

Remi Stork: Eine neue Qualität in Gruppengesprächen: Moralische Entwicklungsförderung durch demokratisches Entscheiden. In: Evangelische Jugendhilfe, Heft 3/2019.

Eine neue Qualität in Gruppengesprächen: Moralische Entwicklungsförderung durch demokratisches Entscheiden

„Sagt, wo findet sich die Gerechtigkeit, welche Liebe mit sehenden Augen ist.“

(Friedrich Nietzsche)

Was darf man in einer Wohngruppe tun und was nicht? Was ist im Verhältnis der Bewohner*innen untereinander und zwischen ihnen und den Fachkräften gerecht und was nicht? Welche Regeln des Zusammenlebens sind sinnvoll und notwendig? Und wie erreichen wir, dass Kinder, Jugendliche und Fachkräfte nicht nur wissen, was richtig oder falsch ist, sondern sich auch daran halten?

Diese Fragen stellen sich im Erziehungsalltag immer wieder. Wenn sie gebündelt, als fachliche Herausforderung begriffen und systematisch beantwortet werden, kann man von einem Konzept der moralischen Entwicklungsförderung oder der „Moralerziehung“ sprechen. Die Moralerziehung ist eine der zentralen pädagogischen Aufgaben und Herausforderungen in allen Hochkulturen gewesen. Umfassende Erörterungen und Belehrungen finden sich z.B. in den biblischen Schriften (die Zehn Gebote / die Bergpredigt ...) und insbesondere in den antiken griechischen Philosophien. Sie beschäftigen sich mit dem moralischen Fühlen (Schuld- und Schamgefühle, moralische Empörung ...), dem moralischen Urteilen und Handeln sowie den Gegensätzen zwischen diesen drei Verhaltensebenen. Solche Gegensätze zeigen sich in eigenen alltäglichen (un-)moralischen Entscheidungen, wie bspw. dem Schwarzfahren, das viele gelegentlich tun, obgleich wir eigentlich wissen, dass die Allgemeinheit – und damit letztlich auch die Gruppe der Nicht-Fahrer – für Einnahmeausfälle der öffentlichen Verkehrsbetriebe aufkommen muss.

Moderne Moralerziehung basiert auf intensiven empirischen Untersuchungen der Entwicklungspsychologie (insbesondere Piaget und Kohlberg) und theoretischen Auseinandersetzungen von Moralphilosophie (Kant, Nietzsche), Soziologie (Durkheim) und Erziehungswissenschaften (Brumlik, Thiersch) des 19. und 20. Jahrhunderts. Ihre zentrale Aufgabe kann als Förderung einer Entwicklung von der heteronomen (fremdbestimmten) zur autonomen Moral bei den Heranwachsenden beschrieben werden. Autonomie bedeutet aber nicht, dass moralische Gefühle, Urteile und das moralische Handeln sich von egoistischen Motiven leiten lassen, sondern dass anstelle einer autoritätsfixierten oder gruppenkonformen Moral eine sowohl an allgemein plausiblen Wertsystemen als auch am eigenständigen Gewissen und den verständlichen Perspektiven anderer Menschen orientierte moralische Entwicklung angestoßen werden kann, die sich am Prinzip der Verantwortlichkeit für sich und andere orientiert. Moralische Autonomie beruht dabei letztlich auf der Einsicht in den Sinn von Normen und Absprachen für das Leben in der Gemeinschaft.

Moralische Fragen werden in der Jugendhilfe kontrovers diskutiert. Viele Fachkräfte beklagen den Verfall von Normen und Werten und machen sich für mehr Verbindlichkeit, deutlichere Grenzen und eine stärkere Thematisierung von Pflichten in Abgrenzung zu Rechten von Kindern und Jugendlichen stark. Andere meinen, dass man in der modernen, individualisierten Gesellschaft gar nicht mehr von universeller Moral sprechen sollte, da eine verallgemeinerbare moralische Grundlage höchstens noch im Grundgesetz und in der Straßenverkehrsordnung zu

finden sei. Ansonsten könne jede/r weitgehend mit ihren/seinen individuellen Moralvorstellungen ganz gut klar kommen.

Diese Auffassung greift jedoch zu kurz. Zwar sind allgemein verbindliche Ziele, Tugenden und Werte immer weniger verfügbar, doch zugleich steht jede/r Einzelne immer stärker in der Verpflichtung, seine individuellen moralischen Orientierungen zu entfalten, wenn göttlich autorisierte und kategorische Wertentscheidungen immer weniger zu haben sind. Das aber bedeutet nichts anderes, als dass moralische Orientierungen zukünftig immer stärker in Prozessen der Verständigung bzw. Aushandlung zu gewinnen sind. Das gilt im Übrigen sowohl für universelle moralische Prinzipien (Krieg und Frieden, Recht und Unrecht, ...) als auch für individuelle, an konkrete Situationen und Beziehungen gebundene moralische Werte.

Es besteht mithin die Chance, durch die zunehmend kommunikative, diskursorientierte Vermittlung von moralischen Vorstellungen die moralische Rigorosität (eindeutig gut oder böse; gelungen oder misslungen), die in autoritären Erziehungsverhältnissen dominierte, durch eine flexiblere und letztlich humanere Struktur moralischen Fühlens, Denkens und Handelns abzulösen. Diese Struktur wäre geprägt von gegenseitiger Perspektivübernahme, moralischem Abwägen und Aushandeln, Prüfen und Vergleichen und dem partnerschaftlichen Betrachten von Nebenwirkungen und Folgen moralischer Entscheidungen.

1. Recht und Gesetz als Grundlagen

Rechte und Gesetze bilden die Basis der moralischen Erziehung. In ihnen bildet sich die herrschende Moral und somit der „Common Sense“ über das moralisch richtige Denken und Fühlen ab. Hierzu gehören insbesondere das Grundgesetz, die internationale Charta der Kinderrechte (UN-Kinderrechtskonvention) und das Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie alle weiteren für das Zusammenleben in Einrichtungen der Erziehungshilfe relevanten Gesetze. Von den Landesjugendämtern und der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) wird ein Ratgeber-Handbuch für Jugendliche in Erziehungshilfen herausgegeben, in dem alle wichtigen Rechte und Pflichten beschrieben werden, die für junge Menschen in Einrichtungen eine Rolle spielen.¹

Darüber hinaus können einrichtungsinterne rechtliche Regelungen, z.B. in der Form von Kinderrechtekatalogen und Hausordnungen eine Basis für moralisches Fühlen, Urteilen und Handeln in der Einrichtung bilden und Einfluss auf die moralische Entwicklung nehmen. Hier ist zu berücksichtigen, dass manche Hausordnungen lediglich Pflichten und keine Rechte für die BewohnerInnen aufzählen und andere gänzlich auf die Regeln für Jugendliche beschränkt sind, ohne die Erwachsenen mit zu bedenken. Ein einfacher Blick in die Hausordnung führt bisweilen schon zu der Erkenntnis, dass Institutionen ihre Mitglieder bzw. in unserem Falle Bewohner*innen demoralisieren oder aber moralisch stützen können. Vielleicht wäre es auch besser, anstelle einer komplizierten Hausordnung in Anlehnung an den polnischen Arzt, Schriftsteller und Pädagogen Janusz Korczak lediglich einige wenige Grundrechte für die eigene Einrichtung zu benennen. In Korczaks Fall waren es die folgenden drei Grundrechte, die er als Magna Charta des Kindes für sein Waisenhaus formulierte:

- Das Recht des Kindes auf den eigenen Tod.
- Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
- Das Recht des Kindes so zu sein, wie es ist.

¹ Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter / Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (Hg.) 2018

Diese drei Grundrechte sollten die moralische Erziehung bei Korczak prägen. Sie symbolisierten Korczaks Distanz zu erzieherischen Allmachtsphantasien und wendeten sich gegen die Überbetonung von ziel- und zukunftsorientierter Pädagogik. Konkrete Rechte und Pflichten für die „kleinen Konflikte des Alltags“ entwickelten die Kinder darüber hinaus selber. Die moralische Wirkung aber ergab sich aus der Achtung vor den Kindern und ihrer selbsttätigen Aneignung des konflikthaften Alltags.²

2. Praxiserfahrungen / Praxisschwierigkeiten

Die gezielte und systematische Förderung der moralischen Entwicklung, d.h. ein Konzept der Moralerziehung, das sich auf moralische Gefühle, moralisches Urteilen und moralisches Handeln bezieht, ist in den modernen Einrichtungen der stationären Hilfen zur Erziehung in der Regel nicht vorzufinden, obgleich die Vermittlung von Sinnstrukturen und Deutungen vielen pädagogischen Fachkräften durchaus ein zentrales Anliegen ist. Moralische Konflikte, die sich meist aus gesellschaftlichen Normüberschreitungen der Kinder und Jugendlichen bzw. gruppen- oder einrichtung-internen Regelverstößen ergeben, werden in der Regel „pragmatisch“ gehandhabt. Dabei werden folgende Aspekte häufig übersehen:

- (1) Moralische Urteile sind selbständige Konstruktionsleistungen der Kinder und Jugendlichen; sie können nicht einfach abgeguckt oder nachgemacht werden, weil moralische Dilemmata niemals identisch sind. Dabei kann man davon ausgehen, dass ein zentraler Lernmechanismus aus dem Zwang resultiert, sich mit Widersprüchen auseinanderzusetzen. Konkrete Interessenkonflikte können somit als wichtige Motoren der Moralentwicklung angesehen werden. Diese Einsicht müsste eigentlich eine generelle Konfliktfreudigkeit bei Fachkräften der Stationären Hilfen zur Erziehung zur Folge haben. Im Alltag jedoch sind Konflikte eher negativ besetzt; sie werden eher als Störung denn als Lernchance begriffen.
- (2) Im erzieherischen Alltag verwirrt uns immer wieder, dass Mädchen und Jungen Dinge tun, von denen sie wissen, dass sie nicht richtig sind. Die Fachkräfte drängen dann in der Regel auf die Einhaltung der Normen, ohne sich für den internen moralischen Konflikt der Kinder und Jugendlichen zu interessieren bzw. diesen bewusst zu machen. Es wird lediglich das moralische Verhalten kommentiert, nicht aber die dahinter liegenden moralischen Gefühle und das moralische Urteil, d.h. die subjektive Begründung des Tuns. Wenn wir aber davon ausgehen, dass moralisches Verhalten auf verinnerlichten und nicht auf bloß bekannten Normen basiert, müsste uns der Prozess der Verinnerlichung von Normen besonders interessieren.
- (3) Die Grundlagen für die moralische Entwicklung werden in der frühen Kindheit gelegt. Hierzu gehören insbesondere die Fähigkeit zur Empathie, die Gewissensbildung und die Entwicklung des Selbstwertgefühls, die für die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme und somit für die Herausbildung einer autonomen und sozialen Moral unabdingbare Voraussetzungen sind. Viele Kinder und Jugendliche die in stationären Einrichtungen leben, haben aber in dieser frühen Lebensphase keine hinreichend guten Primärbeziehungen erfahren, sodass wichtige Grundlagen für die moralische Entwicklung fehlen. Auch wenn die für diese Entwicklungen besonders sensible Phase der frühen Kindheit nicht einfach in den Einrichtungen nachgeholt werden kann, so gibt es doch hilfreiche

² Vgl. z.B. Langhanky, Michael 1993

Bedingungen und auch spezielle Methoden, um die Empathiefähigkeit zu schulen und brüchigen Selbstwert zu stabilisieren.

- (4) Die Denker des genetischen Strukturalismus (insbesondere Piaget und Kohlberg) gehen davon aus, dass moralische Entwicklung als innere Strukturbildung des Kindes, d.h. im Wesentlichen als Selbsttätigkeit begriffen werden kann. Sie verläuft in Stufen und wird vom Austausch der Kinder mit ihrer Umwelt geprägt. Das bedeutet, dass man anstelle der Vorstellung einer kontinuierlichen Reifung eher davon ausgehen muss, dass Denkschemata entworfen und wieder verworfen werden, wenn sie nicht mehr haltbar sind. Die Stufenzugehörigkeit hängt dabei nicht vorrangig vom Alter ab, sondern vom „Erfolg“ des Austausches mit der Umwelt. Bei Kindern und Jugendlichen, die in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe leben, ist der Erfahrung nach davon auszugehen, dass ihre moralische Entwicklung (verglichen mit dem Altersdurchschnitt) überdurchschnittlich häufig als präkonventionell (und damit egozentrisch) oder konventionell (und damit stark gruppenabhängig) eingeschätzt werden muss. Das bringt für das Gruppenleben und insbesondere die Bearbeitung von Gruppenkonflikten viele Probleme mit sich, da weder eine universelle Moral gegenseitiger Anerkennung stark ausgeprägt ist, noch die Aushandlung konkreter moralischer Konflikte durch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geprägt ist.
- (5) Um prosoziales Verhalten zu fördern, bietet sich neben der Bearbeitung von Konflikten aus lerntheoretischer Sicht der Einsatz von Belohnung und Bestrafung als Verstärker an. Dabei ist jedoch im Heimalltag die Dominanz von Bestrafungen und die Seltenheit von Belohnungen auffällig, obgleich aus empirischer Sicht die wesentlich höhere Effizienz von – mit ausführlichen Erklärungen verbundenen – Belohnungen zu konstatieren ist.³
- (6) Auch in den stationären Einrichtungen wird die Erziehungsarbeit im Wesentlichen von den Erwachsenen und weniger von der Gleichaltrigengruppe übernommen. Dies ist aus drei Gründen problematisch: (a) Wenn die Erzieher*innen wissen, was gut und richtig ist, so können sie dies nur schwerlich als Gleichberechtigte in den Diskurs mit den Minderjährigen einbringen. Dies provoziert auf der Seite der Kinder und Jugendlichen Abwehr gegenüber moralischen Ansichten der Fachkräfte. (b) Die moralischen Gefühle, Haltungen und Handlungen innerhalb der Gleichaltrigengruppe überleben zumeist nur als Subkultur im Untergrund, werden aber von den Jugendlichen vielfach als realer und wichtiger wahrgenommen als der offizielle Moralkodex und die damit verbundenen öffentlichen Konflikte. (c) Zudem vertreten die ‚Alten‘ als Teil ihrer Generation die Normen der Vergangenheit und versuchen, diese den ‚Jungen‘ als Normen der Zukunft ‚anzudrehen‘. In einer deutlich zunehmend präfigurativen Kultur des 21. Jahrhunderts aber taugen die Werte von früher nur noch bedingt für die Bewältigung der Zukunft. Besonders deutlich wird dies in den Bereichen der Umgangsformen, Sitten und Gebräuche.
- (7) Die Moralwelten in Wohngruppen und Familien sind ebenfalls sehr unterschiedlich und stehen miteinander in Konflikt. Es wird häufig zu wenig ernst genommen, was es bedeutet, wenn in Einrichtungen von den Mädchen und Jungen verlangt wird, sich von moralischen Ansichten der Herkunftsfamilien zu verabschieden. Um die moralischen Konflikte bearbeiten zu können, die bei Kindern und Jugendliche entstehen, die in zwei Welten, in Familie und Heim eine moralische Heimat suchen, müssen diese Konflikte

³ Vgl. Brumlik, Micha 2018

benannt und offen zwischen Heim und Familie, d.h. unter Einbeziehung der Eltern thematisiert werden.

3. Qualitäts-Standards

Die Förderung der moralischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist zuvörderst auf eine entsprechende moralische Kultur in der gesamten Einrichtung angewiesen. Spezielle Programme der Moralförderung müssen versagen, wenn die Atmosphäre der Einrichtung nicht insgesamt von gegenseitigem Respekt, dialogischen Kommunikationsstrukturen, demokratischer Meinungs- und Willensbildung sowie entwickelter Verantwortungsübernahme geprägt ist. Auf dieser Basis jedoch ist die gezielte Förderung der moralischen Entwicklung durchaus möglich. Sie sollte sich an folgenden Qualitätsstandards orientieren:

- (1) **Rolle rückwärts: Von den Handlungen zu den Handlungsabsichten** „Nun hat du schon wieder nicht den Abwasch erledigt!“ Alle Fachkräfte kennen solche moralischen Empörungen über Verhaltenszumutungen der Kinder und Jugendlichen. Dabei spielen die eigentlichen Handlungen (oder Nicht-Handlungen) der jungen Menschen in einer an moralischer Entwicklung interessierten Konfliktbearbeitung aber weniger eine Rolle. Vielmehr interessieren wir uns für die Handlungsabsichten, d.h. für die Motive des Verhaltens. Diese Rückwärtsrolle von der Kommentierung von Handlungen hin zur Diskussion ihrer Motive bildet den Ausgangspunkt für die Förderung moralischer Entwicklung. Die Fachkräfte begreifen alltägliche Konflikte als Chance, moralische Gefühle und Urteile der Kinder und Jugendlichen zu begreifen, diese zu spiegeln und mit ihren eigenen zu konfrontieren.
- (2) **Entwicklung von Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme** Um eine menschenfreundliche Konfliktkultur in der Einrichtung zu fördern, d.h. um respektvoll und sachorientiert streiten zu können, sind Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme eigentlich Grundvoraussetzungen. Zugleich aber ist es möglich, diese Eigenschaften zu fördern und einzuüben. Hierzu können bspw. Patenschaftsmodelle, Rollenspiele und moderierte Streitgespräche beitragen.
- (3) **Förderung des moralischen Urteilens**
Für das moralische Urteil gilt eine doppelte Zielsetzung: es soll einerseits möglichst autonom gefällt werden und zugleich möglichst universell gültig sein können. Das bedeutet, dass moralische Urteile einerseits möglichst zweckmäßig und andererseits möglichst gerecht sein sollten. Um solche moralischen Urteile bei den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, muss das moralische Urteilen in echten und gespielten Konfliktsituationen geübt werden. Hierzu bieten sich einerseits die von L. Kohlberg entwickelten Dilemma-Situationen (vgl. Kohlberg 1995) und andererseits die Diskussion in Gruppengremien (z.B. bei Gruppenabenden) an.
- (4) **Wettstreit der moralischen Umwelten**
Die unterschiedlichen Moralvorstellungen in Familie, Peer-Group und Heim müssen miteinander in offenen Konflikt gebracht werden. Die Identifikation bspw. mit repressiver Familien- oder devianter Gruppenmoral erfordert enorme Anpassungsleistungen in den jeweiligen Lebenswelten. Familien- und Cliquenmoral müssen die Chance haben, mit der öffentlichen Moral der Einrichtung

konfrontiert zu werden. D.h. Familien und Cliques werden in die Moralerziehung aktiv einbezogen.

(5) Verstärkung prosozialen Verhaltens

Da die Wahrnehmung moralischer Gefühle und die Förderung moralischer Urteile nicht unbedingt auch moralisches Verhalten mit sich bringen, wird prosoziales Verhalten gezielt gefördert. Hierbei gilt neben der Vorbildfunktion der Erzieher*innen, die sich in respektvollem Umgang zeigt, die Faustregel: Belohnung ist erfolgreicher als Bestrafung. Zudem wird das eigene Verhalten fortlaufend erklärt; d.h. man ist auf Nachvollziehbarkeit bedacht.

(6) Verantwortungsübernahme ermöglichen

Neben der Zweckmäßigkeit und der Gerechtigkeit als kognitiven Kategorien zielt moralisches Handeln auch auf die soziale Interaktion. Hier geht es um ‚Dasein für andere‘ (engl. ‚care‘). Die gezielte Ermöglichung und Unterstützung dieser fürsorglichen Haltung ist ein wesentlicher Bestandteil guter Gruppenpädagogik, der im Alltag der erzieherischen Hilfen häufig zu kurz kommt.

(7) Förderung der Gruppenpotentiale

Eine moralische Umwelt hat für die Förderung der moralischen Entwicklung eine zentrale Bedeutung. Dabei kommen Freundeskreis und Gleichaltrigen-gruppe eine besondere Rolle zu. Untersuchungen in Israel haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche, die im Kibbuz aufwachsen, im Vergleich zu Stadtkindern, die in Kleinfamilien aufwachsen, eine schnellere moralische Entwicklung durchliefen (vgl. Garz 1996). Andere Untersuchungen betonen ebenfalls die Bedeutung von Freundeskreis und Kinder-/Jugendgruppe für die moralische Entwicklung, da in diesen Zusammenhängen die Rebellion gegen die Moral der Erwachsenen wegfällt. Aus diesen Gründen sind gruppenpädagogische Konzepte zu entwickeln, die der Förderung des moralischen Lernens explizit Raum widmen.

4. Gruppengespräche als „Gerechte Gemeinschaften“

Es sind verschiedene Methoden und Verfahren denkbar, um die moralische Entwicklung zu fördern. Einige davon wurden bei den Qualitätsstandards bereits angedeutet: Motiv-orientierte Konfliktbearbeitung, Förderung von Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme durch Rollenspiele und moderierte Streitgespräche, Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Dilemma-Diskussionen, die positive Verstärkung prosozialen Verhaltens durch gezielte Belohnung und die Ermöglichung fürsorglicher Haltungen durch geeignete Freiräume und Konzepte wie bspw. Patenschaften.

Da Moralkonflikte in aller Regel auch Machtkonflikte sind, reichen diese pädagogischen Vorhaben zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit jedoch nicht aus. Vielmehr kommt es darauf an, zugleich den Kindern und Jugendlichen ernsthafte Möglichkeiten der Einbeziehung in die Gestaltung des Lebensortes Heim anzubieten. Die Einbindung in die Macht durch die Beteiligung an demokratischen Prozessen ist in aller Regel in der gegenwärtigen Praxis noch immer zu wenig durchgesetzt.

Das wohl ambitionierteste – und zudem methodisch gut ausgearbeitete und empirisch überprüfte – Konzept zur Förderung der moralischen Entwicklung ist die Konstituierung von

Wohngruppen als ‚Gerechten Gemeinschaften‘⁴. Dieses Konzept, das die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit mit interpersonaler Rücksichtnahme, demokratischer Willensbildung, der Übernahme von Verantwortung und dem Erwerb von Werten verbinden will, lässt sich folgendermaßen skizzieren:

Im Mittelpunkt der ‚Gerechten Gemeinschaften‘ steht der moderierte Gruppenabend. Hier werden – unter Einhaltung bestimmter Prozeduren – die Regeln des Zusammenlebens in einem demokratischen Prozess ausgehandelt und Gruppenkonflikte bearbeitet. Das Modell der ‚Gerechten Gemeinschaften‘ geht in Anlehnung an J. Habermas davon aus, dass Handlungsnormen dann von allen Gruppenmitgliedern akzeptiert und befolgt werden, wenn:

- Jedes betroffene Subjekt an der Erarbeitung der Handlungsnormen teilnehmen kann,
- alle Gruppenmitglieder jegliche Behauptung einführen und problematisieren dürfen,
- alle ihre Wünsche, Einstellungen und Meinungen äußern dürfen,
- und niemand durch innerhalb oder außerhalb des Diskurses herrschenden Zwang daran gehindert werden kann, seine o.g. Rechte wahrzunehmen.

Bei den Gerechten Gemeinschaften geht es darum, dass Orte der Erziehung und Bildung zu Erfahrungsräumen der Demokratie werden. Während Erziehung und Bildung von der Ungleichheit zwischen Jung und Alt und dem Wissensvorsprung der Erwachsenen ausgehen, lebt die Demokratie von der Idee der prinzipiellen Gleichheit und besonders der Gleichwertigkeit aller Mitglieder. Wenn es gelingen kann, in pädagogischen Einrichtungen demokratische Strukturen und Orte der Gleichberechtigung zu schaffen, so entstehen nicht nur Orte zum Üben eines fairen Streitens sondern zugleich bedeutsame Räume des Lernens und der moralischen Entwicklungsförderung.

Gruppengespräche in Wohngruppen der Erziehungshilfe werden von den Kindern und Jugendlichen häufig gelangweilt „abgesehen“ und auch von den Fachkräften mit wenig Vergnügen angegangen. Einige der zentralen Probleme bzw. Herausforderungen von Gruppengesprächen sind:

- Die Gruppengespräche sind tendenziell eher Erziehungs- als Beteiligungsgremien. Entsprechend werden die meisten Themen von den Fachkräften eingebracht; sie thematisieren, was sie stört bzw. was sie ändern wollen. Die Jugendlichen erkennen die Gruppengespräche daher nicht als Orte des Austauschs und der Mitbestimmung an.
- Die Fachkräfte nehmen – meist weil die Dienstpläne dies nicht berücksichtigen – nicht geschlossen als Team an Gruppengesprächen teil. Daher müssen sie die Themen vorher schon kennen, vorbesprechen und vorab bereits eine gemeinsame Position abstimmen. Dass damit de facto kaum noch Raum für Aushandlungen ist, merken die Kinder und Jugendlichen im Gespräch sehr schnell.

⁴ Das Konzept der Gerechten Gemeinschaften basiert auf den „Just Communities“ des Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg. Es wurde von dem Hamburger Psychologen Hagen Winter in den 1990er Jahren für die Arbeit in Wohngruppen der Jugendhilfe weiterentwickelt (vgl. Sohst-Westphal 1999) und in den letzten Jahren vom Autor leicht modifiziert.

- Wenn sich Gruppengespräche vorrangig zu Orten der Aushandlung und des fairen Streitens entwickeln sollen, dann müssen Setting, Moderation und Gesprächsführung, Entscheidungsverfahren und Dokumentation entsprechend gestaltet werden.

Die Gruppensitzung nach dem Modell der Gerechten Gemeinschaften greift diese Herausforderungen auf und macht konkrete Vorschläge, wie man Gruppengespräche anders gestalten kann. Hierzu zählen besonders folgende Rahmenentscheidungen:

- Das Thema der Gerechten Gemeinschaft wird von Jugendlichen und Fachkräften gemeinsam festgelegt.
- Alle Fachkräfte und alle Jugendlichen nehmen am Gespräch teil. Wer fehlt, muss damit leben, dass Entscheidungen ohne ihn/sie getroffen werden.
- Das Gespräch wird von einer externen Person moderiert. So kann es gelingen, die Moderation möglichst allparteilich zu gestalten. Zugleich können sich alle Fachkräfte, ebenso wie die Kinder und Jugendlichen, darauf konzentrieren, ihre eigene Meinung zu klären und am Zustandekommen einer Gruppenmeinung mit inhaltlichen Argumenten mitzuwirken.
- Die externe Moderation wird von Fachkräften anderer Gruppen der Einrichtung übernommen. Durch die gegenseitige Moderation der Gespräche entsteht zusätzliche Transparenz in der Einrichtung, wie die unterschiedlichen Teams mit Konflikten umgehen. Die Moderatoren sind Gebende und Nehmende, da sie selbst auch für ihre Praxis Anregungen erhalten.
- Bei Entscheidungen wird nicht abgestimmt. Alle Entscheidungen werden im Konsens getroffen. So wird jedes einzelne Gruppenmitglied davor geschützt, durch die Mehrheit überstimmt zu werden.
- Damit alle Beteiligten nicht nur Verantwortung für das Ergebnis einer Sitzung sondern auch für die Umsetzung des Ergebnisses übernehmen, werden am Ende einer Sitzung jeweils „faire Konsequenzen“ verabredet und ein Team gebildet, das auf die Einhaltung der Absprachen achtet. Jeweils in der nächsten Sitzung wird überprüft, ob die Verabredungen gehalten haben.

Der pädagogische „Clou“ ist, dass alle Beteiligten bei der Diskussion und Entscheidung eines möglichst alle betreffenden Konfliktes das gleiche Recht haben, einen Beitrag zur Diskussion zu leisten. Man schafft also einen offenen Raum der Aushandlung, in dem (im Unterschied zum pädagogischen Alltag) alle Gruppenmitglieder gleich sind. Im Unterschied zum Kohlschönerschen Originalkonzept schützen wir die Fachkräfte und die Kinder und Jugendlichen zusätzlich durch das Konsensprinzip. D.h. wir streiten so lange, bis wir eine Lösung gefunden haben, der alle Jugendlichen und alle Fachkräfte zustimmen können.

Gerechte Gemeinschaften versuchen, mit der Spannung von Gleichheit und Ungleichheit produktiv umzugehen. Formal sind alle Gruppenmitglieder gleich gestellt, aber Weisheit und

Erfahrung älterer Gruppenmitglieder qualifizieren die Gruppenentscheidung ebenso, wie Abenteuerlust, Unbekümmertheit und Naivität der Jüngeren.

5. Ablauf der Gerechten Gemeinschaftssitzungen

Die Gerechte Gemeinschaftssitzung besteht idealtypisch aus drei Phasen, an deren Ende jeweils eine Einigung steht. Sie dauert – je nach Alter und Entwicklungsstand der Gruppenmitglieder – ca. 1-2 Stunden. Entsprechend wird meistens nur ein Thema intensiv diskutiert. Folgender Ablauf ist regulär vorgesehen:



Diese Phasen tauchen in den Gruppensitzungen flexibel auf. So haben sich die meisten Gruppen relativ bald darauf geeinigt, dass sie das Thema schon im Vorfeld in der Gruppe miteinander verabreden, um nicht zu viel Zeit mit der Themenfindung zu verbringen. Auch die zweite Phase, die sog. "Lösungsfindung" wird – je nach Thema und methodischem Repertoire des Moderators – sehr unterschiedlich gestaltet. Bei einigen Themen kann unmittelbar mit der Lösungssuche begonnen werden; bei anderen Themen steht zunächst ein intensiver Austausch im Vordergrund, um ein Problem überhaupt erst zu verstehen.

Idealtypisch werden nach der Problemklärung zunächst möglichst viele unterschiedliche Lösungsvorschläge gesammelt. Hier sind oft Kreativität und Unvoreingenommenheit von Bedeutung und entsprechend können die Moderatoren unterschiedliche Methoden vorschlagen, die vom offenen Brainstorming über Kartenabfragen bis zur Kleingruppenarbeit reichen. Gerade die Kleingruppen- oder Partnerarbeit hat sich in Gruppen mit sehr unterschiedlichem Alter oder Entwicklungsstand bewährt, damit auch jüngere Kinder oder kognitiv eingeschränkte Jugendliche Ideen einbringen können.

Anschließend werden alle Lösungen auf ihre Akzeptanz und Realisierbarkeit überprüft. Nicht selten wird am Ende eine Lösung gemeinsam entwickelt, die unterschiedliche Vorschläge

integriert. Für die Fachkräfte kommt es bei der Lösungsfindung darauf an, zunächst die Kinder und Jugendlichen selbst denken, sprechen und abwägen zu lassen, dann aber bei Bedarf auch eigene Gedanken und Positionen zu vertreten.

In der dritten Phase geht es um die Ergebnissicherung und die gemeinsame Verantwortungsübernahme für die erarbeiteten Lösungen. Viele Absprachen halten nach den Sitzungen schon alleine deshalb, weil alle an der Erarbeitung fair beteiligt waren. So werden z.B. Handyregelungen noch ein Jahr später eingehalten, ohne dass es je wieder Streit zu diesem Thema gegeben hätte. Oft jedoch ist es sinnvoll, weitergehende Absprachen zu treffen, wer für bestimmte Ergebnisse Verantwortung übernimmt und wie dies geschehen kann. Zur Unterstützung dieser Verantwortlichen werden sog. Faire Konsequenzen festgelegt, die dann gelten sollen, wenn jemand die Verabredungen nicht einhält.

In zehn Jugendhilfeeinrichtungen in NRW wird seit ein paar Jahren mit diesem aufwändigen und anspruchsvollen Verfahren gearbeitet. Es zeigt sich dort, dass die Identifikation mit Gruppenregeln durch die ernsthafte Beteiligung an der Regelentwicklung deutlich zugenommen hat. Die Bearbeitung von Gruppenkonflikten nach den Prinzipien der Herausarbeitung des besseren Argumentes und des Gemeinschaftszweckes fordert und fördert das moralische Fühlen und Urteilen. Nicht zuletzt verweisen die Erfahrungen auf die Zunahme von Verantwortungsbewusstsein und die Verbesserung des sozialen Gruppenklimas.

Literatur:

Brumlik, Micha : Moralerziehung. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, München (Reinhardt) 2018, S. 1046- 1054

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter / Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (Hg.): Rechte haben – Recht kriegen. Ein Ratgeber-Handbuch für Jugendliche in Erziehungshilfen. Weinheim/Basel (Beltz) 2018

Garz, Dieter: Lawrence Kohlberg zur Einführung. Hamburg (Junius) 1996

Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1995

Langhanky, Michael: Die Pädagogik von Janusz Korczak. Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand) 1993

Sohst-Westphal, Petra: Gerechte Gemeinschaften – ein Mitbestimmungskonzept wirkt. In: Kriener, Martina / Petersen, Kerstin (Hg.): Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Münster (Votum) 1999

Sutter, Hansjörg / Baader, Meike / Weyers, Stefan: Die „demokratische Gemeinschaft“ als Ort sozialen und moralischen Lernens. In: Neue Praxis, Heft 4/1998, S. 383-400

Weyers, Stefan: Die Entwicklung moralischer Urteile und Werte in der Kindheit. In: TPS, Heft 9/2010, S. 36-39

Nachfragen und Kontakt:

Remi Stork
r.stork@muenster.de