

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 81 (1994)
Heft: 10

Artikel: "Just Community" : die Schule als Gemeinschaft gestalten
Autor: Althof, Wolfgang
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532136>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 10.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

«Just Community» – Die Schule als Gemeinschaft gestalten

Die zentralen Leitideen des «Just Community»-Modells sind Demokratie und Partizipation, Gerechtigkeit sowie Gemeinschaft. Wolfgang Althof erläutert diese Prinzipien und die zugrundeliegenden entwicklungs- und lernpsychologischen Annahmen und präsentiert Vorschläge zur organisatorischen Gestaltung und Absicherung des Modells.

«Just Community» – ein Begriff ist immer noch auf der Suche nach seinem deutschen Pendant. Die unter diesem Namen bekanntgewordenen Schulreformbemühungen wurden initiiert vom amerikanischen Psychologen und Pädagogen *Lawrence Kohlberg*, der seinerseits ältere pädagogische Ideen und Vorschläge aufgriff. Insbesondere versuchte er, Vorstellungen des französischen Soziologen *Emile Durkheim* über die Bedeutung von Gruppe und Gemeinschaft für die Entwicklung des Einzelnen und für die Stabilität der Gesellschaft mit der erfahrungs- und entwicklungsorientierten, progressiven Pädagogik des Amerikaners *John Dewey* zu verbinden. Die pädagogische Zielsetzung der Schule richtet sich, nach diesem Ansatz, auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Handlungsbereitschaften, die über den Wissensaufbau in den verschiedenen Schulfächern hinausgehen und die die Ebenen der Schülerpersönlichkeit und des sozialen Miteinanders betreffen. Diese Ziele lassen sich gut im Begriff der *Mündigkeit* bündeln, der sowohl *Autonomie* im Sinne von Selbstbestimmung durch Urteils- und Handlungsfähigkeit als auch die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Übernahme von *Verantwortung* (sich selbst und anderen gegenüber) umfasst.

«Just Community» – eine Schulreform die sich um Autonomie, Mündigkeit und Verantwortung der Schülerpersönlichkeit bemüht.

Übersetzungsversuche des Begriffs «Just Community» in Reformprojekten des deutschsprachigen Raumes reichen vom wörtlichen «Gerechte Gemeinschaft» über «Gerechte (Schul-)Kooperative» und «Demokratische Gemeinschaft» bis hin zu «Thing» – diesen Namen der alten germanischen Ratsversammlung gab sich das Plenum eines «Just Community»-Versuches an einer Berner Mittelschule. In diesen unterschiedlichen Versuchen, die Reformkonzeption auf einen begrifflichen Nenner zu bringen, deutet sich an, welche Leitideen hier zu einer – manchmal organischen, manchmal diffizilen – Einheit zusammengeführt werden sollen:

- *Demokratie und Partizipation*: Die Schule soll demokratischer werden; Schülerinnen und Schüler sollen an Entscheidungen, die die Gestaltung des Schullebens betreffen, beteiligt werden.
- *Gerechtigkeit*: Konflikte sollen auf eine faire Weise gelöst werden; es soll eine bewusste Auseinandersetzung mit Wertfragen im zwischenmenschlichen bzw. sozialen Bereich gefördert werden.
- *Gemeinschaft*: Kooperation, gemeinsames Lernen, gegenseitige Unterstützung und das Erleben eines Zusammenhaltes über die engeren Freundesgruppen hinaus sollen einen erhöhten Stellenwert bekommen.

Ein Beispiel

Die Diskussion nimmt zunächst einen wenig vielversprechenden Verlauf. Der Einfluss der Lehrpersonen ist überdeutlich spürbar.

