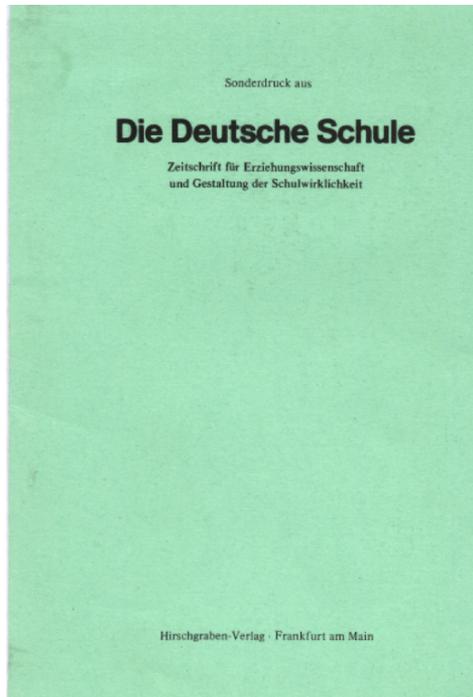


Georg Lind

Ansätze und Ergebnisse  
der “Just-Community”-Schule

Zeitschriftenaufsatz aus



1987 – Neuauflage 2000

## **Ansätze und Ergebnisse der “Just-Community”-Schule**

Wenn man den Erziehungsauftrag der Schule nicht auf die effiziente Vermittlung technisch-sachkundlichen Wissens einschränkt, sondern auch die Förderung der moralischen Entwicklung zu ihren zentralen Aufgaben zählt, dann kommt, neben der Qualität des Unterrichts, auch der Qualität des Schullebens eine besondere Bedeutung zu. Zwar ist auch die kognitive Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit auf eine “effiziente” Organisation der Lernprozesse im Unterricht angewiesen. Ihre volle Entfaltung kann sich jedoch, wie Heinrich Roth (1971) festgestellt hat, nur in der “Praktizierung von Moral im eigenen Zusammenleben und Zusammenarbeiten”, eben im Schulleben selbst vollziehen. Einer der theoretisch und praktisch bedeutendsten Versuche, die Qualität der Schule und des Schullebens zu verbessern, ist der ‘Just Community’-Ansatz von Lawrence Kohlberg und seinen Kollegen (Kohlberg, 1980; Higgins, 1987; Power et al., im Druck). Obgleich es zwischen amerikanischen und deutschen Schulen in einigen Punkten gewichtige Unterschiede gibt, bietet dieser pädagogische Ansatz auch für unsere Schulen wichtige Anregungen.

Die dem ‘Just Community’-Ansatz zugrundeliegende Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung wird bereits seit einigen Jahren von deutschen Autoren im Hinblick auf eine Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten in der Schule diskutiert (vgl. Bertram, 1979; Garz, 1980; Leschinsky, 1985; Lind, im Druck; Oser, 1981; Reinhardt, 1980; Portele, 1978; Roth, 1971; Schreiner, 1983). Bezüglich der ‘Just Community’-Schule kommt die Rezeption im deutschen Sprachraum jedoch erst langsam in Gang. Was ist eine Just Community-Schule? Wie sieht eine solche konkret aus? Welche Ergebnisse haben bisherige schulpraktische Erprobungen gehabt? Welchen Einfluß haben curriculare Interventionen auf die moralisch-kognitive Entwicklung von Schülern?

## Ziele und Hintergründe des ‘Just Community’-Ansatzes

“Just Community” heißt, wörtlich übersetzt, “gerechte Gemeinschaft”, oder auch “demokratische Gemeinschaft”. In der Tat spielen demokratische Institutionen wie Vollversammlung, allgemeines und gleiches Stimmrecht, Mehrheitsentscheidungen, spezielle Komitees oder Ausschüsse und demokratische Diskussions- und Abstimmungsprozeduren in der “Just Community” eine wichtige Rolle. Diese Institutionen sind jedoch, obwohl im Prinzip unverzichtbar, nicht das Wesentliche an der ‘Gerechte-Gemeinschaft’-Schule. Wesentlich sind ihre Zielvorstellungen Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit. Die Bezeichnung “Moralische Schule” würde gut treffen, wenn sie wegen der vielfältigen Bedeutungen, die mit dem Wort “Moral” verbunden sind, nicht leicht mißverstanden werden würde. Das hier gemeinte Konzept der Moralität hat wenig gemein mit dem konventionellen Moralbegriff, der den Ausdrücken “Moralpredigt”, “Sexualmoral” oder “moralische Mehrheit” zugrunde liegt.

