

de Boer, Heike

Die Schule - ein Ort für soziomoralische Lern- und Entwicklungsprozesse

Burk, Karlheinz [Hrsg.]; Speck-Hamdan, Angelika [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: *Kinder beteiligen - Demokratie lernen?* Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2003, S. 54-65. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 116)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

de Boer, Heike: Die Schule - ein Ort für soziomoralische Lern- und Entwicklungsprozesse - In: Burk, Karlheinz [Hrsg.]; Speck-Hamdan, Angelika [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: *Kinder beteiligen - Demokratie lernen?* Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2003, S. 54-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176399

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-176399>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

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

Die Schule – ein Ort für soziomoralische Lern- und Entwicklungsprozesse

Lernen an Alltagskonflikten

Die Pause ist vorbei, die Kinder einer zweiten Klasse stürmen ins Klassenzimmer, eine Welle von Bewegungen und Stimmen füllt den Raum. Bevor die geplanten Aufgaben am Projektthema aufgenommen werden können, wird die Lehrerin mit Beschwerden einzelner Kinder aus der Pause überschüttet: Dominik hat die Mädchen beim Spielen gestört und Sarahs Gummitwist kaputt gemacht. Marcel durfte beim Fußball wieder nicht mitspielen, Patrick hat es verboten. Angela hat Marvins Mütze geklaut und ist damit weggerannt. Cüneyt hat sich beim Fangen immer wieder losgerissen und gegen die Regeln verstoßen und Kyra ist böse gestürzt, weil Kevin sie geschupst hat. Gefühle von Empörung, Ärger, Traurigkeit, Verletztheit genauso wie Ignoranz, Überheblichkeit und Stärke werden ausgedrückt und machen die gemeinsame Arbeit unmöglich. Die Lehrerin erlebt einen sich täglich wiederholenden Gewissenskonflikt. Einerseits kann sie in dieser Stimmung nicht mit dem Unterricht beginnen, als wenn alles in Ordnung wäre, da die Kinder noch mit ihren Problemen beschäftigt sind. Andererseits bedeutet die Lösung der angesprochenen Konflikte, dass der ganze Zeitplan aus den Fugen gerät und die inhaltliche Arbeit unter Umständen noch eine halbe Stunde warten muss. Dieser Prozess spielt sich nach jeder Pause ab und ihre Geduld, immer wieder Schiedsrichterin spielen zu müssen, wird auf eine harte Probe gestellt, denn sie weiß, auch wenn sie heute die aktuellen Schwierigkeiten geklärt hat, gibt es morgen wieder neue, andere Probleme.

Im Schulalltag gibt es zahlreiche Konflikte, weil unterschiedliche Interessen und Ansprüche aufeinanderstoßen.

Die Fragen »Wie wollen wir miteinander umgehen?«, »Welche Regeln und Abmachungen müssen getroffen werden?« sind einerseits lästige, immer wiederkehrende, andererseits bergen sie wichtige Lernchancen für moralisches Lernen. In diesem Kontext können subjektive Bedürfnisse, Erwartungen und Gefühle der Beteiligten bewusst gemacht und in einen Klärungsprozess einbezogen werden.

Untersuchungen zur moralischen Entwicklung teilen die Feststellung, dass die moralische Entwicklung einer Person davon abhängt, ob sie Gelegenheiten zur intensiven und aktiven Auseinandersetzung über Fragen und Probleme der Moral erhält. Die Aufarbeitung von Konflikten im Schulalltag kann so zum Denken, Reden und Interagieren der Kinder untereinander beitragen. Der soziale Konflikt wird zur Lernsituation:

»Lernen steht hierbei für die Veränderung bestehender Wahrnehmungs- und Entscheidungsmuster in Richtung auf ein umfassenderes Verstehen durch die aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umwelt.« (SCHUSTER in: EDELSTEIN/OSER/SCHUSTER 2001, S. 179)

Wie die oben beschriebene Situation durch Klassengespräche, die von Kindern selbst moderiert werden, verbessert werden und zur selbständigeren Lösung von Konflikten unter Kindern führen kann, zeige ich an einem schulpraktischen Beispiel auf und werde den Blick auf die mit der Umsetzung verbundenen Schwierigkeiten für die Lehrerin richten. Anschließend werde ich auf der Grundlage von Untersuchungsergebnissen zur soziomoralischen Entwicklung von Kindern Konsequenzen für den Grundschulunterricht und das professionelle LehrerInnenhandeln ziehen.

Wer hat eigentlich wann etwas zu sagen?

In der eingangs beschriebenen Klasse gibt es seit dem ersten Schuljahr einen Klassenrat. Zu einem wöchentlich festgelegten Zeitraum werden Probleme in der Klasse miteinander besprochen (siehe zur Methodik des Klassenrats auch R. STÄHLING in diesem Band). Die Klasse sitzt dann zusammen, um Schwierigkeiten zu klären, die die Kinder alleine nicht lösen konnten. In einem Klassenbriefkasten werden Briefe der Kinder gesammelt, in denen Konflikte benannt werden, bei deren Lösung die Hilfe des Klassenrates gewünscht wird. In der Regel führt das Aufschreiben des Konflikts schon zu einer ersten Entlastung, vor allem auch weil die Kinder wissen, dass ein Gespräch folgt. Im ersten Schuljahr hatte über lange Zeit die Lehrerin die Leitung inne. Nach einem pädagogischen Tag zum Thema Klassenrat an dieser Schule entstand die Überlegung, den Kindern selbst die Moderation zu übergeben. Mittlerweile haben jeweils zwei Kinder die Leitung des Klassenrates, führen durch die Tagesordnung, lesen die Briefe vor und moderieren das Gespräch zwischen den beteiligten Kindern.

Als Beobachterin wohnte ich den Klassenratssitzungen seit dem ersten Schuljahr bei, nahm sie mit einer Kamera auf und konnte auf diese Weise

den Prozess der Klasse in den Klassenratsstunden festhalten und mit der Klassenlehrerin gemeinsam anhand einzelner Videosequenzen nachvollziehen.

Wir beobachteten, dass in den von der Klassenlehrerin geleiteten Sitzungen vor allem die am jeweiligen konkreten Konflikt beteiligten Kinder das Gespräch führten. Die Kommunikation verlief dialogisch, die Lehrerin hatte die meisten Gesprächsanteile, gab die wesentlichen Anstöße und leitete entlang ihres klar strukturierten Gesprächsfadens, der sich am Modell der Schülermediation (zur Methodik siehe Beiträge von STÄHLING und GÖB in diesem Band) orientierte. Die Kinder ließen sich äußerlich und formal auf ihre Vorgehensweise ein. Am Ende eines Konfliktes stand in der Regel die Bereitschaft der Beteiligten, sich zu entschuldigen und etwas füreinander zu tun. Beim genaueren Hinsehen und -hören wurde allerdings deutlich, dass die Kinder sich auch auf eine Lösung einließen, wenn für sie der Konflikt inhaltlich nicht geklärt war.

Z.B. ließ sich in einer Gesprächsanalyse feststellen, dass die Kinder viel langsamer diskutierten, als die Lehrerin wahrgenommen hatte und immer noch in die Rekonstruktion des Vorgefallenen vertieft waren, als die Lehrerin schon die Lösungsphase eingeleitet hatte. Die Lehrerin stellt beim Sehen einer Videosequenz vom Klassenrat fest, dass ihre Interventionen rückblickend die Klärung manchmal eher verhindert als ermöglicht haben, da die Kinder viel mehr Zeit zum Sprechen und Nachdenken benötigen, als sie eingeplant hat. Sie stellt fest:

»Ich möchte die Probleme lösen, bin viel zu sehr auf das Ergebnis fixiert und dadurch manchmal schon drei Schritte weiter und lasse den Kindern ihr Tempo nicht. Wenn ich etwas durchschaut habe, möchte ich, dass es die Kinder auch so sehen und möchte, dass die ganze Wahrheit besprochen wird und ich finde, ich weiß, was wahr ist. Dabei spüre ich eine innere Anspannung und frage mich: Wie lange geht das noch gut, wie lange bleiben sie noch ruhig? Ich habe den Eindruck, das Gespräch vorantreiben zu müssen.«

Ihr Bedürfnis ist es, die Klassenratszeit optimal zu nutzen, den Kindern Gelegenheit zu geben, über ihre Gefühle zu reflektieren und ihre Befindlichkeit dazustellen. Dieses Ziel ist ihr wichtig, besonders vor dem Hintergrund, dass etliche Kinder ihrer Klasse zu Hause wenig Möglichkeiten haben, Konfliktgespräche zu führen.

Die seit Oktober letzten Jahres von den Kindern selbst geleiteten Klassenratssitzungen nehmen nun häufig einen anderen Verlauf. Auch wenn es eine festgelegte Gesprächsstruktur gibt, wirkt der Gesprächsverlauf assoziativer und zufälliger. Natürlich verläuft der Klassenrat schon des-

wegen anders, weil jedes Mal zwei andere ModeratorInnen leiten und sich der Leitungsstil der Kinder voneinander unterscheidet, genauso wie der von Erwachsenen. Tatsächlich ist die Gesprächsbeteiligung in der Klasse breiter geworden, auch nicht involvierte Kinder melden sich zu Wort, denken mit und suchen nach Lösungen. Die Kinder sind während des Gesprächs erstaunlich ruhig, auch über einen langen Zeitraum. Als Beobachterin habe ich den Eindruck, dass gerade die Kinder, die häufig in Auseinandersetzungen verstrickt sind, besonders rege im Klassenrat mitdiskutieren und sich an Klärungen beteiligen. Einige Kinder zeigen besonders in Fällen, an denen sie nicht beteiligt sind, Verständnis für die Perspektive eines anderen und Empathie. Da gab es z. B. Streit zwischen Kevin und Mustafa, weil Kevin Mustafa geschlagen hat. Ausgerechnet Dominik, der selbst viele Schwierigkeiten in der Pause hat, zeigt im Gespräch großes Verständnis für Kevin, indem er zu Mustafa feststellt:

»Aber das is' klar Mustafa, weil er sich rächen will, weil du ihn ja auch geärgert hast«.

Als Mustafa entgegnet:

»Wenn er uns angreift, einfach so, dann mach ich's und wehr mich. Also ich wehr mich. Die anderen wehr'n sich auch«,

erklärt Dominik:

»Kevin macht das net nur so. Der muss dazu'n Grund haben«.

Dominiks Einwand führt dazu, dass Mustafa erklärt:

»Aber der Grund ... zeigt Wichser. Immer wenn er uns sieht, Wichser da, Wichser hier«,

und sich Kevin plötzlich erinnern kann, warum er ausgeflippt ist:

»Ja, weil ihr mich in der ersten Pause so gereizt habt, dass ich so richtig wütend war.«

Es ist beeindruckend zu erleben, wie ernsthaft die Kinder miteinander diskutieren, sich auseinandersetzen und um Verstehen ringen. Manchmal dauert es lange, bis die eigentliche Ursache eines Konflikts benannt wird, oft ist es den beteiligten Kindern gar nicht bewusst, was der Auslöser des Streits genau war und wird erst im Gespräch klar. Die Auseinandersetzungen wurden im Laufe des Schuljahres wortreicher und länger, die Fähigkeit, die eigene Meinung auszudrücken, sich aufeinander zu beziehen, zu argumentieren und zu widersprechen größer. Für mich als Beobachterin entstand der Eindruck, dass die Kinder in diesem Rahmen zunehmend differenzierter kommunizieren und dabei Fähigkeiten zeigen, die sonst im Fachunterricht mit didaktisch durchdachten Lernschritten erreicht werden sollen und dennoch selten zu einer ähnlich hohen Gesprächsbeteiligung führen. Das Interesse der Kinder ist groß, da es um ihre Themen geht und sie selbst die Gesprächsleitung inne haben.

Dennoch verläuft das Gespräch immer wieder anders, als es sich die Lehrerin vorgestellt hat. Kevin und Fin lassen es z. B. zu, dass sich während ihrer Gesprächsleitung zwei unterschiedliche Konflikte vermengen, gleichzeitig behandelt werden und nur zum Teil aufgeklärt werden; sie verlieren den formalen Rahmen aus den Augen. Anna oder Ibrahim hätten diesen Gesprächsverlauf so nicht akzeptiert. Sie pochen beide während ihrer Leitung auf die Einhaltung ihres »roten Fadens« und weisen diejenigen zurecht, die davon abweichen. Beide überbetonen die formale Ebene und vernachlässigen die inhaltliche.

Lena und Tim verloren während ihrer Moderation die Gesprächsregeln aus dem Auge, es kam zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen vier beteiligten Jungen, die laut und argumentativ wortreich stritten. Als ein Mädchen der Klasse aufsprang und sagte, sie sollen aufhören, es würde ihr langweilig, wurde sie spontan von der Lehrerin unterstützt. Einer der vier Jungen entgegnete darauf:

»Ja, dir vielleicht, aber uns nicht. Wir müssen das jetzt klären!«

Zum Stil der Leitung durch die Kinder stellt die Lehrerin fest:

»Die Kinder denken nicht fünf Schritte voraus. Sie sagen, was sie gerade denken und wenn sie nichts sagen, denken sie eben erst einmal nach. Manchmal sind sie sprachlos über die Äußerung eines anderen Kindes: Z. B. als Kevin gesagt hat, dass er ausgeflippt ist, weil ihn die anderen schon die ganze erste Pause genervt haben.«

Die Lehrerin bekennt, dass es ihr immer wieder schwer fällt, sich aus den Gesprächen herauszuhalten:

»Ich möchte selber gerne, dass der Streit geklärt wird und es wieder ruhig ist. Jetzt sehe ich, dass der Streit wichtiger ist als die Lösung, und zur Klärung beiträgt. Für die Kinder ist es wichtig zu sagen, was genau passiert ist. Die Lösung ist oft nur vordergründig. Ich sehe, dass die Kinder doch benennen, was sie stört und was immer wieder vorkommt. Auch wenn ich unzufrieden bin, wenn nicht der ganze Hintergrund ans Licht kommt, sehe ich, dass die Kinder ein Problem nicht komplett benannt haben müssen. Manchmal reicht ihnen eine Teildarstellung.«

Ihre Haltung ist eine ambivalente. Einerseits möchte sie, dass die Kinder unabhängig von ihr miteinander reden und ihre Konflikte klären lernen. Andererseits hat sie eine konkrete Vorstellung davon, wie dies geschehen soll und möchte Einfluss nehmen.

Während der Klassenratssitzungen fällt es ihr deswegen schwer, sich aus dem Gespräch ganz herauszuhalten und auf suggestive Fragen zu verzichten.

Der Einfluss ihrer Fragen und Bemerkungen wird ihr beim gemeinsamen Sichten der Videosequenzen deutlich:

»Ich darf nicht bewerten und sollte weniger kommentieren und erklären. Je weniger ich bewerte, desto mehr zeigen sich die Kinder.«

Dennoch bleibt für sie die Frage bestehen:

»Wo muss ich mich einbringen und wo muss ich mich zurücknehmen?«

Ist dies die Schlüsselfrage für die Entwicklung einer Partizipations- und Konfliktkultur in der Klasse?

Die Gratwanderung zwischen Anregungen geben, Demütigungserfahrungen vermeiden helfen, Vorbild sein und sich zurücknehmen können, stellt in diesem Zusammenhang eine besondere Herausforderung dar.

Der Stellenwert dieser Frage wird ersichtlich, wenn im Folgenden die Bedeutung der Auseinandersetzung unter Gleichaltrigen, ohne Einwirkung Erwachsener, für die Entwicklung einer individuellen, autonomen Moral betrachtet wird.

Soziomoralische Lern- und Entwicklungsprozesse

Bereits 1932 erschien PIAGETS Veröffentlichung: »Das moralische Urteil beim Kinde«. Grundlage seiner empirischen Erhebung war das Verständnis von Kindern hinsichtlich verschiedener Regeln und ihrer Anwendung beim Murmelspiel.

Die kindliche Verantwortlichkeit vor den Ansprüchen moralischer Normen und ihr Begriff von Gerechtigkeit waren für ihn wesentliche Kriterien, die er prüfte.

Seine Untersuchungen führten zu drei großen Stadien der moralischen Entwicklung:

Das erste Stadium reicht bis zum siebten/achten Lebensjahr und ist dadurch gekennzeichnet, dass Gerechtigkeit der Autorität der Erwachsenen unterstellt wird, der Respekt ist einseitiger vor dem Erwachsenen.

Im zweiten Stadium entwickelt sich zwischen acht und elf Jahren ein fortschreitender Begriff von Gleichheit. Gerechtigkeit hat gegenüber der Autorität der Erwachsenen Vorrang. Dem Kind geht es vor allem darum, Gleichheit herzustellen.

Zwischen elf und zwölf Jahren wird die auf dem Gleichheitsgrundsatz beruhende Gerechtigkeit nach PIAGETS Beobachtungen abgemildert. Es bildet sich eine neue Haltung heraus, die er mit »Billigkeit« beschreibt. Die Kinder sind in der Lage persönliche Umstände des Einzelnen zu

berücksichtigen und individuelle Lösungen in der Debatte um Gerechtigkeit zuzulassen. Er weist bei Kindern dieser Altersgruppe ein Maximum an Fähigkeit zu organisieren und Regelungen untereinander auszuhandeln nach (vgl. PIAGET 1983, S. 373).

Im Rahmen seiner Untersuchungen hob er den Unterschied zwischen der einseitigen Achtung und Unterordnung unter den Zwang der Erwachsenen im ersten Stadium und der sich entwickelnden beidseitigen Achtung auf der Basis von Zusammenarbeit und rationaler Prüfung von Regeln im dritten Stadium hervor.

Autorität konnte seiner Meinung nach nicht die Quelle der Gerechtigkeit sein, sondern nur die freie Zustimmung. Aus diesem Grund kam er zu der Schlussfolgerung:

»So reicht die Autorität des Erwachsenen, wenn sie auch vielleicht in der moralischen Entwicklung des Kindes ein notwendiges Moment bildet, zur Bildung des Gerechtigkeitssinnes nicht aus. Dieser entwickelt sich nur im Maße der Fortschritte der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Achtung, der Zusammenarbeit unter Kindern zuerst, dann der Zusammenarbeit zwischen Kindern und Erwachsenen in dem Maße, wie das Kind heranwächst und sich zumindest in seinem Inneren auf gleichen Fuß mit dem Erwachsenen stellt.« (PIAGET, 1983, S. 377/378)

PIAGET zeigte auf, dass Kinder eine autonome Moral erst in der Beziehung zu Gleichaltrigen entwickeln können. Voraussetzung für die Entwicklung von Zusammenarbeit und gegenseitiger Achtung ist seiner Meinung nach die Auseinandersetzung der Gleichaltrigen, unabhängig von der Autorität des Erwachsenen.

Der Entwicklungspsychologe LAWRENCE KOHLBERG entwickelte PIAGETS Ansatz weiter und zeigte ein sechsstufiges Modell der Moralentwicklung auf. Auch er wies nach, dass Kinder, die ausgiebig an Peer-Aktivitäten beteiligt waren, hinsichtlich ihrer Moralstufe fortgeschrittener waren als solche, die kaum Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit anderen hatten:

»Allgemein gilt, dass Kinder um so mehr Gelegenheiten haben, andere soziale Perspektiven einzunehmen, je stärker sie an einer sozialen Gruppe oder Institution teilhaben. Aus dieser Sicht ist nicht die umfassende Beteiligung an irgendwelchen bestimmten Gruppen für Moralentwicklung ausschlaggebend, sondern die Teilnahme am Gruppenleben überhaupt. Und nicht nur Teilnahme ist unerlässlich, sondern auch Wechselseitigkeit der Rollenübernahme. Wenn beispielsweise Erwachsene dem Standpunkt des Kindes

keine Aufmerksamkeit schenken, kann sich das Kind nicht mitteilen und mag unwillig oder außerstande sein, die Perspektive des Erwachsenen zu übernehmen.« (KOHLEBERG 1996, S. 266)

Die Entwicklung des moralischen Urteils vollzieht sich nach KOHLBERG durch Strukturen, die von Individuen aktiv aufgebaut werden müssen und sich in einer Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt entwickeln. Jede neue Stufe stellt einen qualitativen Sprung zur vorhergehenden dar, die Abfolge der Stufen ist invariant. Einmal vollzogene Veränderungen sind unumkehrbar (vgl. KOHLBERG 1996, S. 47–49).

»Die strukturelle Theorie betont, dass der Übergang zur jeweils nächsten Stufe durch reflektierende Reorganisation vollzogen wird, die aus der Empfindung von Widersprüchen innerhalb der augenblicklichen Stufenstruktur hervorgeht. Erfahrungen von kognitiven Konflikten können entweder gemacht werden, wenn man Entscheidungssituationen ausgesetzt ist, die innere Widersprüchlichkeiten in den eigenen moralischen Urteilsstrukturen zutage treten lassen; oder sie resultieren aus der Begegnung mit einem Denken bedeutsamer Bezugspersonen, das in Struktur oder Inhalt dem eigenen Denken widerspricht.« (KOHLEBERG 1996, S. 170)

KOHLBERG räumt damit der aktiven Auseinandersetzung mit anderen durch Infragestellen, Modifizieren und Differenzieren gewonnener Einsichten eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung des moralischen Urteilens ein.

Die Entwicklungspsychologin MONIKA KELLER und der Moralforscher WOLFGANG EDELSTEIN modifizierten KOHLBERGS Stufentheorie und arbeiteten die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen unter Kindern für die moralische Entwicklung heraus. Sie sind der Meinung, dass moralisches Wissen und moralische Gefühle erst zu verlässlichen Motiven des moralischen Handelns werden, wenn diese ein Teil des moralischen Selbst geworden sind. Das moralische Selbst ist ihrer Ansicht nach gekennzeichnet durch die Anteilnahme im Denken, Fühlen und Handeln gegenüber anderen, in Situationen, in denen das eigene Interesse und die Interessen anderer betroffen sind. Neben dem Wissen über moralische Regeln und Prinzipien erachten sie gerade die Sensibilität für Personen und Beziehungen als wichtig.

Sie betonen, dass die Chance im selbständigen Lösen von Konflikten größer ist, wenn Kinder frühzeitig an Konfliktaushandlungen beteiligt werden. Beide stellen fest, dass sich das heranwachsende Kind in Konflikten als Person erfahren kann, deren Interesse, Gefühle und

Erwartungen ernst genommen werden. Ihrer Meinung nach stellt die Fähigkeit, Verantwortlichkeit für das eigene Handeln und daraus folgende Konsequenzen tragen zu können, eine bedeutende Voraussetzung für die Konzeption des Selbst dar (vgl. EDELSTEIN/KELLER 1993, S. 307–334).

Die genannten Untersuchungen heben gemeinsam die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung in der »Peergroup« für die Moralentwicklung hervor. Sie führen zu der Überlegung, dass es sinnvoll ist, Kindern in der Schule frühzeitig die Chance zu geben, ihre eigenen Handlungen und Absichten verstehen und begründen zu lernen, auch die ihrer Konfliktpartner und -partnerinnen. Dazu brauchen sie Lehrende, die diese kooperativen Prozesse unterstützen, sie anleiten und ihnen zunehmend Verantwortung übertragen.

Die beschriebenen Auseinandersetzungen der Lehrerin damit, den Kindern einerseits Partizipationsrechte zu gewähren und andererseits aushalten zu müssen, dass die Kinder ihre Aufgaben anders lösen, als sie es sich vorgestellt hat, zeigen deutlich, wie schwierig es ist, hier konsequent zu bleiben.

Gleichzeitig machte die Entwicklung der Gesprächskultur im Klassenrat deutlich, dass die kommunikative Interaktion der Kinder mit wachsender Zurückhaltung der Lehrerin anstieg, differenzierter und qualifizierter wurde.

Der Psychologe JAMES YOUNISS spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Menschen in kommunikativen Beziehungen in der Lage sind, ihre Interpretationen von Ereignissen zu »ko-konstruieren« und damit zum gegenseitigen Verständnis gelangen.

Er stellt fest:

»Schließlich hat die Ko-Konstruktion innerhalb kommunikativer Beziehungen Folgen, die über das reine Wissen hinausgehen. Wenn Menschen in der Konstruktion von Wissen kooperieren, konstruieren sie gleichzeitig die für die Interaktion gültigen Regeln. Diese Regeln müssen sich auf Fairness beziehen, um den Bedürfnissen beider Seiten gerecht zu werden. Durch die fortgesetzte Teilnahme an solchen Beziehungen entsteht gegenseitige Achtung. Diese gründet in der Wechselseitigkeit der Ko-konstruktion, in den fairen Prozeduren sowie dem Vertrauen, dass in ungewissen Situationen sich die Beteiligten auf ihre Beziehung zueinander rückbesinnen, um eine für alle Seiten faire Lösung zu finden.« (YOUNISS 1994, S. 103)

Die Erfahrung mit den von Kindern selbst moderierten Klassenratsgesprächen zeigt, dass es dort zu der oben beschriebenen Ko-konstruktion von Ereignissen und Situationen kommen kann, wenn es der Lehrenden

gelingt, die einmal abgegebene Verantwortung bei den Kindern zu lassen. In der Diskussion über problematische Situationen und Konflikte im Schulalltag lernen sich die Kinder mit ihren starken und schwachen Seiten gegenseitig kennen, erfahren Rede, Gegenrede, Kritik und unterschiedliche Deutungen. Sie konstruieren miteinander ihre Interpretationen von Situationen und Ereignissen. Dabei verwerten sie durchaus gespeichertes »Erwachsenenwissen«, benutzen dies aber nach eigenen Maßstäben und Vorstellungen. Die in der Interaktion der Kinder entstandene Modifizierung bekannter Regeln führt zur Ko-Konstruktion.

Dabei lernen sie aus der Perspektive anderer zu sehen, können Vertrauen zueinander und gegenseitige Achtung entwickeln, auf deren Basis moralische Entwicklung möglich wird. Die Anerkennung der Erkenntnis, dass Kinder an ihrer moralischen Entwicklung selbst entscheidend mitwirken, führt m. E. zu Konsequenzen auf einen professionellen Umgang mit Konfliktklärungsgesprächen in der Schule.

Soziomoralisches Lernen und Professionalität

Gerade in der Grundschule gibt es ein großes Interesse der Lehrerinnen und Lehrer daran, das soziale Lernen ernst zu nehmen und Methoden wie Klassenrat oder Mediation zu nutzen, um mit Kindern Alltagskonflikte zu lösen. Damit tragen bereits viele Lehrende einer entscheidenden Voraussetzung für moralische Entwicklung Rechnung, indem sie Zeit und Raum für diese Gespräche bereitstellen.

ADALBJARNARDOTTIR stellt in diesem Kontext fest:

»Ob die Förderung sozialen Verstehens und der Kompetenz, soziale Konflikte zu lösen, gelingt, hängt erstens von der Kompetenz des Lehrers, zweitens von seinem Unterrichtsansatz (De Vries, Reese-Learned & Morgan, 1991) und drittens von seiner Bereitschaft ab, soziomoralische Fragen in der Klasse zu thematisieren (Oser, 1992). Die Lehrerausbildung spielt in dieser Hinsicht eine große Rolle, wobei jedoch versäumt wird, die Lehrer auf soziomoralische und interpersonale Fragen vorzubereiten. Von daher verwundert die Verunsicherung der Lehrer im Umgang mit diesen Themen nicht. Lehrer brauchen Wissen, Unterstützung und Ermutigung bei der Arbeit soziomoralischer Themen mit ihren Schülern.« (ADALBJARNARDOTTIR 2001, S. 218)

Eine auf Island durchgeführte Pilotstudie zeigte einen positiven Zusammenhang zwischen Lehrenden, die an einem Interventionsprogramm teilgenommen hatten und in psychologischen Theorien zur soziomoralischen Entwicklung von Kindern und über effektive Unterrichtsstrategien

zur Konfliktlösung fortgebildet wurden und der Konfliktfähigkeit der von ihnen unterrichteten SchülerInnen.

Die am Interventionsprogramm beteiligten Kinder zeigten bezogen auf ihr Denkniveau und auf ihr Handlungsniveau im Vergleich zu Kindern des regulären Schulprogramms, die Fähigkeit mehrperspektivisch zu argumentieren und die Diskussion der kämpferischen Handlung vorzuziehen (vgl. ADALBJARNARDOTTIR 2001, S. 221).

ADALBJARNARDOTTIR und SELMAN arbeiteten in ihren Erhebungen zugleich einen weiteren bedeutenden Aspekt heraus. Sie stellten fest, dass Kinder Schwierigkeiten hatten sich gegenüber der Lehrperson reziprok zu verhalten, wenn ihre Leistungen und ihr Verhalten in der Klasse von derselben infrage gestellt wurde (vgl. ADALBJARNARDOTTIR 2001, S. 217). Das zwischen Kindern und Lehrenden bestehende hierarchische Abhängigkeitsverhältnis macht ihrer Ansicht nach einen gleichberechtigten Umgang und eine gleichberechtigte Auseinandersetzung unmöglich. Diese Feststellung macht die schulischen Grenzen der von Lehrenden geleiteten Konfliktgespräche klar und gibt einen weiteren Hinweis auf die Notwendigkeit, Kindern möglichst frühzeitig Partizipationschancen zu eröffnen.

Keller vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass erzieherische Interaktionen in der Schule unter dem Gesichtspunkt beurteilt werden sollten, inwieweit sie entgegen ihrer prinzipiellen Hierarchiestruktur Kooperation und Autonomie zulassen (vgl. KELLER 2001, S. 127). Damit wird nicht gegen die generelle Bedeutung der Lehrperson im Konfliktlösungsprozess argumentiert, sondern für ihren bewusst angelegten, schrittweisen Rückzug, verbunden mit der wachsenden Verantwortung für die Kinder.

Die konstruktiven Gespräche mit der Lehrerin der oben beschriebenen Klasse machen deutlich, dass neben dem Wissen über die soziomoralische Entwicklung von Kindern die Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Reflexion des LehrerInnenhandelns ebenso wichtig ist. Dazu gehört die Schärfung der Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz auf der einen Seite. Auf der anderen Seite ist die Auseinandersetzung mit der Subjektivität der eigenen Perspektive und die Überprüfung der Tragfähigkeit vorgenommener Verhaltensdeutungen an Kindern im Unterricht notwendig. Geeignete Methoden zur Reflexion dieser Aspekte können Supervision und kollegiale Fallberatungen sein. Die gegenseitige Hospitation von Kolleginnen macht sicherlich ebenfalls aufschlussreiche Beobachtungen möglich.

Vermutlich ist für LehrerInnen die Erfahrung, im Gespräch Ereignisse zu ko-konstruieren und sich darüber verstehen und achten zu lernen, genauso bedeutend wie für Kinder.

Bezogen auf die eingangs geschilderte Situation bedeutet dies, dass die Einführung eines ritualisierten Klassenrats unter Leitung der Kinder langfristig die Lehrerin entlasten könnte und den Kindern die Chance bietet, in der Auseinandersetzung miteinander gegenseitige Achtung und eine klasseneigene Moral zu entwickeln.

Würde die von Kindern in ihrer Gleichaltrigengruppe begonnene »Ko-konstruktion« von Konfliktereignissen und -situationen zu einer »Ko-Konstruktion« in der LehrerInnengruppe führen, wäre damit ein doppelter Prozess des soziomoralischen Lernens angelegt.

Literatur

- ADALBJARNARDOTTIR, S.: Zur Entwicklung von Lehrern und Schülern. Ein soziomoralischer Ansatz in der Schule. In: EDELSTEIN/OSER/SCHUSTER: *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 2001 S. 213–233
- DE VRIES, R./REESE-LEARNED, H. & MORGAN: Sociomoral development in direct-instruction eclectic, and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 473–517, 1991
- EDELSTEIN, W./OSER, F./SCHUSTER, P. (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 2001
- EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G./NOAM, G. (Hrsg.): *Moral und Person*. Frankfurt, Suhrkamp 1993
- KELLER, M.: Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: EDELSTEIN/OSER/SCHUSTER: *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 2001 S. 111–141
- KELLER, M./EDELSTEIN, W.: Die Entwicklung des moralischen Selbst von der Kindheit bis zur Adoleszenz. In: EDELSTEIN/NUNNER-WINKLER/NOAM (1993), S. 307-334
- KOHLBERG, L.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt, Suhrkamp 1996
- PIAGET, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart, Klett-Cotta 1983, 2. rev. Aufl.
- SCHUSTER, P.: Von der Theorie zur Praxis-Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: EDELSTEIN/OSER/SCHUSTER (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 2001 S. 177–212
- YOUNISS, J.: *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Hrsg.: LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD. Frankfurt am Main 1994, Suhrkamp