Eine grosse Schule hat «Just Communities» auf Jahrgangsstufen eingerichtet. Das Projekt ist noch neu und ungewohnt. Die Fünftklässler halten, gemeinsam mit ihren Lehrerinnen und Lehrern, eine der ersten ihrer regelmässigen Sitzungen ab. Die Diskussionsleitung übernehmen zwei Knaben, unterstützt von zwei Lehrkräften. Aus gegebenem Anlass heisst das wichtigste Traktandum: «Welche Pflichten haben wir gegenüber der Schulgemeinschaft?» Der Anlass ist, dass die Schule ein grosses Sportfest für die Region ausgerichtet hatte, viele derjenigen jüngeren SchülerInnen, die weder als Aktive noch als Helfer direkt beteiligt waren, dieses Sportfest aber vorzeitig verlassen hatten. Die Diskussion nimmt zunächst einen wenig vielversprechenden Verlauf. Der Einfluss der Lehrpersonen ist überdeutlich spürbar. Es findet Frontalunterricht im erweiterten Kreis statt: Die Kinder werden aufgefordert, zu definieren, wodurch sich eine Gemeinschaft auszeichne; Pflichten – der Schüler, nicht der Lehrer – werden gesammelt und auf einem Plakat vermerkt. Die Atmosphäre ist brav, ein Wortbeitrag so allgemein-abstrakt wie der andere, die Diskussion langweilig. Dann plötzlich kippt das Ganze um 180 Grad, das Gespräch wird spannend, lebendig und lernträchtig: Einige Kinder hatten, mit Bezug auf das Sportfest, es gewagt, ihre *eigenen* Empfindungen und Gedanken zu formulieren. Tenor: Wie konntet Ihr erwarten, dass wir mit Freude an diesem Sportfest teilnehmen würden, und das auch noch in der Freizeit? Wir *mussten* da ja hin! In die Planung und Organisation waren wir nicht einbezogen, Aufgaben hatten wir keine, nur als Staffage und Statisten waren wir gefragt. Wie sollen wir stolz auf einen von «unserer» Schule ausgerichteten Grossanlass sein, von dem wir vorher so gut wie nichts wissen, an dem wir nichts zu tun haben, bei dem für uns nichts drin ist und nichts raus kommt? Dieser Protestschrei veranlasst andere, ebenfalls ihren persönlichen Standpunkt zu vertreten: Warum soll ich, fragt eine Lehrerin provozierend, in Zukunft noch meine Freizeit für Schulreisen opfern, wenn Ihr nicht bereit seid, einige Stunden auf dem Sportplatz zu verbringen, ohne selbst im Mittelpunkt zu stehen? Kann nicht, so manche der Kinder, eine Gruppe oder Gemeinschaft nur funktionieren, wenn jeder bereit ist, auch einmal ein Opfer zu bringen? Eine Sportlehrerin äussert sich selbstkritisch: Offenbar sei es ihr nicht gelungen, ihrer Klasse den hohen Stellenwert des Sportfestes zu verdeutlichen. Die Versammlung beschliesst, für die Zukunft Konsequenzen aus dieser Erfahrung zu ziehen: Über den nächsten schulweiten Anlass, einen Weihnachtsbasar, wird rechtzeitig und besser informiert; die in der «Just Community» vereinigten Klassen und Personen werden in die Planung und Durchführung einbezogen.

Dieser Vorfall spielte sich an einer Schule ab, die am deutschen «Just Community»-Modellversuch «Demokratie und Erziehung in der Schule» (DES) teilnahm. Das Beispiel mag zur Illustration einer Reihe von Grundannahmen, Zielvorstellungen und praktischen Fragen der Umsetzung der «Just Community»-Idee dienen. Einige Merkmale sind unmittelbar erkennbar: Klassenübergreifende Versammlungen, an denen die Schüler wie die Lehrerschaft teilnimmt, debattieren Fragen des Schullebens und sind berechtigt, im Hinblick auf bestimmte Themengebiete Entscheidun-

gen zu treffen – und zwar nach dem Prinzip «ein Mensch – eine Stimme». Auf einige grundlegende Merkmale von «Just Community»-Modellen möchte ich etwas ausführlicher eingehen: (1) das Ziel der handelnden Partizipation an der Gestaltung des Schullebens, (2) das Ziel eines kontinuierlichen Diskurses über Wertfragen, (3) die entwicklungs- und lernpsychologischen Grundannahmen, (4) Vorschläge zur organisatorischen Gestaltung und Absicherung des Modells.