Die kognitive Theorie des moralischen Urteilens zielt auf moralische Kompetenz, d. h. auf das Vermögen, auf der Grundlage universeller moralischer Prinzipien konsistent und differenziert zu urteilen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln (vgl. *Habermas*, 1983; *Kohlberg*, 1984; *Lind*, 1985). Diese Fähigkeit umschließt zweierlei: Zum einen die “monologische” Fähigkeit, *über Verhalten auf der Basis von Prinzipien zu reflektieren*; in konkreten Situationen sind zumeist mehrere, zum Teil einander widersprechender Prinzipien involviert, die vom Handelnden miteinander in Einklang gebracht werden müssen, um Identität und Integrität zu bilden. Zum anderen gehört zur moralischen Kompetenz die “dialogische” Fähigkeit, *für Konflikte und Widersprüche in konkreten Interaktionen integrierende und differenzierte Lösungen* zu finden oder, mit anderen Worten, eine Gemeinschaft zu bilden, in der Entscheidungen konsensuell getroffen werden.

Mit der Betonung von moralischer Fähigkeit und von moralisch-kognitiver Entwicklung soll auch deutlich gemacht werden, dass es sich bei moralischer Entwicklung um mehr als nur um den Erwerb oder die Veränderung von moralischen Einstellungen oder Motivationen handelt. Gemäß dieser Theorie wäre es nicht nur falsch, sondern auch aussichtslos, wenn sich Erziehung in der Schule, wie manch-

mal gefordert, auf die Vermittlung und Veränderung von moralischen Werten beschränken würde. Hierdurch kann nur eine oberflächliche Anpassung an eine bestimmte Ideologie erreicht werden, ohne dass das moralische Handeln und Denken der Schüler gefördert würde.

Die Gerechte Gemeinschaft-Schule besteht aus (und entwickelt) demokratische(n) Institutionen, die autokratische Strukturen in der Schule ersetzen sollen. Sie erschöpft sich jedoch nicht in diesen "formalen" Elementen, sondern besteht ebenso oder zuvorderst in der Idee der zwischenmenschlichen Achtung, Gerechtigkeit und Moralität (vgl. *Kohlberg, Scharf & Hickey*, 1978; *Kohlberg*, 1980; *Higgins, Power & Kohlberg*, 1984; Power et al., im Druck).

Die wichtigsten Mittel, um moralisch-demokratisch Urteilsfähigkeit zu fördern, sind:

- die Konfrontation des Schülers mit moralischen Konflikten;
- das Sich-Hineinversetzen (role taking) in die am Konflikt beteiligten Positionen und Personen;
- die Reflexion des Problems unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit (fairness) und Moralität;
- die Konfrontation des Schülers mit Argumentationen auf höheren' Stufen des moralischen Urteils; und die aktive Teilnahme des Schülers an den Entscheidungen der Klasse bzw. der Schule (vgl. *Kohlberg, Wasserman & Richardson*, 1978; *Higgins*, 1987).

### **Ein Beispiel für eine Just-Communityl-Schule: Brookline High School und die 'Schule-in-der-Schule'**

Die Brookline High School ist der zweite von insgesamt fünf laufenden Versuchen, die 'Just Community' im Schulleben zu realisieren. Der älteste und bekannteste Versuch ist die "Cluster"-Schule, ein Teil der Cambridge High School, Cambridge, Massachusetts. Längere Erprobungen laufen auch in Scarsdale, New York. Zwei neue Schulerprobungen sind im letzten Jahr in dem Stadtteil Bronx von New York City initiiert worden: in der Theodore-Roosevelt-High School und in der Bronx

