

Leschinsky, Achim; Schnabel, Kai

## Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts

*Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 31-55*



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim; Schnabel, Kai: Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 31-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106441 - DOI: 10.25656/01:10644

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106441>

<https://doi.org/10.25656/01:10644>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 1 – Januar/Februar 1996

## *Essay*

- 3 DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH  
Bildung zwischen Staat und Gesellschaft

## *Thema: Ethik und Bildung*

- 17 WOLFGANG FISCHER  
Ist Ethik lehrbar?
- 31 ACHIM LESCHINSKY/KAI SCHNABEL  
Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines  
moralisch-evaluativen Unterrichts
- 57 KARL ERNST NIPKOW  
Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen  
Pluralismus auf dem Prüfstein
- 71 MONIKA KELLER  
Verantwortung und Verantwortungsabwehr

## *Diskussion*

- 85 ULRICH HERRMANN  
Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische  
Reflexion bei Friedrich Hölderlin
- 99 STEPHANIE HELLEKAMPS  
Bildung und Republik. Bildungstheoretische Überlegungen  
zur Gründung der Republik
- 111 RENATE SCHEPKER/ANGELA EBERDING  
Der Mädchen-Mythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion

## *Besprechungen*

- 129 ANDREAS KRAPP  
*Helmut Fend: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*
- 132 DETLEF GARZ  
*Hans-Christoph Koller/Rainer Kokemohr (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse*
- 136 HEINZ LEHMEIER  
*Hans-Günter Rolff/Oswald Bauer/Klaus Klemm/Hermann Pfeiffer/Renate Schulz-Zander: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 8. Daten, Beispiele und Perspektiven*
- 140 DAGMAR HÄNSEL  
*Ewald Terhart/Kurt Czerwenka/Karin Ehrich/Frank Jordan/Hans Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*

## *Dokumentation*

- 145 Pädagogische Neuerscheinungen

## Ein Modellversuch am Kreuzweg

### *Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts*

#### *Zusammenfassung*

Der folgende Beitrag soll kurz den Modellversuch „Lebensgestaltung–Ethik–Religion“ (im folgenden LER) von seinem äußeren Rahmen her und die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung skizzieren. Dazu wird eine Teiluntersuchung genauer referiert, die zum Zweck der wissenschaftlichen Evaluation durchgeführt worden ist. Abschließend sollen einige Gesamtergebnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung resümiert werden.

Das Verhältnis von Religion und Gesellschaft ist, insbesondere wenn es um die Schule geht, in der Bundesrepublik nach wie vor ein heißes Eisen – sei es, daß die Repräsentanz christlicher Elemente in der Schule für selbstverständlich erklärt wird, sei es, daß der Religion gar kein legitimer Platz mehr zugewilligt wird. Dies ist zuletzt deutlich geworden an den Reaktionen auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts, das Anfang August 1995 veröffentlicht worden ist (DJW 1995, S. 2477–2483). Das Gericht hatte die staatlich angeordnete Anbringung von Kruzifixen in den bayrischen Klassenzimmern für unvereinbar mit dem Grundgesetz erklärt und dafür eine Fülle von Kritik geerntet. Das Urteil hat nicht nur konservative Politiker zu heftigen Angriffen veranlaßt, die sich zum Teil sogar gegen das Gericht insgesamt richteten; Umfragen legen den Schluß nahe, daß das Urteil auch in der Bevölkerung mehrheitlich auf Unverständnis gestoßen ist.

Es ist bemerkenswert, daß manche Zeitgenossen die Aufhebung der Anbringungspflicht von Kruzifixen in der öffentlichen (*Volks-*)Schule in ein Verbot verkehren und als Zeichen für den drohenden Untergang des Abendlandes werten. Das Symbol wird offensichtlich für die Sache selbst genommen, so als ob damit religiöse Inhalte überhaupt aus der Schule verbannt und ein allgemeiner Werteverfall beschleunigt würde. Aber wird oder wurde durch das Urteil wirklich etwas geändert?

Das schwierige Verhältnis zwischen Politik, Schule und Religion zeigte sich auch bei der kontroversen Diskussion über die Einrichtung des Modellversuchs LER in Brandenburg. Die Parallele zum „Kruzifix-Urteil“ geht so weit, daß dieser Konflikt wohl ebenfalls vor dem Bundesverfassungsgericht ausgetragen wird. Im Vergleich zu den Reaktionen auf das Urteil ist die Debatte über den Modellversuch allerdings sachnäher verlaufen; der Modellversuch hat Erfahrungen produziert, und es wurde nicht nur um Symbole gestritten, sondern es mußte von vornherein eine Auseinandersetzung über Inhalte geführt werden. Zur Debatte standen Ziele und Methoden eines Unterrichts sowie der Zugang zu Fragen konkreter Lebensführung, ethischer Entscheidungen und religiöser Weltdeutung in der Schule. Dabei hat die Auseinandersetzung sowohl bei den Kritikern als gerade auch bei den Protagonisten des Modellversuchs eine Reihe

ungedeckter Annahmen über das Verhältnis von Ethik und Religion, über schulische Aufgaben und Möglichkeiten, über moralisches Denken und Handeln offenbart. Wie immer man einzelnes jedoch beurteilen mag, hat die Konzeption von LER eine allgemeine Bedeutung, insofern sie die Aufgabe eines moralisch-evaluativen Unterrichts in der Schule im Rahmen einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft aufnimmt. Auch wenn die Situation in der ehemaligen DDR durch Besonderheiten gekennzeichnet ist, kann ein entsprechender Ansatz Impulse geben, Regelungen zu überdenken, die sich in den alten Bundesländern scheinbar bewährt, langfristig möglicherweise jedoch überlebt haben oder überleben werden. Aber auch wenn neue Wege beschränkt werden sollen, setzt die Schule strukturell Bedingungen, die nicht ohne Verlust außer Kraft gesetzt werden können.

## I.

Der Modellversuch LER ist mit Beginn des Schuljahres 1992/93 an 44 von insgesamt etwa 1200 Schulen im Lande Brandenburg eingerichtet und ist nach dreijähriger Laufzeit zum Ende des Schuljahres 1994/95 abgeschlossen worden. Eine politische Entscheidung über die Einführung von LER und seine Organisationsform soll um das Jahresende 1995 gefällt sein<sup>1</sup>; vorerst wird der Unterricht an den 43 der ehemals 44 beteiligten und sechs weiteren Schulen bis zum Ende des laufenden Schuljahres weitergeführt. Für die Einrichtung des Modellversuchs ist im Jahre 1992 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport eine wissenschaftliche Begleitung (unter der Leitung des Erstautors) bestellt worden, die im Frühjahr 1995 ihren Evaluationsbericht vorgelegt hat.

Die Idee zur Einführung des neuen Lernbereichs<sup>2</sup> entstand im Zusammenhang des Übergangs von der DDR zu einer neuen, demokratischen gesellschaftlichen Ordnung: Den Jugendlichen sollten Hilfen bei entstehenden Orientierungsproblemen gegeben und die zuvor entstandenen Defizite speziell in der Kenntnis unterschiedlicher Weltansichten, Kulturen und Religionen sollten ausgeglichen werden.<sup>3</sup> Auch wenn der Modellversuch durch die besonderen Verhältnisse in einem der neuen Bundesländer geprägt war, besitzt er in einer sich allgemein vollziehenden Säkularisierung allgemeine Bedeutung: Ihm lagen bestimmte Annahmen über bestehende oder zukünftige Entwicklungserfordernisse, über daraus erwachsende Aufgaben, aber auch über die Möglichkeiten der Schule zugrunde. Aufmerksamkeit kann der Modellversuch in Brandenburg schließlich

1 Anmerkung der Redaktion: Inzwischen hat das brandenburgische Kabinett in seiner Beschlussvorlage eine Befreiungsmöglichkeit vom Pflichtfach LER für diejenigen Schüler vorgesehen, die am Religionsunterricht außerhalb des normalen Stundenplans teilnehmen. Die Fraktionen von SPD und PDS haben angekündigt, in den parlamentarischen Beratungen gegen diese Wahlmöglichkeit zu stimmen. Zum Zeitpunkt der Drucklegung (10. November 1995) waren die parlamentarischen Beratungen zum neuen Schulgesetz aber noch nicht abgeschlossen.

2 Statt von einem „Fach“ wurde von einem „Lernbereich LER“ gesprochen. Der Hintergrund dieser Bezeichnung war, daß aufgrund eines Kompromisses zwischen der Landesregierung und der Evangelischen Landeskirche Berlin-Brandenburg im Modellversuch zwischen einer Integrations- und Differenzierungsphase unterschieden wurde. In der Differenzierungsphase war den Schülerinnen und Schülern die Wahl zwischen einem bekenntnisneutralen Unterricht (Lebensgestaltung und Ethik) und einem konfessionellen Religionsunterricht eingeräumt. Das zeitliche Verhältnis zwischen den beiden Phasen sollte in etwa 1 : 1 sein. Faktisch hat sich nur eine kleine Minderheit der Schülerinnen und Schüler für den Religionsunterricht entschieden; entsprechend ist auch nur an einem kleinen Teil der Schulen eine Differenzierungsphase eingerichtet worden.

3 Mit der Problemlage wenig vertraute Leser sollten sich vor Augen führen, daß es um nichts Geringeres als darum geht, in einer den Kirchen, wenn nicht dem Religiösen überhaupt, weitgehend entfremdeten Umgebung ein neues Schulfach einzurichten, für das es kein verbindliches Vorbild gibt. Nach amtlichen kirchlichen Angaben zählten 1992 etwa 3,6% der Bevölkerung im Land Brandenburg zur Katholischen und 28,5% zur Evangelischen Kirche.

auch deswegen beansprucht, weil er organisatorisch einen Lösungsweg einschlägt, der von den in der (alten) Bundesrepublik bestehenden Verhältnissen abweicht. Die dadurch ausgelösten Konflikte zwischen der Landesregierung und den beiden großen christlichen Religionsgemeinschaften haben den Modellversuch von Beginn an begleitet.

Der Modellversuch zählte von den quantitativen Dimensionen her zu den größten gegenwärtigen Modellversuchen in der Bundesrepublik. Einbezogen waren 21 Gesamtschulen, sechs Realschulen und 17 Gymnasien. Während die Zahl der im Modellversuch tätigen Lehrkräfte mit etwa hundert über die Jahre weitgehend dieselbe geblieben ist, hat sich die Zahl der Klassen und der Schüler, die im Modellversuch mitwirkten, von Jahr zu Jahr erhöht. Dies hängt damit zusammen, daß der ursprünglich auf die 7. oder 8. Jahrgangsstufe konzentrierte Lernbereich, den schulischen Bedingungen folgend, zum Teil auf andere Jahrgangsstufen ausgedehnt wurde: Der Lernbereich folgte gewissermaßen den heranwachsenden Schülern in höhere Altersstufen und wurde verschiedentlich für nachwachsende Schülerjahrgänge mit Beginn der 7. Klassenstufe neu eingerichtet, so daß den etwa 200 Klassen des Schuljahres 1992/93 etwa 330 Klassen im Schuljahr 1994/95 gegenüberstanden. Im gleichen Zusammenhang hatte sich die Gesamtzahl der in den Modellversuch einbezogenen Schülerinnen und Schüler von gut 5000 auf über 7000 erhöht. Für die Lehrkräfte bedeutete diese Entwicklung, daß sie in der Regel einen fortlaufend steigenden Anteil ihres Deputats auf den Unterricht in dem neuen Lernbereich verwendet haben.