Partizipation und Demokratie

«Just Community»-Projekte machen ernst mit dem pädagogisch und bildungspolitisch immer wieder eingeforderten (vgl. z.B. den Bericht der Eidgenössischen Jugendkommission von 1991: *Bildung. Partizipation und Chancen(un)gleichheit im schweizerischen Bildungswesen*) und in der schulischen Praxis oft schmähslich vernachlässigten Anspruch, durch Partizipation an der Gestaltung des Schullebens soziales Lernen, Demokratiefähigkeit und die Vorbereitung auf das Leben in einer komplexen Gesellschaft zu unterstützen. Sie fördern Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten durch die Konfrontation mit realen, nicht «papierenen» Situationen, in denen solche Fähigkeiten gefragt sind. Sie folgen dem Grundsatz: Demokratie lernt man nur, indem man Demokratie praktiziert; Verantwortlichkeit erwirbt man nur, wenn einem auch zugetraut wird, Verantwortung zu übernehmen; Urteilsfähigkeit entwickelt sich nur, wenn die eigene Urteilskraft auch herausgefordert wird und zum Zuge kommen kann.

Wer also nur Wege sucht, das Schulleben möglichst effizient zu managen, für den ist die «Just Community» das falsche Modell. Wie das obige Beispiel zeigt, muss Zeit und Geduld aufgebracht werden, um zu echter Verständigung und zu einem Konsens über Regeln und Entscheidungen zu gelangen. Gelingt dies, kann man – quasi als Nebenprodukt – mit einer wachsenden Identifikation mit der Schule rechnen. Lebendiger Unterricht und eine gut funktionierende «Just Community» sind zwei sich vortrefflich ergänzende Mittel gegen Schulunlust.

«Just Community» ist das falsche Modell für möglichst effizientes Managen des Schullebens.

Selbstverständlich muss im Vorhinein entschieden werden, welche Mitentscheidungs- und Selbstbestimmungskompetenzen der Schul- oder Jahrgangversammlung eingeräumt werden sollen und können. Grenzen sind durch das Alter der beteiligten SchülerInnen (und damit ihre erreichten Kompetenzen) ebenso gegeben wie durch Rahmenvorgaben: die Funktionsfähigkeit der Schule – entsprechend ihrer gesellschaftlichen Aufgabenstellung – darf nicht angetastet werden. Eine grosse Plenarversammlung darf nicht zu einem Tribunal über Personen werden. Dennoch bleiben grosse Spielräume für eine reale SchülerInnenbeteiligung, die über blosse «Sandkastenspiele» hinausgeht – ein entscheidender Aspekt, da das Interesse der Schülerinnen und Schüler an einer Mitgestaltung naturgemäss davon abhängt, welchen Bedarf und welche Möglichkeiten für ein Mitmachen und Mitentscheiden sie selbst sehen. Bei jüngeren Kindern reichen denkbare Traktanden von der Planung schulweiter Aktivitäten über die räumlich-künstlerische Gestaltung von Schulhaus und Klassenraum oder

die Verabredung von Verhaltensregeln auf dem Schulgelände bis hin zur Schaffung selbstverwalteter Einrichtungen (wie, so an deutschen Modellschulen, eines Schulkiosks oder einer Velowerkstatt). Die Kompetenzen einer «Just Community» auf höheren Schulstufen können sehr wohl deutlich weiter in Richtung einer Partizipation an internen schulpolitischen Entscheidungen gehen.

Diskurse über Wertfragen

«Just Community»-Programme thematisieren Wertfragen, sie haben die moralische Dimension des sozialen Miteinanders im Blick. Allerdings nicht im Sinne einer sozusagen «selbst-gerechten» Gemeinschaft, die glaubt, in Fragen der Moral die Wahrheit gepachtet zu haben und gar andere belehren zu können, was «gutes» oder «anständiges» Verhalten sei. Ganz im Gegenteil: Hier wird vorausgesetzt, dass gerade echte moralische Entscheidungen besonders schwierig sind, weil sie immer mit einem Konflikt zwischen Werten zu tun haben – zwischen Werten, die jeweils für sich einen positiven Stellenwert haben. In Klasse und Schulversammlungen sollen Kinder und Jugendliche deshalb Übung darin bekommen, einen *Wertediskurs* zu führen, in dem diejenige Regelung oder Konfliktlösung gesucht wird, die allen Beteiligten am besten gerecht wird – eine Übung, die auch ganz allgemein dem Aufbau einer Interaktions- und Gesprächskultur dient. Die grundsätzliche Bedeutung von Massstäben wie Fairness, Respekt gegenüber der Würde von Personen, Fürsorglichkeit gegenüber Mitmenschen und Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft wird von den beteiligten Lehrkräften immer wieder betont – womit sie auch signalisieren, dass es *ihnen* in Zeiten der Wertunsicherheit, des zwischenmenschlichen Desinteresses und der Gewalt nicht egal ist, ob sich jemand rücksichtsvoll oder rücksichtslos, verantwortungsbewusst oder unverantwortlich verhält.

