle.“ Die beiden Schüler trollen sich, da auch die Aufsichtslehrerin vor der Schülerstation hinter ihnen steht und sie bittet, auf den Schulhof zu gehen.

Im Café ist der größte Ansturm nach 15 Minuten vorbei. Die Pause dauert 30 Minuten. Gleich geht es auch schon wieder in den Unterricht. An der Theke kann ein junger Schüler sich nicht entscheiden: vielleicht ein Safteis, ein Müsliriegel oder eine Banane ... oder doch ein Eis? Ein Schüler kommt noch angeflitzt und braucht ein Vokabelheft. „Dann aber schnell!“, meint Jasmin hinter der Theke. Ein paar Minuten vor Pausenschluss ruft Dennis als Aufsicht in der Bücherei in

den Raum: „Wir machen Schluss, Computer aus!“ In der Küche wird es noch einmal hektisch: Stecker raus, Essen in den Kühlschrank, Kasse wegschließen. Die meisten Schülergäste trollen sich, die Kartenspieler im Teppichraum nicht. „Ach bitte, nur noch eben diese Runde zu Ende!“, bettelt ein Schüler aus dem 5. Jahrgang. Christian verneint: „Wir müssen auch in den Unterricht. Legt die Karten beiseite und spielt in der nächsten Pause weiter.“ Jeder Schülerhelfer überprüft noch einmal seinen Bereich, Schon wieder hat ein Schüler einen Computer angelassen auch Julia im Flurbereich stellt fest, dass ein Schüler eine leere Kakaotüte in die Flurecke gestellt hat, obwohl nebenan und vor der Eingangstür Abfallkörbe stehen. „Auch hier im Flur müsste ein Abfallkorb stehen“, meint sie zu Simone, mit der sie Dienst hat. „Gute Idee“, sagt Simone. „Solltest du auf der nächsten Arbeitssitzung vorschlagen, muss ja nicht so teuer sein; der könnte genau hier in der Ecke stehen, wo immer die leeren Tetrapacks stehen.“ Der letzte Schülerhelfer zieht die Tür hinter sich zu. Bis zur nächsten Pause.

Eine erste Analyse dessen, was im Beispiel beobachtbar abließ, ergibt folgende Zusammenhänge: Als erstes ist erwähnenswert, dass Lehrkräfte den Schülerhelfern im lehrerfreien Raum positiv zugemutet haben, diese Schülerstation selbstverantwortlich zu beaufsichtigen und in verschiedenen Arbeitsinseln in gemeinsamer Verantwortung tätig zu werden. Lehrkräfte haben den Schülerhelfern zugemutet, dass sie als Personen fähig seien, in Konflikten zwischen Schülern zu vermitteln und im Falle von Regelverstößen auch Zivilcourage zu zeigen. Das **Prinzip der positiven Zumutung** durch die Lehrkraft ist eine Bedingung für das Gelingen einer Gerechten Gemeinschaft Zweitens zeigt das Beispiel, dass einzelne Schülerhelfer sich kompetent fühlten und bereit sind, als Konfliktvermittler tätig zu werden und dass die Streitenden die Lösung für ihren Streit selbst finden sollen. Das **Lösen von Konflikten in diskursiven Prozessen** und im sozialen Konsens ist eine weitere Bedingung für das Gelingen einer Gerechten Gemeinschaft. Drittens zeigt das Beispiel, dass die Schülerhelfer, in natürlichen Situationen des Alltags Erfahrungen an den „Fällen“ des Alltags machen, beispielsweise am Fall des Regelverletzers. Sie praktizieren ein „Learning on the job“ oder ein „Learning by doing“. Sie praktizierten ein **Lernen an den Gegenständen des Alltags und in der Eigenerfahrung** und realisieren damit eine weitere Bedingung für das Gelingen einer Gerechten Gemeinschaft. Viertens zeigt das Beispiel, dass die Schülerhelfer in verschiedenen Arbeitsinseln tätig wurden und in verschiedenen Rollen

gemeinsam die Verantwortung für den Erfolg der Schülerstation übernehmen, beispielsweise in der Rolle im Aufsichtsteam oder als Verkäufer hinter der Theke. Die **Gelegenheit zur Rollenübernahme** stellt eine weitere Bedingung für die Etablierung einer Gerechten Gemeinschaft dar. Fünftens zeigt das Beispiel, dass einzelne Schülerhelfer als Konfliktvermittler die Einsicht haben, dass die Kontrahenten im Streitfall die Perspektive des Kontrahenten übernehmen müssen, um zu einer gelingenden Lösung ihres Streites zu gelangen. Das Beispiel zeigt auch, dass sie die Perspektivübernahme durch die Streitenden erreichen wollen, indem die Kontrahenten die Plätze wechseln und den Streit aus der Perspektive des Anderen betrachten. Mit ihrer Betätigung als Peers, die bei anderen diese Perspektivübernahme herbeiführen, demonstrieren die Schülerhelfer, dass sie die Perspektivübernahme als einen Teilschritt zur Konfliktlösung wahrnehmen und auch herbeiführen. Die **Gelegenheit zur Perspektivübernahme** ist eine weitere Bedingung für das Gelingen der Gerechten Gemeinschaft. Sechstens zeigt die Reaktion einer Schülerhelferin, dass sie sich von der nächsten Arbeitsbesprechung Entscheidungen verspricht, darüber mitbestimmen zu können, dass und wie die Sauberkeit verbessert werden kann und dass sie vorschlagen wird, das nötige Geld für einen Mülleimer aus den Einnahmen bereitzustellen. **Mitbestimmung** in den Angelegenheiten, die Schüler betreffen, ist eine weitere Bedingung für das Gelingen einer Gerechten Gemeinschaft. Siebtens zeigt das Beispiel, dass Tobias sich als Schülerhelfer verpflichtet fühlt, seinen Dienst einzuhalten. Mit seiner Rückversicherung zeigt dieser Schülerhelfer, dass er sich verpflichtet fühlt, eine von ihm übernommene Aufgabe auch auszuführen. Auch andere Schülerhelfer demonstrieren, dass es in der Schülerstation verschiedene Teams gibt, die in gemeinsamer Zusammenarbeit und in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen in gemeinsamer Verantwortung die Schülerstation durch ihr Engagement als Pausenort ausgestalten. Die Schülerhelfer engagieren sich für Aufgaben, die sich aus dem Gemeinschaftsleben ergeben und von Bedeutung für dieses sind. Der **Gemeinschaftszweck** ist eine weitere Bedingungen für die Etablierung einer Gerechten Gemeinschaft. Achstens zeigt das Beispiel, dass die Schülerhelfer als Peers in verschiedenen Arbeitsbereichen handelnd dazu beitragen, dass dieser Pausenort attraktiv für die Schüलगäste wurde und sie selbst diesen Ort durch ihr Handeln ausgestalteten. An diesem Ort arbeiteten die Schülerhelfer beispielsweise als Aufsichten oder Verkäufer. Als Aufsichten demonstrierte ein Schülerhelfer verantwortliches Handeln in seiner Rolle. Er zeigte, dass er im Falle eines Regelverstößes auch hinsah,

sich auch traute, wohlwollend zu intervenieren und ein Ermahnungsritual auszusprechen, bevor es zu Sachschäden kam. Das **verantwortliche Handeln** in der Gerechten Gemeinschaft ist eine weitere Bedingung für ihr Gelingen. Neuntens zeigt das Beispiel auch, dass die Schüler sich mit dem Projekt Schülerstation identifizierten, als sie hier in den Pausen freiwillig arbeiten. Eine Schülerin demonstriert mit ihrer Äußerung, dass sie eine eigene kreative Idee hat, um Verunreinigungen auf dem Flur in Zukunft wirksamer begegnen und ihre Arbeit erleichtern zu können. Die **Identifikation** der Teilnehmer mit den gemeinsamen Zielen und Aufgaben ist eine weitere Bedingung für das Gelingen einer Gerechten Gemeinschaft.

Die vorgenannten Bedingungsfaktoren werden von Lawrence Kohlberg auch als Lernprinzipien bezeichnet. Sie müssen in einer Gerechten Gemeinschaft realisiert werden, um eine moralische Atmosphäre mit ihren Teilzielen, beispielsweise persönliche Reifeentwicklung in Form von Verantwortungsübernahme, bewirken zu können. Weiterhin zeigt das Beispiel, dass es in der Schülerstation Regeln und Rituale der Organisation gab. Als Ordnungsrahmen galt eine Hausordnung als quasi Verfassung. Der Ausschnitt zeigt, dass es hier eine Arbeitssitzung gab, auf dieser wurden alle Vorhaben quasi wie in einem demokratischen Forum gesprochen und Entscheidungen über weitere Vorhaben getroffen. Dann gab es einen Dienstplan als Teil des Sozialvertrages. Die Schüler verpflichteten sich, ihre Dienste auch durchzuführen, wenn sie sich einmal freiwillig gemeldet hatten. Der Ausschnitt zeigt auch, dass die Schülerhelfer als Peers auftraten, die anderen Schülergästen bei Konflikten halfen und dass die Schülergäste, die Nutzer dieser Schülerstation verschiedene Pausenannehmlichkeiten nutzen konnten.

4.3. Baustein Arbeitssitzung

Arbeitssitzungen stellten das zentrale demokratische „Plenum“ dar, um Erfolge und Probleme des Projektes um eine Optimierung der Schülerstation zu beraten bzw. sie den sich verändernden Rahmenbedingungen anzupassen. In der Ausbalancierung der verschiedenen Interessen, Bedürfnisse und Verpflichtungen lag der Schwerpunkt erfolgreichen Agierens. In den Arbeitssitzungen wurden Entscheidungen getroffen, die Schüler selbst in die Praxis des Pausenalltags in der Schülerstation umsetzen.

Die Ziele einer Arbeitssitzung

Das für die Schülerhelfer praktische Ziel bestand darin, dass sie hier das Forum vorfanden, um Probleme und Erfolge zu reflektieren, entstandene Probleme zu lösen, Dienstpläne zu erstellen und weitere Vorhaben zu planen, durch welche die Schülerstation nicht nur erhalten, sondern stetig auch verbessert wurde. Damit ist gemeint, dass die Schülerhelfer auch neue Beköstigungsangebote planen und kalkulieren mussten. Die Schülerhelfer durften über die Verwendung ihrer Einnahmen aus dem Café selbst entscheiden. Wenn auch die Einnahmen nicht besonders hoch war, so reichten sie doch für kleinere Anschaffungen, wie beispielsweise Bücher, technische Geräte, kleine Preise für Wettbewerbsspiele in den Pausen und Verschönerungsmaterialien wie etwa Dekoration. Die Schülerhelfer mussten dem Förderverein gegenüber Rechenschaft bezüglich der Einnahmen und Ausgaben ablegen. In diesem Sinne stellte die Schülerstation eine kleine Schülerfirma dar, wenn sie auch nicht im Detail den Ansprüchen und Standards sich neu entwickelnder Schülerfirmen entspricht.¹⁸⁵ Die Schülerhelfer waren der Auffassung, die Schülerstation bräuchte ein eigenes Logo, das sich im ersten Entwurf folgendermaßen darstellte.

¹⁸⁵ Eine Schülerfirma enthält folgende grundsätzliche Kriterien: Eine Gruppe von Schülern hat eine Geschäftsidee, in unserem Falle ein eigenes Schulcafé. Mindestens eine Lehrkraft begleitet das Programm. Das Programm Schülerstation wurde von mir begleitet. Das Programm wird längerfristig angelegt (mindestens auf 3 Jahre.) Im Untersuchungszeitraum befanden wir uns im dritten Jahr seit der Gründung. Die schriftliche Zustimmung der Eltern liegt vor. Im Falle der Schülerstation wurde die Zustimmung der Eltern durch das Schulprogramm eingeholt. Darüber hinaus wurde jedoch zusätzlich die Zustimmung der Eltern der Schülerhelfer eingeholt. In einem Elternbrief wurden die Eltern zugleich über die pädagogische Bedeutung informiert und sie wurden um Rückmeldung für den Fall gebeten, dass ihre Kinder über Gebühr durch die Arbeit in der Schülerstation belastet würden. Ein weiteres Kriterium für eine kooperative Schülerfirma besteht darin, dass das Projekt als pädagogisches Projekt anerkannt wurde. Im Falle der Schülerstation wurde das Projekt schwerpunktmäßig als Maßnahme der Gewaltprävention. Ein weiteres Kriterium für eine Schülerfirma besteht darin, dass der Schülerfirma von der Schule geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Im Falle der Schülerstation bestanden die Räumlichkeiten aus der umgebauten Hausmeisterwohnung. Ein weiteres Kriterium für eine Schülerfirma besteht darin, dass jahrgangsübergreifendes Arbeiten möglich ist. In der Schülerstation arbeiteten Schüler vom 5. bis zum 10. Jahrgang zusammen. Außerdem wird eine Schülerfirma unter dem Dach der Schule und unter dem Dach des Fördervereins geführt. Im Falle der Schülerstation befanden die Räume sich am Ende des Gebäudekomplexes, die Schülerstation war dem Förderverein der Hauptschule Sprockhövel gegenüber rechenschaftspflichtig. Weiterhin verpflichtet eine Schülerfirma sich, mit ihren Gewinnen und Umsätzen unterhalb der Geringwertigkeitsschwelle zu bleiben, d.h. weniger als 16.620 Euro Umsatz zu machen und unter 3.835 Euro Gewinn zu bleiben. Im Falle der Schülerstation erstreckten die Gewinne und Umsätze sich weiter unter diesen Beträgen, die Gewinne wurden jedoch nicht unter den Schülern verteilt, sondern in die Verbesserung der Schülerstation investiert, z.B. wurden Bücher, Küchengeräte, Bilderrahmen etc. von den Gewinnen gekauft. Als weiteres Kriterium für eine Schülerfirma gilt, dass eine ordentliche Buchführung zur Dokumentation der Ein- und Ausgaben geführt und sichergestellt wird. In der Schülerstation wurde die Buchführung von einer unterstützenden weiteren Schülergruppe sichergestellt, die teilweise aus Schülerhelfern bestand und auch zuständig war für die regelmäßigen Einkäufe. Zusätzlich gilt für eine Schülerfirma, dass ein Bankkonto/Unterbankkonto eingerichtet wird, auf das die Schüler gemeinsam mit dem Betreuer Zugriff haben. In der Schülerstation erhielt eine Schülerhelferin die Berechtigung, Geld abzuheben, Einzahlungen konnten jedoch auch von anderen Schülerhelfern gemacht werden. Auch ich hatte Zugriff zu dem Konto der Schülerstation bei der örtlichen Bank, während das Konto auf den Namen des Vorsitzenden des Fördervereins eingetragen wurde, der dann auch Zugriff zum Konto und Kontrolle über die Bewegungen auf dem Konto hatte. Eine Schülerfirma weist zudem bei all ihren schriftlichen Geschäftskontakten auf ihren Status als Schülerfirma hin und enthält ein Logo. Im Falle der Schülerstation entwarfen die Schülerhelfer ein Logo, das aus einem Fantasietier bestand, das ich an späterer Stelle darstellen werde.



Ein methodisches und damit zugleich praktisches Ziel bestand im Üben der hier verwendeten Methode des experimentellen Problemlösens und Sicherheit darin zu erhalten. Die Schüler sollen die anstehenden Probleme des Schülerstationsalltags in den Arbeitssitzungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und reflektieren, damit sie auf der Grundlage gemeinsamer Reflexion dann zu Entscheidungen und Lösungen kamen, die von der Gruppe im Einvernehmen getragen und in den Pausen praktisch in Handeln umgesetzt wurden.

Die Inhalte einer Arbeitssitzung

Es gab Arbeitssitzungen, in denen die schülerstationsinternen Erfolge, Probleme und mögliche Optimierungsangebote besprochen wurden. Zum Inhalt wurde das, was in den Pausen zukünftig zu tun war.

Einige Arbeitssitzungen wurden zeitlich geteilt, um bei Bedarf Schülerhelferkonferenzen durchzuführen. Inhalt in den Schülerhelferkonferenzen waren die Regelverletzungen von Schülergästen, wenn nötig auch unfaire Behandlung von Gästen durch Schülerhelfer.

Vorbereitung und Ablauf einer Arbeitssitzung

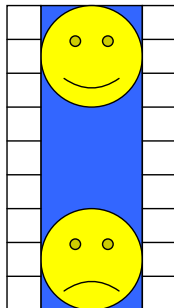
Die Arbeitssitzungen wurden immer im Stuhlkreis durchgeführt, da der Stuhlkreis die gleichberechtigte Teilnahme aller symbolisiert. Alle Arbeitssitzungen verliefen ritualisiert in Phasen. Rituale geben nach meiner Einschätzung Sicherheit und machen die Struktur transparent, beispielsweise für die Gesprächsführung. Rituale ermöglichen auch eine genaue Zeitplanung, denn ein Ziel der Arbeitssitzungen bestand darin, die kostbare zweistündige Unterrichtseinheit intensiv zu nutzen.

Phase 1: Begrüßung und Aktiv-Entspannung

Eine Arbeitssitzung begann stets mit einem Gong. Der Gong leitete Augenblicke der Stille ein, um eine Art Aktiv-Entspannung herbeizuführen. Basierend auf der Annahme, dass Schüler in einem Zustand körperlicher Entspannung fließender denken und zuversichtlicher Stimmung sind, werden in diesem Zustand auch die Informationsverarbeitung und die Lernfähigkeit aktiviert, arbeitet das Gedächtnis optimal und Erhalten Schüler leichter Zugang zu ihren Ressourcen und inneren Kraftquellen. In diesen Augenblicken konnten alle Beteiligten – die üblicherweise in den Pausen herrschende Geräuschkulisse hinter sich lassen und zur Ruhe kommen konnten. In diesen Augenblicken konnten alle Beteiligten sich auf die Sitzung einstimmen und beispielsweise darüber nachdenken, wie sie ihre gegenwärtige Stimmung den anderen mitteilen würden.

Phase 2: Stimmungsbild

Nach dem vollständigen Verklingen des Gongs wurde ein Stimmungsbild erhoben, entweder mit verschiedenen Stimmungsbildern, die im Stuhlkreis ausgelegt wurden und denen die Teilnehmer sich stehend zuordnen konnten, oder wie Hilfe des so genannten „Gefühlsbarometer“.



Es bestand aus einem Holzstück, auf dem auf einer Skala von 1 bis 10 die Stimmung von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ gekennzeichnet werden konnte. Die Schüler setzten an der entsprechenden Skalenstelle, die ihrer Stimmung entsprach, eine besonders markierte Wäscheklammer.

Mit Blick auf die Kognitionsforschung geben Stimmungsbilder eine Auskunft über die Lernbereitschaft; nach der Zwei-Hemisphären-Theorie des Denkens gehen Erkenntnisse und Einsichten sowohl über simultanes Denken wie über sequentielles Denken in die Gesamtpersönlichkeit ein. Ist Unbehagen im Spiel, leugnet die linke Hälfte die unbehagliche Information und negative Gefühle schieben sich als Störung in den Lernprozess. Stimmungsbilder können daher Auskunft darüber geben, ob eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre zu erwarten ist und können zu Nachfragen führen, ob die Störungen durch die Gruppe oder die zu behandelnden Themen reduziert werden können. Schülerhelfer wurden - unter der Vorgabe von Freiwilligkeit - angeregt, ihre Stimmung zu begründen. Das Stimmungsbild konnte zum Beispiel Aufschluss über Unzufriedenheit und seelische Bedürfnisse geben, die später aufgenommen werden konnten.

Phase 3: Aufwärmphase, Konzentration /Gehirnjogging

Dem Stimmungsbild folgte eine kurze spielerische Aufwärmphase. Sie sollte die allgemeine Konzentration und das Lernen mit beiden Gehirnhälften fördern. In Anlehnung auch an John Dewey, dass spielerische Aufgaben für Jugendliche eine natürliche Art sind, gute Denkgewohnheiten herauszubilden und ihrem Bewegungsstreben entgegenkommen und nach einem langen Sitztag in der Schule nicht zuletzt auch als Energiespender dienen. Beispielsweise erhielten die Schülerhelfer in dieser Phase entweder kleine Denkaufgaben oder es wurden bewegungsaktive Aufwärmübungen durchgeführt, denn Bewegung versorgt das Gehirn auch mit Sauerstoff und baut Stress ab.

Diese Phase fanden die Schülerhelfer zu Beginn ihrer Ausbildung befremdlich. Daher erklärte ich den Schülern, dass unser Gehirn wie ein Computer funktioniert. Wenn er heruntergefahren ist, braucht er erst einmal eine Zeit, bis er hochgefahren ist und aktiviert genutzt werden kann. Mit der Entschlüsselung von Detektivaufgaben könnten sie ihren „Gripscomputer“ anlaufen lassen und ein Super-Gedächtnis erhalten..

Besonders für die atmosphärische Gestaltung einer wertschätzenden und anregenden Lernatmosphäre habe ich mich durch Kölner L.I.N.D.-Ansatz¹⁸⁶ inspirieren lassen. Danach ist ein „Centering“ als mentale Entspannung und ein rituelles Setting zur Einstimmung auf den Unterricht darauf ausgerichtet, den Lernenden geistig und körperlich auf den Unterricht einzustimmen.

¹⁸⁶

Konzentrationsprobleme stellen für viele Schüler heute ein Problem dar. Wie schon John Dewey zu seiner Zeit beklagte, sitzen auch heute Schüler häufig ihre Stunden hinter ihrem Tisch und ihren Büchern ab, denken dabei jedoch an viele Dinge und nehmen nur einen Bruchteil des Lernstoffes auf. Dies sind in erster Linie Motivationsprobleme (vgl. 3. Kapitel), da die Lernenden sich für anderes als den vorgegebenen Lernstoff häufig wesentlich mehr interessieren als für die Lektionen, und ihnen die vermittelten Inhalte wirklichkeitsfremd oder gleichgültig sind. Mit den Zielen der Schülerstation wollten wir die Schüler an diesen Zielen beteiligen, jedoch können auch durchaus auch lernwillige Kinder mit Konzentrationsproblemen zu kämpfen haben. Diese Störungen können von außen kommen oder durch eigene Gedanken oder Müdigkeit ausgelöst werden. Je nach Stimmung wurden Bewegungsaufgaben oder Spiele oder Denkaufgaben durchgeführt. Denkaufgaben haben den Vorteil, dass sie eine kurze, intensive Form der mentalen Zentrierung ermöglichen.

Bewegungsaufgaben haben den Vorteil, dass sie den Körper mit Sauerstoff versorgen und Spannungen abbauen. Mit John Dewey teile ich die Grundannahme, dass spielerische Übungen für Schüler wegen ihres Wettbewerbcharakters um ihrer selbst willen interessant sind daher keine extrinsischen Verstärker benötigen.

Es wurden Denksportaufgaben gegeben, bei denen die Schüler ein kleines Problem lösen mussten. Beispielsweise mussten die Schüler folgende Aufgabe lösen, die ich als Kind auch als die Aufgabe: Bau mir das Haus vom Nikolaus verstanden habe: Die nachfolgenden neun Punkte sollten ohne Absetzen des Stiftes durch vier gerade Linien verbunden werden, ohne den Stift abzusetzen. Üblicherweise suchen die meisten Personen nach Lösungen, bei denen die Linien innerhalb des durch die Punkte gebildeten Quadrates bleiben. Die Aufgabe ist jedoch nur lösbar, wenn man über die Außenlinien hinweggeht.

0 0 0

0 0 0

0 0 0

Die Übungen wurden - je nach Länge – kurz reflektiert, denn alles, was wir machten, hatte zum Ziel, dieses auch bewusst auf ihren praktischen Nutzen hin zu verwerten. Diese hier skizzierte Denkaufgabe konnte den Schülerhelfern zugleich klar machen, dass man manchmal auch scheinbar vorgegebene Wege verlassen muss, um ein Problem zu lösen und über den eigenen Tellerrand hinausschauen muss. Kurze Übungen wurden durch Daumenzeigen reflektiert. Daumen nach oben bedeutete, dass

die Übung gut gefallen hat, Daumen in der Waagerechten bedeutete „geht so“ und der nach unten gezeigte Daumen bedeutete „hat mir nicht gefallen.“

Phase 3: Erarbeitung

Die Erarbeitungsphase wurde in sechs Schritte der Problemlösung untergliedert und diese waren wiederum durch feste Rituale strukturiert.

Phase 3.1. Rollenverteilung: Hier wurden zunächst verschiedene Rollen für die nachfolgenden Erarbeitungs- Phasen verteilt, beispielsweise Gesprächsleiter, Zeitnehmer, Protokollant, Tagesordnungsschreiber, Dienstplanschreiber. Das heißt, die Schüler übernahmen in einer Arbeitsitzung nicht nur die Rolle eines diskutierenden Teilnehmers, sondern ihnen wurde ermöglicht auch in anderer Weise aktiv im Unterricht zu werden und sich in verschiedenen Rollen zu üben. Darüber hinaus konnte die Projektleitung sich eher auf beobachtende Aufgaben zurücknehmen und die Aktivität ging auf mehr Schüler über, die eine Mitverantwortung für den Prozess übernahmen.

Phase 3.2 Reflexion der Erfolge.: Zunächst wurde eine Reflexionsrunde über die positiven Ereignisse seit der letzten Arbeitsbesprechung durchgeführt. „Was ist euch gut gelungen?“ Die Zielsetzung dieser Phase bestand darin, dass die Schülerhelfer sich die geleistete Arbeit der letzten beiden Wochen bewusst ins Gedächtnis riefen und sich gemeinsam freuen sollten an allem, was sie erreicht und an Situationen gemeistert hatten.

Phase 3.3 Reflexion der Misserfolge und Themensammlung: Dann wurden die Misserfolge und Probleme benannt, die sich ergeben hatten. Sie wurden auf einer Flipchart festgehalten, um später ihren Ursachen und Lösungen nachzugehen.. Festgehalten wurden auch die von der letzten Arbeitssitzung offengebliebenen Themen. Danach wurden individuelle Vorhaben gesammelt. Phase 3.3 Reflexion der Misserfolge und Themensammlung: Dann wurden die Misserfolge und Probleme benannt, die sich ergeben hatten. Sie wurden auf einer Flipchart festgehalten, um später ihren Ursachen und Lösungen nachzugehen.. Festgehalten wurden auch die von der letzten Arbeitssitzung offengebliebenen Themen. Danach wurden individuelle Vorhaben gesammelt. Der Tagesordnungspunkte-sammler hatte die Aufgabe, die einzelnen Themen in Stichworten auf der Flipchart fest zu halten .

Phase 3.4: Rangordnung der Themen. In dieser Phase wurden die einzelnen Tagesordnungspunkte unter Leitung des jeweiligen Gesprächsführers in eine Rangfolge nach Mehrheitsentscheidung gebracht und dann chronologisch abgearbeitet. Der

Tagesordnungssammler musste die Rangfolge numerisch auf der Flipchart festhalten. Dann war seine Aufgabe erfüllt.

Phase 3.5: Abarbeitung der Themen nach dem Problemlösemodell:

Wer ein Problem eingebracht hatte, trug es dann vor. Andere Schüler konnten nachfragen. Danach erfolgte ein Brainsstorming, das heißt Schüler konnten eigene Ideen einbringen, die an der Tafel gesammelt wurden.

Diese Aufgabe übernahm der Tagespunktsammler. In der Diskussion waren die Schülerhelfer gehalten, vor der eigenen Stellungnahme zunächst kurz mit eigenen Worten das wiederzugeben, was der Vorredner gesagt hatte. („Du hast gesagt, dass... und meine Meinung ist...“) Mit dieser Paraphrasierung sollte sichergestellt werden, dass alle Beteiligten einander zuhörten und das Gesagte auch verstanden hatten, statt sich nur auf den eigenen Beitrag zu konzentrieren. Zudem verlangsamte diese pädagogische Maßnahme auch hitzige Diskussionen und gab allen Beteiligten Zeit zum Überlegen. Wenn keine Vorschläge mehr erfolgten, kam es zu Entscheidungsfindung, die im sozialen Konsens getroffen wurde, es wurden keine Mehrheitsentscheidungen gefällt, wenn es um Angelegenheiten ging, bei denen auch für diejenigen etwas auf dem Spiel stand, die nicht zugestimmt hatten. . Ausgehend von der Annahme, dass alle Schüler die Konsequenzen von Entscheidungen tragen mussten, und Mehrheitsentscheidungen dazu führen können, dass die Verlierer eine Maßnahme boykottieren könnten, wurden nur solche Entscheidungen getroffen, mit denen alle Beteiligten leben konnten, zum Beispiel über die Veränderung der Öffnungszeiten, Danach erfolgte die Konkrete Planung (Wer macht was, mit wem, bis wann) Wenn beispielsweise ein neues Küchengerät angeschafft werden sollte, wurde protokollarisch festgehalten: Wer holt Preisvorschläge mit wem bis wann ein? Vorschläge für konkrete Neuerungen wurden in eine Probephase geschickt, beispielsweise ein neues Beköstigungsangebot.

Protokollierung: Beschlüsse und verbindliche Handlungsabsprachen wurden vom Protokollanten im kurzen Ergebnisprotokoll festgehalten, damit auch fehlende Schüler die Ergebnisse nachlesen könnten.

Phase 3.6. Einleitung des Abschlusses: Etwa 20 Minuten vor Schluss einer Arbeitssitzung kündigte der Zeitnehmer an, dass die Gruppe innerhalb der nächsten fünf Minuten zum Schluss kommen und der Protokollant die offen gebliebenen Tagesordnungspunkte zum Protokoll der nächsten Woche hinzunehmen müsste.

Phase 3.7 Dienstplanerstellung.: In dieser Phase wurde der Dienstplan für die nächsten vierzehn Tage gemacht, wobei ein Schülerhelfer die Rolle des Dienstplanschreibers übernahm und dazu einen Vordruck ausfüllte. Diese Dienstplanerstellung dauerte üblicherweise nur 5 Minuten, weil die Schülerhelfer ihre Vorlieben hatten und auch bestimmte Teambegleiter bevorzugten, jedoch einige auch gern von Woche zu Woche ihre Betätigungen wechseln wollten.

Phase 4 Abschluss

Eine Arbeitssitzung klang immer mit einem Stimmungsbild bzw. Gefühlsbarometer oder einem kurzen Blitzlicht aus. Beide Formen des Abschlusses führte die Beteiligten noch einmal zusammen und ließ jeden noch einmal zu Wort kommen. Mit dem Gefühlsbarometer konnte die Veränderung der Stimmung im Vergleich zum Beginn der Sitzung noch einmal kurz deutlich gemacht werden. Ein abschließendes Stimmungsbild konnte auch einen Überblick darüber geben, ob der Unterricht wirklich an den Bedürfnissen der Schüler ausgerichtet war. War die Stimmung schlechter als zu Beginn, hatte etwas in den Beziehungen nicht gestimmt. Falls wenig Zeit blieb, wurde ein kurzes Blitzlicht durch Daumenzeigen durchgeführt. Persönliche Beiträge im Blitzlicht wurden nicht mehr kommentiert, damit sich auch jeder traute, ehrlich seine Meinung zu sagen, ohne sich dafür rechtfertigen zu müssen.

Der ritualisierte Ablauf ermöglichte Transparenz des Ablaufs. Alle Teilnehmer hatten die emotionale Sicherheit, dass ihre persönlichen Bedürfnisse sowohl zu Beginn, während der Erarbeitungsphase und auch zum Abschluss eingebracht werden konnten. Die Rituale schafften darüber hinaus auch Strukturen der Gesprächsführung und forderten die Disziplin aller Beteiligten ein.

Analyse einer Arbeitssitzung

In den Arbeitssitzungen kamen die Lernprinzipien einer Gerechten Gemeinschaft zur Geltung, wie im folgenden Abschnitt skizziert werden soll.

Rollenübernahme: Wie schon zuvor skizziert, übernahmen einzelne Schüler verschiedene Rollen in einer Arbeitssitzung, nämlich die des Gesprächsführers, Protokollanten, Zeitnehmers, Themensammlers. Hinzuzufügen ist, dass die Verteilung der einzelnen Rollen schrittweise im Laufe der Ausbildungszeit aufgebaut wurde. Das hieß praktisch: Zu Beginn der Ausbildung übernahm die Projektleitung alle Rollen, schrieb die Tagesordnungspunkte selber auf, übernahm auch die Gesprächsführung und den Zeitnehmer, das Protokollschreiben als quasi vorbildhaftes Verhalten. Hatten

Schüler einmal eine Rolle ausprobiert, so wurde diese Rolle in den Folgesitzungen immer auch von Schülern ausgefüllt. Auch das Prinzip der **Perspektivenübernahme** kam durch die Paraphrasierungen nach jedem Redebeitrag zur Geltung. Diese pädagogische Maßnahme verlangsamte zudem den Problemlöseprozess und ließ allen Beteiligten mehr Zeit zum Nachdenken. **Das Prinzip der positiven Zumutung** und die damit verbundene **diskursive Lehrerhaltung** drückte sich darin aus, dass ich als Lehrkraft den Auftakt durch einen Gong herstellte, die Schüler begrüßte und insgesamt den Redefluss und die Phasen in Gang hielt, selbst auch Entscheidungen herbeiführte, jedoch den Prozess lenkte, ohne die Entscheidungen selbst zu fällen. Durch diese Haltung mutete ich den Schülerhelfern positiv zu, ihre eigenen Ideen zur weiteren Ausgestaltung der Schülerstation einzubringen. In die Rolle des begleitenden Beobachters konnte ich mich auch schon deshalb begeben, weil die Schülerhelfer selbst verschiedene Rollen ausfüllten, um beispielsweise Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Das Prinzip der **Mitbestimmung** bzw. Demokratisierung: In der Annahme, das Mehrheitsentscheidung von denen boykottiert werden könnten, die einer Entscheidung nicht zugestimmt hätten, wurden Entscheidungen, von deren Auswirkungen alle Schülerhelfer betroffen waren, im sozialen Konsens getroffen. Indem Schülerhelfer jedoch ihre Anliegen immer wieder auf die Tagesordnung setzen und wiederholt begründen konnten, lernten sie auch, für ihre Interessen zu werben und Beharrlichkeit zu entwickeln. **Das Prinzip des Lernens in der Eigenerfahrung und am Gegenstand** wurde insofern realisiert, als die Schüler durch eigenständiges Argumentieren und Handeln nicht nur ihre nächsten Pausenbetätigungen vorbereiteten, sondern durch ihre Betätigungen zugleich auch methodisches Handwerkszeug entwickelten, beispielsweise ein Gespräch fair zu leiten, dabei Selbstdisziplin ausüben mussten, um ihre Macht in der Rolle nicht auszunutzen und auch lernten, Disziplin von anderen einzufordern. Die Gegenstände, um die es ging, waren die Anliegen und konkreten Gegenstände, die im Pausenalltag zum Tragen kommen sollten. Auch das **Prinzip der Identifikation** wurde realisiert, indem die Schüler ihre eigenen Interessen einbringen konnten und nur solche Entscheidungen für die Umsetzung getroffen wurden, mit denen alle einverstanden waren und mit denen sie sich identifizieren konnten. . Das **Prinzip des verantwortungsvollen Handelns** kam insofern auch zur Geltung, als zunächst einmal alle Handlungen Realitätscharakter hatten, beispielsweise das Handeln als Gesprächsführer und die geplanten Handlungen von den Schülerhelfern im Pausenalltag selbst umgesetzt wurden.

Mit Bezug zur Entwicklung sozialer Kompetenz handelte es sich bei einer Arbeitssitzung durchweg um Situationen vom Typ „Beziehungen“ und vom Typ „Um Sympathie werben“. Der Situationstyp „Beziehungen“ kam insofern zur Anwendung, als es nicht nur um kurzfristige Erfolge einzelner Personen ging, sondern das auf längere Sicht wichtige Ziel des gemeinsamen Erfolges auch dazu führte, die Ziele an den Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten auszurichten, die vorhandenen Beziehungen zu wahren und möglichst zu verbessern. Daher wünschten wir auch, dass die Schülerhelfer die eigenen Gefühle und Bedürfnisse äußern und die von anderen bewusst wahrnehmen konnten. Durch das Paraphrasieren konnten unklare Botschaften geklärt werden und durch Entscheidungen im sozialen Konsens sicherten wir, dass alle am gleichen Strang zogen. Der Situationstyp „Um Sympathie werben“ kam in solchen Situationen zustande, wenn individuelle Schüler eigene Wünsche einbrachten, beispielsweise Spiele für die Pausengestaltung kaufen oder selbst anbieten wollten und dafür überzeugende Argumente anführen mussten.

In der ersten Arbeitssitzungen übernahm ich viele der Rollen selbst, um zu zeigen, wie ich mir die Mitarbeit von später Schülerhelfern vorstellte.

Der Sozialvertrag in der Schülerstation

Ebenfalls zu Beginn der Schülerhelfer wurde ein „Sozialvertrag“ zwischen mir und den Schülerhelfern geschlossen, um verbindliche gemeinsame Vereinbarungen über das Zusammenarbeiten zu besiegeln. Dieser Vertrag wurde von allen Schülern unterschrieben, um diesem Dokument den nötigen ernsthaften Charakter zu geben.

Einer der ersten gemeinsamen Entscheidungen, welche die Schülerhelfer zu Beginn ihrer Ausbildung trafen, war ein Sozialvertrag.

Sozialvertrag

Chaos vermeiden und bei Konflikten hinsehen und/ oder Hilfe holen

Hausverbot erteilen, wenn jemand sich nicht an die Regeln hält, Protokoll, Lehrer informieren

Unterstützen, wenn ein Schülerhelfer Hilfe braucht

Ein Springer sieht immer nach, ob er Dienst hat

Lehrer holen oder anrufen, wenn es um Delikte oder Gefahren geht

Es wird keiner ausgelacht und kein Anliegen fällt unter den Tisch

Regeln der Hausordnung selbst einhalten

H ygiene in der Küche: Hände waschen, Arbeitsplatz aufräumen, Lebensmittel in Kühlschrank

E s wird keiner ausgeschlossen, weil er etwas nicht gut kann. Jeder kann etwas gut.

L achen und Spaß haben und anderen helfen,

F reiwilliger Dienst, aber ein Dienst muss auch eingehalten werden, in Ausnahmen abmelden

E inen Fehler eingestehen, Fehler dürfen sein, werden verziehen und man kann aus ihnen lernen.

R uhig bleiben und alle rauschicken, wenn Gefahr droht

4.4. Exemplarisches Beispiel einer Arbeitssitzung und deren Analyse

Obwohl es stets viel zu besprechen und zu entscheiden gab, verlief die Mehrheit der Arbeitssitzungen harmonisch, beispielsweise, wenn es schwerpunktmäßig um die Erweiterung des Beköstigungsangebotes ging. Solche Themen konnten auch in kurzer Zeit besprochen werden. Andere Anliegen erwiesen sich als komplexe Probleme, die in Teilprobleme zerlegt werden mussten. Im folgenden Abschnitt werde ich exemplarisch einen Ausschnitt aus der außergewöhnlichen, jedoch wichtigen Arbeitsbesprechung darstellen und anschließend diese Sequenz analysieren.

Heute ist Freitag. In der Schülerstation kommen 17 Schülerhelfer aus den Jahrgängen 5 bis 10 mit ihrer Projektleitung und einem weiteren Trainer zu einer gemeinsamen Arbeitsbesprechung im zweiten Schulhalbjahr zusammen. Ein Schülerhelfer ist krank. Heute ist ein langer Schülerhelfertag. Nach Schulschluss wird erst einmal gemeinsam gekocht, gegessen und saubergemacht. Danach wird ein erlebnispädagogisches Kooperationstraining in der Turnhalle durchgeführt. Dieses Training wird heute verkürzt, weil eine Schülerin ein großes Problem hat, über das sie vor dem Wochenende unbedingt noch reden möchte; jedoch verkürzt; eine Schülerin hatte ein großes Problem, über das sie heute unbedingt noch reden will. Also beschließen wir, eine Arbeitssitzung anzuhängen. Auch andere Schülerhelfer wollen eigene Anliegen noch diskutieren. eine Arbeitssitzung gern nutzen, um eigene Anliegen zu diskutieren. Die folgende Sitzung findet Freitagnachmittag von 14. 50 Uhr bis 16.20 statt. Einige Schülerhelfer sind noch aufgekratzt, denn auf dem Weg von der Turnhalle zur Schülerstation hatten sie

noch eine Vertrauensübung mit verbundenen Augen durchführen müssen. Noch etwas aufgeregter tauschen einige Schüler ihre Erfahrungen aus. Andere sind müde und warten ab. Einige Schüler bereiten das Setting vor, nämlich einen Stuhlkreis, damit sich alle anschauen können. Dann werden Rollen verteilt. Thorben aus der 9. wird das Protokoll erstellen, Sabrina aus Klasse 5 schaut ins letzte Protokoll. Da gibt es kleine Probleme, die können aber nächste Woche besprochen werden. Carolin aus dem 5. Schuljahr wird im Bedarfsfall am Ende der Besprechung den Dienstplan neu schreiben. Ulrike aus dem 5. Schuljahr ist Zeitnehmerin. Thomas aus dem 6. Jahrgang passt auf, dass Keiner unterbrochen wird und die Redeliste eingehalten wird. Die Projektleitung übernimmt die Moderation. Die Themen werden gesammelt, wobei alle Beteiligten davon ausgehen, dass Sinas Anliegen den Schwerpunkt bilden wird. Sina ist die älteste Schülerin im Projekt und gleichzeitig die allgemein anerkannte „Chefin“ mit der höchsten Interventionsberechtigung. Sie entscheidet in kritischen Situationen, was getan wird. Sina benennt ihr Thema: Sie will nicht mehr in den Pausen arbeiten, weil die Lehrer ungerecht sind. „Ungerechte Lehrer“ benennt sie als Stichpunkt. Christian möchte die Planung einer Schülerhelferkonferenz besprechen, weil zwei mit Hausverbot belegte Schüलगäste wieder die Schülerstation nutzen möchten. „Schülerhelferkonferenz“ ist das nächste Stichwort. Aus dem letzten Protokoll geht laut Sabrina hervor, dass zwei Themen noch zu besprechen sind: der Kauf einer Popkornmaschine und die Planung eines Box- oder Ringwettbewerbs. Kevin und Thorben aus dem 9. Jahrgang möchten gern einbringen, wie viele Schüler sich für ihren Boxwettbewerb gemeldet haben. Sie möchten auch den Trainer als Schiedsrichter gewinnen. „Boxwettbewerb“ wird das nächste Thema. Die Themen werden in eine Rangfolge gebracht. Die Schülerhelferkonferenz wird zuerst abgehandelt, denn sie ist schnell geplant. Christian soll den betroffenen Schüलगästen Bescheid geben, dass sie nächste Woche nach der letzten Unterrichtsstunde zur Schülerhelferkonferenz kommen können. Dann folgt Sinas Thema, gefolgt von dem „Boxwettbewerb“ und dem Thema „Popkornmaschine“. Thorben als Protokollführer wird darauf achten, dass kein Thema verloren geht. „Ungerechte Lehrer“ ist der wesentliche Anlass für diese außerordentliche Arbeitsbesprechung. Sina ist frustriert, weil sie heute morgen wieder vom Mathelehrer ermahnt wurde. „Heute morgen bin ich schon wieder zu spät in den Matheunterricht gekommen. Ich musste die ganze Stunde draußen bleiben und

durfte nicht mitmachen, obwohl ich Mathe brauch. Das ist total ungerecht. Wir sollten mal darüber reden, über die Lehrer.“ Deshalb ist ihr heute die Arbeitssitzung auch wichtig. „Mir wird alles zuviel auf meinen Schultern. Deshalb habe ich keine Lust mehr. Ich kann mir keine schlechte Note in Mathe erlauben. Dann kriege ich nie eine Lehrstelle“. Tobias meldet sich: „Hab ich das richtig verstanden, du willst ganz aussteigen?“ Sina: „Ja, deshalb wollte ich die Besprechung heute noch. Ihr müsst den Dienstplan ändern.“ Sie redet sich erst einmal allen Ärger von der Seele: Ärger mit Lehrern, weil sie zu spät in den Unterricht kommt, Ärger mit Schülerhelfern, weil sie nicht richtig aufpassen, Ärger mit Schülergästen, denn „Wegen denen komme ich jetzt immer zu spät .zum Unterricht.“. Alle hören betreten zu. Lehrerin: „Dir macht die Arbeit keinen Spaß mehr, weil du die ganze Last nicht mehr tragen kannst. Und das ist Schuld der Lehrer“ Sanje: Ja, deshalb hab ich ja keine Lust mehr. Lehrerin: „Du hast dich also schon entschieden, dass du aufhören möchtest.“ Sina: „Ja, ich weiß nicht, wie das sonst gehen soll.“

Christian: „Willst du denn nicht ab und zu in einer Pause arbeiten?“ Sina:“ Nein, mir wird das alles zu viel. Ich hab keine Lust mehr. Meine Schultern können das nicht alles tragen.“ Sie holt tief Luft. Diese Entscheidung akzeptieren erst einmal alle etwas betroffen, die meisten schauen auf den Boden, einige richten den Blick auf die Projektleitung. Die Botschaft muss sacken. Der heute eingeladene Trainer ergreift das Wort: „Man kann doch nicht einfach mittendrin die Brocken hinwerfen. Das geht nicht!“ Sina: „Ich hab mich entschieden, ich will nicht mehr. Mir wird das zuviel auf meinen Schultern. Ich kann mich doch nicht zerreißen. Wir haben manchmal Stress mit einigen Jungen, die sich schlecht benehmen. Aber das eigentliche Problem sind die Lehrer. Herr Meier hört sich gar nicht an, warum ich zu spät komme, sondern sagt nur, dass ich draußen bleiben soll. Das ist jetzt schon öfter passiert. Das ist ungerecht. Ich kann mir das auch nicht leisten für mein Abschlusszeugnis. Ich bin nicht gut in Mathe und brauch den Unterricht. Wir Schülerhelfer arbeiten fast jede Pause – jedenfalls ich – und kommen doch nicht aus Spaß zu spät in den Unterricht. Das ist einfach ungerecht und das wird mir zuviel auf meinen Schultern. Wir sollten mal darüber mal reden, über die ungerechten Lehrer. Herr Meier hört sich ja gar nicht an, warum ich zu spät komme, sondern sagt einfach, ich soll draußen bleiben. Das ist ungerecht.“

Projektleitung zu Sina: „Du bist enttäuscht von den Lehrern. Sina: „Ja, nein, nicht von allen. Ich weiß ja, dass Sie uns helfen und zu uns halten. Das Problem sind manche Lehrer. Wir sollten mal über die reden. Sie müssen mit den Lehrern reden!“ Einige Schülerhelfer, die ebenfalls eine Ermahnung durch Lehrer erhalten haben, schließen sich Sanjes Klage an. Christian: „Mir ist das in letzter Zeit auch schon ein paar Mal passiert, dass ich ermahnt worden bin.“ Auch Jaqueline und Julia melden „Stress“ mit einigen Lehrern, weil sie zu spät in den Unterricht kommen. .

Der Trainer-Lehrer meldet sich zu Wort: „Ich möchte auch nicht, dass Schüler bei mir zu spät in den Unterricht kommen. Und ich bin sicher, dass andere Lehrer das ähnlich sehen.“ Die Mehrheit reagiert mit Enttäuschung. Einige murmeln vor sich hin.“ Sina: „Aber was soll ich denn machen. Ich kann in der Schülerstation doch nicht einfach alles liegen lassen, wenn die Pause zu Ende ist und noch Schüler drinnen sind. Deshalb hab ich auch keine Lust mehr. Ich kann mir das auch nicht leisten. Das ist doch kein Problem, wenn man mal zwei Minuten zu spät kommt. Die Lehrer wissen doch, was wir in den Pausen machen.“ Carolin: „Wir machen doch auch was für die Schule. Da können die Lehrer doch auch was für uns tun, statt uns zu bestrafen.“ Es ergibt sich eine hitzige Diskussion. Der Trainer: „Wenn jemand bei mir zu spät in den Unterricht kommt, stört das den Unterricht für mich und für die anderen Schüler auch. Dann fängt man immer wieder von vorne an. „ Miroslav: „Aber das sind doch Ausnahmen. Das kommt doch nicht oft vor.“ Trainer: „Und außerdem weiß man als Lehrer ja auch nicht, ob einer rumgebummelt hat.“ Große Empörung bei der Mehrheit der Schülerhelfer. Miroslav aufgebracht: „Das sagt mein Klassenlehrer dann auch. Aber ich glaube, dass *keiner* (!) von uns bummelt!“ Trainer: „Dann müsst ihr eben eine andere Lösung unter euch finden. Ihr wisst, dass ich euch unterstütze und dass ich gut finde, was ihr macht. Sonst würde ich auch das Training nicht mit euch machen. Aber nicht alle Lehrer halten die Schülerstation für sooo wichtig, dass sie für euch Ausnahmen gelten lassen. Das weiß Frau Handke-Tiedemann auch.“ Alle blicken zu mir als Projektleitung und ich bestätige den Standpunkt des Trainers: „Es stimmt, dass die Schülerstation im normalen Schulbetrieb reibungslos funktionieren muss und unsere Kollegen das erwarten. Dafür könnt ihr ja auch mitbestimmen, was hier gemacht wird und wann die Schülerstation geöffnet wird. Wenn ihr meint, es wird euch zu anstrengend, teile ich dem Kollegium euer Problem mit.“

Dann muss eine andere Lösung für die Pausenregelung gefunden werden. Aber lasst uns doch erst mal gucken, ob wir unter uns etwas anders machen können. Jedenfalls müssen wir erstmal dafür sorgen, dass es Sina gut geht. Ihr Abschlusszeugnis geht vor.“ Ulrike: „Vielleicht finden wir ja was, damit Sina bleibt.“ Thomas: „Wie soll das denn gehen?“ Projektleitung: „Eine Lösung gibt es immer, die Frage ist nur, ob wir alle damit zufrieden sind. Es liegt aber nicht in meiner Macht, darauf Einfluss zu nehmen, dass bei euch eine Ausnahme gemacht wird und ihr zu spät in den Unterricht kommt.“ Kevin: Aber wir machen doch auch eine Ausnahme und arbeiten in den Pause.“ Projektleitung: „Stimmt. Aber wenn Lehrer bei euch eine Ausnahme machen und ihr später in den Unterricht kommen dürft, müssen sie das auch bei den Streitschlichtern machen. Die machen ja auch Dienste in den Pausen.“ Thorben: „Die dürfen auch ausnahmsweise später in den Unterricht kommen, wenn zwei sich gekoppelt haben.“ Lehrerin: „Stimmt. Aber das sind Ausnahmen, die werden euch auch zugestanden.“ Christian: „Ja, aber wir arbeiten fast jeden Tag hier und wenn wir Ausnahmen machen, glaubt uns das keiner, oder was?“ Lehrerin: „Ihr arbeitet jede Pause. Die Streitschlichter haben auch Dienst, aber nicht jede Pause einen Notfall.“ Ulrike: „Haben wir auch nicht.“ Lehrerin: „Stimmt, aber zum Beispiel läuft Sina in den letzten Tagen jede Pause Gefahr, zu spät zu kommen.“ Sina: „Genau, weil wir jede Pause was machen.“ Lehrerin: „ Ich sehe auch, dass ihr hart arbeitet und nicht bummelt. Aber einmal abgesehen davon, dass es Lehrer stört, wenn ihr zu spät zum Unterricht kommt, ist es letztlich auch zu eurem eigenen Nachteil, weil ihr den Anfang versäumt und abgehetzt in den Unterricht geht.“ Christian: „Stimmt auch wieder, ich möchte nächstes Jahr in die Leistungskurse und da muss ich auch sehen, dass ich in Englisch und Mathe gute Noten kriege.“ Andere murmeln zustimmend. Der Trainer wiederholt: „Wenn ihr weiter so selbständig arbeiten wollt wie bisher, müsst ihr schon unter euch etwas ändern.“ Projektleitung: „Das sehe ich auch so. Wenn Sina und einige von euch ein Problem mit Lehrern haben, sollten wir erst einmal genau gucken, ob wir die Probleme nicht unter uns lösen können, wie es zu diesem Stress in den letzten Wochen kommt und wie wir den Schaden, den Sina davongetragen hat, reduzieren können. Das ist wie bei einem Autoschaden. Bevor man an die Reparatur denken kann oder bevor man das Auto ganz aufgibt, muss man erst mal gucken, warum das Auto nicht mehr funktioniert, wie man das wünscht. Danach kann man an eine Reparatur denken oder das Auto abschreiben.“ Sina: „Aber ich

bin doch kein kaputtes Auto!“ Projektleitung: „Aber du bist ein Teil in diesem Getriebe und hast hier auch eine wichtige Rolle. Bevor du uns abschreibst, sollten wir genau nach den Ursachen suchen. Wenn du aufhörst, wird dein Problem zu einem Problem, das auch andere Schülerhelfer betrifft, die deine Rolle übernehmen. Etwas funktioniert im Moment nicht in diesem Getriebe. Und mit deiner Überforderung hast einen Schaden davongetragen, so dass du die Last nicht mehr tragen willst. Eine Ursache für deinen Stress ist das Zuspätkommen und die Lehrer, die das nicht akzeptieren. Aber das ist ja nicht die einzige Ursache, die du genannt hast und weshalb du zu spät kommst. Etwas anderes funktioniert ebenfalls in unserer Organisation nicht mehr. Du hast Stress mit Schülern genannt.“ Sina: „Ja, wenn ich zu spät in den Unterricht komme, meckert mich Herr Meier an. Wenn ich noch in der Schülerstation bin und warte, dass die letzten rausgehen, dann wollen noch Schüler manchmal schnell was kaufen. Wenn ich nichts mehr verkaufe, weil sie zu spät kommen, dann sagen die, ich würde bei einigen sehr wohl Ausnahmen machen, nur bei ihnen nicht. Das ist ungerecht. Ich kann mich doch nicht zerreißen!“ Projektleitung: „Ich verstehe noch nicht, was jetzt so stressig in der Küche ist. Carolin aus der 5. Klasse meldet sich: „Sie sollten mal hören, wie die Großen einen manchmal anmachen, wenn man nicht schnell genug in der Küche ist.“ Sina: „Stimmt schon, deshalb sollen die Kleinen ja auch erst mal zugucken – damit die nicht über den Tisch gezogen werden. Das ist nicht das eigentliche Problem, aber wenn dann schnell Leute noch was wollen und ich bin noch da, dann beschweren sie sich, dass ich ihnen nichts mehr gebe, aber anderen. Das macht mir keinen Spaß mehr.“

Projektleitung: „Sina, mir scheint, du nimmst auf dich, etwas aufzugeben, was dir mal Spaß gemacht hat.“ Sina: „Ja, mir hat das auch immer Spaß gemacht. Ich hab mich ja auch hier hochgearbeitet und ich hab ja auch Freunde gefunden. Aber jetzt macht es mir *keinen* Spaß mehr!“ Projektleitung: Was ist denn jetzt anders in der Schülerstation als letztes Schuljahr? „,,,

Sina: „Ich hab jetzt Mathe bei Herrn Meier. Deshalb hab ich ja keine Lust mehr. Wenn ich nur eine Minute zu spät komm, darf ich nicht mehr in den Unterricht. Als ich hier in der Schülerstation angefangen hat, hatte ich noch Mathe bei meiner Klassenlehrerin, die hat verstanden, wenn ich mal zu spät kam. Das kam ja auch nicht oft vor, manchmal, wenn wir noch eine Schlichtung hatten. Da war die erste Pause auch noch 10 Minuten länger und wir hatten mehr Zeit in der Küche. Und da

war ich auch die Jüngste. Aber jetzt bin ich die Älteste. Das wird mir alles zu viel auf meinen Schultern.“ Projektleitung: „Du fühlst dich verantwortlich und jetzt haben wir dich überstrapaziert, ohne dass wir das rechtzeitig gemerkt haben.“ Sina: „Ja, ich weiß auch, dass die meisten inzwischen auf mich hören, wenn ich was sage, das finde ich ja auch gut.“ Christian: „Das stimmt!. Sogar die aus der 9 b., die aus Bock immer Ärger machen.“ Ulrike: „Auf Sina hören sogar die größten Chaoten.“ Sina nimmt das Lob gar nicht wahr: „Die Lehrer meckern, manche Schüler, die wir hier bedienen, meckern; ich kann mich doch nicht in Stücke reißen!“ Kurzes Schweigen Sina: „Deshalb sollten auch jetzt zwei ältere Schülerhelfer in die Küche gehen. Bis jetzt hab ich immer aufgepasst und einen aus dem 5. Schuljahr dabeigeht.“ Projektleitung: „Also halten wir mal als Idee fest, dass jetzt die erste Pause kürzer ist und ihr nicht mehr soviel Zeit zum Vorbereiten habt. Deine Mathelehrerin ist im letzten Jahr großzügig mit Zuspätkommen umgegangen und dass wir - um dich zu entlasten - erst mal zwei ältere Schülerhelfer für die Küche suchen.“ „Du hast aber noch mehr gesagt, was dir hier als Älteste zuviel wird

.“ Sina: „Ich kann doch nicht alles liegen lassen, wenn die Pause zu Ende ist. Ich guck immer überall nach, ob ich nicht einen einschließe, und ob überall das Licht aus ist.“ Miroslaw: „Wenn ich irgendwo Aufsicht habe, warte ich immer (!), bis alle draußen sind!“ Andere Schüler murmeln, dass sie das auch machten. Projektleiterin:“ Sina, hast du den Eindruck, die anderen machen ihren Dienst nicht ordentlich?“ Sina: „Die meisten schon .Aber manchmal kommen noch Schüler rein vor Pausenschluss und gehen zur Toilette und dann wollen noch was kaufen, wenn die sehen, dass ich noch hier bin.“ Projektleitung.“ Da hast du regelmäßig Stress mit Lehrern und Schülern, das verstehe ich jetzt besser. Aber wie genau meinst du das, die *meisten* machen ihren Dienst?“ Sina: „Meistens klappt ja alles hier unten, es sind aber noch so viele Kleinigkeiten, die auf meinen Schultern hängen bleiben.“ Projektleitung: „Welche Kleinigkeiten?“ Sina: Na ja, warten, bis alle draußen sind, Licht ausmachen, abschließen.“ Projektleitung: „Und du gehst noch durch alle Räume?“ Sina: „Ja, weil manchmal das Licht noch an ist und um zu gucken, ob alle draußen sind, Miroslaw meldet sich sofort: „Ich mach immer(!) das Licht aus und warte, bis alle aus der Bücherei draußen sind.“ Auch andere Schülerhelfer murmeln, dass sie ihren Dienst „eigentlich“ ordentlich machen. Sanje: „Manche lassen das Licht an und meistens ist noch jemand auf der Toilette.“ Jaqueline: „Manchmal

vergesse ich vielleicht das Licht auszumachen, das geb ich ja zu. Irgendwie dachte ich, dass alles gut läuft.“ Sabrina: „Wenn Jessica und ich Aufsicht auf dem Flur haben, gehen wir immer erst, wenn alle draußen sind und machen *immer* das Licht aus!“

Projektleitung: „Eines verstehe ich noch nicht. Wenn die Schülerhelfer sagen, sie machen ihren Dienst im großen und ganzen ordentlich, machen das Licht aus und warten in ihrem Aufsichtsbereich, bis alle draußen sind., wieso musst du dann das Licht ausmachen und warten, bis alle draußen sind?“ Miroslaw hat eine Erklärung: „Das ist glaub ich so: Seitdem die Lehrer jetzt die Toiletten in der Pausenhalle früher schließen, können die Schüler fünf Minuten vor Pausenschluss nicht mehr auf die Toilette.. Wenn die sich dann verbummelt haben, rennen sie schnell in der Schülerstation auf die Toilette. Das haben Viele inzwischen raus.“ Carolin: „Aha, dann lassen *die* das Licht an und nicht wir Schülerhelfer!“ Christian: „Dann kommen die also rein, wenn wir schon draußen sind, weil die Tür nicht abgeschlossen ist, jetzt versteh ich das erst.“ Sina: „Genau, und das wird mir zuviel auf meinen Schultern. Ihr seid dann schon alle weg, weil ihr selbst Angst habt, zu spät in den Unterricht zu kommen. Aber ich steh noch hier und muss warten, bis der Letzte raus ist. Dann kann ich sie doch nicht allein lassen. Ich hab doch den Schlüssel.“ Christian: „Dann muss eben ein Türsteher hier bleiben, damit keiner mehr rein kann.“ Miroslaw: „Warum gibt es überhaupt diese doofe neue Toilettenregel?“ Projektleitung: „Damit die Lehrer selbst nicht zu spät in den eigenen Unterricht kommen“ Christian: „Dann machen wir das eben auch so.“ Patrick: „Dann lohnt sich das doch alles nicht mehr. Die Pause ist seit ein paar Wochen schon kürzer als früher, wenn wir jetzt noch fünf Minuten früher schließen, dann ist die Pause doch viel zu kurz, um hierher zu gehen und was zu machen.“ Julia: „dann verdienen wir kaum noch was und dann kriegen wir unsere Diskokugel doch nie zusammen.“ Ali: „Wir brauchen einen Türsteher, der keinen rein lässt.“ Sabrina: „Das klappt doch nie! Wir müssen die ganze Schülerstation früher zumachen oder in der in der zweiten kurzen Pause ganz schließen“ Thomas: „Ach nee, dann ist die Pause wieder langweilig.“

Projektleitung: Also, ich fasse mal die Vorschläge zusammen: Türsteher, früher Schluss machen, in der zweiten Pause schließen. Gegen das Schließen in der spricht zum Beispiel, dass ihr eure Einnahmen reduziert und manche sich in den Pausen vielleicht langweilen. Für das Schließen spricht, dass ihr alle mehr Zeit für Freunde

hättet und euch weniger anstrengen müsst. „Wie würdet ihr als Unternehmen, das wirtschaftlich rechnet *und* an das Personal denkt, unter diesen Bedingungen das Problem lösen?

Carolin: „Wenn Sina kündigt, haben wir ein Problem und ich bin dafür, dass wir dann in dieser Pause ganz schließen. Dann können einige in Ruhe alles vorbereiten für die lange Mittagspause - Brötchen schmieren und so. Dann müssen wir auch nicht mehr vor der Schule einkaufen gehen, sondern können das in der Pause machen.“ Patrick: „Dann gehen die meisten wieder in der Pause zu Aldi und kaufen da ein.“ Carolin: „Das ist doch nicht *dein(!)* Problem!“ Patrick: „Aber dann kaufen die gleich soviel ein, dass die in der Mittagspause auch nichts bei uns einkaufen.“ Julia: „Dann verkaufen wir in der zweiten Pause eben nur abgepackte oder fertige Sachen.“ Patrick: „Was bleibt denn da? Wenn wir fertig belegte Brötchen vom Bäcker kaufen, ist das viel zu teuer. Die kauft doch keiner. Wenn wir solche Sachen wie abgepackte Schokobrotchen oder Schokoriegel verkaufen, meckern die Lehrer wieder, weil wir ungesunde Sachen verkaufen.“ Carolin: „Sag ich ja, am besten machen wir in der zweiten Pause dicht.“ Projektleitung: „Das scheint mir eine gute Idee zu sein, dann haben alle mehr Zeit, um sich auszuruhen.“ Thomas: „Dann ist aber die Pause langweilig.“ Projektleitung: „Und was ist mit Christian und Sabrinas Vorschlag?“ Victoria: „Christian, sag noch mal.“ Christian: „Wir machen das wie die Lehrer. Wir schließen die ganze Schülerstation fünf Minuten früher ab, so dass keiner mehr rein kann.“ Projektleitung: „Was haltet ihr von dem Vorschlag?“ Vorsichtiges Einverständnis. Thomas: „Besser als die zweite Pause gar nicht aufmachen.“ Carolin: „Na ja, ich wär ja dafür, dass wir die ganze Pause schließen. Aber wir können das ja mal versuchen.“ Victoria: „Dann gibt's aber nur abgepackte Sachen keine Brötchen und überbackenen Toast. Sonst schaffen wir das nicht in der Küche.“ Kevin aus dem 9. Jahrgang meldet sich zu Wort: „Also ich wäre bereit, Sina den Schlüsseldienst abzunehmen. Das mache ich ja jetzt auch schon, wenn sie nicht da ist. Thorben könnte mich vertreten.“ Thorben ist mit der vorgeschlagenen Schlüsseldienstregelung einverstanden.“ Kevin: „Aber in der Küche mach ich nix. Das ist nicht mein Ding.“ Projektleitung: „Wir brauchen dich ja auch bei den Aufsichten, weil du einer der ältesten bist.“ Thorben: „Wir können doch für Ersatz für Sanje in der Küche suchen. Dann hat Sina mehr Ruhe. Und in den anderen Pausen bleibt nicht Sina als Letzte, sondern die anderen beiden.“ Carolin: „Und wenn die dann Schwierigkeiten kriegen?“ Christian: „Dann

müssen sie eben rechtzeitig Schluss machen und dürfen nichts mehr verkaufen, auch wenn die noch so betteln.“

Miroslav: „Die Schüler werden sich schon dran gewöhnen, wenn wir früher Schluss machen.“ Carolin: „Dann müssen das aber auch alle machen. Ohne Ausnahme!“

Ulrike, die Zeitnehmerin erinnert an die Zeit. Es sind nur noch fünf Minuten für eine Entscheidung übrig. Projektleitung: „Also, die Zeit läuft. Wir müssen zu einer Lösung bis zur nächsten Arbeitssitzung kommen. Ihr habt jetzt eine ganze Reihe von guten Vorschlägen gemacht. Wir müssen den Dienstplan für Montag hinbekommen und das heißt auch, Sinas Wunsch zu berücksichtigen. Sina, wärst du denn bereit, weiter in den zweiten Pausen mitzuarbeiten, wenn wir früher schließen?“ Sina überlegt. Andere Schülerhelfer ermuntern sie. Victoria will Sanje ermuntern: „Sina, auf dich hört jeder.“ Natalia: „Und du organisierst in der Küche alles, dann gibt es auch kein Chaos, weil alle auf dich hören.“ Sina stimmt unter der Bedingung zu, dass die Schülerstation wirklich rechtzeitig geschlossen wird. Projektleitung: „Sina, ganz klar ist, dass dein Schulabschluss im Vordergrund steht und dass es dir gut geht. Würdest du diesen Versuch wagen oder hast du jetzt schon das Gefühl, dass die Mittagspausen zuviel auf deinen Schultern werden?“ Sina: „Weiß ich nicht. Klar bleib ich hier, ich mach ja auch die Abrechnung mit im WPU-Unterricht. Ich hab ja auch die Bankvollmacht. Ich hab das ja hier auch irgendwie mit aufgebaut. Ich mach auch weiter bei den Arbeitssitzungen mit und im Training. Aber ich brauch jetzt mehr Zeit für mich.“ Victoria: Würdest du denn nächste Woche erstmal in der Mittagspause Dienst machen? Oder wäre dir das schon zu viel?“ Sina: Für eine Woche mach ich das – erst mal nur für eine Woche und nächsten Freitag haben wir ja eine Arbeitssitzung. Und in den ersten Pausen müssten zwei ältere Schüler in der Küche sein, die das schon alles kennen.“ Projektleitung: „Ja, gute Idee, dass du dir Gedanken darüber machst. Was machen wir mit der Küche? Wir müssen jetzt erst mal einen neuen Rhythmus finden. Wie seht ihr Sinas Vorschlag?“ Victoria meldet sich. „Ich hab in der Küche schon öfter mit Jaqueline zusammengearbeitet. Das klappt eigentlich immer und wer meckert, muss warten. Ich wäre bereit, für eine Woche in der Küche zu arbeiten, wenn Sina das zuviel wird, auch mittags. Aber erstmal nur für eine Woche.“ Alle sehen Jaqueline fragend an. Die zögert: „Eine ganze Woche?“ Sina: „Ich komme dann in den ersten Pausen her. Wenn wirklich was nicht klappt, helfe ich auch.“ Projektleitung: „Sina hat angeboten zu helfen, wenn etwas nicht klappt, und rechnet

weiter ab, notfalls übernehmen Victoria und Julia auch den Dienst in der großen Pause, richtig?.“ Sina nickt. Jaqueline und Victoria sind einverstanden. Jaqueline: „Dann sollten wir nächste Woche nur einen Dritten von den Jüngeren dabei haben, der schon in der Küche Erfahrungen hat. Und wir verkaufen in der zweiten Pause nur Sachen, die nicht viel Zeit brauchen.“ Alle sind einverstanden. Projektleitung: „Nächsten Freitag reden wir darüber, ob Sina mit dieser Lösung entlastet wird, ob sie wieder Spaß an der Arbeit hat und ob es es euch alle entlastet hat, dass ihr früher Schluss gemacht habt. Danach überlegen wir, wie es weitergeht“. Sina: „Wenn ich nächste Woche mitmache, muss es auch klappen mit dem Früherchluss-Machen.“ Miroslaw: „Ich hab eine Idee. Wer Flurdienst hat, sorgt dafür, dass fünf Minuten vor Schluss die Kette vor die Eingangstür gezogen wird. Dann können alle raus, aber keiner kann rein.“ Dieser Vorschlag wird angenommen. Wieder meldet sich die Zeitnehmerin Ulrike: nur noch 15 Minuten Zeit, bis der Bus kommt. Projektleitung: „Also, was nehmen wir ins Protokoll?“ Thorben schreibt auf: Projektleitung: „Und woran müssen alle sich halten?“ Thorben schreibt auf:

Jetzt wird noch der Aufsichtsplan bezüglich der Küchenteams geändert und damit Sina entlastet. Diese Aufgabe übernimmt Carolin. Sie hat eine schöne Schrift und macht das wie immer sehr gerne. Sie will den Plan zuhause noch einmal „schön abschreiben“. Jetzt bleiben nur noch wenige Minuten für eine Blitzlichtrunde. Die meisten Schülerhelfer geben nur kurze Kommentare, denn sie sind müde. Sina ist sehr erleichtert: Trainer: „Ich finde das Klasse, dass du wieder mitmachst!“ Sina wird verlegen: „Ich fühl mich jetzt ganz leicht auf meinen Schultern. Jetzt kann ich Wochenende machen.“. Einige klatschen. Sina: „Ihr braucht mich gar nicht zu loben. Ich mach ja auch so mit. Ich bin froh, dass ich die Last nicht mehr hab.“

4.4.1. Analyse der Arbeitssitzung

Die zuvor skizzierte Arbeitssitzung soll im folgenden Abschnitt mit Bezug auf die Lernprinzipien der Gerechten Gemeinschaft analysiert werden: Als erstes ist **die positive Zumutung** zu nennen. Die Lehrkräfte haben den Schülern von vornherein zugemutet, dass sie bei den anstehenden Themen sachlich, engagiert und ernsthaft mitreden können. Die Ergebnisse – insbesondere Sinas Problem – ist auf Ursache und Wirkung hin untersucht worden. Dass Schüler noch schnell vor Ende der Pause in der Schülerstation auf die Toilette gehen, war die Ursache schon immer dafür, dass die

Schülerhelfer spät dran waren. Seitdem jedoch die Toiletten in der Pausenhalle früher von den Lehrern geschlossen wurden, kamen noch mehr Schüler kurz vor Pausenende in die Schülerstation, so dass auch die Schülerstation auf diese veränderten schulischen Rahmenbedingungen reagieren und früher schließen musste. Sina wurde entlastet und zumindest für eine Woche eine vorläufig praktische Lösung im sozialen Konsens gefunden, mit der alle Beteiligten für eine Erprobungsphase von einer Woche leben können. Die Verteilung der Aufgaben in der verkürzten Pause sollten Sina entlasten. Die verkürzte Pausenöffnung sollte auch verhindern, dass andere Schülerhelfer ähnliche Überlastungen erfahren und nicht zu spät in ihren Unterricht kommen.. Zweitens zeigt das Beispiel, dass die **diskursive Lehrerhaltung** umgesetzt wurde. Die diskursive Lehrerhaltung zeigte sich darin, dass die Lehrer sich an der diskursiven Lösungssuche beteiligten, ohne eine Lösung vorschnell anzubieten. Durch Impuls gebende, lenkende Fragen hielten die Lehrer den Prozess der Lösungssuche in Gang und brachten ihn zugleich nach vorne. Es dauerte ziemlich lange, bis das Problem in seinen verschiedenen Teilproblemen definiert war, jedoch beteiligten die Schüler sich engagiert und suchten von sich aus nach Lösungen. Die Lehrkräfte hielten sich nicht mit persönlicher Meinung nicht zurück, zeigten ehrlich ihre Grenzen und blieben dadurch authentisch. Sie brachten ihre Bedürfnisse nach einem einheitlichen Unterrichtsbeginn für alle Schüler ehrlich ein. Die Projektleitung machte die Grenzen ihrer Einflussnahme deutlich und setzte damit die Rahmenbedingungen, unter denen die Entscheidungen getroffen wurden, erneut fest. Sie reduzierte die möglichen Lösungen auf jene, die von den Schülerhelfern aus eigener Kraft umzusetzen waren und lenkte die Lösungssuche auf jene Aspekte, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen realisierbar waren: nämlich Mitbestimmung der Schülerhelfer in Angelegenheiten innerhalb des Projektes. Indem die möglichen personalen Perspektiven vorwegnehmend angeschaut wurden wie auch die zeitlichen Perspektiven abgewogen wurden, wurde eine „so-als-ob“ Planung vorgenommen und abgewogen, welche Hindernisse der Realisierung ihrer gemeinsamen Pausengestaltung im Weg standen. Die Lehrer ließen die Schüler mögliche Ideen eigenständig beschreiben, um den Grad der Zufriedenheit der Schüler mit den verschiedenen Vorschlägen herauszufinden. Schließlich einigten die Schüler sich auf eine Strategie, die Pause für die Öffnung zu nutzen, ohne dass jemand wahrscheinlich zu spät in den Unterricht würde als realistischen Kompromiss zur Erprobung. Das Beispiel zeigt, dass die Schüler den Lehrern gegenüber waren wie sie ihnen gegenüber auch ehrlich kritisch gegenüber auftraten und sich trauten, eigene

Standpunkte zu vertreten. Die Lehrer halfen den Schülern durch Leitfragen, wichtige Informationen zu gewinnen, die sie in die zukünftige Pausengestaltung einbeziehen könnten, beispielsweise, um das neu entstandene Toilettenproblem und seine Folgen in den Griff zu bekommen, dessen Ursache und Wirkung zuvor von den Beteiligten nicht klar erkannt worden war. Durch das vorgenannte Vorgehen wurde drittens das Lernprinzip der **Mitbestimmung** umgesetzt. Die Beteiligten trafen gemeinsam Entscheidungen, die zu verbindlichen Selbstverpflichtungen in einer Probezeit von einer Woche führten. Zusammenfassend protokollierte ein Schüler, woran sich alle halten mussten. Es wurde anfangs eine unproblematische organisatorische Entscheidung über die Planung einer Schülerhelferkonferenz getroffen. Schwerpunkt bildete Sina Problem, das sich als Problem der ganzen Gruppe entpuppte. Dieses Problem wurde in Teilprobleme zerlegt. Gemeinsam wurde nach Lösungen gesucht, die allen Schülerhelfern und dem Projekt zugleich zugute kamen. Die Lösungen wurden auf verhandelbare Lösungen reduziert. Die Schüler trafen Entscheidungen, die sie selbst umsetzen wollten. Diese Entscheidungen entlasteten Sina und nutzten allen Beteiligten. Viertens zeigt das Beispiel, dass auch das Prinzip der **Rollenübernahme** umgesetzt wurde. Die Schüler übernahmen verschiedene Rollen. Zunächst besprachen sie in ihrer mit Autorität ausgestatteten Rolle als Schülerhelfer relevante Probleme ihres eigenen Pausen- Alltags. Einzelne Schüler übernahmen darüber hinaus auch Rollen, in denen sie Verantwortung für den Prozessverlauf übernahmen, beispielsweise Dienstplanerstellung. Durch die Rollenübernahme wurden Schüler zusätzlich aktiv in den Unterricht integriert und übernahmen Aufgaben für einen geordneten Unterrichtsverlauf. Das Beispiel zeigt weiterhin, dass Sina in dieser Gruppe sowohl eine „Leistungsträgerin“ wie auch „Sympathieträgerin“ darstellte. Sina war sich ihrer Verantwortung bewusst und fühlte sich in dieser Rolle auch anerkannt. Sie befand sich auch in einem Rollenkonflikt. Einerseits war sie eine Schülerin mit einem berechtigten Interesse an einem guten Abschluss. Die Erwartung seitens des Mathelehrers an sie war, dass sie dafür etwas leisten und rechtzeitig in den Unterricht kommen musste. Andererseits war sie auch eine Schülerhelferin, die mit der höchsten Interventionsberechtigung und der Schlüsselgewalt eine wichtige Rolle und große Verantwortung für die Schülerstation inne hatte. Mit diesem Rollenkonflikt befand Sina sich in einem moralischen Dilemma. Sie sollte beiden Anforderungen gleichzeitig genügen konnte dieses jedoch nicht. Dieses Dilemma „löste“ dieses für sich, indem sie als Sündenböcke „ungerechte Lehrer“ benannte, was aus ihrer Sicht verständlich war

und auch die Zustimmung einzelner anderer Schülerhelfer erhielt. Durch ihre Schlussfolgerung entschied sie sich, gut für sich zu sorgen und die Verantwortung für sich zu übernehmen, indem sie nicht mehr als Schülerhelferin in den Pausen arbeiten wollte. Zufrieden war sie jedoch nicht mit dieser Lösung. Sie war ärgerlich, dass ihr Mathelehrer ihr Verantwortungsgefühl nicht verstand und nicht einmal bereit war, mit ihr über das Problem zu reden. Sie wollte sich eher aus Resignation aus dem Projekt zurückziehen, erhoffte jedoch immer noch, dass die Projektleitung dieses Dilemma für sie löste. Sinas Bedürfnis war, wegen ihrer Betätigung im Projekt, keine Nachteile in der Notengebung zu erhalten und von ihrem Mathelehrer für ihr Engagement anerkannt und geschätzt zu werden und in der Folge auch mal zu spät in den Unterricht kommen zu können. Sie war enttäuscht von der Projektleitung, dass diese dieses Dilemma nicht löste. Sinas geplanter Rückzug bestätigt die pädagogische Erwartung, dass die Schülerhelfer sich aus der praktischen Arbeit in den Pausen zurückziehen würden, wenn ihre Bedürfnisse und Erwartungen an das Projekt nicht erfüllt würden. Dennoch hatte Sina scheinbar nicht endgültig den Beschluss gefasst, in den Pausen zu arbeiten, ihr wurde die Belastung einfach zu groß. Sie stellte das Problem zur Disposition. Durch die gemeinsame Entschlüsselung der Teilprobleme und Entlastung für Sina konnte das Problem gelöst werden. Viertens wurde auch das Lernprinzip der **Perspektivenübernahme** umgesetzt. Durch die Perspektivenübernahme wurde es möglich, das Problem zur Lösungssuche aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Indem die Lehrkräfte das Problem aus ihrer Rolle als Unterrichtende darstellten, konnten die Schüler das Problem aus einer erweiterten Perspektive betrachten und auch das berechnete Interesse von Lehrern zu deren eigenem und dem Nutzen der unterrichteten Schüler betrachten. Auch erhielten die Schülerhelfer Gelegenheit, die besondere Perspektive und begrenzte Einflussnahme ihrer Projektleitung zu verstehen. Obwohl Sina sich anfangs strikt gegen eine weitere aktive Beteiligung in den Pausen ausgesprochen hatte, konnte sie durch die Betrachtung des Problems aus verschiedenen Perspektiven und die damit verbundene Lösungssuche dazu bewogen werden, wieder versuchsweise unter neuen organisatorischen Rahmenbedingungen und Entlastung ihrer vielfältigen Aufgaben mitzumachen. Durch die zusätzlichen Rollenübernahmen wechselten einige Schüler automatisch die Perspektive. Die Schülerhelfer erhielten Gelegenheit, das zur Diskussion stehende Problem Sinas, das im Laufe des Unterrichtsprozesses sich auch als ihr Zukunftsproblem herausstellte, aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, um daraus Informationen für die

Weiterentwicklung der zukünftigen Pausenausgestaltung zu gewinnen. Bei der Planung wurden die verschiedenen Schülerperspektiven berücksichtigt und es zeigte eine durchaus unterschiedliche Beurteilung dessen, was besonders in der ersten Pause umsetzbar schien. Die zukünftige Pausenplanung bewegte sich zwischen den beiden Polen Schließen der Schülerstation und Öffnen und wurde zugunsten einer Öffnung mit reduzierten Angeboten entschieden. Im Planungsstadium wurden zunächst die Ideen, Vorschläge und Kritikpunkte aller Schüler angenommen, ohne sie vorschnell von Lehrerseite zu bewerten und Ideen auszuschließen. Durch dieses pädagogische Vorgehen wurden mögliche Widerstände umschifft. Die Projektleitung zeigte Verständnis für den Wunsch insbesondere einer Schülerin nach Schließung in der ersten Pause und gab den Impuls, diese Idee zum Schutz vor zukünftiger Überforderung zu durchdenken und diese Perspektive aus den Augen Carolins zu betrachten. Die Schließung wurde jedoch nicht von der Mehrheit getragen. Fünftens wurde auch das Prinzip der **Eigenverantwortung und das Lernen am Gegenstand** umgesetzt. Als Gegenstände oder „Fälle“ galten die mit Hausverbot belegten Schüler und der Schwerpunktfall: das Problem Sinas. Die Fälle stellten Probleme dar, die sich aus der aktuellen Zusammenarbeit in ihren Rollen und der sich verändernden Rahmenbedingungen ergeben hatte (z.B. kürzere Pausenzeiten, Übernahme vieler Aufgaben durch Sina, neue Toilettenregel in der Schule allgemein, keine klaren Absprachen untereinander über rechtzeitigen gemeinsamen Pausenschluss) . Die Schülerhelfer besprachen Probleme, die für sie persönlich Bedeutung hatten . Sie waren nicht nur kognitiv, sondern auch emotional in die Probleme involviert, insbesondere da Sinas zunächst scheinbar persönliches Problem sich als Problem für die ganze Gruppe entpuppte. Die gesamte Gruppe war herausgefordert, nach Lösungen zu suchen. Sechstens wurde auch das Lernprinzip **des Gemeinschaftszwecks** umgesetzt. Die Schüler diskutierten ein Problem, das alle Beteiligten betraf und von allen gemeinsam gelöst werden musste, um den Erfolg der zukünftigen gemeinsamen Zusammenarbeit zu gewährleisten. Insofern stellte sich die Lösung des Hauptproblems so dar, dass die Schüler eine Lösung als Ergebnis gemeinsam geteilter Erfahrungen in der Zusammenarbeit fanden, mit der alle Beteiligten als Gewinner hervorgingen und keiner ausgeschlossen wurde. Die Schüler entwickelten nach anfänglicher Enttäuschung über die Lehrer und die begrenzte Unterstützung und Einflussnahme durch die Projektleitung aus eigener Kraft Ideen, wie sie mit den begrenzten zeitlichen Ressourcen innerhalb ihrer Gruppe konstruktiv dennoch zu einer Lösung des

Pausenproblems in gemeinsamer Verantwortung gelangen konnten, ohne einzelne Mitglieder der Gruppe dem Projekt zu opfern. Auch die Projektleitung unterstützte sie in dieser Hinsicht und wies kontinuierlich darauf hin, die zukünftige Überforderung und Opferung für das Projekt zu vermeiden. Es wurden Lösungen gefunden, die Sina entlasteten und zum Nutzen aller Beteiligten waren. Die Schülerhelfer fanden Lösungen, die sie in direkter Interaktion, in positiver Abhängigkeit und in gemeinsamer Verantwortung entschieden und die sie für alle verbindlich in den Schülerstationsalltag umsetzen wollten. Die Schüler zeigten ein hohes Maß an Gemeinschaftsgefühl und waren daran sehr interessiert, Sina wieder in das Projekt zu integrieren. Siebte wurde auch das Prinzip des **verantwortlichen Handelns** umgesetzt, indem in der Arbeitssitzung die Umsetzung des verantwortlichen Handelns operationalisierbar geplant wurde und Entscheidungen getroffen wurden, an die sich alle in der Folgewoche halten wollten. Die Schüler fanden eine Gesamtlösung, die in der Folgewoche verbindlich von allen getragen und in Handeln umgesetzt werden sollte, das heißt, es wurde protokolliert, woran sich alle halten mussten, beispielsweise die Pause früher schließen, die Dienstpläne in der Küche für eine Woche abändern. Achtens wurde auch das Prinzip der **Identifikation** umgesetzt. Das Hin und Her der Auseinandersetzung zeigte, dass keiner der Schülerhelfer die Arbeit in der Schülerstation als wertvolle Betätigung in Frage stellte. Es zeigte sich auch, dass der Wunsch, in der Schülerstation helfen zu wollen, für einige Schüler ein Mittel darstellte, um der Langeweile in den Pausen zu entgehen. Auch wurde das Prinzip der **Identifikation** realisiert. Es wurden also Lösungen gefunden, mit denen alle Beteiligten zumindest leben konnten und bei denen es keine Verlierer gab. Wie das Beispiel zeigt, zeigten die Schüler durch ihre Wortwahl einige Motive dafür, warum sie auch unter schwierigen Bedingungen die erste Pause ausgestalten wollten. Ein Schüler wollte verhindern, dass die Pausen dann „wieder langweilig“ wurden. Doch nicht nur Langeweile in den Pausen bewog die Schüler. Sie wollten „Gewinn“ machen, um davon eine Diskokugel zu kaufen, für die sie lange sparen. Einzelne Schülerhelferbeiträge bestätigen, dass die Schüler sich verschiedene eigene Gedanken dazu machten, wie sie den Erfolg ihrer eigenen Arbeit sichern könnten. Die Schüler bezogen sich im großen und ganzen aufeinander und demonstrierten damit, dass sie die Teilprobleme aus verschiedenen Perspektiven betrachten konnten und wollten. Sie machten mit ihrem Engagement deutlich, dass sie sich mit ihren Aufgaben im Projekt identifizierten und sich auch für das Projekt verantwortlich fühlten. Die anfänglichen Lösungen waren mehr oder weniger

akzeptabel aus Sicht der Allgemeinheit. Es wurden leicht umsetzbare Lösungen gefunden, so dass die Schülerstation zunächst weiterhin „autonom“ blieb. In der Arbeitssitzung demonstrierten die Schüler ein hohes Maß an Verantwortungsgefühl und Identifikation mit ihrer Rolle und Verantwortung für das Projekt. Diese Lösung wurde nicht als endgültige betrachtet, sondern sollte nach ersten Erfahrungen und damit dem Umgang mit eventuell auftretenden Hindernissen in der Folgesitzung reflektiert werden. Die Schüler entwickelten gemeinsam mit den Lehrern eine tragfähige, „machbare“ Lösung, die in der Folgewoche erprobt werden sollte und verbindlich für alle für alle Teilnehmer der Gruppe war. Im Laufe des Klärungsprozesses wurden die Schüler sich des Anliegens Sinas bewusster, konnten die Teilprobleme genauer wahrnehmen und dies auch so benennen. Durch die gemeinsamen Überlegungen gelang es den Schülern, sich mit höherwertigen Zielen zu verbinden als in der Ausgangssituation, in der sich das Problem nur als Sinas individuelles Problem darstellte. Die Schüler schafften es unter Anleitung der Lehrkräfte, sich an den eigenen hohen Idealen aus eigener Kraft und Initiative weiter zu orientieren, diese Schülerstation aus eigener Kraft weiterhin selbständig zu führen. Durch die gemeinsame Reflexion, die Erstellung eines gemeinsamen operationalisierten Planes und die Verteilung der einzelnen Aufgaben schafften die Schüler es, diese Schülerstation in den Pausen weiterhin selbständig auszugestalten. Sie schafften es, die gemeinsam gesteckten Ziele sowie durch Anstrengung auch eine verantwortliche Freiheit zu behalten – eine Freiheit, in der sie tatsächlich als Gruppe weiterhin selbständig diese Schülerstation unter Veränderung der organisatorischen Bedingungen und Verteilung der Aufgaben selbständig führen konnten. Damit schafften sie die Voraussetzungen für ein zukünftig reibungsloseren und damit für alle Beteiligten entlastenden Pausenalltag. Gleichzeitig wurde in der Arbeitssitzung die Zusammenarbeit der Schülerhelfer auf eine verfestigte Basis gestellt. Unter Neubewertung des Problems, das ursprünglich ein Problem einer einzelnen Schülerhelferin schien, zogen die Schülerhelfer als Gruppe die Konsequenzen, Sina zu entlasten, ohne sie aus dem Projekt auszuschließen, beispielsweise indem sie von sich aus anboten, Sina in den Pausen durch Übernahme des Schlüsseldienstes und Dienstzeiten wie auch durch eine frühere Schließung vor Ende der Pausen zu entlasten. Die Schülerhelfer zeigten ein hohes Maß an Fürsorge sowohl Sina gegenüber wie auch ein hohes Maß an Identifikation für das von ihnen gestaltete Projekt. Damit demonstrierten die Schüler ein hohes Maß an Identifikation mit der Schülerstation als einem von ihnen gestalteten Ort in den Pausen und als inhaltlich von ihnen ausgestaltet.

Die Schülerhelfer demonstrierten in der Arbeitssitzung ein hohes Ausmaß an Selbstwirksamkeit. Die Arbeitssitzung stellte an die Schülerhelfer ein hohes Maß an Belastung dar, die zeitweise die zukünftige erfolgreiche Zusammenarbeit und den Erfolg des bisherigen Konzeptes in Frage stellte. Letztlich ist es gelungen, eine selbstwirksame Lösung zu finden, mit der alle Beteiligten sich mutig der neuen Herausforderungen stellen wollten. Die Schülerhelfer konnten mit beratender Unterstützung diese Belastungen konstruktiv und mit aktiver Beteiligung konstruktiv bewältigen. Sie behielten die Kontrolle über „ihre“ Schülerstation als autonome demokratische Einrichtung. Sie zeigten sowohl sachbezogene wie auch intrinsische Motivation, indem sie ihre eigenen kreativen Ideen einbrachten, um den Erfolg ihrer gemeinsamen Arbeit zu sichern. Versucht man diese Eigenschaften und Fähigkeiten zu bündeln, so können diese Faktoren auch als Stärkung der „Resilienz“¹⁸⁷ bezeichnet werden – ein Ansatz, der stärker als bislang die Basiskompetenzen in den Mittelpunkt stellt und bis jetzt in der Forschung zur Erziehungs- und Bildungsqualität nur wenig berücksichtigt wurde. Die Reflexion der folgenden Arbeitssitzung eine Woche ergab übrigens, dass sich die verkürzte Pausenregelung für die Schülerhelfer positiv auswirkte. Der erwartete anfängliche Unmut der Schülergäste über die verkürzte Öffnungszeit der Schülerstation und das teilweise reduzierte Beköstigungsangebot legte sich nach einigen Wochen. Auch gewöhnten die Schülergäste sich schnell ab, sich auf die Toilettennutzung in der Schülerstation kurz vor Ende der Pause zu verlassen. Die Pausenregelung wurde im Untersuchungszeitraum beibehalten. Sina arbeitete bis zum Ende des Schuljahres weiterhin zufrieden im Projekt mit und erhielt auch ein gutes Abschlusszeugnis.

¹⁸⁷ Unter „Resilienz“ wird verstanden: ein positives Selbstkonzept; Kontrollererwartung; ein Gefühl der Selbstwirksamkeit; Fähigkeit zur Selbstregulation; Anpassungsfähigkeit im Umgang mit Belastungen oder übermäßigen Reizen (einschließlich der Fähigkeit, sich innerlich zu distanzieren); Fähigkeit, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen; Regelbewusstsein; Fähigkeit zu konstruktivem Denken (auch bei widrigen Umständen); Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu organisieren (Selbstmanagement); Fähigkeiten sich in verschiedenen kulturellen sozialen Umwelten zu bewegen und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umzugehen; Fähigkeit, Konflikte gewaltlos zu bewältigen; Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, Kreativität und Explorationslust; sachbezogenes Engagement und intrinsische Motivation. Vgl. Fthenakis, W.E.: Der kompetenzorientierte Ansatz, . In: Wiater, W.: S. 214

4.5. Beispiel Fallbesprechungen : Funktion, Beschreibung und Analyse

Nachgestellte Fallbesprechungen wurden bei Bedarf in den Arbeitssitzungen durchgeführt, um Problemsituationen des Schülerstationsalltags aufzuarbeiten. Wie schon das Beispiel aus der Arbeitssitzung zeigt, wurde stets notwendig, die Erfahrungen der Schüler zu reflektieren, damit sie diese gemäß dem pädagogischen Anspruch auch verwerten konnten. Da die Schülerhelfer schon während ihrer Ausbildung im Schülerstationsalltag tätig wurden, bestand auch die Erwartung, dass sie nicht alle Situationen des Alltags erfolgreich meisterten, selbst wenn ihnen die Hausordnung und das Training bei der Durchsetzung ihrer vielfältigen Aufgaben half. Daher wurden die nicht gelungenen Konfliktsituationen im Umgang mit Schülergästen stets in die Arbeitssitzungen eingebracht. Handelte es sich um Probleme einzelner Schüler im Umgang mit Schülergästen, wurden diese Probleme in nachgestellten Fallbesprechungen aufgearbeitet. Diese Fallbesprechungen basierten auf Methoden des Boalschen Theaters¹⁸⁸ und des Rollenspiels nach Moreno¹⁸⁹. Sie stellten quasi theaterpädagogische Konfliktbearbeitungen dar. Nachgestellte Konfliktbearbeitungen in den Fallbesprechungen zielten darauf, dass Schülerhelfer zumindest im Nachhinein Lösungen für schwierige Situationen entwickelten und für ähnliche zukünftige Situationen des Alltags besser gerüstet waren.

Beobachtbares Verhalten: Der/die betroffene(n) Schülerhelfer brachte(n) ein im Pausenalltag entstandenes Problem ein, die Situation wurde dann in einem mehrschrittigen Rollenspiel durchgespielt und Verhaltensalternativen entwickelt, von denen die Handlungsalternativen gewählt wurden, die zum betroffenen Schüler „passten“ und zu verbindlichen gemeinsamen Handlungsstrategien zur Verbesserung der Organisation des Pausenalltags führten.

Aufbau und Ablauf einer Fallbesprechung (Beispiel in Klammern) und Analyse

Die sechs Schritte der Fallbesprechung in der Übersicht

0 Vorbereitung: Setting

1.. Einleitung der Fallbesprechung

¹⁸⁸ vgl. Boal, A.: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie, Seelze-Velber 1999 und Boal, A.: Theater der Unterdrückten. Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt/M. 1989.

¹⁸⁹ Vgl. Moreno, I.L.: Psychodrama und Soziometrie, Köln 1989.

2. Sachverhalt klären und Anteile der der Beteiligten finden
3. Lösungen suchen und Verhaltensalternativen entwickeln
4. Entscheidung über Handlungsalternativen und Unterstützung
5. erprobendes Umsetzen der gemeinsamen Handlungsstrategien in den Pausenalltag
6. Bewertung und ggf. Änderung der Handlungsstrategien

1. Schritt: Fallbesprechung einleiten

1.1. Informationen zur Szene: Spielinhalt, Verlauf und Rollen

Der Schüler beschrieb die Situation, sein subjektives Problem,

den Verlauf der Szene, benannte die beteiligten Personen und beschrieb ihr Verhalten
 Leitfragen: **„Was ist passiert?“** (älterer Schülerhelfer-Teamer Christian: “Chaos im Café, gleichzeitige Beschwerden, auf die ich nicht gleichzeitig reagieren konnte.“ Der jüngere Schülerhelfer und Teamer Patrick: „Ich konnte mich auch nicht durchsetzen.“)
„Wie kam es dazu?“ (Schülerhelfer Christian: „Riesenandrang, weil es heiß war und alle großen Durst hatten und alle drängelten“) **„Wer war beteiligt?“** (Christian „Alle an der Theke, besonders einige haben sich gleichzeitig beschwert“) **„Was genau haben die Beteiligten gemacht?“** (Christian: “Einige kriegten an der Theke keine Luft mehr und alle schubsten rum.“ Patrick: „ Besonders einer, der sich über die langsamen Schülerhelfer in der Küche beschwert hat und über die ganze Organisation in der Schülerstation, eine Schülerin ist abgedrängt worden und hat sich beschwert, ein Schüler hat sich gleichzeitig ohne Rücksicht auf Verluste nach vorne gedrängt und überhaupt nicht auf uns gehört“) **„Wo genau fand die Situation statt?“** („Sch.1:“ An der Küchentheke“)

1.2. Rollenübernahme, Beobachteraufgaben

Im nächsten Schritt wurden Rollenspieler gesucht, um den Fall nachzuspielen. Die Rollenübernahme war freiwillig, weil sich einige Schüler erfahrungsgemäß nicht gern vor anderen exponieren und auch möglicherweise Angst haben, in Druck zu geraten. Falls eine Rolle nicht besetzt wurde, spielte ich sie selbst. Als Leitfrage galt: **„Wer spielt mit?“** (die beiden Schülerhelfer Christian und Patrick im Team; Dennis, der Schüler, der sich vordrängelte und nicht auf Schülerhelfer hörte, Matthias: Schüler, der sich über die Schülerstation beschwerte, Denise: Schülerin, die sich beschwerte, weil sie abgedrängt wurde, fünf weitere Schüलगäste, die sich an der Theke drängelten.) Die

Rollenspieler erhielten von den betroffenen Schülerhelfer-Teams genaue Information über den Standort, die Worte und Handlungen der Beteiligten)

Die Beobachter wurden aufgeteilt und erhielten die Aufgabe, die Rolle eines Schülerhelfers genau zu beobachten.

1.3. Aufbau des Settings

Dann wurde der Spielraum als Bühne abgetrennt, die Rollenspieler instruiert. Die Beobachter stellten oder setzten sich im Halbkreis um die abgetrennte Bühne.

1.4. Durchspielen der Szene bis zum Konflikt

Dann wurde die Szene bis zum Konflikt durchgespielt und ggf. Änderungen seitens der betroffenen Schülerhelfer vorgenommen. Sie konnten das Spiel durch einen „Schnitt“ eine Rolle spielende Denise: „Ich bin immer weggedrängt worden von den Großen, obwohl ich als Erste an der Theke stand“ Die weiteren Schülergäste: „Nervig.“ „Einer schubst den anderen.“ „Man wird geschubst und macht das auch.“ „Ich wurde auch abgedrängt.“ „Ich auch, ich wäre am liebsten weggegangen.“ Als weitere Leitfrage: **„Wie hast du dich gefühlt?“** (Christian: „Ich hatte das Gefühl, die Situation läuft aus dem Ruder.“ Patrick: „Ich hatte Angst, wollte Christian aber nicht allein lassen.“ Dennis: „Ich fühlte mich OK, ja eigentlich einigermassen gut, weil ich mich durchgesetzt hatte.“ Matthias: „Ich fühlte mich cool, weil endlich mal action war,“ Denise: Ich fühlte mich ungerecht behandelt und hatte Angst, dass ich nicht mehr drankommen würde“ Die weiteren Schülergäste: „Ich war wütend.“ „Ich auch, und zwar auf die Schülerhelfer.“ „Ich war gestresst.“ „Ich auch und musste gleichzeitig aufpassen, wann ich an der Reihe war.“ „Ich hätte meinem Nebenmann vor Ärger am liebsten mit dem Ellenbogen in die Rippen gehauen.“). Als weitere Leitfrage: **„Was hättest du dir gewünscht?“** (Christian: „Ich hätte mir gewünscht, dass alle auf mich hören.“ Patrick: „Ich hätte mir gewünscht, die hätten auf uns beide gehört.“ Dennis: „Ich hätte mir gar nichts anderes gewünscht, war gut so.“ Matthias: „Ich fühlte mich so richtig in meinem Element.“ Denise: „Ich fühlte mich schlecht und hilflos – und durstig.“ Die weiteren Schülergäste: „Dass alle sich anstellen.“ „Dass es nicht so eng ist.“ „Dass einer sagt, wo’s lang geht.“ „Dass ich über die anderen rübersehen kann.“ „Ich hätte mir gewünscht, dass nur ein paar Mann an der Theke stehen.“

2. Sachlage klären ; Positivrunde: Die guten Absichten der Aufsichten

Zunächst wurden die Beobachter gebeten, die positiven Absichten und Verhaltensweisen der „Schülerhelfer“ zu benennen **„Was haben sie gewollt und gut gemacht?“**(Beobachter: „Sie haben sich bemüht, Ruhe in die Situation zu bringen.“ „Patrick hat nicht aufgegeben.“ „Christian hat versucht, es allen Recht zu machen.“ „Christian und Patrick haben zusammengehalten.“ „Sie haben nicht rumgeschrien“

2.1. Reflexion der Divergenzen

Dann wurden die Beobachter nach den Divergenzen der unterschiedlichen Innenansichten befragt. Als Leitfrage galt? **„Gab es unterschiedliche Interessen, Gefühle und Wünsche der Beteiligten?“** Beobachter: „Matthias wollte gar nicht, dass es ruhig abließ.“ „Dennis war es egal, ob es Streit gab.“ „Denise , die zuerst an der Theke war, wurde ungerecht behandelt.“ „Christian und Patrick wollten Ruhe ins Schiff bringen, und Matthias hat die Chaosituation für sich ausgenutzt.“ „Dennis hat die Lage aber auch ausgenutzt!“ Dennis hat sich gar nicht um das Chaos gekümmert; ihm hat das geholfen, sich durchzusetzen.“ „Die anderen an der Theke haben sich eigentlich normal verhalten, so wäre es mir auch gegangen.“) Die Beobachteraussagen wurden mit den Meinungen der Rollenspieler abgeglichen. Frage an die Rollenspieler: **„Stimmt das so?“** (Christian: „Stimmt, ich wollte, dass jeder sich anstellt, aber einigen war das egal, was ich wollte.“ Patrick: „Ich könnte jetzt so richtig wütend werden, dass wir uns so abgerackert haben und andere sich nicht darum gekümmert haben.“ Dennis: „Stimmt so nicht. Ich wollte den Schülerhelfern keins auswischen, aber ich wollt auf jeden Fall was zu trinken, bevor die Pause zu Ende war.“ Matthias: „Ich fand die Situation so gerade gut. Ich hab mich sauwahl gefühlt. Ich wollte ja auch nichts kaufen“ Denise: „Ich sag ja, das war ungerecht.“ Die fünf weiteren Schüलगäste: „Ich hatte das alles nicht so mitgekriegt“ „War mir gleich, ich wollte nur ordentlich bedient werden.“ „Weil alle durcheinander geredet haben, hab ich nicht so viel mitgekriegt.“ „Ich hatte genug mit mir und meinen Nebenleuten zu tun.“ „Ich hab nur mitgekriegt, dass es nicht besser wurde. Ich war ja mittendrin“

3. Lösungen und Verständigung finden

3.1. Verbesserungsvorschläge

Dann benannten die Beobachter Handlungsalternativen für den „Schülerhelfer“. Als Leitfrage galt: **„Was hätten die Schülerhelfer anders machen können?“** Beobachter: „Christian hätte sich nicht in die Diskussion mit Matthias einlassen sollen, sondern

dafür sorgen müssen, dass nur der bedient wird, der auch vorne steht, also Denise.“ „Christian und Patrick hätten von vornherein darauf achten können, dass die Kleinen einen Platz an der Theke bekommen, wo sie nicht abgedrängt werden.“ „Christian und Patrick könnten mit der Bedienung hinter der Theke abmachen, dass keiner bedient wird, der sich vordrängelt.“ „Patrick hatte gar keine Chance, wenn Christian sich schon nicht durchsetzen kann.“ „Da fehlt noch ein älterer Schülerhelfer, der die beiden unterstützt“ „Wenn es jetzt so heiß ist, kann so ein Ansturm jeden Tag passieren.“

3.2. Vorschläge reflektieren und ausprobieren

Dann wurden die Vorschläge aus verschiedenen Perspektiven der Rollenspieler bewertet. Als Leitfrage an die rollenspielenden Schülerhelfer galt: **„Was willst du/ Was wollt ihr ausprobieren?“** Christian: „Ich will zu Anfang der Pause dafür sorgen, dass die Kleinen einen Platz erhalten, der nur für sie bestimmt ist, damit Störer gar nicht auf die Idee kommen, sich vorzudrängeln“ Patrick: „Ich möchte einen dritten Schülerhelfer, der uns unterstützt.“ Als Leitfrage an die weiteren Rollenspieler: **„Würde diese Verhaltensänderung bei dir etwas bewirken?“** (Matthias „Dann hätte ich ja keine Chance Randalen zu machen.“ Dennis: „Dann müsste ich mich ja hinten anstellen.“ Denise: „Dann würde ich mich besser fühlen und dran kommen.“

3.3. Spielrevison

Dann wurden die Vorschläge neu und anders gespielt und die Vorschläge der spielenden Schülerhelfer berücksichtigt. Wahl eines dritten Schülerhelfers, der sich um Störer kümmert; Christian sorgt dafür, dass an der linken Seite der Küche nur jüngere Schüler stehen; Patrick sorgt dafür, dass sich keiner von der Seite reindrängeln. An dieser Stelle konnten auch ein Rollentausch vorgenommen werden und der/die Schülerhelfer-Rolle ausgetauscht werden.

3.4. Reflexion der Spielrevison

Im nächsten Schritt wurde die Wirkung des veränderten Verhaltens auf die beteiligten Personen aus deren unterschiedlichen Perspektiven reflektiert. Als Leitfrage galt: **„Was hat sich verändert?“** Christian: „Ich habe von vornherein die Lage besser unter Kontrolle gehabt und den Kleinen ihren Platz gezeigt und sie von den Großen abgetrennt. Mir ging’s gut, wie ich das mache, Matthias’ Pöbelei hat mich aber trotzdem genervt. Aber ich brauchte mich darum ja nicht kümmern“ Dritter, neuer Schülerhelfer: „Ich konnte mich um Matthias kümmern und ihn ermahnen. Ich musste nicht die Situation an der Theke noch beaufsichtigen.“ Patrick: „Ich hab Christian unterstützt,

weil ich die Ecke abgeschottet habe, so dass sich keiner von der Seite hätte reindrängen können. Ob das wirklich klappt, weiß ich ja noch nicht. Ich würde aber sagen, die Schüler sollten sich anstellen. Aber wer ist klein und wer nicht? „und Dennis: „Ich musste warten, aber keiner hat gedrängelt oder geschubst. Ich hätte mich in meiner Reihe, ich meine bei den Großen, nicht so leicht vordrängeln können.“ Matthias: „Ich konnte mich nicht so richtig ausbreiten, aber ein bisschen hab ich die Stimmung aufgemischt.“ Denise: „Ich hab gekriegt, was ich wollte und habe mich besser gefühlt.“ „Die weiteren Schülergäste: „Ich brauchte mich nicht mehr durchzudrängeln.“ „Ich konnte in Ruhe abwarten.“ „kein Stress mehr.“ „Ich bin weiter hinten in die Schlange gelandet, war aber nicht schlimm.“ „Ich bin nicht mehr geschubst worden.“ Auch die Beobachter wurden nach beobachtbaren Veränderungen befragt. **Als Leitfrage galt: „Hat sich an der Situation etwas geändert?“** Zum Beispiel nannten die Beobachter: „Jetzt hab ich kein Gedrängel mehr gesehen.“ „Matthias hat immer noch erst mal Randal gemacht.“ „Die meisten waren jetzt ruhiger.“ „Die brauchten jetzt aber schon mehr Platz vor der Theke als vorher.“ „Im Café war jetzt aber weniger Platz zum Sitzen.“ Die Tische standen irgendwie im Weg.“

3.5. Reflexion weiterer Verbesserungsvorschläge und Unterstützung

Die Beobachter wurden nach Verbesserungsvorschlägen gefragt.

Auf die Leitfrage **„Was könnte den Schülerhelfern weiter helfen?“** und **„Wie könnten sie sich weitere Unterstützung holen?“** antworteten die Schülerhelfer zum Beispiel: „Er könnte eine Absprache mit den Leuten hinter der Theke treffen. Wer Randal macht, wird nicht bedient.“ „Er könnte mit seinem Teamer immer die Aufgaben teilen: Einer kümmert sich darum, dass die Kleinen ihren Thekenplatz behalten, ein Zweiter hilft ihm und einer kümmert sich um die anderen.“ „Die Schüler aus dem 5. und 6. Schuljahr müssten immer die linke Thekenseite bekommen.“ „Der verantwortliche Schülerhelfer müsste immer zusätzlich zu einem Jüngeren einen weiteren größeren Schülerhelfer dabei haben, der sich durchsetzen kann.“ „Im Café müssten immer drei Schülerhelfer Aufsicht machen; ein Großer, der für Ordnung an der Theke sorgt, ein Großer, der sich um Störer kümmert und ein Kleiner, der das alles lernt.“ „Wenn so viel los ist, müssten die Tische anders hingestellt werden.“

4. Vereinbarung festhalten/Beschlussfassung

4.1. Inhaltliche Entscheidungen treffen

Im letzten Schritt wurden gemeinsame Handlungsstrategien entwickelt, an die sich alle halten mussten und die für den betroffenen Schülerhelfer „passten“ Als Leitfragen galt: **„Was wollen wir vereinbaren?“** Beispielsweise wurden folgende Vorschläge gemacht: „Es machen immer drei Schüler Dienst im Café, davon zwei ältere Schülerhelfer, wobei einer nur dafür sorgt, dass die Kleinen von vornherein ihren Platz an der Theke bekommen. Ein Schülerhelfer kümmert sich um die möglichen Störer. Störer werden ermahnt und notfalls aus der Schülerstation verwiesen. Störer werden nicht bedient. Die Tische im Café werden anders gestellt, damit diejenigen, die sitzen wollen, nicht gestört werden und damit mehr Platz vor der Theke ist, wenn viel los ist.“

4.2. Zeitrahmen planen

Dann wurde über den Zeitraum der Erprobung entschieden.

Mit der Leitfrage **„Wie lange wollen wir diese Vereinbarung erproben?“** wurde entschieden, dieses Vorgehen zu erproben und in der nächsten Arbeitsbesprechung erste Erfahrungen zu besprechen.

4.3. Selbstverpflichtung klären

Dann wurde noch einmal das gemeinsame Vorgehen abgesichert. Als Leitfrage galt: **„Woran müssen sich alle halten?“** Zum Beispiel antworteten die Schüler: „Wer sich in die falsche Reihe stellt oder vordrängelt, wird nicht bedient, sondern ermahnt.“ „Ab sofort machen immer drei Schülerhelfer Dienst im Café, davon einer von den älteren. Der kümmert sich um die Vordrängler und Randalierer, ein anderer passt auf, dass die Kleinen ihren festen Platz an der Theke haben, und Schülerhelfer geht mit und kann dafür sorgen, dass der Platz für die Kleinen freigehalten wird, wenn die meisten sich an diese Regel gewöhnt haben. Deshalb muss noch einer von uns zusätzlich im Café die Aufsicht machen.“ „Die Tische müssen hier anders zusammengestellt werden, damit vor der Theke mehr Platz ist.“

4.4. Operationalisierte Planung

Dann wurde besprochen, wer wann, was, mit wem und wo macht (Protokoll und Dienstplan erstellen: drei Schülerhelfer machen jeweils in einer Pause die Aufsicht im Café, wobei ein älterer Schülerhelfer sich darum kümmert, dass die linke Seite den Schülergästen aus dem 5. und 6. Jahrgang vorbehalten bleibt und diese Reihe von der anderen Anstellreihe mit älteren Schülern geteilt bleibt, der jüngere Schülerhelfer

schirmt zusätzlich diese Reihe zur anderen Seite ab, der dritte Schülerhelfer hat Gelegenheit sich um andere Gäste und ein friedliches Miteinander im Café zu kümmern. Die Tische werden umgruppiert. Die Schülerhelfer stellten dann die Tische sofort um und erstellten einen entsprechenden Dienstplan mit einer zusätzlichen Aufsicht im Café.

5. Umsetzung in Handeln

Die Beschlüsse wurden im Schülerstationsalltag in Handeln umgesetzt.

6. Reflexion und Bewertung der Handlungsvereinbarung

Die Umsetzung der Vereinbarung wurde schließlich auf ihre Wirksamkeit hin nach der Erprobungszeit in der nächsten Arbeitssitzung aus Sicht der beteiligten Teammitglieder und aus Sicht der Personen in der Küche reflektiert und ggf. modifiziert.

Analyse der Fallbesprechung:

In der Interventionsmaßnahme der nachgestellten Fallbesprechung wurden die Lernprinzipien der Gerechten Gemeinschaft umgesetzt. Erstens wurde das Prinzip der **positiven Zumutung** umgesetzt. Die Lehrkraft mutete den Schülern positiv zu, dass sie aus ihren „Fehlern“ im Alltag lernen konnten und wollten. Zweiten nahm die Lehrkraft eine **diskursive Lehrerhaltung** ein. Mit Hilfe des Szenenspiels lotete die Lehrkraft die Schüler durch das Rollenspiel, indem sie die negative Situation beschreiben, nachstellen und mit Hilfe von Leitfragen die unterschiedlichen Positionen verstehen und danach Handlungsperspektiven ausprobieren ließ und damit die misslungene Alltagssituation im Nachhinein auslöste. Sie leitete die Schülerhelfer an, diese Problemsituation in positive umzuwandeln. In der anschließenden Entwicklung von gemeinsamen Handlungsstrategien für zukünftige Situationen. Mit dieser Handlungsstrategie konnten die Schüler zukünftige ähnliche Situationen meistern und damit als Gruppe ihre praktische Pausentätigkeit erleichtert. Drittens wurde auch das Prinzip der **Rollenübernahme** realisiert. Die Schüler spielten in „so-als-ob-Situationen“ einen Fall des realen Schulalltags nach, um aus diesem Fall verbesserte Handlungsstrategien für die Zukunft des realen Pausenalltags zu entwickeln. Sie wurden dabei durch die Beobachterrollen unterstützt, die aus einem anderen Blickwinkel die Situation beurteilten und mit ihren Vorschläge zur Lösung des Problems beitrugen. Viertens erhielten die Schüler Gelegenheit zur **Perspektivenübernahme**. Sie konnten die Situation aus der Innenansicht der unterschiedlichen Beteiligten in ihren Rollen betrachten; durch diese Spiegelung

erhielten sie Gelegenheit, die Ziele, Gefühle und Wünsche der unterschiedlichen Beteiligten zu verstehen und konnten konstruktive Absichten von unsozialen Absichten unterscheiden. Fünftens wurde auch das Prinzip der **Eigenverantwortung und des Lernens am Gegenstand** realisiert. Die Schüler lernten am konkreten Fall einer nicht gelungenen Alltagssituation die Erfahrungen des Alltags konstruktiv zu verwerten, statt über richtiges Verhalten belehrt zu werden. Insbesondere die Rollenspieler wurden kognitiv und emotional in ihren Rollen gefordert. In der Eigenerfahrung fühlten sie sich in ihre Rolle hinein und konnten dadurch den anderen zu verstehen geben, was sie dazu bewog, sich in einer ganz bestimmten Rolle in ganz bestimmter Weise zu verhalten. Sechstens wurde auch das Prinzip der **Mitbestimmung** erfüllt.

Die Lehrkraft lotete die Schüler durch ein strukturiertes Lösungsverfahren mit offenem Ende für die Lösung und mit Hilfe von Leitfragen durch den Prozess, half ihnen, den Kern des Problems zu verstehen und lotete die Schüler solange durch den Prozess, bis diese zu eigenen Lösungen gelangten. Als Ergebnis dieser Fallbesprechung gelangten die Schüler zu einer gemeinsamen Handlungsstrategie, mit der sie ähnliche Probleme zukünftig vermeiden wollten.

Siebtens wurde auch der **Gemeinschaftszweck** erfüllt. Die Schüler entwickelten gemeinsame Handlungsstrategien, mit denen sie sich in zukünftigen Situationen organisatorisch und strategisch gemeinsam und für alle verbindlich besser durchsetzen könnten. Sie entwickelten Handlungsstrategien, um Konflikte von vornherein zu verhindern und entstehende Konflikte durch gemeinsames Auftreten zu lösen, ohne Gewalt anzuwenden.

Achtens wurde auch das Prinzip des **verantwortlichen Handelns** umgesetzt. Die Schülerhelfer trafen eine verbindliche Vereinbarung über das zukünftige gemeinsame Handeln in den Pausen. Dieses Handeln sollte zunächst zur Erprobung im Schülerstationsalltag umgesetzt werden und in der kommenden Arbeitssitzung auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Die erste Maßnahme des verantwortlichen Handelns wurde sofort durch Umstellen der Tische und Sitzplätze umgesetzt, um mehr Platz vor der Theke zu schaffen.

Neuntens wurde das Prinzip der **Identifikation** umgesetzt. Die Schülerhelfer trafen eine Vereinbarung, mit der alle Beteiligten einverstanden waren, die zu den einzelnen Schülerhelfern „passten“, das heißt, mit denen sie sich identifizieren konnten. Unabhängig davon wurden gemeinsame organisatorische Vereinbarungen getroffen, auf die alle sich einigten. Die Schüler trafen eine Vereinbarung für eine Probezeit, um zu

erproben, ob diese Vereinbarung auf lange Sicht auch hielt, was die Schüler sich von ihr versprochen und um zu erproben, ob sie sich nach den ersten Erfahrungen und möglichen Stolpersteinen des Alltags immer noch mit ihrem ursprünglichen Plan identifizieren könnten. Der Auftakt der Fallbesprechung zeigte bereits, dass die betroffenen Schülerhelfer sich mit ihrer Rolle und Verantwortung identifizierten, dass ihnen jedoch geeignete individuelle und gemeinsame Handlungsstrategien fehlten, um einen großen Andrang und sich entwickelnde Konfliktsituationen in den Griff zu bekommen. Um diese Identifikation nicht zu Enttäuschung werden zu lassen, war es für alle Beteiligten hilfreich, ähnlichen Andrang vorwegnehmend zu planen und gemeinsam vereinbarte Handlungsstrategien zu entwickeln, mit denen Chaos vorgebeugt wurde.

4.6. Das Mediationsgespräch: Aufbau des Trainings und des Verfahrens

Vorbereitung: Das Dilemma mit den Dilemmas: Stolz wie ein Muli

Ich erklärte den Schülern, dass alle Menschen versuchen, sich in der Welt zurechtzufinden und wenn wir als Kinder keine Vorbilder haben, an denen wir uns orientieren können, bilden wir uns ein eigenes Urteil über das, was richtig und was falsch ist. Wir sehen die Welt durch unsere eigene Brille. Gleichzeitig sind wir auch häufig stolz wie ein Muli und glauben, dass es nur die eine Wahrheit gibt. Wenn wir uns in einer Situation befinden, in der zwei Mulis das gleiche glauben, kommt es häufig zum Streit. Ein Streit sei so, als wäre man durch ein unsichtbares Seil miteinander verbunden. Beide Seiten zerren an diesem Seil, um ihr Interesse durchzusetzen, denn beide Seiten glauben, sie hätten Recht und nur ihre Antwort sei die einzig richtige. Wir erklären den Schülern an einem einfachen Schaubild, dass sie unter diesen Umständen einmal versuchen sollten zu atmen und fragten sie, was denn wohl passierte: die Streithähne ziehen das Seil immer fester. Wir baten die Schüler sich vorzustellen, wie sie unter solchen Umständen einmal versuchen sollten zu atmen, wenn das Seil sich immer enger um den Hals ziehen würde. Wir erklärten den Schülern, dass auch die Konfliktpartner in einem Streit dieses feststellen würden. Das größte Problem in einem Streitgespräch sei, dass die Streitenden an ihrer einzigen richtigen Antwort festhielten. Nach einer Zeit würden sie jedoch feststellen können, dass das Zerren an beiden Seiten des Seils keine Fortschritte bringt, es würde sie erschöpfen. Oder sie sehen zwei Antworten (Alternativen). Entweder ist die eine Antwort richtig oder die andere: eine andere Möglichkeit gibt es nicht. Sie befinden sich in einem Dilemma. Es kann nur

entweder die eine Antwort richtig sein oder die andere: eine andere Möglichkeit gibt es nicht. Sie befinden sich mit beiden Antworten (Alternativen) in einem Konflikt und müssen eine Lösung finden. Wenn es nicht mindestens drei Wahlmöglichkeiten (Optionen) in einer Situation gibt, kann ein Mensch keine freie Wahl treffen. Es muss drei Wahlmöglichkeiten geben, damit ein Mensch eine freie Entscheidung treffen kann. Es ist möglich, zu dieser Auswahl zu gelangen und der Vermittler in einem Konflikt kann den Streitenden dabei helfen, über dieses Dilemma hinauszugelangen, indem die Streitenden zunächst den Streit aus der einen Perspektive betrachten und dann aus der anderen. Erst wenn Menschen einen Streit aus der Sicht des anderen sehen, können sie erkennen, dass auch der andere ein berechtigtes Interesse und Gefühle hat. Erst wenn beide die Sicht des anderen verstehen, können sie über dieses Dilemma hinauszugelangen und zu einem dritten Weg der Konfliktlösung gelangen, bei dem sie die eigenen Interessen und Gefühle des anderen berücksichtigen und dann eine Lösung finden, die beiden gerecht wird. Durch diesen Comic erklärte ich den Schülern die folgenden vier Schritte der Streitschlichtung.

Aufbau des Streitschlichtungsgesprächs

1. Schritt: Schlichtung einleiten

Die Kontrahenten sind miteinander so verstrickt, dass sie beide nicht das erreichen, was sie eigentlich wollen. Der Schlichter erklärt die Ziele der Schlichtung und die Grundsätze des bevorstehenden Prozesses, nämlich seine Rolle als neutraler Vermittler und den groben Ablauf des bevorstehenden Prozesses. Er verständigt sich mit den Konfliktpartnern, dass sie dem jeweils anderen zuhören, ohne ihn zu unterbrechen oder zu beschimpfen

2. Schritt: Sachverhalt klären und Anteile finden

In dieser Phase der Gärung und Klärung setzen die Kontrahenten sich auseinander und legen ihre Positionen dar. Dabei fliegen oft die Fetzen. Wir ermutigten die Schülerhelfer mit den zuvor skizzierten vereinfachten Hintergrund, dass sie in dieser Phase die Zuversicht behalten sollten, dass am Ende ein zufrieden stellendes Ergebnis herauskommen würde, weil die Streitenden in dieser Phase auch erst einmal Dampf ablassen müssten. Als Vermittler sollten sie dafür sorgen, dass die Kontrahenten ihre Differenzen klar und deutlich formulieren. Hilfreich sei es für die Konfliktparteien, dass sie ihre eigenen Gefühle auch ausdrücken könnten und der Vermittler ihnen dabei helfe,

ihre Befindlichkeit auszudrücken. Ziel dieses Schrittes ist es, die eigenen Anteile am Konflikt zu finden und sie dem anderen zu sagen. Durch ein vereinfachtes Verfahren ermöglichten wir den Vermittlern, diese schwierige Phase zu durchstehen: Die Streitenden werden aufgefordert, dem anderen zu sagen, was passiert ist

3. Schritt: Lösungen suchen und Verständigung finden

Die Kontrahenten setzen sich zusammen und überlegen gemeinsam Lösungsmöglichkeiten. sie denken in zwei Richtungen: 1. Was bin ich bereit zu tun? 2. Was erwarte ich vom anderen? Sie gleichen dann mit Unterstützung des Vermittlers die unterschiedlichen Lösungen ab und einigen sich auf Lösungen, mit denen beide leben können. Gibt es Lösungsvorschläge, die voneinander abweichen, wird noch einmal darüber verhandelt und ggf. verworfen

4. Schritt: Vereinbarungen treffen und schriftlich festhalten.

Wenn die Kontrahenten einen Weg gefunden haben, ihren Streit zu lösen, werden die gefundenen Lösungen in einer schriftlichen Vereinbarung festgehalten und unterschrieben. Die schriftliche Vereinbarung erhöht die Selbstverpflichtung der Beteiligten. Das vereinfachte Mediationsverfahren, das Hosentaschenbuch Die jüngeren Schülerhelfer verwendeten ein vereinfachtes Verfahren, das so genannte Hosentaschenbuch, das gedacht ist für das selbständige Lösen zwischen den Kontrahenten im Grundschulalter und im Klassenverbund eingeübt wird. Da die Kontrahenten in realen Situationen dieses Verfahren nicht kannten, nutzten die Schülerhelfer als Vermittler dieses Verfahren.

Aufbau der des Trainings.

Den Schülern wurde zunächst das Verfahren auf dem vereinfachten Hintergrund des Eisbergmodells in seinen Zielen vorgestellt. Dann wurde ihnen das Eselsmodell präsentiert, um die grobe Struktur vorzugeben. Danach wurde die vierphasige Struktur durch das Anschauungsmodell zweier streitender Maulesel im Gesamtzusammenhang und in den einzelnen Zielsetzungen skizziert. Danach wurde das Verfahren durch einen älteren Schülerhelfer und die Lehrkraft in Phasen vorgespielt. Anschließend übten die Schülerhelfer das Schlichtungsgespräch in einzelnen Übungsphasen successive im Rollenspiel. Im Vergleich zu dem üblichen Schlichtungsgespräch in vier Schritten brachte das vereinfachte Mediationsverfahren den Vorteil, dass auch jüngere

Schülerhelfer als Vermittler auftreten konnten und sich in der Struktur nicht verloren. Das Verfahren wurde schrittweise im Rollenspiel eingeübt. Dabei übernahmen die nicht mitspielenden Schülerhelfer die Rolle der Beobachter ein. Ihre Rolle und Verantwortung bestand darin, dass sie erstens, beobachteten, ob die Rollenspieler die Struktur einhielten und zweitens konnten sie ihre eigenen Beobachtungen zum Verlauf der Schlichtung festhalten. Zur Erfüllung ihrer Beobachtungsaufgaben erhielten sie folgenden Beobachtungsbogen, auf dem sie den Ablauf der Schlichtung in ihren Phasen und mit den Unterpunkten abhaken und Bemerkungen festhalten konnten.

Beobachtungsbogen für das vereinfachte Schlichtungsgespräch

Beginn der Schlichtung.....Ende:.....Dauer:..... min.

| | |
|--|--|
| <p>Phase I</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontrahenten begrüßen, sich vorstellen ▪ Ziele verdeutlichen ▪ Vertraulichkeit und Neutralität zusichern ▪ Ablauf der Schlichtung erklären ▪ Gesprächsregeln erläutern, Einverständnis der Kontrahenten einholen ▪ Gesprächsbeginn vereinbaren | |
| <p>Phase II</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontrahenten tragen sich gegenseitig die Standpunkte vor ▪ Kontrahenten wiederholen mit eigenen Worten, Nachfragen ▪ Über Gefühle sprechen ▪ Zeit zum Nachdenken geben ▪ Eigene Anteile am Konflikt erkennen und aussprechen ▪ Über Absichten und Gefühle sprechen ▪ Zeit zum Nachdenken geben | |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigene Anteile am Konflikt erkennen und aussprechen ▪ Perspektivenwechsel und Rollenwechsel vornehmen ▪ Augenblickliche Stimmung ausdrücken | |
| <p>Phase III</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lösungsmöglichkeiten überlegen und aufschreiben ▪ Vorschläge vorlesen und zuhören ▪ Vorschläge bewerten und auswählen ▪ Sich auf eine gemeinsame Lösung verständigen | |
| <p>Phase IV</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schriftliche Vereinbarung erstellen ▪ Vereinbarung unterschreiben, Kopien aushändigen ▪ Sich verabschieden | |
| | |

Was ich besonders gut fand:

Reflexionsphase

Nach einem Rollenspiel erfolgte eine ritualisierte Reflexionsphase in drei Schritten:

1. Zunächst wurden die Rollenspieler von mir nach ihren Erfahrungen befragt, und zwar wurde zunächst der Schlichter nach seiner Befindlichkeit befragt, der auf diese Weise „Dampf“ von der Anspannung ablassen konnte. Folgende Impulse halfen: „Wie ist es dir als Streitschlichter mit diesen Streithähnen gegangen?“ In dieser Phase erhielt der Rollenspieler auch Gelegenheit über Gelingen oder Nichtgelingen zu sprechen, so er dieses zu diesem Zeitpunkt gerne wollte.

Dann wurden die Streithähne selbst nach ihrer Befindlichkeit befragt, beispielsweise mit dem Impuls: „Wie ist es euch mit diesem Schlichter ergangen?“ Auch sie konnten erste Rückmeldungen geben.

2. Im nächsten Schritt wurden die Beobachter in zwei Runden nach ihren Beobachtungen befragt. In der ersten Runde sollten sie nur positive Rückmeldungen geben. Nach der Einschätzung, dass jeder etwas gut machen kann, und wenn es nur ist, sich mutig einem Rollenspiel auszusetzen, halfen Impulse wie „Was ist diesem Schlichter gut gelungen?“ den Beobachtern, sich zunächst auf die Stärken des Schlichters im Rollenspiel zu konzentrieren. Stimmt die Wahrnehmung der unterschiedlichen Beobachter nicht mit denen der Rollenspieler überein, wurden die Kontrahenten befragt. Etwa mit den Worten „Hast du das Verhalten des Schlichters auch so wahrgenommen?“ Da es letztlich darum ging, dass der Streitschlichter den Streithähnen helfen sollte, ihre eigenen Lösungen zu finden, wurde entscheidend, was der Streitschlichter bei den Kontrahenten an Gefühlen in Gang gesetzt hatte. Die Rollenübernahme als Beobachter brachte den Vorteil, dass möglichst viele Schüler in die Trainingsaktivitäten eingebunden werden konnten, die stets nur einen Fall zu proben erlaubten. Die Beobachter lernten in ihrer Rolle die Fallstricke der Schlichtung kennen, beispielsweise konnten sie aus einem distanzierten Blickwinkel verfolgen, ob ein Schlichter wirklich neutral war und ob er beiden Kontrahenten die gleiche Aufmerksamkeit zukommen ließ. Durch mehrmalige Durchgänge mit verschiedenen „Fällen“ lernten die Beobachter und natürlich auch die Rollenspieler am Modell nicht nur den Ablauf, sondern als Rollenspieler erhielten sie auch ein Gefühl dafür, wie Kontrahenten sich in solch einer Situation fühlen. Dem Schlichter konnten die Beobachter unterschiedliche Rückmeldungen geben, damit dieser seine Wahrnehmung erweitern konnte.

3. Ein Rollenspiel wurde damit abgeschlossen, dass die Kontrahenten ihre Rolle „abstreifen“, damit ihre möglicherweise negativen Erfahrungen und Figuren im Rollenspiel ihnen nicht nachhingen. Ich strich zu diesem Zweck über die Seiten der Rollenspieler mit den Worten: „Du bist jetzt nicht mehr der Streitschlichter mit dem Namen....., sondern, unser Schülerhelfer.“ Eine andere Maßnahme des Rollenabstreifens bestand darin, dass die Rollenspieler sich den Fall „aus ihren Händen schüttelten“. Ebenfalls zum Zweck der Rollendistanz erhielten die Rollenspieler stets fiktive Namen.

War das Schlichtungsverfahren erst einmal eingeübt und mehrmals im Ganzen durchgeführt worden, spielten die Schülerhelfer es in Gruppenarbeit in den verschiedenen Räumen der Schülerstation selbständig durch und gestalteten auch die Reflexionsphasen selbständig. Für diese pädagogische Entscheidung gab es mehrere Gründe. Zum einen sollte jeder Schülerhelfer einmal als Streitschlichter im Rollenspiel üben. Aufgrund des umfangreichen Trainingsprogramms und da nur eine Lehrkraft in dieser Ausbildungsphase zur Verfügung stand, übernahmen die jüngeren Schüler diese Rollen und die älteren Schülerhelfer mit vorhandenen Erfahrungen reflektierten mit ihnen diese Gespräche. Im Plenum wurden die unterschiedlichen Erfahrungen dann ausgetauscht und über weiteren Trainingsbedarf beraten.

4.6.1. Exemplarisches Beispiel einer Streitschlichtung mit Analyse

Im folgenden Abschnitt werde ich so einen transkribierten Fall aus einer Streitschlichtung mit dem vereinfachten Verfahren zunächst beschreiben und dann analysieren.

Phase I: Schlichtung einleiten

1.1 Begrüßung: „Ihr kennt mich ja, ich bin Sina aus der 7a und Schülerhelferin. Wer seid ihr?Evan: „Ich bin Evan aus der 5a“ „Ich bin Arthur, auch aus 5a.“chülerhelferin: Ich finds gut, dass ihr euren Streit zu Ende bringen wollt. Das ist schon die halbe Miete zur Lösung, wenn ihr selbst den Streit klären wollt. Der Streit ist heute in der ersten Pause entstanden. Ich hoffe, wir werden ihn in dieser Pause lösen. Wenn nicht, machen wir morgen in der Mittagspause weiter, wenn ihr das möchtet. In Ordnung?

1.2 Ziele verdeutlichen: Schülerhelferin: „Das Gespräch soll heute soll euch helfen, euren Streit zu lösen. Die Lösungen sollt ihr aber selbst finden. Ich werde euch dabei helfen.“

1.3 Vertraulichkeit und Neutralität zusichern: Schülerhelferin: „Ich werde keine Partei von einen von euch übernehmen und zu keinem von euch halten. Ich bin nur dazu da, zwischen euch zu vermitteln, damit ihr euch nicht an die Köpfe kriegt. Alles was hier gesprochen wird, bleibt im Raum, ich werde mit niemandem darüber sprechen. (Blickkontakt zu beiden, diese nicken).“

1.4 Ablauf der Schlichtung erklären: Schülerhelferin: „Zuerst sagt jeder, was aus seiner Sicht passiert ist. Dann versuchen wir, die Sicht des anderen zu verstehen. Danach suchen wir gemeinsam nach einer Lösung Am Ende machen wir einen schriftlichen Vertrag, den ihr beide unterschreibt. Soweit verstanden?“ (Blickkontakt zu beiden, diese nicken.)

1.5 Gesprächsregeln vereinbaren: Schülerhelferin: „OK. Jeder darf seine Meinung sagen und auch seinen Ärger ausdrücken. Aber es gibt drei Regeln, die ihr dabei beachten müsst. Wenn ihr nicht bereit seid euch an diese Regel zu halten, brauchen wir gar nicht anzufangen. Erstens: keine Beschimpfungen oder Beleidigungen. Zweitens: keiner wird beim Sprechen unterbrochen. Drittens: dem anderen zuhören. Einverstanden? „ (Blickkontakt zu beiden Kontrahenten, diese nicken.)

1.6 Gesprächsbeginn vereinbaren: Schülerhelferin: „Gut, dann müssen wir noch klären, wer anfangen will.“ Barbara: „Kevin soll anfangen.“ Kevin: „Nein, die soll anfangen.“ Vermittler: „Dann würfeln wir eben. Wer die höchste Punktzahl bekommt, fängt an. OK?“ (Beide nicken, Barbara würfelt die höchste Punktzahl)

Phase 2: Sachverhalt klären und Anteile finden: Erst auf dieser Basis konnte das Klärungsgespräch beginnen.

2.1. Standpunkte vortragen: Schülerhelferin: „Zuerst sagt jeder dem anderen jetzt, was passiert ist. Danach wiederholt jeder, was er verstanden hat. „Also Barbara, fang du an. Was ist passiert?“ Barbara: „Also, ich steh in der ersten

Pause im Café vor der Theke und trink meinen Kakao, weil ich noch darauf warten muss, dass mein Sandwich fertig ist. Da kommt Kevin vorbei und rempelt mich an. Dabei hau ich mir den Strohhalm auf die Zähne und weil ich mich so erschrocken habe, spritzt der Kakao auf meinen Pullover. Ich war so sauer, den Pullover hab ich grade zum Geburtstag gekriegt. Ich war so sauer und krieg total Stress mit meiner Mutter. Da hab ich ihm eine geklatscht. Der soll sehen, wie er den Pullover wieder sauber kriegt oder mir einen neuen kaufen.“ Kevin ruft dazwischen: „Du hast se wohl nicht alle, tu ich nicht!“ Vermittler: „Kevin, keine Beleidigung und Unterbrechung.“ (Kevin schmolzt und verschränkt die Arme, sieht zur Decke.) Die Schülerhelferin lässt die Kontrahenten dann wiederholen und zusammenfassen. Schülerhelferin: „Kevin, sag ihr jetzt, was du verstanden hast, sag es ihr selbst. Fang an mit Du...“ Kevin: „Also du warst an der Theke ich hab dich aus Versehen angerempelt, dabei hast du dir die Zähne weh getan und durch den Strohhalm ist Kakao auf deinen Pullover gespritzt.“ Schülerhelferin zu Barbara: „War das so? (Barbara nickt.) Und jetzt Kevin, sagst du Barbara, was aus deiner Sicht passiert ist.“ Kevin: „Also, ich wollte mir was zu trinken kaufen. Als ich an der Theke steh, schubst mich einer von hinten und ich fall gegen Barbara. Ich konnte gar nichts dafür.“ Barbara unterbricht: „Das sagst du immer! Du kannst nie was dafür!“ Schülerhelferin: „Halt, Barbara, du sollst auch nicht dazwischenreden.“ Kevin fährt fort: „Und da haut die mir ins Gesicht.“ Schülerhelferin zu Kevin: „Fertig?“ Zu Barbara gewandt führt die Schülerhelferin fort: „Wiederhole jetzt, was Kevin gesagt hat. Fang an mit: Du hast gesagt...“ Barbara (an Kevin): „Du hast gesagt, dass du an der Theke warst und dir was zu trinken kaufen wolltest. Da hat dich jemand von hinten geschubst. Du bist gegen mich gefallen, aus Versehen.“ Schülerhelferin an Kevin: „War das so, wie du gesagt hast?“ Kevin nickt.

2.2. Über Absichten und Gefühle sprechen: Schülerhelferin: “Stellt euch den Streit jetzt noch einmal vor. Was wolltet ihr erreichen? Sagt es dem anderen.“ Barbara: „Ich wollte nur meinen Kakao trinken und warten.“ Kevin: „Ich wollte nur was zu trinken kaufen. Mehr nicht.“ Schülerhelferin: „Und wie habt ihr euch gefühlt? Sagt es dem anderen“ (an Barbara): „Barbara, wie ging es dir dabei und wie hast du dich gefühlt? Sag es Kevin!“ Barbara (an Kevin gewandt): „Mir ging es schlecht. Ich war so sauer, und das tat auch weh, weil ich letzte Woche eine

neue Zahnsperre gekriegt hab. Da tun mir die Zähne sowieso weh.“ Schülerhelferin an Kevin gewandt: „Und du Kevin, sag Barbara, wie es dir ging und wie du dich gefühlt hast. „ Kevin: „ Die haut mir eine runter! Ich hab das im ersten Moment gar nicht verstanden. Ich war so sauer, wenn sie kein Mädchen gewesen wäre, hätte ich zurück gehauen.“

2.3 Zeit zum Nachdenken geben: Schülerhelferin „OK, wir sind jetzt für ungefähr 2 Minuten ganz still. Ihr stellt euch den Streit noch einmal vor! Dabei könnt ihr die Augen schließen. Ich sag euch Bescheid, wenn die Zeit um ist.“ (Barbara schließt die Augen, Kevin sieht auf den Boden)

2.4 Eigene Anteile klären: Schülerhelferin: „Jeder sagt dem anderen jetzt, was er getan hat. Barbara, sag Kevin was genau hast du getan?“ Barbara: Ich hab mir weh getan und dir eine geklatscht.“ Schülerhelferin (zu Kevin gewandt): „Und jetzt du Kevin, sag Barbara, was du getan hast.“ Kevin (an Barbara): „Ich hab dich angerempelt und „Blöde Kuh gesagt.“

2.5 Gefühle klären: Schülerhelferin: „Jetzt sagt jedem dem anderen, worüber er sich geärgert hat. Barbara, fang an.“ Barbara: „Ich hab mich geärgert, dass du mich angerempelt hast und mein Pullover dreckig war und dass du „Blöde Kuh zu mir gesagt hast.“ Schülerhelferin an Kevin: „Und jetzt du, Kevin, sag ihr, worüber du dich geärgert hast.“ Kevin: „Ich hab mich geärgert, dass du mir eine runter gehauen hast, obwohl ich dich gar nicht anrempeln wollte.“

2.6. Perspektiven- und Rollenwechsel: Schülerhelferin: „Jetzt versucht euch einmal gegenseitig zu verstehen. Damit das besser gelingt, stellt sich jeder hinter den Stuhl des anderen.“ Die beiden Kontrahenten wechseln zögernd die Plätze. Schülerhelferin: „Barbara, du bist jetzt Kevin, und Kevin, du bist jetzt Barbara (gibt den beiden einen Klebestreifen mit dem neuen Namen, den sie sich vor die Brust kleben sollen). Schülerhelferin: (An Barbara) Stell dir vor, du bist jetzt Kevin. Sag jetzt als Kevin , was du getan hast. Fang an: Ich als Kevin habe...“ (Barbara überlegt angestrengt) und zögerlich antwortet sie: „Ich als Kevin hab Barbara angerempelt.“ Schülerhelferin (an Kevin): „Und jetzt bist du Barbara. Sag: Ich als Barbara habe...“ (Kevin): „Ich als Barbara habe hab mir die Zähne weh getan und Kevin eine runter gehauen.“ Schülerhelferin (an Barbara): Sag du

als Kevin, worüber du dich geärgert hast.“ (Barbara zögert und überlegt): „Ich habe mich darüber geärgert, dass Barbara mich beschuldigt und mir vor allen eine klatscht.“ Schülerhelferin (an Kevin): „Und jetzt sagst du als Barbara, worüber du dich geärgert hast. Fang an: Ich als Barbara hab mich darüber geärgert, dass...“ Kevin (als Barbara): „Ich als Barbara hab mich darüber geärgert, dass er mich überhaupt angerempelt hat, dass mein Pullover bespritzt war und dass er „Blöde Kuh“ gesagt hat.“

2.7. Augenblickliche Stimmung festhalten: Schülerhelferin (mit wechselseitigem Blickkontakt): „Setzt euch jetzt wieder auf eure alten Plätze. Jetzt seid ihr wieder ihr selbst. Wie geht es dir jetzt, Barbara, nachdem du den Streit aus Kevins Sicht angesehen hast?“ Barbara: „Na ja, das war schon nicht so gut.“ Schülerhelferin fragt: „Was war nicht so gut?“ Barbara: „Na ja, wenn man so eine geklatscht kriegt...so vor den anderen und so...und wenn man geschubst wird.“ Schülerhelferin an Kevin: „Und wie geht es dir als Kevin jetzt?“ Kevin (druckst rum): „Wenn ich mir weh tu, bin ich auch sauer, na ja mit dem Pullover...ich hätte mich aber nicht so angestellt.“

Phase 3: Gemeinsame Lösungssuche: Erst auf der Basis einer Klärung und dem Verstehen der Gefühle des anderen leitete die Schülerhelferin die Phase der Lösungssuche ein.

3.1. Lösungsmöglichkeiten überlegen und aufschreiben: Schülerhelferin: „Ihr sollt jetzt Vorschläge suchen, damit euer Streit aufhört. Schreibt jetzt auf die blauen Karten, was ihr vom anderen erwartet. Für jeden Vorschlag eine Karte. Dann schreibt ihr auf gelbe Karten, was ihr bereit seid zu tun, um zur Lösung beizutragen. Wieder für jeden Vorschlag eine Karte. Verstanden?“ (Beide Kontrahenten nicken.)

3.2. Vorschläge vorlesen und zuhören: Nachdem Barbara und Kevin den Stift hingelegt haben, fragt die Schülerhelferin nach: „Seid ihr fertig?“ (beide nicken.) Schülerhelferin: „Dann lies mal vor Barbara, fang an, was du bereit bist zu tun“ Barbara: „Ich bin bereit, mich bei Kevin zu entschuldigen.“ Schülerhelferin an Kevin: „Und du Kevin?“ „Ich bin auch bereit, mich zu entschuldigen.“ Schülerhelferin: „Kevin, was erwartest du von Barbara?“ Kevin: „Die soll sich bei

mir entschuldigen.“ Schülerhelferin nickt und wendet sich an Barbara: „Barbara, was erwartest du von Kevin?“ Barbara hat drei Karten beschrieben) und liest vor: „Ich erwarte, dass Kevin sich bei mir entschuldigt. Und ich erwarte, dass er meinen Pullover sauber macht oder mir einen neuen kauft. Und er soll nicht mehr „Blöde Kuh“ zu mir sagen.“

3.3. Vorschläge bewerten und auswählen: Kevin: „Wie soll ich den denn saubermachen?“ Barbara: „Weiß ich doch nicht. Ich krieg total Ärger zu Hause.“ Schülerhelferin: „Hm, soll Kevin vielleicht bei deiner Mutter anrufen und ihr den Fall erklären?“ Kevin: „Ich kann dir ja einen Kakao ausgeben.“ Schülerhelferin: „Schreib das noch dazu als deinen Vorschlag, OK? (Kevin nickt beschriftet eine Karte: „Ich geb Barbara einen Kakao aus.“ Barbara: „Na gut, ich kann ja erst mal mit meiner Mutter reden.“

3.4. Sich auf gemeinsame Lösungen einigen: Schülerhelferin: „Wenn wir uns jetzt die Lösungsvorschläge ansehen, dann passen einige zusammen. Beide wollt ihr euch entschuldigen. (legt diese Karten beiseite.) Bleibt noch die „Blöde Kuh“ Kevin: „Gut, ich sag das nicht mehr.“ Schülerhelferin: Prima. Bleiben noch zwei Karten übrig: Barbara, du hast eben gesagt, du wolltest noch mit deiner Mutter reden.“ Barbara: „Aber wenn die nicht einverstanden ist, muss er dafür geradestehen.“ Schülerhelferin: „OK.“ Kevin redet dazwischen: „Du redest mit deiner Mutter und wenn die einverstanden ist, geb ich dir den Kakao aus. Wenn nicht ...(zögert).“ Schülerhelferin zu Kevin: „Dann könntest du deine Mutter fragen, ob sie den Pullover wäscht.“ Kevin: „Ja, in Ordnung.“ Schülerhelferin: „Und wenn sie das nicht möchte, treffen wir uns noch mal hier und suchen nach einer neuen Lösung. Was haltet ihr davon?“ Beide sind einverstanden.

Phase 4: Vertrag. Um den Ernstcharakter der gemeinsamen Lösungen zu betonen, wird abschließend ein Vertrag unterschrieben. Die kopierten Vorlagen dafür liegen im Büro der Schülerstation bereit, das zugleich der Schlichtungsraum ist.

4.1. Schriftliche Vereinbarung erstellen: Schülerhelferin: „Ich schreibe mal die Lösungen auf, die ihr jetzt gefunden habt: Ihr entschuldigt euch!“ (beide nicken, Vermittlerin schreibt auf). „Kevin sagt in Zukunft nicht mehr „Blöde Kuh!““

(Kevin nickt, Schülerhelferin schreibt auf). Schülerhelferin formuliert laut: „Barbara redet mit ihrer Mutter und fragt, ob sie den Pullover wäscht. Wenn sie das nicht will oder die Flecken nicht rausgehen, redet Kevin mit seiner Mutter, wie das Problem gelöst wird!? Wenn Barbaras Mutter einverstanden ist und es keine weiteren Folgen für Kevin gibt, gibt Kevin Barbara eine Tüte Kakao aus?“ (beide nicken, Schülerhelferin schreibt auf).

4.2. Vereinbarung unterschreiben: Schülerhelferin: „So, jetzt unterschreibt ihr beide diesen Vertrag.“ (Kevin und Barbara unterschreiben und erhalten jeweils eine mit Kohlepapier beschriebene Kopie). Schülerhelferin: „Eine Kopie behalte ich hier. Die kommt in den Ordner und wird im Spind verschlossen, damit euer Streit geheim bleibt. Wenn ihr euch über den Pullover nicht einigen könnt, dürft ihr noch mal kommen und wir klären, wie es weitergeht. Einverstanden?“ (Beide nicken erleichtert)

4.3. Sich verabschieden: Schülerhelferin: „Jetzt seht euch in die Augen und entschuldigt euch“. (beide erfüllen diese Vertragslösung). Schülerhelferin zum Abschluss: „Ich finde es gut, wie ihr euren Streit gelöst habt. Wollt ihr sonst noch was sagen?“ Die beiden Schüler verneinen. Damit ist das Gespräch beendet.

Analyse des Fallbeispiels mit Bezug zu den Lernprinzipien, zur Gewaltprävention und sozialen Kompetenz.

Zunächst ist festzustellen, dass das **Prinzip der positiven Zumutung** zur Anwendung kam. Die Lehrkraft traute der Schülerhelferin zu, als Vermittlerin aufzutreten und diese Vermittlerin traute auch den Streithähnen zu, eine Lösung für ihren Streit zu finden. Nach dem Prinzip der positiven Zumutung geben Schüler das in sie gesetzte Vertrauen auch an andere weiter. Das Beispiel zeigt, dass die Schülerhelferin die im vorbereitenden Training und in den Arbeitssitzungen erworbenen Strukturen und Haltungen weitergab. Sie brachte den Kontrahenten eine vertrauensvolle, wertschätzende Haltung entgegen und betonte gleich zu Beginn, dass sie selbst nicht die Lösung für die Kontrahenten suchte. Damit kam das Prinzip der **diskursiven Lehrerhaltung** zur Geltung. Auch das Prinzip der **Rollenübernahme** kam zum Tragen. In ihrer Rolle als Vermittlerin trat sie als Vermittlerin in Aktion und verhalf den Kontrahenten zu einer gelingenden Konfliktlösung.

Auch zeigt das Beispiel, dass die Kontrahenten sich um einen Dialog bemühten und die Schülerhelferin sie durch Impulse durch diesen Prozess lotste. Dialog bedeutet, Infragestellen der eigenen Auffassung, eventuell Abschiednehmen von gewohnten, vertrauten Sichtweisen. Das Beispiel zeigt, dass die Schülerhelferin die Kontrahenten durch dialogisches Arbeiten durch verschiedene Techniken und Impulse so durch ihren Konflikt lotste, dass beide Kontrahenten mit Gewinn aus dem Gespräch herausgingen.

Weiterhin zeigt das Beispiel, dass das Prinzip des **Lernens am Gegenstand und in der Eigenerfahrung** bzw. am konkreten Konfliktfall und in der direkten Interaktion mit den Kontrahenten lernte. Der konkrete Lerngegenstand war das Problem des verschmutzten Pullovers. Auch das **Prinzip der Mitbestimmung** kam zum Tragen. Die Kontrahenten konnten selbst bestimmen, welche Lösung sie akzeptieren wollten. Auch das **Prinzip der Perspektivenübernahme** kam zur Anwendung. Die Kontrahenten tauschten die Stühle, um für eine Zeitlang den Streit aus der Perspektive des anderen zu betrachten. Diese vereinfachte Strategie ermöglicht insbesondere jüngeren Schülern, denen es erfahrungsmäßig noch nicht so gut gelingt, andere Perspektiven zu übernehmen, sich in andere empathisch hineinzusetzen. Auch kam das **Prinzip der Identifikation** zur Anwendung, indem die Kontrahenten schließlich eine Lösung fanden, mit der sie leben und sich wahrscheinlich zukünftig unter neuen Vorzeichen wieder begegnen konnten. Weiterhin kam auch das **Prinzip des verantwortlichen Handelns** zur Anwendung. Die Vermittlerin übernahm freiwillig die Verantwortung für den Prozess der Vermittlung, während die Kontrahenten die Verantwortung für ihren Anteil am Konflikt einsahen und übernahmen und die getroffenen Lösungen auch umsetzen wollten. Die Schülerhelferin leistete durch ihr Engagement durch dieses Beispiel einen Beitrag dafür, dass die Schülerstation, in der dieser Konflikt entstanden war, zu einem Ort wurde, an dem Konflikte zeitnah und gewaltfrei gelöst werden. Mit Bezug zu den Standards der Gewaltprävention stellte das Gespräch ein interventives Verfahren dar, das der sekundären Gewaltprävention zuzuordnen ist, als es Maßnahmen des Täter-Opfer-Ausgleichs enthielt. Diese Maßnahme stellte jedoch auch eine primäre Maßnahme dar, um zu verhindern, dass ein alter Konflikt zukünftig an anderer Stelle eskalierte. Für die Schülerhelferin stellte das gelernte und angewendete Verfahren auch eine Möglichkeit dar, eigene Konflikte mit diesem Verfahren anzugehen. Mit Bezug zur Entwicklung sozialer Kompetenz macht dieses Beispiel beschreibbar, wie etwa die Gefühle und Bedürfnisse zum Tragen kamen und damit Handlungen zum Situationstyp 2 „Beziehungen“ erfolgreich gemeistert wurden. Beispielsweise konnten die

Kontrahenten ihre Bedürfnisse äußern, die Beziehung wieder aufnehmen und zukünftig ggf. verbessern. Die Schülerhelferin selbst stellte stets den Blickkontakt zu den Kontrahenten her und forderte diese auch auf, einander anzusehen. Die Schülerhelferin redete deutlich und äußerte eigene Gefühle, soweit sie notwendig waren, und forderte vor allem die Kontrahenten auf, ihre Gefühle angemessen zu äußern und die Bedürfnisse des anderen zu verstehen. Die Schülerhelferin bewirkte durch ihre Vermittlungsarbeit eine Kompromissfähigkeit der Kontrahenten. Der Erfolg ihrer Bemühungen war daran zu erkennen, dass die Kontrahenten einen Vertrag über die Einigung unterschrieben und die Schülerhelferin konnte das Ergebnis ihrer Bemühungen selbst evaluieren. In Übereinstimmung mit John Dewey ist ein erfolgreiches verantwortungsvolles Handeln dann der Beweis, dass die Maßnahmen Wirkung zeigen.

4.6.2. Aufbau und Ablauf einer Schülerhelferkonferenz

Eine Schülerhelferkonferenz wurde in der Schülerstation einberufen, wenn ein Schüler, der mit Hausverbot belegt war, die Schülerstation wieder nutzen wollte. Sie wurde auch einberufen, wenn ein Schülegast sich über einen Schülerhelfer beschwerte. In erster Linie sollte sie dazu dienen, dass Schüler, die Hausverbot hatten, nach Leistung von Wiedergutmachungsmaßnahmen wieder in die Schülerstation integriert werden konnten. Die Schülerhelferkonferenz setzte sich zusammen aus dem Mediations- und Konfliktlotsenverfahren.

Die Schülerhelferkonferenz bestand aus folgenden vier Phasen der Konfliktregelung und einer Abschlussphase.

Die Schritte in der Übersicht

- 1: Begrüßung und Einleitung
- 2: Klärung der Sachlage
- 3: Lösungssuche
- 4: Vereinbarung und operationalisierte Planung
- 5: Abschlussrunde als Blitzlicht.

Ablauf einer Schülerhelferkonferenz

1: Zunächst wurde die Konferenz eingeleitet durch die Begrüßung, bei der dem oder den mit Hausverbot belegten Schüler/n die Zielsetzung dargelegt wurde. „Es geht nicht darum, dich heute zu bestrafen, sondern es geht darum, dass wir eine Wiedergutmachung finden, mit der wir alle zufrieden sind, damit du die Schülerstation wieder in den Pausen nutzen kannst.“ Zum Begrüßungsritual gehörte, dass die Schülerhelfer sich vorstellten, falls ein neuer Schüler der Schule sie nicht alle kannte oder umgekehrt. Diese Maßnahme diente auch dazu, einen ersten persönlichen Kontakt herzustellen und die Situation zu entspannen. Die Moderatorin leitete das Gespräch zunächst ein. „Ich Sorge heute dafür, dass nicht alle durcheinander reden und jeder auch zu Wort kommt. Ich bin heute neutral und werde mich ganz mit meiner Meinung zurückhalten.“ Zur Begrüßung gehörte auch, dass der Gesprächsleiter den betroffenen Schüler ermunterte: „Ich finde es gut, dass du gekommen bist. Das zeigt, dass du die Angelegenheit aus der Welt schaffen willst. Ich werde darauf achten, dass die Schülerhelfer in dieser Runde fair mit dir umgehen, denn sie sind ja in der Mehrheit.“ Außerdem wurde zu Beginn auch ein mögliches Misslingen erwähnt. „Es kann sein, dass wir heute zu keiner Einigung kommen. Dann kannst du die Schülerstation noch nicht nutzen, sondern wir müssen uns noch einmal treffen. Und wenn wir uns heute nicht einigen können, sollten wir das Gespräch trotzdem so beenden, dass wir uns hinterher noch in die Augen sehen können.“ Ebenfalls zum Eingangsritual gehörte, dass Verschwiegenheit gesichert und Verhaltensregeln klar gestellt und wurden: „Was wir heute hier besprechen, bleibt von unserer Seite hier im Raum. Wir werden mit anderen nicht über diese Schülerhelferkonferenz sprechen.“ „Keiner wird beleidigt. Jeder darf aussprechen. Einverstanden?“ Erst wenn alle Teilnehmer ihr Einverständnis gegeben hatten, hatte die Gesprächsleitung die Interventionsberechtigung erhalten und dann begann mit dem zweiten Schritt die Eröffnung des Konfliktgespräches.

2: „Du weißt, warum du hier bist. Zuerst sagt der Schülerhelfer, der Hausverbot ausgesprochen hat, was aus seiner Sicht vorgefallen ist, dann kannst du dich dazu äußern.“ Nachdem der Schülerhelfer den Vorfall aus seiner Sicht geäußert und der Schüलगast dazu Stellung genommen hatte, konnten auch andere Schülerhelfer ihre Erfahrungen mit dem Schüलगast darlegen, soweit dieses zur Klärung erforderlich war. Wieder konnte der Schüलगast sich dazu äußern.

3: Nach der Klärung wurde die Lösungsphase vom neutralen Vermittler eingeleitet: „Jetzt wollen wir eine Lösung finden. Hast du selbst eine Idee, was du als Wiedergutmachung tun kannst?“ Nachdem der Schülegast Vorschläge gemacht hatte oder auch wenn er keine machen wollte oder konnte, wurden die Schülerhelfer gefragt: „Was sagt ihr zu diesem Vorschlag?“ oder „Wer hat einen Vorschlag?“ Die verschiedenen Lösungsvorschläge sammelte der Moderator auf einer Flipchart. Aufgabe und Verantwortung des neutralen Vermittlers war in dieser Phase, alle Vorschläge zu Gehör zu bringen. Die verschiedenen Vorschläge wurden diskutiert und abgeglichen, wenn keine eindeutige Lösung erkennbar war durch beispielsweise die Frage des Moderators „Kann es eine Kombination verschiedener Vorschläge geben?“. Danach wurde eine Lösung beschlossen, mit der alle Beteiligten leben konnten.

4: Im letzten Schritt dieser Phase wurde ein Zeitrahmen festgelegt, in dem die Wiedergutmachung erfolgen sollte. Dann begann die Abschlussphase mit dem Auftakt: „Wir haben uns jetzt auf eine Lösung geeinigt. Ich formuliere die Abmachung noch einmal....“ Dann erstellte die Gesprächsleitung einen Vertrag, für den wir einen Vordruck entwickelt hatten.(siehe Anhang) In diesem Vertrag wurde die Abmachung und der Zeitraum festgehalten in dem die Wiedergutmachung stattfinden sollte. Im Vertrag wurde auch festgelegt, wer von den Schülerhelfern die Wiedergutmachung überprüfen sollte. Außerdem wurde dem Schülegast mitgeteilt, dass er erst nach der Wiedergutmachung die Schülerstation wieder nutzen dürfte. Der Vertrag wurde von allen Beteiligten unterschrieben, um der Vereinbarung auch einen ernsthaften Charakter und würdigen Rahmen zu geben.

5: Zum Abschluss wurde ein Blitzlicht durchgeführt, bei dem alle Beteiligten noch einmal mit einer kurzen Schlussbetrachtung über Ablauf und Ergebnis Stellung nehmen konnten. Das letzte Wort hatte die Gesprächsführung, deren letzte Aufgabe darin bestand, bei gefundenem Ergebnis alle Beteiligten für ihr Bemühen zu danken und die Konferenz zu beenden.

Übung der Schülerhelferkonferenz

Eine Schülerkonferenz wurde im Training in seinen einzelnen Phasen mit der Methodik des Rollenspiels geübt. Das Training diente zunächst dazu, dass die „neuen“ Schülerhelfer das Verfahren überhaupt kennen lernten, da sie in realen Situationen in

ihrer Rolle als Schülerhelfer die Teilnehmer einer Konferenz darstellten. Die jüngeren Schülerhelfer erhielt eine Rolle als „Schülegast“ , als „Schülerhelfer“ oder als Beobachter Als „Schlichter“ bzw. Moderatorin der Schülerhelferkonferenz übten die älteren Schülerhelferinnen sich probierend in ihrer Rolle als Konfliktvermittlerin. Für die jüngeren Schülerhelfer und die sich parallel in der Streitschlichterausbildung befindlichen Schülerhelfer diente die Übung einer Schülerhelferkonferenz als Vorbereitung des vereinfachten Mediationsgespräches. Für das Rollenspiel erhielten die rollenspielenden Konfliktparteien einen schriftlichen „Fall“, auf dem der Vorfall skizziert war. Die Beobachter erhielten einen Bogen mit folgenden Beobachtungsaufgaben:

| |
|--|
| Beobachtungsbogen |
| Rollenspiel zur Schülerhelferkonferenz Schritte 1 – 4 |
| Beginn der Schlichtung: _____ Ende: _____ Dauer: _____ |

| Schritte | | Deine Beobachtungen. Sind die Schritte eingehalten worden, gab es Besonderes? |
|----------|---|---|
| 1 | Begrüßen Die gute Absicht betonen Wahl der Moderation Neutralität des Leiters zusichern Ziele verdeutlichen Gesprächsregeln benennen Ablauf erklären Gesprächsbeginn vereinbaren | |
| 2 | Schülerhelfer stellt die Regelverletzung dar Regelverletzer stellt den Vorwurf aus seiner Sicht dar weitere Beobachtungen durch andere | |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | Schülerhelfer Zusammenfassen durch Moderator überleiten | |
| 3 | Lösungssuche Vorschläge des Schüलगastes Vorschläge der Schülerhelfer Lösungen auswählen Lösungen vereinbaren | |
| 4 | Vereinbarungen aufschreiben Kontrollperson sowie Zeitraum der Wiedergutmachung festlegen und aufschreiben Vereinbarungen unterschreiben Blitzlicht | |
| Was ich besonders gut fand: | | |

Auf diesem Bogen hakten die Beobachter die einzelnen Phasen ab, konnten mit eigenen Notizen festhalten, ob der neutrale Schlichter die einzelnen Phasen eingehalten hatte, ob er auch neutral in dem Sinne war, dass er die Meinung aller „Schülerhelfer“ als Rollenspieler und des betroffenen mit Hausverbot belegten „Schüलगastes“ zu Gehör bringen konnte und es geschafft hatte, das Gespräch zu einem gelingenden Ende zu bringen. Zum Aufbau wurde zunächst nur die erste Phase des Gespräches geübt, in weiteren Schritten die darauf aufbauenden Phasen hinzugenommen. Am Ende eines solchen Rollenspiels wurden erst einmal der Vermittler nach der eigenen Einschätzung gefragt: „**Wie ist es dir als Gesprächsführer gegangen?**“ und, „**Wie ist es dir mit den Schülerhelfern gegangen?**“ Dann wurden die beteiligten weiteren Rollenspieler um Rückmeldung gebeten, und zwar zuerst der Rollenspieler, dem ein Regelverstoß vorgeworfen wurde. „**Wie ist es dir mit diesem Vermittler ergangen?**“ Dann wurde den Rollen spielenden Schülerhelfern die gleiche Frage gestellt. Nachdem alle Rollenspieler ihre Einschätzung vorgetragen hatten, wurden die Beobachter nach ihren Ergebnissen gefragt, und zwar in der Reihenfolge, dass sie zunächst einmal in einer

ersten Runde nur das Positive äußern sollten. In einer nächsten Runde wurden sie nach den verbesserungswürdigen Beobachtungen befragt. Gab es Differenzen zwischen der Wahrnehmung der Beobachter und der Rollenspieler, wurden noch einmal die Rollenspieler befragt. Beispiel eines Beobachters: „Ich finde, der Vermittler hat den Schülegast nicht aussprechen lassen.“ Daher die Frage an den Schülegast: „**Hast du das auch so empfunden?**“ Letztlich erhielt der Rollenspieler die Definitionshoheit in der Annahme, dass er am besten beurteilen konnte, ob die Art und Weise der Vermittlung ihm geholfen hatte oder nicht. Am Ende eines solchen Rollenspiels wurden die Rollen durch die Projektleitung abgestreift: „Ich streiche dir jetzt mit meinen Händen über die Seiten.“ (und währenddessen:)
„Du bist jetzt nicht mehr der Schülegast X, sondern unser Schülehelfer Y“. Eine andere Form des Rollenabstreifens war, dass die Rollenspieler sich einmal im Kreis drehten. Das Abstreifen der Rolle verhinderte, dass den Schülern die Rollen nachgingen, ganz besonders dann, wenn Inhalt und Verlauf nicht befriedigend waren.

Die Übung der Schülehelferkonferenz entsprach im Grunde einem Intensivtraining. Es wurde jedoch nur mit den älteren Schülehelfern durchgeführt, um die jüngeren Schülehelfer nicht zu überfordern (sie erwarben das vereinfachte Mediationsgespräch), weshalb das Einüben im Intensivtraining an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird, sondern in der Darstellung, Übens und Anwendens des vereinfachten Mediationsverfahrens. In der Darstellung werde ich dann auch darstellen, wie die Lernprinzipien der Gerechten Gemeinschaft durch das Mediationsverfahren umgesetzt wurden.

4.7. Das Intensivtraining

Das Intensivtraining stellte die zweite Lerninsel im Projekt Schülerstation dar.

Das Intensivtraining hatte die Funktion des Aufbaus von Handlungswissen und Methodenkompetenz. Das Training sollte den Schülern helfen, Methoden zu erwerben, mit denen sie Konflikte im Pausenalltag sozial verträglich lösen oder als Vermittler anderen Schülegästen helfen konnten, deren Konflikte eigenverantwortlich lösen. Darüber hinaus sollten ein Zielfindungstraining die Schülehelfer darin unterstützen, ihre individuellen Ziele effektiver zu erreichen und eigene Vorhaben in den Arbeitssitzungen selbständig zu planen, durchführen und kontrollieren und kooperativ als Gruppe zusammenarbeiten und sich unterstützen zu können. Die einzelnen Themenbausteine wurden in kleine Portionen aufgeteilt, beispielsweise wurde ein Teil

des Coolnesstrainings am Schwerpunkttag in der Schülerstation durchgeführt, ein anderer in einer Trainingseinheit in der Turnhalle. Diese Aufteilung lag einerseits darin begründet, dass auf die die Zeitressourcen der unterstützenden Trainer und die Belegungszeiten der Turnhalle Rücksicht genommen werden musste und andererseits aus lernpsychologischen und praktischen Gründen: Die Schülerhelfer sollten nicht überfordert werden mit den wichtigsten, leicht umsetzbaren Handlungsstrategien möglichst früh ausgerüstet werden sollten.

4.8. Aufbau, Durchführung und Analyse eines erlebnispädagogischen Spiel aus dem Kooperationstraining

Im folgenden Abschnitt werde ich ein Beispiel aus dem Kooperationstraining skizzieren und analysieren.

Heute ist Sport in der Turnhalle angesagt. Die Schülerhelfer erhalten die Aufgabe, einen Wassergraben zu überqueren. Der ist eingegrenzt durch dicke Gummimatten, die im Abstand von ca. drei Metern das Land markieren. Der Wassergraben ist markiert durch Holzringe, die auf dem „Wasser“ verteilt sind. Über den Gummimatten hängen Ringe, mit denen die Spieler sich über das Wasser tragen lassen können. Gewonnen ist das Spiel, wenn alle Teilnehmer das andere Ufer erreicht haben, ohne die Ringe zu berühren. Berührt ein Spieler einen Ring, müssen alle Teilnehmer von vorne anfangen. Daniel fängt schon mal an, denn er ist bei weitem der beste Sportler. Mit Leichtigkeit bewältigt er die Aufgabe, der zweite Spieler kommt „mit Ach und Krach“ gerade noch an, weil Daniel ihm in letzter Sekunde die Hand reicht. Doch dann berührt der nächste Spieler einen Ring bei seinem Versuch. Alle Teilnehmer müssen von vorne anfangen. Wieder ist Daniel der erste Springer. Sabine und einige andere unsportliche Schüler hängen trotz mehrerer Versuche wie nasse Säcke an den Ringen. Frust entsteht bei den sportlichen und unsportlichen Spielern. Eine neue Strategie wird ausprobiert: Die Schüler bauen einen Kasten auf, von dem sie mit mehr Schwung den Graben überspringen können, doch dieser Versuch funktioniert bei den korpulenten Schülern nicht; sie berühren trotzdem den Wassergraben. Alle Spieler müssen von vorn anfangen. Neue Strategien werden ausprobiert, während die unsportlichen Schüler immer mutloser werden, die sportlichen Schüler ärgerlicher, der Frust nimmt bei allen Teilnehmern zu. Schließlich hat Christian die rettende Idee. „Warum sorgen wir nicht dafür, dass

erst mal die Springer rüber kommen. Einige Gute bleiben bis zum Schluss. Die schaffen das ja auch so. Haben wir ja gesehen. Und die Schwachen kommen in die Mitte. Auf der anderen Seite helfen die Guten von jeder Seite und auf dieser Seite auch.“ Gemacht getan. Diese Strategie führt zum Ziel. Ganz zum Schluss starten die sportlichsten Schüler, denn die gelangen sicher auch ohne Hilfe über den Wassergraben. Große Freude über den gemeinsamen Sieg.

In der Reflexion geben die stärkeren Schüler an, dass sie anfangs ärgerlich auf die unsportlichen Schüler waren. Die unsportlichen Schüler geben an, dass sie sich über die „coolen“ Schüler geärgert hätten, die ohne Absprache einfach drauflos gesprungen seien, ohne sich zu überlegen, wie alle anderen das Ziel erreichen sollten. Die unsportlichen Schüler zeigten eine größere Sensibilität für die Handlungen der leistungsstarken Schüler als umgekehrt. Die sportlichen Schüler hatten sich anfangs weniger Gedanken um die unsportlichen Schüler gemacht und nur das Problem aus ihrer eigenen Perspektive betrachtet. Da jedoch ihr mehrmaliger Versuch ins Leere führte, weil immer wieder alle Spieler von vorn anfangen mussten, waren sie gehalten, sich in die Rolle der unsportlichen Schüler hineinzusetzen und nach Wegen zu suchen, wie auch diese Spieler möglichst effektiv das Ziel erreichen konnten. Durch dieses Kooperationsspiel, in dem die Schüler sich in einer gegenseitigen Abhängigkeit befanden, waren sie durch die Aufgabenstellung gezwungen, sich umeinander zu kümmern und kamen auch zu einer Lösung, bei der alle gewannen.

Analyse des Kooperationsspiels

In diesem Spiel wurde das Prinzip der **positiven Zumutung** und der **diskursiven Lehrerhaltung** durch die Form der Aufgabenstellung realisiert. Den Schülern wurde Gelegenheit gegeben, sich ihren eigenen Lösungsweg durch Experimentieren zu suchen und dieses gelang ihnen auch. Die Lehrkraft stand zur Verfügung, um einzuschreiten, wenn die Spieler sich zerstritten und hätte dann helfend einschreiten können. In der **Eigenverantwortung und am Gegenstand**, in diesem Fall sportliche Gegenstände zu diesem bestimmten Aufgabenfall erprobten sie das kooperative gemeinsame **verantwortliche Handeln**. Indem die Aufgabe nur gelöst wurde, wenn auch alle Gruppenspieler das Ziel erreichten, wurde der **Gemeinschaftszweck** erfüllt. Die Schülergruppe musste sich auch um das schwächste Glied in der Kette kümmern und dabei die Schwierigkeiten aus der Perspektive dieser Schüler bedenken, da ohne die

unsportlichen Schüler auch die sportlichen Schüler das Ziel nicht erreicht hätten. Auf diese Weise wurde auch das Prinzip der **Perspektivenübernahme** realisiert. Ebenso kam das Prinzip der **Rollenübernahme** zur Anwendung. Alle Schüler wurden zu Problemlösern und unterschiedliche Rollen des Helfens ergaben sich im Laufe des Spiels. Die Schüler stimmten gemeinsam über das Vorgehen ab. Ohne einen gemeinsamen Plan und ein gemeinsames Vorgehen wäre das Ergebnis nicht zustande gekommen. So wurde auch das Prinzip der **Mitbestimmung** realisiert. Die Planungen und Entscheidungen führten zu gemeinsamem Handeln. Das Ziel wurde beobachtbar und kontrollierbar für die Schüler erreicht, indem alle wohlbehalten die Ziellinie überschritten. Der gemeinsame Sieg wurde gefeiert und zeigt schon allein dadurch, dass die Schüler sich mit der erfolgreichen Strategie **identifizierten**. Damit wurde auch das Prinzip der Identifikation realisiert. Vergessen war der zuvor empfundene Frust. Die Abschlussreflexion ergab zu der Frage: „Was habt ihr denn nun gelernt?“, äußerten die Schüler sich dahingehend, „dass man mehr aufeinander hören muss, ehe alle irgendwie anfangen“ und „dass sportliche Schüler schon wichtig sind, aber wichtig ist auch, dass einer sagt, wo es lang geht.“ Oder „dass man sich erst mal einen Plan machen muss“.

4.8.1. Beispiel aus dem Coolnesstraining und Analyse

Da die Schülerhelfer befähigt werden sollten, situativ angemessenes Erstverhalten auch in akuten Gewaltsituationen zu zeigen und eine für solche Situationen typische Verantwortungsdiffusion zu überwinden, führten wir – d.h. ein Kollege und ich – ein Lernexperiment auf der Basis erlebnispädagogischer Spiele durch. Wir wollten mit diesem Lernexperiment erreichen, dass Schülerhelfer Situationen durchschauen müssten, um dann gezielt und gemeinsam durch entschiedenes Handeln wirksam bei akuter Gewalt in den Pausen einschreiten zu können.

Ausgangssituation: An diesem Lernexperiment nahmen schulunterrichtsbedingt zwei der schon ausgebildeten älteren Schülerhelfer nicht teil, sondern nur eine ausgebildete Schülerhelferin, die jedoch nur bisher hinter der Küchentheke gearbeitet hatte. Alle anderen Schüler waren neu in der Ausbildung.

Setting und Ablauf: Die Schülerhelfer wurden instruiert, sich umzuziehen und in Sportkleidung in der Turnhalle zu warten. Ohne ihr Wissen begann das erste Lernexperiment schon, ohne dass für sie ein erkennbarer Zusammenhang bestand, als die Schülerhelfer mit mir in der Turnhalle auf den Beginn des Trainings und auf die letzten Schüler aus den Umkleidekabinen warteten. Die Tür ging auf und die

beiden letzten Schüler, Ali und Dennis aus dem 9. Jahrgang betraten die Halle. Während sie miteinander redeten, legte Daniel den Arm um die Schulter Alvaros. Beide schienen sich gut zu unterhalten, Plötzlich verschärfte sich deren Kommunikation im Ton, die beiden Schüler wurden lauter, grobe Worte von Beschimpfung waren zu hören.. Beide Schüler begannen, einander zu schubsen, nahmen bedrohliche Haltungen gegeneinander ein, blieben stehen und beschimpften sich lautstark. Ich stand am Rande, bereitete weitere Übungen vor und konnte beobachten, wie die Schülerhelfer auf den Vorfall reagierten. Der Teamlehrer, der die beiden letzten Schüler instruiert hatte, blieb zunächst im Zugangsflur stehen und beobachtete ebenfalls den Vorfall – unsichtbar für die konsternierte Schülerhelfergruppe. Die Gruppe der Schülerhelfer blieb reglos stehen. Alle starteten versteinert und schreckensfasziniert auf die beiden Streitenden. Einige Schülerhelfer traten unruhig von einer Stelle auf die andere. Keiner versuchte zu helfen. Einige Schülerhelfer begannen dann doch zu reden: „Hey, hört mal auf.“ „Die ticken wohl nicht richtig.“ oder „Was ist das denn jetzt?“ Erst als die beiden Streitenden sich in eine handfeste Keilerei verwickelten, kam Leben in die Schülerhelfergruppe. Einzelne Schülerhelfer wollten helfen, wurden von anderen zurückgehalten, bis schließlich die älteste Schülerhelfern sich laut rufend auf den Weg machte, einzuschreiten. Wie auf Kommando liefen alle anderen ihr hinterher und ließen im Laufen Rufe hören wie „Aufhören“ „Halt“. „Hallo? Habt ihr gehört?“ Sina, die älteste Schülerhelferin, konnte das Stopp-Ritual bereits anwenden, hatte bis dahin jedoch nur hinter der Küchentheke gearbeitet und kaum als Aufsicht die abgegangenen Schülerhelfer unterstützt. Gefolgt von den anderen lief sie jetzt schnell quer durch die Halle, ging beherzt auf die beiden Streitenden zu und rief mit angewinkelter erhobener Hand: „Habt ihr nicht gehört, ihr sollt aufhören. Sofort!“ Auch andere Schülerhelfer traten beherzt dazu und stimmten ein, trauten sich jedoch nicht, die beiden Streithähne anzufassen. Ali und Dennis reagierten auf Sinas Anrede jedoch nicht – auch nicht auf die anderen Schülerhelfer, die mehr oder weniger eindringlich auf die beiden Streitenden einredeten. Schließlich forderte Sina die beistehenden Schülerhelfer auf, ihr zu helfen, die Streithähne zu trennen. Sina stellte sich mit Unterstützung einiger Schülerhelfer zwischen die beiden Kontrahenten, hob beide Hände zur Abwehr und bemühte sich mit anderen, den Sichtkontakt der Streithähne zu unterbinden. Mehrheitlich konzentrierten die Schülerhelfer sich auf Ali und machten ihm Vorwürfe. Einige jüngere Schülerhelfer

blieben unentschlossen stehen und beschränkten sich auf lautes Rufen. Dann kam der Teamlehrer dazu und setzte den Rollenspielern Ali und Dennis als Signal für das Ende des Rollenspiels ein Stoppzeichen, woraufhin Ali und Dennis auch sofort aufhörten, sich feindselig zu verhalten. Die Schülerhelfer wurden gefragt, warum sie nicht schon früher eingegriffen hätten. Das Nachfragen erbrachte Aufschluss über ihr spätes Eingreifen. Zum einen zeigte sich, dass sie erst so spät eingegriffen hatten, weil die Situation unübersichtlich war „Ich wusste gar nicht, was los war.“ „Die kamen rein und hatten noch gute Laune“ „Ich hab erst mal gar nichts kapiert.“ „Ich wusste so schnell gar nicht, was los war und was ich machen sollte.“ Die weitere Analyse und das Nachfragen bei den Gruppenmitgliedern erbrachten weiteren Aufschluss. Zum einen zeigte sich, dass alle eine sehr hohe Hilfsbereitschaft hatten, d.h. dass ihre Absicht zu helfen sehr groß war. „Ich wollte auch helfen, aber ich hab mich nicht getraut.“ „Ich hatte selbst Angst.“ „Ich wusste nicht, was ich so schnell tun sollte.“ „Keiner hat sich gerührt.“ „Ich bin zurückgehalten worden und war hin und her gerissen.“ Für viele bestand demnach eine Kluft zwischen der Absicht und der Ausführung des Helferverhaltens. Diese Kluft wurde erst unterbrochen, als die älteste Schülerhelferin zur Tat schritt. Nachfragen ergaben, dass diese Schülerin sich auf die Stoppregel besann, jedoch erst nicht sicher war, ob sie hier überhaupt gefragt sei, da schließlich Lehrer im Raum seien.“ Die meisten Schüler hatten sich ähnliche Gedanken gemacht, als sie mit der (gespielten) Eskalation konfrontiert waren und warteten auf die Reaktion der Lehrer. Als die Situation jedoch eskalierte, sahen die meisten Schüler der Gruppe zwar die Notwendigkeit zu helfen, sie wollten zumeist auch helfen und sahen sich mit verschiedenen Gedanken konfrontiert, die für und gegen Helfen in dieser Situation sprachen: „Warum haben die beiden denn erst noch gelacht?“ „Ali hat Dennis doch noch umarmt!“ „Wer hat Schuld?“ „Wie kann ich helfen?“ „Helfen die anderen mir?“ „Blamiere ich mich?“ „Kriege ich noch Schläge ab, wenn ich dazwischen gehe?“ Der offenkundigste Unterschied zwischen Sina und der restlichen Gruppe bestand darin, dass Sina sich schneller entschied, sich verantwortlich fühlte und das Stopp-Ritual gut beherrschte. Auf sie warteten alle, weil sie für diese Schüler schon allein aus Altersgründen die „Chefin“ an diesem Tag war. Sina unternahm etwas und schaffte es schneller, die widerstreitenden Überlegungen für sich zu klären und zu einer Entscheidung zu kommen als die Gruppe, die regungslos stehen blieb. Das Nichtstun der anderen Gruppenmitglieder war nicht die Folge einer bewussten Entscheidung gegen das

Helfen aufgrund von Gleichgültigkeit, Schadenfreude oder sonstiger antisozialer Motive, sondern die Folge einer Unfähigkeit, die inneren Dilemmas zu lösen, die durch den Vorfall ausgelöst wurden. „Ich wollte ja helfen, aber ich wusste nicht wie.“ Nachfragen darüber, warum das dann erfolgte Einschreiten der ganzen Gruppe zunächst nicht erfolgreich war, gab weiteren Aufschluss. Ali, der provozierte Schüler, ein Hitzkopf mit geringer Frustrationstoleranz, war im Rollenspiel durch das Schubsen selbst so involviert und musste auch aufpassen vor körperlichen Übergriffen seines „Gegners“, dass er die umstehenden Schüler gar nicht richtig wahrgenommen hatte. „Ich hab erst gar nicht mitgekriegt, was ihr genau gesagt habt. Als dann alle auf mich eingeschimpft haben, bin ich noch wütender geworden“ Auf die Frage, warum er denn angefangen habe zu schubsen, antwortete Ali, dass es seine Aufgabe gewesen sei, dass er jedoch auch selbst in Wut über die verbalen Attacken durch Dennis geraten sei. „Das ging manchmal unter die Gürtellinie.“ Als Dennis ihm körperlich auch noch zu nahe gekommen sei, habe er ihn nur wegschubsen wollen. Daraufhin habe Dennis ihn noch mehr geschubst und die Situation sei eskaliert. Auch Dennis, der vom Trainer den Auftrag erhalten hatte, seinen Mitschüler zu provozieren, dann jedoch durch Alis körperliche Reaktionen selbst auch in Wut geraten war, hatte die Stopp-Rufe kaum wahrgenommen, weil sich herausstellte, dass Ali mehr Kraft hatte als vermutet und schärfer reagierte als erwartet, woraufhin Dennis sich nun seinerseits „verteidigen“ wollte. Er habe anfänglich zwar Ali provozieren wollen und daher sei ihm dessen Schubsen Recht gewesen. Er sei im Verlaufe der Situation jedoch selbst so in Wut geraten, dass er sich auch gerechtfertigt gesehen habe, zum körperlichen Gegen-Angriff überzugehen. „Irgendwie hat das auch anfangs Spaß gemacht.“ Weitere Nachfragen, wann sie denn aufgehört hätten, erbrachten, dass Ali freiwillig vielleicht nicht aufgehört hätte, weil er sich schließlich auch von den Zuschauern falsch verstanden fühlte. Daniel hätte ehe nicht aufgegeben „weil ja so viele rumstanden“ und „weil ich dann nie aufgabe“. Die weitere Nachfrage, ob sie Sinas Stopp-Regel beeinflusst hätte, verneinten beide Kontrahenten. Sie hätten Sina zwar gehört, aber alle hätten durcheinander geredet und daher wäre Sinas Botschaft wohl erst untergegangen. Erst Sinas Trennen hätte sie auseinander gebracht, weil man „Mädchen nicht schlägt.“ Sina hatte die Aufmerksamkeit eingefordert und den Blickkontakt zwischen Beiden unterbrochen. Dennoch habe Sinas Verhalten ein Risiko bedeutet, wenn sie jemanden von beiden angefasst hätte. Auf die Nachfrage, ob es geholfen hätte, wenn

mehrere Schülerhelfer die Kontrahenten angefasst hätten, reagierten Ali und Dennis unterschiedlich. Alvaro meinte, er hätte sich in seiner Wut wahrscheinlich auch noch von anderen angegriffen gefühlt und sie abgewehrt. Daniel stimmte dem zu und hätte sich vielleicht auch noch auf die Helfer gestürzt, da er ja nicht angefangen und einen guten Grund gehabt hätte, wütend zu sein. Hätten sich alle auf Daniel gestürzt, so die einhellige Meinung, hätten die Helfer ein Problem gehabt, als sie in die körperliche Auseinandersetzung hineingezogen worden wären, wobei das Opfer Ali allerdings entlastet worden wäre. Die Übung wurde noch einmal durchgespielt und die Schülerhelfer schritten beim zweiten Male früher ein. Sie trennten beide Streitenden schon vor Eintritt weiterer Eskalation voneinander und setzten gemeinsam das Stopp-Ritual gezielt ein: Hände anwinkeln, Handfläche nach außen. Dann scharrte sich die ganze Gruppe um den Schuldigen, nämlich Dennis. Die Situation wurde eingefroren und die Beteiligten sollten sich das Standbild ansehen. Weitere Nachfragen an den Verursacher, Dennis, ergaben, dass er sich aufgrund der Übermacht der Schülerhelfer zwar nicht wohl fühlte, aber immerhin hätte er die Aufmerksamkeit aller Gruppenmitglieder und beweisen könnten sie ihm nichts. Schließlich habe er ja nicht mit den Schubsen angefangen, sondern Ali. Daher stellte diese Situation durch die Schülerhelfer für ihn keine dar, für die er sich rechtfertigen müsste. Nachfragen bei Ali ergaben, dass er zwar erleichtert war, immerhin hätte Dennis durch das Eingreifen der anderen von ihm abgelassen. Dennoch fühlte er sich „schlecht“, denn alle kümmerten sich um Dennis und keiner um ihn. Die Übung wurde wiederholt und die Schülerhelfer teilten sich im dritten Durchgang durch vorherige schnelle Absprache untereinander auf. Eine Hälfte kümmerte sich um den Schuldigen und eine Gruppe um das Opfer. Sie trennten beide Streitenden und achteten darauf, dass beide Kontrahenten keinen Blickkontakt zueinander hatten. Während die eine Hälfte sich um Daniel kümmerte, bemühte die andere Hälfte sich um Alvaro und tröstete ihn. Die Nachfrage bei beiden Streitenden ergab, dass Alvaro sich besser fühlte, Daniel dagegen sich nicht mehr so sicher. An dieser Stelle wurde den Schülerhelfern erklärt, dass die meisten Menschen Angst haben und nicht gut helfen, weil sie nur den Blick auf den Täter richten (sie haben ein „Täter zentriertes Interventionskonzept“¹⁹⁰) Viele Menschen nehmen den Täter als die im Vordergrund stehende Person wahr und sind der Auffassung, dass sie die Aktivitäten des Täters zum Stillstand bringen müssen. Dabei wird in der Regel davon ausgegangen, dass

¹⁹⁰ vgl. cool sein – cool bleiben, S. 25

derjenige, der anfängt zu schlagen, auch der Schuldige ist und dass mit dem Täter gekämpft werden muss. Wenn ein Konflikt vor diesem Hintergrund betrachtet wird, ist das Risiko zu helfen groß und kann zur unterlassenen Hilfeleistung führen. Auf der Basis des Lernexperimentes und der Zusatzerklärungen wurden im nächsten Schritt folgende Fragen diskutiert: Welche Alternativen gibt es für euch als Schülerhelfer, gemeinsam wirksam in unübersichtlichen Situationen einzuschreiten?

Als Ergebnis ergaben sich folgende verbindliche Handlungsstrategien angemessenen Erstverhalten im akuten Gewaltfall:

1. Gemeinsam einschreiten und die bereits eingeübte Stopp-Regel laut einsetzen, damit die Streitenden sie auch wahrnehmen
2. Die Kontrahenten möglichst nicht anfassen, weil sie dann reflexartig reagieren
3. Den beiden Kontrahenten zunächst gleichwertige Aufmerksamkeit schenken, wenn nicht klar ist, wer provoziert hat.
4. Keine voreilige Schuldzuschreibung, weil ein körperlicher Angriff als Reaktion auf eine Provokation entstanden sein kann.
5. Den Blickkontakt der Kontrahenten unterbinden.
6. Die Kontrahenten von einander trennen
7. und möglichst in getrennte Räume führen, damit sie sich erst einmal beruhigen
8. Im Notfall unterstützen mehrere Schülerhelfer und stehen als geballte Kraft vor den Kontrahenten.

Analyse des Coolness-Experiments

Durch das Setting entstand anfänglich typische Situation, wie sie auch Zuschauer in unübersichtlichen und eskalierenden Situationen wahrnehmen.: Die Schülerhelfer bestätigten, dass sie nicht wussten, wer Schuld hat. Sie hoffen zunächst darauf, dass der Konflikt sich von allein auflöste, sie waren schreckensfasziniert, trauen sich nicht einzugreifen und wussten auch nicht wie sie wirksam einschreiten sollten. In den einzelnen Phasen des Lernexperimentes entwickelten die Schüler eine zunehmend geordnete Sichtweise darüber, wie Probleme mit provozierenden Schülern aus Sichtweise von Zuschauern beschaffen sind, welche eskalierenden Folgen ein Nichthandeln für ein potentiell Opfer haben kann, welche Interventionen zur wirksamen Unterbrechung führen und welche Interventionen das Opfer in den Blick

nehmen und den Täter angemessen behandeln. Im ersten Schritt wurde die Verantwortungsdiffusion aufgelöst. Im weiteren Verlauf des Lernexperiments wurden den Schülerhelfern mit dem Täter-Opfer-Standbild erfahrbar, dass der Angriff auf den Täter die Situation zwar nicht verschärfte, jedoch dem Opfer nicht angemessen half. Wie zu erwarten, versuchten die Schülerhelfer in ihrer Rolle Täter und Opfer zu erkennen. Nachdem sie ihre Verantwortungsdiffusion überwunden hatten, verstanden sich selbst zwar als soziale Kontrollinstanz oder als Retter, um dem Opfer zu helfen, griffen sie jedoch den Täter verbal an, äußerten Schuldzuweisungen, „verhörten“ ihn und schenkten dem Opfer wenig Aufmerksamkeit. Damit wurden sie von den Kontrahenten als parteilich erlebt und in den Strudel der Auseinandersetzungen hineingezogen. Sie unterbrachen zwar die unheilvolle Dynamik von akuter Gewalt, taten dieses jedoch nicht effektiv. Durch das Lernexperiment konnten die Schüler sich mental, planend und probierend auf schwierige Situationen vorbereiten, die sie im Schülerstationsalltag so oder ähnlich erwarten konnten. Auch wurde geübt, dass sie als Eingreifende dem potentiellen Opfer aus der Situation halfen, indem sie einige mit ihm demonstrativ abwendeten, zu anderen Handlungen verhalfen und damit dem Täter die Regie über die Szene entzogen. Was die Schülerhelfer in diesem Lernexperiment noch lernten, war, dass sie als intervenierende Personen die Gewalt zwar abbrechen, sich jedoch nicht durch vorzeitige Parteiergreifung in den Konflikt verwickeln lassen oder gar den Konflikt schüren durften. Durch eine geteilte Aufmerksamkeit beider Kontrahenten gegenüber konnte eine Schuldzuweisung verhindert werden, um einen akuten Gewaltfall zu unterbrechen, ohne die Zusammenhänge zu kennen. Um die Situation zu eskalieren, half ihnen das gemeinsame Einschreiten. Im Vorfeld übten sie nicht nur die Eskalation, sondern auch, andere zu aktivieren, die Beiden zu trennen oder wenigstens einen wegzuführen. Der Blickkontakt der Streitenden muss unterbrochen werden. Durch Aussagen wie „Stopp – jetzt ist Schluss“ wurde der Gewalt ein Ende gesetzt, ohne zu moralisieren. Solche Situationen konnten auch in der Schülerstation und ihren neuen Aufgabenfeldern entstehen. Daher mussten die einzelnen Gruppenteilnehmer wie auch die Gruppe in der gemeinsamen Verantwortung angemessene gemeinsame und verbindliche Handlungsstrategien entwickeln, wie sie in ähnlichen Fällen im realen Alltag mit provozierenden Schülern umgehen, ohne vorschnell Schuldzuschreibungen vorzunehmen. Das Lernexperiment war von dem klaren Handlungsziel bestimmt, eine typische Verantwortungsdiffusion aufzulösen. Im Lernexperiment wurden sämtliche Lernprinzipien der Gerechten Gemeinschaft

realisiert. Die Lehrkraft mutete den Schülern positiv zu, diese Verantwortungsdiffusion durch aktive Beteiligung aufzulösen und zu Entscheidungen und Handlungsstrategien zu gelangen, mit denen sie in Zukunft ähnliche Situationen schneller, in gemeinsamer Verantwortung und entscheidungssicher meistern würden. In diskursiven Prozessen wurde die Verantwortungsdiffusion schrittweise aufgelöst, ohne dass die Lehrkräfte die Lösung vorgaben. Indem die Schülegruppe die Sicht und Befindlichkeit des Konfliktes und ihrer Interventionsversuche aus verschiedenen Perspektiven gespiegelt bekamen, wurde auch das Prinzip der Perspektivenübernahme realisiert. In ihren unterschiedlichen Rollen erführen die Schüler in der Eigenerfahrung und am Fall diese Verantwortungsdiffusion am eigenen Leib bzw. das Opfer seine Hilflosigkeit in einer affektiven Situation und der Täter seine destruktive Macht über das Opfer durch Anwendung einer zunehmenden Bedrängung, die weder für das Opfer noch für die Zuschauer zunächst zu durchschauen war und zu einem Handlungskonflikt auf Seiten der Gruppe führte. Durch die gegenseitige Spiegelung wurden die blockierenden Verhaltensweisen und inneren Widersprüche in der Gruppe herausgefiltert, die zur Blockierung individuellen und gemeinsamen Einschreitens geführt hatten und die Folgen dieses Nicht-Verhaltens für das Opfer verdeutlicht. Indem die Beteiligten spielerisch Rollen einnahmen, wurde auch das Prinzip der Rollenübernahme realisiert. Auch das Prinzip des Lernens am Gegenstand und in der Eigenerfahrung wurde realisiert. Anhand dieses gestellten Gewaltfalls lernten die Schüler am eigenen Leibe, wie schwierig es ist, in solch einer unübersichtlichen eine richtige und gerechte Entscheidung zu finden. Auch das Prinzip der Mitbestimmung wurde realisiert. Die Schülerhelfer bestimmten gemeinsam und miteinander in verschiedenen Versuchen, wie sie das akute Gewaltproblem in den Griff bekommen konnten. Auch das Prinzip der Identifikation kam zur Anwendung. Am Ende einigten die Schülerhelfer sich, wie sie in realen zukünftigen Situationen im Pausenalltag gemeinsam agieren wollten. Auch das Prinzip des verantwortungsvollen Handelns kam zur Anwendung. Die Schülerhelfer einigten sich mit Hilfe dieses Lernexperiments auf Handlungsstrategien, die sie im Pausenalltag verbindlich umsetzen wollten. Mit Bezug zur Gewaltprävention stellte diese Sequenz eine sekundäre Maßnahme der Sekundärprävention dar. Mit Bezug zur sozialen Kompetenz stellte diese Situation eine vom Typ 1 dar, indem nämlich die Schülerhelfer eine berechnete Forderung aufstellten, die – zumindest in dieser Situation - nicht diskutiert zu werden brauchte. Diese Situation vom Typ „Recht durchsetzen“ bzw. gerechtfertigte Forderungen durchsetzen verlangte von ihnen das Üben

selbstsicheren Verhaltens, durch die sie den Blickkontakt zu den Kontrahenten herstellten, deren Blickkontakt zueinander jedoch unterbrachen, laut und deutlich redeten, sich an dieser Stelle nicht auf Diskussionen einließen, auf ihrer Forderung nach Beendigung der akuten Gewalt beharrten und der Erfolg lag darin, dass sie ihr Recht durchgesetzt hatten, ohne selbst Gewalt auszuüben. Nach solch einem akuten Gewaltfall würde dann ein anschließendes Konfliktlotsengespräch geführt werden. Die vorgenannte Sequenz bestätigt, dass kognitive Dilemmas zu Handlungskonflikten führen und die Auflösung eines Dilemmas auch zu schnelleren und sicheren Entscheidungen führt. Das Dilemma der Schüler bestand darin, dass sie ein Täter zentriertes Interventionskonzept hatten. Da sie zudem auch nicht wussten, wer der Verursacher und Täter war, kam es in dieser für die Schülergruppe unerwarteten Stresssituation zur Verantwortungsdiffusion, außerdem war in dieser Situation für sie auch nicht klar, in welcher Rolle sie hier auftraten. Durch die Aufmerksamkeit auf beide Kontrahenten konnte diese Verantwortungsdiffusion aufgelöst werden und ein angemessenes Erst Helferverhalten in Gewaltsituationen erarbeitet werden. Aus diesem Lernexperiment kann weiterhin in Anlehnung Georg Lind geschlossen werden, dass es sich nicht lohnt, die Helfermotivation von Schülern zu fördern, denn sie war bei den meisten „Zuschauern“ vorhanden. Das Lernexperiment zeigte, dass die bewährten Wahrnehmungsmuster und gewohnten Verhaltensweisen der Schüler nicht mehr griffen, um diese schwierige Konfliktsituation aufzulösen. Die bewährte Wahrnehmung – oder unter lerntheoretischer Begründung die bewährte kognitive Ordnung – löste dieses Problem nicht mehr. Das Wahrnehmungsschema der Schülerhelfer als Gruppe musste sich erst ändern, bevor sie auf den Konflikt adäquat reagieren konnten. Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten stellten die Schüler durch das Lernexperiment das alte Lösungsmuster der Konzentration auf den Täter in Frage und damit auch das ursprüngliche Ziel, sich lediglich auf ihn zu stürzen. Nach dem Lernexperiment nahmen sie provozierte Gewalt erheblich differenzierter wahr als vor dem Lernexperiment und dieses zeigte sich beobachtbar darin, dass sie Handlungsalternativen entwickelten, mit denen sie sich in kreativer und situativ angemessen in gemeinsamer Verantwortung der Komplexität des Problems provozierter Gewalt annehmen wollten. Nach dem Moralansatz wird durch die neue Lösung von alten Problemen bzw. die aktive Lösung eines Problems, dass für sie vor ihrer Tätigkeit als Peers nicht in ihrem Verantwortungsbereich lag, auch das kognitive alte Schema der Problemwahrnehmung verändert. Durch die Anwendung der neuen

Handlungsalternativen im Alltag wurde erwartet, dass die Schülerhelfer durch ihre zunehmend sichere Bewältigung des Umgangs mit provozierter Gewalt eine neue komplexe Sichtweise auf diese Problematik auch wieder durch routiniertes erfahrungsmäßigen Umgangs vereinfachten und auf lösungsrelevante zielgerichtete Interventionen reduzierten. Dadurch entsteht unter lerntheoretischen Gesichtspunkten ein neues, wiederum einfach geordnetes Wahrnehmungsschema auf einem höheren Niveau.

Analyse

Am Anfang dieses Lernexperiments stand die **positive Zumutung**. Die Lehrkräfte muteten den Schülern positiv zu, die Verantwortungsdiffusion zu überwinden und in gemeinsamer Verantwortung zu einer konstruktiven und wirkungsvollen gemeinsamen Intervention im akuten Gewaltfall zu gelangen. Die Lehrkräfte als Berater und Trainer loteten die Schüler durch den Prozess, ohne die Lösungen für das angemessene und faire Helferverhalten bzw. Zivilcourage vorzugeben. Sie gaben den Schülern vielmehr Gelegenheit, **in der Eigenerfahrung und am konkreten „Fall“** diese Verantwortungsdiffusion in ihrer Rolle als Zuschauer zu erleben und sich schrittweise aus dieser Verantwortungsdiffusion herauszuwickeln. Durch das mehrfache Anspielen einzelner Sequenzen und die anschließende Reflexion dieser Sequenzen **in diskursiven Prozessen**, in denen jeder Beteiligte eine Stimme hatte und alle Schüler sich in einem gleichwertigen ,hierarchiefreien Status befanden, konnten alle Beteiligten zur Lösungssuche beitragen und **mitbestimmen**. **Perspektivenübernahme**: Insbesondere durch Spiegelung ihres Verhaltens aus der Perspektive der Kontrahenten erhielten die „Zuschauer“ die Gelegenheit, die Wirksamkeit ihres Einschreitens aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und entsprechend die eigene Perspektive zu erweitern. **Rollenübernahme**. Durch das Rollenspiel wurde auch das Prinzip der **Rollenübernahme** realisiert, denn die Beteiligten verschiedene Rollen. In einer so-als-ob-Situation wurde eine typische Eskalationssituation inszeniert, wie sie auch in täglichen Alltagssituationen in der Schülerstation und im privaten Alltag stattfinden könnte.. Auch das Prinzip des **Gemeinschaftszwecks wurde realisiert** : Indem die Gruppe sich im weiteren Verlauf zunehmend als Gruppe in ihrer Rolle als Schülerhelfer im Team formierten und sich als Gruppe gemeinsam auf Handlungsstrategien einigten , erlebten die Schüler die Vorteile gemeinsamen und einheitlichen Einschreitens. **Verantwortliches Handeln**: In gemeinsamer

Verantwortung übten die Schüler wirkungsvolle Handlungsstrategien für die Anwendung im Ernstfall ein und bauten damit ein Handlungswissen sowie eine gemeinsame Handlungsmacht auf. Ihre gemeinsame Strategie konnten sie dann die sie als Transferleistung auf reale Situationen des Schülerstationsalltags umsetzen. Die Schülerhelfer entwickelten aus eigener Kraft und mit Unterstützung der Lehrkräfte durch die Art der Aufgabenstellung und Inszenierung sowie durch die angeleitete Reflexion eine wirksame Handlungsstrategie zum Einschreiten bei Gewalt im Ernstfall. Dieses stellte eine Intervention dar, mit der sie sich **identifizieren** konnten und zu deren gemeinsamer Anwendung sie sich selbst verpflichteten. Mit dieser Strategie konnten sie angemessenes Helferverhalten in akuten Gewaltsituationen zeigen und damit Verantwortungsübernahme als Handlungskompetenz demonstrieren. Wenn das Lernexperiment auch nicht stringent den üblicherweise formalisiertem Ablauf des Unterrichts folgte, so wurde doch ein Problemlöseverfahren klar strukturierten Schritten eingesetzt, indem die Schülerhelfer zunächst den Konflikt definierten, dann nach Lösungen suchten, diese ausprobierten, bewerteten und sich dann für eine Lösung entschieden, an die sie sich verbindlich im Handeln orientieren wollten. Die Bewertung und Überprüfung dieser Entscheidung bzw. Handlungsstrategie würde sich in einem nächsten akuten Gewaltfall im Schülerstationsalltag zeigen und konnte dann in der nachfolgenden Arbeitssitzung besprochen werden.

4.9. Funktion und Aufbau des Ermahnungsrituals

Nicht jeder Regelverstoß geschah aufgrund einer Provokation. Häufig verstießen Schüलगäste aus Unachtsamkeit, manchmal aus Uneinsichtigkeit gegen die Hausordnung. Das Ermahnungsritual wurde als Strategie von Schülerhelfern eingesetzt, um Schüलगästen, die gegen die Hausordnung verstießen, Gelegenheit zur Verhaltensänderung zu geben. Das Ermahnungsritual galt in Anlehnung an das im dritten Kapitel skizzierte Trainingsraumkonzept als vereinfachtes Ritual, um in den Pausen Regelverletzungen schon bei ihrem ersten Auftreten zu unterbinden.

Ablauf eines Ermahnungsrituals

Die vier Schritte des Ermahnungsrituals in der Übersicht:

1. Unterbrechen und Erinnern an die Regel
2. Aussprechen der Ermahnung und
3. Konfrontation mit den Konsequenzen

Die Schülerhelfer ermahnten einen Regelverletzer einmal, indem sie ihn fragten: „Weißt du, gegen welche Regel du gerade verstößt?“ Meistens lenkten die Regelverletzer dann ein und entschuldigten sich. Lenkten Regelverletzer jedoch nicht ein oder wiederholten sie die Regelverletzung, wurden sie ein zweites Mal ermahnt und diese zweite Ermahnung führte automatisch zu Hausverbot. Den Schülergästen war diese Regelung bekannt, als die Regeln der Schülerstation allen Klassen zuvor mitgeteilt worden waren und die Hausordnung auch im Eingangsbereich aushing. Mit Bezug zum Konzept sozialer Kompetenz stellte eine Ermahnungssituation eine solche dar, in der Schülerhelfer gerechtfertigte Forderungen durchsetzten, die keiner Diskussion bedurften. Sie mussten selbstsicher an die Regelverletzer herantreten, den Blickkontakt herstellen, laut und deutlich die Regelverletzer ansprechen, mussten sich nicht auf Diskussionen einlassen, sondern auf ihrer Forderung beharren. Der Erfolg des Ermahnungsrituals wurde daran gemessen, dass die Regelverletzer einlenkten und ihr Verhalten änderten. Ein kleinerer Erfolg, aber dennoch ein Erfolg war erzielt, wenn die Regelverletzer Hausverbot erhielten. Sie konnten dann ihr Verhalten reflektieren und an einer Schülerhelferkonferenz teilnehmen, auf der dann Wiedergutmachungsmaßnahmen ausgehandelt wurden und diese dann auch tatsächlich von den Regelverletzern ausgeführt wurden, woraufhin sie dann die Schülerstation wieder nutzen und integriert werden konnten. Das Ermahnungsritual stellte insofern mit Bezug zur Gewaltprävention sowohl eine primäre wie auch eine sekundäre Maßnahme dar. Eine zweite Ermahnung führte automatisch zu Hausverbot. Nach dem im dritten Kapitel skizzierten Modell für soziale Kompetenz wurde das Ermahnungsritual als eine berechtigte Forderung betrachtet, um ein gedeihliches Miteinander unter Schülern zu gewährleisten und größere Regelverletzungen zu verhindern, beispielsweise Beschädigung oder Zerstörung von Eigentum der Schülerstation. Das Ermahnungsritual wurde in Fällen kleiner Regelverstöße eingesetzt, beispielsweise wenn Schülergäste in der Bücherei regelwidrig ihr Frühstück zu sich nahmen und dabei die Sorge bestand, dass Essensreste Bücher oder Computer beschädigten. Da die Schülerhelfer sich bei solchen Regelverstößen nicht in Diskussionen einlassen mussten, entgingen sie der Gefahr, in Bagatellisierungsversuche verwickelt zu werden.

Das Aussprechen von Hausverbot und Eintragen in die „rote Liste“

Falls ein Regelverletzer sein Verhalten an dieser Stelle nicht änderte, sprach der Schülerhelfer das Hausverbot aus. **„Du hast dich entschieden. Du musst die Schülerstation jetzt sofort verlassen und erhältst Hausverbot.“**

Im Falle ausgesprochenen Hausverbotes informierten die Schülerhelfer mich. Ich informierte dann die Lehrkräfte, indem ich auf einem im Lehrerzimmer dafür vorgesehenen Aushang diesen Schüler vermerkte. Auf diese Weise wurde auch der Klassenlehrer informiert, dem es dann überlassen blieb, eigene Sanktionen zu ergreifen oder sich von den Schülern das Protokoll geben ließ, auf dem alle Hausverbote festgehalten waren. Auch an der Tür der Schülerstation wurde der Name des mit Hausverbot belegten Schülers aufgeführt. Die draußen Aufsicht führenden Lehrer wussten so, wer auch vor der Schülerstation nichts zu suchen hatte. Es galt das Motto: „Was öffentlich passiert, wird auch öffentlich verhandelt und bekannt gemacht.“

Das Ermahnungsritual ermöglichte einem Schüलगast, sein Handeln nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der Hausordnung und der Schülerhelfer und ihrer Rolle als Peers zu betrachten, die für ein friedliches Miteinander und den Zustand der Schülerstation verantwortlich waren. Unter der Annahme, dass Schüलगäste häufig ohne Absicht gegen Regeln verstießen, erhielt ein Schüलगast durch das Ermahnungsritual die Gelegenheit zur Koordination von absichtsvollem Handeln unter Berücksichtigung der sozialen Folgen bei Fortsetzung seiner Regelverletzungen. Das Ermahnungsritual ermöglichte einem Schüलगast, sich gefühlmäßig und kognitiv in die Lage der Schülerhelfer zu versetzen und sein Verhalten zu korrigieren, ohne dass er sein Gesicht verlor oder bestraft wurde.

Durch die Anwendung des Ermahnungsrituals übernahmen die Schülerhelfer Verantwortung für einen störungsfreien und gerechten Ablauf des sozialen Miteinanders in den Pausen und führten auf niedrigschwelliger Ebene eine kooperative Konfliktlösung herbei, bevor es zu größeren Konflikten oder Zerstörung von Eigentum kam. Durch die Anwendung des Ermahnungsrituals wurden die Lernprinzipien einer Gerechten Gemeinschaft umgesetzt. Erstens mutete die Projektleitung den Schülerhelfern zu, in eigener Regie und gemeinsam dafür zu sorgen, dass die Schülerstation ein friedlicher Pausenort blieb und dass Schülerhelfer das in sie gesetzte Vertrauen, einen Regelverstoß gewaltfrei zu lösen, auch durchführten. Zweitens gaben die Schülerhelfer das in sie gesetzte Vertrauen an Schüलगäste weiter, indem sie diese

im Falle eines leichten Regelverstößes wohlwollend mit ihrem Verhalten konfrontierten und ihnen ermöglichten, ihr Verhalten zu ändern. Durch das Ermahnungsritual wurde eine mögliche größere Regelverletzung bzw. Eskalation eines Konfliktes verhindert und der Versuch unternommen, ein Problem gemeinsam in den Griff zu bekommen. Drittens wurde auch das Prinzip des Gemeinschaftszweckes umgesetzt, als es darum ging, möglichst unter allen Schülern ein gedeihliches Miteinander zu erzielen. Viertens wurde auch das Prinzip der Rollenübernahme umgesetzt. In ihrer Rolle als Schülerhelfer intervenierten die Schülerhelfer sozialverträglich. Fünftens wurde das Prinzip der Perspektivenübernahme umgesetzt. Ein ermahnter Schüलगast wurde gehalten, das von ihm verursachte Problem aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Der Schülerhelfer wechselte automatisch durch seine Rolle die Perspektive. Sechstens wurde auch das Prinzip der Mitbestimmung umgesetzt. Ein Schüलगast, der sich in der Schülerstation aufhielt, wusste um die Regeln und hatte sich entschieden, die Annehmlichkeiten zu nutzen; entsprechend musste er auch die Regeln einhalten, die ein friedliches und faires Zusammenleben erst ermöglichten. Der Schülerhelfer selbst hatte sich in seiner Rolle selbst verpflichtet, dieses institutionalisierte Ritual in seiner freiwilligen Dienstzeit einzusetzen. Achtens wurde auch das Prinzip des verantwortlichen Handelns realisiert, indem der Schülerhelfer im Falle eines Regelverstößes tatsächlich hinsah und intervenierte. Neuntes zeigte das freiwillige Engagement des Schülerhelfers, dass er sich mit seiner Aufgabe und den Zielen des Projektes identifizierte.

Erarbeitung des Ermahnungsrituals

Das Ermahnungsritual wurde zu Beginn der Schülerausbildung am Schwerpunkttag vorgestellt und eingeübt. Es wurde zunächst im Plenum im Rollenspiel mit wechselnden Rollen probierend an schriftlich fixierten Fällen eingeübt. Diese Fälle stellten typische kleine Regelverstöße des Schülerstationsalltags dar, beispielsweise das unerlaubte Essen in der Bücherei oder „Spaßkloppe“, also Raufereien unter Schülern aus Spaß. Anschließend wurde ein Rollenspiel hinsichtlich der Wirkung des rollenspielenden Schülerhelfers auf den Empfänger und aus Sicht von Beobachtern reflektiert. Da wir einige ältere erfahrene Schülerhelfer in der Gruppe hatten, wurde das Verfahren anschließend in Kleingruppenarbeit unter Leitung der älteren Schülerhelfer weiter eingeübt. Die Erfahrungen aus der Kleingruppenarbeit wurden dann im Plenum diskutiert.

Auch Beobachter des Rollenspiels gaben Rückmeldungen darüber, ob der Schülerhelfer den Blickkontakt aufnahm, eine eindeutige, ernsthafte wörtliche und körperliche Botschaft aussendete, das heißt, ob er einen festen Körperstand einnahm, eine körperliche Minimaldistanz von Armeslänge einhielt, damit sich ein angesprochener Schüler nicht bedroht fühlte und der Schülerhelfer selbst sich nicht im Extremfall einem körperlichen Übergriff aussetzte,

Das Einüben des Rituals und die anschließend vorgenommene Reflexion des Auftretens aus Sicht des „Regelverletzers“ und der Beobachter half den Schülerhelfern, selbstsicher aufzutreten, um erst gar keine Missverständnisse und Bagatellisierungsversuche aufkommen zu lassen. Wichtig war, dass die Schülerhelfer verbale und körperlich eindeutige Botschaften sandten, also kongruente Kommunikation demonstrierten, und damit zeigten, dass sie es Ernst mit der Ermahnung meinten.

4.10. Ergänzende Übungen zur Körperhaltung und Körpersprache

In der Körperhaltung will oder kann sich häufig Status zeigen – und der Körper lügt nicht.

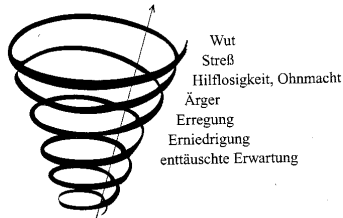
Botschaften, bei denen der Körper und die Worte unterschiedliche Signale senden, führen beim Empfänger dazu, dass er selbst die Bedeutung der widersprüchlichen Botschaft herausfinden muss. Im Zweifel signalisiert die Körpersprache Unsicherheit und mangelndes Durchsetzungsvermögen. Eine unsichere Körpersprache demonstriert, dass der Sprecher sich nicht wohl in seiner Haut fühlt; dadurch wird er angreifbar und ist schnell aus der Balance zu bringen. Als unangemessene körperliche Botschaft galt zum Beispiel ein fehlender fester Stand. Ein Schülerhelfer, der mit verschränkten Beinen auftrat oder auf einem Bein stehend das Ermahnungsritual aussprach, konnte durch ein leichtes Anschubsen seinen Stand verlieren. Anderes unangemessenes Auftreten war aggressives Auftreten, beispielsweise die gezeigte Faust, die Angriff und Wut signalisierte oder und das Überschreiten einer Distanzzone oder Anfassen, das bei den Schülergästen affektive Abwehrreaktionen oder Aggressionen hervorrufen konnte, wodurch insbesondere gewaltbereite Jugendliche die Chance nutzen könnten, Gewalt als „Verteidigung“ einzusetzen. Die Übungen zur Körpersprache dienten gleichzeitig als Vorbereitung für die Erarbeitung der Stoppregel

Die „neuen“ Schülerhelfer waren erstaunt, dass sie bei einem so einfachen Ritual so vieles bedenken mussten. (hier Schülerhelfermeinungen einfügen.) In der Trainingseinheit wurden insbesondere die Lernprinzipien der Rollen- und Perspektivübernahme sowie das Prinzip des Lernens in der Eigenerfahrung und am Gegenstand umgesetzt, die Transferleistung bestand darin, die erlernte Strategie in Handeln umzusetzen und das Ermahnungsritual konsequent einzusetzen. Durch das Anwenden des Ermahnungsrituals wurde den Schülergästen ermöglicht, ihr mehr oder weniger bewusstes regelwidriges Verhalten zu reflektieren und ihr Verhalten aus der Sicht der Schülerhelfer in ihrer Rolle und aus der Sicht eines fairen Umgangs miteinander zu betrachten und die Verantwortung für ihr Verhalten zu übernehmen. Mit der Anwendung des Ermahnungsrituals demonstrierte ein Schülerhelfer, dass er es Ernst meinte mit der unmissverständlichen Absicht, ein gerechtes Miteinander in den Pausen zu erwirken. Es ging letztlich nicht darum, einen Regelverstoß zu diskutieren oder moralische Appelle zu senden, sondern ihn zu ändern.

Mit der Transferleistung wurden auch weitere Prinzipien der Gerechten Gemeinschaft umgesetzt: Die Lehrkraft traute den Schülern zu, dass sie das Ermahnungsritual konsequent einsetzten, um zu verhindern, dass kleine Regelverletzungen zur Normalität wurden oder kleine Regelverletzungen, zu Vandalismus oder „Spaßkloppe“ oder gar zu handfesten Keilereien eskalierten. Austoben konnten Schülergäste sich auf dem Schulhof. Messen konnten sie sich in regelmäßigen Wettbewerben, die Schülerhelfer anleiteten, beispielsweise im Armdrücken. .

Das Ermahnungsritual stellte eine leicht umsetzbare, und dennoch wirksame Interventionsmaßnahme dar, die keine lange Einarbeitungszeit erforderte.

4.11. Baustein Stopp-Ritual: Bei Stopp ist Schluss!



Funktion des Stopp-Rituals

Schüler, die vor Wut außer sich sind, verfügen häufig nur über eine eingeschränkte rationale Wahrnehmung und demzufolge auch über eine eingeschränkte moralische Selbststeuerung. Wütende Schüler sind ab einer bestimmten Eskalationsstufe auch nicht mehr in der Lage, ihre Konflikte selbst gesteuert zu meistern, sondern benötigen Außenstehende als Vermittler. Die Schülerhelfer intervenierten in solchen Situationen, um Schlimmeres zu verhindern.

Beobachtbares Verhalten bei einem Stopp-Ritual

Beobachtbares Verhalten: Die Schülerhelfer trennten Streitende in eskalierenden Situationen zunächst voneinander, beispielsweise im Falle zunehmender Beschimpfung, oder im akuten Gewaltfall, unterbanden den Blickkontakt zwischen den Streitenden, trennten sie von den Zuschauern, indem sie sie in getrennte Räume führten und ließen den Kontrahenten zunächst Gelegenheit sich zu beruhigen.

Vier Schritte des Stopp-Rituals

1. Unterbrechen der Gewalt-Aktion mit angewinkelter Hand,
Aussprechen der Stoppregel
2. Blickkontakt und Körperkontakt der Streitenden unterbinden
Körperliches Dazwischen gehen bei Nichtreaktion
(notfalls gehen zwei Schülerhelfer Rücken an Rücken zwischen die Streitenden und unterbinden die Gewalt)
3. Trennung der Kontrahenten von den Zuschauern
4. Beruhigung der Kontrahenten
5. Anschließendes Konfliktlotsengespräch (als Kurzintervention)

oder vollständiges Gespräch bei entstandenem Schaden)

6. Unterbrechen der Gewalt-Aktion durch Aussprechen der Stoppregel

Beschreibung des Ablaufs

1. In sozialen eskalierenden Konflikten oder bei akuter Gewalt war die erste beobachtbare wirksame Maßnahme angemessenen Helferverhaltens, dass die Schülerhelfer möglichst früh überhaupt einschritten, und zwar möglichst ruhig, aber bestimmt eine Stopp-Regel aussprachen. „**Stopp! Sofort aufhören! Lass das! /Wir wollen das nicht! /Hier wird nicht geschlagen**“ Die Stopp-Regel wurde mit offen erhobener, an den Körper angewinkelter Hand unterstützt, Zu diesem Zweck stellte sich ein Schülerhelfer mit angewinkelter Hand neben die Kontrahenten und rief mit lauter Stimme: „Stopp! Sofort aufhören.“ Er wurde von seinem Teamkollegen dabei unterstützt. Dieser stellte sich mit der gleichen Handbewegung vor die Streitenden. Wichtig war, dass die Streitenden möglichst nicht angefasst wurden, nur im Notfall wurden die Zuschauer um Unterstützung gebeten.

2. Unterbinden des Sichtkontaktes und sich körperlich einmischen

Waren die Kontrahenten stark in ihrer Wut verfangen und ignorierten deshalb die Schülerhelfer, ging das Schülerhelferteam von der Seite zwischen die Kontrahenten, so dass die Streithähne die Schülerhelfer schon rein optisch nicht ignorieren konnten. Die angewinkelte Handhaltung signalisierte Nicht-Angriff, machte jedoch auch deutlich, dass bei Stopp Schluss ist. Körperliches Dazwischengehen bei Nichtreaktion Reagierten die Streitenden nicht, stellte sich ein Schülerhelfer zwischen die Kontrahenten und wiederholte die Stoppregel, während sich der zweite Teamkollege mit dem Rücken zu ihm stellte. Rücken an Rücken schützten die Schülerhelfer sich und sorgten durch dieses Dazwischen gehen dafür, dass der Blickkontakt zwischen den Streitenden unterbrochen wurde. Stellten die Streitenden ihre Handlungen nicht ein, kamen noch weitere Schülerhelfer dazu und sprachen auch das Stopp-Ritual aus, so dass idealer Weise die Streitenden in Anbetracht der Überzahl keine Möglichkeit mehr sahen, ihre Schlägerei fort zu setzen.

3. Trennung der Kontrahenten von den Zuschauern

Die Zuschauer sind in solchen Situation sehr oft ein zusätzliches Problem, weil sie häufig zumindest einen der Kontrahenten bestärken und ihn im Streit anfeuern. In solch

einer Situation müssen die Streitenden zuerst Gelegenheit haben, ihre Fassung zurückzuerlangen. Daher trennten die Schülerhelfer die Streitenden erst einmal von den Zuschauern, damit die Kampfhähne ihr Gesicht wahren konnten. Als Aufforderung galt beispielsweise **„Kommt mal mit und beruhigt euch erst mal.“**

4. Beruhigen der Kontrahenten

War den Schülerhelfern gelungen, die Streitenden von den Zuschauern zu trennen, wurden die Streitenden entweder gemeinsam ins Schülerbüro gebracht, wo sie sich in gebührendem Abstand zueinander setzen sollten. Falls die Gefahr bestand, dass die Kontrahenten sofort wieder aufeinander losgingen, wurden sie zunächst in getrennte Räume geführt. Sie wurden beruhigt, indem sie entweder einfach in Ruhe gelassen wurden, evtl. getröstet wurden, bei jüngern Schülern half auch der Tipp, erst einmal aus dem Fenster zu sehen und tief durchzuatmen oder sich kaltes Wasser über die Arme laufen zu lassen. War es gelungen, die Kontrahenten einigermaßen zu beruhigen, wurden die Streithähne durch ein Konfliktlotsengespräch dabei unterstützt, ihren Streit in direkter Verhandlung zu regeln oder zumindest sich aus dem Weg zu gehen.

War eine Person oder Eigentum der Schülerstation zu Schaden gekommen, wurde in jedem Fall ein Konfliktgespräch geführt. Falls einer der Streithähne dem anderen Schaden zugefügt hatte und nicht bereit zu einem Gespräch war und wutentbrannt aus der Schülerstation stob, wurde ihm die Chance zu einem Gespräch in der nächsten Pause gewährt. Nutzte dieser Schülegast die Pause nicht erhielt er Hausverbot. Das zurückgebliebene mögliche Opfer schrieb in diesem Fall einen kurzen Bericht über den Hergang der Situation.

War provozierte Gewalt im Spiel und ernsthafte Verletzungen die Folge, war dies keine Angelegenheit für die Schülerhelfer, sondern die Lehrkräfte wurden informiert. Diese Situation trat im Untersuchungszeitraum nicht auf, jedoch bestand die Option, in Notsituationen entweder über das Kontakttelefon die Unterstützung von anderen Lehrern einzuholen oder die vor der Schülerstation aufsichtsführenden Lehrer um Unterstützung zu bitten.

Das Stopp-Ritual wurde – wie auch das Ermahnungsritual – am Schwerpunkttag vorgestellt, in Kleingruppenarbeit mit Unterstützung der älteren, erfahrenen Schülerhelfer geübt und im Plenum reflektiert. Die Reflexionsphase ergab, dass das Ermahnungsritual den Schülern Sorge machte.

Diese Strategie stellte eine leicht umsetzbare Interventionsmaßnahme dar, die keiner langen Einarbeitungszeit bedurfte und zur Erarbeitung des Konfliktlotsengesprächs wiederholt geübt wurde.

4.12. Das Konfliktlotsengespräch: Aufbau, Beispiels und Analyse

Ein weiterer Baustein der Schülerhelferausbildung und Tätigkeit stellte das im dritten Kapitel skizzierte Konfliktlotsengespräch nach Ortrud Hagedorn dar. Im folgenden Abschnitt sollen Aufbau/Schritte und Durchführung am Beispiel eines realen Falles dargestellt werden.

Die Schritte des Konfliktlotsengesprächs in der Übersicht

0. Vorlaufphase: Beruhigen der Kontrahenten, Information über mögliche Ziele

1. Definition des Problems
2. Erhellung
3. Gemeinsame Lösungssuche und Verständigung finden
4. Vereinbarung festhalten
5. Nachbesprechung: Bewertung und Überprüfung der Effektivität

Das Konfliktlotsengespräch bestand – wie das Mediationsgespräch, aus vier Hauptschritten, die eine Verhandlung strukturierte. Die Schülerhelfer nutzten dieses Verfahren im Falle schon entstandenen Schadens an Personen und Sachen und um Wiedergutmachungsmaßnahmen zu bewirken.. Da solche Konfliktsituationen häufig mit Ärger und Aufregung verbunden waren, enthielt dieses Verfahren darüber hinaus eine Vorlaufphase, in der die Streitenden oder Regelverletzer sich erst einmal beruhigen und Stress abbauen konnten. Zudem enthielt dieses Verfahren auch eine notwendige Nachbesprechung, in der dann besprochen wurde, ob die Wiedergutmachungsmaßnahmen auch tatsächlich ausgeführt worden waren.

Die Schritte des Konfliktlotsengesprächs in der Übersicht

| | |
|-----------------|--|
| 1. Vorlaufphase | <p>Information</p> <p>Stress abbauen, Zeit geben</p> <p>ungestörte Rede – nacheinander reden, keine Beschimpfungen</p> <p>Moderationshilfe geben (Erzählstein)</p> <p>Ziel: Vereinbarung anstreben</p> |
|-----------------|--|

| | |
|------------------------|--|
| 1. Phase | Definition des Problems subjektive Konfliktdarstellung aktives Zuhören und spiegeln Problem zusammenfassen, Synthese Vergewissern über treffende Definition |
| 2. Phase | Erhellung Gefühle annehmen Ziel und Interesse klären Beziehung definieren (Metapher) wünsche und Idealvorstellungen entlocken Vergewissern über treffende Erhellung |
| 3. Phase | Lösungsvorschläge suchen und Verständigung finden Lösungsvorschläge entgegennehmen – keine Tabus Sichtung verhandelbarer Lösungen Einvernehmen für beide erfragen |
| 4. Phase | Vereinbarung festhalten Beratung der Modalitäten (wer tut was, wann, wie lange als Versuch?) schriftliche oder mündliche Fixierung Bestätigung der sozialen Leistung Vertragshandlung (Handsclag mit sprachlicher Formel oder schriftlicher Vertrag mit Unterschrift), Vereinbarung über Nachbesprechungstermin |
| 5. Nachbereitungsphase | Bewertung Erfragen der Effektivität Bestärkung der sozialen Kräfte. bei Ineffektivität: Rückschau auf die Verhandlung, erneuter Einstieg bei Phase 3 |

Übung und Anwendung des Konfliktlotsengesprächs

Ein Konfliktlotsengespräch wurde – ebenso wie alle Konfliktlöseverfahren - in Rollenspielen schrittweise erarbeitet. Zur Verdeutlichung dieses Vorgehens soll die Beschreibung des folgende Fallbeispiels und des darauf bezogenen Rollenspiels dienen. Folgender Vorfall hatte sich ereignet:

Im Schülercafé entsteht eine Zuschauertraube, Gejohle und Beifall sind zu hören. Auf dem Boden liegt Ben aus Klasse 6a auf dem Boden, hält sich den Kopf. Ihm stehen Tränen in den Augen. Er schreit Serkan aus der Zuschauertraube an „Glitz nicht so! Das kriegst du wieder“, ein Wort gibt das andere und die Schimpfwörter werden immer gemeiner.

Ein Schülerhelfer kommt hinzu, muss sich erst durchdrängeln, ruft einen anderen jüngeren Schülerhelfer dazu und beide versuchen die Herumstehenden zurückzudrängen. Einige Zuschauer wollen sich nicht entfernen und drängen sich immer wieder heran, reden gleichzeitig auf den älteren Schülerhelfer ein:

„Ich hab’s genau gesehen“, „Serkan ist Schuld.“

„Ben hat ihn vorher beleidigt“, „den muss man hier rausschmeißen“

„Haste gesehen, wie der mit dem Kopf gegen den Schrank geflogen ist?“

„Ja, und wie das geknallt hat, boah!“

Ein älterer Schüler hebt einen umgekippten Stuhl wieder auf und hilft dem verletzten Bert, sich zu setzen. Der ältere Schülerhelfer bedankt sich mit einem Nicken bei diesem Schüler und wendet sich an die Zuschauer: „Bleibt ihr mal hier im Café, die Beiden bringen das allein im Schülerbüro in Ordnung.“ (Damit werden die Kontrahenten aus der Affektsituation genommen und von den Zuschauern getrennt.)

0 Vorbereitungsphase

Ali als Schülerhelfer: „Setzt euch erst mal hin“. (Dabei wurden die beiden Streithähne in einem gebührenden Abstand zueinander gesetzt, damit sie nicht verführt waren, erneut aufeinander loszugehen) „Erst mal tief durchatmen. Ben, lehn dich mit dem Kopf an die Wand. Lass mal sehen, blutest du am Kopf?“ Ben lässt sich bereitwillig auf den Kopf gucken. Ali: „Kein Blut, aber das wird ne dicke Beule.“ Ali zu Serkan: „Hier hast du ein Taschentuch für dein Ohr.“ Max: als Co-Konfliktlotse: „Hier ist deine Tonne.“ Ali: „So könnt ihr nicht in die Klasse gehen. Das muss hier erst geklärt werden. Klar?“ Ben: „Ist doch klar, wer hier die Schuld hat“ Serkan: „Du natürlich, Blödmann.“ Ali als Schülerhelfer: „Halt, jetzt geht das schon wieder los, merkt ihr? Wir versuchen jetzt erst mal die Sache zu klären, ohne dass ihr euch noch weiter beleidigt. Könnt ihr das durchhalten?“ Beide murren unentschlossen.

Schülerhelfer: „ Heißt das Ja, oder nein, wir müssen die Sache jetzt irgendwie klären. Ihr habt euch beide verletzt. Der Schrank ist auch beschädigt“. Beide nicken.
(*Klärung der Gesprächsregeln und Einverständnis zum Gespräch*)

Phase I:

Schülerhelfer: „Wer will zuerst was sagen?“ (Beide Kontrahenten sind noch wütend und reagieren gar nicht.)

Schülerhelfer „Kannst du sprechen?“

zu Ben:

Ben: „Nee, mir tut der Kopf weh!“.

Serkan: „Selber Schuld! Der hat mich Hurensohn genannt“.

Ben: „Er hat mir den Stuhl weggezogen, und da bin ich volle Kanne mit dem Kopf gegen den Schrank geflogen. Das hat so geknallt, dass alle sich umgesehen haben und dann haben auch noch welche gelacht.“

Serkan: „Er hat vorher meine Mutter beleidigt. Er hat Hurensohn zu mir gesagt“ (*erfahrungsgemäß weiß Ali, dass dieses Schimpfwort für einen türkischen Schüler ein Angriff auf die Ehre darstellt und daher nicht kleingeredet werden sollte*)

Serkan: „Ich lass doch meine Mutter nicht beleidigen. Da hab ich ihm den Stuhl wegezogen.“

Schülerhelfer “ Du bist immer noch ziemlich aufgeregt, was?“ (*damit demonstriert er zu Serkan: Verständnis für die Gefühle des Schülers*).

Schülerhelfer „Und du bist auch ziemlich aufgeregt und hast auch noch

zu Ben: Kopfschmerzen, was?“

(*demonstriert diesem Schüler gegenüber die gleiche Aufmerksamkeit*)

Schülerhelfer „Kannst du Ben mal selbst sagen, warum du dich beleidigt fühlst?“
an Serkan:

Serkan: “ Wenn einer zu mir Hurensohn sagt, dann beleidigt der meine Mutter.“

Schülerhelfer “ Verstehst du, was Serkan meint?“ (*Perspektivenwechsel anbahnen*)

zu Ben:

Ben: “ Nein, das sagt doch jeder , wenn er wütend ist.“

Schülerhelfer „Möchtest du Hurensohn genannt werden? Ich jedenfalls nicht. Warum

zu Ben: hast du ihn überhaupt beschimpft?“

Ben: „Ich bin reingekommen und hatte meine Tonne dabei, weil wir gleich

Sport haben. Dann hab ich mich umgedreht, und ihn dabei aus Versehen mit der Tonne angerempelt. Er hat mich erst festgehalten und als ich mich losgerissen habe, hat er mich geschubst. Da hab ich ihn Hurensohn genannt.“

Serkan: „Ich hab dich festgehalten, weil du mir mit deiner blöden Tonne das halbe Ohr abgerissen hast! Hier, genau da, wo mein neuer Ohrring ist. Das tat höllisch weh“

Schülerhelfer „Das Ohr ist ganz rot. Tut es immer noch weh?“ Serkan nickt und zeigt zu Serkan: demonstrativ das blutbeschmierte Taschentuch.

Schülerhelfer „Ich hab das so verstanden:...*(wiederholt, was beide gesagt haben)*
zu Beiden

Nachdem der Schülerhelfer Ali noch einmal zusammenfassend wiedergegeben hat, wie er den Verlauf verstanden hat, nicken die beiden Kontrahenten. Die Ursache waren also geklärt!

Phase 2:

Schülerhelfer „Du wolltest dass er dich loslässt“?

zu Ben:

Ben: „ Ja klar.“

Schülerhelfer „Er wollte sich nur losreißen. Er wollte dich gar nicht beleidigen.“

zu Serkan: *(damit spiegelt der Schülerhelfer dem Kontrahenten Serkan das Ziel von Ben und leitet die Perspektivenübernahme an)*

Serkan: „Hat er aber! .Und mein Ohr tut mir weh! „,

Ben: „Er hat mich aber geschubst und jetzt hab ich auch noch eine Beule. Das tat auch sauweh .“

Schülerhelfer *(zeigt Serkan Verständnis für seinen Schmerz)*“ Tut immer noch gemein

zu Serkan: weh, was?“

Serkan: „Das kann man wohl sagen, wird schon ganz dick.“

Schülerhelfer „Und deine Beule? Brauchst du aus dem Eisschrank noch einen

zu Ben: Eisbeutel? Lass mal sehen, ob da eine Wunde ist.“

(Beide Schüler haben sich nun schon etwas beruhigt und der Schülerhelfer kann die Beziehung der Beiden ansprechen)

Schülerhelfer „Habt ihr sonst oft Streit? Seid ihr Feinde in der Schule?

zu Beiden:

Beide “ Nö“ .

Schüler:

(Nachdem geklärt ist, dass es keine langanhaltenden schwelenden Konflikte zwischen beiden Kontrahenten gibt, kann der Schülerhelfer die Zusammenarbeit ansprechen)

Schülerhelfer „Habt ihr gelernt, was zu tun ist, wenn jemand mit dem Kopf irgendwo

zu Beiden: aufgeschlagen ist?“

Serkan: „Man muss erst mal die Beule kühlen.“ *(Der Schülerhelfer unterstützt dieses positive Zuwendung und regt zu einer konstruktiven Handlung an)*

Schülerhelfer „Genau! Deshalb bleibt Ben erst mal hier ruhig sitzen und wir suchen

zu Beiden: was zum Kühlen.“ *(Damit geht das Gespräch in eine konkrete Handlungsphase über)*

Phase 3

| | |
|-----------------------|--|
| Schülerhelfer zu Ben: | „...Lass dir doch mal von Hulya zwei Kältekissen aus dem Gefrierschrank in der Küche geben. Ich bleib solange hier.“ |
| Ben: | holt ein Kältekissen für sich und Ben und scheint es ihm ohne Worte auf die Beule legen zu wollen. |
| Ben: | nimmt ihm das Kältekissen aus der Hand und sagte missmutig: „Mach ich schon selber!“ |

(Die Schülerhelfer erkennt, dass beide Kontrahenten den Kontakt zueinander aufgenommen haben, sich zumindest nicht vehement dagegen sträuben. Mit der Zusammenfassung durch den Schülerhelfer beginnt die nächste Phase)

Phase 4

| | |
|--------------------------|--|
| Schülerhelfer zu Beiden: | „Angefangen hat alles , weil du, Ben ,den Serkan aus Versehen angerempelt hast, Serkan, du hast Ben festgehalten, weil er dir mit seiner Tonne gegen dein Ohr mit dem neuen Ohrhring gestoßen hat, |
|--------------------------|--|

| | |
|--------------------------|--|
| | darauf hat Ben sich losgerissen und dich, Serkan, beleidigt und Serkan hat dir, Ben, den Stuhl weggezogen und dir dadurch diese Beule zugefügt. |
| Schülerhelfer zu Beiden: | <i>(An dieser Stelle prüft der Schülerhelfer, ob er den Hergang des Geschehens richtig zusammengefasst hat und sieht Serkan und Ben an) „War das so?“</i> |
| Beide Schüler: | nicken wortlos. |
| Schülerhelfer: | „Jetzt seid ihr beide verletzt. Ben, du hast Kopfschmerzen und Serkan, du fühlst dich in deiner Ehre verletzt und dein Ohr tut dir weh, wie gehen wir damit um?“ |
| | Ratlosigkeit bei beiden Schülern. <i>(Es kommt aber von keinem der Kontrahenten ein Lösungsvorschlag. Der Schülerhelfer wartet noch einen Moment und sieht beide nur abwartend an)</i> |
| Schülerhelfer zu Beiden: | „Und nun ist auch noch die Tür vom Metallschrank verbeult und wir brauchen einen Installateur, der den Schaden behebt, denn im Schrank sind unsere teuren Spiele und CDs aufbewahrt.“ |
| Ben: | „Da braucht man doch keinen Installateur.“ |
| Serkan: | „Da geht man mal mit dem Handrücken dran und schlägt die Tür zu. Dann klemmt sie zwar noch, aber dann geht sie wieder zu.“ |
| Schülerhelfer: | „Könnt ihr das die nächste Pause mal zusammen übernehmen und gucken, ob das reicht?“ |
| Beide Schüler: | gucken sich zögerlich an und nicken. |

(Nachdem die Zusammenarbeit der beiden Kontrahenten konkret besprochen ist, wird die verbindliche friedliche Lösung angebahnt)

Phase 5

| | |
|--------------------------|---|
| Schülerhelfer zu beiden: | „Das geht allerdings nicht, wenn ihr euch gleich wieder an die Köpfe geht. Es sieht ja so aus, als ob keiner! von euch dem anderen was auswischen wollte. Könnt ihr euch zumindest jetzt beim anderen dafür entschuldigen, dass ihr euch gegenseitig weh getan habt?“ |
| Beide Schüler: | “ Na ja“/ „ Ist OK“ |
| Schülerhelfer zu Beiden: | „Guckt euch beide in die Augen, gebt euch die Hände, entschuldigt euch nacheinander.“ |

| | |
|--------------------------|---|
| Serkan: | „Ich entschuldige mich, aber wenn du das noch mal sagst, kriegst du richtig Ärger.“ |
| Ben: | “Ich entschuldige mich, aber wenn du so was noch mal machst, kriegst du auch echt Ärger.“ <i>(Der Schülerhelfer hält in dieser Situation die Hände der beiden Schüler fest, um die sich anbahnende Zusammenarbeit zu verstärken)</i> |
| Schülerhelfer zu Beiden: | Ihr beiden guckt euch nächste Pause zusammen den Schrank an. Morgen treffen wir uns hier und ich möchte, dass ihr bis dahin geklärt habt, wie der Schrank wieder in Ordnung gebracht wird. Gebt euch die Hand, entschuldigt euch und guckt euch dabei in die Augen“ (Wer den Blickkontakt nicht herstellt, nimmt auch keinen ehrlichen Kontakt auf und der Streit wird vermutlich weitergehen.) |
| Beide Streithähne: | kommen dem scheinbar gelangweilt und genervt nach, sehen sich aber tatsächlich in die Augen und entschuldigen sich missmutig nacheinander. |
| Schülerhelfer zu Beiden: | Morgen in der Mittagspause treffen wir uns hier wieder.„Könnt ihr jetzt in die Stunde gehen, ohne dass ihr euch wieder streitet?“ |
| Beide Schüler: | nicken. <i>(Damit wird die Abschlussphase eingeleitet und die Schüler für ihr kooperatives Verhalten gelobt)</i> |
| Schülerhelfer zu Beiden: | „Finde ich gut, dass ihr die Sache bis hierhin so vernünftig geregelt habt.“ Ich glaube, wir brauchen die Zeugen nicht mehr, oder? |
| Beide Schüler: | stimmen zu. |
| | |

Nachbesprechung

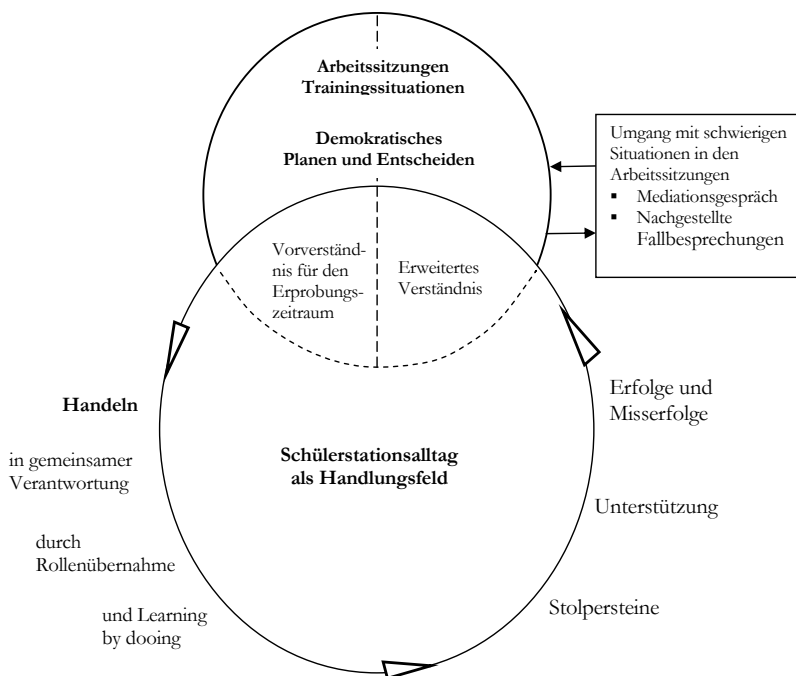
Die Kontrahenten drückten am folgenden Tag die Beule im Spielzeugschrank heraus und bestätigten, dass sich die Schrank schließen ließ, was der Schülerhelfer Ali überprüfte. Die Kontrahenten waren sich zumindest bis zu diesem Zeitpunkt aus dem Weg gegangen. Sie waren vermutlich froh, den Schaden nicht ersetzen zu müssen. Die Beule im Schrank bildete sich zwar in den folgenden Tagen wieder heraus, die Schranktür klemmte seitdem, jedoch sahen die Schülerhelfer das Bemühen der Kontrahenten um Wiedergutmachung.

An dieser Stelle werde ich keine Analyse des Konfliktlotsengesprächs mit Bezug zur den Lernprinzipien vornehmen, da dieses Verfahren im Großen und Ganzen dem

Mediationsverfahren entspricht, zu dem ich bereits eine Analyse vorstellte. Das Konfliktlotsengespräch stellte mit Bezug zur Gewaltprävention eine sekundäre Maßnahme der Gewaltprävention dar. Mit Bezug zur sozialen Kompetenz stellte das Gespräch eine Situation vom Typ Recht durchsetzen dar, als die Schüलगäste gehalten waren, für angerichteten Schaden geradezustehen.

Um zu verdeutlichen, wie das Lernprinzip beobachtbar im Projekt umgesetzt wurde, bediene ich mich des „pädagogisch-hermeneutischen Zirkel“ von Hans Günther Homfeldt¹⁹¹, den ich für die Demonstration der pädagogischen Absicht im Projekt etwas umgestaltet habe.

Der „pädagogisch hermeneutische Zirkel“ in Arbeitssitzungen und Trainingssituationen



vgl. Homfeldt, H.G (Hg.): „Am Anfang steht die Zumutung“

¹⁹¹ vgl. Homfeldt, H.G., „Am Anfang steht die Zumutung“. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. 2. korrigierte Aufl., Baltmannsweiler 1995, S. 234

4.13. Einstieg und Sensibilisierung für Konfliktgespräche









Zur Einstimmung und Sensibilisierung wurden mit den Schülern des insgesamt vierstündigen Themenbausteins Übungen durchgeführt..

1. Konflikte und Lösungsarten.

Die Schüler wurden durch das folgende Arbeitsblatt auf die Vorzüge von win-win-Methoden der Konfliktlösung eingestimmt. Es wurde ihnen erklärt, dass unterschiedliche Konfliktlösewege auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Die Schüler erhielten ein Arbeitsblatt, auf dem kurz erläutert wurde, dass es üblicherweise vier verschiedene Möglichkeiten gibt, wie ein Konflikt ausgeht.

In der folgenden Übersicht sollten sie die Smily-Symbole ergänzen.

| Ergebnis | Erscheint, wenn | Symbol |
|-----------------------|---|---|
| Gewinner-Verlierer | Eine Partei ist mit dem Ausgang zufrieden |   |
| Verlierer - Gewinner | Die andere Partei ist nicht mit dem Ausgang zufrieden |   |
| Verlierer – Verlierer | Beide Parteien sind nicht zufrieden mit dem Ausgang |   |
| Gewinner-Gewinner | ...beide Parteien sind mit dem Ausgang zufrieden |   |

Ihre Ergebnisse sollten sie zunächst in der Selbstreflexion überdenken und dazu in einer eigenen Rubrik „Meine eigenen Notizen“ aufschreiben, wie sie zum Thema standen. (Siehe Anhang: Arbeitsblatt „Konflikte und Lösungen“)

Auf die Nachfrage, warum diese Überlegungen angestellt wurden, meinten die Schülerhelfer übereinstimmend, dass es immer besser sei, wenn beide Seiten zufrieden seien, jeder wolle doch am liebsten, dass man sich verstehe und keinen Streit habe. Es sei nicht so leicht, wenn eine Seite überhaupt nicht an einer friedlichen Lösung interessiert sei.

Warum die Streitenden nicht an einer gemeinsamen Lösung interessiert seien, wurde an einem Esel-Comic anschaulich dargestellt.

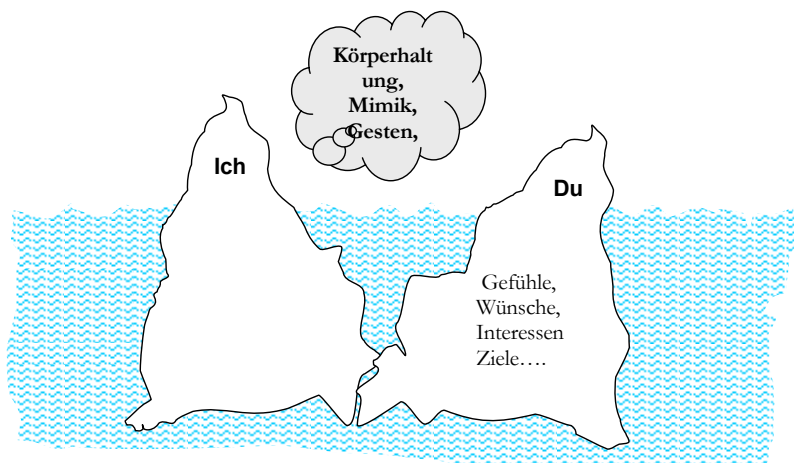
Der theoretische Hintergrund für die Schülerhelferkonferenz wie auch für alle win-win-Konfliktlösemethoden wurde mit Metaphern, Allegorien und einfachen Schaubildern vereinfacht und für Einstiege in Trainingsphasen genutzt. Beispielsweise wurde den Schülern anhand eines vereinfachten Eisbergmodells erklärt, worauf sie als Konfliktvermittler achten müssten. Das Eisbergmodells sollte ihnen helfen, die in einem Konflikt bedeutsamen Punkte des Konfliktgesprächs sorgfältig zu erkunden.

Eisberge haben die Eigenschaft, dass der größte Teil ihrer Masse unter der Wasseroberfläche schwimmen. In einem Streit stoßen Kontrahenten wie Eisberge schon aneinander, obwohl der Grund für Außenstehende nicht ersichtlich ist. Die Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche, Interessen, Ziele etc. liegen unter der Wasseroberfläche verborgen. Selbst die Inhalte, also warum es beim Streit geht, liegt manchmal teilweise unter der Oberfläche. Was wir als Vermittler in solchen Fällen häufig nur sehen sind Körperhaltungen, Gesichtsausdrücke, die Gesten, die wir sehen und die Worte, die wir hören. Ziel einer Konfliktvermittlung muss es sein, möglichst viel von dem unter der Wasseroberfläche Verborgenen an die Oberfläche zu befördern, damit die Kontrahenten sich darüber bewusst werden, sich darüber austauschen und einander besser verstehen lernen. Wenn Streitende mehr voneinander wissen und beispielsweise ihre Gefühle dem anderen mitteilen, werden Missverständnisse und Gegensätze abgebaut. und ihren damit die Konfliktlage den Konfliktparteien auch hinreichend klar wurde und sie selbst auf dieser Basis der Neubewertung des Konfliktes aus einer erweiterten Perspektive dazu beitragen konnten, die Lösung für den Konflikt zu finden.

Ich entwickelte mit einfachen Worten schrittweise an der Tafel, dass Konflikte wie Eisberge sind und kam zu folgendem fertigen Tafelbild:

Neun Zehntel eines Konfliktes liegt unter der Wasseroberfläche verborgen. An der Wasseroberfläche liegen die Körperhaltung, die Mimik, Gesten, Worte, manchmal auch der Inhalt, um den es geht, obwohl selbst dieser häufig teilweise unter der Wasseroberfläche verborgen liegt. Stoßen zwei Eisberge zusammen, sieht man davon über Wasser noch nichts, obwohl beide schon aneinander geraten sind. So verhält es sich auch, wenn Menschen in einem Konflikt sind. Die Gefühle, Wünsche, Interessen, Bedürfnisse, wie etwa das Bedürfnis nach Respekt, Gerechtigkeit und Anerkennung liegen unter der Wasseroberfläche verborgen und sind häufig den Streitenden nicht bewusst. Es sei Ziel von Konfliktvermittlern, möglichst viele Anteile an die

Oberfläche zu befördern, damit den beiden Konfliktpartnern ihre eigenen Wünsche, Bedürfnisse, Ziele, Gefühle bewusst werden können und der Konfliktpartner diese auch verstehen lernt. Ab und zu tauchen kleine Bläschen an die Wasseroberfläche, so dass man erste Anhaltspunkte darüber bekommt, was eine Person in einem Streit gekränkt hat, zum Beispiel „das ist ungerecht.“ Oder wenn jemand mit verschränkten Armen im Gespräch sitzt, signalisiert dieses „Ablehnung“. Was unter lerntheoretischen Gesichtspunkten als die Zielsetzung der Empathie verstanden wird, erklärte ich den Schülern mit einem Vergleich. Ich erklärte ihnen, dass wir es gewohnt sind, in den Schuhen unserer eigenen Erfahrungen durch das Leben zu gehen. Um die Erfahrungen von anderen in einem Konfliktgespräch zu verstehen, sollten sie möglichst versuchen, für eine Zeitlang in den Fußstapfen des anderen zu gehen, um zu verstehen, was ihn bewegt und die versteckten Botschaften unter dem Eisberg verstehen zu können, zum Beispiel nachfragen, was er genau als ungerecht empfindet oder nachmachen und nachfühlen, wie man sich fühlt, wenn jemand beispielsweise eine Faust macht und u.U. auch nachfragen, ob derjenige gerade ganz wütend ist.



KAPITEL 5

EVALUATION

Angesichts des hier vertretenen Ansatzes, sollten die Schülerhelfer individuell und gemeinsam als Gruppe an ihren erfolgreich bewältigten herausfordernden Aufgaben wachsen und geistig-moralisch reifen. Sie sollten Agenten in eigener Sache sein und sich zugleich zu verantwortungsvollen sozialen Persönlichkeiten entwickeln. Als Ergebnis gemeinsam geteilter Erfahrungen in der kooperativen Zusammenarbeit sollte die Schülerstation ein Ort werden für demokratisches Verhalten, prosoziales Handeln, sozial-moralisches Urteilens, Entscheidens und Handelns – ein Ort, an dem Schüler als Peers selbst befähigt wurden, demokratische Entscheidungen herbeizuführen und umzusetzen und Konflikte anders regelten als üblicherweise an der Schule. Diese Schülerhelfergemeinschaft sollte eine gerechte sein, weil hier auf der Basis eines partizipatorische Demokratiemodells im Kleinen Gerechtigkeit geschaffen bzw. hervorgebracht und durch diesen Pausenort etwas Neues zum praktischen Nutzen für alle Schüler der Schule geschaffen bzw. hervorgebracht wurde. Durch demokratische Mitbestimmung für eigene, gemeinsame Ziele, mit denen die Schülerhelfer sich identifizierten und durch Aufbau von Handlungsstrategien zur kooperativen Zusammenarbeit und Strategien gelingender Konfliktlösungen zur Bewältigung ihrer vielfältigen Aufgaben sollte aus der anfangs losen Gruppe von Schülerhelfern ein Team werden, das sich bei der gemeinsamen Zielerreichung unterstützte und dabei alters- und reifebedingt jeder Schülerhelfer seinen eigenen individuellen Beitrag leisten. Indem jeder Schülerhelfer in der Schülerstation entsprechend seiner Befähigungen mit etwas beschäftigt war, das er gut konnte und gern machte und die Schülerhelfer durch gezieltes Training unterschiedliche und vereinfachte Strategien zur konstruktiven Konfliktlösung erwarben und im praktischen Feld des Pausenalltags auch umsetzen, sollten die Schülerhelfer ihr freiwilliges Engagement in den Pausen als bereichernd, sinnstiftend, herausfordernd und zeitnützlich effektiv erfahren.

Indem die Schülerhelfer ihre Konfliktlöseverfahren im Umgang mit den Schüलगästen selbstwirksam evaluierten, und auch in den Arbeitssitzungen die jeweiligen Erfolge und Misserfolge reflektiert, neue Vorhaben geplant und in den Pausen auch umgesetzt wurden, sollte das Lernexperiment Schülerstation von Schülerhelfern und Projektleitung kontinuierlich evaluiert werden. Da es bei dieser Studie um eine wissenschaftliche

Untersuchung geht, geht es auch um einen Vergleich mit dem, was im übrigen Schulleben stattfand. Weiterhin soll es um die Wahrnehmung dieser Schülerstation aus der Perspektive der Schüलगäste und des Lehrerkollegiums mit der Schülerstation als Element des Schulprogramms gehen. Das zur Messung der sozio-moralischen Atmosphäre einer Gerechten Gemeinschaft entwickelte und im nächsten Abschnitt dargestellte Messinstrument enthält eine große Anzahl von Items, so dass – genau genommen – auch eine große Anzahl von Hypothesen zu bilden sind. Ich werde zwecks Hypothesenbildung jedoch Teilziele hervorheben, die hinsichtlich der Schulprogrammentwicklung von großer Bedeutung sind, nämlich erwartete Aussagen über das Ausmaß von gerechten Regeln, Regelverletzungen gegen Personen und Sachen, Mitbestimmungsbereitschaften, Fähigkeiten und Möglichkeiten und sowie Aussagen über die Wahrnehmung seitens der Lehrkräfte. Darüber hinaus werde ich ergänzende Umfragen einsetzen, um die Wirkungsweise der hier angewendeten Konfliktlöseverfahren zu untersuchen. So ergeben sich zunächst folgende Evaluations-Hypothesen:

5.1. Hypothesen

1. das Merkmal einer Gerechten Gemeinschaft ist ihre sozial-moralische Atmosphäre. Aus Ausdruck dieser Atmosphäre nehmen die Schülerhelfer und die Schüलगäste die Regeln in der Schülerstation als gerechter wahr als im übrigen Schulleben.
2. Ausdruck dieser Atmosphäre nehmen die Schülerhelfer und Schüलगäste eine größere Abnahme von Regelverletzungen gegen Personen und Sachen wahr als sie diese im übrigen Schulleben wahrnehmen.
3. Alle Schülerhelfer, auch die jüngeren, zeigen die Bereitschaft und Fähigkeit für demokratische Mitbestimmung und können in der Schülerstation auch tatsächlich mehr mitbestimmen als sie das im übrigen Schulleben können.
4. Die Schülerhelfer beurteilen den Unterricht in der Schülerstation als herausfordernder und zielführender als im übrigen Schulleben
5. Die Schülerhelfer verbessern ihr Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme und demonstrieren diese Fähigkeit im verantwortungsvollen Handeln, indem sie im lehrerfreien Pausenraum zur Verringerung von Gewalt gegen Person beitragen und

leisten damit einen eigenen Beitrag zur Entwicklung eines friedlicheren, gerechteren und demokratischeren Schulkultur als sie das im übrigen Schulleben leisten können. Das Kollegium ist zufrieden mit der Schülerstation und sie als zu erhaltendes und stützenswertes Element des Schulprogramms wahr.

5.2. Messansätze und Messinstrumente

Zur Messung der Ergebnisse wurden Fragebögen und Protokolle eingesetzt

5.2.1. Der Moralische Atmosphäre-Fragebogen

Zur Messung der moralischen Atmosphäre wurde der sogenannte „Moralische Atmosphäre-Fragebogen“ (MAF) verwendet; zur Messung der moralischen Fähigkeit der sogenannte „Verantwortungsurteilstest (VUT), der in den MAF integriert wurde. Beide Instrumente wurden vom Bildungstheoretiker Georg Lind in Zusammenarbeit mit Lawrence Kohlberg und später mit Mitgliedern des DES-Modellprojektes in Nordrhein-Westfalen entwickelt. Zur Erfassung der moralischen Atmosphäre und moralischer Fähigkeiten mit Hilfe dieser Testinstrumente lagen zum Untersuchungszeitraum bereits Daten aus US-amerikanischen, aber kaum Ergebnisse aus deutschen Schulversuchen vor. Der MAF kann nach Georg Lind, einem Mitarbeiter des DES-Modellprojektes, breitflächig eingesetzt werden und ist auch für die Befragung von jüngeren Schülern geeignet, das heißt, er wurde an die Sprachgewohnheiten jüngerer Schüler angepasst.¹⁹² Im MAF-Test beurteilen Schüler die Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre aus ihrer Sicht ganz allgemein (B1-B19) und die Beurteilung wichtiger Elemente der moralischen Atmosphäre durch Schüler in Bezug auf Mitschüler, Lehrer, Schule, Probleme (Normverletzungen/Regelverletzungen) und Partizipation. Die Schüler werden gebeten, anhand von 19 vorgegebenen Aussagen anzugeben, wie wichtig für sie die verschiedenen Dinge in der Schule sind und in welchem Ausmaß diese Dinge ihre Schule beschreiben. Diese Aussagen sind in 19 Skalen angeführt. Der Test besteht also aus 19 Skalen zu Aussagen der moralischen Atmosphäre und aus einer Skala zur

¹⁹² vgl. Lind, G. & Link, 1986

Messung der Verantwortungsurteilsfähigkeit. Diesen Fragebogen setzte ich ein und veränderte ihn leicht für zusätzliche Messungen.

Schulen, die sich als Gerechte Gemeinschaften verstehen, brauchen zu Vergleichszwecken eine Schule, die sich nicht als Gerechte Gemeinschaften verstehen – ein Aufwand, den zu leisten, den Rahmen meiner individuellen Bemühungen überschritten hätte, denn man muss erst einmal eine vergleichbare Schule finden. Zudem hätte das Ausmaß der Auswertungen bei einer Schülerzahl von 352 Schülern mit entsprechenden Vergleichsschülern den Umfang von über 1000 Umfragen ergeben. Zudem sind in einem solchen Fall auch noch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu erklären. Außerdem befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt alle Schulen in NRW in der Phase der Entwicklung ihrer ersten zu erstellenden Schulprogramme und waren daher damit beschäftigt, erst einmal eigene Grundgerüste dafür zu schaffen. Da zudem eine Gerechte Gemeinschaft an Schulen mit mehr als 150 Schülern unübersichtlich hinsichtlich der Organisation werden, entschloss ich mich, eine Vergleichsgruppe aus der eigenen Schule zu finden. Diese Vergleichsgruppe stellten Schüler dar, die zugleich auch regelmäßige Nutzer der Schülerstation waren. Zudem stellte diese Kontrollgruppe sich zusammen aus Schülern der gleichen Klasse, des gleichen Alters und Geschlechts wie die Schülerhelfer. Zunächst gebe ich eine erste Übersicht über den Einsatz und die Kennzeichnung der Messinstrumente.

5.2.2. Einsatz und Kennzeichnung der Messinstrumente in dieser Studie

Fragebogen A: Der MAF wurde für die Untersuchungsgruppe der Schülerhelfer im Vortest zur Umfrage in der Schule allgemein eingesetzt. Dieser Fragebogen ist im Original mit A-P gekennzeichnet (siehe Anhang).

Fragebogen B: Der MAF wurde für die Kontrollgruppe im Vortest zur Umfrage in der Schule allgemein eingesetzt.(Fragen A-P)

Fragebogen C: Der MAF wurde für die Schülerhelfer im Nachtest zur Umfrage in der Schule allgemein eingesetzt.(Fragen A-P)

Fragebogen D: Der MAF wurde für die Schülerhelfer im Nachtest zur Umfrage an der Schule allgemein eingesetzt. (Fragen A-P)

Fragebogen E: Der MAF wurde für die Schülerhelfer im Nachtest zur Umfrage in der Schülerstation eingesetzt (Fragen AA-PP).

Fragebogen F: Der MAF wurde für die Kontrollgruppe stark gekürzt und im Nachtest zur Umfrage in der Schülerstation eingesetzt. (Fragen AA 15- 19 und Frage AA 8) Diese Fragen bezogen sich auf gerechte Regeln in der Schülerstation und das Vorkommen von Gewalt gegen Personen und Sachen.(siehe Anhang)

Dieser Fragebogen stimmte nicht in allen Kennzeichnungen mit den von Georg Lind hervorgehobenen Buchstabenkennzeichnungen überein (beispielsweise im Originaltest E31 wurde im hier verwendeten Test E3) und auch nicht mit allen Breiten (z.B. wurde die Skala Mogeln: Selbst abschreiben im Original mit 1-3 angegeben, in dieser Untersuchung und mit Übereinstimmung des Originals mit 1-5 verwendet, um die erforderlichen variablen Fragen in Verbindung mit anderen notwendigen Fragen auf der gleichen Breitenskala zu erzielen. Die Skala 12 „Mogeln: Selbst abschreiben“ war im Original mit einer Breite von 1-5 angegeben (Ganz Falsch, Eher falsch, teils-teils, eher richtig, ganz richtig) und wurde ebenfalls verändert, nämlich auf die Breite von 1-3 verringert(Falsch, teils-teils, richtig), um die erforderlichen variablen Fragen in Verbindung mit der Skala 13 „Mogeln: Andere schreiben ab//lassen abschreiben“ herstellen zu können (z.B. Vergleich F1 F3, F5, F7) . die Skala 13 wurde zur Herstellung der variablen Fragen und Auswertung der Fragen umgepolt in (Nein, weiß nicht, klar). Ich werde daher zunächst einmal die in der Untersuchung verwendeten Skalen, Item-Nummern. und Breiten in der Übersicht darstellen.

| Name der Skala | Item-Nr. | Skalenbreite |
|----------------------------------|-----------------|---------------------|
| 1. Gute Beziehung zu Mitschülern | A1, A2, A3 (A4) | 1-5 |
| 2. Gute Beziehung zu Lehrern | A5,A6 | 1-5 |

| | | |
|--|-----------------------|-----|
| 3. Gute Meinung von der Schule | A 8, A 11, A 12, A 13 | 1-5 |
| 4. Wenig Regelverstöße | (A14), A15, A16, A17 | 1-5 |
| 5. Partizipationsmöglichkeiten | A6, A9, A10 | 1-5 |
| 6. Partizipationswunsch | B9, B10, D1, D2, D3 | 1-5 |
| 7. Kommunikation über schulische Dinge | E3, E4, E5, E6 | 1-5 |
| 8. Kommunikation über persönliche Dinge | E7, E8, E9, E10 | 1-5 |
| 9. Kommunikation mit Mitschülern | E3, E4, E7, E8 | 1-5 |
| 10. Kommunikation mit Lehrern/Eltern | E5, E6, E9, E10 | 1-5 |
| 11. Kommunikation insgesamt | E3-E10 | 1-5 |
| 12. Mogeln: Selbst abschreiben | F1, F3, F5, F7 | 1-3 |
| 13. Mogeln: andere schreiben ab/lassen abschreiben | F2, F4, F6, F8 | 1-3 |
| 14. Helfen: Sollen und Tun | H1, H2, H4 | 1-3 |

| | | |
|---|--|-------|
| 15. Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung | (I1), (I2), I3, I4, I5, I6 | 7-14 |
| 16. Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern Helfen: | (J1), (J2), J3, J4 | 1-4 |
| 17. Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern Helfen: | (J5), J6, J7 | 1-4 |
| 18. Gute Lehrer (Wahrnehmung) | O1, (O2), O3-O7, (O8), (O9), O10, (O11), O12, O14-O16, (O17), (O18), O19 | 1-5 |
| 19. Guter Unterricht (Wahrnehmung) | P1, P2, P3, P4, P5 | 1-5 |
| 20. Verantwortungsurteil (VUT-C-Wert) | H, K1 – K6, L1-L6 | 0-100 |

MAF: Beurteilung der Moralischen Atmosphäre aus Schülersicht - Unterskalen, Items und Skalenbreite wie in der Untersuchung verwendet

Anmerkungen zur vorstehenden Tabelle

die Nummern beziehen sich auf den Moralische Atmosphäre-Fragebogen (MAF), der in dieser Untersuchung als „Fragebogen A“ vorgegeben wurde (siehe Anhang)

Umgepolte Items werden durch Klammern“()“ gekennzeichnet.

Reproduzierbarkeitskoeffizient; der minimale Repr.Koeff. beträgt hier: .78

Minimaler Repr.Koeff.:69

Die Frage 13 („Sie zeigen, dass sie von jedem Schüler eine feste Meinung haben“) wurde wegen geringer „Augenscheinvalidität nicht in die Skala „Gute Lehrer“ aufgenommen.

Bei der Skala „Verantwortungsurteilsfähigkeit“ wurde kein A-Koeffizient berechnet, da hier die Konsistenz als Indikator für die kognitive Strukturiertheit des individuellen Urteilsverhaltens definiert wird und nicht als Merkmal des Tests.

5.2.2.1. Zu den Skalen des MAF im Einzelnen

Die Skala 1 „Gute Beziehungen zu Mitschülern“ umfasst: Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Verträglichkeit. Das Item „Gegen andere zusammenhalten“ passt nach Angaben von Georg Lind nicht sehr gut in diese Skala, da es für Schüler sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann; für manche Schüler drückt sich darin eine gute Beziehung zu Mitschülern aus, für andere eine schlechte (Die Item-Test-Korrelation, die Trennschärfe für diese Frage beträgt entsprechend nur $r=0,05$). Die Skala 2 „Gute Schüler-Lehrer-Beziehung“ besteht nur aus zwei Items: „Respekt und Achtung“ sowie „Offenheit und Gesprächsbereitschaft“. Das Item „Die Lehrer wollen die Schulordnung immer durchsetzen“ korreliert gering negativ mit dieser Skala; d.h. in den Augen der Schüler ist es der Gerechtigkeit und Offenheit teilweise entgegengesetzt. Es wurde daher nicht in die Skala aufgenommen. Die Skala 3 „Gute Meinung über die Schule“ umfasst die Frage-Items „gerechte Schulordnung“, „stolz auf die Schule sein“, gute „Gemeinschaft“ und „gute Ausbildung.“

Die Skala 4 „Wenig Regelverstöße“ bilanziert Aussagen der Schüler zu Regelverletzungen im Schulalltag: Konkurrenzstreben, Schwänzen, Mogeln, Schlägereien, Diebstähle, Vandalismus. Die Skala 5 „Partizipationsmöglichkeiten“ fasst drei Antworten der Schüler zusammen, die sich auf Teilnahme an Entscheidungen in der Schule beziehen: „Bereitschaft der Lehrer zum Gespräch“, „Mitbestimmung“ und „Stimmrecht“. Das erste Item ist auch in der Skala 2 enthalten.

Die Skala 6 „Partizipationswunsch“ stützt sich auf fünf Fragen: zwei Fragen zur Wichtigkeit von Mitbestimmung und Stimmrecht der Schüler und drei Fragen darüber, ob Schüler es richtig finden, dass sie an der Aufstellung von Regeln, an der Festlegung des Strafmaßes bzw. an der Bestrafungen n beteiligt werden. Die Skalen 7 bis 11 betreffen Inhalt, Partner und Ausmaß der Kommunikation der Schüler

Mit der Skala 12 „Mogeln, Selbst abschreiben“ wird beschrieben, ob die Schüler (unter bestimmten Umständen) in einer Klassenarbeit abschreiben oder abschreiben lassen würden. Mit der Skala 13 „Mogeln: Andere schreiben ab bzw. lassen abschreiben“ wird beschrieben, wie Schüler das Verhalten ihrer Mitschüler wahrnehmen. Die Skala 14 „Helfen: Sollen und tun“ umfasst drei Frage-Items zur Hilfestellung gegenüber Mitschülern. Die Skalen 15 bis 17 „Helfen: Stufe der Normbegründung“ geben das Normverständnis wieder, das dem helfenden Verhalten der Schüler zugrunde liegt oder welches sie bei ihren Mitschülern und Lehrern vermuten. Die Skalenwerte von 7 bis 14) bilden eine Guttman-Skala. Sie können aber nicht direkt mit den Stufen verglichen werden, die auf Interviewdaten basieren. Die Skalen 18 „gute Lehrer“ und 19 „Guter Unterricht“ fassen differenzierte Urteile der Schüler über ihre Lehrer und den Unterricht zusammen.

Die Skala 20 „Verantwortungsurteil-Test (VUT) wird unten näher erläutert.

5.3. Der Verantwortungsurteil-Test (VUT)

Das Konzept des Verantwortungsurteils bildet nach Lawrence Kohlberg und seiner Mitarbeiter eine Grunddimension der „sozio-moralischen Atmosphäre“¹⁹³ einer Gemeinschaft; es „...eröffnet so eine Möglichkeit, empirisch feststellbare Beziehungen zwischen Gerechtigkeitsstufen und Handeln zu erklären.“¹⁹⁴ Die moralische Atmosphäre (siehe Lernprinzipien) mit ihren positiven Quellen der Macht, beispielsweise Zugehörigkeit, Einflussnahme und Wertschätzung, entscheidet darüber, ob die Verantwortungsfähigkeit zur optimalen Entfaltung gelangen kann. Die Stufen der Moralentwicklung sind von Lawrence Kohlberg so umformuliert worden, dass sie als Grundlage einer Theorie nicht nur des Gerechtigkeitsdenkens, sondern auch des moralischen Handelns dienen können Verantwortungsurteile repräsentieren die Art und den Umfang der personalen Verantwortung des Einzelnen und sind wichtig für das Wohlergehen anderer.¹⁹⁵ „Unabhängig von der Entscheidungsrichtung stimmen Handlungen und deontische Wahlen von Personen mit steigender Moralstufe immer häufiger überein“¹⁹⁶ Lawrence Kohlberg führt diese auf den höheren Stufen zunehmende Konsistenz von Urteilen und Handeln auf Unterschiede in der Art zurück,

¹⁹³ vgl. Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M, 1997, S. 223

¹⁹⁴ vgl. ¹⁹⁴ vgl. Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M, 1997, S. 222

¹⁹⁵ vgl. Link & Lind, G.: Ist Moral lehrbar, 1988 S. 173

¹⁹⁶ vgl. Kohlberg, Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M, 1997, S. 223

„...wie unter der Perspektive der einzelnen Stufen jeweils Verantwortlichkeit beurteilt oder aufgefasst wird.“¹⁹⁷ Da sich die Urteilsstruktur sich nicht von heute auf morgen entwickelt, sondern nur durch im Laufe von Erfahrungsprozessen und der Mensch während des Übergangs von einer zur nächsten Stufe noch hin und herpendelt, wurde das Verantwortungsurteil in eine hierarchische Ordnung mit Unterstufen gebracht, die jeweils mit den einzelnen Stufen des Urteilsvermögens verbunden sind und zu genaueren Ergebnissen zur Charakterisierung der Ontogenese des Gerechtigkeitsdenkens zu gelangen.¹⁹⁸ Lawrence Kohlberg und seine Mitarbeiter beschreiben sechs qualitativ unterschiedliche Modi des Verantwortungsurteils in folgender hierarchischer Ordnung zueinander.

| Beschreibung der Modi der Verantwortung | Modus |
|---|--------------|
| Verantwortung und Verpflichtung werden von der Person als dasselbe angesehen | 1 |
| Verantwortung und Verpflichtung werden unterschieden. Die Person fühlt sich aber nur sich selbst gegenüber verantwortlich | 2 |
| Es wird anerkannt und gefordert, dass jeder für sich und sein Wohlergehen verantwortlich ist. | 2/3 |
| Verantwortung heißt, das „Gute“ tun, unabhängig vom Urteil anderer, aber sie ist auf persönliche Bekannte beschränkt. | 3 |
| Verantwortung bedeutet vor allem die Achtung der Gefühle anderer. Wer keine Rücksicht auf die Gefühle nimmt, verdient keine Achtung | 3/4 |
| Verantwortung als ein gegenseitiges Gefüge von Gefühlen und Übereinkünften | 4 |

¹⁹⁷ Kohlberg, Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M, 1997,S. 223

¹⁹⁸ vgl. Kohlberg, Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M, 1997,S. 221

| | |
|---|--|
| zwischen Menschen in einer Partnerschaft oder einer Gemeinschaft | |
|---|--|

„Die Entwicklung der Verantwortung ist gekennzeichnet durch 1. den Übergang von einer extrinsischen zu einer intrinsischen Handlungsmotivation; 2. die Ausdehnung des Personenkreises, für dessen Wohlergehen man sich verantwortlich fühlt (z.B. nur die Freunde oder alle Mitglieder der Gruppe); 3. einer zunehmenden Anerkennung der Gemeinschaft als <Wert an sich>“¹⁹⁹

Beim VUT können kognitive und affektive Aspekte logisch unabhängig voneinander gemessen werden – also Aspekte, die analytisch, jedoch nicht dingbar getrennt werden können. Dieses Zwei-Aspekte-Modell von Affekt und Kognition geht im Kern auf Piagets Erkenntnis zurück, dass „jede Form des Verhaltens einen energiehaften oder affektiven und einen strukturellen oder kognitiven Aspekt hat (...). Beide Seiten des menschlichen Verhaltens (sind) nicht aufeinander zurückführbar.“²⁰⁰ Das Zwei-Aspekte-Modell impliziert, wie Lawrence Kohlberg in seiner ersten Untersuchung des moralischen Verhaltens und Urteilens schrieb, „dass ein moralischer Akt oder eine moralische Einstellung weder anhand rein „kognitiver“ noch anhand rein „motivationaler“ Kriterien definiert werden kann“²⁰¹. Das Modell impliziert jedoch auch, dass Aspekte logisch unabhängig voneinander, jedoch an ein und demselben Verhaltensmuster einer Person erfasst werden können.²⁰² Der VUT umfasst die Fragen H und K1 bis K6 und L1 bis L6 des MAF. Bezogen auf ein vorgegebenes Dilemma (Frage H), in dem es darum geht, einem unbeliebten Mitschüler zu helfen, beurteilen die Schüler je 6 Argumente für und gegen ein Helfen hinsichtlich ihrer Akzeptabilität auf einer Skala von 1-6. Verantwortungsurteilsfähigkeit erweist sich dadurch, dass der Befragte in der Lage ist, sich mit moralischen Argumenten anderer diskursiv auseinander zu setzen, insbesondere dann, wenn diese Argumente von der „Gegenseite“ kommen. Diese Fähigkeit wird im VUT durch die Vorgabe von Kontra-Argumenten geprüft. Der Befragte soll Argumente beurteilen, die seiner Meinung entgegenstehen. Für die Ermittlung eines Messwertes (C-Wert) des Verantwortungsurteils werden die Antworten jeder befragten Person einer intraindividuellen

¹⁹⁹ Lind, G.: Ist Moral lehrbar? S. 174

²⁰⁰ Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. München 1976, s. 7-8, zitiert nach Lind, G.: Ist Moral lehrbar? S. 41

²⁰¹ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. University of Chicago: Unveröffentlichte Dissertation.1958, S. 16; zitiert nach Lind, G.: Ist Moral lehrbar? S. 51:

²⁰² vgl. Lind, G.: Ist Moral lehrbar? S. 41

Varianzkomponentenzerlegung unterzogen und die Determinationskoeffizienten für die beiden realisierten Designfaktoren berechnet:

Richtung der Argumente (für oder gegen Helfen) und Modi der Verantwortung.

Der Koeffizient für den zweiten Faktor stellt das Maß für das Verantwortungsurteil dar. Er gibt an, wie stark sich eine Person bei der Beurteilung der vorgegebenen Argumente am Verantwortungsmodus (statt an der Richtung der Argumente) orientiert. Wenn die getestete Person sich bei ihrer Bewertung von Argumenten gar nicht am Verantwortungsmodus, sondern zum Beispiel vollständig an der Übereinstimmung der Argumente mit ihrer eigenen Meinung orientiert, erhält sie den Skalenwert 0; wenn sie sich hingegen bei der Beurteilung der Argumente zu 100% am Modus orientiert, erhält sie den Skalenwert 100. Die Befragten können also Werte zwischen 0 und 100 erhalten.²⁰³ Bezüglich der affektiven Aspekte wird erfasst, welche Einstellung die Befragten zu jedem der sechs Modi des Verantwortungsurteils haben. Die Skalenwerte können hier von 1 (Ablehnung) bis 5 (Zustimmung) reichen.

5.4. Statistische Auswertungen

Der MAF ist ein quantitatives Messinstrument und wird nach den Standards allgemein messtheoretischen Wissens durch die Analyseform der Statistik ausgewertet.

Die meisten Skalen wurden durch Summierung der entsprechenden Items und Division durch die Anzahl der Items gebildet (Mittelwertskalen). Der Wertebereich entspricht so der Breite der Antwortskalen jedes Items. Eine Ausnahme davon bildet die Skala 15 („Helfen: Stufe der Normbegründung“), die sich von 7 bis 14 spannt, und die Skala 20 („Verantwortungsurteil: VUT-C-Wert“). Die Auswertung des von A-P benannten Teils wurde B-Teils („Wichtigkeit/moralische Bedürfnisse“ erfolgte auf Einzelfragen-(Item-)Ebene. Alle anderen Auswertungen wurden auf Skalenebene durchgeführt. Die Skalen wurden fortlaufend durchnummeriert.

5.5. Zur statistischen Bewertung von Zusammenhängen

Die vorliegende Untersuchung ist in Anlehnung an Georg Lind und seine Kollegen relativ stark von methodologischen und forschungsmethodischen Überlegungen geprägt, wonach die absoluten Messwertunterschiede direkt als Maß für die Effektstärke genommen werden. Wenn zwei Messwerte, zum Beispiel 4,3 und 5,1 vorliegen, so ist

²⁰³ Berechnung der Strukturwerte zum Verantwortungsurteil wird bei Link & Lind (1988) dargestellt. Es fehlen jedoch in den Veröffentlichungen die Tabellen und die Methode der Berechnung.

der Effekt die Differenz, also 0,8. Die Zahl 0,8 kann nur sinnvoll interpretiert werden, wenn bekannt ist, wie groß der Wertebereich ist, den die Skala zulässt. Bei einer Skala von 4-6 stellt eine Differenz von 0,8 einen relativ großen Wert dar; bei einer Skala von -100 bis +100 einen sehr kleinen Wert. Die Bedeutung absoluter Differenzen hängt also ganz entscheidend von den Werten ab, die bei einer bestimmten Skala aufgrund ihrer Konstruktion theoretisch erreicht werden können. Zwei Schritte zur Erzielung einer standardisierten (von irrelevanten Gegebenheiten unabhängigen) Effektstärke werden vorgeschlagen: Erstens die Berechnung einer „relativen Differenz“ (die absolute Differenz dividiert durch die absolute Skalenbreite) und zweitens eine Übereinkunft darüber, wie groß eine relative Differenz sein muss, um als „bedeutsam“ oder „sehr bedeutsam“ bezeichnet zu werden.²⁰⁴ Als „hoch signifikant“ oder „sehr bedeutsam“ oder „hoch bedeutsam“ gelten relative Differenzen von 8 bis 10 Prozentpunkte der theoretisch möglichen Skalenbreite. In dieser Untersuchung wird der Terminus „sehr bedeutsam“ für Effekte verwendet, die gleich oder größer als 10 % der Skala sind, mit der sie gemessen wurden. Eine relative Differenz von 5 % wird als bloß „bedeutsam“ bezeichnet. Mit diesen beiden Eckwerten gibt es zwei „praktikable“ Kriterien für die Interpretation von Differenzwerten, wo eine isolierte Bewertung von Effekten angesagt ist. In den Fällen, in denen ein direkter Vergleich zweier oder mehrerer Vorhersagen mit den Beobachtungen möglich ist, sind solche Interpretationshilfen ohnehin unnötig.

5.6. Verantwortungsmodus und Urteilsfähigkeit Verantwortungs-Urteil-Test (VUT)

Der VUT (Skala 20)²⁰⁵ umfasst die Fragen H, K1 – K6, LI – L6

Die Messung des Verantwortungsurteils wird zunächst näher erläutert.

Lawrence Kohlberg und seine Mitarbeiter beschreiben sechs qualitativ unterschiedliche „Modi des Verantwortungsurteils“, die in folgender hierarchischen Ordnung zueinander stehen: Es gibt empirisch begründet

- a. eine moralische Entwicklung auf dem präkonventionellen Niveau
(ca. 5-12 Jahre)
- b. eine moralische Entwicklung auf dem konventionellen Niveau
(ca.12-18 Jahre)

²⁰⁴ Lind: Ist Moral lehrbar? S. 37

²⁰⁵ Die Auswertung bezieht sich auf die Version 1993 (Ist Moral lehrbar?) und den vom Autor Georg Lind und Lawrence Kohlberg und anderer Mitarbeiter entwickelten Testbogen

- c. eine moralische Entwicklung auf dem postkonventionellen Niveau
(über 18 Jahre)

Am Fall „Chris“, der dargestellt wird, werden Schüler in den unterschiedlichen Niveaustufen unterschiedliche Aussagen als gerecht wahrnehmen:

„Wir haben Schüler und Schülerinnen gefragt: „Welche Gründe sprechen dafür, dem Christ zu helfen. Einige Gründe, die uns genannt wurden, haben wir hier aufgeschrieben. Uns interessiert nun, was du von diesen Gründen hältst. Kreuze bitte wieder an, wie weit die Aussage für dich stimmt!“ (Fragen K1-K6)

Die Chris-Geschichte in Anlehnung an die Entwicklungsstufen nach Lawrence Kohlberg

Präkonventionelles Niveau (ca. 5-12)

1. Stufe der Fremdbestimmung

Gerecht ist der Gehorsam vor der Autorität. Entscheidungsleitend sind Lohn und Strafe.

In der Chris-Geschichte spricht für das Helfen auf dieser Stufe:

„ Wenn der Lehrer oder die Lehrerin das will, sollte man einem unbeliebten Mitschüler helfen.“

Gegen das Helfen auf dieser Stufe spricht in der Chris-Geschichte *„Man muss einem unbeliebten Schüler nur helfen, wenn es der Lehrer oder die Lehrerin verlangt.“*

2. Stufe des Austauschs

Gerecht ist der faire Austausch: geb ich dir – gibst du mir /Gefallen gegen Gefallen.

In der Chris – Geschichte spricht für das Helfen auf dieser Stufe: *„Es ist eine Sache des Anstandes und der guten Manieren, ob man auch unbeliebten Mitschülern in einer Notlage hilft.“*

„Gegen das Helfen spricht auf dieser Stufe: *„Wenn ich einem unbeliebten Schüler helfe, werde ich vielleicht deshalb von den anderen abgelehnt.“*

Konventionelles Niveau (ca 12-18 J)

1. Stufe der Gruppenkonvention (2/3)

Jeder in der Gruppe soll loyal und zuverlässig sein und den Erwartungen der Gruppennorm entsprechen.

Für das Helfen spricht: *„Vielleicht kommt man selbst einmal in eine Notlage. Es ist daher im eigenen Interesse, wenn sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen.“* Gegen das Helfen spricht: *„Chris hat sich bei den anderen unbeliebt gemacht. Er muss die Konsequenzen nun auch selber tragen.“*

2. Stufe des sozialen Systems (3)

Das System kann nur funktionieren, wenn sich alle Gruppen als Teil des Gemeinwesens verstehen. Dazu gibt es verbindliche Rechte und Pflichten, die eingehalten werden müssen. Für das Helfen spricht: *„Wenn ich einem unbeliebten Schüler in einer Notlage helfe, dann habe ich ein besseres Gewissen.“* Gegen das Helfen spricht: *„Es ist unmöglich, zu allen eine gute Beziehung zu haben. Man kann deshalb nur seinen Freunden helfen.“*

Postkonventionelles Niveau (über 16 Jahre) (3/4)

1. Stufe des Sozialvertrages

Rechte und Pflichten müssen der Allgemeinheit dienen. Wo sie dem Wohl aller nicht gerecht werden, müssen sie demokratisch verändert werden, andernfalls ist Widerstand gerechtfertigt. Für das Helfen auf dieser Stufe spricht: *„Damit sich alle wohlfühlen können ist es richtig, in einer Notlage zu helfen.“* Gegen das Helfen spricht: *„Schüler, die sich unbeliebt machen, gehören nicht zur Klassengemeinschaft. Sie können daher auch keine Hilfe erwarten.“*

2. Stufe universeller ethischer Prinzipien (4)

Die Maximen des Handelns und des Rechts sollen verallgemeinert werden können. Der rationale Egoismus ist zugunsten einer Förderung des Lebens aller aufgehoben. Für das Helfen spricht: *„Die Klasse ist eine Gemeinschaft. Dazu gehören alle, auch die, die man nicht so gut leiden kann. Deshalb muss man auch allen helfen.“* Gegen das Helfen spricht: *„Wenn man anderen hilft, dann macht man sie vielleicht nur abhängig. Darauf sollte man achten..“*

Im VUT wurde der Modus den einzelnen Items folgendermaßen zugeordnet:

Argumente für das Helfen:

| Item | Modus | Urteil |
|------|-------|---|
| 1. | 2 | Es ist eine Sache des Anstandes und der guten Manieren, |

| | | |
|----------|-----|---|
| K1 | | ob man auch unbeliebten Mitschülern in einer Notlage hilft |
| 2. K2 | 4 | Die Klasse ist eine Gemeinschaft. Dazu gehören alle, auch die, die man nicht so gut leiden kann. Deshalb muss man auch allen helfen. |
| 3. K3 | 2/3 | Vielleicht kommt man selbst einmal in eine Notlage. Es ist daher im eigenen Interesse, wenn sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen. |
| 4. K4 | 3 | Vielleicht kommt man selbst einmal in eine Notlage. Es ist daher im eigenen Interesse, wenn sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen. |
| 5. K5 | 3/4 | Damit sich alle wohlfühlen können ist es richtig, in einer Notlage zu helfen. |
| 6. K6 | 1 | Wenn der Lehrer oder die Lehrerin das will, sollte man einem unbeliebten Mitschüler helfen. |

Argumente gegen das Helfen:

| Item | Modus | Urteil |
|-----------|-------|--|
| 7. L1 | 2 | Wenn ich einem unbeliebten Schüler helfe, werde ich vielleicht deshalb von den anderen abgelehnt. |
| 8. L2 | 2/3 | Der Chris hat sich bei den anderen unbeliebt gemacht. Er muss die Konsequenzen nun auch selber tragen. |
| 9. L3 | 1 | Man muss einem unbeliebten Mitschüler nur helfen, wenn es der Lehrer oder die Lehrerin verlangt. |
| 10. L4 | 4 | Wenn man anderen hilft, dann mach man sie vielleicht nur abhängig. Darauf sollte man achten. |
| 11. L5 | 3/4 | Schüler, die sich unbeliebt machen, gehören nicht zur Klassengemeinschaft. Sie können daher auch keine Hilfe erwarten. |
| 12. L6 | 3 | Es ist unmöglich, zu allen eine gute Beziehung zu haben. Man kann deshalb nur seinen Freunden helfen |

Die Auswertungsformel für den VUT-Test, der die Kompetenz misst:

$$v13 = v6 + v9 \quad \text{,Responsibility Modus 1'}$$

$$v14 = v1 + v7 \quad \text{,Responsibility Modus 2'}$$

$$v15 = v3 + v7 \quad \text{'Responsibility Modus 2/33'}$$

$$v16 = v4 + v12 \quad \text{'Responsibility Modus 3'}$$

$$v17 = v5 + v11 \quad \text{'Responsibility Modus 3/4'}$$

$$v18 = v2 * v10 \quad \text{'Responsibility Modus 4'}$$

$$v19 = v1 + v2 + v3 + v4 + v5 + v6 \quad \text{,Responsibility Sum PRO'}$$

$$v20 = v7 + v8 + v9 + v20 + v11 + v12 \quad \text{'Responsibility Sum CON'}$$

$$v21 = v19 + v20 \quad \text{'Responsibility Sum ALL'}$$

$$v22 = v1P2. + v2P2 + v3P2. + v4P2. + v5P2. + v6P2. + v7P2. + v8P2. + v9P2. + v10P2. + v11P2. \quad \text{,Sq All'}$$

$$v23 = v21P2./12 \quad \text{,Responsibility Judgment MSS'}$$

$$v24 = v22 - v23 \quad \text{'Responsibility Judgment ASS'}$$

$$v25 = v13P2. + v14P2. + v15P2. + v16P2. + v17P2. + v18P2. / 2. - v23 \quad \text{,Responsibility Judgement SS Modus'}$$

$$v26 = 100 * v25 / v24 \quad \text{'Responsibility Judgment DET Modus = VUT-C-Score'}$$

Der 'VUT-C-Score' stellt den C-Wert (competence) dar.

5.7. Besonderheiten zum Untersuchungsdesign

Georg Lind, der Befürworter des Ansatzes, der auch den von Lawrence Kohlberg entwickelten Fragebogen zur Messung der moralischen Atmosphäre und den Verantwortungsurteilstest verfeinert hat, betont einige Besonderheiten des Ansatzes:

Einige Veränderungen gehen vielleicht stärker auf die individuelle Entwicklung der Schüler als auf Veränderungen des Schulklimas zurück. Die Frage von Veränderungen aus Schülersicht ist nicht leicht zu beantworten; deren Wahrnehmungen sind immer eine Funktion sowohl der Umwelt, die sie wahrnehmen, als auch ihrer eigenen kognitiv-moralischen Entwicklung. „Eine spezifische Lücke in unserem Wissen betrifft die

moralische Atmosphäre an deutschen Schulen und die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern hier zu Lande. Es liegen hierzu nur punktuelle Informationen vor.“²⁰⁶ Relativ neue Studien über die psycho-soziale Entwicklung von 12-16-jährigen von Helmut Fend und seinen Mitarbeitern geben für Georg Lind den Hinweis, dass in diesem Alter die anfänglich vorhandene kritiklose Akzeptanz der Schule als Institution schwindet: Ältere Schüler fühlen sich in der Schule weit weniger wohl als jüngere. Ganz allgemein sinkt das Vertrauen in geordnete und gerechte Verhältnisse von Schuljahr zu Schuljahr. Politische Analysefähigkeit hingegen nimmt, wie Fend und seine Mitarbeiter zeigen, im Laufe der Schulzeit sehr deutlich zu. Leistungsanforderungen werden mit wachsendem Alter kritischer betrachtet. Auf dieser Basis kann man nach Georg Lind erwarten, dass Schüler die moralische Atmosphäre ihrer Schule auch in Projekten kritischer beurteilen.

In einer Schule, die sich als Gerechte Gemeinschaft versteht, werden die demokratisch gefassten Beschlüsse durch einen Vermittlungsausschuss als Exekutive umgesetzt. Diese Tatsache ist einer der Gründe, warum die Beziehung zwischen Entscheiden und Handeln in Gerechten Gemeinschaften nicht geklärt ist. Im Projekt mussten die Schülerhelfer ihre eigenen Beschlüsse aus den Arbeitssitzungen und ihre im Intensivtraining erworbenen Methoden der gewaltfreien Konfliktlösung und gemeinsamen Handlungsstrategien im Umgang mit Gewalt auch selbst in Handeln umsetzen. Da eine weitere Zielsetzung darin bestand, dass Schüler als Peers selbst in Konflikten in der Weise vermittelten, dass sie die Kontrahenten durch den Prozess in der Weise loteten, dass die Konfliktbeteiligten, die Lösung für ihre Streitereien selbst fanden und verantworteten. Situationsangemessenes Handeln als Kompetenz in dieser Funktion und Rolle beinhaltet das Kennen, Können und Wollen des kompetenten Handelns. Dieses Handeln war entsprechend der Zielsetzung des Ansatzes nur durch den Verantwortungsurteilstest zu beantworten, der die kognitive Handlungsfähigkeit ausdrückt. Das tatsächliche Handeln kann im Grunde nur beobachtet werden. Verantwortlichkeitsurteile als Fähigkeit (competence) beziehen sich nach Lawrence Kohlberg „auf die Ausführung der Handlung in einer konkreten Situation“.²⁰⁷ Für die Beurteilung sozial kompetenten Handelns zum Wohle anderer und der Fähigkeit zur Verantwortung in ihrer Rolle als Konfliktlotsen wirkten die Schülerhelfer als Peers. Die Zielsetzung der durchgeführten Konfliktgespräche bestand darin, alte Beziehungen nach

²⁰⁶ Lind: Ist Moral lehrbar? S. 166

²⁰⁷ vgl. Kohlberg, S. 456

der Konfliktlösung zu stabilisieren oder gar zu verbessern. Im Falle entstandenen Schadens gegen Personen oder Sachen bestand die weitere Zielsetzung darin, den angerichteten Personen- oder Sachschaden wieder gut zu machen. In ihrer Rolle als Schülerhelfer protokollierten die Schülerhelfer die Interventionen, beispielsweise Hausverbote (und Opferbericht) und vollständig durchgeführten Konfliktgespräche (freiwillige Mediationsgespräche, Konfliktlotsengespräche mit Wiedergutmachungen) als „Friedensverträge“ sowie die Schülerhelferkonferenzen als „Vereinbarung über die Wiedergutmachung“. Aus den vorgenannten Gründen und mit der Zielsetzung, beispielsweise die Wirksamkeit der von Schülern eingesetzten Verfahren zu ermitteln, wurden einige zusätzliche Umfragen durchgeführt.

5.8. Zusätzliche Umfragen

Wahrnehmung und Zufriedenheit des Lehrerkollegiums

Zusätzlich zu den o.a. Fragebögen wurden auch die Lehrkräfte befragt. Diese Befragung führte die Schulleitung durch und wertete sie auch aus. Alle Lehrkräfte der Hauptschule Sprockhövel wurden nach ihrer Zufriedenheit mit den einzelnen Elementen des Schulprogramms befragt. In dieser Umfrage wurde die „Schülerstation“ noch unter ihrem ursprünglichen Namen „Schulstation“ geführt. Diese Umfrage wird im Auswertungskapitel mit „Umfrage G“ geführt.

Erwartungen und Ängste der Schülerhelfer

Im vierten Kapitel habe ich bereits eine Umfrage dargestellt, die die Erwartungen der Schülerhelfer und ihre Ängste ermitteln sollte. Eine Zielsetzung bestand darin, dass ich für die Ängste sensibilisiert wurde, aber auch andere Schülerhelfer und dass die Ergebnisse u.a. auch über den ersten Trainingsbedarf Auskunft geben konnte. Eine zweite Zielsetzung dieser Umfrage bestand darin zu ermitteln, inwieweit die Erwartungen und Ängste sich nach einem Jahr verschoben hatten. Diese Umfrage wird im Auswertungskapitel mit der „Umfrage J“ gekennzeichnet.

Anzahl der täglichen Besuche

Da die Schülerstation für alle Schüler der Schule in den Pausen eine Bereicherung darstellen sollte, interessiert mich auch die Frage, wie viele Schüler die Schülerstation auch regelmäßig nutzten. Um zu ermitteln, wie viele Schüler die Schülerstation täglich

nutzten, wurde über zwei Wochen lang eine Statistik über die tatsächliche Nutzung der unterschiedlichen Jahrgänge und Schülerzahlen geführt. Diese Umfrage wird im Auswertungskapitel mit der „Umfrage J“ gekennzeichnet.

Anzahl der zu bewältigenden Konfliktfälle und Art der erfolgreichen Konfliktlösungen

Da ich auch ermitteln wollte, welche der von den Schülerhelfern eingesetzten Verfahren bei welchen Jahrgängen Wirkung zeigte, und welche sich als nicht erfolgreich bewährt hatten, konnte auf die protokollierten Verträge bzw. Hausverbote zurückgegriffen werden. Diese Auswertung wird im Auswertungskapitel als Fragebogenaktion K aufgeführt.

Konfliktgespräche nach Geschlechtern

Erfahrungsgemäß melden sich eher Mädchen für soziale Vermittlungsaufgaben, beispielsweise als Streitschlichterin. Daher interessierte mich, ob dieser Trend sich auch in der Schülerstation fortsetzte oder ob auch die Jungen sich stärker in Konfliktvermittlungsaufgaben engagierten. Diese Umfrage wird im Auswertungskapitel mit der Umfrage K. gekennzeichnet.

5.9. Auswertungstabellen, Fragebögen und weitere Umfragen

Die Auswertungstabellen nehmen den Umfang von 46 Seiten ein. Ich habe sie nicht im Anhang dokumentiert, weil dieses den Umfang der schon umfangreichen statistischen Auswertung in Form von Diagrammen noch erweitert hätte. Aus diesem Grund habe ich auch die Fragebögen nicht als Anhang beigefügt. Ihr Umfang beträgt zwei Aktenordner. Um den Umfang nicht noch zu erweitern, wurden auch die zusätzlichen Umfragen nicht abgedruckt. Da die Fragebögen und Umfragen Anonymität sichern sollten, wurden Akronyme verwendet, d.h. die Schüler erhielten andere Namen. Die Zuordnung dieser Namen zu den Fragebögen habe ich ebenfalls nicht beigefügt, ebenso wenig wie die Einverständniserklärungen der Eltern zur Veröffentlichung dieser Ergebnisse. Auch habe ich die transkribierten Gespräche nicht im Original und damit als Kassetten beigefügt. Sämtliche Originale und Daten können bei Bedarf eingesehen bzw. bei Bedarf auch aushändigen werden.

Kapitel 6

UNTERSUCHUNGSVERLAUF

6.1. Abweichungen vom geplanten Untersuchungsverlauf

Die Schülerhelfer-Arbeitsgemeinschaft war eine Wahlpflicht- Arbeitsgemeinschaft im Nachmittagsbereich, das heißt, die Schüler von Klasse 5 bis 9 konnten und mussten sich im Rahmen der angebotenen Arbeitsgemeinschaften diejenige aussuchen, die ihren Interessen entsprach. Die Schüler des 10. Jahrgangs musste keine Arbeitsgemeinschaft wählen. In der Untersuchungsgruppe arbeiteten dennoch zwei Schülerinnen aus dem 10. Jahrgang aus Interesse am Projekt freiwillig mit. Von den insgesamt 22 Schülern hatten sich ursprünglich 18 Schüler für das Projekt gemeldet. Vier weitere Schüler wurden der Schülerhelfer-Arbeitsgemeinschaft zugeteilt, weil eine Klasse des 9. Jahrgangs vergessen hatte, ihre Arbeitsgruppenwünsche rechtzeitig abzugeben und diese Schüler nachträglich verschiedenen Arbeitsgemeinschaften zugeteilt wurden. Es wurden 4 Schüler aus dieser Klasse der Arbeitsgemeinschaft „Schülerstation“ zugeteilt. So wurden aus den ursprünglich 18 Schülern, die sich aus Interesse gemeldet hatten, insgesamt 22 Schüler. Diese Schüler verblieben nur im ersten Halbjahr im Projekt. Im zweiten Halbjahr konnten alle Schüler neue Arbeitsgemeinschaften wählen. Die Schüler, die sich aus Interesse angemeldet hatten, blieben auch im 2. Halbjahr im Projekt, die 4 verpflichteten Schüler wechselten in ihre Wunsch-Arbeitsgemeinschaft. Sie arbeiteten zwar freiwillig zunächst regelmäßig in den Pausen der Schülerstation mit, aber ihr Engagement ließ bei Ende des Schuljahres nach. Es werden dennoch die Ergebnisse aller dieser 22 Schüler zugrunde gelegt, um die Ergebnisse nicht zu verschönern.

6.2. Durchführung der Untersuchung

Die Erstbefragung wurde in der laufenden Woche vor der ersten Unterrichtsstunde der Schülerhelferausbildung durchgeführt, die Zweitbefragung an den zwei folgenden Wochentagen nach der letzten Unterrichtsstunde in der Schülerstation. Die Befragungen wurden klassenweise durchgeführt, und zwar jeweils die Untersuchungs- und Kontrollgruppe zusammen. Diese Entscheidung lag darin begründet, dass die Umfragen

ein erhebliches Ausmaß an Konzentration und Zeit benötigten. Da wir es mit unterschiedlichen Jahrgängen zu tun hatten, gingen wir davon aus, dass die Schüler unterschiedliche Nachfragen zu den Fragebögen hatten. Damit sie sich nicht gegenseitig störten und der reguläre Fachunterricht nicht über Gebühr gestört wurde, legte ich das Ausfüllen der Fragebögen in Kleingruppen fest.

6.3. Instruktionen

Ich erklärte den Schülern, dass wir an einem Untersuchungsexperiment teilnahmen, das auch in ähnlicher Weise schon an anderen Schulen stattgefunden habe und demzufolge es nicht darum gehe, irgendetwas aufzuschreiben, sondern sie sich ernsthaft mit jeder Frage beschäftigen sollten. Vorgesehen war, so wenig wie möglich Instruktionen zu geben, wohl aber Nachfragen der Schüler zu beantworten. Die Zweitbefragung verlief ähnlich wie die Erstbefragung: Die Schüler kannten den MAF, waren auch bereit, ihn auszufüllen, aber fanden den Umfang der Befragung als ermüdend und das Ausfüllen des Fragebogens im Nachtest noch anstrengender als bei der ersten Befragung. Nach den Erfahrungen des Entwicklers dieses Fragebogens, Georg Lind, ist das Ermüdungsproblem ein typisches Problem mit diesem Fragebogen. Umso wichtiger war es daher, dass die Schüler Zeit genug hatten, den Fragebogen in Ruhe auszufüllen.

Kapitel 7

AUSWERTUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Der besseren Übersicht halbe werde ich noch einmal die Auswertungsbögen kennzeichnen.

| | |
|--------------|--|
| Fragebogen A | Deckblatt und Fragebögen für Schülerhelfer Vortest Schule allg. |
| Fragebogen B | Deckblatt und Fragebogen für Kontrollgruppe Vortest Schule allgemein |
| Fragebogen C | Deckblatt und Fragebogen für Schülerhelfer Nachtest Schule allgemein |
| Fragebogen D | Deckblatt und Fragebogen für Kontrollgruppe Nachtest Schule allgemein |
| Fragebogen E | Deckblatt und Fragebogen für Schülerhelfer zur Schülerstation |
| Fragebogen F | Deckblatt und Fragebogen für Kontrollgruppe zur Schülerstation |

An dieser Stelle ist zunächst festzuhalten, dass die Auswertung der Fragebögen verbunden war mit etwa 60 Diagrammen und deren jeweiligen Analysen und laufenden Abbildungsnummern. Die Mehrheit der Statistiken und deren Analyse finden sich im Anhang. In diesem Kapitel werden nur einige Auswertungen mit Bezug auf den Schwerpunkt meines Evaluationsvorhabens herausgenommen. Da alle Diagramme mit laufenden Nummern versehen sind, können sie den im Anhang befindlichen weiteren Auswertungen jeweils zugeordnet werden.

Hier gebe ich zunächst einmal eine Übersicht über die 20 Gütekriterien, die Ausdruck der moralischen Atmosphäre einer Gerechten Gemeinschaft sind und die Lawrence Kohlberg und seine Mitarbeiter zur Bewertung der Ergebnisse des DES-Modellprojektes in NRW entwickelten und einsetzten. Diese Gütekriterien geben die

Bedeutung der moralischen Atmosphäre aus Schülersicht an. Die Gütekriterien sind in zwanzig Skalen mit unterschiedlichen Skalenbreiten eingeteilt. Diese Skalen enthalten unterschiedliche Zuordnung einzelner Fragen bzw. Item-Nummern, die teilweise auch gekreuzt wurden (bei Fragen mit gleicher Skalenbreite). Enthalten ist in diesem Fragebogen in der Skala 20 auch der Fähigkeitstest, der das Urteilsvermögen mit Bezug zur Verantwortungsnahme misst. Die Auswertungsformel zu diesem Verantwortungstest entwickelte der Mitarbeiter in diesem Modellprojekt, Georg Lind. Er sandte mir auch die Formel für die Auswertung des Fähigkeitstest (siehe Kapitel 5) zu.

| Name der Skala | Item-Nr. | Skalenbreite |
|--|---|---------------------|
| 1. Gute Beziehung zu Mitschülern | A1, A2, A3 (A4) | 1-5 |
| 2. Gute Beziehung zu Lehrern | A5,A6 | 1-5 |
| 3. Gute Meinung von der Schule | A 8, A 11, A 12, A 13 | 1-5 |
| 4. Wenig Regelverstöße | (A14), A15, A16, A17 | 1-5 |
| 5. Partizipationsmöglichkeiten | A6, A9, A10 | 1-5 |
| 6. Partizipationswunsch | B9, B10, D1, D2, D3 | 1-5 |
| 7. Kommunikation über schulische Dinge | E3, E4, E5, E6 | 1-5 |
| 8. Kommunikation über persönliche Dinge | E7, E8, E9, E10 | 1-5 |
| 9. Kommunikation mit Mitschülern | E3, E4, E7, E8 | 1-5 |
| 10. Kommunikation mit Lehrern/Eltern | E5, E6, E9, E10 | 1-5 |
| 11. Kommunikation insgesamt | E3-E10 | 1-5 |
| 12. Mogeln: Selbst abschreiben | F1, F3, F5, F7 | 1-3 |
| 13. Mogeln: andere schreiben ab/lassen abschreiben | F2, F4, F6, F8 | 1-3 |
| 14. Helfen: Sollen und Tun | H1, H2, H4 | 1-3 |
| 15. Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung | (I1), (I2), I3, I4, I5, I6 | 7-14 |
| 16. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern | (J1), (J2), J3, J4 | 1-4 |
| 17. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern | (J5), J6, J7 | 1-4 |
| 18. Gute Lehrer (Wahrnehmung) | O1, (O2), O3-O7, (O8), (O9), O10, (O11), O12, O14-O16, (O17), | 1-5 |

| | | |
|---------------------------------------|--------------------|-------|
| | (O18), O19 | |
| 19. Guter Unterricht (Wahrnehmung) | P1, P2, P3, P4, P5 | 1-5 |
| 20. Verantwortungsurteil (VUT-C-Wert) | H, K1 – K6, L1-L6 | 0-100 |

Abb. 1: Gesamtübersicht über Skalen, Zuordnung der Items und Skalenbreiten

7.1. Wichtigkeit und Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in der Schule

Die Schüler wurden gebeten, anhand von 19 vorgegebenen Aussagen (Fragen B1-B19) anzugeben, wie wichtig für sie verschiedene Dinge in der Schule waren und in welchem Ausmaß diese Dinge ihre Schule beschrieben. Die Schülerhelfer wurden in der 2. Befragung zusätzlich gebeten, anzugeben, wie wichtig für sie diese verschiedenen Dinge in der Schülerstation waren (Fragen BB1-BB19). Bei der Frage nach der Wichtigkeit konnten die Antworten der Schüler direkt interpretiert werden. Sie repräsentieren die Bedeutung, die nach Meinung der Schüler diesen Dingen zukommt. Wenn sie sagen, etwas sei ihnen wichtig oder unwichtig, dann können diese Antworten zunächst einfach so genommen werden, wie sie sind. Bei der Frage nach der Wahrnehmung sollten die Schüler auf einer Skala von 1 bis 5 ankreuzen, ob der fragliche Sachverhalt bezogen auf ihre Schule (bei den Schülerhelfern zusätzlich bezogen auf die Schülerstation) „unwichtig“, „wenig wichtig“, „teils-teils“, „wichtig“ „Sehr wichtig“ zutraf. Mit Blick auf die Wahrnehmung aus Sicht der Schüler wurden in Anlehnung an Georg Lind, den Mitverfasser dieses Fragebogens, folgende Aspekte bedacht:

- a) Während Schülern bestimmte Dinge „völlig“, „unwichtig“ oder „extrem“ wichtig sein können, werden bei der Wahrnehmung extreme Kategorien wie „trifft nie zu“ oder „trifft völlig zu“ von den Schülern vermutlich nur selten gewählt werden.²⁰⁸
- b) Veränderungen, die sich langsam und graduell vollziehen, werden von Menschen, die direkt daran beteiligt sind, oft kaum oder gar nicht bewusst registriert, auch wenn sie einem gelegentlich zu Besuch kommenden Beobachter sofort auffallen.
- c) Jugendliche entwickeln mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten strengere Maßstäbe für die Wahrnehmung ihrer Umwelt, und dieser Prozess wird durch entwicklungsfördernde Maßnahmen, wie etwa der Durchführung des Gerechte-

²⁰⁸ Vgl. Lind, S. 178

Gemeinschafts-Ansatzes, noch verstärkt. Nicht jede – in den Augen der Schüler – negative Veränderung muss daher auch eine tatsächliche Verschlechterung des Schulklimas darstellen. Die folgenden Befunde zur Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre beziehen sich auf die Fragen B1-B9 (BB1-BB9).

7.2. Die Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre in der Schule

Zunächst werde ich die Fragen noch einmal in der Übersicht darstellen, weil in der tabellarischen Übersicht diese Aspekte schwerer zu lesen sind. Nach Folgendem wurde gefragt:

Lehrer setzen Ordnung durch; Stolz auf Schule; Problem Konkurrenzkampf; Problem abschreiben; Gruppen sind geschlossen; Gruppen sind offen; Schüler helfen; Problem Schwänzen; Schüler bestimmen mit; Gute Gemeinschaft Problem Schlägereien; Lehrer diskutieren; Demokratische Entscheidung; Schüler freundlich; Problem Sachbeschädigung; Schulordnung gut; Lehrer gerecht; Gute Ausbildung; Problem stehlen.

Die Befragten konnten ihre Antwort hierzu auf einer Skala von eins bis fünf abgeben und damit zum Ausdruck bringen, ob ihnen der betreffende Gegenstand entweder „unwichtig“ (1), „wenig wichtig“ (2), „Teil-Teils“ wichtig (3), wichtig (4) oder sehr wichtig (5) ist.

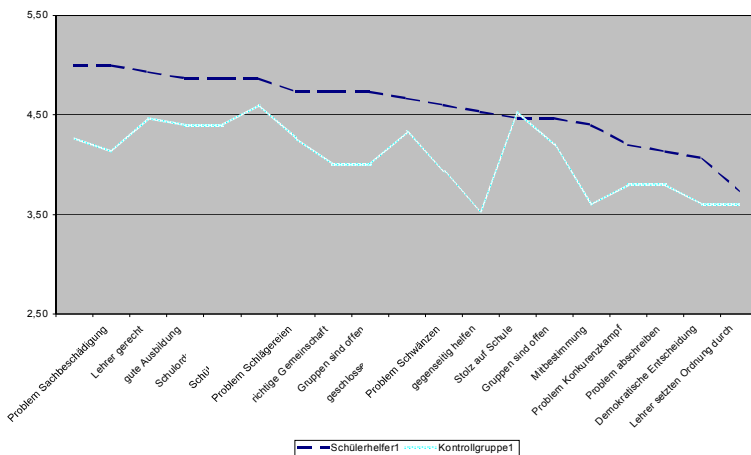


Abb. 1: 1. Befragung Schülerhelfer (Fragebogen A im Vortest) und Kontrollgruppe (Fragebogen C im Vortest) (Fragen B1-B19)

Der Vergleich von 1. und 2. Befragung beider Gruppen zur Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre bestätigt die prognostizierte Aussage, dass die anfänglich vorhandene Akzeptanz der Schule als Institution schwindet. Die Ergebnisse bestätigen, dass beide Gruppen sich an ihrer Schule scheinbar nicht mehr so wohl fühlen und ihre Erwartungen und ihr Vertrauen in geordnete und gerechte Verhältnisse gesunken sind. Beide Gruppen zeigen in allen Bereichen geringere Erwartungen an die moralische Atmosphäre ihrer Schule.

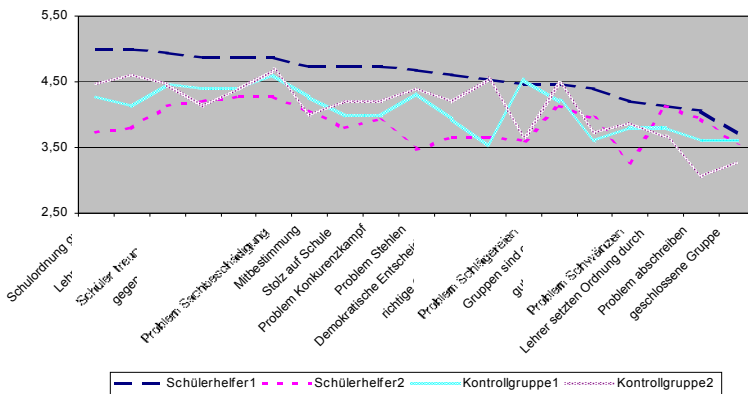


Abb.: 1. und 2. Befragung beider Gruppen zur Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre (Fragen B1-B19) (Fragebogen A = Schülerhelfer (1) im Vortest; Fragebogen B = Schülerhelfer (2) im Nachtest ;; Fragebogen C = Kontrollgruppe (1) im Vortest; Fragebogen D = Kontrollgruppe (2) im Nachtest)

Der Vergleich der 2. Befragung der Schülerhelfer zu ihrer Schule allgemein und zur Schülerstation zeigt, dass die Schülerhelfer ihre Schule durchaus kritisch wahrnehmen. Die moralische Atmosphäre in der Schülerstation ist ihnen sehr wichtig.

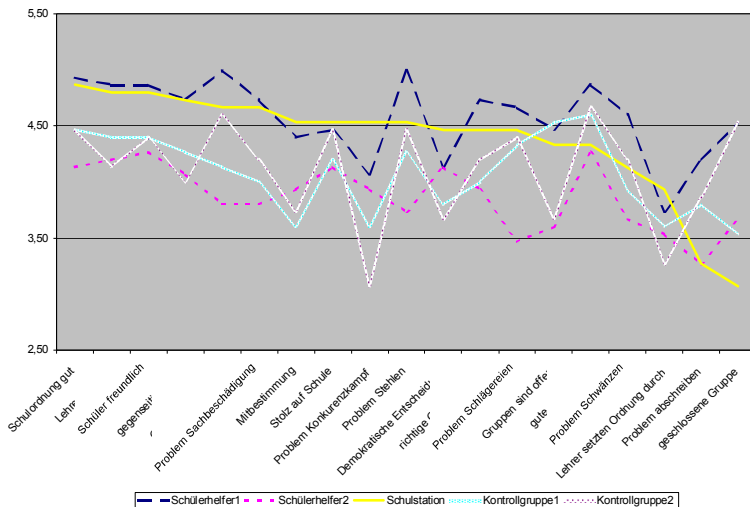


Abb. 3: Wichtigkeit einer moralischen Atmosphäre in der Schule allgemein aus Sicht beider Gruppen in der 1. und 2. Befragung (Fragen B1 bis B19 des MAF) und in der Schülerstation aus Sicht der Schülerhelfer (BB1-BB19) – Veränderung in einem Schuljahr – Fragebogen A (Schülerhelfer 1 im Vortest; Fragebogen B (Schülerhelfer 2 im Nachtest; Fragebogen C (Kontrollgruppe 1 im Vortest) ; Fragebogen D (Kontrollgruppe 2 im Nachtest); Fragebogen E (Schülerhelfer in der Schülerstation)

Bei der Feststellung von Veränderungen, die sich im Zeitraum ergeben haben, in dem das Schülerstationsprojekt gelaufen ist, können diese Veränderungen nicht einfach den Wirkungen des Projektes zugerechnet werden. Der Vergleich von 1. und 2. Befragung beider Gruppen zeigt, dass es sich bei den Schülerhelfern um vergleichsweise soziale Schüler handelte. Die Veränderung konnte hier nicht sehr groß sein, da die Erwartungen an die moralische Atmosphäre bereits im Vortest sehr hoch waren.

Der Vergleich zwischen der ersten und der 2. Befragung inklusive Befragung zur Schülerstation zeigt, dass die Schülerhelfer im großen und ganzen gleichbleibend hohe Erwartungen zum Thema Schulordnung, gerechte Lehrer, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft hatten. Die größte Veränderung zeigt sich in ihren Aussagen zur Bedeutung geschlossener Gruppen in der Schülerstation. Während sie es in der ersten Befragung noch für wichtig befanden, dass es für sie eine geschlossene Gruppe

geben müsste, der sie angehörten, befand sich diese Aussage in der 2. Befragung am unteren Ende der Wichtigkeitsskala.

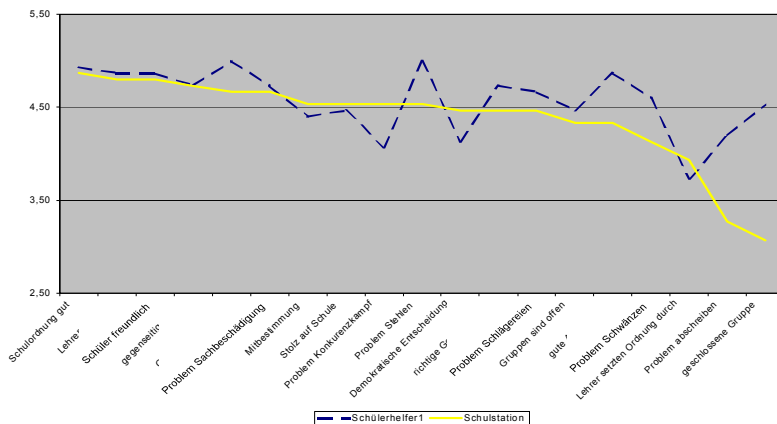


Abb. 4: Wichtigkeit einer moralischen Atmosphäre in der Schule allgemein(Fragen B1 bis B19 des MAF) aus Sicht der Schülerhelfer in der 2. Befragung (Fragebogen B) in der Schule allgemein und in der Schülerstation aus Sicht der Schülerhelfer (BB1-BB19) (Fragebogen E)

Die Schülerhelfer zeigten sich sehr engagiert für eine gute Schulordnung, für gerechte Lehrer, für Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft unter Schülern, für Gerechtigkeit und Gemeinschaftlichkeit in der Schülerstation, gegen Regelverstöße, insbesondere gegen Sachbeschädigung, Ebenso war ihnen wichtig, die Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen, der Stolz auf die Schülerstation, das Problem Konkurrenzkampf und das Problem Stehlen. Wichtig, wenn auch nicht sehr wichtig, waren ihnen demokratische Entscheidungen, dass sie als Gruppe eine richtige Gemeinschaft waren und das Problem Schlägereien. Ebenfalls wichtig war ihnen die Mitwirkung von Schülern an Entscheidungsprozessen, eine richtige Gemeinschaft zu sein und das Problem Schlägereien. Auch wichtig war ihnen, dass Gruppen offen sind und gute Lernmöglichkeiten, gefolgt in der sinkenden Wichtigkeitsskala das Problem Schwänzen und dass Lehrer die Ordnung durchsetzen. Die größte Bedeutung messen sie der Mitentscheidung darüber zu, was in der Schülerstation erlaubt und verboten ist. Jedoch ist ihnen fast genauso wichtig, dass ihre Lehrer in der Schülerstation gerecht zu ihnen sind, dass Schüler freundlich und hilfsbereit miteinander umgehen, sich gegenseitig helfen und dass es weniger Regelverstöße gibt. Aber auch demokratische Entscheidungen und Mitbestimmung

der Schüler sowie eine gute Gemeinschaft und stolz auf die Schülerstation zu sein sind für sie immer noch sehr wichtig bzw. mehr als nur wichtig. Am unteren Ende der Wichtigkeitsskala befindet sich die Aussage, dass es geschlossene Gruppen in der Schülerstation gibt, denen man zugehören muss. Auch ist ihnen nicht so wichtig, dass Lehrer die Schulordnung durchsetzen sollen. Im Vergleich zum Vortest finden sich bemerkenswerte Verschiebungen. Im Vortest messen sie dem Problem des Stehlens in der Schule die größte Bedeutung zu, und ihnen ist auch sehr wichtig, dass es offene Gruppen gibt, denen sie zugehören können, auch eine gute Ausbildung ist ihnen wichtig und das Problem der Sachbeschädigung. Die Bedeutung einer guten Schule veränderte sich nach der Teilnahme am Projekt kaum.

Die folgende Tabelle verdeutlicht noch einmal die prognostizierte Aussage abnehmender Akzeptanz mit der Institution Schule mit steigendem Alter. Eine sinkende Akzeptanz mit der Schule ist insbesondere in der Kontrollgruppe festzustellen, während die Schülerhelfer eine insgesamt höhere Meinung von der Schülerstation haben als die Kontrollgruppe.

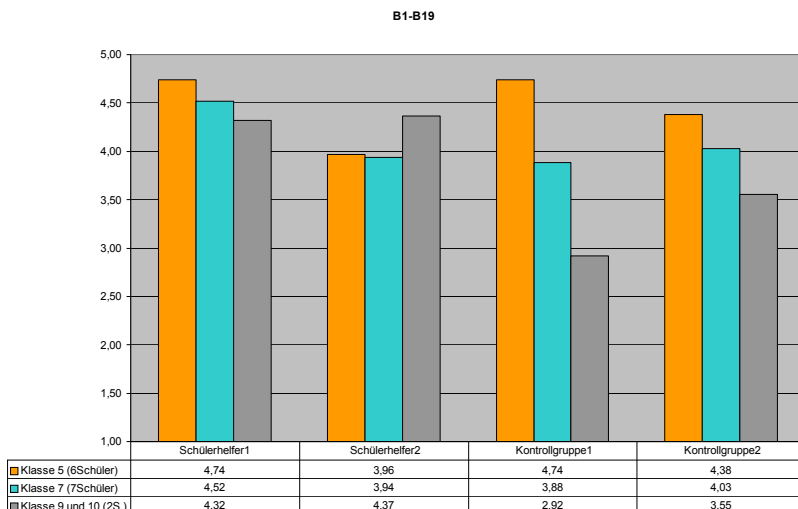


Abb. 5: Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre aus Sicht der Schüler Gegenüberstellung von Altersgruppen (B1-B9 und BB1-BB19) Ausmaß der Akzeptanz der Schule nach einem Schuljahr- Fragebogen A, B und C

Der Vortest beider Gruppen zeigt, dass die jüngeren Schüler des 5. und 6. Jahrgangs sehr hohe Erwartungen an die Schule haben, während die Erwartungen der Schüler des 7. und 8. Jahrgangs sinken und die Schüler des 9. und 10. Jahrgangs die

geringsten Erwartungen an die moralische Atmosphäre in der Schule haben. Das Ergebnis zeigt, dass diese Tendenz auch in den meisten Bereichen innerhalb der Schülerhelfergruppe festzustellen war, jedoch weit mehr noch in der Kontrollgruppe. Da unterstellt werden darf, dass sich beide Gruppen zum Zeitpunkt der Erhebung im großen und ganzen auf dem gleichen Stand der moralisch-kognitiven Entwicklung befunden haben, können Differenzen in der Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre zwischen beiden Gruppen als Ausdruck der Veränderungen des Schulklimas in der Schülerstation in dieser Zeit gewertet werden. Mit dem Ergebnis bestätigt sich die Erwartung, dass die beteiligten Schüler der Untersuchungsgruppe bereit waren für demokratische Veränderungen und zentrale Werte und Prinzipien demokratischen Zusammenlebens wie Gerechtigkeit, Beteiligung an Entscheidungen, wechselseitige Achtung und die Abnahme von Regelverstößen für wichtig halten. Die Veränderungen zeigen jedoch noch nicht, wie die Schüler die wichtigen Aspekte der moralischen Atmosphäre ihrer Schule beurteilen.

7.2.1. Die Veränderung der moralischen Atmosphäre mit Bezug auf Mitschüler, Lehrer, Schule, Probleme und Partizipation: die Skalen 1 – 5

| Skala | Vortest Schule | Test Schulstation | Veränderung | in % |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------|-------------|
| Gute Beziehung zu den Mitschülern | 2,7 | 3,8 | 1,1 | 22,0 |
| Gute Beziehung zu den Lehrern | 3,6 | 4,4 | 0,8 | 16,7 |
| Gute Schule | 3,2 | 4,2 | 1,0 | 19,3 |
| Wenig Regelverstöße | 2,3 | 4,0 | 1,7 | -2,3 |
| Partizipationsmöglichkeit | 3,1 | 4,4 | 1,3 | 25,3 |
| Partizipationswunsch | 3,9 | 4,4 | 0,6 | 11,5 |
| Kommunikation über schulische Dinge | 3,2 | 2,0 | -1,3 | -25,3 |
| Kommunikation über persönliche Dinge | 3,1 | 2,5 | -0,6 | -12,0 |
| Kommunikation mit Mitschülern | 3,1 | 2,0 | -1,0 | -20,7 |

| | | | | |
|--|------|------|-------|-------|
| Kommunikation mit Lehrern und Eltern | 3,3 | 2,5 | -0,8 | -16,7 |
| Kommunikation insgesamt | 3,2 | 2,2 | -0,9 | -18,7 |
| Mogeln: Selbst abschreiben (lassen) | 60,8 | 35,0 | -25,8 | -25,8 |
| Mogeln: Andere schreiben ab | 68,9 | 36,7 | -32,2 | -32,2 |
| Helfen: Sollen und selbst tun | 67,3 | 60,0 | -7,3 | -7,3 |
| Helfen: Eigene Normbegründung | 8,9 | 7,9 | -0,9 | -13,3 |
| Helfen: Normbegründung bei Mitschülern | 4,1 | 2,3 | -1,8 | -35,0 |
| Helfen: Normbegründung bei Lehrern | 2,4 | 1,4 | -1,0 | -20,4 |
| Gute Lehrer | 3,3 | 4,0 | 0,6 | 13,0 |
| Guter Unterricht | 3,3 | 3,8 | 0,5 | 10,7 |

Abb. 6: MAF: Beurteilung der Moralischen Atmosphäre aus Schülersicht - Unterskalen, Items und Skalenbreite wie in der Untersuchung verwendet

Die Skala 1 „Gute Beziehungen zu Mitschülern umfasst: Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Verträglichkeit.(Fragen A1, A2, A3, A4 sowie AA1, AA2, AA3, AA4)

Die Skala 2 “Gute Schüler-Lehrer-Beziehung” besteht nur aus nur zwei Items: „Respekt und Achtung“ sowie „Offenheit und Gesprächsbereitschaft“. Das Item „Die Lehrer wollen die Schulordnung immer durchsetzen“ korreliert gering negativ mit dieser Skala, d.h. in den Augen der Schüler ist es der Gerechtigkeit und Offenheit teilweise entgegengesetzt.

Die Skala 3 Gute Meinung über die Schule umfasst die Frage-Items gerechte Schulordnung, stolz auf die Schule sein, gute Gemeinschaft und gute Ausbildung. Die Skala 4 „Wenig Regelverstöße“ bilanziert Aussagen der Schüler zu Regelverletzungen im Schulalltag: Konkurrenzstreben, Schwänzen, Mogeln, Schlägereien, Diebstähle, Vandalismus. Die Skala 5 „Partizipationsmöglichkeiten“ fasst drei Antworten der Schüler zusammen, die sich auf Teilnahme an Entscheidungen in der Schule beziehen: Bereitschaft der Lehrer zum Gespräch, Mitbestimmung und Stimmrecht.

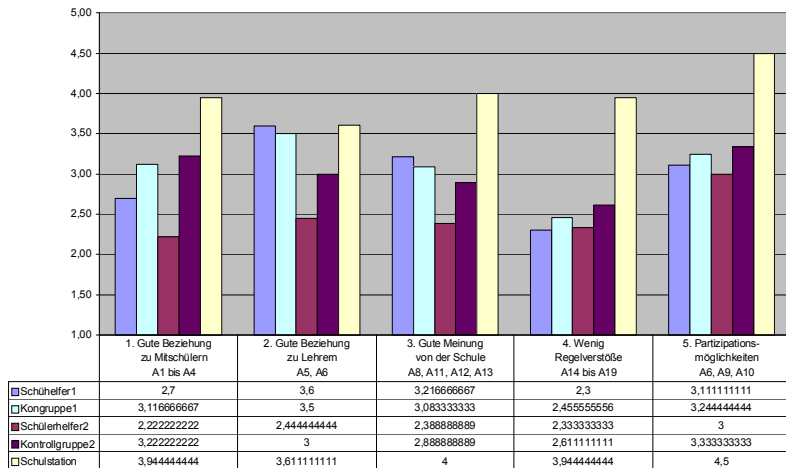


Abb. 10: Die Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre durch Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Mitschüler, Lehrer, Schule, Probleme (Normverletzungen) und Partizipation (Skalen 1-5, Frageblöcke A bzw. AA) Fragebögen A (violett= Vortest Untersuchungsgruppe/Schülerhelfer), B (rot=Nachtest Schülerhelfer), C (gelb= Nachtest Schülerstation), D (türkis = Vortest Kontrollgruppe) und E (aubergine = Nachtest Kontrollgruppe)

Wie die zusammenfassende Analyse der Beurteilungen der Schüler beider Gruppen an der Schule allgemein und der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation auf Skalenebene zeigt, beurteilen die Schüler ihre Schule durchaus differenziert. Die Wahrnehmung des Umgangs miteinander in der Schülerstation beurteilen die Schülerhelfer durchweg positiv. Die am meisten bevorzugte Antwortkategorie war „stimmt weitestgehend“. Die Schülerhelfer können also den Aussagen zustimmen, dass ihre Mitschüler im Projekt hilfsbereit und freundlich waren, ihre Lehrer gerecht und respektvoll mit Schülerhelfern umgingen, die Schülerstation eine gute Gemeinschaft war und es nur wenig Probleme/Regelverstöße gab. Mit ihren Mitschülern in der Schülerhelfergruppe scheinen sie zufriedener zu sein als mit ihren Lehrern im Projekt. Der Aussage, dass es wenig Regelverstöße in der Schülerstation gibt, können sie mehr zustimmen als in anderen Bereichen des Schullebens. Insgesamt ergeben sich „hoch signifikante“ Effekte in allen fünf Bereichen durch den Vergleich von Schule allgemein und Schülerstation, das heißt, ein Differenzwert, der größer als 10 % der Skala (hier von 1-5) ist, mit der sie gemessen wurden.

Problem Regelverstöße und gerechte Regeln

Da das Projekt nach dem schulinternen Auftrag als Maßnahme der Gewaltprävention verankert war, wodurch Schüler als Peers selbst zur Reduzierung von Gewalt gegen Personen, gegen Vandalismus und Diebstahl beitragen sollten, verdient das Problem Regelverstöße gerechte Regeln besondere Beachtung.

Gute Meinung von der Schule: Gerechte Regeln aus Sicht der Schüलगäste

Die Frage nach gerechten Regeln/Hausordnung in der Schülerstation bezieht sich auf die Frage A8.

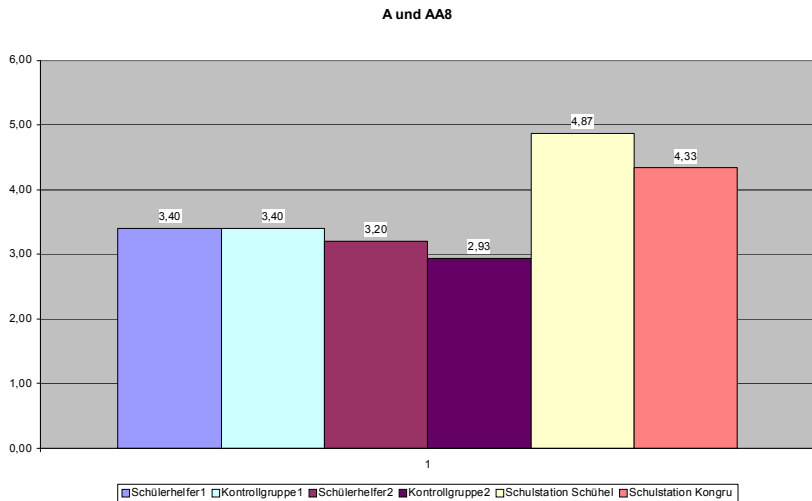


Abb. 54: Gerechte Regeln/Hausordnung in der Schule allgemein aus Sicht beider Schülergruppen (Item A 8) und mit Bezug auf die gerechten Regeln/Hausordnung in der Schülerstation aus Sicht beider Gruppen (AA8)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüलगäste die Regeln der Schülerstation im Vergleich zu den Schülerhelfern als weniger gerecht beurteilen, jedoch dass sowohl die Schüलगäste wie auch die Schülerhelfer die Regeln in der Schülerstation als signifikant positiver beurteilen als in anderen Bereichen der Schule.

7.2.2. Wenig Regelverstöße in der Schülerstation

Die Umfrage zu den Regelverstößen bilanziert Aussagen der Schülgäste zu Regelverletzungen im Schülerstationsalltag mit Bezug zu Schlägereien, Diebstählen und Vandalismus (AA16, AA17, AA18)

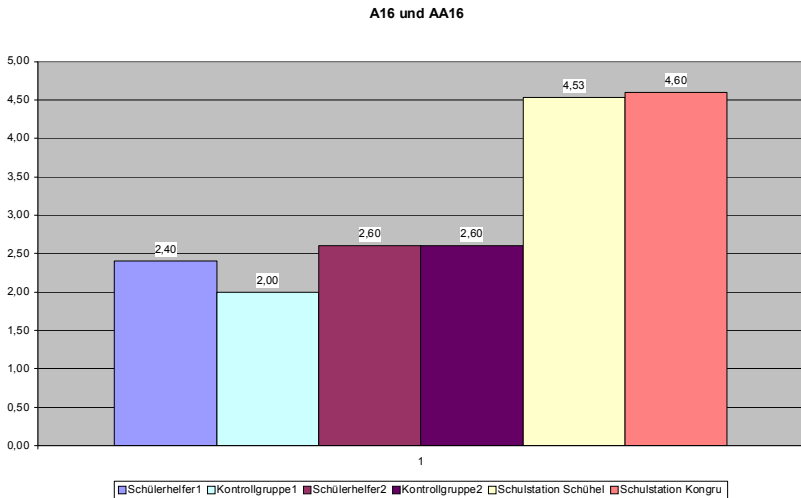


Abb. 55: Regelverstöße: Schlägereien aus Sicht der Schülerhelfer und der Kontrollgruppe in Vor- und Nachtests in der Schule allgemein (A16) und in der Schülerstation (AA16)

Die Ergebnisse zeigen signifikante Veränderungen zu dem Regelverstoß „Schlägereien“ in der Schülerstation durch die Beurteilung der Schülgäste. Damit zeigen die Schülgäste eine differenzierte Wahrnehmung von Schlägereien in ihrem Schulleben. Die Beurteilungen der Schülgäste korrespondieren im Großen und Ganzen mit denen der Schülerhelfer. Dennoch gibt es leichte Unterschiede. Schülgäste beurteilen die Abnahme von Schlägereien sogar noch positiver als die Schülerhelfer. Wie die Tabelle zeigt, beurteilen die Schülgäste aus der Kontrollgruppe wie auch die Schülerhelfer, dass in der Schülerstation signifikant weniger Schlägereien als in anderen Bereichen der Schule vorkommen.

A18 und AA18

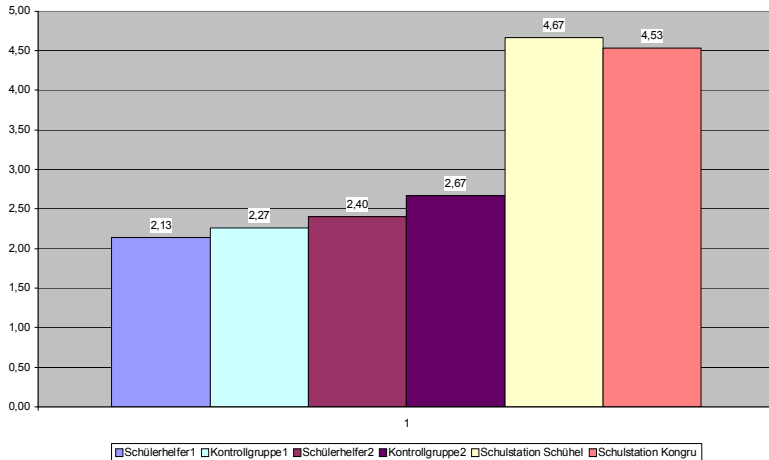


Abb. 56.: Weniger Regelverstöße mit Bezug auf das Problem Diebstahl aus Sicht der Schülerhelfer und der Kontrollgruppe in Vor- und Nachtests an der Schule allgemein (A18) und in der Schülerstation in der Zweitbefragung aus Sicht der Kontrollgruppe und der Schülerhelfer (AA18)

Wie die tabellarische Darstellung zeigt, beurteilen die Schüler der Kontrollgruppe als Gäste der Schülerstation das Problem Diebstahl in der Schülerstation nicht so positiv wie die Schülerhelfer, jedoch meinen die Schülegäste, dass es in der Schülerstation signifikant weniger Diebstahl als in der Schule allgemein gibt. Die Abnahme des Problem Diebstahls in der Schülerstation beurteilen beide Gruppen im Großen und Ganzen ähnlich positiv.

A19 und AA19

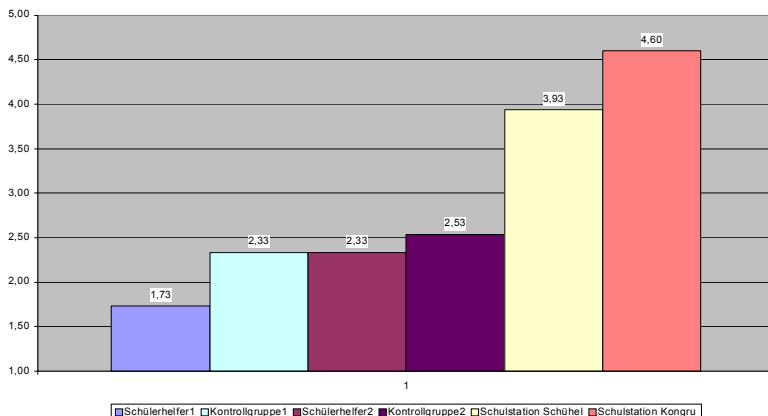


Abb.57: Weniger Regelverstöße mit Bezug auf das Problem Vandalismus aus Sicht der

Schülerhelfer und der Kontrollgruppe in Vor- und Nachtests an der Schule allgemein (A19) und in der Schülerstation in der Zweitbefragung aus Sicht der Kontrollgruppe und der Schülerhelfer (AA19)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Beurteilung zu Regelverstößen in der Schülerstation aus Sicht der Schülgäste sich positiver darstellt als aus Sicht der Schülerhelfer. Im Vergleich mit dem Problem Vandalismus an der Schule allgemein beurteilen die Schülgäste die Abnahme von Vandalismus signifikant positiver als im übrigen Bereich der Schule. im großen und ganzen mit den Beurteilungen der Schülgäste übereinstimmen.

In der Zusammenschau ergibt die Umfrage des Fragebogen F, dass die Schülgäste im großen und ganzen die Regeln als signifikant gerechter beurteilen als im allgemeinen Schulbetrieb und das Problem Gewalt mit Bezug zu Schlägereien, Diebstahl und Vandalismus sich signifikant geringer in der Schülerstation darstellt als in anderen Bereichen der Schule. Im Großen und Ganzen korrespondieren die Beurteilungen der Schülgäste zum Thema gerechte Regeln und Gewalt in der Schülerstation mit denen der Schülerhelfer.

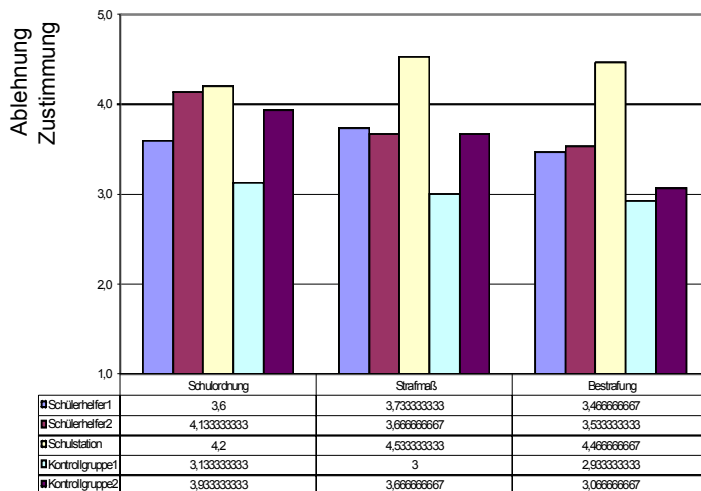


Abb. 20: Beurteilung der Mitbestimmung durch Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation bei Fragen der Hausordnung, der Strafbemessung und der Bestrafung und die Befragungen beider Gruppen in der Erst- und Zweitbefragung und durch Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation (Fragen D1-D3 sowie DD1-DD3) (Fragebogen A-E)

Schülerhelfer halten es besonders für richtig, darüber mitbestimmen zu können, was bei Verstößen gegen die Hausordnung erfolgen soll. Jedoch ist ihnen fast genauso wichtig, dass sie in der Schülerstation darüber mitbestimmen können, wie jemand bestraft wird, wenn er gegen die Hausordnung verstoßen hat. Auch die Mitbestimmung darüber, was in der Schülerstation erlaubt und verboten wird, ist ihnen noch wichtig, wobei bemerkenswert ist, dass dieser Punkt weniger ins Gewicht fällt als die Beteiligung am Strafmaß und an der Bestrafung.. Veränderungen im Bereich Mitbestimmung gegen die Hausordnung sind kaum auszumachen, jedoch ist zu berücksichtigen, dass der Wunsch nach Mitbestimmung von vornherein sehr hoch war, wodurch große Veränderungen nicht zu erwarten waren. Die Antworten der Schülerhelfer zur Mitbestimmung in der Schülerstation zeigen signifikante Effekte im Vergleich mit den Antworten der Kontrollgruppe.