High School of Science. Die Stadt Brookline, die zum Großraum Boston gehört, hat etwa 55 000 Einwohner. Die Einkommensunterschiede sind groß. Der ethnische Hintergrund ist zumeist irisch und jüdisch. Etwa zehn Prozent zählen zu der Minorität: Schwarze sowie Einwanderer aus Mittelamerika und Asien. Die Brookline High School hat etwa 2000 Schüler, von der 10. Klasse (Freshmen) bis zur 12. Klasse (Seniors). Unter den Schülern gehören 30% einer Minorität an. Im Rahmen eines Sonderprogramms zum Ausgleich von Bildungschancen (das METCO-Programm) werden zusätzlich schwarze Schüler aus Boston aufgenommen. Die Beziehungen zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen sind nicht problemlos und hatten in der Vergangenheit immer wieder zu Schlägereien und anderen Gewalttätigkeiten geführt. Die Vorgeschichte, der Aufbau und das Leben der Brookline High School werden in dem Buch "The good high school" von Lightfoot (1983) sehr lebendig beschrieben. Ich kann mich daher hier auf die Darstellung der Just Community beschränken. Elemente der Just Community werden seit Mitte der siebziger Jahre im Rahmen der gesamten Schule, vor allem aber in der "Schule-in-der-Schule" (School-Within-A-School, SWS) zu realisieren versucht. Eines der größten Hindernisse für eine effektive Partizipation möglichst aller Schüler an Entscheidungen in der Schule heute ist deren Größe und Unübersichtlichkeit. Mit der Schule-in-der-Schule hat man daher eine kleinere "demokratische Gemeinschaft" mit etwa 100 Schülern und 5 Lehrern geschaffen, die räumlich und organisatorisch aus der übrigen Schule herausgehoben ist. Die Schüler belegen die Hälfte ihrer Kurse in der SWS und die andere Hälfte in der regulären Schule. Wesentlich für die Just Community innerhalb der Brookline High School ist nicht nur ihre zahlenmäßige Begrenztheit, sondern auch ihre Zusammensetzung. Die Lehrer sind zumeist begeisterte Erzieher und Vertreter ihres Faches. Die Schüler müssen sich um die Aufnahme in die SWS nach dem 10. Schuljahr bewerben. Das wichtigste Aufnahmekriterium ist die Bereitschaft und Fähigkeit, sich an einer demokratischen Gemeinschaft zu beteiligen. Die Schüler sind also selektiert. Schüler, von denen man vermutet, dass sie sich durch die Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten der Just Community verunsichert fühlen, oder die sich darunter eine Freiheit von jeder Verantwortung vorstellen, werden nicht aufgenommen – soweit die Schüler das in den Aufnahmegesprächen zu erkennen geben.

Welche *Ergebnisse* dieses Ansatzes sind greifbar? In ihrer impressionistischen Bestandsaufnahme berichtet Lightfoot (1983) davon, dass die Konkurrenz unter den Schülern in der SWS reduziert und Schulnoten weniger zentral sind und dass kein Schüler in der Anonymität untergeht. Differenzierten Ergebnisse sind aus der Vergleichsstudie von Higgins et al. (1984) zu erfahren, an der neben der Schule-in-der-Schule und der gesamten Brookline High School auch die Cluster-Schule und deren Mutterinstitution, die Cambridge High School, beteiligt waren. Hinsichtlich der individuellen moralisch-kognitiven Entwicklung zeigt sich – ähnlich wie in pädagogischen Interventionen mit Diskussionen über moralische Dilemmas (siehe unten) – bei den Schülern in den Gerechte Gemeinschaft-Schulen ein deutlicher Gewinn” an moralischer Urteilsfähigkeit (ca. eine viertel Stufe pro Jahr; Higgins et al., 1984, S. 82).

Darüber hinaus zeigen sich deutlich veränderte Einstellungen und Sichtweisen gegenüber der Schulgemeinschaft und ihrer “moralischen Atmosphäre”. In den beiden Just Community-Schulen glauben mehr Schüler als in den großen Vergleichsschulen, dass ihre Mitschüler sich pro-sozial verhalten wollen (80% versus 40%) und vertrauen mehr Schüler darauf, daß sich ihre Mitschüler tatsächlich prosozial verhalten werden (60% versus 30%). Gleichwohl sagen auch die Schüler in den regulären Schulen von sich, dass sie hilfsbereit sind. Aber sie sind sich dessen bei ihren Mitschülern weniger häufiger sicher. Bei diesen Schülern besteht oft, wie Higgins et al. es nennen, eine “pluralistische Ignoranz”. Es scheint, dass diese pluralistische Ignoranz, das fehlende Vertrauen in die vorhandene Hilfsbereitschaft des Anderen, durch die demokratischen Prozesse der Gerechte Gemeinschaft-Schule abgebaut werden können,