Erfahrung und Entwicklung

Ob der Diskurs über Werte und konkrete Entscheidungen positiv verläuft, lässt sich nicht anhand erwachsener oder gar philosophischer Kriterien einer «idealen Kommunikationsgemeinschaft» beurteilen, auch nicht anhand der Makellosigkeit demokratischer Entscheide. Wichtiger ist, ob ein Klima der Offenheit, Teilhabe und gegenseitigen Verantwortung entsteht. In pädagogischer Hinsicht, mit Blick auf das einzelne Kind, geht es in Schulen vom Typ der «Gerechten Gemeinschaft» zuallererst um die durch erweiterte Partizipations- und Erfahrungsmöglichkeiten entstehenden Chancen für Lernen und Entwicklung. Die unter diesem Blickwinkel entscheidende Frage bei allen Aktivitäten ist: *Wer lernt was?* Wer macht welche Erfahrungen? Um lernträchtig zu sein, müssen Erfahrungen sich im doppelten Sinn des Wortes *begreifen* lassen, d. h. zugleich relevant/hautnah/herausfordernd und in ihrem Sinn erschliessbar sein. Die *kognitive* Seite des Verständnisses der sozialen Welt wird im «Just Community»-Ansatz sehr betont.

Um lernträchtig zu sein, müssen Erfahrungen sich im doppelten Sinn des Wortes «begreifen» lassen.

Jede handelnde Auseinandersetzung mit der Schule als Lebensraum, Lernort und Institution stellt Aufgaben, zu deren Bewältigung Urteilskraft

und Organisationstalent, Empathie und Argumentationsfähigkeit vonnöten sind. Wird beschlossen, den kahlen und hässlichen Klassenraum oder Flur zu einer freundlichen und lernanregenden Umgebung umzugestalten, müssen viele Fragen auf sehr situations- und problemorientierte Weise gelöst werden («Müssen alle mithelfen?»; «Wer entscheidet, was wie verändert wird?»; «Woher bekommen wir Unterstützung, z. B. Farbe und Material?»). Es muss geplant, Wissen erworben, entschieden, verhandelt, gehandelt werden; es muss überprüft werden, ob das Ergebnis das erfüllt, was man ursprünglich angestrebt hatte (vgl. Schirp 1993, S.91f.). All diese Prozesse berühren immer auch das Verständnis sozialer Beziehungen und Gemeinschaften.

Unzählige Forschungsarbeiten haben in den letzten Jahrzehnten belegt, dass man sich das soziale Verstehen nicht als einen Lernprozess vorstellen darf, in dem Stück für Stück Wissensbausteine aneinandergesetzt werden. Vielmehr entwickelt es sich *stufenweise*, und jede Stufe ist das Ergebnis langer Erfahrungen, aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt und eigenen Nachdenkens, nicht das Produkt einer einfachen Übernahme der Vorstellungen anderer. Kinder entwickeln ihre ganz eigenen Theorien über Gerechtigkeit, über den Sinn und die Merkmale von Freundschaften, über die Funktionsweise von sozialen Gemeinschaften. Diese Theorien, diese Struktur ihres Denkens z. B. über moralische Fragen, ist über lange Zeit sehr stabil. *Lawrence Kohlberg* hat zeigen können, welche systematischen Schritte in der Struktur des moralischen Denkens bei allen Menschen beobachtet werden können: Die Entwicklung geht von einer individualistischen Perspektive, die konkrete Beziehungen zwischen konkreten Menschen unter dem Gesichtspunkt des jeweiligen Eigeninteresses betrachtet, hin zu einer Orientierung an den Werten und der Aufrechterhaltung von Gruppenbeziehungen und später der Gesellschaft und schliesslich – im Erwachsenenalter – hin zu einer «postkonventionellen» Perspektive, die die gesellschaftlichen und politischen Systeme daraufhin überprüfen kann, inwiefern sie den Menschen, für die sie da sein sollten, nützen.