Aber nicht an allen 44 Schulen, die am Modellversuch beteiligt waren, wurde der „Lernbereich: Lebensgestaltung–Ethik–Religion“ in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I unterrichtet. Auch die Zahl der Wochenstunden für den Lernbereich, die ursprünglich einheitlich auf zwei Stunden festgelegt war, schwankte zum Teil – wesentlich mit Rücksicht auf die vermehrte unterrichtliche Gesamtbelastung der höheren Jahrgangsstufen – von Schule zu Schule. Veränderungen der Stundenzahl wurden dabei auch in Abhängigkeit davon vorgenommen, ob der Lernbereich in geteilten Unterrichtsgruppen erteilt wurde. Einige Schulen verzichteten u. a. auf die eigentlich vorgesehene zweite Wochenstunde in der Absicht, den Lernbereich wenigstens für bestimmte Jahrgangsstufen in der Form des Teilungsunterrichts anbieten zu können. Im Lauf der Entwicklung haben notwendigerweise auch die Differenzierungen im Modellversuch zugenommen und dem Lernbereich von Schule zu Schule ein unterschiedliches Bild gegeben. Dazu gehört auch, daß im Schuljahr 1993/94 an 27 Schulen des Modellversuchs zusätzlich 29 kirchlich beauftragte Lehrkräfte (größtenteils Katecheten) mitwirkten und an einigen dieser 27 Schulen sogenannte Differenzierungsphasen eingerichtet wurden, in deren Verlauf die kirchlich beauftragte und die staatliche Lehrkraft getrennt entweder konfessionellen Religionsunterricht oder „Lebensgestaltung–Ethik“ unterrichteten. Die hochgradige interne Differenzierung, die der Modellversuch trotz zentraler Vorgaben besaß und die auch als Reaktion auf die jeweiligen organisatorischen und lokalen Bedingungen zu verstehen ist, erschwerte den Überblick und läßt generalisierende Aussagen über den Lernbereich nicht ohne weiteres zu.

Die Konzeption für den Lernbereich wurde von einer Projektgruppe aus drei

Mitgliedern im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) in Ludwigfelde entwickelt, die seit 1992 außerdem für die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Modellversuch sowie für die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial, unterrichtsdidaktischen Hinweisen und Grundlagenliteratur zuständig war. Die Projektgruppe sollte auch den Kontakt zur und die Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung sicherstellen, die ihrerseits aber bei Anlage und Durchführung ihrer Untersuchungen gänzlich unabhängig war. Hinsichtlich der konzeptuellen Entwicklungsaufgabe ist die Projektgruppe durch eine vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport einberufene Kommission unterstützt worden, die von Januar 1993 bis April 1994 die Richtlinien für den Lernbereich erarbeitet hat. Diese sind (in broschierter Form und im Umfang von 70 Seiten) mit Beginn des Schuljahres 1994/95, d. h. erst zu Beginn des dritten Jahres des Modellversuchs, an die Schulen verschickt worden und sollten im letzten Jahr des Modellversuchs erprobt werden.<sup>4</sup>

Zu der organisatorischen Differenzierung, die der Modellversuch im Laufe seines Bestehens erfahren hat, kommt auf diese Weise eine konzeptuelle und inhaltliche Weiterentwicklung hinzu. Während zu Beginn des Modellversuchs bei relativ geringer Vorlaufzeit nur vorläufige inhaltliche Überlegungen zur Verfügung standen und entsprechend nur eine provisorische Vorbereitung der Lehrkräfte erfolgen konnte, ist schrittweise eine merkliche Konsolidierung vollzogen worden: Inzwischen liegen, wie gesagt, inhaltliche Richtlinien in Form der „Hinweise zum Unterricht im Modellversuch Lernbereich: Lebensgestaltung–Ethik–Religion, Sekundarstufe I“ vor, die die vorläufigen Arbeitspapiere und Handreichungen (für die Lehrer) ablösen.<sup>5</sup> Ebenfalls im September 1994 ist (im Entwurf) eine „Ausbildungsordnung für die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Modellversuch zum Lernbereich ‚Lebensgestaltung–Ethik–Religion (L–E–R)‘“ fixiert worden. Sie bezeichnet die Qualifikationen, die Lehrkräfte für den Lernbereich in einer Erweiterungsprüfung nachweisen sollen, und schreibt für künftige Fälle Umfang sowie Inhalte der „Fort- und Weiterbildung“ fest, die während des Modellversuchs im praktischen Vollzug entwickelt worden sind. Die Tatsache, daß der genannten Ausbildungsordnung ein Anhang empfohlener, zum Teil obligatorischer Grundlagenliteratur zum Lernbereich beigelegt ist, gibt ferner einen Hinweis darauf, daß die Versorgung der Lehrkräfte mit Materialien zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts erheblich verbessert worden

4 Zu den Gremien, die im Zusammenhang mit dem Modellversuch eingerichtet worden sind, zählte ferner ein „gesellschaftlicher Beirat“, dem die Koordination verschiedener an den neuen Lernbereich gerichteter Ansprüche zufiel. In ihm waren außer der Projektgruppe und der zuständigen Abteilung des Ministeriums die beiden großen christlichen Religionsgemeinschaften, Weltanschauungsgemeinschaften (zum Teil mit Beobachterstatus), Lehrkräfte und Schulaufsicht, Eltern und Schüler vertreten.

5 Für die Evaluation wurden selbstverständlich auch die vorläufigen Papiere mit berücksichtigt. Vornehmlich handelt es sich dabei um:

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1991;
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB) 1991;
- LANGE/KRIESEL 1993.

Außerdem ist der Zwischenbericht zum Modellversuch vom November 1994 sowie der Untersuchungsbericht des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung über die psychologische Begleitung genutzt worden.

ist. Die Beseitigung der gerade in diesem zuletzt genannten Bereich anfangs fast unumgänglich aufgetretenen Defizite dürfte wohl erst nach Abschluß des eigentlichen Modellversuchs gelingen. Für einen Bericht über den Modellversuch stellte sich die Aufgabe, Anlaufschwierigkeiten und die bei ihrer Überwindung erzielten Fortschritte in ein angemessenes Verhältnis zu setzen und jedenfalls nicht bei der Darstellung eines überholten Zustands stehen zu bleiben.

Der Auftrag zur wissenschaftlichen Begleitung, der vom Brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport am 1. 10. 1992 erteilt worden war, enthielt keine Spezifikation des Untersuchungsauftrags. Maßgeblich war vielmehr eine Planskizze zur wissenschaftlichen Evaluation, die einer der Verfasser im Juni 1992 dem Ministerium vorgelegt hatte.

Zu den Fragen, die die wissenschaftliche Begleitung zwar nicht völlig unbeachtet lassen, zu deren Klärung sie aber wenig beitragen konnte, gehörte der Konflikt, ob in den öffentlichen Schulen Brandenburgs konfessioneller Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach einzurichten ist. Die Auseinandersetzung zwischen Landeskirchen und Landesregierung hat die Durchführung und Entscheidung über den Modellversuch in unerträglicher Weise überschattet, so daß die eigentlich pädagogischen Fragen eines moralisch-evaluativen Unterrichts in der öffentlichen Wahrnehmung bald in den Hintergrund traten. Demgegenüber hat das Gutachten bewußt darauf verzichtet, die juristische Debatte um neue Argumente zu bereichern. Der Bericht der wissenschaftlichen Begleitung ist dadurch charakterisiert, daß er Anerkennung und Kritik am Modellversuch verbindet. Auch wenn die Offenlegung von Mängeln dem Ziel dienen sollte, LER zu optimieren, bevor der Versuch in dieser oder jener Form flächendeckend an den Schulen Brandenburgs umgesetzt wird, haben die Aussagen ein geteiltes Echo gefunden. Dies war nach den Erfahrungen mit der Begleitforschung in der Bundesrepublik im Grunde zu erwarten: Das Interesse eines Großteils der beteiligten Lehrkräfte an einer differenzierten Evaluation wurde durch die Erwartung begrenzt, für die geleistete Arbeit Anerkennung und Bestätigung zu erfahren. Und die Konfliktpartner auf der politischen Bühne haben den Bericht als Legitimationshilfe für ihre Streitpositionen zu instrumentalisieren versucht.

Der Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung läßt sich im vorliegenden Beitrag nur auszugsweise wiedergeben.<sup>6</sup> Er stützt sich auf eine Vielzahl von Untersuchungen, die von der wissenschaftlichen Begleitung zwischen 1992 und 1994 durchgeführt wurden. Diese Untersuchungen erstreckten sich auf die Erfassung (1) der gesellschaftlichen und (2) der schulischen Rahmenbedingungen des Modellversuchs, (3) auf die Analyse der inhaltlichen Vorgaben für den Lernbereich, (4) auf die Befragung der Lehrkräfte nach ihren Vorstellungen und Erfahrungen – und zwar sowohl der staatlichen als auch der kirchlich beauftragten Lehrkräfte im Modellversuch und ferner von Lehrkräften für den Religionsunterricht außerhalb des Modellversuchs –, (5) auf die durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen, (6) auf die exemplarische Erfassung des Un-

<sup>6</sup> Das Gutachten wird in seinem vollen Umfang im Januar 1996 unter dem Titel *ACHIM LESCHINSKY: „Vorleben oder Nachdenken“* im Diesterweg-Verlag Frankfurt a. M. publiziert werden.

terrichtsgeschehens – durch Unterrichtsbeobachtungen und die Durchführung eines eigenen Unterrichtsexperiments – sowie (7) schließlich auf die Abschätzung möglicher Effekte von LER bei den Schülern.

Im folgenden sollen zentrale Ergebnisse der unter (4) genannten Befragung vorgestellt werden. Sie erscheint für den Zweck der Kurzpräsentation besonders geeignet, weil die konkrete Ebene der Durchführung des Unterrichts, die Mitwirkung unterschiedlicher Lehrergruppen am LER-Projekt und schließlich auch die konkurrierenden Organisationsformen (LER versus konventionellen Religionsunterricht an Brandenburger Schulen) zur Sprache kommen.

## II.

Die Lehrkräfte wurden im Rahmen der Evaluation zweimal befragt. Die Ergebnisse der ersten Befragung vom November 1992 bleiben hier unberücksichtigt, weil die Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt ihren Unterricht in LER erst aufgenommen hatten und sich die Befragung daher weniger auf Erfahrungen als auf Zielvorstellungen beziehen konnte. Für die zweite Lehrerbefragung, die im Sommer 1994 durchgeführt wurde, war unter Berücksichtigung der vorläufigen Richtlinien und Handreichungen der LER-Projektgruppe, der Ergebnisse der Erstbefragung der Lehrkräfte sowie von einzelnen Unterrichtsbeobachtungen ein standardisierter Fragebogen entwickelt worden, der sowohl geschlossene wie offene Fragen enthielt. Bezüglich der Zielsetzungen von LER wurden elf Zielbereiche mit der Bitte vorgelegt, die Wichtigkeit jedes einzelnen Zieles anzugeben. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, weitere Zielsetzungen zu nennen, die in dieser Liste nicht enthalten waren. Gefragt wurde auch danach, welche der als relevant eingeschätzten Zielsetzungen sich nicht oder nur mit Abstrichen haben verwirklichen lassen. Zudem interessierte, wie die Lehrkräfte die Wirkung von LER auf die Schüler einschätzen. Wie bereits bei der Erstbefragung wurde erneut nach der inhaltlichen und methodischen Nähe von LER zu anderen Fächern gefragt. Ausführlich widmet sich der Fragebogen in vorstrukturierter Form den Erfahrungen mit der Differenzierungsphase<sup>7</sup> und der persönlichen Zusammenarbeit mit der/dem kirchlichen Lehrbeauftragten, wenn ein solches Kooperationsmodell an der Schule realisiert wurde. Die Auswertung basiert auf Angaben von 86 Lehrkräften, was einer sehr hohen Rücklaufquote von 90% entspricht. Zu Vergleichszwecken wurde eine adaptierte Fassung des Fragebogens auch an die Gruppe der im Rahmen der LER-Differenzierungsphase beauftragten kirchlichen Lehrkräfte versandt. Wegen der geringen Rücklaufquote von 64% und somit einer absoluten Zahl von 18 Fragebögen sind die Möglichkeiten zur Verallgemeinerung der Befunde für diese Stichprobe allerdings deutlich begrenzt. Hauptgrund für den hohen Ausfall ist, daß zum Zeitpunkt der Befragung etwa ein Drittel der kirchlichen Mitarbeiter die Mitarbeit an dem Modellversuch aufgegeben hatte, so daß deren besonders negative Erfahrungen und Einschätzung in die vorliegenden Auswertungen nicht mit eingehen.

