

Leschinsky, Achim; Tiedtke, Michael

Ethikunterricht zwischen divergierenden Ansprüchen. Der Modellversuch "Lebensgestaltung - Ethik - Religion" in Brandenburg

Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 177-191



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim; Tiedtke, Michael: Ethikunterricht zwischen divergierenden Ansprüchen. Der Modellversuch "Lebensgestaltung - Ethik - Religion" in Brandenburg - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 177-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310461 - DOI: 10.25656/01:31046

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310461>

<https://doi.org/10.25656/01:31046>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 2

Dieter Wunder wird 60

Dieter Wunder steht für eine streitbare Bildungsgewerkschaft. Als Herausgeber und Autor dieser Zeitschrift trägt er dazu bei, die bildungspolitische Diskussion anzustoßen, traditionelle Positionen in Frage zu stellen und Perspektiven der weiteren Entwicklung zu entwerfen. Er versucht immer wieder, Bildungspolitik neu zu denken. Beschlüsse und Programme bedeuten für Dieter Wunder nie Diskussionsverbote und Denkfallen. Ziele und Mittel mißt er immer wieder an den realen Verhältnissen.

In diesem Sinne will „Die Deutsche Schule“ wie ihr Herausgeber die Bildungspolitik in Deutschland und die Qualität von Schule mitgestalten. Bildungspolitische Forderungen werden immer dann von der Politik ernst genommen, wenn sie vermittelbar sind und als realisierbar erscheinen.

Die Deutsche Schule fühlt sich ihrem Herausgeber verbunden und will mit wissenschaftlichen und schulpraktischen Beiträgen die Schulentwicklung in Bewegung halten. Es gilt aber auch, Traditionen zu wahren und fortzuführen. Als diese Zeitschrift vor hundert Jahren gegründet wurde, war ihr Name Programm: statt getrennter Schulen für Fürstenkinder und Arbeiterkinder sollte eine deutsche Schule für alle geschaffen werden. Heute heißt dies, Chancengleichheit in einer vielfältigen, bunten und lebendigen Schullandschaft.

Wir wünschen Dieter Wunder noch für viele Jahre Freude, Energie und Erfolg in der gewerkschaftlichen Arbeit, aber auch (mehr) Muße und Spaß für sein persönliches Leben.

Die Kolleginnen und Kollegen der Schriftleitung

Offensive Pädagogik	132
Manfred Weiß: Bildung ist Zukunftsinvestition	
<i>Angeichts leerer öffentlicher Kassen liegt die Versuchung nahe, bei Ausgaben im Bildungsbereich zu 'vergessen', daß diese sich erst langfristig, dann aber um so nachhaltiger auswirken. Der Beitrag faßt entsprechende Ergebnisse der bildungsökonomischen Forschung eindrucksvoll zusammen.</i>	
Heidemarie Kühn	135
Pestalozzi und das Berufsethos der Lehrerschaft	
Ein historischer Rückblick zum 250. Geburtstag des Schweizer Pädagogen	
<i>Am 12. Januar 1996 wurde Pestalozzi geehrt und gefeiert – aber die Zeiten, als ihn die deutsche Lehrerschaft zum „pädagogischen Heros“ emporstilisierte, sind längst dahin. Dieser Geburtstagsartikel zeigt an der Geschichte der Pestalozzi-Jubiläen auf, wie eng seine Wirkung mit der Entwicklung eines selbstbewußten Volksschullehrerstandes zusammenhängt.</i>	
Hans-Georg Herrlitz	148
Schultheorie als Lehrgegenstand	
Ein kleiner Datenstrauß für Theodor Wilhelm zum 90. Geburtstag	
<i>In Erinnerung an Wilhelms „Theorie der Schule“ geht dieser Beitrag der Frage nach, ob und in welchem Maße sich die schultheoretische Diskussion der Nachkriegszeit – insbesondere der Jahre um 1970 – auch in den Lehrankündigungen der akademischen Pädagogik etablieren konnte.</i>	
Wolfgang Klafki	156
Lernen für die Zukunft	
Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform	
<i>Das Gutachten der NRW-Bildungskommission wird von vielen als ein hoffnungsvolles Signal dafür angesehen, daß Bildungsreformen hierzulande doch noch möglich sind. Wolfgang Klafki erläutert die zentralen schulpolitisch-schulpädagogischen Vorschläge und benennt Bedingungen für die Umsetzung.</i>	
Dieter Weiland	171
Groß-Mut beim Denken – Klein-Mut beim Handeln	
Anmerkungen zur NRW-Denkschrift	
<i>Nach der weitgehend positiven Resonanz, die die NRW-Denkschrift gefunden hat, bleibt zu fragen, ob die konkreten Voraussetzungen bereitgestellt werden. Zudem stellt sich die Frage, ob im „Haus des Lernens“ tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise und gemeinsam willkommen sein werden.</i>	
Achim Leschinsky und Michael Tiedtke	177
Ethikunterricht zwischen divergierenden Ansprüchen	
Der Modellversuch „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ in Brandenburg	
<i>In diesem praxisnahen Untersuchungsbericht kommt eine Reihe derjenigen Lehrkräfte zu Wort, die an dem Modellversuch LER beteiligt waren. Ihre Urteile machen die Chancen deutlich, die mit diesem neuen Unterrichtsfach verbunden sind, lassen aber auch Grenzen und Risiken erkennen.</i>	
Doris Lemmermöhle	192
Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht	
Ziele und Ansatzpunkte einer geschlechterbewußten Mädchen- und Jungenbildung	

Zu der alten, aber immer wieder neu zu klärenden Frage, wie pädagogisch sinnvoll mit der Verschiedenheit der Geschlechter umgegangen werden soll, versucht dieser Beitrag eine thesenartige Bilanz. Daraus folgt für die Autorin ein Plädoyer für eine Bildungsarbeit, die auf den gegenseitigen Respekt der Besonderheiten zielt.

Christian Beck und Heiner Ullrich

198

Fortbildungsinteressen von Lehrenden

Ergebnisse einer repräsentativen Befragung

In einer repräsentativen Untersuchung wurden Erwartungen an die Fortbildung, Hindernisse an der Teilnahme sowie Vorstellungen von „idealen Fortbildungsveranstaltungen“ erhoben. Die Ergebnisse werden den Erwartungen gegenübergestellt, die in der Öffentlichkeit an die Lehrerschaft gerichtet werden.

Gabi Leinen und Klaus Winkel

214

Fortbildung im Schulkonzept der Saarländischen Gesamtschulen

Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen können sich kaum auf die spezifischen Anforderungen ihrer Tätigkeit vorbereiten. Im Saarland wird seit der Einführung mehrerer Gesamtschulen systematisch daran gearbeitet, die Entwicklung der Schulen durch ein gut durchdachtes Konzept zu unterstützen.

Bernd Schwarz und Heinfried Tacke

229

Tests in der Schule

Was können und dürfen Lehrerinnen und Lehrer?

Je mehr es zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört, ihre Schülerinnen und Schüler beim Lernen pädagogisch zu beraten oder ihnen gar bei persönlichen Problemen zur Seite zu stehen, desto wichtiger dürfte es werden, daß dies auf einer professionellen Grundlage geschieht. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Test-Verfahren, die dazu vielleicht hilfreich sein können.

Neuerscheinungen:

- Dietrich Hoffmann: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik (JöS)
- Peter Dudek: Peter Petersen – Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945 – 1950 (HGH)
- Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (JöS)
- Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft (JöS)
- Hans Jürgen Apel und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Texte zur Schulpädagogik (HGH)
- Hans-Werner Fuchs und Lutz R. Reuter (Hg.): Bildungspolitik seit der Wende (HGH)
- Elisabeth Thierer: Tagträumen im Anfangsunterricht (BG)
- Ronald D. Davis: Legasthenie als Talentsignal (Christine Mann)
- Birgit Holler-Nowitzki: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter (BG)
- Petra Kolip (Hg.): Lebenslust und Wohlbefinden (BG)
- Brunhilde Marquardt-Mau (Hg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung (BG)
- Michèle Neuland (Hg.): Schüler wollen lernen (JöS)
- Gemeinsames Handeln, Voneinander Lernen, Zusammenwachsen (JöS)
- Bildungsforschung in den neuen Bundesländern (JöS)

Ethikunterricht zwischen divergierenden Ansprüchen

Der Modellversuch „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ in Brandenburg

Über Ethikunterricht wird in den letzten Jahren in der Bundesrepublik intensiv diskutiert. Ein Gegenstand ist dabei der Modellversuch „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ (LER) gewesen, der mit Beginn des Schuljahres 1992/93 an 44 von insgesamt etwa 1.200 Schulen im Lande Brandenburg eingerichtet und nach dreijähriger Laufzeit zum Ende des Schuljahres 1994/95 abgeschlossen wurde. Die Debatte über den Modellversuch hält jedoch gegenwärtig an, da weder Einigkeit über seine Bewertung besteht noch bislang eine abschließende politische Entscheidung über die aus diesem Modellversuch zu ziehenden Konsequenzen getroffen worden ist. Eine solche soll nun bis zum Frühjahr 1996 im Rahmen der Novellierung des Brandenburgischen Schulgesetzes erfolgen. Vorerst wird der Unterricht an 43 der beteiligten Schulen und 6 weiteren Schulen bis zum Ende des laufenden Schuljahres weitergeführt.

I.

Für die Einrichtung des Modellversuchs, der von den quantitativen Dimensionen her zu den größten gegenwärtigen Modellversuchen in der Bundesrepublik zählte, ist im Jahre 1992 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport eine wissenschaftliche Begleitung bestellt worden, die im Frühjahr 1995 ihren Evaluationsbericht vorgelegt hat.¹ 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 überschattet, so daß die eigentlich pädagogischen Fragen eines moralisch-evaluativen Unterrichts² in der öf-

¹ Dieser Bericht ist im Januar 1996 unter dem Titel „Vorleben oder Nachdenken“ im Diesterweg-Verlag, Frankfurt/Main, erschienen.

² Darunter wird die Beschäftigung mit normativen Komponenten der Kultur verstanden, die der Orientierung der einzelnen gesellschaftlichen Mitglieder auf letzte Zwecke und auf die praktischen Anforderungen des Lebens unterlegt sind. Insofern dabei auch die Ordnung der sozialen Beziehungen angesprochen ist, besitzt dieser Bereich integrative Bedeutung für die Gesellschaft. T. Parsons, dessen theoretischen Überlegungen diese Terminologie folgt, unterscheidet neben dem moralisch-evaluativen Subsystem den kognitiven Komplex, einen konstitutiven (religiösen) sowie einen telischen (expressiven) Bereich. Nach der Auffas-

fentlichen Wahrnehmung bald in den Hintergrund traten. Dies gilt auch für die gegenwärtige Situation. Die Entscheidung über die Einführung von LER wird an dem Verhältnis zum Religionsunterricht und den entsprechenden rechtlichen Vorgaben ausgerichtet. Vornehmlich interessiert die Frage, ob das Land Brandenburg an den öffentlichen Schulen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach gemäß GG Art. 7, Absatz 3 einrichten muß oder gemäß GG Art. 141 frei ist, dies nicht zu tun³. Aber Möglichkeiten und Grenzen eines Unterrichts, wie ihn LER vom Konzept her anstrebt, stehen öffentlich nicht zur Debatte.

Diese Entwicklung ist nicht nur darum zu bedauern, weil die Ressourcen des Modellversuchs ungenutzt blieben, sondern auch deshalb, weil untergründig falsche Gewißheiten und Problemdefinitionen fortgeschleppt wurden. 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. Diese Überzeugung zielt auf ein Problem der modernen Gesellschaft (vgl. Böckenförde 1995), die ihre integrierenden normativen Grundlagen im Zuge eines ungebremsen Säkularisierungsprozesses „aufzuzehren“ droht. Doch der Appell an die christlich-abendländische Überlieferung, die dem Staat Stabilität auch in Krisensituationen und dem einzelnen eine wertbezogene Handlungsweise vermitteln soll, entgeht im Grunde genommen diesem Schicksal selber nicht: die Glaubensüberlieferung hat erkennbar nur noch eine brüchige Grundlage. Gerade darum wäre es u. E. fatal, wenn die Urteils- und Problemlösungsfähigkeit des einzelnen nicht gefördert würde. 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.

Diese Auffassung über Aufgaben und Ausrichtung eines solchen Faches in der Schule findet in der pädagogischen Diskussion sicher keine ungeteilte Zustimmung. In den Vordergrund werden vielmehr – ausgehend von dem angeblichen Wertverlust und der vermeintlichen Orientierungslosigkeit der Jugend – für einen moralisch-evaluativen Unterricht eher drei andere Anforderungen gestellt: Wertbindung, Realitäts- und Handlungsbezug, affektive Verankerung. Sind m.a.W.: den Schülerinnen und Schülern nicht bestimmte grundlegende Normen zu vermitteln, oder – lapidarer gesagt – alles, was richtig und unerläßlich zu beachten ist? Muß zu diesem Behufe nicht die sprichwörtliche Distanz der Schule zum Leben überwunden werden, weil die den Kindern und Jugendlichen nahegebrachten Orientierungen sich sonst möglicherweise gar nicht praktisch durchsetzen und bewähren? Und kommt es schließlich nicht darauf an, die Schülerinnen und Schüler gerade

sung von Parsons vermag das Bildungssystem, vorrangig durch seine kognitiven Funktionen, aber darüber hinaus auch auf dem moralisch-evaluativen Gebiet Leistungen für soziale, kulturelle und individuelle Systeme zu erbringen (vgl. Parsons/Platt 1973).

³ Es zeichnet sich ab, daß LER als Pflichtfach eingeführt und Religionsunterricht fakultativ angeboten werden soll. Strittig ist zwischen der Regierung und den Fraktionen von SPD (!) und PDS, ob für den Fall der Teilnahme am Religionsunterricht eine Beurlaubung von LER möglich sein soll.

auch emotional anzusprechen und auf diese Weise zu einer dauerhaften Identifizierung mit den vermittelten Werten zu bringen? Dies sind schwierige Fragen, und aus ihnen sprechen zweifellos ernst zu nehmende Anliegen. Sie verschwimmen sich im übrigen charakteristischerweise meist mit einer grundsätzlichen Schulkritik bzw. mit dem Ziel einer weitgehenden Schulreform, wie dies – zumal gegenüber der belasteten Tradition der DDR-Schule – auch für die LER-Konzeption charakteristisch ist.

II.

Um die bislang abstrakt einander gegenübergestellten theoretischen Positionen empirisch zu fundieren, ist in der wissenschaftlichen Begleitung ein Unterrichtsexperiment durchgeführt worden. Die Anlage dieser Unterrichtsstunde folgt schultheoretischen Überlegungen, von denen wir aufgrund der vorliegenden Konzepte zum LER-Unterricht frühzeitig annehmen konnten, daß sie der Unterrichtspraxis entgegengesetzt sind. Der Einsatz des Unterrichtsexperiments erschien uns insbesondere deswegen geeignet, die Unterrichtsvorstellungen der LER-Lehrkräfte zutage zu fördern. Sie wurden im Anschluß an das von ihnen beobachtete Experiment ihrerseits zu einer kritischen Bewertung veranlaßt, wodurch ihre eigenen Prämissen um so deutlicher werden mußten. Außerdem interessierte uns die Frage nach den Fähigkeiten und der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur unterrichtsförmigen (d.h. betont kognitiv-rationalen) Bearbeitung moralisch-evaluativer Probleme.

Der Unterrichtsversuch ist in den 8 Schulen durchgeführt worden, die wir von den insgesamt 44 Modellschulen näher untersucht haben. Zusätzlich sind 2 weitere Schulen in die Untersuchung einbezogen worden. Auf diese Weise wurden ca. 200 Schüler und 20 Lehrkräfte an dem Experiment beteiligt.

Obgleich sich der „Unterrichtsentwurf“ auf die Bearbeitung eines moralischen Dilemmas konzentrierte, das aus dem Forschungszusammenhang zur moralisch-kognitiven Entwicklung stammt⁴, zielte unser Experiment nicht auf die Diagnose des Urteilsniveaus der Schüler nach dem Stufenmodell von Kohlberg. Uns ging es nur darum, mit LER-erfahrenen Schülergruppen eine Unterrichtsform zu praktizieren, die bewußt auf die Inszenierung emotionaler Betroffenheit, auf Interaktionsspiele oder andere Formen unmittelbarer Verwicklung der Schüler verzichtete. Die Analyse und Beurteilung von Verhaltensweisen sollte bewußt sachlich-kognitiv erfolgen: als Begründung von Entscheidungen und Abwägen von unterschiedlichen Argumenten. Es kann angenommen werden, daß die eingesetzten Arbeitsformen wie Stillarbeit, schriftliche Notizen, Vortrag von Arbeitsergebnissen und Gruppendiskussionen den Schülern aus anderen Unterrichtsfächern wohlvertraut waren.

⁴ Der Entwurf des Unterrichtsexperiments geht auf eine Anregung von F. Oser zurück, der uns das Demonstrationsvideo von einer Gruppendiskussion mit Schülern zur Verfügung stellte. Die Dilemmageschichte ist in der Literatur dokumentiert bei Th. Lickona, dt. 1989, S. 488-491. Lickona selbst gibt als Quelle an: E. Fenton, 1975.

Aus untersuchungstechnischen Gründen wurde die „Stunde“ immer von ein und derselben Lehrperson nach einem konstant gehaltenen Programm in insgesamt 11 Gruppen durchgeführt. In Gestalt einer kleinen Dilemmageschichte sollte den Schülern der uns interessierenden Altersgruppe (Klassenstufen 7 und 8) in nachvollziehbarer Weise der Konflikt zweier möglichst gleichrangiger Wertorientierungen dargeboten werden. In unserem Fall handelte es sich um „Freundschaft und Anerkennung in der peer group“ vs. „Anerkennung der allgemeinen Rechts- und Eigentumsordnung, vertreten durch Erwachsene“.

Die *Geschichte vom Warenhausdiebstahl* hat die folgende Fabel: Zwei Freundinnen, Sharon und Susan, werden in einem Warenhaus beim Stöbern auf eine Bluse aufmerksam. Während Susan die Bluse anprobiert und anschließend kurzerhand mit ihr aus dem Laden verschwindet, bleibt Sharon zurück und wird ihrerseits, als sie den Laden verlassen will, zurückgehalten. Der Diebstahl ist bemerkt worden, und man droht ihr mit allen möglichen Konsequenzen, wenn sie den Namen ihrer Freundin nicht preisgibt.

Der *Ablauf der Stunde* ist kurz zu skizzieren: Nach dem Diavortrag der Dilemmageschichte durch den Versuchsleiter (VL) wurden die Schüler zunächst um eine ad-hoc-Entscheidung gebeten. Sie sollten angeben, ob sie Sharon raten würden, den Namen zu nennen oder ihn zu verschweigen. Das Abstimmungsergebnis wurde festgehalten. Anschließend wurden die Schüler aufgefordert, jeweils zu zweit Argumente zur Begründung ihrer Entscheidung zu notieren. Die in Stillarbeit entwickelten Argumente wurden dann an der Tafel in der Weise zusammengetragen, daß zwar alle in der Klasse produzierten Argumente gesammelt, aber keine Doppelungen notiert würden.

Nachdem alle Argumente zusammengetragen worden waren, erhielt jeder Schüler eine Liste mit jeweils fünf Argumenten für die Begründung der einen und der anderen Entscheidung. Die Aufgabe bestand nun darin, jedes Argument daraufhin zu bewerten, ob es stärker oder schwächer, d.h. mehr oder weniger überzeugend sei. Das Beurteilungsergebnis wurde ausgezählt und an der Tafel notiert, wobei nun die Differenzen der Bewertung von Pro- und Kontraargumenten bezogen auf die Eingangsentscheidung Anlaß zur vertiefenden Diskussion einzelner Argumente bot. Dabei spielte insbesondere die Anforderung eine Rolle, auch solche Argumente begründet als „stärker“ oder „schwächer“ einzuschätzen, die der Begründung einer der eigenen entgegengesetzten Entscheidung dienten.

Es fehlt in diesem Beitrag zwar der Raum, das detailliert nachzuweisen, aber alles in allem kann man resümieren, daß die Schüler den mit der Planung verbundenen Erwartungen durchaus gewachsen waren. Für die Diskussion, die wir hier führen wollen, sind die Stellungnahmen der Lehrer relevanter.

III.

Im Anschluß an das Unterrichtsexperiment erhielten die Lehrkräfte Gelegenheit, sich über ihre Beobachtungen zu äußern. Dazu wurde ihnen während einer kurzen Pause ein knapper Fragenkatalog vorgelegt, der auf das folgende Gespräch einstimmen und als Leitfaden dienen sollte. Insgesamt

samt nahmen an den Auswertungsgesprächen 18 LER-Lehrkräfte und 5 kirchlich beauftragte Mitarbeiter teil. Während der ca. 45 Minuten dauernden offenen Interviews sollten die Lehrkräfte veranlaßt werden, ihre allgemeinen Eindrücke wiederzugeben (a), sich zur angewandten Dilemma-Methode zu äußern (b), die Reaktionen und Verhaltensweisen ihrer Schüler einzuschätzen (c) und mögliche Bezüge zur eigenen Unterrichtspraxis in LER herzustellen (d). Eine Standardfrage richtete sich auf die mögliche Differenz zwischen dem Unterrichtsexperiment und „richtigem“ Unterricht: *„Wenn Sie aus dem Entwurf unseres Unterrichtsexperiments eine richtige Unterrichtsstunde machen wollten, was würden Sie verändern?“*

Die Gespräche erfolgten immer in Gruppen, an denen sowohl LER-Lehrer und kirchlich beauftragte Mitarbeiter als auch die Mitarbeiter der Evaluationsgruppe teilnahmen. Uns liegen folglich nicht die individuellen Aussagen von Einzelinterviews vor; die einzelnen Aussagen lassen sich auch nicht immer einzelnen Personen zuordnen. Da es sich gewissermaßen um „öffentliche“ Äußerungen handelt, geben die Gespräche aber einen Einblick in die an der jeweiligen Untersuchungsschule herrschenden Auffassungen zum Modellversuch: Die Interviewpartner nahmen nicht als Privatpersonen, sondern als Mitglieder eines Kollegiums Stellung. Auf der Grundlage der Transkriptionen der Gesprächsmitschnitte sollen im folgenden die Reaktionen der Lehrkräfte dargestellt werden. Dazu wird die Fülle des Materials entlang den oben genannten Schwerpunkten referiert, ohne daß ausführlichere Zitate als Belege beigebracht werden.

a) allgemeine Einschätzung des Unterrichtsversuchs

Unser Unterrichtsversuch wurde von allen Lehrkräften mit Interesse erwartet. Zum einen wurde unser „praktisches“ Engagement als Zeichen der Ernsthaftigkeit und Schulverbundenheit der wissenschaftlichen Begleitung verstanden. Eventuelle Reserven gegenüber den Wissenschaftlern konnten ausgeräumt werden, weil man sehen konnte, daß diese auch ein wenig vom „praktischen Handwerk“ des Lehrers verstehen. Zum anderen bot der Unterrichtsversuch den beteiligten Lehrkräften auch die Gelegenheit, selbst einmal ihre Schüler bei einer LER-Stunde zu beobachten, ohne Akteure des Geschehens sein zu müssen. Der anschließende Erfahrungsaustausch und das Gespräch über die Hospitation wurde auch als Möglichkeit zu einer professionellen Verständigung der Lehrkräfte untereinander begrüßt, denn das entsprechende Bedürfnis ging über die Möglichkeiten der Weiterbildung offenbar hinaus. Und schließlich zeigten die Gespräche, daß von unserem Unterrichtsexperiment willkommene Anregungen für die Verständigung über das eigene Unterrichtsverständnis von LER ausgingen.

Alle Lehrkräfte brachten die Einschätzung zum Ausdruck, daß das Unterrichtsexperiment die Schüler erreicht habe. Oft wurden überraschend positive Verhaltensweisen (Disziplin, Mitarbeit, Diskussionsfreude) bei Schülern beobachtet, von denen man es nicht erwartet hatte. Gewissermaßen als „realistische“ Erklärung für den Erfolg des Unterrichtsexperiments und zur Relativierung des ersten Eindrucks wurde jedoch von manchen Lehrern betont, daß es sich um eine Ausnahmesituation gehandelt

habe, in der es leicht sei, das Interesse der Schüler zu gewinnen. Zu Recht wurde darauf hingewiesen, daß es schwierig sei, den Unterricht auf solch einem Niveau auf Dauer durchzuhalten. Beredt sind spontane Einschätzungen, die das Experiment als „Musterstunde“ charakterisieren, worauf die Einschränkung folgt, daß zu solch einer intensiven Vorplanung in der Regel keine Zeit sei. Die Durchführung des Unterrichts entsprechend einer geplanten Konzeption sei überdies nicht realistisch. Manche Lehrer gaben hingegen an, daß sie keinen Unterschied zwischen dem Unterrichtsexperiment und „richtigem“ Unterricht sähen. Das mag als Zustimmung zum vorgestellten Idealtypus einer Stundenplanung gelten. Wahrscheinlich ist auch, daß nicht jeder Lehrer freimütig über seine – gerade an Gesamtschulen – mitunter auch negativen Unterrichtserfahrungen berichten mochte. Entsprechende Äußerungen von Lehrern an Gymnasien, daß die Anlage des Unterrichtsexperiments der eigenen „straffen“ Unterrichtspraxis nahe komme, lassen vermuten, daß die Lehrer an dieser Schulform nicht mit solchen Widerständigkeiten konfrontiert sind wie ihre Kollegen an den Gesamtschulen.

Gelegentlich gab es auch Zustimmung zum Unterrichtsexperiment, weil es als eine tatsächliche Bereicherung für die eigene aktuelle Unterrichtseinheit empfunden wurde. An einer Schule fiel unser Versuch (zufällig) in einen größeren Themenkomplex, in dem unter dem Motto „Alles nur geklaut“ unter anderem der Frage nachgegangen wurde, ob Diebstahl eine Modeerscheinung oder eine Straftat sei. Die Brisanz des Themas unseres Experiments wurde von allen Lehrern – wenn auch mit unterschiedlichem Nachdruck – bestätigt, da alle davon ausgingen, daß Eigentumsdelikte zum allgemeinen Erfahrungsgut ihrer Schüler gehörten. Eine kirchliche Mitarbeiterin brachte das damit verbundene pädagogische Problem, wie sich der Unterricht überhaupt dieser Tatsache stellen kann, auf den Punkt: Sie vermißte ein eindeutiges „Stundenthema“: *„Ging es um Freundschaft oder Diebstahl?“* Ihrer Meinung nach sei der Unterrichtsversuch zwar eine „richtige“ und beneidenswert gut vorbereitete Unterrichtsstunde. Aber im Unterschied zu dem einmaligen Experiment gehe der reguläre Unterricht eben weiter in dem Sinne, daß auf jede Stunde eine Fortsetzung folgt. Ähnlich wie andere Interviewpartner hob sie hervor, daß man „normalerweise“ im Unterricht Probleme nicht wirklich offen stehen lassen könne. Vielmehr müsse man als Lehrer weitergehen: *„man muß nachfragen, an das Gewissen appellieren“*. Das Ziel gerade des LER-Unterrichts sei es, „die Schüler zu überzeugen“. Schließlich müsse der Lehrer versuchen, *„falsche Einstellungen“* der Schüler in eine andere Richtung zu lenken. Um dieses Zieles willen wurde kritisiert, daß in unserer Stunde auch solche Argumente an der Tafel stehengeblieben sind, *„die nicht den Normen entsprechen“*. Aus erzieherischen Gründen sei eine Korrektur nötig, denn am Ende müsse man sich als Pädagoge doch fragen, ob die Schüler *„das Richtige verinnerlicht“* hätten.

Diese Auffassung ist offensichtlich von der Vorstellung getragen, daß die richtigen Überzeugungen und Verhaltensorientierungen der Schüler letztlich aus unterrichtlicher Belehrung erwachsen, und diese könne ihrerseits auf eindeutige Kriterien für gutes und schlechtes Handeln zurückgreifen. Nicht nur wegen der Unbestimmtheit solcher Kriterien gerät dieser An-

spruch jedoch in Konflikt mit der Realität, sondern auch, weil die Lehrperson über keinerlei Mittel verfügt, eine inhaltlich-moralische Position als verbindlich durchzusetzen. Die einzig mögliche Methode der Behandlung moralischer Probleme ist die der argumentativen Auseinandersetzung, die jedoch die innersten Überzeugungen der Schüler nicht erreichen muß. Ihnen steht es prinzipiell immer offen, die angesonnene Verhaltensalternative abzulehnen. Weiterhin setzt die Auseinandersetzung stets das Vorhandensein unterschiedlicher Positionen voraus. Das eigentliche Curriculum eines darauf orientierten Unterrichts ist u.E. daher nicht ein Kanon zu befolgender materialer Normen, sondern eine formale Rationalität ähnlich der wissenschaftlicher Argumentation.

Von vielen Lehrkräften ist unser Experiment als Impuls für eine weiterführende Diskussion in den nachfolgenden Stunden aufgegriffen worden. Dabei sollte nicht nur der allgemeine Eindruck von dem Experiment bei den Schülern ermittelt, sondern auch ein oft benanntes Defizit unseres Arrangements behoben werden. Den Schülern sollte der Raum für freie Meinungsäußerung gegeben werden, den sie nach Meinung vieler Lehrer während unseres Experiments eben nicht gehabt hatten. Offensichtlich kommt in der Absicht, die Gelegenheit zum freien Gespräch im Unterricht zu vermehren, ein für den LER-Modellversuch wesentliches Moment zum Ausdruck.

Weniger durch die Sorge um die ausreichende Gelegenheit zur freien Meinungsäußerung war eine andere Kritik am Unterrichtsexperiment motiviert. Eine Lehrerin, die in einer recht unruhigen Gruppe hospitiert hatte, monierte mit einer gewissen Berechtigung die Stimmenauszählung im Anschluß an die Bewertung der Fremdargumente als überflüssig und dem erzieherischen Anliegen sogar abträglich: „*Der Kern war doch das Warum und Weshalb und nicht das Wieviel*“. Zur Klärung des „Warum“ und „Weshalb“ erschien dieser Lehrkraft nicht der Austausch und die Bewertung von Argumenten, sondern – wie vielen ihrer Kollegen – ein Rollenspiel geeignet, an das sich ja ein offenes Gespräch anschließen und das schließlich in eine gemeinsame Meinungsfindung münden könne. Als andere methodische Alternativen zur Bearbeitung des Themas wurden Podiumsdiskussionen, Gespräche mit einzuladenden Polizisten und Juristen oder Interviews mit „authentischen“ Einzelhändlern genannt.

Ein kirchlicher Mitarbeiter hob zunächst ausdrücklich die methodische Anregung hervor, die ihm das Experiment gegeben habe. Vermißt habe er allerdings eine Abstimmung der Schüler am Schluß. Nur so könne der Lehrer sehen, welche Position seine Schüler haben und ob er gegebenenfalls darauf Einfluß nehmen muß. Eine solche Beeinflussung kann nach Vorstellung dieser Lehrkraft allerdings nur indirekt durch das Beispiel des Lehrers erfolgen. Wenn LER praktische Orientierungshilfe sein solle, gehöre dazu eine – durch das eigene Verhalten glaubwürdig gemachte – Empfehlung des Lehrers. Deshalb sei die *persönliche* Stellungnahme wichtig, auf die die Schüler auch ein Anrecht hätten. Realistischerweise müsse man aber eingestehen, daß der Unterricht nicht das Gute garantieren könne. Nach Auffassung dieses Interviewpartners kann und soll der Lehrer Tips geben, wie man sich pragmatisch verhält. Zugleich müsse er aber deutlich machen, wie er bestimmte Dinge *bewertet*. Methodisch sei die Spannung zwischen

pragmatischen Tips und prinzipieller Bewertung am besten durch ein Rollenspiel zu bearbeiten.

b) Angemessenheit der Dilemmamethode

Im allgemeinen wurde die im Experiment eingesetzte Methode der Dilemmadiskussion von den Lehrern als angemessen und wirkungsvoll eingeschätzt. Obgleich viele Lehrer erklärten, ähnliches selbst ausprobiert zu haben, wurden doch auch die Schwierigkeiten deutlich. Die meisten der berichteten Beispiele lassen sich als Bemühungen um Problemdiskussionen zusammenfassen. Eine Lehrkraft, die sich in ihrem LER-Unterricht an ähnlichen Prinzipien orientiert wie unser Experiment, räumte ein, daß echte Dilemmasituationen rar seien. Sie bemühe sich darum, eine allgemeine Problemsituation in den Mittelpunkt der Stunde zu stellen, aber es bleibe immer eine offene Frage, was für die Schüler ein wirkliches Problem sei. Auch von anderen Gymnasiallehrern wurde die Dilemmamethode als nützlich angesehen, „um Entscheidungen bewußt zu machen“.

Ein praktisches Beispiel für eine Dilemmasituation wurde aus einer Schule berichtet: Eine Schülerin, die bei einer zensierten Leistungskontrolle im Sportunterricht beim 100-Meter-Lauf als Starterin eingesetzt worden war, hatte dem Drängen ihrer Mitschüler nachgegeben und geduldet, daß die Startlinie um einige Meter zum Ziel verschoben worden war. Die so erzielten glänzenden Zeiten der Schüler waren dem Lehrer zunächst nicht aufgefallen. Entgegen dem Gruppendruck offenbarte sich die Schülerin später der LER-Lehrerin, die daraufhin eine allgemeine Diskussion in der Schule initiierte, zumal die Schülerin wütende Reaktionen ihrer Mitschüler erntete. Die Diskussion hatte insofern Wirkungen auf die gesamte Schule, als die zur Rechenschaft gezogenen Schüler ihrerseits Kritik an dem schlechten Zustand der Sportanlage und somit an der Ungerechtigkeit der allgemeinen Leistungsnorm übten. Das mußte auch von den Lehrern akzeptiert werden und führte zu entsprechenden Veränderungen, die vorher offensichtlich nicht für notwendig gehalten worden waren. Allerdings hinderten Loyalitätsbindungen gegenüber dem Kollegium die Lehrerin daran, diesen Konflikt zum Gegenstand des LER-Unterrichts zu machen.

Ausschließlich Lehrer an Gesamtschulen kritisierten die eingesetzte Dilemma-Methode, weil das Dilemma des Experiments für die Schüler keinen wirklichen Konflikt bedeute. Diesen Umstand erklärten sie nicht mit der alterstypischen Orientierung der Schüler an der peergroup, sondern sie verwiesen darauf, daß Diebstähle im Leben der Jugendlichen zur Normalität gehörten. Die Lehrer berichteten nicht nur, daß kleinere Diebstähle in der „Kaufhalle“ neben der Schule alltäglich seien. In einer Gesamtschule wurde zum Beleg auf den Wortführer der Jungen verwiesen. Dabei handelte es sich um einen Jungen, der aus einem benachbarten Kinderheim stammt und im Verlauf des Unterrichtsexperiments besonders nachdrücklich – auch gegenüber seinen Mitschülern – die Normen der Kameradschaft und der unbedingten Treue vertreten hatte. Die Lehrer erklärten, daß gerade dieser Schüler in einem kriminellen Umfeld aufwachse, so daß sein Verhalten nicht verwundere. Tatsächlich war es im Laufe der Diskussion während des Unterrichts zu einigen – eher prahlerischen – Anspielungen

auf ein „geknacktes“ Auto gekommen. Zugestandenermaßen stößt jeder Unterricht an die Grenzen der sozialen Situation, in der die Schüler aufwachsen. Damit sind insbesondere Lehrer konfrontiert, die sich – wie es auch der Anspruch von LER ist – den Problemen der Schüler zuwenden und bei deren Bewältigung behilflich sein wollen. Allerdings hat der Verweis auf die Macht des kriminellen Milieus auch unliebsame Konsequenzen: Er birgt die Gefahr des pädagogischen Fatalismus oder einer Ursachenzuschreibung in sich, die den Lehrer eher entlastet, als daß sie die Probleme des betreffenden Schülers klärt und ihnen abzuhelpen erlaubt.

Während einerseits die Dilemma-Situation wegen der „Vertrautheit“ der Jugendlichen mit dem Delikt des Diebstahls als ungeeignet angesehen wurde, stieß sie bei anderen gerade wegen angeblich fehlender Lebensnähe auf Kritik. Daß auf den Bildern eine Schwarze zu sehen war, hat einige unserer Gesprächspartner gestört: „*So konnte ich (sic!) mich gar nicht mit der Situation richtig identifizieren.*“ Andere Lehrkräfte kritisierten die angelsächsischen Namen und hätten eine Situation aus der unmittelbaren Nachbarschaft vorgezogen.

Das reale Problem, um das es in diesem Zusammenhang geht, ist auf das Bemühen zurückzuführen, an die Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen. Dabei hängt es von der pädagogischen Zielsetzung ab, ob nach Beispielen mit großer Lebensnähe oder nach solchen mit hinreichender Anschaulichkeit gesucht wird. Während des Unterrichtsexperiments hatten alle Schüler gezeigt, daß die Anschaulichkeit unserer Dilemmageschichte der theoretischen Reflexion von Gründen und Argumenten dienlich war. Gerade auch der mit den Fremdargumenten geforderte Perspektivenwechsel, die Lösung vom eigenen Urteil, macht zusätzlich Distanz erforderlich. Will man aber den Schülern „*methodisch zu Leibe rücken*“, erscheint demgegenüber die Suche nach „*lebensnahen*“ Beispielen unerlässlich.

Verschiedentlich haben Lehrer in den Interviews auch über ihre Bemühungen berichtet, zwischen diesen beiden Orientierungen zu balancieren. So werden Streitgespräche inszeniert, in kleinen Gruppen sollen Argumente vorbereitet und dann gegenüber dem Plenum verteidigt werden. Beliebte Themen sind dafür die Konflikte des Jugendalters (Pubertät, Identitätsfindung, Umgang mit dem anderen Geschlecht) oder Fragen des familiären Zusammenlebens. So haben sich nach dem Bericht einer Lehrkraft in einer Klasse, die dazu ein Rollenspiel machte, „Vater“ und „Mutter“ um die Frage: „Wer bleibt zu Hause, wenn das Kind krank ist?“ gestritten. Aber auch von Rollenspielen zu historischen Situationen wurde berichtet. Das Verhältnis von Lebensnähe und Anschaulichkeit wird allerdings auch im Rollenspiel nicht wirklich gelöst. Zwar wird einhellig das Rollenspiel als methodische Alternative oder Ergänzung zu unserem Unterrichtsexperiment genannt. Jedoch schildert niemand ein Beispiel für eine gelungene Hinführung eines Rollenspiels zu einer methodisch kontrollierten Reflexion über das behandelte Problem, die eine über das bloße Nacherleben hinausgehende Einsicht fördern könnte.

Um so eindrucksvoller ist da die Aussage einer Lehrkraft, der die Arbeit mit Dilemmata und Problemdiskussionen zwar nicht neu ist, aber sie fügt das Eingeständnis hinzu, daß es oft Mühe bereite, die Schüler „bei der

Stange“ zu halten. Das Problem bestehe gerade darin, daß die Schüler eine Diskussionskultur erst erwerben müssen. Das geht aber wiederum nicht, ohne daß Diskussionen veranstaltet und geübt werden. Weil die Schüler diesen Anforderungen buchstäblich noch nicht gewachsen sind, besteht die Gefahr, daß die Diskussionen „aus dem Ruder laufen“.

Eine Lehrerin, die neben LER auch Deutsch unterrichtet, faßt ihre Erfahrungen bei den Bemühungen zusammen, die erforderliche Diskussionskultur bei ihren Schülern zu entwickeln. Sie beklagt, daß die Schüler außerhalb des Deutschunterrichts nur selten zu selbständigen Formulierungen und Argumentationen angehalten würden. Hier sei die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit ein erklärtes Unterrichtsziel, für das es spezielle Übungsformen gebe, die in gesonderten Stundeneinheiten besonders intensiv bearbeitet werden. Die Schwierigkeit dieser speziellen Übungen liege aber in der Verbindung formaler Übungselemente mit freien bzw. vom Lehrer gesetzten Themen. Immer wenn die Schüler merkten, daß sie nur um des Erwerbs der Argumentationsfähigkeit willen argumentieren sollten, verlören sie die Motivation. Die Lehrkraft war von der strikten thematischen Orientierung des Unterrichtsexperiments und der Beharrlichkeit in der Methode angetan, die Schüler zur Prüfung ihrer Formulierungen zu veranlassen. Einschränkend erklärte sie allerdings, daß eine solche „Tiefgründigkeit“ im Deutschunterricht kaum zu erreichen sei, denn die Schüler lehnten solche intensiven Übungen gewöhnlich ab. Bezogen auf ihre Erfahrungen mit denselben Schülern in LER räumt die Lehrerin ein, daß es hier freier und lebendiger zugehe, nicht nur wegen der fehlenden Leistungsbewertung, sondern auch wegen der größeren Freiheit der Themenwahl und der Gestaltungsmöglichkeiten. Weil sie unser Unterrichtsexperiment noch immer in einer problematischen Nähe zum formalen Deutschunterricht sieht, hält auch sie eine Ergänzung um lebendige Rollenspiele und um eine Begegnung mit „authentischen Vertretern“ für angebracht.

Die Nähe des LER-Unterrichts zum Deutschunterricht machte die hier nicht darzustellende Auswertung der Schülerreaktionen auf das Experiment deutlich. Es zeigte sich aber auch in unserem Unterrichtsversuch die fundamentale Bedeutung der sprachlichen Kompetenz für die Artikulation und für das Verständnis von Argumenten. Nach Einschätzung der Lehrkräfte aller Schulformen ist die Diskussion für LER das methodische Hauptelement, ja die Hauptform der Schülertätigkeit. Allerdings könne LER in den Augen der Schüler leicht zum „Läberfach“ werden, weil es inhaltlich zu diffus und methodisch nicht genügend kontrolliert sei.

c) Reaktionen der Schüler

Die Reaktionen der Schüler auf das Unterrichtsexperiment wurden von allen Lehrkräften positiv bewertet. Das betraf sowohl die Disziplin und Mitarbeit der Schüler als auch die Qualität der Argumente und Diskussionsbeiträge. Während Lehrer an den Gymnasien ihren Schülern generell „reife Argumente und differenzierte Überlegungen“ attestierten, waren Lehrer an den Gesamtschulen zum Teil positiv überrascht von dem Verhalten ihrer Schüler während des Unterrichtsexperiments. So schätzten manche ihre Schüler als „ungewöhnlich konzentriert“ ein, während andere darauf hin-

wiesen, daß sich Schüler in diesem Alter typischerweise nicht „offenbaren“ wollten und sich keine eigene Meinung zutrauten. In einer Gruppe wurde die demonstrative Antihaltung einiger Mädchen mit der Pubertät erklärt, während die üblicherweise argumentationsschwachen Jungen gut mitgegangen seien und bislang ungeahnte „geistige Beweglichkeit“ an den Tag gelegt hätten.

Neben der gelegentlichen Verwunderung über die erstaunlich gute Disziplin zeigten sich manche Lehrer auch überrascht vom Sozialverhalten ihrer Schüler. An einer Gesamtschule berichtete eine Lehrkraft, daß entgegen allen bisherigen Erfahrungen in der Phase der Kleingruppenarbeit zwei Schüler kooperiert hätten, die sich sonst eher aus dem Wege gegangen seien: Der „Chef“ der Klasse, der körperlich die anderen dominiert, und der soziale Außenseiter, der für gewöhnlich von allen abgelehnt wird.

Manche Lehrkraft führte das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, die sich besonders engagiert hatten, vor allem auf den Reiz der Sondersituation unseres Experiments zurück. Aber sie schätzten die Schüler dabei doch als ehrlich ein – so „wie man sie aus dem Unterricht kennt“. Diese Meinung wurde von allen Lehrern geteilt. Dabei war ihnen jedoch die Spannung bewußt zwischen den moralisch „richtigen“ Antworten und solchen Beiträgen der Schüler, in denen pragmatische Lösungen des dargestellten Konflikts entwickelt wurden. Anstatt nämlich die konfligierenden Wertstandpunkte argumentativ gegeneinander abzuwägen, besann sich mancher Schüler auf praktische Möglichkeiten, etwa die, einen falschen Namen zu nennen, die Freundin selbst zur Vernunft zu bringen, auf die Hilfe vertrauenswürdiger Eltern zu bauen oder die Rechtsposition geltend zu machen, daß die Beweislast beim Ankläger liegt. Die sich hierin ausdrückenden Kompetenzen hielten von unseren Interviewpartnern diejenigen für besonders förderungsbedürftig, die sich ihren Schülern in besonderer Weise solidarisch verbunden fühlten. Ihrer Meinung nach kommt es darauf an, „daß die Schüler lebensstüchtig werden“. Dazu müßten sie lernen, sich durchzusetzen und Selbstbewußtsein zu entwickeln. Am liebsten gäbe mancher den Schülern selbst noch juristische Tips, wie sie sich einer vergleichbaren Situation entziehen könnten, da sie noch nicht das erforderliche Rechtsverständnis hätten. Daß gerade die „schwächeren“ Schüler für die Preisgabe des Namens gestimmt hatten, erscheint von diesem Standpunkt aus als Indiz für deren fehlendes Durchsetzungsvermögen, das es zu stärken gelte. Weil Erziehung zum Widerstand nötig sei, beklagte eine kirchliche Mitarbeiterin, daß es ihr nicht gelungen sei, eine gedeihliche Beziehung zu den Schülern ihrer Schule herzustellen, für die sie doch nur das Beste wollte. Sie gehörte zu den kirchlich beauftragten Lehrkräften, die vor Beendigung des Modellversuchs die Schule verließen.

d) eigene Unterrichtserfahrungen

Nach anfänglicher Begeisterung für die „ungeahnten“ Möglichkeiten, die von LER erwartet wurden, war auch unter den von uns interviewten Lehrkräften mittlerweile Ernüchterung eingetreten. Die Attraktivität der von den Schülern „selbst“ gewählten Themen hielt bei den Schülern nicht lange vor, wenn die Behandlung dieser Themen sich über mehrere Wochen erstreckte.

Die Schulwirklichkeit holte den LER-Unterricht nach den Aussagen vieler Lehrkräfte vollends dann ein, wenn sie gegenüber ihren Schülern darauf bestanden, daß man nicht immer nur über Ehe, Liebe und Sexualität sprechen könne, sondern sich auch gesellschaftlichen und historischen Themen zuwenden müsse. Diese Themen fanden bei den Schülerinnen und Schülern schon deswegen geringeres Interesse, weil sie sie aus Geschichte oder Gesellschaftskunde bereits kannten. In Analogie zu den Pausengesprächen erwächst die „Lebensnähe“ mancher Themen aus einer eher zufälligen Selbststeuerung. Dagegen sorgt die unterrichtsförmige, das heißt methodisch kontrollierte Bearbeitung dafür, daß diese Themen schnell ihren Reiz einbüßen. Außerdem wird die Grenze zur „Lebenshilfe“ immer offenkundiger zum Problem: Dann, wenn beispielsweise ein Mädchen in einer Stunde erklärt, sie wolle von zu Hause weglaufen, weil sie schwanger sei, sich nicht zum Arzt traue und zu ihrer Mutter kein Vertrauen habe. So wird aus dem Stundenthema: „Nicht mehr Kind und noch nicht erwachsen – Was bin ich?“ unvermittelt Ernst, der jeden Unterricht sprengen muß.

Selbst die Lehrkräfte, die sich anhaltend um die Mitwirkung der Schüler bei der Themenwahl bemüht hatten, sind ernüchtert. Gelegentlich wird die „Konsumtenhaltung“ der Schüler beklagt, wie etwa von jener Lehrerin, die mit ihren Schülern über die Mechanismen der Werbung diskutieren wollte. Dazu hatte sie ein Video mit Werbespots mitgebracht, die sie den Schülern zeigen wollte, um anschließend mit ihnen darüber zu diskutieren. Die Schülerinnen und Schüler hätten mit Begeisterung im Unterricht ferngesehen. Als dann die Vorführung zum Zwecke der Diskussion von der Lehrerin abgebrochen wurde, hätten sie gemault und ihr Desinteresse bekundet.

Eine weitere Ernüchterung ist hinsichtlich der Leistungsbewertung eingetreten: viele Lehrkräfte glauben, daß LER ohne Zensuren nicht weiterbestehen könne. Während sie berichten, daß ihre Schüler ihre Anstrengungen auch gebührend gewürdigt sehen wollen, halten sie es ihrerseits für richtig, daß sich die Schüler ohne Zensurierung nicht auf Dauer zu einer intensiven Mitarbeit bewegen ließen. Insbesondere die Gymnasiasten kalkulierten ihren Einsatz nach dem zensurenrelevanten Ertrag. Die Sonderstellung des Faches, von der sich mancher eine belebende Wirkung auf die ganze Schule erhofft hatte, kann sich aus dieser Sicht nicht gegen die Logik der Organisation behaupten, wenn es nicht sein eigenes inhaltliches Profil entwickelt. In diesem Sinne resümiert eine stark engagierte Lehrerin ihre Erfahrungen: *„LER hat sich mit seiner anfänglichen Attraktivität und Euphorie selbst übernommen.“* Anfangs hatte auch sie begeistert in LER die Möglichkeit gesehen, endlich das zu machen, was ihr in der Schule schon immer am meisten Spaß gemacht habe, nämlich ungezwungen mit den Schülern über deren Probleme und über „Gott und die Welt“ zu reden. LER sei eigentlich nichts weiter als *„vernünftig gemachte Klassenlehrerstunden“*. Inzwischen ist sie davon überzeugt, daß man sich eben entscheiden müsse, *„ob LER richtiger Unterricht sein soll oder Sozialberatung für Schüler, denen es dreckig geht“*. Auch andere LER-Lehrkräfte haben ihre Erfahrungen mit den Grenzen von LER als Lebenshilfe gemacht. So berichtet die Lehrerin einer Gesamtschule, wie sie – als von den Schülern gewählte Vertrauenslehrerin – oft mit Problemen konfrontiert werde, die die Schüler aus anderen Stunden mitbrächten. Oftmals belasteten die Konflikte mit anderen Kol-

legen die Schüler so sehr, daß sie einen Teil der LER-Stunde dafür opfern müsse. Nicht selten müsse sie schließlich vermittelnd eingreifen.

Erwachsen hier für den LER-Unterricht Probleme aus der Überschneidung unterschiedlicher Funktionen der Lehrkraft, so erhielt er an anderen Schulen nach dem Urteil der Lehrkräfte eine weitere unerwartete Funktion. Die Lehrkraft eines Gymnasiums veranschaulicht dies mit der Beobachtung, daß die Schwierigkeiten der Schüler bei der Integration in die neue Schule gleichsam nebenbei in LER mitbearbeitet worden seien, weil mit Beginn des Modellversuchs alle neu in die Schule aufgenommenen Klassen des 7. Jahrgangs LER-Unterricht erhielten. Mit keiner Klasse habe es ernsthafte Probleme bei der Integration in die Schule gegeben. Im folgenden Schuljahr sei diese „Leistung“ des LER-Unterrichts besonders deutlich geworden, weil die nunmehr neuen 7. Klassen für ungewöhnlich lange Zeit Probleme bereitet hätten und ihre Integration in die Schule ungleich konflikthafter verlaufen sei. Diese Klassen waren nicht am LER-Unterricht beteiligt. Auch Lehrkräfte anderer Schulen verwiesen auf eine solche Funktionszuschreibung. Gerade an Gesamtschulen, in denen mit dem Kurssystem die Bindungen der Schüler lockerer seien, könne LER mit seiner „Besinnungsfunktion“ orientierend und konfliktmindernd wirken.

Eine andere Gymnasiallehrerin hingegen meint, daß die Integration der neuen Schüler nicht eine spezifische Funktion des LER-Unterrichts sein könne. Gleichwohl sei die gelingende Integration relevant, *„wenn ein besonderes Verhältnis zu den Schülern angestrebt“* werde. Besonders geeignet seien persönlichkeitsbezogene Themen: *„So kommt man nah an sie heran.“* So hält es diese Lehrkraft denn für normal, daß auch der Todesfall in der Familie einer Schülerin im Unterricht besprochen wird. Bezeichnenderweise hat die Lehrerin, die außerdem noch ein naturwissenschaftliches Fach unterrichtet, die Erfahrung gemacht, daß sie von den Schülern unterschiedlich wahrgenommen wird, die von ihr fordern, in Biologie doch auch so zu sein, wie in LER. Sie befürchtet, daß die übliche Routine eintrete, wenn LER reguläres Fach sei. Gerade LER in seiner jetzigen Form begründe ein besonderes Vertrauensverhältnis, das für die Schule unersetzlich sei, aber im regulären Unterricht nicht den nötigen Platz hätte. Daß das Vertrauensverhältnis sich mit der Gruppengröße wandelt, scheint auf der Hand zu liegen. Für viele Lehrkräfte steht fest, daß bei zu großen Klassen die Schüler nicht mehr so *„offen und frei und locker“* seien wie in einer kleinen Gruppe. Die Schüler könnten sich mehr zurückhalten, und der Lehrer hätte nur noch eine geringe bzw. gar keine Kontrolle mehr über die Schüler.

Den Ertrag der Gespräche mit den Lehrkräften über unser Unterrichtsexperiment kann man folgendermaßen zusammenfassen:

1. Wenn man den moralisch-evaluativen Unterricht auf einer Skala einordnet, deren Pole durch das Prinzip der „Offenheit“ und das der „Bindung“ gebildet werden, wird deutlich, daß die Mehrheit der von uns befragten LER-Lehrkräfte einer Unterrichtsvorstellung zuneigt, die in die Richtung von „Bindung“ geht. Das Unterrichtsexperiment verzichtete ausdrücklich darauf, eine konkrete Position einzunehmen oder auch nur zu favorisieren, und ist trotzdem von der Überzeugung getragen, daß die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem moralischen Dilemma zu ihrer

Weiterentwicklung und Stärkung ihrer moralischen Urteilkraft beiträgt. Demgegenüber ist es den Lehrkräften in ihrer Mehrheit offenbar gerade darum zu tun, in LER den Schülern das rechte Verhalten – durch Beispiel und Wort des Lehrers – vorzuleben.

2. Eine ähnliche Polarität besteht zwischen den Prinzipien der „Lebensnähe“ und der „Anschaulichkeit“. Der Mehrheit der Lehrkräfte schwebt als Gestaltungsprinzip für den LER-Unterricht vor, daß die Schülerinnen und Schüler möglichst direkt angesprochen und verwickelt werden sollten. Dem Unterrichtsexperiment wurde zwar seine Anschaulichkeit zugute gehalten, die auch für die ordentlichen Schulfächer akzeptiert wird, aber die damit verbundene Distanz zum behandelten Gegenstand wurde als Problem empfunden. Darum war in den Augen vieler Lehrkräfte der Dilemmamethode ein Rollenspiel überlegen, weil sie sich vom möglichst „hautnahen“ Nachvollziehen eines Konflikts größere Erziehungswirksamkeit versprechen als von dem Anreiz zur autonomen Reflexion.

3. Der Mehrheit der von uns befragten Lehrkräfte reicht es als Ziel des LER-Unterrichts nicht aus, die Argumentationsfähigkeit der Schüler zu fördern. Über die entsprechende Zielvorstellung hinaus, die für das Unterrichtsexperiment bestimmend war, streben sie ein bestimmtes Verhältnis zu den Schülern an: Sie wollen sich in Solidarität mit ihnen um die Steigerung ihrer Lebenstüchtigkeit und ihres Durchsetzungsvermögens bemühen, ohne daß allerdings die Prinzipien der vorfindlichen gesellschaftlichen Ordnung dabei gefährdet werden dürfen. Die von vielen LER-Lehrkräften reklamierte besondere Vertrauensbeziehung steht erkennbar unter dem Vorbehalt, auch in der Schule die Kontrolle über die Schülerinnen und Schüler zu behalten. So entsteht – in der Geschichte des pädagogischen Denkens nicht überraschend – eine geradezu paradoxe Erwartung an das eigene Lehrerverhalten.

4. Die Gespräche mit den Lehrkräften haben deutlich gemacht, daß die mit dem neuen Lernbereich LER erhoffte Möglichkeit zur konkreten Lebenshilfe, die die Grenzen des Unterrichts überwindet, für sie den Modellversuch besonders attraktiv gemacht hat. Bei einigen Lehrkräften sind jedoch bereits Zeichen der Ernüchterung erkennbar, die sich unter anderem in ihrer veränderten Einstellung zur Leistungsbewertung äußern. Andere dagegen sind nach wie vor darum bemüht, die Alltagsprobleme ihrer Schüler aufzunehmen und mit ihnen zu bearbeiten. Dabei ist die Gefahr nicht auszuschließen, daß sie die für den schulischen Raum gebotene Zurückhaltung gegenüber den persönlichen Belangen der Schüler vernachlässigen und daß sie selbst persönlich zu stark involviert werden.

IV.

Die Reaktionen der Lehrer zeigen in der Tat, daß sie eine Vorstellung von Ethikunterricht verfolgen, die dem Konzept entgegengesetzt ist, das wir in unserem Unterrichtsversuch verfolgt haben. Auch wenn LER besondere Zugänge zum Gegenstand beansprucht, kann man dennoch annehmen, daß diese Unterrichtsphilosophie nicht auf LER in Brandenburg beschränkt ist, sondern auch in anderen Bundesländern verbreitet ist und eine zum Teil fachunspezifische Einstellung vieler Lehrer zur Schule spiegelt. Außerdem ist festzustellen, daß die konzeptuellen Ziele von LER in der Unterrichts-

wirklichkeit Bestand haben, was nur auf den ersten Blick ein Vorteil dieser Unterrichtskonzeption ist: ihre „Praxisnähe“ verdankt sie möglicherweise gerade dem Umstand, daß sie die Lehrer in ihren vorgefaßten Meinungen nur bestätigt und sie nicht zu ihrer kritischen Reflexion anregt.

Entspricht aber ein Unterricht, der unter solchen Zielvorstellungen und Wirkungserwartungen steht, den strukturellen Eigenarten der Schule? Bringt er sich in der Folge dieser Intentionen nicht in vermeidbare Schwierigkeiten? Oder umgekehrt, wie sähe ein moralisch-evaluativer Unterricht aus, der „schulförmig(er)“ wäre und einer skeptischen Schultheorie besser entspräche? Eine Antwort sollte zum Schluß zumindest angedeutet werden, die auch den Preis nicht verhehlt, den die begrenzten Möglichkeiten der Schule fordern. Pädagogisch geht es um eine diskursiv-argumentativ vermittelte kognitive Stimulierung des „moralischen *Verstandes*“. Eine so verstandene Förderung moralischer Urteilsfähigkeit ist keineswegs ohne Bedeutung für das moralische *Handeln*. Allerdings läßt sich theoretisch wie praktisch die Differenz zwischen Verhalten und Denken nie aufheben. Dies kann sich erst recht eine Schule nicht zum Programm machen, die das Neutralitätsgebot moralischen Unterrichts in einer liberalen und pluralistischen Gesellschaft achten und damit die individuelle Freiheit respektieren will.

Literatur

- Böckenförde, E.-W.: *Erfolge und Grenzen der Aufklärung. Acht Thesen*, in: *Universitas* 8, 51. Jg., Stuttgart 1995
- Fenton, E.: *Teacher Training in Values Education: A Workshop*. New York, Guidance Associates 1975
- Höffe, O.: *Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie*, in: Tremml, A.K. (Hrsg.): *Ethik macht Schule! edition ethik kontrovers* 2, Frankfurt am Main 1994, S. 30-35
- Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/M. 1995
- Leschinsky, A.: *Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“*, Frankfurt/Main: Diesterweg 1996
- Leschinsky, A.: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Festgabe für P.M. Roeder, Beiheft 34 *ZfPäd.* 1996
- Lickona, Th.: *Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können*. Deutsch von W. Althof und R. Schmidt, Kindt Verlag München, 1989
- MBJS: *Hinweise zum Unterricht im Modellversuch Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion, Sekundarstufe I*, Potsdam 1994
- Oser, F.; W. Althof: *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart 1992
- Parsons, T./Platt, G.M.: *The American University*. Boston 1973. dt.: Frankfurt/Main 1990
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg: *„Lebensgestaltung - Ethik - Religion“*. Ein Konzept auf dem Weg zur pädagogischen Praxis. PliB-Werkstattheft Nr. 9, Ludwigsfelde 1993

Achim Leschinsky, geb. 1944, Dr. phil., Prof. für Schultheorie am Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Schultheorie und Didaktik

Michael Tiedtke, geb. 1954, Dr. phil., wiss. Assistent am Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Schultheorie und Didaktik

Anschrift des Instituts: Ziegelstr. 13 c, 10099 Berlin