Soziales Verstehen darf man sich nicht als einen Lernprozess vorstellen, in dem Stück für Stück Wissensbausteine aneinandergesetzt werden.

Was bedeutet dies alles unter schulpädagogischem Gesichtspunkt? Das Bemerkenswerte am Votum der protestierenden Knaben im Eingangsbeispiel war natürlich einerseits, dass es durch seine Grundehrlichkeit den Boden für die folgende offene und engagierte Diskussion bereitete. Andererseits aber wurde die Diskussion durch dieses Votum für viele Schülerinnen und Schüler deshalb interessant, weil es nicht angelernte Ideen ausdrückte, sondern eine konkrete moralische Denkwelt, mit der man sich identifizieren oder auseinandersetzen konnte. Eine Person der moralischen Urteilsstufe 2 (nach Kohlberg) betrachtet die Frage «Was kommt für mich dabei heraus?» als ein legitimes *moralisches* Kriterium; ihr Gerechtigkeitsverständnis verlangt absolute Gleichheit im Geben und Nehmen, im Guten wie im Bösen («wie du mir, so ich dir»). Der Schritt zu Stufe 3 ist von einer enormen psychologischen und praktischen Bedeutung. Stufe 3 ist die Stufe der Gruppenmoral, die ein Verstehen und eine Berücksichtigung der Bedürfnisse des anderen verlangt. Erst auf diesem Entwicklungs-

stand herrscht ein Verständnis moralischer Fragen, in dem Begriffe wie Vertrauen, Verlässlichkeit, Loyalität, Solidarität und Engagement wirklich wichtig sind. Die Erfahrung von Auseinandersetzungen, in denen das «Stufe-2-Denken» der einen durch die «Stufe-3-Normen» der anderen herausgefordert wird, bereitet somit den Weg zu einem Denken, das überhaupt erst erlaubt, die Schule als ein Ganzes, als eine Gemeinschaft im uns vertrauten Wortsinn zu verstehen und nicht als eine Menge von Individuen, von denen sich jedes um seine eigenen Angelegenheiten kümmert.

Die Entwicklungspsychologie sagt uns, dass Kinder nicht zu einer höheren Urteilsstufe «gestossen» oder «überredet» werden können.

Alles in allem: «Just Community» steht für eine entwicklungsorientierte Pädagogik; sie orientiert sich am Grundsatz «Entwicklung als Ziel der Erziehung». Wenn wir diesem Grundsatz folgen, wollen wir, dass Hans und Stefan, die Wortführer der «Stufe-2-Protestierer» im obigen Beispiel, sich zu Stufe 3 der moralischen Urteilsfähigkeit weiterentwickeln – in ihrem eigenen Interesse und dem der Gemeinschaft. *Aber:* Die Entwicklungspsychologie sagt uns auch, dass Kinder nicht zu einer höheren Urteilsstufe «gestossen» oder «überredet» werden können. Sie vollziehen diesen Schritt von alleine, wenn sie Zeit und Gelegenheit genug hatten, ihre Denkstrukturen in vielen Handlungssituationen zu erproben, nach und nach ihre Grenzen zu erkennen und nach angemesseneren Urteilsmassstäben zu suchen. Solche Gelegenheiten bieten die mit der Etablierung einer «Just Community» eingeleiteten Prozesse in besonders dichter Form. Unter einer Bedingung: Hans und Stefan müssen sich sicher fühlen, die eigene Meinung auch in Zukunft frei äussern zu können, ohne respektlos behandelt zu werden.