Ein weit besserer Rücklauf (47 Fragebögen = 81%) hingegen konnte für eine weitere Vergleichsgruppe, die Religionslehrer, erzielt werden. Es lag nahe, einen möglichst ähnlichen Fragebogen auch solchen Lehrkräften vorzulegen, die evangelischen Religionsunterricht (RU) in Brandenburg unabhängig vom LER-Modellversuch anbieten. Um die direkte Vergleichbarkeit mit den Aussagen der LER-Lehrkräfte zu maximieren, wurden nach Möglichkeit identische Frageformulierungen und Antwortvorgaben für die Fragen nach Zielsetzungen und Wirksamkeit des Unterrichts verwendet, wobei nur der Begriff „LER“ durch das Wort „Religionsunterricht“ ersetzt wurde.

Alle drei Gruppen wurden am Ende des Fragebogens danach gefragt, ob und, wenn ja, in welcher Form und ab welcher Klassenstufe sie die Einführung eines LER-Unterrichts über den Modellversuch hinaus befürworteten.

<sup>7</sup> Vgl. Anm. 2.

## *1. Zu den Lehrpersonen und der allgemeinen Unterrichtssituation*

Bei den Angaben zur Person wurde im Fragebogen bewußt Zurückhaltung geübt, um den Eindruck politischer Kontrolle in jedem Fall zu vermeiden. Gefragt wurde daher nur nach der Fakultas und den Klassenstufen, in denen die Befragten LER unterrichten. Die 86 befragten LER-Lehrkräfte erteilten LER-Unterricht überwiegend in den Klassenstufen 7 und 8 (84% bzw. 86%), seltener in Klasse 9 (38%). Mit einer Ausnahme wurde LER-Unterricht von den Lehrkräften an nur einer Schule erteilt. Mehr als die Hälfte (59%) unterrichtete in den Klassen, in denen sie LER-Unterricht erteilten, zusätzlich mindestens ein weiteres Schulfach. Knapp ein Viertel (24%) war für die Klassen, in denen sie LER unterrichteten, auch als Klassenlehrer verantwortlich.

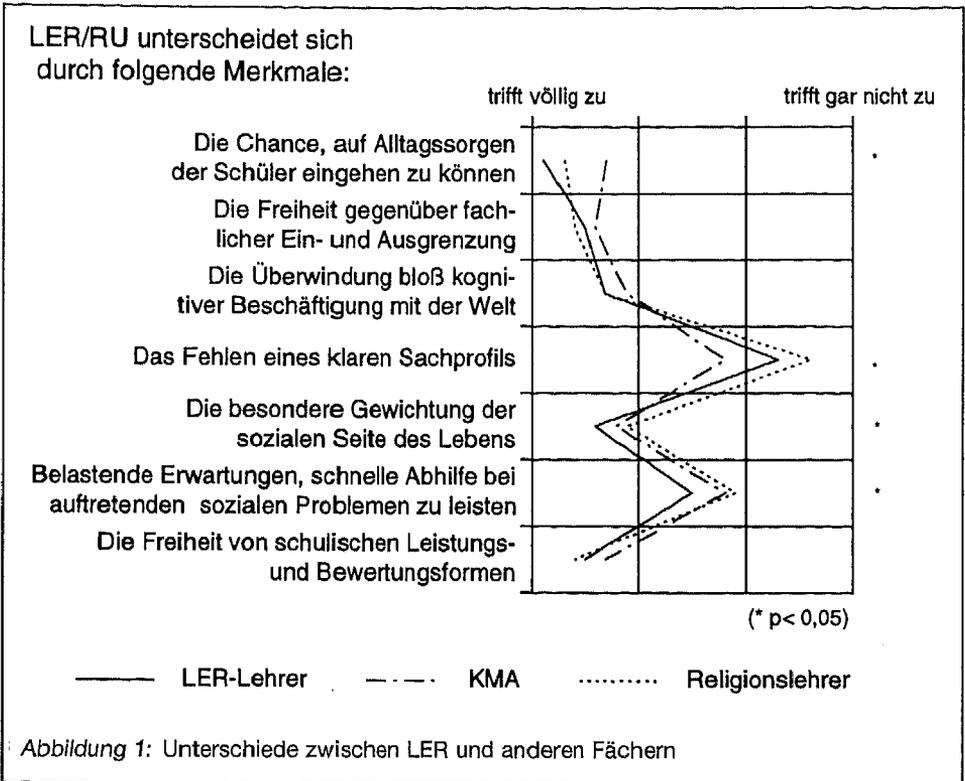
Befragt nach den Fächern, die sie außer LER unterrichten, ergab sich zwar eine deutliche Schwerpunktsetzung im Bereich der geistes- und sozialwissenschaftlichen sowie sprachlichen Fächer und Fächerkombinationen (46%), doch auch naturwissenschaftliche Fächer und Mathematik wurden von mehr als einem Drittel als Fakultas genannt. 23% der LER-Lehrerinnen und -Lehrer unterrichteten sonst ausschließlich ein oder zwei naturwissenschaftliche Fächer. Eine fachlich einseitige Ausrichtung der LER-Lehrkräfte ist somit nicht zu erkennen.

In der Mehrzahl der Fälle waren zusätzlich kirchlich beauftragte Lehrkräfte (KMA) an den Schulen des Modellversuchs tätig. Wo eine solche Kooperation vorlag, erstreckte sie sich in knapp der Hälfte der Fälle auf den gesamten LER-Unterricht, in einem Viertel der Fälle beschränkte sie sich auf die Inhalte von Religion. In den übrigen Fällen ging die Kooperation partiell über den „R“-Anteil hinaus. Allerdings war die Kooperation während der Differenzierungsphase, bezogen auf die Schulen mit kirchlicher Beteiligung, eher selten.

## *2. LER im Verhältnis zu anderen Fächern*

Um das Selbstverständnis des Fachs aus der Sicht der Lehrer zu erkunden, wurde nach der Beziehung von LER zu anderen Schulfächern gefragt. Dabei ergaben sich kaum Unterschiede zwischen Erst- und Zweitbefragung: Von mehr als der Hälfte der Befragten wurden Überschneidungen mit dem Fach Politik hervorgehoben. Diese inhaltliche Nähe hatte unterschiedliche Akzente: Sie reichte von gelegentlichen Absprachen und fruchtbarer Kooperation bis zu negativ bewerteter Konkurrenz. Überschneidungen und Kooperation wurden, wenn auch mit deutlich geringerer Häufigkeit der Nennungen, auch für die Fächer Deutsch, Geschichte und Erdkunde, seltener Biologie, Kunst und Musik berichtet. Nimmt man die Häufigkeit der Nennungen und den Bewertungsakzent dieser inhaltlichen Nähe zusammen, so scheint eine Balance zwischen Kooperation und Abgrenzung am wenigsten problematisch mit dem Fach Deutsch gelungen zu sein, konflikträchtig hingegen mit Politik.

Auf die tendenziell entgegengesetzte Frage, durch welche Merkmale sich der LER-Unterricht von anderen Fächern unterscheidet, zeigte sich eine im Ver-



gleich zurückhaltendere bzw. skeptischere Sicht der KMA. Sie schätzten die Chancen geringer ein, im LER-Unterricht unmittelbar auf wechselnde Alltagsorgen der Schüler eingehen zu können, und hatten eher Zweifel am klaren Sachprofil des Faches. Instruktiv ist an dieser Stelle der Vergleich mit dem Antwortprofil der Religionslehrer, die eine Einschätzung bezüglich des konventionellen Religionsunterrichts abgeben sollten. Dieses Profil war dem der Einschätzung der LER-Lehrkräfte sehr ähnlich. Im Paarvergleich sind nur zwei Unterschiede statistisch bedeutsam: Die Möglichkeit, auf Alltagsorgen der Schüler direkt Bezug zu nehmen, schätzten LER-Lehrkräfte für ihren Unterricht noch höher ein, als die Religionslehrer dies für ihren RU annahmen. Die Religionslehrer hingegen sahen ein deutlicheres Sachprofil für ihren Unterricht und fühlten sich weit weniger der belastenden Erwartung ausgesetzt, Abhilfe bei auftretenden sozialen Problemen zu leisten (vgl. Abb. 1).

Die starke Abweichung der Einschätzungen bei den KMA mag zunächst erstaunen, da sie ja nicht nur über dasselbe Fach urteilen sollten wie die LER-Lehrkräfte, sondern zudem – im Unterschied zu den Religionslehrern – auch in denselben Schulen tätig waren und somit die gleiche Schulsituation beurteilten wie die LER-Lehrkräfte. Als wichtiges empirisches Indiz zur Erklärung dieser Diskrepanz zwischen LER-Lehrkräften und KMA kann der Umstand gewertet werden, daß für alle sieben vorgegebenen Items die Antworten der KMA die

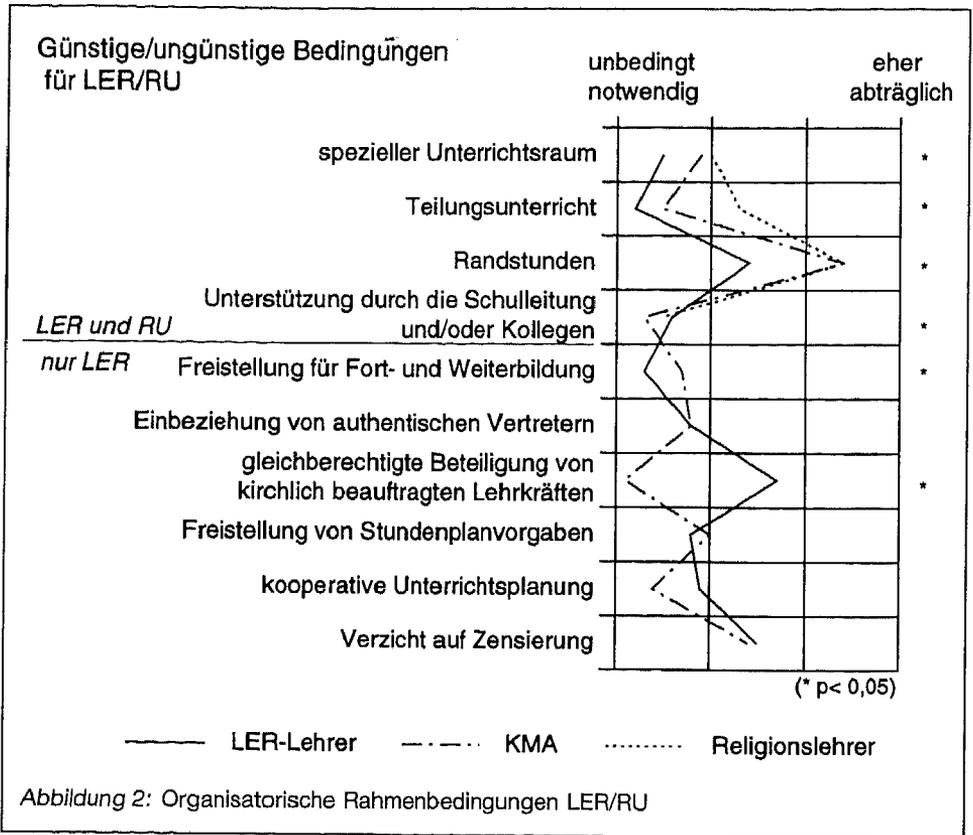
größten Streuungen aufwiesen. Dies deutet darauf hin, daß die KMA in den Schulen, in denen sie im Rahmen des Modellversuchs tätig waren, sehr unterschiedliche, mitunter sogar gegensätzliche Erfahrungen gemacht haben. Dieser Eindruck bestätigt sich bei einem Blick auf die offene Frage, ob und gegebenenfalls wie sich ihre Einschätzung von LER seit Beginn des Modellversuchs verändert hatte. Mehrheitlich gaben die kirchlichen Mitarbeiter eine Veränderung ihrer Haltung an. Unabhängig davon, ob in positiver oder negativer Richtung, wurde in fast allen Äußerungen auf die gute bzw. schlechte Kooperation mit den LER-Lehrerkollegen Bezug genommen. Beide Urteile könnten unterschiedlicher kaum ausfallen.

