

6. Teil: Ethik/Philosophie als Schulversuch in der Sekundarstufe I der Berliner Schule: Vorläufiges Fazit

I. Ethische Erziehung am schulischen Ort

In den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist das Fach Ethik in den Schulen eingeführt worden und es wird davon ausgegangen, dass Ethik lehrbar sei. Ob und wie aber ethische Erziehung in der Schule gelingen kann, stellt ein komplexes Problem dar.¹

Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist es, zu untersuchen, wie diese unterrichtlichen Angebote konzeptionell begründet und schulpraktisch umgesetzt werden. Hier geht es also weniger um die generelle Frage, *ob* ethische Erziehung möglich ist, sondern mehr um die praktische Frage, *wie* ethische Erziehung am schulischen Ort möglich wird und welche begründeten Erwartungen an das Fach geknüpft werden können.

Im Mittelpunkt der hier vorgelegten Untersuchung stand die seit 1994 stattfindende Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule.

Von verschiedenen Seiten erfolgte eine methodisch differenzierte empirische Annäherung an den Schulversuch Ethik/Philosophie. So wurden konzeptionelle Grundlegungen, unterrichtliche und curriculare Konkretisierungen und Erfahrungen von Lehrern und Schülern, die an unterschiedlichen Schulstandorten und in verschiedenen Schularten gesammelt wurden, in die Analysen einbezogen.

Weil diese schul- und unterrichtsbezogenen Entwicklungen von einer intensiv geführten bildungspolitischen Kontroverse zum Religions- und Ethikunterricht begleitet wurden, ist diese bildungspolitische Diskussion eigens herausgestellt und berücksichtigt worden.

Wenn hier ein vorläufiges Fazit gezogen werden soll, dann soll dies in zweifacher Weise geschehen:

In einem *ersten Schritt* sollen zentrale Aspekte vorgestellt werden, die in den *Berichten* der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport für den Prozess der Implementierung als Impulse zur Verfügung gestellt wurden.

In einem *zweiten Schritt* sollen die *Fragen* aufgegriffen werden, die zu Beginn der Untersuchung als zentrale Fragestellungen vorgestellt wurden.²

II. Begleitung des Schulversuchs durch die externe Evaluation

Als die wissenschaftliche Begleitung im August 1996 ihre Arbeit aufnahm, konnte mit den empirischen Untersuchungen sofort begonnen werden, da zu diesem Zeitpunkt das Fach Ethik/Philosophie bereits seit zwei Jahren im Schulversuch erprobt wurde.

Da das Interesse der externen Evaluation darin bestand, die empirischen Ergebnisse dem Implementierungsprozess zeitnah zur Verfügung zu stellen, wurden der Senatsschulverwaltung von 1997 bis 2001 drei Berichte vorgelegt, die zur Diskussion und zu konkreten Veränderungen im Schulversuch anregen sollten.

Wenn Einschätzungen und Empfehlungen in den einzelnen Berichten wiederholt geäußert werden, dann deshalb, weil immer wieder mit Nachdruck auf Gegebenheiten und Probleme hingewiesen werden musste, wenn sich in der Praxis keine Veränderungen einstellten.

¹ Vgl. Fischer, W.: Ist Ethik lehrbar?, in: Z. f. Päd. 42 (1996) 1, S. 17-29

² Vgl. ebd., S. 20f

1. Erster Zwischenbericht (April 1997)

In der ersten Untersuchungsphase standen zunächst die grundlegenden *Strukturelemente* des Schulversuchs im Mittelpunkt des Interesses. Dazu gehörten die konzeptionellen Grundlagen des Schulversuchs, der Aufbau der Lehrerbildung und die Organisation des Schulversuchs insgesamt. Inhaltsanalytisch ausgewertet wurden die Berichte aus den einzelnen Versuchsschulen für die Schuljahre 1994/95 und 1995/96, die für die Senatsverwaltung erstellt wurden. Außerdem sind in drei Kontaktschulen Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen und den Lehrkräften im Schulversuch durchgeführt worden. Schließlich wurden Konzept und Materialien der Weiterbildung in die Analysen einbezogen.

Die Ergebnisse – die während der Pilotphase der Untersuchung von August 1996 bis April 1997 gewonnen werden konnten – wurden der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in einer ersten Anhörung am 03. April 1997 vorgelegt.¹

1.1 Beschreibung der Situation

Um die Situation im Schulversuch erfassen zu können, sind zunächst eine Reihe von Fragen formuliert worden. Diese Fragen bildeten den Ausgangspunkt der Untersuchungen:

- Wie ist die schulische Erprobung des Faches Ethik/Philosophie organisiert?
- Welche konzeptionellen Grundlagen gibt es?
- Welche begleitenden Maßnahmen unterstützen den Schulversuch?
- Wie sehen die, die im Schulversuch auf unterschiedlichen Ebenen tätig sind, die Entwicklungen?

Die empirischen Anfangsuntersuchungen ergaben in *struktureller Hinsicht* folgendes Bild:

- Der Schulversuch wird getragen von interessierten Schulen und engagierten Lehrkräften, die für die Erprobung des Faches Ethik/Philosophie im Schulversuch eine Genehmigung vom Senat erhalten haben.
- Zur Durchführung des Unterrichts ist von der Senatsverwaltung ein vierseitiger Orientierungsrahmen erarbeitet und den Lehrkräften für die Unterrichtsplanung zur Verfügung gestellt worden.²
- Am BIL sind zwei Broschüren als Handreichung für den Schulversuch erstellt worden.³
- Für die Ausbildung der Lehrer ist eine begleitende Maßnahme am Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL) eingerichtet worden. Es handelt sich um den “Vier-Semester-Lehrgang Ethik/Philosophie”, der mit einem Kolloquium abgeschlossen werden soll, woraufhin eine vorläufige Lehrerlaubnis erteilt wird.⁴
- In unregelmäßigen Abständen wurden die Lehrkräfte von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport zu Informationstreffen eingeladen.
- Von den Schulen wird ein jährlich abzufassender Erfahrungsbericht erwartet, der bei der Senatsverwaltung einzureichen ist.

¹ Vgl. Rülcker, T./Beschorner, J.: Wissenschaftliche Begleitung des „Schulversuchs zur Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule“. 1. Zwischenbericht (unveröffentl. Manuskript), Berlin 1997

² Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Orientierungsrahmen Ethik/Philosophie Kl. 7-10, Berlin 1994

³ Vgl. Hofmann, E./Linden, H.: Der Berliner Orientierungsrahmen Ethik/Philosophie im Sekundarbereich I: Diskussion zur Einführung des Faches und Darstellung seiner Schwerpunktsetzungen, Berlin (BIL: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung) 1996; Linden, H.: Ethik/Philosophie. Vergleichende Darstellung der Rahmenpläne aus den deutschen Bundesländern, Berlin 1995

⁴ Vgl. Anhang 5: Aufbau der Weiterbildung Ethik/Philosophie

Das Bild, das sich durch die Erstuntersuchungen abzeichnete, machte deutlich, dass die *konzeptionelle Basis* des Schulversuchs mit dem 1994 vorgelegten vierseitigen Orientierungsrahmen¹ für das Fach Ethik/Philosophie äußerst schmal war. Hinzu kam, dass der Orientierungsrahmen von seiner Struktur her geeignet war, dem Lehrer eine breite Themenvielfalt vor Augen zu führen. Allerdings stellte er für die Unterrichtsplanung nur begrenzt didaktische und methodische Hinweise zur Verfügung.

Außerdem wurde bei den ersten Untersuchungen deutlich, dass fast alle Lehrkräfte, die bereits an der *Weiterbildung* teilgenommen hatten, diese kritisch bewerteten. Zwar wurde positiv eingeschätzt, dass durch die Weiterbildungsveranstaltungen eine Vielzahl philosophischer Themen angesprochen wurden und somit eine umfassende Orientierung erfolgte, allerdings vermissten die Lehrkräfte die Bearbeitung didaktischer und unterrichtsnaher Fragestellungen. Durch die ungeklärten Verhältnisse, wie es mit dem Schulversuch und der Implementierung des Faches Ethik/Philosophie weitergehen sollte, waren viele Absolventen der Weiterbildung nicht bereit, an einem abschließenden Kolloquium teilzunehmen.

Auffällig war außerdem, dass die *Kommunikation* zwischen der Senatsschulverwaltung, dem Lehrerinstitut, den Dozenten der Weiterbildung und den Lehrkräften eher zufällig war. In unregelmäßigen Abständen gab es Informationsveranstaltungen, bei denen die Lehrkräfte ihre Probleme vortrugen und die Verantwortlichen aus der Senatsschulverwaltung über bildungspolitische Hintergründe informierten.

Bei der Einrichtung des Schulversuchs wurden die am Schulversuch beteiligten Schulen aufgefordert, jährliche *Erfahrungsberichte* an die Senatsschulverwaltung zu schicken. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass diese Berichte nicht ausgewertet wurden und so auch nicht als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen dienen konnten.

Durchweg positiv stellte sich in den Eingangsuntersuchungen das *Engagement der Lehrkräfte* dar, das als tragendes Fundament des Schulversuchs betrachtet werden kann. In ihrem Engagement, auch das zeigten die Erhebungen, fühlen sich die Lehrkräfte von ihren Schulleitungen und Kollegien weithin unterstützt.

Weil den Lehrerinnen und Lehrern ethische Grundbildung für die Schülerinnen und Schüler wichtig ist und sie die Probleme um den Religionsunterricht an ihren Schulen meist über viele Jahre erlebt haben, sind sie hoch motiviert. Dieses Engagement ist die Grundlage dafür, dass der Schulversuch über viele Jahre trotz unklarer bildungspolitischer Verhältnisse weitergeführt werden konnte.

1.2 Empfehlungen der externen Evaluation

Nachdem zu Beginn der Untersuchungen die Situation im Schulversuch in ihren wesentlichen Strukturen erfasst worden war, stellte sich die Frage: Sind die organisatorischen Strukturen im Schulversuch tragend? Oder anders gefragt: Sind die vorhandenen Strukturen ausreichend, um die Entwicklung des Faches Ethik/Philosophie fördern zu können?

Die vorgefundenen Strukturen des Schulversuchs – die alle Beteiligten für nicht ausreichend hielten – veranlassten die externe Evaluation, der Senatsschulverwaltung eine Reihe von Empfehlungen vorzulegen, wobei drei Schwerpunkte für eine verbesserte Implementierung hervorgehoben wurden:

¹ Vgl. hierzu „Anhang 1“ und die Ausführungen S. 137-141

- (1) Berücksichtigung verschiedener Ebenen im Implementierungsprozess
- (2) Einführung einer Implementierungsstruktur
- (3) Modifizierung der Weiterbildung

(1) Eine bildungspolitische Maßnahme – und dazu gehört auch die Erprobung und Entwicklung eines Unterrichtsfaches – muss mindestens drei **Funktionsebenen**¹ berücksichtigen:

- (a) die politische Ebene
- (b) die programmatische Ebene
- (c) die praktische Ebene

Diese Ebenen müssen differenziert in einem Implementierungsprozess beachtet werden. Für die schulische Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Berliner Schule ergab sich in diesem Zusammenhang folgende Ausgangslage:

- (a) Die auf der **politischen Ebene** in Berlin ausstehenden Entscheidungen belasteten und belasten den Schulversuch erheblich. Es war und ist zu beobachten, dass die hier bestehenden Unsicherheiten und Probleme sich auf die beiden anderen Ebenen übertragen.
- (b) Die **programmatische Ebene** ist geprägt von Vorläufigkeit. Auch wenn der Orientierungsrahmen seit vielen Jahren als Planungsinstrument dient, so ist er doch als Provisorium eingeführt worden. Außerdem erhalten die Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung nur eine vorläufige Lehrerlaubnis, weil das Fach Ethik/Philosophie kein ordentliches Fach ist, sondern nur im Schulversuch geführt wird.
- (c) Auf der **praktischen Ebene** fühlen sich die unterrichtenden Lehrkräfte mit ihren Bemühungen, das Fach curricular zu entwickeln und in der Schullandschaft zu verankern, weithin allein gelassen. Da aus politischen Gründen die programmatischen Entwicklungen verzögert werden, kommt den unterrichtenden Lehrkräften bei der Bewältigung der praktischen Probleme nur minimale Unterstützung zu.

Nach den Anfangsuntersuchungen, die diese Problemlage zunächst verdeutlicht haben, musste geklärt werden, wie dieser Situation angemessen begegnet werden konnte. Als notwendig erschien die Entwicklung eines Instrumentariums, das in der Lage ist, den Implementierungsprozess auf allen drei Ebenen zu unterstützen.

(2) In den Mittelpunkt der Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung rückte deshalb der Vorschlag, eine **Implementierungsstruktur** einzurichten, die eine umfassende und zuverlässige Entwicklung des Faches Ethik/Philosophie mit ermöglichen sollte.

Diese Implementierungsstruktur organisatorisch einzurichten, erschien aus verschiedenen Gründen als hilfreich und notwendig:

- Bedingt durch die im Bundesland Berlin bestehende bildungspolitische Kontroverse, wie in Zukunft mit den Fächern Religionsunterricht und Ethik/Philosophie umgegangen werden soll, musste sichergestellt werden, dass durch die tagespolitischen Kontroversen die inhaltliche Entwicklung und schulische Umsetzung des Faches Ethik/Philosophie nicht vernachlässigt wird.
- Der Schulversuch, der an 37 Schulstandorten und in Schulen unterschiedlichen Schularten stattfand, brauchte eine verlässliche Kommunikationsstruktur. Diese wurde um so wichtiger, je mehr Lehrkräfte die Weiterbildung absolviert hatten und danach keine Kommunikationsmöglichkeiten mit Kollegen anderer Schulen mehr hatten.
- Gleichzeitig musste die Organisation des Schulversuchs strukturelle Elemente enthalten, durch die die unterrichtliche und didaktische Kompetenz der Lehrkräfte ausgebaut werden konnte.

¹ Vgl. Hopmann, S./Künzli, R.: Logik der Lehrplanung. Das Aarauer Lehrplannormal, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis 16 (1994), H. 2, S. 161-184

Vor diesem Hintergrund wurde 1997 der Senatsschulverwaltung vorgeschlagen, eine Implementierungsstruktur¹ mit folgenden Elementen einzurichten:

1. Einrichtung einer Lenkungsgruppe
2. Einrichtung einer Rahmenplankommission
3. Einrichtung regionaler Fachkonferenzen für die Lehrkräfte im Schulversuch
4. Einrichtung einer Lehrkonferenz für die Dozenten der Weiterbildung
5. Durchführung von Studientagen
6. Erarbeitung von Handreichungen

Ziel der Einrichtung dieser Implementierungsstruktur war es, Entwicklungen im Schulversuch zu fördern. Da Entwicklungsprozesse Ziele benötigen, die auf bildungspolitischer Ebene geklärt werden müssen, wurde eine administrative Lenkungsgruppe vorgeschlagen (politische Ebene). Konzeptionell galt es, curriculare Fragen zu klären und die Lehrkräfte entsprechend vorzubereiten, weshalb eine Rahmenplankommission und eine Lehrkonferenz für die Dozenten eingerichtet werden sollte (programmatische Ebene). Um inhaltliche Entwicklungen anzuregen, sollten Studientage durchgeführt, Handreichungen erarbeitet und in regionalen Fachkonferenzen ein Austausch ermöglicht werden (praktische Ebene).

Entsprechend dieser Vorschläge ist eine Implementierungsstruktur eingerichtet worden, die sich als Grundlage für die Entwicklungen im Schulversuch bewährt hat.

Positiv hervorzuheben sind die *Regionalen Fachkonferenzen*, die in den letzten zehn Jahren den Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften in den einzelnen Regionen der Stadt maßgeblich gefördert haben. Die Fachkonferenzleiter, die von der Senatsschulverwaltung beauftragt wurden, haben Informationen weitergeleitet, Probleme aufgegriffen und unterrichtsrelevante Themen bearbeitet.

Ebenfalls positiv hat sich die *Lehrkonferenz der Dozenten* entwickelt, die an Bedeutung gewann, als das Team der Weiterbildung erweitert wurde, sodass für jedes Semester eine Gruppe von Dozenten zur Verfügung stand. Die für die Weiterbildung entwickelten Reader erhöhten die Übersichtlichkeit der behandelten Themen, auch wenn es nicht ausreichend gelang, unterrichtsrelevante Probleme einzubeziehen. Teilweise wurde dieses Problem durch Studientage kompensiert, die jährlich durchgeführt wurden, wobei die Planung dieser Studientage durch das LISUM und die Lehrkonferenz erfolgte.

In der *Lenkungsgruppe* hingegen waren die bildungspolitischen Defizite am deutlichsten zu spüren. Auch wenn hier alle Informationen zusammenliefen und die Probleme deutlich benannt wurden, so konnten die Impulse nur begrenzt umgesetzt werden.

(3) Zur **Modifizierung der Weiterbildung** wurde vorgeschlagen, die Zahl der Dozenten zu erhöhen und für die einzelnen Lernfelder jeweils ein Dozententeam einzusetzen. Außerdem wurde empfohlen, die Anzahl der Themen in der Weiterbildung zu reduzieren und didaktische Aspekte nicht nur nachgeordnet zu behandeln. Um eine Verständigung über konkrete Möglichkeiten des Unterrichts besser erreichen zu können, wurde angeregt, Unterrichtseinheiten gemeinsam zu entwickeln und zu analysieren. Auch sollte überlegt werden, ob die Erarbeitungen der Lehrkräfte im Rahmen der abschließenden Kolloquien nicht stärker für die Entwicklung des Faches Ethik/Philosophie genutzt werden könnten.

Eine Reihe von Veränderungen wurden daraufhin in den Weiterbildungskursen eingeleitet. Nicht erreicht wurde die Entwicklung von exemplarischen Unterrichtseinheiten und die Veröffentlichung von Materialien, die für die Abschlusskolloquien erarbeitet wurden.

¹ Vgl. hierzu die Ausführungen S. 174-180

2. Zweiter Zwischenbericht (Dezember 2000)

Nachdem von 1997 bis 2000 eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen durchgeführt und ausgewertet werden konnten, wurden wesentliche Ergebnisse in einem zweiten Zwischenbericht¹ zusammengefasst und vorgestellt, wobei zwei Zielgruppen bei der Berichterstattung besonders berücksichtigt werden sollten:

1. die Schulleitungen und Lehrkräfte im Schulversuch
2. die bildungspolitische Öffentlichkeit in Berlin

Geplant war eine öffentliche Informationsveranstaltung am 12.12.2000 im Rathaus Schöneberg mit Schulsenator K. Böger. Hier sollten im Rahmen einer eintägigen Fachtagung die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und diskutiert werden. Gleichzeitig sollten juristische und philosophische Sachthemen angesprochen werden.

Wenige Tage vor dieser Veranstaltung teilte die Senatsschulverwaltung mit, dass diese Informationsveranstaltung nur verkürzt und nicht öffentlich stattfinden sollte. Eingeladen wurden lediglich die Schulleitungen der am Schulversuch beteiligten Schulen und die Lehrkräfte, die das Fach Ethik/Philosophie unterrichten. Der Senator wollte somit eine öffentliche Diskussion über den Schulversuch und die Formen ethischer Erziehung in Berlin vermeiden.

In seiner Begrüßung und Einführung ging Prof. T. Rülcker auf diese veränderte Situation ein:

„Die wissenschaftliche Begleitung betrachtet den Rahmen für diese Tagung als sehr unbefriedigend.

Nach Gesprächen zwischen uns und mit Kollegen gab es durchaus ernsthafte Überlegungen, dass wir von uns aus, die Teilnahme an dieser Veranstaltung absagen.

Ich darf daran erinnern, dass diese Tagung im Juli 2000 als Fachtagung geplant wurde, die mindestens einen Tag in Anspruch nehmen sollte, für die auch interessante Fachreferenten gewonnen werden sollten, zu der auch eine interessierte Öffentlichkeit und die Presse eingeladen werden sollte, um endlich einmal diesen *Schulversuch offensiv zu vertreten*.

Es war auch die Rede davon, dass die Fachtagung einen wirklich repräsentativen Rahmen – etwa im Roten Rathaus oder im Preußischen Landtag – bekommen sollte, um den Schulversuch und seine ja durchaus sehenswerten Ergebnisse politisch offensiv vorstellen zu können.

Alle diese schönen Ideen sind sozusagen schritt- und scheinweise in den letzten Monaten zurückgenommen worden.

Die Tagung findet im Moment fast unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt. Sie ist in einen zeitlichen Rahmen zwischen Schule am Morgen und Kaninchenzüchterverein am Abend – der draußen auf der Matte steht – eingepresst. Ein zeitlicher Rahmen, der fast keine intensive Diskussion, Nachfragen usw. zulässt.

Sie ist auch weit davon entfernt, eine Fachtagung unter Heranziehung beispielsweise juristischer oder philosophischer Fachvertreter zu sein.

Wir beklagen diese Situation nicht so sehr, weil wir uns als wissenschaftliche Begleitung – nach immerhin vier Jahren Arbeit an dieser Begleitung – schlecht behandelt fühlen, sondern wir meinen, dass auch die Schulleiterinnen und Schulleiter, die Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer langjährigen Arbeit eine gewichtigere Veranstaltung zur Evaluation, zur Rückmeldung über ihre Arbeit von der wissenschaftlichen Begleitung verdient hätten. Eine Tagung, in der es eben wirklich möglich gewesen wäre, die Probleme dieses Faches und seine verschiedenen Perspektiven zu diskutieren.

¹ Vgl. Rülcker, T./Beschorner, J.: Wissenschaftliche Begleitung des „Schulversuchs zur Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule“. 2. Zwischenbericht (unveröffentl. Manuskript), Berlin 2000

Wir haben uns dann trotzdem entschlossen, die Tagung in diesem Rahmen durchzuführen, weil wir fürchteten, in der schwieriger gewordenen bildungspolitischen Situation eine Absage vielleicht das falsche Signal sein könnte oder als falsches Signal verstanden werden würde.

Und wir haben uns auch überlegt, dass die Absage vielleicht auch zu einer Demotivierung bei den Beteiligten führen könnte.

Wir haben also sehenden Auges beschlossen – dass möchte ich noch einmal sagen – in diesen für uns unbefriedigenden Rahmen zu gehen und Sie zu bitten, so gut wie möglich mit uns heute Nachmittag zu arbeiten.“¹

Nach über sechs Jahren Erprobung des Faches Ethik/Philosophie an Berliner Schulen wäre es an der Zeit gewesen, den Schulversuch bildungspolitisch offensiv zu vertreten und seine Ergebnisse öffentlich vorzustellen. Das wurde von den Beteiligten am Schulversuch, von den bildungspolitischen Sprechern der Parteien – wie die Kleinen Anfragen im Berliner Abgeordnetenhaus zeigen – und von der bildungspolitischen Öffentlichkeit erwartet.

Auch hätte auf diese Weise die Möglichkeit bestanden, die langjährige Arbeit und das hohe Engagement der Lehrerinnen und Lehrer bei der Entwicklung des Faches Ethik/Philosophie öffentlich zu würdigen.

Zwar war der Schulsenator bei dieser Informationsveranstaltung anwesend und machte in seinen Ausführungen deutlich, dass er die Arbeit im Schulversuch hoch einschätzt und großes Interesse daran hat, den jetzigen Zustand ethischer Bildung an Berlins Schulen zu verändern, wobei er seine politische Position folgendermaßen beschrieb:

„1. Den Schülern die Entscheidung zu überlassen, ob sie ein Unterrichtsangebot besuchen oder in die Eisdielen gehen, halte ich für falsch.

2. Ebenso halte ich die ausufernde Beliebigkeit des Angebots in der Berliner Schule für falsch. Wir brauchen dringend Klärung, wer mit welcher Kompetenz in der Schule die Möglichkeit hat, im Bereich Religion/Weltanschauung und Ethik/Philosophie sich darzustellen und anzubieten.

3. Das unterrichtliche Angebot sollte zu einem Wahlpflichtbereich werden.“²

Gleichzeitig machte der Schulsenator aber deutlich, dass diese Position im Parlament – auch mit seiner eigenen Partei, der SPD – nicht durchsetzbar sei. Und weil dies so eingeschätzt wurde, ist eine öffentliche Auseinandersetzung nicht gewollt worden. Stattdessen beschränkte sich der Senator auf Äußerungen in einer nichtöffentlichen Veranstaltung.

Alle, die im Schulversuch engagiert sind, halten diesen Weg für wenig hilfreich, weil dadurch die Situation nicht versachlicht werden kann. Sinn und Ziel einer schulischen Erprobung ist es ja gerade, Möglichkeiten und Ansätze schulpraktisch zu belegen. Doch diese Erfahrungen und Entwicklungen müssen bildungspolitisch aufgegriffen und kommuniziert werden.

In dieser Veranstaltung wurden folgende Bereiche inhaltlich thematisiert und analysiert:

1. Bedingungen und Organisation des Schulversuchs
2. Einschätzung der schulischen Entwicklungen durch die Lehrer
3. Einschätzung des Faches durch die Schüler

Durch die wissenschaftliche Begleitung wurde zunächst hervorgehoben, dass die durch die Senatsschulverwaltung eingerichtete *Implementierungsstruktur* die Entwicklungen und die Kommunikation im Schulversuch positiv unterstützt hat. Die Situation in der Weiterbildung

¹ Rülcker, T.: Begrüßung und Einführung in die Fachtagung zum Schulversuch Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule am 12.12.2000 im Rathaus Schöneberg (unveröffentl. Manuskript), Berlin 2000

² Stellungnahme des Schulsenators Klaus Böger zur ethischen Erziehung in Berlin (unveröffentl. Manuskript), Berlin 2000

hat sich entspannt, die regionalen Fachkonferenzen wurden von den Lehrkräften gut angenommen, die Implementierungsgruppe hat im Auftrag der Lenkungsgruppe ein Konzept für das Fach Ethik/Philosophie vorgelegt und die Rahmenplankommission hat mit der Arbeit beginnen können.

Verdeutlicht wurde, dass die *Bedingungen* im Schulversuch als problematisch empfunden werden, wobei die Situation in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich ist:

Wo es möglich ist, wird das Fach mit maximal 15 Schülern pro Lerngruppe unterrichtet. In anderen Schulen – wo ganze Klassen mit Schülern, die am Ethikunterricht teilnehmen, zusammengestellt wurden – wird das Fach in Klassenstärke unterrichtet. Ist es an einigen Schulen gelungen, das Fach Ethik/Philosophie in einem quasi Wahlpflichtbereich zu etablieren, so gibt es in anderen Schulen erhebliche Probleme mit Abmeldungen der Schüler vom Unterricht. Stehen in einigen Schulen genügend Lehrkräfte zur Verfügung, die die Ausbildung am BIL/LISUM absolviert haben bzw. eine Fakultas in Philosophie besitzen, so fehlen an anderen Schulen Lehrkräfte. Dort müssen dann wenige Lehrer eine Vielzahl von Stunden im Schulversuch übernehmen. Wird in einigen Schulen die fehlende Benotung der Schüler begrüßt, so bedauern Lehrkräfte in den meisten Schulen, dass eine Benotung nicht möglich ist.

3. Abschlussbericht (September 2001)

Der Abschlussbericht¹ der wissenschaftlichen Begleitung, der im September 2001 vorgelegt wurde, versucht wesentliche Ergebnisse zusammenzufassen und Empfehlungen in bildungspolitischer Hinsicht auszusprechen.

3.1 Ergebnisse im Schulversuch

Im Abschlussbericht wurden folgende allgemeine Ergebnisse des Schulversuchs herausgestellt:

1. Die Ergebnisse der Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule sind wesentlich von den Rahmenbedingungen des Schulversuchs geprägt.

Weil es von 1994 bis 2001 nicht gelungen ist, eine bildungspolitische Entscheidung für den Religions- und Ethikunterricht im Bundesland Berlin herbeizuführen, ist der Schulversuch mehrfach verlängert worden, wobei wesentliche Bedingungen sich nicht verbessert haben.

So steht auch jetzt den Lehrkräften kein differenzierter Rahmenplan für die schulische Erprobung des Faches Ethik/Philosophie zur Verfügung. Das Fehlen einer differenzierten didaktischen Beschreibung des Faches Ethik/Philosophie schafft neben experimenteller Freiheit auch erhebliche Unsicherheiten.

¹ Vgl. Rülcker, T./Beschorner, J.: Wissenschaftliche Begleitung des „Schulversuchs zur Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule“. Abschlussbericht (unveröffentl. Manuskript), Berlin 2001

Immer mehr Schulen und Lehrkräften im Schulversuch fällt es schwer, sich auf den zeitlich und konzeptionell offenen Prozess einzulassen. Die fehlende Zeitplanung und Zielbeschreibung wird als bildungspolitische Zumutung empfunden.

Unter diesen Bedingungen wird es immer schwerer, Lehrkräfte zur Teilnahme an der Weiterbildung zu motivieren. Außerdem werden konkrete Probleme wie zu große Lerngruppen, Abmeldungen von Schülern bzw. Erteilung des Unterrichts in Randstunden von der Verwaltung nicht wahrgenommen.

2. Dennoch hat sich das Fach Ethik/Philosophie in den Schulen des Schulversuchs etablieren können.
Das Konzept des Faches muss allerdings noch deutlicher herausgestellt werden.

Der Schulversuch – der in Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie in Gymnasien durchgeführt wird – hat sich in den Schulen aller Schulformen etablieren können. Nur in Ausnahmefällen kam es zum Abbruch bzw. zum Aussetzen des Schulversuchs. Gründe dafür waren in erster Linie äußere Faktoren, wie z.B. fehlende bzw. abgezogene Lehrkräfte mit der entsprechenden Zusatzqualifikation. Das Fach hat sich etablieren können, weil die Schulleitungen und Kollegien der am Schulversuch beteiligten Schulen auch nach Jahren das Projekt mehrheitlich unterstützen.

Am Schulversuch nahmen im Schuljahr 1999/2000 3773 Schülerinnen und Schüler teil.¹ Insgesamt sah die Teilnahme am Religions- und Weltanschauungsunterricht im Bundesland Berlin am Stichtag 20. Oktober 2000 wie folgt aus²:

Teilnehmer am:	Teilnehmerzahl absolut:	Teilnehmerzahl in %:
- evangelischen Religionsunterricht	93.863	24,9
- katholischer Religionsunterricht	23.393	6,2
- Unterricht in Humanistischer Lebenskunde	28.913	7,7
- sonstiger Weltanschauungsunterricht	368	0,1
- Schulversuch Ethik/Philosophie	3.773	1,0

Tabelle1: Teilnehmer am Religions- und Weltanschauungsunterricht im Bundesland Berlin (Stichtag: 20. Oktober 2000)

Von den insgesamt 377.382 Schülern nahmen somit 150.310 Schüler am Religions- und Weltanschauungsunterricht teil, das sind 39,9%. Die verbleibenden 60,1% der Schüler nahmen an keinem Angebot teil. Sie hatten in dieser Zeit schulfrei.

Durch die lange Zeitspanne der Erprobung gehört an vielen Schulen der Schulversuch bereits zum festen Bestandteil des Fächerkanons.

¹ Vgl.: Übersicht Teilnehmer am Religions- und Weltanschauungsunterricht – Stichtag: 20. Oktober 2000, hrsg. v. LSA am 20.12.2000

² Vgl. ebd.

Der überwiegende Teil der Schulleitungen sprach sich dafür aus, dass das Fach Ethik/Philosophie als *ordentliches Unterrichtsfach* fest in der Schule verankert wird.

Auf die Frage hin, ob das *Konzept des Schulversuchs* für die eigene Schulart ein angemessenes Bildungsangebot darstellt, gaben die Schulleitungen eine eher kritische Einschätzung ab¹:

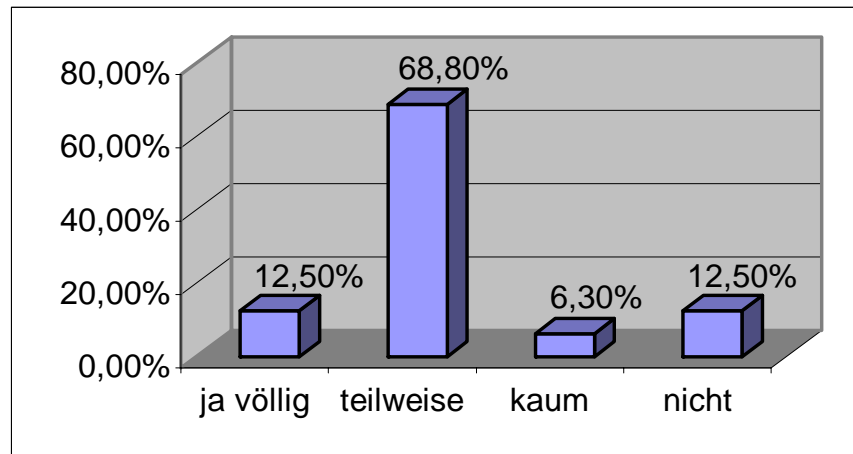


Abbildung 1: Einschätzung des Bildungsangebots

Da 68,8% der Schulleitungen das Fach Ethik/Philosophie nur „teilweise“ als ein angemessenes Bildungsangebot für ihre Schulart ansehen, muss gefragt werden, wie diese Einschätzung begründet wird.

Die wissenschaftliche Begleitung kam bei der Auswertung der Interviews mit den Schulleitungen zu dem Ergebnis, dass besonders folgende Defizite gesehen werden:

1. Das Konzept des Schulversuchs muss deutlicher herausgestellt werden. Aus diesem Grunde erwarten die Schulleitungen einen differenzierten Rahmenplan als Grundlage für das neue Fach Ethik/Philosophie.
2. Von der den Schulversuch begleitenden Weiterbildung erwarten die Schulleitungen eine stärkere didaktische Ausrichtung, damit die Kolleginnen und Kollegen besser auf die fachspezifischen Probleme vorbereitet sind.
3. Das Konzept der freiwilligen Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Schulversuch und die damit gegebene Möglichkeit der Abmeldung betrachten fast alle befragten Schulleitungen als Belastung bei der Einführung des neuen Faches.
4. Als Defizit betrachten die Schulleitungen die kaum erkennbare schulartenspezifische Differenzierung des Faches Ethik/Philosophie.

Auch die Vorläufigkeit des Schulversuchs und seine Erprobung über einen langen Zeitraum hinweg wird von der Mehrheit der Schulleitungen kritisch betrachtet.

Insgesamt wünschen sich die Schulleitungen, dass das Fach noch stärker fachwissenschaftlich begleitet und durch die Schulbehörden intensiver entwickelt wird.

¹ Fragebogen für Schulleitungen: Frage IV 2

3. Mit dem Schulversuch verbundene Erwartungen konnten geklärt werden:
Überzogene Erwartungen an das Fach Ethik/Philosophie konnten abgebaut werden.
Gleichzeitig wurde deutlich, welche Erwartungen realisiert werden können.

Am Anfang hatte sich der Schulversuch mit hohen Erwartungen auseinanderzusetzen, die an ihn gerichtet wurden.

Eltern wünschten sich Unterstützung bei ihrer Erziehungsaufgabe. Die Tagespolitik suchte nach Möglichkeiten zur Gewaltminimierung unter Jugendlichen. In den östlichen Bezirken der Stadt war das Interesse an einer sukzessiven Überwindung ideologischer Engführungen groß. In der Öffentlichkeit rückte die Frage in den Mittelpunkt, wie eine umfassende Orientierung für die heranwachsende Generation möglich ist. Angesichts der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, wurde die Forderung nach der systematischen Vermittlung kultureller und religiöser Wissensbestände vorgetragen. Aus schulischer Sicht war die Erwartung groß, neben der ansonsten im Vordergrund stehenden Wissensvermittlung hier persönlicher auf den Schüler eingehen zu können.

Inzwischen haben die schulpraktischen Erprobungen deutlich gemacht, welche Erwartungen erfüllt werden konnten und welche eher nicht realistisch sind:

Die Mehrzahl der Lehrkräfte hatte zu Beginn des Schulversuchs erwartet, dass das Schülerinteresse am neuen Fach groß ist. Im Schulversuch musste die Erfahrung gemacht werden, dass es aufwendig ist, die Schüler in einem unbenoteten Fach fortwährend zu motivieren.

Auch wenn die Schüler die Möglichkeit erhielten, sich ein Thema für den Unterricht zu wählen, wurde in den meisten Lerngruppen die Erfahrung gemacht, dass die Konzentration auf ein Thema und die Bereitschaft, es zu vertiefen, oft sehr gering war.

Da in der Ausbildung der Lehrer eine umfassende philosophische Grundbildung angestrebt wird und dabei das Interesse vieler Lehrkräfte zur persönlichen Durchdringung philosophischer Probleme sehr groß ist, trat bei vielen Lehrkräften eine Ernüchterung und Enttäuschung ein, als sie bemerkten, wie begrenzt sich die Möglichkeiten bei der unterrichtlichen Umsetzung darstellten. Dabei entstanden an vielen Schulen Zweifel darüber, ob das, was im Unterricht geschieht, dem philosophischen Anspruch des Faches genügt.

Insgesamt aber lernte die größere Zahl der Lehrkräfte im Schulversuch die Möglichkeiten des neuen Faches schätzen. Insbesondere die Möglichkeit mit Schülern in ein Gespräch zu kommen und dabei eine Vielzahl von Themen anzusprechen, wofür ansonsten im Unterricht keine Zeit ist, betrachten viele Kolleginnen und Kollegen als eine wertvolle Chance des neuen Fachs.

Als die Schulleitungen zu ihren Erwartungen befragt wurden und danach, welche ihrer Erwartungen sich mit Blick auf den Schulversuch erfüllt haben, äußerten sie sich folgendermaßen:¹

¹ Fragebogen für Schulleitungen: Frage IV 1

- „Hier können Schüler Themen bearbeiten, die ethisch relevant, für die Schüler persönlich wichtig sind und die in anderen Fächern aufgrund des Lehrplans und des Notendrucks nicht behandelt werden können.“
- „Das Fach ist selbstverständlich geworden. Es wird von allen Beteiligten als sehr wichtig angesehen. Die Themen ergänzen sinnvoll die gymnasiale Bildung.“
- „Wenn geschlossene Klassenverbände am Schulversuch teilnehmen (und nicht nur einige Schüler), ist eine Verbesserung des Gruppenverhaltens, besonders im Konfliktfall festzustellen.“
- „Akzeptanz für ein wichtiges Zusatzangebot ist bei einem Teil der Schüler festzustellen. Außerdem wurde die Förderung von Schülern möglich, die an philosophischen Grundfragen interessiert sind.“
- „Der Religionsunterricht wurde gestärkt, der Ausbau des Faches Philosophie in der Sekundarstufe II ist erfolgt und viele Schüler setzen sich mit diesen Fragen auseinander.“
- „Das Interesse bei Schülern wurde geweckt. Deutlicher Zuwachs an Allgemeinbildung, Urteils- und Kommunikationsfähigkeit ist bei den teilnehmenden Schülern festzustellen.“
- „Es gibt keine unbeaufsichtigten Schülergruppen mehr und alle Schüler erhalten eine ethische Grundbildung.“

Abbildung 2: Erwartungen, die sich im Schulversuch erfüllt haben (Sicht der Schulleitungen)

4. Die Orientierung an den Interessen und Problemen der Schüler steht bei der Gestaltung des Unterrichts spürbar im Vordergrund.

Bei den Lehrkräften aller Schularten war festzustellen, dass die Orientierung an den Interessen und Problemen der Schüler bei der Planung und Durchführung des Unterrichts im Schulversuch Priorität besaß.

Die Curricula wurden so entwickelt, dass viele lebenspraktische und zugleich konfliktträchtige Fragen im Mittelpunkt des Unterrichts standen. Bei der Bearbeitung der Problemstellungen stand die Entwicklung einer kommunikativen Konfliktbewältigung im Vordergrund des Bemühens. Eine methodische Absicherung des Prozesses war nur in Einzelfällen zu beobachten.

5. Das Fach Ethik/Philosophie im Schulversuch befindet sich im Status eines Wahlfaches.

Die Möglichkeit der Abwahl des Faches hat sich an vielen Schulen als problematisch erwiesen und dazu geführt, dass in der Klassenstufe 9 und 10 nur noch kleine bzw. keine Lerngruppen mehr vorhanden waren.

Der Status als Wahlfach führte dazu, dass sich im Schulversuch zwei Gruppen von Schulen herausbildeten:

Auf der einen Seite war zu beobachten, dass in einer ganzen Reihe von Schulen das unterrichtliche Angebot (bestehend aus Religionsunterricht und Ethik/Philosophie) von allen Schülern in Anspruch genommen wurde. Hier gab es keine oder nur ganz geringe Abmeldungen vom Schulversuch.

Auf der anderen Seite gab es eine Gruppe von Schulen, wo eine größere Zahl von Schülern schon zu Beginn der Klasse 7 keines der Angebote ergriffen hatte. Hier stand der Schulversuch von Anfang an unter dem Druck weiterer Abmeldungen, weil die Möglichkeit der Freizeit den Schülern deutlich vor Augen stand.

Nach den Klassen 7 und 8 sind die Abmeldungen in einer ganzen Reihe von Schulen so zahlreich, dass in Klasse 9 und 10 oft nur noch kleine bzw. keine Lerngruppen mehr bestehen.

In Hinblick auf den Status des Faches Ethik/Philosophie als eines Wahlfaches haben die schulischen Untersuchungen gezeigt:

- Die generelle Möglichkeit der Schüler, sich vom Ethik-/Philosophieunterricht abmelden zu können, hat den Schulversuch stark beeinflusst. In den Interviews betonten die Lehrkräfte, dass sie sich einem permanenten Druck ausgesetzt fühlen, gilt es doch, die Schüler im Unterricht zu halten.
- Die Lehrer beobachteten, wie sich unter diesem permanenten Druck die Planung und Gestaltung des Unterrichts veränderte, da sie zunehmend nach Themen Ausschau hielten, von denen sie der Meinung waren, dass diese die Schüler besonders interessieren.
- Da sich das Interesse der Schüler in vielen Lerngruppen als ausgesprochen kurzatmig herausstellte, kam es in vielen Lerngruppen zu häufigem Themenwechsel.

6. Die schulpraktische Erprobung des Faches Ethik/Philosophie hat in den einzelnen Schulen spezifische Curricula entstehen lassen.

Für die wissenschaftliche Begleitung war von großem Interesse, zu erkunden, wie sich der Schulversuch inhaltlich – entsprechend der offenen Vorgaben des Orientierungsrahmens – entwickelt hat.

Aus diesem Grunde wurden verschiedene Analysen¹ vorgenommen, die einen Einblick in die curricularen Schwerpunkte erlauben.

Um einen Einblick in die curricularen Entwicklungen geben zu können, sollen hier einige Schwerpunkte² aus den einzelnen Klassenstufen vorgestellt werden. Die Schwerpunkte des Unterrichts sind dabei den einzelnen Lernfeldern zugeordnet:

¹ So wurden Klassenbucheintragungen analysiert, Lehrer mündlich und schriftlich befragt, Schülerhefte ausgewertet und Schüler nach den Schwerpunkten ihres Unterrichts befragt.

² Um eine Übersichtlichkeit an dieser Stelle gewährleisten zu können, sind hier nur die Schwerpunkte aufgeführt, die in vielen Unterrichtsgruppen realisiert wurden.

Klassenstufe 7

<p>Lernfeld I: Was kann ich wissen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Auseinandersetzung mit der eigenen Person- Erkenntnis und Sinne- Möglichkeiten und Grenzen der Wahrnehmung- Vorurteile	<p>Lernfeld II: Was soll ich tun?</p> <ul style="list-style-type: none">- Konflikt/Konfliktlösung- Freundschaft- Wahrheit und Lüge- Lebenszeit
<p>Lernfeld III: Was kann ich hoffen?</p> <ul style="list-style-type: none">- christliche Feste und Feiertage- Brauchtum- Glück- Wunder- Mythen Fasten	<p>Lernfeld IV: Was ist der Mensch?</p> <ul style="list-style-type: none">- Entscheidungen und Handeln- Verhältnis Mensch und Tier- Wer bin ich?- Die Entwicklung des Menschen- Der Mensch als Teil des Kosmos- Grenzerfahrungen

Klassenstufe 8

<p>Lernfeld I: Was kann ich wissen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Raum und Zeit- Relativität von Erkenntnis- Erklärung der Welt	<p>Lernfeld II: Was soll ich tun?</p> <ul style="list-style-type: none">- Liebe und Sexualität- Moral/Sitte/Brauch- Persönliche Werte- Freiheit
<p>Lernfeld III: Was kann ich hoffen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Grundstrukturen der Weltreligionen- Geschichte der Juden- Schöpfungsmythen- Jugendreligionen- Okkulte Praktiken	<p>Lernfeld IV: Was ist der Mensch?</p> <ul style="list-style-type: none">- Menschenwürde- Behinderung- Mensch und Natur- Mensch und Technik- Der Mensch als Mann und Frau

Klassenstufe 9

<p>Lernfeld I: Was kann ich wissen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Selbsterfahrung- Fremd- und Eigenwahrnehmung- Wissenschaftliche Erkenntnismethoden	<p>Lernfeld II: Was soll ich tun?</p> <ul style="list-style-type: none">- Umgang mit dem eigenen Körper- Umgang mit Tod und Sterben- Jugendkultur- Drogen
<p>Lernfeld III: Was kann ich hoffen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Buddhismus- Hinduismus- Sekten- Sinn des Lebens	<p>Lernfeld IV: Was ist der Mensch?</p> <ul style="list-style-type: none">- Der Mensch als Individuum und soziales Wesen- Der Mensch und seine Angst- Gefahren und Nutzen der Bio- und Gentechnologie

Klassenstufe 10	
Lernfeld I: Was kann ich wissen? <ul style="list-style-type: none"> - Platon: Höhlengleichnis - Schein und Wirklichkeit - Entfremdung 	Lernfeld II: Was soll ich tun? <ul style="list-style-type: none"> - Engagement für die Gesellschaft - Zivilcourage - Gewalt - Normen in der Gesellschaft
Lernfeld III: Was kann ich hoffen? <ul style="list-style-type: none"> - Vergleich der Weltreligionen - Glaube und Erkenntnis - Religiöse Symbole - Geschichten über Menschen aus der Bibel 	Lernfeld IV: Was ist der Mensch? <ul style="list-style-type: none"> - Der Mensch als moralisches Wesen - Freiheit und ihre Grenzen - Der Mensch und das Böse - Der Mensch als denkendes Wesen - Der Mensch und seine Sprache

Tabelle 2: Inhaltliche Schwerpunkte aller Versuchsschulen bezogen auf einzelne Klassenstufen

Diese Übersicht lässt erkennen, welche Themen am häufigsten in den einzelnen Klassenstufen in den jeweiligen Lernfeldern unterrichtet wurden. Deutlich wurde bei den Untersuchungen, dass in allen Lerngruppen alle Lernfelder in allen Klassenstufen thematisiert wurden. Dabei fand die Vernetzung eines Themas mit verschiedenen Lernfeldern selten statt. Die hier gewonnenen Erkenntnisse wurden der Rahmenplankommission zur Verfügung gestellt.

Weiterhin hat die externe Evaluation untersucht, wie einzelne Themen entfaltet und im Unterricht durchgeführt wurden. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchungen ergeben sich folgende Hinweise, die bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden sollten:

1. Innerhalb der einzelnen Themenschwerpunkte müssen die zentralen philosophischen Problem- und Fragestellungen deutlicher herausgearbeitet werden.
2. Der Wissensaufbau innerhalb der einzelnen Lernfelder muss stärker reflektiert werden.
3. Die einzelnen Themen müssen lernfeldübergreifend stärker als bisher vernetzt werden.

7. Als ein wesentliches Ergebnis des Schulversuchs kann die Ausbildung von Lehrkräften am LISUM gelten, die sich im „Vier – Semester – Lehrgang“ für eine Unterrichtserlaubnis im Fach Ethik/Philosophie qualifiziert haben.

Da die Philosophie die leitende Bezugswissenschaft für den Berliner Schulversuch ist, haben Lehrerinnen und *Lehrer mit der Fakultas Philosophie* ohne zusätzliche Qualifikation die Unterrichtserlaubnis für das Fach Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I. Weil es aber in Berlin erst seit wenigen Jahren eine Prüfungsordnung für diesen Lehramtsstudiengang gibt, reicht die Anzahl der ausgebildeten Philosophielehrer nicht aus, um den Schulversuch absichern zu können.

Deshalb wurden im BIL bereits 1994 viersemestrige Fort- und Weiterbildungskurse eingerichtet, die interessierten Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit geben, durch Kursteilnahme und Teilnahme an einem abschließenden Kolloquium die Unterrichtserlaubnis für das Fach Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I zu erwerben. Der Umfang dieser Bildungsmaßnahme beträgt je Semester 38 Doppelstunden.

Der „Vier – Semester – Lehrgang Ethik/Philosophie“¹ am LISUM, der zu Beginn des Schulversuchs entwickelt wurde, konnte im Laufe der Zeit modifiziert werden. In ihm engagieren sich eine Reihe von Lehrkräften aus den Schulen und Dozenten der Hochschulen, die in der Lehrkonferenz ihre Arbeit koordinieren.

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildung haben die Dozenten, die jeweils ein Semester betreuen, Materialien in Readern² zusammengestellt, die die gemeinsame Reflexion unterstützen sollen.

Jeweils an einem Nachmittag pro Woche findet der Kurs statt. Dabei werden eine Vielzahl von Themen behandelt, wobei die Einführung in philosophische Fragestellungen durch Textanalyse im Vordergrund der gemeinsamen Reflexion steht. Didaktische Fragen und unterrichtliche Probleme spielen eher eine untergeordnete Rolle, was die Lehrkräfte sehr bedauern. Viele Absolventen der Weiterbildung sind der Meinung, dass die Fülle der angebotenen Themen zu den einzelnen Lernfeldern reduziert werden sollte. Dafür sollten Möglichkeiten zur unterrichtlichen Umsetzung philosophischer Probleme exemplarisch aufgezeigt werden.³

8. Das LISUM unterstützt den Schulversuch durch Materialsammlungen und durch regelmäßig durchgeführte Studientage.

Um die unterrichtliche Arbeit zu unterstützen, sind am LISUM eine Reihe von *Materialsammlungen* zu unterschiedlichen Themenbereichen entstanden und den Lehrkräften zur Verfügung gestellt worden.⁴

Die vorliegenden Materialsammlungen werfen Fragen zum jeweiligen Thema auf und stellen Texte unter einzelnen Rubriken zusammen. So stellt z.B. die Materialsammlung zum Thema

¹ Der „Vier – Semester – Lehrgang“ ist in Zusammenarbeit mit dem Institut für Philosophie, Wissenschaftstheorie, Wissenschafts- und Technikgeschichte der Technischen Universität Berlin (Prof. Dr. Poser) entwickelt worden und in seinen Grundzügen von Frau G.Raupach-Strey gestaltet worden.

² Folgende Reader liegen der wissenschaftlichen Begleitung vor:

- Berg, H./ Hunger, K.: Reader für das Lernfeld I: Was können wir wissen? (unveröffentl. Manuskript), Berlin 1998
- Rauschenbach, B.: Ethik des Anderen (unveröffentl. Manuskript), Berlin 1996
- Schwillus, H./ Scholl, M.: Philosophische Metaphysik/Religiöse Glaubenswelten und Lehren. Reader für das Lernfeld III: Was dürfen wir hoffen?, Berlin 1999

³ Vgl. hierzu die Auswertungen des „Fragebogens für Absolventen der Weiterbildung im Schulversuch Ethik/Philosophie“, S. 242-259

⁴ So liegen z.B. folgende Materialsammlungen vor:

- Danderski, B.: Mensch und Technik. Ideen- und Materialsammlung (Handreichung im LISUM) Berlin 1999
- Danderski, B.: Mensch und Tier. Ideen- und Materialsammlung (Handreichung im LISUM) Berlin 1999
- Danderski, B.: Altern, Sterben, Tod. Ideen- und Materialsammlung (Handreichung im LISUM) Berlin 1999
- Teske, C.: Wer oder was ist Gott? Materialsammlung (Handreichung im LISUM) Berlin 2000
- Danderski, B.: (Todes)Strafe muss das sein!? Ideen- und Materialsammlung (Handreichung im LISUM) Berlin 2000
- Danderski, B.: „Nein danke, dann verzichten wir lieber ...“ : Bio-Ethik – Präimplantationsdiagnostik – Leben mit Behinderten, Materialsammlung (Handreichung im LISUM) Berlin 2001

„Bio-Ethik – Präimplantationsdiagnostik – Leben mit Behinderten“¹ Texte unter folgenden Rubriken zusammen:

1. Basiswissen und Gesetzeslage
2. Zum Verhältnis von Biologie und Ethik
3. Der Traum vom perfekten (Kunst) Menschen
4. Ethische Probleme am Beginn des Lebens
5. Vom Kinderwunsch zum Kind nach Wunsch
6. „Das ist doch (k)ein lebenswertes Leben!“
7. Literaturhinweise

Diese Materialsammlungen stellen für die unterrichtenden Lehrkräfte eine wertvolle Hilfe bei der oft aufwendigen Materialbeschaffung dar und skizzieren außerdem relevante ethische Frage- und Problemstellungen.

Kritisch anzumerken ist allerdings, dass diese Reader nicht didaktisch aufbereitet sind. Es gibt keine Hinweise zu den angestrebten Lernzielen, zum beabsichtigten Wissensaufbau oder zu einer möglichen sequentiellen Gestaltung des Unterrichts.

Unterstützt wird der Schulversuch durch regelmäßig durchgeführte *Studientage*, die vom LISUM und den Dozenten der Weiterbildung vorbereitet werden und die jeweils einen thematischen Schwerpunkt haben.

Ziel der Studientage ist es, insbesondere die Kolleginnen und Kollegen zu begleiten, die die Weiterbildung bereits abgeschlossen haben. Ihnen soll an diesen Tagen einerseits ein kommunikatives Forum zur Verfügung gestellt werden und andererseits eine fachliche und fachdidaktische Vertiefung angeboten werden. Beides ist in den letzten Jahren gut gelungen, weshalb dieses Angebot von den Lehrkräften gut angenommen wurde.

Welche Themen standen während der letzten Studientage im Mittelpunkt der Reflexion?

1. „Erfahrungsaustausch über curriculare Entwicklungen“²
2. „Verantwortung“³
3. „Menschenbilder“⁴
4. „Jeder Mensch ist ein Anfang“⁵
5. „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“⁶
6. „Philosophieren über Freiheit und Verantwortung in der Pubertät“⁷

¹ Vgl. hierzu: Danderski, B.: „Nein danke, dann verzichten wir lieber ...“ : Bio-Ethik – Präimplantationsdiagnostik – Leben mit Behinderten, Materialsammlung (Handreichung im LISUM) Berlin 2001

² Vgl. hierzu die Materialien zur Fachtagung Ethik/Philosophie am 4. Juni 1997 mit dem Thema: „Erfahrungsaustausch über die Unterrichtsergebnisse in den Lernfeldern I-IV“, hrsg. vom Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL), Berlin 1997

³ Vgl. hierzu die Materialien zur Fachtagung Ethik/Philosophie am 24. Juni 1999 mit dem Thema: „Verantwortung“, hrsg. vom Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL), Berlin 1999

⁴ Vgl. hierzu die Materialien zur Fachtagung Ethik/Philosophie am 11. Mai 2000 mit dem Thema: „Menschenbilder“, hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin 2000

⁵ Vgl. hierzu die Materialien zur Fachtagung Ethik/Philosophie am 31. Mai 2001 mit dem Thema: „Jeder Mensch ist ein Anfang“ (Hannah Arendt), hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin 2001

⁶ Vgl. hierzu die Materialien zur Fachtagung Ethik/Philosophie am 30. Mai 2002 mit dem Thema: „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“ (Ingeborg Bachmann), hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin 2002

⁷ Vgl. hierzu die Materialien zur Fachtagung Ethik/Philosophie am 26. Mai 2005 mit dem Thema: „Philosophieren über Freiheit und Verantwortung in der Pubertät“, hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Berlin 2005

9. Die im Schulversuch eingerichtete Implementierungsstruktur stellte eine organisatorische Plattform für den Schulversuch dar.

Als Konsequenz aus dem Ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung ist im Schulversuch eine Implementierungsstruktur eingerichtet worden. Sie sollte eine kontinuierliche Zusammenarbeit aller am Schulversuch Beteiligten ermöglichen.

Diese Struktur, die aus Lenkungsgruppe, Implementierungsgruppe, Lehrkonferenz, Regionalen Fachkonferenzen, Studientagen und der Rahmenplankommission besteht, basierte weithin auf dem Engagement von Lehrkräften, Schulleitern, Mitarbeitern der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Dozenten und leitenden Mitarbeitern des LISUM und nicht zuletzt von Wissenschaftlern der Berliner Universitäten.¹

10. Bei den Schülern hat sich ein differenziertes Bild über das neue Fach herausgebildet. Das Fach Ethik/Philosophie hat bei den am Schulversuch teilnehmenden Schülern einen hohen persönlichen Stellenwert.

Um die Meinungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler empirisch erfassen zu können, sind von der wissenschaftlichen Begleitung in 23 Lerngruppen mündliche und schriftliche Befragungen von 165 Schülern durchgeführt und ausgewertet worden.²

Im Rahmen dieser Befragung wurde deutlich, worin die Schülerinnen und Schüler die Mitte des neuen Faches sehen:

Die *Diskussion*, das *Vortragen der eigenen Meinung* und den *Streit über die vielen Meinungen* betrachten viele Schüler als ganz wichtigen Punkt des Unterrichts. Deutlich wird, dass Schüler erkennen, dass es bei vielen Diskussionen oft kein Ergebnis gibt bzw. geben kann.

Wenn die Schüler erläutern, was in diesem Fach ganz wichtig ist, dann sagen sie sehr oft „das Reden“. Reden ist wichtig. Sich aussprechen können in einer „stillen Ecke“ der Schule³, das ist für viele Schüler eine gute (und auch neue) Erfahrung. Das „Reden können über alles“ und der Hinweis: „Es geht um alles!“⁴, ist für viele Schüler so bedeutsam, dass sie deshalb im Unterricht des Schulversuchs bleiben.

Reden bzw. „das Reden über ...“ erkennen Schüler als ein wesentliches Element im Ethik-/Philosophieunterricht. Und sie zählen auf, worüber geredet wird. Dieses „worüber geredet wird“, lässt sich in sechs Gruppen zusammenfassen:

¹ Vgl. hierzu die Ausführungen im 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung vom Dezember 2000

² Im Rahmen der Schülerbefragung wurden Gruppendiskussionen (GD) in 23 Lerngruppen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Vgl. hierzu die Ausführungen im 5. Teil, S. 355-446

³ Vgl. GD 19,1

⁴ Vgl. GD 13,5

- Reden über Probleme
- Reden über das Leben
- Reden über alltägliche Dinge
- Reden über ein Thema
- Reden können über alles
- Sich aussprechen in einer „stillen Ecke“ der Schule

Die Probleme, die beredet werden, sind vielschichtig, aber auch zentral. Es geht um „Menschheitsprobleme“¹, um „grundlegende Probleme“², um „Probleme dieser Welt“³ und um „Probleme des Zusammenlebens“⁴.

Wenn Schüler über ihren Ethikunterricht berichteten, dann erinnerten sie sich deutlich an behandelte Themen. In den Gruppendiskussionen zeigte sich, wo Themen die ganze Lerngruppe erreicht haben.

Den Sinn ihres Ethikunterrichts erkennen viele Schüler darin, dass sie sagen, der Unterricht „bereitet uns auf unser Leben vor“. Und sie haben auch Vorstellungen darüber, wie das geht: Situationen des Lebens, die eintreten können, werden durch Reden und Nachdenken vorweggenommen.⁵ Das erkennen die Schüler als Hilfe.

Auch in formaler Hinsicht ist für sie verständlich, was der Unterricht will:

- Fragen besprechen⁶
- Antworten finden⁷
- Lösungen finden⁸

Wie der Weg dorthin aussieht, also wie Antworten und Lösungen zu finden sind, erkennen Schüler ebenfalls. Gefunden werden sie durch:

- das Nachdenken⁹
- das Untersuchen¹⁰
- das Arbeiten mit Argumenten¹¹

Auch das Reden über andere Länder, Kulturen und Sitten interessiert Schüler bei dem Versuch, andere Menschen zu verstehen.¹²

Wenn die Schüler das neue Fach in den Kontext der Schule einordnen, dann wurden oft zwei Hinweise gegeben:

- Hier reden wir über das, was in anderen Fächern nicht besprochen wird.
- Hier reden wir und bringen zusammen, was in anderen Fächern besprochen wurde.

¹ Vgl. GD 3,1

² Vgl. GD 5,2

³ Vgl. GD 20,1

⁴ Vgl. GD 3,1

⁵ Vgl. GD 21,1

⁶ Vgl. GD 2,1

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. GD 10,2

⁹ Vgl. GD 9,1

¹⁰ Vgl. GD 6,1

¹¹ Vgl. GD 5,1

¹² Vgl. GD 11,1; GD 13,1

Die Einschätzung der Schüler macht deutlich, dass hier nicht nur ein neues Fach zum Fächerkanon der Schule hinzukommt, sondern dass dieses Fach inhaltlich auch ein zweifaches Proprium hat: Es werden Themen besprochen, die in anderen Fächern nicht thematisiert werden, und es werden Inhalte, die aus anderen Fächern durchaus bekannt sind, unter neuer Perspektive behandelt. Beide Perspektiven sind didaktisch bedeutsam.

Aber nicht nur inhaltlich können die Schüler das Proprium des Faches benennen, sondern auch formal, wenn sie die Methoden und Arbeitsweisen des Faches hervorheben.

Aus der empirischen Untersuchung der Schülerperspektive kann zusammenfassend festgehalten werden:

1. Die Schüler erkennen, dass das Philosophieren im Vordergrund des neuen Faches steht.
2. Für die Schüler ist von besonderer Bedeutung, dass sie hier einen Ort zum Gespräch finden.
3. Eine besondere Erfahrung für die Schüler besteht darin, dass sie sich im Ethik-/Philosophieunterricht ohne Druck und Zwang äußern können. Zensuren wollen sie nicht.
4. Die Möglichkeit in kleinen Gruppen arbeiten zu können, genießen die Schüler sichtlich.
5. Die Möglichkeit, Themen für den Unterricht selber als Lerngruppe aussuchen zu können, werten die Schüler als sehr positiv.
6. Schüler vieler Lerngruppen haben die Erfahrung gemacht, dass der Unterricht erst dann zum Erfolg führt und Spaß macht, wenn alle Schüler ein Interesse am Unterricht haben.
7. Die Schüler erkennen die Stärken und Schwächen der an den Schulen entstandenen Curricula.

Abbildung 3: Zusammenfassung der Schülerperspektive

Die Erfahrungen der Schüler und wie sie diese Erfahrungen sprachlich formulieren, bringt zum Ausdruck, zu welchen Ergebnissen die Erprobung des Faches Ethik/Philosophie geführt hat. Bei den Gruppendiskussionen und bei der anschließenden Auswertung stellte sich der Eindruck ein, dass die Schüler das Fach für sich selbst bzw. ihre Lerngruppen als sehr positiv und hilfreich einschätzen.

3.2 Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung

Im gesamten Untersuchungszeitraum hat die externe Evaluation versucht, durch Hinweise und Empfehlungen dem Prozess der Entwicklung des Faches Ethik/Philosophie Impulse zu geben. Ausgehend vom derzeitigen Entwicklungsstand möchte die wissenschaftliche Begleitung eine Reihe von abschließenden Empfehlungen geben.

Die Empfehlungen gliedern sich in drei Bereiche:

1. Empfehlungen für den Schulversuch Ethik/Philosophie
2. Empfehlungen für eine bildungspolitische Entscheidung
3. Empfehlungen zur Bearbeitung konkreter Aufgabenfelder im Schulversuch

3.2.1 Empfehlungen für den Schulversuch Ethik/Philosophie

1. Die Ergebnisse des Schulversuchs sollten als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen des Faches Ethik/Philosophie genutzt werden.

In den Versuchsschulen hat das im Schulversuch entwickelte Fach Ethik/Philosophie ein jeweils konkretes Profil bekommen. Zahlreiche Lehrkräfte haben vielfältige Erfahrungen sammeln können, die für weitere Entwicklungen als Potential zur Verfügung stehen.

Der seit 1994 existierende Schulversuch stellt somit eine gute Ausgangsbasis für die weitere schulnahe Erprobung des Faches Ethik/Philosophie dar.

2. Die Ergebnisse des Schulversuchs zur Erprobung des Faches Ethik/Philosophie sollten der bildungspolitischen Öffentlichkeit vorgestellt werden.

Der Schulversuch Ethik/Philosophie ist in seinen wesentlichen Anliegen und in seinen konkreten Ergebnissen der Öffentlichkeit vorzustellen.

Die wissenschaftliche Begleitung ermutigt die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport die bildungspolitische Öffentlichkeit über die Bemühungen und Ergebnisse des Schulversuchs zu informieren. Die Ergebnisse sind einerseits von Bedeutung, weil sie das konkrete Bemühen zahlreicher Lehrkräfte zum Ausdruck bringen, und andererseits, weil sie geeignet sind, deutlich zu machen, wie ethische Erziehung am schulischen Ort konkret aussehen kann.

Die wissenschaftliche Begleitung ist der Überzeugung, dass die bildungspolitische Diskussion durch die Auseinandersetzung mit einem konkreten schulischen Projekt im Bereich der ethischen Bildung wesentliche Impulse erhalten kann.

3. Die Rahmenplankommission zur Entwicklung eines Curriculums für die Klassen 7-10 sollte mit mehr Ressourcen ausgestattet werden.

Die Rahmenplankommission, die am 17.05.1999 ihre Arbeit aufnahm, hat nicht nur die Aufgabe, ein bereits vorhandenes Curriculum zu modifizieren, sondern den Auftrag, ein Curriculum neu zu entwickeln.

Es muss geprüft werden, ob die komplexen Aufgaben mit der Arbeitsweise und den Möglichkeiten einer Rahmenplankommission zu leisten sind.

Die wissenschaftliche Begleitung würde es für angemessen halten, wenn Vor- und Zuarbeiten durch eine Expertenrunde mit konkreter Beauftragung erfolgen würden. Dabei sollten zunächst und möglichst schnell zentrale konzeptionelle Fragen geklärt werden, damit die Arbeit der Rahmenplankommission effektiv weitergeführt werden kann.

4. Nach Fertigstellung des Rahmenplans sollte eine neue Phase der Erprobung des Faches Ethik/Philosophie beginnen.

Wenn der Rahmenplan vorliegt und als Instrument der Unterrichtsplanung zugelassen ist, sollte eine neue Phase in der Entwicklung des Faches beginnen, weil sich dann eine Reihe neuer Aufgaben stellen:

- Der Rahmenplan, der im Vergleich zum Orientierungsrahmen erheblich differenzierter sein wird, muss von den Lehrkräften diskutiert und in seiner Praxisrelevanz bei der Unterrichtsplanung getestet werden.
- Curricula, die in den einzelnen Schulen über einen langen Zeitraum hinweg entstanden sind, müssen auf den Prüfstand.
- Die einzelnen Schulen müssen erproben, ob ihnen der Rahmenplan Impulse bei der Gestaltung eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts geben kann.
- Nach einer Phase der Erprobung in der Schulpraxis sollte der Rahmenplan dann überarbeitet werden.

5. Begleitung der Lehrkräfte im Schulversuch nach Absolvierung der Weiterbildung

Viele Lehrkräfte haben in den ersten Jahren des Schulversuchs die Weiterbildung am BIL (heute LISUM) absolviert. Ein wesentlicher Schwerpunkt dieser Ausbildung bestand in der theoretischen, also philosophischen Durchdringung von Problemen und Fragestellungen.

Was den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen dagegen fehlte, war eine unterrichtsnahe und didaktisch orientierte Einführung in das Fach Ethik/Philosophie.

Diesem Defizit wird bereits in den Regionalen Fachkonferenzen und den jährlichen Studententagen am LISUM mit konkreten Angeboten begegnet.

Der wissenschaftlichen Begleitung erscheint es darüber hinaus aber notwendig, Fragen der fachspezifischen Didaktik und Methodik zusammen mit den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen systematisch zu entwickeln und unterrichtsnahe zu erproben.

6. Die fachlichen, fachdidaktischen und konzeptionellen Aufgaben im Schulversuch bei der Entwicklung des Faches Ethik/Philosophie benötigen eine entsprechende Arbeitsplattform.

Auf der einen Seite ist es gelungen, eine Implementierungsstruktur für das Fach Ethik/Philosophie im Schulversuch zu entwickeln und in der Praxis zu nutzen. Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass eine Arbeitsplattform für fachliche, didaktische und methodische Fragen fehlte.

Diese Lücke konnte durch die Lenkungsgruppe nicht geschlossen werden, da hier mehr bildungspolitische, verwaltungstechnische und schulorganisatorische Fragen und Probleme im Vordergrund der Arbeit standen.

Nur für eine begrenzte Zeit war es der Implementierungsgruppe durch eine konkrete Beauftragung durch die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport möglich, Fragen der Weiterbildung zu klären, konzeptionelle Überlegungen voranzutreiben und Themenstellungen für Studientage zu entwerfen.

Wenn das Fach Ethik/Philosophie für die Berliner Schule verantwortlich in seinen fachlichen, fachdidaktischen und methodischen Dimensionen entwickelt werden soll, hält es die wissenschaftliche Begleitung für nötig, eine Arbeitsplattform mit entsprechenden Fachvertretern einzurichten.

Eine solche Arbeitsplattform muss folgende Bereiche fachwissenschaftlich begleiten:

- Die Weiterbildung der Kolleginnen und Kollegen am LISUM koordinieren¹
- Die Begleitung der Lehrkräfte nach der Weiterbildung inhaltlich gestalten
- Die Treffen der Regionalen Fachkonferenzen fachlich unterstützen
- Den Unterricht im Schulversuch evaluieren

3.2.2 Empfehlungen für eine bildungspolitische Entscheidung

1. Im Bundesland Berlin muss eine bildungspolitische Entscheidung, die sich mit den Möglichkeiten und Aufgaben ethischer Bildung in der Schule auseinandersetzt, getroffen werden.

Durch eine bildungspolitische Entscheidung muss geklärt werden, wie ethische Bildung am schulischen Ort für alle Schülerinnen und Schüler im Bundesland Berlin erfolgen soll. Eltern und Schüler, aber auch Schulleiter und Lehrer haben ein Recht darauf, dass eine bildungspolitische Entscheidung zu Stande kommt.

Was wird von einer solchen Entscheidung erwartet?

1. Es muss deutlich werden, dass das Land Berlin gewillt ist, sich dem Problem der systematischen ethischen Bildung aller Schülerinnen und Schüler zu stellen.
2. Eine solche Entscheidung sollte konkrete Entwicklungsschritte in überschaubaren Zeiträumen ermöglichen.
3. Erwartet wird die Überwindung des seit Jahren andauernden bildungspolitischen Stillstands.

¹ Eine wesentliche Aufgabe für den „Vier-Semester-Lehrgang“ am LISUM besteht darin, fachlich und semesterübergreifend das Weiterbildungsangebot zu koordinieren.

2. Eine zu treffende bildungspolitische Entscheidung muss durch einen politischen Willensbildungsprozess begleitet werden, der sachlich fundiert werden muss.

Dabei gilt es, Verkrustungen in der Diskussion aufzubrechen und ideologisch belastete Diskussionen aufzugeben.

In bildungspolitischer Hinsicht war die Initiative von Schulsenator Klaus Böger, ein „Forum Wertebezogene Bildung“ an der Friedrich-Ebert-Stiftung durchzuführen, bedeutsam. Berlin braucht auf diesem Gebiet eine sachliche Diskussion, die Entwicklungen im Bundesgebiet aufgreift, Ergebnisse von schulischen Erprobungen berücksichtigt und sich mit möglichen innovativen Ansätzen und Konzepten vertraut macht.

Das Forum an der Friedrich-Ebert-Stiftung hat summarisch Fakten und Meinungen nebeneinander gestellt. Dies war für einen ersten Schritt sicherlich sinnvoll. Dabei darf es allerdings nicht bleiben.

In einem nächsten Schritt müssen die Argumente, Ansätze und Modelle durch Fachgremien fachwissenschaftlich und schulpolitisch so verarbeitet werden, dass konkrete Bildungskonzepte im Ergebnis entstehen.

3. Eine bildungspolitische Entscheidung sollte zunächst zum Ziel haben, konkrete Wege zur Erprobung eines differenzierten Angebotes ethischer Bildung in der Berliner Schule zu eröffnen.

In einer Experimentierphase sollten die Schulen dabei die Möglichkeit erhalten, unterschiedliche Modelle zu erproben.

Die komplizierte und über Jahre festgefahrene Situation in Berlin lässt sich nicht ad hoc lösen. Außerdem gilt es, den unterschiedlichen Bedingungen in der pluralen und vielschichtigen Stadt Berlin mit ihren einzelnen Bezirken Rechnung zu tragen.

Ein Beispiel: Wenn in den östlichen Bezirken der Stadt als Nachwirkung der atheistischen Erziehung zu Zeiten der DDR der Grad der Säkularisierung so hoch ist, dass kaum Schüler den Religionsunterricht besuchen, muss geprüft werden, ob sich dort z.B. das Begegnungsmodell realisieren lässt.

Es muss deshalb ernstlich geprüft werden, ob es ratsam ist, ein einheitliches Modell ethischer Bildung in den Schulen der ganzen Stadt einzuführen.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wäre es angemessener, den Schulen einen Handlungsspielraum einzuräumen und Erprobungen entsprechend ihrer Bedingungen und Erwartungen zu ermöglichen. Dafür müssten spezifische Modelle ethischer Bildung vorgeschlagen werden.

Auf der Basis eines solchen differenzierten Vorgehens erscheint es eher möglich, ethische Bildung in einem partnerschaftlichen Prozess aller Beteiligten zu organisieren und zu etablieren.

4. In Zukunft müssen für die Entwicklung schulischer Angebote zeitlich eindeutig begrenzte Erprobungszeiträume vereinbart werden.

In diesem Sinne erscheint es notwendig, konkrete Erprobungen weiterzuführen bzw. neu auf den Weg zu bringen.

Zur Entwicklung schulischer Angebote sind schulpraktische Erprobungen in Schulversuchen notwendig. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass den Erprobungen konkrete Aufgaben- und Fragestellungen zu Grunde gelegt werden. Außerdem müssen sie stärker zeitlich befristet werden.

5. Bei der Konzeption ethischer Bildung sollte das Bundesland Berlin Entwicklungen in anderen Bundesländern stärker berücksichtigen und entsprechend der spezifischen Situation eigene Akzente setzen. Die Weiterentwicklung des Begegnungsmodells könnte dabei eine Variante sein.

Die kulturelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt Berlins verlangt ein differenziertes Modell ethischer Bildung. Dieses Modell sollte in der Lage sein:

1. Die in der Stadt gewachsenen Strukturen und Angebote (wie z.B. Religionsunterricht und Lebenskunde) aufzugreifen.
2. Die Trennung der Schüler durch den Besuch unterschiedlicher Angebote partiell zu überwinden.
3. Unterschiedliche Sichtweisen beim gemeinsamen Arbeiten und im Dialog zu erproben.
4. Den bildungspolitisch eingeforderten Dialog mit Andersdenkenden durch strukturell gesicherte schulische Angebote exemplarisch zu zeigen.

Unter dem Stichwort „Begegnungsmodell“ liegt ein interessanter und anspruchsvoller Vorschlag zur Gestaltung und Weiterentwicklung einer entsprechenden Fächergruppe vor. Dieses Modell beinhaltet eine Reihe von Möglichkeiten, die für die Berliner Situation bedeutungsvoll sind und wodurch eine Reihe von Problemen gelöst werden könnten.

Mit der Entfaltung und Umsetzung dieses Modells könnte das Bundesland Berlin im Rahmen der Einrichtung einer Fächergruppe einen wichtigen und zukunftsweisenden Beitrag für die Entwicklungen in der Bundesrepublik leisten.

3.2.3 Empfehlungen zur Bearbeitung konkreter Aufgabenfelder im Schulversuch

Unabhängig von den anstehenden bildungspolitischen Weichenstellungen im Bundesland Berlin, wie die ethische Bildung am schulischen Ort in Zukunft erfolgen soll, müssen Entscheidungen darüber getroffen werden, wie es mit dem Schulversuch Ethik/Philosophie weitergehen soll.

1. Eine bloße Verlängerung des Schulversuchs ist zu wenig. Der Schulversuch braucht darüber hinaus konkrete Aufgaben und Zielstellungen im Rahmen der Erprobung des Faches Ethik/Philosophie.

Durch die seit Jahren fehlende bildungspolitische Entscheidung lässt sich nicht erkennen, welche Zukunft das Fach hat bzw. welche konzeptionellen Entwicklungslinien verfolgt werden sollen. Das schafft in den Schulen und bei den unterrichtenden Lehrkräften Unsicherheit und lähmt weiterführende Entwicklungen.

Der Schulversuch und das Engagement der Kolleginnen und Kollegen müssen stärker als eine Chance für die schulische Erprobung des Faches Ethik/Philosophie entdeckt werden. Erst wenn Aufgaben präzisiert und gezielt übergeben werden, kann eine effektive Entwicklung des Faches mit Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer erfolgen.

2. Die schulische Erprobung hat eine Reihe von Aufgaben deutlich werden lassen, die bearbeitet werden müssen.

Welche Aufgaben stehen zur Bearbeitung im Schulversuch an? Hier eine Zusammenstellung besonders relevanter Aufgabenstellungen:

- Konzeption des Faches Ethik/Philosophie verdeutlichen
- Abgrenzungen zu anderen Unterrichtsangeboten herausarbeiten
- Formulierung fachspezifischer Kompetenzen
- Erarbeitung exemplarischer Unterrichtseinheiten
- Möglichkeiten verbesserter Textarbeit im Unterricht aufzeigen
- Methodensicherheit bei den Lehrkräften verbessern
- Materialsammlungen didaktisch und methodisch aufbereiten
- Zugänge zum Lernfeld III beschreiben
- Möglichkeiten der Verknüpfung einzelner Lernfelder exemplarisch aufzeigen
- Hinführung zur Selbstevaluation von Unterricht

Abbildung 4: Aufgabenstellungen für den Schulversuch

3. Um die Erprobung unter den Bedingungen eines regulären Unterrichtsfaches durchführen zu können, sollte der Status des Faches im Schulversuch dahingehend verändert werden.

So sollte der Schulversuch im Status eines ordentlichen Unterrichtsfaches stattfinden. Dadurch könnte erreicht werden:

- Das die Lehrkräfte Leistungen bewerten und Zensuren erteilen können.
- Der Unterricht nicht unter dem Druck möglicher Abwahl durch die Schülerinnen und Schüler stattfindet.
- Ein entsprechender Studiengang könnte dann entwickelt und eingerichtet werden.

Unter den dann veränderten Bedingungen muss evaluiert werden, wie sich das Fach Ethik/Philosophie entwickelt.

4. Um die wesentlichen Ziele des Faches erreichen zu können, ist eine Reduzierung der Größe der Lerngruppen nötig.

Da das Fach zentrale Fragen des menschlichen Lebens in gesprächsfähigen Lerngruppen kommunikativ bearbeiten will, sind die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen.

Die Gruppengröße ist dabei von entscheidender Bedeutung. In Lerngruppen, die mehr als 15 Teilnehmer haben, kann dieses Ziel nur noch eingeschränkt erreicht werden, wie die schulische Erprobung gezeigt hat.

4. Einschätzung der Untersuchungsergebnisse der externen Evaluation

Das *Interesse* der wissenschaftlichen Begleitung bestand darin, Möglichkeiten ethischer Bildung und Erziehung in einem eigens dafür eingerichteten Schulfach in der Sekundarstufe I empirisch zu untersuchen.

Da im Bundesland Berlin der Religionsunterricht kein ordentliches Schulfach ist und es deshalb bisher auch keine Alternativfächer gibt, bestand mit Einrichtung des „Schulversuchs zur Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule“ wissenschaftlich die Möglichkeit, die Entwicklung und Implementierung eines neuen Unterrichtsfaches zur ethischen Bildung und Erziehung zu evaluieren.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sollte analysiert werden, wie dieses pädagogische Vorhaben konzeptionell begründet, organisatorisch abgesichert und schulisch entfaltet werden würde.

Das *Ziel* der wissenschaftlichen Begleitung war es, die Ergebnisse der Erprobung des Faches Ethik/Philosophie im Schulversuch durch „fachlich-pädagogische Beobachtung“ zu sichern, was vom Gesetzgeber bei Schulversuchen auch erwartet wird.¹

Dabei ging es der externen Evaluation nicht nur um die Feststellung einzelner Ergebnisse (summative Evaluation), sondern auch um die Begleitung und Unterstützung des Implementierungsprozesses des neuen Faches Ethik/Philosophie (formative Evaluation).

Für den gesamten *Evaluationsprozess* der schulischen Erprobung des Faches Ethik/Philosophie muss festgehalten werden, dass die wissenschaftliche Begleitung wesentlich von der Art und Weise der Einrichtung und Durchführung des „Schulversuchs Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I“ bestimmt wurde.

Durch die Größe des Schulversuchs – der an lediglich 37 Berliner Schulen verschiedener Schularten eingerichtet wurde – stand für die empirischen Untersuchungen nur eine kleine Grundgesamtheit zur Verfügung. Da jeweils nur wenige Schulen zu einer Schulart gehörten, musste auf eine vergleichende Auswertung der Daten zwischen den einzelnen Schularten verzichtet werden.

Da für die externe Evaluation keine finanziellen Mittel vom Land Berlin zur Verfügung gestellt wurden, mussten die Untersuchungen mit sehr begrenzten Ressourcen auskommen. So konnten die Voruntersuchungen nur an drei Schulstandorten durchgeführt werden. Die Hauptuntersuchungen begannen mit den Gruppendiskussionen der Schüler und den Unterrichtsbesuchen an elf Schulen des Schulversuchs. Nur die Lehrer- und Schulleiterbefragungen sowie die Curriculumanalysen konnten in allen am Schulversuch teilnehmenden Schulen erfolgen.

Für die Untersuchungen stellten sich weitere strukturelle Merkmale des Schulversuchs als problematisch heraus. Dazu gehörten:

- seine minimale programmatische Ausstattung
- eine fehlende Zielbeschreibung
- eine fehlende organisatorische Struktur
- keine Angaben zum zeitlichen Rahmen

Wie sind die nun die *Ergebnisse der externen Evaluation* insgesamt einzuschätzen? Von ihrem formativen Ansatz her musste sich die wissenschaftliche Begleitung intensiv mit den empirisch festgestellten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des Schulversuchs auseinandersetzen und versuchen, auf einen modifizierten Implementierungsprozess hinzuwirken.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen des Schulversuchs kann *positiv* festgestellt werden, dass es durch die Mitarbeit der wissenschaftlichen Begleitung zu einer Reihe von Veränderungen im Prozess der Einführung des Faches Ethik/Philosophie kam.

So wurde durch die externe Evaluation 1997 die Einrichtung einer *Implementierungsstruktur* angeregt, die seither die Kommunikationsbasis für eine gezieltere Zusammenarbeit im Schulversuch bildet. Außerdem konnte die Arbeit der *Rahmenplankommission* vorangebracht werden, sodass 2005 ein erstes Ergebnis vorgelegt werden konnte. Die *Berichte* der wissenschaftlichen Begleitung und das *Vorstellen* der Ergebnisse des Schulversuchs in unterschiedlichen Gremien und in der Öffentlichkeit förderte in Berlin die bildungspolitische Einsicht, dass die Einführung eines Faches zur ethischen Grundbildung notwendig ist. Auf diese Weise konnte mit dem Schulversuch Ethik/Philosophie und der Sicherung seiner

¹ Vgl. Ausführungsvorschriften über Schulversuche und Abweichende Organisationsformen (AV-Schulversuche) vom 17. Februar 1982 – DBI. III Nr. 4 S. 43, in: Schulr. Berlin Erg.-Lfg. 2 vom 25. Oktober 1982, S. 2

Ergebnisse das Treffen einer bildungspolitischen Entscheidung – wie sie im April 2005 von der Berliner SPD getroffen wurde – forciert werden.

Trotz aller Bemühungen der wissenschaftlichen Begleitung, den Prozess der Implementierung des Faches Ethik/Philosophie voranzubringen, konnten eine Reihe von Problemen nicht ausreichend gelöst werden, wodurch die Evaluation des Schulversuchs erschwert wurde. In diesem Zusammenhang sind folgende Aspekte *kritisch* hervorzuheben:

Die *minimale programmatische Ausstattung* des Schulversuchs hatte zur Folge, dass das fachliche Profil nur in Ansätzen erkennbar war und viele Fragen offen blieben. Die curricularen Vorgaben des vierseitigen Orientierungsrahmens steckten lediglich ein weites Feld möglicher Inhalte ab, enthielten aber nur wenige didaktische und methodische Hinweise zur Unterrichtsplanung und -gestaltung. Diese Ausgangssituation führte bei den Lehrkräften zu großen Unsicherheiten. Außerdem wollten viele Lehrer nicht einsehen, dass ihnen die Aufgabe übertragen wurde, umfassende curriculare Entwicklungen vorzunehmen. Da diese Prozesse arbeitsintensiv und zeitaufwendig waren, vollzog sich die Entwicklung des Faches entsprechend langsam.

Es ist im Schulversuch nicht ausreichend gelungen, *Unterrichtseinheiten* bzw. Entwürfe einzelner Unterrichtsstunden für Studienzwecke zu erstellen. Die externe Evaluation hatte mehrfach angeregt, in der Weiterbildung zu den einzelnen Lernfeldern exemplarische Unterrichtseinheiten zu erarbeiten. So hätten z.B. die Abschlusskolloquien den Teilnehmerinnen der Weiterbildung eine gute Möglichkeit geboten, ihre Kenntnisse bzw. Unterrichtserfahrungen durch die Entwicklung, Vorstellung und kritische Reflexion von Unterrichtsentwürfen zu dokumentieren.

Mit Hilfe exemplarischer Unterrichtseinheiten wäre es auch besser möglich gewesen, das Profil des neuen Faches zu schärfen und zu veranschaulichen. Außerdem hätte die Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtsentwürfen den Lehrkräften helfen können, didaktische und methodische Fragestellungen differenzierter zu bearbeiten.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass für den *Unterricht* als Kernstück der schulischen Erprobung des Faches Ethik/Philosophie keine Entwürfe zur ersten Orientierung den Lehrkräften zur Verfügung standen. Da seitens der Schulbehörden nur zu Beginn des Schulversuchs in vereinzelt Unterrichtsstunden hospitiert wurde, fand auch keine Form von Dokumentation des Unterrichts statt. Eine Reflexion über konkrete Unterrichtskonzepte bzw. über erteilten Unterricht im Schulversuch war so weder den Schulbehörden, noch den Lehrkräften, noch der externen Evaluation möglich.

Deshalb entschied sich die wissenschaftliche Begleitung während des Evaluationsprozesses, die Zahl der Hospitationen zu erhöhen, um so Einblicke in die Planung und Durchführung konkreten Unterrichts zu erhalten. Unterrichtsanalysen wurden von 45 Unterrichtsbesuchen erstellt und 12 Stundenprotokolle konnten detailliert vorgestellt werden. Die Analysen haben nun deutliche Defizite in der konzeptionellen Planung von Unterricht und seiner methodischen Durchführung erkennen lassen. Um diesen Defiziten zukünftig besser begegnen zu können, hält es die wissenschaftliche Begleitung für notwendig, die Aufmerksamkeit stärker auf das Unterrichtsgeschehen zu lenken. Wenn die so gewonnenen Einsichten mit den Lehrkräften diskutiert werden, wird es möglich sein, die Qualität von Unterricht zu verbessern.

Aus Sicht der externen Evaluation ist es bedauerlich, dass die ersten *Ergebnisse der Rahmenplankommission* erst 2004/05 dem Schulversuch zur Verfügung standen. So konnte nicht mehr evaluiert werden, wie diese Vorschläge von den Lehrkräften aufgenommen wurden und ob sie zu einer Veränderung der unterrichtlichen Praxis einen Beitrag leisten konnten.

Die schulnahe Forschung hat auch verdeutlicht, dass *Implementierungsprozesse* als komplexe Vorhaben größere Aufmerksamkeit verdienen. Die Strukturen, die der Berliner Schule zur Entwicklung von Schule und Unterricht zur Verfügung stehen, werden als nicht ausreichend betrachtet, um den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. Wenn z.B. in der Senatsschulverwaltung die zuständigen Mitarbeiter für Schulentwicklungsprozesse mehrfach wechseln, weil die Abgeordneten Lehrer nach Ablauf einer Frist wieder in den Schuldienst zurück müssen, ist eine kontinuierliche Arbeit kaum möglich. Wenn das Berliner Lehrerinstitut nur über wenige Honorarmittel für Referenten verfügt und ansonsten ebenfalls auf Abgeordnete Lehrer aus dem Schuldienst angewiesen ist, die vormittags unterrichten und nachmittags weiterbilden, wird eine langfristig konzipierte und qualitativ hochwertige Lehrerbildung massiv erschwert.

Insgesamt wird von der externen Evaluation positiv bewertet, dass durch die Untersuchungen umfassende Einblicke in eine bildungspolitische Debatte und in die Organisation eines schulischen Projekts zur Weiterentwicklung der Institution Schule gewonnen werden konnten.

Die Zusammenarbeit der externen Evaluation mit dem Senat, dem Lehrerinstitut (BIL/LISUM), den teilnehmenden Schulen und den Lehrkräften im Schulversuch kann insgesamt als gut eingeschätzt werden.

Aus Sicht der externen Evaluation wäre es jedoch wünschenswert, wenn ein *Team*, das für die Implementierung verantwortlich ist und als Ansprechpartner zur Verfügung steht, für die Zeit der Erprobung benannt wird.

Um den Verlauf und die Entwicklung eines Schulversuchs besser einschätzen zu können, wäre es hilfreich, wenn *Zielstellungen* seitens der Implementatoren deutlicher formuliert werden würden.

Da schulische Erprobungen immer zeitlich begrenzte Maßnahmen darstellen, durch die Entscheidungen vorbereitet werden sollen, wäre außerdem die *Festlegung eines Zeitrahmens* nötig, der es allen Beteiligten ermöglicht, abzuschätzen, auf was sie sich einlassen und wann das Ende geplant ist, wo auch Ergebnisse vorliegen sollten.

III. Ergebnisse im Schulversuch – Zusammenfassung

Entsprechend der am Beginn der Arbeit formulierten Fragestellungen¹, sollen hier zusammenfassend besonders die Aspekte dargelegt werden, die in den Berichten der wissenschaftlichen Begleitung noch nicht angesprochen wurden.

1. Kennzeichen der bildungspolitischen Diskussion

Bildungspolitisch waren zwei Fragestellungen von besonderem Interesse: Zunächst wurde gefragt, wie sich die bildungspolitische Diskussion in Berlin zu den Möglichkeiten ethischer Grundbildung in der Schule entwickelt hat. Weiterhin wurde gefragt, welchen Einfluss die bildungspolitischen Hintergründe in Berlin auf die Entwicklung des Schulversuchs hatten.

Es ist selten, dass eine bildungspolitische Diskussion so breit und intensiv öffentlich geführt wird, wie dies im Bundesland Berlin zur ethischen Erziehung und zum Religionsunterricht der Fall ist. Dies zeigt, wie brisant das Thema und wie ungeklärt die Situation in Berlin ist. Nachdem diese Diskussion bereits ausführlich vorgestellt wurde², soll hier lediglich auf zentrale Aspekte hingewiesen werden, die *Kennzeichen dieser Diskussion* waren:

1.1 Problematisierung des Religionsunterrichts

Die bildungspolitische Diskussion zum Religionsunterricht und zur ethischen Bildung hat in Berlin eine lange Tradition. Ihre Wurzeln reichen bis in die Nachkriegsgeschichte, wo aus unterschiedlichen Motiven das sogenannte „Berliner Modell“ entstanden ist. Ging es der Sowjetunion und linken Gruppierungen darum, den Einfluss der Kirchen und ihre schulische Präsenz zurückzudrängen, so bestand das Ziel der Evangelischen Kirche darin, von staatlicher Bevormundung frei zu bleiben und einen Religionsunterricht in eigener Verantwortung anbieten zu können.³

Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben nun gezeigt, dass der Religionsunterricht als schulisches Wahlfach mit einer Vielzahl von Problemen zu tun hat. Seine schulische Sonderstellung hat ihn strukturell an den Rand von Schule gedrängt. Sein Wahlfachstatus stellt Lehrkräfte unter Druck und bringt den Schulen organisatorische Schwierigkeiten. Die fehlende Benotung lässt das Fach in der Schule nicht gleichwertig mit anderen Fächern erscheinen und führt bei weiten Teilen der Schülerschaft zu dem Urteil, dass dieser Unterricht nicht so wichtig ist. Die zunehmende Säkularisierung hat die Distanz zum Religionsunterricht für eine breite Bevölkerungsschicht insgesamt größer werden lassen.

Bemerkenswert ist nun, dass die bildungspolitische Diskussion in Berlin diese konkreten Schwierigkeiten nur selten aufgegriffen hat.⁴ Weder wurde das Problem einer immer größer werdenden Schülergruppe thematisiert, die durch den Religions- bzw. Lebenskundeunterricht nicht mehr erreicht wird und demzufolge sich auch nicht mehr systematisch mit ethischen und religiösen Fragen auseinandersetzt, noch wurden schulische Probleme organisatorischer Art

¹ Vgl. hierzu S. 18

² Vgl. hierzu S. 59ff

³ Vgl. hierzu ausführlicher S. 42-51

⁴ Eine Ausnahme bildet hier Schulsenator K. Böger selbst, der mit dem „Eisdielen-Argument“ immer wieder auf die problematische Situation hingewiesen hat, dass Schüler sich eher für Freizeit als für Unterricht entscheiden. Vgl. hierzu Böger, K.: Werte müssen durchgesetzt werden, in: „Der Tagesspiegel“, 06.03.2005, S. 10

aufgegriffen, die durch die Betreuung nicht teilnehmender Schüler am Religionsunterricht entstanden sind.

Entgegen dieser Faktenlage wurde wiederholt behauptet, dass das „Berliner Modell“ sich bewährt habe.¹ Gemeint wird mit dieser Einschätzung, dass die Trennung von Staat und Kirche so am besten gewährleistet sei. Andere Zusammenhänge, die das „Berliner Modell“ betreffen, wurden dagegen weitgehend ausgeblendet.

Bestimmt wurde die bildungspolitische Diskussion über weite Strecken von dem Bemühen, Entwicklungen hin zu einem Wahlpflichtbereich zu verhindern, wodurch der Religionsunterricht zu einem ordentlichen Unterrichtsfach geworden wäre.

Um dies zu erreichen, wurde gegen den Religionsunterricht polemisiert: So wurden z.B. Ängste gegenüber dem Religionsunterricht geschürt, als in der Presse mehrfach behauptet wurde, dass der Religionsunterricht verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler eingeführt werden soll, was aber die Einrichtung eines Wahlpflichtbereiches nicht meint.²

Am deutlichsten positionierte sich hier das „Aktionsbündnis gegen ein Wahlpflichtfach Religionsunterricht in Berlin“³. Auch hier ging es zunächst wieder um den Religionsunterricht und um die strikte Trennung von Kirche und Schule. Alle anderen Fragen wurden bei dieser Positionierung nachgeordnet.

Betont wurde weiterhin, dass es eine Vielfalt von Kulturen, Religionen und Weltanschauungen in Berlin gibt, und deshalb die beiden großen Kirchen sowie die Jüdische Gemeinde nicht allein den Religionsunterricht verantworten könnten. In diesem Zusammenhang wurde immer wieder die Befürchtung geäußert, dass in Zukunft eine Vielzahl von religiösen Gemeinschaften in die Schule drängen werden.⁴

Problematisiert wurde weiterhin der islamische Religionsunterricht, bei dem die Sorge besteht, dass die demokratische Grundordnung durch Organisationen, die ihn veranstalten, fundamentalistisch unterwandert werden könnte. Das juristische Vorgehen des Landes Berlin hat hier bisher zu keinen Ergebnissen geführt und ein wirklicher Dialog mit den Muslimen wird in der Stadt nicht entschieden genug gesucht.

Aus diesen Aspekten wird ersichtlich, dass über weite Strecken sich die bildungspolitische Diskussion mit dem Religionsunterricht beschäftigte und von dem Motiv beherrscht war, seinen Status – als von den Kirchen verantwortetes Wahlfach – nicht zu verändern.

Weniger wurde dagegen der Ethikunterricht thematisiert. So wurden Entwicklungen in anderen Bundesländern nur am Rande thematisiert. Weder die Entwicklungen in Brandenburg um LER und die Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts wurden nachhaltig aufgegriffen noch die Entwicklungen in Mecklenburg-Vorpommern, wo eine Fächergruppe eingerichtet werden konnte, wie sie von den Kirchen auch für Berlin vorgeschlagen wurde. Eine wirkliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten, die für eine ethische Bildung und Erziehung bereits vorliegen, fand ebenfalls nicht statt.

¹ So z.B.: AfB: Die Zukunft des Religionsunterrichts, Weltanschauungsunterrichts und Ethikunterrichts im Land Berlin: Bedingungen – Positionen – Rechtsgrundlagen – Modelle. Eine Dokumentation der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD Berlin, Berlin 1998, S. 10

² Vgl. z.B.: „Der Tagesspiegel“, 14.12.1999, S. 9: „Schulsenator will Religion zum Pflichtfach machen“; „Der Tagesspiegel“, 16.12.1999, S. 14: „Für Pflichtfach Religion keine SPD-Mehrheit“; „Der Tagesspiegel“, 14.09.2004, S. 10: „Pflichtfach Religion: Rot-Rot nähert sich an“

³ Vgl. hierzu S. 120ff

⁴ Vgl. hierzu z.B.: Aktionsbündnis: Wertebildung und Religionskunde in einer pluralistischen Metropole. Neue Ideen für die Berliner Schule. Ein Positionspapier des Aktionsbündnisses, Berlin 2000

Es wäre angemessener gewesen, in den Diskussionen mehr Aufmerksamkeit den Fragen und Problemen zu widmen, die sich aus einem Unterrichtsfach, das ethische Bildung und Erziehung in der Schule erreichen will, ergeben und die beantwortet bzw. gelöst werden müssen. Bei diesen Bemühungen hätte deutlicher die Schülergruppe im Fokus der Aufmerksamkeit stehen müssen, die durch kein schulisches Angebot in Berlin erreicht wird.

1.2 Standpunkte statt inhaltlicher Auseinandersetzung

Ein weiteres Kennzeichen der Berliner Diskussion zu Möglichkeiten ethischer Bildung und Erziehung in der Schule ist darin zu sehen, dass sie über viele Jahre hinweg von wenigen Standpunkten beherrscht wurde. Dazu zählen:

- Das „Berliner Modell“ des Religionsunterrichts hat sich bewährt.
- Für die ethische Bildung und Erziehung ist ein eigenes Fach nicht notwendig. Das ist vielmehr Aufgabe der ganzen Schule und aller Unterrichtsfächer.
- Der Religionsunterricht muss Wahlfach bleiben.

Die Betonung einzelner Standpunkte führte in der bildungspolitischen Diskussion zu einer Art Standpunkt-Kultur¹, in der man sich positionierte, aber nicht mehr argumentierte. Die dabei entstandenen Fixierungen zeigten sich in den Diskussionen immer dann, wenn nur noch bestimmte Argumentationsmuster² ausgetauscht wurden.

1.3 Schulversuch Ethik/Philosophie als Teil der bildungspolitischen Kontroverse

Als 1994 der damalige Schulsenator J. Klemann (CDU) einzelnen Schulen in Berlin die Genehmigung erteilte, das Fach Ethik/Philosophie im Schulversuch unterrichten zu können, kam diese Entscheidung überraschend. Die Genehmigung des „Schulversuchs zur Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I“ war weder auf eine Senats- noch auf eine Abgeordnetenhausentscheidung gegründet worden. Auch wurden die Schulleiter vorab über die beabsichtigte Einrichtung des Schulversuchs nur vereinzelt informiert, weshalb nur wenige Schulleitungen ihr Interesse an einer Teilnahme bei der Senatsschulverwaltung bekunden konnten. Das führte zu Verärgerungen und dazu, dass der Schulversuch argwöhnisch betrachtet wurde.

Außerdem wurde die Einführung des Faches Ethik/Philosophie im Schulversuch von verschiedenen Seiten heftig kritisiert. So kam Kritik von den Gegnern eines eigenen Faches zur ethischen Erziehung, die herausstellen, dass ethische Erziehung mehr Aufgabe aller Fächer ist. Kritik kam aber auch von den Schulpraktikern, die – weil das Fach politisch nicht durchsetzbar gewesen sei – viel zu mangelhaft ausgestattet wurde. Und schließlich wurde dem Schulversuch unterstellt, dass er lediglich die Funktion eines trojanischen Pferdes für den Religionsunterricht hätte. Es wurde behauptet, dass auf diese Weise erreicht werden soll, den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach in der Berliner Schule zu etablieren.

¹ Vgl. Raupach-Strey, G.: Ergänzende Bemerkungen zum Berliner Weg aus der Sicht der Philosophie, in: Domsgen, M./Hahn, M./Raupach-Strey, G. (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, S.184

² Vgl. hierzu S. 98ff, wo Argumentationsmuster zur Ablehnung des „Konzepts der Fächergruppe“ vorgestellt wurden.

Nach diesen anfänglichen Problemen wurde der Schulversuch bildungspolitisch lange nicht beachtet. Lediglich die politische Opposition im Berliner Abgeordnetenhaus bemühte sich durch Kleine Anfragen, Informationen über den Schulversuch und seine Entwicklungen zu erhalten.¹

Zwischenzeitlich geriet der Schulversuch zwischen die „bildungspolitischen Fronten“. Auf der einen Seite gab es die Kräfte, die keine Veränderung der Berliner Situation wollten, und auf der anderen Seite die, für die die Berliner Situation unbefriedigend war und die eine Veränderung herbeiführen wollten, wozu auch Schulsenator K. Böger (SPD) gehörte. Für die, die keine Veränderung wollten, stellte der Schulversuch mit seinen konkreten Ergebnissen eine Provokation dar, weshalb immer wieder der Versuch unternommen wurde, ihn aus der öffentlichen Debatte herauszuhalten. So konnte zwar durch Interventionen erreicht werden, die Entwicklungen des Schulversuchs im Rahmen der bildungspolitischen Veranstaltungsreihe in der Friedrich-Ebert-Stiftung vorzustellen.² Wenig später aber – im Dezember 2000 – war es nicht möglich, öffentlich das Engagement und die Ergebnisse des Schulversuchs bei der Vorstellung des Zweiten Zwischenberichts der wissenschaftlichen Begleitung zu würdigen.³

Insgesamt muss festgehalten werden, dass die bildungspolitischen Kontroversen, so wie sie im Bundesland Berlin zu Fragen ethischer und religiöser Bildung ausgetragen wurden, zu lasten derer ging, die sich im Schulversuch engagiert haben. Eine oft unsachliche und polemische Diskussion hat den Schulversuch erheblich belastet. Weil die Diskussion zu keinen Ergebnissen führte, behinderte sie letztlich die konzeptionelle, curriculare und schulpraktische Entwicklung des Faches Ethik/Philosophie im Schulversuch.

Deutlich wurde außerdem, dass eine solche Diskussion, die durch parteipolitische Einführungen, persönliche Verletztheiten und nicht konsequent geführte Auseinandersetzungen geprägt ist, für Schulentwicklungsprozesse problematisch ist, weil dadurch Entwicklungen behindern werden.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass durch diese Art der bildungspolitischen Auseinandersetzung das Vertrauen in die Politik beschädigt worden ist. Ein Prozess, der über eine so lange Strecke zu keinem Ergebnis führt, der nicht in der Lage ist, Argumente aufzugreifen und zu verarbeiten, ist nicht Ausdruck einer Bildungspolitik, die Schulentwicklungsprozesse zeitnah und problemorientiert steuert.

1.4 Beiträge zur Versachlichung der bildungspolitischen Diskussion

Als Schulsenator K. Böger (SPD) zu Beginn seiner Amtszeit erklärte, dass er die Situation des Religionsunterrichts und der ethischen Bildung für veränderungswürdig hält, wurde er aus seiner eigenen Partei politisch heftig attackiert. Als Ausweg aus dieser Kontroverse schlug der Schulsenator die Durchführung einer bildungspolitischen Veranstaltungsreihe vor, die von der Friedrich-Ebert-Stiftung unter dem Titel „Forum Wertebezogene Bildung in der

¹ Vgl. hierzu S. 75: Die parlamentarische Arbeit der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen

² Vgl. Werteorientierter Unterricht konkret. Der Schulversuch Ethik/Philosophie in seiner Bedeutung für die Grundlegung eines werteorientierten Unterrichts an Berliner Schulen, in: Forum wertebezogene Bildung in der Demokratie IV, Podiumsdiskussion am 29. Mai 2000 in der Friedrich-Ebert-Stiftung, hrsg. v. der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2000

³ Vgl. hierzu S. 452ff

Demokratie“¹ ausgerichtet wurde, wobei das erklärte Ziel darin bestand, eine Versachlichung der Kontroverse zu erreichen.

Weil die bildungspolitische Situation des Religions- und Werteunterrichts an Berlins Schulen offen ist, ging es auch in diesen Diskussionen mehr um allgemeine bildungspolitische Zusammenhänge. Pädagogische Fragestellungen – wie z.B. curriculare oder didaktische – fanden ebenso wenig Aufmerksamkeit, wie die Situation an den Schulen oder Erfahrungen von Lehrkräften und Schülern. Dass der zu diesem Zeitpunkt bereits sechs Jahre stattfindende Schulversuch Ethik/Philosophie hier thematisiert werden konnte, stellt eine Ausnahme dar.

Kritisch festgehalten werden muss, dass eine Versachlichung und Weiterführung der Debatte durch diese Diskussionsreihe nicht erreicht werden konnte, obwohl die Podien meist mit vielen Fachleuten besetzt waren.²

Ebenso kritisch zu betrachten ist, dass ein bildungspolitisches Fazit aus dieser Veranstaltungsreihe öffentlich nicht gezogen wurde. Argumente wurden nicht gewichtet, Ergebnisse nicht zusammengefasst, Konsequenzen nicht gezogen und nächste Schritte nicht beschrieben. Es ist im Wesentlichen nicht gelungen, die festgefahrenen bildungspolitischen Positionen durch differenziertere Sichtweisen zu überwinden. Ein Dialog zwischen den einzelnen Gruppierungen, der sachbezogene Argumente aufgegriffen und in ein vorläufiges Konzept integriert hätte, hat nicht stattgefunden. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen ist es schwer vorstellbar, wie es zu einer ausgewogenen bildungspolitischen Entscheidung kommen kann.

1.5 Die bildungspolitische Entscheidung

Als auf dem bildungspolitischen Landesparteitag der SPD im April 2005 die Einführung eines Pflichtfaches beschlossen wurde, zeigte sich in der heftigen Parteitagsdebatte, wie groß die Differenzen innerhalb der Berliner SPD in dieser Frage sind. Der Versuch, Argumente in die Debatte einzubringen und zur Grundlage der Entscheidung zu machen, ist auch hier durch Polemik und Einseitigkeiten verhindert worden, wie Bundestagspräsident W. Thierse und Schulsenator K. Böger erleben mussten.

So ist die Entscheidung für ein Pflichtfach Ausdruck eines Mehrheitsverhältnisses in der Berliner SPD. Sie ist aber nicht Ausdruck eines Konsenses innerhalb der Stadt Berlin bzw. Ergebnis eines kommunikativen gesellschaftlichen Prozesses mit möglichst vielen gesellschaftlichen Gruppen.

Darüber hinaus ist diese bildungspolitische Entscheidung in mehrfacher Hinsicht problematisch, wie folgende Überlegungen zeigen:

- (1) Politisch wird diese Entscheidung zur Einführung eines Pflichtfaches von den Parteien auf Bundesebene nicht getragen, wie die Reaktionen im Deutschen Bundestag gezeigt haben.³

¹ Vgl hierzu S. 100-126

² Vgl. hierzu die zweite Podiumsdiskussion: „Wertevermittlung“ als fächerübergreifende Erziehungsaufgabe der Schule, in: Forum wertebegleitete Bildung in der Demokratie IV, Podiumsdiskussion am 29. Februar 2000 in der Friedrich-Ebert-Stiftung, hrsg. v. der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2000. Vgl. dazu weiterführend: „Der Tagesspiegel“, 02.03.2000, S. 14: Verloren im Schattenreich wissenschaftlicher Spitzfindigkeiten. Wie Werte vermitteln?, fragt der Schulsenator und bleibt ohne Antwort

³ Vgl. hierzu S. 132f

- (2) Diese Entscheidung steht in Spannung zu Rechtsüberlegungen – den Staat, die Gesellschaft und die Freiheit seiner Bürger betreffend – wie sie vom Verfassungsrechtler Böckenförde bereits 1967 vorgelegt wurden:

„Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots, zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat. Die verordnete Staatsideologie ebenso wie die Wiederbelebung aristotelischer Polis-Tradition oder die Proklamierung eines ‚objektiven Wertesystems‘ heben gerade jene Entzweiung auf, aus der sich die staatliche Freiheit konstituiert.“¹

Wenn hier betont wird, dass der Staat von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht garantieren kann, dann bedeutet dies:

- Der Staat muss ein Interesse an der sittlichen Orientierung aller Bürger haben. Es ist notwendig, dass Bürger demokratischer und pluralistischer Gesellschaften Kenntnisse von Weltbildern, religiösen und nichtreligiösen Begründungen sittlichen und politischen Handelns, von Normen, Sinn- und Wertvorstellungen erhalten, um diesen Einsichten entsprechend handeln zu können.
- Der demokratisch verfasste Staat kann Politik nur nach dem Willen des Volkes machen. Er ist also auf die innere moralische Kraft (Gesinnung) seiner Bürger angewiesen. Der Staat braucht Bürger, die ein Reservoir an Grundüberzeugungen haben, die der Staat zwar schützen, aber nicht selbst schaffen bzw. verordnen kann.

Wenn der Staat diese Grundüberzeugungen nicht schaffen kann, muss gefragt werden, wie sie in einer Gesellschaft hervorgebracht werden können:

- Dem Staat kommt hier die politische Aufgabe zu, seine Grundlagen zu schützen, indem er den einzelnen Bürgern und den gesellschaftlichen Gestaltungskräften jene Freiräume eröffnet, die notwendig sind, um Grundüberzeugungen auszubilden.
- Da für die Ausprägung einer moralischen Kraft die Religion eine entscheidende Rolle spielt, muss der Staat das Interesse haben, die Wirkkraft der Religionen zu ermöglichen und darf sie nicht verhindern. Auch darf der neutrale Staat die Religionen nicht zur Privatsache degradieren. Der Staat muss einerseits die Religionsfreiheit gewähren, andererseits den Religionsgemeinschaften auch Bildungsmöglichkeiten einräumen.
- Weil der Staat keine materiale Wertordnung vorgeben kann, sind in einer pluralistischen Gesellschaft die Institutionen von Bedeutung, die das Interpretationsmonopol für diese Postulate bzw. Werte innehaben. Auch hier spielen die Religionen eine entscheidende Rolle.

Welche Bedeutung und Funktion den Religionen gegenüber dem säkularisierten Staat zukommt, macht Böckenförde deutlich, indem er schreibt:

„So wäre denn noch einmal - mit Hegel – zu fragen, ob nicht auch der säkularisierte, weltliche Staat letztlich aus inneren Antrieben und Bindungskräften leben muss, die der religiöse Glaube seinen Bürgern vermittelt. Freilich nicht in der Weise, daß er zum "christlichen" Staat zurückgebildet wird, sondern in der Weise, dass die Christen diesen Staat in seiner Weltlichkeit nicht länger als etwas Fremdes, ihrem Glauben Feindliches erkennen, sondern als die Chance der Freiheit, die zu erhalten und zu realisieren auch ihre Aufgabe ist.“²

¹ Böckenförde, E.-W.: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders.: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht, Frankfurt am Main 1976, S. 42-64, hier: S. 60

² Ebd., S. 61

Wenn durch die Säkularisierung viele Bürger keinen Zugang zur Religion haben, müssen Bedingungen geschaffen werden, die in der Lage sind, drohende Defizite auszugleichen. Für die ethische Bildung und Erziehung bedeutet dies:

- Weil viele Menschen keiner Konfession oder Kirche angehören, ist es angemessen, wenn der Staat einen religions- und weltanschauungsneutralen Ethikunterricht für die Schüler anbietet, die keiner Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaft angehören. Dieser „Ersatzunterricht“ ist kein Religionsersatz, aber er ist bemüht, den sonst gegebenen Mangel an ethisch-weltanschaulicher Erziehung zu ersetzen.
- Die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Unterrichts müssen allerdings beachtet werden. So besteht einerseits die Möglichkeit, ethische und religiöse Fragen rational zu durchdringen. Andererseits wird deutlich, dass der Unterricht dort seine Grenzen findet, wo er für konkrete Positionen wirbt.

(3) Die bildungspolitische Entscheidung greift nicht die Initiative der Kirchen auf, einen Wahlpflichtbereich einzurichten. Für eine entsprechende Fächergruppe werden folgende Argumente angeführt:

- Weil der Staat auf das Feld freier Gestaltungskräfte angewiesen ist, erscheint ein kooperatives Modell, wie es das Begegnungsmodell darstellt, angemessen.
- Dem Staat käme in diesem Modell die Rolle eines Moderators zu, der das produktive Zusammenspiel unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen innerhalb dieser Fächergruppe organisiert und strukturell begleitet.
- Der Staat würde so seine Verantwortung wahrnehmen, indem er Voraussetzungen für eine notwendige ethische und religiöse Orientierung schafft, käme aber nicht in die Rolle, z.B. religiöse Inhalte überkonfessionell vertreten oder werthafte Orientierungen geben zu müssen.

(4) Die Entscheidung für ein Pflichtfach macht es den Kirchen und der Jüdischen Gemeinde schwer, sich kooperativ in dieses Fach einzubringen.

- Zunächst werden die Kirchen ausgegrenzt. Der Religionsunterricht wird nicht Teil eines Wahlpflichtbereichs, er wird kein ordentliches Unterrichtsfach und somit an den Rand des Schulalltags gedrängt.
- Gleichzeitig kündigt die Senatsschulverwaltung an, die Kirchen als Partner für das neue Schulfach gewinnen zu wollen.
- Eine Mitarbeit der Kirchen soll helfen, curriculare Probleme zu lösen, die sich schon im Berliner Schulversuch Ethik/Philosophie als schwierig herausgestellt haben, wie z.B. die Bewältigung des Lernfeldes III: Religiöse Glaubenswelten und -lehren.

(5) Diese Entscheidung berücksichtigt z.B. nicht die große Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht als Ausdruck ihrer Glaubensfreiheit teilnimmt. Diese Entscheidung wird aber auch der Gruppe der muslimischen Schülerinnen und Schüler nicht gerecht, die um ihre religiöse und kulturelle Identität ringen.

- Wird diese Entscheidung umgesetzt und ein Pflichtfach eingeführt, befinden sich die am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler in einem Dilemma: Am Pflichtfach müssen sie teilnehmen und wenn sie am Religionsunterricht weiterhin festhalten, haben sie eine stundenmäßige Doppelbelastung.

- Da für das beschlossene Pflichtfach konzeptionell in Berlin keine curricularen Vorarbeiten geleistet wurden, kann auch nicht gesagt werden, welche gemeinsamen Inhalte bzw. Schnittmengen die Fächer haben werden. Ein Blick in die Rahmenpläne des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts bzw. des Ethikunterrichts aus anderen Bundesländern zeigen, dass eine thematische Doppelung nicht auszuschließen ist, wenn ein Schüler beide Fächer besucht.
- (6) Die lange Tradition des schulischen Religionsunterrichts in Berlin wird durch diese bildungspolitische Entscheidung nicht berücksichtigt. Eine Absprache mit den Kirchen im Vorfeld wäre angemessen gewesen, da durch die Einführung eines Pflichtfaches sich auch das Profil und die Funktion des Religionsunterrichts ändern wird.
- Im Land Brandenburg gab es vor der Wende keinen schulischen Religionsunterricht. Weil die Kirchen in der DDR an den gesellschaftlichen Rand gedrängt wurden, nahm die Säkularisierung schnell zu, wodurch auch vielfältige Kenntnisse verloren gingen. Diese Situation ist der Ausgangspunkt für die Entwicklung und Einführung des Faches LER.
 - Anders dagegen ist die Situation im Westteil der Stadt Berlin und inzwischen auch in vielen Schulen im Ostteil der Stadt: Der schulische Religionsunterricht hat hier eine lange Tradition und ist als Wahlfach ein fest etabliertes Fach in der Berliner Schule.
 - Mit Einführung eines Pflichtfaches ist damit zu rechnen, dass Konzeption und Organisation des Religionsunterrichts dadurch in Frage gestellt wird. Denn de facto wird der Religionsunterricht noch mehr an den Rand von Schule gedrängt werden.
 - Außerdem ist damit zu rechnen, dass der Religionsunterricht sich in seinem Profil ändern wird. Ist er jetzt noch ein Unterricht, der junge Menschen mit grundlegenden menschlichen Situationen aus christlicher Perspektive vertraut macht, wird er dann stärker in die Rolle eines Faches kommen, das Schülerinnen und Schüler in ihre jeweilige Religion einführt.
- (7) Das Pflichtfach belastet die unterrichtenden Lehrkräfte dadurch, dass neben philosophischen und ethischen Kenntnissen, nun verstärkt auch religiöse Grundlagenkenntnisse vermittelt werden müssen. Dabei stellen sich eine Reihe von Problemen, wie die Untersuchungen im Schulversuch bereits gezeigt haben:
- Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die keinen Zugang zu einer Religion mitbringen, sind z.T. sehr schwer zu motivieren, sich mit religiösen Themen und Fragestellungen zu beschäftigen.
 - Da das Pflichtfach in der Sekundarstufe I beginnt, muss bedacht werden, dass die beiden Schülergruppen (Schüler die einer bzw. keiner Religionsgemeinschaft angehören) unterschiedliche Vorkenntnisse mitbringen. So bringen die Schülerinnen und Schüler, die einer Konfession angehören und den entsprechenden Religionsunterricht in der Grundschule besucht haben, differenzierte Wissensbestände mit.
 - Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die einer Religionsgemeinschaft angehören, haben je spezifische Erfahrungen und Kenntnisse, die zunächst nebeneinander stehen werden. Da diese Kenntnisse Ausdruck einer Konfessionalität sind, sind sie auch nicht einfach harmonisierbar.
- (8) Zudem ist diese Entscheidung die bildungspolitisch teuerste Variante, da eine Doppelstruktur – bestehend aus Pflichtfach Ethik und Wahlfach Religion – eingerichtet werden muss.

(9) Die gesetzlichen Regelungen zur Einführung des Faches Ethik/Philosophie stehen noch aus.

- Auch wenn die Berliner SPD auf ihrem Landesparteitag im April 2005 den Beschluss gefasst hat, ein Pflichtfach einzuführen, so ist dies zunächst der erste Schritt.
- In einem zweiten Schritt wird für die Einführung des Faches ein Senatsbeschluss oder eine Entscheidung des Berliner Abgeordnetenhauses benötigt. Welcher Weg zur gesetzlichen Regelung gegangen werden soll, ist ebensowenig klar, wie der Zeitrahmen für ein entsprechendes Prozedere.
- Dennoch geht der Schulsenator davon aus, dass das Fach mit Beginn des Schuljahres 2006/07 eingeführt werden kann.

(10) Die konzeptionellen und organisatorischen Vorbereitungen für das Fach Ethik/Philosophie befinden sich erst in den Anfängen.

- Weil die Einführung des Faches Ethik/Philosophie von der Berliner SPD über viele Jahre hinweg abgelehnt wurde, liegt jetzt zwar eine andere Entscheidung vor, allerdings sind die konzeptionellen Vorbereitungen für dieses Fach kaum angelaufen.
- Bisher stehen für den Unterricht in Ethik/Philosophie nur die Lehrkräfte zur Verfügung, die im Schulversuch ausgebildet wurden. Deshalb kündigte der Senator an, dass auch Religionslehrer den Unterricht erteilen könnten.
- Wie die Lehrerbildung unter den Bedingungen der Einführung eines neuen Faches organisiert und fachwissenschaftlich verankert werden soll, ist noch nicht geklärt.

(11) Im Vordergrund der bildungspolitischen Entscheidung steht die Einführung eines Pflichtfaches.

- Die Einführung des Faches Ethik/Philosophie als Pflichtfach hat die Diskussion dominiert und weiterführende Fragen verdeckt.
- Zur Begründung der Einführung eines Pflichtfaches wurde angegeben, dass damit die Integration aller Schülerinnen und Schüler angestrebt wird. Offen blieb dabei, *wie* diese Integration erfolgen soll bzw. *wie* Differenzierungen erreicht werden sollen.
- Mit ihrer Entscheidung gibt die Berliner SPD zu erkennen, dass sie nicht bereit ist, differenzierte Lösungen zuzulassen bzw. einer Phase verschiedener Entwicklungen zuzustimmen.

2. Prozess der Implementierung

Was den Prozess der Implementierung des Faches Ethik/Philosophie betrifft, spielten bei den Untersuchungen zwei Fragestellungen eine zentrale Rolle. Einerseits ist die externe Evaluation der Frage nachgegangen, wie der Schulversuch Ethik/Philosophie als konkrete Bildungsmaßnahme und als Maßnahme zur Entwicklung eines schulischen Unterrichtsfaches im Bundesland Berlin organisiert wurde. Andererseits sollte untersucht werden, welche Instrumente bei der Implementierung und Entwicklung des Faches zur Verfügung standen.

Weil Innovationen in der Institution Schule meist als verwaltungsinterne Prozesse geplant und organisiert werden, sind über konkrete Abläufe und eingesetzte Instrumentarien meist nur

wenige Details bekannt. Deshalb stellte sich die wissenschaftliche Begleitung die Aufgabe, den Prozess der Implementierung näher zu analysieren.

Die ersten Untersuchungsergebnisse zeigten, dass der Schulversuch organisatorisch nur mit wenigen strukturellen Elementen ausgestattet war, wozu der Orientierungsrahmen und der Weiterbildungskurs gehörten.¹ Mit dieser 1996/97 vorgefundenen Struktur, die seitens der Senatsschulverwaltung auch nicht einer kritischen Prüfung unterzogen wurde, obwohl zu diesem Zeitpunkt schon erste Kritiken und Anregungen der Lehrkräfte vorlagen², wäre eine Entwicklung des Faches kaum zu erreichen gewesen.

Zwar ist es in den darauf folgenden Jahren gelungen, eine umfängliche Struktur zur Implementierung und Unterstützung des Schulversuchs einrichten zu können, allerdings ist diese Struktur seitens der Senatsschulverwaltung nur bedingt zur Entwicklung des Faches bzw. zur Bearbeitung konkreter Fragen genutzt worden. Dies konnte aus zwei Gründen nicht optimal geschehen:

Erstens standen zu keinem Zeitpunkt finanzielle Ressourcen zur Verfügung, um externe Unterstützung einholen zu können. Alle Arbeiten erfolgten deshalb ehrenamtlich, weshalb auf andere Verpflichtungen immer wieder Rücksicht genommen werden musste.

Zweitens lagen konzeptionelle Zielvorstellungen seitens der Senatsschulverwaltung nur begrenzt vor. Eine Struktur und das Engagement von Mitarbeitern kann aber nur dann genutzt werden, wenn Entwicklungsziele benannt sind. So war z.B. bildungspolitisch nicht geklärt, ob das Fach Ethik/Philosophie ein Wahlfach oder ein ordentliches Unterrichtsfach werden soll. Ebenso wenig gab es eine Klärung darüber, ob das neue Unterrichtsfach sich an das Fach Sozialkunde anlehnen soll oder ob es als ein eigenständiges Fach etabliert werden soll, das die Philosophie als leitende Bezugswissenschaft hat. Auch nicht geklärt werden konnte, ob das Fach sich konzeptionell an LER orientieren soll oder ob ein mehr philosophisch orientierter Ethikunterricht angestrebt wird.

All diese Fragen standen über Jahre ungeklärt im Raum. Dabei war eine Klärung dieser Fragen ja nicht nur von bildungspolitischem Interesse, sondern auch die Lehrkräfte im Schulversuch, die Unterricht gestalten, Curricula entwickeln und Ziele benennen mussten, waren oft darüber ratlos, dass die Bildungspolitik sie dieser ungeklärten Situation überließ.

Durch die Untersuchungen im Rahmen des Schulversuchs wurde ein weiteres Problem deutlich. Für die Entwicklung von Bildungsprozessen steht der Verwaltung kaum Fachpersonal zur Verfügung. So werden bei der Senatsschulverwaltung diese Aufgaben Lehrkräften übergeben, die mit einer zeitlich befristeten Abordnung³ von einem Teil ihrer Unterrichtsverpflichtungen freigestellt werden. Auch wenn es sich dabei um gute und engagierte Lehrkräfte handelt, so müssen diese nicht unbedingt gute Bildungsmanager sein. Schulentwicklungsprozesse sind aber komplex, erstrecken sich über lange Zeiträume und benötigen differenziertes Wissen. Wenn im Ergebnis von PISA nach Ursachen von Problemen im Schulbereich gesucht wird, sollte dieser bildungs- und schulorganisatorische Bereich mit in den Blick genommen werden.

¹ Vgl. hierzu S. 447ff: Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (April 1997)

² Vgl. hierzu den Brief eines Weiterbildungskurses an die Senatsschulverwaltung (Januar 1996)

³ So waren bei der Senatsschulverwaltung von 1997 bis 2005 für die Entwicklung und organisatorische Begleitung des Schulversuchs Ethik/Philosophie nacheinander vier Lehrkräfte zuständig.

3. Profil des Faches: Philosophisch orientierter Ethikunterricht

Entsprechend dem konzeptionellen Anspruch des Schulversuchs Ethik/Philosophie, einen philosophisch orientierten Ethikunterricht zu entwickeln, wurde in den Untersuchungen der Frage nachgegangen, ob dies in der schulischen Praxis der Sekundarstufe I umgesetzt werden konnte.

Um diese Frage beantworten zu können, ist von den Kriterien auszugehen, die versuchen, einen philosophisch orientierten Ethikunterricht zu umreißen, und die in unterschiedlichen Zusammenhängen bereits thematisiert wurden.¹

Zur Einschätzung des schulischen Profils des Faches Ethik/Philosophie werden die Kriterien herangezogen, die als zentral für einen philosophisch orientierten Ethikunterricht gelten können:

- (1) Schaffung einer Kultur der Nachdenklichkeit
- (2) Ausbildung eines reflexiven Urteilsvermögens als Ziel des Unterrichts
- (3) Bereitstellung von Orientierungswissen in einer pluralen Gesellschaft
- (4) Förderung von fachspezifischen Kompetenzen
- (5) Philosophieren als zentrale Methode des Unterrichts

Abbildung 5: Zentrale Kriterien für einen philosophisch orientierten Ethikunterricht

3.1 Kultur der Nachdenklichkeit

Die Untersuchungen im Schulversuch haben die Entwicklung einer Kultur der Nachdenklichkeit im Ethikunterricht aller Schulformen aufzeigen können, wenn allerdings auch große Unterschiede in der Ausprägung dabei deutlich wurden.

Die Kultur der Nachdenklichkeit beginnt dort, wo anscheinend Selbstverständliches hinterfragt wird, wo nicht fremde Meinungen zählen, sondern das eigene Denken gefragt ist. Zur Kultur der Nachdenklichkeit gehört, dass „lautes“ Denken erwünscht ist und nicht zensiert wird. Zu diesem Denken gehört, dass verschiedene Perspektiven eingenommen und unterschiedliche Positionen erprobt werden können. Schließlich muss sich dieses Denken in der Diskussion als folgerichtig erweisen und stimmig sein.

Zunächst muss hervorgehoben werden, dass eine Kultur der Nachdenklichkeit besonders in den Lerngruppen zu beobachten war, die nicht mehr als 15 Schüler umfassten. Da, wo der Unterricht in Klassenstärke durchgeführt wurde, hatte er insgesamt einen anderen Charakter. Hier war schon die Sitzordnung in der Regel anders (Ausrichtung zur Tafel und zur Lehrkraft) und die Gespräche gestalteten sich meist in Form von Frage-Antwort-Dialogen.

Aus dieser Beobachtung – die von den Lehrern insgesamt geteilt wird, wie die Interviews gezeigt haben – muss der Schluss gezogen werden, dass ein Ethikunterricht, der das zentrale Ziel verfolgt, durch Gespräche eine Kultur der Nachdenklichkeit zu erreichen, die entsprechenden Gruppengrößen beachten muss, in denen dies von der Zahl her noch möglich ist.

¹ Vgl. hierzu: Einführung, S. 29-40

Die Untersuchungen haben aber auch deutlich erkennen lassen, dass diese Kultur der Nachdenklichkeit erarbeitet werden muss. Das Interesse der Schüler ist meist oberflächlich und von zeitlich kurzer Dauer. Bei einem Thema zu bleiben, sich wirklich einem Problem zu stellen, ist für viele Schüler eine Herausforderung, alles andere als selbstverständlich und muss demzufolge eingeübt werden. Die Didaktik des Faches wird deshalb Wege aufzeigen müssen, wie das Interesse an der Bearbeitung einer Frage und die Konzentration auf ein Problem zunehmend gestärkt werden kann. Dabei müssen auch Techniken des kreativen und bildnerischen Gestaltens zur Anwendung kommen.

Die Ausprägung einer Kultur der Nachdenklichkeit ist abhängig von zwei Momenten: von der *Gesprächskultur*¹ in einer Lerngruppe und von der im Unterricht praktizierten *Fragekultur*². Besonders dann, wenn nicht die Lehrerfrage dominiert, sondern Schüler beginnen, Fragen zu formulieren und in den Unterrichtsprozess einzubringen, kann dies als Ausdruck ihres Nachdenkens gewertet werden. Dies konnte bei den Unterrichtsbesuchen allerdings nur selten beobachtet werden. Besonders kritisch muss betrachtet werden, dass im Unterricht wenig Aufmerksamkeit darauf verwendet wurde, Fragen zu entwickeln, zu sammeln und zu systematisieren.³

Als die Schülerinnen und Schüler in den *Gruppendiskussionen* ihre Sichtweisen über das Fach Ethik/Philosophie auf der Grundlage ihrer Erfahrungen deutlich machten, haben sie das Ziel des Faches umschrieben⁴ und dabei verdeutlicht, worin für sie die Kultur der Nachdenklichkeit besteht:

Für die Schüler ist von großer Bedeutung, reden zu können, Erfahrungen mitteilen und Probleme, die sie bewegen, ansprechen zu können. Für sie hat sich erschlossen, dass es dabei um grundlegende Fragen geht, die das Leben insgesamt betreffen.

Für viele war es eine neue Erfahrung, dass dies im Raum der Schule möglich ist, wo durch den Ethik-/Philosophieunterricht „eine Stille Ecke in der Schule“ entstanden ist, was heißt, dass im Schutz von Gruppen, die sich feste Kommunikationsregeln gegeben haben, über „Menschheitsprobleme“ und ganz persönliche Probleme nachgedacht werden konnte. Dabei haben die Schüler erkannt, dass dieses Nachdenken auf das eigene Leben vorbereitet. Dies geschieht, indem Situationen, die eintreten können, durch Reden und Nachdenken vorweggenommen werden.

Dieses Nachdenken hat ihre Beziehungen zu sich selbst und zu anderen verändert. Sie haben sich besser kennengelernt, weil die eigenen Erfahrungen einbezogen und thematisiert wurden. Etwas sagen zu können, ohne Angst haben zu müssen, dass es falsch ist, haben Schüler als befreiend erfahren.

In allen Gruppendiskussionen machten die Schüler deutlich, wie sehr sich dadurch das Fach Ethik/Philosophie vom Unterricht anderer Fächer unterscheidet.⁵ Auch wenn berücksichtigt wird, dass sich das Fach strukturell von anderen Fächern unterscheidet, weil es kein ordentliches Unterrichtsfach ist, in dem es keine Zensuren gibt und von dem auch eine Abmeldung möglich ist, so bleiben doch eine Vielzahl von Hinweisen, die von den Schülern als Begründung für die Andersartigkeit des Faches benannt wurden.

So betonten die Schüler, dass hier *ihre* Meinungen gefragt sind und sie diese *frei* sagen können. Das dann über diese Meinungen *diskutiert* wird, weshalb der Ethikunterricht insgesamt mehr ein *Fach zum Nachdenken* und weniger ein *Fach des Lernens* ist.

¹ Vgl. hierzu S. 344f

² Vgl. hierzu S. 346f

³ Vgl. Tabelle 14, S. 346

⁴ Vgl. hierzu: Einschätzung des Ethik-/Philosophieunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler – Auswertung der Gruppendiskussionen, S. 376-388

⁵ Vgl. hierzu: Ebd., S. 388-401

In vielen Gruppendiskussionen zeigte sich allerdings auch, dass im Unterricht die Gefahr besteht, bei der Aufzählung von Meinungen stehen zu bleiben, was bei den Schülern zu der Schlussfolgerung führt, bei Meinungen gibt es weder falsch noch richtig. Didaktisch muss deshalb deutlich herausgestellt werden, wie die Klärung von Meinungen in einem methodisch gesicherten Arbeitsprozess erfolgen kann.

Was die Einschätzung einer Kultur der Nachdenklichkeit betrifft, hat sich in den Untersuchungen eine Diskrepanz zwischen den Unterrichtsbeobachtungen und den Sichtweisen der Schüler gezeigt. Wurde in den Gruppendiskussionen von den Schülern der Ethikunterricht als geschützter Raum des Nachdenkens herausgestellt, so stellte sich bei den Unterrichtsbesuchen ein differenzierteres Bild dar.

So konnte z.B. bei den 34 ausgewerteten Unterrichtsbesuchen nur in 22 Unterrichtsstunden ein klares Thema festgestellt werden. Konkrete Problemstellungen wurden nur in 13 Stunden aus einem Thema entwickelt und nur in 10 Stunden wurden aus den konkreten Problemen einzelne Fragestellungen formuliert.¹ So sind zwar in einer Reihe von Unterrichtsstunden Erfahrungen und Meinungen der Schüler aufgegriffen worden, die dann aber nicht ausreichend bearbeitet wurden. Von einer Kultur der Nachdenklichkeit kann jedoch nur dann gesprochen werden, wenn ein methodisch differenzierter Prozess der Problembearbeitung zu erkennen ist.

Ethikunterricht, der eine Kultur der Nachdenklichkeit schafft, thematisiert nicht nur Ethik, sondern ist selbst schon eine moralische Veranstaltung. Hier ereignet sich Sittlichkeit in konkreten Aushandlungsprozessen von Geltungsansprüchen von ethischen Normen und Werten. Indem sich Schüler als Diskurspartner in einem Prozess erleben, erfahren sie exemplarisch eine normative Kultur. Dies konnte an vielen Stellen des Unterrichts festgestellt werden.

3.2 Ausbildung eines reflexiven Urteilsvermögens als Ziel des Unterrichts

Reflexives Urteilsvermögen auszubilden, kann als das vorrangige Ziel des Unterrichts bezeichnet werden.² Im Vordergrund steht nicht der Erwerb philosophischen Wissens, sondern eine Schulung im Denken und im Umgang mit Problem- und Fragestellungen. Durch das Wissen um die Vielfalt und Vielschichtigkeit von Fragen und Antworten soll ein umfassenderes Problembewusstsein geschaffen werden.

In einer multikulturellen Stadt wie Berlin ist die Verschiedenheit von Menschen, was Herkunft, Sprache, kulturelle Traditionen und Religion betrifft, für die Schülerinnen und Schüler eine zentrale Alltagserfahrung. Ebenso alltäglich ist die Erfahrung, dass diese Unterschiedlichkeit oft Anlass bzw. Hintergrund für vielfältige Konflikte ist. Zwar haben alle Schüler Vorerfahrungen, wie mit dieser Verschiedenheit und den daraus resultierenden Konflikten umzugehen ist. Sie wissen aber auch, dass die gefundenen Konfliktlösungen oft nur unbefriedigend sind. Andere Menschen besser verstehen und Konflikte besser lösen zu können, stellt für viele Schüler eine zentrale Motivation für die Teilnahme am Ethikunterricht dar, die in fast allen Lerngruppen zu erkennen war. Diese Motivation gilt es aufzugreifen, wenn Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden soll, welche Bedeutung eine umfassende Urteilsfähigkeit hat.

¹ Vgl. hierzu: Fallübergreifende Unterrichtsanalyse mit dem Beobachtungsleitfaden, S. 333

² Vgl. hierzu S. 33

Wie ist es im Ethikunterricht des Schulversuchs gelungen, eine ethische Urteilsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen? Um diese Frage beantworten zu können, wurde untersucht, welche Elemente zur Erreichung dieses Zieles der Unterricht bereitgestellt hat.

Kritisch muss festgestellt werden, dass in vielen Unterrichtsstunden die Bedingungen zur Förderung reflexiver Urteilsfähigkeit nur in Ansätzen gegeben waren. Werden die Stunden betrachtet, die in den Stundenbildern¹ bereits vorgestellt wurden, ergibt sich folgendes Bild.

Für die Ausbildung einer reflexiven Urteilsfähigkeit wurden folgende beobachtete Aspekte als problematisch eingeschätzt:

- die sachliche und nicht die ethische Seite eines Themas steht im Vordergrund²
- Texte (Medien) bzw. Äußerungen werden nicht ausreichend problematisiert³
- eine Verknüpfung des Themas zu konkreten Erfahrungen der Schüler erfolgt nicht⁴
- geäußerte Erfahrungen der Schüler werden nicht aufgegriffen⁵
- philosophische Probleme, die in einem Thema liegen, werden nicht benannt⁶
- ethische Implikationen eines Themas werden kaum herausgearbeitet⁷
- Begriffe, die im Unterricht eine Rolle spielen, werden nicht geklärt⁸
- literarische Gattungen von Texten werden nicht thematisiert⁹
- biblische Texte werden nicht textkritisch behandelt¹⁰
- Bearbeitung eines Themas wird nicht erkennbar¹¹
- Schülerfragen werden nicht ausreichend beachtet¹²
- unzureichende Anwendung von Unterrichtsmethoden¹³
- ein Thema wird zu Gunsten eines anderen Themas verlassen¹⁴

Als positiv können aus den Stundenbildern in Hinblick auf die Ausbildung reflexiver Urteilsfähigkeit folgende Aspekte hervorgehoben werden:

- Schülergruppe entdeckt ein Thema für den Unterricht¹⁵
- Schärfung der Wahrnehmung¹⁶
- Erfahrungen der Schüler werden aufgegriffen¹⁷
- Fragen der Schüler werden beachtet¹⁸
- Versuch der Beschreibung komplexer Sachverhalte¹⁹

¹ Vgl. hierzu S. 269-303; S. 317-332

² Vgl. Stundenbild 7, 8

³ Vgl. Stundenbild 1, 3, 9, 11, 12

⁴ Vgl. Stundenbild 4, 8

⁵ Vgl. Stundenbild 7, 9

⁶ Vgl. Stundenbild 2, 7, 8, 9, 11, 12

⁷ Vgl. Stundenbild 1, 7, 11

⁸ Vgl. Stundenbild 1, 2, 6, 9, 11, 12

⁹ Vgl. Stundenbild 2, 3, 6

¹⁰ Vgl. Stundenbild 3

¹¹ Vgl. Stundenbild 5, 7

¹² Vgl. Stundenbild 6

¹³ Vgl. Stundenbild 11 (hier das Rollenspiel)

¹⁴ Vgl. Stundenbild 12

¹⁵ Vgl. Stundenbild 7

¹⁶ Vgl. Stundenbild 4

¹⁷ Vgl. Stundenbild 10, 12

¹⁸ Vgl. Stundenbild 12

¹⁹ Vgl. Stundenbild 4

- Ausprägung formaler Stereotypen zur Bearbeitung eines Problems¹
- Reduktion von Komplexität durch Fokussierung auf bestimmte Details²
- ethische Dimensionen eines Themas herausarbeiten³
- Alternativen entwickeln⁴
- Begriffe in den Mittelpunkt stellen und klären⁵

Die Unterrichtsbeobachtungen haben eine Vielzahl von Aspekten festgestellt, die die Ausbildung eines reflexiven Urteilsvermögens eher behindern als fördern.

Um didaktisch eine Verbesserung zu erreichen, muss die *Prozesshaftigkeit* des Unterrichts mehr berücksichtigt werden, indem formale Ablaufprinzipien zur Erfassung und Bearbeitung von ethischen Problemen stärker beachtet werden. Auch müssen die Schüler mit ihnen vertraut gemacht werden.

Prozesshaftigkeit meint, von der Vielfältigkeit der eigenen Lebenswelt auszugehen. Diese gilt es aus verschiedenen Perspektiven genau wahrzunehmen und präzise zu beschreiben. In einem zweiten Schritt sollten begriffliche Klärungen im Vordergrund stehen und das Erarbeiten und Formulieren von Problem- und Fragestellungen erfolgen. In einem nächsten Schritt gilt es, philosophische und ethische Implikationen herauszuarbeiten und bewusst zu machen. Wenn dies geschehen ist, können Deutungssysteme und Ansätze von Theorien vorgestellt werden, die den Horizont weiten und Lösungen anbieten.

Erarbeitete Lösungen ethischer Problem- und Fragestellungen müssen als Angebote und zur Vorbereitung von individuellen Entscheidungen vorgestellt werden. Dabei muss deutlich werden, dass diese Lösungen stets vorläufig sind und durch erneute Reflexion immer wieder überprüft werden müssen, weshalb es sich um einen Prozess handelt, der keinen Abschluss kennt.

Neben der Prozesshaftigkeit ethischer Urteilsbildung sollte eine *Kultur der Problematisierung* den Schülern zeigen, dass Fragen des Lebens unterschiedlich beantwortet werden können. Wenn anscheinend Selbstverständliches problematisiert wird, geht es um die Entdeckung philosophischer und ethischer Dimensionen, die implizit in allen Lebenszusammenhängen enthalten sind. Erst wenn diese Dimensionen in ihrer Relevanz entdeckt werden und Handlungsalternativen ethisch durchdacht werden, kann ein eigenständiges Leben beginnen, was mit Mündigkeit bezeichnet wird.

Didaktisch gilt es, die Prozesshaftigkeit des Unterrichts und die Problematisierung thematischer Inhalte des Fachs strukturell stärker zu beachten.

Auch wenn diese Kultur der Prozesshaftigkeit und Problematisierung in vielen Unterrichtsstunden nur in Ansätzen zu beobachten war, so ist positiv zu vermerken, dass in den Gruppendiskussionen viele Schülerinnen und Schüler die Methode des Ethikunterrichts beschreiben konnten, wenn sie zum Ausdruck brachten: Der Ethikunterricht will Fragen besprechen und Antworten bzw. Lösungen finden.⁶ Und erreicht wird dieses Ziel durch Nachdenken⁷, durch Untersuchungen⁸ und durch das Arbeiten mit Argumenten⁹.

¹ Vgl. Stundenbild 4

² Vgl. Stundenbild 4

³ Vgl. Stundenbild 10

⁴ Vgl. Stundenbild 4

⁵ Vgl. Stundenbild 9

⁶ Vgl. GD 2,1

⁷ Vgl. GD 9,1

⁸ Vgl. GD 6,1

⁹ Vgl. GD 5,1

Dieses Untersuchungsergebnis stellt keinen Widerspruch dar. Vielmehr haben differenzierte Untersuchungsmethoden ein ebenso differenziertes Untersuchungsergebnis entstehen lassen. Die Komplexität der Implementierung eines Unterrichtsfaches kann empirisch ohnehin nur mit verschiedenen Methoden erfasst werden. Sind die Unterrichtsbeobachtungen mehr eine Momentaufnahme, so ermöglichen die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler einen umfassenderen Einblick in die Wirklichkeit und Leistungsfähigkeit des Unterrichts.

3.3 Bereitstellung von Orientierungswissen für das Leben in einer pluralen Gesellschaft

„Orientierung“ meint nicht, fertiges Wissen zu übernehmen und ihm blind zu folgen. Das reflexive Verständnis dieses Begriffs zielt darauf, dem Schüler durch die Auseinandersetzung mit exemplarischen Wertentscheidungen und Handlungsvollzügen einen reflexiven Spielraum zu eröffnen. So soll er die Möglichkeit erhalten, sich für die eine oder andere Position, Haltung oder Handlungsweise zu entscheiden. Dabei sind in der kritischen Auseinandersetzung mit anderen seine eigenen Gründe und Begründungen maßgebend. „Nicht am Gedachten, an den präsentierten Beispielen soll sich der Schüler orientieren, sondern in erster Linie im Denken.“¹ Reflexive Orientierung will nicht zu einem Kanon substantieller Werte führen, den es nur zu übernehmen, zu internalisieren gälte, sondern zu kritisch-reflexiver Kompetenzerweiterung. So soll das Ziel des Ethikunterrichts erreicht werden: moralische Autonomie. Diese meint „Selbstbestimmung durch eigene Gründe“².

Ebenso soll in der persönlichen Lebensgestaltung und -bewältigung Fremdbestimmung durch Selbstbestimmung ersetzt werden. Der Ethikunterricht kann dazu beitragen, „dass Kinder und Jugendliche durch die Entwicklung von Reflexivität, von Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit lernen, mit dem Druck der mächtigen Konsum-, Medien- und Unterhaltungsindustrie kritisch und souverän umzugehen, anstatt ihm passiv und hilflos ausgesetzt zu sein.“³

Durch reflexive Selbstbestimmung sollen die Schüler sukzessive lernen, für sich die Frage nach dem „guten Leben“ beantworten zu können. Die Orientierungshilfe des Ethikunterrichts zielt dabei auf Orientierungsautonomie, weshalb der Ethikunterricht sich vornehmlich als Hilfe zur Selbsthilfe versteht.

Welches Orientierungswissen hat der Ethik-/Philosophieunterricht bereitstellen können? Diese komplexe Frage kann nur in Ansätzen und mit einigen Hinweisen aus dem Schulversuch beantwortet werden.

In den Interviews haben die *Schüler* betont, dass eine Vielzahl von Themen ihnen bisher nur im Schulversuch begegnet sind. Dazu gehören besonders Themen, die sich mit Alltags- und Entwicklungsproblemen sowie mit Fragen des Zusammenlebens und der Religionen befassen. In den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern kam zum Ausdruck, dass sie hier mit ihren Erfahrungen, Meinungen und Problemen wahrgenommen wurden. Es ging um sie selbst, um ihr Leben und um viele Fragen, die zentrale Aspekte ihres Lebens betreffen. Dabei ist es in vielen Lerngruppen zu einem besseren Verständnis zwischen den Schülern gekommen und die Lehrer wurden in einer anderen Rolle wahrgenommen.

Die Befragung der *Lehrkräfte* hat gezeigt, dass der ganze Schulversuch von dem Ringen gekennzeichnet war, welchen Beitrag die Philosophie zur Orientierung leisten kann und wie dies im Unterricht der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann.

¹ Peifer, V.: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?, Stuttgart 2003, S. 30

² Ebd.

³ Ebd., S. 31

Die Lehrer waren bemüht, die Schüler mit einer Vielzahl von Themen aus allen Lernfeldern zu konfrontieren. Dabei wurden viele Probleme und Konflikte, die in einer pluralen Gesellschaft anzutreffen sind, deutlich herausgestellt.¹ Unsicherheit bestand bei den Lehrern aber darin, mit welchen Inhalten sich die Schüler auseinandersetzen sollten.

In allen untersuchten Lerngruppen des Schulversuchs wurde Orientierungswissen² in folgenden inhaltlichen Bereichen aufgebaut:

- Begegnung mit Religionen, Weltanschauungen und Kulturen
- Auseinandersetzung mit Wertkonflikten im Kontext gesellschaftlicher Wirklichkeit
- Wertorientierte Urteils- und Handlungskompetenz im eigenen Lebensbereich

Philosophisches Orientierungswissen versucht, auf letzte Fragen (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?) mit Gründen und Argumenten bedeutsame, ja verbindliche Antworten zu geben. Ist das im Schulversuch gelungen?

Mit einem Blick in die Umsetzung von *Lernfeld III: „Religiöse Glaubenswelten und -lehren“* soll der Versuch unternommen werden, einige Aspekte vorzustellen, die zur Beantwortung dieser Frage beitragen können. Wenn z.B. erreicht werden soll, dass sich Schüler im Feld der Religion besser orientieren können, muss geklärt werden, was damit gemeint ist und wie dieses Ziel erreicht werden kann.

Bei den Untersuchungen wurden dazu die Lehrer befragt, das Curriculum der Weiterbildung berücksichtigt und die Themen des Unterrichts in ihrer Häufung analysiert. Dabei zeigte sich zunächst ein generelles Problem: Orientierungswissen aufzubauen, wurde zunächst dahingehend verstanden, den Schülern *Informationen* zu vermitteln. So wurde über die Weltreligionen bzw. über einzelne Themen informiert. Der Umgang mit diesen Informationen – die Interpretation und Problematisierung von Fakten – trat dahinter weit zurück.

Die *Befragung der Lehrkräfte* zeigte, dass ihre Erfahrungen mit dem Lernfeld III sehr unterschiedlich waren. Die Mehrzahl der Lehrkräfte stellte bei der Unterrichtung religiöser Themen fest, dass die Schüler oft kein Interesse haben oder sich ablehnend verhalten, wobei deutlich wird, dass die Kenntnisse äußerst gering sind. Um das Interesse der Schüler zu wecken, wählten die Lehrer oft Themen, die von den Schülern gewünscht wurden: Gibt es Außerirdische? Was sind Sekten? Was verbirgt sich hinter dem Okkultismus? Dadurch hat sich die Gewichtung der Themen zu Gunsten von Randphänomenen verschoben, wodurch wesentliche Elemente des Religiösen in den Hintergrund gerieten.

Ein anderes Problem sahen die Lehrer darin, wie islamischen Schülern zu begegnen ist, die nur zum Teil dafür Verständnis hatten, dass ihre Religion zum Thema des Unterrichts wurde. Sie brachten oft den Wunsch zum Ausdruck, dass sie gerne einen islamischen Religionsunterricht besuchen würden.

Insgesamt war bei den Lehrern eine große Unsicherheit bis in den Unterricht hinein zu spüren, wenn es um die Behandlung religiöser Fragestellungen ging. Begründet wurde diese Unsicherheit in den Interviews durch einen geringen Kenntnisstand und damit, dass religiöse Lebenswelten vielen Lehrkräften fremd sind und sie keine eigenen Erfahrungen besitzen.

¹ Dazu gehören Themen wie: „Alkoholismus“ (Hospitation 5); „Vorurteile“ (Hospitation 6); „Homosexualität“ (Hospitation 16); „Der/die/das Fremde (Hospitation 17); „Gewalt“ (Hospitation 27 und 33) und „Werbung“ (Hospitation 37)

² Vgl. hierzu S. 30-33

Für das Lernfeld III steht im Rahmen der *Weiterbildung* ein ganzes Semester zur Verfügung.¹ Thematisiert werden Aspekte der philosophischen Metaphysik:

- das metaphysische Bedürfnis des Menschen
- die Frage nach den Anfängen und Ursprüngen von Mensch und Welt
- die philosophische Frage nach Gott und die „Gottesbeweise“
- die Frage nach Gut und Böse
- das Problem der Freiheit
- die Provokation des Todes und der Glaube an die Unsterblichkeit

Dann steht die Thematisierung der Weltreligionen im Mittelpunkt der Weiterbildung: Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus. Weiterhin wird das Phänomen der Religionen philosophisch betrachtet. So werden Fragen reflektiert wie:

- Was ist Religion?
- Wie verhält sich Glaube und Vernunft zueinander?
- Was sagt die Religionskritik?
- Was bedeutet Säkularisierung?
- Was meint der Begriff der Toleranz?

In der Weiterbildung werden aber auch religiöse Phänomene der Gegenwart behandelt:

- Was sind Sekten?
- Welche neuen religiösen Bewegungen gibt es?
- Was ist Aberglaube?
- Was ist Scientology?
- Wie kommt es zu Fundamentalismen?

Die Weiterbildung legt mit ihrem Curriculum eine Vielzahl von Themen vor, wodurch sich ein generelles Problem abzeichnet: Die Breite und Größe der Themen spiegelt einerseits den zu bewältigenden inhaltlichen Umfang und markiert, welches Wissen eine Lehrkraft allein in diesem Themenfeld haben sollte. Andererseits wird deutlich, dass die Bearbeitung der Themen nur in Ansätzen möglich ist. So steht z.B. für die Behandlung einer ganzen Weltreligion lediglich ein Nachmittag in der Weiterbildung zur Verfügung. Dieser zeitliche Rahmen lässt eine wirkliche Bearbeitung und Auseinandersetzung nicht zu. Es musste festgestellt werden, dass die Unsicherheiten bei den Lehrkräften dadurch eher noch größer wurden, weil es unter diesen Bedingungen nicht einmal möglich war, zentrale Punkte zu markieren und in didaktischer Hinsicht aufzubereiten.

Die gesamte Weiterbildung betrifft noch ein anderes Problem. Betont wird immer wieder, welche Bedeutung das sokratische Gespräch für den Ethik-/Philosophieunterricht hat. Bemerkenswert ist, dass in der Weiterbildung diese Methode nicht praktiziert wird. Hier werden Themenbereiche mehr systematisch und durch Textanalyse vorgestellt. Der Zeitrahmen ermöglicht nicht, philosophische Probleme im Rahmen sokratischer Gespräche zu behandeln. Damit zeichnet sich aber auch ein methodisches Problem ab. Während die Lehrkräfte in ihrer Weiterbildung häufig Textarbeit erleben, ist diese Methode im Unterricht der Sekundarstufe I nur begrenzt einsetzbar.

¹ Vgl. Anhang 5: Aufbau der Weiterbildung Ethik/Philosophie

Auch die an den Schulen entstandenen *Curricula* wurden in die Untersuchungen einbezogen. Die in den einzelnen Klassenstufen unterrichteten Themenschwerpunkte waren unterschiedlich, wobei zwei Tendenzen auszumachen waren. Einmal bestand die Auffassung, die christliche Religion ist den Schülern so fremd und sie stehen ihr so ablehnend gegenüber, dass nur eine andere, fremde Religion Zugänge ins Lernfeld III ermöglicht. Eine andere Auffassung war der Überzeugung, dass eine Hinführung zur Religion dadurch gelingt, dass das religiöse christliche Brauchtum vorgestellt wird.

Entsprechend der Häufigkeit wurden im *Unterricht zum Lernfeld III* folgende Themen behandelt¹:

Klassenstufe:	Thema:
7. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • christliche Feste und Feiertage • Judentum • Islam • Buddhismus • Sekten • Mythen • Außerirdische • Stars und Vorbilder • Tod und Sterben
8. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich der Weltreligionen • Islam • Okkultismus • Jugendsekten • Schöpfungsmythen • Entstehung von Religionen
9. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Sekten • Vergleich der Weltreligionen • Okkultismus • Krankheit und Tod in den Weltreligionen • Stellung der Frau im Islam • Sinn des Lebens
10. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Buddhismus • Sekten • Vergleich der Weltreligionen • Erzählungen der Bibel • Glaube und Erkenntnis

Abbildung 6: Lernfeld III im Unterricht

Bei den Untersuchungen zeigte sich, dass mehr die großen Themen im Vordergrund des Unterrichts standen und das Bemühen, inhaltlich mit den großen Weltreligionen vertraut zu machen, indem die Religionsgründer und die zentralen Lehren und Riten der Religionen vorgestellt wurden. Dieses Faktenwissen über meist fremde Welten findet bei den Schülern aber nur ein begrenztes Interesse.

Wenn *Orientierungswissen* vermittelt werden soll, muss didaktisch stärker der Frage nachgegangen werden, was ein Schüler wissen muss, um sich im Feld der Religionen bewegen zu können. Im Sinne des Spiralcurriculums muss die Frage geklärt werden, welche *Elemente für ein religiöses Grundverständnis* den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden müssen.

¹ Vgl. hierzu S. 205f; S. 232-235

Zudem muss didaktisch stärker berücksichtigt werden, dass der Ethik-/Philosophieunterricht – der anstrebt, an der Lebenswirklichkeit und Lebenserfahrung der Schüler anknüpfen zu wollen – hier vor einem erheblichen Problem steht, da vielen Schülern auf diesem Gebiet die Vorerfahrungen fehlen. Diese Schwierigkeit hatten auch einige Lehrkräfte im Schulversuch erkannt und versucht, dieses Defizit durch Besuche von Kirchen, Synagogen und Moscheen zu kompensieren. Wenn diese Besuche aber keine reinen „Museumsbesuche“ sein sollen, muss auch hier die Frage geklärt werden, was dabei erreicht werden soll.

Die *Deskription religiöser Phänomene* ist sicher eine Einstiegsmöglichkeit für den Unterricht im Lernfeld III, führt aber schnell zu einem bunten, unübersehbaren Nebeneinander von Aspekten, die gleichwertig nebeneinander stehen. Das ist in mehrfacher Hinsicht problematisch.

Auch wenn das Fremde den Reiz des Unbekannten hat, so sollte sich der Ethik-/Philosophieunterricht zunächst mit der jüdisch-christlichen Kulturtradition auseinandersetzen. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass eine ganze Reihe von Lehrkräften eine andere Auffassung haben und deshalb auch die Behandlung anderer Weltreligionen in den Vordergrund rücken. Die dabei entstehende Vielfalt überfordert viele Schüler und sie beginnen, spezifische Elemente zu vermengen.

In den Gesprächen mit den Schülern zeigte sich, dass es ihnen schwer fällt, religiöse Phänomene zu verorten und zwischen Formen des Glaubens und Aberglaubens zu differenzieren.

Die *philosophischen und ethischen Dimensionen der Religionen und des Glaubens* konnten bei den Untersuchungen nur in Einzelfällen festgestellt werden. Damit wurde auch nicht deutlich, dass die Religionen Antwortversuche auf letzte Fragen des Menschen darstellen und von daher ihre Bedeutung gewinnen. Das Religionen somit Entwürfe für die eigene Orientierung und Verortung darstellen, konnte durch die Untersuchungen nicht festgestellt werden.

3.4 Förderung von fachspezifischen Kompetenzen

Wenn der philosophisch orientierte Ethikunterricht auf die Förderung von Nachdenklichkeit abzielt, so geschieht das durch die Unterstützung der Entwicklung folgender Kompetenzen¹:

- Selbst denken
- Sich in die Stelle jedes anderen denken
- Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken

In den curricularen Vorgaben für das Fach Ethik/Philosophie im Rahmen des Schulversuchs sind fachspezifische Kompetenzen zu folgenden Bereichen erarbeitet und formuliert worden²:

- Sachkompetenz
- Selbstkompetenz
- Sozialkompetenz
- Methodenkompetenz

In Bezug auf die *Sachkompetenz* können die Schüler Maßstäbe der Lebensführung und Orientierungen, die ihnen in der Gesellschaft mit ihren rechtlichen, kulturellen und religiösen

¹ Vgl. hierzu S. 33f

² Vgl. Anhang 4: Curriculare Vorgaben für das Fach Ethik/Philosophie im Rahmen des Schulversuchs. Sekundarstufe I (Entwurfassung vom 14. März 2005), hrsg. v. der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin 2005

Hintergründen begegnen, einordnen und vergleichend bewerten. Sie erkennen zunehmend Möglichkeiten persönlicher Entscheidungen für Werthaltungen und Orientierungen, die Grundlage ihres Handelns werden. Ihre Sachkompetenz bezieht die kritische Wahrnehmung, die reflektierte Erfahrung und das folgerichtige Denken ein.

Was die *Selbstkompetenz* betrifft, können die Schüler das eigene Erleben thematisieren, Gefühle, Interessen und Vorstellungen erkennen und im Zusammenhang mit Wertvorstellungen reflektieren. Ziel ist es, sich über die eigenen Prioritäten und die Wandelbarkeit eigener Wertvorstellungen bewusst zu werden.

Durch die *Sozialkompetenz* wissen die Schüler sich in einem sozialen Kontext. Sie können Gefühle, Interessen und Denkweisen anderer erfassen und entwickeln Verständnis für Ziele, Motive und Vorstellungen anderer Menschen. Gleichzeitig erkennen sie die soziale Dimension ihrer eigenen Urteile und die sozialen Folgen ihrer Handlungsentscheidungen.

Die *Methodenkompetenz* ermöglicht den Schülern, kritisch den eigenen Standpunkt zu befragen, folgerichtig zu denken, widerspruchsfrei zu argumentieren und differenziert zu urteilen. Sie können deskriptive, analytische und wertende Aussagen unterscheiden.

Ein wesentliches Ziel des Ethikunterrichts liegt im methodischen Einüben in die Wahrnehmungs-, die Sprach- und die Argumentationskompetenz angesichts sittlich-praktischer Gehalte.

Zum Profil einer sittlichen Kompetenz, wie sie im Ethikunterricht angestrebt werden sollte, gehört:

- „die Fähigkeit, für sich selbst, die eigene Existenz und das eigene Glück zu sorgen
- die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Achtung fremder Denk- und Lebensformen unter Wahrung der eigenen
- die Fähigkeit, Kritik zu üben oder couragiert Widerstand zu leisten, wenn in der eigenen Umgebung, die tragenden Werte verletzt werden
- die Fähigkeit, die eigenen Interessen und Bedürfnisse so zurückzunehmen, dass die Natur geschont und benachteiligte Gruppen einen gerechten Anteil am Wohlergehen der Menschen haben
- die Fähigkeit, Widersprüche, Aporien und Ambivalenzen auszuhalten.“¹

Bei den Untersuchungen zeigte sich, dass in vielen Unterrichtsstunden die Bemühungen der Lehrkräfte dahingingen, von den *Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler* auszugehen und ihre Fragen und Interessen zu berücksichtigen. Dabei zeigten sich allerdings eine Reihe von Problemen und Schwierigkeiten:

So war bei den Schülern deutlich zu spüren, wie fragmentarisch ihre Wahrnehmung und wie begrenzt ihre eigenen Erfahrungen sind. Zentrale Erfahrungen fehlen, weil viele Schüler z.B. nicht in einer Familie aufwachsen und in keiner Gruppierung (wie z.B. Sportvereinen, Verbänden oder Kirchgemeinden) beheimatet sind. Auch fehlt vielen Schülern die Erfahrung, sich für ein bestimmtes Ziel engagiert zu haben bzw. in ihrem Umfeld engagierte Menschen zu erleben. Hinzu kommt die Anonymität der Großstadt, wodurch kommunale Netzwerke und Verantwortlichkeiten kaum erlebt werden. Viele Schüler fühlen sich deshalb isoliert, stehen reserviert fast allem und jedem gegenüber. Gleichgültigkeit macht sich breit. Viele Schüler sind der Überzeugung, dass die Massengesellschaft den Einzelnen nicht benötigt. Eine eigene Position aufzubauen, erscheint vielen Schülern deshalb als überflüssig. Hinzu kommt, dass viele Schüler meinen, keine (berufliche) Perspektive zu haben, wodurch ihr Engagement zu eigener Lebensgestaltung zusätzlich gebremst wird.

¹ Pfeifer 2003, S. 31

Wenn so gedacht und empfunden wird, findet der Aufbau von Kompetenzen nur bedingt das Interesse der Schüler, was Lehrkräfte immer wieder als Problem im Schulversuch herausgestellt haben.

Wenn der Ethikunterricht in dieser Situation Kompetenzen ausbilden will, dann müssen die eben aufgezeigten Problemfelder als konkreter Hintergrund – der von Lerngruppe zu Lerngruppe sehr unterschiedlich sein kann – sorgfältig berücksichtigt werden. Diese Herangehensweise macht deutlich, dass das Ziel des Ethik-/Philosophieunterrichts nicht darin besteht, einen Katalog möglicher Kompetenzen theoretisch zu vermitteln oder praktisch anzutrainieren.

Die Unterrichtsbeobachtungen im Schulversuch haben gezeigt, dass die Lehrkräfte ausgesprochen behutsam mit den sehr unterschiedlichen Situationen und Problemlagen der Schüler umgegangen sind. Diese *Sensibilität* ist an den meisten Schulstandorten zum „Markenzeichen“ für den Schulversuch geworden, was durch die Interviews mit den Schülern bestätigt wurde.

Es bleibt allerdings das generelle Problem, wie Erfahrungsdefizite kompensiert werden können. In diesem Zusammenhang muss geklärt werden, wie Erfahrungsräume durch den Ethikunterricht zusätzlich geschaffen werden können (z.B. durch Projekte) bzw. wie vorhandene Lebenswirklichkeiten (z.B. die Schulgemeinschaft) intensiver in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden können.

Erfahrungsdefizite können minimiert werden, wenn der Ethikunterricht selber als ein Erfahrungsraum begriffen wird, wo neben der Reflexion erlebter Handlungspraxis auch eine eigene Praxis bewusst entwickelt wird, die neue Erfahrungen ermöglicht. In vielen Lerngruppen haben deshalb Projekte große Bedeutung gewonnen. Sie halfen, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, Alternativen (spielerisch) zu entwickeln und zu erproben.¹

So haben die Untersuchungen gezeigt, dass in vielen Lerngruppen der Ethikunterricht nicht nur ein *Raum der Reflexion* ist, sondern das er auch ein *Ort veränderter (Schul-)Praxis* ist bzw. zu einer veränderten Praxis ermutigt und in ihr begleitet. Hervorzuheben ist, dass dies besonders in Haupt- und Realschulen beobachtet werden konnte.

Wenn das Ziel des Ethik-/Philosophieunterrichts erreicht werden soll, Kompetenzen auszubilden, dann wird dies um so besser gelingen, je mehr die Schüler mit einem von Autonomie geprägten Selbstverständnis in seiner Bedeutung für eine offene und demokratische Gesellschaft vertraut gemacht werden. Erst wenn sukzessive bei den Schülern dieser Wert erkannt wird, wird die Bereitschaft zunehmen, über einzelne Kompetenzen nachzudenken und sie sich anzueignen.

Die Untersuchungen haben sehr deutlich gezeigt, weshalb die Schüler den Ethik-/Philosophieunterricht schätzen. Das hat sehr viel damit zu tun, dass sie hier einen Raum erhalten, der es ihnen ermöglicht, selbst vorzukommen, über sich selbst zu erzählen. Weniger deutlich ist den Schülern dagegen, *was* sie hier *lernen* sollen.

Deshalb sollte den Schülern im Prozess des Unterrichts stärker verdeutlicht werden, welche Kompetenzen sie differenziert erwerben sollen. Aus diesem Grund ist eine *Metareflexion* bei der Bearbeitung aller Themen anzustreben. Es gilt, die Schüler immer wieder über die Ziele des Unterrichts und darüber, *was* sie hier lernen sollen, *aufzuklären*.

¹ So wurden z.B. größere Filmprojekte durchgeführt, wo zunächst Handlungsmuster und -alternativen in Drehbüchern erarbeitet wurden. Anschließend konnte eine vertiefte Auseinandersetzung durch das Spielen unterschiedlicher Rollen erreicht werden (vgl. Filmprojekt in *Hospitation 2: Eddi und Ben – Eine Geschichte um Diebstahl und Liebe*).

Was die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen betrifft, haben die Untersuchungen ergeben, dass besonders die Sachkompetenzen gefördert wurden. Die Sozialkompetenzen wurden besonders in kleineren Lerngruppen entwickelt, wo die Gruppendynamik meist sorgfältig beachtet wurde. Momente der Selbstkompetenz konnten nur begrenzt entfaltet werden, weil die Schüleräußerungen häufig nicht ausreichend problematisiert und systematisiert wurden.¹

Insgesamt haben die Unterrichtsbesuche im Schulversuch und die Ergebnisse der Schülerbefragungen gezeigt, dass der Ethik-/Philosophieunterricht den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen ein entsprechendes Grundverständnis vermitteln konnte. Schüler aller Lerngruppen haben wesentliche Kompetenzen, die sie im Unterricht erwerben sollen, benennen können, wobei es zwischen den Lerngruppen zu großen Unterschieden kam. Somit hat der Schulversuch ein wesentliches Ziel erreichen können.

3.5 Philosophieren als zentrale Methode des Unterrichts

Der Ethik-/Philosophieunterricht verfolgt das Ziel, die Schülerinnen und Schüler mit dem Philosophieren vertraut zu machen. Im Rahmen der Untersuchungen bestand deshalb das Interesse, festzustellen, wie dieses Philosophieren in der schulischen Praxis umgesetzt wird.

In der philosophischen Tradition lassen sich in der *Methodik des Philosophierens* drei Grundstrukturen erkennen: das begriffliche Erklären, das Begründen und das dialogische Prinzip. Entsprechend dieser Grundstrukturen wurde untersucht, welche Methoden des Philosophierens im Unterricht eingesetzt wurden.²

Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass der *Umgang mit Begriffen* meist oberflächlich blieb und nur in wenigen Fällen konsequent erfolgte. Die vielfältigen Möglichkeiten, am Begriff zu arbeiten, wurden nicht ausgeschöpft.³

Begründungen für Handlungen zu geben, spielte dagegen in der Unterrichtspraxis eine größere Rolle, wobei meist auf empirische Gründe Bezug genommen wurde. Allerdings wurde in der Mehrzahl der Unterrichtsstunden beobachtet, dass Argumentationsformen nicht differenziert thematisiert wurden. Auch wurde der Prozess der Begründung als Arbeitsverfahren nicht eigens herausgestellt.

Obwohl das philosophische bzw. ethische *Gespräch* als zentrale Methode des Unterrichts im Vordergrund stand, war im Unterricht zu beobachten, dass die Gespräche methodisch meist wenig abgesichert waren, was sich darin zeigte, dass viele Formen eines philosophischen Gesprächs nicht genutzt wurden.⁴ Der Unterricht bestand deshalb meist mehr aus einem problematisierenden Sachgespräch. Die Unterrichtsanalysen zeigten, dass nur in wenigen Unterrichtsstunden philosophische bzw. ethische Implikationen eigens herausgearbeitet wurden.

Selten war zu beobachten, dass metakommunikativ (Was wollen wir erreichen?) bzw. metatheoretisch (Welche Methoden stehen uns zur Verfügung?) gearbeitet wurde. Der am Faktenwissen orientierte Unterricht erschien deshalb oft eindimensional. Weil deshalb die

¹ Vgl. hierzu S. 351f

² Vgl. hierzu insgesamt S. 337-344

³ Vgl. hierzu S. 337

⁴ Vgl. Tabelle 7, S. 340

Komplexität und Fragwürdigkeit eines Themas bzw. Problems nur begrenzt in den Blick kam, wurden die Schüler auch nicht zu einem problematisierenden Gespräch angeregt. Im Unterricht entstand dann der Eindruck, dass das Unterrichtsergebnis lediglich eine Bestätigung dessen ist, was alle zuvor schon gewusst haben. Zu einigen Aspekten, die hier angesprochen wurden, ein illustrierendes Beispiel:

In einer Lerngruppe wurden mehrere Themen dadurch bearbeitet, dass Umfragen durchgeführt wurden. Dabei sind Schüler und Lehrer der Schule bzw. Passanten auf der Straße befragt worden.

Die dabei gewonnenen Ergebnisse wurden dann wie Antworten auf das jeweilige Problem behandelt. Sie wurden quantifiziert, aber nicht problematisiert.

Bei einer Umfrage z.B. wurde die Frage gestellt: *Glauben Sie an Gott?* Die Frage wurde zuvor nicht problematisiert. Im anschließenden Auswertungsgespräch wurde kaum auf die einzelnen Antworten eingegangen und auch nicht thematisiert, warum diese Frage vor einer fremden Person, zwischen zwei Einkäufen und mit drei Sätzen schwer beantwortet werden kann. Neben der Quantifizierung der Antworten (Wie viele Menschen glauben in unserem Stadtquartier an Gott?) hätte die Problematisierung der Frage (Warum ist es so schwer, über Religiöses zu reden? Oder: Warum haben heute weniger Menschen einen Zugang zu Gott?) erfolgen müssen. Weil dies nicht erfolgte, blieben die Ergebnisse der Befragung und die Erfahrungen, die bei der Umfrage gesammelt wurden, unbearbeitet und ungenutzt im Raum stehen.¹

Auch wenn das Philosophieren gelernt werden soll, stellt sich für den Ethik-/Philosophieunterricht die Frage, welche Rolle die *Wissensvermittlung* spielt.

Für die meisten Lehrkräfte im Schulversuch blieb es schwierig, die Frage zu beantworten, *was* im Ethik-/Philosophieunterricht gelernt werden soll. Obwohl sich fast alle Lehrkräfte von der Auffassung leiten ließen, dass das Philosophieren gelernt werden soll und nicht die Philosophie, blieb bei vielen Lehrkräften eine generelle Unsicherheit, was das heißt und wie das erreicht werden kann.

Weil das Philosophieren gelernt werden soll, sehen viele Lehrerinnen und Lehrer das unterrichtliche Ziel in erster Linie darin, eine offene und problemorientierte Unterrichtsatmosphäre zu schaffen. Das ist in den meisten Lerngruppen aller Schularten gelungen und bildet eine wertvolle Voraussetzung für die weitere Entwicklung des Faches.

Zukünftig muss allerdings deutlicher geklärt werden, welche Wissensbestände erworben werden sollen, denn ethisches Lernen kommt ohne elementare Formen „ethischen Wissens“ nicht aus. Dazu gehören²:

- Faktenwissen (Kenntnisse sind die Basis ethischer Urteile.)
- vernetztes Zusammenhangswissen (Komplexe Probleme benötigen interdisziplinäres Denken.)
- Prinzipienwissen (z.B. Goldene Regel, Kategorischer Imperativ)
- Konsequenzenwissen (Beachtung von Fernwirkungen technologischen Könnens)
- Wissen um die Notwendigkeit nicht pluralisierbarer ethischer Verbindlichkeiten (z.B. Toleranz als eine Rahmennorm humaner Konfliktbewältigung)

Wenn es zunehmend gelingt, Wissensbestände im Rahmen eines Spiralcurriculums zu verorten und vernetzt zu behandeln, und wenn es zunehmend besser gelingt, methodisch differenziert zu philosophieren, dann wird der Ethik-/Philosophieunterricht sein Ziel erreichen: die Schüler an methodisch gesicherte Reflexivität heranzuführen, die ihnen Autonomie und Orientierung gleichermaßen ermöglicht.

¹ Vgl. Hospitation 26

² Vgl. Pfeifer 2003, S. 29

4. Entwicklungen des Ethikunterrichts in Berlin und in anderen Bundesländern

Als 1994 der Schulsenator von Berlin, Jürgen Kleemann (CDU), einzelnen Schulen die Erlaubnis erteilte, an einem Schulversuch zur Erprobung des Faches Ethik/Philosophie teilzunehmen, gab es auch in anderen Bundesländern Bemühungen, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie ethische Bildung und Erziehung in einem speziellen Unterrichtsangebot besser gestaltet werden kann.

So wurden z.B. in den Bundesländern Brandenburg (LER¹) und Nordrhein-Westfalen (Praktische Philosophie²) Schulversuche eingerichtet, die inzwischen beendet und ausgewertet sind, und zur Einführung entsprechender Fächer geführt haben. Schon zuvor hatte Schleswig-Holstein als erstes Bundesland mit Beginn des Schuljahres 1992/93 Philosophie in der Sekundarstufe I als Ersatzfach zu Religion eingeführt.³ Und in Baden-Württemberg wurde 1994/95 der Lehrplan für den Ethikunterricht in Gymnasien revidiert.⁴

Weil in den anderen Bundesländern⁵ der Religions- bzw. Ethikunterricht ordentliche Unterrichtsfächer sind, ging es hier mehr um die Frage, *wie* dieser Unterricht konzeptionell umfassender begründet und curricular besser gefasst werden könnte. Dagegen stand in Berlin mehr die Frage im Vordergrund, *ob* ein solches Unterrichtsangebot überhaupt nötig sei.

Dieser zentrale Unterschied führte dazu, dass die schulischen Erprobungen in den anderen Bundesländern viel stärker konzeptionell untermauert und didaktisch aufbereitet wurden.⁶ Das Augenmerk lag hier stärker auf der schulischen Erprobung und der Sicherung der Ergebnisse.

Anders verhielt es sich in Berlin. Das Augenmerk lag hier mehr auf der bildungspolitischen Diskussion, die über einen langen Zeitraum nicht erkennen ließ, ob eine Entscheidung zu Gunsten der Einführung eines eigenen Faches für die ethische Bildung und Erziehung fallen würde. Diese Unsicherheit des bildungspolitischen Zieles hat den Schulversuch stark belastet.

¹ Vgl. **Edelstein, W./Grözing, K. E./Kirsch, B./Leschinsky, A./Lott, J./Oser, F.:** Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER, Weinheim 2001; **Gruehn, S./Thebis, F.:** Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines Unterrichtsfaches. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Land Brandenburg, Potsdam 2002

² Vgl. **Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):** Kerncurriculum „Praktische Philosophie“. Erprobungsfassung des curricularen Rahmenkonzepts, Soest 1997; **Münnix, G.:** „Praktische Philosophie“ in der Sekundarstufe I. Zur geplanten Erprobung des neuen „Ersatzfaches“ in NRW, in: EU 8 (1997), H. 1, S. 36-39; **Henke, R. W.:** Bericht zum Schulversuch „Praktische Philosophie“ in NRW, in: EU 9 (1998), H. 1, S. 37-39; **Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen:** Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Materialien und Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Schriftreihe Schule in NRW Nr. 9038, Düsseldorf 2002

³ Vgl. **Lehrplan Philosophie** für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, hrsg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1997; **Kähler, J.:** Lehrplanarbeit in Schleswig-Holstein – Philosophie in der Sekundarstufe I, in: ZDPE 17 (1995), H. 4, S.270-272

⁴ Vgl. **Dehner, K.:** Versuch einer lehrplanimmanenten Systematisierung der Lernziele im Bildungsplan für den Ethikunterricht in Baden-Württemberg, in: ZDPE 19 (1997), H. 1, S. 58-67

⁵ Die Ausnahme bilden die Bundesländer Bremen, Brandenburg und Berlin.

⁶ So stellt das *Kerncurriculum „Praktische Philosophie“* (vgl. Anm. 2) ein umfassendes curriculares Rahmenkonzept für den Schulversuch in NRW vor. Zu diesem Kerncurriculum wurden für den Unterricht und für die Lehrerfortbildung Materialien zu den zentralen Fragestellungen, die im Unterricht behandelt werden sollen, zusammengestellt. Zusätzlich gibt es ein Themenheft, das Aspekte der Didaktik und Methodik des Faches „Praktische Philosophie“ darstellt (vgl.: **Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.):** Materialien zur Qualifikationserweiterung im Fach: Praktische Philosophie, Baustein 1: Praktische Philosophie – Aspekte ihrer Didaktik und Methodik, Soest 1997).

Umso mehr überraschte die bildungspolitische Entscheidung der Berliner SPD vom April 2005, als auf einem Landesparteitag beschlossen wurde, ein Pflichtfach Ethik/Philosophie für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I einzurichten.

Überraschend war, dass die politische Kraft, die bisher die Notwendigkeit der Einführung eines eigenen Faches für die ethische Bildung und Erziehung abgelehnt hatte, nun eine genau gegenteilige Position vertrat, indem sie beschloss, einen verbindlichen Unterricht für alle einrichten zu wollen.

Im Kern geht es bei dieser Entscheidung wie bei allen früheren Auseinandersetzungen um die Stellung des Religionsunterrichts. Das politische Ziel war und ist es anscheinend, seinen Status als Wahlfach und als nicht ordentliches Unterrichtsfach nicht zu verändern. Durch die Einführung eines Pflichtfaches würde er zudem strukturell noch weiter an den Rand von Schule gedrängt werden.

Diese bildungspolitische Entscheidung lässt nun eine Reihe von Fragen offen, die aber geklärt werden müssen, wenn die Einrichtung eines Faches zur ethischen Bildung und Erziehung in Berlin einen breiten gesellschaftlichen Konsens finden soll. Offen sind z.B. folgende Fragestellungen:

- Warum werden die Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts zu LER in Brandenburg nicht berücksichtigt, wo den Schülerinnen und Schülern eine Abwahl des Faches LER eingeräumt wird, wenn sie am Religionsunterricht teilnehmen wollen?
- Warum werden die Entwicklungen in Mecklenburg-Vorpommern, wo eine Fächergruppe zwischen Philosophieren mit Kindern und dem konfessionellen Religionsunterricht eingerichtet wurde, nicht aufgegriffen?
- Was bedeutet die Einführung eines Pflichtfaches für die Schülerinnen und Schüler, die sich in Ausübung ihrer Religionsfreiheit für die Teilnahme am schulischen Religionsunterricht entschieden haben?¹
- Was ist mit dem Wunsch islamischer Schülerinnen und Schüler, die einen eigenen, ihrer religiösen Identität entsprechenden Religionsunterricht besuchen wollen?
- Was ist mit dem Argument, das besonders von den Kirchen vorgetragen wird: „Religion ist ohne Religiosität nicht vermittelbar“²?
- Warum beschränkt sich der säkulare Staat nicht, einen schulischen Rahmen für die religiöse Dimension und den Dialog darüber zu schaffen, wo ihm doch das Informations- und Interpretationsmonopol über Religion und Glauben nicht zusteht?
- Warum wird durch die Entscheidung für ein Pflichtfach die haushaltsmäßig teuerste Variante gewählt, gilt es doch, neben einem Fach für alle Schülerinnen und Schüler noch den Religionsunterricht in Teilen zu finanzieren?

¹ Von den ca. 340.000 Berliner Schülerinnen und Schülern besuchen zur Zeit 162.000 junge Menschen (also fast 50%) den freiwilligen Religions- oder Weltanschauungsunterricht (vgl. Gemeinsamer Brief des Erzbistums Berlin und der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz als Entgegnung zum Brief der SPD an alle Gemeinden und Arbeitsstellen für Religionsunterricht vom 30. Mai 2005).

² Ebd., S. 3 Hier heißt es weiter: „Das gilt für den christlichen Glauben, aber auch für andere Religionen. Die christliche Botschaft kann nur von denen überzeugend gelehrt werden, die zum Kern dieser Botschaft einen inneren Bezug haben. Nur auf Grund einer eigenen Beziehung erschließen sich die Geschichten der Bibel und die fundamentalen Aussagen des christlichen Glaubens sowie seine soziale und kulturelle Bedeutung. In der Auseinandersetzung mit einem konkreten Bekenntnis können Schülerinnen und Schüler einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen entwickeln. Eigene Überzeugung und Toleranz schließen einander nicht aus. Nur wer eine eigene religiöse Überzeugung hat, kann ermessen, was für den Anderen seine Überzeugung bedeutet.“

Aber auch eine Reihe von Problemen, die sich im Schulversuch gezeigt haben, werden mit dieser Entscheidung nicht gelöst:

- Als besonders nachteilig hat sich im Schulversuch die nicht geklärte bildungspolitische Situation ausgewirkt. Mit der beabsichtigten Einführung eines umstrittenen Pflichtfaches besteht die Sorge, dass die bildungspolitischen Auseinandersetzungen, die zu erwarten sind, weitere notwendige schulische Entwicklungen des Faches Ethik/Philosophie überschatten bzw. blockieren.
- Im Schulversuch hat sich gezeigt, dass die Anforderungen, die das Fach Ethik/Philosophie an die Lehrkräfte stellt, groß sind. Dabei geht es nicht nur um Wissensbestände aus unterschiedlichen Fachgebieten, sondern auch um die Rolle des Lehrers, die ihm in diesem Fach zukommt. Allen am Schulversuch Beteiligten ist klar geworden, dass nur durch eine umfassende Ausbildung diese Probleme gelöst werden können. Eine einfache Zusatzqualifikation wird dabei auf Dauer nicht ausreichen. Deshalb wird ein Studiengang an den Hochschulen zu konzipieren sein, dessen Planung aber noch nicht einmal begonnen hat. Zudem bedeutet quantitativ die Einrichtung eines Pflichtfaches, dass eine große Zahl von ausgebildeten Lehrkräften zur Verfügung stehen muss.
- Ein besonderes Problemfeld stellte die Behandlung von religiösen Themen dar. Im Schulversuch zeigte sich deutlich, dass die Unsicherheiten bei diesen Themen bei den Lehrkräften groß waren, was sicherlich viele Ursachen hat. Hier geht es z.B. um die Frage, ob einem Lehrer durch die Schüler eine Kompetenz in religiösen Fragen zugestanden wird, wenn die Lehrperson erkennen lässt, keinen persönlichen Zugang zu einer Religion zu haben. Dahinter steht das Problem der Authentizität.
- Da es nicht *die* christliche Religion gibt, sondern immer nur einzelne Konfessionen, ist die Frage zu klären, auf welcher Basis Antworten auf religiöse Fragen gefunden werden sollen.
- Die Ausstattung des Berliner Schulversuchs Ethik/Philosophie war im Verhältnis zu Erprobungen in anderen Bundesländern minimal. In Anbetracht der Berliner Haushaltssituation besteht die Sorge, dass es dem Land Berlin nur über einen sehr langen Zeitraum hinweg möglich sein wird, die Einführung eines Pflichtfaches für alle Schülerinnen und Schüler zu realisieren. Auch unter diesem Aspekt ist schwer verständlich, warum nicht zunächst ein unterrichtliches Angebot *neben* dem Religionsunterricht eingerichtet werden soll.

Abschließend ist positiv festzustellen, dass das Land Berlin, als es sich bei der Einrichtung des „Schulversuchs zur Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I“ für das *Konzept eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts* entschied, eine zukunftsfähige Richtungsentscheidung getroffen hatte, wie die Entwicklungen und Ergebnisse schulischer Erprobungen aus anderen Bundesländern bestätigen.

Mit dem Beginn der schulischen Erprobung des Faches Ethik/Philosophie in der Berliner Schule ist ein erster Schritt gemacht worden und den Berliner Schülerinnen und Schülern ist zu wünschen, dass sie zukünftig ein Unterrichtsangebot vorfinden, das ihnen eine systematische ethische Grundbildung ermöglicht.

Nun gilt es, einen weiteren Schritt zu tun und die Implementierung des Faches Ethik/Philosophie so zu organisieren, dass sie Ausdruck eines breiten gesellschaftlichen Konsenses wird. Wenn es gelingt, kooperativ ein differenziertes Unterrichtsangebot bereitzustellen, wird der Ethikunterricht einen wesentlichen Beitrag im Fächerkanon leisten.

