

Schirp, Heinz

Werteerziehung und Schulentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur

Berlin : BLK 2004, 21 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik)



Quellenangabe/ Reference:

Schirp, Heinz: Werteerziehung und Schulentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. Berlin : BLK 2004, 21 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-1643 - DOI: 10.25656/01:164

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-1643>

<https://doi.org/10.25656/01:164>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“

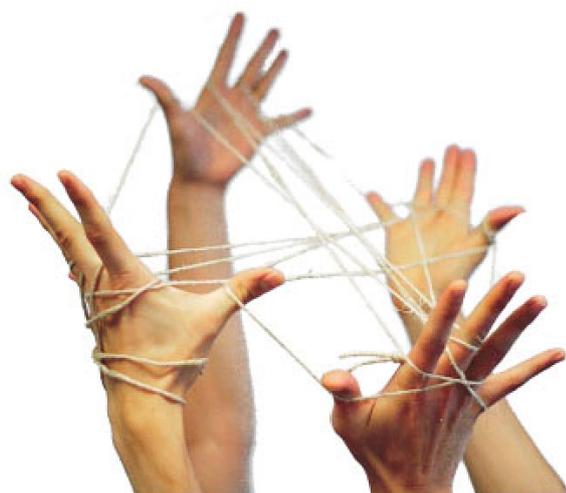
Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser

Werteerziehung und Schulentwicklung

Konzeptuelle und organisatorische Ansätze
zur Entwicklung einer demokratischen und
sozialen Lernkultur

Heinz Schirp

Berlin, Dezember 2004



Werteerziehung und Schulentwicklung

Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur

Heinz Schirp

Entwicklungstendenzen und Prognosen

»Prognosen«, so sagen Spötter, »sind schwierig – vor allem, wenn sie die Zukunft betreffen.« Das gilt auch für das Feld des Schul- und Bildungssystems. Gleichwohl sind in gesellschaftlichen und pädagogisch-wissenschaftlichen Bereichen Entwicklungen erkennbar, die sich zu prognostischen Einschätzungen verlängern lassen. Vier solcher Einschätzungen können dabei helfen, den Zusammenhang von Schulentwicklung und Schuldemokratie zu konturieren. Sie verweisen alle auf die Notwendigkeit einer verstärkten Gestaltung demokratischer und sozialintegrativer Bereiche von Schule und Unterricht.

Kompensatorische
Funktion von Schule

Erste Prognose: Schule als System wird sich stärker als bisher um die Entwicklung demokratischer, sozialer und werteorientierter Kompetenzen kümmern müssen, denn familiäre Sozialisationsprozesse werden Schulen vor neue Herausforderungen stellen. Eine verstärkte kompensatorische Funktion von Schule reagiert auf die Veränderungen, die sich aus Familiengröße, Familienalltag, Arbeitsteilung, Rollenwahrnehmungen, gewandelten Erziehungsstilen und Erziehungszielen etc. ergeben haben (vgl. Bründel, 1998, S. 307 f.).

Viele Lehrerinnen und Lehrer beklagen ein Schülerverhalten, das sich überzogen selbstbewusst, egomanisch, häufig rücksichtslos und unsozial artikuliert. Die eigenen Interessen und Bedürfnisse werden in den Vordergrund gestellt, und viele Schülerinnen und Schüler besitzen eine nur noch geringe Frustrationstoleranz. Dies alles, so die Klage, führt zu einer Vielzahl von Störungen und Konflikten in Unterricht und Schulleben, die das eigentliche Unterrichten immer mühsamer und ineffektiver werden lassen.

All das hat eine neue Welle konservativ geprägter Erziehungsideen in Gang gesetzt. Parolen wie »Schluss mit der Schmusepädagogik«, »Gegen Kuschelecken« und »Mehr Strenge mit Kindern« signalisieren, dass das Pendel in Richtung neuer autoritärer Konzepte zurückschwingt.

Neue Aufgabe:
Werterahmen schaffen

Schulen und Pädagogen werden sich darauf einstellen müssen, eine neue Position und neue Ansätze sozialen Lernens zu finden, die zwischen den Extremen von Tugendinstruktion, Anweisungspädagogik und autoritären Zwangsmaßnahmen auf der einen Seite und anbiedernder Unverbindlichkeit und permissiver »Gummiwand-Pädagogik« auf der anderen einen Weg aufzeigen, wie Kinder und Jugendliche in einem gemeinsamen Werterahmen lernen, verantwortungsbewusst zu denken, zu urteilen und zu handeln. Es wird darum gehen, eine neue demokratische und soziale Schulkultur zu entwickeln.

Schule verliert ihr Monopol

Zweite Prognose: Angesichts der rasanten Bedeutungszunahme neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wird Schule ihr Monopol für Wissens- und Informationsvermittlung weitgehend verlieren. Mit Hilfe moderner Software

lassen sich Bildungsgänge, Lernprozesse, der Aufbau und die Gestaltung von Wissensbeständen individueller, lernerorientierter und damit effizienter gestalten. Eine Vielzahl solcher multimedial gestützter Lernprozesse wird außerhalb von Schule stattfinden. Die Anbieter dazu sind bereits auf dem Markt.

Schule wird dagegen in einem anderen Feld eine monopolartige Aufgabe zu übernehmen haben. Sie wird das leisten müssen, was die neuen Medien nicht leisten können: Sie wird sich verstärkt darum kümmern müssen, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Überfluss und dem Überangebot an Informations- und Bilderfluten sinnvoll umgehen lernen, um nicht darin zu ertrinken. Sie wird sich stärker um die Bedeutung, den Sinn, die Zusammenhänge und den Wert von Informationen kümmern und Kindern und Jugendlichen dabei helfen, systematisierend und sinnvoll mit ihnen umzugehen.

Neue Aufgabe:
Kommunikative
Kompetenzen

Und sie wird eine neue Rolle in der sozialen, kommunikativen und interaktiven Gestaltung von Lernen und Zusammenleben übernehmen. Sie wird Modelle dafür entwickeln müssen, wie Schülerinnen und Schüler ihr Lernen planen, wie sie miteinander über Ergebnisse kommunizieren und wie sie ihre Lernumgebungen, das Schulleben, das »Haus des Lernens« sozial verträglich gestalten können. Die Entwicklung sozialer, interaktiver und kommunikativer Kompetenzen als Grundlage für Mitgestaltungsprozesse in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen wird in Schule einen ganz neuen Stellenwert bekommen.

Selbst organisierendes
Lernen

Dritte Prognose: Die Belehrungs- und Instruktionskultur von Schule und Unterricht wird eine stärkere Ausbalancierung in Richtung einer selbst organisierenden, lernerorientierten Gestaltung erfahren. »Viel Unterricht« und »viel Instruktion« sind eben nicht schon gleich »viel Lernen«. Lernen wird zunehmend begriffen als ein Verstehensprozess, bei dem das jeweilige Individuum aktiv-auswählend, differenzierend, gestaltend und verändernd beteiligt ist.

Ein neues, vertieftes Verständnis von den Bedingungen und Abläufen beim Lernen kann sich dabei auf neue Ergebnisse und Modellvorstellungen der Lernforschung, der Neurobiologie und -physiologie und der Kognitionswissenschaften stützen. Diese werden in zunehmendem Maße von Erziehungswissenschaftlern rezipiert und in schul- und praxisnahe Überlegungen zur didaktischen und methodischen Gestaltung von Unterricht überführt.

Neue Aufgabe:
Gefühle und soziale
Dispositionen einbeziehen

Sie sind darüber hinaus auch so weit popularisiert, dass sie in Wochenmagazine, populärwissenschaftliche Publikationen und Zeitschriften Eingang gefunden haben. Einen besonders hohen Stellenwert nehmen dabei die Hinweise auf die Bedeutung von Gefühlen, von emotionaler Intelligenz und sozialen Dispositionen ein (z. B. Damasio, 1996; Goleman, 1996; Rowe, 1997). Es bahnt sich damit ein neues Verständnis von Lernen an, das unterstützt und gefördert wird durch – z. T. bereits umgesetzte – pädagogische Konzepte, die

- die mitgestaltende Rolle der Lernenden in den Vordergrund stellen;
- die modellbildende Kraft gestalteter Lernumgebungen nutzen;
- die verstehensfördernden Prozesse von kooperativen Lernverfahren und von Lerngemeinschaften berücksichtigen;
- die erfahrungsstiftenden Kooperationsmöglichkeiten mit dem schulischen Umfeld, mit den sozialen, kulturellen, politischen, ökologischen und techno-

logischen Wirklichkeitsbereichen des Gemeinwesens in die unterrichtliche Arbeit einbeziehen; und die

- den Zusammenhang von kognitiven, emotiven und sozialen Lernzugängen ernst nehmen und prozessual gestalten.

Konzeptionen, die auf eine neue Konturierung einer demokratischen und sozialen Schulkultur gerichtet sind, werden diese lerntheoretischen Aspekte nicht außer Acht lassen können.

Vierte Prognose: Die demokratische und soziale Gestaltung von Schule und Unterricht wird eine zunehmend stärker werdende Gewichtung in der Diskussion um Schulqualität, Qualitätsentwicklung und -sicherung erfahren.

Fokus: Qualitätssicherung

Unter dem Eindruck der Ergebnisse aus verschiedenen internationalen Studien (und dem dabei ausgewiesenen recht mittelmäßigen Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler) wird die Diskussion um Schulqualität in den meisten europäischen Ländern – und besonders stark in der Bundesrepublik – z. Zt. besonders stark von Modellen zur Qualitätssicherung bestimmt.

Verstärkte externe und interne Kontrolle und Evaluation, Präzisierungen von Wissens- und Kenntnisanforderungen, zu erbringenden Schülerleistungen und Anforderungen (»performance standards«) und leistungsvergleichende Überprüfungsinstrumente stehen dabei im Vordergrund. Die Zeiten scheinen vorbei zu sein, in denen Schulforscher gefragt waren, die auf die Bedeutung von Schulklima und sozialer Lernatmosphäre als zentrale Variablen für Leistungsförderung und Schulerfolg verwiesen und damit wichtige Impulse zur qualitativen Entwicklung von Schulen gaben.

Die gegenwärtige Fixierung auf internationale Leistungsvergleiche, auf die Dominanz abfragbarer Wissens- und Kenntnisbestände und die Bevorzugung von unterrichtlichen Lernergebnissen, die sich an der Struktur ihrer fachwissenschaftlichen Leitdisziplinen orientieren, ist vielleicht – zeitbedingt und vorübergehend – notwendig, aber ganz sicher mittelfristig nicht hinreichend.

Die Anzeichen mehren sich, dass sich nach einer Phase einer fach- und unterrichtsbezogenen Sicht auf Schulqualität wieder ein breiteres Verständnis zu entwickeln beginnt. In einigen europäischen Ländern lässt sich z. B. beobachten, dass neue Schwerpunktprogramme implementiert werden, die – wieder – auf »citizenship education«, »spiritual and moral development«, Schulethos, »community education« und eine Stärkung des Verbindung von Schule und Gemeinwesen abzielen.

Neue Aufgabe:
Verbindung von Schule
und Gemeinwesen

Damit wird eine Entwicklungsphase eingeläutet, die Schulqualität – zusammen mit notwendigen Ansätzen unterrichtlicher Qualitätssicherung – auch unter Aspekten demokratischer, sozialer und werteorientierter Gestaltung begreift. Dass Partizipation, Mitbestimmung und soziale Interaktion in Unterricht und Schulleben leistungsfördernde Elemente sind, die mithelfen, den Sinn und den Wert von Anstrengungen und Arbeit zu verstehen und zu motivieren, ist sowohl durch Studien der Schul- und Unterrichtsforschung als auch durch Schul- und Modellversuche hinreichend belegt (Oser et al., 1992; Schirp, 1992 und 1999). Aus den skizzierten Prognosen und Entwicklungstendenzen ergeben sich nun einige Bestimmungselemente für ein Konzept zur demokratischen und sozialen Gestaltung von Schule. Ein solches Konzept muss heute mehr sein als die Stär-

kung der Schülervertretung; es muss umfassender angelegt sein und auf die Entwicklung, Förderung und Verstärkung der nachfolgend aufgeführten Elementen zielen und diese im Schulprogramm als feste Bestandteile des pädagogischen Profils einer Schule verankern:

- soziale Interaktion und Kommunikation
- Partizipation und Mitbestimmung
- Kooperation und soziales Engagement
- Diskurs und Wertereflexion
- Interkulturalität und soziale Empathie
- vernetzendes Wissen und soziales Verstehen

Drei
Organisationskontexte

Damit sind zum einen Fähigkeiten und Kompetenzen gemeint, die im Unterricht und im sozialen Lern- und Erfahrungsraum Schule sukzessive entwickelt werden müssen. Im Sinne der in der dritten Prognose angesprochenen Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen ist es zum anderen aber ebenso notwendig, darüber nachzudenken, welche schulspezifischen Gestaltungs- und Handlungsräume, Entscheidungsfelder und nutzbare Lernumgebungen zur Verfügung stehen bzw. entwickelt werden müssen. Solche Gestaltungsräume müssen sich auf die drei Organisationskontexte von Schule, also auf Unterricht, Schulleben und außerschulische Lernumgebungen, beziehen.

Drei Ansätze

An drei Ansätzen soll aufgezeigt werden, wo und wie Schulen Voraussetzungen schaffen können, die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in Richtung demokratischen und sozialen Lernens, Urteilens und Verhaltens zu entwickeln. Die drei Ansätze beziehen sich auf

- die Etablierung sozialer Strukturen und Modelle,
- die Etablierung wertereflektierender Lerngemeinschaften, und auf
- die Etablierung von Handlungsräumen und Kooperationen.

Aus den praktischen Erfahrungen der Schulen, die – z. T. mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – mit diesen drei Ansätzen arbeiten, wird deutlich, dass sie im pädagogischen Alltag auf das Engste miteinander verbunden sind. Sie bedingen, beeinflussen und ergänzen, bedingen und beeinflussen einander. Sie sollten deshalb auch nicht als einzelne, isolierbare Zugänge, sondern eher als pädagogische Entwicklungsmöglichkeiten verstanden werden, die jeweils auf neue Zugänge und Erfahrungsmöglichkeiten aufmerksam machen und Hinweise dazu geben, wie bereits Erreichtes weiter ausgebaut werden kann.

Der in den nachfolgenden Anregungen aufgezeigte Zusammenhang von Organisation und Lernkontexten lässt sich mit folgender Übersicht verdeutlichen:

Lernkontexte	Unterricht	Schulleben	Kooperation mit dem Gemeinwesen
1 Soziale Strukturen und Modelle	1.1 Freiräume, Grenzen und soziale Vereinbarungen	1.2 Beteiligung und Mitgestaltung	1.3 Außerschulische »critical friends«
2 Werte reflektierende Lerngemeinschaften	2.1 Wertedilemmata im Unterricht	2.2 »Just communities«	2.3 Außerschulische Personen, Positionen, Perspektiven
3 Handlungsräume und Kooperationen	3.1 Soziale Helfer- und Unterstützungssysteme	3.2 »Peer mediation«	3.3 Lernen vor Ort

1. Soziale Strukturen und Modelle

Demokratie muss konkret werden

Die Leitidee dieses Ansatzes liegt auf der Hand: Lehrerinnen und Lehrer können so viele Unterrichtseinheiten über demokratisches Verhalten, soziale Verhaltensweisen und ein entsprechendes Miteinanderumgehen machen, wie sie wollen – wenn die damit verbundenen Ansprüche und Ziele sich weder in den Verhaltensweisen der an Schule direkt Beteiligten noch in den gestaltbaren Formen schulischer Arbeit widerspiegeln, wenn sie also durch die schulische Praxis nicht belegt und beglaubigt werden, bewirken sie das Gegenteil dessen, was sie erreichen wollen.

Sie werden unglaublich, entwerten sich selbst und führen ungewollt die Schülerinnen und Schüler zu der Einsicht, dass es zwar ein Reden über die Notwendigkeit demokratischen und sozialen Verhaltens gibt, dass aber niemand ernstlich an dessen praktischer Umsetzung interessiert ist. Ein solches Missverhältnis von Idee und Wirklichkeit, von moralischer Absicht und entgegenstehenden Erfahrungen würde als Doppelmoral begriffen werden – und das wäre wohl das Schlimmste, was wir Schülerinnen und Schülern vermitteln könnten.

Einbeziehung der Lernenden

Das bedeutet keineswegs, dass die von Schulen gestaltbaren Rahmenbedingungen und Modelle perfekt zu sein hätten; sie werden überwiegend veränderbar, überarbeitungsbedürftig und verbesserbar bleiben. Dabei die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen und sie an der Suche nach besseren Lösungen zu beteiligen eröffnet immer wieder Chancen und verdeutlicht ernsthaftes Interesse. Die mit der Entwicklung entsprechender Rahmenbedingungen entstehenden Modelle und die sich damit entwickelnden sozialer Konventionen, Rituale und Regeln bieten so etwas wie Orientierungsmodelle an, die implizit auf ihre Wirksamkeit und ihren Nutzen verweisen. Sie stellen für Kinder und Jugendliche ordnungs-

und orientierungsbildende Strukturen her und machen Angebote für soziales Engagement und Beteiligung.

Solche implizit wirksamen Modelle sind für schulische Sozialisationsprozesse unverzichtbar. Sie sind Gegengewichte zu Prozessen sozialer Desorientierung, sozialer Desorganisation und sozialer Desintegration, wie Kinder und Jugendliche sie nur allzu häufig in ihren familialen und medialen Lebenswelten erfahren (vgl. Schirp, 1966, S. 30 ff.).

Mit der Etablierung sozialer Modelle allein ist es allerdings noch nicht getan. Auch im Unterricht müssen verstärkt werte- und normorientierte Reflexionen zu festen Bestandteilen werden.

Aus zahlreichen analytischen Ansätzen zur Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Wertebewusstsein wird deutlich, dass Schule und Unterricht wichtige Beiträge zum Aufbau eines differenzierenden Werteverständnisses leisten können. Der Erziehungsauftrag von Schule erfordert dies auch. Neben und zusammen mit dem Aufbau Demokratie fördernder Strukturen bedarf es dazu immer auch solcher Prozesse, in denen eigene und fremde Verhaltensweisen, Entscheidungen, Problem- und Konfliktlösungen daraufhin reflektiert werden, welche Werteentscheidungen ihnen zugrunde liegen.

Soziale Modelle und Erfahrungen können sich ja auch als nicht tragfähig, als nicht gerecht, als nicht übertragbar herausstellen; Konfliktlösungen, die in einem Fall als sinnvoll erachtet wurden, können in einem anderen versagen. Insofern bedürfen soziale Modelle der permanenten Reflexion.

Vorleben plus Nachdenken

Es geht letztlich um den Zusammenhang der beiden für die Entwicklung von Wertebewusstsein entscheidenden Konstrukte Vorleben (im Sinne von Lernen an personenbezogenen und/oder strukturbezogenen Modellen) und Nachdenken (im Sinne einer moralkognitiven Aufarbeitung und differenzierten Begründung von Werteentscheidungen).

Die nachfolgenden Beispiele stehen exemplarisch für Versuche von Schulen, durch verlässliche Strukturen und Modelle der Unterrichtsgestaltung tragfähige Erfahrungen zu ermöglichen und zu entwickeln, die die Grundlagen für demokratische und soziale Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit bilden.

1.1 Freiräume, Grenzen und soziale Vereinbarungen

Durchgängige soziale
Modellbildung

»Wer erst dann anfängt, nach Lösungen zu suchen, wenn die Konflikte und Probleme sich häufen, hat meistens schon verloren. Auf jeden Fall hat er es schwerer!« Diese Aussage einer Schulleiterin bringt die Notwendigkeit einer durchgängigen sozialen Modellbildung auf den Punkt.

In Unterricht und Schulleben helfen ordnungs- und orientierungsbildende Vorgaben, sich immer wieder über die notwendigen Freiräume, über ebenso notwendige Grenzen und über soziale Vereinbarungen zu verständigen, durch die beide zusammengehalten und akzeptierbar werden: Schulen haben dazu bereits eine Fülle unterschiedlicher Formen entwickelt.

Jede für sich, aber besonders in ihrem Zusammenwirken tragen sie dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler verstehen lernen können, welche Verhaltens-

Gesprächsrunden

<p>Selbst organisierte Arbeitsformen</p>	<p>erwartungen an sie gerichtet sind, wodurch diese begründet sind und wie man sich selbst an ihrer Ausgestaltung und Verbesserung beteiligen kann.</p> <p>In Morgenkreisen und regelmäßigen Gesprächsrunden werden Erlebnisse und Erfahrungen aus dem eigenen schulischen und außerschulischen Alltag aufgearbeitet. Lehrerinnen und Lehrer erfahren dadurch direkter, welche Probleme Schülerinnen und Schüler mit sich herumtragen, welche dauerhaften Konflikte sie beschäftigen, was das Zusammenleben im Unterricht stört und erschwert.</p> <p>Selbstorganisierte Arbeitsformen wie Freiarbeit und Wochenplanarbeit, Nutzung von Lernwerkstätten und Lernorten unterstützen Schülerinnen und Schüler dabei, allmählich selbst Verantwortung für sich und andere zu entwickeln.</p>
<p>Aufgabenbezogene Aktivitäten</p>	<p>Aufgabenbezogene Aktivitäten einzelner Schülerinnen und Schüler und kleiner Gruppen verdeutlichen, dass und wie alle dabei benötigt werden, etwas zum Gelingen von Unterricht beizutragen. In vielen Fällen entwickeln sich daraus Experten und Expertinnen für bestimmte Aufgaben: Vorbereitung von technischen und medialen Arrangements, Arbeitsorganisation und -vorbereitung bei Unterrichtsprojekten, Beteiligung an der Vorbereitung von Veranstaltungen oder die Betreuung anderer Schülergruppen sind der Modell bildende Rahmen für die damit verbundenen Freiräume, die Schülerinnen und Schüler dabei haben, aber auch für die Regeln, verbindlichen Absprachen und Vereinbarungen, die notwendig sind, damit etwas planvoll und erfolgreich zu Ende gebracht werden kann.</p>
<p>Erhöhter Zeiteinsatz »rechnet« sich</p>	<p>Dies alles kostet natürlich Zeit und muss in den täglichen Stundenplan integriert werden. Das gelingt dort, wo Klassenlehrer und -lehrerinnen mehrere Unterrichtsstunden in der eigenen Klasse zur Verfügung haben und wo sich die Unterrichtenden einer Klassenstufe darüber klar werden, dass sie nur dann gemeinsam mit auftretenden Störungen, Disziplinlosigkeiten und Konflikten in der Klasse fertig werden, wenn sie sich auf ein gemeinsames Konzept verständigen und für die skizzierten Ansätze auch Zeit einplanen.</p> <p>Auf die Frage »Wie können Sie dies zusätzlich zum Unterricht eigentlich noch durchführen?« antwortete die bereits zitierte Schulleiterin: »Erstens ist das immer auch Unterricht, und zweitens erspart es uns allen viele, viele einzelne Ermahnungen, Konfliktgespräche und Unterrichtsstörungen, die jeden einzelnen immer wieder entsetzlich viel Zeit kosten würden.«</p>

1.2 Beteiligung und Mitgestaltung

Von der Gestaltung der Schule als – viel zitiertes – Haus des Lernens sind viele Schulen noch relativ weit entfernt. Schule nutzt noch viel zu wenig die vielfältigen Möglichkeiten, die entstehen,

- wenn das, was im Unterricht erarbeitet wird, anderen zugänglich gemacht wird;
- wenn Klassen und Stufen übergreifende Arbeitsformen organisiert werden; und
- wenn breitere, verbindlichere Sozialformen, Regeln und Beteiligungsmöglichkeiten durchgängig zum festen Bestandteil des Schullebens werden.

Vieles von dem, was Schülerinnen und Schüler als Ergebnisse im Fachunterricht aufschreiben und darstellen, ist für andere Klassen von Interesse, kann weiterverarbeitet, kritisch geprüft, ergänzt werden. Schülerinnen und Schüler erfahren so, dass ihre Arbeitsergebnisse auch für andere bedeutsam sind. Sie bekommen von anderen Gruppen Rückmeldungen, auch kritische. In der Auseinandersetzung damit werden neue Gesichtspunkte, sachliche Ergänzungen, Veränderungsvorschläge deutlich, die man selbst nicht gesehen hat.

Der Kernpunkt solcher Beteiligungsformen liegt darin, dass sich aus den sach- und fachbezogenen Arbeiten des Unterrichts Formen sozialer Kooperation ergeben. Soziale Regeln und Vereinbarungen auf der Klassenebene müssen vielleicht modifiziert oder auf Verallgemeinerbarkeit geprüft werden, wenn unterschiedliche Klassen- und Jahrgangsstufen an einer gemeinsamen Sache arbeiten: Wie sollen sich ältere und jüngere Schülerinnen und Schüler zueinander verhalten? Warum dürfen die älteren mehr als die jüngeren? Wie können Aufgaben und Arbeiten gerecht aufgeteilt und verteilt werden? Wer soll/kann wem helfen?

In Schulen, die ganz gezielt solche Beteiligungs- und Austauschmodelle organisieren, entsteht ein deutlich positiv verändertes soziales Klima. Auch hier bedarf es der Erkenntnis und der Erfahrungen auf Seiten der Lehrenden, dass sich die in solche Kooperationsverfahren investierten Zeit- und Arbeitsanteile auszahlen. Schülerinnen und Schüler lernen in neuen, z. T. altersheterogenen Gruppen von anderen. Das, was im Unterricht häufig durch den Lehrer oder die Lehrerin in Form von Ermahnungen, Verboten und Direktiven geregelt werden muss, bekommt einen ganz anderen Stellenwert, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst Regeln und Vereinbarungen finden müssen, um gemeinsame Aufgabenstellungen zu bewältigen. Es entwickeln sich Einsicht und praktisches Verständnis für geltende Gruppenregeln. Dies gelingt um so eher dort, wo Klassen und Gruppen in bereits bestehende Organisationsformen und -modelle »hineinwachsen« können.

Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten sind nicht darauf beschränkt, Unterrichtsergebnisse auszutauschen. Sie beziehen sich ebenso auf klassenübergreifend angelegte Projekte, auf die Gestaltung und Nutzung von Klassenräumen, Fluren, Pausenhalle, Schulhof, Lernwerkstätten, Bibliothek/Mediothek, die Organisation von schulischen Festen und Feiern oder Theateraufführungen sowie auf die Regelung von Streitfällen zwischen den in Schule agierenden Personen und Gruppen (vgl. dazu auch 3.2 »Peer mediation« und 3.3 »Lernen vor Ort«).

1.3 Außerschulische »critical friends«

Wenn Schule ihren eigenen pädagogischen Gestaltungsbereich verlässt und sich auf Kooperationen mit außerschulischen Partnern und Partnerinnen einlässt, entstehen für alle Beteiligten neue Erfahrungsfelder für Beteiligungsprozesse und für Modelle von Mitbestimmung. Wenn Schulen sich zum Gemeinwesen öffnen, brauchen sie »critical friends«.

»Critical« sollen sie sein, damit erkennbar wird, ob das, was in der Schule fachunterrichtlich und Fächer übergreifend gelernt wurde, sich auch unter den kritischen Augen gesellschaftlicher Wirklichkeit als tragfähig erweist.

Wechselbeziehung
zwischen Schule und
Gemeinwesen

»Friends« müssen die Partner und Partnerinnen aber ebenso sein. Sie sollten einen Blick dafür haben, was Schülerinnen und Schüler leisten können, und verstehen, wie und wo sie Anregungen für sachliche und fachliche Verbesserungen geben können.

Diese Wechselbeziehung zwischen Schule und Gemeinwesen bringt Vorteile für beide Seiten. Schulisches Lernen bekommt durch die neue Konkretheit von Aufgaben, durch Ansprüche und Erwartungen von außen neue Impulse und vor allem neue Lernmotivationen.

Das Gemeinwesen profitiert davon, dass die Schule Zugänge zu wichtigen Bereichen sozialer, kultureller, politischer Wirklichkeit aufzeigt und Problemstellungen und Lösungen transparenter und konkreter werden lässt. Beteiligung und politische Partizipation wollen entwickelt werden. Kooperationen zwischen Schule und Gemeinwesen helfen dabei nachhaltig.

Die von Schulen dazu genutzten Zugänge sind vielfältig. Vieles, was in der Schule erarbeitet wird, ist auch für Personen und Institutionen der Kommune interessant. Vorschläge zur Verbesserung der Verkehrsregelung im schulischen Wohnumfeld, die Verbesserung der Verkehrssicherheit des Schulwegs, die Beteiligung an historischen oder künstlerischen Ausstellungen gehören ebenso dazu wie die Beteiligung an ökologischen, städtebaulichen und kulturellen Projekten.

Kooperation als
Daueraufgabe

Solche ausgewählten Kooperationen als Daueraufgabe zu verstehen bindet die Schule in das Gemeinwesen ein. Sie zeigt damit allen Beteiligten, vor allem aber ihren Schülerinnen und Schülern, dass schulisches Lehren und Lernen sich nicht von der gesellschaftlichen Wirklichkeit abkoppeln.

Die im Rahmen des nordrhein-westfälischen Projekts »Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule« gewonnenen – inzwischen zehnjährigen – Erfahrungen zeigen, dass erstaunlich viele Schulen feste Kooperationsstrukturen mit außerschulischen Partnern entwickelt haben. Sie fördern damit nachhaltig die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Mitsprache, zur fachlich kompetenten Beteiligung und zum Engagement im kommunalen Bereich.

2. Werte reflektierende Lerngemeinschaften

Das Miteinander-Lernen in »peer groups« hat einen besonderen Stellenwert im Verstehensprozess. Dort, wo Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, eigene Vorstellungen, Überlegungen, Argumente und Gedanken auszutauschen, entstehen spezifische Lernzusammenhänge.

Wertediskussion in der
»peer group«: schüler-
gerechter, konkreter

Während es – nicht nur bei Wertediskussionen – häufig die Lehrerinnen und Lehrer sind, die alles klären und argumentativ plausibel erklären, haben vergleichbare Diskussionen in »peer group«-Kontexten den Vorteil, dass sie auf einer Konkretisierungsebene stattfinden, die von den allermeisten verstanden werden kann.

Sie sind im Wortsinn schülergerechter: Sie beziehen sich auf gemeinsame Lebenssituationen und stiften somit einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund. Vor diesem Hintergrund können dann auch unterschiedliche Positionen, Deutungs- und Argumentationsmuster eher nachvollzogen werden.

Vorbereitung der
Beteiligung am politischen
Prozess

Dieser Aspekt ist besonders dort wichtig, wo es etwa bei Diskussionen von Wertvorstellungen und -entscheidungen darum geht zu lernen, sich z. B. zwischen richtig und falsch, zwischen Tun und Lassen in Schule und Alltag zu entscheiden. Lerngemeinschaften als Organisationsform haben für die demokratische Gestaltung des Schullebens aber auch dort eine besondere Funktion, wo sie sich über die Gruppe der Gleichaltrigen hinaus öffnen für andere Altersgruppen, andere Klassengemeinschaften, für die Lehrerinnen und Lehrer und deren Ansichten und Optionen, für Eltern oder für Personen und Gruppen des (außer)schulischen Umfeldes.

Dabei kommen dann ganz neue und andere Perspektiven ins Spiel. Es geht dann häufig darum, die Interessen anderer Personen zu verstehen, sich auf deren berechnete Wünsche einzulassen und nach Wegen zu suchen, eigene und fremde Vorstellungen möglichst gemeinsam in Einklang zu bringen.

In diesem Sinne sind schulische Organisationsformen von Werte reflektierenden Lerngemeinschaften geradezu in klassischer Form propädeutisch für Politik als Mittel, Ziel und Verfahren, das Umstrittene individuell und sozial verträglich zu lösen und zu regeln. Der gezielte Ausbau von Lerngemeinschaften wie Schülervertretung, »just communities« und »peer mediation« trägt damit letztlich auch dazu bei, die Beteiligung an politischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen vorzubereiten.

2.1 Wertedilemmata im Unterricht

Die Auseinandersetzung mit Werten, Wertvorstellungen und daran festzumachenden Konflikten hat für die Entwicklung von Urteilsfähigkeit eine ganz entscheidende Bedeutung. Wer Schülerdemokratie und die damit verbundenen Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler fördern will, muss auf die Wertvorstellungen eingehen, die für ein demokratisch verfasstes Gemeinwesen konstitutiv sind und die für verantwortungsbewusstes Handeln und Verhalten prägend sind.

Moralentwicklung als
Stufenprozess

»Moralische« Urteilsfähigkeit ist Ergebnis kognitiver Prozesse, die durch Unterricht gefördert werden können. Dabei haben sich besonders solche Ansätze als didaktisch, lerntheoretisch und unterrichtsorganisatorisch hilfreich erwiesen, die nicht einem Werte-Vermittlungskonzept verpflichtet sind, sondern moralkognitive Entwicklung als einen Stufenprozess begreifen (vgl. Piaget, 1973; Kohlberg, 1978; Oser, 1986 und 1988). Zur unterrichtspraktischen Umsetzung liegen bereits praktische Erfahrungen vor (vgl. LSW, 1991).

Aus diesen lerntheoretischen Ansätzen und ihrer praktischen Umsetzung geht deutlich hervor, dass die gemeinsame Reflexion und offene Diskussion von Wertedilemmata einen wichtigen Stellenwert für die Entwicklung einer differenzierenden Urteilsfähigkeit haben. Unter Wertedilemma wird dabei eine Entscheidungssituation verstanden, in der das jeweils handelnde Individuum zwischen zwei (oder mehreren) Wertvorstellungen wählen kann und sich für eine der in Frage kommenden Möglichkeiten entscheiden muss. Die Begründung für die jeweils getroffene Entscheidung – und damit gegen eine andere Wertvorstellung – macht deutlich, welche Werte und Normvorstellungen für eine spezifische Situation als richtig angesehen werden und warum.

Die Organisation solcher Prozesse in Form unterrichtsbezogener »Lerngemeinschaften« zur differenzierten Förderung von Urteilsfähigkeit orientiert sich dabei an den nachfolgend beschriebenen Prinzipien:

- Einbeziehung der traditionellen Fächerinhalte: In den Inhalten aller Fächer und Lernbereiche gibt es bei genauerem Hinsehen eine Fülle wertebbezogener Problemstellungen. Ob es sich dabei um Deutsch/Literatur, Geschichte, Politik, Biologie, Religion oder Sport handelt, es lassen sich wertbezogene Problemstellungen identifizieren, in denen Entscheidungen über richtig oder falsch, gerecht oder ungerecht, angemessen oder unangemessen an Wertvorstellungen gebunden sind.
Diese Wertvorstellungen lassen sich auf Dilemmata zurückführen, in denen zwei unterschiedliche Werte miteinander konkurrieren: Freundschaft vs. Ehrlichkeit, Solidarität vs. Eigennutz, Fairness vs. Erfolg, Gehorsam vs. Solidarität mit der eigenen Gruppe etc. (vgl. LSW, 1991 u. 1995).
- Verdeutlichen der Begründungen: Die Meinungen und vor allem die Begründungen der Schülerinnen und Schüler für ihre jeweilige Entscheidung in einem Dilemma werden gesammelt, strukturiert und verglichen. Dabei entstehen differenzierende Wahrnehmungen der Begründungen, der Plausibilität oder der Stimmigkeit anderer Positionen.
- Konfrontation mit »stufenhöheren« Argumentationen: Durch wechselnde methodische Zugänge (Rollenspiele, Tribunal, Simulation, Realbeispiele etc.), vor allem aber durch Konfrontation mit »stufenhöheren« Begründungen (z. B. durch die Lehrenden) werden Hilfen angeboten, die eigene Perspektive zu wechseln, andere Positionen genauer zu durchdenken und die eigenen Begründungen auf den Prüfstand zu stellen.

Wöchentliche
Dilemmastunde

Diese Entwicklung und Förderung von moralkognitiver Urteilsfähigkeit können organisatorisch z. B. so geschehen, dass Lehrerinnen und Lehrer verabreden, dass – in unterschiedlichen Fächern – mindestens einmal pro Woche eine strukturierte Dilemmastunde stattfindet. Bewährt hat es sich, dabei das Kohlbergsche Stufenmodell moralkognitiver Entwicklung als didaktischen Orientierungsrahmen zu nutzen.

Die kontinuierliche Einbeziehung moralkognitiver Dilemmata hat deutlich erkennbare Effekte: Sie hilft Schülerinnen und Schülern, sich differenzierter mit eigenen und fremden Wertvorstellungen auseinander zu setzen; sie fördert die Einsicht in die Notwendigkeit, Werteentscheidungen zu begründen; sie fördert und verbessert mittelfristig auch die rationale Argumentationsfähigkeit und die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich rational mit Wertvorstellungen anderer Personen und Gruppen auseinander zu setzen und deren Argumentationen zu verstehen.

2.2 »Just communities«

Das Konzept der »just community« wurde von dem amerikanischen Pädagogen und Psychologen Lawrence Kohlberg entwickelt. Es bezieht sich auf seinen Ansatz, die moralkognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler dadurch zu

fördern, dass sie möglichst selbständig durch Diskurs, Entscheidungsfindung und Handeln Probleme und Konflikte in ihrem Lebensraum Schule lösen und sich für die gefundenen Lösungen engagieren (Kohlberg, 1986, S. 21–55; Oser, 1986, S. 59–79).

Der Ansatz solcher »gerechten Schulgemeinschaften« ist von zahlreichen Ländern adaptiert und modifiziert worden. Ihre Erfahrungen machen deutlich, wo die Stärken dieses Ansatzes für demokratische und sozialintegrative Prozesse in Schule liegen.

Schülerinnen und Schüler lernen dabei,

- sich ihrer eigenen Interessen bewusst zu werden – was ihnen auf den Nägeln brennt, bekommt Bedeutung für schulische Prozesse der Verständigung;
- sich mit anderen zu verständigen und zu beraten – Meinungen und Positionen werden ausformuliert, Argumente verglichen und gewichtet;
- sich begründet zu entscheiden – am Ende eines Beratungsprozesses steht eine Mehrheitsentscheidung;
- dass alle an Schulgestaltung beteiligten Mitglieder (Lehrende und Lernende) gleichberechtigt Sitz und Stimme in der »just community haben« – das Prinzip ist »one person, one vote«;
- dass sie selbst in der Lage sind, solche Gemeinschaftssitzungen zu organisieren, zu strukturieren, durchzuführen, Ergebnisse zu dokumentieren, auf die Einhaltung von Beschlüssen zu achten – solche erst zu erlernenden »formalen« Fähigkeiten helfen dabei, Einsicht in die Notwendigkeit demokratischer »Spielregeln« zu entwickeln; und
- dass Entscheidungen verändert werden müssen, wenn sie nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen – die Auseinandersetzung mit dem praktischen Nutzen von Entscheidungen für die Mehrheit führt eben auch zu neuen Argumentationen und zu neuen Einsichten in die Generalisierbarkeit von Lösungen.

»Just communities« auf
Jahrgangsebene

Die schulpraktische Durchführung dieses Ansatzes hat gezeigt, dass zwar auch eine ganze Schule mit allen Schülerinnen und Schülern erstaunlich wirkungsvolle »Schulgemeinschaftssitzungen« durchführen kann. Organisatorisch besser zu organisieren und differenzierter zu gestalten sind offensichtlich aber solche Formen, in denen »just communities« auf der Ebene der einzelnen Jahrgänge begründet werden.