Sie reichten von der positiven Erfahrung gelungener Integration („Anfangs war mein Einsatz beschränkt auf den Lernbereich ‚Religion‘ . . . , später erstreckte sich die Zusammenarbeit auf LER insgesamt“, „LER ist sinnvoller, als ich zuerst gedacht hatte, . . . aufgrund der guten Zusammenarbeit mit der staatlichen Lehrkraft von Anfang an“) über skeptische Distanz („Ich sehe die Grenzen und Schwachstellen deutlicher“, „Jetzt kritischer wegen der erfahrenen Vorbehalte gegen kirchliche Mitarbeit“) und Analyse konzeptueller Schwächen („Fachlehrer für andere Fächer können keine unbelastete Beziehung zu den Schülern aufbauen und umgekehrt“, „LER als Ethik ist in Ordnung, aber ohne kirchliche Beteiligung – das wäre ehrlicher!“) bis hin zu Berichten über offene Konfrontationen („Ich bin enttäuscht von der großen Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis und der Ablehnung von so ziemlich allem, was mit ‚Religion‘ zu tun hat, . . . insbesondere seitens der LER-Kolleginnen“, „Personelle und strukturelle Kontinuität aus Vorwende-Zeiten“). Geradezu spiegelbildlich ließen sich auf die gleiche Frage entsprechende Äußerungen der LER-Kräfte finden („Kleinkrieg der kirchlichen Mitarbeiter“). Es ist nicht übertrieben festzustellen, daß sich der Konflikt zwischen KMA und LER-Lehrkräften wie ein roter Faden durch die gesamte Lehrerbefragung zog.

Einig waren sich LER-Lehrkräfte und KMA allerdings in der grundsätzlichen Überzeugung, daß LER im Rahmen des schulischen Fächerkanons von erheblicher Wichtigkeit ist, ein Drittel der Befragten hielt es sogar für „sehr wichtig“. Entsprechend überwog in beiden Gruppen die Überzeugung, daß moralisch-evaluativer Unterricht als eigenständiges Schulfach Bestand hat. Und dies durchaus auch dann, wenn es zu inhaltlichen Überschneidungen mit anderen Fächern kommt. In Anbetracht des außerordentlich umfänglichen Lernprogramms (vgl. Hinweise zum Unterricht 1994) ist jedoch bemerkenswert, daß sowohl LER-Lehrkräfte als auch KMA zwei Wochenstunden hierfür für ausreichend hielten. Einig waren sich die beiden Gruppen aber auch in der Klage über die mangelnde inhaltliche Abstimmung der verschiedenen Richtlinien.

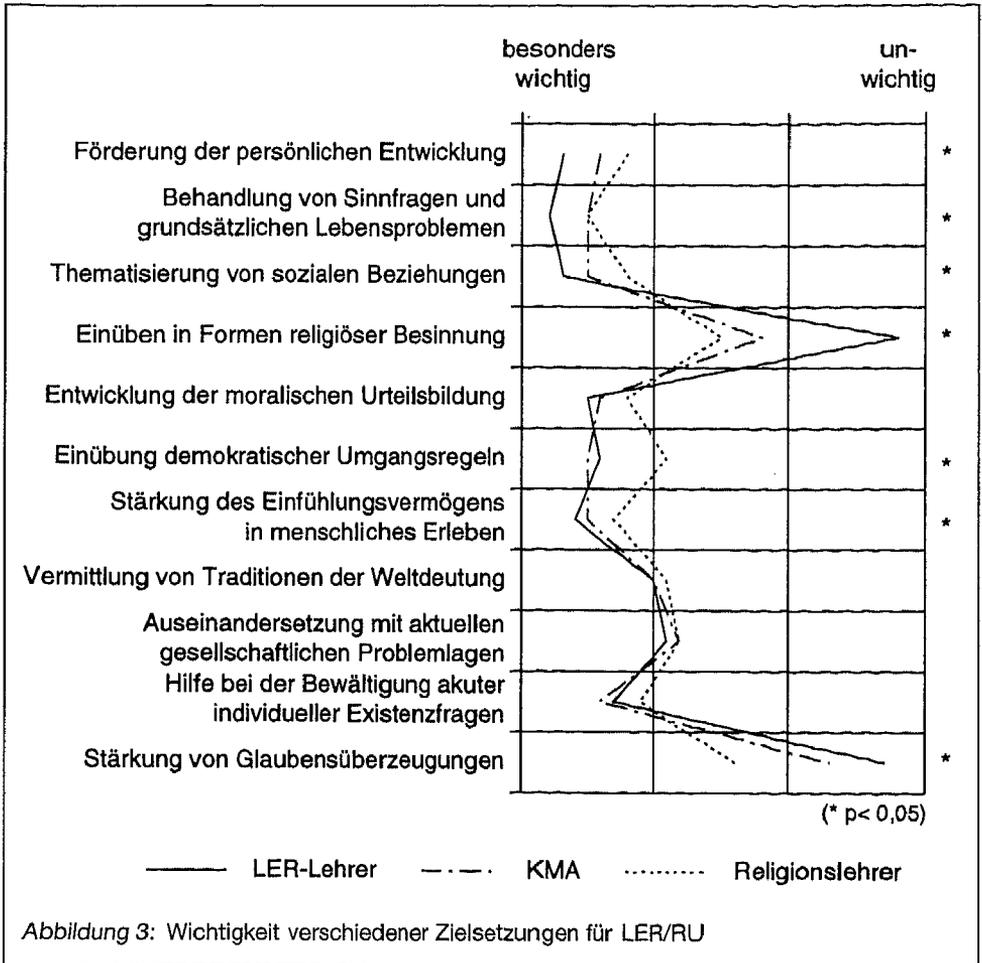
Von den organisatorischen Rahmenbedingungen hoben die LER-Lehrkräfte diejenigen Aspekte als besonders notwendig hervor, die das Fach im Rahmen des Modellversuchs auch objektiv privilegierten: die Möglichkeit zum Teilungsunterricht sowie die Freistellung für die Fort- und Weiterbildung (vgl. Abb. 2).

Für dringend geboten hielten LER-Lehrkräfte zudem einen speziellen Unterrichtsraum sowie die allgemeine Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium. Für weniger notwendig, wenn nicht sogar in der Tendenz für abträglich wurde die gleichberechtigte Beteiligung der kirchlich beauftragten Lehrkräfte gehalten. Auch wenn die Diskrepanz zu den KMA in dieser Frage aufgrund der gewählten Formulierung logisch zu erwarten war, gibt diese nahezu entgegengesetzte Einschätzung doch zu denken, da es sich hier offen-



sichtlich nicht nur um unterschiedliche Nuancierungen der Stellung der KMA innerhalb von LER handelt, sondern in der Tat um entgegengesetzte Vorzeichen: Die KMA hielten ihre gleichberechtigte Beteiligung für die wichtigste der genannten Rahmenbedingungen für LER überhaupt, während die LER-Lehrkräfte dies für die Bedingung erklärten, die sich am ehesten abträglich auswirkt. An keiner anderen Stelle der Befragung wurde dieser Gegensatz deutlicher. Man kommt nicht umhin anzunehmen, daß viele LER-Lehrkräfte die Beteiligung der KMA in der Tendenz als „Oktroi“ empfanden, der ihrem originären Verständnis des Faches widersprach, während die KMA eine echte, d. h. gleichberechtigte Kooperation vehement einklagten. Die Ablehnung einer gleichberechtigten Beteiligung der KMA erwies sich zudem als völlig erfahrungsresistent, da sie unabhängig vom Vorliegen einer kirchlichen Beteiligung gleich stark ausfiel.

Bemerkenswert war die ambivalente Einschätzung der fehlenden Zensurierung in LER, die in deutlicher Spannung zum Anspruch steht, die in LER zu schaffende Unterrichtsatmosphäre „durch Bewertungen nicht zu beeinträchtigen“, so „daß auch hier keine festschreibende Beurteilung und Bewertung vorgenommen werden sollte“ (Hinweise zum Unterricht im Modellversuch,



S. 70). An der Scheidelinie zwischen den Antwortvorgaben „unbedingt notwendig“ bzw. „günstig“ einerseits und „ungünstig“ bzw. „abträglich“ andererseits teilten sich die LER-Lehrkräfte in zwei nahezu gleich große Lager von Befürwortern und Gegnern einer Leistungsbewertung.

### 3. Das inhaltliche Profil von LER aus der Lehrersicht

Um Hinweise auf die von den LER-Lehrkräften im Unterricht gesetzten Schwerpunkte zu erhalten und gleichzeitig eine Quantifizierung und Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden elf verschiedene Zielsetzungen vorgegeben, deren Relevanz die Lehrkräfte unabhängig voneinander einschätzen sollten. Zusätzlich konnten die Lehrer bis zu drei weitere Themen nennen, die sie für wichtig erachteten und die sich ihrer Meinung nach nicht unter die elf genannten Themen subsumieren ließen. Die elf Zielvorgaben sollten einerseits hin-

reichend abstrakt formuliert sein, um durch sie keine methodisch-didaktischen Zugangsformen zu kennzeichnen, andererseits aber konkret genug, um hinreichend voneinander abgegrenzt zu sein. Schon ein kursorischer Blick läßt erkennen, daß zwei der vorgegebenen Ziele die Grenze zum konfessionellen RU überschritten („Einübung in Formen religiöser Besinnung“, „Stärkung von Glaubensüberzeugungen“, vgl. Abb. 3).

Durch diese Erweiterung konnte die Liste in identischer Form auch den KMA und den Religionslehrern (mit der Vorgabe „RU“ anstelle von „LER“) vorgelegt werden, um auch für diesen Befragungsteil die Vergleichbarkeit zwischen den drei Lehrergruppen zu maximieren. Die verbleibenden neun Ziele dürften in ihrem direkten Bezug zu LER wohl unstrittig sein. Problematisch aber ist die umgekehrte Schlußfolgerung, diese neun Zielsetzungen bildeten eine repräsentative oder gar erschöpfende Liste der Zielvorstellungen von LER ab. Angesichts der konzeptuellen Offenheit von LER im Sinne thematischer Breite und einer Tendenz zu begrifflicher Abstraktion wäre schon der Versuch, eine solche vollständige Liste zu erstellen, notwendigerweise zum Scheitern verurteilt. Zudem lagen zum Zeitpunkt der Fragebogenentwicklung für diese Zwecke nutzbare Unterlagen kaum vor.

Als Indikator für wichtige Auslassungen können die von den LER-Lehrern zusätzlich genannten Zielvorstellungen herangezogen werden, da die Befragten von dieser Möglichkeit verhältnismäßig oft Gebrauch machten (ca. 25% aller Befragten). Gruppiert man die Äußerungen thematisch, so schien vielen Lehrkräften aus allen drei Gruppen der religionskundlich-vergleichende Aspekt von LER bzw. RU durch die Antwortvorgabe „Vermittlung von Traditionen der Weltdeutung“ nicht pointiert genug wiedergegeben. Für die LER-Lehrkräfte war hierbei der Akzent offensichtlich nicht nur auf die (kognitive) Vermittlung unterschiedlicher Glaubensrichtungen gelegt, sondern zudem auf den (normativen) Aspekt religiöser Toleranz. Auch die Antwortvorgabe „Thematisierung sozialer Beziehungen“ schien für viele Lehrkräfte und KMA nicht die spezifische Sozialform des LER-Unterrichts zu charakterisieren, was, wenn auch mit geringerer Intensität, auch die Religionslehrer für ihren Unterricht betonten. Vergleicht man die zusätzlich genannten Zielrichtungen der LER-Lehrkräfte, KMA und Religionslehrer, so ergibt sich ein Bild der verschiedenen Auffassungen vom Fach. Während die LER-Lehrkräfte eine gleichgewichtige Darstellung vieler Glaubensrichtungen anstrebten, wollten die KMA eher ein kulturchristliches Verständnis des Glaubens zugrunde legen. Charakteristisch für die Auffassung der Religionslehrer schien ein Lernkonzept zu sein, demzufolge zunächst die Kenntnis der eigenen kulturellen und somit auch religiösen Herkunft (unabhängig davon, ob man selbst gläubig ist) als Basis zu vermitteln ist, um sich auf diesem Fundament den Antworten anderer Religionen auf die prinzipiell gleichen Grundsatzfragen zuzuwenden und ihnen gegenüber Respekt und Toleranz zu entwickeln. Alle drei Gruppen sahen im Erlernen ethisch fundierter sozialer Umgangsformen am Beispiel der schulischen Lerngruppe ein wichtiges Unterrichtsziel. Wie zu erwarten, gaben nur die Religionslehrer vereinzelt zusätzlich Ziele konkreter religiöser Unterweisung an, mit deutlicher Orientierung an der (lokalen) Kirchengemeinde. Die Erwartung allerdings, „Einübung in Formen religiöser Besinnung“ oder auch „Stärkung von Glaubensüberzeugungen“ seien die typischen Inhalte des

Religionsunterrichts, wurde durch die Einschätzung der Bedeutsamkeit dieser Ziele durch die Religionslehrer deutlich enttäuscht (vgl. Abb. 3). Denn auch sie hielten diese Ziele im Vergleich zu allen übrigen Zielvorgaben für weniger wichtig, auch wenn sie diese – besonders im Unterschied zu den LER-Lehrkräften – nicht für gänzlich unwichtig erklärten. Man darf wohl zu Recht vermuten, daß RU in Brandenburg dem der alten Bundesländer in seiner Anlage ähnlich sein wird: Nicht die Frömmigkeit bei Schülern gilt es durch den RU zu fördern, sondern ihr Wissen über christliche Glaubensinhalte und die Auseinandersetzung damit. Der religionskundliche, auf Wissensvermittlung ausgerichtete Anteil dominiert auch im RU über die davon abgrenzbare religiös-praktizierende Unterweisung.

Dies ist für die Diskussion um das Fach LER insofern bedeutsam, als nicht auszuschließen ist, daß sich Haltungen von Lehrern, Schulleitern und insbesondere auch Eltern bezüglich LER zu einem Teil aus einem Vorurteil der Praxis eines (schulischen) Religionsunterrichts ableiteten und ableiten, den in den neuen Bundesländern, wenn überhaupt, nur eine Minderheit der angesprochenen Personengruppen aus eigener Erfahrung kennt. (Man könnte allerdings auch versucht sein, die Opposition der Amtskirchen gegen LER auf falsche Gewißheiten über die Praxis des konfessionellen Religionsunterrichts in den Schulen der alten Bundesländer zurückzuführen.) Aus dem Profilvergleich der Relevanzeinschätzungen in Zusammenschau mit den zusätzlich genannten Unterrichtszielen scheint die Demarkationslinie zwischen LER und RU nicht zwischen religionskundlicher Betrachtung (LER) einerseits und religiöser Unterweisung andererseits (RU) zu verlaufen. Kritisch ist vielmehr die Schwerpunktsetzung innerhalb des religionskundlichen Unterrichts: Die Religionslehrer legitimierten ihre Prioritätensetzung für christliche Inhalte mit deren Bedeutsamkeit für die „Traditionen der abendländischen Kultur“ und reihten Bibelkenntnis in den Kanon des allgemeinen Bildungsguts ein. Eine solche (Wissens-)Vertiefung wurde von LER-Lehrern – zumindest für die Integrationsphase – vielfach bereits als Vereinseitigung empfunden. Die Balance zwischen unterschiedlichen Weltanschauungen sollte sich nach dem LER-Konzept vor allem über einzuladende „authentische Vertreter“ herstellen. Dies mußte insofern als ein uneingelöstes Versprechen erscheinen, als sich deren Bereitstellung in Brandenburg schon allein für die großen Weltreligionen schwierig gestalten dürfte – ganz abgesehen von der mehr oder weniger impliziten Annahme, das „Bekenntnis“ der LER-Lehrkräfte zu prinzipiellem Pluralismus hätte hinreichend deren Unvoreingenommenheit garantiert.

Abgesehen von dieser deutlich verschiedenen Akzentsetzung waren die Unterschiede in der eingeschätzten Relevanz der elf vorgegebenen Inhalte wenig spektakulär, wenn man von der stärkeren Emphase der LER-Lehrkräfte allen noch verbleibenden Zielsetzungen gegenüber absieht und in erster Linie die Rangreihen der eingeschätzten Themenbedeutsamkeit innerhalb jeder Gruppe betrachtet. Vergleicht man die vier Ziele, die jeweils als besonders wichtig hervorgehoben wurden, so ergab sich ein deutlicher Konsens: Behandlung von Sinnfragen und grundsätzlichen individuellen Lebensproblemen, Förderung der persönlichen Entwicklung, Thematisierung sozialer Beziehungen, Stärkung des Einfühlungsvermögens und Entwicklung moralischer Urteilsbildung wurden von allen drei Gruppen in fast identischer Reihenfolge für wichtig

erachtet. Unter den nachrangig bedeutsamen Zielvorstellungen ergab sich lediglich für das „Einüben demokratischer Umgangsregeln“ eine etwas stärkere Betonung durch LER-Lehrkräfte und KMA, was auf eine stärkere Gewichtung dieses Aspekts im praktischen LER-Unterricht verweist.

Die Religionslehrer wurden zusätzlich gebeten, aus der Liste der elf Zielsetzungen diejenigen anzugeben, von denen sie glaubten, daß sich der LER-Unterricht darin von ihrem Religionsunterricht unterschied. Im Durchschnitt gaben die Religionslehrer 2,5 Ziele an. Wie zu erwarten, lagen hier die Nennungen für die Items 4 (Einüben in Formen religiöser Besinnung) und 11 (Stärkung von Glaubensüberzeugungen) mit 34 bzw. 32 Nennungen mit Abstand vorn. Interessanter allerdings sind diejenigen Items, für die von keinem Religionslehrer ein Unterschied gesehen wurde, nämlich Item 1 (Förderung der persönlichen Entwicklung), Item 3 (Thematisierung von sozialen Beziehungen) und Item 6 (Einüben demokratischer Umgangsregeln). Die geringste Anzahl der Nennungen entfiel auf das Item 9 (Auseinandersetzung mit aktuellen Problemlagen, zwei Nennungen).

Es wäre vielleicht überzogen, hieraus die Behauptung abzuleiten, RU und LER wollten im Grunde das gleiche. Dennoch relativiert dieser Befund die Annahme, die Betonung hierarchiearmer Lernformen, die sich wohltuend von den gewohnten schulischen Unterrichtsformen abhebe, sei spezifisch für das LER-Konzept. Zumindest ihrem Selbstverständnis nach sahen sich auch Religionslehrer in der Funktion, im offenen Gespräch Hilfestellung beim Abbau sozialer Spannungen zu bieten.

Die Relevanzeinschätzung der Zielvorgaben des LER-Unterrichts durch die LER-Lehrer war nicht über alle Schularten gleich. Nur geringe Unterschiede ergaben sich zwischen Real- und Gesamtschulen; deutlich und in charakteristischer Weise wichen aber die Antworten der LER-Lehrkräfte an Gymnasien von den Antworten der Lehrer der anderen Schulformen ab. In den Gesamt- und Realschulen stellten die LER-Lehrkräfte die Thematisierung sozialer Beziehungen, Stärkung des Einfühlungsvermögens und Auseinandersetzung mit aktuellen Problemlagen vergleichsweise stärker in den Vordergrund, während sich in den Gymnasien der LER-Unterricht deutlicher auf die Behandlung von Sinnfragen konzentrieren sollte. Für diesen Unterschied liegt die Vermutung nahe, daß an den Gymnasien im Durchschnitt ein größeres Ausmaß an kommunikativer Disziplin herrscht und daher der Umgang miteinander seltener zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden muß. Dieses Reagieren auf vorgefundene Umgangsformen in den Klassen gilt in analoger Weise auch für den Religionsunterricht.

Selbstverständlich lassen sich auch aus der Sicht der Lehrer im Schulalltag nicht alle Ziele, die man als wichtige Ziele des Fachs ansieht, in der gewünschten Weise umsetzen. Dies zu erreichen war für das Fach LER in Anbetracht der breiten Auswahl möglicher Themengebiete im Rahmen des Lernfelderkonzepts schon deshalb wenig wahrscheinlich, weil die Entscheidung über die zu behandelnden Themen von der aktuellen Situation in der Lerngruppe abhängig gemacht und zudem in Absprache mit den Schülern erfolgen sollte. Insofern mußte die Lehrkraft im Falle der erwünschten aktiven Beteiligung der Schüler zu Konzessionen bereit sein. Um einen Eindruck davon zu erhalten, welche Ziele in der Praxis größere Umsetzungshürden überwinden mußten, wurden die Lehrkräfte zusätzlich gebeten, aus der vorgegebenen Liste der elf Zielvorgaben maximal drei Ziele anzugeben, die sich in ihrem Unterricht praktisch nicht oder nur mit erheblichen Abstrichen durchsetzen ließen. Von den insge-

samt 177 Nennungen der LER-Lehrkräfte fielen mit Abstand die meisten auf das Item 8 (Vermittlung von Traditionen der Weltdeutung, 38 Nennungen). Nimmt man aus der weiteren Rangreihe der Nennungen die Items 4 und 11 heraus, die religiöse Unterweisung zum Inhalt haben, so kamen die Themen „Hilfe bei der Bewältigung akuter individueller Existenzfragen“ (Item 10) und „Entwicklung der moralischen Urteilsbildung“ (Item 5) mit jeweils 21 Nennungen am zweithäufigsten zu kurz.

Für die Häufigkeit der Nennung des Items 8 ergab sich erneut ein deutlicher Zusammenhang mit der Schulart: Die herausragende Stellung gilt nur für die Gesamt- und Realschulen, für die es mehr als 25% aller Nennungen ausmacht, im Vergleich zu 10% der Nennungen bei Lehrkräften, die an Gymnasien unterrichten. Dieser Befund fügt sich gut mit dem zuvor konstatierten Schulformunterschied zusammen. Eine stärkere Thematisierung der sozialen Beziehungen und allgemeinen Umgangsformen in der Lerngruppe geht zumindest tendenziell zu Lasten kognitiver Lernhalte.

Gleich häufig in den beiden Schulformgruppen wurde die Unzulänglichkeit bei der Hilfe zur Bewältigung akuter Lebensprobleme (Item 10) genannt. Dieses Ergebnis ist allerdings nicht eindeutig zu interpretieren: Eine Erklärung für das häufigere Zurückbleiben der Praxis hinter der Erwartung könnte gewesen sein, daß die Möglichkeiten für einen Lehrer, Bewältigungshilfe bei Problemen zu bieten, schnell an die rechtlichen Grenzen seiner Rolle stoßen oder daß bei akuten Problemen, wie der als Beispiel überstrapazierten plötzlichen Arbeitslosigkeit der Eltern, nicht zu erkennen war, worin ein „Angebot zur Hilfe der Bewältigung“ konkret bestehen könnte. Eine andere Erklärung könnte in der schlichten Tatsache zu suchen sein, daß handfeste individuelle Lebenskrisen so häufig nicht sind, daß man sie zum Unterrichtsgegenstand machen könnte. Die Bereitschaft, helfend auf akute objektive Lebenskrisen eines Schülers zu reagieren, darf man im übrigen wohl jedem Lehrer unterstellen. Eine weitere Erklärung ergibt sich dann, wenn man die entwicklungspsychologische Perspektive von LER wirklich ernst nimmt (vgl. Hinweise zum Unterricht, S. 12) und die Beurteilung der Schwere eines Konflikts weniger an objektiven Merkmalen festmacht (Tod eines Elternteils etc.), sondern konsequent aus der subjektiven Sicht der Jugendlichen ableitet. Dann nämlich dürfte die Erfahrung der ersten unglücklichen Liebe die häufigere Existenzkrise für Jugendliche sein, die doch nicht ohne weiteres im schulischen Umfeld zu thematisieren ist. Denn zum einen gibt es außer gutgemeintem Beistand für die Bewältigung solcher Konflikte kaum Hilfe von außen. Zum anderen wünschen sich die Betroffenen in einer solchen Situation gewiß alles andere als die Bloßstellung vor einer Lerngruppe.

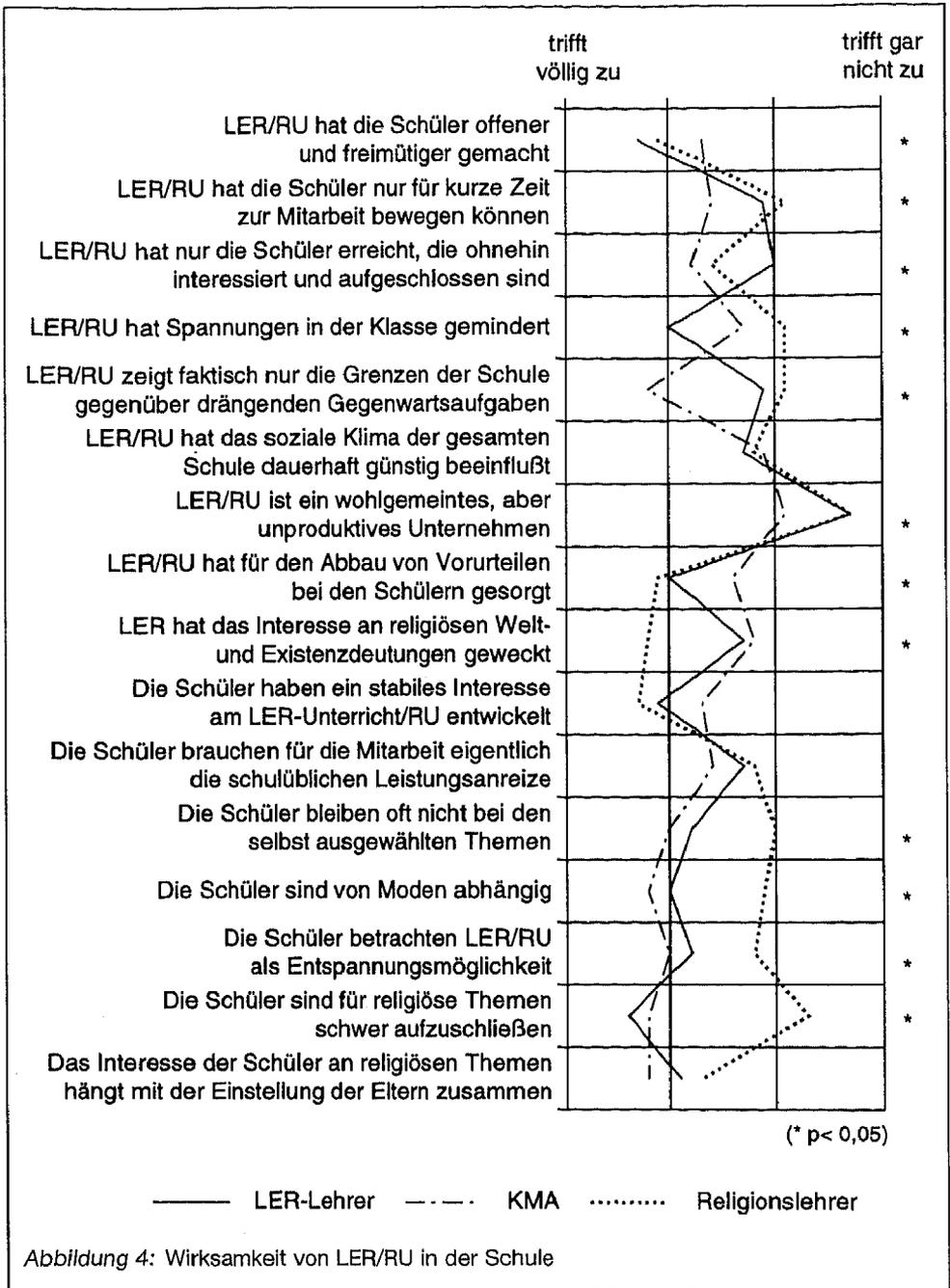
Wenn diese Interpretation zutrifft, so müßte die Schwierigkeit, dieses aus der Sicht der Lehrkräfte bedeutsame Ziel in die Praxis umzusetzen, als ein Indiz für eine konzeptuelle Schwäche von LER gewertet werden: Implizit wird an vielen Stellen davon ausgegangen, daß es im wesentlichen nur die hergebrachten Unterrichtsformen seien, die die gewünschten nichtkognitiven Lernprozesse in der Schule ver- oder behindern. Schon ein didaktisches Aufbrechen der Unterrichtsstruktur, so wird unterstellt, führe zu einer emotionalen Öffnung der Jugendlichen, der eine naiv positive Bedeutung gegeben wird:

„Eine verstehende, schützende, aber auch fordernde Gruppe kann den Heranwachsenden helfen, eigenen Gefühlen und Einsichten standzuhalten, die anderer zu akzeptieren und eigene Möglichkeiten auszuprobieren. Ein so gearteter Lernprozeß, verbunden mit der Reflexion von Erfahrungen, Informationen und Werten, trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei und führt zur Übernahme von Verantwortung, die nicht wegschaut, sondern sich den Realitäten stellt“ (PLIB-Werkstattheft Nr. 9, S. 11).

#### 4. Die beobachteten Wirkungen von LER auf die Schüler

Die Erwartungen an eine wie auch immer zu detaillierende Wirksamkeit von LER auf das Denken und Verhalten von Schülern sind vor dem Hintergrund des Stundenumfanges erstaunlich – und vermutlich unrealistisch – hoch. Allerdings begründen sich die hohen Erwartungen der interessierten Öffentlichkeit nicht, wie so oft im Zusammenhang mit Schulversuchen, aus einer nur oberflächlichen Kenntnis der selbstgesteckten Ansprüche des Modellversuchs. Gerade die Eigenpublikationen des Ministeriums wie auch später des PLIB, die für ein breiteres Publikum gedacht waren und um Verständnis für die Schaffung des neuen Lernbereichs werben sollten, gaben durch ihre grundlegenden Betrachtungen über die Situation der Jugendlichen im allgemeinen und der in den neuen Bundesländern mit den speziellen Problemen des Transformationsprozesses im besonderen suggestiv der Hoffnung Nahrung, der neue Lernbereich sei in besonderem Maße geeignet, die Schüler für diese Herausforderungen zu rüsten. Demgegenüber waren die offenen Formulierungen auffällig, die die Umsetzung der weitreichenden Erwartungen präzisieren sollten. Für die schulische Praxis muß ein bedeutsamer Effekt darin gesehen werden, daß auch dem einzelnen Lehrer hierdurch Impulse für eine kritische Reflexion seines eigenen pädagogischen Handelns genommen wurden, da Lernziele im eigentlichen Sinn kaum formuliert und von ihnen selbst geprüft werden konnten: Die planungswidrige Entwicklung einer LER-Stunde, in der z. B. die Diskussion mit aggressivem Unterton entgleitet, könnte man in einer für den Lehrer exkulperierenden Lesart auch als „bewußtes Zulassen eines Konfliktes“ oder als „emotional produktive Auseinandersetzung“ (um-)deuten. Breitet sich hingegen mangels Geschick im didaktischen Themenzugang ermüdendes Schweigen in der Lerngruppe aus, so ließe sich auch hierfür eine griffige Zielformulierung konstruieren, etwa: „Lernen, auch Schweigen zu ertragen“. Dort, wo im Lernprozeß vielfach der Weg das Ziel definiert, gerät dieser leicht zum Selbstzweck mit der Folge, daß es für den Lehrer schwierig wird, die Qualität seines eigenen Unterrichts einzuschätzen, wenn für die Bewertung der Kommunikation als solcher nur wenig objektivierbare Kriterien zur Verfügung stehen.

Inwieweit die Lehrer Wirkungen bei ihren Schülern tatsächlich zu erkennen glaubten, wurde durch die abgestufte Zustimmung/Ablehnung von neun Aussagen erhoben, die sowohl individuell-kognitive Veränderungen (Abbau von Vorurteilen, Weckung von Interessen) wie auch eher „atmosphärischen“ Wandel im sozialen Umgang im Klassenverband oder in der Schule allgemein mit dem LER-Unterricht in Verbindung brachten (vgl. Abb. 4). Wie zuvor auch wurde die Skala in identischer Form auch den KMA und Religionslehrern vorgelegt, für letztere mit der sinngemäßen Ersetzung von LER durch RU.



Betrachtet man zunächst nur die Urteile der LER-Lehrkräfte, so ergibt sich ein überwiegend positives Wirkungsbild: LER habe die Schüler offener und freimütiger gemacht, habe überwiegend Spannungen in der Klasse gemindert und geholfen, Vorurteile abzubauen. Es sei keineswegs nur ein wohlgemeintes,

aber unproduktives Unternehmen. Deutlich wurde verneint, daß LER nur die ohnehin Interessierten und Aufgeschlossenen erreiche, wie auch die Aussage zurückgewiesen wurde, die Schüler hätten nur am Anfang gut mitgearbeitet. Im Gegenteil: nach Ansicht der LER-Lehrkräfte hatte sich seitens der Schüler ein stabiles Interesse an LER entwickelt. Kritisch beurteilten die LER-Lehrkräfte allerdings die unsteten Neigungen der Schüler, die in ihren Interessen von Moden abhängig seien und öfter nicht bei den selbst ausgewählten Themen bleiben wollten. Skeptisch eingeschätzt wurde zudem eine positive Auswirkung auf das Sozialklima der Schule. Nahezu einhellig waren die LER-Lehrer der Meinung, die Schüler seien für religiöse Themen schwer aufzuschließen, was zu der Feststellung paßt, daß für viele LER-Lehrer die Umsetzung dieses Themas im Unterricht nicht im gewünschten Umfang zu realisieren war. Nimmt man zu dieser Einschätzung diejenige der KMA hinzu, deren Urteile sich ja auf identische Schüler bezogen, so wird die Abhängigkeit dieses Urteils von der Gesamtbeurteilung des Modellversuchs offensichtlich: Aus der Sicht der KMA zeigte LER vor allem die Grenzen der Schule gegenüber drängenden Gegenwartsaufgaben auf.

Zwar wurde tendenziell konzediert, daß der LER-Unterricht die Schüler offener und freimütiger gemacht habe, aber schon für die Behauptung, LER habe die Spannungen in der Klasse gemindert oder den Abbau von Vorurteilen bei den Schülern gefördert, ergab sich nur ein schwaches Votum. Der Verdacht, LER habe nur die ohnehin Interessierten erreicht, fand bei den KMA eher Zustimmung. Bei allen Vorbehalten gegenüber LER nahmen allerdings auch die KMA die LER-Konzeption vor dem Vorwurf in Schutz, sie sei ein wohlgemeintes, aber unproduktives Unternehmen. Prononcierter als die LER-Lehrkräfte stellten die KMA eine Modeabhängigkeit des Schülerinteresses fest. Wie fast zu erwarten, schätzten die KMA die grundsätzliche Erreichbarkeit der Schüler für religiöse Themen nicht so negativ ein wie ihre LER-Kollegen, dennoch ist auch ihre Erwartung eher pessimistisch. Insbesondere im Vergleich mit den Religionslehrern zeigten sich hier deutlich die Kosten der Teilnahmepflicht: Für den freiwilligen Religionsunterricht ergab sich genau der spiegelbildliche Trend. Schwierigkeiten, die Schüler kontinuierlich beim Thema zu halten, waren dem Religionslehrer unbekannt; er hatte nach eigener Einschätzung keine Mühe, die Kinder und Jugendlichen für religiöse Themen zu öffnen. Aber auch im psychosozialen Bereich hielten sich die Religionslehrer für erfolgreich: Der Religionsunterricht hatte nach ihrer Auffassung die Schüler offener und freimütiger gemacht, bei den Schülern zu einem deutlichen Abbau von Vorurteilen geführt und das Interesse an religiösen Weltdeutungen geweckt bzw. verstärkt.

Über die geringe Wirksamkeit ihres Unterrichts auf das allgemeine Schulklima waren sich LER-Lehrkräfte und KMA einig, was wohl auf einer realistischen Einschätzung der geringen Ausstrahlungseffekte für die in LER tatsächlich unterrichteten Klassen hinaus beruht. Dies sahen auch die Religionslehrer für die Wirksamkeit ihres RU ähnlich. Für die Religionspädagogen ergab sich jedoch im Vergleich zu den beiden LER-Lehrergruppen ein klares Wirksamkeitsprofil, das zudem auch mit den Zielerwartungen korrespondiert: In einer entlasteten, auf Diskurs hin orientierten Atmosphäre sollte das Interesse an Sinnfragen und religiösen Themen geweckt und die kommunikative

Kompetenz gefördert werden, was wegen der positiven Selektionswirkung der Freiwilligkeit auch wenig schwer fällt. Bei den zum Teil erheblichen Einschätzungsunterschieden im Detail tut sich sowohl aus der Sicht der LER-Lehrer wie auch der KMA für den LER-Unterricht ein deutliches Dilemma der Unterrichtsführung auf: Einerseits wollte man bewußt auf die Probleme und Themenwünsche der Jugendlichen eingehen und eine interessen geleitete Motivierung nicht durch Leistungsanreize (= Leistungsbewertung) gefährden, andererseits gab es kaum Steuerungsmöglichkeiten, um die Jugendlichen thematisch auf Kurs zu halten, geschweige denn sie zum Zwecke tiefergehender Betrachtung zumindest phasenweise zu einer weniger lustbetonten, eher kognitiven Erarbeitung grundlegender ethisch-moralischer Fragen z. B. in Form von Textlektüre zu bewegen.

### *5. Kooperation zwischen LER-Lehrern und KMA*

Es ist bereits auf das spannungsreiche Verhältnis zwischen LER-Lehrkräften und KMA hingewiesen worden. Dies gilt trotz der Tatsache, daß die besonders enttäuschten KMA-Lehrer vorzeitig aus dem Modellversuch ausgeschieden sind und an der Befragung nicht beteiligt waren. Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, daß gerade das Fach, das angetreten ist, den Schülern Konfliktregulation im Sinne konstruktiven Aushandelns zu vermitteln, an einigen Schulen selbst an dieser Aufgabe – auch für die Schüler sichtbar – gescheitert ist. Doch solche Einzelfälle wie auch bestehende Ressentiments dürfen den Blick darauf nicht verstellen, daß die Zusammenarbeit zwischen staatlichen und kirchlichen Lehrkräften dort, wo sie zustande gekommen ist, aus der beiderseitigen Sicht insgesamt positiv bewertet wurde: Nur sechs von 54 Personen (LER-Lehrkräfte und KMA) fühlten sich durch die Vorbehalte der jeweils anderen Seite in irgendeiner Weise behindert, 38 sahen überhaupt keine Behinderung durch Vorbehalte. Im Gegenteil gab die deutliche Mehrheit der betroffenen LER-Lehrkräfte und Katecheten an, daß die Zusammenarbeit zu einer Erweiterung der unterrichtlichen Möglichkeiten geführt habe. Knapp die Hälfte erklärte allerdings auch, daß deutliche Unterschiede in den Vorstellungen über Ziele und Methoden des Unterrichts zutage getreten seien, die sich nicht immer konstruktiv hätten überbrücken lassen. Fast alle KMA-Lehrer führten als Grund hierfür die ungünstigen oder unklaren rechtlichen und organisatorischen Vorgaben ins Feld, die mit dem politischen Konflikt zwischen Staat und Kirche zusammenhingen, der dem grundsätzlichen Verständnis der Praktiker untereinander eher abträglich sei. Diese Sichtweise wurde auch von vielen LER-Lehrkräften geteilt. Eindeutig wurde die Einführung der Differenzierungsphase eher als Entlastung vom Einigungszwang gesehen. Während bei den kirchlichen Mitarbeitern die positiven Effekte der Differenzierungsphase klar im Vordergrund standen, zeigten sich die LER-Kollegen gespalten: Einige begrüßten die Entlastung von religiösen Themen, andere sahen hier doch eher eine künstliche Abtrennung und Entgegensetzung. LER-Lehrer wie auch KMA rekurrten in ihrer Einschätzung offensichtlich auf die konkrete Erfahrung mit dem jeweiligen Gegenüber aus der Integrationsphase, die aber offensichtlich asymmetrisch eingeschätzt wurde: Eine Notwendigkeit zur Un-

terrichtsdifferenzierung hielten die LER-Lehrer aus der Kooperationserfahrung offenbar für weniger dringlich als die KMA, was einmal mehr die Schwierigkeit im Verhältnis beschrieb.

Neben dem insgesamt gespannten Verhältnis zwischen LER-Lehrkräften und KMA im allgemeinen erscheint es durchaus fruchtbar, in heuristischer Absicht solche Kooperationen genauer zu betrachten, die von beiden Seiten uneingeschränkt positiv eingeschätzt wurden. Ein vergleichender Blick könnte Hinweise auf notwendige strukturelle Veränderungen erbringen, wenn man auch in Zukunft diese oder eine ähnliche Form der Kooperation für prinzipiell wünschenswert erachtet. Hält man die positiv eingeschätzten Kooperationen den negativ eingeschätzten entgegen, so lassen sich positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit aus Sicht der LER-Lehrkräfte durch die folgenden vier Punkte charakterisieren:

- Betonung der Freiheit von schulischen Leistungs- und Bewertungsformen
- LER wird ein eigenständiges Profil gewinnen
- Relevanz der gleichberechtigten Beteiligung von kirchlich beauftragten Lehrkräften
- Zusammenarbeit erstreckte sich auf LER insgesamt.

Im Optimismus bezüglich der Eigenständigkeit von LER im Vergleich zu anderen Fächern wie auch in der eher positiven Erfahrung mit dem Wegfallen der Zensierung lassen sich weniger Ursachen als vielmehr Wirkungen einer gelungenen Zusammenarbeit erkennen. Eine gute Ergänzung beider Lehrkräfte in Vorbereitung und Durchführung für Stunden dürfte formale Motivierungsanreize eher entbehrlich machen und zu einer schnelleren Profilierung des neuen Faches geführt haben.

Die beiden übrigen Variablen hingegen verweisen auf substantielle Momente einer guten Kooperation. Auf den ersten Blick mag die Betonung der Gleichberechtigung der KMA für eine gedeihliche Zusammenarbeit trivial erscheinen. Zu bedenken ist aber, daß hier ausschließlich die Angaben der LER-Lehrkräfte analysiert wurden und sich hinter dieser Aussage folglich entweder eine grundsätzlich demokratisch-kollegiale Haltung verbirgt oder die Einsicht im Verlauf des Projekts, daß Ausgrenzungen der KMA als Personen und/oder die inhaltliche Abgrenzung von der spezifisch kirchlichen Sichtweise dem eigenen Anliegen von LER mehr schaden als nutzen. Zu dieser Interpretation paßt auch der Befund, daß sich uneingeschränkt positive Erfahrungen am ehesten in solcher Zusammenarbeit entwickelt haben, die sich nicht selektiv auf einzelne Themen bezog. Daraus läßt sich folgern, daß sich der mehr oder minder latente Konflikt zwischen LER-Lehrkräften und KMA nicht nur durch exaktere Abgrenzungen in den Zuständigkeiten entschärfen ließ, sondern – scheinbar paradox – auch durch die umgekehrte Strategie, etwa das Modell einer „Schicksalsgemeinschaft“: Wenn einmal der Weg der Kooperation beschritten wurde (und diese Entscheidung ist prinzipiell offen), so müssen sich beide Seiten über alle Inhalte gütlich verständigen, oder die Kooperation wird insgesamt beendet. Es erscheint plausibel anzunehmen, daß von den so zustandekommenden „echten“ Kooperationen nicht nur der Unterricht gewonnen hat, sondern auch positive Signale für die politische Diskussion ausgingen. Denn die krisenhaften Verläufe einzelner Kooperationen des Modellprojekts

machten die „vertrauensbildende Kraft“ der vielen positiven Erfahrungen im Gesamterscheinungsbild zunichte.

### *6. Auswirkungen von LER auf das Selbstverständnis der Lehrer*

Schon das Programm von LER, persönliche Nähe zu den Schülern aufzubauen, wie auch die Strukturierung der Fortbildungsseminare legen die Vermutung nahe, daß mit der Teilnahme am Modellversuch für die Lehrkräfte auch eine Reflexion ihres beruflichen Selbstverständnisses verbunden ist. Wie zu erwarten, gaben die meisten LER-Lehrkräfte bei der Befragung an, durch den LER-Unterricht ein engeres Vertrauensverhältnis zu ihren Schülern aufgebaut zu haben. Wenn auch in geringerem Ausmaß, so gilt diese Einschätzung überwiegend auch für die KMA. Starke Zustimmung fand bei den Lehrkräften die Aussage, daß sich ihnen durch LER bislang vermißte Inhalte als Lehrer erschlossen hätten.

Nach dem traditionellen Rollenverständnis eines Lehrers muß es allerdings erstaunen, daß die befragten Lehrkräfte angesichts der behaupteten engen Vertrauensbeziehung zu ihren Schülern fast einhellig keine Rollenkonflikte empfanden, ähnlich den KMA, die sich in erwartbarer Weise kaum in Konflikt mit ihrer bisherigen Arbeit sahen. Da nach den Angaben der Befragten zudem eine enge Vertrauensbeziehung zu den Schülern weder die Lehrerrolle in Frage stellte noch mit psychischen Belastungen einherging und eher weniger zusätzliche Vorbereitung in Anspruch nahm, dürfte man über die Intensität der Beziehung eher skeptisch urteilen. Stärkere persönliche Belastungen durch den mit LER einhergehenden psychischen Aufwand gaben überwiegend solche Lehrkräfte an, die sich zugleich stärker in der Helferrolle sahen. Diese Zusatzbelastung für LER-Lehrer, die das Helfensmotiv betonen, ließe sich jedoch möglicherweise auch auf den Umstand zurückführen, daß sie häufiger als andere berichten, mit den KMA in Konflikt geraten zu sein.

Zu kritischen Nachfragen gibt es in diesem Zusammenhang darüber hinaus Anlaß, da die befragten Lehrkräfte einhellig keine Konflikte mit den Eltern empfunden haben. Der Fragebogen enthielt u. a. die Frage, ob die Eltern LER als für ihre Erziehungsbemühungen unterstützend empfinden oder eher als Eingriff in ihr Erziehungsrecht. Über ein teilweise konflikthaftes Verhältnis zu Eltern berichteten eher solche LER-Lehrkräfte, die „Einüben religiöser Besinnung“ (Item 4) als Ziel nicht so stark ablehnten wie andere LER-Lehrkräfte. Die Gruppe derer, die über keine Schwierigkeiten im Umgang mit elterlichen Erziehungsrechten berichteten, betonte deutlich häufiger die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemlagen und akuten individuellen Existenzproblemen im Unterricht. Das ist insofern bemerkenswert, als es aus der Sicht heranwachsender Jugendlicher kaum ein wirklich akutes Problem geben dürfte, das nicht mindestens mittelbar mit den Eltern und dem durch sie mehr oder minder begrenzten Streben nach Autonomie zu tun hat. Auf der Suche nach „akuten individuellen Existenzfragen“ dürften mit der oben bereits angeführten ersten Liebe auch konkrete Erziehungsfragen tangiert sein, beispielsweise die Frage, ob eine minderjährige Schülerin bei ihrem Freund übernachten darf, der ihr sonst mit dem Ende der Freundschaft droht. Ein

kursorischer Blick in die auflagenstarke Jugendpresse (z. B. „Bravo“) zeigt, daß dieses Thema alle anderen Themen dominiert und somit das Problem schlechthin für Jugendliche darstellt. Wenig liberalen Eltern müßte schon eine offene Debatte über die angemessene Höhe des Taschengelds als Thema erscheinen, das ihr Erziehungsrecht tangiert. Wenn das Fach LER tatsächlich eine Plattform für akute Lebensbewältigung von Jugendlichen bieten soll, so wären realistischerweise Konflikte mit den Eltern zu erwarten. Dessen eingedenk erscheint es erklärungsbedürftig, daß die Betonung solcher Unterrichtsziele tendenziell mit wenig Elternkonflikten einherging. Die vermutlich beste Erklärung hierfür dürfte sein, daß es gerade für Jugendliche in Ostdeutschland viele subjektiv höchst relevante Probleme gibt, die gewissermaßen „erziehungsneutral“ sind, wie die nach Schulabgang möglicherweise drohende Arbeitslosigkeit oder die wegen weggebrochener Infrastruktur reduzierten Freizeitmöglichkeiten gerade für Jugendliche.

Solche „wendespezifischen“ Themen aufzugreifen gehörte schließlich zu den dezidierten Anliegen des neuen Fachs. Das regelmäßige Auftreten solcher jugendlichen Problemlagen einmal vorausgesetzt, bleibt aber einmal mehr unklar, worin die konkrete Bewältigungshilfe der LER-Lehrkraft legitimerweise bestehen kann, wenn eine bloße Thematisierung im Schulunterricht nicht Selbstzweck bleiben soll. Unter prognostischen Gesichtspunkten ist darüber hinaus anzunehmen, daß „wende“-spezifische (Orientierungs-)Probleme jugendlicher mittelfristig zugunsten der oben geschilderten entwicklungspezifischen Problemlagen mehr und mehr verblassen werden, was notwendigerweise auch den Konsens mit den Eltern schwächt, wenn an der didaktischen Konzeption festgehalten wird.

### III.

Die Schlußfolgerungen der wissenschaftlichen Begleitung, die sich auf die Gesamtheit der durchgeführten Untersuchungen stützen, lassen sich großenteils auch aus den Ergebnissen der hier vorgestellten Befragung ableiten. Die wissenschaftliche Begleitung erkennt in ihrem Abschlußbericht an, daß der Initiative, die im Land Brandenburg 1992 mit dem Modellversuch LER eingeleitet wurde, bundesweite Relevanz zukommt. Die Einrichtung eines Lernbereichs oder Fachs im moralisch-evaluativen Bereich erhält ihr Gewicht vor dem Hintergrund einer dreifachen Entwicklung:

- einer fortschreitenden Säkularisierung der modernen Gesellschaft, die keineswegs auf die besonderen Verhältnisse in der ehemaligen DDR beschränkt war und ist,
- einer zunehmenden Inklusion, d. h. immer längerer Schulzeit für immer mehr Heranwachsende,
- einer oft mit großer Besorgnis registrierten Schwächung erzieherischer Vorleistungen der Familie – gleichgültig, wo man die Ursachen sucht.

Vor diesem Hintergrund muß LER als ein Versuch gewürdigt werden, bestimmte Defizite, die gerade durch die zuletzt bezeichnete Tendenz entstehen und zunehmend auch die Schulen selbst in Mitleidenschaft ziehen, in der

Schule positiv aufzunehmen. Es ist unverkennbar, daß dem Modellversuch aus diesen Gründen große Schwierigkeiten entgegenstanden, die seitens aller Beteiligten Geduld, Findigkeit und einen erheblichen Entwicklungsspielraum erfordern, bis für einen Unterricht im Blick auf Lebensgestaltung, Ethik und Religion eine befriedigende und effektive Form gefunden ist. Die genannten Schwierigkeiten und ungelösten Probleme des Modellversuchs können indes die grundsätzlich positive Einschätzung nicht in Frage stellen. Dennoch macht der Bericht auch eine Anzahl kritischer Aussagen zum Modellversuch LER. Diese Feststellungen betreffen einesteils organisatorische Fragen, anderenteils die Konzeption von LER. Erstere sollen (aus Platzgründen) hier außer acht bleiben. Gewichtiger als die organisatorischen Schwächen erscheinen ohnehin die konzeptuellen Mängel, die auch bei der Lehrerbefragung als praktisch relevant deutlich geworden sind. Zwar gibt es Hinweise darauf, daß sich im Zuge des Implementationsprozesses auch in konzeptueller Hinsicht eine gewisse Konsolidierung vollzogen hat. Dennoch sind im Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung vier Kritikpunkte an der Konzeption hervorgehoben, die nach wie vor bedeutsam erscheinen:

1. Ein antikognitiver Zug im Verständnis von LER ist nicht zu übersehen. Eine gewisse Distanzierung von rationalen Instruktions- und Argumentationsformen, die mit der Konzeption von LER einherging, trug dazu bei, daß – thematisch und im Verständnis vieler Lehrkräfte – der Ethikbereich faktisch hinter den Bereich Lebensgestaltung weitgehend zurücktrat. Auf diese Weise entsteht ein auffälliger Kontrast zu modernen Formen eines wissenschaftlich ausgewiesenen Ethikunterrichts.
2. Es betrifft eine verwandte Seite des bezeichneten konzeptuellen Mangels, daß die Ziele von LER sich schwergewichtig im sozialkommunikativen Bereich finden, während im Verhältnis hierzu E(thik) und R(eligion) benachteiligt sind. Dabei kommen sowohl bestimmte schulreformerische, besser: schulkritische Motive zum Tragen als auch eine therapeutisch-psychologisierende oder dynamische Orientierung, die auch die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte jedenfalls in den ersten Jahren des Modellversuchs in erheblichem Maße bestimmt hat.
3. Der dritte Kritikpunkt betrifft einen Aspekt, der wiederum gerade die Wahrnehmung der ethischen Erziehung in LER ungünstig beeinflusst hat. Über den prinzipiellen Stellenwert und die angemessenen Formen des Ethikunterrichts bestand wenig Klarheit. Die verständliche Ablehnung eines sittlichen Relativismus leistete dem Ziel der Wertbindung der einzelnen Schülerinnen und Schüler bisweilen allzu ungehindert Vorschub. Vielfach schien zumindest unterschwellig die Vorstellung vorzuherrschen, man könne und müsse letztlich immer doch vermitteln, was „richtig“ ist, und dafür sorgen, daß sich entsprechende Orientierungen bei den Kindern und Jugendlichen auch praktisch durchsetzen. Einerseits überfordern solche Erziehungsziele Unterricht und Schule, andererseits entlasten sie den Unterricht von der unerläßlichen Aufgabe, rationale Verfahren der Wertklärung gegen die kritiklose Indoktrination zu setzen, die in einer von Medien und weltanschaulicher Wertung bestimmten Welt die Köpfe benebelt.
4. An vierter, aber keineswegs letztrangiger Stelle ist der kritische Eindruck zu notieren, daß die Bekenntnisneutralität von LER dem Phänomen Religion

samt seinen Erscheinungsformen und seinem Sinndeutungspotential einen unzureichenden Platz einräumte. Auch der R-Bereich ist in Konzeption und Praxis von LER nur unzureichend ausgelegt. Dafür mögen nicht zuletzt die aus der Vergangenheit wirkenden Voreinstellungen der außerschulischen Umwelt mitverantwortlich sein, aber die Konzeption von LER muß gerade vor diesem Hintergrund daraufhin befragt werden, ob sie nicht bewußt oder unbewußt die Vorstellung nährt, das Problem der Religion – langfristig zumindest – erledigen zu können.

Der Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung nennt vier Empfehlungen, die der Behebung der genannten Mängel und der Überwindung von Bedingungen dienen sollen, die ihnen förderlich sind. Zu der politisch besonders heftig umstrittenen Frage der geeigneten Realisierungsform eines moralisch-evaluativen Unterrichts, konkret zum Verhältnis von LER und einem konfessionellen Religionsunterricht, bezieht der Bericht nur allgemein Stellung. Aber er dringt darauf, daß künftige Regelungen die Verbindung, wechselseitige Durchdringung und gegenseitige Ergänzung ethischer, philosophischer und konfessionell-religiöser Perspektiven gewährleisten soll.

Dabei ist es nicht unwahrscheinlich, daß gerade diese Empfehlung – weniger ihres Inhalts wegen als aufgrund der zurückhaltenden Formulierung – bei den politischen Adressaten des Berichts teilweise Enttäuschung auslöst. Denn die Frage, ob und in welcher Form die – christliche – Religion in der öffentlichen Schule Raum findet, hat nicht nur die öffentliche Diskussion über den Modellversuch LER während seiner Laufzeit geprägt, sondern wird wohl auch die abschließenden politischen Entscheidungen über organisatorische und inhaltliche Konsequenzen des Modellversuchs bestimmen. Damit aber schließt sich der Kreis unserer Betrachtung: Im Streit um das „Kruzifix-Urteil“ des Bundesverfassungsgerichts sind schulische Aufgaben und unterrichtliche Probleme in der Regel gänzlich ausgeblendet worden – mit der bezeichnenden (und als solcher höchst diskussionswürdigen) Unterstellung, die Schule wirke mehr durch ihre Symbole als durch die ihr amtlich aufgetragenen unterrichtlichen Zwecke. Aber auch bei der Auseinandersetzung um den Modellversuch LER zeichnet sich ab, daß die Möglichkeiten eines schulischen Modellversuchs verspielt werden: Statt die Erfahrungen der Schwierigkeiten eines moralisch-evaluativen Unterrichts systematisch zu nutzen, wie sie der vorstehende Beitrag exemplarisch dokumentiert hat, werden sie unter einem Prinzipienstreit um Rechtstitel zugedeckt und versteckt.

Im öffentlichen Meinungsstreit – sei es um das „Kruzifix-Urteil“, sei es um LER – ist häufig das Argument zu hören, daß der demokratische Staat zu seiner Sicherung einer Wertordnung bedürfe, die über ihn hinausgreife und religiös verankert sei. Wir wollen das Mißtrauen in die Mündigkeit des einzelnen und ihre Stabilität, die mit dieser Überzeugung einhergeht, nicht eigens diskutieren. Dafür lassen sich sicher eine Vielzahl historischer Erfahrungen und sozialer Gründe anführen. Aber der Appell an die christlich-abendländische Überlieferung, mit dem man sich unausgesprochen bereits gegen die Zumutungen einer heraufziehenden multikulturellen Gesellschaft zu wappnen hoffen mag, leistet bedenklichen Ausgrenzungsaktionen Vorschub und hat zudem erkennbar nur noch eine brüchige Grundlage. Und fatal wäre es vollends, wenn

aus den Schwierigkeiten gefolgert würde, es lohne der Mühe nicht, die Urteils- und Problemlösungsfähigkeit des einzelnen optimal zu fördern. In einer Welt, die – in des Wortes zweifacher Bedeutung – „auf den Kopf“ gestellt ist, ist dabei die Schule und gerade auch ein moralisch-evaluativer Unterricht gefordert.

### *Literatur*

- DIEDERICH, J.: Die Praxis begleitende Forschung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 2 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51). Stuttgart 1975.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- HÖFFE, O.: Politische Gerechtigkeit. Grundlegung einer kritischen Philosophie von Recht und Staat. Frankfurt a. M. 1987.
- HÖFFE, O.: Universalistische Ethik und Urteilskraft: Ein aristotelischer Blick auf Kant. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 44 (1990), Heft 1, S. 537–563.
- IDENTITÄT UND VERSTÄNDIGUNG. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität). Gütersloh 1994.
- KELLER, M.: Gerechtigkeit und Fürsorge: Die Entwicklung der Moral in Freundschaft und Familie. Bern 1995.
- KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. W. ALTHOF, unter Mitarbeit von N. NOAM und F. OSER. Frankfurt a. M. 1995.
- LANGE, C./KRIESEL, P.: Lebensgestaltung – Ethik – Religion. Modellversuch in Brandenburg. Ein Konzept auf dem Weg zur pädagogischen Praxis. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg. Werkstattheft 9. Ludwigsfelde 1993.
- LESCHINSKY, A.: Das Prinzip der Individualisierung. Zur Dialektik der Auseinandersetzungen um die konfessionelle Schule nach 1945. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 38 (1990), Heft 1, S. 3–23.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT: Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung–Ethik–Religion“. Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion. Potsdam 1991.
- NEUE JURISTISCHE WOCHENSCHRIFT (NJW) 1995, Heft 38, S. 2477–2483.
- OSER, F./FATKE, F. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a. M. 1986.
- PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG (PLIB), Projektgruppe LER: Die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung–Ethik–Religion“. Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion. Potsdam 1991.
- TREML, A. K. (Hrsg.): Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht. Frankfurt a. M. 1994.

### *Abstract*

The model experiment “Designs of Living – Ethics – Religion” is sketched in its external framework and an outline is given of the accompanying scientific study. The authors focus on a part of this study undertaken for the purpose of scientific evaluation. In a final section, some of the overall results and empirically founded recommendations are summarized.

### *Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Achim Leschinsky, Humboldt-Universität, Institut für Schulpädagogik,  
Ziegelstr. 13c, 10099 Berlin

Kai Schnabel, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin