

Preuss-Lausitz, Ulf

Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule

Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 457-468



Quellenangabe/ Reference:

Preuss-Lausitz, Ulf: Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 457-468 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311372 - DOI: 10.25656/01:31137

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311372>

<https://doi.org/10.25656/01:31137>

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

86. Jahrgang 1994 / Heft 4

Am 20. September 1994 ist

Dr. Alfred Blumenthal

im 87. Lebensjahr gestorben.

Er hat 1956 diese Zeitschrift (zusammen mit H. Roth, E. Schütte und G. Hausmann) wiederbegründet und ihr pädagogisches, insbesondere ihr schulpraktisches Profil geprägt. 26 Jahre lang hat er Monat für Monat die Last der Redaktionsarbeit getragen. Daß „Die Deutsche Schule“ in den 60er und 70er Jahren so erfolgreich gewesen ist, war nicht zuletzt sein Verdienst.

Herausgeber und Schriftleitung werden sein Wirken
in dankbarer Erinnerung behalten.

Peter Kaßner

Widerstand im Dritten Reich: Der Pädagoge Adolf Reichwein 388

Vor 50 Jahren, am 30. Oktober 1944, ist Adolf Reichwein als Mitglied des Kreisauer Kreises hingerichtet worden. In seiner Biographie sind schon früh „Signale des Widerstands“ zu erkennen, wie sie unter dem Deckmantel scheinbarer Anpassung in Briefen, Schriften und Reden zu finden sind.

Heinz Kumetat

Eine Schule findet ihren Weg 406

Die Gründungsjahre einer Peter-Petersen-Schule

Der damalige Leiter der Schule „Am Rosenmaar“ in Köln berichtet, wie sich in den 50er Jahren eine Schule entwickelt hat, in der Jugendliche leben und gern arbeiten wollen. Manches könnte für Schulen unserer Zeit hilfreich und anregend sein. Texte aus der damaligen Schulzeitung vermitteln einen authentischen Eindruck.

Gotthilf Gerhard Hiller

Plädoyer für eine Archäologie der Formen des Lehrens und Lernens 420

Gegen den Glauben, daß mit Hilfe der Wissenschaft eine „präskriptive Technologie“ des Unterrichts gefunden werden könne, setzt der Autor die These, daß das Lehren eine „Kunst“ bleiben wird. Er findet in der Geschichte des Lehrens vier „Grundmuster“ und bestimmt deren jeweilige Funktionen. Eine – provozierende? – These zur Lehrerbildung beschließt diese „Ausgrabung“.

Manfred Weiß und Brigitte Steinert

Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich:

Internationale Perspektiven

439

Manche Bildungspolitiker und Schulreformer meinen, daß im Ausland vieles viel besser sei, weil es dort mehr private Schulen gebe. Hier wird ausführlich dargelegt, wie es sich tatsächlich verhält: Trotz privatschulfreundlicher Gesetzgebung und Finanzierung kann von einem „Privatisierungstrend“ in den OECD-Ländern nicht gesprochen werden. Zudem können Vorteile von Schulen mit besonderem Status und ausgewählter Klientel nicht auf ein ganzes Schulsystem extrapoliert werden.

Ulf Preuss-Lausitz

Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule

457

Die aktuelle Wertedebatte stellt auch die Frage (neu), welchen Stellenwert der Ethik- bzw. Religionsunterricht haben soll. Der Autor kommt zu dem Schluß, daß über Religionskunde hinaus die staatliche Schule keine Religion bevorzugen darf, daß aber gleichwohl ein Ethikunterricht für alle verbindlich werden sollte.

Karl Haußer und Max Kreuzer

**Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei
Grundschulkindern**

470

In Heft 3/94 dieser Zeitschrift wurde die Problematik der Zeugniszensuren diskutiert und als Alternative für Lernentwicklungsberichte plädiert. Diese Untersuchung macht verständlich, wie Schülerinnen und Schüler ihre ersten Zensuren deuten und wie sie diese emotional verarbeiten. Die Ergebnisse werden vorsichtig interpretiert, sprechen aber nicht gerade für die herkömmliche Praxis.

Waldemar Pallasch

Unterrichtliche Supervision

483

„Supervision“ wird vielfach als eine Art „Zauberwort“ verstanden: Nur Experten können so etwas „administrieren“. Fachliche und methodische Kompetenzen sind allerdings erforderlich, wenn Berater Lehrerinnen und Lehrern helfen wollen, ihren Unterricht zu verbessern: auf der methodischen Ebene, bei der Klärung der Ziele und bei der Persönlichkeitsentwicklung können Experten behilflich sein.

Gert Jugert und Uwe Tänzer

Schulinterne Supervision – Das „Bremer Modell“

491

Dieses Konzept richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsam an einer Schule oder in einem Team arbeiten. Die Hilfe von außen will u.a. dazu beitragen, Störungen der Kommunikation zu vermeiden oder zu bearbeiten, Perspektiven für die weitere Arbeit zu klären und die Arbeitsbedingungen „systemisch“ zu verstehen. Dazu werden vielfältige Methoden verwendet.

Jörg Schlee

Kollegiale Beratung und Supervision –

496

Hilfe zur Selbsthilfe

Hier wird versucht, die Kolleginnen und Kollegen von der (andauernden) Hilfe von außen unabhängig werden zu lassen. Als ein Faktor, der bei der Bewältigung von Alltagsaufgaben eine zentrale Rolle spielt, werden „subjektive Theorien“ einbezogen, an denen sich das Denken und Handeln orientiert. Es werden Vorschläge für eine Beratungspraxis abgeleitet, in der solche Theorien bearbeitet werden können.

Jörg Schlömerkemper

Schultheorie und Beratung

506

Mutmaßungen über erfolgreiche Supervision in der Schule

„Supervision“ und „Beratung“ gelingen vermutlich um so besser, je offener, aber auch je deutlicher die Beteiligten ihre unterschiedlichen, in vielen Punkten gegensätzlichen Intentionen, Gütemaßstäbe und Erfahrungen einbringen können. Es werden drei Verfahren vorgestellt, mit deren Hilfe das Reden über Antinomien angeregt werden kann.

Manfred Bönsch

Defizite einer Theorie der Schule oder der Schultheoretiker?

515

Zum Beitrag von Klaus-Jürgen Tillmann in Heft 4/93

Mit diesem Beitrag möchte die Schriftleitung die Diskussion über die Theorie der Schule weiterführen, die in Heft 4/93 mit mehreren Beiträgen eröffnet worden ist. Hier werden Defizite der bisherigen Diskussion aufgezeigt.

Friedrich Schweitzer

Ist Schule noch zu verantworten?

517

Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Theorie der Schule

Hier werden zwei Herausforderungen formuliert, an denen sich eine zukünftige Theorie der Schule (mindestens) messen lassen müssen: An der Frage nach der Zukunft („Schlüsselprobleme“) und an der zunehmenden „Pluralität“, mit der die Heranwachsenden konfrontiert sind. – Unter diesen Aspekten wird deutlich, daß an einer Theorie der Schule noch gearbeitet werden muß.

Neuerscheinungen:

Historische Kommission der DGfE (Hg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 1. (JöS)

Heinz-Elmar Tenorth: „Alle alles zu lehren“. (HGH)

Berthold Michael: Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. (HGH)

Ulf Preuss-Lausitz: Die Kinder des Jahrhunderts. (DW)

Michele Borelli (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. (LU)

Willibald Papesch: Wenn Kinder zu(rück)schlagen. (E. Voigt)

Andrea Hilgers: Geschlechterstereotype und Unterricht. (M. Buschmann)

1. Verwirrung in den Fragestellungen

Die sog. *Wertedebatte*, zu der 1993 von Vertretern aller politischer Richtungen aufgerufen wurde, spiegelt die Unsicherheit der Gesellschaft (nicht nur der Lehrer und Eltern) darüber wider, was denn das einigende Band des Zusammenlebens in unserer pluralistischen Gesellschaft sei und wie dieses Band in den Köpfen und Herzen der Jugend geknüpft werden könne. Die Debatte hat viele Facetten: die Gewaltdebatte; die Debatte über die Aufgaben der heutigen Schule, aber auch über die Erziehungsaufgaben und -leistungen der Eltern; die Debatte über die Kinder insgesamt; die Debatte über die sog. 68er, d.h. über den Reformschub Ende der 60er Jahre in der alten Bundesrepublik; die Debatte über den politischen und ökonomischen Umbruch nach 1989 und damit auch über den von Werten und Normen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR; die Debatte darüber, ob die Werte der christlichen Kirchen noch Grundlagen in einer Gesellschaft sein können, die überwiegend nichtreligiös, zu beachtlichen Teilen auch muslimisch wurde, usw. Letztlich ist mit der sog. Wertedebatte auch die Frage verbunden, ob es so etwas gibt wie *universalistische Werte, die durchzusetzen das Recht, ja die Pflicht jedes einzelnen wie des Staates und der Staatengemeinschaft sind*. Das war im Golfkrieg die zentrale Frage ebenso wie bei der Beurteilung Salman Rushdies „Satanischer Verse“, bei der Anwendung der Scharia auf Religionswechsler oder bei der Verteidigung der globalen Ökologie gegen die sozialen und ökonomischen Interessen einzelner Staaten.

In dieser Debatte gibt es ein großes Durcheinander dreier Ebenen: Es werden Aussagen über die *Wirklichkeit* gemacht („die Jugend wird gewalttätiger, die Werte zerfallen“ usw.), es werden Behauptungen über die *Ursachen* aufgestellt („die 68er-Generation ist schuld, das Fernsehen, die Gottlosigkeit“) und es werden *Lösungen* formuliert – also beispielsweise der Ethikunterricht als Hebel gegen die vermutete Wertekrise bei Schülerinnen und Schülern empfohlen.

Es ist wichtig, sich des gesamten Horizontes der Diskussion zu vergegenwärtigen, wenn ein einzelner Bereich erörtert wird. Meine Frage lautet: *Sollen und können Religionsunterricht, Ethikunterricht oder Lebenskunde in der öffentlichen Schule, unter den Bedingungen des realen Pluralismus, einen konstruktiven Beitrag zur Wertesozialisation bei Jugendlichen leisten?* Wenn nein, was sonst soll geschehen? Wenn ja, warum wird dies nicht stärker genutzt? Und nicht zuletzt: Sind das überhaupt die richtigen Fragen? Sind andere Momente veränderter Schule, veränderter Familienerziehung oder gar der Medien- und Sozialpolitik nicht viel wichtiger?

2. Was sind Werte, Tugenden und Normen, und wie entwickeln sie sich?

Um solche Fragen zu klären, ist es nötig, eine Verständigung darüber zu finden, worüber wir reden. Wenn beispielsweise in der Öffentlichkeit über Wertezerfall oder doch Wertewandel geklagt wird, dabei aber rohe Sprache, Unpünktlichkeit oder sexuelle Libertinage gemeint sind, ist das begriffliche Chaos vollkommen und alle reden aneinander vorbei. In Anlehnung an andere (vgl. Hentig 1988, Brezinka 1990) möchte ich wenigstens *zwischen Werten, Tugenden und Normen unterscheiden*. Werte sind „oberste Güter“, und H. v. Hentig ist überzeugt, daß mehr als zwölf nicht zu finden seien, sie also universell sind. Ich zitiere:

1. Das Leben; 2. Freiheit/Selbstbestimmung/Selbstentfaltung/Autonomie; 3. Frieden/Freundlichkeit/Gewaltlosigkeit; 4. Seelenruhe/Schuldlosigkeit; 5. Gerechtigkeit; 6. Solidarität/Brüderlichkeit/Gemeinwohl; 7. Wahrheit; 8. Bildung/Wissen/Einsicht/Weisheit; 9. Lieben-Können/Geliebt-Werden; 10. Körperliches Wohlbefinden/Gesundheit/Schmerzfreiheit/Kraft; 11. Ehre/Achtung der Menschen/Ruhm; 12. Schönheit. (Hentig 1988, S. 326)

Von diesen Werten grenzen wir *Normen* ab: Diese *dienen* einem Wert, sind aber selbst keine. Das Tötungsverbot als Norm dient dem Wert Lebenserhaltung, und es wird je nach gesellschaftlicher Übereinkunft modifiziert. Werte ändern sich nicht, Normen ständig.

Tugenden sind individuelle, nicht eindeutig einem Wert oder einer Norm zugeordnete Eigenschaften bzw. Verhaltensformen. Sie sind die subjektive Seite sich wandelnder gesellschaftlicher Normen. Die konservative Aufforderung zu mehr „Mut zur Erziehung“ meint häufig die Erziehung zu diesen Tugenden (gern Sekundärtugenden genannt), wie Genauigkeit, Pflichtgefühl, Treue, Fleiß – sie sind den Werten gegenüber neutral oder nicht eindeutig zuordenbar, können jedoch manchen Normen, wie etwa der Anerkennung der elterlichen oder staatlichen Autorität, entsprechen. Gerade Konservative sprechen kaum darüber, *wie welche Werte* eher Geltung erhalten können, sondern mehr darüber, *wie Normen und Tugenden* im Sinne ihrer Lebenseinstellungen durchgesetzt werden können.

In der pluralistischen Gesellschaft ist jedoch – ethisch betrachtet – der Erwerb solcher Tugenden meist Angelegenheit privater Lebensphilosophien und daher nur im sozialen Kontext bewertbar. Relevant sind demgegenüber Haltungen, die die Vielfalt der Lebensauffassungen, das postmoderne Durcheinander der Ethnien und Kulturen, die hedonistische Selbstverwirklichung in eine *Balance* zur gegenseitigen Akzeptanz setzen, d.h. eindeutig auf Werte der Toleranz und der Solidarität, der Erhaltung des gesamten Lebens und der praktizierten Demokratie bezogen sind

Der gesellschaftliche Wandel hat dazu geführt, daß nicht die Werte selbst sich ändern, sondern ihre *Rangreihe*: Was sich wandelt, ist das Gewicht, das einzelne der universellen Werte in unterschiedlichen Gesellschaften, in unterschiedlichen Teilpopulationen und bei einzelnen erhält.

Wir müßten also genauer fragen: Welche Werte sollten *bei allen Mitgliedern*

so großes Gewicht haben, daß das Zusammenleben gesichert werden kann? Welche müssen der modernen Pluralität wegen von der gesellschaftlichen Normierung befreit werden? Es leuchtet unmittelbar ein, daß etwa Schönheit eine heutzutage subjektiv sehr hohe Bedeutung bei vielen Menschen hat, sie jedoch für das gesellschaftliche Zusammenleben relativ unbedeutend ist. Auch wer wen begehrt oder wer was glaubt, ist Privatsache in pluralen Gesellschaften. Entgegen den Bekenntnissen mancher Schulverfassungen zum Christentum oder zur familiären Lebensweise hat sich auch die öffentliche plurale Schule bei solchen Weltinterpretationen (was glaube ich?), Lebensstilen (wen liebe ich?) und Institutionen (in welchen Strukturen möchte ich leben?) neutral zu verhalten.

Anders ist es mit dem *Wert der Lebenserhaltung*: Wo das Leben als oberster Wert nicht geschützt wird, nicht nur individuell, sondern das der gesamten Gattung Mensch und aller Tiere und Pflanzen, ist Gesellschaft, ist die Erhaltung des Lebens auf dem „Risikoplaneten“ bedroht. Daraus leitet Hans Jonas (1984) die Notwendigkeit ab, eine Verantwortungsethik zu entwickeln, die sich auf das globale Leben überhaupt bezieht – auch unter dem Aspekt der Zukunftssicherung –, und dies schließt bei ihm auch die offensive Verteidigung entsprechender Normen und Tugenden ein. Jonas verzichtet ausdrücklich auf eine metaphysische Begründung, braucht also keinen religiösen Bezug. *Wir haben hier einen Wert, der sich dem Pluralismus entzieht.* Auch Pädagogik kann hier nicht neutral bleiben: Wenn es keine Zukunft mehr gäbe, gäbe es auch keine Begründung mehr zu erziehen – diese ist ja immer auf die Zukunft der Nachkommen in einer späteren Gesellschaft bezogen. Pädagogik bleibt an dieser Stelle also, auch im Pluralismus, wertgebunden (ausführlicher vgl. Preuss-Lausitz 1993, Kap. 5 und 3). Natürlich ist die heute umstrittenste Frage nicht nur, ob diesen oder einigen anderen Werten alle zustimmen, sondern *wie* es gelingt, Menschen davon zu überzeugen, sich an ihnen in der Praxis zu orientieren. Das Töten und die körperliche Gewalt sind ja gerade das Thema der 90er Jahre, ob es sich um Vergewaltigung, um die Grausamkeiten im alten Jugoslawien, um die Gewaltdarstellung der privaten Medien oder um die alltägliche Gewalterfahrung handelt.

In aller Verkürzung können – aus der Sicht der Sozialisationstheorie und der Psychologie – dazu drei Antworten gegeben werden:

1.) *Gewalterfahrung in Kindheit und Jugend* erhöht die Gefahr, selbst in Gewaltkategorien zu denken und Gewalt zu praktizieren.

2.) Die *Erfahrung der Ausgrenzung* im familiären, schulischen und sozialen Feld verstärkt Versuche, sich durch Gewalt ein Stück vom Kuchen der Gesellschaft zu holen.

3.) Kinder übernehmen desto stärker Orientierungen, je eher sie ein *vertrauensvolles Verhältnis zu Eltern oder Pädagogen* entwickeln konnten. Das setzt den Respekt vor den Bedürfnissen der Kinder voraus.

Respekt vor dem Leben anderer ist also eng verbunden mit der *Erfahrung*, daß mein eigenes Leben – physisch mein Körper, psychisch und sozial meine Person – respektiert wird, Anerkennung erfährt, *Wert ist*. Der Wert Leben wird akzeptiert, wenn mein Leben wert-voll erfahren wird.

Die *eigene Erfahrung* steht also im Mittelpunkt des Werteerwerbs, der

Lebenshaltungen. Wenn dies so ist, dann gibt es eine Antwort auf die derzeit so beliebte Frage nach der Verantwortung der sog. 68er-Pädagogik für die gegenwärtige Werte- und Gewaltdebatte: In dem Maße, wie die jungen Eltern dieser Generation ihren Kindern Zuwendung, Gewaltfreiheit und Respekt (der auch die Ausbalancierung zwischen eigenen und kindlichen Bedürfnissen einschließt) zukommen ließen, in dem Maße haben sie zur Anerkennung von Gewaltlosigkeit, zur Selbstachtung, zum Aufbau des Respekts vor anderen, zur nichtgewalttätigen Konflikthaltung beigetragen.¹ Die Biographien jugendlicher Täter aus den letzten Jahren deuten darauf hin, daß die pädagogischen und sozialen Hintergründe mit beiden Punkten – Gewalterfahrung als Kind und soziale Ausgrenzungserfahrung der Familie – zu tun haben, und daß dies gerade nicht Kinder aus dem 68er-Milieu sind, sondern jene, die schon die Gewalt-Expertenkommission der Bundesregierung von 1988 beschrieb: Jugendliche aus sozial randständigen Familien, meist in Sonder- und Hauptschulen beschult, mit geringwertigen Abschlüssen und schlechten Berufsperspektiven, spannungsvoll aufwachsend (Schwind 1990). Eine jüngste empirische Studie hat zudem festgestellt: Dort, wo autoritäre, auch körperlich gewalttätige Umgangsformen vorherrschen, werden auch politisch gewaltförmige, autoritäre Haltungen erworben (Kracke u.a. 1993). Dies sind heute überwiegend Familien mit niedrigerem Bildungsniveau und geringen sozialen Chancen. Wir können also weniger von einem allgemeinen Zuwachs an Jugendgewalt als vielmehr von einer Extremisierung in sozial ausgegrenzten, durch Modernisierung benachteiligten Schichten sprechen.

Erfreulicherweise stellt die Familienforschung fest, daß es insgesamt einen Wandel von der sog. „Befehlserziehung“ zur „Verhandlungserziehung“ gibt; Eltern ordnen weniger an, sie handeln inzwischen stärker ihre Vorstellungen mit den Kindern aus (Büchner 1983). Dieser auch in anderen westeuropäischen Ländern festgestellte Wandel der Familienerziehung führt – entgegen einer verbreiteten Auffassung – dazu, daß Gewalt unter Kindern und Jugendlichen *insgesamt nicht zunimmt*. Vielmehr übt eine kleine Gruppe *krassere Formen der Gewalt*, der Lebensmißachtung aus, ihre Sozialisation in die plurale (west)europäische Gesellschaft mißlingt. Es gibt also eine *Polarisierung* zwischen friedensfähigeren Jugendlichen einerseits und andererseits jenen, die ihre gegenwärtigen sozialen und biographischen Gewalt- und Desintegrationserfahrungen selbst gewaltförmig lösen (dazu ausführlicher Preuss-Lausitz 1993, Kap. 6). Diese Polarisierung ist aber kein Jugendphänomen, sondern gesamtgesellschaftlich beobachtbar, eine Folge

¹ Das Problem der an den Idealen der „68er“ orientierten Kindererziehung war eher, gelegentlich zu glauben, man müsse auf die Balance zwischen elterlichen und kindlichen Interessen und Bedürfnissen zugunsten letzterer verzichten. Derlei Anspruch führt(e) leicht zu Unzufriedenheit und versteckten Aggressionen, die sich bei Kindern als Unsicherheiten über die „wahre“ Haltung (und Liebe) der Eltern niederschlagen kann. Die „68er“ könnten also eher ein Orientierungs- als ein Gewaltproblem erzeugt haben.

verschärfter sozialer und ökonomischer Krisen, die die Zwei-Drittel-Gesellschaft und in Ostdeutschland der Umbruch erzeugten.

Lehrer könnten nun auf ihre Machtlosigkeit gegenüber jenen – wenigen – Familien verweisen. In der Tat ist eine zentrale Folgerung aus der Betrachtung der Entstehung von sozial unakzeptablen Verhaltensformen, die *ökonomische, sozialpolitische und berufliche Polarisierung zu verringern*, also gegen das vorzugehen, was seit den 80er Jahren 2/3-Gesellschaft heißt, und wozu konservativ-liberale Regierungen erheblich beigetragen haben, die gleichzeitig die (ungewollten) Folgen ihrer Politik beklagen. *Die beste „Werteerziehung“ steckt in einer sozialen Politik.* Das läßt sich weltweit beobachten.

Was bleibt also dem *Unterricht*? Fatalismus ist dennoch unangebracht. Der Amerikaner Kohlberg hat in seinen Studien zur Entwicklung des moralischen Bewußtseins (moral education) darauf hingewiesen, daß ab einem mittleren Kindesalter die kognitive Erörterung von moralischen Konfliktgeschichten das Einfühlungsvermögen in andere stärkt, das Bewußtsein über verschiedene „Lösungswege“ erhöht, kurzum, die soziale Kompetenz steigert (vgl. u.a. Herzog 1988)². Für Kohlberg steht Gerechtigkeit in der Werte-Hierarchie an oberster Stelle. Er glaubte, der Unterricht könne die kognitive Entwicklung mit der sog. moralischen Erziehung durch die schulische Reflexion moralischer Konflikte koppeln.

Solcher Glaube an den Verstand, ohne die Gefühle zu beachten, führt aber in die Irre, bei heutigen Kindern ganz besonders. Natürlich war es schon immer Aufgabe der Schule, im Kohlberg'schen Sinne Konfliktsituationen, etwa im Literaturunterricht, zu bearbeiten. Insofern kann solch ein Unterricht immer bildend sein, ausbildend den Verstand, das Einfühlungsvermögen, die Moralreflexion. Jedoch zeigen neuere Studien, daß dies nicht ausreicht: denn die Verarbeitung auch kognitiv reflektierter Werte-Konflikte erfolgt vor dem Hintergrund der eigenen Biographie, und die ist von Emotionen durchzogen. Daher kann nur ein Unterricht, der diese *affektiv geprägten Erfahrungen einbezieht*, tatsächliche „moral education“ bewirken. Erfahrung und Reflexion sind schulisch zu verbinden.³ Es gilt ein weiteres didaktisches Erfordernis: Moralische Bildung findet nur dann statt, wenn die *Konfliktlösung seitens der Lehrer nicht vorgegeben* oder auch nur nahegelegt wird. Lehrer dürfen hier nur sokratische, mæutische Haltungen einnehmen. Das Beharren auf den Werten der jeweiligen Religion oder Weltanschauung wäre für diese kognitive Spielart der Wertesozialisation eher schädlich.

² Dies setzt voraus, daß die Schüler diese Situationen selbst als Konflikte interpretieren, nicht etwa nur die Pädagogen. Ein in der Literatur des 19. Jahrhunderts beliebter Konflikt zwischen der Norm zur ehelichen Treue und der Liebe zum Dritten, der im Zweifel im Selbstmord oder in der gesellschaftlichen Isolation endete, würde heute von Jugendlichen kaum als so dramatisch erlebt werden und wäre insofern wenig für „moral education“ im Sinne Kohlbergs geeignet.

³ Auch Kohlberg hat dies in seinen späten Jahren erkannt.

3. Die Orientierungen der pluralistischen Jugend in Ost und West: empirische Hinweise

Heutige Kindheit ist Krisenkindheit: Heutige Kinder haben historisch eine enorme Chance des zuwendenden und gesicherten Aufwachsens einerseits, sie stehen andererseits aber auch in der Gefahr der sozialen Isolierung, die sich als Egoismus und soziale Kälteerfahrung niederschlägt. Kinder können, ja müssen früh Selbständigkeit erwerben. Je seltener sie mit Geschwistern und mit beiden Eltern ihre Kindheit und Jugend verbringen können, desto mehr sind sie auf emotional befriedigende soziale Kontakte zu anderen Kindern, aber auch anderen Erwachsenen angewiesen. Auch sie müssen lernen, daß die Dauerhaftigkeit der emotionalen Bindungen nicht gewährleistet ist und daß auch sie das „Basteln der Biographie“ (Beck 1986) lernen müssen. Ihr heutiges Problem ist also, wie sie die *Balance zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Einbettung* lernen (vgl. ausführlicher Preuss-Lausitz 1990, 1993).

Die *Jugendstudie '92 der Deutschen Shell* (1992, bes. Bd. 1 und 2), die in Fortsetzung einer vierzigjährigen Forschungstradition erstmals Jugendliche der beiden deutschen Hälften untersuchte, stellte bemerkenswerte Dinge fest:

1.) Die *Wertehierarchie*, also das, was die Jugendlichen als höchste oder niedrigste Güter ansehen, ist bei Jungen und Mädchen in Ost und West ziemlich gleich: Hohe Zustimmung erhalten äußerer Frieden und innere Harmonie, Freundschaft und Freiheit, familiäre Sicherheit und ein stimuliertes, von Neuem angeregtes Leben. Gering geschätzt werden Autorität und Gewaltausübung. (Jugend 92, Bd. 1, S. 233 ff., Bd. 2, S. 35 ff.). Das bestätigt meine eingangs geäußerte Annahme, daß das heute verbreitete Reden über die gewalttätige Jugend und die Verrohung der Kinder generell nicht zutrifft, im Gegenteil: Sie dürften insgesamt friedfertiger orientiert sein als ihre Großeltern. (Diese haben ihre Aggressionen allerdings in Krieg und Minderheitenverfolgung, auch in gewaltförmigen Erziehungspraktiken, gebündelt.) Während die rechte, faschistische Haltung vor zwei Generationen vom Bürgertum zentral getragen wurde, rückt sie nun an den sozialen Rand, auch ökonomisch. Das ist erfreulich.

2.) Die Frage nach der *religiösen Bindung* der Jugend muß dagegen in Ost und West unterschiedlich beantwortet werden: Die religiöse Praxis unter Jugendlichen hat in der alten Bundesrepublik innerhalb von 40 Jahren stark nachgelassen, ist jedoch bei etwa einem Viertel noch vorhanden (mehr auf dem Land und bei geringerer Bildung). Anstelle der Kirchengelassenheit hat sich jedoch bei diesen Jugendlichen *stärker eine persönliche Religiosität* bzw. eine diffuse Glaubensvorstellung entwickelt (ebda.). Der Okkultismusboom gehört dazu. Ostdeutsche Jugendliche sind nicht nur weniger häufig (20%) formal Angehörige einer Kirche, sie beten auch seltener, gehen kaum (7%) in den Gottesdienst und glauben viel seltener als westdeutsche Jugendliche an ein Weiterleben nach dem Tod (ebda.).

3.) Diese Einstellung zu Glaube und Kirche ist erstaunlicherweise insgesamt unabhängig von der subjektiven Rangreihe grundlegender Werte. Nur ein Aspekt ist auffällig: Während kirchengelassene westdeutsche Jugendliche eher konservative politische Auffassungen haben und sich eher an konven-

tionellen Haltungen orientieren, neigen ostdeutsche kirchlich gebundene Jugendliche eher zu kritischen und unkonventionellen Auffassungen⁴. Für mich *resultiert* aus diesem knappen Blick auf die empirische Wirklichkeit jugendlicher Werthaltungen dreierlei:

1.) *Pessimismus ist keinesfalls begründet*. „Die“ Jugend, „die“ heutigen Kinder sind keinesfalls durch Wertezerfall geprägt. Vielmehr sind ihre Werthierarchien – unter dem Aspekt der Erhaltung des Lebens, des Friedens, der Glückserfüllung und der Gerechtigkeit – eher positiv zu bewerten. Dazu beigetragen hat nicht zuletzt die Liberalisierung in den familiären Umgangsformen der letzten 20 Jahre (übrigens auch im Osten Deutschlands).

2.) Jene Minderheit, die nicht im mainstream dieser Haltungen steht, gerät gesellschaftlich immer stärker an den Rand. Pädagogisch wie sozialpolitisch sind hier besondere, *adressatenbezogene Wege nötig*. Es ist dabei völlig illusionär, von einem in erster Linie auf Reflexion angelegten Unterricht – wie dem Ethikfach oder der Lebenskunde – gerade bei diesen Jugendlichen die entscheidenden Impulse für eine auf Selbst- wie Fremdachung bezogene Bildung zu erwarten. Das bedeutet nicht, daß ein solches Fach unsinnig wäre. (Davon später.)

3.) *Religion kann heute per se nicht (mehr) als moralstiftendes Instrument* für alle Jugendlichen angesehen werden. Aus zwei Gründen: Zum einen wird Religion immer mehr zu einer privaten Angelegenheit, die bei vielen nicht einmal mehr immer an die Dogmen der jeweiligen Kirchen gebunden wird. Zum zweiten führt Religionsbindung nicht notwendigerweise zu einer Stärkung solcher Werte und Normen, die das friedliche Zusammenleben in der Pluralität stärken. Das belegt nicht nur die abgeschlossene Geschichte, wo Religionskriege, Kreuzzüge und Ermordungen Andersdenkender durch die Religionen zur Durchsetzung der Rechtgläubigkeit gutgeheißen wurden. Das zeigt auch die Gegenwart: Immer dort, wo eine Religion die Macht hat, versucht sie ihre Sicht der Dinge politisch durchzusetzen, auch gegen Minderheiten, wie es z.B. 1993 in der polnischen Abtreibungsgesetzgebung erkennbar war, bei der Verkündung der Todesstrafe gegen einen aus dem Islam im Iran Austretenden im Januar 1994 oder bei den religiös mitgeprägten Kriegen in Nordirland und auf dem Balkan. Macht und Kirche war und ist nicht nur im Christentum, sondern auch im Islam und in Sekten miteinander verbunden⁵. Wir müssen uns daher fragen, welche Funktion Religionsunterricht in der staatlichen Schule haben kann, die in und für eine plurale Gesellschaft bilden soll.

4. Religionsunterricht, Staat und Schulpraxis im Pluralismus

Ich wähle für meine Überlegungen das Beispiel des Landes Berlin, zum einen, weil ich es besser kenne als andere Bundesländer, zum anderen aufgrund seiner

⁴ Höflichkeit (gutes Benehmen) erfreut sich bei ostdeutschen Jugendlichen generell einer größeren Anerkennung, ob kirchlich oder nicht kirchlich gebunden.

⁵ Der Soziologe Peter L. Berger hat deshalb dringlich an die (ev.) Kirche appelliert, sich unter Verzicht auf Machtansprüche dem modernen Pluralismus zu stellen (Berger 1993).

besonderen Situation im Zusammenwachsen zweier politischer und weltanschaulicher Traditionen: In Berlin gibt es christlichen Religionsunterricht (RU) als freies Angebot (nicht als ordentliches Schulfach), wobei die Schulen die Stundentafel so gestalten müssen, daß RU nicht durchweg in den Randstunden erscheint. Ein staatliches Ethikfach (als Wahlpflichtfach, wie in anderen Bundesländern) gibt es nicht; gelegentlich erscheint Philosophie in der Sekundarstufe II als Wahlfach. Außerdem ist „Lebenskunde“, angeboten vom früheren Freidenkerverband, dem heutigen Humanistischen Verband, als gleichwertiges Weltanschauungsangebot anerkannt. Die Ausbildung der Katecheten und Religionslehrer und der RU der zwei christlichen Kirchen kosteten den Berliner Senat 1991 72 Mio DM.

Das Angebot des RU wird unterschiedlich genutzt: Zu Beginn der Grundschule gehen in Westberliner Bezirken die meisten Kinder in einen christlichen Religionsunterricht (der in den östlichen Bezirken ist im Aufbau). Das kann am Beispiel des bürgerlichen Innenstadt-Bezirks Wilmersdorfs belegt werden: Von den Erstkläßlern besuchten 1992 dort 92% den Religionsunterricht. In der 6. Klasse waren es immer noch 75%. Dann nimmt die Teilnahme rapide ab: In der 7. Klasse auf 65%, in der 8. auf 44% (nun können die 14jährigen entscheiden), in der 10. Klasse auf 24%. Damit sind wir etwa bei dem in der Jugendstudie festgestellten Anteil religiöser Jugendlicher⁶. Diese Zahlen zeigen, daß viele Eltern ihre Kinder in den RU schicken, die selbst nicht kirchlich gebunden sind. Sie haben vermutlich die Erwartung, hier werde Sinnvolles gelernt, etwa soziales Verhalten, kulturelles Wissen, Verarbeitung eigener Probleme. Es ist erstaunlich, daß es außer subjektiven Äußerungen über die Wirklichkeit und die Wirkungen des RU keine empirischen Untersuchungen gibt, auch nicht für die übrigen Bundesländer. Der in der gegenwärtigen politischen Diskussionslage verbreitete Glaube, RU würde bestimmte Wertorientierungen befördern, sei also per se „moral education“, läßt sich nicht belegen. Aber auch nicht das Gegenteil: Gerade deshalb ist ja manche Debatte so fruchtlos. Übrigens läßt sich auch nicht die Annahme begründen, daß RU zu verstärkter Glaubensorientierung führe. Nun sagen mir immer wieder engagierte, glaubwürdige Katechetinnen und Religionslehrer, daß sie doch sinnvolle Dinge im Unterricht trieben und daß ihr Unterricht den Kindern Spaß mache. Das mag durchaus sein. Offenbar decken viele Religionslehrer(innen) in der Praxis ein echtes kindliches Bedürfnis ab, nämlich sich mit „Sinnfragen“ auseinandersetzen zu können. Aber das Wesen jedes RU ist, wie Schmidt (1993) überzeugend darlegt, die Vermittlung von „Glaubenswissen“, von Verkündung und Begründung der jeweiligen religiösen Grundauffassungen, seien es die der christlichen Kirchen, des Judentums, des Islams oder fernöstlicher Religionen. Jeder Unterricht, der auf *Bildung* angelegt ist, also auf die *Entwicklung des eigenen Urteils durch Selbsttätigkeit im Lernprozeß*, findet aber seine Grenze in der Verkündung der religiösen „Basissätze“. Das erfahren viele Religionslehrerinnen und -lehrer schmerzhaft und weichen deshalb auf Wissensvermitt-

⁶ Daten vom Bezirksamt Wilmersdorf; eigene Prozentuierung.

lung oder auf den lebenspraktischen Bezug aus, also auf Lebenskunde. Verzichteten sie jedoch ganz auf Verkündung im eigentlichen Sinne, verfehlen sie das Wesen des RU⁷.

Gerade weil RU wertgebundene Verkündung sein soll, Hineinversenken in die Fragen der eigenen Religion, auf deren Basissätze ich mich stellen will oder stelle (oder von meinen Eltern gestellt werden soll), *widerspricht der RU dem Wesen der pluralistischen Schule* und muß zu ihr in einer unauflöselichen Aporie leben. Denn der Bildungsprozeß kann nur eine rein formale Voraussetzung akzeptieren, keine inhaltliche und schon gar keine metaphysische: die Bereitschaft, gemeinsam mit anderen sich den Gegenständen der Schule zu stellen, *im Prinzip mit offenem Ergebnis*. Religion könnte daher ein schulunterrichtlicher Gegenstand sein, ihre historischen Wurzeln, ihre Kernaussagen und deren praktische Folgen. Das wäre jedoch *Religionskunde* und hätte eher in Geschichte, Literatur oder im Ethikfach seinen Ort, nicht in dem von kirchengebundenen Lehrern erteilten RU.

In der westeuropäischen religiösen, kulturellen und ethnischen Vielfalt *darf darüberhinaus die staatliche Schule keine der Religionen bevorzugen*. Das jedoch ist der Fall. Die christlichen Kirchen können ihre Unterweisung – in fast allen übrigen Bundesländern sogar als ordentliches Schulfach – in der Schule, vom Staat voll finanziert, durchführen. Die übrigen Religionen bieten ihre Unterweisung auf eigene Kosten am Nachmittag oder in der Sonntagsschule an. Eine wirklich pluralistische Schule würde das Gebäude am Nachmittag allen öffnen, christliche Unterweisung als Schulfach jedoch abschaffen.

5. Ethikunterricht als Alternative in der pluralen Gesellschaft?

Wenn der RU nicht – schon gar nicht für alle Schülerinnen und Schüler – ein Ort der Wertvermittlung für eine plurale Gesellschaft sein kann, ist dann der Ethikunterricht die Alternative? Tatsächlich existiert er in fast allen Bundesländern als Wahlpflichtfach⁸. Ethikunterricht ist für alle jene verpflichtend, die nicht den RU besuchen. Auch hier gilt wie für den RU: Empirische Kenntnisse über seine Wirklichkeit, vor allem jedoch über seine Wirkung sind kaum vorhanden. Jeder darf spekulieren. Der Blick in die Rahmenplangvorgaben für die Lehrer – für die es keine universitäre Erstausbildung im Fach Ethikunterricht gibt – zeigt eine breite Palette von Themen, religionskundliche, philosophische und lebenskundliche. Der Ethikunterricht *kann also ein Ort sein, in dem Sinnfragen erörtert, Wissen über Religionen,*

⁷ Solch eine Definition soll nicht ausschließen, daß in der heutigen religionspädagogischen Didaktik, insbesondere in der Berliner, viele reformorientierte Momente enthalten sind, wie Formen des offenen Unterrichts, des Dialogs oder der Projektarbeit. Darum soll es hier jedoch nicht gehen.

⁸ In Brandenburg gibt es in 44 Schulen die modifizierte Form des „LER“ (Lebensgestaltung/Ethik/Religion) als Schulversuch. Hier werden Religionsunterricht in kirchlicher Verantwortung und der staatliche „Lebensgestaltung“ unterrichtet miteinander verbunden. Es gibt gegen den Versuch Bedenken seitens der ev. Kirche und Ablehnung seitens der katholischen. Vgl. zum LER PLIB 1993.

Philosophien wie über existentielle Lebensfragen von Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden. Entscheidend wäre, daß der Bearbeitung von Fragen, die für Kinder und Jugendliche (und nicht etwa nur für uns Pädagogen) wichtig sind und im übrigen Unterricht nicht genügend Beachtung finden, ein Ort, also Zeit und Chance für Bildungsprozesse gegeben wird, und daß andererseits keine Wertvorgaben gemacht werden (wie dies dem RU wesensmäßig zugehört).

Dieser Unterricht wird – wie immer – nur dann zur Übernahme von Werten wie Lebenserhaltung, Gerechtigkeit, Anerkennung der Vielfalt, Solidarität und Demokratiehaltung führen, wenn sich *die Ziele des Ethikunterrichts auch in der Praxis der Schule erlebbar wiederfinden.* Learning by doing gilt auch hier. Es ist deshalb völlig sinnlos zu glauben, der Ethikunterricht würde irgend etwas zum Thema Friedensfähigkeit beitragen, wenn er nicht verbunden wird z.B. mit der Frage, was denn die jeweilige konkrete Schule an Erfahrungen von eigenständiger Regelung des Schullebens (Leschinski 1985), von Gerechtigkeit, von Akzeptanz der eigenen Minderheiten, von Solidarität, Friedlichkeit und produktiver Konfliktverarbeitung beiträgt. Schule als Lebensort, wie sie inzwischen auch von Politiker/innen zumindest verbal gefordert wird, schließt aber eine Überprüfung des rigiden 45-Minuten-Häppchen-Schulbetriebs ebenso ein wie eine Öffnung der Schule am Nachmittag, eine Öffnung für wirkliche „multikulturelle“ Erfahrungen und für die Erfahrung, daß sich alle, auch Lehrer, erkennbar und erlebbar gegen Ausgrenzung und Unterdrückung und für Pluralität praktisch – und nicht nur verbal – einsetzen. *Der erfahrbare Pluralist ist allemal wirksamer als der verkündende Moralist.*

Ethikunterricht könnte also *eine Chance* sein. Aber wenn er eine Chance wäre, dann nur, wenn er für *alle* Schülerinnen und Schüler da wäre: also nicht parallel zum RU. Daß gerade die religionsgebundenen Schüler vom Ethikunterricht ausgeschlossen sind, ist das Grundübel des Wahlpflichtfaches Ethik. Damit wird der Dialog zwischen den christlichen Schülern und allen anderen, seien sie andersreligiös oder a-religiös, behindert. *Ethikunterricht als Wahlpflichtfach dient eher der Spaltung der Gesellschaft als ihrer Integration.* Ist das Fach Ethik andererseits – wie jetzt etwa die Berliner Lebenskunde – freiwillig, wird sie wieder zu wenig diejenigen in Lernprozesse einbeziehen, um deren moralische Haltungen wir besonders besorgt sind. Im Effekt würde die Freiwilligkeit die einen stabilisieren und die anderen nicht erreichen.

6. Konsequenzen: Ethik und Werte für die plurale Schule

Ich ziehe zusammenfassend *acht Schlüsse*:

1.) Die Wertedebatte als „Geisterdebatte“ abzuwerten, wie dies gelegentlich in Abwehr konservativer Vorwürfe durch die „linke“, zumindest links-liberal geprägte Öffentlichkeit geschieht, ignoriert die wirklichen heutigen Probleme. *Die Lagermentalität muß aufgebrochen werden*, und es ist gut, wenn Vertreter unterschiedlicher Parteien, Lebensauffassungen und ökonomischen Positionen neu über die normativen (und ökonomisch-sozialen!) Geschäftsgrundlagen im Pluralismus miteinander reden – und nicht aneinander vorbei. Das muß nicht zur harmonistischen Einheitssoße führen.

