

Seemann, Carla

Am Anfang war das Fach. Konflikte um die Einführung des Ethikunterrichts in Bayern, 1946–1972

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 94-112. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)*



Quellenangabe/ Reference:

Seemann, Carla: Am Anfang war das Fach. Konflikte um die Einführung des Ethikunterrichts in Bayern, 1946–1972 - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 94-112* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301084 - DOI: 10.25656/01:30108; 10.35468/6093-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301084>

<https://doi.org/10.25656/01:30108>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carla Seemann

Am Anfang war das Fach. Konflikte um die Einführung des Ethikunterrichts in Bayern, 1946–1972

„Bei der Durchsetzung des Sittenunterrichts geht es um mehr als nur die Einführung eines neuen Lehrfaches. Die Durchführung des Sittenunterrichtes ist ein Bekenntnis unserer Generation zu dem neuen Geist, der aus den Ruinen und der Asche des letzten Weltkrieges entstanden ist [...]“. (BayHStA, MK 52999, 27.04.1957)

Als der Nürnberger Rechtsanwalt Herbert Müller im Namen der Elternvereinigung zur Förderung des Sittenunterrichts in den öffentlichen Schulen in Bayern am 27. April 1957 obige Zeilen an das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus verfasste, hielt der Streit um die Einführung eines Sittenunterrichts als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht an bayerischen Schulen schon über zehn Jahre an. Und es sollte noch bis 1972 dauern, bis das Kultusministerium den Ethikunterricht – zunächst als Modellversuch – an bayerischen Schulen einführte. Lange Zeit hatte es die Einführung eines solchen Unterrichts vernachlässigt.¹ Dabei war eine neue rechtliche Grundlage für die Umsetzung eines Ersatzunterrichts für den Religionsunterricht bereits seit dem 2. Dezember 1946 in der Verfassung des bayerischen Staates verankert. Diese sah vor, dass „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen [...] ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten“ sei (Art. 137, Abs. 2).

In meinem Beitrag werde ich aus bildungshistorischer Perspektive die Genese des Faches „Ethikunterricht“² in Bayern untersuchen. Ich werde einleitend skizzieren,

1 So interpretiere ich die Akten des bayerischen Kultusministeriums, aus denen die Skepsis gegenüber dem neuen Fach klar ersichtlich wird. Nicht nur brachten hier Mitarbeiter*innen des Kultusministeriums zum Ausdruck, dass sie einen Sittenunterricht gegenüber dem Religionsunterricht als defizitär betrachteten (vgl. z. B. BayHStA, MK 62168, 18.12.1952), auch wird deutlich, dass das Kultusministerium keine materiellen Ressourcen für den Unterricht bereitstellen wollte. So vertrat es etwa im Zusammenhang mit einem (letztlich gescheiterten) Einführungsversuch von 1958 die Meinung, dass es für den Unterricht keine spezifische Eignung der Lehrkräfte oder Lehrmaterialien brauche (vgl. BayHStA, MK 62168, 31.07.1957).

2 Die Begriffe Sitten- bzw. Ethikunterricht werden in den Quellen zum Teil als Synonyme verwendet, tragen aber verschiedene Bedeutungsnuancen mit sich. Aus dem Verfassungsartikel leitete sich zunächst der Begriff des Sittenunterrichts ab. Ab Ende der 1950er wurde der Sittlichkeitsbegriff vermehrt durch jenen der Ethik ersetzt, der sich in den 1970er-Jahren fast überall durchgesetzt

warum aufgrund des zitierten Verfassungsartikels eine verpflichtende nicht-konfessionelle Alternative zum Religionsunterricht schon 1946 gesetzlich festgeschrieben war und warum dessen Einführung in den 1950er-Jahren dennoch scheiterte. Im Hauptteil des Aufsatzes werde ich die Periode der Einführung des Ethikunterrichts in den 1970er-Jahren untersuchen. Anhand der Arbeit der eigens dafür eingerichteten Lehrplankommission am neu gegründeten Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) und einer wissenshistorischen Analyse des curricularen Lehrplans von 1972 werde ich darlegen, wie die Geschichte des neuen Faches im Kontext der 1970er-Jahre weniger als spezifische Fachgeschichte denn als Brennglas erscheint, durch das zeittypische Spannungen der westdeutschen Bildungspolitik zwischen Planungseuphorie, wissenschaftlichem Fortschrittsversprechen und konservativen Beharrungskräften greifbar werden. Hieran wird deutlich, dass der Ethikunterricht durch die paradoxe Situation seiner verfassungsrechtlichen Verankerung unter gleichzeitiger Deutungs Offenheit seiner inhaltlichen Ausgestaltung immer wieder zu einem diskursiven Gegenstand wurde, über den stellvertretend andere Konflikte ausgehandelt wurden: um die staatliche Deutungshoheit von Moral, zu verteilende staatliche Ressourcen, die Trennung von Kirche und Staat oder die gesellschaftliche Rolle schulischer Werterziehung als solche. Diese ideologischen Streitpunkte wurden im Kontext bildungspolitischer Kämpfe der 1970er-Jahre zunehmend aufgeladen.

1 Unterricht über die „allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit“ – ein Verfassungsartikel und seine Geschichte

Wie der eingangs zitierte Brief der Elternvereinigung verdeutlicht, war die Festbeschreibung eines Sittenunterrichts in der bayerischen Verfassung³ eng mit dem Nationalsozialismus und der Frage einer moralischen Erneuerung angesichts der deutschen Kriegsschuld verbunden. Eingebracht wurde der Artikel 1946 vom seitens der amerikanischen Militärregierung eingesetzten Ministerpräsidenten Wilhelm Hoegner (1887–1980). Der Jurist und ehemalige Münchner Staatsanwalt Hoegner, im Nationalsozialismus als SPD-Mitglied und Regimekritiker verfolgt, hatte gemeinsam mit dem ebenfalls geflohenen jüdischen Staatsrechtler und Professor für öffentliches Recht Hans Nawiasky (1880–1961) im gemeinsamen Schweizer Exil bereits Grundfragen einer künftigen bayerischen Verfassung

hatte und als neutraler wahrgenommen wurde. Dies hatte den Hintergrund, dass der Begriff der Sittlichkeit im Sprachgebrauch der späten 1950er-Jahre eher mit dem Bereich der Sexualmoral in Verbindung gebracht wurde, was staatliche Vertreter*innen als ungünstig empfanden (vgl. BayHStA, Mk 52999, 20.04.1959).

3 Eine ähnliche gesetzliche Verankerung des Ersatzfaches schreiben sonst nur die Länderverfassungen von Rheinland-Pfalz (Art. 35 Abs. 2) und dem Saarland (Art. 29) vor. Hier wurde 1969 der Artikel qua Gesetz Nr. 891 ersatzlos gestrichen.

erörtert (vgl. Nawiasky 1948, 25; Zacher 1993, 681). Gerade vor dem Hintergrund ihrer eigenen Verfolgungserfahrung im Faschismus ist naheliegend, dass Hoegner und Nawiasky die schulische Erziehung als wichtiges Handlungsfeld für die Demokratiebildung im Blick hatten und die Werteerziehung so durch ein verpflichtendes Alternativfach für alle vom Religionsunterricht abgemeldeten Schüler*innen absichern wollten.

Trotz der guten Absicht der Verfassungsväter blieb das staatliche Interesse an der Umsetzung des Verfassungsartikels zum Sittenunterricht zunächst klein. Aus verschiedenen Gründen scheiterten 1958 und 1966 zwei Versuche, den Sittenunterricht einzuführen. Erstens bestand bezüglich der Rolle des Christentums für den proklamierten moralischen Neubeginn nach 1945 weitestgehend gesellschaftlicher Konsens (vgl. Vollnhals 1988, 145). Wie Winfried Müller (1995, 190–226) gezeigt hat, schlug sich dies in der Schulpolitik in Bayern in einem politisch hart umkämpften Rekonfessionalisierungsschub und einer konservativ-katholischen Bildungspolitik nieder. Zweitens war die Organisation des Schulunterrichts in den 1950er-Jahren kriegsbedingt durch Mangel geprägt: es fehlten schon für den regulären Unterricht Lehrkräfte und Schulgebäude, sodass wahrscheinlich wenig Raum für Experimente mit neuen Fächern vorhanden war (vgl. Pfeufer 2004, 65). Drittens war das Scheitern der konfessionellen Struktur Bayerns geschuldet: im Schuljahr 1950/51 waren 99,4 Prozent der Schüler*innen katholisch oder evangelisch (vgl. ebd., 64).

Die Zahlen verdeutlichen, dass es bis weit in die 1950er-Jahre gesamtgesellschaftlich nur eine sehr kleine Lobbygruppe gab, die sich für säkulare Alternativen zum Religionsunterricht interessierte. Dies waren vor allem die freireligiösen Gemeinden, die sich in Bayern ab Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet hatten (vgl. Bohl 1960).⁴ Obwohl ihr Einfluss begrenzt blieb, hielten Vertreter*innen der Freireligiösen das Thema des Sittenunterrichts im Kultusministerium präsent.⁵ Die aus dem freireligiösen Milieu stammende und 1956 in Nürnberg gegründete Elternvereinigung zur Förderung des Sittenunterrichts in den öffentlichen Schulen in Bayern etwa kämpfte mit Briefen und Besuchen beim Ministerium für die Einführung des Sittenunterrichts und produzierte durch einen Spiegel-Artikel öffentliche Aufmerksamkeit für ihr Anliegen (vgl. Möckel 1958). Die Elternvereinigung hatte gegenüber dem Kultusministerium durch einen Rechtsanwalt deutlich gemacht, dass sie, um die Einrichtung des Sittenunterrichts durchzusetzen,

4 Die Freireligiösen waren historisch gesehen aus säkularistischen Strömungen des 19. Jahrhunderts entstanden, übten Kritik an den Machtstrukturen der Kirche, setzten sich für die Trennung von Staat und Kirche sowie eine auf Naturwissenschaften basierende ethische Kultur ein (für einen Überblick siehe Weir 2019). Seit Anfang des 20. Jahrhunderts wirkten sie verstärkt auf dem Feld der schulischen Erziehung, um ihr Weltbild zu verbreiten (vgl. Groschopp 2016, 218).

5 Frühe Spuren dieser Auseinandersetzung zwischen Kultusministerium und freireligiösen Gemeinden sind für die Nachkriegszeit ab 1948 dokumentiert (vgl. BayHStA, MK 62167).

auch nicht vor einer Verfassungsklage zurückschrecken würde (vgl. BayHStA, MK 52999, 27.04.1957; MK 62168, 02.03.1958). Das Kultusministerium geriet so unter Druck, dass es sich verpflichtet sah, dem „dringenden Wunsch der Nürnberger Elternvereinigung entgegenzukommen“ (BayHStA, MK 62168, 28.08.1957) und richtete zum Schuljahr 1958/59 den Sittenunterricht versuchsweise an höheren Schulen und Volksschulen ein (vgl. Pfeufer 2004, 67–72). Dass dieser an den geringen Anmeldezahlen scheiterte – wie die archivierten Erfahrungsberichte verschiedener Stadtschulämter zeigen (vgl. BayHStA, MK 62168) – verdeutlicht jedoch, dass erst weiter reichende gesellschaftliche Veränderungen im Bereich der Konfessionalität und nach ‚1968‘ die Voraussetzungen schufen, dass der Ethikunterricht mit nachhaltiger Wirkung eingeführt wurde.

2 Religionsunterricht in der Krise. Abmeldung vom Religionsunterricht als politisch-kritische Agitation von Schüler*innen

Der Übergang zu den 1970er-Jahren war schulpolitisch geprägt durch eine viel beklagte Krise des Religionsunterrichts, die sich unter anderem in steigenden Abmeldezahlen ausdrückte.⁶ Die bundesweiten Kirchenaustritte machten sich auch im CSU-regierten Bayern bemerkbar: Gemäß Anna Ebert (2001, 157) war die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht an bayerischen Gymnasien innerhalb von 13 Jahren von 574 (1958) auf 12.609 (1971) gestiegen. Erschwerend für den Stand des Fachs hinzu kam der Umstand, dass Religionslehre seit 1967 in Bayern kein Abiturfach mehr war. Dass Schüler*innen durch die Abmeldung Freistunden hatten, missfiel dem Kultusministerium und einigen Eltern: „Angesichts der leerwerdenden Klassen [des Religionsunterrichts, CS] und um der guten Ordnung halber sollten diejenigen, die sich vom Fach Religion abgemeldet hatten [...] nicht einfach in Cafés herumsitzen, zum Ärger der anderen Schüler, die noch bei der Stange geblieben waren“, resümierte Hans Maier (1991, 53), der seit 1971 als bayerischer Kultusminister amtierte. Auch die Kirchen hatten ein Interesse daran, durch die Einrichtung eines verpflichtenden Ersatzfaches Ethik die Zahl der Schüler*innen im Religionsunterricht zu stabilisieren (vgl. Körber 1985, 175). Aus Perspektive der Schüler*innen wurde die Abmeldung vom Religionsunterricht gegen Ende der 1960er-Jahre als eine Möglichkeit wahrgenommen, institutionelle Kritik an den schulischen Strukturen zu üben und das Recht auf eine Mitgestaltung des Schullebens und mehr Selbstbestimmung bei

⁶ Einen Überblick über institutionelle und inhaltliche Entwicklungen des Religionsunterrichts und den Krisendiskurs gibt Baudler (1971). Eine Häufung an Schüler*innenumfragen, Petitionen und Untersuchungen zum Religionsunterricht im Umbruch zu den 1970er-Jahren zeugen von der großen Unsicherheit auf dem Gebiet (siehe Gaus 1969; Münzel 1969; Havers 1972).

der Fächerwahl einzufordern. Davon zeugt etwa ein an Schüler*innen gerichteter Flyer des deutschen Freidenker-Verbandes, der daran appellierte, nicht nur Namen von Lehrer*innen zu sammeln, deren Religionsunterricht als mangelhaft wahrgenommen wurde, sondern durch die Abmeldung vom Religionsunterricht dem Unmut über dessen inhaltliche Ausgestaltung Ausdruck zu verleihen (vgl. BayHStA, MK 81277, 22.11.1973). Hier wurde auch die Hoffnung formuliert, dass im Ethikunterricht ein größerer Freiraum für das Diskutieren nicht-konfessioneller Wertesysteme, wie der „Lehre des Sozialismus/Kommunismus (Karl Marx)“ (ebd.) geboten werde. Obwohl anzunehmen ist, dass der Deutsche Freidenker-Verband als Teil der freireligiösen Lobby auch eigene Interessen verfolgte, ist die direkte Ansprache der Schüler*innen dennoch ein Indiz dafür, dass diese nun als eigenständige Gruppe mit Handlungsmacht wahrgenommen wurden. Der Flyer wurde seitens der zuständigen Ministerialbeamten zumindest als so problematisch wahrgenommen, dass eine strafrechtliche Verfolgung in Erwägung gezogen wurde (vgl. ebd. [handschr. Notiz]). In diesem Sinne ist das Einrichten des Ethikunterrichts als eine seitens des Kultusministeriums eingesetzte Möglichkeit zu verstehen, jugendlichem Eigensinn sowie der politisch-kritischen Agitation linker Schüler*innen Einhalt zu gebieten. Als ein solches „Disziplinierungsmittel“ (o. A. 1973b, 39) wurde er von jungen Menschen auch wahrgenommen. So fassten Vertreter*innen der Evangelischen Jugend in Bayern die Einrichtung des Faches als Ausdruck staatlicher Kontrolle und einen Zwang zur Anerkennung der in der Verfassung festgeschriebenen sittlichen Grundsätze auf. Diese Kritik wollte sich das Kultusministerium nicht gefallen lassen. Es drückte gegenüber dem Oberlandeskirchenrat sein „Befremden“ (BayHStA, MK 81276, 31.01.1973) in der Sache aus. Jener bestätigte, dass das Jugendwerk auch der Kirchenleitung durch sein Aufbegehren laufend Schwierigkeiten bereite, sodass die Ablösung des verantwortlichen Jugendpfarrers bereits erwogen werde (vgl. ebd.). Die genannten Beispiele machen deutlich, dass das Kultusministerium die Einführung des Ethikunterrichts als ein stark zu kontrollierendes Feld begriff, auf dem es keine Handlungsmacht und Deutungshoheit einbüßen wollte. Nur so ist es zu verstehen, warum es interessierten Akteur*innen wie der Humanistischen Union oder dem bayerischen Landesverband der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft eine Beteiligung an der Erarbeitung der Lehrpläne verwehrte (vgl. BayHStA, MK 52999, 15.10.1970; BayHStA, MK 62168, 25.01.1972 und 09.02.1972). Stattdessen wurde das Projekt der Lehrplanerstellung nun in die Hände von wissenschaftlichen Expert*innen am 1971 neu gegründeten Institut für Schulpädagogik (ISP) übergeben. Jenes wurde vom Kultusministerium aufgefordert, eine Fachkommission für die Erstellung eines Lehrplans mit Vertreter*innen aller Schularten einzuberufen (vgl. BayHStA, MK 52999, 05.02.1971).

3 Der Ethikunterricht als Pilotprojekt ‚moderner‘ Bildungsplanung der 1970er-Jahre

Das Projekt der Lehrplankonzeption für den Ethikunterricht ist als Symptom größerer Umwälzungen im Bildungswesen der 1960er und frühen 1970er-Jahre zu verstehen, die oftmals als „Hochphase der Bildungspolitik“ (Rudloff 2007, 239) verstanden werden. In Reaktion auf Krisendiskurse wie die von Georg Picht proklamierte „deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) wurden Fragen der Schulreform, der Gemeinschaftsschule und der Lehrplanrevision zu politisch stark aufgeladenen Diskussionsfeldern, anhand derer auch gesellschaftspolitische Debatten ausgetragen wurden. Schule rückte damit als ein Ort der planvollen und rationalen Gestaltung von Gesellschaft in den Blick – die wissenschaftliche Begleitung der Bildungsplanung war eine notwendige Schlussfolgerung. Von der wissenschaftlichen Planungseuphorie der Zeit zeugt der Ausbau bildungswissenschaftlicher Institute unter der Ägide Hans Maiers, der sich wohl durch die Modernisierung des Schulwesens auch karrieretechnisches Prestige erhoffte. So trieb Maier etwa eine Vernetzung der Bildungsforschung in München voran, wo er 1971 die bis dato in Bayern existierenden bildungswissenschaftlichen Einrichtungen in einem Zentrum für Bildungsforschung zusammenfasste (vgl. Knauss 1973, 2). Symbolisch standen diese Veränderungen für eine bessere Verzahnung von Wissenschaft und Politik sowie den Anspruch „eine auf gründlicher und nüchterner wissenschaftlicher Abklärung beruhende Bildungsreform zu betreiben“ (ebd., 3), wie das Publikationsorgan des Kultusministeriums lobend berichtete. Das von Maier 1971 gegründete Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) war ebenfalls Ausdruck dieses neuen Zeitgeists. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen auf der Lehrplanreform, der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen sowie der inhaltlichen Planung der Lehrerfortbildung. Letztere wurde ferner durch die Neugründung einer Fortbildungsakademie für Lehrer*innen in Dillingen 1971 institutionell gestärkt (vgl. o. A. 1971, 15). Maiers Bildungspolitik setzte somit auf die Stärkung der Lehrperson und die Verwissenschaftlichung von Erziehungsprozessen, weniger auf strukturelle Reformen des Bildungswesens. Mit diesem Akzent auf ‚innere Reform‘ war eine politische Position verbunden: Sie bot Maier eine willkommene Möglichkeit, umfassenderen sozialdemokratischen Reformforderungen wie der Ganztageschule oder der Gesamtschule aus dem Weg zu gehen und dennoch eine als ‚modern‘ konnotierte Schulpolitik zu betreiben (vgl. Maier 1971, 13–15).

Der neu einzurichtende Ethikunterricht atmete den Geist der fortschrittlichen Bildungsplanung und war auf mehreren Ebenen deren Testballon. Nicht nur war er eines der ersten Projekte des ISP, auch wurde im Zusammenhang mit dem Ethikunterricht eine neue Methode der curricularen Lehrplanerstellung versucht, die zugleich eine Art Pilotfunktion für andere Lehrplanentwicklungen einnahm

(vgl. Lohse 1981, 158). Neu war außerdem die Erprobung des Lehrplans in einem Schulversuch, an dem gemäß einer Meldung in *schulreport* (o. A. 1973a, 13) im Schuljahr 1972/73 insgesamt 47 bayerische Schulen mit insgesamt 1262 Schüler*innen teilnahmen und der eine bessere Rückkopplung zwischen Theorie und Praxis versprach. Die Fortbildungsakademie in Dillingen war ebenfalls in das Projekt involviert: Ab Juli 1972 wurden dort Fortbildungen für den Ethikunterricht angeboten (vgl. BayHStA, MK 81276, 26.07.1972). Die für die Bildungspolitik der 1970er-Jahre so zentrale Wissenschaftlichkeit gab nun den Rahmen für die Entwicklung, Erprobung und Einrichtung des Ethikunterrichts vor und wurde von den beteiligten Akteur*innen – wie ich nun analysieren werde – verschiedentlich mobilisiert und mit moralischen Konnotationen versehen.

4 Die Lehrplanentwicklung am ISP: der Ethikunterricht als ‚demokratisches‘ Projekt

Robert Konrad, Fachberater für den Ethikunterricht an Gymnasien und Fachoberschulen am ISP, beschrieb 1973 die Herangehensweise seiner Institution bei der Lehrplanausarbeitung wie folgt:

„Als Mitarbeiter des Staatsinstituts für Schulpädagogik an die Ausarbeitung des neuen Lehrplans gingen, führte sie die ihnen gestellte Aufgabe in völliges Neuland. Einigkeit bestand von Anfang an zunächst in der Überzeugung, daß die Ergebnisse der modernen Curriculum-Forschung berücksichtigt werden mußten.“ (Konrad 1973, 19)

Bemerkenswert ist hier zweierlei: Wenig überraschend betonte Konrad erstens den Neuigkeitscharakter des Faches und gibt Einblick in wohl anfänglich herrschende Unsicherheiten in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung des Lehrplans. Zweitens stellte in dieser Situation zumindest eine methodische Herangehensweise einen Wegweiser und eine alle Interessen vereinende Wissenspraxis dar. Konrads Verweis auf die Curriculum-Forschung ist aufschlussreich: Für den Kontext der 1960er- und 1970er-Jahre symbolisierte die Idee der curricularen Lehrpläne, in Abgrenzung zu als veraltet wahrgenommenen Stoffplänen, eine moderne und rationalisierte, auf wissenschaftlichen Methoden basierende Bildungsplanung, von der eine Erneuerung des Bildungswesens ausgehen sollte (vgl. Höhener 2021, 33). Nach dem Schema Lernziel–Lerninhalt–Unterrichtsverfahren–Lernzielkontrolle wurden die Einheiten des neuen Ethik-Lehrplans angeordnet. Das Festhalten an einer Methodik und vor allem eine genaue Definition sogenannter ‚Lernziele‘ schien den Beteiligten eine Form zu geben, die über inhaltliche Unsicherheiten hinwegzuhelfen versprach. Der nach lernzielorientierten Kriterien strukturierte Ethikunterricht wurde in einer Pressemeldung des Kultusministeriums ferner als besonders adäquat für die demokratische Gesellschaft dargestellt:

„Inhalt und Methode des Lehrplans beruhen auf der Einsicht, daß es in einer demokratischen Gesellschaft bei der sittlichen Erziehung junger Menschen nicht auf die Erlernung eines Katalogs von Tugenden ankommt, sondern darauf, die Fähigkeit zu sittlicher Selbstfindung in sozialer Verantwortung einzuüben. Daher ist der Lehrplan des Unterrichtsfaches Ethik [...] lernzielorientiert, d.h. er beschreibt, welche Verhaltensweisen und Einsichten beim Schüler anhand des jeweiligen Lerninhalts gewonnen werden sollen.“ (BayHStA, MK 81276, 26.07.1972, 1)

In Abgrenzung zu einer als veraltet dargestellten Methode eines simplen Auswendiglernens eines von außen an Schüler*innen herangetragenen ‚Tugendkatalogs‘ wurde hier ein Bild junger Lernender angestrebt, die aus innerer Motivation heraus ein erwünschtes Verhalten ausbilden sollten. Dabei brachte das Kultusministerium in seiner Außendarstellung durch den erzählten Bruch mit ‚alten‘ Methoden und Erziehungszielen ein Anknüpfen an das Ideal einer ‚demokratischen‘ Erziehung performativ hervor. Implizit griff es dabei ein beliebtes Deutungsmuster der Nachkriegszeit auf, welches den Grund für den Nationalsozialismus in einem spezifisch deutschen Autoritarismus auszumachen glaubte, den es durch neue, ‚demokratischere‘ Erziehungsformen zu überwinden galt (vgl. Levsen 2019, 73f.). Die im Lehrplan von 1972 angestrebte „sittliche Selbstfindung“ im Ethikunterricht sollte jedoch nicht als gänzlich individuelle und freie Entscheidung von Schüler*innen für ein bestimmtes normatives System verstanden und damit als Ausdruck einer reinen Liberalisierung der Werteerziehung gedeutet werden. Das Kultusministerium verfolgte hierbei – wie ich noch ausführen werde – durchaus politische Ziele. Die Verknüpfung von neuen erziehungswissenschaftlichen Methoden und Demokratisierung fand auch auf anderen Ebenen statt: Damit bei der Lehrplanerprobung die Stimme der Lehrer*innen gleichberechtigt in die Revision einfließen konnte, nahmen die für den ab 1972/73 laufenden Schulversuch beteiligten Ethiklehrer*innen an drei einwöchigen Feedback-Klausurtagungen teil (vgl. Lohse 1981, 158). Ich werde im letzten Abschnitt noch zeigen, dass in der Praxis jedoch nicht alle (kritischen) Rückmeldungen der Lehrkräfte willkommen waren. Schließlich sollte die Bezugnahme auf die als rational verstandene Forschung der Kritik vorbeugen, dass der Unterricht zur Indoktrination von Schüler*innen missbraucht werden könnte. So stellte etwa Konrad die besondere Verantwortung des Lehrers für das neue Fach heraus, das ihm zufolge den Schüler*innen eine praktische „Lebenshilfe“ (Konrad 1973, 20) in Sinnfragen geben sollte. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, sei die „wissenschaftliche und pädagogische Qualifikation der künftigen Ethik-Lehrer Garantie für eine erfolgreiche und sachliche Unterrichtsarbeit“ (ebd.). Als Voraussetzung für diese sah er „philosophische, psychologische und soziologische Grundkenntnisse“ der Lehrpersonen, welche sie davor bewahren sollten, „einer unverantwortlichen Pseudowissenschaftlichkeit“ (ebd.) zu verfallen. Die Bezugnahme auf Wissenschaftlichkeit fungierte in diesem Fall also auch als Garant einer behaupteten Neutralität des Unterrichts. Hieran

zeichnet sich eine größere Entwicklung der 1970er-Jahre ab, die ich im Folgenden anhand einer wissenshistorischen Analyse des Lehrplans genauer analysieren werde: Die Ablösung der Kirchen als Zentralinstanz gesellschaftlicher Fragen hatte zur Folge, dass neue Wissenssysteme an Relevanz gewannen. Am Ethikunterricht zeigt sich exemplarisch, dass in diesem Prozess den Sozialwissenschaften eine besondere Rolle zukam.

5 Sokrates, Marx und Mitscherlich – der Ethiklehrplan als disparates Wissensfeld im Kontext des ‚Psychobooms‘ der 1970er-Jahre

Bei der für die Einführung des Ethikunterrichts entscheidenden Sitzung im Dezember 1970 diskutierten die Teilnehmenden bereits die Frage, was ein solcher Unterricht zu leisten habe. Einig waren sich die Beteiligten darin, dass er „seinem Lehrplan nach neutral sein müßte, ohne jedoch an dem Verfassungsauftrag vorbeizugehen“ (BayHStA, MK 52999, 18.12.1970). Im Protokoll wurde festgehalten, dass das neue Fach auf drei Arten ausgelegt werden könne: als „Religionskundeunterricht, Unterricht über die Grundsätze der Ethik [und] Philosophieunterricht“ (ebd.). Die Kommission hatte auf inhaltlicher Ebene zunächst Schwierigkeiten, eine „allgemein anerkannte Grundlage“ (BayHStA, MK 52999, 6.10.1971) für den Unterricht zu erarbeiten. Es ist anzunehmen, dass als Kompromiss unterschiedlicher Interessen der mitwirkenden Personen am Ende religionskundliche Aspekte, die Einführung in verschiedene philosophische Strömungen und Menschenbilder sowie sozialwissenschaftliche, psychologische und psychoanalytische Wissensbestände im Lehrplan integriert wurden. Als Leitziel war dem Lehrplan analog dazu eine „Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen“ (Amtsblatt 1972, 732) vorangestellt.

Grob lässt sich der Ethiklehrplan von 1972 in drei aufeinander aufbauende Themenkomplexe gliedern, deren Komplexität mit steigender Jahrgangsstufe zunimmt. Von der 5. bis zur 10. Klasse stehen lebensweltliche Fragen junger Menschen und das Verhalten zwischen Individuum und (sozialer) Umwelt im Vordergrund. Unter den Abschnitten *Der Mensch in Gemeinschaft mit anderen* bzw. *Der Mensch und sein persönliches Leben* findet sich als Lernziel beispielsweise die „Kenntnis von Hilfen zur Selbsterziehung“ (ebd., 737). Lerninhalt sollten hier unter anderem „Psychologische Erkenntnisse, Kenntnis von Methoden der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle“ (ebd.) sein. In der 7. Jahrgangsstufe kommt zusätzlich der Themenkomplex *Konflikte und ihre Regelung* hinzu, der unter anderem die „Bereitschaft, von den Möglichkeiten gewaltloser Konfliktregelung Gebrauch zu machen“ (ebd., 740) als Lernziel fasst. Ab der 11. Klasse steht dann die *Information über die wichtigen Welt- und Menschendeutungen und ihre*

ethischen Konsequenzen im Vordergrund (ebd., 759). Inhalte stellen hier zum Beispiel die Existenzphilosophie, antike Philosophie, Marxismus sowie verschiedene Religionen dar. Ein Lernziel umfasst etwa die „Fähigkeit, Probleme unserer Zeit von verschiedenen ethischen Standpunkten aus zu beurteilen“ (ebd., 762). Als zeitgenössische Problemfelder werden etwa Krieg und Frieden, Kriegsdienstverweigerung oder das Verhältnis von Mensch und Technik genannt. In den letzten zwei Jahrgängen stehen fünf Wahlfelder zur Verfügung, von denen Schüler*innen vier wählen sollten: 1) *Grundfragen der philosophischen Ethik*, 2) *Freiheit und Determination*, 3) *Norm und Entscheidung*, 4) *Recht und Gerechtigkeit*, 5) *Glück*. Im zweiten Bereich sollte die „Einsicht in die Bedingtheit menschlichen Handelns“ (ebd., 765) vermittelt und aus verschiedenen disziplinären Perspektiven heraus betrachtet werden. Lerninhalte sind etwa Konzepte der Freud'schen Psychoanalyse (ebd., 764), Erkenntnisse der Genetik und Verhaltensforschung (ebd., 765), sozialpsychologische Ansätze sowie Ergebnisse aus Soziologie und Erziehungswissenschaft (ebd., 766).

Generell zeugt die Disparität der im Ethikunterricht zu behandelnden Themen von einer Unsicherheit in Bezug auf die Frage, was unter dem Begriff des „Ethischen“ gefasst werden sollte, auch finden sich hier neben zeittypischen Diskussionen die unterschiedlichen Erwartungen der mit dem Lehrplan befassten Personen wieder: Hauptverantwortlich für den Lehrplan war der Direktor des ISP, Karl Lanig, der durch sein Studium von Latein, Griechisch und Geschichte sowie eine Promotion über Homer einen ausgewiesenen Hintergrund in (antiker) Philosophie hatte (vgl. Höhne 1975, 12). In der Antike und einem aus dieser abgeleiteten ‚modernen Humanismus‘ habe Lanig ein Modell für junge Menschen gesehen, sich mit Sinnfragen auseinanderzusetzen (vgl. ebd., 13). Es ist anzunehmen, dass das Verständnis von Ethik als (griechische) Philosophie seine Auffassung widerspiegelte. Gleichzeitig entsprachen Lanigs Idee größere Bestrebungen der universitären Disziplin Philosophie der 1970er-Jahre, dem eigenen Fach über die Stärkung einer aus dem angelsächsischen Raum kommenden Tradition der praktischen Philosophie neue gesellschaftliche und politische Relevanz zu verschaffen (vgl. Höffe 1979, 7f.). Für Vertreter*innen dieser Richtung, wie den späteren Professor für Ethik und Sozialphilosophie Otfried Höffe, war der Ethikunterricht unter anderem deshalb interessant, weil er über die erhoffte Einbindung der universitären Philosophie in die Lehrerbildung deren Status als wissenschaftliche Disziplin aufzuwerten versprach (vgl. ebd., 476f.). Dieses Beispiel macht greifbar, dass es bei Aushandlungsprozessen um die Fachlichkeit neuer Schulfächer auch um die Absicherung institutioneller Interessen von Schule und Universität geht (vgl. Caruso & Reh 2020, 613).

Die Auffassung des Faches als Religionskunde hingegen wurde schon früh seitens der Kirchen als denkbare Alternative zum Religionsunterricht formuliert. Bereits im November 1970 war Oberkirchenrat Maser an das Kultusministerium heran-

getreten und machte dieses auf die Arbeit „einer Gruppe innerhalb der evangelischen Kirche“ aufmerksam, welche „die Frage nach einem sogenannten ‚Religionskundeunterricht‘ aufgeworfen hat“ (BayHStA, MK 52999, 30.11.1970). Der katholischen Kirche nahestehende Personen wie die CDU-Politikerin Hanna-Renate Laurien waren ebenfalls der Auffassung, dass Religion als „Teil der Lebenswirklichkeit“ (Laurien 1973, 246) ihren Platz im Lehrplan finden müsse und ein reines Verständnis von Ethik als Philosophie zu kurz greife. Fest stand seitens des Kultusministeriums jedoch, dass Religionslehrer*innen von der Erteilung des Ethikunterrichts ausgeschlossen werden sollten, wohl um die angestrebte Neutralität des Unterrichts abzusichern (vgl. BayHStA, MK 52999, 18.12.1970). Dass Gegenstände wie Verhaltensforschung und Psychoanalyse als gesellschaftlich so relevant erachtet wurden, dass sie Einzug in einen Lehrplan für Ethik erhielten, ist damit zu erklären, dass sie allesamt seit den späten 1960er-Jahren als wichtige Stichwortgeber in gesellschaftspolitischen Debatten fungierten und so ein Begriffssarsenal für gesellschaftliche und historische Selbstdeutung der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft bereitstellten. Sie boten jenseits des Religiösen alternative Erklärungsmodelle für die Frage, was der Mensch sei und wie er sich moralisch ‚richtig‘ zu verhalten habe und konnten sich zugleich auf den Wert wissenschaftlicher Rationalität berufen, weil sie in der Lage schienen, die ‚Natur‘ des Menschen auf objektive Weise zu beschreiben. Gleichzeitig ging aus ihnen eine Anleitung für ‚richtiges‘ Handeln nicht zwingend unmittelbar hervor, ihr moralischer Gehalt wurde oftmals verkörpert von öffentlichen Expertenfiguren oder Intellektuellen wie dem Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich⁷, dessen Texte ebenfalls im Lehrplan zu finden waren (vgl. Amtsblatt 1972, 771).

Dass ferner psychologische Konzeptionen und Selbsttechniken Einzug in einen Lehrplan fanden, ist nur vor dem Hintergrund eines umfassenderen Prozesses der „Popularisierung psychologischen und psychotherapeutischen Wissens“ (Tändler 2016, 10) in den 1970er-Jahren zu verstehen, den Maik Tändler als „Psycho-boom“ beschrieben hat. Ihm zufolge entwickelte sich in diesem Jahrzehnt ein neues Interesse an der eigenen Subjektivität sowie eine Hinwendung zur eigenen Psyche (vgl. ebd.), die beim Ethiklehrplan von 1972 ins Auge sticht. Davon zeugen die verwendeten Begriffe wie „Selbstfindung“ und „Selbstentfaltung“ (Amtsblatt 1972, 751), aber ebenso die verwendeten Unterrichtsverfahren wie „Selbsterfahrung der Schüler in Familie“ (ebd.), „Anleitung zur Selbstreflexion“ (ebd., 739), „Gruppenarbeit“ (ebd., 734), „Klassendiskussion“ (ebd., 738) oder „Rollenspiele, Rollenanalyse“ (ebd., 745). Hier finden sich Spuren einer sich individualisierenden Subjektkultur, die von verschiedenen Autor*innen zeitlich an

7 Die Rolle Mitscherlichs als öffentliche Expertenfigur in der BRD wurde von Tobias Freimüller (2007) untersucht. Als Mitbegründer der Humanistischen Union 1961 war Mitscherlich auch Teil einer kritischen Gegenöffentlichkeit, welche die Konfessionalisierung des Bildungssystems anprangerte (vgl. Freimüller 2007, 326f.).

der Bruchstelle zwischen den 1960er- und 1970er-Jahren verortet wird (vgl. Eitler & Elberfeld 2015; Reckwitz 2017).

Auch die Bezugnahme auf den Marxismus im Lehrplan kann nur vor dem zeit-historischen Kontext des Kalten Krieges und der Systemkonkurrenz verstanden werden. ‚1968‘ hatte linke Ideen und ein marxistisches Gesellschaftssystem als Alternative und damit als reale oder gefühlte Bedrohung der bestehenden Ordnung offenbar erfolgreich in den öffentlichen Diskurs eingebracht, sodass der Marxismus auch im Ethikunterricht als relevante Gesellschaftslehre diskutiert werden musste. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass dabei mitnichten eine wertneutrale Information über marxistische Ideen gegeben werden sollte, wie der Lehrplan suggerierte. Im Gegenteil liegt nahe, dass eine Beschäftigung mit dem Marxismus im Unterricht als ideologische Abwehrmaßnahme fungieren sollte: er sollte in seinen Grundzügen verstanden werden, um ihn dann erfolgreicher argumentativ widerlegen zu können.⁸ Zum Teil entsprach diese Herangehensweise auch der Haltung der Lehrkräfte, die etwa bei den Fortbildungslehrgängen für den Ethikunterricht in Dillingen den „[...] Wunsch nach kritischer Erarbeitung wertfeindlicher Lehrsysteme (vor allem des Marxismus)“ (BayHStA, MK 81277, 24.05.1973) geäußert hatten.

6 Praktische Probleme bei der Umsetzung des Ethikunterrichts: Wie verbindlich darf Werterziehung sein?

Nach seinem Erscheinen wurde der bayerische Ethiklehrplan von der Tagespresse und innerhalb der pädagogischen Fachwelt diskutiert.⁹ Einige Rezensent*innen kritisierten, dass der Lehrplan sich explizit eine normative Verhaltenserziehung zum Ziel setzte: Angestrebt wurde die „Hinführung des Schülers zu moralischer Mündigkeit durch das Erlernen wert einsichtigen Urteilens und Handelns“ (Amtsblatt 1972, 732). Als allgemein verbindliche normative Fundierung galten die Werte der bayerischen Verfassung und des Grundgesetzes der Bundesrepublik, die auch als Lerninhalte ihren Niederschlag fanden (ebd., 746; 768). Diese legalistische Fundierung entsprang dem Wunsch des Kultusministeriums. Jenes hatte gegenüber der Lehrplankommission 1971 deutlich gemacht, dass

8 Ähnliches hat Franziska Rehlinghaus (2020) kürzlich für den Kontext der westdeutschen beruflichen Bildungsarbeit im selben Zeitraum herausgearbeitet. Sie analysiert überzeugend, wie ab 1972 Weiterbildungsmaßnahmen in Betrieben zunehmend Teil eines gesellschaftspolitischen Systemkampfes wurden und in diesem Zuge Führungskräfte in eigens dafür eingerichteten Schulungen gegen die vermeintliche Gefährdung durch linkes Gedankengut gewappnet werden sollten. So wurden etwa Manager in Schulungen über die Geschichte des Marxismus aufgeklärt und erhielten Nachhilfe im politischen Argumentieren, um so in der Lage zu sein, Kritik von Gewerkschaften und Arbeitnehmer*innen kompetenter zu begegnen.

9 Einen Überblick über die zeitgenössische Rezeption bietet Bernd Lohse (1975).

der Ethikunterricht sich nicht auf Information beschränken könne, sondern die ethischen Normen der gültigen Verfassung als Bildungsziel haben müsse (vgl. BayHStA, MK 52999, 12.10.1971). Ich werde noch zeigen, dass der Bezug auf die Verfassung im Kontext der linken Staatskritik der 1970er-Jahre als konservative Abwehrhaltung zu lesen ist.

Der katholische Theologe Karl-Heinz Weger (1974, 541f.) nahm am staatlichen Verständnis des Ethikunterrichts Anstoß, weil für ihn die behauptete Wertepluralität des Unterrichts mit dem gleichzeitigen Ziel der Wertevermittlung in logischem Widerspruch stand. Otfried Höffe (1979, 462) stellte prinzipiell in Frage, ob der Anspruch auf eine Verhaltenserziehung in der Schule, als nur einer von vielen Orten kindlicher Sozialisation, nicht zu hochgesteckt sei. Über die Ziele des Ethikunterrichts bestand auch seitens Lehrerschaft Unsicherheit. So habe gemäß einem Erfahrungsbericht an das Kultusministerium in der Erprobungsphase bei den Fortbildungsmaßnahmen für Ethiklehrkräfte in Dillingen etwa die Frage im Zentrum der Diskussion gestanden, ob der Ethiklehrer Probleme nur informativ aufbereiten und mit den Schüler*innen diskutieren solle oder er weitergehen müsse „zur effizienten, verantwortlichen Lebenshilfe“ (BayHStA, MK 81277, 24.05.1973). Versuche man eine Sensibilisierung für ethische Werte bis zum Anspruch der Verbindlichkeit zu führen, so berichtete ein Referent, scheuten doch immer wieder Kollegen vor dieser Aufgabe zurück (vgl. ebd.). Daran wird ersichtlich, dass im Kontext des Ethikunterrichts die Rolle von Lehrer*innen auf besondere Weise reflektiert wurde. Durften diese Schüler*innen bewusst im Hinblick auf ein erwünschtes Verhalten beeinflussen oder war dies schon als Indoktrination zu verstehen? Lehrer*innen schienen sich ihrer Kompetenz im Ethikunterricht nicht mehr sicher zu sein. Abschließend möchte ich zeigen, dass die Diskussion um die Möglichkeiten, Notwendigkeit und Grenzen der Verhaltenserziehung zwar im Kontext des Ethikunterrichts geführt wurde, aber grundlegendere Debatten im Feld der Erziehung der 1970er-Jahre berührte.

7 Schlussbetrachtungen: Der Ethikunterricht als Seismograph für Gesellschaftsveränderung

In ihrer Reaktion auf die kritische Rezeption des Lehrplans sprach sich Helga Hinke vom ISP klar für die Notwendigkeit einer affirmativen Werteerziehung im Ethikunterricht aus: Sie sah hierin eine Chance, die Rolle des Lehrers wieder aufzuwerten und die ihr zufolge seit den 1960er-Jahren im Zuge der Verwissenschaftlichung des Unterrichts verloren gegangene „erzieherische[...] Potenz“ (Hinke 1975, 124) wiederzugewinnen. Hinke vertrat hier eine erziehungswissenschaftliche Position, welche den sich ab den 1960er-Jahren vollziehenden epistemischen Wandel in der Erziehungswissenschaft weg von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik und hin zu einer sich gegenüber Sozialwissenschaften

und Psychologie öffnenden Erziehungswissenschaft kritisch beäugte. Sie war der Auffassung, dass geisteswissenschaftliche Fächer durch die vermehrte Anbindung der Schulfächer an ihre Bezugswissenschaften erzieherische Wirksamkeit eingebüßt hätten (vgl. ebd.). Implizit ist in dieser Perspektive auch eine Kritik am Reformeifer der 1960er-Jahre abzulesen: Wie Wilfried Rudloff (2007, 260f.) gezeigt hat, bildete sich die Rede vom ‚Erzieherischen‘ in den frühen 1970er-Jahren aus und ist als konservative Reaktion auf die gesellschaftspolitische Aufladung der Schule in den 1960er-Jahren zu deuten, die Bildung als wirksamen Hebel für die Umsetzung sozialpolitischer Forderungen begriffen hatte. Die sogenannte ‚erzieherische Wende‘ wurde von ihren Vertreter*innen, zu denen auch der bayerische Kultusminister Hans Maier gehörte, als eine Rückbesinnung auf die Pädagogik verstanden. In Abgrenzung zur von Maier als technisch, äußerlich und unmenschlich diskreditierten Reform sollte so einer „neuen Zuwendung zum Kind“ (Maier 1973, 27) Raum gegeben werden, in der Tradition und Werte affirmiert, und ‚der Erzieher‘ zu seiner alten Relevanz zurückfinden sollte. Der Fokus auf das Individuum wurde von konservativer Seite gegen eine als sozialliberal verstandene Bildungspolitik auf nationaler Ebene ins Feld geführt, die Bildungsinstitutionen als Ort der Gesellschaftsveränderung verstand. Maiers Besinnung auf das ‚Erzieherische‘ transportierte so neben den reformkritischen Implikationen eine politische Kritik an einer vermeintlichen ideologischen Unterwanderung des Bildungssystems und Indoktrination von Schüler*innen von links (vgl. ebd., 34). Die Haltung Maiers spiegelte sich auch im Kontext des Ethikunterrichts wider. Der politische Kontext erklärt, warum das Kultusministerium die normative Fundierung des neuen Fachs durch die bayerische Verfassung und das Grundgesetz besonders hervorhob. Denn die Bezugnahme auf den Begriff einer ‚verfassungskonformen‘ Bildung hatte in den 1970er-Jahren eine weitreichende Konnotation. Sie kann kaum ohne den Hintergrund der am 28. Januar 1972 in Kraft tretenden „Grundsätze zur Frage der verfassungsfeindlichen Kräfte im öffentlichen Dienst“, kurz „Radikalenerlass“ genannt, verstanden werden. Letzterer richtete sich zwar offiziell gegen potenzielle „Verfassungsfeinde“ jeglicher politischer Ausrichtung im öffentlichen Dienst, fand faktisch aber vor allem Anwendung, um Berufsverbote für junge Linke im Bildungs- und Erziehungsbereich auszusprechen (vgl. Friedrichs 2022). Dass das Kultusministerium im Kontext des Ethikunterrichts so stark auf dessen verfassungsrechtliche Legitimierung abhob, implizierte in diesem Sinne also auch, dass von staatlicher Seite eine Vereinnahmung des neuen Fachs durch linke Lehrer*innen befürchtet wurde. Nur so ist zu verstehen, warum – wovüber die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* berichtete – das Kultusministerium die Personalakten der Lehrer, die sich für den Ethikunterricht meldeten, genau überprüfte und einige Studienräte als ungeeignet abgewiesen wurden (vgl. Finkenzeller 1972, 6). Als nach einem Fortbildungslehrgang in Dillingen Lehrkräfte in einer von der GEW unterstützten Resolution Kritik an der mangelnden Ausbildung,

finanziellen Ausstattung und fehlenden Unterrichtsmaterialien für das neue Fach übten, reagierte das Kultusministerium harsch: Die Akademie wurde angewiesen, in den Lehrgängen keine bildungspolitischen Fragen zu diskutieren und keine Resolutionen zu dulden; die Personalakten des federführenden Lehrers wurden überprüft und der die Resolution flankierende GEW-Vertreter sollte nicht mehr zu Lehrgängen in Dillingen eingeladen werden. Die Leitung der Lehrerakademie wurde ferner zu „verstärkter Wachsamkeit gegen solche Umtriebe“ (BayHStA, MK 81277, 02.08.1974 [handschr. Notiz]) aufgefordert. Auch die Lehrinhalte, so befand das Kultusministerium, dürften keinesfalls – wie in der Resolution gefordert (vgl. BayHStA, MK 81277, 26.06.1974) – zur Wahl gestellt werden, sonst sei der „Ideologisierung gerade eines geisteswissenschaftlichen Faches Tür und Tor geöffnet“ (BayHStA, MK 81277, 31.07.1974).

An den staatlichen Kontrollansprüchen gegenüber Lehrenden wird deutlich, dass der Ethikunterricht in den 1970er-Jahren exemplarisch für eine Ausweitung der Bildungsdiskussionen zu einem politischen „Kampffeld“ (Schildt 2004, 474) zwischen konservativen und sozialliberalen Kräften stand. Von Hanna-Renate Laurien (1973, 247f.) wurde das neue Fach, ebenso wie die Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen (siehe den Beitrag von Dana Maria Recki in diesem Band), gar als Seismograph dafür stilisiert, ob eine gemeinsame sittliche Grundüberzeugung auf dem Boden der Verfassung überhaupt noch als gesichert angenommen werden könne. Nach Axel Schildt (2004, 473f.) zeugen die in den 1970er-Jahren im Bildungswesen geführten Debatten von größeren gesellschaftlichen Wertediskussionen in einer Zeit der Klage über eine Erosion bürgerlicher und christlicher Werte seitens der Kirchen und ihr naher Parteien wie der CDU/CSU. Im Ethikunterricht, in dem es explizit um die Frage einer Werteerziehung ging, verdichteten sich diese Diskussionen. Sie kamen aber auch im Kontext mit etablierten Fächern wie dem Religionsunterricht zum Ausdruck. Hier wurde etwa zeitgleich kritisch diskutiert, inwiefern ein Verständnis des Religionsunterrichts als Verkündigung und ‚Glaubensunterweisung‘ im Sinne einer kirchlichen Katechese noch zeitgemäß war und ob die dort seitens der Kirchen angestrebte Einführung in die religiöse Praxis mit der verfassungsrechtlich verankerten weltanschaulichen Neutralität des Staates vereinbar sei (vgl. Baudler 1971, 23–25; 30–32). Beide Beispiele verdeutlichen, dass die Diskussionen um Schulfächer und die Frage, wie verbindlich eine Werteerziehung im Unterricht angestrebt werden sollte oder durfte, in den 1970er-Jahren auch Ausdruck eines neuen Austarierens der Verhältnisse von Kirche und Staat sowie Staat und Individuum war: Beide waren unsicher geworden. Offen war in beiden Fällen, welche Konsequenzen sich auf fachlicher und inhaltlicher Ebene aus der ‚Wertedebatte‘ ziehen ließen. Während Verfechter*innen des Religionsunterrichts fürchteten, dass dieser ohne die Katechese und mit zunehmender Einbeziehung weltlicher Texte in die Unterrichtspraxis austauschbar werde und das spezifisch Religiöse verliere (vgl. ebd., 54), kämpfte auch der Ethikunterricht

beständig um seine fachliche Identität. Die Schwierigkeit, die Demarkationslinien seiner Fachlichkeit zu ziehen, ergab sich nicht zuletzt daraus, dass seine Einführung in Bayern von Anfang an mehr durch rechtliche Rahmenbedingungen denn durch eine klare inhaltliche Ausgestaltung definiert war. Der Ethikunterricht als Fach war hier im wörtlichen Sinne ein „Ordnungsprinzip“ (Caruso & Reh 2020, 616), das wie eine Klammer disparate Wissensbestände zusammenhielt, die nicht genuin miteinander verwoben, sondern eher ein Bündel unterschiedlicher fachlicher und politischer Interessen waren. Blickt man auf andere in dieser Zeit entstehende Fächer, wie die Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen, zeigt sich, dass die entsprechenden Inhalte im Falle Bayerns zwar unter dem Etikett des Ethikunterrichts in Erscheinung traten, aber ebenso unter anderen Kategorisierungen auftauchen konnten. So ähneln etwa die im nordrhein-westfälischen Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik von 1972/73 verankerten Lerninhalte und -ziele jenen des bayerischen Ethiklehrplans aus demselben Jahr (siehe den Beitrag von Dana Maria Recki in diesem Band).¹⁰ Für den Ethikunterricht lässt sich daraus schließen, dass seine Unterrichtsgegenstände weniger spezifisch für das ‚Ethische‘, denn Ausdruck eines gewissen Zeitgeists waren. Die fachliche Identität des Ethikunterrichts blieb weiterhin ein auszuhandelndes Feld, was sich unter anderem daran festmachen lässt, dass Ethik erst seit 2002 als eigenes Fach im Rahmen des Lehramtsstudiums an bayerischen Universitäten studiert werden kann.¹¹ Die Klage von Lehrerschaft und Professor*innen über die mangelnde materielle Ausstattung des Studiengangs ist auch ein Indiz dafür, dass das Fach – wie schon seit Anbeginn seines Bestehens – im Kultusministerium weiterhin einen schwierigen politischen Stand hat (vgl. Scherf 2012; Günther 2019).

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 13 (1972): Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik (Unterricht gem. Art. 137 Abs. 2 BV), 732–773.
- Baudler, G. (1971): Der Religionsunterricht an der deutschen Schule. Eine erste Bilanz. München: Kösel.
- Bohl, F. (1960): Die freireligiöse Bewegung in Bayern. Werden und Wirken. Schweinfurt: Tanneberger.
- Caruso, M. & Reh, S. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (5), 611–625.
- Ebert, A. (2001): Das Schulfach Ethik. Seine geistes- und schulgeschichtlichen Wurzeln und seine Realisierung an den bayrischen Gymnasien nach 1945. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

10 In beiden Lehrplänen findet sich etwa das Leitziel der Selbstbestimmung, die explizite Bezugnahme auf das Grundgesetz; beide beziehen sich auf lebensweltliche Lerninhalte wie familiäre und schulische Strukturen, rücken Fragen der Sozialisierung und Verhaltensformen ins Zentrum und setzen bei einer multiperspektivischen Betrachtung verschiedener Problemstellungen an.

11 Diese Neuerung ergab sich mit dem Inkrafttreten der Neunten Änderungsverordnung zur Lehramtsprüfung am 1. August 2002 (LPO I).

- Eitler, P. & Elberfeld, J. (2015): Von der Gesellschaftsgeschichte zur Zeitgeschichte des Selbst – und zurück. In: dies. (Hrsg.): *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung - Politisierung - Emotionalisierung*. Bielefeld: transcript, 7–30.
- Finkenzeller, R. (1972): Ethik – ein neues Unterrichtsfach in Bayern. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 182, 09.08.1972, 6.
- Freimüller, T. (2007): Alexander Mitscherlich. Gesellschaftsdiagnosen und Psychoanalyse nach Hitler. Göttingen: Wallstein.
- Friedrichs, J.-H. (2022): Der Radikalenerlass von 1972. Bildungsgeschichtliche Perspektiven. In: *bildungsgeschichte.de*. DOI: <https://doi.org/10.25658/hhj4-tr75>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Gaus, H. (1969): Petition Religionsunterricht. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, Heft 1, 24.
- Groschopp, H. (2016): Humanismusunterricht/Lebenskunde. In: H. Cancik, H. Groschopp & F.O. Wolf (Hrsg.): *Humanismus. Grundbegriffe*. Berlin und Boston: De Gruyter, 215–224.
- Günther, A. (2019): Miese Noten für den Ethikunterricht. In: *sueddeutsche.de*. Online unter <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-bildung-ethik-unterricht-lehrer-ausbildung-1.4699554>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Havers, N. (1972): *Der Religionsunterricht. Analyse eines unbeliebten Fachs. Eine empirische Untersuchung*. München: Kösel.
- Hinke, H. (1975): Zur Frage der schulischen Vermittlung sittlicher Kompetenz. In: *Staatsinstitut für Schulpädagogik* (Hrsg.): *Plädoyer für Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer, 122–129.
- Höffe, O. (1979): *Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Höhener, L. (2021): Pädagogen in der Politik. Netzwerke der Curriculumforschung in der Schweiz, 1968–1986. Zürich: Chronos.
- Höhne, E. (1975): Karl Lanig als Lehrer. In: *Staatsinstitut für Schulpädagogik* (Hrsg.): *Plädoyer für Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer, 11–26.
- Knauss, G. (1973): Bildungsforschung in Bayern. In: *schulreport*, Heft 3, 2–3.
- Konrad, R. (1973): Ethik als Unterrichtsfach. In: *schulreport*, Heft 2, 19–20.
- Körber, S. (1985): Das Problem mit der Ethik. Zwangsverordnung oder Chance eines neuen Schulfaches. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 7. Jg., 171–179.
- Laurien, H.-R. (1973): Ethikunterricht. Ein Beitrag zur Frage nach dem Sinn der Schule. In: *Stimmen der Zeit* 191 (4), 240–248.
- Levsen, S. (2019): *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945-1975*. Göttingen: Wallstein.
- Lohse, B. (1975): Ethikunterricht und das Problem der Wertlegitimation. In: *Staatsinstitut für Schulpädagogik* (Hrsg.): *Plädoyer für Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer, 116–121.
- Lohse, B. (1981): Ethik. Werterziehung als Unterrichtsfach in Bayern. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3. Jg., 158–162.
- Maier, H. (1971): Schulreform und Lehrerbildung. In: *Bayerische Schule* 24 (12), 12–15.
- Maier, H. (1973): Zwischenrufe zur Bildungspolitik. Osnabrück: A. Fromm.
- Maier, H. (1991): Hans Maier. Einleitung zur Diskussion. In: H. Zinser (Hrsg.): *„Herausforderung Ethikunterricht“. Ethik/Werte und Normen als Ersatzfach in der Schule*. Marburg: Diagonal, 53–57.
- Möckel, G. (1958): Hoher Maier. In: *Der Spiegel* Nr. 24, 10.06.1958. Online unter: <https://www.spiegel.de/politik/hoher-maier-a-f70623ee-0002-0001-0000-000041762193>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Müller, W. (1995): *Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1945-1949*. München: Oldenbourg.
- Münzel, H. (1969): Was sagen Schüler über ihren Religionsunterricht? In: *Religionsunterricht an höheren Schulen*, Heft 1, 8–11.

- Nawiasky, H. (1948): Die Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946. Systematischer Überblick und Handkommentar. München und Berlin: Biederstein.
- o. A. (1971): Die Lehrerfortbildung. Das neue Programm des Kultusministeriums. In: Bayerische Schule 24 (16), 15.
- o. A. (1973a): Ethik-Unterricht. In: schulreport, Heft 1, 13.
- o. A. (1973b): Ethik-Unterricht kein Disziplinierungsmittel. In: Die demokratische Schule, Heft 1, 39–40.
- Pfeufer, M. (2004): Ein unbequemes Fach. Bestandsaufnahme des Ethikunterrichts an bayerischen Hauptschulen [Dissertationsschrift]: Universität Bayreuth.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter.
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Rehlinghaus, F. (2021): Gegen Linke reden. Die Politisierung beruflicher Bildungsarbeit in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre. In: Zeithistorische Forschungen 17, 477–502.
DOI: <https://doi.org/10.14765/ZZF.DOK-2110>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Rudloff, W. (2007): Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich. In: Archiv für Sozialgeschichte, 47. Jg., 237–268.
- Scherf, M. (2012): Ethik – das bayerische Desasterfach. In: sueddeutsche.de. Online unter <https://www.sueddeutsche.de/bayern/mangelhafte-lehrausbildung-ethik-das-bayerische-desasterfach-1.1543783>. (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Schildt, A. (2004): ‚Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten‘. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren. In: Archiv für Sozialgeschichte, 44 Jg., 449–478.
- Tändler, M. (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen: Wallstein.
- Vollnhals, C. (1988): Die Evangelische Landeskirche in der Nachkriegspolitik. Die Bewältigung der nationalsozialistischen Vergangenheit. In: W. Benz (Hrsg.): Neuanfang in Bayern 1945-1949. Politik und Gesellschaft in der Nachkriegszeit. München: C. H. Beck, 143–162.
- Weger, K.-H. (1974): Anthropologische Reflexionen zum ‚Ethikunterricht‘. In: Katechetische Blätter, 99 (9), 537–545.
- Weir, T. H. (2016): Säkularismus (Freireligiöse, Freidenker, Monisten, Ethiker, Humanisten). In: L. Hölscher & V. Krech (Hrsg.): 20. Jahrhundert. Religiöse Positionen und soziale Formationen [Handbuch der Religionsgeschichte im deutschsprachigen Raum, Bd. 6/2]. Ferdinand Schöningh. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 189–216.
- Zacher, H. F. (1993): Hans Nawiasky. Ein Leben für Bundesstaat, Rechtsstaat und Demokratie. In: H. Heinrichs, H. Franzki, K. Schmalz & M. Stolleis (Hrsg.): Deutsche Juristen jüdischer Herkunft. München: C. H. Beck, 677–692.

Unpublizierte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv, München (BayHStA)

Akten des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus MK 52999, MK 62168, MK 81276, MK 81277.

Autorin

Seemann, Carla – Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Friedenserziehung und -bewegung, Wissenschaftsgeschichte, Anwendungsgeschichte der Sozialwissenschaften und Pädagogik.

carla.seemann@uni-saarland.de