7.2.3. Kommunikation mit Mitschülern, Skala 9

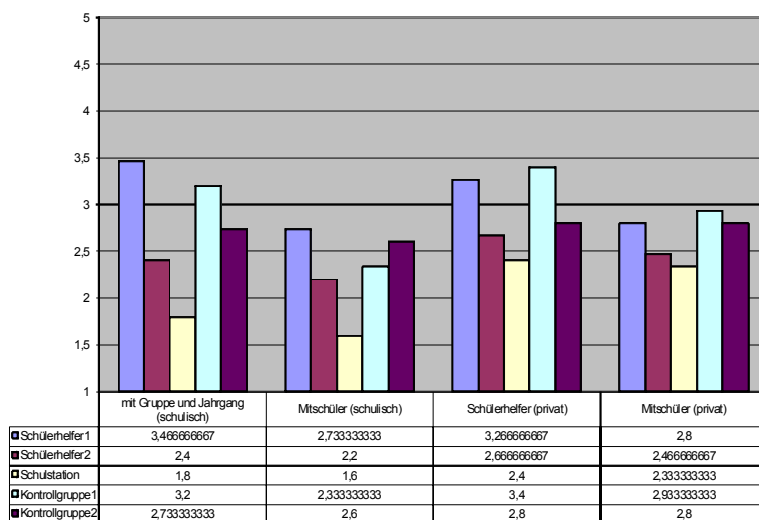


Abb. 26: Kommunikation über persönliche Dinge mit Bezug zur Schülerstation, Veränderungen in beiden Gruppen (E3, E4, E7, E8 sowie EE3, EE4, EE7, EE8)

Auch die Schülerhelferantworten mit Bezug zur Schülerstation bestätigen die negative Veränderung der Kommunikation unter Mitschülern. In der Schülerstation reden die Schülerhelfer noch weniger als im Schulleben allgemein miteinander über schulische

und persönliche Dinge und auch weniger mit anderen Mitschülern. Dieses Ergebnis ist umso bemerkenswerter, weil die Schülerhelfer beständig Konfliktgespräche führen und sich in den Arbeitssitzungen wie auch im Intensivtraining beständig reflexiv miteinander über ihre Erfahrungen austauschen.

7.2.4. Kommunikation mit Lehrern/Eltern, Skala 10

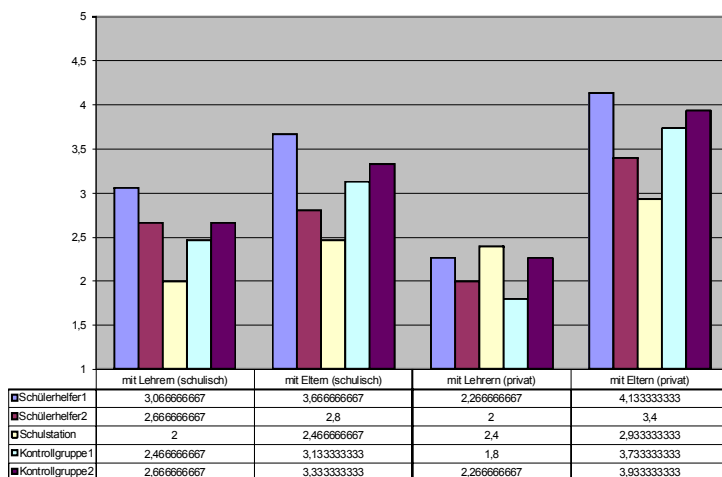


Abb. 28: Veränderungen zur Kommunikation mit Lehrern und Eltern: Schülerhelfer in der Schülerstation und in beiden Gruppen (Skala 10, Fragen E5, E6, E9, E10, EE5,

Wiederum zeigen sich die negativen Veränderungen signifikant auch aus Sicht der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation, wie die nachfolgende Tabelle zeigt. Schülerhelfer sprechen nach einem Jahr weitaus weniger mit ihren Lehrern und Eltern über Dinge aus der Schülerstation. Dieses ist umso bemerkenswerter, als der Unterricht in der Schülerstation kein belehrender, sondern ein beteiligungsorientierter gedacht war.

7.2.5. Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung, Skala 15

Die Skalenwerte 7-14 der Skala 15 bilden eine Guttman-Skala. Sie können jedoch nicht direkt mit den Stufen verglichen werden, die auf Interviewdaten basieren. Die Skala 15 umfasst Die Fragen (I1), (I2), I3, I4, I5, I6. Gefragt wurden die Schüler, inwieweit man einem unbeliebten Schüler helfen sollte. Der einführende Text lautete:

„Wir haben schon einmal bei anderen Schülern und Schülerinnen herumgefragt:
 „Sollte man einem unbeliebten Schüler helfen?“

Mögliche Antworten:

II: „Das ist pure Gefühlsduselei, wenn man einem hilft, mit dem man nicht befreundet ist!“
 Antwort: „Das sehe ich auch so/ Das sehe ich nicht so.“

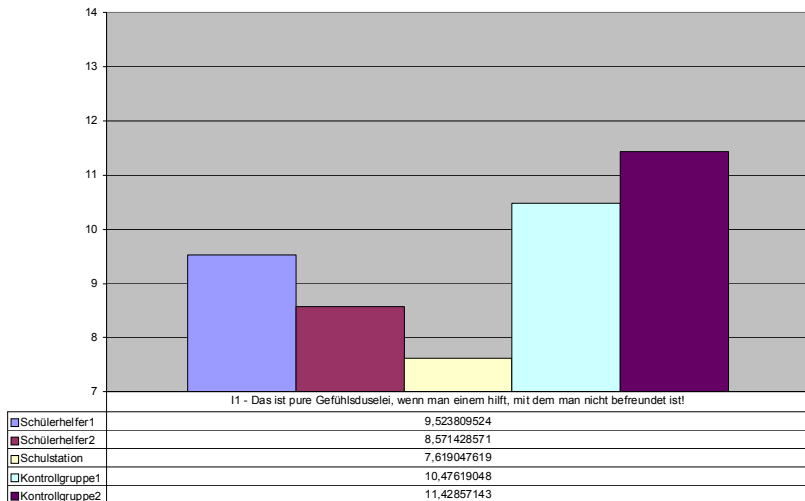


Abb. 36: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung (Skala 16: Vor- und Nachtests beider Gruppen (Frage (I1)) Frage zur Normbegründung der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation (Frage II1)

Wie die Ergebnisse zeigen, halten es die Schülern nicht für „Gefühlsduselei“, unbeliebten Schülern zu helfen, den Schülerhelfern ist es in der Schule weniger egal als der Kontrollgruppe. Bedeutsame Effekte zeigen sich in der Schülerstation, denn Schülerhelfer halten es ganz und gar nicht für „Gefühlsduselei“, unbeliebten Schülerhelfern in der Schülerstation zu helfen.

I2: „Es ist mir egal, ob unbeliebten Schülern geholfen wird oder nicht!“

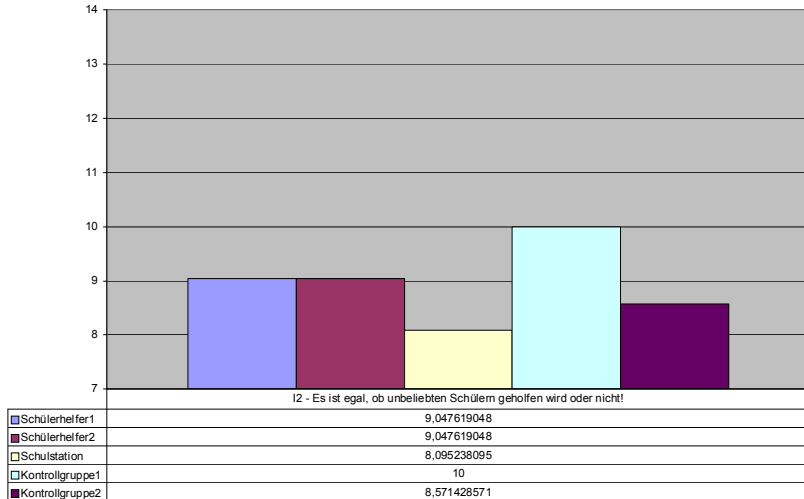


Abb. 37: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung (Skala 16: Vor- und Nachtests beider Gruppen (Frage (I2)) Frage zur Normbegründung der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation (Frage (II2))

Wie die Aufstellung zeigt, ist es den Schülern an der Schule allgemein nicht egal, ob unbeliebten Schülern geholfen wird, im Nachtest, nach einem Schuljahr noch weniger egal. Die Kontrollgruppe zeigt ein etwas größeres Helferverhalten als die Schülerhelfer an der Schule allgemein, jedoch zeigen sich die signifikantesten Effekte in der Schülerstation. Schülerhelfern ist es ganz und gar nicht egal, ob unbeliebten Schülerhelfern geholfen wird oder nicht. Dieses Ergebnis zeigt, dass sie auch hier differenziert urteilen.

In der Schülerstation zeigen die Schülerhelfer ein höheres Ausmaß an Hilfsbereitschaft als an der Schule allgemein und bestätigt damit die Vorhersage Lawrence Kohlbergs, dass eine gemeinsam entwickelte Moral auch zu steigendem Helferverhalten führt.

I3: „Ich finde es’ für mich besser’, auch unbeliebten Schülern zu helfen. Was andere aber in dieser Situation tun, geht mich nichts an!“

Wie die Ergebnisse zeigen, hat dieser Frage für alle Schüler wenig, für die Schülerhelfer in der Schülerstation die geringste Bedeutung.

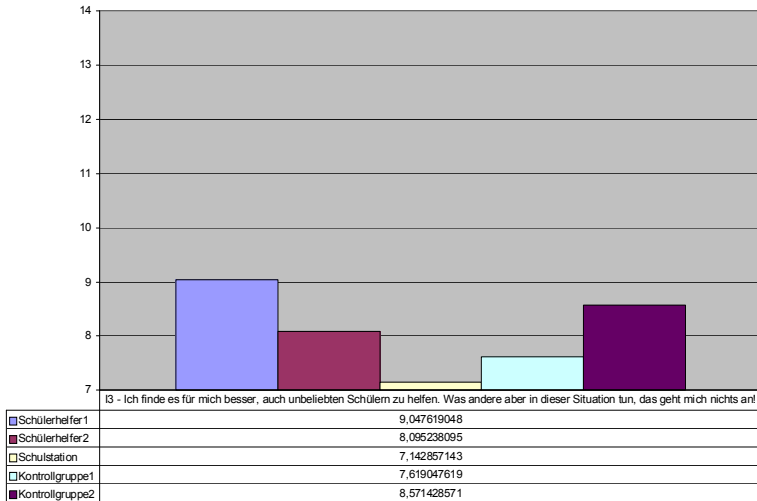


Abb. 38: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung (Skala 16: Vor- und Nachtest beider Gruppen (Frage (I3)) Frage zur Normbegründung der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation (Frage (II3)),

16 Ich wünsche mir, dass sich die Lehrer darum kümmern. Sie sollten dafür sorgen, dass solchen Schülern geholfen wird!“

Dieser Frage messen die Schüler wiederum unterschiedliche Bedeutung zu. Für die Kontrollgruppe ist die Frage im Vortest von äußerst geringer Bedeutung, sie nimmt signifikant an Bedeutung im Nachtest zu. Für die Gruppe der Schülerhelfer hat diese Frage von Anfang an größere Bedeutung, sie verändert sich jedoch im Untersuchungszeitraum mit Bezug zur Schule allgemein nicht, wohl nimmt diese Frage mit Bezug zur Schülerstation signifikant an Bedeutung zu.

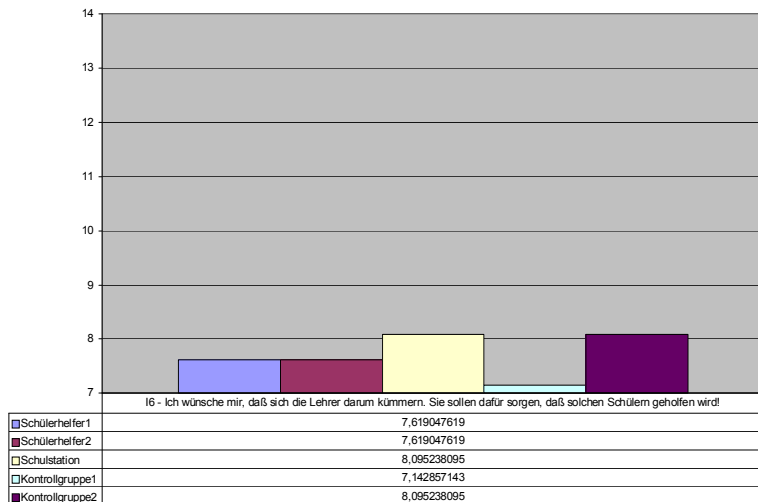


Abb. 41: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung (Skala 16: Vor- und Nachtests beider Gruppen (Frage I6) Frage zur Normbegründung der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation (Frage II6)

Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, urteilen die Schüler durchaus differenziert in der wahrgenommenen Normbegründung bei Schülern. Die Schülerhelfer glauben von ihren Mitschülern in der Schülerhelfergruppe, dass diese nicht denken und sagen, man solle einem Schülerhelfer nicht helfen, wenn er in der Schülerstation unbeliebt ist. Sie glauben auch, dass es vielen Schülerhelfer nicht egal ist, ob unbeliebten Schülerhelfern geholfen wird. Außerdem glauben sie, dass sich Schülerhelfer dafür einsetzen, dass auch unbeliebten Schülerhelfern geholfen wird. Auch meinen sie, dass viele Schülerhelfer ein Interesse daran haben, das Thema mit ihren Lehrern in der Schülerstation zu besprechen. Es ergeben signifikant positive Effekte der Urteile über die wahrgenommene Normbegründung in der Schülerstation aus Sicht der Schülerhelfer.

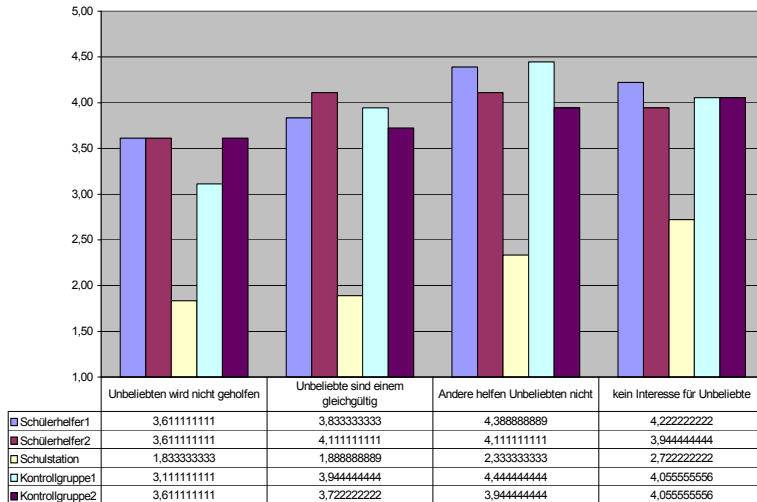


Abb. 46: Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern Veränderung in beiden Gruppen (Skala 16, Fragen J1-J4 zur Schule allgemein in beiden Gruppen und Fragen JJ1- JJ4 mit Bezug zur Schülerstation)

7.2.6. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern, Skala 17

Die Skala 17 „Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern“ beschreibt, wie die Schüler das Helferverhaltens der Lehrer wahrnehmen.

Gefragt wurde:

J5: wie vielen ihrer Lehrer es egal ist, ob die Schüler unbeliebten Mitschülern in einer Notlage helfen oder nicht;

J6: wie viele Lehrer von ihnen verlangten, solchen Mitschülern zu helfen und

J7: wie viele Lehrer das Thema wohl gerne gemeinsam mit ihren Schülern besprechen würden.

Auch für diese Skala habe ich die Breite 1-5 gewählt.

Die Antworten beider Schülergruppen mit Bezug zur Schüler allgemein zeigen, dass sie nach einem Jahr zunehmend meinen, ihren Lehrern sei es egal, ob sie anderen unbeliebten Schülern in Not helfen und dass Lehrer von ihren Schülern nicht verlangen, solchen Mitschülern zu helfen. Auch meinen beide Gruppen, dass von Seiten der Lehrer kein besonderes Interesse besteht, das Thema mit ihnen gemeinsam zu besprechen. Im großen und ganzen bewegen die Schülerantworten beider Gruppen sich auf der Ebene „teils-teils“.

Die Ergebnisse der Vor- und Nachuntersuchungen beider Gruppen ergeben im großen und ganzen übereinstimmende Einschätzungen. Schüler nehmen wahr, dass sich ihre Lehrer nur bedingt „teils –teils“ für die Sorgen und Bedürfnisse nach einer guten Gemeinschaft annehmen.

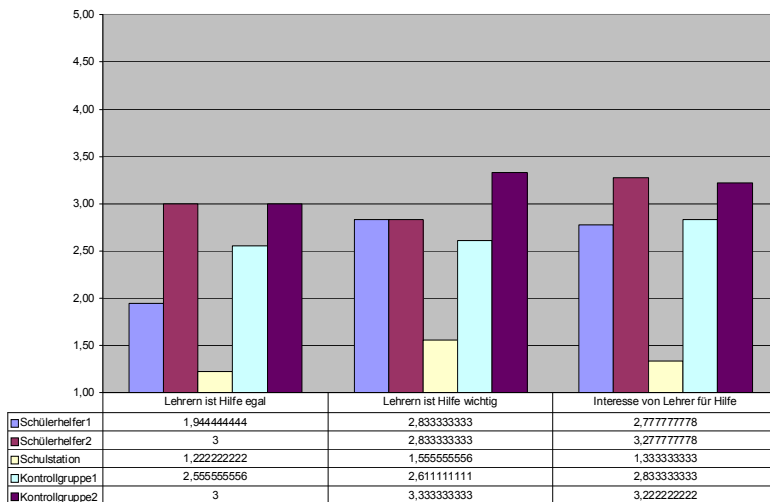


Abb. 47: Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern aus Sicht beider Gruppen und mit Bezug zur Schülerstation (J5, J6, J7, JJ5, JJ6, JJ7)

Die Antworten der Schülerhelfer zur wahrgenommenen Normbegründung bei ihren Lehrern in der Schülerstation ergeben hoch signifikante Unterschiede. Die Schülerhelfer sind der Meinung, dass es ihren Lehrern in der Schülerstation nicht egal ist, ob sie anderen Schülerhelfern oder anderen Mitschülern in Not helfen. Auch meinen sie, dass ihre Lehrer in der Schülerstation von ihnen erwarten, dass solchen Mitschülern geholfen wird. Sie glauben, dass Lehrer in der Schülerstation gemeinsam mit den Schülern das Problem besprechen möchten, auch unbeliebten Schülern zu helfen.

7.2.7. Guter Unterricht (Wahrnehmung), Skala 19

Die Skala „Guter Unterricht“ fasst differenzierte Urteile der Schüler über den Unterricht zusammen. Die Skala 19 umfasst die Fragen P1-P5 auf einer Skalenbreite von 1-5.

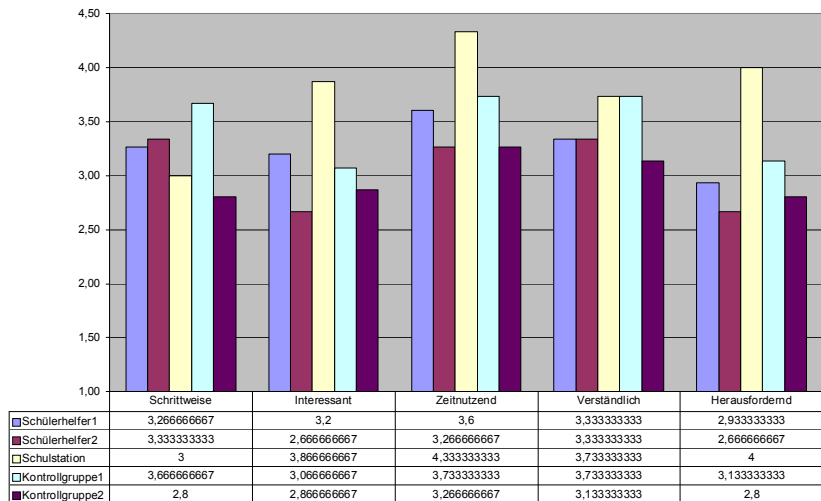


Abb. 49: Veränderung der moralischen Atmosphäre mit Bezug zur Skala Guter Unterricht beider Gruppen in den Vor- und Nachtests (Skala 19, Fragen P1-P5) und aus Sicht der Schülerhelfer mit Bezug zum Unterricht in der Schülerstation (Fragen PP1-PP5)

Die Veränderung nach einem Jahr zeigt bei beiden Gruppen, dass beide Gruppen zunächst große Erwartungen an einen guten Unterricht an ihrer Schule hatten, jedoch nach einem Jahr Unterricht ihre Erwartungen sehr deutlich zurück gingen. Am negativsten bewerteten beide Gruppen nach einem Jahr, dass der Unterricht herausfordernd sei; etwas positiver beurteilen sie den Unterricht als interessant. Jedoch liegen die durchschnittlichen Schülerantworten in der Analysekatgorie „teils teils“.

Im Projekt konnten in allen Bereichen signifikante Effekte erzielt werden. Besonders betonten die Schülerhelfer, dass die Zeit in der Schülerstation gut genutzt sei; auch beurteilen sie den Unterricht in der Schülerstation als interessanter und verständlicher als in anderen Bereichen der Schule. Kritischer, aber immer noch positiv bewerten sie, dass ihre Lehrer in der Schülerstation den Unterrichtsstoff schrittweise vermitteln.

7.2.8. Urteilsfähigkeit, Skala 16

7.2.8.1. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern, Skala 16

Mit Bezug auf den „Inhalt“ des Verantwortungsurteils zeigt die Statistik auf der Skalenbreite von 1-6 (Modus 1, 2, 2/3, 3, 3/4, 4), dass die Schülerhelfer im großen und ganzen die höheren Modi gegenüber den tieferen bevorzugen. Im Vortest präferieren sie vor allem den Modus 2/3. Sie präferierten aber auch den Modus 1, 3, 3/4 und 4, während sie den Modus 2 am wenigsten bevorzugen. Im Nachtest ergeben sich Veränderungen dahingehend, dass sie den Modus 2 mehr bevorzugen als im Vortest, insgesamt die höheren Modi mehr bevorzugen. Dennoch bleibt ihre Akzeptabilität des Modus 1 unverändert; nach diesem Modus werden Verantwortung und Verpflichtung von der Person als dasselbe angesehen. Der Modus 2 bekommt eine etwas größere Bedeutung als im Vortest; nach diesem Modus werden Verantwortung und Verpflichtung unterschieden. Die Person fühlt sich aber nur sich selbst gegenüber verantwortlich. Die Akzeptabilität des Modus 2/3 nimmt jedoch ab; es wird nach diesem Modus anerkannt und gefordert, dass jeder für sich und sein Wohlergehen verantwortlich ist. Auch die Akzeptabilität des Modus 3 nimmt ab; nach diesem Modus heißt Verantwortung, das „Gute“ tun, unabhängig vom Urteil anderer, aber sie ist auf persönliche Bekannte beschränkt. Auch die Akzeptabilität des Modus 3/4 nimmt ab; nach diesem Modus bedeutet Verantwortung vor allem die Achtung der Gefühle anderer. Wer keine Rücksicht auf die Gefühle nimmt, verdient keine Achtung. Außerdem nimmt die Akzeptabilität des Modus 4 ab; Verantwortung stellt nach diesem Modus ein gegenseitiges Gefüge von Gefühlen und Übereinkünften zwischen Menschen in einer Partnerschaft oder Gemeinschaft dar. Die Auswertung auf der Skalenebene zeigt eine mehrgipflige Verteilung der Präferenzen an und stellt damit eine Abweichung von der idealen, monoton ansteigenden Präferenzlinie nach der Moralthorie Lawrence Kohlbergs dar. Die Schülerurteile verändern sich von der ersten zur zweiten Befragung in der Weise, dass der Inhalt sich nicht oder nur wenig veränderte, dass aber – als Ausdruck gewachsener Urteilsfähigkeit, alle Merkmale bei der zweiten Erhebung etwas weniger stark gewichtet werden.

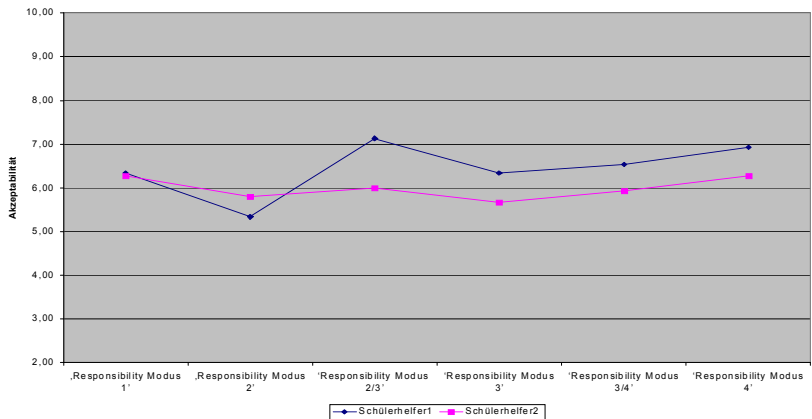


Abb. 50: Veränderung der Akzeptabilität verschiedener Modi des moralischen Argumentierens bei Schülerhelfern in Vor- und Nachtest (VUT) N = 15. Fragen: K1-K6, L1 – L6; Mediane
 Der Vergleich auf der Skalenebene mit der Kontrollgruppe zeigt auch hier eine mehrgipflige Präferenz, allerdings ist eine eindeutigere Präferenz für die Stufe 2 festzustellen, auch die Stufe 3 wird präferiert. Die Kontrollgruppe zeigt bezüglich des Inhalts eine Veränderung nur mit Bezug auf den Modus 4 ab, doch im großen und ganzen verändert sich auch in dieser Gruppe nicht der Inhalt, sondern die Akzeptabilität nimmt auch in dieser Gruppe ab.

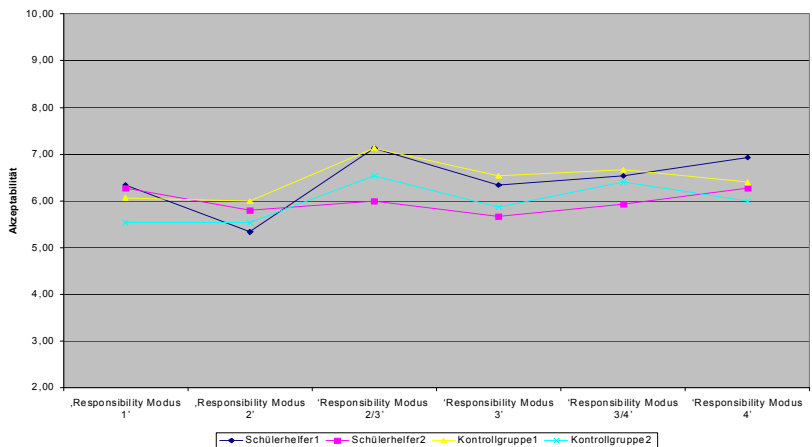


Abb. 51: Veränderung der Akzeptabilität verschiedener Modi des moralischen Argumentierens bei Schülerhelfern und Kontrollgruppe (VUT) N = 15. Fragen: K1-K6, L1 – L6; Mediane

Die Abweichung von der nach der Moraltheorie prognostizierten monoton ansteigenden Präferenzlinie stellte auch Georg Lind auch in seinen Auswertungen zum DES-Modellprojekt fest. Seine Interpretation geht dahin, dass er eine möglicherweise Neuformulierung der Theorie des Verantwortungsurteils für notwendig hält, wie es von Lawrence Kohlberg und seinen Kollegen vorgeschlagen wurde.²⁰⁹

7.2.8.2. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern, Skala 16

Urteilsfähigkeit

Direkte Hinweise auf entwicklungsbedingte Veränderungen der Urteilsfähigkeit der Schüler sollten sich in der „Struktur“ der individuellen Verantwortungsurteile zeigen. Hier lautet die Frage: Haben die Schüler überhaupt erkannt, dass es sich um qualitativ verschiedene, unterschiedlich gut rechtfertigbare Argumente handelt (Stufe der Urteilsfähigkeit)? Waren sie fähig, die Argumente konsistent, nach ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Modus zu beurteilen? Und: wie verändert sich die Fähigkeit nach der pädagogischen Intervention?

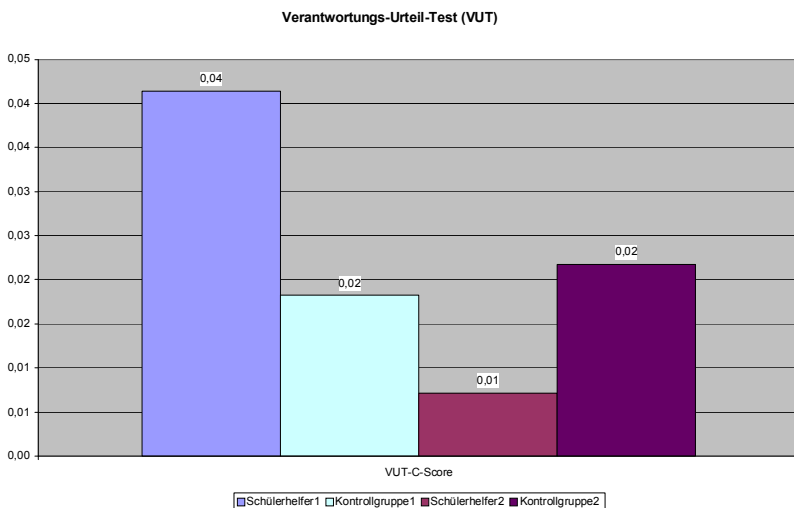


Abb. 52: VUT-C-Score

Die Struktur des Verantwortungsurteils verändert sich eindeutig in Richtung einer geringeren Urteilskompetenz. Die Schüler haben sich in dem Schuljahr von der ersten

²⁰⁹ Vgl. Link & Lind 1988; vgl. auch Lind, G.: Ist Moral lehrbar? S. 182

bis zur zweiten Befragung zurück entwickelt, so dass sie die qualitativen Unterschiede in den Argumenten schlechter erkennen und die Argumente in der Chris-Geschichte (siehe Frage H) weniger konsistent zu beurteilen vermochten. Dieser negative Effekt zeigt sich am Grad, in dem sich die Schüler bei der Beurteilung der vorgegebenen Argumente mehr an ihrer Meinungskonformität (statt am Modus der Verantwortung orientierten, oder anders gesagt, sie orientierten sich weniger als im Vortest am Grad, mit dem der Modus das Urteilsverhalten der Schüler determiniert. Die Struktur des Verantwortungsurteils der Schülerhelfer veränderte sich eindeutig in Richtung einer geringeren Urteilskompetenz. Die Schüler entwickelten sich nach einem Schuljahr von der ersten zur zweiten Befragung soweit zurück, dass sie die qualitativen Unterschiede in den Argumenten nicht oder nur kaum zu erkennen und die Argumente in der Chris-Geschichte (Fragen H) weniger konsistenter zu beurteilen vermochten. Dieser Effekt zeigte sich am Grad, in dem sich die Schüler bei der Beurteilung der vorgegebenen Argumente an dem Modus der Verantwortung (statt an ihrer Meinungskonformität) orientierten, oder anders gesagt, am Grad, mit dem der Modus das Urteilsverhalten der Schüler determiniert.

7.3. Veränderung der moralischen Atmosphäre in der Schülerstation nach der pädagogischen Intervention (Zusammenfassung)

Im vorherigen Abschnitt wurde festgestellt, welche Veränderungen sich in dem Zeitraum eines Schuljahres ergeben haben, in dem das Projekt gelaufen ist und die Ergebnisse mit den Veränderungen an der Schule ganz allgemein verglichen, weil diese Veränderungen nicht allein den Wirkungen des Projektes zuzurechnen sind. Zusammenfassend lassen sich folgende Veränderungen festmachen.

| Name der Skala | Item-Nr. | Skalenbreite | Vor- st 2002 | Nach- t 2003 | Veränder- ung | In % |
|----------------------------------|--------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------|
| 1. Gute Beziehung zu Mitschülern | A1, A2, A3 (A4) | 1-5 | 2,7 | 3,8 | 1,1 | 22,0 |
| 2. Gute Beziehung zu Lehrern | A5,A6 | 1-5 | 3,6 | 4,4 | 0,8 | 16,7 |

| | | | | | | |
|--|----------------------------|-----------|------|------|-------|-------|
| 3. Gute Meinung von der Schule | 8, A 11 A 12, A 13 | 1-5 | 3,2 | 4,2 | 1,0 | 19,3 |
| 4. Wenig Regelverstöße | (A14), A15, A16, A17 | 1-5 | 2,3 | 4,0 | 1,7 | -2,3 |
| 5. Partizipationsmöglichkeiten | A6, A9, A10 | 1-5 | 3,1 | 4,4 | 1,3 | 25,3 |
| 6. Partizipationswunsch | B9, B10, D1, D2, D3 | 1-5 | 3,9 | 4,4 | 0,6 | 11,5 |
| 7. Kommunikation über schulische Dinge | E3, E4, E5, E6 | 1-5 | 3,2 | 2,0 | -1,3 | -25,3 |
| 8. Kommunikation über persönliche Dinge | E7, E8, E9, E10 | 1-5 | 3,1 | 2,5 | -0,6 | -12,0 |
| 9. Kommunikation mit Mitschülern | E3, E4, E7, E8 | 1-5 | 3,1 | 2,0 | -1,0 | -20,7 |
| 10. Kommunikation mit Lehrern/Eltern | E5, E6, E9, E10 | 1-5 | 3,3 | 2,5 | -0,8 | -16,7 |
| 11. Kommunikation insgesamt | E3-E10 | 1-5 | 3,2 | 2,2 | -0,9 | -18,7 |
| 12. Mogeln: Selbst abschreiben | F1, F3, F5, F7 | 0 – 100 % | 60,8 | 35,0 | -25,8 | -25,8 |
| 13. Mogeln: andere schreiben ab/lassen abschreiben | F2, F4, F6, F8 | 0 – 100 % | 68,9 | 36,7 | -32,2 | 32,2 |
| 14. Helfen: Sollen und Tun | H1, H2, H4 | 0 – 100 % | 67,3 | 60,0 | -7,3 | -7,3 |
| 15. Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung | (I1), (I2), I3, I4, I5, I6 | 7-14 | 8,9 | 7,9 | -0,9 | 13,3 |
| 16. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei | (J1), (J2), J3, J4 | 1-5 | 4,1 | 2,3 | -1,8 | 35,0 |

| Schülern | | | | | | |
|---|--|-----|-----|-----|------|------|
| 17. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern | (J5), J6, J7 | 1-5 | 2,4 | 1,4 | -1,0 | 20,4 |
| 18. Gute Lehrer (Wahrnehmung) | O1, (O2), O3- O7, (O8), (O9), O10, (O11), O12, O14-O16, (O17), (O18), O19 | 1-5 | 3,3 | 4,0 | 0,6 | 13,0 |
| 19. Guter Unterricht (Wahrnehmung) | P1, P2, P3, P4, P5 | 1-5 | 3,3 | 3,8 | 0,5 | 10,7 |

Abb. 53: MAF: Beurteilung der Moralischen Atmosphäre aus Schülersicht -
Unterskalen, Items, Skalenbreite, Vor- und Nachtest, Veränderung, Veränderung in %

7.4 Ergänzende Untersuchungen

7.4.1 Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Schülerstation

| Bewertung der Bausteine des Schulprogramms der Gemeinschafts-Hauptschule Niedersprockhövel | | | | |
|---|-----------|---|---|-------------------------------|
| Die Auswertung des Fragebogens hat zu folgenden Ergebnissen geführt. (Teilgenommen haben alle LehrerInnen der GHS Niedersprockhövel). | | | | |
| Baustein | läuft gut | sollte weiterentwickelt und überarbeitet werden | sollte aus dem Programm entfernt werden | sollte neu aufgenommen werden |
| Gleitender Übergang | 80% | 15% | 5% | --- |
| Fachkonferenzen | 50% | 45% | --- | 5% |
| Berufswahlorientierung | 53% | 44% | 3% | --- |
| Freiarbeit und Wochenplan | 35% | 30% | 35% | --- |
| Streitschlichtung und Sozialtraining | 53% | 47% | --- | --- |
| Schulstation | 95% | 5% | --- | --- |
| Schulkiosk | 60% | 40% | --- | --- |
| Mädchenförderung | --- | 59% | 11% | 30% |
| Jungenförderung | --- | 47% | 12% | 41% |
| Sportveranstaltungen | 86% | 14% | --- | --- |
| Projekte 5/6 | 35% | 50% | 5% | 10% |
| Klassenfahrten 5/6 | 86% | 10% | 4% | --- |
| Jahrgangsstufenbesprechung | 52% | 43% | --- | 5% |

Abb. 58: Bewertung der Schülerstation als Teil des Schulprogramms aus Sicht des Kollegiums

Wie die Auswertung der Bausteine zur Entwicklung des Schulprogramms durch die Schulleitung zeigt, bestand die größte Zufriedenheit des Kollegiums mit dem Baustein der Schülerstation.. Die Schülerstation wurde mit 95 % der Zustimmung zur Zufriedenheit aller Kollegen und Kolleginnen geführt. Es gab lediglich 5 % Unzufriedenheit mit der Schülerstation, wobei sich in diesen 5 % auch meine eigene Reflexion befand, denn ich war der Auffassung, die Schülerstation könnte schulorganisatorisch noch verbessert werden. Das Kollegium insgesamt schätzte die

Schülerstation als so wertvoll für das Schulleben ein, dass sie weiter bestehen und nicht aus dem Schulprogramm entfernt werden sollte, dass die Schülerstation weiter laufen und nicht aus dem Schulprogramm entfernt werden sollte.

7.4.2. Erwartungen und Ängste der Schülerhelfer

In der letzten Sitzung dieser Schülerhelfergruppe vor den Sommerferien wurden die Erwartungen und Ängste der Schülerhelfer noch einmal verglichen mit denen, die sie zu Beginn ihrer Teilnahme geäußert hatten. Wieder konnten die verbliebenen 18 von 22 Schülerhelfer jeweils vier Punkte vergeben, woraus sich insgesamt bei einer Verteilung von 72 Punkten folgende Veränderungen zeigten:

„Haben sich deine Erwartungen und Ängste erfüllt?“

Dabei zeigte sich folgende Entwicklung:

| Erwartungen | | |
|--|---|--|
| Frage | vor der Ausbildung von 22 Schülern | nach der Ausbildung von 18 Schülern |
| Spaß haben | 15 x genannt | 12 x genannt |
| Keine Langeweile | 14 x genannt | 3 x genannt |
| Lernen, wie man sich durchsetzt | 10 x genannt | 10 x genannt |
| anderen helfen | 8 x genannt | 6 x genannt |
| Aufsichten machen | 7 x genannt | 8 x genannt |
| Mit anderen etwas machen | 7 x genannt | 10 x genannt |
| aufpassen, dass nichts kaputt gemacht wird | 6 x genannt | 6 x genannt |
| Verkaufen | 5 x genannt | 6 x genannt |
| Selbst etwas machen | 5 x genannt | 5 x genannt |
| Bei Streitereien helfen | 5 x genannt | 7 x genannt |
| etwas organisieren | 2 x genannt | 3 x genannt |
| Nicht nur reden | 1 x genannt | 0 x genannt |
| nicht schreiben | 1 x genannt | 0 x genannt |
| Nicht ausgefüllte Kärtchen | 2 | 0 |

| Ängste | | |
|---|---------------------------|----------------------------|
| Frage | vor der Ausbildung | nach der Ausbildung |
| Schülerhelfer machen den Dienst nicht ordentlich | 12 x genannt | 3 x genannt |
| Schülerhelfer machen den Dienst nicht regelmäßig | 10 x genannt | 2 x genannt |
| von anderen Schülerhelfern nicht akzeptiert werden“ | 9 x genannt | 0 x genannt |
| nicht zusammenhalten | 6 x genannt | 0 x genannt |
| von den anderen nicht akzeptiert werden | 3 x genannt | 0 x genannt |
| Sich bei anderen nicht durchsetzen können“ | 8 x genannt | 2 x genannt |
| Schüler machen mich fertig, wenn ich nicht in der Schülerstation bin | 3 x genannt | 1 x genannt |
| fehlende Unterstützung wurde als Angst, | | |
| von anderen fertig gemacht werden und keine Hilfe, wenn man allein ist, | 5 x genannt | 0 x genannt |
| | 6 x genannt | 0 x genannt |
| Auslachen durch Schülerhelfer | 6 x genannt | 1 x genannt |
| Druck | 3 x genannt | 1 x genannt |
| Chaos | 8 x genannt | 0 x genannt |
| Unbeschriebene Karten | 9 | 65 |

Abb. 59: Erwartungen und Ängste der Schülerhelfer

Wie die o.a. Umfrage zeigt, haben sich die Befürchtungen der meisten Schüler nicht erfüllt. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass die Ergebnisse nicht direkt vergleichbar sind, da am Ende der Ausbildung vier Schülerhelfer ausgestiegen waren. Außerdem fand die zweite Umfrage am letzten gemeinsamen Projekttag und kurz vor den Ferien statt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Schülerhelfer in insgesamt guter Stimmung waren. Dennoch zeigen die Schülermeinungen doch im Großen und Ganzen ein recht gutes Bild von einer Gruppe von Schülern, die im Laufe eines Schuljahres als Gruppe zusammengewachsen ist Während die Mehrheit der Befürchtungen sich aus ihrer Sicht nicht bestätigt hatten, war ihnen auch am Ende ihrer Teilnahme am Projekt nach einem Jahr im Großen und Ganzen das wichtig, was

sie schon zu Beginn ihrer Teilnahme geäußert hatten. Eine Ausnahme bildete das Thema „Langeweile“. Dieses Thema schien ihnen keines mehr zu sein, dem sie große Aufmerksamkeit widmeten. Eine andere Interpretation wäre, dass die Arbeit in der Schülerstation zu einem Teil Routine geworden war.

7.4.3. Statistik der Nutzung der Schülerstation in den Pausen

Über zwei Wochen lang wurde die Nutzung der Schülerstation durch Gäste in einer Schülerumfrage festgehalten, die eine Schülergruppe erstellte. Diese Umfrage zielte darauf zu wies, wie viele Schüler die Schülerstation in den Pausen nutzen und für welche Zwecke.

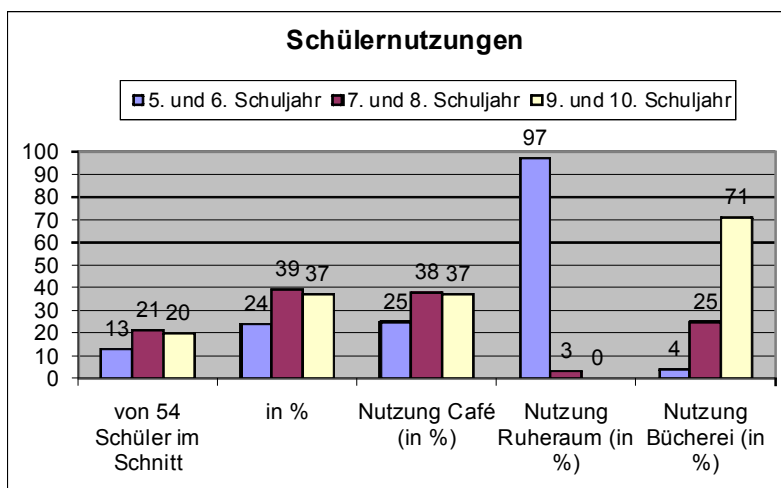


Abb. 60: Durchschnittliche Nutzung durch Schülergäste in zwei Wochen des Untersuchungszeitraumes

Die vorgenannte Statistik ist insofern interessant, als sie zeigt, dass die Schülerstation von durchschnittlich 54 Schülern in den Pausen genutzt wurde, das ist etwa 1/7 aller Schüler von insgesamt 352 Schülern, die die Gemeinschaftshauptschule im Untersuchungszeitraum nutzten.

7.4.4. Statistik von einem Jahr Schülerhelferinterventionen

Wie die Statistik zu den von Schülerhelferinnen protokollierten durchgeführten Interventionen zeigen, wurde es aus Sicht der Schülerhelfer erforderlich, Konfliktlotsengespräche und Schülerhelferkonferenzen mit Wiedergutmachungsmaßnahmen durchzuführen und auch Hausverbote auszusprechen.

7.4.5. Art und Anzahl der Konfliktgespräche durch Schülerhelfer

Die schwerwiegenden Regelverstöße, die zu Hausverbot führten, und die vollständigen Konfliktgespräche wurden von den Schülerhelfern protokolliert und abgeheftet. Die Protokollierung ist üblich im Rahmen der Vertragsabschlüsse bei Mediationsprogrammen. Diese Maßnahme war in der Schülerstation auch von Wert für die Auswertung der Evaluationsergebnisse., denn sie konnten am Ende des Schuljahres für eine weitere Umfrage unter Schülergästen über die Nachhaltigkeit der durchgeführten Konfliktgespräche genutzt werden. Wie die nachfolgende Übersicht zeigt, reichte die Hausordnung als Ordnungsrahmen allein nicht aus, um die zuvor beschriebene Abnahme von Regelverstößen zu erreichen. Vielmehr erhielten die Schülerhelfer in 56 protokollierten Fällen Gelegenheit, ihr verantwortliches Handeln in ihrer Rolle unter Beweis zu stellen.

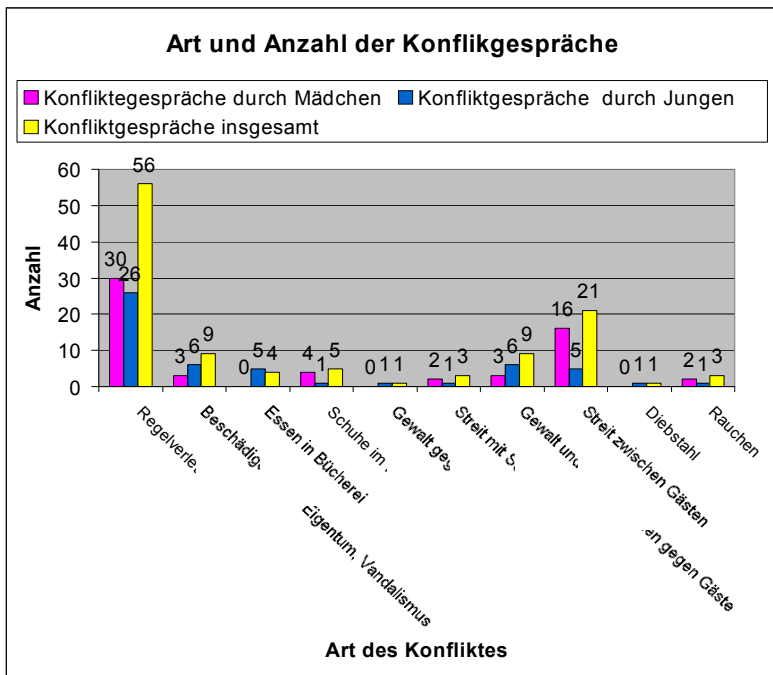


Abb. 61: Nicht protokolliert wurden die täglichen Ermahnungsrituale und Kurzinterventionen, wenn kein nachhaltiger Schaden gegen Personen oder Eigentum entstanden war.

Wie die vorgestellte Tabelle zeigt, nahmen Streitereien zwischen Schüलगästen den Hauptanteil der durchgeführten Konfliktgespräche ein, gefolgt von Gewalt und Provokationen einiger Schüलगäste durch ihre Mitschüler und Vandalismus zu gleichen Anteilen. Die wenigsten von Schülerhelfern festgestellten Regelverstöße gegen die Hausordnung bestanden in Diebstahl in einem Fall und einem Fall in Form von Gewalt gegen einen Schülerhelfer.

7.4.6. Regelverletzungen und die Folgen auf Verstöße

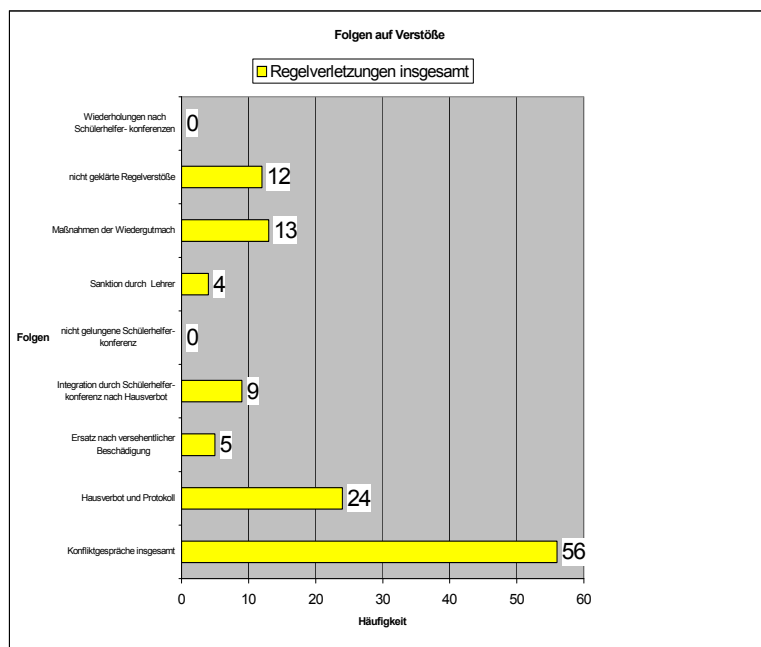


Abb. 62: Folgen auf Verstöße

Wie die obige Übersicht zeigt, wurden die insgesamt 56 protokollierten Konfliktgespräche in 24 Fällen auf Hausverbote zurückgeführt. Von den 24 ausgesprochenen Hausverboten konnten die Schüler in 12 Fällen wieder integriert werden. In genauso viel Fällen konnten mit Hausverbot belegte Schüler nicht integriert werden. Von den insgesamt 12 Fällen der mit Hausverbot belegten Schüler wurden 9 Schülerhelferkonferenzen durchgeführt (in 6 Fällen mit jeweils einem Schüler, in drei

Fällen mit jeweils 2 Schülern). Von den insgesamt 9 Schülerhelferkonferenzen waren alle erfolgreich, das heißt, es wurde keiner dieser Schüler wieder auffällig. Darüber hinaus wurden in 13 Fällen Mediationsgespräche und 19 Konfliktlotsengespräche mit Wiedergutmachungsmaßnahmen durchgeführt, (von diesen 19 Konfliktlotsengesprächen wurden in 5 Fällen wurde Schadensersatz einzelner Schüलगäste aufgrund von nicht beabsichtigter Beschädigung von Eigentum vorgenommen.) Das heißt, die Schülerhelferkonferenzen stellten eine wirksame Maßnahme zur Integration von „Regelverletzern“ dar, als diese Maßnahme sowohl freiwillig wie auch zu 100 % erfolgreich war.

7.4.7. Aufteilung der durchgeführten Konfliktgespräche nach Geschlechtern

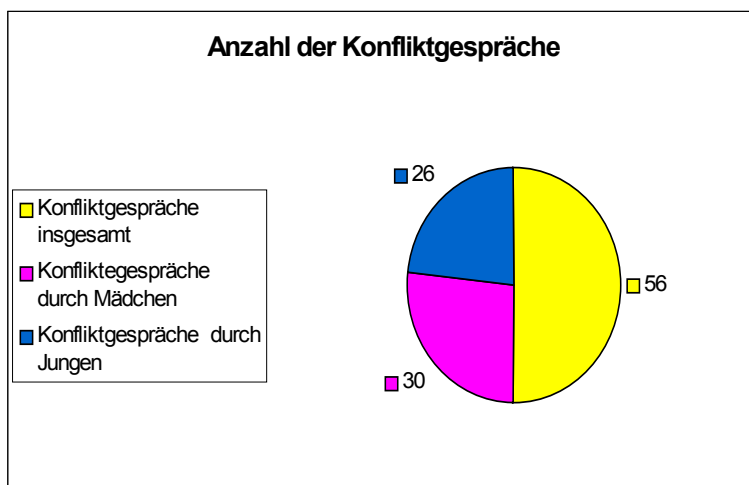


Abb. 63: Konfliktgespräche in der Schülerstation nach Geschlechtern

Die Konfliktgespräche verteilen sich im Großen und Ganzen auf Schülerhelfer gleichen Geschlechts. Dass weibliche Schülerhelferinnen in Streitereien zwischen Schüलगästen mehr intervenierten als männliche, korrespondiert mit Erfahrungsberichten aus Mediationsprogrammen und Gesprächen mit Lehrkräften in vielen Fortbildungen, in denen sich eher Frauen für Programme sozialen Lernens und gewaltfreien Konfliktlöseprogrammen engagieren und nach deren Aussagen sich auch eher Mädchen als Schlichterinnen in der Schule engagieren. Auch gesamtgesellschaftlich wird dem weiblichen Geschlecht häufig eher die Rolle der

fürsorgenden Pflege zugeschrieben, beispielsweise bei der familiären Pflege älterer Menschen.

KAPITEL 8

REFLEKTION EINIGER BEMERKENSWERTER ERGEBNISSE

Die Untersuchungsergebnisse haben gezeigt, dass Fair-play in der Schülerstation vorging. Obwohl die Schülerhelfer keinen materiellen Nutzen hatten, engagierten sie sich, denn sie waren nicht nur zum Schein wichtig und durften etwas praktisch Sinnvolles leisten. Zumindest haben die Ergebnisse gezeigt, dass nicht nur materieller Profit junge Menschen antreibt, sondern ein sinnstiftendes Lernen und Motive wie Fairness, Kooperation und Zufriedenheit wichtige Faktoren für Lernerfolge sind. Selbstfürsorge, eigene Interessen und Fürsorge für andere haben sich in der Schülerstation seitens der Schülerhelfer nicht widersprochen und die Interessen und das Engagement der Schülerhelfer haben auch zum Gewinn der ganzen Schule beigetragen, beispielsweise zur Reduzierung von Gewalt, der Verbesserung des Schulklimas und zur Zufriedenheit der Lehrer. Damit hat sich bestätigt, was John Deweys, der schon vor 100 Jahren betonte, dass nämlich moralisches Verhalten darin besteht, das eigene Interesse und das Interesse der sozialen Umwelt zu berücksichtigen, als dadurch sozialer Fortschritt entsteht. Der eine kann gewinnen, wenn der andere auch gewinnt. Die von den Schülern angewendeten Konfliktlöseverfahren haben die Gewalt signifikant verringert, zumindest in diesem kleinen Bereich. Die Ergebnisse haben auch gezeigt, dass auch jüngere Schüler sehr wohl bereit und fähig für demokratische Entscheidungen sind. Daher gilt es nach meiner Überzeugung stets Rahmenbedingungen zu schaffen, damit auch Schüler, die Gefahr laufen, zu Egoisten zu werden und gelernt haben, sich nur um sich selbst zu drehen, lernen können mit anderen zu kooperieren. Die Ergebnisse bestätigen zumindest meine Annahme, dass auch Schüler, die sich in der Schule häufig den Raum für ungewünschtes Verhalten einnehmen, der ihnen nicht zusteht, in den Räumen der Schülerstation dieses wenig konnten. Die Ergebnisse zeigen, dass Gewalt in der Schülerstation sich nicht lohnte, dafür jedoch moralisches Verhalten. Die Schüलगäste waren von vornherein angehalten, Regelverletzungen zu reflektieren und mussten die Verantwortung für ihr ungewünschtes Verhalten übernehmen. Die Ergebnisse scheinen die Vermutungen John Deweys zu bestätigen, dass der Mensch darauf gerichtet ist, mit anderen verbunden zu sein und mit ihnen kooperieren zu wollen, wenn dieses in der

Realität auch häufig nicht so scheint und uns allen nicht so direkt bewusst ist. So entstand auch das Projekt Schülerstation zunächst aus einer Idee heraus in Verbindung mit viele realpädagogischen Konzepten und Anregungen, die ich aus vielen Fortbildungen einfließen lassen konnte. Indem wir im Projekt versuchten, dass Schüler nicht nur mit Personen aus ihrer Klasse, sondern auch mit denjenigen, die sie kaum kannten, eine Gruppe der Zusammenarbeit zu bildeten, konnten die Schülerhelfer erfolgreiche soziale Erfahrungen mit Hilfsbereitschaft, Fürsorglichkeit und Durchsetzungsfähigkeit machen, so dass alle Faktoren sich zu einer wertschätzenden sozial-moralischen Atmosphäre entwickelten. Wir Erwachsenen wissen nur allzu häufig, dass ein vergiftetes Klima am Arbeitsplatz, an dem wir uns für einen großen Teil des Tages aufhalten müssen, nicht nur belastend ist, sondern auch Energie und Mut zieht und so zur Unzufriedenheit letztlich aller wird, die vielleicht gut miteinander umgehen wollen. Demonstrierte Solidarität, die sich nicht zuletzt auch aus den Organisationsformen des gemeinsamen Handelns ergaben, brachten in der Schülerstation echte Solidarität, Zufriedenheit, spornte die Schülerhelfer offenbar an und es entwickelten sich auch besonders wichtige soziale Leistungen, wie zum Beispiel Teamgeist. Wir Lehrer wissen, dass alle Top-down Anweisungen nicht wirklich etwas bringen, wenn sie an den realen Bedürfnissen der Beteiligten vorbeigehen, während gemeinsam entwickelte Neuerung, die von den Beteiligten selbst initiiert werden, sie selbst auch mehr wertschätzen und unterstützen. Jedenfalls haben die Ergebnisse der Schülerstation dieses gezeigt. Teamgeist in der Schülerstation war kein Aufopfern für andere, sondern brachte auch Unterstützung und Erfolg für alle als Lohn der Bemühungen. Die Schüler haben einen zwar nur einen kleinen Beitrag zur Entwicklung einer friedlichen und demokratischen Schulkultur geleistet, aber durch die Schülerstation immerhin auch etwas Neues geschaffen, was es in der Schule zuvor nicht gegeben hatte und dieser Ort wiederum wäre ohne die engagierte Arbeit der Schülerhelfer gar nicht möglich gewesen. Die Ergebnisse bestätigen die Erwartung, dass Schüler das Lernen als herausfordernd und nützlich effektiv die Zeit nutzend wahrnehmen, Doch nicht nur die Zufriedenheit der Schüler ist hervorzuheben, sondern die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Lehrkräfte mit keinem Element des Schulprogramms so zufrieden waren wie mit der Schülerstation. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die Lehrkräfte diese Schülerstation als erhaltens- und förderungswert für die weitere Zukunft einschätzten. Die Schüler als Lernexperiment bedeutete jedoch ein hohes Ausmaß an zusätzlichem Engagement nicht nur auf Seiten der Schülerhelfer,

sondern auch meinerseits. Daher sollten von Beginn an zwei Projektverantwortliche eingeplant werden. Das hier geleistete umfangreiche Training konnte so effektiv gestaltet werden, weil ich in meiner Arbeit von einem Kollegen und zwei außerschulischen Kräften mit besonderen Kompetenzen unterstützt wurde. Die hier von den Schülerhelfern geleistete Selbständigkeit konnte nur verwirklicht werden, weil es auch den Lehrkräften entgegenkam, wenn die Schülerhelfer den Pausenbetrieb fruchtbar unterstützten. In diesem Sinne hatten alle Beteiligten einen Nutzen, wie die Ergebnisse zeigen konnten. Allerdings gibt es auch einige bemerkenswerte Ergebnisse in negativer Hinsicht, insbesondere zur kommunikativen Struktur. Auffällig ist, dass die Kommunikation unter Schülerhelfern und ihren Mitschülern signifikant abnimmt. Im Schulleben reden die Schülerhelfer signifikant weniger mit anderen Mitschülern über persönliche Dinge als die Kontrollgruppe. Dieses Ergebnis leuchtet insofern ein, als die Mehrheit der Schülerhelfer sich aus Dienstgründen während der Pausen häufiger in der Schülerstation aufhielt als im Schulgebäude oder auf dem Schulhof. Auffällig ist weiterhin, dass die Schülerhelfer mit ihren Schülern über schulische Dinge signifikant weniger über schulische Dinge reden als über persönliche Dinge, so dass die Kommunikationsstruktur noch weit negativer ausfällt. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Schülerhelfer gehalten waren, mit anderen Mitschülern nicht über Konfliktgespräche reden sollten. In den Konfliktgesprächen mit Schülern hieß das Motto: „Alles, was wir hier sprechen, bleibt im Raum, jedenfalls von meiner Seite.“ Da die Schülerhelfer gehalten waren, die Inhalte und Ergebnisse von Konfliktgesprächen vertraulich zu behandeln, so meine Interpretation, antworteten sie bezüglich der Kommunikation signifikant zurückhaltender als die Kontrollgruppe. Auch mit ihren Eltern und Lehrern führen die Schülerhelfer nach einem Jahr Tätigkeit in der Schülerstation signifikant weniger Gespräche über schulische Dinge als die Kontrollgruppe. Da sie anderen gegenüber bezüglich der Konfliktgespräche, aber auch bezüglich nicht-gelungener Rollenspiele in den Trainingseinheiten zum Schweigen verpflichtet waren, können die abgenommenen Gespräche mit den Eltern auch als Beweis für tatsächlich eingehaltenes Stillschweigen über Konfliktgespräche interpretiert werden. Da die Frage sich auf Gespräche „mit Lehrern und Eltern“ beziehen bleibt unbestimmt, ob die Schüler nur mit ihren Lehrern oder nur mit ihren Eltern weniger gesprochen haben. Wie die zusammenfassende Analyse der Kommunikationsstruktur zeigt, reden die Schüler signifikant weniger miteinander und mit Eltern und Lehrern, während die Kontrollgruppe kaum Veränderungen in der

Kommunikationsstruktur zeigt. Unterbestimmt zeigen die Ergebnisse Werte zum Modus der Verantwortlichkeit. Nicht wie prognostiziert eine monoton ansteigende Präferenz der Schüler für eine Verantwortlichkeit sich selbst und anderen gegenüber ist festzustellen, sondern eine mehrgipflige Verteilung der Präferenz. Beide Gruppen zeigen ein überwiegendes Verbleiben auf der Stufe zwei in dem von Lawrence Kohlberg gewonnenen Schema. Solche Abweichungen und mehrgipflige Präferenzen stellte Georg Lind auch in seiner Auswertung des DES-Projektes fest. Er interpretierte sie dahingehend, dass möglicherweise eine Neuformulierung der Theorie des Verantwortungsurteils notwendig wird, wie es auch von Lawrence Kohlberg und seinen Mitarbeitern vorgeschlagen wurde.²¹⁰ Am Auffälligsten ist eine negative Entwicklung bezüglich der Urteilsfähigkeit der Schülerhelfer. Direkte Hinweise auf entwicklungsbedingte Veränderungen der Urteilsfähigkeit der Schüler sollten sich in der Struktur der individuellen Verantwortungsurteile zeigen. Hier lautete die Frage, ob die Schüler überhaupt erkannt hatten, dass es sich um qualitativ verschiedene, unterschiedlich rechtfertigbare Argumente handelte (Stufen der Urteilsfähigkeit). Gefragt wurde, ob die Schüler fähig waren, die Antworten konsistent nach ihrer Zugehörigkeit und zu einem bestimmten Modus zu beurteilen und wie sich die Fähigkeit nach der pädagogischen Intervention verändert. Die Analyse zur Verantwortungsurteilsfähigkeit verändert sich nach einem Jahr bei den Schülerhelfern in Richtung einer signifikant geringeren Urteilsfähigkeit, so dass sie die Argumente weniger konsistent zu beurteilen vermochten. Während ihre Urteilsfähigkeit in der ersten Befragung signifikant höher war als die der Kontrollgruppe, nämlich etwa zwei Fünftel höher als die der Kontrollgruppe, sank sie nach der pädagogischen Intervention um fast zwei Drittel, während die Urteilskompetenz der Kontrollgruppe signifikant stieg. Dieses Ergebnis ist umso erstaunlicher, als nach der Theorie die Stufenabfolge der Urteilsfähigkeit invariabel in eine Richtung erfolgen sollte und keine Stufe übersprungen werden kann. Das Ergebnis widerspricht damit der von Lawrence Kohlberg prognostizierten invariablen Stufenabfolge, aber nur bei den Schülerhelfern. Das Ergebnis gesunkener Urteilskompetenz überrascht umso mehr, als Georg Lind die Alltagsgewalt unter Kindern und Jugendlichen auch mit geringer Urteilsfähigkeit erklärt: Je geringer ausgeprägt die Urteilskompetenz ist, um so stärker wächst nach

²¹⁰. Vgl. Link & Lind 1988; vgl. auch Lind, G.: Ist Moral lehrbar? S. 182

Georg Lind die Bereitschaft von Gewalt.²¹¹ Georg Lind stützt sich auf Ergebnisse von Dilemma-Diskussionen. Geringe Urteilsfähigkeit sieht er als ein Verhalten das stärker durch spontane, emotionale und affektive Faktoren gesteuert wird als durch eine moral-kognitive Reflexion, die das eigene Handeln begründet und im Sinne einer entwickelten Urteilskompetenz an überindividuellen Werten und /oder Prinzipien sich orientiert. Eine Interpretation könnte sein, dass die mir zur Verfügung stehende Formel nicht stimmt. Dieses Ergebnis widerspricht zumindest den Ergebnissen im tatsächlichen Handeln. In der Schüler gab es signifikant weniger Regelverstöße als im übrigen Schulleben, und zwar aus Sicht der Schülerhelfer wie auch aus Sicht der Kontrollgruppe, der Nutzer dieser Schülerstation. Auch beurteilten beide Gruppen, dass Schüler in der Schülerstation fairer miteinander umgehen als im übrigen Schulleben. Das negative Ergebnis steht insofern auch im Widerspruch zu der Fähigkeit, dem Bedürfnis und der Ermöglichung zur Partizipation, wobei ihnen die Mitbestimmung in der Schülerstation weit wichtiger ist als im übrigen Schulleben. Die Schülerhelfer und die Kontrollgruppe haben nach einem Jahr ein signifikant höheres Bedürfnis, in der Schule demokratisch mitzubestimmen die Schülerhelfer jedoch ein noch größeres Bedürfnis als die Kontrollgruppe. Den Schülerhelfern ist auch signifikant wichtiger als der Kontrollgruppe, bei der Höhe des Strafmaßes mitzubestimmen Fast ebenso wichtig ist den Schülerhelfern das Bedürfnis, bei Bestrafungen überhaupt mitzubestimmen.. Während das Bedürfnis der Kontrollgruppe nach Partizipation nach einem Jahr auch etwas steigt, steigt das Bedürfnis der Schülerhelfer nach Partizipation in der Schule etwas höher als das der Kontrollgruppe., aber signifikant höher ihr Bedürfnis nach Partizipation. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Schülerhelfer aufgrund ihrer Erfahrungen in der Schülerstation den Wert demokratischer Mitbestimmung am eigenen Leib erfahren und gewertschätzt haben. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu dem Ergebnis der geringen Urteilsfähigkeit. Auffassend sind weiterhin die Antworten der Schülerhelfer zu Fragen des guten Unterrichts. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerhelfer vor ihren Betätigungen in der Schülerstation schon höhere Erwartungen an einen guten Unterricht in der Schule hatten als die Kontrollgruppe. Nach einem Jahr Ausbildung beurteilten sie den Unterricht insgesamt kritischer. Sowohl die Schülerhelfer wie auch die Kontrollgruppe bewerteten den Unterricht an der Schule signifikant kritischer. Bei den vier Fragen zum kleinschrittigen, verständlichen, Zeit nutzenden und herausfordernden Unterricht

²¹¹ Vgl. Lind, G. Sozialpsychologische Ursachen gewalttätigen Verhaltens. Vorlesungsmanuskript, multi

beurteilten die Schülerhelfer, dass in der Schülerstation signifikant weniger kleinschrittig gearbeitet wird als in der übrigen Schule. Dagegen fanden sie den Unterricht in der Schülerstation signifikant verständlicher als an der übrigen Schule. Noch signifikant positiver als die Verständlichkeit beurteilten sie die Herausforderungen im Unterricht der Schülerstation und die beste Beurteilung erhielt der Unterricht in der Schülerstation als zeitnutzend. Das Ergebnis bestätigt die von John Dewey prognostizierte Überzeugung, und meine Erwartung, dass herausfordernde Aufgaben Wachstumskräfte Kräfte freisetzen, während kleinschrittiger Unterricht eher die Lernfreude verringert. Da der Unterricht für die Schulprogrammentwicklung den wichtigsten Bereich darstellt, zeigen die Ergebnisse mit Bezug zum Unterricht in der Schülerstation insgesamt signifikant bessere Ergebnisse, stehen jedoch im Widerspruch zu den Lernergebnissen zu dem Urteilsvermögen. Nach der Theorie Lawrence Kohlbergs steigt mit zunehmendem Urteilsvermögen auch die Übereinstimmung dieses Urteilsvermögens mit dem verantwortlichen Handeln. Bezüglich auf die Gewaltentwicklung zeigen die Ergebnisse die besten Resultate. Die die Ergebnisse zeigen, beurteilen sowohl die Schülerhelfer wie auch die Schülgäste die Atmosphäre in der Schülerstation besser als im übrigen Schulleben. Die Schülerhelfer und die Kontrollgruppe beurteilen das Ausmaß gerechter Regeln als doppelt so gut wie im übrigen Schulleben. Die Kontrollgruppe beurteilen die Regeln sogar noch etwas gerechter als die Schülerhelfer. Auch zu Regelverletzungen mit Bezug zu Diebstahl beurteilen beide Gruppen doppelt so positiv wie im übrigen Schulleben das geringe Vorkommen, allerdings beurteilt die Kontrollgruppe das Vorkommen von Diebstahl als etwas negativer als die Schülerhelfer. Auch mit Bezug zum Thema Gewalt wurden etwa gleiche positive Werte erzielt. Auch beurteilen beide Gruppen die Atmosphäre in der Schülerstation mit Bezug zu Vandalismus signifikant positiver als im übrigen Schulleben. Die Schülgäste beurteilen die Abnahme von Vandalismus sogar noch signifikant positiver als die Schülerhelfer. Zusammenfassend wurde aus Sicht der Schülerhelfer wie auch der Schülgäste die moralische Atmosphäre als weitaus positiver als im übrigen Schulleben beurteilt. Insgesamt zeigen die Ergebnisse mit Bezug zum Thema Gewalt signifikant positive Ergebnisse. Die durch ergänzende Umfragen ermittelte Aufteilung und Wirksamkeit der von den Schülerhelfern angewendeten Verfahren bestätigt die Annahme, dass gerechte Regeln allein noch kein positives Klima schaffen, sondern sie müssen auch eingefordert werden. Mit den Ergebnissen dieser Studie hat sich meine Erwartung bestätigt, dass Moral sich lohnen

muss, nicht aber Gewalt. Indem Schüler, die gedankenlos oder bewusst Sachen zerstören oder billigend in Kauf nehmen, andere unwürdig zu behandeln, im Vorfeld reflektieren, welche Konsequenzen ihr Verhalten haben könnte und im Nachhinein die Konsequenzen ungewünschten Verhaltens übernehmen müssen. Die Ergebnisse der zusätzlichen Befragungen zeigen, dass die Schülerhelfer innerhalb eines Schuljahres in 56 Fällen intervenieren mussten (die Ermahnungsrituale wurden nicht protokolliert) und dass die insgesamt neun durchgeführten Schülerhelferkonferenzen die erfolgreichsten darstellten. Die Schülerstation bot somit nicht nur sinnvolle und attraktive Beschäftigungen und Erholung in den Pausen, sondern bot den Schülerhelfern selbst auch eine attraktive Arbeitsgemeinschaft. Damit zeigen diese Ergebnisse, dass es lohnenswert ist, Schüler, die einmal „Mist gebaut“ haben, wieder eine Chance bekommen, wenn sie einen Schaden wieder gut machen und sich dann alle Beteiligten unter neuen Vorzeichen begegnen können. Die positiven Ergebnisse mit Bezug zur Reduzierung von Gewalt korrespondieren zumindest auch mit der Zufriedenheit der Lehrkräfte. Mit den Ergebnissen konnte nicht gezeigt werden, dass sich die kognitiven Leistungen der Schülerhelfer verbesserten, wohl aber ihr kompetentes Umgehen im tatsächlichen Handeln und dass die Schülerhelfer durch ihr Engagement tatsächlich einen eigenen Beitrag zur Entwicklung eines friedlichen und demokratischen Schullebens leisteten. Dass viele Ideen, die ich mit und in der Schülerstation zu verwirklichen suchte, nicht in der regulären Schule verwirklicht werden können, kann zwar als Argument herangezogen werden, aber die jetzt ausgefeilten Vorgaben der Schulprogrammentwicklung, die es zur Gründungszeit der Schülerstation und im Untersuchungszeitraum noch nicht entwickelt waren, geben Kriterien vor, die mit den hier angestrebten Zielen korrespondieren. Heute werden Zielsetzungen aus Schulprogrammen von schulexternen, dafür eingesetzten Qualitätsprüfern überprüft, beispielsweise die Entwicklung einer Schulkultur, attraktive Arbeitsgemeinschaften, sinnvolle Beschäftigungen in den Pausen, herausfordernde Aufgaben im Unterricht, die Pflicht zur Gewaltprävention etc.²¹²

²¹² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen: Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen erstellte inzwischen zu dem Zweck ein „Qualitätstabelleau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein Westfalen.“ Das Qualitätstabelleau fasst Kriterien und Standards für Schulqualität zusammen. Es benennt sechs Qualitäts-Bereiche: , zu denen die „Zufriedenheit aller Beteiligten“, „Verantwortungsbereitschaft bzw. soziales Engagement“ „fähigkeit zum selbständigen Lernen und Handeln (einschließlich Lernstrategien, zur Teamarbeit und vermittelt auf der Grundlage eines Medienkonzeptes kommunikativen Kompetenzen“, , 1. Ergebnisse der Schule; 2. Lernen und Lehren – Unterricht; 3. Schulkultur; 4. Führung und Schulmanagement; 5. Professionagementit Hilfe eines Konzeptes die Fähigkeit zum selbständigen Lernen und Handeln (einschließlich Lernstrategien, zur Teamarbeit und vermittelt auf der Grundlagen eines Medienkonzeptes

Kapitel 9

AUSBLICK UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Ergebnisse zeigen, dass der Aufwand das Ergebnis rechtfertigt. Sie zeigen, dass eine demokratische, kooperative und Gerechte Gemeinschaft als Insel an einer Schule möglich ist - auch unter den gegebenen undemokratischen, immer noch auf den Lernerfolg Einzelner gerichteten Lernens, das Verlierer und Gewinner erzeugt. Neuere demokratische Konzepte wie etwa die demokratische Partizipation in Klassenräten bestätigen den hier vertretenen Ansatz, Inseln in der Schule zu schaffen. Dass Moral unter Gleichaltrigen sich lohnt, Gewalt aber nicht, haben die Ergebnisse des Projektes ebenfalls gezeigt. Dass Schüler sich fürsorglich umeinander kümmern und für einander erfolgreich eintreten können, bestätigen diese Ergebnisse. Auch neue Konzepte, beispielsweise Buddy-Projekte, die erfolgreich und wirksam mit Unterstützung prominenter Vertreter und finanzieller Unterstützung hochrangiger Firmen öffentlich bekannt gemacht werden. Ein Projekt wie die Schülerstation wird solange erfolgreich laufen, wie engagierte Lehrkräfte sich für die Sache außerhalb ihres regulären Unterrichts zu engagieren. Dieses tun viele Hauptschullehrer in besonderem Maße; sie müssen sich etwas einfallen lassen, um ihre Schüler trotz eher negativer Zukunftsaussichten und verständlicher Demoralisierung zum Lernen bei der Stange zu halten. Solche Bemühungen verlangen von uns Lehrern einen langen Atem und Beharrlichkeit aber auch besondere Unterstützung, zumal die am Fachunterricht orientierten Qualitätsstandards solche Projekte mit ganzheitlichem Anspruch in den Hintergrund drängen. Auf Dauer sind Projekte wie die Schülerstation, die auf Nachhaltigkeit und Vernetzung gerichtet sind, nur durch Mitwirkung vieler Unterstützer zu halten, bedürfen einer unterstützenden Schulleitung und fördernde Kollegen, die

kommunikative Kompetenzen. Für den Qualitätsaspekt⁴ „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ gelten folgende Kriterien: Der Unterricht fördert eine aktive Teilnahme durch Schüler, die Zusammenarbeit zwischen Schülern und bietet Möglichkeiten zu eigenen Lösungen, berücksichtigt individuelle Lernwege, gibt Schülern Gelegenheit zu selbständiger didaktischer Arbeit und unterstützt sie bei deren Gestaltung, fordert strukturierte und funktionale Gruppenarbeit; Lehrkraft fördert strukturierte und funktionale Arbeit. Zum Qualitätsaspekt „Unterricht – Lernumgebung und Lernatmosphäre“ gelten folgende Kriterien: die Lernumgebung ist vorbereitet, Ordnungsrahmen wird eingehalten, Lehr- und Lernzeit werden intensiv für Unterrichtszwecke genutzt, es herrscht ein positives pädagogisches Klima. Zum Qualitätsaspekt „Lebensraum Schule“: Die Schule macht einen gepflegten Eindruck und wirkt einladend. Die Schule bietet attraktive Arbeitsgemeinschaften und eine vielfältige und sinnvolle Freizeitgestaltung in den Pausen an. Die Schule hat Maßnahmen zur Gewaltprävention ergriffen. Die Schule wacht über die Sicherheit von Personen und Eigentum. Die Schule reagiert konsequent auf Vandalismus.

offen sind für solche Experimente. Dieses beinhaltet nach wie vor, dass die Schulen mehr Gestaltungsspielräume für eigenverantwortliche pädagogische Entscheidungen erhalten müssen. An der Hauptschule Sprockhövel entwickelten sich durch die Schülerstation zumindest einige Synergieeffekte. So wurden beispielsweise Sporthelfer ausgebildet, die bei sportlichen Festen an Organisation und Ausgestaltung Verantwortung übernahmen. Das erfolgreiche Ermahnungsritual und das damit verbundene Prinzip, dass die Schülerstation auch ein Raum für eigenverantwortliches Denken und Handeln war, wurde in der Schule durch Einrichtung eines Trainingsraumes – eines Raumes für eigenverantwortliches Denken – im Fall von Unterrichtsstörungen umgesetzt. Was bereits John Dewey vor 100 Jahren formulierte, dass nämlich die Gesellschaft durch die Erziehung der jungen Menschen von heute über ihre eigene Zukunft entscheidet, denn die Heranwachsenden von heute sind die Erwachsenen von morgen. Diese Tatsache ist nach wie vor wahr.

Literaturverzeichnis

Baldwin, J.M: Social and Ethical Interpretations in Mental Development. Vierte, rev. Und erw. Aushabe (zuerst 1897). New York: Macmittan 1906. Dt.: Das soziale und sittliche Leben – erklärt durch die seelische Entwicklung. Leipzig: J.A. Barth 1900

Balke, S.: Die Spielregeln des Klassenzimmers 2003.

Baumert, Artelt, Klieme & Stanat 2001

Bildungskommission NRW 1995

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96

Bohnsack, F.: John Dewey Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel 2005

Boal, A.: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie, Seelze-Velber 1999 und Boal, A.: Theater der Unterdrückten. Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt/M. 1989.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Popladen 2001

Dewey, J. (1907: The school and society. Chicago: University of Chicago Press

Dewey, J. (1916/1993): Democracy and education.. New York: Macmillan/Mineola, Ny: Dover Publications.

Dewey, J.: The Later Works 3. Carbondale/Edwardsville Southern Illionis University Press 1981-1990

Dewey, J.: The Later Works 5. Carbondale/Edwardsville Southern Illionis University Press 1981-1990

Dewey, J. How we think. Boston: Heath 1932

Dewey, J. und Tufts.J.H: Ethics. Rev. Ausgabe (Erstausgabe 1908). New York: Holt 1932

Dewey, J.: Experience and Education. New York: Collier Books 1938

Dewey, J.: Creative democracy. The task before us. Carbondale: University of Southern Illinois Press 1939

Dewey, J (1988) The public and its problems. In: The late works, vol. 2. Carbondale: University of Illinois

- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel 1993
- Dewey, J.: Experience and Education. New York: Macmillan 1938. Dt.: Erfahrung und Erziehung. In: J. Dewey, Psychologische Grundfragen der Erziehung. München und Basel 1974, S. 247 – 296. vgl. auch: Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Wertheim 1993
- Dewey, J.: The Middle Works, 1899-1924, Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press und London Amsterdam: Feffer & Simon., Band 1 - 12
- Dewey, J.: Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt 1987
- Dewey, J.: Kunst als Erfahrung. Frankfurt aa.M.1988
- Dewey, J.: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr. Übers. V.G.Schulz/E. Wiesenthal. In: J. Dewey/W.H. Kilpatrick. Der Prekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935. (Orig. „The way out of Educational confusion“. 1931)
- Durkheim, E.: L'Éducation Morale. Paris: Presses Universitaires Francaises. Dt.: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Neuwied und Darmstadt 1973
- Edelstein, W.: Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In: Risse, E./Schmidt, H.J. (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied 1999
- Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001
- Fatzer, G.: Ganzheitliches Lernen, Paderborn 1998
- Farelly, F./Brandsma, J.M.: Provokative Therapie. Berlin 1994
- Frosch, H.: Im Netz der Beziehungen. Paderborn 2002
- Fischer, T./Ziegenspeck, J.: Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen zur Gegenwart (2000)
- Garlichs, A.: Aufwachsen in schwieriger Zeit; in: die Grundschulzeitschrift, Heft 71
- Goleman, D. Emotionale Intelligenz. München 1997
- Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg: Hoffmann und Kampe 1977 (Erstauflage)/München: Heyne 1989

- Stähling, M.: Der Klassenrat: Unbequem, aber klasse!. In: Kinder beteiligen. In: Burk, K, Speck-Hamdan/ Wedekind, H. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt a.M 2003
- Gordon, T., Burch, N.: Die neue Beziehungskonferenz. Effektive Konfliktbewältigung in Familie und Beruf.Ulm, 2002
- Ingenkamp, K./Lissmann, U.: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel 1985
- Hagedorn, O.: Konfliktlotsen – Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt. . Leipzig 1996, 2. Auflage 2000
- Hardtmann, G.: Vortragsprotokoll (Arbeitskreis neue Erziehung am 3.12.1993,) Berlin, 3. Dez. 1993
- Hentig, H.v.: Die Schule neu denken, München 1993
- Homfeldt, H.G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. 2. korrigierte Aufl., Baltmannsweile 1995
- Hurrelmann, K. Gewalt ist ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In: Hurrelmann, K., Rixius, N., Schirp, H.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim und Basel, 1996
- Jacoby, E: Philosophien.
- Jefferys, K.: Noack,U.: Ein Streit-Schlichter-Programm für Schülerinnen und Schüler, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrg.), Informationen zur Schulberatung, Heft 18, Soest 1993
- Kant, E.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (zuerst 1785). In: I. Kant, Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt/MIN; vns VII
- Kluge, K.: Lernen in Neurodynamischen Dimensionen (L.i.N.D)-Ansatz: - Vom Erzieher zum LernBegleiter
- Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main, 1997
- Kohlberg, L./Candee, D.: The relationship of moral judgment to moral action. In: Kohlberg, L.(Hrs.) The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. Essays on moral development.. 2. San Francisco: Harper Row. 1984, S. 498-581
- Kuhn,T.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 9.Aufl. Frankfurt a..M. 1988
- Lexikon der Politik. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baden-Baden 1979

- Lange 2001 a,3. In: Ingenkamp, K./Lissmann, U.: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel 1985
- T. Lickon (Hrsg.), Moral Development and behaviour: Theory, Research, and Social Issues. New York: Holt, 1976
- Lind, G.: Ist Moral lehrbar, Berlin 2000
- Meyer, H.: Schulpädagogik. Band 1. Für Anfänger, Berlin 1997
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt 1988
- Mill, J.S.: Chances in moral attitudes following temptation. Journal of Personality 26. 1958
- Mill, J.S.: Utilitarianism. (zuerst 1861) Dt.: Der Utilitarismus. Stuttgart, Reclam 1976.
- Moreno, I.L.: Psychodrama und Soimetric, Köln 1989
- Oerter, R.: Die Formung von Kognition und Motivation durch Schule: Wie Schule auf das Leben vorbereitet. In: Unterrichtswissenschaft 3/1985, S. 221
- Oser, F./Althof, W.: „Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Weinsberg 2001
- Oser/Althof 1992,; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1991 und 1993.
- Sardei-Biermann, S.: Jugendliche zwischen Schule und Arbeitswelt. München 1984
- Petersen, S.: Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I, Berlin 2001
- Piaget, J. Le Jugement Moral chez l'Enfant. Paris: Alcan, Dr.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: 2. rev. Auflage. Stuttgart 1983
- Popprt, K./Eccles, J.: Das Ich und sein Gehirn, München, 1982.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L: Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: columbia
- Rosenberg, M.: Das können wir klären. Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann. Paderborn 2003
- Hinsch, R., Pfüngsten, U.: Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. 4. Auflage Weinheim 2002
- Hinsch, R, Wittmann, S.: Soziale Kompetenz kann man lernen. Berlin 2003
- Rawls, J. A.: Kantian constructivism in moral theory. Ournal of Philosophy, 87

- Resnick, L.B.: Learning in School and Out. In: Educational Researcher, Nr. 9, December 1987
- Riedl, A./Laubert, V.: Herausforderung Gewalt Programm polizeiliche Kriminalprävention. Innenministerium Baden-Württemberg im Auftrag der Innenminister/-senatoren des Bundes und der Länder (Hrsg.)
- Rixius, N.: Hinsehen, hinhören, aussprechen. In: Hurrelmann, K., Rixius, N., Schirp, H.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim und Basel, 1996
- Sardei-Biermann, S.: Jugendliche zwischen Schule und Arbeitswelt. München 1984
- Schirp, H.: Gestaltung – Öffnung – Reflexion – drei Ansätze zur Gewaltprävention von Gewalt. In: Hurrelmann, K., Rixius, N., Schirp, H.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim und Basel, 1996
- Spitzer, Manfred: Selbstbestimmen Gehirnforschung und die Frage Was sollen wir tun? 2002
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg 1999
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 2 Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung.. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg 1999
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 2 Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung.. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg 1999
- Schuster, P.: Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg
- vgl. Schwind, H.-D./Roitsch, K./Ahlborn, W./Gielen, B.: Gewalt in der Schule am Beispiel von Bochum. Mainz 1995 u.a. 1995
- Tillmann, K.-J. u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München 1999
- Verfassung des Landes NRW, dritter Abschnitt Artikel 6 (Fn 3a)
- Vierbaum, A.: Expertise: „Begaben durch Coachen“, Köln 2007
- Weidner, J.: Anti-Aggressivitäts-Training, in: Stimmer, F. (Hg.): Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. München, Wien 1994

Anhang I: Verwendete Fragebögen

Befragung an der Gemeinschaftshauptschule Sprockhövel

- Bitte fülle erst einmal die entsprechenden Kästchen aus.

Schülerhelfer und

Schülerhelferinnen

Kontrollgruppe

Erstbefragung

Zweitbefragung

Monat

Jahr

Fragebogen A

In diesem Fragebogen stelle ich dir eine ganze Reihe Fragen zu zwei Texten.

Die Texte stehen am Anfang jeder Seite.

Danach kommen die Fragen. Wenn du die Texte nicht verstehst, frage nach.

- **Beantworte bitte alle Fragen!**
- **Kreuze bitte die Zahl an, die das trifft, was du denkst!**
- **Mach nur ein Kreuz pro Frage!**

Wenn du eine Frage nicht verstehst, dann schreib das einfach daneben. Wenn du sonst noch etwas dazu sagen willst, kannst du das auch daneben schreiben.

Auch hier gilt wieder: nur eine Antwort ankreuzen. Wenn du eine andere Antwort genauso richtig findest, dann schreib das bitte auch einfach neben die Frage.

Nun brauche ich deine Geheimnummer, damit du anonym bleibst, d.h. damit dein Name nicht bekannt wird.

Deine Geheimnummer setzt sich folgendermaßen zusammen:

In welchem Monat bist du geboren?.....

Erster Buchstabe des Vornamen deiner Mutter:.....

Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters:.....

Kreuze an, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist.

O Mädchen O Junge

Deckblatt zur Nachbefragung

Befragung an der Gemeinschaftshauptschule Sprockhövel

➤ **Bitte fülle erst einmal die entsprechenden Kästchen aus.**

Schülerhelfer und
Schülerhelferinnen **Kontrollgruppe**

Erstbefragung **Zweitbefragung**

Monat **Jahr**

Fragebogen B

In diesem Fragebogen stelle ich dir eine ganze Reihe Fragen.

Ich möchte von dir gerne darüber erfahren, wie du deine Schule siehst. Dann interessiert mich auch noch deine Meinung über Mogeln oder über gegenseitiges Helfen.

- Beantworte bitte **alle** Fragen.
- Wenn du eine Frage nicht verstehst, dann schreib das einfach daneben!
- Wenn du sonst noch etwas dazu sagen willst, kannst du das auch daneben schreiben!
- Auch hier gilt wieder: nur **eine Antwort ankreuzen**. Wenn du eine andere Antwort genauso richtig findest, dann schreib das bitte auch einfach neben die Frage.

Ich werde dich auch mal nach der Meinung deiner Mitschülerinnen und Mitschüler oder deiner Lehrerinnen und Lehrer fragen. Es macht dann nichts, wenn du das nicht so genau weißt, dann kreuze das an, was deiner Meinung am nächsten kommt.

Nun brauche ich deine Geheimnummer, damit du anonym bleibst, d.h. damit dein Name nicht bekannt wird.

Deine Geheimnummer setzt sich folgendermaßen zusammen:

In welchem Monat bist du geboren?

Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:

Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters:

Kreuze an, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist.

Mädchen

Junge

Fragebogen an die Schülerhelfer und die Kontrollgruppe zur Schule allgemein

| A | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|------------------|------------------|--------------------|-------------------|----------------------|
| | | Stimmt gar nicht | Stimmt nur wenig | Stimmt teils-teils | Stimmt weitgehend | Stimmt voll und ganz |
| Hier geht es um Schülerinnen und Schüler | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A1 | Die Schüler und Schülerinnen an unserer Schule gehen freundlich miteinander um. | | | | | |
| A2 | Sie helfen sich auch dann gegenseitig, wenn sie nicht befreundet sind. | | | | | |
| A3 | Sie kommen auch dann miteinander aus, wenn sie verschiedenen Gruppen angehören. | | | | | |
| A4 | Es gibt Gruppen, die gegenüber anderen zusammenhalten. Da muss man zur Gruppe gehören, um Hilfe zu bekommen. | | | | | |
| Hier geht es um Lehrer und Lehrerinnen | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A5 | Die Lehrerinnen und Lehrer an unserer Schule gehen mit uns meistens gerecht um und achten uns. | | | | | |
| A6 | Sie sprechen untereinander und mit uns offen über Probleme. Sie suchen gemeinsam mit uns nach Lösungen. | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| A7 | Sie wollen die Schulordnung immer durchsetzen. | | | | | |
| A8 | Die Schulordnung ist im Großen und Ganzen gut und gerecht. | | | | | |
| Hier geht es um die Schule | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A9 | Wir Schülerinnen und Schüler können Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schule mitbestimmen. | | | | | |
| A10 | Manche Entscheidungen werden abgestimmt. Dabei dürfen alle mitmachen. Jeder hat eine Stimme. | | | | | |
| A11 | Wir fühlen uns als Teil der Schule und sind stolz auf unsere Schule. | | | | | |
| A12 | Unsere Schule ist eine richtige Gemeinschaft. Alle kümmern sich um einander. | | | | | |
| A13 | Man kann hier viel lernen und bekommt eine gute Ausbildung. | | | | | |
| A14 | In unserer Schule wollen einige immer besser sein als andere. | | | | | |
| A15 | Es wird wenig abgeschrieben. | | | | | |
| A16 | Es gibt selten Schlägereien. | | | | | |
| A17 | Es wird nur selten geschwänzt. | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|----------------|------------------|-----------------|----------|-----------------|----------|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------------|------------------|-----------------|---------|-----------------|--|
| A18 | Es wird wenig gestohlen. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A19 | In unserer Schule wird kaum etwas zerstört. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td rowspan="2" style="width: 15%;">B</td> <td rowspan="2" style="width: 45%;">Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Un- wichtig</td> <td style="text-align: center;">Wenig wichtig</td> <td style="text-align: center;">Teils- Teils</td> <td style="text-align: center;">Wichtig</td> <td style="text-align: center;">Sehr wichtig</td> <td></td> </tr> </table> | | | | | | | B | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Un- wichtig | Wenig wichtig | Teils- Teils | Wichtig | Sehr wichtig | |
| B | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | | |
| | | Un- wichtig | Wenig wichtig | Teils- Teils | Wichtig | Sehr wichtig | | | | | | | | | | | | | |
| <p>In diesem Abschnitt findest du nochmals die gleichen Aussagen. Diesmal interessiert mich allerdings etwas anderes!</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Wie wichtig sind dir diese Dinge für deine Schule? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | | |
| B1 | Die Schülerinnen und Schüler sollten freundlich miteinander umgehen. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B2 | Sie sollten sich auch dann gegenseitig helfen, wenn sie nicht miteinander befreundet sind. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B3 | Sie sollten auch miteinander auskommen, wenn sie zu verschiedenen Gruppen gehören. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B4 | Es sollte für mich eine Gruppe geben, in der man gegenüber anderen zusammenhält. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B5 | Die Lehrerinnen und Lehrer sollten mit uns gerecht und respektvoll umgehen. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|
| B6 | Alle sollten miteinander offen über Probleme sprechen. | | | | | | |
| B7 | Die Vorschriften der Schule sollten gerecht und gut sein. | | | | | | |
| B8 | Die Lehrerinnen und Lehrer sollten die Schulordnung immer durchsetzen. | | | | | | |
| B9 | Wir Schülerinnen und Schüler sollten Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schule mitbestimmen können. | | | | | | |
| B10 | Wichtige Entscheidungen sollten abgestimmt werden und alle Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler sollten dabei eine Stimme haben. | | | | | | |
| B11 | Wir sollten uns der Schule zugehörig fühlen können und stolz auf unsere Schule sein können. | | | | | | |
| B12 | Unsere Schule sollte eine richtige Gemeinschaft sein, in der sich alle um einander kümmern. | | | | | | |
| B13 | Man sollte hier viel lernen können und eine gute Ausbildung bekommen. | | | | | | |
| B14 | Es sollte bei uns weniger Konkurrenz untereinander geben. | | | | | | |
| B15 | Es sollte wenig abgeschrieven und gemogelt werden. | | | | | | |
| B16 | Es sollte selten Schlägereien geben. | | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| B17 | Es sollte nur selten geschwänzt werden. | | | | | |
| B18 | Es sollte nur selten gestohlen werden. | | | | | |
| B19 | In unserer Schule sollte nichts zerstört werden. | | | | | |

C Lies dir bitte die Aussagen noch einmal kurz durch. Vielleicht sind Themen dabei, die du gerne einmal in der Klasse oder in einer Schulversammlung besprechen willst. Schreibe sie hier bitte auf. Du kannst natürlich auch andere Themen nennen, die du für interessant und wichtig hältst

.....

.....

.....

.....

.....

(Du kannst die Rückseite auch noch nutzen)

| | | | | | | |
|----------|---|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| D | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst !!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | Ganz falsch | Eher falsch | Teils-Teils | Eher richtig | Ganz richtig |
| | Mitbestimmung in der Schule, was würdest du davon halten? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|--------------|-----------------|------|--|
| D1 | Solltet ihr darüber mitbestimmen, was in der Schule erlaubt und verboten wird? | | | | |
| D2 | Solltet ihr auch mitbestimmen können, was bei Verstößen gegen die Schulordnung erfolgen soll? | | | | |
| D3 | Sollten Schülerinnen und Schüler mitbestimmen können, wie jemand bestraft wird, wenn er gegen die Schulordnung verstoßen hat? | | | | |
| E An jeder Schule gibt es viele feste Gruppen. | | | | | |
| Die Schülerinnen oder Schüler, die zu seiner Gruppe gehören, sind oft zusammen und machen viel gemeinsam. Das hat verschiedene Gründe. Vielleicht haben sie gemeinsame Interessen, machen Sport im selben Verein oder vielleicht kommen sie aus dem gleichen Viertel oder der gleichen Gegend. | | | | | |
| E1 | Gibt es in deiner Klasse solche Gruppen? | Ja | Nein | | |
| E2 | Gehörst du zu so einer Gruppe? | Ja, zu einer | Ja, zu mehreren | Nein | |

| | | | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|----------|-------------|
| | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst !!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | Nie | Selten | Manchmal | Häufig | Sehr häufig |
| Wie häufig sprichst du über deine Hausaufgaben oder was du in der Schule lernst? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E3 | ... mit Schülern oder Schülerinnen aus deiner Klasse oder deinem Jahrgang? | | | | | |
| E4 | ... mit anderen Schülern oder Schülerinnen? | | | | | |
| E5 | ... mit Lehrerinnen oder Lehrern? | | | | | |
| E6 | ... mit deinen Eltern? | | | | | |
| Wie häufig sprichst du über persönliche Dinge? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E 7 | ... mit Schülern oder Schülerinnen aus deiner Klasse oder aus deinem Jahrgang? | | | | | |
| E8 | ... mit anderen Schülerinnen oder Schülern? | | | | | |
| E9 | ... mit Lehrerinnen oder Lehrern? | | | | | |
| E10 | ... mit deinen Eltern? | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|--|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| F | <p>Es gibt Regeln, was alles bei Klassenarbeiten verboten und erlaubt ist. Ihr alle wisst zum Beispiel: VERBOTEN ist das ABSCHREIBEN und MOGELN</p> <p>Aber, ihr wisst, manche mogeln natürlich trotzdem und erhalten dadurch eine bessere Note. Ich möchte jetzt deine Meinung zum Thema „MOGELN“ hören.</p> <p>Antworte auch bei diesem Thema bitte ehrlich!</p> | | | | | | | | | | | | |
| | <p>Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!</p> | | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Ganz falsch</td> <td>Eher falsch</td> <td>Teils-Teils</td> <td>Eher richtig</td> <td>Ganz richtig</td> </tr> </table> | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ganz falsch | Eher falsch | Teils-Teils | Eher richtig |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | |
| Ganz falsch | Eher falsch | Teils-Teils | Eher richtig | Ganz richtig | | | | | | | | | |
| Wie stehst du selbst zum Mogeln und Abschreiben? | | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | |
| F1 | Ich halte das für ... | | | | | | | | | | | | |
| Wie sehen das deine Mitschüler und Mitschülerinnen? | | | | | | | | | | | | | |
| F2 | Ich glaube, die meisten aus meiner Klasse halten das für ... | | | | | | | | | | | | |
| Sollte man bei einer Klassenarbeit jemandem helfen und abschreiben lassen? | | | | | | | | | | | | | |
| F3 | Ich halte das für ... | | | | | | | | | | | | |
| F4 | Ich glaube, die meisten aus meiner Klasse halten das für ... | | | | | | | | | | | | |

| Kreuze bitte bei den folgenden Fragen das an, was du denkst!!! | | Klar! | Nein | Weiß nicht |
|---|---|--------------|-------------|-------------------|
| F5 | Würdest du selbst bei einer Klassenarbeit mogeln? | | | |
| F6 | Würden das die meisten anderen wohl tun? | | | |
| F7 | Würdest du anderen beim Mogeln helfen? | | | |
| F8 | Würden wohl die meisten anderen beim Mogeln helfen? | | | |

| | | | | |
|--------------------------------|--|----|-------|------|
| G | <p>Oft kommt es auf die Umstände an, ob man jemanden abschreiben lässt. Stelle dir bitte einmal die folgende Situation vor:</p> <p>Du hast zwei Freunde oder Freundinnen in deiner Klasse. Wir wollen sie mit ihrem Spitznamen Ati und Bugi nennen. Beide magst du eigentlich gleich gern.</p> <p>Beide stehen in einem Fach zwischen 4 und 5. Du hast in diesem Fach allerdings keine Probleme und stehst recht gut. Da beide alleine nicht zurecht kommen, bietest du ihnen deine Hilfe an. Vor der nächsten Klassenarbeit willst du mit ihnen zusammen lernen.</p> <p>Ati lehnt dein Angebot ab und hat keine Lust vorher so viel zu lernen.</p> <p>Bugi geht auf dein Angebot ein und paukt zusammen mit dir für die Arbeit.</p> <p>Bei der Klassenarbeit setzen sich nun beide in deine Nähe. Während der Arbeit haben beide mehr und mehr Schwierigkeiten und können die Aufgaben nicht lösen. Sie geben dir zu verstehen, dass sie von dir abschreiben wollen. Die Lehrerin beobachtet euch in diesem Moment gerade nicht.</p> | | | |
| | <p>Zunächst zu Ati:</p> | | | |
| G1 | Würdest du Ati abschreiben lassen, obwohl Ati doch keine Lust hatte, mit dir zu lernen? | Ja | Nein | |
| | | | | |
| G2 | Hättest du ein schlechtes Gefühl, es so zu machen? | Ja | Etwas | Nein |
| | | | | |
| <p>und nun zu Bugi:</p> | | | | |
| G3 | Würdest du Bugi abschreiben lassen? Bugi kommt ja trotz „Paukereie“ in der Arbeit nicht klar. | Ja | Nein | |
| | | | | |

| | | | | |
|----|---|----|-------|------|
| | | | | |
| G4 | Hättest du ein schlechtes Gefühl dabei, so zu handeln? | Ja | Etwas | Nein |
| | | | | |

H Freunde und Freundinnen helfen sich meistens gegenseitig. Manchmal gibt es aber einzelne Schülerinnen und Schüler, die zu keinem Freundeskreis gehören und die in der ganzen Klasse unbeliebt sind. Sollte man denen genauso helfen?

Stelle dir dazu folgende Situation vor: **Christian ist ein ziemlich unbeliebter Mitschüler und hat in seiner Klasse keinen Freund.** In einem Fach, in dem du besonders gut bist, steht Christian „mangelhaft“. Er muss die Klasse wiederholen, wenn das so weitergeht. Alle anderen kommen in diesem Fach gut mit.

Die Lehrerin bittet euch nun, dem Christian beim Lernen zu helfen. Er soll doch auch, wie die anderen, das Klassenziel erreichen.

| | | | | |
|----|--|----|------|-------------------|
| H1 | Sollte man Christian in dieser Situation helfen? | Ja | Nein | Wei ß nicht |
| | | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| H2 | Würdest du ihm in diesem Fall auch wirklich helfen? | | | |
|----|---|--|--|--|

| | | | | | |
|----|---|------------|------------|------------|---------------|
| H3 | Was glaubst du, tun deine Mitschülerinnen und Mitschüler? Wie viele würden dem Christian wohl in dieser Situation helfen? | Kein er | Weni ge | Einig e | Vi el e |
| | | | | | |

Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!

| | | | | |
|-----------|----------|-------------|----------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gar nicht | Etwas | Teils-Teils | Stark | Sehr stark |

| | | | | | |
|---|---|----------------------|-----------------------|---|---|
| Jetzt denken wir den Fall einmal ein wenig weiter. Nimm an, du hast Christian nicht geholfen. Der ist nun sitzen geblieben und muss die Klasse wiederholen. | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| H4 | Wie stark würdest du dich dafür verantwortlich fühlen? | | | | |
| <p>I Ich habe schon einmal bei anderen Schülerinnen und Schülern herumgefragt:</p> <p>Sollte man einer unbeliebten Schülerin oder einem unbeliebten Schüler helfen?“</p> <p>Einige Ansichten dazu will ich dir hier in diesem Abschnitt zeigen.</p> | | | | | |
| Kreuze bitte bei den folgenden Fragen an, was du denkst!!! | | Das sehe ich auch so | Das sehe ich nicht so | | |
| I 1 | Das ist pure Gefühlsduselei, wenn man einem hilft, mit dem man nicht befreundet ist! | | | | |
| I 2 | Es ist mir egal, ob unbeliebten Schülern oder Schülerinnen geholfen wird oder nicht! | | | | |
| I 3 | Ich finde es für mich besser, auch unbeliebten Schülerinnen und Schülern zu helfen. | | | | |
| I 4 | Ich ärgere mich und bin enttäuscht, wenn einer unbeliebten Mitschülerin oder einem unbeliebten Mitschüler nicht geholfen wird. Ich weiß allerdings nicht, wie man das ändern kann! | | | | |

| | | | | | | |
|----------|---|------|-------|---------|--------|--------|
| I 5 | Ich versuche die anderen zu überzeugen. Sie sollen auch unbeliebten Schülerinnen und Schülern helfen. | | | | | |
| I 6 | Ich wünsche mir, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer darum kümmern. Sie sollten dafür sorgen, dass solchen Schülerinnen und Schülern geholfen wird! | | | | | |
| I 7 | Ich wünsche mir, dass Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler dieses Thema miteinander besprechen. Vielleicht finden wir dann zusammen eine Lösung! | | | | | |
| J | Wie stehen die anderen dazu? Was glaubst du, denken deine Mitschülerinnen und Mitschüler? | alle | viele | eini-ge | wenige | keiner |
| J1 | Sagen viele, dass man einem Mitschüler nicht helfen soll, wenn der in der Klasse unbeliebt ist? | | | | | |
| J2 | Ist vielen egal, ob unbeliebten Mitschülern und Mitschülerinnen geholfen wird? | | | | | |
| J3 | Wie viele deiner Mitschülerinnen und Mitschüler setzen sich dafür ein, dass auch unbeliebten Schülerinnen und Schülern geholfen wird? | | | | | |
| J4 | Haben wohl viele Interesse daran, das Thema mit euren Lehrerinnen und Lehrern zu besprechen? | | | | | |

| Was glaubst du, wie das deine Lehrerinnen und Lehrer sehen? | | alle | vie- le | eini- ge | weni- ge | k e n e t | | | | | | | | | | |
|---|---|---------------------------|-------------------|----------------------|-------------|-----------------------|------------------|------------------|---------------------------|-------------------|----------------------|--|--|--|--|--|
| J5 | Wie vielen deiner Lehrerinnen und Lehrer ist es egal, ob ihr unbeliebten Mitschülerinnen oder Mitschülern in einer Notlage hilft oder nicht? | | | | | | | | | | | | | | | |
| J6 | Wie viele Lehrerinnen und Lehrer verlangen von euch, solchen Mitschülerinnen oder Mitschülern zu helfen? | | | | | | | | | | | | | | | |
| J7 | Was glaubst du? Wie viele deiner Lehrerinnen und Lehrer möchten das Thema wohl gerne gemeinsam mit euch besprechen? | | | | | | | | | | | | | | | |
| K | <p>Ich habe Schülerinnen und Schüler gefragt:</p> <p>„welche Gründe sprechen dafür, dem Christian zu helfen.“</p> <p>Einige Gründe, die mir genannt wurden, habe ich hier aufgeschrieben. Mich interessiert nun, was du von diesen Gründen hältst.</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Stimmt gar nicht</td> <td>Stimmt nur wenig</td> <td>Stimmt teils-teils</td> <td>Stimmt weitgehend</td> <td>Stimmt voll und ganz</td> </tr> </tbody> </table> | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Stimmt gar nicht | Stimmt nur wenig | Stimmt teils-teils | Stimmt weitgehend | Stimmt voll und ganz | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | |
| Stimmt gar nicht | Stimmt nur wenig | Stimmt teils-teils | Stimmt weitgehend | Stimmt voll und ganz | | | | | | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|------------------|------------------|----------------------|-------------------|----------------------|
| K1 | Es ist eine Sache des Anstandes und der guten Manieren, ob man auch unbeliebten Mitschülern in einer Notlage hilft. | | | | | |
| K2 | Die Klasse ist eine Gemeinschaft. Dazu gehören alle, auch die, die man nicht so gut leiden kann. Deshalb muss man auch allen helfen. | | | | | |
| K3 | Vielleicht kommt man selbst einmal in eine Notlage. Es ist daher im eigenen Interesse, wenn Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig helfen. | | | | | |
| K4 | Wenn ich einem unbeliebten Schüler in einer Notlage helfe, dann habe ich ein besseres Gewissen. | | | | | |
| K5 | Damit sich alle wohlfühlen können ist es richtig, in einer Notlage zu helfen. | | | | | |
| K6 | Wenn der Lehrer oder die Lehrerin das will, sollte man einem unbeliebten Mitschüler oder einer unbeliebten Mitschülerin helfen. | | | | | |
| L Nun einige Gründe, die dagegen sprechen, dem Christian zu helfen. | | | | | | |
| Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | Stimmt gar nicht | Stimmt nur wenig | Stimmt teils- | Stimmt weitgehend | Stimmt voll und ganz |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| L1 | Wenn ich einem unbeliebten Schüler helfe, werde ich vielleicht deshalb von den anderen abgelehnt | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|------------------|------------------|---------------------------|-------------------|----------------------|
| L2 | Der Christian hat sich bei den anderen unbeliebt gemacht. Er muss die Konsequenzen nun auch selber tragen. | | | | | |
| L3 | Man muss einem unbeliebten Mitschüler nur helfen, wenn es der Lehrer oder die Lehrerin verlangt | | | | | |
| L4 | Wenn man anderen hilft, dann macht man sie vielleicht nur abhängig. Darauf sollte man achten. | | | | | |
| L5 | Schüler, die sich unbeliebt machen, gehören nicht zur Klassengemeinschaft. Sie können daher auch keine Hilfe erwarten. | | | | | |
| L6 | Es ist unmöglich, zu allen eine gute Beziehung zu haben. Man kann deshalb nur seinen Freunden helfen. | | | | | |
| M Einige sagen: „Es ist ungerecht, einem Mitschüler nicht zu helfen, bloß weil man ihn nicht leiden kann!“ Wie findest du ihre Gründe? | | | | | | |
| Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | Stimmt gar nicht | Stimmt nur wenig | Stimmt teils-teils | Stimmt weitgehend | Stimmt voll und ganz |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| M1 | Es ist ungerecht, weil man mit jedem in Not Mitleid haben sollte. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| M2 | Es ist ungerecht, weil jeder Mensch mit gleicher Achtung behandelt werden sollte. Man muss alle mit gleicher Achtung behandeln. | | | | | |
| M3 | Es ist ungerecht, denn du willst in so einer Situation selber Hilfe bekommen. | | | | | |

| | |
|----------|--|
| N | <p>Einige sagen: „Man sollte jedem helfen. Sonst geht doch der Zusammenhalt in der Klasse verloren“.</p> <p>Entscheide bitte wieder, inwieweit die Gründe für dich stimmen!</p> |
|----------|--|

| | | | | | |
|--|------------------|------------------|---------------------------|-------------------|----------------------|
| Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Stimmt gar nicht | Stimmt nur wenig | Stimmt teils-teils | Stimmt weitgehend | Stimmt voll und ganz |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| N1 | Man sollte helfen, weil die Gemeinschaft kaputt geht, wenn alle nur auf den eigenen Vorteil achten. | | | | | |
| N2 | Man sollte helfen, weil man nur miteinander auskommt, wenn man sich gegenseitig auch mal einen Gefallen tut. | | | | | |
| N3 | Man sollte helfen, weil jeder für jeden anderen auch verantwortlich ist. Sonst gibt es keine Gemeinschaft. | | | | | |

O Nun geht es darum, wie du deine jetzigen Lehrerinnen und Lehrer in deiner Klasse und deiner Schule erlebst.

Mich interessiert, wie häufig du deine Lehrerinnen und Lehrer so erlebst, wie es in den folgenden Aussagen beschrieben wird.

Es geht also bei allen Fragen darum:

Wie häufig erlebst du deine Lehrerinnen Und Lehrer so?

Auch hier solltest du wieder alles ehrlich und offen beantworten.

Keiner erfährt, wer was geschrieben hat!

Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--------|----------|--------|-------------|
| Nie | Selten | Manchmal | Häufig | Sehr häufig |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| O1 | Sie versuchen, meine Gefühle zu verstehen. | | | | | |
| O2 | Sie blamieren Schüler und Schülerinnen vor der ganzen Klasse. | | | | | |
| O3 | Sie hören sich meine Meinung immer an – auch wenn meine Meinung nicht mit ihrer übereinstimmt. | | | | | |
| O4 | Sie sind für mich da. Ich kann mich immer an sie wenden, wenn ich das brauche. | | | | | |
| O5 | Sie gehen auf die Eigenarten und Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler ein. | | | | | |
| O6 | Sie machen mir Mut beim Lernen. | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
| O7 | Sie interessieren sich für meine Probleme, auch wenn sie nichts mit der Schule zu tun haben. | | | | | |
| O8 | Sie sind zu den guten Schülern und Schülerinnen freundlicher als zu den schlechten. | | | | | |
| O9 | Sie können Fehler nicht zugeben. | | | | | |
| O10 | Meine Lehrerinnen und Lehrer versuchen, meine Stärken zu betonen – und nicht meine Schwächen. | | | | | |
| O11 | Meine Lehrerinnen und Lehrer lassen mich spüren, dass ich ihnen eher gleichgültig bin. | | | | | |
| O12 | Sie nehmen meine Ideen und Meinungen ernst. | | | | | |
| O13 | Sie zeigen, dass sie von jeder Schülerin und jedem Schüler eine feste Meinung haben. | | | | | |
| O14 | Sie kümmern sich darum, wie ich mich fühle. | | | | | |
| O15 | Sie vertrauen mir. | | | | | |
| O16 | Sie versuchen, meine Ideen und meine Meinung zu verstehen. | | | | | |
| O17 | Sie machen sich über uns lustig. | | | | | |
| O18 | Es ist ihnen egal, ob sie mich beleidigen oder nicht. | | | | | |
| O19 | Sie nehmen mich als Person ernst. | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|----------|----------|----------|-------------|----------|
| | | | | | | |
| P | Nun noch ein paar Fragen, wie du den Unterricht erlebst. | | | | | |
| Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| | Nie | Selten | Manchmal | Häufig | Sehr häufig | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| P1 | Meine Lehrerinnen und Lehrer unterrichten den Stoff Schritt für Schritt. | | | | | |
| P2 | Sie machen einen interessanten Unterricht. | | | | | |
| P3 | Sie nutzen die Unterrichtszeit gut aus, um uns eine Menge beizubringen. | | | | | |
| P4 | Ihre Erklärungen sind meistens verständlich und klar. | | | | | |
| P5 | Sie unterrichten so, dass mich das zum Nachdenken herausfordert. | | | | | |

Fragebogen an die Schülerhelfer zur Schülerstation

| | | | | | | |
|--|--|------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| <p>Achtung, bei den folgenden Fragen geht es nur um die Schülerstation!!!</p> | | | | | | |
| AA | <p>Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!</p> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | Stimmt gar nicht | Stimmt nur wenig | Stimmt teils- teils | Stimmt weit- gehend | Stimmt voll und ganz |
| Hier geht es um Schüler und Schülerinnen | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AA1 | Die Schülerhelfer und Schülerhelferinnen in unserer Schülerstation gehen freundlich miteinander um. | | | | | |
| AA2 | Sie helfen sich auch dann gegenseitig, wenn sie nicht befreundet sind. | | | | | |
| AA3 | Sie kommen auch dann miteinander aus, wenn sie verschiedenen Gruppen angehören. | | | | | |
| AA4 | Es gibt Gruppen, die gegenüber anderen zusammenhalten. Da muss man zur Gruppe gehören, um Hilfe zu bekommen. | | | | | |
| Hier geht es um die Lehrer und Schülerhelfer | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AA5 | Die Lehrerinnen und Lehrer in der Schulerstation gehen mit uns meistens gerecht um und achten uns. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | | | | | |
| AA6 | Die Lehrer in der Schülerstation sprechen untereinander und mit uns offen über Probleme. Sie suchen mit uns nach Lösungen. | | | | | |
| AA7 | Sie wollen die Regeln der Schülerstation immer durchsetzen. | | | | | |
| AA8 | Die Regeln der Schülerstation ist im Großen und Ganzen gut und gerecht. | | | | | |
| Hier geht es um die Schülerstation | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AA9 | Wir Schülerinnen und Schüler können Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schülerstation mitbestimmen. | | | | | |
| AA10 | Manche Entscheidungen werden abgestimmt. Dabei dürfen alle mitmachen. Jeder hat eine Stimme. | | | | | |
| AA11 | Wir fühlen uns als Teil der Schülerstation und sind stolz auf unsere Schülerstation. | | | | | |
| AA12 | Unsere Schülerstation ist eine richtige Gemeinschaft. Alle kümmern sich um einander. | | | | | |
| AA13 | Man kann in der Schülerstation viel lernen und bekommt eine gute Ausbildung. | | | | | |
| AA14 | In der Schülerstation wollen einige immer besser sein als andere | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----------------|------------------|-----------------|----------|-----------------|--|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|--|----------------|------------------|-----------------|---------|-----------------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AA15 | Es wird wenig abgeschrieben. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AA16 | Es gibt selten Schlägereien. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AA17 | Es wird nur selten geschwänzt. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AA18 | Es wird wenig gestohlen. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AA19 | In der Schülerstation wird kaum etwas zerstört. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 45%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td>BB</td> <td>Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!</td> <td style="text-align: center;">Un- wichtig</td> <td style="text-align: center;">Wenig wichtig</td> <td style="text-align: center;">Teils- Teils</td> <td style="text-align: center;">Wichtig</td> <td style="text-align: center;">Sehr wichtig</td> </tr> </table> | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | BB | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | Un- wichtig | Wenig wichtig | Teils- Teils | Wichtig | Sehr wichtig |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | Un- wichtig | Wenig wichtig | Teils- Teils | Wichtig | Sehr wichtig | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>In diesem Abschnitt findest du nochmals die gleichen Aussagen.</p> <p>Diesmal interessiert mich allerdings etwas anderes!</p> | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB1 | Die Schülerhelferinnen und Schülerhelfer sollten in der Schülerstation freundlich miteinander umgehen. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB2 | Sie sollten sich auch dann gegenseitig helfen, wenn sie nicht miteinander befreundet sind. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB3 | Sie sollten auch miteinander auskommen, wenn sie zu verschiedenen Gruppen gehören. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|------|---|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
| BB4 | Es sollte für mich eine Gruppe geben, in der man gegenüber anderen Schülerhelfern und Schülerhelferinnen zusammenhält. | | | | | |
| BB5 | Die Lehrerinnen und Lehrer in der Schülerstation sollten mit uns Schülerhelfern und Schülerhelferinnen gerecht und respektvoll umgehen. | | | | | |
| BB6 | Alle sollten miteinander offen über Probleme in der Schülerstation sprechen. | | | | | |
| BB7 | Die Regeln der Schülerstation sollten gerecht und gut sein. | | | | | |
| BB8 | Die Lehrerinnen und Lehrer sollten die Hausordnung der Schülerstation immer durchsetzen. | | | | | |
| BB9 | Wir Schülerhelferinnen und Schülerhelfer sollten Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schülerstation mitbestimmen können. | | | | | |
| BB10 | Wichtige Entscheidungen sollten abgestimmt werden und alle Lehrer/innen und Schülerhelfer/innen sollten dabei eine Stimme haben. | | | | | |
| BB11 | Wir sollten uns der Schülerstation zugehörig fühlen können und stolz auf unsere Schülerstation sein können. | | | | | |
| BB12 | Unsere Schülerstation sollte eine richtige Gemeinschaft sein, in der sich alle um einander kümmern. | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-----------|--|----------|----------|----------|----------|----------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--|
| BB13 | Man sollte hier viel lernen können und eine gute Schülerhelferausbildung bekommen. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB14 | Es sollte bei uns wenig Konkurrenz untereinander geben. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB15 | Es sollte wenig abgeschrieben und gemogelt werden. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB16 | Es sollte selten Schlägereien geben. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB17 | Es sollte nur selten geschwänzt werden. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB18 | Es sollte nur selten gestohlen werden. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BB19 | In unserer Schülerstation sollte nichts zerstört werden. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td rowspan="2" style="width: 15%;">DD</td> <td rowspan="2" style="width: 35%;">Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">4</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td>Ganz falsch</td> <td>Eher falsch</td> <td>Teils-Teils</td> <td>Eher richtig</td> <td>Ganz richtig</td> <td></td> </tr> </table> | | | | | | | DD | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ganz falsch | Eher falsch | Teils-Teils | Eher richtig | Ganz richtig | |
| DD | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | | |
| | | Ganz falsch | Eher falsch | Teils-Teils | Eher richtig | Ganz richtig | | | | | | | | | | | | | |
| Mitbestimmung in der Schülerstation, was würdest du davon halten? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | | | | | | |
| DD1 | Solltet ihr darüber mitbestimmen, was in der Schülerstation erlaubt und verboten wird? | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DD2 | Solltet ihr auch mitbestimmen können, was bei Verstößen gegen die Regeln der Schülerstation | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--------------|-----------------|----------|----------|-------------|
| | erfolgen soll? | | | | | |
| DD3 | Sollten Schülerinnen und Schüler mitbestimmen können, wie jemand bestraft wird, wenn er gegen die Regeln in der Schulstation verstoßen hat? | | | | | |
| EE | <p>An jeder Schule gibt es viele feste Gruppen. Die Schülerinnen oder Schüler, die zu seiner Gruppe gehören, sind oft zusammen und machen viel gemeinsam.</p> <p>Das hat verschiedene Gründe.</p> <p>Vielleicht haben sie gemeinsame Interessen, machen Sport im selben Verein oder vielleicht kommen sie aus dem gleichen Viertel oder der gleichen Gegend.</p> | | | | | |
| EE1 | Gibt es in der Schülerstation solche Gruppen? | Ja | | Nein | | |
| EE2 | Gehörst du zu so einer Gruppe? | Ja, zu einer | Ja, zu mehreren | Nein | | |
| Kreuze bitte die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | Nie | Selten | Manchmal | Häufig | Sehr häufig |
| Wie häufig sprichst du über deine Hausaufgaben oder was du in der Schülerstation lernst? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| EE3 | ... mit Schülerhelfern oder Schülerhelferinnen? | | | | | |
| EE4 | ... mit anderen Schülern oder Schülerinnen in der Schülerstation? | | | | | |
| EE5 | ... mit Lehrerinnen oder Lehrern in der Schülerstation? | | | | | |
| EE6 | ... mit deinen Eltern? | | | | | |
| Wie häufig sprichst du über persönliche Dinge? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EE7 | ... mit Schülerhelfern oder Schülerhelferinnen? | | | | | |
| EE8 | ... mit anderen Schülerinnen oder Schülern in der Schülerstation? | | | | | |
| EE9 | ... mit Lehrerinnen oder Lehrern in der Schülerstation? | | | | | |
| EE10 | ... mit deinen Eltern? | | | | | |

FF **VERBOTEN ist das Verstoßen gegen Regeln der Schülerstation.**
 Dazu gehört z. B. in der Bücherei zu essen, sich in der Küche zu „bedienen“.

Aber, ihr wisst, manche verstoßen gegen einige Regeln, und erhalten dadurch Vorteile.

Ich möchte jetzt deine Meinung zum Thema „Mogeln“ hören.

Antworte auch bei diesem Thema bitte ehrlich! Keiner erfährt, wer was geschrieben hat.

Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Ganz falsch | Eher falsch | Teils-Teils | Eher richtig | Ganz richtig |

Wie stehst du selbst zum Verstoß gegen Regeln der Schülerstation?

1 2 3 4 5

FF1 Ich halte das für ...

Wie sehen das wohl die anderen Schülerhelfer und Schülerhelferinnen aus der Schülerstation?

FF2 Ich glaube, die meisten Schülerhelfer und Schülerhelferinnen halten das für ...

| | | | | | |
|--|--|--------------|-------------|-------------------|--|
| Sollte man beim Verstoß gegen Regeln in der Schülerstation jemandem helfen oder das verschweigen? | | | | | |
| FF3 | Ich halte das für ... | | | | |
| FF4 | Ich glaube, die meisten Schülerhelfer und Schülerhelferinnen halten das für ... | | | | |
| Kreuze bitte bei den folgenden Fragen das an, was du denkst!!! | | Klar! | Nein | Weiß nicht | |
| FF5 | Würdest du selbst in der Schülerstation mogeln, also gegen die Regeln verstoßen? | | | | |
| FF6 | Würden das die meisten anderen Schülerhelfer und Schülerhelferinnen wohl tun? | | | | |
| FF7 | Würdest du anderen Schülerhelferinnen und Schülerhelfern dabei helfen? | | | | |
| FF8 | Würden wohl die meisten anderen Schülerhelfern oder Schülerhelferinnen dabei helfen? | | | | |
| II | <p>Ich habe schon einmal bei anderen Schülerhelferinnen und Schülerhelfern herumgefragt:</p> <p>Sollte man einer unbeliebten Schülerhelferinnen oder einem unbeliebten Schülerhelfer helfen?</p> <p>Einige Ansichten dazu will ich dir hier in diesem Abschnitt zeigen.</p> | | | | |

| Kreuze bitte bei den folgenden Fragen das an, was du denkst!!! | | Das sehe ich auch so | Das sehe ich nicht so |
|---|---|----------------------|-----------------------|
| II1 | Das ist pure Gefühlsduselei, wenn man einem hilft, mit dem man nicht befreundet ist! | | |
| II2 | Es ist mir egal, ob unbeliebten Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern geholfen wird oder nicht! | | |
| II3 | Ich finde es für mich besser, auch unbeliebten Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern zu helfen. | | |
| II4 | Ich ärgere mich und bin enttäuscht, wenn einer unbeliebten Schülerhelferin oder einem unbeliebten Schülerhelfer nicht geholfen wird. Ich weiß allerdings nicht, wie man das ändern kann! | | |
| II5 | Ich versuche die anderen zu überzeugen. Sie sollen auch unbeliebten Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern helfen. | | |
| II6 | Ich wünsche mir, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in der Schülerstation darum kümmern. Sie sollten dafür sorgen, dass solchen Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern geholfen wird! | | |
| II7 | Ich wünsche mir, dass Lehrer und Lehrerinnen und Schüler und Schülerinnen dieses Thema miteinander besprechen. Vielleicht finden wir dann zusammen eine Lösung! | | |
| | | | |
| | | | |

| JJ | Wie stehen die anderen dazu? Was glaubst du, denken die anderen Schülerhelferinnen und Schülerhelfer? | al- le | vie - le | eini -ge | wen ige | keir er |
|-----------|--|-----------|-------------|-------------|------------|------------|
| JJ1 | Sagen viele, dass man einer Schülerhelferin oder einem Schülerhelfer nicht helfen soll, wenn sie oder er in der Schülerstation unbeliebt ist? | | | | | |
| JJ2 | Ist vielen egal, ob unbeliebten Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern geholfen wird? | | | | | |
| JJ3 | Wie viele der Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern setzen sich dafür ein, dass auch unbeliebten Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern geholfen wird? | | | | | |
| JJ4 | Haben wohl viele Schülerhelferinnen oder Schülerhelfer Interesse daran, das Thema mit euren Lehrerinnen und Lehrern in der Schülerstation zu besprechen? | | | | | |
| | Was glaubst du, wie das deine Lehrerinnen und Lehrer sehen, die mit euch in der Schülerstation arbeiten? | al- le | vie - le | eini -ge | wen ige | keir er |
| JJ5 | Wie vielen deiner Lehrerinnen und Lehrer es egal, ob ihr unbeliebten Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern in einer Notlage hilft oder nicht? | | | | | |
| JJ6 | Wie viele Lehrerinnen und Lehrer verlangen von euch, solchen Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern zu helfen? | | | | | |
| JJ7 | Was glaubst du? Wie viele deiner Lehrerinnen und Lehrer möchten das Thema wohl gerne gemeinsam mit euch besprechen? | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|----------|----------|-------------|----------|----------|-----|--------|----------|--------|-------------|
| | | | | | | | | | | | |
| OO | <p>Und jetzt interessiert mich,</p> <p>wie häufig du deine Lehrerinnen und Lehrer, die in der Schulstation mit dir zusammen arbeiten so erlebst.</p> <p>Deine Angaben kannst du ehrlich und offen beantworten. Keiner erfährt, wer was geschrieben hat.</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!!</p> | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Nie</td> <td>Selten</td> <td>Manchmal</td> <td>Häufig</td> <td>Sehr häufig</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nie | Selten | Manchmal | Häufig | Sehr häufig |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | |
| Nie | Selten | Manchmal | Häufig | Sehr häufig | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| OO1 | Sie versuchen, meine Gefühle zu verstehen. | | | | | | | | | | |
| OO2 | Sie blamieren Schülerhelferinnen oder Schülerhelfer vor der ganzen Gruppe. | | | | | | | | | | |
| OO3 | Sie hören sich meine Meinung immer an – auch wenn meine Meinung nicht mit ihrer übereinstimmt. | | | | | | | | | | |
| OO4 | Sie sind für mich da. Ich kann mich immer an sie wenden, wenn ich das brauche. | | | | | | | | | | |
| OO5 | Sie gehen auf die Eigenarten und Bedürfnisse der Schülerhelferinnen oder Schülerhelfer ein. | | | | | | | | | | |
| OO6 | Sie machen mir Mut beim Lernen. | | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|------|--|--|--|--|--|--|
| OO7 | Sie interessieren sich für meine Probleme, auch wenn sie nichts mit der Schülerstation zu tun haben. | | | | | |
| OO8 | Sie sind zu den guten Schülerhelferinnen oder Schülerhelfern freundlicher als zu den schlechten. | | | | | |
| OO9 | Sie können Fehler nicht zugeben. | | | | | |
| OO10 | Meine Lehrerinnen und Lehrer versuchen, meine Stärken zu betonen – und nicht meine Schwächen. | | | | | |
| OO11 | Meine Lehrerinnen und Lehrer lassen mich spüren, dass ich ihnen eher gleichgültig bin. | | | | | |
| OO12 | Sie nehmen meine Ideen und Meinungen ernst. | | | | | |
| OO13 | Sie zeigen, dass sie von jeder Schülerhelferin oder jedem Schülerhelfer eine feste Meinung haben. | | | | | |
| OO14 | Sie kümmern sich darum, wie ich mich fühle. | | | | | |
| OO15 | Sie vertrauen mir. | | | | | |
| OO16 | Sie versuchen, meine Ideen und meine Meinung zu verstehen | | | | | |
| OO17 | Sie machen sich über uns lustig. | | | | | |
| OO18 | Es ist ihnen egal, ob sie mich beleidigen oder nicht. | | | | | |
| OO19 | Sie nehmen mich als Person ernst. | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|----------|----------|----------|----------|-------------|
| PP | Kreuze bitte bei den folgenden Fragen die Zahl an, die das trifft, was du denkst!!! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | Nie | Selten | Manchmal | Häufig | Sehr häufig |
| Nun noch ein paar Fragen, wie du den Unterricht in der Schülerstation erlebst. | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PP1 | Meine Lehrerinnen und Lehrer unterrichten den Stoff Schritt für Schritt. | | | | | |
| PP2 | Sie machen einen interessanten Unterricht. | | | | | |
| PP3 | Sie nutzen die Unterrichtszeit gut aus, um uns eine Menge beizubringen. | | | | | |
| PP4 | Ihre Erklärungen sind meistens verständlich und klar. | | | | | |
| PP5 | Sie unterrichten so, dass mich das zum Nachdenken herausfordert. | | | | | |

Fragebogen zur Schülerstation für die Kontrollgruppe

| | | | | | | |
|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Hier geht es um die Lehrer und Schülerhelfer | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| AA8 | Die Regeln der Schülerstation ist im Großen und Ganzen gut und gerecht. | | | | | |
| Hier geht es um die Schülerstation | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|------|---|--|--|--|--|--|
| AA15 | Es wird wenig abgeschrieben. | | | | | |
| AA16 | Es gibt selten Schlägereien. | | | | | |
| AA17 | Es wird nur selten geschwänzt. | | | | | |
| AA18 | Es wird wenig gestohlen. | | | | | |
| AA19 | In der Schülerstation wird kaum etwas zerstört. | | | | | |

Befragung an der Gemeinschaftshauptschule Sprockhövel

- **Bitte kreuze erst einmal an, ob du den Fragebogen im Juni oder im Juli 2003 ausfüllst.**

| | | | | |
|--------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------------------------------|
| | Juni | <input type="checkbox"/> | | |
| Monat | | | | |
| | Juli | <input type="checkbox"/> | Jahr | <input type="text" value="2003"/> |

Fragebogen C

In diesem Fragebogen stelle ich dir einige Fragen zur Schülerstation.

Wenn du die Fragen nicht verstehst, frage nach.

- **Beantworte bitte alle Fragen!**
- **Kreuze bitte die Zahl an, die das trifft, was du denkst!**
- **Mach nur ein Kreuz pro Frage!**

Wenn du eine Frage nicht verstehst, dann schreib das einfach daneben. Wenn du sonst noch etwas dazu sagen willst, kannst du das auch daneben schreiben.

Auch hier gilt wieder: nur eine Antwort ankreuzen. Wenn du eine andere Antwort genauso richtig findest, dann schreib das bitte auch einfach neben die Frage.

Nun brauche ich deine Geheimnummer, damit du anonym bleibst, d.h. damit dein Name nicht bekannt wird.

Deine Geheimnummer setzt sich folgendermaßen zusammen:

In welchem Monat bist du geboren?.....

Erster Buchstabe des Vornamen deiner Mutter:.....

Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters:.....

Kreuze an, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist.

Mädchen Junge

Kreuze an, in welchem Schul-Jahrgang du bist.

- Jahrgang 5 oder 6
- Jahrgang 7 oder 8
- Jahrgang 9 oder 10

Anhang II: Auswertung der Untersuchungsergebnisse

Messinstrumente, Skalen und Analysen

Die Veränderung der moralischen Atmosphäre - Dimensionen „Gute Beziehungen zu Mitschülern“ (Skala 1); Schlägereien; Diebstähle; Zerstörung; (inkl. Abb. 8, 11, 12, 13, 16)

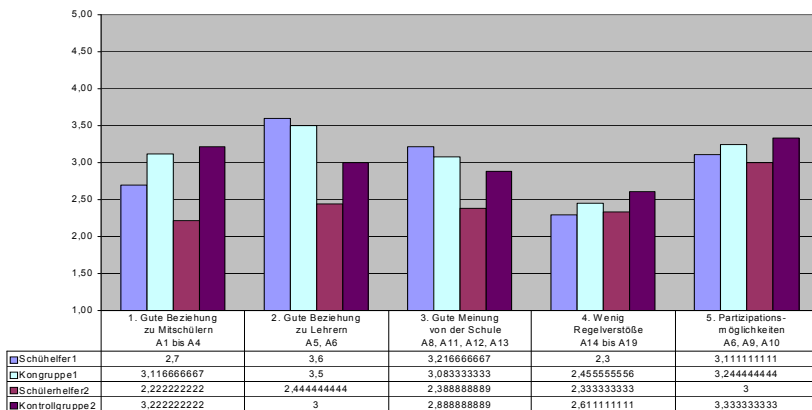


Abb. 8: Gute Beziehungen zu Mitschülern (Skala 1: Fragen A1, A2, A3, A4), Fragebogen A= Schülerhelfer Vortest; Fragebogen B = Schülerhelfer Nachttest; Fragebogen C = Kontrollgruppe Vortest; Fragebogen D = Kontrollgruppe Nachttest

Die Ergebnisse der Vor- und Nachttests beider Gruppen zu den Skalen 1-5 mit Bezug zur Schule allgemein zeigen, dass beide Gruppen in der Wahrnehmung des Lebens an ihrer Schule eher zurückhaltend sind. Die am meisten bevorzugte Antwortkategorie war „teils-teils“. Beide Gruppen können also nicht rückhaltlos den Aussagen zustimmen, dass ihre Mitschüler hilfsbereit und freundlich sind, ihre Lehrer gerecht und respektvoll mit Schülern umgehen, die Schule eine gute Gemeinschaft ist, es nur wenig Regelverstöße gibt und sie partizipieren können. Die zurückhaltende Beurteilung kann nach Georg Lind zum Teil als Ausdruck einer allgemeinen Urteilstendenz der Jugendlichen betrachtet werden. Damit wäre jedoch die Aussage, die drin zum Ausdruck kommt, nicht hinreichend gewürdigt; wie zuvor dargelegt, ist den Schülern und insbesondere den Schülerhelfern ein gutes Schulklima wichtig und sie urteilen durchaus differenziert. Wie die

zusammenfassende Analyse der Wahrnehmung der Schülergruppen auf Skalenebene zeigt, beurteilen beide Gruppen das Leben an ihrer Schule - wie auch von der Theorie prognostiziert – insgesamt negativer als im Vortest. Eine Ausnahme besteht in der Beurteilung der Kontrollgruppe zu den Mitschülern. Die Befragten der Kontrollgruppe beurteilen die Beziehungen zu ihren Mitschülern positiver als in der ersten Befragung. Die Kontrollgruppe beurteilt auch die moralische Atmosphäre an ihrer Schule vergleichsweise positiver als die Schülerhelfer, wobei alle Schüler insgesamt zurückhaltende Beurteilungen geben und überwiegend mit „teils-teils“ antworten.

Das Item „Gegen andere zusammenhalten“ passt nach Georg Lind nicht sehr gut in diese Skala, da es für Schüler sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Für manche drückt sich darin eine gute Beziehung zu Mitschülern aus, für andere eine schlechte. Mit ihrer Wahrnehmung zu Zerstörungen in der Schule außerhalb der Schülerstation korrespondieren die Schülerhelfer im großen und ganzen mit Aussagen der Kontrollgruppe. Die Wahrnehmungen der Kontrollgruppe zu Zerstörungen in der Schule fallen sogar noch positiver aus als die der Schülerhelfer.

Die Veränderung der moralischen Atmosphäre; Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in Bezug auf Schlägereien

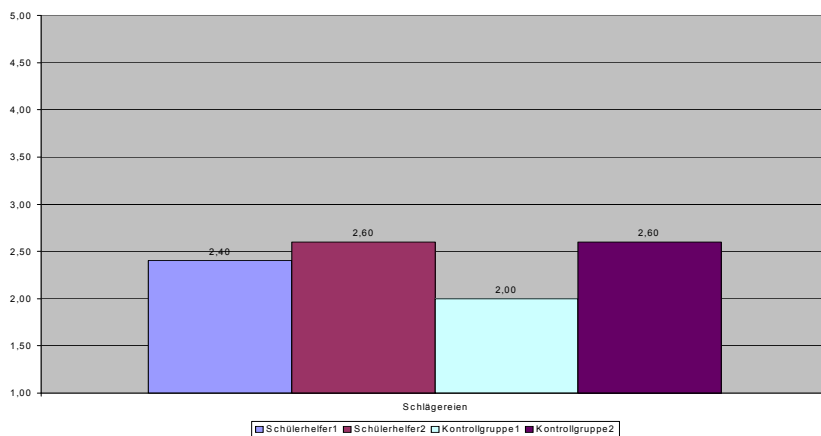


Abb.11: Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in Bezug auf Schlägereien (Frage A 16 der Skala 4 Regelverstöße)

Wie die zusammenfassende Analyse der Wahrnehmungen beider Gruppen mit Bezug zu Schlägereien auf Skalenebene zeigt, beurteilen die Schüler das Problem Schlägereien an der Schule kritisch. Sie können relativ selten zustimmen, dass es an ihrer Schule wenig Schlägereien gibt. Doch scheinen sie nach einem Schuljahr etwas zufriedener mit dem Problem Schlägereien an ihrer Schule zu sein.

Auch das Problem Schlägereien beurteilen Schüler differenziert. Wie die zusammenfassende Analyse der Wahrnehmungen der Schüler auf Skalenebene zeigt, können Schülerhelfer der Aussage weitgehend zustimmen, dass es in der Schülerstation weniger Schlägereien gibt. Damit ergeben sich signifikante Effekte zum Thema Schlägereien aus Sicht der Schülerhelfer.

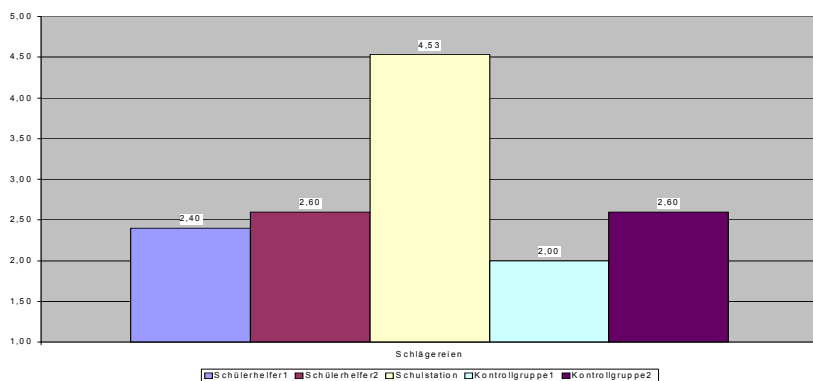


Abb. 12: Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in Bezug auf Schlägereien (Fragen A 16 AA16 der Skala 4 Regelverstöße)

Auch das Problem Diebstähle beurteilen die Schüler beider Gruppen kritisch. Sie können der Aussage, dass es an ihrer Schule wenige Diebstähle gibt, nicht vorbehaltlos zustimmen. Auch hier war die am meisten bevorzugte Antwortkategorie „Stimmt nur wenig“. Die Schüler scheinen nach einem Jahr etwas zufriedener zu sein mit dem Problem Diebstahl.

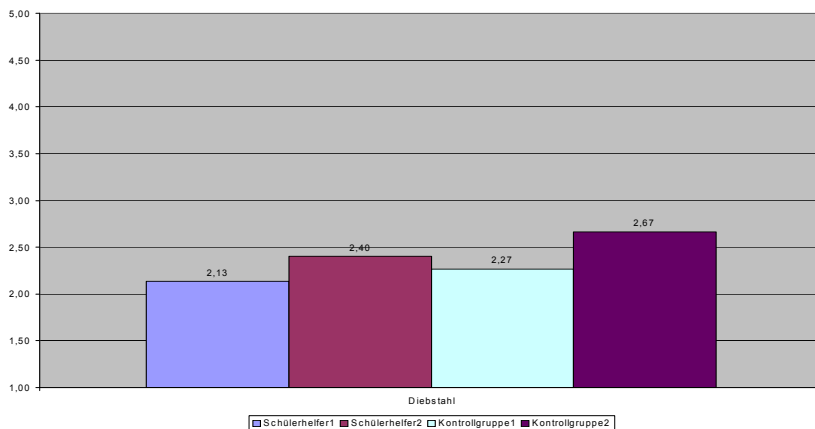


Abb. 13: Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in Bezug auf Diebstahl (Fragen A 18 und AA18 der Skala 4 Regelverstöße)

Wie die zusammenfassende Analyse zum Problem Diebstahl auf Skalenebene zeigt, können die Schülerhelfer der Aussage, dass es in der Schülerstation wenig Diebstähle gibt, weitgehend zustimmen. Mit der Beurteilung aus Sicht der Schülerhelfer zeigen sich zum Problem Diebstähle signifikante Effekte in der Schülerstation im Vergleich zu der Beurteilung zum Problem Diebstähle an der Schule allgemein.

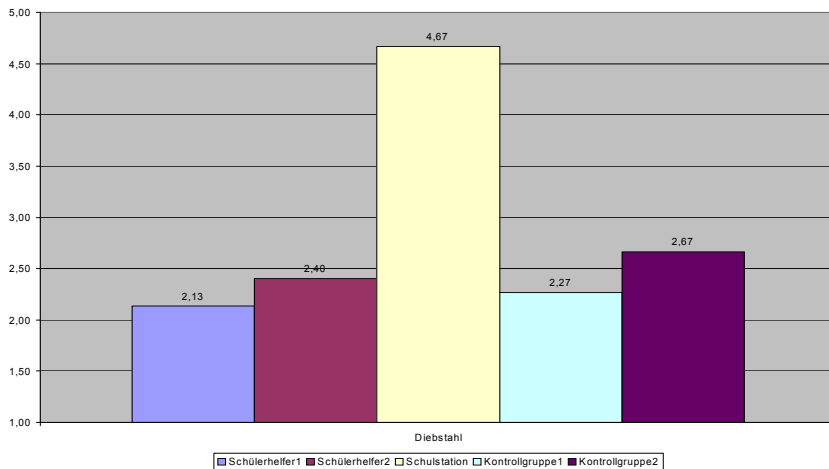


Abb. 14: Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in Bezug auf Diebstahl (Fragen A 18 und AA18 der Skala 4 Regelverstöße)

Auch das Problem Zerstörungen beurteilen die Schüler beider Gruppen zurückhaltend. Sie können nicht vorbehaltlos der Aussage zustimmen, dass es an ihrer Schule wenig Vandalismus gibt. Wie der Vergleich von Schülerhelfern und Kontrollgruppe zeigt, beurteilen Schülerhelfer das Problem Zerstörung zu Anfang kritischer als die Befragten der Kontrollgruppe. In der Zweitbefragung beurteilen die Schülerhelfer das Problem Zerstörung wie die Kontrollgruppe in der 1. Befragung. Insgesamt beurteilen beide Gruppen das Problem Zerstörung nach einem Jahr etwas positiver.

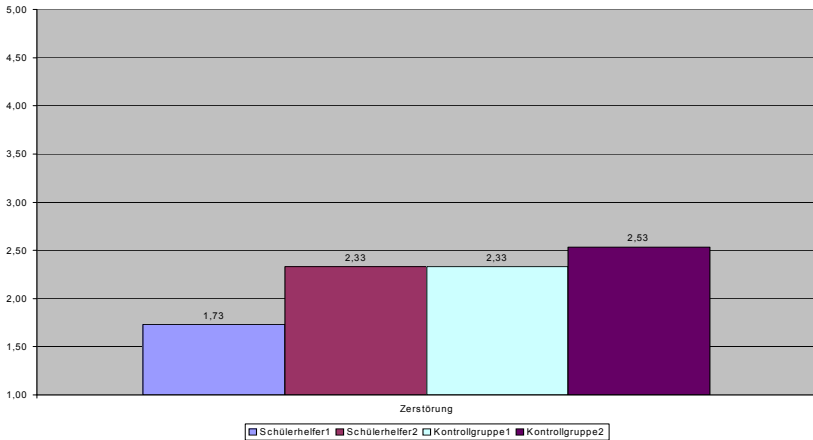


Abb. 15: Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in Bezug auf Zerstörungen(Frage A 18 der Skala 4 Regelverstöße)

Auch zum Problem Zerstörungen zeigen sich signifikante Effekte im Bereich der Schülerstation. Die Schülerhelfer können der Aussage, dass es wenig Zerstörungen in der Schülerstation gibt, weit mehr zustimmen als in anderen Bereichen ihres Schullebens.

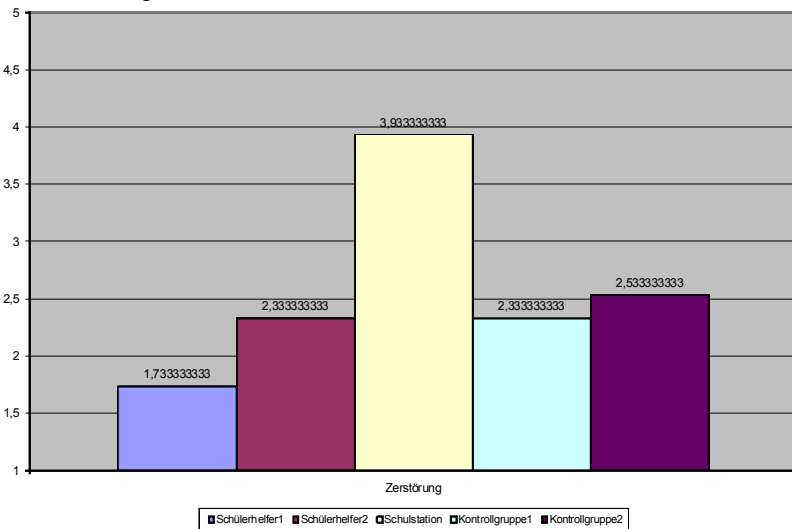


Abb. .16: Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in Bezug auf Zerstörungen(Fragen A 18 und AA18 der Skala 4 Regelverstöße)

Partizipationswunsch (inkl. Abb. 17 & 18)

Die Skala 6 „Partizipationswunsch stützt sich auf fünf Fragen: zwei Fragen zur Wichtigkeit von Mitbestimmung und Stimmrecht der Schüler und drei Fragen darüber, ob Schüler es richtig finden, dass sie an der Aufstellung von Regeln, an der Festlegung des Strafmaßes bzw. an der Bestrafung beteiligt werden.

Wie in der Analyse über die Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre bereits festgestellt, bestand unter Schülern ein hohes Interesse an eigener demokratischer Mitwirkung. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass Schüler eine demokratische Mitbestimmung an Entscheidungen auch für richtig halten, das heißt, ob sie es für richtig halten, dass sie Entscheidungen mitbestimmen oder besser die Lehrer wichtige Entscheidungen treffen sollten. Die Fragen zu wichtigen Entscheidungen wurden in verschiedenen Variationen gestellt, um verschiedene Aspekte berücksichtigen zu können, und zwar Fragen zur Mitwirkung;

- a) bei der Aufstellung von Schulregeln (was erlaubt und verboten ist)
- b) bei der Festlegung des Strafkatalogs (was bei Verstößen gegen Regeln zu folgen hat)
- c) bei der Bestrafung von Schülern, die eine Regel übertreten haben.

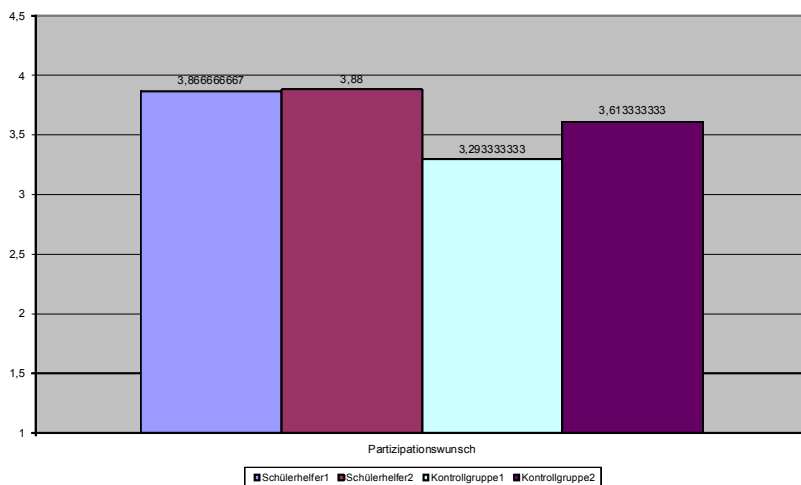
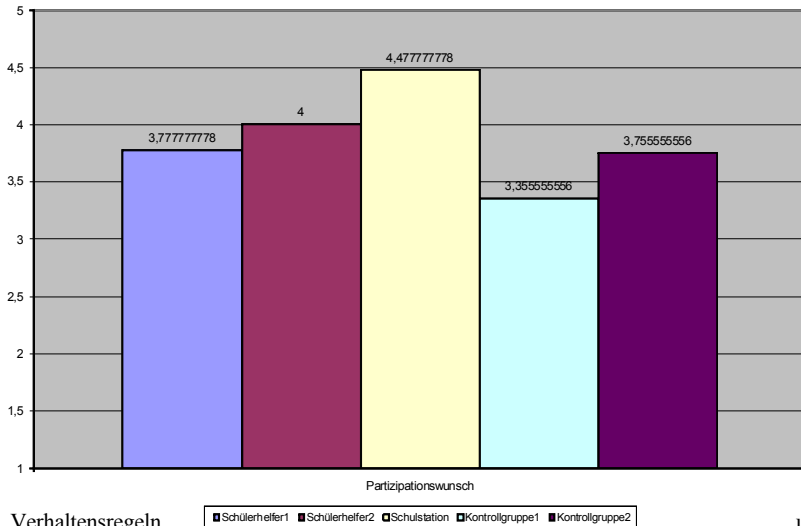


Abb. 17: Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre aus Sicht beider Gruppen an der Schule allgemein mit Bezug auf Partizipationswunsch: (Fragen B9, B10, D1- D3 in der Skala 6)

Wie die Analyse der Wahrnehmung der Untersuchungs- und Kontrollgruppe in den Vor- und Nachtests zur Schule allgemein auf Skalenbreite zeigt, halten die Schüler eine demokratische Mitwirkung in allen drei Punkten an der Schule für richtig. Wie die Antworten zeigen, bestand bei den Schülerhelfern von vornherein ein größerer Partizipationswunsch, an ihrer Schule über wichtige Fragen mitbestimmen zu können. Diese Erwartung veränderte sich nach einem Jahr mit Bezug zu ihrer Schule im allgemeinen nicht wesentlich. Die Kontrollgruppe zeigte im Vortest einen vergleichsweise geringeren Partizipationswunsch, was sich jedoch nach einem Jahr bedeutsam veränderte. Die Schülerhelfer stimmen mehr noch als die Kontrollgruppe den Aussagen zu, dass Schüler Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schule mitbestimmen können, dass alle – Lehrer und Schüler – bei wichtigen Entscheidungen eine Stimme haben sollten, dass Schüler darüber mitbestimmen sollten, was in der Schule erlaubt und verboten ist, dass sie auch mitbestimmen können, was bei Verstößen gegen die Schulordnung erfolgen soll und dass Schüler mitbestimmen können, wie jemand bestraft wird, wenn er gegen die Schulordnung verstoßen hat.

Der Partizipationswunsch der Schülerhelfer unterscheidet sich mit Bezug zur Schülerstation, wie die zusammenfassende Analyse auf Skalenebene zeigt, bedeutsam. Die Schülerhelferantworten mit Bezug zur Schülerstation befinden sich auf der Antwortskala „stimmt überwiegend“. Sie halten es für überwiegend richtig, dass Schülerhelfer



Verhaltensregeln und Entscheidungen in der Schülerstation mitbestimmen können, dass alle–Lehrer und Schülerhelfer - bei wichtigen Entscheidungen in der Schülerstation eine Stimme haben sollten, dass Schülerhelfer darüber mitbestimmen sollten, was in der Schülerstation erlaubt und verboten ist, dass sie auch mitbestimmen können, was bei Verstößen gegen die Hausordnung erfolgen soll und dass Schülerhelfer mitbestimmen können, wie jemand bestraft wird, wenn er gegen die Hausordnung verstoßen hat.

Abb.18: Die Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre durch Schüler in Bezug auf Partizipationswünsche (Skala 6, Fragen B9, B10, D1, D2, D3 sowie Fragen BB9, BB10, DD1, DD2, DD3)

Beurteilung der Mitbestimmung bei Fragen der Schulordnung, der Strafbemessung und der Bestrafung durch Schüler (inkl. Abb. 19)

Wie die Antworten der Vor- und Nachtests beider Gruppen zur Schule allgemein zeigen, hält die überwiegende Zahl der Schülerhelfer die demokratische Mitwirkung an ihrer

Schule allgemein mit Bezug auf Schulordnung, Strafmaß und Bestrafung für wichtiger als die Kontrollgruppe, und zwar sowohl im Vortest wie auch in der 2. Befragung. Mit Bezug auf das Strafmaß wird ihr Wunsch leicht geringer, das heißt, sie meinen nach einem Jahr nicht mehr so bestimmt wie im Vortest, dass Schüler beim Strafmaß in ihrer Schule mitbestimmen sollten. Dagegen halten sie jedoch die Mitbestimmung von Schülern bei der Ausgestaltung der Schulordnung für sehr wichtig. Im Vergleich mit der Kontrollgruppe ist ihr Partizipationswunsch in allen drei Bereichen größer.

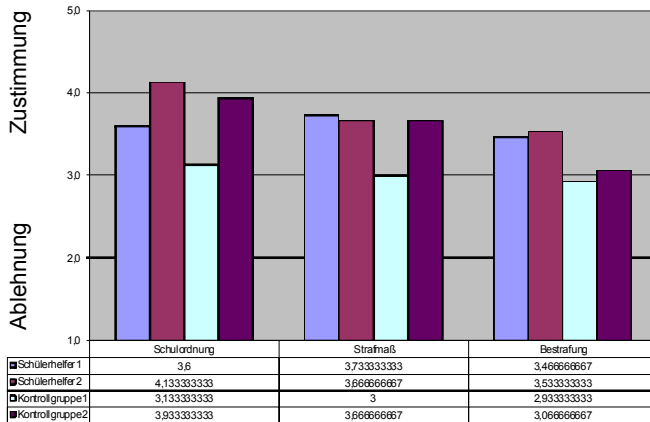


Abb.19: Beurteilung der Mitbestimmung bei Fragen der Schulordnung der Strafbemessung und der Bestrafung durch die Schülerhelfer in der Erst- und Zweitbefragung (Fragen D1-D3)

Die Beurteilung der Schülerhelfer zur demokratischen Mitwirkung in Bezug auf Schulordnung, Strafmaß und Bestrafung mit Bezug zur Schülerstation zeigt, beurteilen die Schülerhelfer ihre Partizipationswünsche differenziert. Bei der Frage zur Mitbestimmung wurde der Fragebogen etwas abgeändert. Gefragt wurde nicht nach der Schulordnung, sondern nach der Hausordnung. Es wurde beispielsweise die Frage „Solltet ihr auch mitbestimmen können, was bei Verstößen gegen die Schulordnung erfolgen soll?“ (D2) umformuliert zur Frage „Solltet ihr auch mitbestimmen können, was bei Verstößen gegen die Hausordnung erfolgen soll?“ (DD2) überwiegend.

Kommunikationsstruktur; schulische Dinge (Skala 7) (inkl. Abb. 21 & 22); persönliche Dinge (Skala 8) (inkl. Abb. 23 & 24); Mitschüler (Skala 9); Lehrer und Eltern (Skala 10) (inkl. Abb. 27); insgesamt (Skala 11)

Die Skalen 7 bis 11 betreffen Inhalt, Partner und Ausmaß der Kommunikation der Schüler. Die Skala 7 stützt sich auf vier Fragen zur Kommunikation über schulische Dinge mit Schülern aus der Klasse, mit anderen Schülern, mit Lehrern und mit Eltern (Fragen E1-E4).

Wie die Antworten beider Gruppen in den Vor- und Nachtests zeigen, sprechen Schülerhelfer nach einem Jahr deutlich weniger über schulische Angelegenheiten miteinander in ihrer Klasse, mit anderen Schülern außerhalb der Klasse, mit ihren Lehrern und Eltern. Im Vergleich dazu nimmt die Kommunikation in der Kontrollgruppe in allen Bereichen zu. Dieses Ergebnis zeigt also signifikante negative Veränderungen der Schülerhelfergruppe in allen vier Bereichen an.

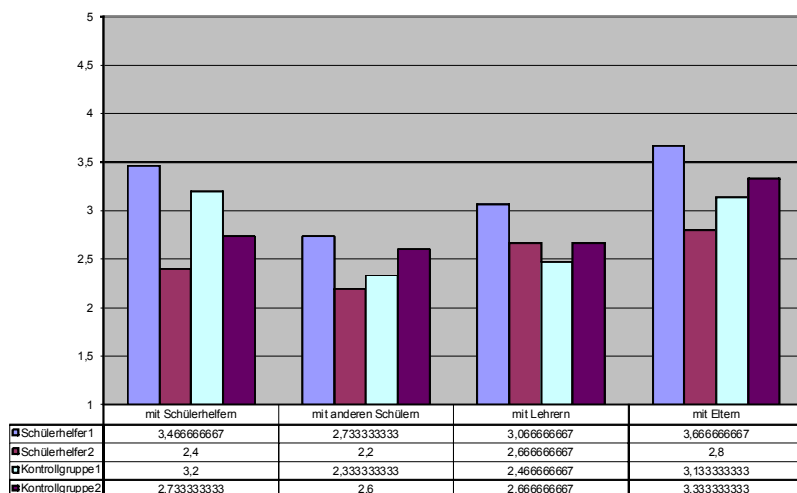


Abb. 21: Kommunikation über schulische Dinge beider Gruppen in beiden Befragungen (Skala 7, Fragen E3-E6)

Die Aussagen der Schülerhelfer zur Kommunikation über schulische Dinge mit Bezug zur Schülerstation verändern sich noch einmal mehr in negativer Hinsicht. Die Kommunikation nimmt in allen Bereichen noch einmal signifikant ab.

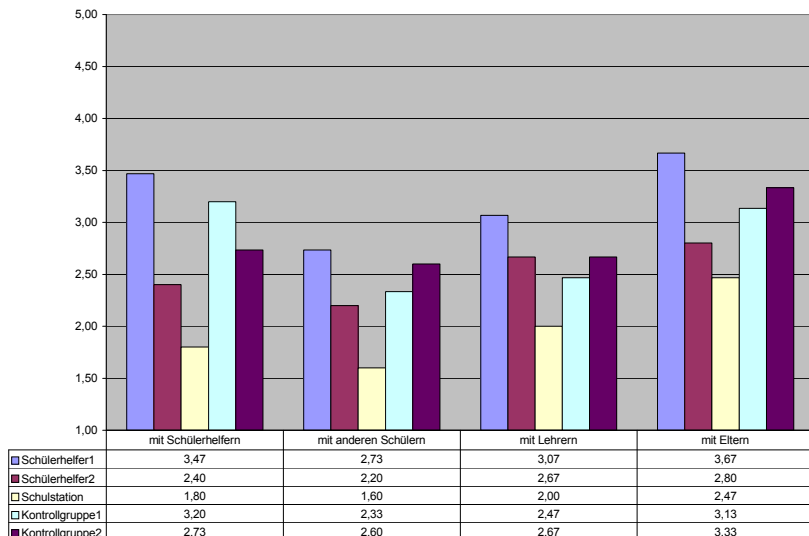


Abb.22: Kommunikation über schulische Dinge von Schülerhelfern mit Bezug zur Schülerstation, und die Befragungen beider Gruppen in beiden Befragungen (Skala 7, Fragen E3-E6 sowie Fragen EE3-EE6)

Kommunikation über persönliche Dinge, Skala 8

Die Skala 8 „Kommunikation über persönliche Dinge“ umfasst - wie auch die Skala 7 - vier Fragen (E7, E8, E9, E10) mit Schülern aus der Klasse, mit anderen Schülern, Lehrern und Eltern über persönliche Dinge.

Die Schülerantworten zeigen auch in diesem Bereich eine negative Veränderung an, die Antworten der Kontrollgruppe jedoch insgesamt positive Effekte. Die Kontrollgruppen-Befragten sprechen zwar auch weniger mit ihren Mitschülern innerhalb und außerhalb der Klasse über persönliche Dinge, jedoch bedeutend mehr mit ihren Lehrern und auch wesentlich mehr mit ihren Eltern. Die Schülerhelfer sprechen nicht so häufig wie die Kontrollgruppen-Befragten über persönliche Dinge mit Mitschülern in ihrer Klasse und außerhalb ihrer Klasse, mit Lehrern und Eltern. Die Antworten der Schülerhelfer sind, um

so bemerkenswerter, als diese im Vortest besonders viel mit allen Beteiligten über persönliche Dinge sprachen.

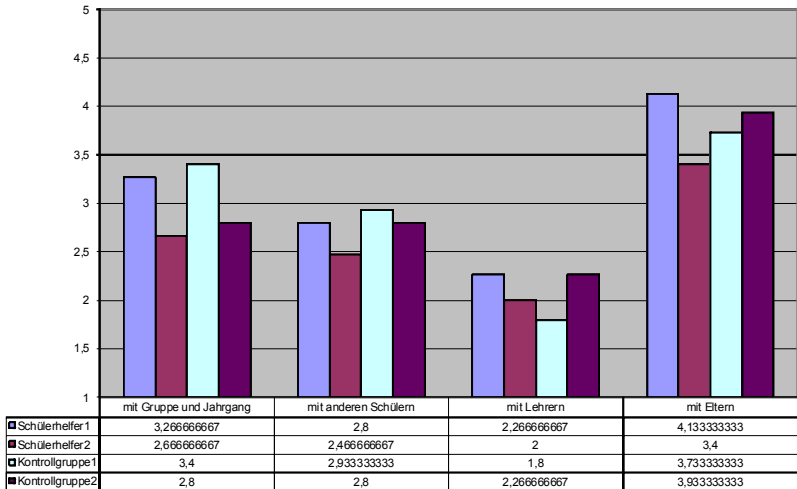


Abb. 23: Kommunikation über persönliche Dinge, Veränderungen in beiden Gruppen (E7, E8, E9, E10)

Diese negativen Veränderungen kommen noch einmal mehr mit Bezug zur Schülerstation zum Tragen, wie die nachfolgende Statistik zeigt.

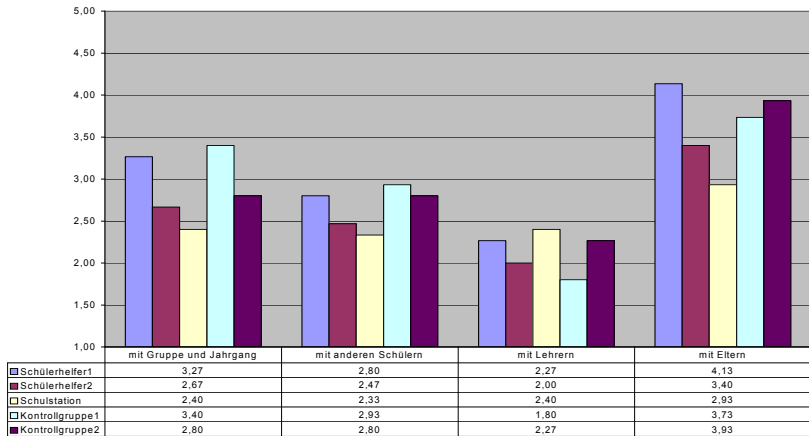


Abb.24: Kommunikation über persönliche Dinge mit Bezug zur Schülerstation, Veränderungen in beiden Gruppen (E7, E8, E9, E10, EE7, EE8, EE9, EE10)

Die Schülerhelfer sprechen noch weniger über persönliche Dinge, wie beispielsweise über Hausaufgaben oder was sie in der Schülerstation lernen untereinander, mit anderen Schülern, mit Lehrern und Eltern.

Kommunikation mit Mitschülern, Skala 9

Die Kommunikation mit Mitschülern über persönliche Dinge umfasst die Fragen E3, E4, E7 und E8. Auch in der Kommunikation mit Mitschülern zeigen sich signifikant negative Veränderungen in allen Bereichen bei den Schülerhelfern. Auch hier fällt auf, dass die Kommunikation mit Mitschülern im Vortest bei den Schülerhelfern weitaus positiver zum Tragen kam. Im Vergleich dazu kommuniziert die Kontrollgruppe weitaus mehr mit Mitschülern über Hausaufgaben und darüber, was sie in der Schule lernen oder über persönliche Dinge.

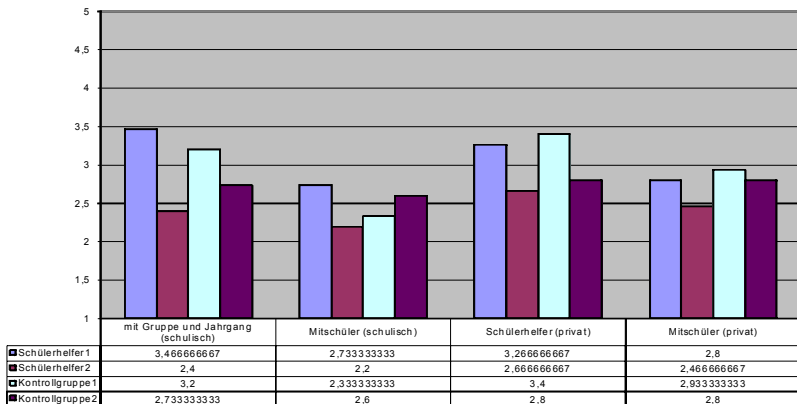


Abb.25: Kommunikation über persönliche Dinge, Veränderungen in beiden Gruppen (E3, E4, E7, E8)

Die Skala 10 „Kommunikation mit Lehrern und Eltern“ beschreibt den Umfang der Kommunikation der Schüler mit ihren Lehrern und Eltern und umfasst die Fragen E5, E6, E9, E10. Wie die Schülerantworten zeigen, verändert sich die Kommunikation beider Gruppen diametral. Während die Schülerhelfer nach einem Jahr signifikant weniger mit ihren Lehrern und Eltern über schulische und private Dinge sprechen, nimmt die Kommunikation der Kontrollgruppe signifikant zu. Die Schülerhelfer sprechen am wenigsten mit ihren Lehrern über persönliche Dinge, am meisten noch mit ihren Eltern über persönliche Dinge.

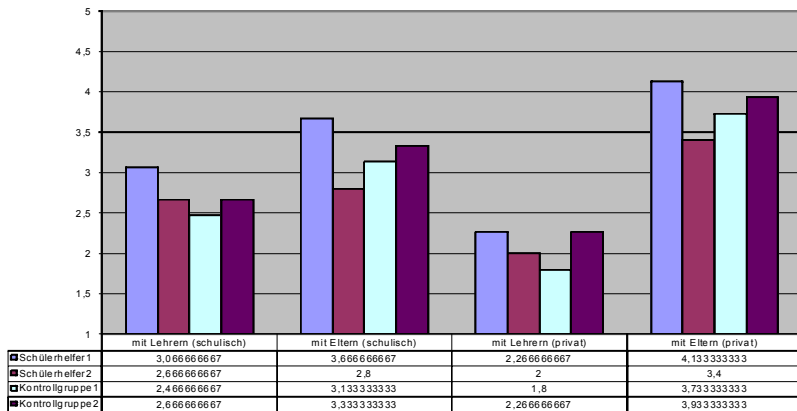


Abb. 27: Veränderungen zur Kommunikation mit Lehrern und Eltern in beiden Gruppen (Skala 10, Fragen E5, E6, E9, E10)

7.2.5.4. Kommunikation insgesamt, Skala 11

Die Skala 11 „Kommunikation insgesamt“ gibt noch einmal einen Gesamtüberblick über die Kommunikationsstruktur.

Wie die zusammenfassende Analyse der Kommunikationsstruktur auf Skalenebene beider Gruppen mit Bezug auf die Schule allgemein zeigt, beurteilen Schüle(r)helfer die Kommunikation signifikant negativer nach einem Jahr als die Kontrollgruppe. Die Kommunikation hat sich aus Sicht der Kontrollgruppe nach einem Jahr im großen und ganzen nicht verändert.

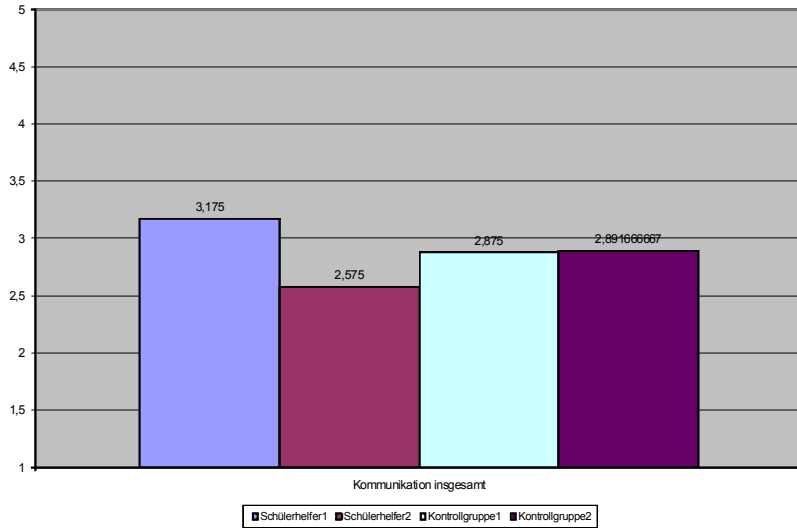


Abb. 29: Veränderungen zur Kommunikation insgesamt: in beiden Gruppen(Skala 11, Fragen E3-E10)

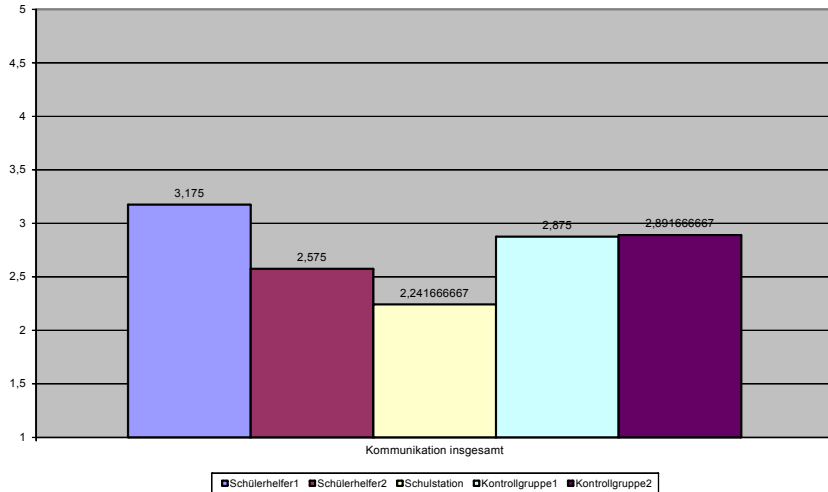


Abb. 30: Veränderungen zur Kommunikation mit Lehrern und Eltern, Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation und in beiden Gruppen(Skala 11, Fragen E3-E10, EE3-EE10)

Die zusammenfassende Analyse der Kommunikationsstruktur mit Bezug zur Schülerstation bestätigt noch einmal die signifikant negative Veränderung der Kommunikationsstruktur aus Sicht der Schülerhelfer, wie die nachfolgende Tabelle zeigt.

7.2.6. Mogeln, Skalen 12 und 13

7.2.6.1. Mogeln: Selbst abschreiben Skala 12:

Mit der Skala „Mogeln: Selbst abschreiben“ wird beschrieben, ob die Schüler (unter bestimmten Umständen) in einer Klassenarbeit abschreiben oder abschreiben lassen würden. Diese Skala umfasst die Item-Nummern F1, F3, F5, F7.

Diese Skala wurde im Originalvorschlag in einer Breite von 1-3 zur Auswertung vorgeschlagen. Im Originaltest, wie er auch in dieser Untersuchung verwendet wurde, wurde jedoch für die Fragen F1 und F3 eine Skalenbreite von 1-5 angegeben (Ganz falsch, eher falsch, teils-teils, eher richtig, ganz richtig) und für die Fragen F5 sowie F7 eine Breite von 1-3 („Klar“, „Nein“, „Weiß nicht“) Daher konnten die Fragen nicht „gekreuzt“ werden. Um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, wurden die Werte dieser Skala daher in Prozentpunkten ausgerechnet.

Wie die Schülerantworten zeigen, ergaben sich keine signifikanten oder sehr bedeutsamen Veränderungen zum Mogelverhalten in beiden Gruppen, sondern nur bedeutsame Veränderungen im Vor- und Nachtest in der Kontrollgruppe. Die Wahrnehmungen innerhalb der Kontrollgruppe weisen aus, dass diese Schüler etwas mehr mogeln würden und auch glauben, dass andere mogeln würden.

Mogeln: Selbst Abschreiben F1, F3, F5, F7

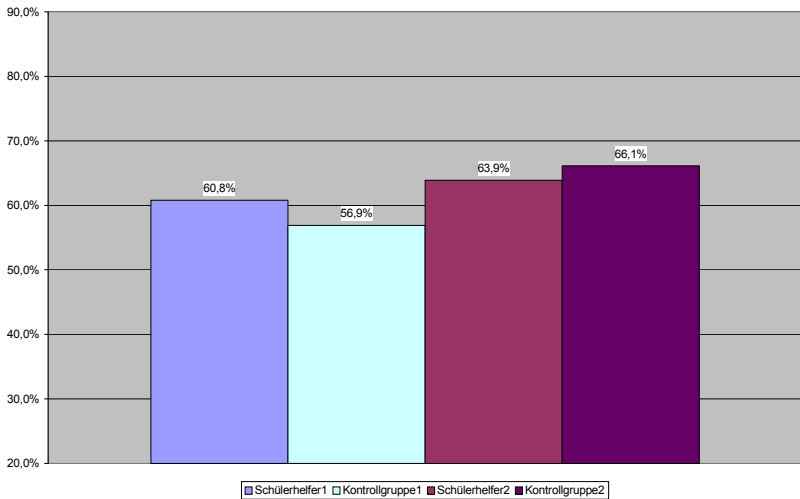


Abb. 31: Veränderungen zum Thema Mogeln: Selbst abschreiben (Skala 12, Fragen F1, F3, F5, F7) in beiden Gruppen

Die Antworten der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation sind nicht direkt vergleichbar. Da das Abschreiben in der Schülerstation kaum eine Rolle spielte, wurden die Fragen etwas umformuliert. Gefragt wurden die Schülerhelfer, wie sie selbst zum Verstoß und zum Mogeln bei den „Regeln der Schülerstation“ ständen. Gefragt wurden sie auch nach ihrer Meinung darüber, ob man beim „Verstoß gegen Regeln in der Schülerstation“ jemandem helfen oder das verschweigen sollte. Weiterhin wurden sie gefragt, ob sie selbst „in der Schülerstation mogeln, also gegen die Regeln verstoßen“ würden.

Die Antworten der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation und ihrer Schülerhelfergruppe unterscheiden sich signifikant von ihren Antworten mit Bezug auf die Schule allgemein. Wenn die Ergebnisse auch nur eingeschränkt direkt verglichen werden können, so zeigt die nachfolgende Tabelle doch, dass die Schülerhelfer im Vergleich mit dem Mogeln in der Schule allgemein und im Vergleich mit der Kontrollgruppe das Mogeln bzw. die Regelverstöße in der Schülerstation für signifikant schlechter halten als im übrigen Schulbereich. Die Antworten der Schülerhelfer bestätigen die Antwort der pädagogische Erwartung, dass die Schülerhelfer aufgrund ihrer Selbstverpflichtung und des gemeinsamen Nutzens wie auch der gemeinsamen Verantwortung den Erfolg ihrer eigenen Arbeit nicht

gefährden wollten. Die Schülerhelfer halten das eigene Mogeln und den Verstoß von Regeln in der Schülerstation für sich selbst für schlecht und glauben auch, dass andere aus ihrer Gruppe das Mogeln oder den Verstoß von Regeln für schlecht halten würden.

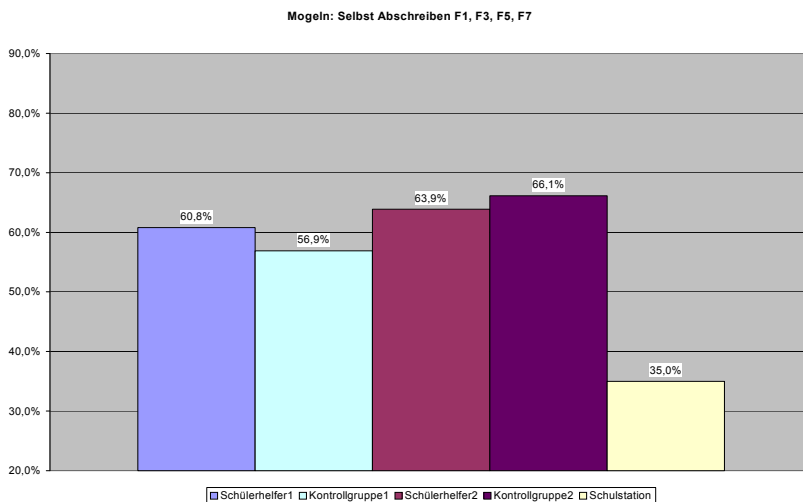


Abb. 32: Veränderungen zum Thema Mogeln: Selbst abschreiben (Skala 12, Fragen F1, F3, F5, F7) mit Bezug zur Schülerstation und in beiden Gruppen Mogeln als Regelverstöße in der Schülerstation Fragen FF1, FF3, FF5) Obwohl diese Ergebnisse nicht direkt verglichen werden können, gibt es ansonsten keine Vergleichbarkeit, als diese Ergebnisse gegenüberzustellen.

7.2.6.2. Mogeln: andere schreiben ab/abschreiben lassen. Skala 13

Mit der Skala „Mogeln: Andere schreiben ab“ bzw. „lassen abschreiben“ wird beschrieben, wie Schüler das Verhalten ihrer Mitschüler wahrnehmen (Fragen F2, F4, F6, F8). Zur Auswertung dieser Skala war das gleiche Breitenproblem zu bewältigen wie in der Skala 12., das heißt, es mussten verschiedene Breitenskalen zusammengebracht werden. Daher wurden die Ergebnisse auch dieser Skala aus Vergleichsgründen in Prozentpunkten ausgerechnet.

Die Schülerantworten beider Gruppen zur Skala „Mogeln: andere schreiben ab/abschreiben lassen“ ergaben nach einem Jahr keine signifikanten Veränderungen mit Bezug zur Schule allgemein, sondern beide Gruppen zeigten, dass sie von ihren Mitschülern glaubten, die meisten würden das Mogeln für ähnlich falsch wie im Vorjahr halten und würden anderen beim Mogeln bei einer Klassenarbeit ähnlich helfen und abschreiben lassen. Allerdings

ergaben sich Unterschiede zwischen den Schülerhelfern und der Kontrollgruppe. Die Schülerhelfer würden die anderen signifikant häufiger abschreiben lassen als die Kontrollgruppe und diese Haltung änderte sich auch nach einem Jahr nicht.

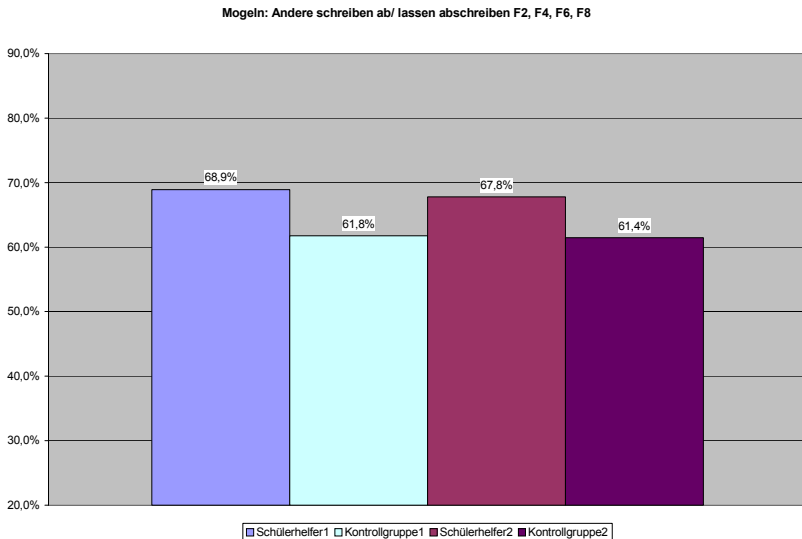


Abb. 33: Veränderungen zum Thema Mogeln: Selbst abschreiben (Skala 12, Fragen F1, F3, F5, F7) in beiden Gruppen

Die Ergebnisse zum Thema Mogeln wurden in der Schülerstation wiederum etwas anders gestellt und sind daher nicht direkt vergleichbar. Da in der Schülerstation das Thema Abschreiben kaum eine Rolle spielte, wurden die Schüler gefragt, wie wohl andere Schülerhelfer zum Verstoß gegen Regeln und zum Mogeln bei Regeln der Schülerstation stehen würden, ob sie selbst in der Schülerstation mogeln, also gegen die Regeln verstoßen würden und ob die meisten anderen Schülerhelfer anderen Schülerhelfern wohl dabei helfen würden.

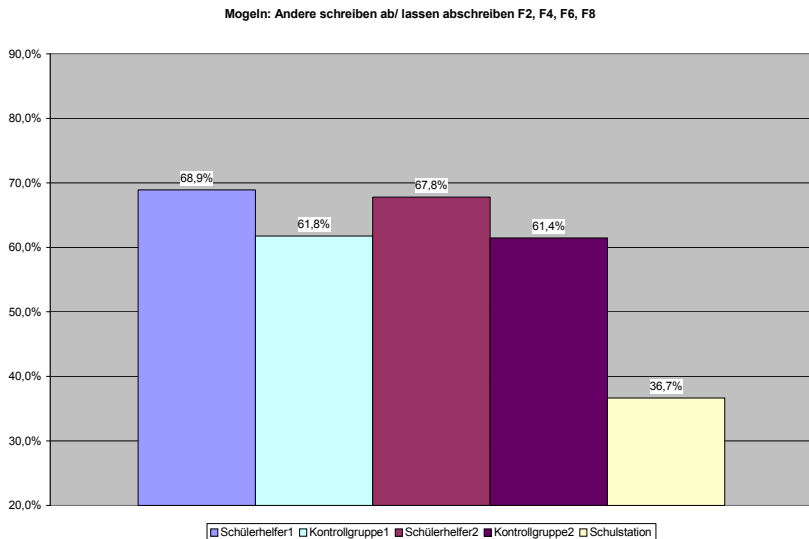


Abb. 34: Veränderungen zum Thema Mogeln: andere schreiben ab/lassen abschreiben (Skala 13, Fragen F2, F4, F6, F8) in beiden Gruppen und mit Bezug zur Schülerstation (FF2, FF4, FF6, FF8)

7.2.7. Helfen: Sollen und Tun, Skala 14 bis 17

7.2.7.1. Helfen: Sollen und Tun, Skala 14

Die Skala 14 „Helfen: Sollen und tun“ umfasst drei Frage-Items zur Hilfestellung gegenüber Mitschülern am Beispiel der „Cris-Geschichte“ (Fragen H1, H2, H4). Für die Auswertung auch dieser Skala gab es Abweichungen mit der vom Autor vorgeschlagenen Breite von 1-3 und den im Originaltestvorgeschlagenen Skalierung von H1 und H2 mit einer Breite von 1-3 (Ja, nein, weiß nicht); Frage H4 mit einer Breite von 1-5 (Gar nicht, etwas, teils-teils, stark, sehr stark). Daher wurden auch diese Fragen H1, H2 und H4 durch Prozentpunkte ausgewertet.

Wie die Antworten beider Gruppen in der Befragung zeigen, waren die Schüler unentschlossen in ihrer Beurteilung. Sie würden sich nicht so sehr verantwortlich fühlen, so dass kaum Veränderungen festzustellen sind, die Schülerhelfer zeigen im Vergleich zum Vortest nach einem Jahr eine bedeutsame negative Abnahme der Bereitschaft zu helfen, während zum gleichen Zeitpunkt die Bereitschaft der Kontrollgruppe zu helfen leicht

zunahm. Die Nachschau ergab, dass die Schülerhelfer häufig ein „Weiß nicht“ angekreuzt hatten, wodurch diese negative Veränderung zustande kam.

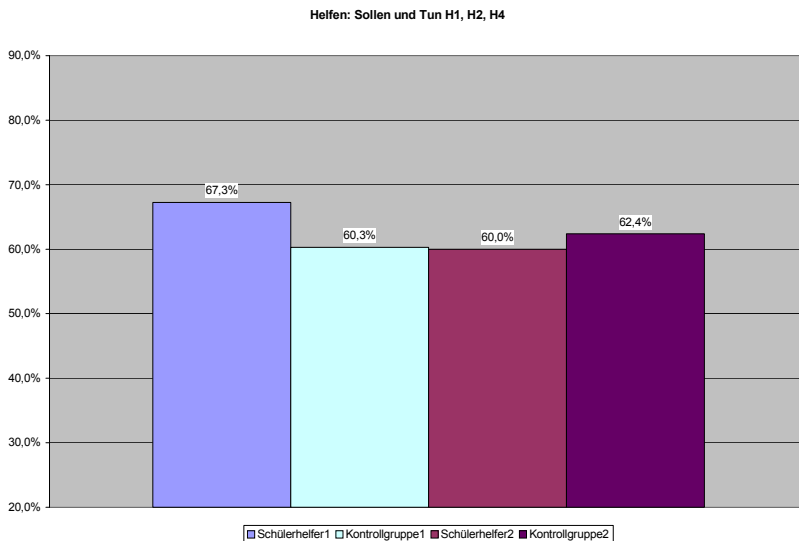


Abb. 35: Veränderungen der moralischen Atmosphäre mit Bezug zu Helfen: Sollen und Tun, Veränderungen in beiden Gruppen (H1,H2, H4)

7.2.7.2. Stufe der Normbegründung, Skalen 15 – 17

Die Skala 15 bis 17 „Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung,“ (Skala 15, Fragen I1-I7) sowie „Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern (Skala 16, Fragen J1-J4) und „wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern (Skala 17, J5-7) geben das Normverständnis wieder, das dem helfenden Verhalten der Schüler zugrunde liegt oder das sie bei ihren Mitschülern und Lehrern vermuten.

14: „Ich ärgere mich und bin enttäuscht, wenn einem unbeliebten Mitschüler nicht geholfen wird. Ich weiß allerdings nicht, wie man das ändern kann.“

Dieser Frage messen alle Schüler eine mittlere Bedeutung zu, die Schülerhelfer messen dieser Frage im Vortest mit Bezug zur Schule allgemein eine ähnliche Bedeutung zu wie die Kontrollgruppe im Nachtest. Die Schülerhelfer messen dieser Frage nach einem Jahr mit Bezug zur Schule allgemein eine höhere Bedeutung zu. Sie messen dieser Frage mit Bezug zur Schülerstation eine signifikant höhere Bedeutung zu und kommen zu dem gleichen Ergebnis wie die Kontrollgruppe im Vortest.

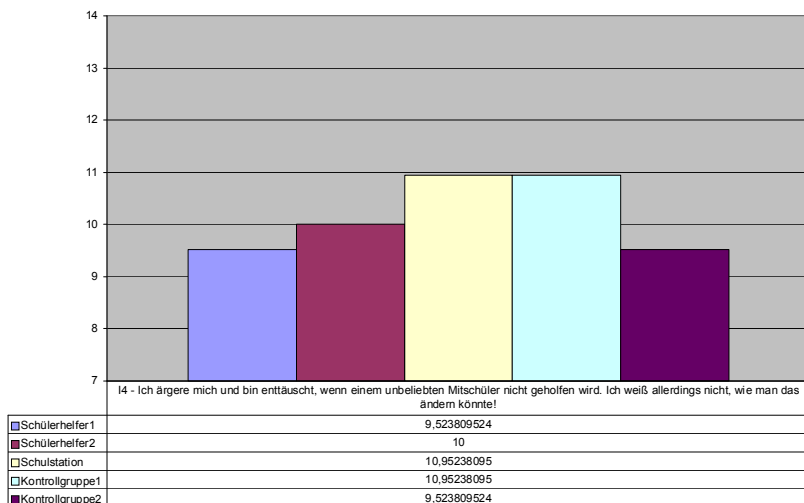


Abb. 39: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung (Skala 16: Vor- und Nachtests beider Gruppen (Frage (I4)) Frage zur Normbegründung der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation (Frage II5)

15: „Ich versuche die anderen zu überzeugen. Sie sollen auch unbeliebten Schülern helfen!“

Dieser Frage messen beide Gruppen unterschiedliche Bedeutung zu. Für die Kontrollgruppe wird diese Frage wichtiger im Zweittest. Die Schülerhelfer messen dieser Frage im Vortest und im Nachtest eine gleich bleibend geringere Bedeutung zu. Bei den Fragen mit Bezug zur Schülerstation weisen sie dieser Frage eine genauso geringere Bedeutung zu wie der Antwort I3.

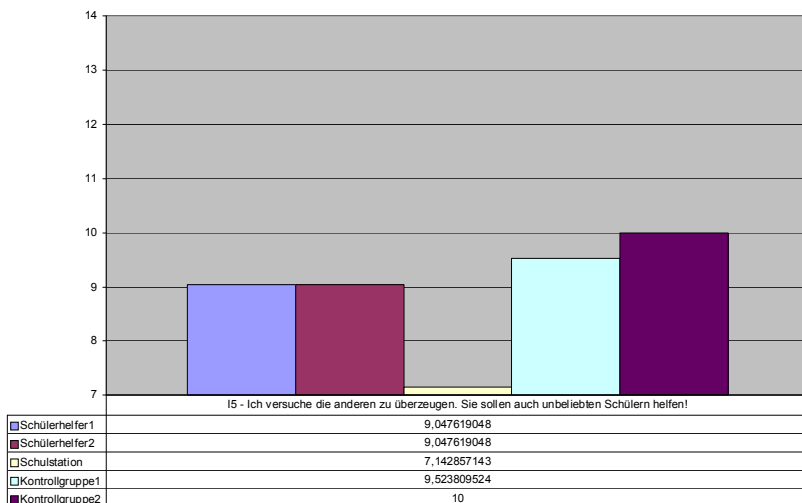


Abb. 40: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung (Skala 16: Vor- und Nachtests beider Gruppen (Frage I5)) Frage zur Normbegründung der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation (Frage II5)

17: „Ich wünsche mir, dass Lehrer und Schüler dies Thema miteinander besprechen. Vielleicht finden wir zusammen eine Lösung!“

Wie die Auswertung auf Skalenebene zeigt, erhält das Thema für die Schülerhelfer im Vortest mit Bezug zur Schule allgemein die größte Bedeutung, nimmt jedoch im Nachtest signifikant ab. In der Kontrollgruppe verhält es sich umgekehrt. Das Thema hat für die Schüler der Kontrollgruppe im Vortest eine geringe Bedeutung, wird jedoch signifikant wichtiger im Nachtest. Für die Schülerhelfer wird dieses Thema mit Bezug zur Schülerstation geringer und erhält das gleiche Gewicht wie für die Kontrollgruppe im Vortest.

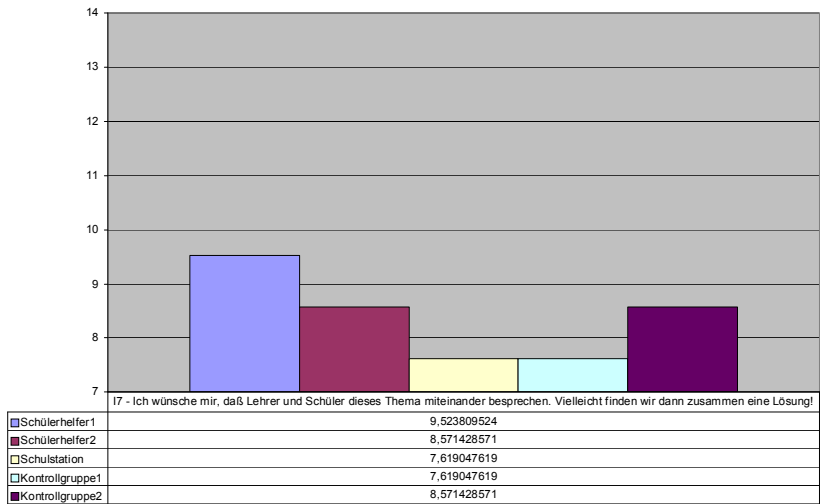
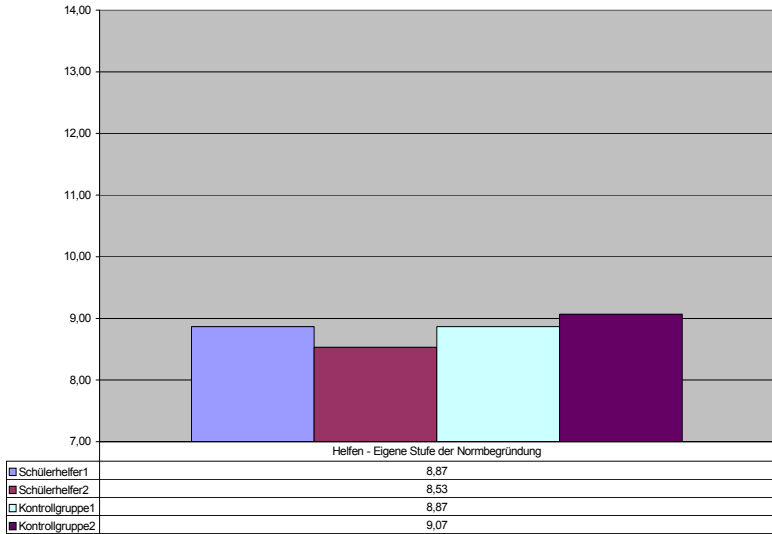


Abb. 42: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung (Skala 16: Vor- und Nachtests beider Gruppen (Frage I7) Frage zur Normbegründung der Schülerhelfer mit Bezug zur Schülerstation (Frage II7)

Wie die Antworten beider Schülergruppen zur Schule allgemein zeigen, besteht eine geringe Bereitschaft, unbeliebten Schülern nicht zu helfen.



Ab

b. 43: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung (I1- I7) Veränderung nach einem Jahr bei beiden Gruppen

Während beide Gruppen im Vortest eine ähnliche Bereitschaft zeigen, unbeliebten Schülern nicht zu helfen, steigt die Bereitschaft der Kontrollgruppe, anderen Schülern nicht zu helfen etwas, während die Bereitschaft der Schülerhelfer etwas sinkt. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, sinkt die Bereitschaft der Schülerhelfer, anderen Schülerhelfern in der Schülerstation nicht zu helfen signifikant im Vergleich zu ihrer Bereitschaft, anderen Schülern in der Schule allgemein nicht zu helfen. So dass sich ihre sinkende Bereitschaft, anderen Schülern an der Schule allgemein noch einmal signifikant positiv mit Bezug zur Hilfsbereitschaft den Schülerhelfern gegenüber verändert.

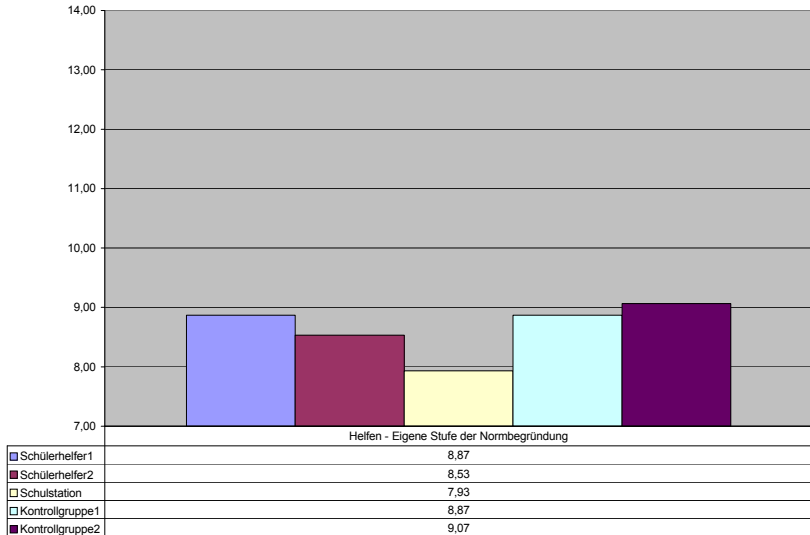


Abb. 44: Helfen: Eigene Stufe der Normbegründung mit Bezug zur Schülerstation(II1- II7) und Veränderung nach einem Jahr bei beiden Gruppen (II- I7)

7.2.7.2.2. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern, Skala 16

Die Skala 16 „Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern“ umfasst die Fragen J1, J2, J3, J4 . Gefragt wurden die Schüler, wie ihrer Meinung nach andere Mitschüler mit Bezug zur Chris- Geschichte zum Helferverhalten stehen.

Der einführende Text lautete: *Was glaubst du, denken deine Mitschülerinnen und Mitschüler?*

J1: *„Sagen viele, dass man einem Mitschüler nicht helfen soll, wenn der in der Klasse unbeliebt ist?“*

J2: *Ist vielen egal, ob unbeliebten Mitschülern geholfen wird?*

J3: *Wie viele deiner Mitschülerinnen und Mitschüler setzen sich dafür ein, dass auch unbeliebten Schülern geholfen wird?*

J4: *Haben wohl viele Interesse daran, das Thema mit euren Lehrerinnen und Lehrern zu besprechen?“*

Im Originalvorschlag wurde die Breite 1-4 vorgeschlagen, im Originaltest gab es jedoch gar keine Breitenangabe (J1-J4). Ich habe die Skala 1-5 gewählt (alle, viele, einige, wenige, keiner).

Wie die zusammenfassende Analyse der Wahrnehmungen der Schüler beider Gruppen zur Schule allgemein auf dieser Skalenebene zeigt, wird ihr Urteil in Bezug zu ihren Mitschülern in der Schulgemeinschaft kritischer nach einem Jahr. Sie glauben von ihren Mitschülern in der Schule eher nicht, dass diese einem anderen helfen würden, wenn der in der Klasse unbeliebt ist. Ihre Antworten liegen im Bereich der Antwortkategorie „teils-teils“ Sie sind etwas zuversichtlicher in der Beurteilung ihrer Mitschüler hinsichtlich der Gleichgültigkeit gegenüber anderen. Dennoch beurteilen sie ihre Mitschüler eher zurückhaltend und meinen, dass es vielen Mitschülern egal ist, ob unbeliebten Schülern geholfen wird. Sie sind auch nicht wesentlich zuversichtlicher, dass sich viele Schüler dafür einsetzen würden, dass auch unbeliebten Schülern geholfen wird, obwohl die Schülerhelfer in dieser Beziehung leicht zuversichtlicher nach einem Jahr sind. und sie meinen, dass viele ein Interesse daran haben, das Thema Helfen mit ihren Lehrern zu besprechen.

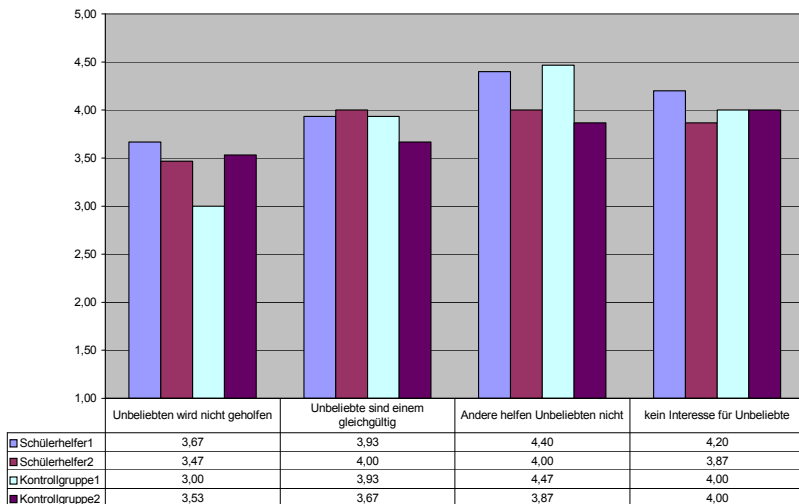


Abb. 45: Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Schülern Veränderung in beiden Gruppen (Skala 16, Fragen J1-J4)

7.2.7.2.3. Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern, Skala 17

Die Skala 17 „Helfen: Wahrgenommene Normbegründung bei Lehrern“ beschreibt, wie die Schüler das Helferverhalten der Lehrer wahrnehmen.

Gefragt wurde:

J5: wie vielen ihrer Lehrer es egal ist, ob die Schüler unbeliebten Mitschülern in einer Notlage helfen oder nicht;

J6: wie viele Lehrer von ihnen verlangten, solchen Mitschülern zu helfen und

J7: wie viele Lehrer das Thema wohl gerne gemeinsam mit ihren Schülern besprechen würden.

Auch für diese Skala habe ich die Breite 1-5 gewählt.

7.2.8. Gute Lehrer (Wahrnehmung), Skala 18

Die Skalen 18 „Gute Lehrer“ fasst differenzierte Urteile der Schüler über ihre Lehrer zusammen. Die Skala 18 umfasst die Fragen O1, O2, O3-O7, O8, O9, O10, O11, O12, O14-O16, O17, O18, O19 und wurde auf einer Breite von 1-5 ausgewertet.

Wie die zusammenfassende Analyse der Schülerwahrnehmungen auf Skalenebene zeigt, beurteilen Schüler beider Gruppen ihre Lehrer in der Schule allgemein zurückhaltend. Sie antworten überwiegend in der Antwortkategorie „teils-teils“. Beide Gruppen nahmen ihre Lehrer an der Schule nach einem Schuljahr etwas kritischer wahr, wobei in der Kontrollgruppe eine kritischere Haltung festzumachen ist als bei den Schülerhelfern in der Schule allgemein.

Die Schülerhelfer nahmen ihre Lehrer im Projekt signifikant positiver wahr als in anderen Bereichen der Schule. Sie können den Aussagen zu guten Lehrern häufig zustimmen.

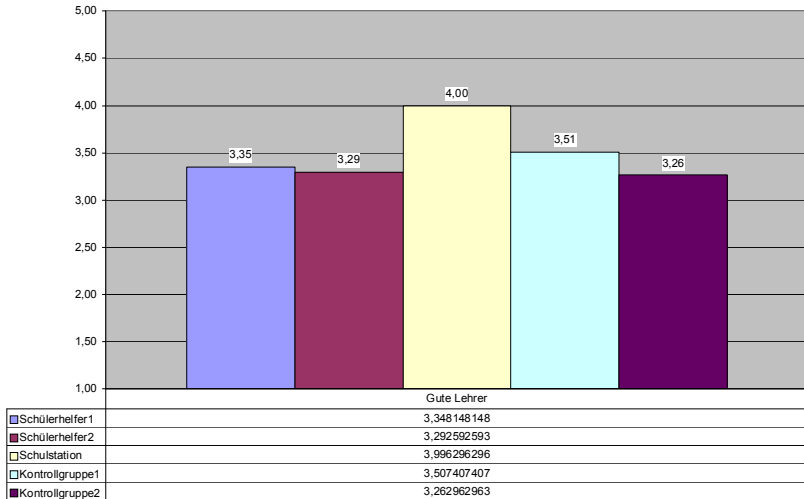


Abb. 48: Wahrnehmung Gute Lehrer – Veränderung in beiden Gruppen und mit Bezug zur Schülerstation

Sie meinen, dass die Lehrer in der Schülerstation häufig versuchen, ihre Gefühle zu verstehen, sie selten vor der ganzen Gruppe blamieren, sich ihre Meinung anhören, auch wenn sie nicht mit der eigenen Meinung übereinstimmt. Die Schüler meinen auch zu einem größeren Ausmaß als zu anderen Lehrern in der Schule, dass die Lehrer in der Schülerstation für sie da sind, wenn sie gebracht werden und dass Schülerhelfer sich häufig an sie wenden können, wenn sie das brauchen. Die Schülerhelfer meinen, dass die Lehrer in der Schülerstation ihnen auch häufiger Mut beim Lernen machen, sich für ihre Probleme interessieren, auch wenn sie nichts mit der Schule zu tun haben. Die Schülerhelfer haben auch den Eindruck, dass ihre Lehrer in der Schülerstation nicht freundlicher zu guten Schülern sind als zu schlechten, dass sie Fehler zugeben können, dass sie versuchen, die Stärken der Schüler zu betonen - und nicht ihre Schwächen. Sie fühlen sich häufig auch überwiegend mit ihren Ideen und Meinungen ernst genommen und meinen, dass die Lehrer in der Schülerstation nicht von jedem Schüler eine feste Meinung haben. Die Schülerhelfer glauben auch, dass ihre Lehrer in der Schülerstation sich darum kümmern, wie sie sich fühlen. Auch glauben sie, dass ihre Lehrer ihnen vertrauen, dass die Lehrer versuchen, ihre Ideen und Meinungen zu verstehen, dass die Lehrer sich nicht über Schülerhelfer lustig machen, dass es ihnen nicht egal ist, ob sie die Schülerhelfer beleidigen oder nicht und dass die Lehrer in der Schülerstation sie als Person ernst nehmen. Wie die zusammenfassende

Analyse der Wahrnehmungen der Schüler auf Skalenebene zeigt, wurden signifikante Ergebnisse zum Thema gute Lehrer erzielt und damit die prognostizierte Aussage bestätigt, dass eine Lehrerhaltung nach dem Prinzip der positiven Zumutung bei den Schülern dazu führt, dass sie sich selbst auch etwas zutrauen und das in sie gesetzte Vertrauen auch an andere weitergeben.