2.) *Der verbreitete Pessimismus über die Jugend ist empirisch wenig begründet.* Dagegen ist die Sorge um das gewalttätige und politisch rechtsradikale Abdriften einer ökonomisch und sozial an den Rand gedrängten Minderheit (von Erwachsenen wie auch von Kindern und Jugendlichen) um so begründeter. Für diese brauchen wir andere Unterstützung und Wege als sie mit der Wertedebatte gemeinhin verbunden sind. Hier ist über den Sozialstaat und über eine sozialpädagogisch orientierte Schule zu debattieren.

3.) Medien, Eltern, Schule und Politik müssen sich je in ihren Verantwortungsbereichen *diesen Fragen stellen*. Das Schwarze-Peter-Spiel ist völlig unergiebig.

4.) Statt Mutmaßungen anzustellen, sollten verstärkt *wissenschaftlich qualifizierte Untersuchungen* über den Erwerb von Weltanschauungen bei Kindern und Jugendlichen, und verstärkt Unterrichts-Wirkungsforschungen durchgeführt werden.

5.) *Pluralität verlangt Gleichberechtigung.* Davon ist, im Bereich der Religionen und Weltanschauungen, in der Schule keine Rede. Die christlichen Kirchen erheben Machtansprüche und halten sie in der Schule aufrecht, die sich in einer pluralen Gesellschaft nicht begründen lassen. Daher wäre entweder – wie bei anderen Religionen – der Rückzug aus der Schule oder, wenn dies nicht gewünscht wird, die Öffnung der Schulen für alle anderen Weltanschauungen und Religionen nötig.

6.) *Kinder wollen sich mit Sinnfragen auseinandersetzen*, und die gegenwärtigen Schulfächer bieten dazu *zu wenig Zeit*. Die Hoffnung, ein „Unterrichtsprinzip“ – also die Thematisierung all dieser Sinnfragen innerhalb aller Fächer – würde ausreichen, ist nach meinen Erfahrungen mit anderen „Unterrichtsprinzipien“ (z.B. zum ökologischen Thema) unbegründet. Daher wäre ein Schulfach für alle – dessen Name hier nicht fixiert sein soll – sinnvoll, das sich mit diesen Sinnfragen und den welthistorisch dazu gegebenen Antworten beschäftigt. Ein Wahlpflichtfach – parallel zum RU – ist aus den genannten Gründen abzulehnen.

7.) Solch ein Fach für alle macht wiederum nur Sinn, wenn die ihm zugrundeliegenden *Ziele sich auch erfahrbar in der Praxis der Schule niederschlagen*. Jede „Schule als Lebensort“ müßte dann jedoch sehr genau darauf hin untersucht werden, wo sie den Kindern und Jugendlichen diese Erfahrungen ermöglicht, also wo und wie soziale und lebenserhaltende Tugenden, Normen und Werte gelebt gelernt werden können. Solch „gute Schule“ müßte zum einen auf die individuelle Vielfalt, andererseits auf die gemeinsam erarbeiteten Regeln des miteinander Lernens und Lebens, also auf die Balance von Selbstverwirklichung und Gemeinsinn setzen.

8.) Im Vergleich der derzeitigen Debattenbeiträge zum Thema ist festzustellen, daß *mein Lösungsvorschlag nur vor wenigen geteilt* wird: Die einen wollen nicht auf ihren RU verzichten, die anderen wollen Ethik als Wahlpflichtfach behalten oder einführen, die dritten lehnen alles ab. Manche plädieren für Angebote in Lebenskunde, Ethik oder Philosophie. Manche sehen allein in der allgemeinen Schulerneuerung die Lösung. Warum aber sollen Literatur- oder Mathematik-Unterricht Pflicht sein, nicht jedoch ein lebenskundlich-ethisches Fach, warum soll es nicht zum Kanon der allgemeinen Bildung – der Bildung für alle – gehören? Ich hoffe dennoch

fröhlich, mit meinen Überlegungen einen *Stein des Anstoßes* (zum Denken und Diskutieren) gegeben zu haben.

Literatur

- Adorno, Th. W. u.a.: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt/M. 1973
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986
- Berger, P.: Kirche in einer pluralistischen Gesellschaft. In: Tagesspiegel vom 14.1.93, S. 54 (Vortrag vor der EKD-Synode in Osnabrück)
- Brezinka, W.: Werteerziehung? In: Pädagogische Rundschau 4, 1990, 4, S. 371-394
- Büchner, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. In: Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim und Basel 1983, S. 196-212, 3. Aufl. 1991
- Hentig, H. v.: Werte und Erziehung. In: Neue Sammlung. 28, 1988, 3, S. 323-342
- Herzog, W.: Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung. In: Neue Sammlung. 28, 1988, 1, S. 16-34
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt/M. 1984
- Jugendstudie 92 der Deutschen Shell: Jugend '92. 4 Bde., Opladen 1992
- Kracke, B. / Noack, P. / Hofer, M. / Klein-Allermann, E.: Die rechte Gesinnung: Familiäre Bedingungen autoritärer Orientierungen ost- und westdeutscher Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39, 1993, 6, S. 971-990
- Leschinski, A.: Werterziehung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 5, 1985, 1, S. 89-107
- PLIB (Päd. Landesinstitut Brandenburg): Lebensgestaltung – Ethik – Religion. Modellversuch in Brandenburg. PLIB-Werkstattbericht 9. Ludwigsfelde 1993
- Preuss-Lausitz, U. u.a. (Hg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit heute zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim und Basel 1990
- Preuss-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993
- Schmidt, G.: Religionspädagogik. Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung. Göttingen 1993
- Schwind, H.-D. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Berlin 1990, 4. Bde.
- Ulf Preuss-Lausitz, geb. 1940, Prof. Dr., Dipl.-Soz., Prof. f. Erziehungswissenschaft/ Schulpädagogik an der TU Berlin
- Anschrift: TU Berlin, Fachbereich 2, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin