Martin Jäggle, Grete Anzengruber Ethikunterricht in Österreich Hintergründe - Kontroversen - Informationen

Medicalizaber, i branca der Verleger, Verdig de Bugianer der Defenda.

1170 ville, Rosen-Will, See Will of All Former verde State See William von der State See William von de

Control Austragrader, Carbard, Berooder, Auton Payel, States Statisfan Feindrach Diedberg Sussense Planting in Norther Siddle Statisfanger Sussense Statisfan, M. Said Statisfand, Statisfander Statisfand, Statisfander Statisfan

The second secon

Indaha Pratingar Cahand Bisaraty Casa Anai 1995, ilia kanan Indaha Casi

schulheft 93/1999

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive

Versand öS 280,-. Für Deutschland und die Schweiz: DM 40,-/sFr 40,-.

Für Auslandsabos: Versandkosten extra.

Preis dieser Einzelnummer: S 120,- zuzüglich Versandkosten bzw.

DM 18,-/sFr 18,-, Versandkosten extra.

Ein Förderabonnement zur Unterstützung des schulheft kostet

öS 500,-/DM 70,-/sFr 70,-.

Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Martin Jäggle, Grete Anzengruber

Umschlaggestaltung: Josef Seiter Layout: Peter Sachartschenko

ISBN Nr. 3-901655-13-1

Impressum:

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.

e-mail: seiter.anzengruber@online.edvg.co.at. Fax: +43-1/408 67 07-77 Verlags- und Herstellungsort: Wien.

Hersteller: REMAprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35

Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14–16

Tel. und Fax: +43-1/408 11 20

Herausgeberinnen:

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der schulhefte:

Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungsund gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Martin Jäggle Anstatt eines Vorwortes .		
Ethikerziehung — ein Auftr	i de la profesiona de la p Porte de la profesiona de	
Hartmut von Hentig Ach die Werte!		
Was kann ethisches Erziel	hen heißen?	17
Ethik als Unterrichtsfach?		
	errichts	21
Wolfgang Langer Ethikunterricht oder Wah oder keines von beiden? .	ilpflichtfach Religion –	*
Ethikunterricht in Österrei		
Stellungnahme der Soziale Stellungnahme der Österre Stellungnahme des Libera	ien Parteien zum Ethikunt demokratischen Partei Öste eichischen Volkspartei les Forumsr Grünen	rreichs 45 45 51
Martin Bolz Wem nützt der Ethikunte	rricht?	
Julius Mende Ethik für die Westentasch	10. J	70
Ethikunterricht — ein Schul	versuch: Erfahrungen und B	erichte
Manfred Göllner Ethikunterricht in Österre Synopse der Standorte und		74

Anton Bucher Warum SchülerInnen in Salzburg am Ethikunterricht teilnehmen und was sie sich von ihm erwarten8	34
Marianus Mautner, Gabriela Auer Rückblick auf das Schuljahr 1997/98 an zwei Wiener Standorten	
Ein Blick über die Grenzen: Ethikunterricht in der Bundesrepublik	
Brandenburg: "Lebensgestaltung-Ethik-Religion" (LER)	U
Werner Simon Strittiges und Unstrittiges zum Brandenburgischen Modellversuch LER	12
Sachsen: "Alternativfach Ethik" Eine Statistik	20
Heidi Keil Einführung des Ethikunterrichts in der Grundschule in Sachsen. Erste Erfahrungen in der Unterrichtspraxis	
Baden Württemberg: "Ethikunterricht zulässig."	27
Bücher zum Thema	
Hartum von Hentig: Ach die Werte!	
Gottfried Adam/ Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Ethische Erziehung als Funktion und Aufgabe der Schule1	31
Anthony Weston: Einladung zum ethischen Denken. Die richtigen Fragen stellen, kreative Lösungen finden	33
Fernando Savater: Darum Erziehung. Was wir Kindern geben können	34
Autorinnen	

Martin Jäggle

Anstatt eines Vorwortes

Nachdem in Wien-Lainz vor fast einem Jahrzehnt eine Krankenschwester Hand an alte Menschen anlegte, um sie zum Tode zu befördern, wurde erstmals in Österreich Ethik als Unterrichtsgegenstand – allerdings nur in der Krankenpflegeausbildung der Gemeinde Wien – eingerichtet, sieht man vom Gegenstand Ethik an der Berufspädagogischen Akademie ab. Übertragen wurde dieser Gegenstand der katholischen und evangelischen Kirche, die sich zwar über einen Lehrplan, allerdings nicht über einen gemeinsamen Unterricht verständigen konnten, weshalb – den Mehrheitsverhältnissen entsprechend – in einem Großteil der Stunden katholisch und in einem kleinen Teil der Stunden evangelisch unterrichtet wird.

Der Bedarf nach Ethik wächst.

In den letzten Jahren hat gerade in rasent sich verändernden Bereichen wie Medizin, Technik oder Wirtschaft Ethik auch im universitären Bereich Karriere gemacht. Natürlich läßt sich dies auch als Reparaturversuch für Fehlentwicklungen diskreditieren, als Ausdruck der Hilflosigkeit angesichts eines entfesselten Zauberlehrlings verstehen, oder es können damit ideologische Erwartungen verbunden sein. Aber es ist nicht nur die nachlassende Bindung an traditionelle Orientierungsmuster, die auch Einzelnen mehr ethische Kompetenz abverlangt, abgesehen davon, daß Verantwortung und nicht Gehorsam der sittlichen Qualität von Menschen entspricht. Es gibt eben auch viele Situationen, in denen heute gehandelt werden muß, die neu oder sehr komplex sind, sodaß, selbst wenn traditionelle Orientierungsmuster akzeptiert werden, noch gar nicht beantwortet sein kann, was angemessenes Handeln wäre.

Der Verständigungsbedarf über Religion wächst.

Vielen ist eine religiöse Deutung und Gestaltung des Lebens fremd geworden. Die geschichtlich und persönlich verständliche Option, Religion allein als Privatsache zu betrachten, erschwert eine Verständigung, die angesichts der religiösen Pluralisierung und der Gefahr des Fundamentalismus immer dringlicher wird. Der konfessionelle Religionsunterricht, oft als Reservat für Religion betrachtet und behandelt, dieser konfessionelle Religionsunterricht allein wird und kann dem Verständigungsbedarf nicht gerecht werden. Daher muß sich die Schule überlegen, wie sie sich das Thema Religion zu eigen macht, ohne es auf Ethik zu reduzieren. Seit der Aufklärung und auch in der gegenwärtigen Akzeptanz des konfessionellen Religionunterrichts steht der gesellschaftliche Nutzwert von Religion, die Begründung von Sittlichkeit im Vordergrund. Damit wird die Moralisierung von Religion gefördert - wie dies allerdings auch von der katholischen Kirche zeitweise geschieht. Dietlind Fischer vom Comenius Institut, Münster, bringt es auf den Punkt: "Ein Gespür für die Möglichkeit einer religiösen Fundierung des anderen bekommt man erst, wenn man diese prinzipiell in Rechnung zu stellen gelernt hat, auch wenn man selbst die Gültigkeit religiöser Letztbegründungsmuster für die eigene Person ablehnt. Denn der aufgeklärte Mensch muß sich zumindest um der Verständigungsfähigkeit mit anderen willen selbst mit Religion auseinandergesetzt haben, und zwar über ein oberflächliches Faktenwissen hinaus." Und Jürgen Habermas glaubt nicht, "daß wir als Europäer Begriffe wie Moralität und Sittlichkeit, Person und Individualität, Freiheit und Emanzipation (...) ernstlich verstehen können, ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens jüdisch-christlicher Herkunft anzueignen. Andere finden von anderen Traditionen aus den Weg zur Plethora der vollen Bedeutung solcher, unser Selbstverständnis strukturierenden Begriffe. Aber ohne eine philosophische Transformation irgendeiner der großen Weltreligionen könnte eines Tages dieses semantische Potential unzugänglich werden; dieses muß jede Generation von neuem erschließen, wenn nicht noch der Rest des intersubjektiv geteilten Selbstverständnis, welches einen humanen Umgang miteinander ermöglicht, zerfallen soll. Jeder muß in allem, was Menschenantlitz trägt, sich wiedererkennen können." (Metaphysik nach Kant, in: J.H., Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt 1992, 23)

Ein Schulfach allein ist überfordert

Es gibt Bildungsbereiche, die besonders "schulfachtauglich" sind, wie etwa Mathematik, und es gibt Bildungsbereiche, die können von einem Schulfach nur begrenzt wahrgenommen werden, wie etwa Ethik, Ästhetik, Religion, Philosophie. Diese sind der Schule als ganzes aufgegeben, sie müssen prinzipiell wahrgenommen werden, berühren alle Gegenstände und sind in gewisser Weise Unterrichtsprinzipien. So kann kein einzelner Gegenstand dem Phänomen Islam gerecht werden. Wird Islam einem Gegenstand gleichsam exklusiv zugewiesen, ist dieser grundsätzlich überfordert.

Ein klares Profil

Und wenn die Schule meint, einen neuen Gegenstand – ob jetzt als Ersatzfach für Religion oder unter anderem Titel – einrichten zu müssen, wäre die Schule gut beraten, diesem Gegenstand ein klares Profil zu geben, in dem auch die Qualifikationen beschrieben werden, die er besonders – zum Unterschied von anderen Gegenständen – vermitteln soll, bzw. welche besonderen Lernchancen er eröffnen kann und welche Qualifikationen die Lehrenden dafür benötigen.

Während im Falle von LER in Brandenburg 900 Stunden Fortbildung vorgesehen sind, gibt es in Österreich sogar Schulversuche im Bereich "Ethik", die sich ausdrücklich eines besonderen Qualitätsmerkmals rühmen: Es fallen keine zusätzlichen Kosten an, denn eine Ausbildung der Lehrer/innen wäre nicht erforderlich. Wenn ministerielle Sparwut und professoriale Fortbildungsphobie eine Symbiose eingehen, wird den jungen Menschen im Ethikunterricht ein Bärendienst erwiesen. Im Bereich Religion und Ethik wird Dilettieren als wenig problematisch empfunden, in Chemie oder Buchhaltung gäbe es deutlich mehr Skrupel.

Wenn nun die Schule den Gegenstand Ethik einrichtet – und es gibt Argumente dafür, dann wäre die Schule gut beraten, dies als Teil eines Gesamtkonzeptes zum ethischen Lernen zu sehen, in dem etwa die Beiträge der anderen Fächer ebenfalls formuliert und eingefordert werden.

Wenn nun die Schule das Thema Religion dem Gegenstand Ethik zuweist, dann wäre die Schule gut beraten, dies als Teil eines Gesamtkonzeptes zum Thema Religion zu sehen, in dem etwa die Beiträge der anderen Fächer ebenfalls formuliert und eingefordert werden.

Denn einfach ein Fach zu etablieren, ist in diesen Fällen zu einfach.

Einzelne Schulen handeln

In einem Land, das traditonell Reformen von oben verordnet bekommt, sind einzelne Schulstandorte initiativ geworden, um – aus welchen Gründen auch immer – "Ethik" ab der 9. Schulstufe im Rahmen eines Schulversuchs als Ersatzgegenstand für den konfessionellen Religionsunterricht zu etablieren. Waren anfangs noch wenige höhere Schulen im Westen Österreichs und in Wien dabei, laufen zwei Jahre später "Ethik"-Schulversuche im Schuljahr 1999/2000 bereits an 47 Schulstandorten in ganz Österreich (ausgenommen Burgendland und Niederösterreich).

Dies nehmen die schulhefte zum Anlaß,

- Grundsatzfragen des Trends "Ein-Fach-Ethik" auszuleuchten,
- der politischen Kontroverse in Österreich ein Forum zu bieten,
- Einblick in die gegenwärtige Schulversuchspraxis zu geben und
- über die Situation in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des umstrittenen Brandenburger Modells LER und des Ethikunterrichts in Sachsen zu informieren.

ETHIKERZIEHUNG - EIN AUFTRAG AN DIE SCHULE

Hartmut von Hentig

Ach, die Werte!

"Welche Werte müssen wir den Jugendlichen vermitteln?" Meine Anmerkungen dazu beginnen mit einer Sprachregelung. Werte (Wahrheit, Schönheit, Gerechtigkeit) sind Ideen, die wir bestimmten Dingen (Gütern) oder Verhältnissen zuschreiben. Sie werden von uns definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch diese geklärt, begründet, in eine Rangfolge gebracht; sie können auch nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden. Sie sind gering an Zahl (ich komme auf zwölf bis fünfzehn – alle weiteren lassen sich unter diese subsumieren); sie bleiben in einer Kultur relativ konstant. Sie "verfallen" nicht, sondern das Bewußtsein von ihrer Geltung läßt nach – meist mit ihrer Verwirklichung; es ist umgekehrt am stärksten in ihrer Entbehrung.

Werte sind immer alt, schon "da", wenn man ihrer inne wird. Was sich ändert, sind ihre Rangfolge und vor allem die Mittel, mit deren Hilfe wir uns der Werte versichern; sind die Mittel Verhaltensformen, nennen wir sie Tugenden. Will ich zum Beispiel Freiheit, muß ich tapfer, selbstbewußt, selbstkritisch sein; soll die Welt Frieden haben, brauchen wir Geduld, Einfühlungsvermögen, Gerechtigkeitssinn und auch die Bereitschaft, diesen zu relativieren.

Die gründlich gewandelten Lebensverhältnisse bringen keine neuen Werte hervor, sondern machen nur die gewohnten und eingeübten Mittel zu ihrer Erreichung und Sicherung untauglich. Die Gegenüberstellung "Er ist für das Alte" und "Er ist für das Neue" ist schlicht unerheblich in der Pädagogik. Diese erzieht zur Wahrnehmung von Werten und zur Bewältigung der (meist neuen) Verhältnisse. Erst wenn ihr beides gelingt, hat sie ihre Sache geleistet – den jungen Menschen geholfen, nicht nur zu überleben, sondern sinnvoll und würdig zu leben. Ein "Inter-

net-Führerschein" mag die Berufschancen eines jungen Menschen erhöhen – aber wenn er nicht weiß, wozu er seinen Beruf ausübt, wird er mit ihm nicht glückleh und nicht wirksam sein; umgekehrt wird, wer gute Taten tun will, geradezu unglücklich, wenn er nicht über die notwendigen Mittel verfügt.

Werte sind außerdem vielen gemeinsam. Ein Wert, den keiner mit mir teilt – er mag mir noch so heilig sein –, ist den anderen eine Marotte. Werte sind das, was wir um seiner selbst willen suchen: Zwecke. Tugenden sind meist ein Ergebnis von Erfahrung und sie verarbeitender ethischer Überlegung – und sehr oft bloße Konvention. Sie fallen dann als mores /Sitten in das Gebiet der Moral. Deren Sätze beginnen mit "Du sollst" oder "Du darfst nicht". Ethik hingegen begründet: "Weil wir Gottes Kinder sind" oder "Weil wir mit Vernunft begabt sind" oder "Weil wir überleben wollen und voneinander abhängen" – "ist es besser, so als so zu handeln". Ethik bedenkt die Voraussetzungen und Folgen von Taten, die Kraft der Motive, die möglichen und notwendigen Konflikte.

Ethik macht die uns bestimmenden Werte und die von diesen zu unterscheidenden Tugenden bewußt. Werte wie religiöse Vorstellungen und Bräuche gehen aus der geschichtlichen Kultur hervor (mit ihren oft vergessenen oder nicht mehr erkennbaren oder verschobenen Absichten: koscheres Essen, Heiligung des Feiertages, Treue in der Ehe, "right or wrong, my country") oder auch schlicht aus der Lebenserfahrung, oder sie sind ein Konstrukt der Vernunft. Dies sind die Gründe, der Boden der Moral; die Ethik ist deren Begründung.

Daraus folgt, daß Ethik auch ohne Religion auskommt. Die erste, berühmteste, überaus sorgfältig gedachte Ethik des Abendlandes, die des Aristoteles, gründet ausschließlich in menschlicher Vernunft und Erfahrung. Kants Kritik der praktischen Vernunft nimmt zweimal Bezug auf Gott, genauer: auf die menschliche Gottesvorstellung, braucht sie für den Kategorischen Imperativ gerade nicht. Die Behauptung, daß Ethik ohne Religion der "Tiefendimension" ermangle, verkennt nicht nur die Funktion der Ethik, sie erklärt drei Viertel der historischen Dimension der Menschheit zu Opfern von Selbsttäuschung und Vergeblichkeit.

Daraus folgt auch, daß mindestens zwischen verschiedenen Ethiken natürlicherweise Konflikte auftreten werden. Aber selbst innerhalb der einzelnen Ethik geht es nicht ohne sie ab. Der Widerstreit der Werte, an denen sich unser Handeln ausrichtet, ist gerade der Grund, warum es Ethiken - Klärungsinstanzen jenseits des einzelnen Falles - geben muß. Durch die Feststellung von "Grundwerten" löst man dieses Problem nicht. Wahrheit, Gerechtigkeit, Frieden gehen eben nicht ineinander auf. Es ist selten liebevoll, die Wahrheit zu sagen, und Frieden können wir oft nur erreichen, wenn wir etwas Ungerechtigkeit hinzunehmen bereit sind. Ja, innerhalb eines einzigen Gebotes geraten wir in Entscheidungsschwierigkeiten. Die Forderung, sich gegen jedermann "menschlich" zu verhalten (sowohl die Weltethos-Erklärung wie die Erklärung der Menschenpflichten des Inter Action Council erheben sie), läßt Grundsätzliches offen: Verlangt sie, daß ich dem Bettler vor meiner Tür gebe, oder verlangt sie, daß ich ihn zur Selbsthilfe ermutige, oder verlangt sie, daß ich "die Gesellschaft ändere"? Und wenn ich mich für das Geben entscheide: Ist es menschlich, daß ich ihm viel gebe, weil er offensichtlich viel braucht, oder nur in dem Maß, das mir erlaubt, vielen zu geben, die alle etwas brauchen?

Zu diesen beunruhigenden Zweifeln kommt hinzu, daß einige Werte selbst wahre Unruhestifter sind, sodaß nur gedankenlose Menschen hoffen können, wir bekämen beherrschbare, ruhige Verhältnisse, wenn wir nur "den Werten wieder mehr Geltung" verschafften. Schönheit zum Beispiel setzt alle Berechnung außer Kraft; ihre Wirkung kann Beglückung oder Lähmung oder Aufruhr sein. Liebenkönnen und Geliebtwerden – welche Dramen hat das oft zur Folge! Gerechtigkeit macht oft genug fanatisch und Ehre/Ruhm barbarisch.

Ziele und Vorstellungen sind, anders als Werte, herstellbar und werden darum mit Skepsis betrachtet – als "Ideologie". Aber sie sind, wenn auch nicht dauerhaft, so doch hilfreich und wirksam. Die enttäuschten Versprechungen von der "sozialistischen Gesellschaft" oder vom "Weltfrieden" oder vom "free flow of goods, people and ideas" hinterlassen Lücken, ja Schäden und sind also gerade nicht Zeichen eines verfallenden, sondern eines lebendigen Wertebewußtseins.

Mit Hilfe dieser vorläufigen Ordnung lassen sich auch die pädagogischen Aufträge sortieren: Ethos (die griechische Matrix für "Haltung") und mores (die lateinische Matrix für "ererbte Sitten") werden in der Familie erfahren und in elementaren Gemeinschaften – Freundeskreis, Nachbarschaft, Schulklasse – erprobt und gefestigt; Ethik, die Prüfung und Begründung dieser Normen, wird man etwa vom zehnten Lebensjahr an aus "täglichem Anlaß" zu treiben lernen und nach der Pubertät zum Gegenstand systematischer Untersuchung im Rahmen eines geeignet angelegten Faches machen; die Frage nach den Zielen schließlich ist eine Funktion der gesamten "Bildung" genannten Veranstaltung und nicht aufteilbar in Werteerziehung, Wissensvermittlung und Ausbildung von nützlichen Fähigkeiten.

Lehrer behandeln, erklären, nehmen einen Gegenstand durch und fragen hinterher ab; Schüler betrachten, lesen, schreiben, beachten X, denken über Y nach, halten Z fest oder geben dies wieder. Das ist alles nicht falsch, aber, weil mit so wenig Erfahrung oder nur vorgestellter Erfahrung verbunden, wirkungslos. So bewältigt man ein Schulpensum, so bereitet man sich nicht auf die Aufgaben vor, von denen hier die Rede ist. Wirksam wird die Pädagogik auf diesem Feld nur unter vier Bedingungen:

- Die "Sache" muß den Erziehenden und Lehrenden selber wichtig sein.
- Nichts, was bleiben soll, kommt schnell.
- Alles Lernen ist mit Erfahrung zu verbinden, wenn es schon nicht immer aus ihr hervorgehen kann.
- Die Person der Erziehenden oder der Lehrenden muß ins Spiel kommen, ja sie ist ihr stärkstes Mittel.

Unsere Wissenschaft weiß hier sehr viel mehr, als die von ihr ausgebildeten Pädagogen anwenden. Vor 40 Jahren haben wir uns aus äußerem Anlaß (dem Sputnik-Schock) gründlich mit der Abfolge der sogenannten kognitiven Entwicklung befaßt; in neuerer Zeit holt man aus anderem, aber entsprechendem Anlaß (Jugendkriminalität) die Erkenntnisse zur moralischen Entwicklung ein. Daran wird nun die Forderung geknüpft: das Kind die naturgegebenen Stadien wirklich durchlaufen zu lassen und pädagogisch diesen nicht vorzugreifen. Erst werden einseitige

(an Rollen gebundene) Pflichten eingenommen, später gilt Reziprozität; anfangs beurteilt man Taten, später erst Motive; ursprünglich befolgt man Konventionen, dann erst räsonierte Prinzipien; zunächst hat man a bag of virtues, erst sehr viel später braucht man und macht man sich Systeme.

Die Forderung nach mutiger Wertvermittlung "von Grund auf" läßt solche Bedingungen außer acht, ja verfehlt schon im Begriff "vermitteln" den komplexen Wandlungsprozeß, der hier abläuft. "Vermitteln" ist unsere Lieblingsbezeichnung für die Tätigkeit der Lehrer und Erzieher. Sonst verwenden wir dieses Wort, wenn eine Nachricht weitergegeben wird oder wenn einer dafür sorgt, daß ein anderer etwas bekommt, zum Beispiel eine Stelle oder eine Wohnung. Am Ende "hat" jemand etwas, was er vorher nicht hatte. Dies ist eine grobe, um nicht zu sagen falsche Vorstellung für die hier gemeinten Vorgänge.

Ja, wenn das "zu Vermittelnde" schlicht Klarheit wäre und nicht ein Gefühl wie Güte, eine Einstellung wie Aufmerksamkeit, etwas so Opakes wie das "Gewissen"!

In der Pädagogik hat sich nicht zuletzt darum eine Lehre viel Aufmerksamkeit gesichert, die sich "Values Clarification" nennt. Nach Auffassung der Erfinder dieses Ansatzes sind viele junge Menschen "apathisch, oberflächlich, ziellos, übertrieben angepaßt oder überkritisch" und "benehmen sich wie die Schauspieler", nicht weil sie keine oder beschädigte Wertempfindungen haben, sondern weil sie durch die Fülle der auf sie eindringenden Ansprüche und Lockungen verwirrt und verunsichert sind: Ihre Wertvorstellungen bleiben verschwommen. Überzeugt, daß Werte aus der Erfahrung der Menschen erwachsen, versuchen diese Pädagogen, den jungen Leuten durch spezielle Übungen auf die Beine zu helfen: sie halten sie an, unter vielen Möglichkeiten frei und nach sorgfältiger Überlegung zu wählen; sie machen ihnen Mut, sich zu der einmal getroffenen Wahl zu bekennen, an ihr festzuhalten; sie fordern sie auf, etwas mit dem Gewählten zu tun - und das wiederholt.

Mir scheint das eine intelligente Reaktion auf die Schwäche der Überzeugungen und die Inkonsequenz der Bewertungen zu sein. Entscheidend ist, daß die jungen Leute aufhören, sich uneigentlich, eben "wie Schauspieler" zu betragen. Sie werden also genötigt, sich zu fragen (und darauf zu antworten): Was hast du dabei gefühlt? Erzählst du anderen davon? Erzählst du es gern? Wenn sie Einwände haben, das seltsam finden – stört es dich? Warum? Warum nicht? Auf diese Weise geht mit der Klärung der Sache eine Klärung der eigenen Person einher und damit auch ihre Stärkung. Diese Stärkung ist heute nicht nur für den einzelnen geradezu lebensnotwendig, sie bewahrt auch die Gesellschaft vor der Anpassung an ihre eigenen unbefriedigenden Zustände, Verfahren, Apparate – an die (anonymen und globalen) Entwicklungen, die wir in Anlehnung an Brecht "die Verhältnisse" nennen.

Den Nöten, die diese bereiten, wird man freilich noch anders begegnen müssen. Wie, zum Beispiel, sollen wir uns zur unverschuldeten, jedenfalls nicht persönlich verschuldeten Ungerechtigkeit verhalten, zu "struktureller" Arbeitslosigkeit oder ebensolcher Armut – und ihrer beider Gegenteil: der Häufung von Macht, Reichtum bei wenigen? Niemand hat so recht eine Lösung dafür. Wie handle ich "gerecht und fair" in einem ungerechten und unfairen System? In der Chicagoer Erklärung (zum Weltethos) heißt es: "Deshalb (weil Neid, Haß und Rebellion aus der Ungerechtigkeit in der Welt erwachsen) sollten schon junge Menschen in Familie und Schule lernen, daß Eigentum, es sei noch so wenig, verpflichtet. Sein Wohl soll zugleich dem Wohl der Allgemeinheit dienen. Nur so kann eine gerechte Wirtschaftsordnung aufgebaut werden."

Wie könnte das aussehen? Nun: Das Kind mit den neuen Inliners wird es sie anderen borgen; das mit der wohlassortierten Federmappe wird dem schlecht versorgten Banknachbarn mit einem Bleistift aushelfen. Wenn die Eltern dies mit Wohlwollen, die Lehrer mit Lob und die Mitschüler mit Dank bedenken, kann daraus eine Lebensmaxime werden. Aber der systembedingten "hemmungslosen Raffgier" der einen Menschen und der demoralisierenden Erwerbslosigkeit der anderen wird das kein Ende setzen, und darum sollte man dieses prekäre Stück Moralerziehung auch nicht mit einer solchen Erwartung belasten.

Auch die Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Verhalten der Erwachsenen und dem pädagogisch gewünschten der Kinder ist, wenn nicht "systembedingt", so doch stark im System verankert und fordert eine eigene Strategie. Hier steht der Pädagogik ein ebenso listiges wie unschuldiges Mittel zur Verfügung. "Listig", weil es den gemeinten Tatbestand – die Trägheit und die Feigheit, die Habsucht und die Herrschsucht, den bösen Willen und die fehlende Einsicht – aufs genaueste zu bezeichnen, ja zuzuspitzen erlaubt, "unschuldig", weil es die Kinder nicht zu Anklägern und Richtern der Erwachsenen macht, nicht zu Besserwissern. Ich meine: erdachte Geschichten und die vergangene Geschichte.

An ihnen kann man wahrnehmen, was "falsch" ist und was "besser" wäre, was Gewalt anrichtet und was sie nicht löst, was Solidarität bedeutet, was sie bewirken kann, warum sie nicht durch "Verordnung" ersetzt werden darf- und auch, wie sich die Forderung nach ihr mißbrauchen läßt. Geschichten sind ein, mit Verlaub, strenges Spielmaterial zur Erprobung von Werten und Tugenden. Werte erkennt man am klarsten, wo sie fehlen oder man sie verfehlt. Die Geschichten mit der stärksten moralischen Wirkung sind die, die uns um das Gute bangen lassen.

Unbeirrt strahlende Tugenden geraten zum Kitsch, die schiere Ruchlosigkeit wird zur Karikatur. Ich bin mir sicher: Mit seinem Struwwelpeter hat Heinrich Hoffmann gut unterhalten, aber schlecht erzogen. Daß Lüge etwas Schlimmes ist, erfährt man nicht, wo der Lügner sich auch sonst wie ein Schurke verhält, sondern wo einer gezwungen ist zu lügen, ohne es zu wollen – in Jurek Beckers "Jakob der Lügner" oder in Louis Begleys "Lügen in Zeiten des Krieges".

Mit anderen Worten, Werteerfahrung und Werteerziehung folgen einer ganz eigenen Didaktik, in der das Scheitern nicht Unwirksamkeit bedeutet. Brecht läßt aus dem Versagen seiner Helden die eigentliche Belehrung seiner Zuschauer hervorgehen. Das mag ihm gelungen sein oder nicht – "Ethos leicht gemacht", Ethos ohne Stolpersteine, Ethos auf den Schwingen einer "irgendwie" offenkundigen Menschlichkeit kann seinem eigenen Zweck nicht genügen.

Die Maxime "Soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung ersetzen" ist der Cantus firmus meiner Pädagogik; manchmal lautet dieser auch "Beteiligung statt Belehrung". Eine Erziehung zu moralischer Urteilsfähigkeit und Stärke, zu Verantwortungsbewußtsein und Tatkraft taugt ohne Erfahrung überhaupt nicht – Er-

fahrung auch mit der Verwirrung, der Unklarheit, der Schwäche, der Verführung zur Ausrede, der Lähmung, ja dem Scheitern.

Erfahrung kann nur in Grenzen "veranstaltet", eingerichtet, geplant werden. Sie wird aufgesucht, ermöglicht, zugelassen. Sie sollte "nahe liegen" im doppelten Sinn des Worts. Als Beispiel diene der in allen Forderungen nach "Werteerziehung" (die, wie nun wohl klargeworden ist, besser "Tugend-" oder "Charaktererziehung" hieße und am besten nur einfach "Erziehung") an herausragender Stelle auftauchende Gemeinsinn. Mit ihm soll auf den "Zerfall" der Gesellschaft geantwortet werden. Die Gesellschaft wiederum ist eher ein Zustand, ein geradezu grenzenloser, und darum immer nur mit begrifflicher Hilfe erfahrbar, nie unmittelbar. Wenn nun die Wertevorstellungen unser Verhältnis zu den anderen Menschen ordnen sollen, wird das nur in Stufen zu erreichen sein: in dem Maß, in dem sich die Erfahrungswelt des Kindes erweitert – jeweils mit deren Erklärung.

Den gewünschten Gemeinsinn erfahren die Jungen unmittelbar in der Nachbarschaft. "Gemeinde", das muß freilich mehr sein als das abstrakte Gebilde, in dem wir registriert sind, Steuern zahlen und zur Wahl gehen; sie ist der Lebenszusammenhang, in dem die Menschen einander kennen, voneinander lernen, aufeinander achten und dadurch eine gemeinsame Lebenshaltung und Lebensabsicht (ethos) ausbilden. Im Kleinen und Konkreten stellen wir nicht nur solche hohen Ansprüche, diese gewinnen auch Macht über uns: Einer nimmt den anderen beim Wort und in den Blick. Das gerade "erfahren" wir hinsichtlich der "Gesellschaft" oder der "Welt" nicht. Was immer Welt-ethos heißt, es entsteht nicht beim Ansehen der "Zeit im Bild", beim Lesen des "Spiegels" oder beim Surfen durch das Internet; es entsteht in der erfahrbaren Polis, jener Mischung aus Ortsgemeinde und Kirchengemeinde, aus schtetl und kille - und wird dann in der Vorstellung und durch Wissen auf die Welt ausgedehnt. Die Wahrnehmung, daß es mit dieser Einstellung und jener Bereitschaft geht, ist dabei wichtiger als der Konsens, daß wir die und die Werte mit der übrigen Welt teilen – und die Probleme auch.

Vorabdruck mit Genehmigung des Verlags: Hartmut von Hentig: Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert; Carl Hanser Verlag, München – Wien 1999 Uwe Gerber

Was kann ethisches Erziehen heißen?

Ethische Erziehung als "Hilfe zur Selbsthilfe"

Schule braucht ethische Erziehung, weil alle unsere Erfahrungen auch schon immer moralisch besetzt und ethisch bestimmt sind. Aber es geht nicht um normative Vorgaben - das wäre ethischer Fundamentalismus -, sondern eher um so etwas wie "Hilfe zur Selbsthilfe", deren wir allesamt bedürfen. Die Jugendlichen müssen ebenso wie wir die Chance von ethischen Diskussionen und Auseinandersetzungen mit unseren moralischen Direktiven haben, damit sie wie wir Unterrichtenden selbständig wahrnehmen, urteilen, handeln, kritisieren, verweigern lernen können. Da bringen wir als Lehrer und Lehrerinnen außer ethischem Wissen nichts "hinüber" in die Jugendlichen – das kränkt uns oft in unseren pädagogischen Fürsorge- und Allmachtsphantasien, sollte aber als Selbstbescheidung und nicht als Ohnmachtsphantasie ständig vor Augen bleiben. Ethische Erziehung ist demnach eine ambivalente Veranstaltung in Schule, Erwachsenenbildung, Kirche usw.: nämlich einen ethischen Diskurs anzubieten im Wissen darum, daß unsere Entscheidungen schon immer gefallen sind und daß es in der Begegnung mit anderen Menschen von uns aus nur eine Ethik des diskursiven Erinnerns geben kann.

Inhalte: Situationen

Über die Inhalte der Ethik entscheiden die mir begegnenden Menschen (und die Natur als Schöpfung, also z.B. auch Tiere oder Pflanzen); meine Antwort ist mein persönlicher Umgang mit diesen Menschen. Deswegen gibt es keine inhaltlich-normative Ethik im Sinne einer vorgängigen inhaltlichen Normativität; normativ in meinem Sinne ist das Angesicht, die Gestalt, die Person des mir begegnenden anderen Menschen (Tieres,

Pflanze), die mich sowohl zum Antworten zwingt als auch zugleich mich zum Antworten ermächtigt. Ethisch erziehen können wir uns gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen nur vornehmen im Sinne eines offenen Widerspiels von ästhetischer (sinnlicher) Wahrnehmung und moralischer Beanspruchung. Zwar ist jede Begegnung von uns und der Gesellschaft aus schon immer moralisch bestimmt und ethisch umstritten, aber diese Normierungen vermögen die Wahrnehmungen nie einzuholen – sonst ist es keine eigene, persönliche Wahrnehmung mehr, sondern Unterwerfung unter eine von außerhalb der Begegnung gesetzte Norm, unter so etwas wie ein metaphysisches Drittes über uns beiden.

Ein Beispiel

In Deutschland ist die Euthanasie-Frage aus verschiedenen Gründen wieder in die Diskussion geraten. Der Hauptgrund ist m.E. die mit den globalisierenden Modernisierungsschüben gegebene Individualisierung und entsprechende Entscheidungshaftigkeit von uns postmodernen Menschen angesichts der fortschreitenden Machbarkeitsphantasien in Intensivmedizin und Biotechnologie am Anfang und Ende des Lebens. Unser "geheimer Lehrplan" ist die technokratische Selbstinszenierung des Mann-Menschen als eines nahezu omnipotenten Herstellers; Motive sind Angst und korrelativ dazu die Allmachtsphantasie der umfassenden Beherrschung des Lebens, der Welt, des Kosmos, Passive, indirekte und direkte (aktive) Euthanasie treten in anderer Weise als 1933 und in den folgenden Jahren in den Horizont des "Sich-selbst-Entwerfens" versingelter Menschen. In, mit und unter der Beantwortung von Fragen wie der Unterscheidbarkeit der drei Euthanasie-Verfahren, des Verhältnisses von Euthanasie und Sterbebegleitung etwa bei der Hospiz-Bewegung, der Bestrafung aktiver Euthanasie oder deren mögliche Bestimmung als zwar illegal, aber straffrei (analog zu §218) usw., geht es zugleich um die Offenheit dieser Diskurse im Horizont unserer Begegnung mit sterbenden, zu begleitenden Menschen. Wenn hier z.B. Ärzte und Ärztinnen permanent nach eindeutigen Normen fragen, um sich absichern zu können, dann

können wir ihnen zu zeigen versuchen, daß allen ihren medizinischen Abwägungen und Entscheidungen, die als Fachkompetenz notwendig sind, schon immer die persönliche Entscheidung vorausgegangen ist, wie wir mit der uns begegnenden Person umgehen bzw. umgegangen sind. Es gibt hier zwei Dimensionen, die nie zusammenfallen – das wäre Fundamentalismus - und die nie getrennt werden dürfen - dies führe zu einem fatalen anything goes als Abwendung vom anderen Menschen (Tier, Pflanze) -, nämlich der mich herausfordernde, bittende und zugleich mich ermächtigende Mensch, der im Sterben liegt. Ich kann ihn zwar nie als "solchen" in seinem Anderssein und in seiner Fremdheit verstehen, obwohl er der Initiator meiner Antwort bleibt; aber ich muß auch meine persönliche Antwort geben, in die ethische, soziale, religiöse, medizinische, pflegerische und weitere Überlegungen schon immer eingegangen sind und eingehen. So kann es sein, daß ich einem/r Freund/Freundin aktive Sterbehilfe leiste im Wissen um eine entsprechende Bestrafung und daß ich dadurch die Bitte "Du sollst nicht töten" mit meinem persönlich zu verantwortenden "Ich töte in Schuld" beantworte. Das erste ist der Zutritt des sterbenden Anderen auf mich zu, das zweite ist meine persönlich zu verantwortende Antwort, über die ich auf Wunsch Auskunft geben muß und kannand be the sometimes offer an house.

Der Andere ist die Norm

Kehren wir zurück zu unserer Frage nach ethischem Erziehen in der Schule. So etwas wie eine Grunderfahrung von uns allen ist die Wahrnehmung, daß wir leben, indem andere Menschen uns geboren haben und uns Leben gegeben haben, indem die außermenschliche Natur/Schöpfung uns erhält durch Nahrung, Luft, Licht... – immer finde ich mich schon vor und habe darüber zu befinden, wie ich mit dieser Erfahrung, daß ich mir selbst durch Andere und anderes schon immer gegeben bin ohne mein Zutun, meinerseits umgehe. Und genau hier hat ethisches Erziehen seinen Ort: als didaktisch ausgearbeitetes Arrangement von Wahrnehmungsmöglichkeiten solcher menschlicher Grundsituationen wie Gegebensein und Verantworten, Geben und Neh-

men, Essen und Trinken, Sitzen und Stehen, Ruhen und Gehen usw. Etwa "Geben und Nehmen" am Beispiel Euthanasie: Was gebe ich, was nehme ich, was gebe ich an Gewalt und was gebe ich an Fürsorge? Wofür steht die mögliche aktive Sterbehilfe? Wer ist der Andere als Gabe an mich? Wie gebe ich mich ihm gegenüber?

Also nicht Normen als solche sind zu erörtern, sondern mit Normen besetzte Begegnungssituationen und Begegnungserfahrungen im Horizont ihrer Begegnungsoffenheit können gemeinsam rekonstruiert werden, um "Hilfe zur Selbsthilfe" zu geben.

Methodisch geht es um eine phänomenorientierte Didaktik. Traditionen sind unser Lebenselexier, aber nur als Medium unserer Begegnungen und nicht als diese selbst. Deswegen sind ethische Entwürfe im Horizont von "Fällen" unbedingt zu erarbeiten und durchzuarbeiten und zugleich zu relativieren im Blick auf die Offenheit unserer Begegnungssituationen. Ethik lehren, als ob sie nicht lebensnotwendig wäre, diese Ambivalenz bleibt die Aufgabe des Ethik-Unterrichtes – wie jeglichen Unterrichtes, der nicht nur Wissen vermitteln, menschliche Fähigkeiten funktionalisieren, Begegnung zu Teammanagement instrumentalisieren möchte.

ETHIK ALS UNTERRICHTSFACH?

Gottfried Adam

Die Inhalte des Ethikunterrichts

1. Ziele und Inhalte: bildungspolitisch—schulpädagogisch betrachtet

Der Ethikunterricht kann – wie andere Schulfächer auch – nicht einfach von den Bezugs-Wissenschaften her konzipiert werden, also: Philosophische Ethik (Geschichte, Grundbegriffe, Hauptprobleme), Religiöse Ethiksysteme (Christentum, Judentum, Buddhismus, Hinduismus, Islam, Naturreligionen) sowie Ansätze Angewandter Ethik (Bioethik, Genethik, Medizinethik, Technikethik, Umweltethik, Politische Ethik, Rechtsethik, Wirtschaftsethik). Allein diese Aufzählung macht deutlich, in welchen umfassenden Zusammenhängen das Fach Ethik zu sehen ist. Damit tritt zugleich die Notwendigkeit einer bildungspolitisch-schulpädagogischen Reflexion und didaktischen Konturierung und Konzentration offen zu Tage.

Da die Inhalte in starkem Maße auch von den gesetzlichen Vorgaben und den damit gegebenen Zielhorizonten bestimmt werden, seien einige exemplarische Bestimmungen aus Deutschland angeführt, da man dort mit dem Ethikunterricht inzwischen über einige Erfahrungen verfügt. Das baden-württembergische Schulgesetz formuliert in § 100a: "Der Ethikunterricht dient der Erziehung der Schüler zu verantwortungsbewußtem Verhalten. Sein Inhalt orientiert sich an den Wertvorstellungen und den allgemeinen ethischen Grundsätzen, wie sie in der Verfassung und im Erziehungs- und Bildungsauftrag niedergelegt sind. Der Unterricht soll diese Vorstellungen und Grundsätze vermitteln sowie Zugang zum philosophischen und religionskundlichen Fragestellungen eröffnen."

In Hessen heißt es im Schulgesetz § 8 (1992), daß im Ethikunterricht "das Verständnis für Wertvorstellungen und ethische

Grundsätze und der Zugang zu ethischen, philosophischen und religionskundlichen Fragen vermittelt wird". Diese Elemente finden sich in variierenden Kombinationen, aber mit überwiegend ähnlichen oder gar gleichlautenden Formulierungen auch in anderen Bundesländern. Es sei nur noch als Beleg das Thüringische Schulgesetz § 46 Abs. 2 (1992) zitiert: "Der Ethikunterricht dient dem kritischen Verständnis von gesellschaftlich wirksamen Wertvorstellungen und Normen als Grundlage verantwortlichen Urteilens und Handelns. Sein Inhalt orientiert sich an den sittlichen Grundsätzen, wie sie im Grundgesetz (sc. der Bundesrepublik Deutschland) niedergelegt sind. Im übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen."

In den Lehrplänen und Richtlinien für das Fach Ethik gibt es hinsichtlich der Inhalte und Ziele eine erhebliche Bandbreite. aber als eine Art Schnittmenge läßt sich die Zielvorstellung herausstellen, daß es im Ethikunterricht entscheidend um die ethische (oder wie auch formuliert wird: sittliche oder moralische) Urteilsbildung geht, die als Grundlage verantwortlichen Handelns gilt. Das innere Problem des Faches Ethik liegt darin, daß es auf der einen Seite einen weltanschaulich neutralen Charakter haben muß und von daher auf allzu starke Festlegungen verzichten muß. Andererseits ist aber auch klar, daß es nicht um einen puren Relativismus gehen kann. Nun ist das Neutralitätsund Pluralismusgebot mit bestimmten elementaren Prinzipien und Werten verbunden. So wird z.B. davon gesprochen, daß es Aufgabe des Faches ist, Verständnis für wesentliche Zusammenhänge des menschlichen Lebens zu entwickeln. So werden z.B. die Menschenrechtserklärungen herangezogen, bestimmte Verfassungstexte namhaft gemacht, und es wird von der Unantastbarkeit der Person, von Freiheitsrechten, von Kompromißfähigkeit etc. gesprochen. Die Grundprinzipien im Sinne eines Basiskonsenses sind in aller Regel: Grundwerte, Grundrechte, Menschenrechte.

Hinsichtlich der Aufgliederung und Anordnung der Inhalte seien einige Beispiele genannt. Der Heidelberger Religionspädagoge Heinz Schmidt nimmt in seiner "Didaktik des Ethikunterrichts" (1984) eine Strukturierung in vier Aufgabenfelder vor:

- 1) Ich in Beziehungen
- 2) Soziale Strukturen und Prozesse
- 3) Sinndeutung und Lebensorientierung
- 4) Praxis und Theorie der Sittlichkeit

In den vorläufigen Rahmenrichtlinien Ethikunterricht des Landes Sachsen-Anhalt (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 1994) wird für den Sekundarbereich als Gliederungsschema gewählt:

- 1) Der Mensch und sein persönliches Leben
- 2) Der Mensch in der Gemeinschaft
- 3) Der Mensch und seine Weltanschauung/Religion
- 4) Mensch und Menschheit in Verantwortung für die Welt

Für den Sekundarbereich II wird angegeben

- für Klasse 10: Der Mensch und sein Fragen nach sich selbst und: Strukturen sittlicher Entscheidung und ihrer Elemente
- für Klasse 11: Ansätze zur Begründung von Ethik als Basisthema für Klasse 12: Verantwortung von Wissenschaft und Technik als Basisthema und der Themenbereich: Zukunftsperspektiven: Lebenserwartung Lebensgestaltung Lebenserfüllung.

Nach diesem ersten Umblick kann man sagen, das Fach Ethikunterricht wird in seinem Profil offensichtlich weitgehend dahingehend konzipiert, ein Ort der Kommunikation zu sein mit dem Ziel der Entwicklung von ethischer Urteilskompetenz für die eigene Identität, für den Umgang und das Zusammensein mit anderen sowie für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Aufgaben der Verantwortung. Die Frage der Bezugswissenschaften bedarf sicher noch weiterer Diskussion. Es dürften vor allem Religionswissenschaft, philosophische Ethik, religiöse Ethik und Humanwissenschaften zu einem Bündel von Bezugswissenschaften zu versammeln sein. Die Frage der Inhalte wird sich daher aus einer Mischung ergeben.

2. Zwei Gesamtentwürfe

Von der theoretischen Seite ausgehend seien noch je ein konsequent tugendtheoretischer und ein ethikwissenschaftlicher Inhalts-Entwurf dargestellt.

2.1 Ein tugendtheoretischer Entwurf

Seit einigen Jahren erleben wir eine Wiederkehr der Tugenden (vgl. Adam 1999). Bezüglich der Frage der Inhalte des Ethikunterrichtes ist dieses nun ein höchst relevanter Vorgang. Es gibt inzwischen einen pädagogischen Gesamtentwurf des Erziehungswissenschaftlers Josef Fellsches, der unter dem Titel "Leben können. Von Tugendtheorie zur Lebenskunst" (1996) eine Neufassung des Tugendbegriffes vorgelegt hat. Dabei sind für ihn für einen neu gefaßten Tugendbegriff sechs Merkmale charakteristisch:

- Wissen: Man muß die Tugenden kennenlernen und sich mit ihnen auseinandersetzen,
- Leistung: Tugenden sind praktisch, weil sie getan werden,
- Können: Tugenden werden ausgeübt und geübt, damit sie immer besser gelingen,
- Menschenmögliches: Hier geht es um das "Gutgetan-Haben", um das Praktisch-Vollziehbare,
- Selbstverständlichkeit: Tugenden sind keine Vorschriften und auch nicht justitiabel. Nur jede einzelne Person kann die Tugenden für sich sittlich verbindlich machen,
- Freude: Alles Handeln hat das Moment von Lust als Antrieb und im Vollbringen den Aspekt des Freudemachens.

Eine solchermaßen gefaßte Tugendtheorie macht "einen kühnen Sprung: aus dem Gesetzesgehorsam heraus in das Reich der Freiheit zu Selbstanspruch und Selbstbestimmung." (S. 27) Insofern ist hier der Gesichtspunkt der Autonomie der Person in starkem Maße eingebracht. Und von daher wird ein Tugendsystem entworfen, in dem einmal die Grundhaltungen Glaube, Hoffnung und Liebe, zum andern die aus der griechischen Tradition kommenden Kardinaltugenden als Haupttugend, sowie dann an dritter Stelle christliche Tugenden, die in das europäi-

sche Tugenddenken eingegangen sind – Stichwort Zusammenleben – und schließlich die sog. bürgerlichen Tugenden – Bürgersinn – , zusammengefaßt wurden. Es ergibt sich somit folgender Entwurf eines Systems von Haltungen:

Grund-	Haupt-	Zusammen-	Bürgersinn
haltungen	haltungen	leben	
Lieben	Bewußtheit	Solidarität des Lebens	Politische Aufmerksamkeit
Hoffen	Klugheit	Gewaltverzicht	politische Beteiligung
Trauen	Gerechtigkeit	Verzeihen	Anteilgabe
	Standhalten	Opfermut	Gegenseitigkeit

Dieses System wird dann von Fellsches noch im einzelnen ausdifferenziert in ein Set von dreißig Tugenden, in denen die alten Tugenden aufgenommen und neue enthalten sind. M.E. ist es aber so, daß allein von einer Tugendtheorie her kein Gesamt-Konzept für einen Ethikunterricht zu entwickeln ist. Aber Elemente einer Tugendtheorie sind sicher in einem Ethikfach zu finden.

2.2 "Unbeliebigkeit" – Dietmar Mieths "System" ethischer Inhalte

Dietmar Mieth (1976, 202ff.), katholischer Moraltheologe an der Universität Tübingen, hat ausgehend von den humanwissenschaftichen Konditionierungen, der philosophisch anthropologischen Reflexion und unter Berücksichtigung der theologischanthropologischen Relation ein System von Inhalten des Ethikunterrichts entwickelt. Es handelt sich dabei nicht einfach um eine Perspektive der ethischen Themen im Religionsunterricht, sondern in der Tat um die Systematisierung der wichtigsten Grundfragestellungen, die ethisch relevant sind, wobei die spezifisch christlichen Fragen (Sünde etc.) durchaus mitbenannt werden. Es werden im Ganzen folgende zwölf Themenkreise herausgestellt (Tabellarische Übersicht: Mieth, 214):

- Gut und Böse Freiheit und Moralfähigkeit des Menschen
- Verantwortung das Gewissen des Menschen

- Person Individualität und Sozialität des Menschen
- Gelingen und Mißlingen (Tugend, Sünde, Schuld, Umkehr und Vergebung)
- Glaube und Sittlichkeit (Christliche Eigenart des Sittlichen, Gesetz und Evangelium, Rechtfertigung und Gnade, Dogma und Moral, sittliche Bedeutung der christlichen Gemeinde)
- Christliches Heilsethos (Bergpredigt, Nachfolge, Glaube, Hoffnung und Liebe)
- Normative Kräfte in der Sozialisation Unterscheidung der auf das sittliche Verhalten einwirkenden Bedingungen von der sittlichen Norm (Manipulation und Ideologie, Autorität und Selbstverfügung, Rollenbestimmtheit usw.)
- Lebensrecht Menschenrecht Rechtsgüter der Gesellschaft
- Leiblichkeit und Geschlechtlichkeit (Gesundheit Sport Konsum – Problem des Mißbrauchs – Sexualität – Eros – soziale Liebe – Ehe und Ehelosigkeit – Familie)
- Sittliche Verantwortung menschlicher Ausdrucks- und Kommunikationsformen (Sprache – Spiel – Kunst – Medien – Kultur)
- Macht und Gerechtigkeit (Politik, Wirtschaft, Recht, Bildung, Wissenschaft)
- Konflikt und Friede (Aggression Gewalt Widerstand Wehrhaftigkeit und Wehrlosigkeit Versöhnung).

Mieth meint, man könne diese zwölf Themenkreise je nach Systematik anders ordnen und gewichten, aber die Inhalte als solche stünden unter dem "Anspruch der Unbeliebigkeit". Sie enthielten die ethisch relevanten Grunderfahrungen sittlicher Personwerdung, darum komme kein systematischer Aufbau eines moralpädagogischen Curriculums an diesen Inhalten vorbei.

3. Exemplarische Inhalte in Lehrplänen

Die Vielfalt und Bandbreite der Inhalte und gleichwohl doch auch wiederum die beachtlichen inhaltlichen Schnittmengen verdeutlichen als exemplarische Inhalte die Richtlinien in Hessen.

3.1 Rahmenrichtlinien Hessen

In den Rahmenrichtlinien Ethik des Landes Hessen (Der Hessische Kultusminister 1982, 34f.) geht man das Problem der Inhalte des Ethikunterrichtes so an, daß man einerseits Wertvorstellungen und andererseits ethische Grundsätze als Antworten auf menschliche Erfahrungen nimmt und von daher dann zu den Inhalten im einzelnen kommt. Die zentralen Wertvorstellungen sind dabei: Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz, Wahrhaftigkeit. Diesen sechs Wertvorstellungen sind sog. ethische Grundsätze zugeordnet, die sie erläutern und handlungsbezogen auslegen. Es seien einige Konkretionen exemplarisch genannt. Dabei werden als die Traditionen, aus denen diese Grundsätze gewonnen werden, das Christentum, der Humanismus und die Arbeiterbewegung genannt:

a) Freiheit:

- Seinem Gewissen folgen.
- Die Würde des Menschen achten; sich selbst bestimmen.
- Im Bewußtsein der objektiven Interessen der Menschen handeln.

b) Frieden:

- Sich mit Gott, den Menschen, mit sich selbst und mit der ganzen Schöpfung versöhnen; demütig sein.
- Das Leben achten; Gewalt vermeiden.
- Interessen ausgleichen; Gruppen- und Klassengegensätze überwinden.

c) Gerechtigkeit:

- Das Gesetz Gottes erfüllen.
- Alle als gleichberechtigt anerkennen.
- Jeden nach seiner Arbeitsleistung und seinen Bedürfnissen behandeln; jedem das Seine zukommen lassen ...

Dabei ist anzumerken, daß das Fach vom Einbeziehen religiöser Fragen und theologischer Überlegungen profitieren kann, indem dadurch die transmoralische Frage wachgehalten wird, damit es nicht zu einer Pan-ethisierung des gesamten Lebens kommt. Denn: Religionen bilden als religiös-kulturelle Systeme und Synthesen Einstellungsmuster, Lebensformen und Weltsichten aus, die sich nicht auf ethische Grundsätze allein "redu-

zieren" lassen. Der Ehtikunterricht stößt auf die transmoralischen Fragen explizit dort, wo er auf die Sinnfrage eingeht und Begründungen für ethische Haltungen und Handlungen bedenkt.

3.2 Beispielhaftes Themenspektrum für die 9./10. Schuljahrgänge

Im Sinne einer konkretisierenden Jahresübersicht sei noch für den 9./10. Schuljahrgang (= AHS 5./6. Jahr) die Aufstellung der neuesten niedersächsischen Rahmenrichtlinien wiedergegeben. Als verpflichtende Themen werden angegeben:

- Tod und Sterben/persönliches Leben
- Wahrheit Lüge "Wirklichkeit" (Bereich: persönliches Leben)
- Eine Ethik viele Ethiken? (Bereich: Zusammenleben mit anderen)
- Gemeinsame Werthaltungen? (Bereich: Zusammenleben mit anderen)
- Menschenrecht für alle? (Bereich: Leben in der Einen Welt)
- Zukunftssichernder Lebensstil (Leben in und mit der Natur)

Als fakultative Themen werden zwölf weitere Themen angegeben: Gewissen, das eigene Leben gestalten, Glauben und Wissen, Partnerschaft und Gewalt, Partnerschaft und Ehe, Arbeit – Freizeit – Muse, der einzelne und der Staat, Engagement für den Frieden, Organhandel und Organspenden, die Menschenwürde unter der Folter, Chancen und Risiken von Großtechniken.

3.3 Themenschwerpunkte: Der Blick nach Europa

Eine Übersicht über die derzeitig geltenden Lehrpläne in Deutschland hat Robert Schelander (1996) vorgelegt. Dabei zeigt sich eine erstaunlich große Gemeinsamkeit in den Themen.

Ich führe die Themen auf, die relativ häufig in den Lehrplänen vorkommen:

 Im Bereich "Persönliches Leben" geht es z.B. um die Themen Identität, Arbeit, Beruf, Freizeit, Leistung,

- im Bereich "Gemeinschaftlich leben" geht es um moralisches Urteilen, Gewissen, verantwortliches Handeln, Zusammenleben mit anderen, Konflikte, Autorität;
- bei "Sinn des Lebens" um die Themen Sinn des Lebens, Glück/Leid, Freiheit/Abhängigkeit, Leben/Tod;
- im Bereich "Verantwortung für sich und andere" um die Themen Familie/Partnerschaft, Liebe/Sexualität, Gerechtigkeit, Verantwortung für die Umwelt;
- im Bereich "Weltdeutung, Menschenbild und Religion" um die Themen Religionskritik, Menschenbilder, Weltreligionen, Sekten, nicht-religiöse Weltanschauungen.

Wendet man den Blick auf die Gesamtsituation in Europa (zum Folgenden s. Brüning 1996), so kommen als wesentliche Bezugswissenschaften die Sozialwissenschaften, die philosophische Ethik, die religiöse Ethik und die Psychologie in den Blick. Es läßt sich als länderübergreifende Grundorientierungen feststellen, daß

- die Lehrpläne sich an Sinnangeboten orientieren, die sich auf die ideengeschichtlichen und teilweise durch die christliche Ethik bestimmten religiösen Werttraditionen der europäischen Kulturgeschichte berufen;
- die Lehrpläne auf die Traditionen einer humanitas verweisen, die sich im europäischen Zivilisationsprozeß als verbindlich herausgestellt haben. Hierzu gehören die "Allgemeinen Menschenrechte" (UNO-Konvention von 1948) und die "Rechte der Kinder" (UNO-Konvention von 1989).
- in allen analysierten Ländern im Ethikunterricht die kritische ethische Urteilsfähigkeit von heranwachsenden Jugendlichen gefördert werden soll, indem man sich mit pluralen Wertvorstellungen und Lebensformen auseinandersetzt.

Bemerkenswert ist, daß die Persönlichkeitsbildung zum einen deutlich herausgehoben wird und zum andern die Ausbildung der ethischen Urteilsfähigkeit. Hinsichtlich der wichtigsten Themenbereiche ergibt eine Analyse in sieben europäischen Ländern, daß die Frage der Identität überall eine zentrale Rolle spielt. Es folgen die Themenbereiche Arbeit und Freizeit, Freundschaft, Freiheit und Umwelt-Ethik.

4. Exemplarische Einzelthemen

Abschließend seien noch drei Einzelthemen angesprochen, die von besonderer Bedeutung sind. Das ist zum einen das Thema Gewissen, das in keinem Curriculum fehlen darf. Zum andern sind für die Ausbildung ethischer Kompetenz die Dilemmageschichten von besonderer Bedeutung. Schließlich ist die Frage nach der Natur ein zentrales Thema heutigen Menschseins.

4.1 Gewissen – die Frage nach Gut und Böse

Das Thema Gewissen gehört zumindest im Alter von 13/14 Jahren behandelt, später dann noch einmal in vertiefter Form. Es sind vor allem drei zentrale Bereiche, die durch die folgenden drei Intentionen benannt werden:

- An alltäglichen Lebenssituationen wahrnehmen, wann jemand ein gutes oder schlechtes Gewissen hat (Inhalte: schlechtes Gewissen gutes Gewissen/Unterrichtshinweise: Lüge gegenüber Eltern und Freunden, falscher Verdacht, Diebstahl im Warenhaus)
- Aspekte der Gewissensbildung erläutern können und Theorien der Gewissensinterpretation kennenlernen und reflektieren können (Inhalte: Aufbau des Gewissens im Elternhaus, Schule, Clique, Theorien der Entstehung des Gewissens/Unterrichtshinweise: Gebote Verbote, Hineinwachsen in Verhaltensweisen, Übernahme von Prinzipien, Lernen an Vorbildern, Bedeutung der Familie und der religiösen Erziehung)
- Die Relevanz des Gewissens als Orientierungshilfe bei Handlungen und Entscheidungen einsichtig machen können und den Zusammenhang zwischen Gewissen und Normen darlegen können (Inhalte: Der Gewissensprozeß /Unterrichtshinweise: Auseinandersetzungen im Elternhaus und im Kindergarten und in der Schule, Erfahrung von Verfehlungen, Schuldgefühl, Zivilcourage, Solidarität als Ausdruck eines guten Gewissens)

4.2 Dilemmageschichte "Karl und Robert"

Zu den exemplarischen Inhalten des Ethikunterrichtes gehören vor allem auch die Dilemmageschichten. Auf den amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg zurückgehend haben sie im Ethikunterricht relativ weite Verbreitung gefunden. Es geht dabei darum, mit Hilfe von Geschichten, für die es keine einfache, glatte Lösung gibt, also für eine wirkliche Dilemmasituation, die ethische Urteilsfähigkeit zu schulen und zu fördern. Der Alltag ist voller Dilemmageschichten: einfache und komplizierte. Es sei dafür ein Beispiel gegeben. Es ist die Dilemmageschichte VII, die auf Lawrence Kohlberg zurückgeht (Wiedergabe nach Kohlberg 1996, 507f.).

Karl und Robert

Zwei junge Männer, Brüder, waren in ernsthafte Schwierigkeiten geraten. Sie planten, die Stadt heimlich zu verlassen, aber dafür brauchten sie Geld. Karl, der ältere der beiden Brüder, brach in einen Laden ein und stahl 1000 Dollar. Robert, der Jüngere, ging zu einem alten Mann, der sich aus dem Berufsleben zurückgezogen hatte und der in der Stadt dafür bekannt war, daß er bedürftigen Menschen half. Robert erzählte dem Mann, er sei sehr krank und brauchte dringend 1000 Dollar, um eine Operation zu bezahlen. Robert bat den alten Mann, ihm das Geld zu leihen; er versprach ihm, es zurückzubezahlen, wenn er wieder gesund sein würde. In Wirklichkeit war Robert überhaupt nicht krank, und er hatte auch nicht die Absicht, seine Schulden später zu bezahlen. Der alte Mann kannte Robert nicht besonders gut, trotzdem lieh er ihm das Geld. So verschwanden Karl und Robert aus der Stadt, jeder mit 1000 Dollar in der Tasche.

- 1. Was ist schlimmer: Stehlen wie Karl oder Betrügen wie Robert? 1a. Warum ist das schlimmer?
- 2. Was ist für Sie das schlimmste daran, den alten Mann zu betrügen?
 - 2a. Warum ist das das schlimmste?
- 3. Allgemein gefragt: Warum sollte ein Versprechen eingehalten werden?
- 4. Ist es wichtig, ein Versprechen auch gegenüber jemandem zu halten, den man nicht gut kennt oder den man nie wieder sehen wird?
- 4a. Warum bzw. warum nicht?

- 5. Warum sollte man nicht in einen Laden gehen und stehlen?
- 6. Was ist der Wert oder die Bedeutung von Eigentumsrechten?
- 7. Sollten Menschen ihr Möglichstes tun, um dem Gesetz zu gehorchen?
 - 7a. Warum bzw. warum nicht?
- 8. Hat der alte Mann unverantwortlich gehandelt, indem er Robert das Geld lieh?
- 8a. Warum bzw. warum nicht?

4.3 Thema "Der Mensch und die Natur"

Eines der wichtigen Themen für heutiges Menschsein ist die Frage des Naturverständnisses, aus dem dann jeweils ein dementsprechendes Verhalten und Handeln folgt. Man kann die Natur als Lebens-Mittel für das menschliche Leben verstehen. Man kann der Natur ein Eigenrecht zuschreiben und man kann die Natur im religiösen Sinne als Schöpfung Gottes begreifen. Daraus ergeben sich die Intentionen:

- Wahrnehmen, wie Mensch und Natur zusammenhängen (Inhalte: Umgang mit der Natur, Naturbelastung durch unseren Lebensstil, Entsorgung von Abfällen)
- Aufmerksam werden und Einsicht gewinnen in die Liebe zur Natur und die Schönheit der Natur (Inhalte: ganzheitliche Weltauffassung, Natur als Heilquelle, Frieden mit der Natur, Diskussion um die Rechte der Natur, Tierethik)
- Religiöse und philosophische Einstellungen gegenüber der Natur kennenlernen und reflektieren können (Inhalte: Natur als Gegenstand von Raubbau durch den Menschen, Natur als göttliche Schöpfung, Stellung des Menschen als Teil der Natur und zugleich als ihr Gegenüber, das Verantwortung trägt, Ehrfurcht vor dem Leben (Albert Schweitzer), Verantwortung für künftiges Leben (H. Jonas).

In jedem Unterricht werden Erfahrung, Lebenswelt und Überlieferungen in ihren Beziehungen zueinander reflektiert und im Zusammenhang persönlicher Sinn- und Wertorientierung und Förderung ethischer Urteils ildung bedacht. Bei diesem Verfahren kommt Überlieferung nicht nur in Form systematischer Darstellung und argumentierender Texte zum Zuge, sondern auch

in einem weiteren Sinne in Form von Spiel, Gedicht, Bericht, Erzählung und Ausdrucksformen bildlicher und musikalischer Art. Auf diese Weise kommt es zu einer Pluralität von Orientierungsmöglichkeiten. Anders als im Fach Religionslehre kann es keinen verbindlichen Orientierungsrahmen für die ethischen Fragen geben. Grenzen sind freilich dadurch gesetzt, daß die Grund- und Menschenrechte sowie die Wertsetzungen der Verfassungen zu beachten und zur Geltung zu bringen sind.

Literatur

- Adam, G./Schweitzer, F. (1996): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen.
- Adam, G. (1999): Ethische Bildung im Spannungsfeld von Tugendlehre und Verantwortungsethik. In: ders., Bildungsverantwortung wahrnehmen. Beiträge zur Religionspädagogik, Bd. III, Würzburg 1999, 99-110, bes. 103ff.
- Brüning. B. (1996): Ethische Bildung in Europa. In: Ethik und Unterricht 1996, Heft 3, 35-41.
- Der Hessische Kultusminister (Hrsg.) (1982), Richtlinien Ethik, Wiesbaden.
- Fellsches, J. (1996): Lebenkönnen. Von Tugendtheorie zur Lebenskunst, Essen: Die blaue Eule.
- Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M. 1996.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium. Ethikunterricht (Neufassung 1.9. 1994), Magdeburg 1994.
- Mieth, D. (1976): Theologische Ethik und Religionsunterricht. In: Der Evangelische Erzieher 28/1976, 202ff.
- Schelander, R.(1996): Ethische Themen in Lehrplänen. Synopse der Fächer Ethikunterricht, Evangelische und Katholische Religionslehre am Beispiel des Gymnasiums. In: G. Adam/F. Schweitzer (Hrsg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 424-442.
- Schmidt, H. (1984): Didaktik des Ethikunterrichts II. Der Unterricht in Klasse 1-13, Stuttgart u.a.
- Schmidt, H. (1997): Ethisch urteilen-moralisch handeln (Kurs Ethik) Schülerheft und Lehrerhandreichung.

Wolfgang Langer

Ethikunterricht oder Wahlpflichtfach Religion — oder keines von beiden?

1. Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule

Der sogenannte "Zielparagraph" des Schulorganisationsgesetzes (§ 2 SchOG) macht die Mitwirkung "an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen" zu einer Aufgabe der Schule. Die ehedem fast vollständige Zugehörigkeit der Schüler/innen zu einer der christlichen Kirchen (im weitaus überwiegenden Maß der römisch-katholischen) war Grund genug, die spezifisch religiöse Erziehung in den öffentlichen Schulen den Kirchen zu überlassen. Manchen - neuerdings etwa dem Liberalen Forum - erscheint das inzwischen als ein fragwürdiges Privileg, das der zu weltanschaulicher Neutralität verpflichtete Staat den Kirchen einräumt, die in der säkularisierten Gesellschaft keinen religiösen Monopolanspruch mehr besitzen. Geschichtlich gesehen mag der von den Kirchen zu gestaltende RU ein Relikt jener Tradition darstellen, in der diese die ausschließlichen Trägerinnen des gesamten Schulwesens waren bzw. nach dessen Verstaatlichung gegen Ende des 18. Jahrhunderts noch immer die (geistliche) Schulaufsicht innehatten. Die gesetzliche und vertragliche (Konkordat), in Deutschland gar die verfassungsmäßige Garantie des konfessionellen RU war so gesehen gleichsam der Preis, der im Zuge der weitgehenden Trennung von Kirche und Staat im ersten Viertel unseres Jahrhunderts den Kirchen für die Ablösung ihrer alten Rechte in der schulischen Erziehung bezahlt wurde.

Man kann freilich auch anders argumentieren. Die religiösweltanschauliche Neutralität des Staates ist keine negative, also ausschließende, sondern eine positive, d.h. die Betätigung aller gesellschaftlichen Gruppen im Sinne ihrer Überzeugungen (sofern sie nicht die staatsbürgerliche Ordnung gefährden) zulassende und gewährleistende Neutralität. Demnach haben christliche Eltern für ihre Kinder und religionsmündige Jugendliche für sich selbst das Recht, eine religiöse Erziehung in den Schulen zu verlangen, die ihrem Glauben entspricht. Das Grundrecht der Religionsfreiheit ist also ambivalent: einerseits verbietet es, Schüler/innen gegen ihren (oder ihrer Eltern) Willen zur Teilnahme an einem konfessionellen RU zu zwingen, andererseits gebietet es, in der schulischen religiösen Erziehung die religiöse Überzeugung der Beteiligten zu achten, jene also auf diese auszurichten. Das Ergebnis ist ein Zwitter: ein Pflichtgegenstand, von dem man sich (aus Gewissensgründen!) abmelden kann.

In der Praxis liegt das Dilemma des Fachs aber gar nicht in diesen rechtlichen oder historischen Problemen, sondern in den tatsächlichen religiösen Einstellungen der Schüler/innen. Die formale Zugehörigkeit zu einer der christlichen Kirchen (Taufschein) und selbst die Teilnahme am konfessionellen RU (aus welchen Gründen auch immer) ist noch lange keine Garantie für eine auch wirklich vorhandene christliche Überzeugung. Die meisten Kinder und Jugendlichen kommen aus kirchenfernen, oft areligiösen Familien und sind überdies geprägt von einem gesellschaftlichen "Klima", in dem Gott nicht vorkommt. Religion ist für sie eine fremde Welt, auf die sie gar nicht neugierig sind, und Kirche ist oftmals nur eine von Mißverständnissen und Vorurteilen belastete Institution von vorgestern.

Wenn auch unter diesen Umständen religiöse Erziehung als Aufgabe der Schule ("mitwirkend") aufrecht bleibt, dann hat das seinen Grund darin, daß Religiosität als unabdingbar für die volle, ganzheitliche Menschwerdung des Menschen angesehen wird. Das veränderte Verhältnis der Menschen zu Religion, christlichem Glauben und Kirche sowie die tatsächlich vorhandene und gesellschaftlich anerkannte Pluralität der weltanschaulichen Überzeugungen haben aber Konsequenzen für die konkrete Gestalt(ung) religiöser Erziehung in der Schule.

2. Offener Religionsunterricht

RU ist nicht "Kirche in der Schule", weder Predigt noch Seelsorge, noch Mission. Im Schulfach Religion betreibt die Kirche nicht ihre ureigene Sache, sondern sie erfüllt einen gesellschaftlichen Auftrag: religiöse Erziehung als Dienst an den jungen Menschen und für die Gesellschaft als ganze. Darum können weder die Intentionen noch die Inhalte des Fachs konfessionalistisch eng umschrieben werden. Und darum muß das Fach auch grundsätzlich allen (interessierten) Schüler/innen offenstehen – unabhängig von ihrer Nähe oder Distanz zur Kirche, unabhängig davon, ob sie getauft sind oder nicht. Das bedeutet, daß die sogenannte "Trias", durch die die Konfessionalität des RU bisher bestimmt wurde, nämlich die kirchliche Lehre sowie die Zugehörigkeit von Lehrer/innen und Schüler/innen zur betreffenden Kirche, im letzten Punkt aufgebrochen werden muß 1.

Wenn der Unterricht wirklich erfahrungsbezogen und lebensorientierend sein soll, dann hat er die lebensweltlichen Erfahrungen, die Vorstellungen und Meinungen der Schüler/innen hinsichtlich Religion und Religiosität welcher Art und wie defizitär oder verbogen sie auch sein mögen, ernst zu nehmen. Davon ausgehend kann dann die religiöse Deutung menschlichen Lebens geklärt und vertieft werden, ohne schon ein fix-fertiges System darüberzustülpen.

Damit ist nun andererseits nicht gemeint, daß in einem solchen RU das Evangelium zugunsten irgendeiner "natürlichen" Religion verschwiegen und der Glaube (methodisch) ausgeblendet werden müßten. Im Gegenteil: es geht gerade um die überlieferten, immer weitererzählten Erfahrungen von Juden und Christen, in denen sie ihr Leben und ihre Geschichte von Gott her verstanden haben. Die biblischen Bücher reißen einen ungemein weiten und unvergleichlichen Deutungshorizont für die Wirklichkeit des Menschen in der Welt und das transzendente Geheimnis seiner Existenz auf. Die schöpfungsmäßige Gottebenbildlichkeit des Menschen, seine Befreiung von den lebensfeindlichen Mächten im Christusereignis, die Ermutigung zu mitmenschlicher Solidarität, die Vertrauen und Hoffnung erweckende Perspektive einer verheißenen Zukunft – um nur eini-

ge wenige und zugleich zentrale Grundaussagen der jüdischchristlichen Tradition zu nennen – können aktualisiert, auf die stets neu gestellte Fragen des Menschen nach sich selbst bezogen und so zu möglichen Antworten werden. Die biblischen Geschichten und Symbole sind zwar nur auf dem Weg der kirchlichen Überlieferung zugänglich, aber sie entfalten ihre existenzerhellende Kraft nicht allein über die Zustimmung der heutigen Menschen zur konkreten Gestalt der Kirchen oder gar nur in der Entscheidung zur Kirchenmitgliedschaft anzuzielen, allerdings auch ohne eine solche Entscheidung auszuschließen. Viele religiöse, vor allem aber ethische Aussagen der christlichen Tradition sind auch ohne den Zusammenhang mit dem zum Glauben herausfordernden Kern des Credo verständlich und plausibel zu machen. Andernfalls gäbe es ja überhaupt keine Gemeinsamkeit zwischen den Christen und den "Menschen guten Willens" (Johannes XXIII.). Diese aus sich selbst heraus deutende und orientierende Wirkung vieler zum Kontext des Glaubens gehörender Inhalte kommt in einem offenen, d.h. nicht katechetisch angelegten RU zur Geltung.

Ein Beispiel: Daß allen Menschen, unabhängig von Rasse, Geschlecht, Religion usw., allem, "was Menschenantlitz trägt", die gleiche Würde eignet, ist für den Christen zwar in der "kreativen" Liebe Gottes zu seinen Geschöpfen begründet. Aber es kann auch ohne ausdrücklichen Schöpfungsglauben eingesehen und zur ethischen Grundorientierung werden (UN-Charta der Menschenrechte). Die Achtung der Personwürde jedes Menschen ist zugleich mehr als eine allgemein verbindliche ethische Norm. Indem ihre Unantastbarkeit das Geheimnis anerkennt, das im Wesen des Menschen liegt, hat sie auch religiösen Charakter. Die Wahrnehmung der Transzendenz führt zu einer religiösen Vertiefung des menschlichen Selbstverständnisses – auch ohne den expliziten Gottesglauben der jüdisch-christlichen Überlieferung.

Ein solcher offener RU ist grundsätzlich dialogisch. Er nimmt nicht allein die gegebenen Schülermeinungen ernst, sondern auch andere, in der Gesellschaft virulente oder auch nur bekannte religiös-weltanschauliche Überzeugungen. Ohne sie apologetisch abzuwehren, läßt er sich auf das offene Gespräch

und die ehrliche Auseinandersetzung mit ihnen ein. Das fordert neben der Argumentation aus der eigenen Überzeugung auch eine wirkliche Lernbereitschaft gegenüber diesen anderen, nicht christlichen Positionen und ihren Begründungen.

Ein in dieser Weise offener RU kann viele Probleme der schulischen religiösen Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft lösen, aber nicht alle. Als ausgewiesen konfessioneller Unterricht bleibt er durchwegs standortbezogen. Die mit der missio canonica bzw. mit der vocatio (ev.) ausgestatteten Religionslehrer/innen machen aus ihrer Option für den christlichen Glauben kein Hehl. Das hat den Vorteil, daß man weiß, mit wem man es auf Seiten der Lehrer/innen zu tun hat. Gleichzeitig gebietet das Grundrecht der Gewissensfreiheit, für die Schüler/innen die Möglichkeit einzuräumen, sich diesem Unterricht zu verweigern. Daraus ergeben sich nicht nur die handfesten "schulalltäglichen" Probleme mit der Beaufsichtigung von abgemeldeten Schüler/innen und die verzerrende Konkurrenz von Teilnahme am RU und entsprechenden Freistunden. Viel gewichtiger ist die Frage danach, wie die Schule ihren Auftrag zu religiös-sittlicher Erziehung für die am RU nicht teilnehmenden Schüler/innen wahrnehmen kann.

Der Hinweis darauf, daß § 2 SchOG nicht ein bestimmtes Fach meine, sondern fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien formuliere, die in verschiedenen Fächern zu verwirklichen seien, ist zwar richtig, löst aber in Wirklichkeit das Problem nicht. Religiöse und ethische Fragen können zwar da und dort im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichen, geschichtlichen oder literarischen Inhalten zur Sprache kommen, aber das ist keineswegs sichergestellt, hängt von der Einstellung der Lehrer/innen ab und ersetzt vor allem nicht die eingehende, fachkompetente Beschäftigung mit derart grundlegenden, für die Persönlichkeitsbildung notwendigen Fragen, wie es die ethischen und religiösen nun einmal sind. Von daher muß gefragt werden, ob die öffentliche Schule nicht in der Pflicht steht, dafür Vorsorge zu treffen, d.h. konkret, ein Ersatzfach einzurichten, in dem für die am konfessionellen, wenn auch noch so offen gestalteten RU nicht teilnehmenden Schüler/innen diese Bildungsziele ihren angemessenen Ort finden.

3. "Ersatzunterricht" oder Wahlpflichtfach?

Die einschlägige Diskussion leidet derzeit an einer verbreiteten Begriffsverwirrung und dazu noch an starken emotionalen, also irrationalen Einflüssen. Bezüglich seiner Stellung im Fächerkanon der Schule wird das Fach einmal als Ersatzunterricht, dann wieder als Alternativfach oder Wahlpflichtfach bezeichnet. Hinsichtlich seiner Inhaltlichkeit heißt es entweder Ethikunterricht oder Philosophie oder "Werte und Normen", kaum jedoch Religionskunde (nur in der Landesverfassung von Niedersachsen vorgesehen, aber nicht eingerichtet).

Um eine Klärung zu versuchen: als Ersatzunterricht wäre das Fach Pflichtgegenstand nur, aber zugleich ausnahmslos für alle Schüler/innen, die aufgrund ihrer (wenn auch nur formalen) Kirchenzugehörigkeit verpflichtet wären, am konfessionellen RU teilzunehmen, sich aber davon abgemeldet haben bzw. von ihren Eltern abgemeldet wurden. Schüler/innen o.r.B. bzw. anderer Religionszugehörigkeit können streng genommen nicht dazu verpflichtet werden. Ein Alternativfach wäre es, wenn der RU kein Pflichtgegenstand für die kirchenzugehörigen Schüler/innen wäre, sondern ihnen wie den anderen die Wahl zwischen ihm und einem konfessionellen Unterricht oder die Abmeldung freistünde. Bei einer schulgesetzlichen Verpflichtung aller Schüler/innen, eines der Fächer zu wählen, handelte es sich um ein Wahlpflichtfach.

Ein Ersatzunterricht löst das Problem nicht, wie die Schule ihre Aufgabe einer religiös-sittlichen Erziehung aller Schüler/innen gewährleisten soll und zwar desto weniger, je mehr die Zahl derjenigen ohne religiöses Bekenntnis und aus anderen Religionen zunimmt. Um es als Alternativ- bzw. Wahlpflichtfach einzurichten, bedürfte es weitreichender gesetzlicher und vertraglicher Änderungen, die in Österreich zur Zeit kaum politisch durchsetzbar wären. Das sagt freilich noch nichts darüber aus, ob nicht angesichts der veränderten und sich weiter verändernden religiösen Situation der Gesellschaft eine grundlegende Revision der religiösen Erziehung in den öffentlichen Schulen vielleicht doch wünschbar, auf längere Zeit sogar unvermeidbar sei.

Wie soll man sich ein alternatives Fach zum konfessionellen RU vorstellen? In den meisten deutschen Bundesländern wie auch in manchen europäischen Ländern heißt der Ersatzunterricht Ethik (oder "Ethikunterricht", "Ethik, Philosophie", "Allgemeine Ethik", "Werte und Normen"). Das bedeutet, daß man bei den vom RU abgemeldeten Schüler/innen auf eine eigentliche (nicht konfessionelle) religiöse Bildung verzichtet und sich auf eine ausschließlich sittliche Erziehung beschränkt. Auf der Basis des "natürlichen Sittengesetzes" bzw. der "allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit" (Bayern), wie sie teilweise konkret ausformuliert wurden: etwa in der UN-Charta der Menschenrechte oder in vielen Länderverfassungen, soll eine mehr oder weniger allgemeingültige, vernünftige plausible Werterziehung stattfinden. Sowohl individualistische Themen wie Gewissen, Glück, Identität und Lebenssinn als auch sozialethische Themen wie Arbeit und Freizeit, Friede und Gerechtigkeit, Recht und Moral, Mitmenschlichkeit und Solidarität mit den Schwachen können dem Fach durchaus ein eigenes Profil geben. Auch für seine Methodik stehen moderne Konzeptionen zur Verfügung, so z.B. die Dilemmata L. Kohlbergs, die Wertklärung nach L. E. Raths u.a. oder die "kommunikative Reflexion gesellschaftlicher Praxis" von J. Fellsches. M.E. schließt das Fach von sich aus eine offene Diskussion religiöser Begründungen der Moral (s. Kants Postulat Gottes durch die praktische Vernunft) nicht aus, wohl aber deren normative Vorgabe.

Nur: Religion und Religiosität im eigentlichen Sinn, als eigene Grunddimension menschlicher Existenz kommen in einem ausschließlich ethischen Unterricht nicht vor. Themen wie Kontingenz- und Transzendenzerfahrung, heilig und profan, Gottesbilder und Gottesverehrung, Schuld und Versöhnung, Mythos und Symbol in der religiösen Sprache, die gesellschaftliche Funktion von Religion, Religionskritik und Säkularisierung, neue Spiritualität u.a.m. verlangen ihrerseits weder die strikte Bindung an ein konkret-geschichtliches religiöses Bekenntnis (etwa das christliche oder katholische) noch die rein objektiv informierende "Behandlung" in einem streng religionskundlichen Unterricht unter Ausschluß jeder persönlichen Stellungnahme oder von Äußerungen existentieller Betroffenheit. Sie können

durchaus auf die lebensweltlichen Erfahrungen sowie auf die konkreten ("nichtschulischen") Fragen und Bedürfnisse der Schüler/innen nach umfassender Sinndeutung und ganzheitlicher Lebensorientierung bezogen werden, wodurch sie ja erst wirklich an "ihren Ort" kommen. So wichtig gesicherte religionswissenschaftliche Informationen für einen solchen Unterricht sind – ohne Erfahrungsbezug und ohne engagierte bzw. engagierende persönliche Auseinandersetzung mit ihnen bliebe es bei einer Anhäufung von totem Wissen "über Religion" ohne eigentliche Lebensbedeutung.

So läßt sich auf Zukunft hin ein Schulfach "Ethik und Religion" denken, das eine echte (keine verkürzte, wie bei einem bloßen Ethikunterricht) Alternative zum konfessionellen RU darstellt. Natürlich gibt es dagegen auch eine Reihe von Einwänden:

- 1. Der Hinweis darauf, daß es zwischen den Inhalten eines solchen Faches und denen des konfessionellen (vor allem eines offen gestalteten) RU viele Gemeinsamkeiten und große Überschneidungen gäbe 2, ist durchaus richtig, trifft nur nicht das Problem. Es geht dabei ja gerade darum, den vom RU abgemeldeten und den Schüler/innen o.r.B. sowie denen anderer Religionen die Chance einer ernsthaften Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Fragen im Gesamtzusammenhang schulischer Bildung zu geben. Aller Voraussicht nach wird die Zahl dieser Schüler/innen in Hinkunft ansteigen. Es wäre angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung bildungspolitisch (und religionspädagogisch - in einem weiten Verständnis) kurzsichtig, nur deshalb auf dem Status quo zu bestehen, weil die Abmeldeziffern und die Zahl der Schüler/innen o.r.B. derzeit "noch nicht alarmierend" sind. Ähnliche thematische Parallelen bestehen auch zum Pflichtgegenstand der Oberstufe der AHS "Psychologie und Philsophie".3 Da wäre wohl eine Verschmelzung der Fächer sinnvoll.
- 2. Sorge bereiten weiters die "unkontrollierten" Einflußmöglichkeiten der Lehrer/innen des projektierten "autonomen" Fachs, denen für Indoktrinationen und Manipulationen aus ihrer persönlichen Weltanschauung Tür und Tor geöffnet würden. Gegenfrage: in welchem der anderen Schulfächer

(einschließlich des konfessionellen RU!) ist das wirklich zu verhindern? Zielperspektiven und Inhalte des Fachs könnten durch paritätisch besetzte Lehrplankommissionen unter Beteiligung aller gesellschaftlich relevanten Gruppen (die Kirchen eingeschlossen) beraten und beschlossen werden. Aber selbst eine solche Objektivierung kann subjektive Gestaltungsfaktoren von Seiten der Lehrer/innen nicht gänzlich ausschließen. Die sind auch gar nicht zu fürchten, sondern sogar positiv einzubeziehen, wenn der Lernprozeß nur offen genug und wirklich dialogisch angelegt ist. Die Schule würde damit nur realistisch die in der Gesellschaft längst in Gang befindliche Auseinandersetzung um die leitenden Lebenswerte und Normen des Handelns widerspiegeln und den Schüler/innen eine wirkliche Entscheidungshilfe bieten.

3. Eher Befürchtung als Einwand ist die Erwartung, daß die Einführung eines solchen Alternativfachs eine starke Konkurrenz für den konfessionellen RU darstellen, auf die Dauer vielleicht sogar dessen Bestand ernsthaft gefährden würde. Damit werden Interessen der Kirchen(leitungen) und Berufsaussichten der Religionslehrer/innen berührt. Vor allem die Existenzängste der letzteren sind durchaus verständlich. Eine, wenn auch vielleicht langsam fortschreitende Ausdünnung des RU ist allerdings auch durch die jetzt schon wirksamen Faktoren (Abmeldungen, Schüler/innen o.r.B. bzw. anderer Religionszugehörigkeit) gegeben. Die derzeitige Konkurrenz der möglichen Freistunden ist vermutlich nicht schwächer als diejenige eines Ersatzunterrichts oder Wahlpflichtfachs, im Gegenteil.⁴

Aber nochmals grundsätzlich: ein Monopolanspruch der Kirchen auf die religiöse Erziehung in den öffentlichen Schulen entspricht immer weniger der sich verändernden religiösen Situation der Gesellschaft. Das auch von den Kirchen anerkannte Grundrecht der Religionsfreiheit hat Konsequenzen, die nicht allein negativ durch die Möglichkeit der Abmeldung, sondern auch positiv, durch eine situationsgerechte Gestaltung schulischer religiöser Erziehung, zu vollziehen sind. Ein offener RU, der dennoch konfessionell ausgewiesen bleibt, mag zur Zeit

noch eine genügende Antwort auf die konkreten Herausforderungen der unterschiedlichen religiösen Einstellungen von Schüler/innen sein. Aber wie lange noch? Vielleicht ist auch die Einrichtung von Wahlpflichtfächern: konfessioneller RU oder Ethik und Religion, nur ein Übergang zu ganz anderen Verhältnissen. Solange die Kirchen in Österreich Religion immer noch mit Christentum und Kirche gleichsetzen und institutionell aus schlecht bemäntelten Eigeninteressen für die Beibehaltung des ausschließlich konfessionellen RU kämpfen, liefern sie der Gegenseite nur die besten Argumente für dessen Abschaffung. Sich allein auf Gesetze und Verträge zu verlassen, ist töricht. Sie können geändert werden und werden geändert, wenn die Zeit dafür reif ist - meist allerdings erst dann, wenn sie überreif ist. Bloße Rückzugsgefechte verschwenden Energien, die besser für die Entwicklung zukunftsträchtiger Lösungen einzusetzen wären.

Und was ist die Zukunft der Religionslehrer/innen? Zunächst wird es mittelfristig weiterhin konfessionellen RU geben. Die zu erwartende Reduktion der Stunden, die in den höheren Schulen schon eingesetzt hat, wird durch den ebenfalls bereits zu beobachtenden Rückgang der Absolventenzahlen (zumindestens an den Hochschulen und Fakultäten) ausgeglichen werden. Und weiters: Warum sollten sich Christinnen und Christen künftig nicht in einem konfessionell nicht gebundenen Fach Ethik und Religion für die sittliche und religiöse Erziehung von Kindern und Jugendlichen engagieren? Sie müssen ihre Überzeugung dort nicht verschweigen. Die geforderte Toleranz und der dialogische Charakter dieses Unterrichts werden gegenwärtig in einem offenen katholischen oder evangelischen RU schon eingeübt. Wenn die Behauptung der diakonischen Gestalt kirchlichen Handelns ehrlich gemeint ist, dann muß die Mitwirkung gläubiger Menschen - wie in anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern - auch im Bereich einer nicht kirchlich dominierten, allgemeinen ethisch-religiösen Erziehung in der Schule begrüßt werden. Das Beharren auf einem kirchlichen Monopol im schulischen RU kann letzlich nur in ein Getto führen.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. E. Feifel, Die Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1993 (Arbeitshilfen Nr. 111), 77-100.
- Vgl. E. Rauscher, Ethik-Unterricht neben/statt/als RU??? Pragmatische Anfragen an eine beginnende Diskussion: CPB 104 (1991), 62-66
- 3 Vgl. E. Rauscher a.a.O., 63f.

Winds Exemplated visabilitation in highlines recommends

4 In Nordrhein-Westfalen hat die 1989/90 für Schüler/innen der 11. Schulstufe eingeführte Verpflichtung, bei Abmeldung vom RU das Fach Philosophie zu belegen, zu einem Rückgang der Abmeldungen von etwa 29% auf etwa 15% geführt: Christine Mann: CPB 104 (1991), 112

ETHIKUNTERRICHT IN ÖSTERREICH – EINE KONTROVERSE

Die Haltung der politischen Parteien zum Ethikunterricht

Stellungnahme der Sozialdemokratischen Partei Österreichs

NR Dieter Antoni im Nationalrat, XX. GP, 7. Juli 1998

Wir Sozialdemokraten haben uns, seit es die Diskussion um die Einführung des Ethikunterrichts gibt, immer für eine sachliche und emotionslose Diskussion darüber ausgesprochen. Wir meinen, daß das keine tagespolitische Frage ist, die einer kurzfristigen Entscheidung bedarf, sondern eine sehr sensible Materie, und Eile tut unseres Erachtens fürwahr nicht not.

Wir haben aber immer wieder betont, daß wir den Schulversuchen zum Unterrichtsfach Ethik gerne zustimmen. Wir halten es auch für sehr wichtig, daß es diesbezüglich unterschiedliche Modelle gibt, die erprobt werden, damit Entscheidungen entsprechend vorbereitet und grundgelegt werden können. Ein Blick in die Lehrpläne der Schulversuche zum Ethikunterricht macht eigentlich sehr deutlich, daß sich Lehrerinnen und Lehrer engagiert einsetzen und einiges bewegen.

Maßgeblich für uns Sozialdemokraten ist aber, daß der Ethikunterricht auf eine freiwillige Basis gestellt wird und kein Schüler, auch nicht jener, der sich vom Religionsunterricht abmeldet, gezwungen werden soll, den Ethikunterricht zu besuchen. Wir können daher dem Antrag des Liberalen Forums, der ein Wahlpflichtfach vorsieht, nämlich entweder Religions- oder Ethikunterricht, nichts abgewinnen. Wir empfinden darin eigentlich eine Benachteiligung all jener Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht als Fach besuchen wollen. Sie hätten dann keine Chance mehr, ein Ethikfach, das wir uns als unverbindliche Übung, als Freigegenstand vorstellen können, zu besuchen. Ich meine, je breiter das Angebot, desto sinnvoller ist es für die Jugendlichen. Tatsache ist, daß heute schon in mehreren Unterrichtsbereichen, sei es im Bereich der Philosophie, der Geschichte, der Psychologie, in Deutsch, in Biologie und in manch anderen Bereichen, durchaus die Möglichkeit besteht und auch wahrgenommen wird, Elemente von Ethik einzubinden. Ich halte das auch für gut und wertvoll.

Ich habe, als diese Diskussion begonnen hat, in einer Presseaussendung einmal angeregt, der Ethikunterricht sollte einen Überblick über die großen Weltreligionen anbieten. Dies sollte nach Möglichkeit von den Vertretern der großen Religionen durchgeführt werden, damit eine entsprechende Authentizität gegeben ist. Ich meine, daß durch eine optimale Mitwirkung und durch eine solide Diskussion in eben diesem Lernfeld Geschichte und Grundlagen verschiedener Kulturkreise und vor allem die Bedeutung der Religionen sehr gut nachvollzogen werden können.

Ich meine aber, daß über den religiösen und philosophischen Bereich hinaus der Ethikunterricht den Schülerinnen auch die Möglichkeit bietet, gesellschaftliche Wertvorstellungen zu entwickeln sowie werteinsichtig zu urteilen und zu handeln, und zwar durch die Vermittlung und Reflexion verschiedener gesellschaftlicher Normen und Werte.

Ich meine damit die unterschiedlichen Positionen, die der Mensch im gesellschaftlichen Netzwerk innehat; der Mensch als Individuum selbst; der Mensch in der Beziehung zum Du, also zum anderen; der Mensch als ein Teil einer Familie oder einer Lebensgemeinschaft; der Mensch als Teil der Gesellschaft; der Mensch als kulturelles Wesen oder Mensch in der Natur, in der Mitwelt überhaupt.

Nochmals: Wir haben eine positive Einstellung zum Ethikunterricht, wir sagen ein absolutes Ja dazu. Dieser soll auf freiwilliger Basis und nach Möglichkeit im Rahmen eines Freigegenstandes oder einer unverbindlichen Übung erfolgen, damit wirklich jeder Jugendliche, der Interesse an dieser Zusatzinformation hat, diese Möglichkeit auch wahrnehmen kann. Darüber sollten an der Schule Schüler, Lehrer und Eltern entscheiden.

deri et antere del medicano en moneral professoro brinterio del per

Stellungnahme der Österreichischen Volkspartei

Die ÖVP ist davon überzeugt, daß unsere Gesellschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert ein neues Verständnis von den Werten, der Ethik und den demokratischen Voraussetzungen des Zusammenlebens braucht: Bildung kann daher nicht nur Wissen vermitteln. Bildung vermittelt auch spirituelle und demokratische Werthaltungen. In der Schule geht es nicht allein um den Erwerb von Sachkompetenz. Sie muß einen Beitrag zur Stärkung der "Ich-Kompetenz" und "Sozial-Kompetenz" der Schüler/innen und der Studenten/innen leisten: Sowohl Wissen als auch Werte brauchen das individuelle Gewissen, weil erst dann das Gute in unserem Leben möglich wird.

Religion und Ethik

Religionen und die sie tragenden Kirchen und Glaubensgemeinschaften sind in der europäischen Kulturgeschichte die zentralen Wertestifter. Dazu bekennt sich die ÖVP.

Deshalb treten wir dafür ein, daß der Religionsunterricht unverzichtbarer Teil einer modernen und umfassenden Vermittlung von Bildung ist. Damit unterstützen wir das Wirken der Sinnstifter der europäischen Kultur, die großen Kirchen und Glaubensgemeinschaften. Sie garantieren die in allen Sinnfragen für die persönliche Freiheit notwendige Öffentlichkeit.

Erst dort, wo Schüler oder Eltern den konfessionellen Religionsunterricht aus Gewissensgründen nicht mittragen können, soll der Ethikunterricht einsetzen. Aber auch im Ethikunterricht geht es um die Vermittlung von Werten und eines Verständnisses von Religion.

Wir glauben, daß die spirituellen, ethischen, politischen und kulturellen Fragen nicht allein durch größeren wissenschaftlichen Fortschritt oder intelligentere Regierungsprogramme zu lösen sein werden. Das Problem liegt tiefer und ist dort verwurzelt, wo es darum geht, wie unsere Gesellschaft die Wirklichkeit versteht.

Ein modernes Verständnis von Wertestiftung und Demokratie in den Schulen wird sich die Aufgabe setzen, daß die jungen Menschen an einer Gesellschaft mitbauen können, in der die Liebe und Intimität zwischen den Menschen gefördert wird. Und in der die innere Bedeutung von Freundschaft und Gemeinsinn nicht als Fremdwörter unverstanden bleiben und eine ethische Sensibilität und spirituelle Offenheit unter den Menschen bestehen kann.

Unser Verständnis von Wertestiftung zielt darauf ab, daß die Beurteilung unserer "Standorte", die Qualität unserer Einrichtungen in Gesellschaft, Staat und Wirtschaft nur dann als erfolgreich gelten können, wenn sie diese ethische, spirituelle und letztlich auch ökologische und psychologische Sensibilität im Miteinander der Menschen sichert. Unsere europäische Gesellschaft braucht diese Nachhaltigkeit in den menschlichen Beziehungen und gesellschaftlichen Einrichtungen, weil, wie Martin Buber meinte, das wirkliche Leben unsere Beziehungen ausmacht.

Wertestiftung in den Schulen heißt daher, an einer Gesellschaft zu bauen, die soziale, spirituelle und psychologische Bedingungen kennt, in der die Anerkennung der einmaligen Besonderheit jedes einzelnen Menschen gefördert wird und jeder von uns mit Respekt, Freundlichkeit und Aufmerksamkeit bedacht wird. Wir brauchen eine Gesellschaft, die uns dazu ermutigt, den Menschen und der Umwelt mit Freude und Achtung gegenüberzutreten. Unser öffentliches Leben ist nicht nur Politik, sondern hat mit unserem Zusammenleben zu tun – damit, wie wir unsere Wirtschaftsordnung organisieren, wie wir unser Gesundheitssystem gestalten, wie wir unsere Kinder in das Leben hineinführen und unsere Eltern im Alter begleiten.

ika (nili magishi sa 18 kwani sawa may minin kata kata Antana magisha maji wana sa magasi maga Magishi ma

Liberales Bildungsforum — Liberale Argumente

Zur Diskussion gestellt: Pflichtfach Ethikunterricht?

Der positive Beitrag der Kirchen zu unserer Gesellschaft ist auch aus liberaler Sicht unbestritten. Ebenso unbestritten ist auch der Grundsatz unserer Republik, Kirchen und Staat zu trennen. Der Staat hat nicht mehr in die Glaubensentscheidungen seiner BürgerInnen einzugreifen. Umgekehrt müssen auch die Kirchen und Religionsgemeinschaften anerkennen, daß der Staat nicht mehr der kirchlichen Gewalt untersteht, sondern allen BürgerInnen gleichermaßen verpflichtet ist, unabhängig von deren Geschlecht oder religiöser Überzeugung.

So versteht sich das Liberale Forum keineswegs als kirchenfeindlich, und auch die Forderung nach der Einführung eines Pflichtfaches Ethikunterricht will nicht die Kirchen bekämpfen. Nur sollen Staat wie Kirchen den Platz in der Gesellschaft einnehmen, der ihnen gebührt. Religiöse Entscheidungen sind Privatsache des einzelnen. Darum kann und darf der Staat sie nicht in seine Hände nehmen, auch nicht in der staatlichen Schule. Und darum hat der Staat auch den Auftrag, ethische Grundhaltungen und soziale Kompetenz statt religiöser Dogmen schulisch zu vermitteln.

Schule und Bildung

Schule soll zunächst einmal Wissen vermitteln. Nicht subjektiv, nicht einseitig, sondern rational überprüfbares Faktenwissen.

Wenn sie darüber hinaus zur Auseinandersetzung mit Inhalten erzieht und unterschiedliche Denkschulen vorstellt, ist es eine demokratische Schule.

Eine Schule, die außerdem

- in soziales Verhalten und gesellschaftliche Verantwortung einübt,
- Wertsysteme vorstellt,
- zum Wertvergleich einlädt,
- zur freien Entscheidung des einzelnen und
- zur Eigenverantwortlichkeit befähigt, ist eine liberale Schule.

Solch eine Schule ist nicht wertneutral, sie ist im liberalen Verständnis den demokratischen Regeln Österreichs und einem multikulturellen Verständnis verpflichtet. Die gemeinsame Wertbasis ist das Menschenbild der Aufklärung. Es geht um die Erziehung zu kritischem Bewußtsein, verantworteter Freiheit und Selbstbstimmung.

Eine Schule aber, die vom ersten Schuljahr an nicht nur Wissen und gemeinsame Grundwerte vermittelt, sondern den SchülerInnen – nicht allen gleichermaßen, sondern getrennt nach Religion – Ideologien vermittelt, solch eine Schule ist im liberalen Verständnis untragbar.

Der Ethikunterricht

Darum fordert das Liberale Forum die Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichtes in Österreich. Bereits in der Volksschule soll den SchülerInnen das soziale und demokratische Grundgerüst unserer Gesellschaft mitgegeben werden.

Dies könnte etwa umfassen:

- das Einüben in soziale Verhaltensweisen (Solidarität mit Schwächeren, Eigenverantwortlichkeit)
- die Erziehung zu eigenständigem Denken und Respekt vor der Freiheit des anderen im Geist der Aufklärung
- das Wissen über die Gefährdung der Freiheit des einzelnen durch totalitäres Denken
- die Information über die geschichtliche Entwicklung der demokratischen Werte
- das Vertrautmachen mit gesellschaftlichen Denkrichtungen
- das Bewußtmachen der j\u00fcdisch-christlichen Wurzeln der abendl\u00e4ndischen Kultur
- das Darstellen der Glaubens- und Wertsysteme der Weltreligionen und christlichen Konfessionen
- das Vermitteln der positiven wie auch der negativen Einflüsse der Kirchen auf die europäische Geschichte.

Als Liberale sind wir davon überzeugt, daß die Schule zur Entwicklung einer reifen Persönlichkiet beitragen und das Urteilsvermögen schärfen muß. Darum darf sie nicht frühzeitige Festlegungen der SchülerInnen auf einseitige ideologische Systeme fördern.

Stellungnahme der Wiener Grünen

Susanne Jerusalem: Ethikunterricht – "Knigge" fürs 21. Jahrhundert

Ethikunterricht klingt gut, klingt neu und warum eigentlich nicht?

Im Zeitalter der großen Aufregung um den allgemeinen Werteverlust und der Klagen über die steigende Orientierungslosigkeit aller, der Jugendlichen wie immer im ganz besonderen (gibt es seit Jahrtausenden), kommt die Idee zum richtigen Zeitpunkt und erhält Applaus von vielen Seiten. Von mir nicht. Wie werden eigentlich Generation für Generation aus den orientierungslosen youngsters jene pflichtbewußten ordentlichen Bürgerinnen, die sich über die "heutige Jugend" beklagen? Oder schlagen die besonders Orientierungslosen eine Gaunerlaufbahn ein, und wir brauchen jetzt den Ethikunterricht, um sie präventiv auf ordentliche Pfade zu kanalisieren?

Stellen wir die Frage andersherum: Ethikunterricht klingt gut, klingt neu, aber warum eigentlich?

Damit der Religionsunterricht nicht mit dem Alternativangebot Freizeit konkurrenzieren muß? Damit sich also nicht so viele Schülerinnen und Schüler vom katholischen Religionsunterricht abmelden? Wie viele sind es denn nun, geehrte Erzdiözese Wien? Veröffentlichte Zahlen existieren nicht, die Bereitschaft zur Veröffentlichung ebensowenig, sogar der Stadtschulrat behauptet steif und fest, keine Ahnung zu haben. 1 Möglich sind also nur Schätzungen Daumen mal Pi, die je nach Antwort der Fachleute unterschiedlich ausfallen. Die Beschwichtigungsantwort: "Nein, nein, es melden sich nur ganz wenige ab." Die plakative Antwort: "Stellen Sie sich bloß einmal vor, es gäbe die Möglichkeit, sich vom Mathematikunterricht abzumelden und statt dessen Freizeit zu genießen, na eben!" Eine ernsthafte Auslegung der beiden Antworten läßt alles zwischen "fast keine" und "nahezu alle" zu. Wie auch immer, das Interesse der Kirche, es nicht mit dieser übermächtigen Konkurrenz aufnehmen zu müssen, ist nachvollziehbar. Soviel zum Applaus von Kirchenseite. Einige Kirchenleute waren allerdings noch schlauer, denn Klatschen allein gibt nicht viel her, aber dazu später.

Besonders heftiges Geklatsche kommt auch von der Seite der Kirchengegner, die das Konkordat in Frage stellen, die die Meinung vertreten, die Kirchen sollten die Möglichkeit des Religionsunterrichtes an den Schulen nicht haben. Kein Unterricht, kein Geld für den Unterricht. Ein erster Schritt auf dem Weg zu einer klaren Trennung zwischen Staat und Kirche. Ethikunterricht als Ersatz für kirchlichen Religionsunterricht. Einfach Tschüss und Schluss. Auch dieses Interesse ist klar und legitim.

Die Protagonisten des Ethikunterrichts bestehen also aus Gruppen, die gegensätzliche und absolut unvereinbare Ziele anstreben.

Es ist nicht uninteressant, das auf die Parteien umzulegen, deren Zustimmung zum Schulversuch Ethikunterricht im Stadtschulrat notwendig war. Schließlich braucht auch der Ethikunterricht eine Mehrheit. ÖVP (pro Kirche) und LIF (gegen Konkordat) taten sich naturgemäß leicht, sie stimmten in trauter Einigkeit für den Ethikunterricht. Die Freiheitlichen stimmten gegen eine staatliche Normenvorgabe. Aufgabe der Schule ist es, Wissen zu vermitteln, der Erziehungsauftrag ist Sache der Eltern, im Ethikunterricht wäre aber die Wertewelt der Lehrer maßgebend. Die SPÖ tat sich speziell schwer. Einigen schwante, was der Beschluß in der Schulrealität bedeuten würde. Gewinner wären ausschließlich konservative AHS, die seit jeher die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht abmelden zu können, heftig kritisiert hatten. Nun waren sie endlich wieder vom Mühlstein der Alternative "Freizeit" befreit. Das große Aufatmen war ja bis in den Stadtschulrat vernehmbar. Schließlich sorgte die SPÖ aber doch für die notwendige Mehrheit des Schulversuchs Ethik. Ein letztes Mal, wie beteuert wurde.

Die Grünen waren gegen das Installieren eines neuen Faches Ethik. Aus vielen Gründen. Erstens: Die Kirche sollte die Bürde der Konkurrenz "Freizeit" ruhig weitertragen, es hat ihr und den Schülerinnen und Schülern sehr genutzt, weil der Religions-unterricht sich an vielen Schulen durch die starke Konkurrenz einfach verbessert hat. Der Wettbewerb hat der Qualität des Angebotenen gutgetan. Zweitens: Das Ziel, die Kirchen gänzlich aus der Schule zu vertreiben, verfolgen wir nicht, denn Religion hat für viele einen wichtigen Stellenwert und gehört in das

schulische Bildungsangebot integriert. Das Abschieben des katholischen Religionsunterrichts an eigene Einrichtungen der Diözesen oder Pfarren odes des moslemischen Unterrichts in die Moscheen, um nur zwei Beispiele zu nennen, scheint aus vielerlei Gründen nicht erstrebenswert. Drittens: Nachweislich haben Kinder und Jugendliche zu viele Arbeitsstunden (Unterricht+ Hausübung) und zu viele Fächer, es ist absurd, ein neues zu erfinden. Vielmehr ginge es darum, Fächer und Stoff zu reduzieren und fächerübergreifend sowie projektorientiert zu arbeiten. Die Zerstückelung der Wirklichkeit in Fächer hat ihre Ursache in Organisation und Verwaltung, für die Schülerinnen und Schüler hingegen erschwert sie das Lernen und macht das Begreifen von Zusammenhängen kompliziert. Die ganzheitliche Ausrichtung hat im Grünen Schulprogramm zentrale Bedeutung, eine Zustimmung zu einer weiteren Aufsplittung in Fächer kann es nicht geben.

Was die Religionen angeht, ist sowohl ein "ökumenischer Religionsunterricht" denkbar als auch fächerübergreifende Projekte zum Thema Religionen. Wichtig ist, daß Zeit und Raum bleibt, auf die Fragen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler einzugehen, dann kann ein Religionsunterricht wichtige Impulse für soziales Lernen liefern.

Kein Lehrplan, kein Lehrbuch, kein Studium.

Was also soll im Ethikunterricht gelehrt werden, welche Werte sollen vermittelt werden, welches Ziel erreicht werden? Was ist richtig, was ist falsch (sittlich- unsittlich), und wer bestimmt das? Wer unterrichtet mit welcher Ausbildung? Sind die NATO-Angriffe richtig oder falsch? Dürfen die Serben unter den gegebenen Umständen bombardiert werden, darf das die NATO? Sollen Wehrdienstverweigerer Asyl bekommen, sind sie Helden oder Verbrecher oder einfach Feiglinge? Ist das Beibehalten der Neutralität unsolidarisch oder sinnvoll, weil nur ein Unbeteiligter die Vermittlerrolle übernehmen kann? An welchen Eckpfeilern läßt sich der staatliche Ethikunterricht festmachen? Oder ist es gar kein staatlicher, weil die Grundlagen ohnehin vorwiegend von jenen katholischen Religionslehrern miterarbeitet wurden, denen Klatschen alleine zu wenig war und die die ka-

Martin Bolz

Wem nützt der Ethikunterricht?

Wiener Erfahrungen mit einem "neuen" Gegenstand

Seit dem Schuljahr 1997/98 gibt es in Wien zwei AHS, an denen in einem Schulversuch der Gegenstand "Ethik" erprobt werden soll. Ab dem Schuljahr 1999/2000 kommen in Wien weitere Schulen hinzu, in Österreich werden es dann insgesamt etwa 47 Schulen sein, die in ähnlicher oder unterschiedlicher Weise Ethikunterricht (EU) offiziell anbieten. Das Stadium eines Schulversuches ist daher durch die normative Kraft des Faktischen bereits Vergangenheit. Gegenwart ist, daß man zwar die Lehrpläne für den EU kennt, aber eigentlich nicht genau sagen kann, was in den Stunden konkret geschieht – eine angekündigte offizielle Evaluation läßt noch auf sich warten.

and a supplication of the title distribution of the distribution of the supplication o

Wie hat das ganze angefangen? Die einzig mögliche Antwort lautet: österreichisch – pragmatisch, relativ zeitgleich aufgrund einer ähnlichen Entwicklung und ähnlicher Lösungsansätze. Die Anzahl jener SchülerInnen, die nicht mehr am Religionsunterricht teilnehmen, steigt. So entsteht für die Schule ein Aufsichtsproblem, will man die SchülerInnen nicht in der so entstandenen Freistunde dem Lernraum "Kaffeehaus" zuweisen. So ist 1977 in Tirol und Vorarlberg durch die gemeinsame Sorge in Bezug auf diese Entwicklung in der Zusammenarbeit zwischen Landesschulräten und römisch-katholischer Kirche die Einrichtung eines Ersatzfaches "Ethik" vorgenommen worden. In Wien waren die Probleme ähnlich, wobei hier zu den Abgemeldeten die SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis hinzukommen.

Die Einführung des Ethikunterrichts ist also von Anfang an eng mit der Frage des Stellenwerts des Religionsunterrichts verknüpft, wobei sich beide Bereiche gegenseitig interpretieren. Im AHS – Bereich wird das wahrscheinlich auch so bleiben.¹

tholische Morallehre zur Grundlage des staatlichen Ethikunterrichts gemacht haben? Spätestens an diesem Punkt stellt man fest, daß die Sache zu allem Überfluß auch noch unausgegoren ist. Nicht einmal der Mindeststandard – wo Ethikunterricht draufsteht, ist gesellschaftlicher Ethikunterricht drinnen, und wo Religionsunterricht drauf steht, ist Religionsunterricht drinnen –, ist gewährleistet. Nicht einmal dieses Mindestmaß an Transparenz und Eindeutigkeit ist gegeben.

Zur ganzheitlichen Bildung gehört neben dem kognitiven auch soziales und emotionales Lernen. Das alles findet in der Schule statt. Jeden Tag. Die Schule erzieht, ob wir das wollen oder nicht. Aufgabe der Behörde wäre es, den Rahmen für das Lernen neu zu gestalten, nicht durch die Erfindung neuer Fächer und erhobener Zeigefinger, sondern durch einen schulischen Alltag, der ethischen Grundsätzen entspricht.

1 Anmerkung der Redaktion: Die offizielle Teilnahmestatistik für den Religionsunterricht führt das Erzbischöfliche Amt für Unterricht und Erziehung, Stephansplatz 3, 1010 Wien

Theoretische Überlegungen zum Ethikunterricht

Es empfiehlt sich, bevor man intensiv auf die Wiener Entwicklungen eingeht, einen Blick in die Geschichte des Ethikunterrichts zu werfen. Da fallen zuerst einmal die Lehrpläne des Freistaates Bayern zum Ethikunterricht aus dem Jahre 1972 auf, Lehrpläne übrigens, die für die österreichische Entwicklung das Patenamt übernommen haben. Aber auch mit einem solchen Blick würde man sich die Sache doch zu einfach machen, weil nicht die Lehrpläne an und für sich für die Diskussion wichtig sind, sondern die nachfolgenden theoretischen Überlegungen, Fragestellungen an und über den Ethikunterricht also, die bis heute zumindest kontrovers sind.

Diese Diskussion soll mit vier Beispielen exemplarisch festgemacht werden.

1) Ethikunterricht als "Moralunterricht zur Reparatur angeblicher Defizite der Jugend"

Der erste Gewährsmann für unseren Zusammenhang ist der in Tübingen lehrende Philosoph und Ethiker Otfried Höffe. In seinem 1979 erschienen Buch: "Ethik und Politik" setzt er sich besonders im Kapitel 16 mit dem "Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft" auseinander.² Er muß feststellen, daß es seitens der Philosophie noch keinen Konsens über Entwürfe zur normativen Ethik gegeben habe, daß aber gleichzeitig die Abmeldungen vom Religionsunterricht in Bayern und Rheinland – Pfalz zugenommen hätten. Insofern ist diese Analyse (1979!) mit der heutigen Situation in Österreich vergleichbar und es geht immer noch um die Frage der Lernziele des Ethikunterrichts. Während man hierzulande den SCHOG §2 als Verpflichtung eines Ethikunterrichts in einem zumindest neutralen aber ansonsten keineswegs weltanschaulich neutralen Staat bemüht und in Wahrheit einen Moralunterricht zur Reparatur angeblicher Defizite der Jugend im Auge hat,3 wollte Höffe die Schule nicht als Besserungsanstalt der Nation verstanden wissen, sondern forderte als Lernziel die "Reflexion als Moment sittlicher Kompetenz".⁴ Die spätbürgerlichen Befürchtungen des Versagens von Erziehung steht dem Wissens- und Reflexionsaspekt gegenüber

- man meint unterschiedliche Konzepte von Schule, will aber keine Veränderungen. Deshalb ist die Feststellung von Höffe immer noch gültig: "Während bei den Leit- und Richtzielen und bei vielen Grobzielen die Möglichkeiten eines Unterrichts in (normativer) Ethik stark überzogen sind, werden sie an solchen Stellen (gemeint sind Aspekte der Sozialgeschichte, vergleichende Religionswissenschaft und Sozialwissenschaften, M.B.) weit unterschätzt."5 Insofern gleichen sich die Bilder, genauso wie die gegenseitigen Verdächtigungen, die sich in der Forderung eines "wertfreien", was aber wohl besser "wertungsfreien" Ethikunterricht im Gegensatz zu einem sich deklarierenden Religionsunterricht (Stichwort: Selbstauslegungsrecht der Religionen) niederschlagen. Hier muß man Höffe wiederum zu Wort kommen lassen: "Um der Alternative von Indoktrination und Relativismus zu entgehen, muß man zwischen der im Prinzip einen Ethik elementarer Verbindlichkeiten und der Pluralität von Ethiken eines optimalen Lebens, den christlichen, marxistischen, buddhistischen und anderen Deutungen von Humanität strikt unterscheiden."6 Es ist die unabhängig von Schultheorie (Erziehungs- oder Wissens- oder Lernschule) von der Aufklärung her überlieferte Frage zu klären, ob Menschen wohl entsprechend ihrem Wissen und ihren Erkenntnissen handeln was zumindest nach einem Blick in die Geschichte des 20. Jahrhunderts bezweifelt werden darf.

Es geht also um mehr als nur einen neuen Gegenstand in der Schule, der sich ja mancherorts als Antwort auf den Wertewandel und den damit feststellbaren Pluralismus versteht. Hier meint Höffe in unseren Tagen: "Übrigens kann man die Frage des Lernziels auf das Problem Pluralismus doch beziehen. Die beiden falschen Einstellungen sind nämlich mit falschen Antworten auf den Pluralismus verwandt: das Moralisieren mit einem dogmatischen Besserwissen, also mit sittlicher Indoktrination, und die Beobachterhaltung mit einem sittlichen Relativismus."

2) Ethikunterricht als rhetorische Schulung

Der zweite Gewährsmann ist der Philosoph Wolfgang Fischer, der seinerseits das Lehren im Argumentieren kritisch befragt

und damit fragt, ob der Ethikunterricht lediglich die Argumentationsgewandtheit und -korrektheit schulen wolle. Ethik also lediglich als ein Unterricht, der sich damit begnügt, daß einmal "darüber" geredet worden ist? Fischer meint: "Das Reizvolle an ihm (dem Ethikunterricht, M.B.) scheint mir in dem Umstand zu liegen, daß den heutigen Ethikunterricht pädagogisch-konzeptionell häufig eine ähnliche Erwartung wie damals auf Seiten der Sophisten durchzieht: Zumindest auf der Ebene der gesetzlichen Vorgaben, vor allem aber der Lehrpläne, der Richtlinien und weiterer Regulierungen wird einem gemäßigten "Intellektualismus" das Wort geredet, will sagen: es wird darauf gebaut, daß die sogenannte geistige Durchdringung ethischer Thematiken (wie Werte und Normen, Freundschaft und Liebe, "Sinnfindung" und Lebensformen, Kantianismus versus Konsequentialismus usw.) über einen Zugewinn an Wissen und Einsicht zu einem qualifizierten Urteilen als Grundlage "verantwortlichen Handelns" beiträgt."8 Ethik wird halt unterrichtet, weil es gerade "dran" ist, eine weitere Begründung gibt es nicht. Die Frage nach der Argumentierfähigkeit von SchülerInnen, gewissermaßen ein "Nebenprodukt" des Ethikunterrichts, wird zumindest in Deutschland intensiv diskutiert.

3) Die Antwort auf die säkulare Gesellschaft – LER

Ein weiterer Punkt verbindet sich mit dem Gegenstand LER (endgültig heißt er: Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde) im deutschen Bundesland Brandenburg. Es wird erwartet, daß das deutsche Bundesverfassungsgericht noch 1999 die gegen LER eingebrachten Klagen behandelt und zu einem Urteil gelangt. Die Kontroverse nachzuzeichnen ist hier nicht der Raum, es scheint nur so zu sein, daß LER deswegen auch zwischen allen Stühlen sitzt, weil von ihm zu viel erwartet oder ihm zu viel an konkreter Veränderung von Schule überhaupt zugemutet worden ist. Der Aspekt der Lebenshilfe wird vorrangig. "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. 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."9 Ein weiterer Aspekt taucht auf: Die Grenzen von Schule sollen überwunden werden, damit SchülerInnen Lebenshilfe gegeben werden kann. Das ist ein Gedanke, der sich sicherlich auf die Vergangenheit des neuen Bundeslandes Brandenburg bezieht und auf die Herausforderungen, der sich SchülerInnen wie LehrerInnen in einer sich wandelnden Umwelt gegenübergesehen haben. Daß damit auch ein eigenes LehrerInnenverhalten jenseits der bisherigen Strukturen erhofft war, sollte nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden. LehrerInnen im Bereich LER werden BeraterInnen in einer sich dementsprechend verändernden Schule. Die Grenze dieser Vorstellungen bildet die gewachsene Schule - und diesen Preis wollte man (vorläufig) ja wohl auch zahlen. "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 t theoretisch wie praktisch die Differenz zwischen Verhalten und Denken nie aufheben."10 Die Grenze von Schule und Aufklärung ist wiederum beschrieben, aber anders als bei Höffe wurde die Brücke zwischen Denken und Verhalten in Beratung und LehrerInnenpersönlichkeit gesehen.

4) Werteerziehung – Hilfe gegen die Unsicherheiten des Lebens

Der Ruf nach Werteerziehung erschallt im Lande schon seit einiger Zeit und materialisiert sich in vielfältigen Formen, unter anderem dann, wenn man eine erhöhte Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen feststellen will oder jugendliches Freizeitverhalten kritisiert, "Mut zur Erziehung" also ist angesagt. Man kann also schon wieder ein Krisenbewußtsein mit Händen greifen, das sicherlich auch rationalitätsfeindlich und daher auch "wertgläubig" ist. "In diesem Sinn (für jenes private Ringen um Sinn also, das so intim ist, daß pädagogische Einmischung sich vielleicht von vornherein verbietet) hat W. Brezinka (Rückblick auf 50

Jahre erlebte Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 48, 1994, S. 651) vielleicht recht, wenn er auf die Notwendigkeit hinweist, sich anthropologischen Befunden nicht zu verschließen, und darauf, daß "es der Natur des Menschen angemessener ist, die Spannung zwischen sinnsicherndem Glauben und dem Streben nach Erkenntnis auszuhalten". ER hätte dann recht gegen K.R.Popper (Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd.I: Der Zauber Platons, Tübingen 1992, S. 238), der festhielt: "Für die, welche vom Baume der Erkenntnis gekostet haben, ist das Paradies verloren." Müßte man die Botschaft des Kritischen Rationalismus in einem Satz fassen, es wäre vielleicht dieser: "Ein sicheres Fundament gibt es nicht."11 Es wäre in diesem Sinn also fatal, wollte man mit dem Ethikunterricht eine Sicherheit vorgaukeln, die es so betrachtet nicht gibt und die wiederum, wollte man sie dennoch herstellen, besondere LehrerInnenpersönlichkeiten verlangen würde. Die Kritik des Kritischen Rationalismus würde also zum Beispiel LER und die implementierten therapeutischen Vorstellungen treffen. Oder um es mit Neuweg zu formulieren: "Wer verspürt schon den Drang zur Suche in einer Welt der Werte - Erzieher, die uns ihre je persönlichen Gewißheiten als Fundstücke feilbieten?"¹²

Ethikunterricht in Österreich

Wir haben nun einen Diskussionsstand mit offenen Fragen dargestellt; man gewinnt nicht den Eindruck, als ob diese Problemlage bei der Diskussion über die Einführung des Ethikunterrichts in Wien eine Rolle gespielt hätte. Hierzulande geht man, und darauf haben wir oben schon hingewiesen, pragmatisch vor. Wenn eben der Religionsunterricht nicht angenommen wird, dann müssen die SchülerInnen den EU besuchen. Abgesehen davon, daß es sich bei dieser Festlegung des Argumentationsstandes um das Festschreiben eines status quo handelt, so geraten Religionsunterricht und Ethikunterricht auf einmal in das gleiche Boot – der jeweilige Gegenstand ist von den SchülerInnen auf eine entsprechende Weise zu wählen. Und wenn man dann noch die in jeder Weise ideologisch geführte Diskussion anschaut, ob der Ethikunterricht ein "Ersatz"- oder ein "Alterna-

tiv"- Fach sei, dann darf man ja nur feststellen, daß ein "Ersatz" ja keine eigene Begründung hat oder braucht, weil er eben Ersatz für eine Pflicht ist. Aber wenn wir schon dabei sind, dann treiben wir die Argumentationskette auf ihre absurde Spitze: Der Religionsunterricht ist in Österreich ein Konfessionsunterricht, also kann der Ersatz Ethikunterricht auch nichts anderes sein!?

Ethikunterricht in der Grauzone zwischen Schulversuch und Schulautonomie

Der Ethikunterricht wurde im BRG 23 von langer Hand geplant und 1995/96 dem Stadtschulrat für Wien in Form eines Antrages auf einen Schulversuch eingereicht, das ORG Hegelgasse 12 hat seinen Antrag dann noch so rechtzeitig abgegeben, daß der Schulversuch in beiden Schulen mit dem Schuljahr 1997/98 begonnen werden konnte. Der vorgelegte Lehrplan des BRG 23 orientiert sich am Bayrischen Lehrplan und übernimmt damit die implementierte philosophische Grundlegung, die auf Aristoteles zurückführt. Damit hat das "Ersatzfach" Ethikunterricht den gleichen ethischen Anspruch wie der Bereich Ethik im Rahmen des römisch – katholischen Religionsunterrichts: der Konflikt zwischen Religionsunterricht und Ethikunterricht ist für diese Schule vorgegeben.

Der Lehrplan der Hegelgasse, abgekürzt KER – "Kulturkunde-Ethik-Religionen" (nicht mit dem brandenburgischen LER zu verwechseln) sieht vor, daß die jeweiligen Fachlehrer ihre von den Fächern ohnehin vorgesehene Kompetenz nützen und jeweils für ein Semester im Rahmen des Schulversuchs unterrichten. So haben im ersten Semester des Schulversuchs unter anderem der Direktor und die Lateinlehrerin gewirkt.

Die Probleme bei der rechtlichen Konstruktion eines Schulversuches liegen auf der Hand: einerseits wollte man von Seiten des Ministeriums den Ethikunterricht auf wenige Schulen begrenzen und die Erfahrungen abwarten und auswerten. Die Entwicklung hat dieses Vorhaben als Wunschdenken entschleiert. Die grundsätzliche Schwierigkeit war aber eine andere. Mit der Forderung nach Kostenneutralität hat man im Grunde die

gesetzlichen Vorgaben eines Schulversuches mit besonderer Vergütung und Stundenkontingentierung unterlaufen und die Einführung des Ethikunterrichts praktisch in die Schulautonomie übergeben. Es hat aber eben nicht die Diskussion an den Schulstandorten stattgefunden (und wenn, dann höchstens hinter vorgehaltener Hand), woher die Stunden für den Ethikunterricht denn kommen. Und weiters hat man mit dieser Vorgabe den Erfolg oder Mißerfolg des Ethikunterrichts dem Engagement der unterrichtenden LehrerInnen überantwortet, verbunden mit einer erwarteten dementsprechenden Unterstützung durch die Direktion.

In Verbindung damit hat man den jeweiligen Pädagogischen Instituten der Bundesländer den Wunsch ans Herz gelegt, die nun Ethik unterrichtenden LehrerInnen weiterzubilden, denn schließlich müsse ja mit der Absolvierung eines solchen PI – Kurses der Erwerb eines weiteren Lehramtes verbunden sein. Diese Lösung, die wiederum entweder das Budget der einzelnen Bundesländer oder das Bundesbudget – wenn es sich um Bundes-PI in den Bundesländern handelt – belastet, war deswegen notwendig, weil der Gegenstand Ethik in der universitären Ausbildung zum Philosophielehrer nicht gewählt werden muß und daher bei Lehramtsprüfungen keine rechtlich relevante Rolle spielt.

Nachdem mit dem Beginn des kommenden Schuljahres sicher nicht mehr von einem Schulversuch gesprochen werden kann, wenn an die 60 Schulen den Ethikunterricht eingeführt haben werden, wird sich das Schwergewicht der Diskussion in den Rahmen der Schulautonomie verlegen. Damit ist aber die Schule offen; offen für alle Interessensgruppen und Experten, die herangezogen werden, wenn sie gerufen werden. Die Frage nach der wissenschaftlich verantworteten Grundlegung des EU, so haben wir gesehen, hat bisher nicht stattgefunden, aufgrund dieser Entwicklung wird sie eine immer geringere Rolle spielen, weil das Spiel "von unten nach oben", also von der einzelnen Schule her zu den administrativen und wissenschaftlichen Ressourcen noch nicht eingeübt ist. Bisher war es immer umgekehrt: Die Verwaltung hat von oben eingegeben, was dann durchzuführen war. In diesem Sinne ist auch jene Arbeitsgruppe

im Ministerium zu verstehen, die mit Experten aus den Religionsgemeinschaften bestückt ist, um einen Ethik – Lehrplan auszuarbeiten. Inzwischen wird aber an den Schulen Ethik unterrichtet – der Ethikunterricht ist unter der Hand zu einem Testfall für die Schulautonomie geworden. Ob hier nicht der autonome Katzenjammer vorprogrammiert ist?

Wien ist anders

Die Weiterbildung der Ethikunterricht-LehrerInnen

Nachdem 1997/98 die beiden unterschiedlichen Schulversuche zum Ethikunterricht in Wien begonnen worden sind, hat sich die Frage nach einer begleitenden Weiterbildung für die LehrerInnen gestellt. Nachdem durch das PI Wien keine Angebote vorlagen, wurde die Initiative von der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien ergriffen. Es sollte in Zusammenarbeit mit den betroffenen LehrerInnen und der Universität Wien der Versuch unternommen werden, einen Lehrgang für den Ethikunterricht einzurichten. Der dabei leitende Gedanke war, daß die Bewegung zum Ethikunterricht hin irreversibel ist und daß im Laufe der Zeit auch damit zu rechnen sein wird, daß Ethikunterricht an den Pflichtschulen erteilt wird. Es wurde also die Chance gesehen, den Ethikunterricht im Zusammenhang aller Schulstufen und Schularten zu sehen.

Die anfänglichen Gespräche gestalteten sich mehr als zäh, weil vielfältige Mißverständnisse zu bearbeiten, aber – und das kann für den fortdauernden Prozeß gesagt werden – letzten Endes nicht wirklich auszuräumen waren. Die beiden Direktoren der Schulversuchsschulen waren über diese Initiative irritiert, weil sie "von außen" kommende Aktionen für ihre Schulen zuerst einmal abwehren wollten. Die unterrichtenden LehrerInnen waren schon bei den Vorarbeiten und der Lehrplanerstellung maßgeblich beteiligt und hatten daher ihre ganz persönlichen Vorstellungen von dem Unterricht, den sie nun begonnen haben. Wozu Weiterbildung – lautete schlicht die Frage? Und was will die Pädagogische Akademie in diesem Spiel, das sie nichts angeht – die Frage nach der Lehrer- und damit Schulhierarchie schaute aus den Kulissen heraus. Dann

kamen die Interessen der Schulphilosophen, die den Ethikunterricht natürlich als ihre "Mensa" betrachteten und eher der Meinung waren, daß die LehrerInnen durch die Ablegung der Lehramtsprüfung ja unterrichten könnten, also eine didaktische Schulung nicht notwendig sei, wohl aber eine philosophisch-ethische. Bei diesem Stand der Gespräche schaltete sich dann auch das PI Wien ein und machte sich erbötig, die Fortbildungskurse zu organisieren.¹⁷ Man kann zusammenfassend feststellen, daß die Kurse im ersten Jahr des laufenden Schulversuches erfolglos waren.

Das Wiener Modell für die Fortbildung von EthiklehrerInnen

Für das zweite Jahr hat dann der Verfasser in Zusammenarbeit mit der Universität Wien und dem PI ein Weiterbildungskonzept ausgearbeitet, das von drei Grundsätzen getragen war:

- 1) Ethik ist keine Sache der Schule allein, sondern gehört der Gesellschaft und damit der Öffentlichkeit. Diese war herzustellen, indem Fachleute aus den verschiedenen relevanten Bereichen, in denen ethische Fragestellungen bearbeitet werden, die LehrerInnen mit ihrer Arbeitsweise und den Ergebnissen ihrer Bemühungen bekannt machen. Die Fragen also aus den Bereichen Medizin, Migration, Wirtschaft und Arbeit, Friedensforschung usw. sollten von denen dargestellt werden, die sie auch in der Öffentlichkeit vertreten. Das sollte an einem Nachmittag im Monat geschehen.
- Die LehrerInnen dokumentieren einen Bereich ihrer unterrichtlichen T\u00e4tigkeit in einer 20seitigen Arbeit, die einen Einblick vermittelt in die praktischen Fragen und Herausforderungen.
- 3) Weil in den beiden Schulen unterschiedliche Konzepte erprobt werden, sollten in den Schulen die LehrerInnen zu Arbeitsgemeinschaften zusammenkommen und die aktuellen Fragen und Probleme aufarbeiten.

Damit wäre man im Laufe eines Schuljahres auf etwa jene 240 Arbeitsstunden gekommen, die von den PI der Bundesländer für EthiklehrerInnen vorgesehen sind. Das dargestellte Konzept wurde übrigens mit den Wiener EthiklehrerInnen besprochen und von diesen akzeptiert.

Und über Nacht war alles anders

Es hat sich nun im Laufe des Schuljahres 1998/99 herausgestellt, daß man eigentlich nicht weiß, was in den Klassen wirklich unterrichtet wird, weil die vorliegenden Berichte der beiden Schulen auf wenigen Seiten natürlich nicht ins Detail gehen können. Weiters hat sich herausgestellt, daß drei weitere Schulen den Antrag auf einen Schulversuch gestellt haben, die unter ausdrücklichem Hinweis auf die Autonomie der Schulen von vornherein positiv verstärkt wurden. Der eine Antrag ist das oben schon genannte AKG -"Anthropologie und Kulturkunde -Grundkurs" vom Akademischen Gymnasium Wien. Der zweite Antrag stammt vom ORG Hegelgasse 14 und benennt den Gegenstand: "Erziehung zu sozialer Kompetenz und ethisch begründeten Werthaltungen (Kurzbezeichnung: SoKEBeWe)". 18 Der dritte Antrag des Gymnasiums Parhamerplatz nennt den Gegenstand ERK-"Ethik-Religion-Kultur" Diese drei Konzepte kommen also zu den beiden schon vorhandenen hinzu und dokumentieren damit die Bandbreite des möglichen Verständnisses von Ethik in der Schule: von einem ausgewiesenen Gegenstand mit unterschiedlicher Zielsetzung bis zum "Unterrichtsprinzip Ethik". Die Frage nach dem "Warum Ethik?" ist damit erledigt, es geht nur mehr um die Frage "Wozu Ethik?"; und diese Frage läßt sich auch beantworten: Es sind zusätzliche bezahlte Schul - Stunden. Auch wenn diese Antwort niemandem gefällt, das ist der autonome Katzenjammer, der außerdem undurchlässig ist für die Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen! Die nicht durchführbare Evaluation,²⁰ die den LehrerInnen vorher versprochen worden ist und die, weil sie nicht vorhanden war, auch keinerlei Urteil darüber zuläßt, warum weitere Schulversuche zusätzlich zu den zwei bestehenden mit veränderten Konzepten denn überhaupt notwendig sind, verbunden mit der Unsicherheit, ob denn Weiterbildung überhaupt noch ein Thema sei, ließ dann im Oktober 1998 dem PI die Partner der Universität Wien und der Pädagogischen Akademie abhanden kommen. Unter der Federführung des PI Wien arbeitet nun eine Gruppe von AHS – LehrerInnen weiter – man ist unter sich.

Zurück zum Anfang: Warum denn Ethik?

Warum also nun das Engagement des Verfassers, der an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien unterrichtet, an dieser ganzen Sache? Nun, eine Antwort wurde schon gegeben: Der Zug in Richtung Ethikunterricht ist abgefahren und nicht mehr zu bremsen. Es wäre schön gewesen, wenn man die Schulversuche in einem Gesamthorizont hätte sehen können, aber das "hat's" – auf wienerisch – "nicht gespielt". Dann bleibt also nur noch die Frage vom Rechtsanwalt Liebling in der Fernsehsendung "Liebling Kreuzberg": "Was lehrt uns dieses?" Es lehrt uns, daß der Ethikunterricht natürlich auch in der Pflichtschule Fuß fassen wird, man braucht nur auf die beiden neuen deutschen Bundesländer Sachsen und Mecklenburg - Vorpommern zu schauen, wo das schon vorpraktiziert wird; in jenen beiden Bundesländern also, die so wenig vergleichbar scheinen und dennoch den österreichischen so ähnlich sind. Man hat im Freistaat Sachsen die Ethik-Themen des Gymnasiums einfach in die Grundschule verlängert, also heruntergeschraubt²¹ und entsprechend den heutigen Gepflogenheiten der Reform- und Integrationspädagogik ausformuliert.

Aufgrund der Begründungsproblematik des Ethikunterrichts an der gymnasialen Oberstufe ist dieser Weg für Österreich kritisch zu bewerten, weil er in die österreichische Volksschule den gesamten Leistungsdruck der aufbauenden Schularten hineinbringen würde, denn der im Sinne des geschilderten Vorbildes orientierte Ethikunterricht wäre nichts anderes als eine andere Art von Moralunterricht. Natürlich könnte man argumentieren, daß immer noch der entsprechende Lehrer oder die entsprechende Lehrerin hier vieles entschärfen könne, aber dann wären wir wieder bei dem ohnehin kritisierten Konzept des Ethikunterrichts in den Schulversuchen, die sich natürlich als extrem LehrerInnen orientiert darstellen und damit jeglicher Beliebigkeit Tür und Tor öffnen.

Im Gegensatz dazu wird an dieser Stelle für eine Vorbereitung eines, dann aber veränderten Ethikunterrichts mit Hilfe des Philosophierens mit Kindern plädiert. Nicht ohne Grund wird von dem Verfasser selber seit Jahren das Philosophieren mit Kindern in der Fortbildung von BesuchschullehrerInnen und neuerdings gemeinsam mit KollegInnen das gleichnamige Zusatzstudium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien angeboten. Es ist der Versuch, einerseits konsequent von den Kindern und ihren Möglichkeiten her zu denken, also ihre Fähigkeiten und auch Kompetenzen für den Unterricht fruchtbar zu machen und gleichzeitig im Sinne einer praktischen Philosophie alle Fragen zur Sprache zu bringen, die Denkfortschritte ermöglichen und Verhaltensdispositionen einem kritischen Diskurs unterziehen. Also weg von der ganzen Ersatz - oder Alternativfachdiskussion, die doch wieder nur die argumentative Abhängigkeit vom Religionsunterricht zum Inhalt hat und hin zu einem Unterricht, der künftige Staatsbürger schon als Kinder ernst nimmt.

Anmerkungen:

- Im Wiener Journal Juli/August 1997 schreibt der damalige Schulbischof Helmut Krätzl einen Artikel mit dem Titel: "Religionsunterricht bietet mehr als Ethik" (Seite 15), während der evangelische Religionspädagoge der Universität Wien/Theologische Fakultät Gottfried Adam den Titel wählt: "Soll Schule ethisch erziehen?" (Seite
 16) Weil Religionsunterricht von der Mehrheit als katholischer Religionsunterricht wahrgenommen wird und dieser daher die Diskussion bestimmt, bleibt die schulpädagogische Frage von Adam bis
 heute eher eine Randnotiz. Dem Oberrabbiner Eisenberg fallen
 Aphorismen ein: "In der heutigen Zeit mit den diversen Fundamentalismen in den diversen Religionen wäre es wichtig, wenn ein bißchen mehr Ethikunterricht drinnen wäre." (Seite 16)
- 2 Otfried Höffe: Ethik und Politik, Frankfurt 1979, hier besonders Seite 453 ff
- 3 Antrag auf Genehmigung des Schulversuchs "Anthropologie und Kulturkunde – Grundkurs" (AKG), Seite 1: "Es ist daher notwendig, daß Bildungsinhalte hinsichtlich
- der Lebensgestaltung
 - der Persönlichkeitsbildung

- der Wertordnungen
- der Weltanschauungen und Religionen
- der Kultur und deren Bedeutung

zu den anderen Erziehungsaufgaben der Schule hinzukommen und ein besonderes Gewicht bekommen. Dies insbesondere, weil bei vielen jungen Menschen heute vermehrt Probleme auftreten wie: i oppolit priktoret erste delliktikebaatoj, apareleamene deres

- Destabilisierung in persönlichen und sozialen Beziehungen
- gesteigertes Sucht- und Fluchtverhalten
- Orientierungsdefizite
- Unsicherheit durch Traditionsabbau"
- Der Satz lautet vollständig, Höffe, a.a.O. Seite 464: "Lernziel des Ethikunterrichts ist sittliche Reflexion (mit Information, Interpretation etc.), das heißt eine Reflexion, die nicht um des Wissens, sondern um der Sittlichkeit von Praxis willen durchgeführt wird; Lernziel ist Reflexion als Moment sittlicher Kompetenz."
- Höffe a.a.O. Seite 468
- Höffe, a.a.O. Seite 472
- Otfried Höffe: Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie, in: A.K. Treml (Hrsg.): Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht, Diesterweg Verlag Frankfurt/M 1994, Seite 30 -35, Zitat Seite 32
- Wolfgang Fischer: Ist Ethik lehrbar? in ZfPäd 1/96, Seite 21 f. Im übrigen glaubt der Autor keine positive Antwort auf seine Frage geben zu können.
- Achim Leschinsky und Michael Tiedtke: Ethikunterricht zwischen divergierenden Ansprüchen, Der Modellversuch "Lebensgestaltung - Ethik - Religion" in Brandenburg, Textmanuskript 1996,
- 10 Leschinsky/Tiedtke, a.a.O.
- 11 Georg Hans Neuweg: Kritische Rationalität und "Werte Erziehung", in: ZfPäd 2/1997, Seite 199 – 218, Zitat Seite 216
- 12 Neuweg, a.a.O. Seite 217
- 13 In der offiziellen Internet Adresse des Stadtschulrates erscheint "Schulversuch "Ersatzgegenstand Ethik" des BRG 23 mit Datum vom 1.2.1999, der Direktor der Hegelgasse, Michael Jahn, nutzt den hauseigenen Anschluß "Schulversuch "Kulturkunde – Ethik – Religionen" mit Datum vom 14.12.1998
- 14 Kurze Debatte über Fristsetzungsantrag, Nationalrat, XX.GP, 133. Sitzung, stenographisches Protokoll Seite 113 – 121. Internet vom 16.12.1998
- 15 Hier ist das verfassungsmäßige Recht der Religionsabmeldung der höhere Wert, so daß eine Abmeldung nicht eine Verpflichtung zum Besuch eines anderen Unterrichtes bedeuten kann.
- 16 Eine inhaltliche Übereinstimmung oder Nähe mit KER wird durch den Abgeordneten Höchtl deutlich.

- 17 Der Verfasser war an allen diesen Verhandlungen als Initiator maßgeblich beteiligt und bietet hier nur eine Kurzzusammenfassung der Ereignisse, die ansonsten protokollarisch festgehalten sind. Es werden deswegen weiter auch keine Namen genannt, weil davon ausgegangen wird, daß alle Beteiligten am Ethikunterricht einen persönlichen Lernprozeß durchlaufen haben und man deshalb auch nicht ausschließen kann, daß sich im Nachhinein Lernerfolge bei allen Beteiligten einstellten.
- 18 "Die Führung erfolgt in Semestern, die den sogenannten "Trägerfächern" zugeordnet sind. Da in diesen Trägerfächern bereits ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung stehen, die jene Inhalte ihres Faches, die der Beförderung der angestrebten Ziele dienen können, aus dem jeweiligen Rahmenlehrplan ausgewählt haben, entfallen Ausbildungsmaßnahmen und die damit verbundenen Kosten."
- 19 "Der Lehrstoff der gesamten Oberstufe ist in folgende Schwerpunkte gegliedert:
 - Der Mensch als Kulturwesen
 - Der Mensch als religiöses Wesen
 - Der Mensch als Individuum und als Sozialwesen
 - Der Mensch in Gesellschaft und Staat."
- 20) Im Gegensatz zu dieser Wiener "Zurückhaltung" liegt dem Verfasser eine Evaluationsstudie aus Salzburg vor, die sechs Monate nach Einführung des Schulversuches Ethik erarbeitet wurde.

Anton A, Bucher: "Danke schön für dieses wunderbare Fach!" Empirische Erhebung der Motive für Teilnahme am Ethikunterricht und Erwartungen an denselben"

21 So heißt es im Lehrplan Grundschule Ethik, der ab dem 1.8.1997 in Kraft getreten ist, für die "Ziele und Aufgaben des Ethikunterrichts" in Bezug auf die Grundwerte Achtung, Toleranz und Verantwortung, daß der EU in der Grundschule auf "die Entwicklung der Erlebnisfähigkeit, ... der Entscheidungsfähigkeit, ... der Handlungsfähigkeit ..." zielt. Das geschieht in den Lernbereichen: "Ich und Wir, MIT-einander, VON dem Anderen, Dasein FÜR andere."

7

Julius Mende

Ethik für die Westentasche

Da man wieder Westen trägt, und zwar seit Haider auch Modepionier ist, sei dieses Bild erlaubt: Ein eigenes Schulfach für Werteerziehung vermag Kriterien für Wertungen zu vermitteln, die man im Bedarfsfalle vielleicht wie eine altmodische Taschenuhr oder einen Taschenrechner oder sogar ein Notebook rauszieht, wenn sich mitten in Sachfragen die Notwendigkeit einer Werthaltung ergibt – in einem Konferenzgespräch z.B. oder bei einem Einkauf etc.

Für eine linke, kritische Positionsbestimmung zum geplanten Ethikunterricht an Österreichs Schulen funktioniert das ja auch so. Ein Marx-Zitat - frei nach Marx, versteht sich - aus der Westentasche geholt, und alles dröselt sich ganz einfach auf: "Die herrschenden Gedanken sind immer die Gedanken der Herrschenden - oder umgekehrt."

Dieser Ethiktrick reicht fürs erste: Die Mehrheit der österreichischen HochschülerInnen – zumindest von der Minderheit, die im Mai d.J. zur Hochschülerschafts-Wahl gegangen ist, hat konservativ (d.h. ÖVP) gewählt. Die Mehrheit der Hochschullehrer(Innen? - gibt's kaum) wählt bei Personalvertretungswahlen konservativ. Die Mehrheit aller LehrerInnen wählt bei den Personalvertretungswahlen konservativ. Die Ethiklehrer werden sich gemäß der politischen Lehrer-Landschaft an den Schulen zusammensetzen. Kluge Religionslehrer werden sich im neuen Fach verstecken, da steht man doch nicht so am Pranger, wenn einem ein fundamentalistischer Bischof wieder Stoff für Schülerfragen stiftet. Pragmatisch betrachtet, kann ein kritischer Lehrkörper also nichts Umwerfendes vom neuen Fach erwarten. Vielleicht sogar Zurückwerfendes?

Ein Religionslehrer an unserer Schule hat anläßlich eines Benefizkonzertes zugunsten der kosovarischen Opfer des Jugoslawienkrieges ein Riesenplakat zugunsten der serbischen Opfer aufgehängt – ganz in der Nachfolge Christi, der ja seinen Vordenkern und Oberethikern auch ordentlich auf die Nerven ge-

gangen ist. Im Unterschied zu Jesus agierte er als Einzeltäter, als einsamer Bekenner. Ließ von Kindern einer zweiten Klasse viele Schuhschachteln zeichnen, in jeder drei Millionen Schilling, und das zu den Kosten der Bombennächte addieren. Die Aufregung über diese Einseitigkeit seiner Weltsicht, daß er neben den kosovarischen Opfern auch der serbischen gedachte, legte sich erst, als er groß und rot auch der Mißhandelten und Vertriebenen gedachte. Vermutlich war er der Meinung, durchaus im Sinne der herrschenden Meinung – so wie ich –, daß die ermordeten und vertriebenen KosovarInnen, vor allem die Kinder, die allerärmsten Opfer dieses Konfliktes sind. Und daß das ohnedies alle wüßten. Wie sein Chef, der Papst, wandte er sich gegen die Bombardements, und wie sein Chef Christus predigte er die Feindesliebe.

Wird man von einem zukünftigen Ethiklehrer solch eine "absurde" Haltung erwarten können? Wird der Ethikunterricht nicht einer neoliberalen, pluralistischen, nach allen Seiten toleranten, wertfreien Moral verbunden sein?

Die Gedanken der Herrschenden drücken sich im Denken der herrschenden Medien aus. Trotz Jahrzehnten politischer Bildung - oder gerade wegen dieses Unterrichtsprinzip und zahlreicher Fortbildungsangebote für Lehrerlnnen – machen sie munter auf Feindbildproduktion (Hitler = Milosevic, die Serben etc.), personalisieren das Politische, als gäbe es nicht in jeder Gesellschaft hinter dem Herrscher herrschende Cliquen und nicht genügend Erfahrungen für die Volksweisheit: "Es kummt nix Gscheits nach!"

Es scheint also das an Österreichs Schulen verbindliche Unterrichtsprinzip Politische Bildung bezüglich des herrschenden Bewußtseins auch nicht viel gebracht zu haben. Und für die Beurteilung des Krieges in Jugoslawien ist mir der verbohrte Religionslehrer noch immer lieber als ein modisch diskursivierender Ethiklehrer mit neokonservativen und neoliberalen, selbstverständlich humanitär aufgerüsteten Leitbildern im Kopf.

Mit dem linken Pocketbwußtsein über die herrschenden Gedanken ist einmal klar: Ethikunterricht bringt nichts. Die Auszehrung der Kirchen wird nicht abzufangen sein. Alle Kirchen sollen ihren Religionsunterricht selbst zahlen, sollen ihre Schu-

len und Lehrerbildungsstätten selbst organisieren und finanzieren. Das gehört sich so in einer modernen Demokratie!

Warum schielt man da nicht nach Amerika oder nach Frankreich oder in ein anderes industrialisiertes Land außer nach Deutschland? Man macht den Ethikunterricht der Deutschen nach, wie eben auf allen Gebieten der Anschluß gesucht wird. Nur in Deutschland mußte man die Ossis ideologisch irgendwie einfangen – das ist doch der Hauptgrund für die Ethikunterrichtsdebatte.

Übrigens ist die Tatsache, daß jeder Staat auch über die Schulen seine Bürger ideologisch auf die herrschenden Werte wie Freiheit, Konkurrenz und Geldverdienen einschwören möchte, normal. Nach der demokratischen Verfassung ist es aber auch normal, daß oppositionelle Meinungen zu Wort kommen können, theoretisch müßten diese sogar besonders gefördert werden, da sie ja zu den herrschen Medien wenig Zugang haben und es meist am Geld fehlt, sich sozusagen autonom in die Meinungsbildung relevant einzuschalten.

Die Frage, Ethikunterricht oder nicht, ist also keine wertneutrale Frage, sondern interessensgebunden. Für eine linke kritische Opposition bringt ein eigenes Fach mit Speziallehrern für Ethikunterricht nichts. Erstens ist, wie beschrieben, die Machtfrage und damit die Einflußsphäre klar abgesteckt, und zweitens, da wird es interessanter, stellt sich neben der Westentasche die Frage, ob es überhaupt einen eigenen Bereich des Ethischen gibt. Sozusagen eine eigene Sphäre des Wertens und Bewertens nach diversen Sittengesetzen, durchaus den historischen Wandel mit in den Blick genommen.

Warum genügt nicht das Unterrichtsprinzip Politische Bildung? Sind in ihm nicht alle Werte der bürgerlichen Gesellschaft zum Ausdruck gebracht und noch dazu die Erkenntnis zugrundegelegt, daß alle gesellschaftlichen Sphären politische Fragen und Entscheidungen aufwerfen? Auf die Schule gewendet, bedeutet das die Frage: Gibt es außer Religion explizite Ideologiefächer bzw. korrespondierend relativ ideologiefreie Disziplinen? Im Zeitalter der Sachlogik, der Sachzwänge und der Expertenpolitik verbirgt sich Politik im eigentlichen Sinne hinter den sogenannten Sachfragen. So kann man munter Biologie, Informa-

tik, Mathematik, Physik, womöglich gar noch Geschichte im "ideologiefreien Raum" unterrichten. Man kann z.B. den herrschenden Krieg als von Sachzwängen des Schutzes für verfolgte Minderheiten diktiert, und die sachliche Destruktion der sachlichen Infrastruktur als technisches Problem mit kalkulierten Begleitfolgen darstellen.

Man sieht, daß die Abspaltung des Politischen und damit auch des Ethischen von den technischen Prozeßverläufen des realen Lebens ein Element der herrschenden Ideologie ist. Die Geschichte der Atombomben und der Fall Oppenheimer zeigen, wie schmerzhaft es ist, die vermeintlich verloren gegangene ethische Frage in die Gefilde des Sachlogischen zurückzuholen. Ethikunterricht empfiehlt sich, so gesehen, am ehesten als Unterrichtsprinzip, obwohl das Prinzip Politische Bildung streng genommen auch die historische Herleitung von Werthaltungen und aktuelle Entfaltung von Bewertungsakritierien z.B. für diesen Krieg beinhaltet.

Im Zeitalter der Informationstechnologie, der Gen- und Fortpflanzungstechnologie, der gigantischen Umweltprobleme ist es absolut nicht einzusehen, warum sich FachlehrerInnen der Biologie oder der Mathematik auf formallogische Betrachtungen zurückziehen sollen, während die Anwendungsfelder ihrer Wissenschaften, auf impliziten oder expliziten Wertungen beruhend, unsere Welt dramatisch verändern. Das Abschieben dieser Fragen in eine Ethikstunde ist Moralproduktion für die Westentasche, in die man dann bestenfalls beim Wort zum Sonntag einmal hineinschaut.

- Sengadorto la Variationez

 Sengadorto la Variationez

 L'impedire del Sengadorto

 Al Compeditorez

 Paradorto

 P
- in allen Fellen toutet die Gereichungsführsterreichigkunde "Bibliotherricht". Allem das OSG Magdigung (BrinsMiedelnenennt ihn als "Kalturkunde Biblio and Religionarischende im «MC Megdigune 14 m Wart seind er "Brantsgegenstand Erzie-

ETHIKUNTERRICHT - EIN SCHULVERSUCH: ERILIRUNG:REUND BERKHTE

Manfred Göllner

Ethikunterricht in Österreich

Synopse der Standorte und Lehrplaninhalte

1. Überblick

Mit dem Schuljahr 1997/98 wurde an 8 Standorten in Österreich ein Schulversuch bewilligt (7 im AHS Bereich, einer an einer HTL).

Im Schuljar 1998/99 kamen weitere 18 hinzu.

Im Schuljahr 1999/2000 sollen weitere 21 Standorte dazukommen.

Die Verteilung nach Bundesländern und Schultypen ergibt somit folgendes Bild:

An 47 Schulstandorten wird der Schulversuch Ethikunterricht durchgeführt werden, und zwar

Burgenland: 0

Kärnten: 1

Niederösterreich: 0

Oberösterreich: 15

Salzburg: 12

Steiermark: 2

Tirol: 7

Vorarlberg: 5

Wien: 5

In allen Fällen lautet die Bezeichnung für den Schulversuch "Ethikunterricht". Allein das ORG Hegelgasse 12 in Wien benennt ihn als "Kulturkunde, Ethik und Religionen" und im ORG Hegelgasse 14 in Wien wird er "Ersatzgegenstand Erziehung zu sozialer Kompetenz und ethisch begründeten Werthaltungen" heißen.

In allen Fällen versteht sich der Ethikunterricht als "Ersatz-Pflichtgegenstand ab der 9. Schulstufe für jene SchülerInnen, die keinen Religionsunterricht besuchen.".

Der Name "Ersatzgegenstand" will vor allem zwei Anliegen deutlich machen:

- Die rechtliche Stellung des Religionsunterrichts als Pflichtgegenstand ist gut begründet und abgesichert.
- Wer keinen Religionsunterricht besucht, der versäumt wichtige Bildungsziele. Der Religionsunterricht behandelt die Gottes- und Sinnfrage, aber auch wichtige Anliegen wie Persönlichkeitsbildung, Lebensgestaltung, Werteerziehung und Gewissensbildung, Friedenserziehung und vieles mehr.

Nebenbei sei erwähnt, dass Bezeichnungen wie "Alternativfach", "alternativer Pflichtgegenstand" oder "Wahlpflichtfach" eine einschneidende Veränderung der Rechtsstellung des Religionsunterrichts als Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeiten mit sich bringen würde.

2) Die Lehrpläne (LP) und ihre Standorte

Welche Lehrpläne werden bis zum Schuljahr 1998/99 verwendet?

- LP des PI Innsbruck (Orientierung am LP für Ethik in Bayern): 2 Standorte in Tirol

 - 5 Standorte in Vorarlberg
- 1 Standort in der Steiermark
- LP des PI Salzburg: 7 Standorte in Salzburg
- LP des PI Oberösterreich (Freudenthaler) 7 Standorte in Oberösterreich
- LP der RG/ORG Landeck
- LP der HTL II in Innsbruck (Auer)
- LP des ORG 1 in Wien
- LP des GRG 23 in Wien

Eine breite Verwendung finden also nur der LP des PI Innsbruck (8 Standorte), der LP des PI Salzburg (7 Standorte) und der LP des PI Oberösterreich (7 Standorte). 4 LP werden jeweils nur an einem einzigen Standort verwendet.

Die neuen Lehrpläne im einzelnen: Der LP des ORG 1, Hegelgasse 12 (Wien)

Inhaltlich setzt der LP folgende Schwerpunkte:

im 1. und 5. Sem.: Der Mensch als Kulturwesen

im 2. und 6. Sem.: Der Mensch als religiöses Wesen

im 3. und 7. Sem.: Der Mensch als Individuum und Sozialwesen

im 4. und 8. Sem.: Der Mensch in Gesellschaft und Staat

In den ersten vier Semestern findet eine "Grundlegung", in den zweiten vier Semestern eine "Weiterführung und Vertiefung" der Themenbereiche statt.

Grundsätzliche Orientierung:

Bei diesem LP stand nicht die Abmeldeproblematik, sondern die Entwicklung der Bevölkerungsgliederung in Richtung einer Zunahme jener Schüler, für die kein Religionsunterricht eingerichtet ist, und das zahlenmäßige Ansteigen der o.r.B-Schüler im Vordergrund. Der LP nennt "Anliegen" und "mögliche Unterrichtsthemen", durch die "Wissens-, Bildungs- und Herzensdefizite" ausgeglichen werden sollen. Es gibt eine auffällige Übereinstimmung der ersten drei Semester mit dem LP für katholische Religion der 5. Klasse, ausgenommen jene Kapitel, die sich mit biblischen, heilsgeschichtlichen und christologischen Themen befassen. Das 4. Semester erinnert stark an das ehemalige Unterrichtsfach "Politische Bildung", es geht u.a. um Parteien, Gewerkschaften, Vereine etc.

Auch im 1., 3. und 4. Semester, wo es nicht explizit um religiöse Themen geht, finden sich solche Inhalte, wie z.B im 1. Semester "Sonntag" oder im 4. Semester "Dekalog". Die Grundanliegen und Ziele des 5.-8. Semesters orientieren sich weit weniger am LP für Religion. Vielmehr wird eine groß angelegte Themenpalette angeführt, in der christliche Inhalte zwar vorkommen, aber sie

werden nicht mehr unter dem ausschließlich genuin christlichen Aspekt betrachtet, sondern in einen anderen (eher religionswissenschaftlichen) Kontext gestellt: z.B.: "Die Bibel als Kulturzeugnis" oder "Religionen als Heilswege."

Der LP des GRG 23, Anton Baumgartner Straße 123 (Wien)

Inhaltliche Schwerpunkte:

Zu den oben angeführten Themenbereichen des LP der Hegelgasse kommen im LP der Anton-Baumgartner-Straße noch "Der Mensch als Teil der Familie" und "Der Mensch und seine Mitwelt" dazu. Jedes Thema wird von der 5. bis zur 8. Klasse unter einem anderen Gesichtspunkt besprochen, so werden z.B. zum Themenbereich "Der Mensch als Kulturwesen" in der 5. Klasse Gesellschaftsformen anderer Kulturen", in der 6. Klasse "Umgang mit Fremdem und Fremden", in der 7. Klasse "Krieg und Frieden" und in der 8. Klasse die "Macht des Geldes" und "Entwicklungspolitik" angegeben.

Grundsätzliche Orientierung:

Fast zu 100% am LP für den katholische Religionsunterricht, behält aber nur die "ethischen" Themen bei und streicht die explizit christlichen Inhalte heraus.

Die LP des Akademischen Gymnasiums und des BORG in Innsbruck sowie des BORG Götzis Der LP der HTL II in Innsbruck des BORG Lauterach (Vorarlberg)

Inhaltliche Orientierung:

Neben den an sich identischen Inhalten der Kernbereiche unterscheiden sich die LP nur in wenigen Ergänzungen im Erweiterungsbereich für das BORG Innsbruck. Hier werden zusätzliche Inhalte angeführt, die für die speziellen Formen des "Musischen- und des Sportgymnasiums" von Relevanz sind, z.B. "Musik und Massenmedien" oder die "Auseinandersetzung mit dem Wettkampfgegner".

Für jede Altersstufe gibt es 5 sogenannte "Kernbereiche", an die der "Erweiterundgbereich" anschließt, der die Unterrichtsziele des Kernbereichs konkreter formuliert.

Der LP der HTL II in Innsbruck

Dieser LP ist von einem pädagogisch-psychologisch- philosophischen Ansatz geprägt, der vor allem Inhalte aus dem LP Philosophie für die 8. Klasse enthält. So heißt z.B. in der 5. Klasse der Kernbereich "Der Mensch als personales und soziales Wesen", der Erweiterungsbereich führt u.a. "Sinn und Funktion von Autorität" und "religiöse Autorität" an Hier stellt sich das Problem der Verdoppelung der Inhalte mit aller Schärfe. Eine große Anzahl von Themen, beginnend mit den "Vorsokratikern" über den "Deutschen Idealismus" bis zum "Rechtspositivismus der Neuzeit" sollen im Fach Ethik und im Philosophieunterricht besprochen werden. Was bleibt letztlich für den Philosophieunterricht übrig, wenn schon alles im Ethikunterricht durchgenommen wurde? Wer, außer jenen Kollegen mit der Lehrbefähigung "Psychologie und Philosophie" kann dieses Fach unterrichten? Sind auf der anderen Seite diese Kollegen nicht überfordert, wenn z.B. beim Kernbereich "Das Gewissen als Norminstanz bei Paulus, Thomas von Aquin und Luther" angegeben ist? Und umgekehrt: Welcher Religionslehrer kann zu "Phänomenologie und Konstruktivismus" oder "Philosophisch-ethische Deutungen des Menschen im Zeitalter der Aufklärung" wirklich kompetent Auskunft geben?

Grundsätzliche Orientierung: am Fachlehrplan für Ethik in Bayern.

Der LP des BORG Landeck (Tirol)

Inhaltliche Orientierung:

In nahezu jedem Kapitel finden sich Themen, die auch im LP für Religion vorkommen und die nicht nur "ethischer" Natur sind. So gibt es in der 5. Klasse Themen wie "Die christliche Prägung der Umwelt", "Gebet und Meditation" (im Zusammenhang mit den Weltreligionen), in der 6. Klasse die "Bergpredigt", in der 7. Klasse "Tod als Chance, als Grund der Hoffnung?" und in der 8. Klasse sogar ein Kapitel "Religiöse Zeitgeschichte", in dem es von der Säkularisierung bis zum Verhältnis der Parteien und des Staates zur Religion in der 2. Republik gehen soll.

Grundsätzliche Orientierung am LP für katholische Religion.

Inhaltliche Orientierung:

In jedem Jahrgang gibt es vier bis fünf große Lehrziele, die in Kern- und Erweiterungsbereich unterteilt sind. Diese Lehrziele konzentrieren sich um Wertbegrifffe wie Freiheit, Friede, Toleranz u.a. und auf die Reflexion von Handlungs- und Verhaltensregeln. In diesem LP-Entwurf spielen religiöse Inhalte, bis auf ein Kapitel im 2. Jahrgang "Weltdeutungen und Menschenbilder in den Weltreligionen", keine, oder nur eine untergeordnete Rolle. Im Mittelpunkt steht die Anthropologie, in der besonders jene ethischen Themen angesprochen und thematisiert werden, die mit Technik und Wirtschaft zu tun haben.

Grundsätzliche Orientierung an der "praktischen Ethik", die mit Inhalten aus der Soziologie, Psychologie und Staatsbürgerkunde ergänzt wird.

Der LP der Arbeitsgemeinschaft am Pl Salzburg

Inhaltliche Orientierung:

Der LP beinhaltet 4 "Leitthemen", die sich als globale Lernziele durch die Klassen der Oberstufe ziehen:

- 1. Entwicklung von "Selbstbewußtheit" und Identität als lebenslanger Prozeß
- 2. Leben lernen in der Gemeinschaft
- 3. Leben lernen in der Um- und Mitwelt
- 4. Begegnung mit Weltanschauungen, Werten und Spiritualität anderer ansagnoigilest gegeb bis its lignet van interes "Antal.

Unter diesen Leithemen werden die Inhalte für die jeweilige Klasse angeführt. Bei näherer Betrachtung der Inhalte fällt Folgendes auf:

- Neben vielen Themen, die so auch im LP für katholische Religion stehen, finden sich unter dem Leitthema "Leben lernen in der Gemeinschaft" besonders viele Inhalte, die das Verhältnis des Einzelnen zu Staat und Gesellschaft thematisieren.
- Die inhaltliche Verdeutlichung der Leitthemen ist uneinheitlich. Finden sich unter dem ersten Leitthema der "Entwick-

lung von 'Selbstbewußtheit' und Identität als lebenslanger Prozeß" noch relativ viele Präzisierungen, so werden diese vom zweiten bis zum vierten Leitthema immer spärlicher, bis zuletzt nur noch Schlagworte wie "Judentum, Christentum, Islam" oder "Ideologiekritik" oder auch "Humanismus" zu finden sind.

Grundsätzliche Orientierung:

Wie in den Präambeln des LP zu ersehen ist, orientiert sich der LP "an den aus der Aufklärung hervorgegangenen Grundwerten und Menschenrechten". Der Ethikunterricht "ist daher weder wertneutral noch wertrelativistisch, aber auch nicht dogmatisch." Hinsichtlich der Bildungs- und Lehraufgaben wird, wie bei den anderen Schulversuchen auch, auf den § 2 Abs.1 SCHOG hingwiesen.

Ähnlichkeiten zu den anderen LP lassen sich auch bei der Intention erkennen: "Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Menschenbildern, Wirklichkeitsdeutungen umd Wertsystemen soll die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen aktiviert werden und sie sollen zu eigenständigem und sozial verantwortlichem Entscheiden und Handeln ermutigt werden."

Bemerkenswert erscheint, daß unter demn Punkt "4. Didaktische Grundsätze" die Diskurs-Orientierung mit "gemeinsames Erarbeiten möglicher Lösungen moralischer Probleme anstatt 'fertiger' Antworten" näher erklärt ist. Das Argument "anstatt 'fertiger' Antworten" in einem LP für einen Schulversuch "Ethik" scheint hier implizit auf einen Religionsunterricht anzuspielen, der sich angeblich durch "fertige" Antworten auszeichnet.

Der LP des PI Oberösterreich

Die grundsätzliche Orientierung des LP wurde vom LP des PI Salzburg übernommen.

Inhaltliche Orientierung: In Anlehnung an den LP vom PI Salzburg werden auch hier über alle Klassen der Oberstufe geltende "Leitthemen" vorangestellt. Diese decken sich zwar inhaltlich mit jenen des LP vom PI Salzburg, sind jedoch zum großen Teil anders formuliert:

- 1. Entwicklung von "Selbstbewußtheit" und Identität als lebenslanger Prozeß
- 2. Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten in Beziehung und Gemeinschaft.
- 3. Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen und ökologischen Herausforderungen
- 4. Begegnung mit maßgeblichen Weltanschauungen, Menschenbildern und Werthaltungen religiöser und säkularer Tradition

Viele Inhalte des LP sind mit jenen des LP aus Salzburg ident. Unterschiede zeigen sich darin, daß die Themen ausführlicher bestimmt werden und auch darin, daß neue dazukommen.

Viele dieser Einzelheiten zu den "Leitthemen" finden sich auch im LP für den katholischen Religionsunterricht, sie sind lediglich manchmal auf einer anderen Jahrgangsstufe positioniert (z.B. Sekten in der 10. Schulstufe, Gewissen in der 11. Schulstufe). Explizit christliche Themenstellungen sind weitgehend ausgeklammert und werden oft nur im Zusammenhang mit "religiösen Traditionen" erwähnt. Dazu gehören z.B. Themen wie "die jüdisch-christliche Tradition als Kulturträger des Abendlandes" oder der "jüdisch-christliche Schöpfungsglaube", der beim Thema "Das Verhältnis von Natur, Mensch und Göttlichem in verschiedenen Weltbildern und Ethiken" angeführt ist.

Synopse aller Lehrplaninhalte

Grundsätzlich sind zwei Grundmuster in den vorliegenden 7 Lehrplänen zu erkennen:

- Beginnend mit der 9. Schulstufe werden einzelne Themen unsystematisch angeführt, wobei die Themengebiete von Jahr zu Jahr anspruchsvoller werden.
- Eine vorgegebene Grundstruktur bleibt währende der Oberstufe erhalten, die einzelnen Kerngebiete werden für die jeweilige Schulstufe formuliert.

Eine Synopse der Lehrplaninhalte, gegliedert nach Schulstufen, ist nicht möglich, da sich bei genauerer Betrachtung herausstellte, daß kein einziges (!) Thema in allen LP in derselben Schulstufe genannt wird (z.B. wird "Arbeit" einmal in der 9., einmal in der 11. und einmal in der 12. Schulstufe als Thema genannt).

Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, aus den LP des Schulversuchs "Ethik" den kleinsten gemeinsamen Nenner herauszufinden. Dieser Minimalkonsens stellt sozusagen den "Kernbereich" dar, nach dem derzeit unterrichtet wird. Berücksichtigt werden ausschließlich Themen, die gleichlautende Formulierungen aufweisen und in mindestens 4 LP vorkommen.

- Arbeit
- Autorität
- Familie (alle LP)

 The state of the s
- Feste (alle LP)
- Freiheit
- Freizeit
- Fremde/Fremdes
- Geschlechterrollen
- Gewissen
- Konflikte/Bewältigung
- Krieg/Frieden
- Kunst/Kultur
- Liebe/ Sexualität (alle LP)
- Medizinische Ethik (alle LP)
- Menschenrechte
- Normen
- Ökologie / Technik (alle LP)
- Recht / Gerechtigkeit
- Religionskritik
- Schuld and standard & rob tree branches :>
- Sekten
- Sinnfrage
- Sucht
- Tod
- Vorbilder/große Gestalten
- Weltreligionen (alle LP)

Um diesen "Kernbereich" gliedern sich – je nach Ausrichtung des LP – die vielfältigsten Themen. Die Bandbreite reicht von Themen wie: "Gefühle wahrnehmen und ausdrücken" oder "Suche nach eigenen Wurzeln" bis zu: "Das griechische Humanitätsideal der Kalokagathie" oder "Berühmte Prozesse der Weltgeschichte (Hexen-, Jeanne d'Arc, Sokrates…)

Zusammenfassung

- Die Standortanalyse macht deutlich, daß zwar inzwischen eine größere Streuung stattgefunden hat, gleichzeitig zeigt sich aber auch, daß Wien mit nur zwei Schulversuchen (aber 25% aller Schüler Österreichs) unterrepräsentiert ist.
- Bei der Frage nach den Lehrplaninhalten gibt es einerseits einen gewissen (ausreichenden) Konsens bei den Themen, andererseits große Auffassungsunterschiede, in welcher Schulstufe sie anzusetzen sind.
- Die Auflistung der gemeinsamen Themen der LP zeigt, daß Grundsatzfragen wie z.B. die Frage nach der Begründung für kompetentes ethisches Entscheiden und Handeln, die Frage nach dem Glück des Menschen oder auch die Frage nach dem Verhältnis von Kirche und Staat zu wenig berücksichtigt werden.

Zusammenfassung der Beiträge des Autors in: cpb (Christlich pädagogische Blätter) 1/1998 und 1/1999

Anmerkung:

1 Manfred Göllner, Ethikunterricht – ein Fach auf der Suche nach seiner Identität? Forum Religionsunterricht, Juni 1999, S.3

Anton A. Bucher

"Danke schön für dieses wunderbare Fach!"

Warum SchülerInnen am Ethikunterricht teilnehmen und was sie sich von ihm erwarten

"Danke schön für dieses wunderbare Fach", so äußerte sich eine Schülerin im Bundesland Salzburg, die bisher vom Religionsunterricht abgemeldet war und seit dem Schuljahr 1998/99 mit gut 230 anderen SchülerInnen dieses Bundeslandes zwei Wochenstunden Ethik besucht, für sie anfänglich ein Schock. Also kein "Danke schön", sondern Verbitterung, zwei Freistunden nicht mehr genießen zu können.

Anders ein Schüler, der sich vom Religionsunterricht abmeldete, um das neue Fach besuchen zu können: "Ich glaube, daß Ethik aktuellere, spannendere Themen umfaßt. Bis jetzt bin ich mit dem Fach sehr zufrieden."

Um die Diskussion zu versachlichen, ist empirische Forschung notwendig, zum Religions- wie zum Ethikunterricht. Ohnehin sind die Schulversuche in Ethik von Gesetzes wegen zu evaluieren. Dazu gehören – nebst vielem anderen – Antworten auf die Fragen:

- Wer sind die EthikschülerInnen? Primär Heranwachsende ohne religiöses Bekenntnis?
- Aus welchen Gründen besuchen sie Ethik und nicht Religion?
- Was erwarten sie sich vom neuen Schulfach?

Zu Beginn des letzten Schuljahres bearbeiteten 182 EthikschülerInnen im Bundesland Salzburg einen Fragebogen mit offenen und geschlossenen Items. Er gibt Einblicke in die Anmeldungsmotive und Erwartungen. Ob und inwieweit letztere erfüllt wurden, läßt sich erst nach Abschluß einer momentan laufenden Erhebung feststellen.

1. Wer sind die EthikschülerInnen?

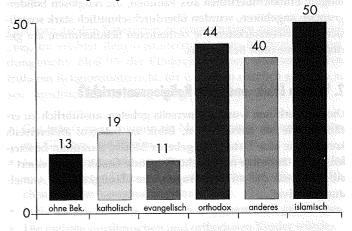
Religionszugehörigkeit:

Gut zwei Drittel von ihnen sind nominell KatholikInnen. Zumindest im Bundesland Salzburg ist Ethikunterricht also nicht das Auffangbecken für SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis; diese machen 13% aus. Jedoch widerspiegelt die Stichprobe die zusehends multireligiöser werdende Gesellschaft: 7% sind muslimisch, 5% evangelisch, weitere 5% orthodox; auch begegnen religiöse Denominationen wie Hinduismus, Buddhismus, methodistische und neuapostolische Kirche, Zeugen Jehowas, ein Schüler ist Sikh.

Die persönliche Selbsteinschätzung:

Die EthikschülerInnen verstehen sich überwiegend als "kritisch" (71%), "tolerant"(70%) und "frei" (78%), aber signifikant seltener als "gläubig" (23%). Allerdings differieren beim letzten Merkmal die religiösen Denominationen markant:

Sich als gläubig verstehende SchülerInnen/Bekenntnisse in %



 Die Annachtungsmatten eine gehr unterhabenschieden die Beigneich auf des Beriches Wer denem en Versenställichten BeignZahlenmäßig überwiegen die sich als nicht gläubig einschätzenden Mitglieder der katholischen Kirche. Aber von den muslimischen Kindern versteht sich jedes zweite als ausdrücklich gläubig, ähnlich bei den orthodoxen. Noch markanter unterschieden sie sich in der Frage, ob Gott existiert: Davon sind die muslimischen SchülerInnen zu 100% überzeugt, die katholischen zu 43%, jene ohne Bekenntnis zu 23%.

Die bisherige religiöse Sozialisation:

Mehrheitlich kommen die EthikschülerInnen aus Elternhäusern, in denen Religion marginal ist, zumindest bedeutungsloser als bei den TeilnehmerInnen des Religionsunterrichts. Eine 1996 publizierte Befragung von 2700 österreichischen SchülerInnen zum Religionsunterricht ermöglicht direkte Vergleiche. So gaben letztere zu 26% an, im Elternhaus werde "nie" über Gott gesprochen; bei den EthikschülerInnen hingegen sind es mehr als zwei Drittel. Während die ReligionsschülerInnen zu 65% im Elternhaus keine regelmäßige Gebetspraxis erfahren, sind es bei den EthikschülerInnen 93%. Doch diese sind diesbezüglich nicht homogen: EthikschülerInnen aus Familien, die religiösen Sondergruppen angehören, wurden überdurchschnittlich stark sozialisiert, am zweitstärksten die orthodoxen SchülerInnen; am geringsten jene ohne Bekenntnis.

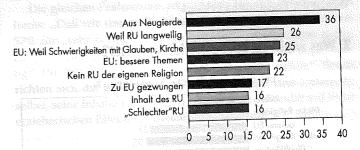
2. Warum Ethik- und nicht Religionsunterricht?

Die SchülerInnen wurden einerseits gebeten, ausführlich zu erzählen, wie sie dazu kamen, Ethik zu belegen; andererseits konnten sie eine Liste vorgegebener Motive daraufhin beurteilen, ob sie zutreffen oder nicht. Folgende Grafik repräsentiert – auf der Basis der offenen Frage – die Häufigkeit der Anmeldungsmotive:

Smith or and Erwannungen (Ob seel investment leksbere erillik

Section for the content of the state of the state of the section o

Motive für EU, offene Frage, %



- Spontan genannt wurde von mehr als einem Drittel Neugierde:
- Drei Kategorien beziehen sich auf den früheren Religionsunterricht. Er wurde überwiegend negativ erlebt, sei es, weil er "langweilig" war; sei es wegen der biblischen und kirchlichen "Inhalte des RU"; sei es wegen der Person des/der Religionslehrers/in.

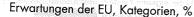
Faßt man die drei Kategorien zu einer einzigen zusammen, wird "negativ erlebter Religionsunterricht" zum häufigsten Anmeldungsmotiv. Bloß 9% der EthikschülerInnen attestierten ihrem früheren Religionsunterricht, für ihr Leben nützlich gewesen zu sein, ausdrücklich als "langweilig" qualifizierten ihn 78%.

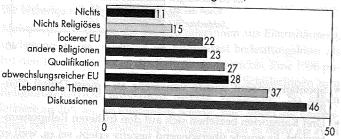
- Gut jede/r vierte nannte als Motiv spontan Schwierigkeiten mit Glauben und Kirche:
- Nahezu gleich viele attestieren dem Ethikunterricht, "daß man die ganzen Lebensfragen einmal von der wissenschaftlichen Seite her kennenlernen kann."
- Mehr als jede/r fünfte fühlt sich zu diesem Fach gezwungen:
- Die meisten muslimischen und orthodoxen Kinder würden Unterricht in ihrer Religion der Ethik vorziehen

Die Anmeldungsmotive sind sehr unterschiedlich und wirken sich auf das Fach aus. Wer diesem im Voraus attestiert, interes-

santere und aktuellere Themen zu bringen, wird sich in ihm motivierter verhalten, als wer sich dazu gezwungen fühlt und den Verlust der Freistunden beklagt.²

3. Was wird vom Ethikunterricht erwartet?





Auch dies wurde sowohl offen (siehe Grafik) als auch mit geschlossenen Items erfragt.

Die Erwartungen beziehen sich überwiegend auf die Gestaltung des Faches und seine Inhalte, und weniger auf die Kategorie "Qualifikationen" für die persönliche Lebensgestaltung, beispielsweise: "Lernen, wie man Entscheidungen richtig trifft. Über eigene Probleme sprechen können."

Knapp jede/r zweite sprach spontan Diskussionen an: "Diskussionen über alltägliche Probleme … eben ein Diskutierfach, wo alles ausführlich besprochen wird."

Gewünscht werden ferner:

- Lebensnahe Themen: "Es sollen auch Probleme diskutiert werden, die wir selber haben bzw. haben könnten."
- Abwechslung der Methoden: "Plakate gestalten, Musik hören."
- Informationen über andere Religionen, deren Lebensweise.
- "Keine Tests, keine Prüfungen, einen Einser mehr im Zeugnis, mehr Gaudi als in Reli."

Nur gut jede/r neunte erwartet sich gar nichts: "Nicht viel! Bzw. nichts! Nothing! Gar nichts. Aus! Erst recht nichts! Über-

haupt nichts! Schon gar nichts! So zfleiß! Hundertprozentig nichts!"

Die gleichen Präferenzen zeigten sich bei den geschlossenen Items: "Daß wir unsere Probleme diskutieren können", hielten 57% für "sehr richtig", 32% für "richtig"; "Anregungen dafür, ein gutes moralisches Leben zu führen" ist für 10% "sehr richtig", für 39% "richtig" und für 21% "gar nicht richtig". Somit richten sich die Erwartungen insbesondere auf den Unterricht selber, seine Inhalte und Gestaltung, und nur sekundär auf seine erzieherischen Effekte für die Lebensgestaltung.

4. Zusammenfassende Reflexionen

- Ethikunterricht ist zumindest im Bundesland Salzburg nicht das Sammelbecken für SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis. Vielmehr sind die Teilnehmenden mehrheitlich nominell katholisch; jene ohne Bekenntnis sind in der Minderheit, noch mehr die muslimischen, orthodoxen und evangelischen Kinder.
- Ethikunterricht wurde am häufigsten von solchen SchülerInnen gewählt, die mit ihrem bisherigen Religionsunterricht unzufrieden waren, sei es wegen seiner Gestaltung und Inhalte (insbesondere die kirchlich-biblischen), sei es wegen dem/der Religionslehrer/in. Am unzufriedensten sind die katholischen SchülerInnen, am wenigsten die orthodoxen und muslimischen. Ein weiteres starkes Motiv ist die Neugierde.
- Die religiöse Sozialisation der meisten EthikschülerInnen ist geringer als die der am Religionsunterricht Teilnehmenden. Geringe religiöse Sozialisation korreliert mit weniger Interesse an religiösen Fragen und einer geringeren Attributierung von Effizienz an dem Religionsunterricht, was die Bereitschaft erhöht, sich von diesem ab- und bei Ethik anzumelden.
- Gut ein Viertel der SchülerInnen fühlt sich zu Ethik gezwungen, insbesondere die SchülerInnen ohne Bekenntnis. Die weitere Evaluation wird zeigen, ob diese den Unterricht negativ beeinflußten.

- Zu Ethik gezwungen sind aber auch jene SchülerInnen, speziell muslimische und orthodoxe, die den Religionsunterricht in ihrem Bekenntnis vorziehen würden. Da sie sich zudem als signifikant religiöser und (gott-)gläubiger verstehen, wären sie in einem eigenen Religionsunterricht wohl besser beheimatet als in den Ethikklassen, deren SchülerInnen mehrheitlich religiös nur wenig interessiert sind.
- Eine solche Regelung würde den Ethikunterricht nicht um seine SchülerInnen bringen, da die Quoten der muslimischen und orthodoxen SchülerInnen über das gesamte Bundesland hinweg nicht sonderlich hoch sind (ausgenommen Hallein mit einem hohen Anteil an muslimischen SchülerInnen).
- Die Erwartungen an den Ethikunterricht ähneln jenen an den Religionsunterricht: Lockere Diskussionen über lebensnahe Themen und Abwechslung, teils auch Kunde über andere Religionen; weniger jedoch verbindliche Hinweise für die Gestaltung des privaten Lebens, worin sich der hohe Grad an Individualisierung widerspiegelt.
- Ohnehin sind die diesbezüglichen erzieherischen Möglichkeiten der Schule realistisch zu sehen. Leschinsky, als er im Bundesland Brandenburg die Effekte von LER evaluierte, stellte fest, daß die LER-SchülerInnen nicht mehr und nicht weniger ausländerfeindlich eingestellt waren als die Gleichaltrigen ohne LER-Stunden; auch hinsichtlich weiterer soziomoralischer Variablen wie Protestbereitschaft, Engagement für die Umwelt unterschieden sie sich nicht.³ Soziomoralische Einstellungen werden insbesondere im sozialen Nahund Primärbereich grundgelegt und aufgrund wiederholter Erfahrungen habitualisiert; sie zu transformieren ist nicht leicht und braucht Zeit.

Weitere Evaluationsschritte:

Die jetzt laufende summative Evaluation des ersten Ethikjahres wird zeigen, ob sich die Erwartungen der SchülerInnen und der – übrigens sehr engagierten – LehrerInnen erfüllt haben oder nicht. Aus Gesprächen mit letzteren wurde ersichtlich, von wie vielen Variablen das Gelingen dieses Unterrichts abhängt, insbe-

sondere auch von solchen des schulischen Settings. Wem für Ethik die beiden letzten Stunden am Freitag zugewiesen werden, ist massiv benachteiligt und wird damit rechnen müssen, daß etliche SchülerInnen auf die zeitlich günstiger gelegenen Religionsstunden ausweichen werden. Wer primär mit SchülerInnen arbeitet, die sich zu Ethik gezwungen fühlen, wird es harziger haben als wer eine an ethisch-philosophischen Fragen interessierte Klientel hat. Von besonderem Interesse wird sein, wieviele EthikschülerInnen bei ihrer Entscheidung bleiben und wieviele der neuen Fünftkläßler im nächsten Schuljahr dazu stoßen werden.

Abschließende Überlegungen:

Wie es mit dem Ethikunterricht mittel- und langfristig weitergeht, ist schwer zu sagen; wie es weitergehen sollte, eine bildungspolitische Frage bzw. eine der persönlichen weltanschaulichen Überzeugung. Jedenfalls ist zu begrüßen, daß auch in Österreich über dieses Fach nicht nur diskutiert, sondern dieses auch unterrichtet wird, wie etliche SchülerInnen mitteilten, zu ihrer vollsten Zufriedenheit. Gewiß wäre es verfrüht (und budgetär nicht bedeckbar), Ethikunterricht flächendeckend einzurichten. Religionssoziologische Trendanalysen deuten jedoch darauf hin, daß kirchlich identifizierte Religiosität weiterhin schwindet (um ca. 1% pro Jahr weniger Angehörige der katholischen Kirche), ebenfalls die Bereitschaft zur religiösen Sozialisation der Kinder, sodaß sich die Quote der potentiellen EthikschülerInnen erhöhen wird. Die Anstrengungen für dieses Fach sollten infolgedessen nicht nur fortgesetzt, sondern intensiviert werden.

Es wäre eine massive Verkürzung, wenn als Sinn und Zweck dieses Faches hervorgehoben würde, daß es die Abmeldungszahlen vom Religionsunterricht stabilisiert⁴ ja reduziert, was in der Bundesrepublik in der Tat der Fall war. Vielmehr hat es eine eigene bildungstheoretische Dignität und Relevanz. Ebenfalls problematisch ist die auch schon verlautbarte Variante, Ethikunterricht nicht für alle SchülerInnen obligatorisch zu erklären, um so zu erleichtern, daß Bekenntnislose freiwillig am Religionsun-

terricht teilnehmen. Solche Überlegungen orientieren sich am Primat des katholischen Religionsunterrichts, der aber in einer pluralistischen Gesellschaft zusehends obsolet wird.

Vielmehr wäre es wünschenswert, alles, was sich in den Ethikklassen der verschiedenen Bundesländer bewährte, synergetisch in ein gesamtösterreichisches Konzept (der curricularen Inhalte und der Bildungsziele) zusammenzuführen und insbesondere an jenen Schulen Ethik dauerhaft einzurichten, die von vielen SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis besucht werden bzw. eine traditionell hohe Abmeldungsrate vom Religionsunterricht aufweisen.

Ethikunterricht allein wird die bestehenden und die kommenden ethischen Probleme unserer Gesellschaft nicht lösen. Er wird auch Erziehungsdefizite nie voll kompensieren können und nicht lauter Gandhis und Mutter Theresas hervorbringen; ohnehin soll von der Schule nicht erwartet werden, was auch der Gesellschaft nicht gelingt. Aber er ist im letzten Schuljahr für viele SchülerInnen ein Ort gewesen, an dem sie sich mit ethischen Fragen auseinandersetzten, zustimmend, kritisch oder verneinend. Ohne solche reflexive Aktivität wird sich das Ziel einer mündigen ethischen Urteilsbildung nicht erreichen lassen, denn alles Lernen geschieht by doing. Wenn die SchülerInnen dabei gelernt haben, besser aufeinander zu hören, sich in die Rolle des/der anderen zu versetzen, einander zu verstehen, dann sind Bausteine jener Diskursbereitschaft aufgebaut worden, die für jeden demokratischen Staat lebenswichtig ist.

Anmerkungen:

- 1 Bucher, a.: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996, (Anm.6)
- Die geschlossenen Items zeigten den gleichen Trend: 60% hielten als Anmeldungsmotiv für zutreffend: "weil ich mit meinem bisherigen RU nicht zufrieden war", 63% "weil ich neugierig bin auf dieses Fach", 24% "weil ich dazu gezwungen bin".
- 3 Leschinsky, A.: Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich "Lebensgestaltung Ethik Religion", Frankfurt/M. 1996, 172-187.
- 4 Vgl. bspw. Flachgauer Nachrichten, 4. März 1999, S.3.

Marianus Mautner, Gabriela Auer

Rückblick auf das Schuljahr 1997/98 an zwei Wiener Standorten

Schulversuch "Ethik"1

In Wien wurde an zwei Standorten im Schuljahr 1997/98 der Schulversuch "Ethik" eingeführt und im folgenden Schuljahr fortgesetzt: am GRG 23, Anton Baumgartnerstraße 123 mit dem Titel "Alternatives Pflichtfach – Ethik" und am ORG 1, Hegelgasse 12 mit dem Titel "Kulturkunde – Ethik – Religionen" (KER)

Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen wurden über ihre Erfahrungen nach einem Jahr Unterricht befragt und ihre Rückmeldungen ausgewertet.

1. Lehrpläne

Da bei allen Schulversuchen "Ethik" die verschiedenen Schulen und PIs den Lehrplan eigenständig konzipierten, unterscheiden sich diese zum Teil wesentlich.

Auch die Lehrpläne der beiden von mir befragten Standorte in Wien differieren in Titel und Aufbau sehr stark:

Das GRG 23, Anton Baumgartner-Straße 123:

"Alternatives Pflichtfach – Ethik"

Es gibt einen über vier Jahre aufbauenden Lehrplan. Ein Lehrer kann alle Stufen betreuen.

Inhaltlich finden sich 7 Themenbereiche, die in jedem Jahr unter einem anderen Aspekt wiederkehren:

- 1. Der Mensch als Individuum
- 2. Der Mensch in Beziehung zum Du
- 3. Der Mensch als Teil der Familie
- 4. Der Mensch als Teil der Gesellschaft

- 5. Der Mensch als Kulturwesen
- 6. Der Mensch und seine Mitwelt
- 7. Der Mensch als religiöses Wesen

Das ORG 1, Hegelgasse 12:

"Kulturkunde – Ethik – Religionen" = "KER"

Der Aufbau ist eine Abfolge von 2 mal 4 Semestern, wobei jedes Semester von einem anderen Lehrer betreut wird.

Die Semester haben folgende Schwerpunkte:

1. und 5. Semester: Der Mensch als Kulturwesen

2. und 6. Semester: Der Mensch als religiöses Wesen

3. und 7. Semester: Der Mensch als Individuum und Sozialwesen

4. und 8. Semester: Der Mensch in Gesellschaft und Staat

1 bis 4 ist jeweils Einführung, 5 bis 8 Vertiefung

2. Die Evaluation

Die Impulse und Konzepte in der Entwicklung der Schulversuche kamen bisher von der Seite der Anbieter, das sind die LehrerInnen, die Bildungsinstitutionen und die staatlichen Bildungsbehörden.

An allen Standorten gibt es daher eine begleitende Betreuung und Fortbildung der Lehrerteams durch die jeweiligen Pls. Ebenso gibt es eine begleitende interne Evaluation in Form von Einzelgesprächen und Teamsitzungen und regelmäßige Berichte an das Ministerium. Im Ministerium gibt es auch ein Team, das an einem Konzept für die Übernahme in das Regelschulwesen und für die Ausbildung der "Ethik"-Lehrer arbeitet. Die Leitung dieses Teams obliegt dem Leiter des Kulturamtes MR Dr. Werner JISA (Fax: 01/53120/2310).

3. Befragung in Wien

A) Zielsetzung:

Mein Interesse ist es, die Sichtweise und Bedürfnislage der "Konsumenten", also der SchülerInnen und Eltern zu erheben.

Dafür habe ich als ersten Schritt an den beiden Standorten in Wien einen Rückblick auf das erste Jahr erhoben.

B) Verlauf:

Zuerst konzipierte ich drei Fragebögen:

Einen SchülerInnenfragebogen, einen Elternfragebogen und einen LehrerInnenfragebogen (für alle LehrerInnen, die eine Klasse des Schulversuches unterrichteten).

Der Plan, die Fragebögen zum Ende des Schuljahres auszugeben, scheiterte an der Vielzahl vorzubereitender Schritte und der Dauer für die Genehmigung durch die Dienstbehörde.

Die Befragung wurde von mir im November 1998 in folgenden Schritten durchgeführt:

• Genehmigung durch Schulleitung und Dienstbehörde, sowie Besprechung mit den schulinternen Teams.

 Vorinfomation der Klassen mit Ausgabe des Elternbriefes und Elternfragebogens.

• Ausgabe der LehrerInnenfragebögen.

 ca 14 Tage später – SchülerInnenbefragung; ich besuchte jede Klasse und hatte eine Schulstunde Zeit, um die Fragebögen zu erklären und ausfüllen zu lassen. Zugleich Einsammeln der Eltern- und Lehrerfragebögen.

 Auswertung mit dem Programm SPSS-Statistikal Package for the Social Sciences. Frau Mag. Gabriela Auer, die an meiner Schule das Freifach "Einführung in die statistische Datenanalyse" betreut, übernahm Eingabe und Auswertung der Fragebögen als Projektarbeit mit zwei Schülerinnen, Frl. Irina Gruber und Frl. Manuela Toupal.

Der derzeitiger Stand ist eine erste allgemeine Auswertung von allen Fragebögen. Dabei ist festzustellen, daß die Teilnahme der SchülerInnen am Ethikunterricht bzw. am Religionsunterricht klassenspezifisch ist.

Die nächsten Schritte werden sein:

• detaillierte Auswertung der einzelnen Standorte, Standortvergleich, Lehrplanbezüge, etc.;

Präsentation und Besprechung der Ergebnisse mit SchülerInnen und LehrerInnen der jeweiligen Standorte;

gemeinsame Planung nächster Schritte – ev. in Richtung einer begleitenden Fortführung über 4 Jahre (einen Durchlauf des Schulversuches).

4. Aufbau der Fragebögen

a) Der SchülerInnenfragebogen: (1) (1990) (1990) (1990)

Dieser Fragebogen ist der längste. Er hat 3 Seiten mit 3 Schwerpunkten:

- 1. Wie und warum habe ich mich für das gewählte Fach entschieden?
- 2. Rückblick und Bewertung des vergangenen Jahres
- 3. Ausblick auf das kommende Jahr
 - a) Freie Auswahl
 - b) Wünsche und Bereitschaft

Alle Teile enthalten Likertskalen und offene Fragen.

Annalysis and an artist the state of the same of the s

b) Der Elternfragebogen: Dieser Fragebogen hat 2 Seiten mit 3 Schwerpunkten:

- 1. Fragen zu den Schwerpunkten: Information über die Inhalte, Befürwortung des Schulversuchs, Einfluß der Eltern bei der Entscheidung, Auswirkung des Schulversuchs auf die Kinder. (Likertskalen)
- 2. Alle Eindrücke und Gedanken zum Schulversuch (offene Frage).
- 3. Wie hat sich das Kind im 2. Jahr des Schulversuches entschieden und warum?

c) Der Lehrerinnenfragebogen:

Dieser Fragebogen hat 2 Seiten mit 2 Schwerpunkten:

- 1. Fragen zu den Schwerpunkten: Befürwortung des Schulversuches, Auswirkungen des Schulversuches auf die Klasse/ Gruppe; Gesamteindruck vom Schulversuch (Likertskalen).
- 2. Alle Eindrücke und Geglanken zum Schulversuch (offene Frage).

5. Auswertung und Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse

Die bisherige Auswertung ist noch nicht detailliert, nach Standorten differenziert etc., sondern nur ein erster Eindruck über die Gesamtheit der Rückmeldungen. Trotzdem können einige allgemeine Eindrücke und Ergebnisse wiedergegeben werden.

Diese sind natürlich noch in keiner Weise repräsentativ, weder für einen Standort noch für einen Lehrplan, noch für den Schulversuch als solchen. Die Gruppe der befragten Personen ist dazu zu klein. Ebenso erlaubt ein einzelner Jahrgang keine repräsentativen Deutungen und Aussagen. Alle Ergebnisse haben daher nur die Qualität eines ersten Eindruckes, quasi eines Blitzlichtes, und können daher nur einzelne Aspekte erstmals in den Blick rücken.

6. Auswertung – erste Eindrücke

Rücklauf: Von 190 SchülerInnenn kamen 150 Fragebögen zuriick.

Von 190 Eltern kamen 49 Fragegögen zurück.

Von ca 70 LehrerInnen kamen 7 Fragebögen zurück.

Prozente: Alle Prozentangaben beziehen sich meist auf die Gesamtzahl der Schüler beider Standorte.

A) Die SchülerInnenfragebögen:

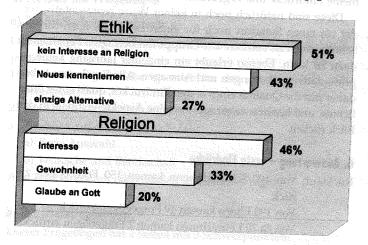
1) Erster Schwerpunkt: Wie und warum habe ich mich für das gewählte Fach entschieden?

Viele Schüler beklagen, daß sie zu wenig informiert wurden. Diese Tatsache ergab sich aus dem Umstand, daß die Genehmigung der Schulversuche erst in den Ferien erfolgte und SchülerInnen und Eltern daher erst mit Schulbeginn informiert wurden.

Fast alle geben an, weder von den Eltern, noch von den Kollegen in ihrer Entscheidung beeinflußt worden zu sein. Zu den Antworten der Eltern ergibt sich hier eine markante Übereinstimmung. Auch die Eltern sagen, daß sie ihre Kinder nicht beeinflußt haben.

Einen wichtigen Einfluß auf die Entscheidung hatten die bisherigen Erfahrungen mit dem Religionsunterricht, und zwar sowohl für, als auch gegen diesen. Z.B. wird formuliert: "Ich bin immer schon in Religion gegangen" und offenbar war der Schüler zufrieden (Interpretation). Diese Aussage heißt in der Graphik "Gewohnheit".

Als wichtigste Gründe für die Auswahl wurden angegeben:



2) Zweiter Schwerpunkt: Rückblick und Bewertung des vergangenen Jahres

Beim Rückblick auf das vergangene Unterrichtsjahr wurden sowohl LehrerInnen als auch Themen, Inhalte und Gestaltung überwiegend positiv bewertet. Viele Themen und Aktionen, die in guter Erinnerung blieben, finden sich später als Wunsch für das kommende Jahr wieder.

Gut in Erinnerung sind zum Beispiel die Themen:

- Ethik: Jugendprobleme 43%, Sexualität 32%, Menschenrechte 30%, Weltreligionen/Sekten 27%.
- Religion: Glaube und Kirche 32%, andere Religionen/Sekten 32%, Sexualität 29%, Jugendprobleme 29%.

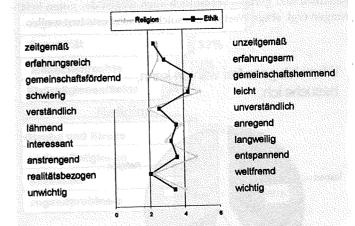
Besonders gerne mitgemacht wurde bei: Projekten 37%, Diskussionen/Gruppenarbeiten 29%, Exkursionen 22%.

Was vor allem frustriert: der Unterricht 26%, die Inhalte 13%. Der Gesamteindruck ist überwiegend positiv.

Gewertet wird:

- "Bei der Arbeit in meiner Gruppe habe ich mich wohl gefühlt."
 - RU 90%, Ethik 89% mit ja und eher ja;
- "Die meisten Themen waren für mich interessant." RU 80%, Ethik 73% mit ja und eher ja;
- "Die Gestaltung des Unterrichts hat mir meistens gefallen."
 RU 72%, Ethik 51% mit ja und eher ja.

Auch das Polaritätenprofil zeigt den positiven Eindruck deutlich und zwar hier in den getrennten Werten bei "Ethik" und Religion für beide Gruppen.



Beide Wertelinien liegen fast parallel, außer in einem Punkt.

Religion wird als mehr "gemeinschaftsfördernd", Ethik mehr als "gemeinschaftshemmend" eingestuft. Eine mögliche Ursache ist vielleicht, daß die ReligionsschülerInnen sich schon mehrere Jahre kennen. Eine schlüssige Deutung kann vielleicht noch durch die Detailanalyse gefunden werden.

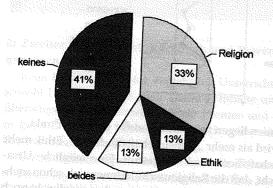
3) Dritter Schwerpunkt – Ausblick auf das kommende Jahr. a) Freie Auswahl:

Hierbei ist vor allem das Ergebnis der Antworten auf die Frage: "Was würden Sie tun, wenn Sie ganz frei wählen könnten, ob Sie RU oder "Ethik" oder beides oder keines besuchen wollen ?"

Interessant ist, daß immerhin 13% angeben, beides besuchen zu wollen, vor allem, um beides kennenzulernen und aus Interesse. Es zeigt sich daran, daß doch eine relativ große Gruppe eine hohe Leistungsbereitschaft und großes Interesse hat, die sogar so weit gehen, mehr als notwendig tun zu wollen.

Markant und, wie mir scheint, auch nicht überraschend ist, daß 41% angeben, keines der beiden Fächer besuchen zu wollen, und zwar in erster Linie (70%), weil sie dann weniger Unterricht haben. Das paßt auch dazu, daß immerhin 19 SchülerInnen ausdrücklich anführen, daß sie Unterricht als solcher am meisten frustriert. Insgesamt ist auch markant, daß doch 59% selbstverständlich und gerne - vermutlich auch wegen der guten Erfahrungen (vgl. obige Werte) – ein solches Fach besuchen wollen.

Wenn ich ganz frei wählen kann, besuche ich:



Folgende Gründe für den Besuch wurden angegeben:

für Religion: für Ethik

für beides: für keines:

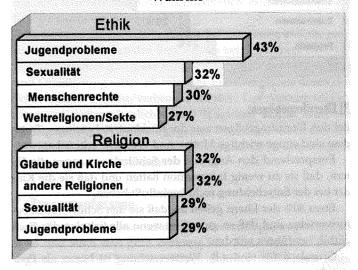
Interesse (71%), Allgemeinbildung (27%) Interesse (86%)

(15 and the analysis of the solution of the conduction with the conduction of the co

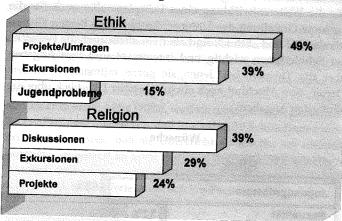
Interesse (63%), beides kennenlernen (47%) weniger Interricht (70%), kein Interesse (41%) b) Wünsche und Bereitschaft

Für die Weiterentwicklung eines Lehrplans aber auch für die konkrete Gestaltung des Unterrichtes in diesen beiden Gegenständen RU und "Ethik", sind aber vor allem auch die Wünsche der SchülerInnen wichtig und interessant und ihre Angaben über die Themen, bei denen sie gerne mitmachen würden. Darum zum Abschluß noch ein graphischer Überblick über die häufigsten Angaben:

Wünsche



Bevorzugte Aktivitäten



B) Elternfragebögen:

Bei den Elternfragebögen war der Rücklauf viel geringer. Trotzdem sind einige wichtige Motive und Wünsche erkennbar.

Entsprechend den Angaben der SchülerInnen sagen die Eltern, daß sie zu wenig Information hatten und daß sie die Kinder bei der Entscheidung nicht beeinflußt haben.

Etwa 80% der Eltern geben an, daß sie den Schulversuch befürworteten und daß es gut wäre, wenn alle Schulen das Fach "Ethik" einführen würden.

Gründe dafür sind z.B.: Werteerziehung ist besser als Freistunde.

Es ist gut eine Differenzierung von Gut und Böse kennenzulernen. Es gibt dadurch mehr Wissen über andere Religionen. Hier wird Toleranz und Achtung eingeübt. Es regt zum Nachdenken an, etc.

Auch darin, was über die Kinder gesagt wird, kommt ein positiver Eindruck zu Tage. Etwa 50% haben den Eindruck, daß die Kinder mehr Interesse und Wissen haben und daß sie mehr über diese Themen reden.

Sogar einige Verbesserungs- und Erweiterungsvorschläge werden gemacht, z.B.: 2 Lehrer sollen gemeinsam Ethik und Religion unterrichten. Es sollte möglich sein, beide Fächer zu wählen.

C) Lehrerfragebögen:

Nur 7 Fragebogen kamen zurück. Vermutlich deshalb, weil gerade die Lehrerteams ohnehin schon sehr viel für die interne Evaluation an Teamsitzungen, Befragungen, etc. gemacht hatten. Das Ergebnis ist daher nur ein kleines Meinungsblitzlicht.

Alle LehrerInnen, die den Fragebogen beantwortet haben, haben den Schulversuch befürwortet. Sie sind eher für eine Einführung an allen Schule und haben eher einen positiven Gesamteindruck. Sie haben mehrheitlich eher den Eindruck, daß die SchülerInnen durch den Schulversuch Wissen und soziale Kompetenz gewonnen haben.

Ihre wesentlichen Motive für die Befürwortung und die positive Sicht sind ähnlich den Ergebnissen bei den Eltern:

Werteerziehung, soziale Kompetenz, Persönlichkeitsbildung und Orientierung sollen als wichtige Erziehungsziele durch den Schulversuch erreicht/verbessert werden. Der Auseinandersetzung mit weltanschaulichen und religiösen Fragen wird der Vorzug vor einer Freistunde gegeben. Die Lehrer haben den Eindruck, daß das Angebot auch von den Schülern überwiegend positiv angenommen wurde.

7. Zusammenfassung

Es bleibt der Eindruck, daß der Schulversuch gut angenommen wird und auch eine gute Wirkung hat. Trotz inhaltlicher und organisatorischer Probleme haben Schüler und Eltern einen überwiegend positiven Eindruck. Das geht ganz allgemein aus den Antworten der beteiligten Personen hervor. Auch die Tatsache, daß immer mehr Schulstandorte diesen Schulversuch übernehmen wollen, zeigt sein positives Image, zumindest bei Lehrern und Schulleitungen sowie den vorgesetzten Schulbehörden.

Was noch gemacht werden muß, ist eine differenzierte Analyse der Befragung nach Standorten, und Schultypen, nach Geschlecht und Bekenntnissen, nach Inhalten und Aufbau der Lehrpläne, etc.

(Das werde ich vermutlich von der ersten Erhebung mit den Fragebögen bis Herbst 1999 durchführen können.) Ebenso erschiene es sinnvoll, die Evaluation mit den Fragebögen mit den anderen Formen der internen Evaluation zu verknüpfen, um so die Schlüssigkeit zu erhöhen.

Gleichfalls wäre zu überlegen, die Erhebung mit den Fragebögen über alle vier Jahre des ersten Durchganges des Schulversuches aufsteigend und in den ersten Jahrgängen zu wiederholen, um auch über einen längeren Entwicklungszeitraum Aussagen machen zu können. Das sind zugleich schon die nächsten Schritte, die unmittelbar vor der Tür stehen.

Anmerkungen:

Das Wort "Ethik" wird im Text dort verwendet, wo es die Schülergruppe betrifft, die das "Ersatzfach Ethik" besuchen, immer in Anführungszeichen, um darauf hinzuweisen, daß diese Bezeichnung hier nur als Kurzform für alle Schulversuche, die ja jeweils ganz verschiedene offizielle Bezeichnungen tragen, verwendet wird.

Kontaktstelle im Ministerium: Mag. Erich Rochel, Sachbearbeiter für die Schulversuche "Ethik" im Bundesministerium fur Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Tel. 01/53210/2388.

descriptions of the factor of

description of the models to receive the description are sumitting as well as the content of the

uterielessangstlich, bieggsiebepoeltiele broegspelinder tell

Bei allfälligen Fragen zum Verlauf oder zu den Fragebögen stehe ich gerne zur Verfügung. Kontaktadresse: Mag. Marianus Mautner 1040 Wien, Blechturmgasse 28/7, Tel./Fax: 01/504 79 08.

BLICK ÜBER DIE GRENZEN: ETHIKUNTERRICHT IN DER BUNDESREPUBLIK

Brandenburg "Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde" (LER)

Das Modell

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg Gemeinsam leben lernen.

- propieta y designativa esta del la la la la la compania de la compania de la l

Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion

Das 1. für Brandenburg geltende Schulreformgesetz sieht im § 26 vor, daß die Frage nach der Regelung des Religionsunterrichts in einem endgültigen Schulgesetz geklärt wird. Der Modellversuch soll dazu beitragen, eine den juristischen Erfordernissen und der Situation an den Schulen angemessene Regelung zu finden.

Der Modellversuch hat im Februar 1992 an ausgewählten Schulen in Brandenburg begonnen und soll im Juni 1994 abgeschlossen werden. Aus jedem Kreis soll in der Regel eine Schule mit je zwei bis drei Lehrern bzw. Lehrerinnen am Modellversuch teilnehmen können.

Der Modellversuch wird durch eine Projektgruppe des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport geleitet, die mit dem Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg zusammenarbeitet. Sie besteht aus drei Arbeitsgruppen, die Aufgaben der inhaltlichen Vorbereitung des Lernbereichs, der Fortbildung und Begleitung der Unterrichtenden sowie der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs übernehmen.

In der Mehrzahl der alten deutschen Bundesländer stehen Fragen der Lebensorientierung und Lebensgestaltung im Zentrum des konfessionellen Religionsunterrichts bzw. des Ersatzfaches Ethik, das seit Ende der 60er Jahre wegen der zunehmenden Abmeldungen vom Religionsunterricht eingereicht wurde. Mit die-

ser Regelung war und ist zwangsläufig die Trennung der Schülerinnen und Schüler nach ihrer Weltanschauung verbunden.

Ein Ethikunterricht neben dem "klassischen" Religionsunterricht hätte unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen zweifellos zur Folge, daß – ähnlich wie in der Vergangenheit – die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen keine Begegnungsmöglichkeiten mit den Religionen erhielten, die unsere Kultur geprägt haben. Die Gestaltung eines solchen Faches ohne die Mitwirkung der Kirchen und ohne die Chance des Gesprächs mit christlich sozialisierten Mitschülern würde aus der Sicht des Ministeriums eine Verarmung bedeuten. Dies bestätigen viele Briefe von nichtchristlichen Eltern, die für ihre Kinder keine christliche Unterweisung, wohl aber das Bekanntwerden mit religiösen Inhalten wünschen. Der Modellversuch soll deshalb auch ein Diskussionsbeitrag zu der Frage sein, wie Kirche zu einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft Mitverantwortung für die schulische Bildung übernehmen kann.

Akzeptiert werden und andere akzeptieren, verstanden werden und verstehen, der tolerante Umgang mit Andersdenkenden und Anderslebenden, Dialogfähigkeit, Toleranz und die Fähigkeit zu gewaltfreier Konfliktlösung können nur gemeinsam erlernt werden.

Das Bildungsministerium ist der Auffassung, daß die weltanschauliche Trennung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere in einem Lernbereich, in dem es um wesentliche Fragen des Lebens und menschlichen Zusammenlebens geht, den Herausforderungen der Gegenwart nicht mehr gerecht wird. Die Schule sollte künftig durch das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bieten, Verständnis und Toleranz für Fremdes und Dialogfähiges zu fördern.

Im mehrjährigen Modellversuch soll der neue Lernbereich "Lebensgestaltung – Ethik – Religion" erprobt werden, in dem die Schülerinnen und Schüler verschiedener weltanschaulicher, religiöser und kultureller Prägung sich gemeinsam mit Fragen ihres eigenen Lebens, ihrer Persönlichkeit, des Zusammenlebens in der Familie, Gruppe und Gesellschaft beschäftigen und sich dabei mit Fragen der Ethik) verschiedener Weltanschauungen und den Religionen auseinandersetzen.

Der Lernbereich soll Aufgaben der Lebenshilfe übernehmen, die Eltern oft nicht leisten können, und so mehr Chancengleichheit herstellen helfen.

Der Schwerpunkt des Modellversuches liegt in der Sekundarstufe I (Klassen 7 – 10). Hier ist das obligatorische Unterrichtsfach "Lebensgestaltung – Ethik – Religion" durch didaktisch und methodisch vielfältige Angebote zu erproben.

Dies können sein: Wahlobligatorische Kurse, Wahlkurse, fächerübergreifende und fächerintegrierende Projekte, Exkursionen, außerunterrichtliche Veranstaltungen u.a.m.

Für die Primarstufe sind fächerintegrierende Lernformen vorgesehen. In der Sekundarstufe II könnte später ein besonderes Kursangebot mit anthropologischem Schwerpunkt erprobt werden.

Der Lernbereich soll einen Umfang von zwei Wochenstunden haben. Dies entspricht dem Umfang des Religionsunterrichts bzw. des Ersatzfaches Ethik in den meisten anderen Bundesländern. ...

Wer kann im Lernbereich tätig sein?

Grundvoraussetzung für die Tätigkeit als Lehrkraft für den Modellversuch sind das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern (Votum der Schulkonferenz) sowie ihre persönliche und pädagogische Eignung (aus diesem Grunde werden ehemalige Staatsbürgerkundelehrer nicht als Fachlehrer eingesetzt). Im Lernbereich ist die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern ebenso möglich wie von anderen Personen mit pädagogischer Grundausbildung.

Von den Personen, die im Lernbereich bzw. Fach tätig werden wollen, wird die Bereitschaft erwartet, sich selbst in Frage zu stellen, sich in die Lebenssituation und die Lebensprobleme der Schülerinnen und Schüler einzufühlen und eigene Gefühle wahrzunehmen und zu äußern, ganzheitliches, emotionales und gruppenorientiertes Lernen zu entwickeln, eigene Standpunkte offen darzulegen und zwischen Vertretern unterschiedlicher Weltanschauung und Religion und den Schülerinnen und Schülern den Dialog zu ermöglichen und zu fördern. Dazu brauchen die Lehrer Unterstützung vor allem in Form einer Fortbildungsgruppe.

In diesen Gruppen wird die Bereitschaft vorausgesetzt, an einer intensiven praxisbegleitenden Fortbildung teilzunehmen. Dazu gehört das Vertrautmachen mit möglichen Lerninhalten in methodischer Vielfalt. Eine weitere Aufgabe der Fortbildungsgruppe besteht darin, sich gegenseitig bei der emotionalen Verarbeitung und der Reflexion der Tätigkeit im Lernbereich zu helfen.

Die gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften aus dem kirchlichen und nichtkirchlichen Bereich ist Prinzip des Fortbildungskonzepts. sistematura di cab insuringataji baktida baris bah inasasini di sain bailiba

Der Text des Grundsatzpapiers wurde etwas gekürzt.

Vom Modellversuch zum Fach – Chronologie von LER

Februar 1991:

Erste konzeptionelle Positionen zu einem Lernbereich/Fach "Lebensgestaltung-Ethik-Religion". of our participants of the submitted of the delication is an indicated of the submitted of the submitted of the

Juli 1992:

Zur Begleitung des Modellversuchs LER wird eine Projektgruppe am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg eingerichtet; sie soll insbesondere konzeptionell tätig sein, Fort-und Weiterbildung der Lehrkräfte gestalten und realisieren sowie Handreichungen für den Unterricht im Modellversuch LER erarbeiten.

September 1992:

Auftrag zur Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs an Prof. Achim Leschinsky, damals Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.

August 1993:

Katholische Kirche sagt Beteiligung am Modellversuch LER ab.

April 1995:

"Ausbildungsordnung für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Modellversuch LER" erlassen. Lehrkräfte erhalten

nach Fortbildung und abschließender Prüfung ein Zertifikat; Leistungen werden auf eine Erweiterungsprüfung angerechnet.

Mai 1995:

Evangelische Kirche erklärt Nicht-Beteiligung am Schulversuch

alphiliperiagionates. Patricolorii (Calerdaleki daliiki Saki Saki Sakii Sakii Sakii Sakii 1986) Juli 1995:

Modellversuch von LER beendet. Fortführung als Schulversuch im Schuljahr 1995/96. removed and the restriction of the contract with

1. August 1996:

Das Brandenburgische Schulgesetz tritt in Kraft; LER ist reguläres Schulfach.

Dezember 1996

Wissenschaftlicher Beirat/fünfköpfiges Gremium soll schrittweise Einführung von LER begleiten.

April 1997:

Eine Rahmenplan-Kommission wird eingesetzt, die bis 2001 einen Rahmenplan entwickeln soll.

November 1998:

LER wird an 276 Schulen (1.665 Klassen der Sekundarstufe I, 42.700 SchülerInnen) von 521 Lehrkräften unterrichtet.

Aus: Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. Potsdam, 20.10.1998

Bemerkenswertes an LER

LER ist ein Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler.

Die SchülerInnen beschäftigen sich in einem gemeinsamen Unterricht mit Themen und Problemen. Gemeinsam heißt: Die Jugendlichen werden in LER nicht nach unterschiedlichen Konfessionen oder Weltanschauungen getrennt. Hierin unterscheidet sich der Unterricht in diesem Fach von der in den meisten anderen Bundesländern üblichen Aufteilung der SchülerInnen in konfessionellen Religionsunterricht und einen Ethikunterricht für diejenigen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

Die Ausbildung der Lehrkräfte

Da es für LER noch kein grundständiges Studium an Universitäten gibt, haben LehrerInnen, die LER unterrichten wollen, ein berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg absolviert. Das Studium umfaßt etwa 900 Stunden und schließt mit einer Prüfung ab. In einem sehr genau durchstrukturierten Studienprogramm werden die Lehrkräfte in die verschiedenen Bezugswissenschaften von LER (Erziehungswissenschaft, Philosophie/Ethik, Religionswissenschaft, Psychologie und Soziologie) eingeführt.

LER ist kein Ersatz für Religionsunterricht

Das neue Fach tritt nicht an die Stelle eines von Kirchen oder Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterrichts.

Religionsunterricht in Verantwortung einer Kirche oder Religionsgemeinschaft ist ein zusätzliches Angebot in den Räumen der Schule, für das Eltern ihre Kinder oder SchülerInnen, die das 14. Lebensjahr vollendet haben, sich selber anmelden können.

Befreiungsmöglichkeit vom Unterricht in LER

Die Befreiungsmöglichkeit wird wegen der weltanschaulichen Neutralität und Bekenntnisfreiheit von LER eröffnet.

Das Brandenburgische Schulgesetz regelt die Befreiungsmöglichkeit in § 141:

"Die staatlichen Schulämter können eine Schülerin oder einen Schüler auf Antrag der Eltern vom Unterricht im Fach LER befreien, wenn ein wichtiger Grund dies rechtfertigt ... Für die befreiten SchülerInnen soll hinreichender Unterricht oder eine angemessene Förderung gewährleistet sein."

Als "wichtiger Grund" für die Befreiung vom Unterricht in LER gilt der Wunsch der Eltern, daß ihr Kind wertorientierten Unterricht zu den Gegenstandsbereichen von LER nur in Form eines bekenntnisgebundenen Unterrichts erhalten soll. Es ist weder gewünscht noch erforderlich, daß durch die Eltern oder die religionsmündigen SchülerInnen eine zusätzliche Begründung, die etwa auf die genauere Darlegung der jeweiligen Motive zielt, vorgebracht wird.

Für die vom LER-Unterricht befreiten SchülerInnen ist "hinreichender Unterricht" gewährleistet, wenn sie an einem von der Kirche oder Religionsgemeinschaft verantworteten Religionsunterricht regelmäßig teilnehmen.

Aus: Das brandenburgische Schulgesetz – was steckt hinter... Rechte und Regeln. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Potsdam 1996

Werner Simon

Strittiges und Unstrittiges zum Brandenburger Modellversuch LER

Religiöse Bildung im Kontext weltanschaulicher und religiöser Pluralität

1. Das am 28.Mai 1996 verabschiedete Schulgesetz für das Land Brandenburg führt "Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) "als ein grundsätzlich für alle Schüler obligatorisches Pflichtfach ein. LER soll allein in staatlicher Veantwortung, wertorientiert, aber "bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral" unterrichtet werden. Eine auf zunächst fünf Jahre begrenzte Ausnahmeregelung sieht vor, daß Schüler auf Antrag – "wenn ein wichtiger Grund dies rechtfertigt" – von der Teilnahme am Unterricht in LER befreit werden können. Den Religionsgemeinschaften wird die Möglichkeit eingeräumt, für Schüler, die dies wünschen, zusätzlich einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in eigener Verantwortung – in Räumen der Schule, aber außerhalb der Stundentafel – anzubieten.

Demgegenüber plädieren evangelische und katholische Kirche sowie die jüdische Gemeinde für die Errichtung eines als Wahlpflichtfachbereich konzipierten Lernbereichs (Fächergruppe), in dem als gleichberechtigte ordentliche Unterrichtsfächer ein weltanschaulich neutraler Unterricht in "Ethik/Philosophie" sowie bekenntnisgebundener Religionsunterricht – als "Evangelischer Religionsunterricht", "Katholischer Religionsuntericht", "Islamischer Religionsunterricht" – unterrichtet werden, die durch curricular ausgewiesene Kooperationsphasen miteinander vernetzt und aufeinander bezogen sind. Dabei schließt der Unterricht in "Ethik/Philosophie" auch religionskundliche Anteile, der Unterricht im bekenntnisgebundenen Religionsunterricht auch Fragen des religiös motivierten ethischen Handelns ein.

2. Was nicht strittig ist: Religiöse Bildung wird als Teil des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule verstanden. Religion soll aus dem Bildungsangebot der öffentlichen Schule nicht ausgegrenzt werden. Nach dem Grundsatzpapier "Gemeinsam leben lernen" des Brandenburger Bildungsministeriums ist es "Aufgabe der Schule, den Heranwachsenden Hilfen zu selbstverantwortetem Leben zu geben und sie mit unterschiedlichen Deutungen des Lebens und der Welt vertraut zu machen. "Dabei soll es nicht nur um Wissensvermittlung gehen. Angestrebt wird ein "ganzheitliches", persönlich bedeutsames Lernen. Schülerinnen und Schüler sollen Gelegenheit erhalten, sich in der Begegnung mit "authentischen Vertretern" und mit "Zeugen und Zeugnissen" der Religionen und Weltanschauungen eine begründete persönliche Überzeugung zu bilden und zu erarbeiten.

Sie sollen darüber hinaus befähigt werden zum Dialog und zur Toleranz in einer zunehmend auch religiös pluralen Kultur und Gesellschaft. Dabei ist zwischen Befürwortern und Kritikern von LER unstrittig: Soll der Dialog im Pluralismus gefördert werden, so ist ein isoliertes Nebeneinander der mit der Aufgabe der religiösen Bildung beauftragten Unterrichtsfächer unzureichend. Aktive Toleranz wird nur erworben, wenn sie auch im Leben der Schule erfahren, gelebt und gelernt werden kann.

Strittig ist, ob dieser Dialog in einem einzigen, für alle Schüler obligatorischen, "bekenntnisfreien" und "religiös und weltanschaulich neutralen" Unterrichtsfach oder in einem Lernbereich pluraler, weltanschaulich unterschiedlich profilierter und miteinander kooperierender Unterrichtsfächer gelernt werden kann und soll.

3. Wie aber werden Menschen mit Deutungen des Lebens und der Welt "vertraut"? Lebensorientierungen gewinnen wir dort, wo wir in Personen gelebten Überzeugungen begegnen und in Auseinandersetzung mit ihnen – uns an ihnen reibend, ihnen zustimmend, ihnen widersprechend – in freier Selbstbestimmung zu begründeten eigenen Überzeugungen finden. "Das Wesen einer Religion kennenzulenen, mit ihr vertraut zu werden heißt, mit einem Menschen, für den die Religion etwas Vertrautes ist, so bekannt zu werden, daß man sich mit ihm ausein-

andersetzen kann" (G. Zeitz). Der Weg einer auf Kontinuität hin angelegten authentischen Begegnung und Auseinandersetzung erweist sich so als "sachgemäßer" Lernweg religiöser Bildung.

Der Ansatz von LER zeigt in diesem Zusammenhang ein strukturelles Dilemma. Er verpflichtet einerseits zu "religiöser und weltanschaulicher Neutralität" und zu einem "bekenntnisfreien" Unterricht. Er betont andererseits die Bedeutung der Begegnung mit "authentischen Vertretern " und "authentischen Zeugnissen" und führt darin ein zeugnishaft-konfessorisches Moment in den Unterricht ein.

Lehrerinnen und Lehrer sollen einerseits den Austausch der Schülerinnen und Schüler mit gebotener persönlicher Zurückhaltung moderieren. Sie sollen sich andererseits persönlich authentisch und engagiert in den Unterricht einbringen. Muß es die einzelne Lehrkraft nicht überfordern, wenn sie den Grundsätzen der geforderten Authentizität, Pluralität, Kontroversität und weltanschaulichen Neutralität gleichzeitig gerecht werden soll?

4. Auch LER bedarf als Unterrichtsfach einer begründeten Inhaltsstruktur gegenstandsbezogenen Lernens, will es sich nicht darauf beschränken, nur im Selbstbezug der Lerngruppe Prozesse der Selbsterfahrung zu initiieren und zu begleiten. Für das Aufgabenfeld der religiösen Bildung stellt sich dabei die Frage, welches Verständnis von Religion für die Bestimmung der Ziele und für die Auswahl der Inhalte maßgeblich ist.

In den "Hinweisen für den Unterricht" dominiert ein allgemeiner Begriff von Religion. Die Erschließung der einzelnen geschichtlichen Religionen in dem für sie je spezifischen Entstehungs- und Sinnzusammenhang tritt demgegenüber in den Hintergrund.

Gefragt wird nach der funktionalen Bedeutung – nach dem "Problemlösungspotential" – von Religionen und Weltanschauungen für Fragen des Ethos und der Lebensgestaltung. Bleiben in einer solchen funktionalen Sicht von Religion nicht wesentliche Aspekte von Religion ausgeblendet? Religion geht nicht auf in Ethik. Religionen thematisieren die großen Fragen des Woher und Wohin und erinnern an gegebene Verheißungen, Christlli-

che Religion spricht davon, daß Gott in Jesus Christus Mensch wurde, "um unseres Heiles willen", sie spricht von Gott dem Schöpfer und Erlöser, von Sünde und Umkehr, vom Kommen des Reiches Gottes und von der Hoffnung auf ewiges Leben – Themen, die den Horizont der Ethik transzendieren und gleichwohl für die Motivation des ethischen Handelns hochbedeutsam sind.

LER fordert einen "bekenntnisfreien, religiös und weltanschaulich neutralen" Unterricht.

Können aber religiöse Sinnorientierungen "objektiv" erschlossen werden, ohne daß zugleich ihr – strittiger Anspruch auf Verbindlichkeit und Wahrheit diskutiert werden muß, der für ihr Selbstverständnis wesentlich ist und der folglich auch im Unterricht nicht ausgeblendet werden sollte? Und verkennt das dem Postulat der Neutralität korrespondierende Postulat einer universalen Empathie nicht das Gewicht und die Rolle der eigenen Standortgebundenheit und des jeweiligen Vorverständnisses des Interpreten im hermeneutischen Zirkel des Verstehns der Überlieferung?

5. Eine pluralistische Gesellschaft lebt von der Vielfalt begründeter, nicht beliebiger Überzeugungen. Sie fordert einen profilierten Pluralismus und eine kenntnisreiche Toleranz. Toleranz wird gewonnen in der Erfahrung von Unterschieden und bewährt sich im Durchgang durch diese Unterschiede. Von Dialog und Verständigung kann daher sinnvoll nur dort gesprochen werden, wo gleichzeitig auch die Differenzen unterschiedlicher Identitäten bewußt gelebt und gelernt werden können. Toleranz bewährt sich nicht zuletzt - auch im Raum der Schule - im Umgang mit Minderheiten und dem auch ihnen zustehenden Recht, eigene Identität zu entwickeln und zu pflegen. So wird insbesondere eine den Grundsätzen interkultureller Erziehung einen Dialog anstreben müssen, der Gemeinsamkeit sucht nicht unter Absehung, sondern unter Achtung von bleibenden Unterschieden, der unterschiedliche Überzeugungen respektiert und nivelliert. "Identität und Verständigung" – so bringt die Denkschrift der EKD die Aufgabe des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule einer pluralen Gesellschaft auf den Punkt. Der von

einem erkennbaren Standort aus erteilte Religionsuntericht ermöglicht Identifikaton und Auseinandersetzung und leistet darin einen nicht unwichtigen Beitrag zur Ausbildung persönlicher Identität und zu einer Profilierung im Pluralismus, ohne die dieser auf Dauer nicht überlebensfähig bliebe.

6. Es wird in der Diskussion um LER oft argumentiert, das Aufheben des Lernens in der Klassengemeinschaft fördere soziale Trennungen und religiöse Intoleranz. Das Argument ist nicht zwingend, wenn neben dem vertiefenden Lernen innerhalb der besonderen religiösen Traditionen der regelmäßige Austausch in Phasen der Integration und Kooperation gesichert bleibt: "Junge Menschen, die eine Konfession, Religion oder Weltanschauung zunächst vertieft kenenlernen, werden dadurch nicht schlechtere, sondern interessantere Gesprächspartner "(K.E. Nipkow). Integratives und differenzierendes Lernen bilden insofern keinen Gegensatz, sondern fördern und bereichern einander wechselseitig.

Allgemeinbildung heißt ja nicht, daß alle Schüler immer gleichzeitig und gemeinsam das Gleiche lernen sollten. Allgemeinbildend wird ein Unterrichtsfach dort, wo das alle Menschen gemeinsam Angehende den Horizont auch der Erschließung des Besonderen bildet. Kant beschreibt diesen Horizont des Menschseins in den drei bekannten Fragen: Was können wir wissen? Was sollen wir tun? Was dürfen wir hoffen?

7. Toleranz setzt ein Verhältnis der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung voraus. LER fordert ein partnerschaftliches Zusammenwirken von staatlichen Lehrkräften und authentischen Vertretern der Religionsgemeinschaften auch im integrativen Unterricht. Diese Forderung wurde jedoch bisher allenfalls ansatzweise eingelöst. Allein die staatlichen Lehrkräfte entscheiden, in welcher Form, in welchem Zusammenhang und in welchem Umfang Verteterinnen und Vertreter der Religionsgemeinschaften in den integrativen Unterricht, seine Planung und seine Durchführung miteinbezogen werden sollen. Einer authentischen Selbstdarstellung sind dadurch notwenigerweise Grenzen gezogen. Es ist darüber hinaus zu fragen, ob in der Regel punktuelle und zeitlich befristete Einzelbegegnungen die Vorausset-

zungen schaffen können für einen Austausch und eine Auseinandersetzung, in der persönlich bedeutsame Lebensorientierungen über einen längeren Zeitraum hinweg geklärt und vertieft werden können.

8. LER soll als ein allein in staatlicher Verantwortung gestaltetes Pflichtfach eigeführt werden. Wie weit aber reicht die staatliche Regelungskompetenz für den Bereich schulischer religiöser Bildung?

Das Gebot der weltanschaulichen Neutralität verbietet es dem Staat, sich mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung zu identifizieren, sie zu bevorzugen oder zu benachteiligen. Es handelt sich dabei um ein Prinzip, das Freiheit schützen und Freiheit fördern will. Von daher ist es konsequent, wenn der weltanschaulich neutrale Staat im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags einen Freiraum eröffnet, in dem ein freies und plurales Angebot religiöser Bildung gestaltet und verwirklicht werden kann. Da der Staat jedoch seinerseits in religiösen und weltanschaulichen Fragen keine eigene und übergeordnete inhaltliche Urteilskompetenz beanspruchen kann, ist er zur Ausfüllung und inhaltlichen Ausgestaltung dieses Bildungsangebotes auf eine Kooperation mit den Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angewiesen, in denen religiöse und weltanschauliche Überzeugungen in ursprünglicher und authentischer Weise und in sozial verbindlicher und so identifizierbarer Form gelebt werden.

Religiöse Bildung in einem allein staatlich verantworteten Unterrichtsfach müßte sich auf eine informierende, beschreibende und vergleichende Religionskunde beschränken, der es um ein hermeneutisch reflektiertes sinnerschließendes Verstehen geschichtlich gewordener und eben darin auch religiös geprägter Kultur geht. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe, bleibt aber hinter dem Anspruch des "ganzheitlichen" Erziehungs- und Bildungskonzepts von LER zurück.

9. Soll aber religiöse Bildung die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus befähigen, in einer standortbezogenen Begegnung und Auseinandersetzung – wertend und urteilend – einen begründeten eigenen Standpunkt zu entwickeln, so sind der staatlichen Regelungsfreiheit Grenzen gezogen. Ein "Zeugnis-Diskurs" (J.Werbick), der auch den Wahrheitsanspruch religiöser und weltanschaulicher Bekenntnisse thematisiert, kann nicht von einem neutralen Standpunkt aus geführt werden.

Weder dem Staat noch gesellschaftlichen Entscheidungsgremien kann das Recht zukommen, den Wahrheitsgehalt religiöser Überzeugungen von einer gleichsam übergeordneten Warte aus wertend zu gewichten oder zu beurteilen. Es besteht einzig die staatliche Pflicht der Rechtsüberprüfung, wenn etwa Ziele und Inhalte des Religionsunterichts Grundrechte verletzen oder im Widerspruch zu den allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen der Schule stehen würden.

Insofern gebietet die Achtung der Gewissensfreiheit einerseits – im Hinblick auf die Ermöglichung positiver Religionsfreiheit –, daß Eltern und religionsmündige Schüler, die dies wünschen, im Bildungsangebot der Schule auch Angebote einer standortbezogenen/bekenntnisgebundenen religiösen Bildung vorfinden. Sie gebietet andererseits – im Hinblick auf die Wahrung negativer Religionsfreiheit –, daß Eltern und religionsmündige Schüler sich fei entscheiden können müssen, ob und von welchem dieser Angebote einer standortbezogenen/bekenntnisgebundenen religiösen Bildung sie Gebrauch machen wollen. oder nicht.

10. Die kontroverse Diskussion über den Brandenburger Modellversuch berührt Grundsatzfragen, die bei der Bestimmung des Ansatzes und der Aufgabe religiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft geklärt und beantwortet werden müssen: Wie nämlich religiöse Bildung in einer positiven Offenheit für die Pluralität der in der Gesellschaft gelebten Überzeugungen, unter Wahrung der staatlichen Neutralitätspflicht und unter Achtung der individuellen Gewissensfreiheit im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags organisiert und freiheitsfreundlich und sozialförderlich verwirklicht werden kann und soll.

Vieles spricht dafür, daß strukturelle Aporien des ursprünglichen Ansatzes von LER im Modell eines Lernbereichs mit alternativen – bekenntnisfreien und bekenntnisgebundenen – Lernangeboten, die gleichzeitig in vielfältigen Formen der Kooperation miteinander vernetzt sind, aufgelöst werden können, ohne daß dabei die grundlegenden Intentionen des Modellversuchs aufgegeben werden müßten. Kooperationsmodelle sollten in einer partnerschaftlichen und gleichberechtigten Zusammenarbeit entwickelt und im Bezug auf die konkreten Situationen vor Ort erprobt werden. Das im Gutachten der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs vorgeschlagene Moratorium hätte dafür Zeit und Raum schaffen können.

Sachsen

"Alternativfach Ethik"

Eine Statistik

Im Schuljahr 1996/97 lernten 230.604 sächsische Schüler im Ethikunterricht, 64.011 in Religion. Das ist in Ethik ein Zuwachs von rund 16.100 und in Religion von ca. 4.600 Schülern im Vergleich zum Vorjahr. Der Anspruch der Eltern und Schüler auf Religionsunterricht in der Schule ist in Art.7 Abs.3 des Grundgesetzes festgeschrieben und Bestandteil der Sächsischen Verfassung und des Sächsischen Schulgesetzes.

Seit dem Schuljahr 1997/98 können sich auch die ABC-Schützen auf Ethik und Evangelische Religion freuen, soweit es an ihrer Schule ausgebildete Lehrer gibt. Schrittweise und parallel werden diese beiden Fächer sachsenweit an den Grundschulen, beginnend mit Klasse 1(jährlich aufsteigend bis zur Durchgängigkeit im Schuljahr 2001/02), mit neuen sächsischen Lehrplänen eingeführt. Evangelisch und katholisch getaufte Schüler sind grundsätzlich zum Religionsunterricht angemeldet, ansonsten ist der Religionsunterricht auch für konfessionslose Kinder offen. Als Alternativfach steht der Ethikunterricht.

Die Fächer Evangelische Religion (katholische Religion ist bereits eingeführt) und Ethik werden an der Grundschule bis auf weiteres mit einer Wochenstunde eingerichtet. An der Stundenzahl für die anderen Fächer ändert sich dadurch nichts. Für die Leistungen in Ethik bzw. Religion gibt es keine Note(n) sondern eine Teilnahmebestätigung.

Internet:

http://www.sachsen.de/deutsch/buerger/251/nr 97-5/18.html

Your house the said of the said of the said of the sample said.



Einführung des Ethikunterrichts in der Grundschule in Sachsen und erste Erfahrungen in der Unterrichtspraxis

Nach der Wende im Osten Deutschlands begann man in den neuen Bundesländern das gesamte Bildungssystem zu reformieren. Die bis dahin einheitliche 10-klassige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule, der sich eine 2-jährige Abiturstufe für auserwählte leistungsstarke Schüler anschloß, wurde völlig neu konzipiert. Dabei lehnten sich die neuen Bundesländer an die Erfahrungen der Altbundesländer an. Sachsen orientierte sich in großen Teilen an der Bildungspolitik Baden-Württembergs. Vom Oktober 1989 bis Juni 1992 bestand die 10-klassige Schule zunächst weiter in der alten Struktur, ließ uns aber eine breite "Grauzone" mit relativ breitem Handlungsspielraum. Experimente waren ohne große bürokratische Hemmnisse gut zu verwirklichen. Ab dem Schuljahr 1992/93 zog dann wieder "deutsche Ordnung" ein und wies uns zurück in fest vorgeschriebene Bahnen. Seither gibt es in Sachsen eine 4-klassige Grundschule. An diese schließt sich die Mittelschule an, an der entweder nach dem 9.Schuljahr der Hauptschulabschluss oder nach dem 10.Schuljahr der Realschulabschluss erfolgt. Bei entsprechenden Leistungsvoraussetzungen kann der Schüler ab Klasse 5 ein Gymnasium besuchen, welches in Sachsen nach wie vor bereits nach Klasse 12 mit dem Abitur abgeschlossen wird.

In den Mittelschulen und Gymnasien begann man sofort mit der Erteilung von Religionsunterricht und dem Alternativfach Ethik. Nach 40 Jahren DDR-Erziehung war es aber besonders in den Großstädten so, dass der größte Teil der Schüler den Ethikunterricht wählte. Man geht davon aus, dass ca. 70% der Bevölkerung religionsfern eingestellt ist und keiner Kirche angehört. Das erhöht natürlich die Wertigkeit des Ethikunterrichts und reißt ihn geradezu aus dem Status "Alternativfach" heraus. In den Planungsunterlagen und amtlichen Stundentafeln des Säch-

sischen Kultusministeriums tauchen bereits 1994/95 die Fächer Religion und Ethik für die Grundschule auf. Da es aber weder gültige Lehrpläne noch ausgebildete Lehrkräfte für die Erteilung der Fächer gab, war an eine Unterrichtspraxis zunächst noch nicht zu denken. Lediglich der Katholische Religionsunterricht wurde von der Kirche erteilt. Die ethischen Themen, die natürlich um die Grundschule keinen Bogen machten, wurden nach wie vor vor allem in den Fächern Deutsch und Sachkunde mit "abgehandelt". Allerdings hatte man durch die vollen Lehrpläne häufig nicht ausreichend Zeit, um den Fragen der Kinder wirklich tiefgründig zu begegnen und über ein "Besprechen" der Dinge hinauszukommen.

Die Absicht, das Fach Ethik in der Grundschule zu erteilen, führte 1996 zur Planung und Ausschreibung eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiums für Ethiklehrer in der Grundschule, dessen Beginn für das Wintersemester 1996/97 angesetzt wurde und welches drei Semester umfassen sollte. Ab dem Schuljahr 1997/98 kam es dann zu einer Veränderung der amtlichen Stundentafel für die sächsische Grundschule. Nunmehr wurde festgelegt, dass der Ethikunterricht mit einer Wochenstunde in der Klasse 1 begonnen und darauf aufbauend in den Folgejahren in Klasse 2, 3 und 4 mit je zwei Wochenstunden fortgesetzt werden soll. Demnach wird man im Schuljahr 2000/2001 einen durchgängigen Ethik- und Religionsunterricht in Sachsens Grundschulen aufgebaut haben. Da im kommenden Schuljahr aus personalpolitischen Gründen ein ausgesprochener Lehrermangel eintreten wird, ist man von den für Klasse 2 vorgesehenen zwei Wochenstunden bereits auf eine zurückgegangen.

Schon in der Zeit, als ich selbst noch Klassenlehrerin war, hatte ich es oft bedauert, so wenig Zeit für eine systematische Bildung und Erziehung meiner Schüler zu haben. Dazu kam die ständige Konfrontation mit den veränderten Kindheitsbedingungen unserer Grundschüler, Konflikte, aggressives Verhalten der Kinder untereinander... Das alles führte mir die Notwendigkeit einer gezielten Beschäftigung mit Normen und Werten immer wieder vor Augen, und ich hatte schon lange den Wunsch, etwas in dieser Richtung Wegweisendes tun zu können. Ich freute mich also, als die Ausschreibung für die Ausbildung der

Ethiklehrer im Amtsblatt erschien und bewarb mich umgehend um einen der Studienplätze. Und ich hatte das wirklich große Glück, eine von 40 "Auserwählten zu sein. [...] Ein und ein halbes Jahr waren wir nun wöchentlich für jeweils 8 Stunden Studentinnen der Technischen Universität Dresden. Für unsere Arbeit in der Schule wurden uns dafür 2 Wochenstunden Abminderung genehmigt.

[...] Seit Beginn des Schuljahres 1997/98 unterrichten wir alle das Fach Ethik in Klasse 1.

Was beinhaltet nun unser sächsischer Ethiklehrplan für die Grundschule, den ich – bis auf einige Kleinigkeiten – als sehr gelungen einschätze?

Ziel des Lehrplanes ist es, die Erlebnis-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Kinder anzuregen. Stofflich ist er in vier Lernbereiche aufgegliedert. In diese Lernbereiche ordnen sich alle Themen, die in den vier Schuljahren behandelt werden, systematisch ein, wobei die Inhalte für Klasse 1 und 2 zusammengefasst wurden. Jeder der Lernbereiche taucht in jedem Schuljahr wieder auf und wird erweitert.

Im Lernbereich "ICH im WIR" geht es vor allem um Selbstentdeckung und Selbstbestimmung beim Kind, also um Erfahrungen, die das Kind mit sich selbst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt macht.

Im Bereich "MITeinander" steht das Zusammenleben in der Gemeinschaft, also der Familie, der Klasse, der Gesellschaft im Mittelpunkt.

Der Lernbereich "VON dem Anderen" macht die Kinder mit Traditionen und Religionen bekannt.

Im Bereich "Dasein FÜR andere" geht es hauptsächlich um Wertorientierung und Verantwortung für die Natur und die Mitmenschen.

Es gibt Richtstundenzahlen für die einzelnen Bereiche, die Anhaltspunkte geben, wie umfangreich die Lehrplaninhalte behandelt werden sollen. Wo die Themen nicht an sachlogische Gründe gebunden sind, kann die Reihenfolge vom Lehrer selbst geplant werden. Es lässt sich recht gut mit diesem Plan arbeiten, denn er engt uns nicht zu sehr ein und lässt uns Raum für unsere eigenen Gedanken und für unsere Kreativität.

Nicht nur wir Lehrer, auch die Schüler und deren Eltern haben sich inzwischen an das neue Unterrichtsfach gewöhnt. Bei der Bedarfserhebung für den Religions- und Ethikunterricht im vergangenen Jahr gab es unter der Elternschaft noch recht unterschiedliche Meinungen. Viele betrachteten skeptisch, was man sich im Kultusministerium nun wieder Neues "ausgedacht" hatte. Nach fast einjährigem Unterricht haben Eltern und Schüler nun größtenteils Gefallen am Ethikunterricht gefunden. Ich persönlich "brenne" für dieses Fach, und der größte Teil meiner Schützlinge freut sich auf die Ethikstunden. Von den Schülern in Mittelschulen und Gymnasien hört man häufig anderes, dort ist das Fach weniger beliebt. Ich denke, die Kleinen lieben Ethik, weil es so ganz anders ist als die übrigen Fächer: Es geht locker und fröhlich zu; wir sprechen darüber, was wir denken, und auch über Dinge, die man sonst oft nicht ausspricht. Mit Liedern, Tänzen und Reimen, mit Spielen und Entspannungsübungen werden die Stunden bereichert. Es gibt kein "Leistungsversagen", keinen Erfolgsdruck und keine Zensur. Was die Kinder leisten, das tun sie zum größten Teil freiwillig. Ich halte es z.B. auch so, dass Hausaufgaben "Aufträge" sind, die man freiwillig erledigt. Für die Erfüllung gibt es ein Lob, manchmal einen lustigen Stempel, manchmal einen Aufkleber; für Nichterfüllung keinen Tadel, keine Eintragung, höchstens ein "Schade".

Anfangs taten sich die Kinder noch schwer, über sich selbst und über ihre Gefühle zu sprechen, eine eigene Meinung zu äußern und dem anderen nicht nach dem Munde zu reden, ihm sogar auch einmal offen zu widersprechen. Jetzt geht das alles schon sehr gut, und ich staune immer wieder, wie offen die Kinder über Dinge sprechen, die sie bewegen. Oft erfährt man dadurch auch von häuslichen Verhältnissen und Umständen, die sehr tragisch sind. Diese Kenntnis läßt das Kind häufig in einem ganz anderen Licht erscheinen, und sein Verhalten wird plötzlich für den Lehrer viel verständlicher. Immer wieder stelle ich aber auch fest, dass in den Elternhäusern wenig über gefühlsmäßige Dinge gesprochen wird. Als ich mit den Kindern übers Traurigsein gesprochen hatte kam eine Mutter zu mir und erzählte, dass ihre Tochter nach diesem Tag nicht einschlafen konnte, denn sie, die Mutter, hätte solche Dinge immer von dem

Kind ferngehalten. Aber sollten wir alle deshalb nicht darüber reden und abwarten, bis das Leben den Kindern praktisch zeigt, was Trauer ist und wie sehr es beispielsweise schmerzt, wenn das geliebte Haustier stirbt? Ist es besser oder verkleinert es den Schmerz, wenn das Kind völlig unvorbereitet mit solchen Dingen konfrontiert wird? Können wir schlimme Erfahrungen vermeiden, wenn wir sie totschweigen? Ich glaube nicht.

Eine Anfangsschwierigkeit des Ethikunterrichts bestand auch darin, dass es noch kein für Sachsen zugelassenes Lehrbuch gab und dass die gedruckten Arbeitshefte nicht richtig auf das Niveau eines Lernanfängers abgestimmt waren. Was nützt mir z.B. ein A4-großer Fragebogen , wunderschön zum Ankreuzen, wenn die Kinder gerademal "OMA" und "MAMA" lesen gelernt haben?! Da musste man kreativ sein und sich die Materialien zusammenholen aus vielen Angeboten und teilweise eben auch selbst erstellen. Hier war es mir von Nutzen, dass ich außer Ethik noch Kunsterziehung unterrichte. Die viele Arbeit hatte aber zur Folge, dass ich letztendlich für mich persönlich und für meinen kommenden Unterricht entschied, auch weiterhin ohne vorgedruckte Schülerarbeitshefte zu arbeiten. Das wird mich vor allem davor behüten, ein Heft "abzuarbeiten" und dadurch auf ein von anderen "vorgebautes Gleis" zu geraten. Ich denke, gerade im Ethikunterricht ist es wichtig, kreativ zu sein und sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder einzustellen. In meinen fünf Ethikklassen spüre ich diese Unterschiede ganz deutlich, denn jede Stunde wird, obwohl nach der gleichen Vorbereitung gehalten, ganz anders. dige som Makisticasses esperate ha har rather i i i i i i i i i kardinatiski se

Was macht mich noch unzufrieden?

Eines ganz gewiss: die "Nichtabrechenbarkeit" der Ergebnisse meiner Arbeit mit den Kindern. Ich glaube schon, dass der Unterricht etwas bewirkt, trotzdem ist das nicht sofort sichtbar. Wenn wir z.B. gerade gemeinsam über Freundschaft und Kameradschaftlichkeit gesprochen haben, wenn die ganze Klasse darüber einig war, dass man anderen freundlich und nett begegnet und sich die Kinder nach der Stunde in der Garderobe ganz unfreundlich knuffen und stoßen…

Was mir die Arbeit auch erschwert, ist die Tatsache, dass die Ethikstunde aus unterrichtsorganisatorischen Gründen meist die letzte des Tages ist. Da haben die Kinder natürlich schon mächtig abgebaut, und es fällt ihnen schwer, sich zu konzentrieren.

Ein Punkt, der mich ebenfalls etwas ärgert, ist die Einstellung vieler Kollegen, die dieses Fach von außen betrachten und noch immer die Meinung vertreten, dass sie all das, was wir jetzt in Ethik tun, schon immer und ewig in ihrem Unterricht verwirklichten, somit das Fach also eigentlich überflüssig sei. Man nimmt uns wohl häufig noch nicht so ganz ernst, sieht man uns doch so oft im Garten "herumhüpfen", hört man uns singen, lachen und spielen. Ich denke, hier müssen wir selbst noch viel tun, um das Bild "zurechtzurücken". Ich habe einen Versuch unternommen, indem ich die 16 anderen Schulleiter unseres Ortsbereiches zu einer Hospitation in eine Ethikstunde einlud. Das hatte allerdings den Nachteil, dass die Kinder im Beisein so vieler Erwachsener sehr gehemmt waren, und ich weiß nicht so recht, ob ich mein Ziel, die anderen Schulleiter für Ethik zu begeistern, so ganz richtig erreicht habe.

Trotzdem, nach nunmehr fast einjähriger Unterrichtspraxis weiß ich für mich und meine Schüler: Es war richtig, das Fach Ethik in den Fächerkanon der Grundschule aufzunehmen. Ich möchte es nicht mehr missen, und ich hoffe sehr, meine Schüler auch nicht.

Pilipinas, escribicali discresibilitati esbatana in estati estati estati estati estati estati estati estati es

Baden-Württemberg

"Ethikunterricht zulässig."

Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes Baden-Württemberg

Ein Land darf Ethikunterricht für die nicht den Religionsunterricht besuchenden Schüler mit dem Titel einführen, alle Schüler in vergleichbarer Weise zu verantwortungs- und wertbewußtem Verhalten zu erziehen. In diesem Sinne hat der 6. Senat des Bundesverwaltungsgerichts am 17. Juni 1998 entschieden.

Die Entscheidung erging in dem Rechtsstreit eines Schülers und seiner Eltern gegen das Land Baden-Württemberg. Dieses Land hat, wie eine Reihe anderer Länder auch, Ethikunterricht als ordentliches Unterrichtsfach für nicht am Religionsunterricht Teilnehmende eingerichtet. Die Kläger hielten die Konzeption des Faches Ethik als bloßes Ersatzfach für verfassungswidrig. Sie sahen darin eine unzulässige Erschwernis für die Ausübung des Grundrechts aus Art.7 Abs.2 GG, den Religionsunterricht nicht zu besuchen.

Mit seinem Urteil hat das Bundesverwaltungsgericht die Revision zurückgewiesen. Die Einführung des Unterrichtsfaches Ethik und sein Erziehungsziel seien von Verfassung wegen grundsätzlich auch dann nicht zu beanstanden, wenn Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, vom Ethikunterricht generell befreit sind. Allerdings teilt das Gericht verfassungsrechtliche Bedenken der Kläger gegen die untergesetzliche Ausgestaltung des Ethikunterrichts, der anders als das Fach Religion am Gymnasium keine Leistungskurse ermöglicht, kein Prüfungsfach ist und im Verhältnis zum Fach Religion Anrechnungsnachteile mit sich bringt. Diese Mängel der Rahmenbedingungen berechtigen indes den einzelnen Schüler nicht, dem Unterricht in Ethik fern zu bleiben. Vielmehr kann und muß die gesetzliche Grundlager für die Einführung des Fachs Ethik verfassungskonform dahin ausgelegt werden, daß sie auch die

curriculare Gleichwertigkeit von Religion und Ethik vorschreibt. Die untergesetzlichen Regelungen müssen also geändert werden. Notfalls können bis dahin auch die Gerichte im Einzelfall abhelfen. Die Konzeption des Ethikunterrichts im Ganzen wird durch die festgestellten Mängel nicht in Frage gestellt.

Internet: http://www.bverwg.de/presse/1998/pr-1998-18.htm

Kommentar zum Urteil

Das Urteil gilt analog für alle anderen Bundesländer, in denen Ethikunterricht als "Ersatzfach", also als ein dem ordentlichen Lehrfach Religionsunterricht gleichwertiges Fach angeboten wird. Es ist zu begrüßen, wenn diese Entscheidung das Fach Ethik aufwertet. Sie gibt in verschiedenen Hinsichten dem Staat Hausaufgaben auf (z.B. Abiturfähigkeit, Einbringungsmöglichkeit, Lehrerausbildung).

Wichtig könnte dieses Urteil aber auch in einer weiteren Hinsicht werden. In der Begründung des Urteils heißt es: "3.2. Der Landesgesetzgeber wäre nicht gehindert, Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler vorzusehen und in Kauf zu nehmen, dass die am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler im Verhältnis zu den anderen Schülern zusätzliche Schulstunden haben. … Im übrigen muss es nicht nur als Nachteil, sondern kann auch als Vorteil betrachtet werden, sich in einem freiwillig angenommenen Unterrichtsfach zu bewähren, das zugleich ordentliches Lehrfach ist. Von Verfassung wegen ist nicht zu beanstanden, wenn sich dieser Vorteil aus der Belastung mit einer zusätzlichen Stundenzahl ergibt."

Das heißt im Klartext: Ethikunterricht für alle mit einem (zusätzlich) angebotenen Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach.

Aus: Christoph Th.Schelke: Neue Herausforderungen für Religionsund Ethikunterricht in der Schule. Mitteilungen des Comenius-Institut 1/1999

ganga basatitga inda dan sapatena fahin nisti alam Ungayah in Ethik tom an blahen. Sebrair kan mul mul dis geatidida Countlaga, titr da dankhung das Furba Lihik salasanngkantum datas ansgalag santas dis da anch dis

BÜCHER

Hartmut von Hentig:

Ach, die Wertel,

Carl Hanser Verlag, München Wien 1999

Hartmut von Hentigs "Ach, dieWerte!" ist das bislang letzte einer Reihe von Büchern, die sich mit Grundfragen zur Erziehung auseinandersetzen. Anlaß ist der von verschiedenen Autoritäten immer wieder erhobene Ruf nach einer "Werteerziehung", deren es bedürfe, um den gesellschaftlichen Übeln und der bedrohlichen Entwicklung in der Zukunft beizukommen.

Für Hentig freilich sind die Ideale und Werte nicht "verfallen", ist die Moral der meisten Menschen intakt, die Hoffnung auf Erfüllung hat freilich nachgelasssen. Aber je schlechter die Wirklichkeit ist, umso lauter werden "Werte" (gemeint sind meist Tugenden wie Ordnung, Gemeinwohlorientierung, Grundgesetztreue) eingefordert, um die Zustände nach Möglichkeit belassen zu können, wie sie sind. Und selbstverständlich hat die Schule dieser Forderung nachzukommen.

Vor jedem pädagogischen Tun muß die Frage stehen, wohin, auf welche Zukunft hin wir eigentlich erziehen wollen. Es kann nicht die hochgerechnete technische Zukunft sein, die uns aus der Unsicherheit und Bedrohtheit heraushelfen kann. Aber Zukunft ist nicht völlig offen, nicht ganz ungewiß, sie geht immer vom Hier und Jetzt aus. Daher analysiert Hentig zunächst gesellschaftlich-politische Parameter wie "Offenheit" der Gesellschaft, Demokratie, bürgerliche Freiheit, globales Bewußtsein, Würde des Menschen – auf ihre Qualität in der Praxis hin. Gegen ihre Bedrohung durch Fanatismus, sozialpolitischen und ökonomischen Unfrieden, Umweltzerstörung, Rassenhaß läßt sich nicht einfach ein verordneter Wertekanon ins Treffen führen. Es geht vielmehr darum, die "alten" Werte (und Hentig zählt deren zwölf bis fünfzehn), die "ererbten Aufgaben" in erlebter Praxis der geschichtlichen Gegenwart – die der Autor im

einzelnen diskutiert - zu erfahren, sich der Ambivalenz von Entscheidungen bewußt zu werden, vor allem in Hinblick darauf, welche Zukunft wir wollen können! Nicht um mehr Wertebewußtsein, mehr Anstrengung, mehr Achtung vor der Menschenwürde geht es, "sondern um die öffentliche Wahrnehmung eines Zusammenhangs ambivalenter Aufgaben" – also um einen politischen Anspruch! "Wir müssen die Jugend auf diese Welt vorbereiten, ohne sie ihr zu unterwerfen, das ist die Aufgabe der Erziehung."

Dieser Aufgabe hat sich die Pädagogik zu unterziehen; sie ist nicht dazu da, die Welt in Ordnung zu bringen, sie hat die jungen Menschen zu stärken. "Sie unterstützt das Subjekt, repariert nicht das Objekt." Ihr Dilemma ist, daß sie etwas wecken soll, was von den Erwachsenen selbst vernachlässigt wird, etwas "vermitteln" muß, was nur erfahren werden kann: Werte etwa wie Güte, Aufmerksamkeit, Gewissen. Hier ist die Person des Erziehenden das stärkste Mittel. "Soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzten" nennt Hentig den Cantus firmus seiner Pädagogik. Das, was Schule wirklich leisten muß, hat er schon wiederholt gefordert: Werteerziehung verlangt nach einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum! Statt dessen wird immer wieder Homogenisierung und abstrakt definierte Leistung erwartet. Das 21. Jahrhundert braucht aber nicht nur die Auslese nach oben, sondern auch die Beteiligung derer, die unten übrigbleiben!

Hentigs Überlegungen betreffen auch ganz konkret das Gemeinwohl, die Institutionen der Demokratie, also das Parlament. Gerade die Erhaltung der Demokratie betrachtet Hentig als die wichtigste und offenkundigste Aufgabe der Pädagogik. In konkreter Weise übt er hier Kritik und verlangt, daß man sich wieder auf die ursprüngliche Aufgabe der Demokratie als eine Staats- u n d Lebensform besinnt!

Die "Anmerkungen zum Religionsunterricht" gehen auf verschiedenste in Deutschland ausgearbeitete Modelle ein. Das Erwachsenwerden muß auch die Möglichkeit einschließen, sich für einen bestimmten Glauben zu entscheiden. Aber Bildung und Erziehung kommen nie ohne Wertungen aus, und daher schlägt Hentig einen verpflichtenden Unterrichtsgegenstand "Philosophieren" - neben dem Freigegenstand "Religion" - vor,

der es erlaubt, etwa in der Art des Sokrates, absolute Wahrheiten, also auch die der Religionen, in Frage zu stellen. Hier sollte die Möglichkeit geboten werden, zu erkennen, wie Wertvorstellungen gefunden werden, wie Menschen sich für Werte entscheiden, sie befolgen, ihre Konflikte lösen.

Eigentlich "aus gegebenem Anlaß" widmet sich Hentig in einer Art Schlußbemerkung seinem Verhältnis zu den "neuen Medien" und dem Vorwurf, er lehne die neue Medienwelt ab. Medienkompetenz heißt für den Autor nicht, die Apparate bedienen zu können. Ein medienkompetenter Benutzer ist für ihn einer, der um seine Anliegen und Probleme so Bescheid weiß, daß er das neue Medium zu deren Lösung einsetzen kann. Erziehung kann nicht darin bestehen, die Jugendlichen mit technischer Qualifikation "ans Netz" zu führen, sondern sie zu lehren, Herr des gespeicherten Wissens zu bleiben, sich der Entscheidung der Auswahl zu stellen. "Der Zusammenhang der Teilleistung mit dem Ganzen der Erkenntnis ist die Herausforderung der Medienerziehung!"

Hentigs Anliegen ist nach wie vor die mit Vehemenz, mit treffsicherer, pointierter Formulierung eingeforderte Erziehung der jungen Menschen in eine Zukunft hinein, die wir heute wollen und verantworten können müssen.

Jenen Lehrern und Erziehern, die sich einer Auseinandersetzung mit grundlegenden ethischen Fragen von Verantwortung in ihrem Beruf - in konkretem gesellschaftspolitischem Zusammmenhang – stellen wollen, sei dieses Buch eines engagierten Erziehers und Humanisten ans Herz gelegt. Inge Weinberger

man de la companya de Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hg.):

Ethisch erziehen in der Schule.

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1996

And the state of the control of the control of the control of the state of the stat Die 24 Beiträge verschiedener AutorInnen dieses Bandes gehen von einer gemeinsamen Grundposition aus: Ethisches Erziehen in der Schule darf nicht als Anpassung, Eingliederung, Festlegung auf gesellschaftliche Konventionen oder gar Indoktrination verstanden werden, sondern vielmehr als "ethische Bildung", deren Ziel die "verantwortliche Mündigkeit" der Jugendlichen ist.

Die einzelnen Beiträge versuchen Antworten auf grundlegende Fragen zu geben:

- Wie steht es um die ethische Erziehung in den Schulen? Kann die Schule den gesellschaftlichen Erwartungen nach Moralund Werterziehung entsprechen?
- Welche Aufgaben soll der als neues Fach eingerichtete Ethikunterricht als Alternative zum herkömmlichen Religionsunterricht erfüllen?
- Welche Rolle spielt der Staat bei der ethischen Erziehung? "Je weiter sich der Staat mit der Einrichtung eigener Fächer voranwagt und je weniger dabei Alternativen wie Religionsunterricht oder Abmeldungs- und Befreiungsmöglichkeiten bestehen, desto mehr muß nach der Legitimität des staatlichen Erziehungshandelns gefragt werden".
- Wo liegen die Grenzen der Möglichkeiten ethischer Erziehung durch einzelne Fächer? Der Aufbau von Werthaltungen kann nicht in wenigen Wochenstunden geschehen.
- Wie kann eine Stärkung der ethischen Lernangebote in der Schulpraxis erreicht werden?
- Welche Kompetenzen und Qualifikationen benötigen die LehrerInnen?

Bei aller Verschiedenheit der Antworten sind allen Beiträgen zwei Feststellung gemeinsam:

- Ethische Bildung muss zunehmend interkulturelle und interreligiöse Bezüge aufnehmen.
- Der Schule sind Grenzen gesetzt, ethische Erziehung kann nur gelingen, wenn auch außerschule Bereiche mitwirken.

Die Thematik wird in vier Kapiteln behandelt:

Im ersten Teil des Bandes werden Grundfragen ethischer Erziehung in Schule und Unterricht geklärt, im zweiten Teil werden anhand verschiedener Beispiele die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten vor allem im Religions- und Ethikunterricht aufgezeigt. Der dritte Teil beschäftigt sich mit den rechtlichen Voraussetzungen sowie mit der Aus- und Weiterbildung, und im vierten Teil werden praktische Hinweise zu Materialien und Medien angeboten.

Grete Anzengruber

Anthony Weston:

Einladung zum ethischen Denken.

Die richtigen Fragen stellen, kreative Lösungen finden. Mit einem Vorwort von Vittorio Hösle, Herder Verlag Freiburg, Basel, Wien 1999

Es sind gerade fünf Kapitel, in denen Weston mit lockerer Hand und leicht lesbarer Form die Grundprobleme ethischen Denkens darstellt. Er legt im ersten Kapitel Wert darauf festzustellen, daß selbständiges Denken die Voraussetzung jeder ethischen Bemühung ist, wenn man "Dogmatismus", "Stegreif - Rechtfertigungen", und damit ist eine bestimmte Form des Rationalisierens gemeint, sowie "Relativismus" vermeiden will. Das zweite Kapitel trägt die Überschrift "Selbständig denken" und macht deutlich, daß weder Autoritäten - und welcher Art sie auch immer sein mögen - noch Regeln Geltung beanspruchen können. Es geht um die innere Distanz gegenüber Normen, die nicht ungefragt letztgültige Kriterien des Moralischen in unserer Gesellschaft sein können. Im dritten Kapitel "Das beste Problem finden" setzt sich Weston mit falschen Dilemmas auseinander, die menschliche Handlungsmöglichkeiten einschränken und schlägt statt dessen vor, anstehende Probleme zu bearbeiten, weil man dadurch aus einem aufgezwungenen "Entweder -Oder" herauskommt. Es geht also um die Aufarbeitung und damit Veränderung von Problemen, nicht um die Diskussion von Lösungsansätzen. "Wenn Werte sich widersprechen", heißt die Überschrift des vierten Kapitels, wo es um die Fragen der Erarbeitung von Kompromissen geht, die zu einer Integration bestehender Gegensätze führen können. Aber Ethik ist nicht nur eine verkopfte Angelegenheit, sondern sie ist eine "Ethik mit dem Herzen", wie das fünfte Kapitel lautet. Selbstbezogenheit und

Stereotype verschließen das Herz, wo es im Gegenteil um das Öffnen des Herzens und das Aufeinanderzugehen auch im Sinne der Grenzüberschreitung in Richtung Natur und Umwelt geht. Mit diesem offenen Schluß endet das Buch.

Das Buch liest sich gut und bietet viele für die Diskussion notwendige Impulse. Vittorio Hösle, der mit seinem Buch: "Das Café der toten Philosophen" anders als Jostein Gaader in "Sofies Welt" philosophierend dialogisch schreibt, hat hier das Vorwort geschrieben – man liest es mit Genuß.

martin bolz

Fernando Savater:

Darum Erziehung.

Was wir Kindern geben können. Campus Verlag Frankfurt, New York 1998

"Pessimisten mögen für die Dressur taugen; gute Lehrer können sie nicht sein" (21) schreibt Savater in dem Vorwort seines überaus anregenden Buches. Es ist flüssig und in einem Guss geschrieben, so daß in dieser Rezension die Lust aufs selber Lesen dadurch geweckt werden soll, daß aus jedem Kapitel ein markantes Zitat vorgestellt wird. "Die Älteren wollen unbedingt, daß Kinder so spielen, wie sie selbst gespielt haben, während die aufgewecktesten Kinder anderen schon von sich aus Spiele beibringen, wobei sie die kulturelle Tradition des Spielens bewahren, aber auch subtil verändern." (Die Inhalte der Erziehung, S. 44) "Eine der methodologisch wichtigsten Fragen des aufgeklärten Unterrichts besteht genau darin, einen gewissen wissenschaftlichen Skeptizismus und eine gewisse Entheiligung der übermittelten Inhalte anzuregen - als antidogmatische Methode, um zu einem Maximum an Wissen zu gelangen und die Vorurteile auf ein Minimum zu reduzieren." (Das Verschwinden der Familie, S. 78)

"In einem Interview erzählte George Steiner eine Anekdote aus seiner Kindheit, als er im Alter von fünf oder sechs Jahren in Frankreich in den Kindergarten ging. Die Jungen trugen blaue Kittel und mußten aufstehen, wenn der Erzieher hereinkam. Am ersten Tag ließ der Erzieher nach diesem Ritual seinen strengen Blick über die Jungen gleiten, bevor er herausfordernd sagte: "Meine Herren, entweder Sie oder ich." (Die Disziplin der Freiheit, S. 95) "Hierin liegt das Geheimnis: Der geistige Wert und Bildungscharakter der Fächer, die man unterrichtet, beruht nicht unabhängig von Zeit und Raum auf ihrem Inhalt, sondern auf der konkreten Art ihrer Vermittlung – hier und jetzt." (Humanität ohne humanistische Bildung? S. 127) "Jahrhundertelang hat Bildung dazu gedient, Menschengruppen von anderen zu unterscheiden und zu trennen ... Gerade die Erziehung ist es, die den Auftrag hat, die Fähigkeit eines jeden zu fördern, indem sie die Verschiedenartigkeit seiner ererbten Anlagen zu seinen Gunsten und auch zugunsten der Gesellschaft ausnutzt." (Erziehung zum Universalismus, S 164/168) "Es genügt natürlich nicht, Kindern symbolische Fähigkeiten beizubringen und sie auf einen Beruf vorzubereiten; schon gar nicht, ihnen Gehorsam und Respekt, nicht einmal, den Keim des Nonkonformismus in sie einzupflanzen. Es ist mehr vonnöten: Man muß ihnen die ganze Komplexität und Verworrenheit der Welt, unsere eigene Perplexität, die Widersprüchlichkeit unserer Frustrationen und Hoffnungen vermitteln." (Statt eines Nachwortes, Brief an die Kultusministerin, S. 191)

Von dem Verfasser ist auch erschienen: Tu, was Du willst, Ethik für die Erwachsenen von morgen, Campus Verlag 5. Auflage 1998.

Der Philosoph Fernando Savater lehrt in Madrid.

speeds transported a supergreeness permanents of the martin bolz

Autorinnen

- **Gottfried Adam**, Prof. für Religionspädagogik, Evang. Theolog. Fakultät der Universität Wien
- Gabriela Auer, Lehrerin an der BHAK und BHAS Wien 12
- Martin Bolz, Prof. an der Pädagogischen Akademie des Bundes, Wien
- **Anton Bucher**, Prof. für Katechetik und Religionspädagogik, Universität Salzburg
- Uwe Gerber, Prof. am Institut für Theologie und Sozialethik, Universität Darmstadt
- Manfred Göllner, Diözesaninspektor für r.k. Relifion für AHS, Wien
- Hartmut von Hentig, Prof. emeritus für Pädagogik an der Universität Bielefeld
- **Martin Jäggle**, Prof. an der Religionspädagogischen Akademie, Wien
- Susanne Jerusalem, Vertreterin des Grünen Klubs im Rathaus, Wien
- Heidi Keil, Grundschullehrerin, Heidenau, BRD
- Wolfgang Langer, Prof. für Katechetik und Religionspädagogik an der Kathol.Theolog. Fakultät der Universität Wien
- Marianus Mautner, kath. Religionslehrer an der BHAK und BHAS Wien 12
- **Julius Mende**, Prof. an der Pädagogischen Akademie des Bundes, Wien
- Werner Simon, Prof. für Religionspädagogik, Universität Mainz