Dabei lassen sich die altersspezifischen Interessen der Schülerinnen und Schüler besser berücksichtigen. Die Jahrgangsgremien bringen ihre Lösungsvorschläge dann über ihre Vertreter und Vertreterinnen in ein gemeinsames Schulgremium ein und erfahren so Rückmeldungen durch andere Gruppen.

Entscheidend dabei ist, dass es für die eingebrachten Probleme Lösungsmöglichkeiten gibt, an denen Schülerinnen und Schüler auch praktisch handelnd mitwirken können: »Wie verhindern wir, dass die abgestellten Fahrräder beschädigt werden?«, »Brauchen wir ein türkisches Mädchencafé?«, »Wir wollen einen selbst verwalteten Schulkiosk einrichten!«, »Bei schlechtem Wetter gibt es in der

Pausenhalle nur Chaos«, »Warum können wir in den Fluren und im Schulfoyer keine Arbeits- und Gesprächsnischen einrichten?«, »Wie können wir Streitigkeiten auf dem Schulhof verhindern oder schlichten?«

Solche »Wir-Fragen« und »Wir-Lösungen« beziehen die Schülerinnen und Schüler in soziale Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse von Schule ein, stärken ihr soziales Engagement für ihre Schule und helfen beim Aufbau prosozialer Fähigkeiten.

2.3 Außerschulische Personen, Positionen, Perspektiven

Als 1989/1990 der Prozess der deutschen Vereinigung im Mittelpunkt des gesellschaftlich-politischen Interesses stand, erbrachte eine informelle Umfrage, dass nur eine relativ kleine Anzahl von Schulen diese historische Situation aufgegriffen und kontinuierlich in ihr Schulcurriculum aufgenommen hatte. Dies ist vielleicht symptomatisch für ein Verständnis von vorgegebenen Fachcurricula und Lehrplananforderungen und den politisch-sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen.

Aktueller Bezug notwendig

Für die Entwicklung demokratischer Urteilsfähigkeit ist es notwendig, im Unterricht die Fragen zu thematisieren, die im Mittelpunkt öffentlicher Kontroversen stehen und an denen sich Wertepositionen, gesellschaftliche Argumentationen entdecken und gewichten lassen. Unterricht und Schule müssen sich auch in diesem Sinne öffnen und den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, das zu verstehen, was in ihrem lebensweltlichen Umfeld und in den Medien oft kontrovers, oberflächlich, einseitig oder unvollständig dargestellt wird.

Fast alle Fächer und Lernbereiche haben mit guten curricularen und didaktischen Argumenten die Möglichkeit, solche Werte- und Entscheidungskontroversen aufzuarbeiten. Dies bedeutet nicht, einem unsystematischen Aktualitätsprinzip das Wort zu reden. Es geht vielmehr darum, begründet zu entscheiden, welche in der Gesellschaft umstrittenen Fragen den Erfahrungen, Lebenswelten und Deutungsmustern der Schülerinnen und Schüler entsprechen.

Dies gelingt um so eher dort, wo die Möglichkeit besteht, betroffene und beteiligte Personen und Gruppen in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, um neue, anders konturierte Überlegungen kennen zu lernen und sich mit ihnen auseinander zu setzen. Solche Zugänge lassen sich aus unterschiedlichen Lebensbereichen erschließen:

Zugang:
Kommunales Umfeld

- Das kommunale Umfeld bietet dazu eine Fülle von Ansatzpunkten: Ein Stadtanierungsprojekt lässt die Wogen hochschlagen; die Planung einer neuen Umgehungsstraße führt zu nachhaltigen Kontroversen; die Schließung eines Jugendzentrums führt zu Protesten. Die Beispiele lassen sich nach einem Blick in den Lokalteil der Tageszeitung fortsetzen.

Zugang:
Gesellschaftliche
Problemfelder

- Gesellschaftliche Problemfelder bieten eine Fülle von Zugängen. Ein aktuelles Beispiel: Sollen ausländische Mitbürger und Mitbürgerinnen die deutsche Staatsbürgerschaft zusätzlich erwerben können? Wie steht die Politik zur doppelten Staatsbürgerschaft? Was sagen die Mitschülerinnen und Mitschüler, deren Eltern und die kommunalen Stellen dazu?

Brückenschlag: Fachliche
Inhalte und
Lebenswirklichkeit

Lehrerinnen und Lehrer, die die Bedeutung solcher gesellschaftlicher »Wertedi-
lemmata« sehen, deren Beziehungen zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen
und Schüler wahrnehmen und sie zur Förderung politischen Interesses und zur
Entwicklung von Urteilsfähigkeit nutzen, berichten davon, dass ein Brückenschlag
zwischen fachlichen Inhalten und der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und
Schüler stattfindet.

Die Einbeziehung von Personen und Gruppen aus dem schulischen Umfeld liegt
dabei wie selbstverständlich auf der Hand. Schülerinnen und Schüler führen In-
terviews mit Beteiligten und Verantwortlichen durch und sammeln offizielle Stel-
lungnahmen und Leserbriefe aus dem Lokalteil der Zeitung.

Die Beteiligten in die eigene Klasse zu holen, sie direkt befragen und ihnen eige-
ne Überlegungen mitteilen zu können ist eine Form, Diskursfähigkeit und politi-
sches Engagement zu entwickeln. Dazu bedarf es der sachlichen Vorbereitung
ebenso wie der Fähigkeit, rational mit anderen Positionen umzugehen und sie
gewissenhaft zu prüfen. Dies verbessert – nebenbei – auch die Qualität des fach-
lichen Lernens.

3. Handlungsräume und Kooperationen

Ziel: Handlungsfähigkeit

Lernmöglichkeiten entsprechen den Handlungs- und Erfahrungsräumen, die zur
Verfügung stehen. Die bewusste soziale Strukturierung der Schule ist eine erste
Notwendigkeit, denn sie vermittelt implizit Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen
solcher Handlungsräume; Werte reflektierende Lerngemeinschaften zielen auf die
Entwicklung von Urteilsfähigkeit. Die bewusste Gestaltung der Schule als sozialer
Lebens- und Erfahrungsraum für die Schülerinnen und Schüler ist also der Ein-
sicht geschuldet, dass es letztlich um Handlungsfähigkeit geht.

Im konkreten Handeln, d. h. in der Gestaltung von Lebenssituationen, laufen
Rahmenbedingungen, eigene Perspektiven und Entscheidungen mit denen ande-
rer zusammen. Verlangt werden dabei soziale Interaktionsfähigkeit, Engagement
und die Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren. Unterricht ist dabei ein erster
Handlungsraum, in dem soziale Helfer- und Unterstützungssysteme aufgebaut
werden können, durch die solche Fähigkeiten entwickelt werden.

Schulleben ist ein zweiter, komplexerer Handlungsraum. Er ist dadurch gekenn-
zeichnet, dass in ihm zwar die Handlungsmöglichkeiten vielfältiger sind, die Pro-
zesse von Abstimmung und Konsensbildung, von Kooperation und Mitbestim-
mung aber komplizierter werden.

Die gemeinsame Gestaltung des Schullebens macht es zum Beispiel erforderlich,
die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule zu klären, die Interessen und
Bedürfnisse der anderen Schülerinnen und Schüler und nicht zuletzt die der Leh-
rerinnen und Lehrer, der Schulleitung und der Eltern zu berücksichtigen.

Alle Bemühungen, Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung demokratischer
und sozialer Qualifikationen zu helfen, zielen aber letztlich auf politische Hand-
lungsfähigkeit, d. h. auf die Bewährung verarbeiteter Erfahrungen und Fähigkei-
ten in der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Deshalb muss Schule auch Brücken schlagen zu dieser real existierenden Le-
bensumwelt. Kooperationen mit dem kommunalen Bereich, seinen Institutionen,
seinen Problemen und Problemlösungen erschließen neue Lernpotenziale, neue

Lernorte und neue Handlungsmöglichkeiten, über die die Schule als Institution selbst nicht verfügt.

3.1 Soziale Helfer- und Unterstützungssysteme

Sich um andere kümmern zu lernen hat eine doppelte Funktion. Zum einen fördert dies die Wahrnehmung, dass viele Probleme, Aufgabenstellungen und Konflikte, die im Kontext von Unterricht und Schule auftreten, besser gelöst werden können, wenn andere dabei helfen; zum anderen wird deutlich, dass man in vielen Bereichen selbst helfen kann und dass man selbst über Fähigkeiten verfügt, die anderen in bestimmten Situationen weiterhelfen können.

Solche Helfersysteme beziehen sich z. B. auf tutorielle Unterstützung bei Lernaufgaben. Im Rahmen von Konzepten von Freiarbeit und Wochenplanarbeit haben Grundschulen Arbeitsformen institutionalisiert, bei denen Schülerinnen und Schüler gemeinsam an Aufgabenstellungen arbeiten und sich wechselseitig betreuen und bei denen leistungsschwächere von leistungstärkeren Schülerinnen und Schülern unterstützt werden.

Helfen für soziales Lernen
unverzichtbar

Angesichts der für Schule und Unterricht konstitutiven Elemente von individueller Leistungsmessung und den damit verbundenen Maßnahmen von Selektion und äußerer Differenzierung sind solche Formen des »Sich-um-andere-Kümmerns« notwendig und für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten und Bereitschaften der Schülerinnen und Schüler unverzichtbar. Sie verstärken die Wahrnehmung, dass man für das eigene Lernen und auch für das der Mitschülerinnen und Mitschüler Verantwortung übernehmen und auf diese Weise mit dazu beitragen kann, dass eine tragfähige Lernatmosphäre und bessere Lern- und Arbeitsbedingungen entstehen können.

Sich um Andere und Anderes kümmern lernen bezieht sich ebenso auf die Situationen und Räume, die von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern in der Schule genutzt werden: Das eigene grüne Klassenzimmer, der Schulgarten und das Feuchtbiotop, die Lernwerkstatt, die Pausenräume, der Schulhof, Fachräume und Lernmittelsammlungen, die Computerräume – überall gibt es Aufgaben, die von Schülerinnen und Schülern verantwortlich übernommen werden können.

Dazu gibt es in Schulen, die solche Beteiligungsformen gezielt entwickeln, für alle einsehbare Organisationspläne, aus denen man ersehen kann, wer für bestimmte Aufgaben zuständig ist und an wen man sich bei Bedarf wenden kann.

Häufig werden bestimmte Aufgaben einer Jahrgangsstufe übertragen, so dass sich in einer Stufe eine Daueraufgabe ausbildet. Nachrückende Jahrgänge werden von den vorigen eingewiesen, manchmal geradezu angeleitet. Solche Initiativen sorgen dafür, dass stabile Organisationsmuster entstehen, die die Bedingung für die Entwicklung sozialen Engagements und sozialer Partizipation sind.

3.2 »Peer mediation«: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler

»Nicht die Existenz von Konflikten ist das Problem, sondern wie damit umgegangen wird« (Engert, 1997a, S. 9). Die Grundidee für schulische Modelle von »peer

mediation« liegt darin, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, die Konflikte, die sie selbst (mit)produziert haben, auch selbst aufzuarbeiten und zu lösen. Dabei zeigen die Erfahrungen mit solchen Modellen, dass Schülerinnen und Schüler spezifische Qualitäten in solche Prozesse einbringen, über die Erwachsene nicht verfügen. Schülerinnen und Schüler kommen untereinander häufig einfacher miteinander ins Gespräch; positionelle und hierarchische Rollenwahrnehmungen fehlen weitgehend. Schülerinnen und Schüler können untereinander auch eher nachempfinden, wie der andere sich fühlt, sie werden gerade bei persönlichen und privaten Konfliktanteilen auch eher ins Vertrauen gezogen. Vieles, was man dem eigenen Lehrer nicht mitteilen würde, wird in der Gruppe Gleichaltriger kommunizierbar. In Prozessen von »peer mediation« und Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler fehlt auch die Furcht, gleich für etwas bestraft zu werden.

Konzepte der Mediation und Streitschlichtung durch die Schülerinnen und Schüler setzen darauf, dass die Beteiligten selbst lernen können, ihre Beziehungen zueinander zu klären und friedliche Lösungsmuster zu entwickeln.

Grundpositionen

Einige Grundpositionen sind für die Gestaltung solcher Prozesse bedeutsam:

- Wo immer die realistische Chance besteht, dass ein Konflikt zwischen Schülerinnen und Schülern von ihnen selbst bearbeitet werden kann, soll das auch versucht werden.
- Prozesse von Streitschlichtung und von »peer mediation« finden nicht isoliert statt. Sie werden von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern begleitet.
- Schülerinnen und Schüler, die Aufgaben in Mediations- und Streitschlichtungsverfahren wahrnehmen, werden auf diese Aufgabe vorbereitet.
- Die Teilnahme an solchen Verfahren ist freiwillig und das Verhandlungsergebnis erst dann bindend und verbindlich, wenn es bei allen Beteiligten einen Konsens gibt (vgl. Besemer 1993, S. 4).
- Die Erfahrungen der Beteiligten mit Prozessen und Ergebnissen werden immer wieder aufgearbeitet, um herauszufinden, was noch verbessert werden kann.
- Die für solche Prozesse notwendigen Zeiteinheiten werden zur Verfügung gestellt. Sie werden als Teil des Erziehungskonsens der Schule ausgewiesen und mit ihren Intentionen und Entwicklungszielen als fester Bestandteil des Schulprogramms verankert.

»Peer mediation« und Streitschlichtungsmodelle setzen für die Gestaltung des Schullebens das modellhaft fort, was im Organisationskontext »Unterricht« schon deutlich geworden ist: Schule ist ein Ort, wo die Beteiligten sich umeinander kümmern und versuchen, Probleme und Konflikte miteinander einvernehmlich zu lösen. Die persönlichen Schwierigkeiten jedes Einzelnen werden ernst genommen. Gefühle, Deutungsmuster und Bedürfnisse und deren Artikulation sind wichtige Bestandteile bei der Suche nach verträglichen Lösungen. Gute Lösungen

führen zu Regeln, Vereinbarungen und Abkommen, die das Zusammenleben erleichtern und verlässliche Orientierungsmuster für alle darstellen.

Insgesamt, so scheint es, haben sich Modelle von »peer mediation« und Streitschlichtung inzwischen bewährt und werden zunehmend von der schulischen Praxis nachgefragt. Sie erweisen sich für die Entwicklung demokratischer und sozialer Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als förderliche Ansätze. Sie beeinflussen aber auch die Entwicklung einer Demokratie fördernden Schulkultur, indem sie zu pädagogischen Konsensfindungsprozessen anregen und eine stärkere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler daran organisatorisch festschreiben.

3.3 Lernen vor Ort

Projekte und Initiativen: Die Entdeckung eines großen Schrotthaufens aus Autowracks mitten auf der grünen Wiese, nicht weit vom Schulgelände entfernt, war für die Schule der Einstieg in eine langfristige Kooperation mit der Gemeinde. Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Jahrgängen, in Unterrichtsprojekten, Arbeitsgemeinschaften und Projektwochen gingen u. a. folgenden Fragen nach:

- War die Ablagerung genehmigt? Falls nein: Wie konnte eine Genehmigung für einen solchen Schrottplatz erteilt werden?
- Wie hat sich der Schrottplatz auf Boden- und Wasserqualität ausgewirkt?
- Was kann man tun, um diese Umweltverschmutzung wieder rückgängig zu machen?

Um diese Fragen beantworten zu können, war es notwendig, sich im Fachunterricht intensiv mit biologischen, chemischen und ökologischen Zusammenhängen zu beschäftigen (Wasseruntersuchungen, Bodenanalysen, Erforschung der Tier- und Pflanzenwelt). Es war aber ebenso notwendig, mit kommunalen Organisationen, Experten und Initiativen Kontakt aufzunehmen, um das gesetzte Ziel, die Beseitigung des Schrottplatzes, zu verwirklichen.

Solche Kooperationen sind manchmal mühsam und oft auch frustrierend. Behörden und Institutionen sind oft eher reserviert, wenn sie von Schulen kontaktiert und um Mithilfe gebeten werden. Dort, wo wie im geschilderten Beispiel Schule und Kommune erfolgreich tätig werden, entsteht für beide Seiten neue Kooperationsbereitschaft.

Aus solchen gelungenen Formen der Zusammenarbeit haben einige Städte und Gemeinden Konsequenzen gezogen und Personen oder kleine Teams benannt, die ganz gezielt den Kontakt zu Schulen suchen, um sie dort einzubinden, wo sie sich an der Lösung öffentlicher Aufgaben beteiligen können. Besonders interessante Kooperationen lassen sich vor allem im kulturellen und interkulturellen Bereich, in ökologischen Projekten und im sozialen Bereich (z. B. durch die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Jugendhilfe) realisieren.

Erfahrungen vor Ort

Vor Ort, konkret und direkt bearbeitbar, machen Schülerinnen und Schüler die Erfahrung,

- dass man ganz unterschiedliche Fähigkeiten benötigt, um mitgestalten und mitwirken zu können – deshalb ist Kooperation erforderlich;
- dass es sich lohnt, sich für eine Sache persönlich einzusetzen, und dass man oft einen langen Atem braucht, um Ziele zu erreichen;
- dass man das, was im Fachunterricht systematisch erarbeitet/vermittelt wurde, vor Ort gebrauchen und anwenden kann; und
- dass man nicht immer gleich die optimale Lösung eines Problems erreichen kann und dass man manchmal auch suboptimale Lösungen akzeptieren muss.

Die Verarbeitung und Reflexion solcher Erfahrungen in kommunalen Kooperationsprojekten ist eine geradezu unverzichtbare Vorbereitung auf das, was häufig als der »Ernst des Lebens« bezeichnet wird. Förderung von demokratischen und sozialen Fähigkeiten durch Unterricht und Schule muss den Ernstcharakter von Lebenssituationen selbst ernst nehmen und durch Kooperation mit dem gesellschaftlichen Umfeld die Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler vertiefen helfen.

4. Perspektiven

Die meisten der skizzierten Zugänge zur Entwicklung einer demokratieförderlichen Schulkultur sind für die Schulen nicht neu. Sie werden allerdings jeweils nur in kleinen Teilen, eher eklektisch und für kurze Zeit – z. B. im Rahmen von Modellversuchen – praktiziert. Sie lassen sich auch nicht einfach von oben implementieren.

Auch für die an Schulen mitwirkenden Personen und Gruppen gilt das Diktum von der Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Nachhaltige Veränderungen von Schule treten offensichtlich nur dann ein, wenn die Beteiligten selbst den Sinn und die positiven Wirkungen erfahren können. Wie für alle Verstehensprozesse gibt es also auch hier ein »Überwältigungsverbot«.

Zwei förderliche
Rahmenbedingungen:

Zwei entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen könnten allerdings genutzt werden, um entsprechende neue Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse in Gang zu setzen und nachhaltig werden zu lassen.

Aufbau von Schulnetzen

Zum einen wäre das der Aufbau von Schulnetzen. Wer Schulen als lernende Organisationen ernst nimmt, muss ihnen Gelegenheit zum Austausch bieten. Deshalb wäre der Aufbau von Schulnetzen sowohl auf der lokalen Ebene wie auch auf einer medientechnologischen (Bildungsserver, »learn:line«) notwendig.

Arbeit am Schulprogramm

Zum zweiten eröffnet die Arbeit an Schulprogrammen neue Gestaltungsräume. Ein wichtiges Element des Schulprogramms ist die Entwicklung des pädagogischen Konsenses und entsprechender pragmatischer Umsetzungen.

Damit haben Schulen die Möglichkeit, ihren organisatorischen und pädagogischen Freiraum zur Entwicklung einer demokratischen Lern- und Schulkultur zu nutzen. Dass Schulen damit begonnen haben, zeigt, dass sie die Wichtigkeit dieser Aufgabe für die eigene Schulqualität bereits entdeckt haben.

Literatur

- Besemer, Ch.** (1993). *Mediation: Vermittlung in Konflikten*. Königshausen & Poeschl: München & Leipzig.
- Bründel, H.** (1998). Schulentwicklung: ein Plädoyer für die Veränderung von Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (45) 4, 307–313.
- Damasio, A. R.** (1996). *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München & Leipzig: List.
- Dobbelstein-Osthoff, P.** (1995). Just Community: basisdemokratische Spielweise oder Chance zur Demokratisierung. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, *Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit* (2. Auflage, S. 97–113). Soest: LSW.
- Engert, I.** (1997). Mediatoren statt Gladiatoren: Friedliche Konfliktlösungen in der Schule, Teil 1 und 2. *System Schule*, (1) 1, 8–14; (1) 2, 37–41.
- Goleman, D.** (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Kohlberg, L.** (1978). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. In P. Scharf. (Hrsg.), *Readings in Moral Education*, Minneapolis: Winston Press.
- Kohlberg, L.** (1986). Der »Just-Community«-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis In F. Oser, R. Fatke, O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung* (S. 21–55). Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Leschinsky, A.** (1996). Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«, Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Lind, G. & Pollitt-Gerlach, G.** (Hrsg.) (1989). *Moral in »unmoralischer« Zeit: Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*. Heidelberg: Asanger.
- LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung** (1991). *Schule und Werteerziehung: Ein Werkstattbericht*, Soest: LSW.
- LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung** (1995). *Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit*. Soest: LSW.
- LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung** (1998). *GÖS: Begegnung mit außerschulischen Partnern: Beispiele aus der Schulpraxis*. Soest: LSW.
- Oser, F., Althof, W., & Garz, D.** (Hrsg.) (1986). *Moralische Zugänge zum Menschen: Zugänge zum moralischen Menschen*, München: Kindt.
- Oser, F., Fatke, R., & Höffe, O.** (Hrsg.) (1986). *Transformation und Entwicklung: Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Oser, F.** (1988). Die gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlberg-Ansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (64) 1, 59–79.

- Oser, F., Dick, A., & Patry, J.-L.** (Hrsg.) (1992). *Responsible and Effective Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey Bass.
- Piaget, J.** (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rowe, D. C.** (1997). *Genetik und Sozialisation: Die Grenzen der Erziehung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Saum-Aldehoff, Th.** (1998). Der Mythos von der Macht der Eltern. *Psychologie heute*, (25) 8, 26–31.
- Schirp, H.** (1992). Where is the Sense in Learning? In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.) *Responsible and Effective Teaching: The New Synthesis* (S. 413–428). San Francisco: Jossey Bass.
- Schirp, H.** (1996). Schule und Gewalt. In K. Hurrelmann, N. Rixius & H. Schirp (Hrsg.), *Gegen Gewalt in der Schule* (S. 27–58). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schirp, H.** (1999). Gestaltung und Öffnung von Schule: Ein Konzept zur Unterstützung von Lernqualität und zur Schulentwicklung »von unten«. In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (S. 204–217). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Der Autor

Heinz Schirp, Leitender Regierungsschuldirektor und Stellvertretender Direktor des Landesinstituts für Schule in Soest.

Lehramtsstudium und Promotion in Dortmund und Bochum; Lehrer und Fachleiter für Geschichte, Politik und Sozialwissenschaften; Leiter des Referats Schul- und Unterrichtsforschung und Leiter der Abteilung Curriculumentwicklung im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, zurzeit Leiter des Arbeitsbereichs »Übergreifende Fragen von Bildung und Erziehung«; Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Laborschule und Lehrbeauftragter an der Universität Bielefeld; Mitglied des Beirats des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: neurobiologische Grundlagen des Lehrens und Lernens, moralkognitive Entwicklung, Schul- und Unterrichtsentwicklung.

© 2004 Heinz Schirp

Dieser Text erschien unter demselben Titel in leicht anderer Form zuerst in: Ch. Palentien, & K. Hurrelmann (Hrsg.) (2003), Schülerdemokratie: Mitbestimmung in der Schule (S. 47–67). München: Luchterhand.

Die Beiträge zur Demokratiepädagogik stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung:

www.blk-demokratie.de

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Michael Segeritz, Mathias Berner, Alexa Samson