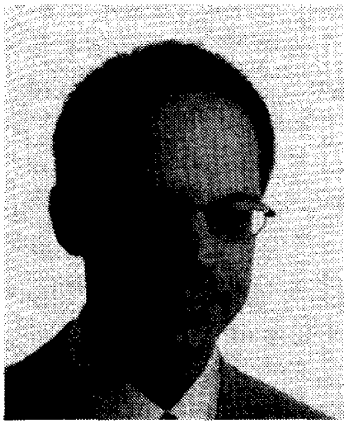
# W kierunku praktyki
# Aus der Praxis

**Manfred Riegger**



## „Gdy dwóch się kłóci, trzeci pomoże!" Rozsądzenie sporu jako akt zapobiegania przemocy i kształtowania sumienia w szkole podstawowej

## „Wenn zwei sich streiten – hilft der Dritte!" Streitschlichtung als gewaltpräventive und gewissensbildende Handlung in der Grundschule

„Gdy dwóch się kłóci..." – tak zaczyna się znane niemieckie przysłowie. Kłótnia to sytuacja, którą także w szkole można często zaobserwować: na dziedzińcu szkolnym biegają uczniowie i uczennice. Jeden z uczniów wbiega na drugiego, uderzając go w rękę, ten natomiast oddaje mu, i to w brzuch, po czym zaczyna się płacz. Takie lub podobne sceny mogą być częścią szkolnej codzienności. Zabawa przeradza się w werbalny spór, który następnie doprowadza do rękoczynów. Co można na to poradzić? Co Pan/Pani jako dyżurujący nauczyciel wybrałby w tym wypadku: zakończyć ten spór łagodną perswazją czy krzykiem? A może dać reprymendę? Ukarać jednego z chłopców czy obu? Jak?

Mimo że wspomniana scena w różnych wersjach zdarza się w życiu szkolnym, to jednak rzadko z góry zastanawiamy się nad tym, jak takie sytuacje mogą być wykorzystane jako punkt wyjścia pedagogicznego podejścia do problemu przemocy – przez poszczególnych nauczycieli, przez nauczyciela religii lub przez radę pedagogiczną. W artykule omówi się następujące zagadnienia: pojęcie przemocy (1), program rozsądzania sporów i jego efekty zapobiegania przemocy (2), co rozsądzanie sporów ma wspólnego z religią (3), szanse kształtowania sumienia w kontekście nauczania wiążącego różne przedmioty (4). Na końcu przedstawimy konkluzję (5).

„Wenn zwei sich streiten ...", so beginnt eine bekannte deutsche Weisheit. Streiten ist eine Situation, die auch im schulischen Bereich häufig zu beobachten ist: Auf dem Pausenhof rennen Schüler und Schülerinnen herum. Ein Schüler rennt auf einen anderen zu und schlägt ihn auf den Arm. Dieser schlägt zurück und zwar in Richtung Bauchgegend, worauf ein Weinen beginnt. Solche oder ähnliche Szenen können Teil des Schulalltags sein! Aus einem Spiel entwickelt sich eine verbale Auseinandersetzung, die sich zu einem tatkräftigen Streit auswächst. Was ist hier zu tun? Was würden Sie als aufsichtführende Lehrperson in diesem Fall tun? Wortgewandt oder gar wort-gewaltig den Streit beenden? Zu einer Standpauke ansetzen? Einen der Jungen oder beide bestrafen? Wie?

Obwohl diese angedeutete Szene in Abwandlungen nicht selten im Schulalltag vorkommt, wird kaum im Voraus darüber nachgedacht, wie solche Situationen als Ausgangspunkt für einen produktiven Umgang mit Gewalt genutzt werden könnten – weder von den einzelnen Lehrpersonen, von den Religion unterrichtenden Lehrpersonen oder gar von der Lehrerkonferenz insgesamt. Eine solche Reflexion soll im Folgenden nach einer Begriffsklärung von Gewalt (1) dadurch erfolgen, dass zunächst exemplarisch ein Streitschlichterprogramm und dessen gewaltpräventive Wirkungen dargestellt (2), auf ihre religionspädagogische Vereinbarkeit

## 1. Przemoc w szkole – czym ona jest?

Z wielu teorii odpowiadających na pytanie, co należy rozumieć pod pojęciem przemocy[1], wymieni się propozycję utworzoną specjalnie na potrzeby szkoły jako miejsca uczenia się: przemoc to „celowe, bezpośrednie uszkodzenie drogą fizyczną i/lub psychiczną i werbalną skierowane przeciw osobom lub rzeczom"[2]. W literaturze istnieje daleko idąca zgodność co do tego, że pojęcie przemocy ugruntowane teoretycznie, empirycznie i pedagogicznie nie może być redukowane tylko do fizycznej przemocy, oraz że oddzielenie go od pojęcia agresji wydaje się problematyczne, stąd określenia „przemoc" i „agresja" często używane są jako synonimy[3].

W związku z częstym występowaniem przemocy w naszych szkołach, wydarzenia z Freising i Erfurtu oraz liczne sprawozdania prasowe mogą wywoływać wrażenie, że w szkołach „ciężkie" akty przemocy stały się rzeczą codzienną. Badania empiryczne temu – co prawda – przeczą, potwierdzają jednak, że „w życiu szkolnym szeroko rozpowszechnione są między uczniami ataki werbalne – wymyślanie i ubliżanie"[4].

Należy odrzucić proste wzory wyjaśnienia powstania i przewidywania fenomenów przemocy u uczniów w szkole, ponieważ wieloprzyczynowe modele wyjaśnienia dokładniej ujmują stan faktyczny. W kontekście niniejszego tematu szczególne znaczenie ma przypisywanie dużego znaczenia atmosferze szkolnej, czyli subiektywnemu postrzeganiu i ocenianiu środowiska szkolnego przez uczniów i uczennice[5] oraz poszczególnych klas jako *social setting*[6]. Wyniki badań PISA precyzują ten problem w dziedzinie kooperacji i komunikacji w ten sposób, że szczególne znaczenie mają raczej indywidualne cechy, jak na przykład płeć (męska), tło rodzinne (warstwa słabsza socjalnie) i indywidualna ocena relacji między uczniem a nauczycielem ze strony poszczególnych uczniów, mniejsze natomiast ogólne cechy szkoły[7].

hin geprüft (3) und die Chancen für eine Gewissensbildung im Zusammenhang mit einem fächerverbindenden Unterricht skizziert werden (4) bevor der Schluss meine Darlegungen abrundet (5).

## 1. Gewalt in der Schule – was ist das?

Aus der Fülle an zur Verfügung stehenden Theorien, was unter Gewalt zu verstehen sei[1], soll hier ein speziell für den Lernort Schule eingebrachter Vorschlag angeführt werden: Gewalt soll als „eine zielgerichtete direkte Schädigung begriffen werden, die unter körperlichem Einsatz und/oder mit psychischen und verbalen Mitteln erfolgt und sich gegen Personen und Sachen richten kann"[2]. Weitgehende Einigkeit besteht in der Literatur einerseits darin, dass sich ein theoretisch, empirisch und pädagogisch fundierter Gewaltbegriff nicht auf körperliche Gewalt allein reduzieren lässt und dass eine Abgrenzung vom Aggressionsbegriff problematisch erscheint, weshalb Gewalt und Aggression häufig synonym verwendet werden[3].

In Bezug auf die Häufigkeit von Gewalterscheinungen an unseren Schulen könnten die Vorkommnisse von Freising und Erfurt sowie viele Presseberichte den Eindruck erwecken, dass in unseren Schulen eine Veralltäglichung „harter" Gewalttaten eingetreten ist. Empirische Forschungen widerlegen dies zwar, bestätigen jedoch, dass „verbale Attacken, ... Beschimpfungen und Beleidigungen zwischen Schülern im Schulalltag weit verbreitet sind"[4].

Für die Entstehung und Vorhersage von Gewaltphänomenen bei Schülern und Schülerinnen in der Schule sind einfache Erklärungsmuster abzulehnen, denn multikausale Erklärungsmodelle erfassen den Sachverhalt präziser. Für unseren Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, dass dem Schulklima, also der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der schulischen Umwelt durch die Schülerinnen und Schüler[5], und der einzelnen Schul-

Ze względu na to, że w szkole procesy uczenia się mają szczególne znaczenie, wydaje mi się pomocny – rozwinięty przez norweskiego psychologa Dana Olweusa – ogólnoszkolny program zapobiegania i eliminowania przemocy oparty na podejściu teorii uczenia się i uwzględniający nie tylko sprawców przemocy, tak jak u wielu innych autorów, lecz także jej ofiary – nauczycieli i rodziców[8]. Zwraca się tu uwagę na *mobbing* lub *bullying*, przy czym *mobbing* bardziej dotyczy dorosłych, a *bullying* odnosi się raczej do szkoły, gdzie występuje zwłaszcza w słabo kontrolowanych obszarach systemu szkolnego o strukturze hierarchicznej. Jest to sytuacja, gdy jeden lub więcej uczniów regularnie i przez dłuższy czas jest atakowanych przez innych, zazwyczaj silniejszych fizycznie. Istnieje wiele sposobów gnębienia: należą do nich werbalne i fizyczne ataki, jak również strategie pośrednie, np. rozpowszechnianie plotek lub wykluczenie z grupy. Ofiary zazwyczaj nie mają żadnych szans, prawie w ogóle nie mogą się bronić; w ten sposób może powstać zamknięty krąg przemocy[9]. W ilustracji 1 w sposób mocno uproszczony przedstawiono teoretyczne stanowisko Olweusa, przy czym należy zwrócić uwagę na to, że – co prawda – wspomniany zamknięty krąg często ma miejsce, ale nie musi przydarzać się w każdej indywidualnej sytuacji.

Akt przemocy według tego modelu prowadzi do następujących reakcji: ofiary reagują najpierw bezradnością, niepewnością siebie i strachem, co na dłuższą metę prowadzi do bierności, rezygnacji i milczenia. Część innych uczniów reaguje strachem, podczas gdy pozostali są zafascynowani. Wynikiem tego jest bierność, postawa „gapiów" i konformizm. Nauczyciele nierzadko są niezdecydowani, niezgodni i bezradni. Prowadzi to do działania słabego, niezdecydowanego lub do braku działania. Słabo lub wcale nie poinformowani o aktach przemocy rodzice nie mogą więc zareagować.

Akt przemocy rozumie się tu jako nabyty wzór zachowania agresywnego, który zostaje zdecydo-

klasse als sozialem Setting[6] eine hohe Relevanz beigemessen wird. Diese Befunde werden durch die Daten der PISA-Studie im Bereich Kooperation und Kommunikation dahingehend präzisiert, dass besonders individuelle Merkmale wie Geschlecht (männlich), familiärer Hintergrund (sozial schwächere Schicht) und die individuelle Einschätzung der Schüler-Lehrer-Beziehung durch die einzelnen Schüler und Schülerinnen von Bedeutung sind und weniger globale Schulmerkmale an sich[7].

Weil gerade für den schulischen Bereich Lernprozesse von besonderer Bedeutung sind, scheint mir das vom norwegische Psychologen Dan Olweus entwickelte schulumfassende Programm zur Gewaltintervention und -prävention hilfreich zu sein, das auf lerntheoretischen Ansätzen basiert und im Unterschied zu vielen anderen Autoren nicht nur Gewalttäter im Blick hat, sondern ebenso Gewaltopfer, Lehrende und Eltern[8]. Als besondere Ausprägungsform von Gewalttat wird hier das „Mobben" bzw. „Bullying" berücksichtigt, wobei „Mobben" stärker auf den Erwachsenenbereich und „Bullying" stärker auf den schulischen Bereich bezogen wird, in welchem es besonders in kontrollschwachen Räumen im ansonsten hierarchisch strukturierten Schulsystem vorkommt. Es meint eine Handlung, bei der eine oder mehrere Schüler bzw. Schülerinnen von anderen, meist physisch Überlegenen, regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hinweg angegriffen wird bzw. werden. Dabei sind die Vorgehensweisen des Drangsalierens vielfältig: Verbale und körperliche Angriffe gehören ebenso dazu wie indirekte Strategien (z. B. Gerüchte in die Welt setzen, Ausschluss aus der Gruppe). Die Opfer sind in aller Regel klar unterlegen, so dass sie sich kaum zur Wehr setzen können und sich ein Teufelskreis der Gewalt entwickeln kann[9]. Im Schaubild 1 werden die theoretischen Positionen von Olweus stark vereinfacht wiedergegeben, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass der beschriebene Teufelskreislauf zwar häufig zu beobachten ist, aber im Einzelfall nicht zutreffen muss.

Ilustracja 1: Zamknięty krąg przemocy według Olweusa

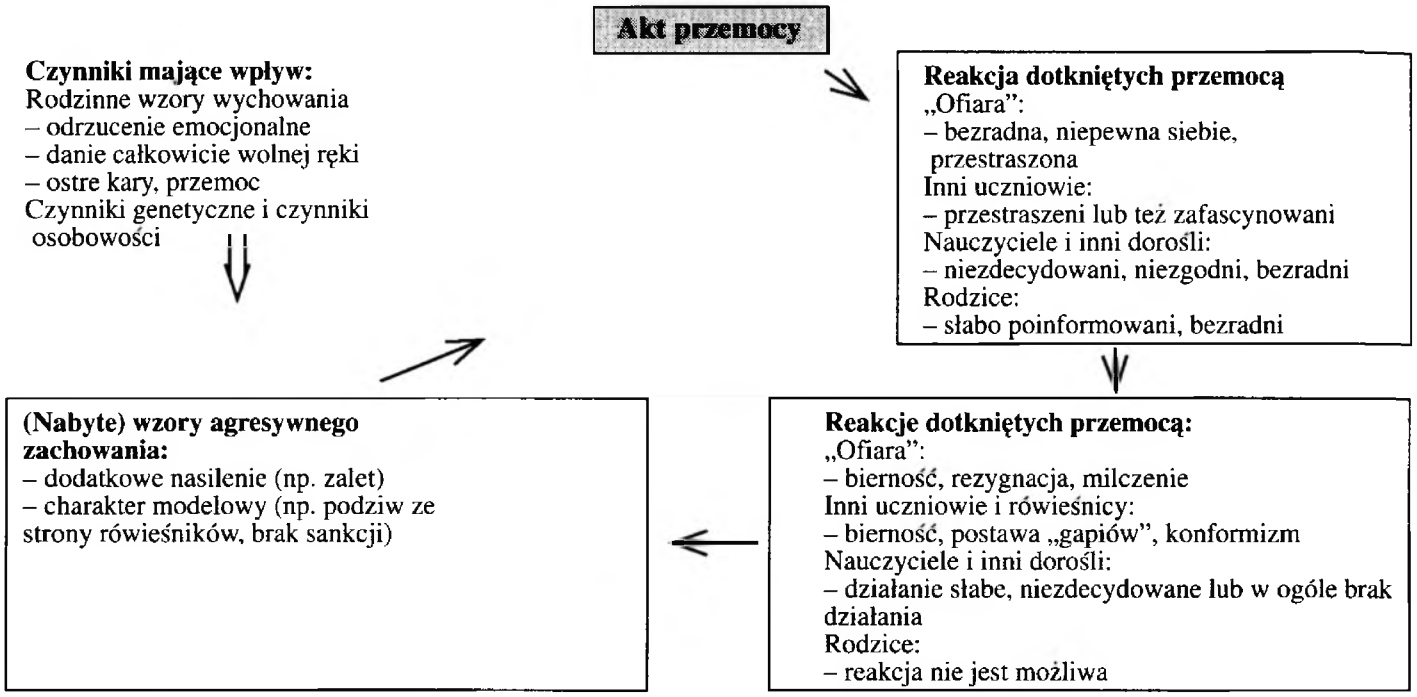
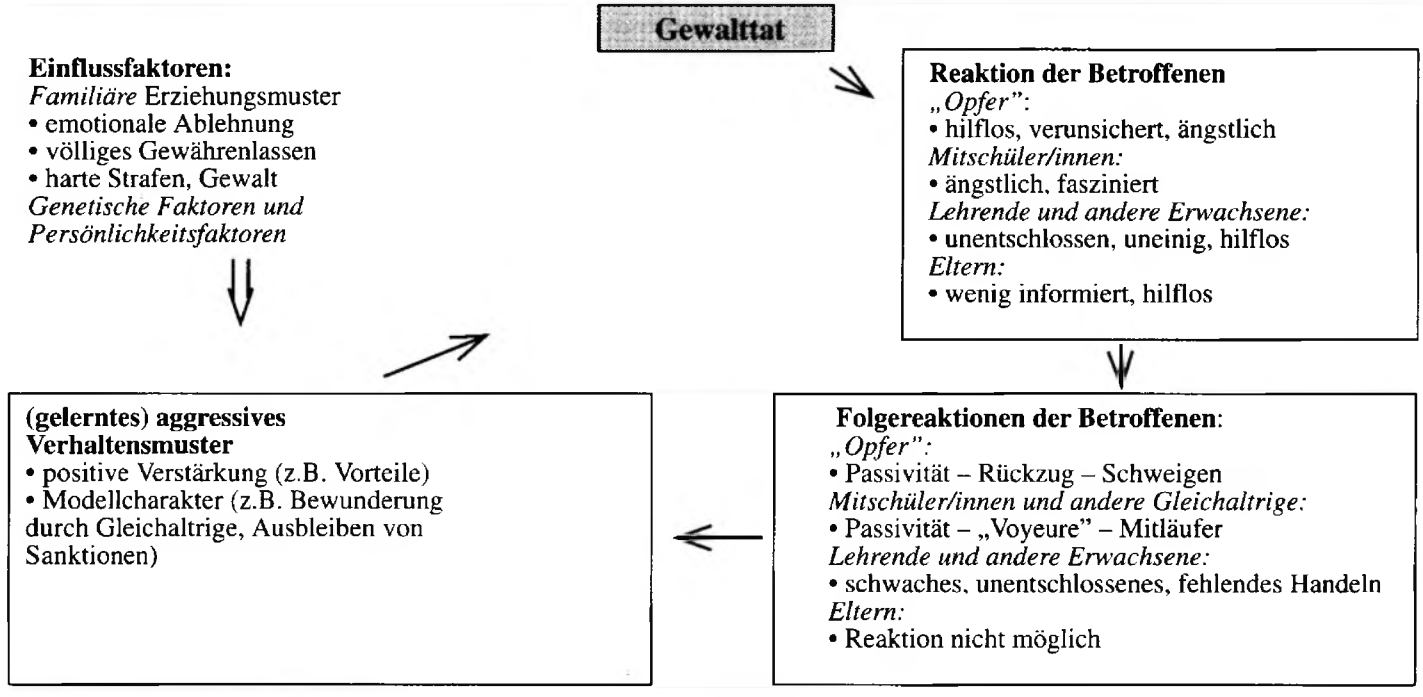



Schaubild 1: Teufelskreislauf der Gewalt nach Olweus



wanie wzmocniony, gdy sprawca przemocy osiąga swój cel i (lub) wzbudza zainteresowanie innych. Zachowanie to potęguje się, jeśli nauczyciele, rodzice i pozostali uczniowie takiej postawie nie przeciwstawiają się lub w sposób niewystarczający. Poza tym niektórzy z uczniów mogliby ten wzór zachowania naśladować lub przejąć. Należy jednak uwzględnić, że ten wzór zachowania zależy również od pozaszkolnych czynników, jak na przykład niekorzystne wzory wychowania w rodzinie czy genetyczne i osobowościowe czynniki u dziecka (np. nadpobudliwość). Rozsądzanie sporu wydaje mi się wielce obiecującą drogą do przełamania tej eskalującej spirali przemocy.

## 2. Rozsądzanie sporu – drogą wyjścia z przemocy!

Rozsądzanie sporu oraz mediacja są w Niemczech szeroko rozpowszechnione w różnych formach i pod różnymi nazwami[10]. Istnieje dziś – prawie niemożliwa już do ogarnięcia – wielość literatury na temat treningów, rozsądzania sporów i mediacji w stylu „Peer" (tj. między rówieśnikami), odnosząca się jednak przeważnie do szkół ponadpodstawowych.

Chcielibyśmy przedstawić podstawowe zarysy programu rozsądzania sporów, który został stworzony jako część szerszej koncepcji „kultury rozwiązywania konfliktów" przez Grupę Roboczą do spraw Pomocy Zagrożonym i Ochrony Młodzieży w archidiecezji Freiburg[11]. Jest on realizowany w kilku szkołach, przeważnie podstawowych, a jego skuteczność oceniono pozytywnie na podstawie badań empirycznych[12].

### 2.1. Czym jest rozsądzanie sporów?

Rozsądzanie sporów stanowi pewien rytuał rozwiązywania konfliktów, który ze względu na wymogi psychologii rozwojowej[13] wykorzystywany jest przez nauczycieli w szkole podstawowej[14].

Eine Gewalttat führt nach diesem Modell zu folgenden Reaktionen: Die Opfer reagieren zunächst hilflos, verunsichert und ängstlich, was mittel- und langfristig in Passivität, Rückzug und Schweigen mündet. Einige Mitschüler/innen reagieren ängstlich, wohingegen andere auch fasziniert sind. Das Ergebnis ist Passivität, „Voyeurismus" und Mitläufertum. Die Lehrenden sind nicht selten unentschlossen, uneinig und hilflos. Dies zeitigt schwaches, unentschlossenes oder gar kein Handeln. Die Eltern sind wenig oder nicht von den Gewalttaten informiert und können somit nicht reagieren.

Insgesamt wird hier eine Gewalttat wesentlich als gelerntes, aggressives Verhaltensmuster verstanden, das dann eine positive Verstärkung erfährt, wenn der Gewalttäter sein Ziel erreicht und bzw. oder Aufmerksamkeit von anderen erhält. Gesteigert wird dieses Verhalten noch, wenn die Lehrenden, Eltern und Mitschüler/innen nicht oder ungenügend dagegen vorgehen. Von einigen der Mitschüler/innen kann dieses Verhaltensmuster zudem imitiert und übernommen werden. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass dieses Verhaltensmuster auch von außerschulischen Einflussfaktoren wie ungünstige familiäre Erziehungsmuster sowie genetische und die Persönlichkeit betreffende Faktoren des Kindes (z.B. Hyperaktivität) abhängig ist.

Einen vielversprechenden Weg, diesen Teufelskreis der eskalierenden Gewaltspirale zu durchbrechen scheint mit die Streitschlichtung zu sein.

## 2. Streitschlichtung – ein Weg aus der Gewalt!

Streitschlichtung und Mediation sind in unterschiedlichen Formen und unter unterschiedlichen Bezeichnungen in Deutschland weit verbreitet[10]. Mittlerweile gibt es eine kaum mehr zu überblickende Fülle an Literatur zu Trainings, Streitschlichtung und (Peer-)Mediation, die sich jedoch vorwiegend auf die weiterführenden Schulen bezieht.

Celem jest nauczenie uczniów i uczennic konstruktywnego spierania się bądź godzenia się po kłótni, a także brania pod uwagę w konflikcie osobowości partnera. Zasadniczo należy więc przekazać zdolności społeczne oraz wychowywać dzieci do rozwiązywania konfliktów bez stosowania przemocy. Grupą docelową są przede wszystkim uczniowie i uczennice klas od I do IV szkoły podstawowej. Istnieje również możliwość rozszerzenia tego programu na szkoły ponadpodstawowe.

### 2.2. Jak funkcjonuje rozsądzanie sporów?

Rozsądzanie sporów przebiega w czterech etapach i najlepiej może być wyjaśnione na podstawie następującego przykładu[15], który mógłby być dalszym ciągiem sceny opisanej we wstępie.

1. Etap wstępny: przygotowanie gruntu

Mediatorka (M.):Dzień dobry, witam was w tzw. pokoju rozsądzania sporów. Nazywam się L., a obok mnie siedzi pani D., która spisze dziś protokół – na pewno już nas znacie. Widzę, że jesteście trochę zdenerwowani, ale nie musicie się bać. Nie jestem sędzią, który decyduje, kto ma rację a kto nie, lecz chciałabym wam pomóc, byście sami mogli rozstrzygnąć swój spór. Na początku chciałabym poznać wasze nazwiska i dowiedzieć się, z której jesteście klasy. (Dzieci podają swoje dane, a protokolantka zapisuje to na formularzu rozsądzania sporu).

Czy byliście już kiedyś w pokoju rozsądzania sporów? (Uczniowie przeczą). W takim wypadku chciałabym zapoznać was z obowiązującymi tu regułami. Pierwsza reguła brzmi: zawsze mówi tylko jeden, a drugi słucha. Ta gałązka mowy zawsze leży przed tym, który akurat mówi. Druga reguła jest również bardzo ważna, bo nie wolno tutaj drugiego zwymyślać lub obrazić – inaczej rozsądzenie nie będzie mogło się odbyć.

Zauważmy, że jedna nauczycielka figuruje jako mediatorka, podczas gdy druga siedzi obok niej jako protokolantka. Mediatorka nie uważa siebie

Im Folgenden werden Grundzüge eines Streitschlichterprogrammes vorgestellt, das als Teil eines umfassenderen „Konflikt-Kultur"-Konzeptes von der Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözese Freiburg e. V.[11] entwickelt, an mehreren Schulen, v. a. im Grundschulbereich umgesetzt und dessen Wirkung empirisch positiv bewertet wurde[12].

### 2.1. Was ist Streitschlichtung?

Streitschlichtung ist ein Konfliktlöseritual, das in der Grundschule aus entwicklungspsychologischen Gründen[13] von Lehrpersonen vermittelt wird[14]. *Ziel* ist es, dass die Schüler und Schülerinnen lernen sich konstruktiv zu streiten bzw. sich nach einem Streit wieder zu vertragen und auf die Persönlichkeit des Konfliktpartners Rücksicht zu nehmen. Grundsätzlich sollen also soziale Fähigkeiten und die Erziehung der Kinder zur gewaltfreien Konfliktfähigkeit vermittelt werden. Die *Zielgruppe* sind v. a. Schüler und Schülerinnen der ersten bis vierten Jahrgangsstufen der Grundschule. Eine Erweiterung in Bezug auf weiterführende Schulen wird ebenfalls durchgeführt.

### 2.2. Wie funktioniert Streitschlichtung?

Eine Streitschlichtung verläuft in *vier Phasen* und lässt sich am besten anhand des folgenden Fallbeispiels erläutern[15], das eine Fortsetzung der eingangs beschriebenen Szene sein könnte.

1. Einleitungsphase: Den Boden bereiten

*Mediatorin* (M.): Guten Morgen ihr zwei, ich begrüße euch im Streitschlichtungsraum. Mein Name ist Frau L. und neben mir sitzt Frau D., die heute das Protokoll schreibt – ihr kennt uns ja sicherlich schon. Ich sehe, ihr seid etwas nervös, aber ihr braucht keine Angst zu haben. Ich bin keine Richterin, die entscheidet, wer Recht hat und wer nicht, sondern ich möchte euch helfen, euren Streit selbst zu lösen.

Als Erstes möchte ich euren Namen wissen und aus welcher Klasse ihr seid. (Die Kinder nen-

za sędziego, ale zwraca uwagę na przestrzeganie dwóch reguł: tylko jeden mówi, a inni słuchają! Nie wolno zwymyślać ani obrażać drugiego!

2. Etap rozjaśnienia: Jeden konflikt – dwie prawdy

M.: Kto chciałby teraz zacząć opowiadać, co właściwie się wydarzyło?

Lukas (bierze gałązkę mowy): Dziś na dużej przerwie Patrick miał ze sobą pluszową kaczkę, ja też chciałem się nią pobawić. Wziąłem ją, a Patrick nagle uderzył mnie w rękę. Przecież ja nic nie zrobiłem, a teraz boli mnie ręka od uderzenia.

M.: Pewnie bardzo cię to rozgniewało. (Uczeń potwierdza to). Czy możesz pokazać mi miejsce, w które uderzył cię Patrick? (Uczeń pokazuje rękę). Dobrze, teraz widzieliśmy to wszyscy, a czy chciałbyś dodać coś jeszcze do swojej opowieści? (Lucas zaprzecza). Teraz Patrick może ze swojego punktu widzenia opowiedzieć, co się wydarzyło (Lucas przekazuje gałązkę).

Patrick (bierze gałązkę): To wcale nieprawda, że Lucas nic nie zrobił. Gdy bawiłem się kaczką, cały czas śmiał się ze mnie i powiedział, że czwartoklasiści nie bawią się już pluszowymi zwierzętami.

M.: A co Lucas powiedział do ciebie dokładnie? Czy pamiętasz to jeszcze?

Patrick: Tak, zawołał: „Patrick jest dzidziusiem, bawi się jeszcze pluszowymi zabawkami!"

M.: Wyobrażam sobie, że bardzo cię to rozgniewało!

Patrick: Tak, a wszyscy inni również to słyszeli i śmiali się ze mnie!

M.: To było dla ciebie na pewno bardzo przykre. (Patrik przytakująco kiwa głową). Co wydarzyło się dalej?

Patrick: Po prostu zabrał mi moją kaczkę, uciekł z nią i rzucił ją w powietrze, tak że wpadła w krzaki i bardzo się zabrudziła.

M.: Czy masz tę kaczkę ze sobą abyśmy wszyscy mogli ją zobaczyć?

nen ihre Daten und die Protokollantin notiert dies auf dem Steitschlichtungsformular).

Wart ihr schon einmal im Streitschlichtungsraum? (Schüler verneinen) In diesem Fall möchte ich euch die hier geltenden Regeln mitteilen: Die erste Regel lautet, dass immer nur einer spricht und der andere zuhört. Diesen Redestab hat derjenige vor sich liegen, der gerade das Wort hat. Die zweite Regel ist ebenfalls sehr wichtig, denn es ist hier nicht erlaubt, den anderen zu beschimpfen oder zu beleidigen, sonst kann die Schlichtung nicht stattfinden.

Deutlich wird hier, dass eine Lehrerin die Mediatorin ist, wobei eine zweite Lehrerin als Protkollantin dabei sitzt. Die Mediatorin versteht sich nicht als Richterin, aber sie achtet darauf, dass zwei Regeln eingehalten werden: Nur einer spricht, die anderen hören zu! Beschimpfungen und Beleidigungen sind nicht erlaubt!

2. Klärungsphase: Ein Konflikt – zwei Wahrheiten

M.: Wer möchte nun beginnen zu erzählen, was eigentlich passiert ist?

*Lukas* (Nimmt den Redestab): Heut in der großen Pause hatte Patrick eine Stoff-Ente dabei und mit der wollte ich auch spielen. Dann hatte ich die und Patrick hat mich ganz plötzlich auf den Arm geschlagen. Dabei hab ich gar nichts gemacht und jetzt tut es mir am Arm von dem Schlag weh.

M.: Darüber hast du dich sicherlich sehr geärgert. (Schüler bestätigt dies). Zeig mir mal die Stelle, auf die Patrick geschlagen hat. (Schüler zeigt den Arm). Gut, jetzt haben wir das alle gesehen, möchtest du deiner Erzählung noch etwas hinzufügen? (Lukas verneint). Nun darf Patrick aus seiner Sicht erzählen was passiert ist (Lukas gibt den Redestab weiter).

*Patrick* (nimmt nun den Redestab): Dass Lukas nichts gemacht hat stimmt gar nicht. Als ich mit meinem Stofftier gespielt habe, hat er mich die ganze Zeit ausgelacht und gesagt, dass ein Viertklässler nicht mehr mit Stofftieren spielt.

Patrick (wyciąga zabawkę.): Oto ona. Moja mama na pewno nakrzyczy na mnie, gdy ją taką zobaczy.

M.: Teraz masz więc kłopot nie tylko z Lucasem, lecz być może będziesz miał także ze swoją mamą. (Patrick przytakująco kiwa głową). Widzę, że nadal ciebie to jeszcze bardzo porusza! Co zrobiłeś, gdy zobaczyłeś kaczkę w krzakach? Przecież byłeś na pewno bardzo zdenerwowany!

Patrick: Byłem tak wściekły, że podbiegłem do niego i uderzyłem go w rękę. Teraz tego żałuję, ale Lucas mnie potem jeszcze boksował w brzuch. Rozpłakałem się, a wtedy przyszła osoba dyżurująca i posłała nas do pokoju rozsądzania sporów.

M.: Lukasie, czy to wszystko jest prawdą?

Lucas: No tak, to prawda, że go zdenerwowałem, ale uważam za chamstwo to, że od razu mnie uderzył, chciałem się także bronić.

M.: Rozumiem, że byłeś bardzo rozgniewany, ale zastanów się, jaką miałbyś możliwość obrony bez stosowania przemocy? (W tym miejscu wprowadza się i ćwiczy regułę STOP, tzn. gdy jedno dziecko mówi stop, drugie musi zakończyć swoje działanie). Patricku, ty także zareagowałeś od razu uderzeniem, gdy cię zdenerwował; powiedz mi, jak lepiej mógłbyś postąpić? (Powtarzanie reguły STOP).

(Mediatorka ze swojej strony jeszcze raz podsumowuje całą sytuację i prosi dzieci o potwierdzenie, czy dobrze wszystko zrozumiała. W tym miejscu możliwe także byłoby odtworzenie przebiegu sytuacji, gdyby cokolwiek było niejasne).

Obie strony konfliktu opowiadają, każda ze swojego punktu widzenia, co się wydarzyło, bo każdy ma na ten temat własne zdanie. Ponieważ każdy jest zamknięty w swoim postrzeganiu sytuacji i szuka winy raczej u drugiego, to być może wymuszone z zewnątrz zakończenie sporu prowadzi jedynie do zatwardziałości i chęci zemsty, a spór może być kontynuowany poza terenem szkoły. Dlatego na tym etapie ważne jest, by stało się jasne, że każdy na swój sposób został zraniony.

M.: Was hat Lukas denn da genau zu dir gesagt? Kannst du dich noch daran erinnern?

Patrick: Ja, er rief: „Patrick ist ein Baby, er spielt ja noch mit Stofftieren!"

M.: Ich kann mir vorstellen, dass dich das sehr geärgert hat!

Patrick: Ja, und alle anderen haben es auch gehört und gelacht!

M.: Das war dir bestimmt sehr peinlich. (Patrick nickt). Was ist weiter passiert?

Patrick: Er hat mir die Ente einfach weggenommen, ist mit ihr davongerannt und hat sie in die Luft geworfen. Dann ist sie ins Gebüsch gefallen und ist ganz dreckig geworden.

M.: Hast du die Ente dabei, damit wir sie uns mal anschauen können?

Patrick: (Holt das Stofftier hervor). Da ist sie, meine Mama schimpft bestimmt, wenn ich sie so heimbringe.

M.: Jetzt hast du also nicht nur Ärger mit Lukas, sondern bekommst vielleicht auch noch Ärger mit deiner Mama. (Patrick nickt).. Ich sehe, dass dich das immer noch sehr beschäftigt! Was hast du gemacht, als du die Ente im Gebüsch gesehen hast? Du warst doch sicherlich sehr aufgebracht!

Patrick: Ich war so wütend, da bin ich zu ihm hingerannt und hab ihm auf den Arm geschlagen. Das tut mir jetzt ja auch Leid, aber Lukas hat mich dann in den Bauch geboxt. Dann hab ich geschrien und die Pausenaufsicht kam und hat uns in die Streitschlichtung geschickt.

M.: Lukas, kannst du das alles so bestätigen?

Lukas: Ja, das stimmt schon, dass ich ihn geärgert habe, aber ich finde es gemein, dass er gleich zuschlägt, da wollte ich mich dann eben auch wehren.

M.: Ich kann verstehen, dass du sehr zornig warst, aber welche Möglichkeit hättest du denn gehabt, dich ohne körperliche Gewalt zu wehren? (STOPP-Regel wird erarbeitet und geübt, d. h. wenn ein Kind STOPP sagt, muss dass andere Kind sein Handlung beenden)... Patrick, auch du

Dlatego należy pytać: „Jak się wtedy czułeś? Co cię wtedy gniewało? Co cię raniło?"

3. Etap rozwiązania: każdy robi pierwszy krok

M.: Zauważyłam, że obaj przyczyniliście się do tego sporu. Teraz od was samych zależy rozwiązanie sytuacji. W tym celu mam tu dla każdego z was karteczkę, na której każdy ma napisać swoje propozycje rozwiązania ewentualnie zadośćuczynienia. (Mediatorka wyjaśnia funkcję karteczek, a dzieci notują swoje pomysły i oddają kartki mediatorce. Próbuje ona teraz pogodzić ze sobą propozycje rozwiązania i zadośćuczynienia).

Obie strony konfliktu muszą odpowiedzieć na pytania: „Czego oczekujesz od drugiej strony?" „Co jesteś gotów zrobić, żeby zakończyć spór?" Okazało się, że sensowne jest pisanie tych propozycji na kartkach, bo ułatwia to rozpoczęcie negocjacji i znalezienie kompromisu. Ważne jest zrozumienie, że każdy może wygrać i zacząć od początku.

4. Etap uzgadniania: umowy zobowiązują

M.: Dobrze, potwierdźmy więc następujące uzgodnienia:

1. Patrick i Lucas przeproszą się nawzajem i podadzą sobie ręce.

2. Lucas dzisiaj po lekcjach weźmie do domu pluszową kaczkę i wyczyści ją, a jutro rano, przed pierwszą lekcją, odda ją Patrickowi w klasie.

3. Patrick jako zadośćuczynienie za uderzenie zbierze duży bukiet kwiatów na łące i także rano przywiezie je na pierwszą lekcję do klasy.

4. Lucas namaluje obraz dla Patricka.

Pani D., protokolantka, zanotowała te ustalenia, a wy teraz powinniście je podpisać. Tym samym uzgodnienia te zobowiązują, jak umowa. (Uczniowie i mediatorka podpisują). Żebym wiedziała, czy dotrzymaliście tej umowy, przyjdźcie, proszę, do mnie jutro na długiej przerwie i opowiedzcie, czy zadośćuczynienia te zostały spełhast ja nachdem er dich geärgert hat gleich mit zuschlagen reagiert; sag mir auch du noch mal, was du hättest besser machen können! (Wiederholung der STOPP-Regel).

(Mediatorin fasst aus ihrer Sicht die Geschichte noch einmal zusammen und lässt sich von den Kindern bestätigen, ob sie alles richtig verstanden hat. An dieser Stelle wäre es auch möglich, bei Unklarheiten den Tathergang nachspielen zu lassen).

Beide Konfliktparteien beantworten auf ihre Weise, was passiert ist, denn jeder hat seine eigene Sicht der Dinge. Weil jeder in seiner Sicht der Dinge gefangen ist und die Schuld beim anderen sucht, kann es sein, dass eine von außen aufoktroyierte Beendigung nur zu Verhärtungen und Rachegelüsten führt, so dass der Streit evtl. außerhalb der Schule fortgesetzt wird. Deshalb ist es wichtig, dass in dieser Phase klar wird, wie jeder auf seine Art verletzt ist. Deshalb die Fragen: „Wie ging es dir dabei, worüber hast du dich geärgert, was hat dich verletzt?"

3. Lösungsphase: Jeder macht den ersten Schritt

M.: Ich habe festgestellt, dass ihr beide zu diesem Streit beigetragen habt. Jetzt liegt es an euch, selbst eine Lösung zu finden. Dazu habe ich hier für jeden von euch zwei Kärtchen, auf die ihr eure Lösungs- bzw. Wiedergutmachungsvorschläge schreibt. (Mediatorin erklärt die Funktion der Kärtchen und die Kinder notieren ihre Gedanken und geben diese der Mediatorin zurück. Diese versucht nun, die Lösungsvorschläge und Wiedergutmachungen in Einklang zu bringen).

Von beiden Konfliktparteien sind die Fragen zu beantworten: „Was wünschst du dir vom anderen?" „Was bist du bereit zu tun, um den Streit zu beenden?" Es hat sich als sinnvoll herausgestellt, diese Vorschläge auf Kärtchen zu schreiben, denn sie erleichtern den Einstieg in das Verhandeln und Kompromisse finden. Wichtig ist die Einsicht, dass jeder gewinnen und einen neuen Anfang machen darf.

nione. (Lucas i Patrick podają sobie ręce i przepraszają się. Następnie cała czwórka żegna się, życząc sobie jeszcze pięknego dnia).

Nie wystarczy uzgodnić, kto, co, kiedy i gdzie zrobi w ramach zadośćuczynienia, lecz musi być ono wykonane naprawdę, czego należy dopilnować.

## 3. Co rozsądzanie sporów ma wspólnego z religią?

W pedagogice religii, ze względu na wzajemną relację teologii i nauk humanistycznych, faworyzuje się model konwergencji jako miarodajny dla tej dziedziny naukowej[16]. Należy przy tym wyjaśnić, w jaki sposób humanistyczne i teologiczne dane uzyskane w różnych dziedzinach można przyporządkować sobie, by „ich całościowe ujęcie umożliwiało pogłębione rozpoznanie podstaw, celów i zadań dydaktyki wiary"[17]. Tym zajmiemy się w dalszej części artykułu.

Nawet jeśli nauki humanistyczne i teologia zasadniczo zgadzają się co do tego, że powinniśmy być w stanie przezwyciężyć przemoc[18], to w tradycji żydowskiej i chrześcijańskiej zasada nie stosowania przemocy wcale nie jest oczywista[19]. Jednak wezwanie Jezusa do niestosowania przemocy i do pokoju zawiera roszczenie pierwszeństwa „rozwiązania konfliktu unikającego lub przynajmniej zmniejszającego przemoc", które należy realizować także w dziedzinie polityki[20]. Właśnie takie rozwiązywanie konfliktów zapobiegające stosowaniu przemocy należy ćwiczyć w szkole w ramach rozsądzania sporów, co można także rozumieć jako ćwiczenie demokratycznego myślenia i działania, z czego korzystać można także w otoczeniu szkoły, na przykład w parlamentach młodzieżowych.

Jeśli etyczne uczenie się jest w całości rozumiane jako „komunikatywne uczenie się" [21], czyli nie mogące pozostać jedynie na płaszczyźnie

4. Vereinbarungsphase: Abmachungen gelten

M.: Gut, also halten wir nun folgende Vereinbarungen fest:

1. Patrick und Lukas entschuldigen sich beieinander und geben sich die Hand.

2. Lukas nimmt heute nach der Schule die Stoff-Ente mit nach Hause und reinigt sie bis morgen und übergibt sie vor der ersten Stunde im Klassenzimmer an Patrick.

3. Patrick pflückt als Entschädigung für den Schlag einen großen Wiesenblumenstrauß und bringt ihn ebenfalls morgen zur ersten Stunde ins Klassenzimmer mit.

4. Lukas malt für Patrick ein Bild.

Frau D., die Protokollantin, hat die Punkte notiert und ihr sollt dies nun unterschreiben. Damit gelten die Vereinbarungen wie ein Vertrag. (Schüler und Mediatorin unterschreiben). Damit ich weiß, ob ihr euch an die Vereinbarung gehalten habt, kommt ihr bitte morgen in der großen Pause zu mir und berichtet, ob die Wiedergutmachungen geleistet wurden. (Lukas und Patrick geben sich die Hand und entschuldigen sich. Anschließend verabschieden sich die vier und wünschen sich noch einen schönen Tag).

Es reicht nicht aus, dass abgemacht wird, wer, was, wann und wo als Wiedergutmachung leistet, sondern diese muss auch tatsächlich geleistet werden, weshalb sie kontrolliert wird.

## 3. Was hat Streitschlichtung mit Religion zu tun?

Für das Verhältnis von Theologie und Humanwissenschaften in der Religionspädagogik wird das Konvergenzmodell als das fachwissenschaftlich maßgebende favorisiert[16]. Dabei ist einsichtig zu machen, wie in unterschiedlichen Feldern gewonnene humanwissenschaftliche und theologische Aussagen sich so zuordnen lassen, dass sie in ihrer „Zusammenschau eine vertiefte Erkenntnis der Grundlagen, Ziele und Aufgaben einer

pragnień, lecz w którym decyduje konkretny czyn, to w rozsądzaniu sporów ten postulat spełniany jest przez prawdziwe działanie.

W działaniu zawsze trzeba się liczyć także z niepowodzeniem[22]. Wynika to z chrześcijańskiej wizji człowieka, postrzegającej go bardziej realistycznie i mniej podlegającej niebezpieczeństwu zbyt dużego optymizmu, które często można zaobserwować w psychologii humanistycznej. W przeciwieństwie do wielu innych programów rozsądzania sporów, w których nie mówi się o tym, co będzie w przypadku niepowodzenia rozwiązania konfliktu, w tej koncepcji przewidziany jest kompromis między sprawcą a ofiarą. Kompromis ten zakłada, że istnieje sprawca, który jest winien. To także da się pogodzić z chrześcijańską wizją człowieka.

Z perspektywy chrześcijańskiej istotna jest możliwość korygowania działania, które także może być rozumiane jako nawrócenie i pojednanie[23]. Właśnie to próbuje urzeczywistnić program rozsądzania sporów dzięki temu, że po obszernej rozmowie można zacząć od początku, jednak nie pomijając własnej winy ani zadośćuczynienia.

Wymienione tu aspekty pokazują dużą kompatybilność programu rozsądzania sporów z chrześcijańską wizją człowieka bądź chrześcijańskimi wartościami. Jednak obok tych aspektów funkcjonujących raczej *implicite,* należałoby jeszcze pokazać, jak program rozsądzania sporów w kontekście nauczania religii *explicite* może wesprzeć chrześcijańskie posłannictwo. Ponieważ nie zostało to jeszcze zaprezentowane, uczynimy to poniżej.

## 4. Szanse kształtowania sumienia

Szanse, które otwiera rozsądzanie sporów, należy z jednej strony uwzględnić w koncepcji ogólnej, a z drugiej wyjaśnić w kontekście nauczania religii.

Glaubensdidaktik ermöglichen"[17]. Eben dies soll im Nachstehenden erfolgen.

Auch wenn Humanwissenschaften und Theologie grundsätzlich übereinkommen, dass wir in der Lage sein sollten, Gewalt zu überwinden[18], ist in der jüdisch-christlichen Tradition der Grundsatz der Gewaltlosigkeit durchaus nicht selbstverständlich[19], doch dürfte die Aufforderung Jesu zur Gewaltlosigkeit und zum Frieden ein Anspruch sein, den es auch im politischen Bereich so umzusetzen gilt, dass der „gewaltvermeidenden und gewaltvermindernden Konfliktbearbeitung"[20] Vorrang eingeräumt wird. Eben eine solche gewaltpräventive Konfliktbearbeitung soll in der Streitschlichtung im Rahmen der Schule eingeübt werden, was auch als Vorbereitung und Einübung in demokratisches Denken und Handeln verstanden werden kann, auf das auch im Umfeld der Schule, beispielsweise in Jugendparlamenten, aufgebaut werden kann.

Wenn ethisches Lernen insgesamt als „kommunikatives Lernen"[21] verstanden wird, d. h. dass es nicht nur auf einer Ebene der Wünsche verbleiben darf, sondern konkretes Tun entscheidend ist, so wird dem in der Streitschlichtung dadurch Rechnung getragen, dass wirklich gehandelt wird.

Doch wo gehandelt wird, da ist auch immer mit dem Scheitern zu rechnen[22]. Diese Einsicht entspringt einem christlichen Menschenbild, das den Menschen stärker realistisch sieht und weniger der Gefahr eines zu großen Optimismus unterliegt, wie dies häufig bei der humanistischen Psychologie festzustellen ist. Im Gegensatz zu vielen anderen Streitschlichterprogrammen, in denen nichts davon zu vernehmen ist, was passiert, wenn die Schlichtung scheitert, ist in diesem Konzept ein Täter-Opfer-Ausgleich vorgesehen. Der Täter-Opfer-Ausgleich geht davon aus, dass es einen Täter, einen Schuldigen gibt. Auch dies ist mit einem christlichen Menschenbild vereinbar.

Aus christlicher Perspektive ist die Möglichkeit zur Korrektur des Handelns wesentlich, welche auch als Umkehr und Versöhnung verstanden wer-

### 4.1. Koncepcja ogólna

Przedsięwzięcia zapobiegające stosowaniu przemocy i kształtujące sumienie nie mogą być traktowane oddzielnie, lecz należy je uwzględnić w szerszej koncepcji, nie pomijającej dziedziny pozaszkolnej. Tę koncepcję ujałem w następującym schemacie.

den kann[23]. Gerade dies wird im Streitschlichterprogramm dadurch umzusetzen versucht, dass nach ausführlichem Gespräch ein neuer Anfang gemacht werden kann, ohne aber ein Bekennen der eigenen Schuld oder eine Wiedergutmachung zu umgehen.

Diese dargestellten Aspekte förderten eine hohe Verträglichkeit des Streitschlichterprogramms mit

Ilustracja 2: Przedsięwzięcia zapobiegające stosowaniu przemocy i kształtujące sumienie

| | | | |
|---|---|---|---|
| Otoczenie pozaszkolne (płaszczyzna makro): | decyzje administracyjne, np. sędziego | przedsięwzięcia terapeutyczne, np. treningi, poradnictwo w instytucjach państwowych lub też kościelnych | ćwiczenie demokratycznego myślenia i działania, np. przez współpracę w parlamencie młodzieżowym lub w kościelnych grupach młodzieżowych |
| Kultura szkolna lub program szkolny (płaszczyzna pośrednia): | decyzje administracyjne, np. dyrekcji szkoły, kompromis między sprawcą a ofiarą | duszpasterstwo szkolne, np. rozsądzanie sporów, mediacja w stylu „Peer" | dyskursywne rozwiązywanie konfliktów poprzez samodzielne decyzje obu stron, np. na dziedzińcu szkolnym |
| Nauczanie (płaszczyzna mikro): | decyzje administracyjne, zazwyczaj nauczycieli | reguły współpracy i współżycia w klasie, nauczanie w kontekście przedmiotu, np. na lekcji religii | dyskursywne rozwiązywanie konfliktów przez samodzielne decyzje obu stron, np. podczas pracy fakultatywnej |
| | **Stopień samostanowienia uczniów i uczennic:** *niski* | | *wysoki* |

### 4.2. Nauczanie religii

Mimo że nie możemy szczegółowo przedstawić tu funkcji i rozwoju sumienia[24], należy zwrócić uwagę, że kształtowanie sumienia jest rozumiane jako zadanie rozwojowe, „które nie tylko obciąża młodego człowieka i czegoś od niego wymaga, lecz potwierdza także jego godność jako podmiotu moralnego i tym samym przyczynia się do jego subiektywnego dobrego samopoczucia i zdrowia"[25]. By urzeczywistnić to zadanie, proponuje się ćwiczenie procesów rachunku sumienia już od 8-9 roku życia, które pozwalają na wyraźne nawiązanie do elementów rozsądzania sporów.

einem christlichen Menschenbild bzw. christlichen Werten zu Tage. Aber neben diesen eher impliziten Aspekten, käme es jedoch auch darauf an zu verdeutlichen, wie das Streitschlichterprogramm in Bezug auf den Religionsunterricht, die christliche Botschaft explizit befördern kann. Da dies bisher noch nicht erfolgt ist, soll dies im Folgenden geschehen.

## 4. Chancen für die Gewissensbildung

Die Chancen, welche die Streitschlichtung eröffnet sind einerseits in ein Gesamtkonzept ein-

Badanie własnej odpowiedzialności, którego chrześcijaństwo wymaga już od dzieci i które obejmuje „gotowość do samokrytyki i uzasadnione zadowolenie z dokonanego dobra"[26], można w ramach programu rozsądzania sporów konkretnie ćwiczyć wówczas, gdy ma miejsce przyznanie się do błędu oraz zadośćuczynienie. Ponadto jeśli badanie odpowiedzialności jest rozumiane jako „proces twórczy, w którym aktywizuje się etyczną wyobraźnię potrzebną do wzięcia pod uwagę różnych możliwości rozwiązania konfliktu", to próbuje się to zastosować także w rozsądzaniu sporów, mianowicie w ten sposób, że w perspektywie chrześcijańskiego rachunku sumienia będzie to ujęte jako staranie o „odnowienie «współkochania» wraz z Bogiem i z Jezusem [...] i o zrozumienie tego bez dramatyzowania jako leczenie odejścia od Boga"[27]. W rozsądzaniu sporów uwzględnia się także postulat emocjonalnie znaczącego, odkrywczego i zwiększającego zdolność do empatii uczenia się w ramach kształtowania sumienia[28], mianowicie poprzez wyraźne przedstawienie uczuć drugiego. Z tej perzuordnen und andererseits in Bezug auf den Religionsunterricht zu explizieren.

### 4.1. Gesamtkonzept

Gewaltpräventive und gewissensbildende Maßnahmen dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind einzubinden in ein umfassenderes Konzept, das auch die Umwelt der Schule mitberücksichtigt, welches ich nachfolgend schematisch zusammengefasst habe.

Schaubild 2: Gewaltpräventive und gewissensbildenden Maßnahmen im Kontext des Schule

| | | | |
|---|---|---|---|
| schulexterne Umwelt (Makroebene) | Administrative Entscheidungen z.B. durch Richter | therapeutische Maßnahmen, z.B. Trainings, Beratungen durch staatliche bzw. kirchliche Einrichtungen | Einübung in demokratisches Denken und Handeln, z.B. Mitarbeit im Jugendparlament, in kirchlichen Jugendgruppen |
| Schulkultur bzw. -programm( Mesoebene) | Administrative Entscheidungen z. B. durch die Schulleitung, Täter-Opfer-Ausgleich | **Schulpastoral, z.B. Streitschlichtung, (Peer-)Mediation** | Diskursive Konfliktlösungen durch selbständige Entscheidungen der Kontrahenten, z.B. auf dem Pausenhof |
| Unterricht (Mikroebene) | Administrative Entscheidungen i. d. R. durch Lehrpersonen | **Regeln des Zusammenarbeitens und -lebens in der Klasse, fachbezogenes Unterrichten, z.B. in Religion** | Diskursive Konfliktlösungen durch selbständige Entscheidungen der Kontrahenten, z.B. bei der Freiarbeit |
| | **Selbstbestimmung der Schüler und Schülerinnen** | | |
| | *Niedrig* | | *hoch* |

### 4.2. Religionsunterricht

Ohne hier die Funktion und die Entwicklung des Gewissens detailliert darlegen zu können[24], ist darauf hinzuweisen, dass die Gewissensbildung als Entwicklungsaufgabe angesehen wird, „die den Heranwachsenden nicht nur belastet und fordert, sondern auch seine Würde als sittliches Subjekt begründet und insofern zum subjektiven Wohlbefinden und Heil beiträgt"[25]. Um diese Aufgabe zu verwirklichen, wird die Einübung in Prozesse der Gewissensbesinnung ab dem 8. bis 9. Lebensjahr vorgeschlagen, die deutliche Anknüp-

spektywy więc praca nad rozwiązaniem konfliktów w ramach rozsądzania sporów może przyczynić się do ukierunkowania w procesie wychowania, w sensie propedeutyki, do spotkania z akceptującym Bogiem, a nie do podlegania religijnym groźbom kar[29].

Wszystkie wymienione dotąd punkty odpowiadają „zasadzie dydaktycznej w wychowaniu etycznym", mówiącej o tym, że kształtowanie sumienia zawsze powinno rozpoczynać się w „dziedzinie mikrospołecznej", ponieważ „konfrontacja z najbliższym otoczeniem społecznym" stanowi najważniejszy obszar etycznego uczenia się[30]. Ta powyżej ukazana konfrontacja może być rozszerzona poprzez wprowadzenie do nauczania na lekcjach religii opowiadań zawierających dylematy moralne, pojawiających się też w sytuacjach bliskich w codziennym życiu uczniów[31]. Analiza takich historyjek umożliwia uczniom i uczennicom zachowanie pewnego dystansu, ponieważ nie występują oni w nich bezpośrednio. Takie konfrontacje służą także do wspomagania pracy w rozsądzaniu sporów.

Ponadto na lekcji religii można, na przykład w ramach przygotowania do spowiedzi czy liturgii pokutnej, o tyle nawiązać do rozsądzania sporów, o ile da się ukazać „spowiedź jako drogę do rozstrzygania konfliktów"[32]. Wtedy staje się jasne, że pojednanie między Bogiem a człowiekiem w żadnym wypadku nie powinno pozostawać bez skutków dla pojednania między ludźmi.

Na zakończenie chcemy jeszcze dać propozycję nauczania interdyscyplinarnego. Gdy na lekcji religii omawiana jest historia Noego, to jednocześnie na lekcji języka niemieckiego można by skorzystać z następujących propozycji:

„Gdy patriarcha Noe zbudował swoją wielką drewnianą arkę, rozesłał listy na cztery kierunki świata, w których zaprosił zwierzęta całego świata, by przyszły do jego arki. [...] Niebawem ze wszystkich stron świata nadeszły odpowiedzi. Pierwszy list pochodził od słonia: «Drogi Noe, zarezerwuj mi,

fungspunkte an Elemente der Streitschlichtung erlauben. Die den Kindern christlicherseits zugemutete Verantwortlichkeitsprüfung, welche die „Bereitschaft zu Selbstkritik und das berechtigte Selbstlob für das gelungene Gute"[26] einschließt, kann im Streitschlichtungsprozess dann konkret eingeübt werden, wenn ein Fehler eingestanden und die Wiedergutmachung geleistet wird. Wird die Verantwortlichkeitsprüfung zudem als „kreativer Prozess" angesehen, „in dem die ethische Phantasie aktiviert wird, um etwa bei einem Konflikt verschiedene Lösungen in Betracht zu ziehen", so wird eben dies auch in der Streitschlichtung umzusetzen versucht und zwar dergestalt, dass im Blick auf die christliche Gewissenbesinnung dies als Bemühen angesehen werden kann, das „'Mitlieben' mit Gott und mit Jesus zu erneuern ... und nichtdramatisierend als Heilung eines Bruchs mit Gott" zu verstehen[27]. Auch der Forderung nach einem emotional bedeutsamen entdeckenden Lernen innerhalb der Gewissensbildung, das die Empathiefähigkeit sensibilisiert[28], wird in der Streitschlichtung dadurch Rechnung getragen, dass die Gefühle des anderen verdeutlicht werden. Aus dieser Perspektive kann also die Bearbeitung von Konflikten in der Streitschlichtung dazu beitragen, dass in der Erziehung im Sinne einer Propädeutik dazu angeleitet wird, dem akzeptierenden und ermutigenden Gott zu begegnen und nicht religiösen Strafandrohungen zu unterliegen[29].

Die bisher angeführten Punkte entsprechen allesamt dem „didaktischen Prinzip in der ethischen Erziehung", dass Gewissensbildung stets im „mikrosozialen Bereich" beginnen soll, denn die „Auseinandersetzung mit der 'nächsten sozialen Umwelt'" sei der vornehmlichste ethische Lernort[30]. Diese aufgezeigte Auseinandersetzung lässt sich dahingehend erweitern, dass im Religionsunterricht mit Dilemmageschichten gearbeitet wird, die auch schüler- und alltagnahe Situationen beinhalten sollten und in denen ein Motivkonflikt verdeutlicht wer-

proszę, słoneczny pokój, jakąś kabinę lub cokolwiek, gdzie będę miał spokój przed myszą, bo już sam jej widok napawa mnie obrzydzeniem. Twój Słonio». Gdy Noe otrzymał ten i podobne listy, zastanawiał się, co mógłby na to odpowiedzieć". Uczniowie także mają się zastanowić: „Co ojciec Noe mógłby odpowiedzieć? Ustalcie kilka reguł dla zwierząt – coś w rodzaju regulaminu klasowego dla Arki Noego!" Budowa kartonowej arki z szablonu jest tak samo łatwa do zrealizowania, jak pisanie listu od czytelnika do „Wiadomości Arkowych", w którym niektóre zwierzęta wstawiają się za skunksem, którego inne nie chcą wpuścić na pokład. Poza tym można ćwiczyć podejście do sporu na podstawie następującej historyjki, do której należy dopisać dalszy ciąg: „W jaki sposób sala klasy IIIb zamieniła się w arkę: «Jesteś głupią gęsią» – wrzeszczał Michael, gdy Steffi wywróciła kubeczek z wodą do płukania pędzli. Na błękitne morze, które namalował, rozlała się czarnobrązowa bryja. Steffi odkrzyknęła: «A ty jesteś wołem! Dlaczego zawsze stawiasz kubek po mojej stronie? Wczoraj ochlapałeś przez to mój rysunek!» [...]«Wcale mnie to nie dziwi» – powiedziała nauczycielka po tym, jak sala zamieniła się w arkę". W ten sposób zwierzęta w tej zaczarowanej sali mogą ćwiczyć rozstrzyganie sporów[33].

Takie zróżnicowane podejście uwzględniające i podobieństwa i różnice między rozsądzaniem sporów a kształtowaniem sumienia, budzi nadzieję, że kształtowanie sumienia „nie będzie doprowadzało do zewnętrznej tylko zgody, lecz do wewnętrznej indentyfikacji z takimi wartościami, jak solidarność, odpowiedzialność, godność człowieka i miłość bliźniego"[34].

## 5. Zakończenie

„Gdy dwóch się kłóci, trzeci się cieszy" – tak brzmi w pełni przysłowie zacytowane we wstępie. W odniesieniu do przyszłości należałoby soden kann[31]. Die Arbeit mit Dilemmageschichten berücksichtigt, dass die Schüler und Schülerinnen in einer gewissen Distanz verbleiben können, da sie nicht direkt in den Geschichten vorkommen. Solche Auseinandersetzungen dienen jedoch auch zur Unterstützung der Arbeit der Streitschlichtung.

Weiter könnte im Religionsunterricht bei der Vorbereitung auf eine Bußfeier bzw. Beichte insofern auf die Streitschlichtung eingegangen werden, dass die „Beichte als Weg der Konfliktbewältigung"[32] aufgezeigt werden kann und somit deutlich wird, dass Versöhnung zwischen Gott und dem Menschen durchaus nicht folgenlos für die Versöhnung zwischen den Menschen bleiben sollte.

Abschließend sei hier noch ein fächerverbindernder bzw. fächerübergreifender Unterrichtsvorschlag unterbreitet. Wenn im Religionsunterricht die Noah-Geschichte erarbeitet wird, können gleichzeitig im Deutschunterricht folgende Anregungen umgesetzt werden:

„Als Altvater Noah seine große hölzerne Arche gebaut hatte, schrieb er Briefe in alle vier Himmelsrichtungen und lud die Tiere aus der ganzen Welt ein, zu ihm in die Arche zu kommen... Bald kamen aus allen Winkeln der Erde die Antworten. Der erste Brief stammte vom Elefanten: 'Lieber Noah, reserviere mir bitte ein sonniges Zimmer – eine Kabine oder was auch immer – wo ich verschont bin von der Maus, denn schon ihr Anblick ist mir ein Graus. Dein L. E. Fant' Als dieser und weitere ähnliche Briefe bei Noah eintrafen überlegte er sich, was er antworten könnte". Die Schüler/innen überlegen sich dies auch: „Was wohl Vater Noah geantwortet hat? Stellt ein paar Regeln für die Tiere auf! Sozusagen eine Arche-Noah-Klassenordnung!" Der Bau einer Arche aufgrund eines Bauplans aus Papier lässt sich ebenso leicht realisieren, wie ein Leserbrief an die 'Arche Nachrichten', in dem mehrere Tiere sich für den Skunk einsetzen, den andere Tiere nicht an Bord lassen wollen. Weiterhin kann der Umgang mit Streit eingeübt werden anhand von der fol-

bie życzyć, żeby nieuczestnicząca w sporze osoba trzecia nie cieszyła się jedynie z ewentualnych korzyści własnych z niego wynikających, lecz by w razie potrzeby w myśl powyższych rozważań wyszła z pomocą. W ten sposób można nie tylko zapobiegać stosowaniu przemocy i kształtować sumienie, lecz praktykowana w życiu wiara może wspierać pozytywne możliwości życiowe i służyć ich rozwojowi.

*Tłumaczenie z języka niemieckiego: Herbert Ulrich*

**PRZYPISY:**

[1] Por. np. zestawienie u W. Schubarth, *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*, szczególnie s. 64 n.; H. Schirp, *Schule und Gewalt*, [w:] K. Hurrelmann, N. Rixius, H. Schirp, *Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention*, Weinheim 1999, s. 27-58, szczególnie s. 28-30.

[2] W. Melzer, *Gewaltemergenz – Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule*, „Psychosozial" 1/2000, s. 9.

[3] Por. tamże oraz L. Martin, *Gewalt in Schule und Erziehung. Grundformen der Prävention und Intervention*, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, szczególnie s. 8-11, Schubarth 2000, s. 11; K.-J.Tillmann, B. Holler-Nowitzki, H. G. Holtappels, U. Meier, U. Popp, *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*, Weinheim und München 2002, s. 25 n. Często używane w socjologii pojęcie przemocy w znaczeniu „zachowania odbiegającego" lub „dewiacyjnego" także nie wydaje się przynosić większej jasności w kontekście szkolnym.

[4] Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier, Popp, *Schülergewalt als Schulproblem*, s. 16 n.

[5] Por. tamże, szczególnie s. 42-44; H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann, (Hg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, wyd. 2. poprawione, Weinheim und München 1999.

[6] Por. R. Oerter, *Kultur, Ökologie und Entwicklung*, [w:] tenże, L. Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, wyd. 4. poprawione, Weinheim 1998, s. 84-127; H. Genden Geschichte, die weitergeschrieben werden kann: „Wie sich das Klassenzimmer der Klasse 3b in eine Arche verwandelte: 'Du blöde Gans', brüllte Michael, als Steffi an den Wasserbecher stieß. Eine schwarzbraune Brühe ergoß sich über das blaue Meer, das er gerade gemalt hatte. 'Und du bist ein Ochse', schrie Steffi zurück, 'warum stellst du den Becher immer auf meine Seite rüber. Gestern ist der Becher über mein Bild geschwappt!' ... Als sich das Klassenzimmer in eine Arche verwandelte, sagte die Lehrerin: 'Mich wundert das nicht'". Und so können die Tiere in dem verzauberten Klassenzimmer das Streiten üben[33].

Insgesamt berechtigt ein solches differenziertes Vorgehen, das Berührungspunkte wie Unterschiede zwischen der Streitschlichtung und der Gewissensbildung berücksichtigt zu der Hoffnung, dass Gewissensbildung „nicht in einer äußerlichen Zustimmung, sondern in einer inneren Einstimmung in Wertvorstellungen wie Solidarität, Verantwortung, Menschenwürde und Nächstenliebe"[34] mündet.

## 5. Schluss

„Wenn zwei sich streiten – freut sich der Dritte!" so lautet die eingangs zitierte Weisheit vollständig. Auf Zukunft hin wäre zu wünschen, dass eine an einem Streit unbeteiligte dritte Person, sich nicht lediglich über mögliche eigene Vorteile freut, sondern im Sinne des hier Ausgeführten, wenn es nötig erscheint, helfend eingreift. Denn so kann der Gewalt nicht nur präventiv begegnet und das Gewissen gebildet werden, sondern in der Praxis gelebten Glaubens können positive Möglichkeiten des Lebens gefördert werden und zur Entfaltung kommen.

**ANMERKUNGEN:**

[1] Vgl. bspw. die Zusammenstellung bei W. Schubarth, *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*, bes. S. 64 f.

Fend, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*, Opladen 2000, s. 452-458.

[7] Por. M. Kunter, P. Stanat, *Soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" 5 (2002), s. 49-71, 64.

[8] D. Olweus, *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*, Bern 1995; tenże, *Täter--Opfer-Probleme in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm*, [w:] Holtappels, Heitmeyer, Melzer, Tillmann (Hg.), *Forschung über Gewalt an Schulen*, s. 281-297. Słowo „bully" tłumaczy się jako „sprawca przemocy", a „bulling" jako akt przemocy; przy czym „bully" odnosi się do angielskiego słowa „mobbing" (Olweus, *Gewalt in der Schule*, s. 11).

[9] Por. Olweus, *Gewalt in der Schule*, s. 22 n.

[10] Pojęcia: „osoby prowadzące rozstrzygnięcie sporu", „przewodnicy przeprowadzający przez konflikt" i „mediatorzy w stylu Peer" są tu używane jako synonimy.

[11] Adres kontaktowy: Oberau 21, 79102 Freiburg, jugendschutz@agj-freiburg.de

[12] Por. T. Grüner, F. Hilt, *Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur"*, „Jugend und Gesellschaft" 3 (1998), s. 12-16; T. Grüner, F. Hilt, *Die Kirche im Dorf lassen. Vorteile, Grenzen und Konsequenzen der Peer-Mediation an Schulen*, „ProJugend" 4 (1999), s. 15-18; F. Hilt, T. Grüner, E.-M. Engel, M. Glattacker, *Mitmischen – Schule gestalten. Ein Partizipationsprojekt*, „Prävention" 1 (2000), s. 22-26; T. Grüner, F. Hilt, *Konflikt-Kultur. Ein Programm zur Prävention und Intervention bei Aggression und Gewalt an Schulen*, „Lehren und Lernen" 6 (2001), s. 3-11; M. Glattacker, E.-M. Engel, F. Hilt, T. Grüner, Ch. Käppler, *Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur"*, „Psychologie in Erziehung und Unterricht" 49 (2002), s. 132-144; B. Durach, T. Grüner, N. Napast, *„Das mach ich wieder gut!" Mediation – Täter--Opfer-Ausgleich – Regellernen – Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen*, Lichtenau 2002, s. 17-21.

[13] Por. podejście Kohlberga przedstawione w podsumowaniu u G. Staudigl, *Inhalte des Religionsunterrichts*, [w:] und H. Schirp, *Schule und Gewalt*, [in:] K. Hurrelmann, N. Rixius, H. Schirp, *Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention*, Weinheim 1999, S. 27-58, bes. S. 28-30.

[2] W. Melzer, *Gewaltemergenz – Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule*, [in:] „Psychosozial" 1/2000, S. 9.

[3] Vgl. ebd. und L. Martin, *Gewalt in Schule und Erziehung. Grundformen der Prävention und Intervention*, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, bes. S. 8-11, Schubarth 2000, S. 11; K.-J.Tillmann, B. Holler-Nowitzki, H. G. Holtappels, U. Meier, U. Popp, *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*, Weinheim und München 2002, S. 25 f. Der in der Soziologie für den Gewaltbegriff häufig verwendete Begriff des „abweichenden Verhaltens" bzw. der „Devianz" scheint für den schulischen Bereich auch nicht eine größere Klarheit zu bringen.

[4] Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier, Popp, *Schülergewalt als Schulproblem*, S. 16 f.

[5] Vgl. dazu ebd., bes. S. 42-44 und H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann, (Hg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, 2. korr. Aufl., Weinheim und München 1999.

[6] Vgl. dazu R. Oerter, *Kultur, Ökologie und Entwicklung*, [in:] ders., L. Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, 4. korr. Aufl., Weinheim 1998, S. 84-127 und H. Fend, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*, Opladen 2000, S. 452-458.

[7] Vgl. M. Kunter, P. Stanat, *Soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte*, [in:] „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" 5 (2002), S. 49-71, 64.

[8] D. Olweus, *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*, Bern 1995; ders., *Täter-Opfer-Probleme in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm*, [in:] Holtappels, Heitmeyer, Melzer, Tillmann (Hg.), *Forschung über Gewalt an Schulen*, S. 281-297. In Anlehnung an die deutsche Übersetzung wird „Bully" mit „Gewalttäter" und „bulling" mit Gewalttat übersetzt, wobei „to bully" das englische Wort mobben meint (*Gewalt in der Schule*, S. 11).

F. Weidmann (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, wyd.7 opracowane na nowo, Donauwörth 1997, s. 213-257, 251 n.

[14] W czasopiśmie „Katechetische Blätter" (KatBl) toczy się dyskusja, czy uczniowie szkoły podstawowej mogą już zajmować się rozsądzaniem sporów. Por. na ten temat: E. Brodkorb, *Streitschlichtung in der Grundschule*, KatBl 126 (2001), s. 249-252; A. Würbel, G. Braun, U. Püttmann, *Konfliktlösung in der Primarstufe: ein Alternativvorschlag*, KatBl 127 (2002), s. 67-70.

[15] Ten przykład pochodzi z: Durach, Grüner, Napast, *„Das mach ich wieder gut!"*, s. 17-21.

[16] Por. E. Feifel, *Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik*, [in:] H.-G. Ziebertz, W. Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, s. 86-110, 92.

[17] Tamże.

[18] Por. obszerne opracowanie na ten temat: G. Baudler, *Ursünde Gewalt*, Düsseldorf 2001.

[19] Por. K. Frielingsdorf, *Aggression stiftet Beziehung*, Mainz 1999, s. 111 n.

[20] Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Gerechter Friede*, Bonn 2000, s. 66.

[21] H.-G. Ziebertz, *Ethisches Lernen*, [w:] G. Hilger, S. Leimgruber, tenże, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden*, München 2001, s. 402-419, 419.

[22] Por. A. Biesinger, C. Schmitt, *Gewissen*, [w:] G. Adam, F. Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, s. 243-259, 252.

[23] Por. tamże, s. 250.

[24] Na ten temat por. m.in. R. Mokrosch, *Gewissen und Adoleszenz. Christliche Gewissensbildung im Jugendalter*, Weinheim 1996.

[25] B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-. Schul- und Jugendalters*, wyd. 5 zmienione, Düsseldorf 2000, s. 212.

[26] Tamże, s. 216.

[27] Wszystkie cytaty tamże, s. 228.

[28] Por. tamże, s. 221.

[29] Por. tamże, s. 228.

[30] Wszystkie cytaty Biesinger, Schmitt, *Gewissen*, s. 255.

[31] Por. L. Kuld, B. Schmid, *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*, Donauwörth 2001.

[9] Vgl. Olweus, *Gewalt in der Schule*, S. 22 f.

[10] Die Begriffe „Streitschlichter", „Konfliktlotsen" und „(Peer-)Mediatoren" werden synonym verwendet.

[11] Kontaktadresse: Oberau 21, 79102 Freiburg, jugendschutz@agj-freiburg.de

[12] Vgl. T. Grüner, F. Hilt, *Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur"*, [in:] „Jugend und Gesellschaft" 3 (1998), S. 12-16; T. Grüner, F. Hilt, *Die Kirche im Dorf lassen. Vorteile, Grenzen und Konsequenzen der Peer-Mediation an Schulen*, [in:] „ProJugend" 4 (1999), S. 15-18; F. Hilt, T. Grüner, E.-M. Engel, M. Glattacker, *Mitmischen – Schule gestalten. Ein Partizipationsprojekt*, [in:] „Prävention" 1 (2000), S. 22-26; T. Grüner, F. Hilt, *Konflikt-Kultur. Ein Programm zur Prävention und Intervention bei Aggression und Gewalt an Schulen*, [in:] „Lehren und Lernen" 6 (2001), S. 3-11; M. Glattacker, E.-M. Engel, F. Hilt, T. Grüner, Ch. Käppler, *Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur"*, [in:] „Psychologie in Erziehung und Unterricht" 49 (2002), S. 132-144; B. Durach, T. Grüner, N. Napast, *„Das mach ich wieder gut!" Mediation – Täter-Opfer-Ausgleich – Regellernen – Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen*, Lichtenau 2002, S. 17-21.

[13] Vgl. hierzu Kohlbergs Ansatz zusammenfassend dargestellt bei G. Staudigl, *Inhalte des Religionsunterrichts*, [in:] F. Weidmann (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, 7. völlig neu bearb. Aufl., Donauwörth 1997, S. 213-257, 251 f.

[14] In den KatBl erfolgte eine Auseinandersetzung, ob schon Grundschüler/innen die Aufgaben von Streitschlichtern übernehmen können. Vgl. dazu: E. Brodkorb, *Streitschlichtung in der Grundschule*, [in:] KatBl 126 (2001), S. 249-252 und A. Würbel, G. Braun, U. Püttmann, *Konfliktlösung in der Primarstufe: ein Alternativvorschlag*, [in:] KatBl 127 (2002), S. 67-70.

[15] Das Fallbeispiel ist entnommen aus: Durach, Grüner, Napast, *„Das mach ich wieder gut!"*, S. 17-21.

[16] Vgl. E. Feifel, *Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik*, [in:] H.-G. Ziebertz, W. Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, S. 86-110, 92.

[17] Ebd.

[32] W. Lambert, *Beichte als Weg der Konfliktbewältigung*, „Lebendige Seelsorge" 52 (2001), s. 72-76, 72.

[33] Wszystkie cytaty E. Zahn, *Das Lesebuch 3: Wir fischen Geschichten*, München 1996, s. 12-18.

[34] Biesinger, Schmitt, *Gewissen*, s. 250.

**Manfred Rigger**

Dr teologii – ur. 1967, teolog dyplomowany, dyplomowany pedagog społeczny, nauczyciel religii na etacie kościelnym. Radca akademicki przy Katedrze Dydaktyki Nauczania Religii Katolickiej i Pedagogiki Religii przy Uniwersytecie w Augsburgu, członek Sekcji Empirycznej Pedagogiki Religii AKK. Główne kierunki badań naukowych zob. w internecie pod adresem: http://www.KTHF. Uni-Augsburg.DE/lehrstuehle/didarel/riegger.shtml

[18] Vgl. dazu ausführlich G. Baudler, *Ursünde Gewalt*, Düsseldorf 2001.

[19] Vgl. K. Frielingsdorf, *Aggression stiftet Beziehung*, Mainz 1999, S. 111 f.

[20] Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Gerechter Friede*, Bonn 2000, S. 66.

[21] H.-G. Ziebertz, *Ethisches Lernen*, [in:] G. Hilger, S. Leimgruber, ders., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden*, München 2001, S. 402-419, 419.

[22] Vgl. A. Biesinger, C. Schmitt, *Gewissen*, [in:] G. Adam, F. Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, S. 243-259, 252.

[23] Vgl. ebd., S. 250.

[24] Vgl. dazu u. a. R. Mokrosch, *Gewissen und Adoleszenz. Christliche Gewissensbildung im Jugendalter*, Weinheim 1996.

[25] B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-. Schul- und Jugendalters*, 5. vollst. überarb. Aufl., Düsseldorf 2000, S. 212.

[26] Ebd., S. 216.

[27] Alle Zitate ebd., S. 228.

[28] Vgl. ebd., S. 221.

[29] Vgl. ebd., S. 228.

[30] Alle Zitate Biesinger, Schmitt, *Gewissen*, S. 255.

[31] Vgl. L. Kuld, B. Schmid, *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*, Donauwörth 2001.

[32] W. Lambert, *Beichte als Weg der Konfliktbewältigung*, [in:] „Lebendige Seelsorge" 52 (2001), S. 72-76, 72.

[33] Alle Zitate E. Zahn, *Das Lesebuch 3: Wir fischen Geschichten*, München 1996, S. 12-18.

[34] Biesinger, Schmitt, *Gewissen*, S. 250.

**Manfred Riegger**

Dr. theol. – geb.1967, Dipl. Sozialpäd., Religionslehrer im Kirchendienst. Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik an der Universität Augsburg, Mitglied in der Sektion empirische Religionspädagogik des AKK. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind unter folgender Internetadresse abrufbar: http://www.KTHF.Uni-Augsburg.DE/lehrstuehle/didarel/riegger.shtml