In Just Community-Schulen weisen Schüler auch häufiger auf ihre persönliche Verantwortung hin (50% versus 5 bis 12%). Schließlich beziehen sich diese Schüler in der Diskussion über Probleme der Gruppe auch häufiger auf starke gemeinsame Normen (Grad 11 auf der “Kollektivitäts”-Skala; vgl. Higgins et al., 1984, S. 87-88), während die Schüler in den regulären Schulen sich mehr auf individuelle (monologische) Normen des Vertrauens und der Gerechtigkeit (Kollektivitäts-Grad 4) beziehen. Diese Gruppenorientierung kommt auch in der Wertschätzung der Gemeinschaft zum Ausdruck, die bei den Schülern in den Just Community Schulen

wesentlich größer ist als bei den anderen Schülern (S.105).

Diese Ergebnisse können nicht alle dem Just Community-Ansatz zugerechnet werden. Das Engagement der Lehrer, die Überschaubarkeit des schulischen Kontextes und die Aufgeschlossenheit der Schüler spielen hierbei sicher auch eine wichtige Rolle. Für eine Einschätzung der Qualität von Gerechte Gemeinschaft-Schulen sind daher Versuche von großem Interesse, diesen Ansatz im Rahmen größerer Schulkontexte zu erproben. Die Brookline High School hat seit einigen Jahren Elemente der Just Community auch in der regulären Schule übernommen. Regelmäßig werden Vollversammlungen durchgeführt, in denen über Anliegen der gesamten Schule abgestimmt und Repräsentanten und Delegierte für spezielle Komitees gewählt werden. Das wichtigste Komitee ist das aus Lehrern und Schülern bestehende Fairness-Komitee, in dem Disziplinarprobleme behandelt und bindend für die Schulverwaltung entschieden werden. In Zukunft sollen weitere Aufgaben, die bis jetzt die Schulleitung wahrnimmt, solchen Komitees und der Vollversammlung ("town meeting-) übertragen werden (vgl. Lightfoot, 1983; Power et al., im Druck).

Diesem Modell (bestehend aus einer kleineren Schuleinheit mit einem Gerechten Gemeinschaft-Ansatz und einzelnen Elemente auf der Ebene der gesamten Schule) folgen auch die Schulversuche in Scarsdale (New York) und in der Bronx (New York City). Die Scarsdale Alternative School (S. A. S.), eine selbständige Einheit der Scarsdale High School, ist aus der alternativen Schulbewegung der sechziger Jahre hervorgegangen. Wie viele solcher Ansätze sah sich die S. A. S. in den siebziger Jahren wachsenden Problemen ausgesetzt, die nicht zuletzt auch aus ihren inneren Widersprüchen resultierten. Nach und nach zerbrach die Einigkeit unter den beteiligten Lehrern, die sich weitgehend auf das beschränkt hatte, was man ablehnte, aber kaum konstruktive Momente enthielt. In dieser Phase sind die Beteiligten auf den Just Community-Ansatz von Kohlberg gestoßen. "Das Überleben der S. A. S. in den späten siebziger Jahren und ihre heutige starke Position als ein experimenteller Zweig der Scarsdale High School ist", wie zwei der Begründer kürzlich schrieben, "größtenteils auf die extrem positiven Auswirkungen der kognitiven Theorie der Moralentwicklung, auf die Schule und die Bildung einer 'Just Community' zurückzuführen" (Coddling & Arenella, 1981). Bei den beiden Schulen in der Bronx handelt es sich um große Institutionen, die wegen ihrer spezifischen pädago-

gischen Probleme den Just Community-Ansatz erproben wollten. In der Bronx High School of Science, einer Eliteschule mit sehr hohen Leistungsanforderungen, beherrschen in hohem Maß Konkurrenzdruck und Angst vorm Versagen das Schulleben. In der Theodore-Roosevelt High School, einer typischen Ghetto-Schule, charakterisieren Gewalt, Vandalismus und Lernunlust den Schulalltag. In beiden Schulen beginnt dieses Jahr ein Modellversuch, unterstützt durch den Schulminister des Staates New York.