Elemente der praktischen Umsetzung

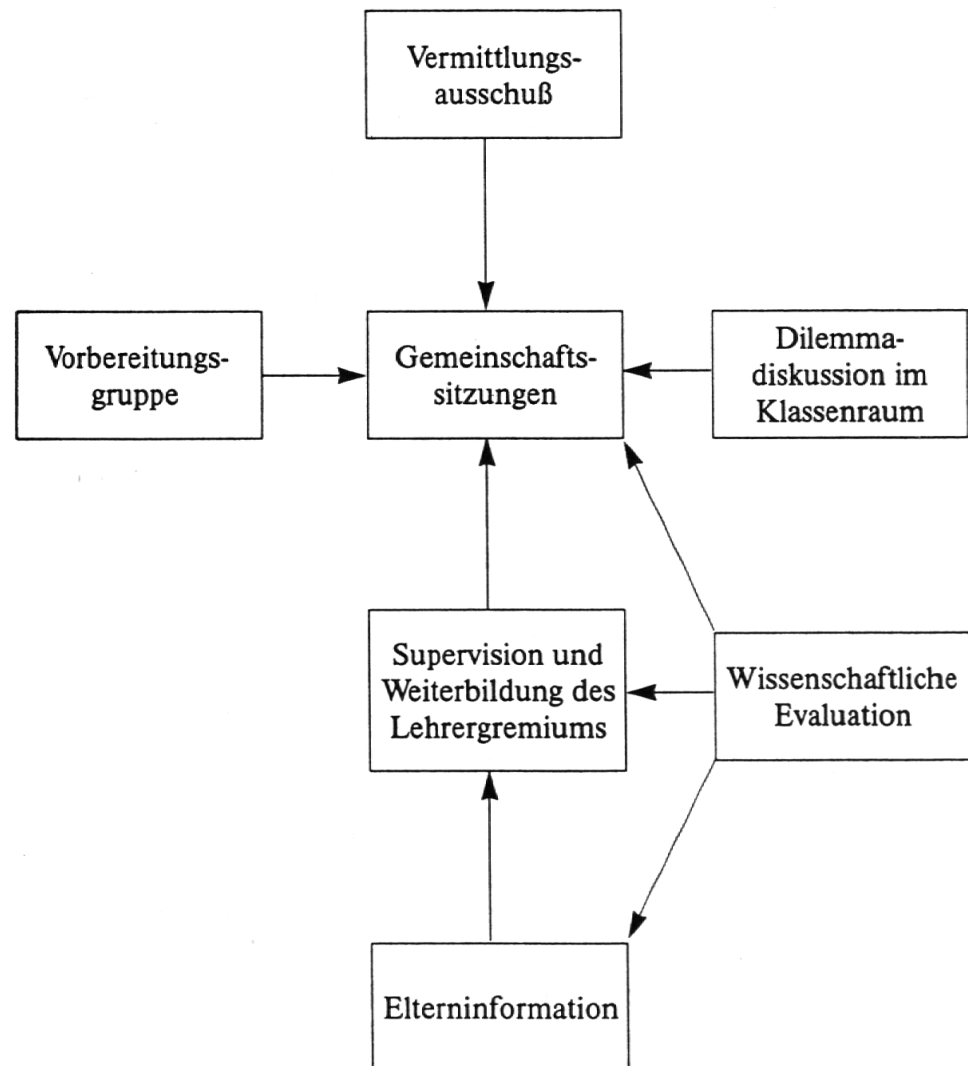
Die organisatorische und praktische Umsetzung der Idee einer «demokratischen Schulgemeinschaft» basiert in den bisher existierenden «Just Community»-Schulen auf den folgenden Elementen:

Diese Elemente können und müssen unter den spezifischen Bedingungen einer Schule modifiziert und ausgestaltet werden. Die jeweiligen Notwendigkeiten und Möglichkeiten der organisatorischen Gestaltung sind dabei nicht unbedingt von vornherein in allen Einzelheiten klar. An irgend einem Zeitpunkt braucht es einen mutigen Sprung in die Praxis – eine Praxis des Diskurses mit möglichst breiter Beteiligung aller Betroffenen. Die einzelnen Elemente sind:

1. Die Plenarversammlung (Gemeinschaftssitzung). Das organisatorische, politische, aber auch kommunikative Zentrum des Ganzen ist das regelmässige Treffen aller Angehörigen der Schulgemeinschaft bzw. des Teiles der Schule, der die «Gerechte Gemeinschaft» bildet. Hier werden lösungsorientierte Diskussionen über Konflikte, Probleme oder Fragen der Gestaltung des Schullebens geführt, bei denen aus der Sicht der Betroffenen Handlungs- und Regelungsbedarf besteht.

2. Eine Vorbereitungsgruppe, die aus wechselnden Abgeordneten der beteiligten Klassen und der Lehrerschaft besteht, plant – in Rücksprache mit

Abbildung 1:
Elemente der Struktur einer Gerechten Gemeinschaft
(aus: Oser & Althof 1992, S. 365)



den einzelnen Klassen und der Lehrerkonferenz – die jeweilige Gemeinschaftsversammlung und organisiert ihre Durchführung.

3. Ein *Fairness- oder Vermittlungsausschuss* ist, wie der Name sagt, vor allem dazu da, bei Konflikten zwischen Personen zu vermitteln und Lösungen zu suchen, mit denen beide Seiten gut leben können. Er soll eine neutrale Instanz sein, vor der alle Personen (SchülerInnen und LehrerInnen) ihre Anliegen ohne Angst vor Kritik und Sanktionen vorbringen können. Der Vermittlungsausschuss ist ausserdem dafür verantwortlich, dass Beschlüsse der Plenarversammlung, die nicht sofort ausgeführt werden können oder die eine weitere Behandlung erfordern, nicht untergehen.

Diskussionen über Wertkonflikte sollen die Bereitschaft fördern, sich in unterschiedliche Standpunkte hinein-zudenken statt egozentrische Positionen zu verteidigen.

4. In den meisten bisherigen «Just Community»-Modellen ist die Demokratisierung der schulischen Lebenswelt mit einem *Programm für die unterrichtliche Seite der Moralerziehung* unterstützt worden, das einerseits die Schwerpunktsetzung beim Aspekt der Gerechtigkeit und der Verantwortung im sozialen Miteinander vertieft, andererseits eine Gelegenheit bietet, bestimmte Qualifikationen zu erwerben und zu erproben, die auch Ziele des allgemeinen Curriculums der Schule sind: Argumente formulieren und begründen können; die Pluralität von Interessen und Perspektiven erkennen können; Handlungszusammenhänge, Entscheidungen auf ihre Prämissen und Implikationen hin befragen können. In Diskussionen über Wertkonflikte in den verschiedensten Bereichen soll ganz allgemein eine Bereitschaft gefördert werden, sich in unterschiedliche Standpunkte hinein-zudenken und statt egozentrischer Positionsverteidigung diskursive Konfliktlösungsstrategien anzustreben. Dies alles ist ganz offenkundig zugleich ein «Training» für die demokratischen Prozesse, in die eine «Gerechte Gemeinschaft» die einzelnen verwickelt. Wie viele empirische Untersuchungen zeigen, tragen solche «Dilemma-Diskussionen» aber auch sehr effektiv zu einer Weiterentwicklung der sozialen und moralischen Urteilsfähigkeit bei.

Derartige Stunden müssen dabei nicht als ausserunterrichtliche Aktivität verstanden werden; mit vielen Unterrichtsgegenständen sind Wert- oder Normfragen verbunden, die in ein konkretes, an Personen festgemachtes Entscheidungsdilemma gebündelt und zur Diskussion gestellt werden können. Entscheidungen in bezug auf moralische Fragen können nicht unter Ausserachtlassung der sachlichen Fakten eines Gegenstandes, der Kontextbedingungen einer Situation und der in ihr Handelnden sach- und problemgerecht getroffen werden können. Es bedarf also eines differenzierenden Wissens und spezifischer Kenntnisse. Insofern gibt es durchaus keinen Widerspruch zu den Kenntniszielen der Unterrichtsfächer.

Drei weitere Grundelemente einer «Gerechten Schulgemeinschaft» dienen der Unterstützung und Absicherung eines solchen Projekts auf seiten «der Erwachsenen»:

5. Es sollte eine regelmässige *Zusammenkunft der sich beteiligenden Lehrerinnen und Lehrer* vorgesehen werden, die der Kenntnisvertiefung, der Analyse und Auswertung der jeweiligen Versammlungen bzw. sonstigen Aktivitäten der «Gerechten Gemeinschaft» und der Planung des eben angesprochenen Curriculums dient. Je nach dem Alter der einbezogenen SchülerInnen kann es ein unbedingtes Muss sein, die *Eltern* zu informieren und möglichst zur Mitarbeit anzuregen. Es sollte dringlich eine permanente *Evaluation* der Prozesse unter den Kolleginnen und Kollegen und möglicherweise auch im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung stattfinden. Die kontinuierliche Überprüfung der Fortschritte und Hemmnisse ist eine Voraussetzung für das Funktionieren des Modells selbst.

Erfolgserwartungen und Erfolgsbedingungen

Die wissenschaftliche Begleitung einer Reihe von «Just Community»-Projekten (z. B. des deutschen DES-Versuchs; vgl. Dobbstein-Osthoff et al. 1991) hat zeigen können, dass sie – ein seriöses Engagement insbesondere des Kollegiums vorausgesetzt – markant zur Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule und damit zur Schulqualität beitragen können. Die meisten «Just Community»-Schulen zeigten gegenüber vergleichbaren Schulen ohne derartige Programme deutliche Vorteile in Bezug auf die Art und Stärke gemeinsamer Werte und Normen, das Ausmass eines «Wirkgefühls», das Ausmass an Verantwortlichkeit der einzelnen, das Ausmass an Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft und, wie erwähnt, die Reife des individuellen moralischen Urteilens.

Solche Erfolge sind nicht umsonst zu haben, und sie lassen sich auch nicht im Vorhinein garantieren. Von allen Beteiligten ist ein erhöhtes Engagement vonnöten. Die Lehrkräfte müssen sich u.U. erst daran gewöhnen, an die Stelle einer «Amtsautorität» die argumentative Verteidigung von Standpunkten zu setzen – von Standpunkten, die auch unter den Kolleginnen und Kollegen kontrovers sein mögen. Auf der SchülerInnenseite mag es eine Weile dauern, bis die neuen Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsrechte realistisch eingeschätzt werden; nach meiner Erfahrung werden diese von der Schülerschaft aber häufiger unter- als überschätzt. Die erwähnte Berner Mittelschule hat ihren sehr auf den Demokratieaspekt (und weniger auf den Gemeinschafts- und Werteaspekt) abgestellten «Just Community»-Versuch nach 1½ Jahren eingestellt: Eine Mehrheit der SeminaristInnen war am Ende der Meinung, dass die dort durchgeführten grossen, schulweiten Versammlungen mit zuviel Anonymität und zuwenig Effizienz verbunden waren.

Solche Verläufe erinnern daran, wie wichtig es ist, einen guten pädagogischen Ansatz nicht tel quel «einzuführen», sondern in kluger und diskursiver Weise auf die vor Ort, im konkreten Schulhaus gegebenen Bedingungen zuzuschneiden und die sich nach dem Sprung in die Praxis entwickelnden Prozesse aufmerksam zu evaluieren. Gelingt es, der «Just Community» mit guten Bedingungen eine Chance zu geben, kann das Resultat so klingen wie der folgende Auszug aus dem Bericht, den eine der drei DES-Modellschulen selbst nach 3 Jahren Erfahrung vorgelegt hat:

«... Erkenntnisse bezüglich der Schüler: Die Schüler engagieren sich verstärkt für die Gemeinschaft, stellen sich neu auftretenden Problemen und Konflikten, argumentieren interaktiv und sachbezogen zunehmend auf höherem Niveau.» «Erkenntnisse bezüglich der Lehrer: Die Lehrer engagieren sich verstärkt für die Schüler und die Schule, nehmen einen erheblich höheren Zeitaufwand für die Durchführung des Modells in Kauf, zeigen sich offen für Innovationen, kooperieren pädagogisch fachbezogen und fächerübergreifend, sind stärker motiviert, gewinnen an Professionalität, überdenken ihr Ethos» (Dobbstein-Osthoff et al. 1991, S. 100f.).

Die Lehrkräfte müssen sich erst daran gewöhnen, an Stelle einer Amtsautorität die argumentative Verteidigung von Standpunkten zu setzen, die möglicherweise auch unter den Lehrpersonen selbst kontrovers sind.

Zitierte und weiterführende Literatur

Dobbelstein-Osthoff, Peter, et al. (1991), «Demokratie und Erziehung in der Schule» (DES). Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Bericht des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung [über das «Just Community»-Projekt des Landes Nordrhein-Westfalen]. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Eidgenössische Kommission für Jugendfragen, Arbeitsgruppe Bildung, Hrsg. (1991), Bildung. Partizipation und Chancen(un)gleichheit im schweizerischen Bildungswesen. Mehr Demokratie für Lernende – bessere Bildung für Benachteiligte: Neue Ziele für die Bildungspolitik der 90er Jahre. Bern: Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale.

Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992), Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schirp, Heinz (1993), Förderung der Urteilsfähigkeit durch Öffnung von Schule. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Soest: Soester Verlagskontor, S.78–96.