### **Welchen Effekt haben curriculare Maßnahmen?**

Der Gerechte Gemeinschaft-Ansatz wurde von Kohlberg entwickelt, um Begrenzungen zu überwinden, die in einer monologischen, auf die individuelle Reflexion begrenzten Moralentwicklung liegen. Damit ist jedoch die ursprüngliche curriculare Maßnahme, die Diskussion moralischer Dilemmas, nicht überflüssig geworden. Im Gegenteil, auch in der Gerechten Gemeinschaft-Schule hat die Diskussion moralischer Dilemmas, die keinen direkten Bezug zum Schulalltag haben, eine wichtige Bildungsfunktion. Zum einen können durch "hypothetische" moralische Diskussionen, wie Oser und Schläfli (1985) zu recht betonen, grundlegende moralisch-kognitive Fähigkeiten gefördert werden, die für eine vernünftige Diskussion sozial-moralischer Probleme, die den einzelnen oder die Gemeinschaft direkt betreffen, notwendig sind.

Zum anderen haben solche pädagogischen Interventionen in vielen Studien ihren Wert bewiesen (vgl. Higgins, 1980; Rest, 1979; Lind & Link, 1985; Thoma, 1984). Es hat sich in allen gezeigt, dass durch die Diskussion moralischer Dilemmas eine nachhaltige Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit möglich ist. Es ist erstaunlich, wie konsistent und weitgehend dieser Fördereffekt ist.

## **Welchen Stellenwert hat die schulische Allgemeinbildung?**

Aber auch die schulische Allgemeinbildung, die in der Diskussion und Reflexion immer schon einen Platz hatte, hat nachweislich einen fördernden Einfluß auf die moralische Entwicklung und darf daher nicht außer Acht bleiben. Es hat sich sogar gezeigt, dass die allgemeine Schulbildung die effektivste unter allen bisher untersuchten Kausalvariablen für die moralische Urteilsfähigkeit ist. Dieses enge Kausalverhältnis ist unabhängig von der speziellen Untersuchungsanlage (Quer- oder Längsschnittuntersuchung) und der Erhebungsmethode (Interview oder Fragebogen) nachgewiesen worden. Der Effekt ist auch unabhängig von dritten, konkurrierenden Variablen wie Alter, Intelligenz und sprachlichem Ausdrucksvermögen und besteht über die Schulzeit hinaus (vgl. u. a. Colby et al., 1983; Rest & Thoma, 1985; Lind, im Druck).

## **Bewertung des Just Community-Ansatzes**

### *a) Theorie*

Obwohl der 'Just Community'-Ansatz in mancherlei Hinsicht aus Versuch und Irrtum entstanden ist und eklektische Momente aufweist, gründet er im Kern auf soliden philosophischen und psychologischen Einsichten (vgl. Kohlberg, 1984). Schwächer ausgearbeitet ist die soziologische und die erziehungswissenschaftliche Fundierung der Ansätze und Ergebnisse des "Just-Community"-Ansatzes. So ist eine offene Frage, wie im Rahmen der Gerechten Gemeinschaft die Probleme der Chancengleichheit, Verteilungsgerechtigkeit und des Lernens in einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft gelöst werden können. In Bezug auf das bundesdeutsche Schulsystem ist in die Idee der Gerechten Gemeinschaft auch das Konzept der Gesamtschule einzubeziehen, das in den USA schon selbstverständlich ist.

## *b) Transparenz und Erfahrungssicherung*

Häufig wird gegen sozial-moralische Bildungsziele, wie sie die demokratische Gerechte Gemeinschaft-Schule oder die Gesamtschule hat, eingewendet, dass sie zwar sehr wünschenswert, aber wegen ihrer geringen Objektivierbarkeit kaum zur Leitlinie konkreter bildungspolitischer Maßnahmen werden können. Effektivität im Sinne erworbener Sachkenntnisse lasse sich objektiv nachweisen, demokratisch-moralische Fähigkeiten jedoch nicht. Der Hinweis, dass sich in vielen Schulvergleichsstudien in der Vergangenheit deutliche Unterschiede hinsichtlich sozialer, psychischer und politischer Orientierungen haben finden lassen, wird oft mit dem Hinweis auf den "weichen" Charakter von Eingehungsfragebogen relativiert. Diese Befunde, so diese Kritik, würden weniger die Erziehungsleistungen einer Schule widerspiegeln als ihr psychosoziales Klima oder ihre politische Ideologie. Diese Kritik wird von Gegnern schulpolitischer Initiativen zur Förderung moralischer oder politischer Kompetenzen gerne aufgenommen und gegen diese politisch verwendet. Diese Kritik war in der Vergangenheit nicht völlig unberechtigt. Mit der kognitiven Theorie der Moralentwicklung, der wichtigsten Säulen des Gerechte Gemeinschaft-Ansatzes, haben sich jedoch neue Perspektiven für die Konzeptualisierung und Erfassung von moralisch-demokratischen Kompetenzen und fairen Interaktionsstrukturen ("moralische Atmosphäre") ergeben. Noch sind dabei einige Probleme ungelöst und die Diskussion noch nicht ausgestanden über die Frage, ob diese kognitiv-strukturellen Methoden mit den Kriterien der klassischen Psychometrie verträglich oder, wie ich meine, unverträglich sind (vgl. Lind, 1985).

Davon abgesehen ermöglichen es diese strukturellen Erfassungsmethoden heute schon, dass moralisch-kognitive Bildungsprozesse transparent und der interindividuellen Erfahrung zugänglich gemacht werden, die bislang fast nur dem intuitiven Erfassen des einzelnen zugänglich waren. Wir sind dadurch heute in der Lage, (1) die realen Ergebnisse schulischer Bildung an ihren moralisch-demokratischen Zielsetzung zu messen, (2) spezielle Curricula und Lehrmethoden auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen und (3) die Erfahrungen aus schulumfassenden Erprobungen des Gerechte Gemeinschaft-Ansatzes zu sichern. Mit der Transparenz dieser Verfahren ist auch ein wichtiges Mittel gegeben, (4) Ziele und Ergebnisse moralischer Erzie-

hung der öffentlichen Diskussion zugänglich zu machen – eine, wie ich meine, grundlegende Bedingung für die weitere Demokratisierung der Schule.

### **Einige Empfehlungen für schulpraktische Erprobungen**

Bereits Ende der sechziger Jahre, so stellte Roth (1971) mit Verwunderung fest, klang die Frage, was die Schule zur moralischen Entwicklung und Förderung beitragen kann, „reichlich unmodern“, und dies obwohl „sich nach zwei Weltkriegen und der moralischen Niederlage Deutschlands die Einsicht in die Notwendigkeit immer mehr verstärkte, dass man in der Schule politische Erziehung betreiben müsse, was immer auch einen Auftrag zu moralisch-politischer Erziehung bedeutet“. Unsere allgemeinbildenden Schulen leisten hierzu, wie wir aufgrund zahlreicher neuerer Untersuchungen feststellen konnten, bereits einen wichtigen Beitrag. Der Ausbau des allgemeinbildenden Schulwesens ist daher selbst schon ein Beitrag zur Förderung der Moralentwicklung und zur Stabilisierung und Fortentwicklung unserer demokratischen Gesellschaftsordnung (vgl. Lind, im Druck). Die bloße Ausweitung schulischer Allgemeinbildung reicht aber sicher nicht aus, um Kompetenzen zur Lösung sozio-moralischer Probleme auszubilden. Die Größe vieler Schulen und die hierdurch geschaffene Anonymität droht vielerorts zu einem Problem zu werden, das die Schüler in ihrem Selbstvertrauen verunsichert und die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft belastet. Auch ist im Zuge der sogenannten Verwissenschaftlichung des Unterrichts die soziale Dimension der Bildung stark vernachlässigt worden.

Der Gerechte Gemeinschaft-Ansatz erscheint seinem Ziel und seinen Wegen nach eine geeignete Antwort auf diese Entwicklung. Mir scheint, dass dieser Ansatz nicht nur gut vereinbar mit den Zielen demokratischer Erziehung ist, sondern in der bisherigen Erprobung in amerikanischen Schulen auch gezeigt hat, dass er die Qualität schulischen Lebens und dessen Ergebnisse deutlich zu fördern vermag. Die Gerechte Gemeinschaft-Schule erscheint mir als eine vielversprechende Form schulischer Erziehung, weil sie nicht nur praktisch erprobt, sondern auch philosophisch und psychologisch gut fundiert ist. Sie erscheint mir auch für unsere

Schulen interessant. Der Ansatz liefert keine Patentrezepte für erzieherisches Handeln. Die Bedingungen für eine Gerechte Gemeinschaft sind von Schule zu Schule zu verschieden, als dass eine mechanische Übertragung möglich wäre. Das nähere Studium der bisherigen Just Community-Ansätze läßt auch Schwächen und Widersprüchlichkeiten deutlich werden, die hier nicht im Detail behandelt werden konnten (vgl. auch Leschinsky, 1985, sowie in diesem Heft) die aber in neuen Versuchen beachtet werden müssen.

Dennoch, einige Leitlinien für die Institutionalisierung der Gerechte Gemeinschaft-Schule haben sich bewährt (vgl. Higgins, 1987). Sie sollten in neuen Erprobungen berücksichtigt werden. Ähnlich wie in den amerikanischen Schulen, die mit diesem Ansatz arbeiten, könnte der Gerechte Gemeinschaft-Ansatz zuerst in einem überschaubaren Teil der Schule (z. B. in der Oberstufe eines Gymnasiums oder in den beiden Abschlussklassen einer Berufsschulabteilung) eingerichtet werden und dann einige Elemente des Ansatzes auch in der gesamten Schule realisiert werden. Wichtig ist, dass der Ansatz durch engagierte Lehrer, Schüler und Eltern getragen wird und dass auch die Schulbehörde sich flexibel und unterstützend verhält. Bei der Gerechte Gemeinschaft-Schule kann es sich nicht um eine autonome Insel innerhalb der Gesellschaft handeln. Auch sie ist Teil umfassender sozialen Beziehungen. Gerade die Ziele und Verfahrensweisen der demokratischen Gesellschaft erfordern, dass die Schule selbst demokratische Strukturen ausbildet und die individuellen Fähigkeiten fördert, die für moralisch mündiges Verhalten notwendig sind.

### **Bildungsplanerische und politische Implikationen**

Welche Konsequenzen das Konzept der Gerechte Gemeinschaft-Schule für Bildungsplanung und -politik konkret hat, muß im Prozeß der Erprobung und Implementierung selbst – dialogisch – festgestellt werden. Einige allgemeine Überlegungen können allerdings schon davor angestellt werden:

Erstens, eine wesentliche Konsequenz (und Voraussetzung) der Gerechten Gemeinschaft-Schule ist die Erweiterung der schulischen Autonomie in Bezug auf Planung und Gestaltung des Schullebens und die Möglichkeit der Mitsprache von gewählten

Schulrepräsentanten bei der Formulierung von schulpolitischen Entscheidungen. Am Anfang ist vor allem wichtig, dass Schulbehörden und -planer ihre Bereitschaft signalisieren, mit schulischen Repräsentanten (auch mit Schülern und Lehrern) zu reden und in einen schrittweisen Prozeß der Erprobung verschiedener Partizipationsformen einzutreten. Zweitens muß der zeitliche und intellektuelle Aufwand für die gemeinsame Entwicklung einer guten Schumatmosphäre und die Förderung der individuellen moralisch-demokratischen Kompetenz auch in der Bedarfs- und Zu-messungsplanung berücksichtigt werden. Demokratie läßt sich nicht zum Nulltarif erhalten und an die Erfordernisse komplexer Lebenswelten anpassen. Die Erhaltung und Förderung der Fähigkeiten, die eine demokratische Gesellschaft und eine friedliche Austragung von Konflikten erst ermöglichen, müssen uns mindestens soviel Wert sein wie deren militärische Verteidigung. Drittens, mit der Stärkung der Autonomie und Entscheidungspartizipation der Schulen und mit einer Verbesserung ihrer personalen und materiellen Ausstattung wächst der legitime Anspruch der Gesellschaft, Prozesse und Ergebnisse schulischer Sozialisation zu verstehen und am Schulleben beteiligt zu werden. Hierbei ist an die Weiterentwicklung von Ansätzen zur Kommunikation zwischen Schule, Eltern und weiterer sozialer Umwelt zu denken wie auch an neue Möglichkeiten der Massenkommunikation und der standardisierten Befragung, damit neben Kleingruppen auch größere soziale Verbände (wie sie die meisten Schulen heute schon darstellen) eine demokratische Willensbildung unterhalten können. Die bisherigen Just Community-Schulen sind auf kleinere, die Primärkommunikation ermöglichende Teilschulen begrenzt gewesen. Sie tendieren manchmal dazu, wie Lightfoot (1983) feststellte, eine größere Autonomie und Gruppenkohäsion mit einer Absonderung von der "out-group", dem Rest der Schule zu erkaufen. Dieses Problem ist nicht dadurch zu lösen, dass man die Schulen verkleinert, denn auch eine kleinere Schule muß nach außen, gegenüber der Gesellschaft Gerechtigkeitsstrukturen entwickeln wie sie dies nach innen tun soll. Ob sich ein wirkliches Demokratieverständnis in der Gerechten Gemeinschaft-Schule entwickelt, muß sich daran erweisen, ob dieses Verständnis auch außerhalb der Schule zu mehr demokratischen Interaktionsformen führt. Es wird sich, zumal anfangs, kaum vermeiden lassen, dass die Gerechte Gemeinschaft-Schule von innen wie von außen als elitär und in sich abgekapselt erlebt wird. Sie

darf sich jedoch nicht abkapseln, sondern muß ihre Erfahrungen mit der Demokratisierung und ihren Ergebnissen als in sich lohnend und mitteilenswert ansehen. Die faire Berichterstattung und der wissenschaftlich unterstützte Erfahrungsaustausch sind unabdingbare Komponenten des Gerechte Gemeinschaft-Ansatzes.

## *Literatur*

- Bertram, H. (1979). Moralerziehung – Erziehung zur Kooperation. Zur Bedeutung moralischer Entwicklung für Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 529-546.
- Codding, J. & Arenella, A. (1981). Creating a 'Just Community': The transformation of an alternative school. *Mora) Education Forum*, Winter 1981.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). Moral development: A longitudinal study of moral development. In *Child Development Monographs*. Chicago: University Press.
- Garz, D. (1980). Zurn neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 47-54.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In: R. Mosher, ed., *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger, S. 92-107.
- Higgins, A. (1987). Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit in der Schule? Zur schulpraktischen Erprobung des 'Just Community'-Ansatzes in den USA. In G. Lind & J. Raschert, Hrsg., *Moralische Urteilsfähigkeit – Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Higgins, A., Power, C. & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirth, eds., *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, S.74-106.
- Kohlberg, L. (1980). Exploring the moral atmosphere of the school. In: L. Kohlberg, *The meaning and measurement of moral development*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development. Vol. 2, Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Scharf, P. & Hickey, J. (1978). Die Gerechtigkeitsstruktur im Gefängnis. Eine Theorie und eine Intervention. In: G. Portele, Hrsg., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, S. 202-214.
- Kohlberg, L., Wasserman, E. & Richardson, N. (1978). Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In G. Portele, Hrsg., *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, 1215-259.
- Leming, J. S. (1981). Curricular effectiveness in moral values education: A review

- of research. *Journal of Moral Education*, 10, 147-164.
- Leschinsky, A. (1985), *Werterziehung und Schulentwicklung*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15, 89-107.
- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school. Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Lind, G. (1985 a), *The theory of moral cognitive development, A socio-psychological assessment*. In: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, eds., *Moral development and social environment. Studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education*. Chicago: Precedent.
- Lind, G. (im Druck). *Moral competence and education in democratic society*. In G. Zecha & P. Weingartner, eds., *Conscience: an interdisciplinary view*. Dordrecht: Reidel.
- Lind, G. & Link, L. (1985). *Moralisch-kognitive Entwicklung durch pädagogisches Handeln? Eine Meta-Analyse von Interventionsstudien auf der Grundlage der Kohlberg-Theorie*. Universität Konstanz.
- Oser, F. (1981). *Moralische Erziehung als Intervention*. *Unterrichtswissenschaften*, 9, 207-224.
- Oser, F. & Schläfli, A. (1985). *The thin line phenomenon. Helping bank trainees form a social and moral identity in their work place*. In: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, eds., *Moral development and social environment. Studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education*. Chicago: Precedent.
- Portele, G. (1978). *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz.
- Power, C., Higgins, A., Reimer, J. & Kohlberg, L. (im Druck). *Schooling and democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Reinhardt, S. (1980). *Moralisches Urteil im politischen Unterricht*. *Gegenwartskunde* 29, 449-460.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). *Relation of moral development to formal education*. *Development Psychology*, 21, 709-714.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel.
- Schreiner, G. (1981). *Politische Bildung und moralische Erziehung. Ein Gegensatz?* *Deutsche Schule*, 73, 395-414.
- Thoma, S. J. (1984). *Do moral education programs facilitate moral judgment? A meta-analysis of studies using the Defining Issues Test*. *Moral Education Forum*, Winter 1984, 20-24.