

4. Teil: Der Unterricht im Fach Ethik/Philosophie: Beobachtungen und Analysen

Um Einblicke in die Realisierung des Faches Ethik/Philosophie im Schulversuch erhalten zu können, ist es notwendig, den Unterricht selbst zu betrachten und zu analysieren. Hier muss sich erweisen, was jenseits von Programmatik und Absichtserklärungen, vorläufigen Rahmenplänen und Fortbildungsprogrammen tatsächlich gelingt.

Allerdings ist es schwer, verlässliche Informationen über den Unterricht zu sammeln. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass seit 1994 an 37 Schulen in den Klassenstufen 7-10 das Fach unterrichtet wird, ist leicht zu erkennen, dass wir es quantitativ mit einer Masse von Unterrichtsstunden zu tun haben. Eine große Vielfalt von Formen des Unterrichts hat sich dabei herausgebildet, die durch Unterrichtsbesuche nur in Ansätzen erfasst werden können. Deshalb kann nicht der Anspruch erhoben werden, *den* Ethik-/Philosophieunterricht im Schulversuch in seiner ganzen Vielfalt spiegeln zu können.

Dennoch ist es durch eine begrenzte Zahl von Unterrichtsbesuchen möglich, Tendenzen der schulischen Entwicklung des Faches zu erfassen. Die Beobachtungsergebnisse dienen als Ausgangspunkte weiterführender Reflexionen. Ziel dieser praxisnahen Forschung ist es, Einblicke in den Entwicklungsstand des Unterrichts zu erhalten.

Das evaluative Verfahren zur Erfassung der Unterrichtspraxis soll hier durch folgende Schritte vorgestellt werden:

1. Methoden zur Evaluierung des Unterrichts
2. Unterrichtsbesuche
3. Stundenbilder
4. Unterrichtsanalysen
5. Ergebnisse der Unterrichtsanalysen

Abbildung 1: Verfahren zur Erfassung und Analyse der Unterrichtspraxis

In einem ersten Punkt soll der Prozess der Unterrichtsbeobachtung und -analyse beschrieben werden.

Dann wird dargelegt, wie die Unterrichtsbesuche organisiert wurden, in welchem Kontext sie stattfanden, wie die Beobachtung erfolgte und welche Instrumente eingesetzt werden konnten.

Um zunächst einen Einblick in die Unterrichtspraxis im Fach Ethik/Philosophie geben zu können, wird zur Illustration eine Auswahl von Stundenbildern vorgestellt.

Anschließend soll verdeutlicht werden, wie Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung entwickelt wurden und in welcher Form sie zum Einsatz kamen.

In einem letzten Punkt sollen wesentliche Ergebnisse der Beobachtungen zusammengefasst und diskutiert werden.

1. Methoden zur Evaluierung des Unterrichts

1.1 Formen der Unterrichtsbeobachtung

Entsprechend dem qualitativen Forschungsansatz wurde der Untersuchungsgang stufenweise entwickelt und durchgeführt. So konnte gewährleistet werden, einerseits offen für die Breite der tatsächlichen Entwicklungen und Probleme des Unterrichts zu sein und andererseits durch gezielte Beobachtungen zu fallübergreifenden Aussagen zu gelangen.

Die Unterrichtsbeobachtung wurde in folgenden Phasen durchgeführt:

Phase: Freie Beobachtung¹

In dieser ersten Phase, in der 5 Stunden besucht wurden, fand zunächst eine freie Beobachtung (vgl. Homans 1960) statt, die zum Ziel hatte, erste Eindrücke vom Phänomen des Ethik-/Philosophieunterrichts zu gewinnen.

Die Unterrichtsbesuche wurden durch Interviews mit den unterrichtenden Lehrkräften ergänzt. Die so gewonnenen Einblicke in die Unterrichtspraxis konnten bei der Entwicklung eines immer differenzierteren Beobachtungsinventars helfen.

Phase: Entwicklung eines vorläufigen Beobachtungsschemas²

Im Ergebnis dieser ersten Beobachtungen entstand ein vorläufiges Beobachtungsschema, bei dem folgende Punkte im Vordergrund standen:

- (1) Ziel der Unterrichtseinheit
- (2) Thema der Unterrichtsstunde
- (3) Lernfeldzuordnung
- (4) Lerngruppe
- (5) Protokollierung des Verlaufs der Stunde
- (6) Phasen des Unterrichts (Einführung/Arbeitsphase/Ergebnissicherung)
- (7) Methodenwahl

Abbildung 2: Vorläufiges Beobachtungsschema

Phase: Entwicklung eines differenzierten Beobachtungsleitfadens

Mit dem Beobachtungsschema konnten wesentliche Rahmenbedingungen und der Verlauf einer Unterrichtsstunde erfasst und dokumentiert werden. Für die weiteren Untersuchungen wurde sukzessive ein differenzierter und fachspezifischer Beobachtungsleitfaden entwickelt.

Dieses Instrument ermöglicht eine Fokussierung der Beobachtung, weil vor der Beobachtung festgelegt wird, auf was geachtet wird.³ Dieses hält der Beobachter während des Unterrichts in Form eines Protokolls fest.

¹ Bei einer freien Beobachtung verzichtet man in der Regel auf die Vorgabe von Beobachtungsrichtlinien (vgl. Bortz 1984, S. 199).

² Unter einem Beobachtungsschema versteht man die nach Vorversuchen erstellte Anweisung, wie und was zu beobachten und zu protokollieren ist (vgl. ebd.).

³ Vgl. Ziefuß 1978

Die Entwicklung eines Beobachtungsleitfadens beinhaltet Entscheidungen darüber, welche Phänomene aus dem Unterrichtsgeschehen für die Fragestellung der Untersuchung wichtig sind und deshalb besondere Aufmerksamkeit verdienen. Diese Entscheidungen werden wissenschaftlich gefällt. Dabei wird aus fachlichen und fachdidaktischen Vorkenntnissen zumindest in Ansätzen ein theoretisches Unterrichtsmodell entworfen. Ein solches Modell enthält Vermutungen über den Unterricht, die nun geprüft werden sollen. Damit nimmt die Unterrichtsbeobachtung Elemente der quantitativen Unterrichtsforschung auf.

Die halb standardisierten Beobachtungen wurden nötig, um einzelnen Frage- und Problemstellungen durch zentrierte Beobachtung gezielter nachgehen zu können.

Der Beobachtungsleitfaden enthält Kategorien, die den Beobachter anweisen, worauf er während seiner Beobachtung zu achten hat und wie das Beobachtete zu protokollieren ist. Das zu beobachtende Geschehen ist im Prinzip bekannt und lässt sich in einzelne Elemente oder Segmente zerlegen. Eventuelle Interpretationen oder Deutungen müssen dem Beobachter soweit wie möglich durch die Vorgabe zuverlässiger Indikatoren für das einzuschätzende Geschehen erleichtert werden.

Phase: Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen

1.2 Dokumentation der Unterrichtsbeobachtungen

So entstand nach jeder Hospitation ein ausführliches Unterrichtsprotokoll¹. Diese Protokolle ermöglichen einerseits Einblicke in den Unterricht des Schulversuchs und stehen andererseits als empirisch gewonnenes Material für Analysen des Unterrichts zur Verfügung.

Vorgestellt werden die Unterrichtsbeobachtungen durch:

1. Stundenbilder:
Die aus den Protokollen entstandenen Stundenbilder bieten Einblicke in das Unterrichtsgeschehen.
2. Beobachtungsprotokolle:
Entsprechend dem Beobachtungsleitfaden entstanden Beobachtungsprotokolle, die fallübergreifend spezifische Beobachtungen quantifizieren.

Abbildung 3: Formen der Dokumentation von Unterrichtsbeobachtungen

¹ Das Beobachtungsprotokoll sollte eine möglichst umfassende Dokumentation von realen Ereignisabläufen enthalten. So wurde in den Unterrichtsstunden versucht, den gesamten verbalen Ablauf der Stunde zu erfassen. Um dieses Ziel erreichen zu können, war es notwendig, bei einigen Hospitationen ein Tonband einzusetzen, das dann anschließend transkribiert wurde.

1.3 Interpretation des Unterrichts

In der interpretativen Unterrichtsforschung stehen die subjektiven Sichtweisen der Lehrer und Schüler im Vordergrund des Interesses. Entsprechend der Annahme, dass die beobachteten Subjekte ihre Erfahrungswirklichkeit konstruieren, besteht die Aufgabe der interpretativen Forschung darin, die Erfahrungswirklichkeit der Subjekte zu „re“-konstruieren. Um nun zu angemessenen Rekonstruktionen der Erfahrungswirklichkeit zu gelangen, muss der Interpret selbst Vorstellungen konstruieren, die er den Beobachteten unterstellt und die möglichst gut zu deren Verhalten passen. Der Interpret sollte deshalb seine eigene Subjektivität nicht verleugnen, sondern sie qualifizieren und reflektieren (vgl. Schütze u.a. 1973).

Um die Unterrichtswirklichkeit interpretieren zu können, entwickelt der Beobachter eine eigene Perspektive. Diese Perspektive ist in der interpretativen Unterrichtsforschung theoriegeladen. Weil es keine vorurteilslose Interpretation von Unterricht gibt, ist nur ein theoretisch-perspektivischer Zugang zur Unterrichtswirklichkeit möglich (vgl. Mollenhauer/Rittelmeyer 1977). Der Ausweis theoretischer Annahmen bei der Interpretation von Unterricht ermöglicht beobachtete Phänomene durch nicht direkt Beobachtbares zu erklären, und er erlaubt, an einem einzelnen Fall Typisches zu erkennen.

Da einzelne Unterrichtssituationen unterschiedlich interpretiert werden können, besteht ein Begründungszwang für die angebotene Interpretation. So müssen Argumente zusammengetragen werden, die sich an Indizien in den Beobachtungsdokumenten finden.

2. Unterrichtsbesuche

2.1. Statistische Angaben

Im Zeitraum von 1998 – 2001 wurden 45 Unterrichtsstunden im Schulversuch besucht und analysiert.

Die Unterrichtsbesuche fanden in den 12 sogenannten Kontaktschulen statt. Diese Schulen wurden per Zufallsstichprobe aus den am Schulversuch teilnehmenden Schulen ausgewählt. Dabei wurden alle Schultypen berücksichtigt (vgl. Tabelle 1):

Schultyp:	Anzahl der Schulen pro Schultyp, an denen Unterrichtsbesuche stattfanden:	Anzahl der hospitierten Stunden pro Schultyp:
Hauptschule	2	5
Realschule	1	4
Gesamtschule	4	20
Gymnasium	5	16

Tabelle 1: Anzahl der Hospitationen pro Schultyp

Durch die Unterrichtsbesuche konnte der Unterricht von 23 Kolleginnen und Kollegen beobachtet und analysiert werden.

Da in 10 Doppelstunden und 25 Einzelstunden hospitiert wurde, konnten 35 Lerngruppen besucht werden, in denen insgesamt 433 Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden. Die Größe der Lerngruppen war sehr unterschiedlich. So gab es zum Beispiel 7 Lerngruppen mit jeweils 6 oder weniger Schülern und 5 Lerngruppen mit über 20 Schülern.

Bezogen auf die Klassenstufen verteilen sich die Unterrichtsbesuche wie folgt:

Klassenstufe	7. Klasse	8. Klasse	9. Klasse	10. Klasse
Anzahl der Unterrichtsbesuche	15	15	12	3

Tabelle 2: Anzahl der Hospitationen pro Klassenstufe

Durchgeführt wurden die Unterrichtsbesuche als Zufallsstichprobe. Telefonisch wurde der Hospitationstermin mit dem Fachlehrer vereinbart, wobei der Unterrichtsbesuch jeweils in der darauf folgenden Woche stattfand. Vereinbart wurde, dass die laufende Unterrichtseinheit in der Hospitationsstunde fortgesetzt wird.

2.2. Themenschwerpunkte und Lernfeldzuordnung

Die folgende Tabelle zeigt, welche thematischen Schwerpunkte die hospitierten Stunden hatten. Die Zuordnung der Themen zu den einzelnen Lernfeldern¹ erfolgte durch die unterrichtenden Kollegen.

Nr.	Lernfeld	Themenschwerpunkt
1	II	Abschluss der Arbeit an LF II: Zusammenfassende Stunde
2	II	Filmprojekt: Eddi und Ben – Eine Geschichte um Diebstahl und Liebe
3	IV	Ursprung der Sehnsucht und der Liebe
4	III	Weihnachtsfestkreis
5	II	Wie Alkohol die Beziehungen und das Verhalten von Menschen verändert
6	II	Vorurteile
7	III / IV	Alles hat seine Zeit (1) ²
8	III / IV	Alles hat seine Zeit (2)
9	II	Jugend in Israel
10	III	Islam
11	III	Aberglaube heute
12	III	Abschluss der Arbeit an LF III: Zusammenfassende Stunde
13	I	Die vier Elemente als Urgrund
14	II	Schuld und Strafe (1)
15	II	Schuld und Strafe (2)
16	II	Homosexualität
17	II	Der/ die/ das Fremde
18	IV	Arbeit und Freizeit
19	II	Stress und Erholung (1)
20	II	Stress und Erholung (2)
21	IV	Furcht und Angst
22	IV	Kinder haben Rechte (1)
23	IV	Kinder haben Rechte (2)
24	IV	Der Weg als Symbol für das Leben
25	IV	Der Struwwelpeter – Erziehung gestern und heute
26	III	Religion im alten Ägypten
27	II	Gewalt (1)
28	II	Gewalt (2)
29	II	Freundschaft – Liebe – Eifersucht
30	II	Freundschaft
31	IV	Die Atombombe von Hiroshima
32	II	Alkoholismus
33	II	Gewalt (1)
34	II	Gewalt (2)
35	II	Erwachsenwerden (1)
36	II	Erwachsenwerden (2)
37	II	Werbung (1)
38	II	Werbung (2)
39	IV	Mensch und Natur (1)
40	IV	Mensch und Natur (2)
41	IV	Glück
42	IV	Glück
43	I	Weltwunder (1)
44	I	Weltwunder (2)
45	II	Menschliches Verhalten: Warum grüßen wir uns?

Tabelle 3: Themenschwerpunkte und Lernfeldzuordnungen der Hospitationen

¹ Vgl. hierzu die vier Lernfelder des Orientierungsrahmens

² Die mit (1) und (2) markierten Stunden sind jeweils Teile einer Doppelstunde.

3. Stundenbilder

Um Einblicke in die Unterrichtspraxis geben zu können, werden hier exemplarisch einige Unterrichtsbilder zur Illustration vorgestellt. Dabei wird die Auswahl so getroffen, dass wesentliche Aspekte des beobachteten Unterrichts Berücksichtigung finden.

3.1 Stundenbild 1

Schulform:	Gesamtschule
Klassenstufe:	7
Zeit:	8 ⁰⁰ -8 ⁴⁵ Uhr
Gruppe:	6 Schüler (3 Mädchen; 3 Jungen)
Raum:	Ethikraum
Lehrkraft:	N.
Thema:	Zusammenfassung von Lernfeld II: Was soll ich tun?
Lernfeld:	II
Hospitation:	1

7.55 – 8.00 Uhr:

N. teilt einen Text aus und bittet die Schüler, diesen Text zu lesen (vgl. Text 1):

„Katharina interessiert anscheinend geistige Arbeit nicht. Sie macht ihre Hausaufgaben, bekommt aber immer mittelmäßige oder schlechte Noten. Ich verstehe das nicht. Ihre beiden Brüder studieren sehr erfolgreich.“

Hans (49)

„Meine ganze langweilige Verwandtschaft fällt ständig über mich her, dass ich dies und jenes lesen sollte. Sie interessieren sich nur für Bücher und verbringen jedes Wochenende mit Zeitungen und Zeitschriften. Sie verstehen anscheinend nicht, dass sich die meisten Menschen nichts aus Büchern und Examen machen und lieber Ausgehen als zu Hause bleiben. Ich finde die Schule so langweilig und kann es kaum erwarten abzugehen.“

Katharina (16)

Text 1

8.00 – 8.05 Uhr:

N. fragt die Schüler: Wen von beiden würdet ihr mehr verstehen? Auch nach einer kleinen Pause geben die Schüler keine Antwort.

N. fragt weiter: Was stört euch am meisten von dem, was der Vater sagt?

Schüler: Der Vergleich mit den Brüdern, die studieren, ist nicht gut.

Schüler: Manches interessiert eben nicht.

N. fragt: Was ist bei uns an der Schule ein spezielles Angebot? Schüler weisen auf die Wahlpflichtfächer hin.

8.05 – 8.15 Uhr:

N. teilt einen weiteren Text aus und bittet die Schüler ihn zu lesen. Es handelt sich um das „Bernd-Dilemma“ (vgl. Text 2). Dabei gibt N. einen kurzen Hinweis auf das „Heinz-Dilemma“:

Peter und Bernd sind auf dem Weg von der Schule nach Hause und verabreden, für den Nachmittag etwas gemeinsam zu unternehmen.
Um sich über Ort und Zeit abzusprechen, wollen sie miteinander telefonieren. Peter soll Bernd nach einer halben Stunde anrufen und ihm mitteilen, wo und wann sich beide treffen. Er soll auch vorschlagen, was sie unternehmen wollen.
Nachdem Bernd über eine Stunde am Telefon gewartet hat, ruft er bei Peter an. Doch niemand nimmt dort ab, so dass Bernd zu Peter nach Hause geht.
Auf dem Weg dorthin trifft er Peter mit einem anderen Mitschüler, als diese gerade ins Kino wollen. Peter erklärt Bernd jetzt, dass er vergessen habe, ihn anzurufen und er ja ins Kino mitkommen könnte, wenn er Lust hätte. Bernd erwidert nun darauf, dass er kein Geld mithabe und auf den Film keinen Bock hat. Er geht enttäuscht nach Hause.

Text 2

Nach einer kurzen Pause fragt N.: Seid ihr der Meinung, dass so etwas passiert? Die Schüler bringen zum Ausdruck, dass es solche Situationen gibt.

N. fragt: Was denkt und fühlt Bernd?

Schüler: ... vernachlässigt.

Schüler: Wie bestellt und nicht abgeholt.

N. fragt: Gibt's Entschuldigungen für Peter?

Schüler: Wollte Bernd vertrösten.

Schüler: Würde sagen, dass es mir Leid tut und ich ihn total vergessen habe. Aber ich weiß nicht, ob er es wirklich vergessen hat.

N. fasst zusammen: Also, keiner glaubt, dass er ihn wirklich vergessen hat.

8.15 – 8.28 Uhr:

N. bittet die Schüler, einen weiteren Text zu lesen (vgl. Text 3). N. sagt den Schülern, dass sie sich mit dem Lernfeld II beschäftigt haben, wo es um die Frage ging: Wie soll ich mich verhalten?

N. sagt: Ihr habt jetzt 4 Minuten Zeit, um euch für Ja oder Nein zu entscheiden und eure Entscheidung zu begründen.

Schüler fragt nach: Sollen wir uns in den Text hineinversetzen?

N.: Haltet euch an den Text.

Eine Mitschülerin, die du überhaupt nicht magst, schwänzt schon seit Tagen den Unterricht. Der Lehrer informiert die Klasse, dass die Schülerin, sollte sie bis morgen nicht wieder am Unterricht teilnehmen, im Zusammenhang mit einer vorausgegangenen Pflichtverletzung in eine andere Klasse strafversetzt werden würde. Nach Schulschluss läuft dir die Mitschülerin zufällig über den Weg. Sprichst du mit ihr wegen der Ankündigung des Lehrers?

Text 3

Nach einer kurzen Zeit entscheiden sich die Schüler:

Marie-Luise: Ich würde ihr Bescheid sagen. Sie ist ja meine Mitschülerin und der muss man helfen.

N.: Mädchen sind sensibel. Was zu Hause ist, wissen wir nicht.

Jennifer: Ich würde sie ansprechen: Komm mal zur Schule. Ich würde ihr aber nicht sagen, warum sie kommen soll. Es ist ja ihre Schuld.

Sabine: Ja. Ich würde ihr alles sagen und es ihr überlassen. Aber ich würde ihr nicht sagen, dass sie strafversetzt werden soll.

Jan: Ich würde nichts sagen. Denke aber, dass ich dabei etwas falsch mache.

Tina: Ich würde mich in die Lage der Mitschülerin versetzen. Sie hat bestimmt kein Interesse an meiner Meinung.

Tony: Ich würde nicht mit ihr reden. Aber nicht, weil ich sie nicht mag, sondern weil sie eine Lehre braucht.

N.: Weiß nicht, was ihr meint. Schülerin also nicht informieren?

8.28 – 8.38 Uhr:

Die Schüler erhalten einen weiteren Text, den sie lesen sollen. Es ist ein Text, der ein Gespräch über Ferienpläne beinhaltet (vgl. Text 4).

Mutter: Was machen wir dieses Jahr in den Ferien? Wieder Mallorca? Oder zur Abwechslung mal Griechenland?

Vater: Ist mir egal. Mir ist beides recht, solange es nicht zu heiß ist und ich zwei Wochen nichts tun muss.

Peter: Mich lasst ihr mal beiseite. Ich komme dieses Jahr nicht mit.

Vicky: Ich auch nicht. Michaela gibt eine Party, und die will ich nicht versäumen. Und ich bleibe sowieso lieber zu Hause. Ich will hier so viel machen.

Vater: Was sagst du? Natürlich kommst du mit. Das ist unser Familienurlaub. Es ist sinnlos, wenn wir nicht alle zusammen Urlaub machen.

Peter: Aber da gibt es nichts zu tun, Vater. Das ist wirklich langweilig. Ich hasse es, am Strand rumzuliegen und nichts zu machen. Tina und ich wollen statt dessen zum Klettern gehen.

Mutter: Du kannst nicht einfach allein wegfahren. Wo wollt ihr wohnen? Wie kommt ihr dahin? Stell dir mal vor, ihr habt einen Unfall!

Peter: Wir können den Bus nehmen oder per Anhalter fahren. Wir übernachten in der Jugendherberge und melden uns bei der Bergsteigerschule an.

Mutter: Ich bin der Meinung, du solltest mit uns zusammen in Urlaub fahren, so wie du es immer getan hast.

Vater: Das meine ich auch. Ihr fahrt beide mit uns mit.

Die Eltern zwangen ihre Kinder, mit ihnen in Urlaub zu fahren, weil sie nicht bereit waren, mit der Familientradition zu brechen. Es wurden keine vergnüglichen Ferien.

Peter schmollte die ganze Zeit, und Vicky meckerte an allem herum. Ihre Eltern wollten nicht glauben, dass sie viel Geld für einen Urlaub ausgegeben hatten, den ihre Kinder nicht genossen.

Text 4

N. fragt: Versteht ihr das?

Schüler: Ich verstehe die Kinder.

N. fasst zusammen: Mutter sollte sich das genau anhören.

N. fragt: Wie alt schätzt ihr die Kinder?

Schüler: ... über 18.

Schüler: ...15-17 Jahre.

N.: Sie sind 16 Jahre.

N. fragt: Macht ihr Wochenendpläne?

Schüler: Ja, manchmal.

N.: Möchte jemand etwas zum Text sagen? Nein. Keiner.

8.38 – 8.44 Uhr:

N. teilt einen weiteren Text aus und bittet die Schüler, Meinungen anzukreuzen, wobei auch mehrere angekreuzt werden können (vgl. Text 5).

An einem Abend gegen 18.30 Uhr betreten Bernd und Fred den Weihnachtsmarkt. Es ist schon dunkel und durch die Rummelbuden auch etwas laut. Da kommt in einiger Entfernung eine Gruppe von 6 Jugendlichen um die 16 Jahre entgegen, die sich sehr laut und unverständlich äußern. Die Menschen machen ihnen Platz. Erst unmittelbar in Bernds und Freds Nähe sehen die beiden Jungen, dass die Großen einen kleineren, schwarzhaarigen Jungen mit dunklen Augen vor sich her schupsen und nun versteht man auch die Worte: „Ausländer raus! Verpiss dich!“
Jetzt sind sie schon am Ende des Marktes, wo kaum noch Leute sind und es sehr dunkel ist. Der Junge rennt schnell weg.
Die anderen Jungen rufen ihm hinterher: „Lass dich hier bloß nicht nochmals sehen.“

1. Der Junge hat selber Schuld. Warum kommt er auch auf den Hellersdorfer Weihnachtsmarkt?
2. Dem Jungen ist ja nichts passiert. Er konnte fliehen und sollte besser nicht wiederkommen!
3. Warum kommt dieser Junge auch allein her? Er hätte ja ein paar Freunde mitbringen können.
4. Wenn der Junge nicht um Hilfe bittet, kann er auch nicht mit Unterstützung rechnen!
5. Der Junge hätte sich doch an einen Budenbesitzer wenden und ihn um Hilfe bitten können.
6. Das ist doch relativ normal. Streitereien zwischen Jungen gibt es schon immer.
7. Ich verhalte mich ganz ruhig, damit mir nichts passiert. Die Erwachsenen haben ja auch nicht eingegriffen.
8. Ich spreche einige Erwachsene an und mache auch den Budenbesitzer auf die Situation aufmerksam.
9. Ich gehe auf die Gruppe zu und mache sie darauf aufmerksam, dass mir das nicht gefällt.
10. Dass so was auf dem Weihnachtsmarkt passiert, stört die ganze Weihnachtsstimmung.
11. Ich will in Ruhe über den Weihnachtsmarkt bummeln. Sollen die Großen doch woanders ihren Frust ablassen.

Text 5

Nach kurzer Zeit sagt N: Ich mache jetzt eine Umfrage. Er ruft einzelne Ziffern auf und zählt die Meldungen:

1. –
2. –
3. 4 Schüler
4. –
5. 1 Schüler
6. –
7. 4 Schüler
8. 3 Schüler
9. –
10. 3 Schüler
11. –

8.44 – 8.45 Uhr:

M. erteilt die Hausaufgabe: Von den bei euch angekreuzten Meinungen entscheidet euch für die wichtigste, also den Hauptstandpunkt. Begründet ihn bitte. Den schlechtesten Standpunkt lehnt ihr bitte schriftlich ab.

3.2. Stundenbild 2

Schulform:	Gymnasium
Klassenstufe:	7
Zeit:	8 ⁰⁰ – 8 ⁴⁵ Uhr
Gruppe:	16 Schüler
Raum:	Ethik-/Philosophieraum
Lehrkraft:	E.
Thema:	Ursprung der Sehnsucht und der Liebe
Lernfeld:	IV
Hospitation:	3

8.00 – 8.07 Uhr:

Entspannungsübung: Die ganze Gruppe spricht gemeinsam und laut nacheinander verschiedene Sprüche. Dazu gehören z.B.:

- „Wenn Fischers Fritz ...“
- „Wenn mancher Mann wüsste ...“
- „Brautkleid bleibt Brautkleid ...“

8.07 – 8.25 Uhr:

Die Lehrkraft bittet die Schüler, den bereits in der letzten Stunde begonnenen Text von Platon aufzuschlagen (vgl. Text 1). E. bittet die Schüler, mit eigenen Worten den Anfang des Textes zu wiederholen. Dabei heben die Schüler hervor, dass es zu Beginn drei Geschlechter gegeben hat.

E. fragt: Warum hat der Philosoph eine solche Annahme geäußert?

Florian: Weil er an Gott glaubte.

Kathrin: Weil sie sich zueinander gezogen fühlen.

Die Schüler werden gebeten, einen Textabschnitt zu lesen:

Ursprung der Sehnsucht und der Liebe

Der griechische Philosoph Platon erzählt einen Mythos, in dem er erklärt, woher die Sehnsucht des Menschen nach einem geliebten Partner stammt:

...unsere ehemalige Natur war nicht dieselbe wie jetzt, sondern eine ganz andere. Denn erstlich gab es drei Geschlechter von Menschen, nicht wie jetzt nur zwei, männliches und weibliches, sondern es gab noch ein drittes dazu, welches das gemeinschaftliche war von diesen beiden, dessen Name auch noch übrig ist, es selbst aber ist verschwunden. Mannweiblich nämlich war damals das eine, Gestalt und Benennung zusammengesetzt aus jenen beiden, dem männlichen und weiblichen, jetzt aber ist es nur noch ein Name, der zum Schimpf gebraucht wird. Ferner war die ganze Gestalt eines jeden Menschen rund, so dass Rücken und Brust im Kreise herumgingen. Und vier Hände hatte jeder und Schenkel ebensoviel wie Hände, und zwei Angesichter auf einem kreisrunden Halse einander genau ähnlich, und einen gemeinschaftlichen Kopf für beide einander gegenüberstehende Angesichter, und vier Ohren, auch zweifache Schamteile, und alles übrige wie es sich hieraus ein jeder weiter ausdenken kann ...

An Kraft und Stärke nun waren sie gewaltig und hatten auch große Gedanken, dass sie sich einen Zugang zum Himmel bahnen wollten, um die Götter anzugreifen ... Zeus also und die anderen Götter ratschlagten, was sie ihnen tun sollten, und wussten nicht, was. Denn es war weder tunlich, sie zu töten und, wie die Giganten sie niederdonnernd, das ganze Geschlecht wegzuschaffen, denn so wären ihnen auch die Ehrenbezeugungen und die Opfer der Menschen mit weggeschafft worden, noch konnten sie sie weiter freveln lassen. Mit Mühe endlich hatte sich Zeus etwas ersonnen und sagte: Ich glaube nun ein Mittel zu haben, wie es noch weiter Menschen geben kann und sie doch aufhören müssen mit ihrer Ausgelassenheit, wenn sie nämlich schwächer geworden sind. Denn jetzt, sprach er, will ich sie jeden in zwei Hälften zerschneiden, so werden sie schwächer sein und doch zugleich uns nützlicher, weil ihrer mehr geworden sind, und aufrecht sollen sie gehen auf zwei Beinen. Sollte ich aber merken, dass sie noch weiter freveln und nicht Ruhe halten wollen, so will ich sie, sprach er, noch einmal zerschneiden, und sie mögen dann auf einem Beine fortkommen wie Kreisel. Dies gesagt, zerschnitt er die Menschen in zwei Hälften, wie wenn man Früchte zerschneidet, ...

Nachdem nun die Gestalt entzweigeschnitten war, sehnte sich jedes nach seiner anderen Hälfte, und so kamen sie zusammen, umfassten sich mit den Armen und schlangen sich ineinander, und über dem Begehren zusammenzuwachsen starben sie aus Hunger und sonstiger Fahrlässigkeit, weil sie nichts getrennt voneinander tun wollten ... Von so langem her also ist die Liebe zueinander den Menschen angeboren, um die ursprüngliche Natur wiederherzustellen, und versucht aus Zweien eins zu machen und die menschliche Natur zu heilen.

Text 1

E. fragt: Was planen die Götter?

Deines: Die Menschen abzuschaffen.

Nadine: Weil sie Macht haben. Die Götter fürchten um ihre Stellung. Die Menschen sind wie Götter.

E. fragt: Welche Annahme hat Zeus? Warum will er den Menschen zerschneiden?

Thomas: Damit sie nicht so klug und stark sind.

E. fragt: Was will er mit der Zerschneiden erreichen? Ich will einen Begriff hören. Was macht er mit den Menschen?

Weil die Schüler keine Antwort geben, erläutert E.: Er bestraft die Menschen, weil sie zu den Sternen gegriffen haben. Weil ihnen aber die Opfergaben fehlen würden, sollen die Menschen nicht abgeschafft werden.

E. fragt: Meint ihr, dass es eine Strafe für die Menschen war, als sie zerteilt wurden? Nach einer kurzen Pause fragt E. weiter: Was passiert, wenn man einen Menschen teilt, wenn man ihn trennt?

Da die Schüler nicht antworten, erklärt die Lehrkraft: Jetzt sind die Menschen getrennt und das ist schwieriger.

So fasst E. zusammen: Jetzt sehnen sich die Menschen nacheinander.

Die Schüler sollen den nächsten Textabschnitt lesen.

E. fragt: Was für ein Ausweg wird gezeigt?

Denise: Menschen müssen sterben.

Daraufhin fragt ein Schüler: Wenn alle Menschen sterben, bleibt doch niemand übrig?

E.: Mhm.

E. fragt: Und heute. Können Menschen heute aus Liebe sterben?

Mandy: Menschen bringen sich um, wenn Liebe enttäuscht ...

E.: Es gibt Liebe zu Eltern, es gibt Freundschaften, es gibt Liebe zwischen Partnern und es gibt Liebe im Alter. Liebe hat auch immer etwas mit dem Tod zu tun.

Karen: ... Liebe bis zum Tod.

E.: Was passiert mit Menschen im hohen Alter?

Nadine: Anderer Partner wünscht sich auch den Tod.

E.: Wenn einer geht, will auch der andere gehen. Das Leben ist oft so abgestimmt, dass, wenn der eine stirbt, auch der andere stirbt. So sterben Partner oft kurz nacheinander.

E. erzählt: Es gibt ein Lied von den „Toten Hosen“, da singt einer in etwa so: „Aus Liebe bring ich mich um ... aus Liebe bring ich uns beide um ...“.

E. greift nun den Mythos auf und betont, dass einer ohne den anderen nicht sein kann. Das heißt, ich nehme sie mit in den Tod, damit sie niemand anderen haben kann.

8.25 – 8.29 Uhr:

E. fragt: Ist das okay?

Christian: Wenn er tot ist, kann ihn niemand mehr belangen.

E. fragt: Ist das nur ein Wortspiel, wenn man sagt: Am liebsten würde ich dir den Hals umdrehen? Schüler äußern sich nicht.

Die Menschen sehnen sich einerseits nach Liebe und andererseits drohen sie: Wenn du nicht das und das tust, dann

Mandy: Man hat etwas falsch gemacht, wenn anderer sich abwendet.

Denise: Wenn man einen anderen liebt ..., dann geht Beziehung kaputt.

Florian: ... eigene Entscheidung respektieren.

8.29 – 8.44 Uhr:

E. bittet die Schüler, die Auszüge eines Tagebuchs zu lesen (vgl. Text 2).

Aufzeichnungen

Der Junge heißt Stefan, er ist 16 und wohnt in Dortmund. Er scheint sehr beliebt zu sein, denn es sind 3 Mädchen hinter ihm her.

10. August:

Heute in der Schule war es eigentlich nicht schlecht. Bis auf die Pausen. Jede Pause kam eine andere. In der 1. Pause kam Kerstin, in der 2. Pause kam Petra, und in der 3. Pause kam Silke. Alle drei haben mich gefragt, ob ich mit ihnen gehen will. Ich will aber mit keiner gehen. Was soll ich bloß machen??! Es ist alles Scheiße!!!

12. August:

Silke, Kerstin und Petra wissen jetzt voneinander, ich habe es ihnen erzählt. Kerstin hat gesagt, dass sie Silke und Petra fertig machen will. Sie will sie so vollblubbern, dass sie mich nicht mehr leiden können. Ist ja irgendwie geil, ne? Die beiden anderen habe ich noch nicht wieder gesichtet. Na ja, ich muss jetzt zum Handball, da werde ich Axel mal fragen, ob er nicht eine abhaben will.

21. August:

Ich habe Angela gestern zum Eisessen eingeladen. Sie hat mir gesagt, dass sie mich zwar ganz gut findet, aber sie hat einen Freund. So ´n Kack! Ich kann die alte Kuh sowieso nicht mehr riechen. Jetzt hat Kerstin zwar wieder Chancen, aber das ist mir im Moment scheißegal.

22. August:

Heute morgen war es echt geil in der Schule. Kerstin und Petra haben sich geprügelt, aber wie! Als Silke das gehört hat, kam sie an und schmiß sich ins Gewühl. Der Pauker brachte sie auseinander und nahm sie gleich mit ins Lehrerzimmer, und sie haben ´nen Tadel gekriegt. Aber ich hoffe, sie geben jetzt auf.

12. September:

Kerstin, Petra und Silke haben es mit mir aufgegeben. Ich lebe jetzt in Frieden. Ich kann in Ruhe auf dem Schulhof gehen und mit den anderen reden.

Klasse 8, Realschule Edemissen

Text 2

E. fragt: Möchte einer was dazu sagen? Was fällt uns dazu ein?

Christian: Er findet es egal.

Mandy: Er betrachtet sie als Objekte.

Karen: Er ist wie ein Macho.

E. fragt: Wie würdest du Mädchen überzeugen, mit dir zu gehen?

Florian: Einladung und dann sehen, was passiert.

E.: Was ist mit Stefan am 22. August los?

8.42 Uhr: Andy soll vor die Tür gehen.

E. kommt zur Gesamteinschätzung: Was haltet ihr von dem Jungen, von dem Typen? ... Was haltet ihr von den Mädchen?

Schüler äußern sich nicht.

E.: Verstehe nicht, warum er Mädchen nicht sagt: Lasst mich in Ruhe und streitet euch nicht.

Eine Schülerin beginnt von einem Ferienlager zu berichten. Sie erzählt, dass es dort einen Taubstummen gab, dem die Mädchen hinterher liefen. Und der fackelte ihnen die Haare ab.

8.45 Uhr:

E. fasst zusammen: Text entspricht der Wirklichkeit. Ist oft so. Die Jungs haben nicht immer einen negativen Charakter. Wenn es nett läuft, dann läuft es anders.

3.3 Stundenbild 3

Schulform:	Gymnasium
Klassenstufe:	8
Zeit:	8 ⁵⁵ – 9 ⁴⁰ Uhr
Gruppe:	11 Schüler der 8/2
Raum:	Ethik-/Philosophieraum
Lehrkraft:	E.
Thema:	Weihnachtsfestkreis
Lernfeld:	III
Hospitation:	4

8.55 – 9.02 Uhr:

Entspannungsübung: Die ganze Gruppe spricht gemeinsam und laut nacheinander verschiedene Sprüche. Dazu gehören z.B.:

- „Wenn Fischers Fritz ...“
- „Wenn mancher Mann wüsste ...“
- „Brautkleid bleibt Brautkleid ...“

9.03 – 9.14 Uhr:

E. führt in die Stunde ein: Wir sind im Weihnachtsfestkreis. Wann beginnt das Kirchenjahr?

Schüler: Beginnt mit dem 1. Advent.

Schüler: Die Heilige Nacht ist am 24./25. Dezember.

E. erläutert, dass es in der Bibel einen Stammbaum Jesu bei Matthäus und einen bei Lukas gibt. Ziel sei es, zwischen beiden Aufzeichnungen die Unterschiede zu wissen. Die Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit den Texten der beiden Stammbäume und ein Schüler wird gebeten, den Stammbaum nach Matthäus vorzulesen (vgl. Text 1: Mt 1,1-17).¹

E. fragt: Gefällt euch das? Eine Antwort wird nicht erwartet. Vielmehr wiederholt E. die Aufgabe, herauszufinden, welche Unterschiede es zwischen beiden Darstellungen gibt. So wird ein weiterer Schüler gebeten, den Stammbaum Jesu nach Lukas zu lesen (vgl. Text 2: Lk 3,23-38).

E. fragt: Was ist der Unterschied?

Schüler: Der eine Stammbaum geht von Abraham zu Christus und der andere von Christus zu Adam.

¹ Aus Platzgründen wird hier darauf verzichtet, die verwendeten Schriftstellen aus der Bibel abzudrucken.

E. fragt nach: Was ist eigentlich ein Stammbaum?

Schüler: Da werden die Nachkommen festgehalten.

E. fragt: Was für eine Linie wird gezeichnet? Dazu führt E. aus: Es ist die Vaterlinie, die Namen der Männer. In Kirchenbüchern sind nur diese Namen festgehalten. Vorfahrenforschung ist wichtig und interessant.

9.15 – 9.20 Uhr:

E. bittet die Schüler, einen weiteren Text vom Arbeitsblatt zu lesen, in dem es um die Geburt Jesu geht (vgl. Text 3: Mt 1,18-25).

E. fragt: Was ist das für eine Form der Darstellung? Was ist mit Josef los?

Schüler: Wollte Frau verlassen, weil er das Kind nicht gezeugt hat.

E.: Er ist fromm und wollte sie heimlich verlassen. Josef fühlte sich hintergangen. Dann erscheint ein Engel. Was passiert da?

Schüler: Er sprach zu Josef, dass er sie zur Frau nehmen soll, weil Kind vom Heiligen Geist ist.

E.: Der Engel hat an seine Frömmigkeit appelliert, indem er sagt, Kind ist von Gott.

9.21 – 9.25 Uhr:

Die Schüler lesen jetzt einen weiteren Text von der Geburt Jesu (vgl. Text 4: Lk 2,1-21).

E.: Was heißt das, alle sollen sich schätzen lassen?

Schüler: Es geht um Steuern. Wie viel der Kaiser zu erwarten hat. Das meint „schätzen“.

E.: Geschichtlich kennt ihr bestimmt noch mehr vom Ursprung des Christentums.

E. fragt: Wem offenbart sich das Kind? ... E. erläutert: Das Kind offenbart sich den Hirten. Das sind einfache und arme Leute. Für euch bin ich da. Das ist euer Erlöser. Er begleitet euch. Das Christentum ist eine Religion, nicht die erste, aber eine neue Religion. Was ist nun der wesentliche Unterschied zwischen beiden Darstellungen?

Die Schüler finden keine Antwort. E. erläutert daraufhin kurz beide Texte, indem die Texte kurz zusammengefasst werden.

9.26 – 9.30 Uhr:

Schüler sollen das Arbeitsblatt zur Hand nehmen, auf dem das Kirchenjahr graphisch dargestellt ist.

E. fragt: Was ist Inkarnation?

Schüler geben keine Antwort.

E. erklärt: Gott kommt in Menschengestalt auf die Erde. Warum ist das so wichtig?

Schüler: Damit Menschen Glauben haben.

E.: Ja, er wird einer von ihnen und ist unter ihnen. Dabei kommt er aus ganz einfachen Verhältnissen. Er ist ein Hirtenkind.

Schüler: War Josef nicht Zimmermann?

Die Frage wird nicht kommentiert.

9.31 – 9.40 Uhr:

E.: Jetzt geht es um Epiphania, die Heiligen Drei Könige und das orthodoxe Weihnachtsfest.

Schüler lesen den Text „Die Weisen aus dem Morgenland“ (vgl. Text 5: Mt 2,1-12).

E. fragt die Schüler: Was wisst ihr noch?

Schüler: Das hat was mit einem Stern zu tun und mit Geschenken.

Schüler: Das kenne ich aus Weihnachtsliedern ... und aus der weihnachtlichen Tradition: Zum Beispiel aus Krippenspielen und Krippen, die man aufstellt. Dazu gehören Maria und Josef und die drei Weisen oder Könige.

Schüler: Die Intention ist: Alle Welt betet an. Es kommt die ganze Welt.

E.: Was ist Weihrauch?

Schüler: Ein Kästchen, das Priester schwenken.

E.: Warum hat Herodes Angst? Da die Schüler nicht antworten, erklärt E.: Er hat Angst vor einem neuen König.

Schüler: Herodes lässt alle Kinder umbringen, weil sie geflohen sind. Denn Engel haben das geweissagt.

E. sagt den Schülern, dass dieser Tag das orthodoxe Weihnachtsfest ist. Es erfolgt dann noch ein kurzer Hinweis darauf, dass sich dann die Taufe Jesu anschließt (vgl. Text 6: Mt 3,13-17; Mk 1,9-11; Lk 3,21-22).

3.4 Stundenbild 4

Schulform:	Realschule
Zeit:	11.55 – 12.40 Uhr
Gruppe:	21 Schüler
Lehrkraft:	X.
Thema:	„Wie Alkohol die Beziehungen und das Verhalten der Menschen verändert“
Lernfeld:	II
Hospitation:	5

11.55 –12.03 Uhr:

Zu Beginn der Stunde kündigt X. an, dass heute am Buch weiter gearbeitet werden soll. Die Gruppe beschäftigt sich mit dem Buch „Hau ab du Flasche“ von Ann Ladiges, das gemeinsam gelesen und besprochen wird. Damit alle Schüler einen Text haben, werden kopierte Texte ausgeteilt. Der Text ist in drei Abschnitte gegliedert, die zunächst jeweils von einem Schüler vorgelesen werden.

12.04 – 12.30 Uhr:

Das sich anschließende Unterrichtsgespräch prägt entscheidend den gesamten weiteren Stundenverlauf. Die Ergebnisse des Gesprächs werden von X. an der Tafel graphisch dargestellt.

Die Stunde beschreibt anhand einer Problemgeschichte das Verhalten von einzelnen Menschen und ihr Verhalten zueinander. X. betont: Wenn ein Problem durch das Verhalten von Menschen entsteht, kann es nur durch anderes Verhalten wieder aufgelöst werden.

Das Unterrichtsgespräch wird von der Lehrkraft deutlich in 5 Abschnitte gegliedert. Bevor in jedem Abschnitt einzelne Fragen gestellt werden, erfolgt durch eine kurze Formulierung eine Fokussierung, die die einzelne Frage in einen Problemhorizont stellt:

Hau ab du Flasche

Roland, Buddi und die Eltern (1. Teil)

Im 7. Schuljahr kam Buddi in die Klasse. Er war schon 14, ein Jahr älter als Roland. Es dauerte nur ein paar Tage, dann hatte Buddi klargemacht, wessen Kommando von jetzt ab galt. Die Klasse teilte sich in den Buddi-Anhang und diejenigen, die wie Roland – gern zu diesem Anhang gehört hätten. Außerdem gab es ein paar Schüler, die sich nicht für Buddi interessierten. Aber das waren sowieso Einzelgänger und zählten nicht.

Nach den Osterferien traf Roland an einem Nachmittag Buddi im Holzhausenpark. An Buddis Rennrad war die Kette abgesprungen. Roland nahm schnell die Zahnspange aus dem Mund und steckte sie in die Hosentasche. Er blieb stehen und sagte:

- Na ...

und Buddi sagte

- Scheiße.

Roland sah einen Augenblick zu, wie Buddi sich abmühte, die Kette wieder über das Zahnrad zu ziehen. Dann holte er aus seiner Anoraktasche die kleine Flasche Eierlikör, die er Oma Geiger abgebettelt hatte

- Willst du einen? - fragte Roland.
- Was ist denn da drin?
- Eierlikör.

Trink ich ja sonst nicht. Aber gib mal her.

Buddi trank fast die ganze Flasche leer. Roland ließ sich den Rest auf die Zunge tröpfeln.

- Gut, nicht?
- Na ja, nicht schlecht. Aber ich trinke lieber Whisky und so was. Eierlikör ist was für Säuglinge.
- Ich trinke auch Whisky. Meistens, sagte Roland, obwohl er noch nie welchen getrunken hatte.
- Woher kriegst du denn das Zeug? Hast du eine Quelle?
- Hab ich, sagte Roland.
- Dann besorg mal was und komm bei mir rum. Ich wohne in der Beethovenstraße.
- Weiß ich. Wann soll ich denn kommen?
- Na, wenn du was hast.
- Morgen?
- Von mir aus. Aber bring was mit!
- Mach ich.
- Okay, tschüs denn.
- Ja, tschüs. -

Buddi stieg auf sein Rad und ließ die Zehngangschaltung krachen. (...)

Als er am Freitag aus der Schule kam, weinte die Mutter: Das du mir das antun musst!

Roland wusste erst gar nicht, was los war. Dann zeigte sie ihm die beiden leeren Flaschen. Er hatte sie noch wegbringen wollen, aber dann war etwas dazwischengekommen.

- Die hab ich in deinem Schrank gefunden!
- Na und? Die lagen schon lange da drin.
- Die Mutter sagte nur: Kind! und versuchte, ihn in die Arme zu nehmen. Roland war das unangenehm.

1. Abschnitt:

Fokussierung: Zunächst müssen wir das Verhältnis zwischen Buddi und Roland klären.

Frage 1: Was haben wir erfahren?

Frage 2: Was für ein Typ ist Roland?

Die Schüler beschreiben das Verhältnis der beiden Jungen Buddi und Roland und schildern, wie Roland mit dem Konsum von Alkohol Buddi beeindrucken will.

2. Abschnitt:

Fokussierung: Wir müssen herausfinden, wie Roland mit seiner Mutter umgeht.

Frage 1: Was ist passiert?

Frage 2: Wie reagiert die Mutter?

Die Schüler erkennen die Hilflosigkeit und Ohnmacht der Mutter als sie die Flaschen entdeckt.

Hau ab du Flasche: Roland, Buddi und die Eltern (2. Teil)

Er hatte befürchtet, dass sie dem Vater gegenüber etwas von den Flaschen erwähnen würde, aber offensichtlich hatte sie die Sache für sich behalten. Sie sagte auch nichts, als die Geschichte mit dem Etikett passierte.

Der Vater war pinkeln gewesen und hatte runtergezogen. Aber es kam kein Wasser .

- Wieso geht das Klo nicht?, fragte er die Mutter.
- Was weiß ich. Vielleicht ist etwas mit dem Schwimmer.

Der Vater stieg auf das Kloblecken und entdeckte im Wasserkasten die halbleere Flasche Kümmel ...

Das Etikett war abgegangen und verstopfte den Wasserabfluss.

- Mein Gott, sagte die Mutter, und der Vater brüllte:
- Roland! Hast du den Scheiß hier gemacht?!

Roland wusste auch nicht, wie die Flasche in den Wasserkasten gekommen sein könnte. Vielleicht waren es die Handwerker?

- Wir haben seit Jahren keine Handwerker gehabt!
- Dann liegt das Ding vielleicht schon seit Jahren da drin.
- Mir reicht's jetzt! Renate, halt mich mal fest!

Der Vater stieg vom Klo herunter und wusch sich die Hände.

- Mein lieber Freund, sagte er und betonte jedes Wort. Wenn ich dich noch einmal erwische ...

Zu seinem 15. Geburtstag bekam Roland kein gebrauchtes Mofa, sondern eine gute Kamera.

- Damit kann man alles machen, sagte die Mutter. Die Fototasche schenken dir Opa und Oma Geiger dazu.
- Eigentlich hast du das alles ja gar nicht verdient!, meinte der Vater.

Aber dann boxte er Roland freundschaftlich in die Rippen und sagte:

- So, und jetzt stoßen wir auf deinen Geburtstag an.

Von der Schule war ein Schreiben gekommen, dass Roland wiederholt unentschuldigt gefehlt hätte.

- Roland, sagte die Mutter. Kind, was machst du bloß!
- Kannst du nicht dem Thiele sagen, dass ich an den Tagen immer zum Arzt musste und du keine Zeit gehabt hast, mir eine Entschuldigung zu schreiben? Bitte, Mami!
- Ogottogott, das dürfen wir deinem Vater alles gar nicht sagen. Du weißt, was der für ein Theater macht!

3. Abschnitt:

Fokussierung: Jetzt kommt der Vater ins Spiel.

Frage 1: Wie beschreibt ihr das Verhalten vom Vater?

Frage 2: Wie ist das Verhältnis von Vater und Mutter?

Die Schüler diskutieren das ambivalente und inkonsequente Verhalten von Rolands Vater, der ihm einerseits Strafen androht, wenn er weiterhin trinkt, und andererseits an seinem Geburtstag mit ihm anstößt.

4. Abschnitt:

Fokussierung: Mich interessiert, ob Roland „hauptberuflich“ ein Trinker wird.

Frage 1: Hat Roland eine Chance, vom Alkohol wegzukommen?

Frage 2: Wie kommt ihr zu eurer Meinung? Begründet sie!

Hier führt die Lehrkraft eine Abstimmung durch. 11 Schüler meinen, dass er eine Chance hat, kein Trinker zu werden. 2 Schüler sind der Meinung, er wird ein Trinker. Die anderen Schüler enthalten sich der Stimme. Die Schüler sind sich einig, dass er nur dann eine Chance hat, wenn er selbst vom Alkohol weg will.

5. Abschnitt:

Fokussierung: Es kann nur etwas anders werden, wenn das Verhalten von Menschen sich ändert.

Frage 1: Was müsste anders werden?

Frage 2: Was kann Roland tun?

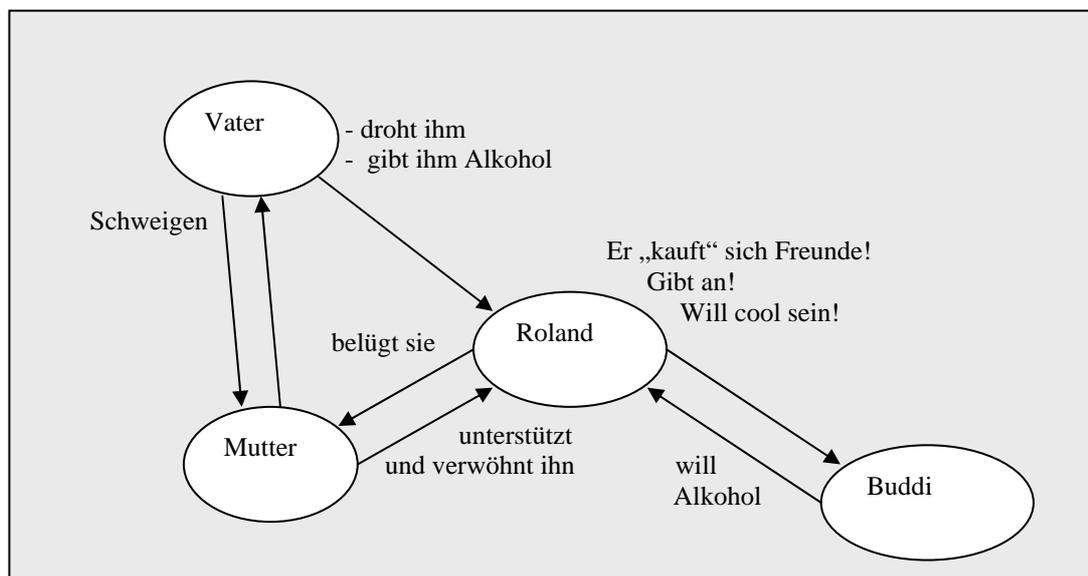
Frage 3: Was kann die Mutter tun?

Frage 4: Was kann der Vater tun?

Im abschließenden Gespräch werden Möglichkeiten eines veränderten Verhaltens zusammengetragen: Roland soll überlegen, ob er die richtigen Freunde hat. Mutter und Vater müssen miteinander und mit ihrem Sohn reden. X. betont, dass Alkoholprobleme nur lösbar sind, wenn Offenheit da ist.

12.30 –12.40 Uhr:

Die Schüler übernehmen das Tafelbild in ihr Heft, das während des Gesprächs entwickelt wurde:



3.5 Stundenbild 5

Schulform:	Gesamtschule
Klassenstufe:	8
Zeit:	10.55 – 11.40 Uhr
Gruppe:	15 Schüler der 8.11 und 8.12
Raum:	Klassenraum
Lehrkraft:	M.
Thema:	„Vorurteile“
Lernfeld:	II
Hospitation:	6

10.55 – 11.02 Uhr:

Die Stunde beginnt mit einer Frage der Lehrkraft. Die Schüler werden gebeten, Themen aufzuzählen, die sie im Ethikunterricht der Klasse 7 behandelt haben und die sich mit dem Zusammenleben der Menschen beschäftigen.

Die Schüler zählen daraufhin eine Reihe von Themen auf:

- 7 Weltwunder
- Drogen
- Stars und Idole
- Liebe – Freundschaft – Sexualität
- Konflikte
- Entscheidungen
- Autorität.

Diese Aufzählung bleibt unkommentiert.

11.02 – 11.09 Uhr:

Die Lehrkraft beginnt eine Geschichte¹ vorzulesen (vgl. Arbeitsblatt):

Als ein holländischer Professor Eingeborenentämme auf Neuguinea kennenlernen wollte, besuchte er zuerst den Stamm der Bora-Bora. Dann wollte er zu den Waf weiterreisen. Da warnten ihn die Leute des Dorfes, die Waf seien schmutzig und dumm. Sie seien schlechte Menschen, denen man nicht trauen könne. Aber der Forscher riskierte es dennoch, zu den Waf zu gehen. Und siehe da: er wurde herzlich empfangen. Von Grausamkeit und Dummheit war nichts zu merken. Man beglückwünschte ihn sogar, dass er mit heiler Haut bei den Bora-Bora-Leuten davongekommen sei. Diese seien doch schmutzig, dumm und schlechte Menschen, denen man nicht über den Weg trauen könne.

Arbeitsblatt

¹ Vgl. „Auf andere achten. Ethik 7/8“, hrsg. v. U.Gerber u.a., Frankfurt a.M. 1996, S. 39

Im Anschluss daran sollen die Schüler Gründe nennen, die zu den Urteilen in der Geschichte führen. Die Schüler sehen für die Urteile folgende Gründe:

- Streit
- kennen den anderen Stamm nicht
- einmaliger Eindruck wird verallgemeinert
- es wird nur oberflächlich hingesehen
- Diskriminierung

Obwohl die Lehrkraft einen Begriff hören möchte, um mit der Entwicklung des Tafelbildes zu beginnen, kommen die Schüler auf den Begriff „Vorurteil“ nicht. Der Begriff wird vom Lehrer genannt und an die Tafel geschrieben.

Die Schüler werden gefragt, wie sie das Verhalten des Professors einschätzen. Es gibt keine Antwort.

11.10 – 11.18 Uhr:

(1) Zunächst werden die Schüler gebeten, Vorurteile aus ihrem Alltag zu nennen. Zwei Schüler äußern sich. Ein Schüler meint, dass in einer falschen Freundschaft Dinge nach außen erzählt werden, die so nicht waren. Die Aussage wird nicht aufgegriffen bzw. kommentiert. Ein anderer Schüler meint, dass es Vorurteile gegenüber Ausländern gibt.

(2) Diese Äußerung greift die Lehrkraft auf und fragt die Schüler, was es für Vorurteile gegenüber Ausländern gibt. Diese zählen eine Reihe von Vorurteilen auf:

- Ausländer gehören zur Mafia
- Ausländer sind Drogenhändler
- Ausländer haben kein Geld
- Ausländer nehmen Arbeitsplätze weg
- Ausländer sind streitsüchtig

(3) Die Lehrkraft wirft nun folgende Frage auf: Gegenüber welchen Gruppen gibt es Vorurteile? Die Schüler zählen nun eine Fülle von Gruppen auf, gegenüber denen es Vorurteile gibt. Diese werden an der Tafel aufgeschrieben. Die Schüler nennen folgende Gruppen:

- Penner
- Obdachlose
- Alkoholiker
- Prostituierte
- Schwule
- Lesben
- Häftlinge
- Drogenabhängige
- Eltern
- Lehrer
- Mitschüler
- Stars
- Ausländer
- Außenseiter.

11.19 – 11.22 Uhr:

Ohne diese Aufzählung zu kommentieren, werden die Schüler gebeten, diese Auflistung unter der Überschrift „Vorurteile“ in ihr Heft zu schreiben.

11.23 – 11.36 Uhr:

Anschließend erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt (vgl. Arbeitsblatt: Was passt für wen?).

Was passt für wen?	
hilfsbereit	Rocker/ " Typen "
friedfertig	Ausländer
faul	Kriegsdienstverweigerer
aggressiv	Studenten
verzweifelt	Kommunisten
kinderlieb	Pfarrer
leisten was	Soldaten
leben auf Kosten anderer	Filmstars
könnten, wenn sie nur wollten	Arbeitslose
drücken sich	Ärzte
zerstören unseren Staat	Profifußballer
ungebildet	Pazifisten
unrealistisch	Arbeiter
verantwortungsbewußt	die Grünen
chaotisch	Unternehmer

Arbeitsblatt

Auf dieses Blatt sollen folgende Fragen geschrieben und beantwortet werden:

- Ordnet die Aussagen den Personen zu, für die sie eurer Meinung nach zutreffen?
- Wie und warum seid ihr zu dieser Meinung gekommen?
- Stimmen diese Aussagen wirklich?

Im nun folgenden Gespräch ordnen die Schüler die einzelnen Aussagen den Gruppen zu. L. möchte wissen, wie die Schüler zu dieser Meinung gekommen sind. Die Schüler geben keine Antwort. L. erläutert, dass Menschen durch Beobachtung sich eine Meinung bilden. L. erklärt, dass man sich nur dann ein Urteil bilden kann, wenn man zuvor etwas kennengelernt hat. Das ist die Voraussetzung.

11.37 – 11.40 Uhr:

Am Ende der Stunde lässt L. die Schüler noch einmal aufzählen, welche Assoziationen sie zu Ausländern haben. Schüler zählen auf:

- Ausländer sind faul
- Ausländer sind aggressiv
- Ausländer leben auf Kosten anderer
- Ausländer zerstören unseren Staat
- Ausländer sind ungebildet
- Ausländer drücken sich vor der Arbeit
- Ausländer sind verzweifelt

L. sagt: Mit Ausländern müssen wir uns noch beschäftigen. Es klingelt.

3.6 Stundenbild 6

Schulform:	Gesamtschule
Klassenstufe:	8
Zeit:	1. Stunde: 8.00 – 8.45 Uhr und 2. Stunde: 9.00 – 9.45 Uhr
Gruppe:	6 Schüler
Lehrkraft:	T.
Thema:	„Alles hat seine Zeit“
Lernfeld:	III / IV
Hospitation:	7

8.00 – 8.19 Uhr:

T. begrüßt mit dem Klingelzeichen die Gruppe, die um einen Tisch herum sitzt. Zunächst wird ein geplanter Kinobesuch besprochen.

Die Schüler werden an das Thema der letzten Stunde erinnert, indem T. fragt: Was ist Zeit? Die Schüler geben einige kurze Antworten: „Es gibt keine Zeit.“, „Wir haben die Zeit eingeteilt.“, „Die Zeit kann schnell oder langsam vergehen. Wenn etwas Spaß macht, vergeht die Zeit z.B. schnell.“.

8.20 – 8.35 Uhr:

T. schreibt nun das Thema der Stunde auf ein Blatt: „Alles hat seine Zeit.“ Im Rahmen einer Schreibmeditation sollen die Schüler ihre Assoziationen zu diesem Thema aufschreiben. Nach einer Zeit der Stille, die die Schüler sichtlich genießen, werden die Ergebnisse vorgestellt: „Alles in Ruhe tun.“, „Abwarten und Tee trinken“, „Zeit heilt alle Wunden“, „Nicht alles hat Zeit, deshalb hektik“, „Denken braucht seine Zeit“, „Menschen haben ihre Zeit“, „Spaß braucht seine Zeit“, „Beziehung braucht Zeit“, „Entscheidungen brauchen Zeit“, „Erwachsen werden braucht Zeit“.

8.35 – 8.45 Uhr:

Die Schüler erhalten nun von T. ein Arbeitsblatt mit der Bitte, den Text des Liedes „Turn! Turn! Turn!“ von Pete Seeger zu übersetzen.

Turn! Turn! Turn!		
To everything turn turn turn there is a season turn turn turn and a time to every purpose under heaven a time to be born a time to die a time to plant a time to reap a time to kill a time to heal a time to laugh a time to weep To everything turn turn turn there is a season turn turn turn and a time to every purpose under heaven	a time to build up a time to break down a time to dance a time to mourn a time to cast away stones a time to gather stones together To everything turn turn turn there is a season turn turn turn and a time to every purpose under heaven a time of love a time of hate a time of war a time of peace a time you may embrace a time to refrain from embracing	To everything turn turn turn there is a season turn turn turn and a time to every purpose under heaven a time to gain a time to lose a time to rend a time to sew a time to love a time to hate a time for peace I swear it's not too late Pete Seeger

Arbeitsblatt

In diesem Lied werden eine Vielzahl unterschiedlicher Zeiten vorgestellt: „... a time to be born, a time to die, a time to plant, a time to reap, ..., a time to build up, a time to break down, a time to dance, a time to mourn, ..., a time of love, a time of hate, a time of war, a time of peace, ...“

8.45 – 9.00 Uhr: Pause

9.00 – 9.06 Uhr:

T. stellt die Frage in den Raum: Wo kommt der Satz „Alles hat seine Zeit.“ eigentlich her? Ein Schüler ist sich sicher, dass er aus der Bibel stammt. Die Schüler stellen jetzt eine Reihe von Fragen: „Was heißt AT?“, „Was heißt NT?“, „Sollen wir in Ethik gläubig werden?“. Die Fragen werden von T. jeweils kurz beantwortet. Dann wird der Text aus der Bibel gelesen (vgl. Koh 3,1-8).

9.07 – 9.15 Uhr:

Dann lenkt T. die Aufmerksamkeit auf eine weiterführende Aufgabe und fragt: „Wenn ihr an das Leben denkt, welche Symbole für Leben fallen euch ein?“ Nach einer kurzen Zeit zum Überlegen tragen die Schüler zusammen: „Das Leben ist wie eine Sonne.“, „Das Leben ist der Weg von der Blüte zur Frucht.“, „Das Leben ist ein Kreis (-lauf).“.

T fragt: „Das Leben ist ein Fluss. Was haltet ihr davon?“ Schüler: „Fluss kann umgeleitet werden.“, „Fluss kann austrocknen.“, „Fluss der Zeit“.

9.16 – 9.45 Uhr:

Im Anschluss an dieses Gespräch werden die Schüler gebeten, ihr Leben zu malen und dabei ein Symbol zu verwenden. Damit eine ruhige Atmosphäre entsteht, wird klassische Musik gespielt. Da das die Schüler gewöhnt sind, fragen sie gleich die Lehrkraft: „Haben sie heute wieder ihre Musik mitgebracht?“.

Die Schüler gestalten nun ihre Blätter, indem sie unterschiedliche Symbole wählen (Berg, Weg, Fernverkehrsstraße, Vulkan, Baum) und Daten ihres Lebens eintragen. T. malt auch ein Bild und trägt Daten ihres Lebens ein, was die Schüler neugierig macht.

3.7 Stundenbild 7

Schulform:	Gymnasium
Klassenstufe:	9
Zeit:	3. Stunde
Gruppe:	15 Schüler
Lehrkraft:	E.
Thema:	Homosexualität
Lernfeld:	II
Hospitation:	16

9.55 – 10.05 Uhr:

Nachdem in der letzten Stunde die Schüler Fragebögen ausgefüllt haben, beginnt E. die Stunde mit dem Hinweis darauf, dass sie die Auswertung der Fragebögen mitgebracht hat. Das weckt das Interesse der Gruppe.

Um die Gruppe einzustimmen fragt E.: „Wie sind wir auf das Thema Homosexualität gekommen?“ Die Schüler erinnern sich, dass sie beim Beschäftigen mit Fragen zu Liebe –

Sex – Partnerschaft auf dieses Thema gestoßen sind. E. fragt weiter: „Warum beschäftigen wir uns damit im Ethikunterricht?“ Die Antworten der Schüler gehen in drei Richtungen. Die einen betonen, dass Liebe und Sex Teil unseres Lebens ist und deshalb in den Ethikunterricht gehört, weil hier Erfahrungen besprochen werden. Eine andere Gruppe meint, dieses Thema gehört in den Ethikunterricht, weil hier Fragen behandelt werden, auf die es keine einfachen Antworten gibt. Andere sagen, das Thema gehört deshalb in den Ethikunterricht, weil wir hier über Dinge reden können, worüber wir mit anderen nicht reden würden.

10.05 – 10.24 Uhr:

Nun legt E. den Schülern die Ergebnisse der Umfrage vor (vgl. Auswertung des Fragebogens), die sich die Schüler anschauen:

Fragebogen zum Thema Homosexualität				
	Jungen		Mädchen	
	Ja	Nein	Ja	Nein
1. Homosexualität sollte verboten und bestraft werden.	-	6	1	8
2. Sie ist normal.	4	1	8	1
3. Man wird krank davon.	3	3	-	7
4. Sie ist eine Folge fehlgeleiteter Sozialisation.	3	3	-	7
5. Homosexuelle sind weibisch.	1	3	2	5
6. Homosexualität ist eine Folge falscher Erbanlagen.	2	4	-	9
7. Homosexuelle tun mir Leid.	3	2	1	7
8. Homosexualität ist eine Möglichkeit der Liebe.	4	2	9	-
9. Homosexualität ist verwerflich und homosexuelle Handlungen sind sündig.	2	3	-	8
10. Homosexuelle Erfahrungen sind wünschenswert für jeden.	1	4	-	6
11. Homosexuelles Verhalten ist jedermanns Privatsache.	5	1	9	-
12. Homosexuelles Verhalten ist ein Ausdruck besonders starker und zärtlicher Liebe.	2	2	-	4
13. Homosexuelle verführen kleine Jungen.	-	4	-	7
14. Homosexuelle Beziehungen sollten immer straffrei sein.	5	-	7	1
15. Jeder Mensch macht homosexuelle Phasen durch.	1	2	-	4

Folie: Auswertung des Fragebogens

Es schließt sich ein Gespräch an, das konzentriert und locker ist. Da das Gespräch kaum gestört wird, kann es sich zunehmend entfalten.

Zunächst stellen die Schüler heraus, dass die Meinungen der Mädchen einheitlicher als die der Jungen sind. E. lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage 12 des Fragebogens. Die Schüler sind mehrheitlich der Meinung, dass homosexuelle Liebe nicht unbedingt stärker als heterosexuelle Liebe ist.

Dann tragen die Schüler verschiedene Meinungen vor: Ein Schüler meint, es ist krankhaft, wenn ein Mann eine Geschlechtsumwandlung vornehmen will. Ein anderer Schüler meint, dass sich Schwule in übertriebener Weise in der Öffentlichkeit präsentieren. Schließlich sagt ein Schüler: „Gott hat zwei Arten von Menschen geschaffen. Es ist deshalb irgendwie komisch und krank, wenn ein Mann einen Mann liebt. Ich bin dagegen.“

E. greift diesen Gedanken auf und sagt: „Manche sagen, Homosexualität sei schlecht, weil sie nicht der Fortpflanzung dient.“ Die Schüler gehen auf diese Äußerung dahingehend ein, dass sie sagen, die Welt ist sowieso überfüllt und so wäre es besser, wenn viele Menschen auf Kinder verzichten würden.

Nachdem im Gespräch deutlich wurde, dass die Vorstellungen von der Homosexualität stark von den Medien geprägt sind, begannen Schüler von ihren Erfahrungen mit homosexuellen Menschen zu berichten, die nebeneinander stehen blieben:

Schüler: „Mein Onkel ist schwul. Das habe ich erst vor einem Jahr von meinen Eltern erfahren. Man merkt es ihm nicht an.“

Schülerin: „Habe eine Tante, die lesbisch ist. Die ist ganz in Ordnung.“

Schülerin: „Als ich im Ferienlager war, hat sich der Leiter als Frau gezeigt.“

Schüler: „Ich hatte eine Klassenlehrerin, die eine Freundin hatte. Sie haben sich immer gleich gekleidet, wobei unsere Klassenlehrerin die männliche Rolle übernommen hat. Sie war viel härter als ihre Freundin. Auch als Sportlehrerin war sie sehr hart.“

Schülerin: „Ich war auf einer Party. Zwei Schwule haben sich da ganz normal verhalten. Danach hatte ich ein ganz anderes Bild von Schwulen.“

10.25 – 10.28 Uhr:

Die Schüler schauen einen Kurzfilm (Homo – Hetero – Bi oder was?). Nachdem in der letzten Stunde die Homosexualität von Männern thematisiert wurde, wird jetzt der Blick auf lesbische Frauen gerichtet. Im Mittelpunkt des Films steht eine Szene, in der ein Mädchen die Mutter bittet, bei der Freundin übernachten zu dürfen. Die Mutter sagt: „Du kannst bei ihr schlafen. Nur mit den Jungs muss man aufpassen.“

10.29 – 10.35 Uhr:

Im anschließenden Gespräch zeigen sich die Schüler tolerant („Lass sie machen. Ist doch egal.“). Viele Schüler wünschen, dass es nicht öffentlich zur Schau gestellt wird. Auch schwingt eine Angst mit, selbst beeinflusst zu werden.

10.36 – 10.40 Uhr:

Zum Abschluss teilt E. ein Arbeitsblatt aus. Es beschäftigt sich mit „Fragen und Antworten zum Thema Homosexualität“. Die 23 Fragen werden in lexikalischer Kürze beantwortet, wobei eine Vielzahl von Begriffen geklärt werden.

3.8 Stundenbild 8

Schulform:	Gymnasium
Klassenstufe:	8
Zeit:	2. Stunde
Gruppe:	13 Schüler
Lehrkraft:	J.
Thema:	„Der/ die/ das Fremde“
Lernfeld:	II
Hospitation:	17

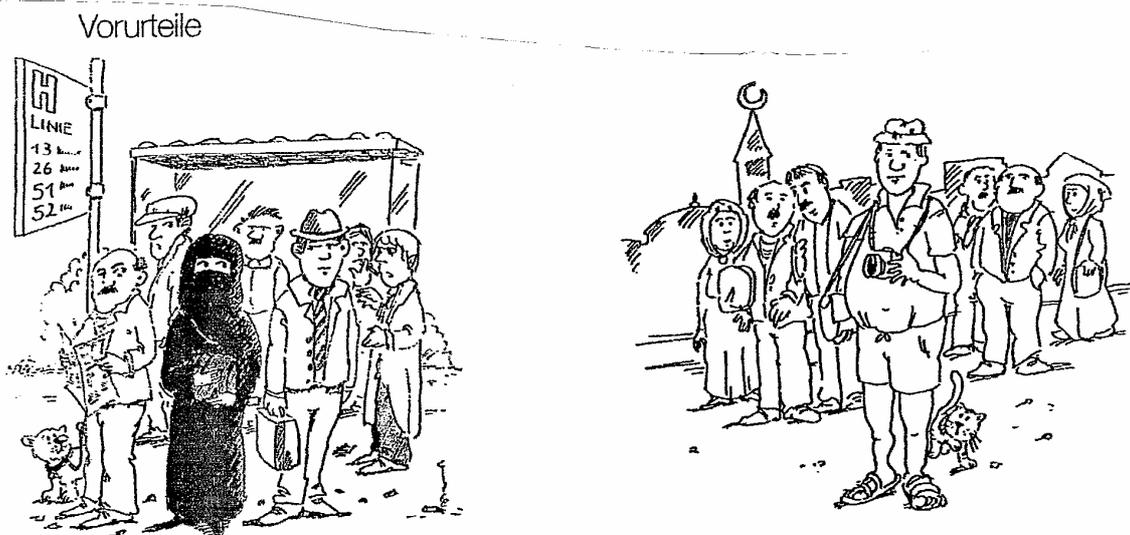
8.50 – 8.56 Uhr:

J. knüpft an die vergangene Stunde an und erinnert an einen gemeinsam gelesenen Text („Der Deutsche“), woraufhin die Schüler zusammentragen, wie in diesem Text der Deutsche beschrieben wurde: Er trägt Lederhosen und trinkt Bier.

Die Schüler werden gefragt, was sie von solchen Aussagen halten, was für einen Wert sie haben und wohin sie führen. Die Schüler sind der Meinung, dass es sehr allgemeine Aussagen sind, die wenig Wert haben und aus denen schnell Vorurteile werden können.

8.57 – 9.15 Uhr:

Die Schüler erhalten von J. ein Arbeitsblatt mit zwei Karikaturen und dazu die Aufgabe: Notiert bitte, was die Menschen auf den Bildern denken und fühlen könnten. Dafür erhalten die Schüler sehr viel Zeit, wodurch zunehmend Unruhe entsteht.



9.16 – 9.28 Uhr:

Die Schüler stellen nun ihre Arbeitsergebnisse vor. Folgende Gedanken werden geäußert:

1. Bild: Frau mit Schleier:

- Was gucken die denn so? Hoffentlich kommt bald der Bus.
- Ich bekomme Angst, die gucken mich alle so böse an.

Die anderen Menschen:

- Ist der nicht warm?
- Was sucht sie denn hier?
- Warum zieht sie sich so an? Soll sie doch zurückgehen, wenn sie sich so anziehen will.
- Sie müssen immer auffallen.
- Sie wird wie eine Sklavin behandelt.
- Ob ihr Mann auch Schwarzarbeiter ist, wie oft in der Zeitung zu lesen ist?
- Sie hat bestimmt auch so viele Kinder wie meine Nachbarn, die so laut sind.
- Schlimm, dass man im eigenen Land nur noch so etwas sieht.

2. Bild: Tourist:

- Haben die noch nie einen Mann gesehen?
- Es wäre schön, wenn mich nicht alle so ansehen würden.

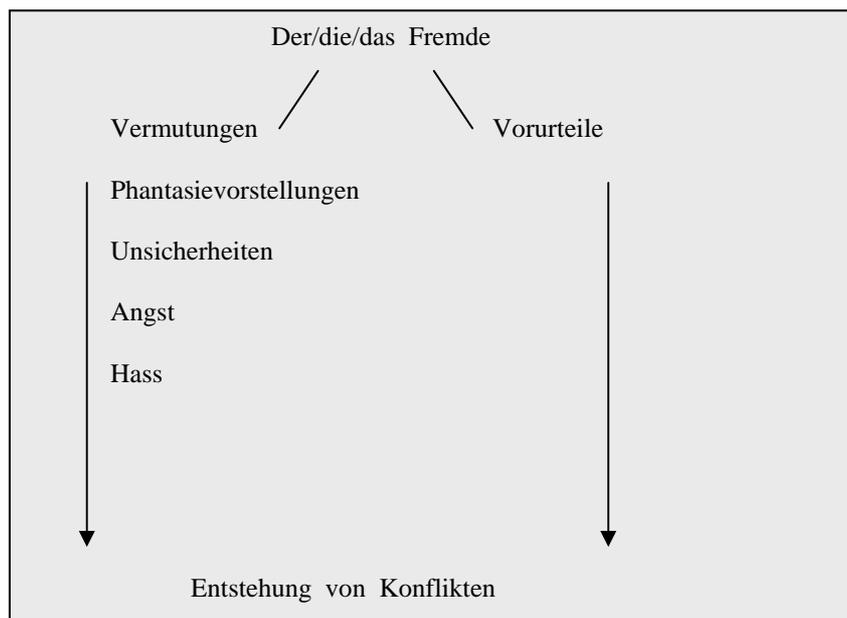
Die anderen Menschen:

- Typisch so ein Tourist, der alles fotografieren will.
- Schon wieder so ein Tourist. Die sollen doch bloß zu Hause bleiben.
- Wie hat der sich denn angezogen?

Im anschließenden Gespräch wird geklärt, worauf sich alle vorgetragenen Vermutungen gründen. Sie gehen von Äußerlichkeiten aus. Das Fremde wird dabei zum Problem. Weil wenig Wissen vorhanden ist, spielen Vorurteile eine große Rolle. Wo Vorurteile vorherrschen, entstehen viele Konflikte.

9.29 – 9.35 Uhr:

Die Schüler übernehmen das inzwischen entwickelte Tafelbild in ihr Heft.



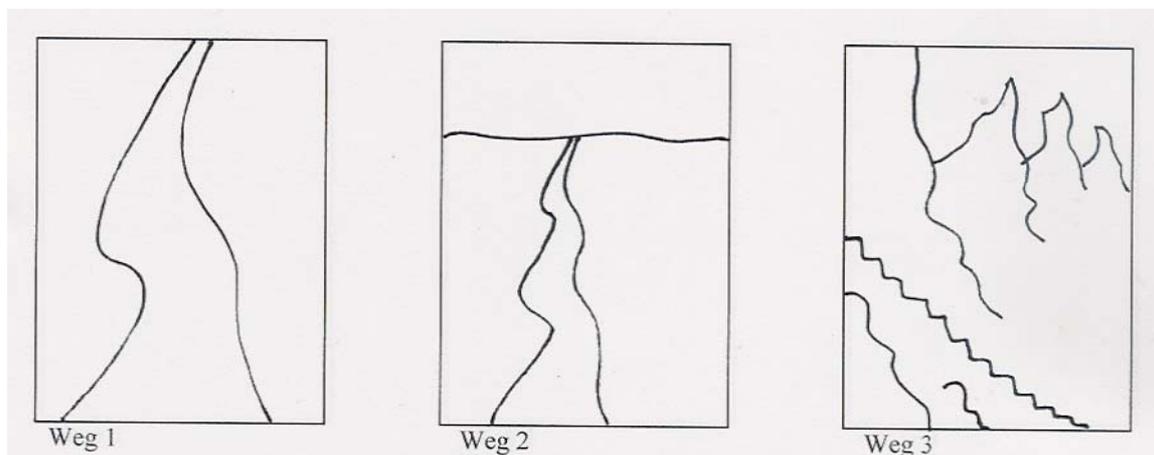
Tafelbild

3.8 Stundenbild 9

Schulform:	Gymnasium
Klassenstufe:	8
Zeit:	2. Stunde
Gruppe:	13 Schüler
Lehrkraft:	N.
Thema:	„Der Weg als Symbol für das Leben“
Lernfeld:	IV
Hospitation:	24

9.55 – 10.09 Uhr:

N. eröffnet den Schülern, dass sie heute mit einem neuen Thema beginnen, hängt drei Fotografien in schwarz-weiß an die Tafel und fragt: „Was ist zu sehen?“ Schüler antworten: „Eine Straße“.



N. lädt die Schüler ein, sich mit den Bildern auseinanderzusetzen. N. fragt nach den Gemeinsamkeiten der drei Bilder. Die Schüler beschreiben: „Es geht immer um Straßen, um Berge und um Wege nach oben.“

N. bittet nun die Schüler, sich einen der drei Wege auszusuchen und zu begründen, warum sie diesen gehen wollen.

Schüler: „Den Dritten. Das ist eine Bergbesteigung. Die ist nicht so langweilig.“

Schüler: „Den ersten oder dritten Weg würde ich gehen. Der zweite Weg ist mir zu lang.“

Das Ziel ist, oben zu sein. Liegt vielleicht an der Perspektive.“

Schüler: „Ich würde den zweiten Weg gehen. Kann ich nicht begründen. Viel Landschaft ist da. Und was ist dahinter? Das macht mich neugierig.“

Schüler: „Ich würde nur herumstehen wollen!“

N. sagt: „Nur herumstehen geht nicht! Du musst laufen!“

Schüler: „Ich möchte erst wissen, was das Ziel ist.“

Schüler: „Ich will nicht laufen.“

Festgehalten wird, dass 1 Schüler den ersten Weg, 4 Schüler den zweiten und 8 Schüler den dritten Weg gehen würden. N. meint: „Viele von euch haben sich für den mühsamen Weg entschieden.“

10.10 – 10.18 Uhr:

N. fragt: „Könnte der Weg auch eine andere Bedeutung haben? Wir haben ein Buch gelesen, in dem von einem Sonnenuntergang die Rede war. Welche Bedeutung hatte er? Wofür steht der Sonnenuntergang?“

Schüler: „Alle können ihn sehen.“ „Arme und Reiche.“ „Das ist ein Symbol.“ „Bezeichnung für etwas Schönes.“

N. fragt weiter: „Was könnten Wege für eine Bedeutung haben?“

Schüler: „Das nach dem Weg ein Ziel kommt.“

Schüler: „Weg des Lebens. Da können auch Schwierigkeiten kommen.“

Schüler: „Weg kann schwer oder leicht sein, Spaß machen oder mühsam sein.“

Schüler: „Es gibt auch Hindernisse. Aber nicht aufzugeben, ist wichtig.“

Schüler: „Leben hat drei Wege. Wenn man den richtigen wählt, kommt man an das Glück.“

N. bringt eine Erfahrung ein: „Man kann den Weg nur ein kurzes Stück einsehen.“

Schüler: „Man kann nicht wissen, was richtig ist.“

Schüler: „Wenn man älter ist, sieht man ein, dass es ein falscher Weg ist.“

N.: „Wenn wir die Wege jetzt symbolisch sehen, würdet ihr bei eurer Wahl bleiben?“

Schüler: „Erst die Arbeit, dann das Glück. Deshalb will ich den dritten Weg.“

Schüler: „Beim zweiten Weg hat man weiten Weg vor sich, unendlicher Weg. Aber man kann Ziel sehen.“

Schüler: „Beim zweiten Weg kann man viele Erfahrungen machen. Sonst bleibt nur eine kurze Anstrengung.“

10.19 – 10.27 Uhr:

N. erzählt den Schülern, dass sie zu den drei Bildern ein Gedicht mitgebracht hat. Arbeitsblätter werden verteilt und die Schüler sollen das Gedicht von Kurt Marti lesen:

Motto:

Wo kämen wir hin
wenn alle sagten
wo kämen wir hin
und niemand ginge
um einmal zu schauen
wohin man käme
wenn man ginge

(Kurt Marti)

Arbeitsblatt

Vier Schüler sagen: „Das verstehe ich nicht.“ Eine Auseinandersetzung mit dem Gedicht beginnt.

Schüler: „Wer immer nur fragt, aber nicht geht, wird an kein Ziel kommen.“

Schüler: „Losgehen ist wichtig!“

Schüler: „Aber ist es nicht wichtig, zu wissen, wo man hinkommt?“

N. fragt: „Was will er zum Ausdruck bringen, wenn er schreibt: Wo kämen wir hin ...?“

Schüler: „Es wäre falsch, wenn alle so denken.“

N.: „Wer das sagt, will verhindern. Das ist ein Verhinderungssatz. Deshalb: Losgehen und sehen, wo man hingeht.“

10.28 – 10.29 Uhr:

Schüler fragt N.: „Welches Bild würden sie nehmen?“

N.: „Das zweite Bild! Ich stelle es mir schön vor, so zu laufen. Bei allen drei Bildern wissen wir nicht, wo es hingeht. Losgehen. Nicht zaudern. Gucken, wo man hingeht.“

10.30 – 10.40 Uhr:

N. macht auf einen zweiten Text aufmerksam, betont, dass er schwer zu verstehen ist, und bittet die Schüler, ihn still zu lesen.

Gibs auf!

"Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. Als ich die Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, dass es schon viel später war, als ich geglaubt hatte, ich musste mich sehr beeilen, der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe, ich lief zu ihm und fragte ihn atemlos nach dem Weg. Er lächelte und sagte: " Von mir willst du den Weg erfahren?" "Ja", sagte ich, "da ich ihn selbst nicht finden kann." "Gibs auf, gib auf", sagte er und wandte sich mit einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen allein sein wollen.

Franz Kafka

Arbeitsblatt

Die spontane Schülerreaktion: „Das ist unsinnig ... Das verstehe ich nicht.“

N. ermutigt zum Nachdenken: „In welcher Situation ist der Erzähler?“

Schüler: „Es ist spät.“

Schüler: „Er ist unsicher.“

Schüler: „Die Zeit drängt und er kennt den Weg nicht.“

N. fragt: „Was sind die Schlüsselwörter im ersten Satz?“

Schüler: „Früh heißt jung.“

N.: „Was ist der Bahnhof? ... Hier fährt man weg.“

Schüler: „Der Bahnhof ist ein Symbol: Leute mit Ziel steigen ein.“

N. fragt: „In welcher Situation ist der Mann?“

Schüler: „Er will weg. Raus.“

N.: „Ziel ist der Bahnhof.“

N.: „Was ist das mit der Uhr?“

Schüler: „Er hat wenig Zeit.“

Schüler: „Hektik macht unsicher.“

N.: „Zu welchem Mittel greift er?“

Schüler: „Er sucht fremde Hilfe.“

N.: „Wofür steht der Schutzmann?“

Schüler: „Für Sicherheit und Schutz.“

N.: „Er erwartet, dass er ihm sagt, wo es lang geht. Wie reagiert er?“

Schüler: „Von mir? Er ist erstaunt. Wenn du ihn nicht allein findest, dann findest du ihn nicht.“

N.: „Von wem kannst du den Weg erfahren?“

Schüler: „Von mir.“

- Wege – Ziele
- Weg des Lebens

Tafelbild

3.10. Stundenbild 10

Schulform: Gymnasium
Klassenstufe: 7
Zeit: 3. Stunde
Gruppe: 11 Schüler
Lehrkraft: G.

Thema: „Erziehung gestern und heute“
Lernfeld: IV

Hospitation: 25

9.55 – 10.18 Uhr:

G. erklärt, dass er heute im Unterricht über Erziehung und Erziehungsziele mit der Gruppe nachdenken möchte.

Aus diesem Grunde hat er eine **Folie** vorbereitet, auf der die Geschichte vom Daumenlutscher aus dem „Struwwelpeter“ zu finden ist. G. erläutert, dass der Arzt Dr. Heinrich Hoffmann diese Geschichte für seinen Sohn gemalt hat, wie in der 5. Aufl. zu lesen ist.¹

Die Geschichte vom
Daumenlutscher:

Konrad“, sprach die Frau Mama,
„ich geh aus, und du bleibst da.
Sei hübsch ordentlich und fromm,
bis nach Haus ich wieder komm.
Und vor allem, Konrad, hör!
Lutsche nicht am Daumen mehr;
denn der Schaeider mit der Scher
kommt sonst ganz geschwind daher,
und die Daumen schneidet er
ab, als ob Papier es wär.“



¹ Die Materialien für diese Unterrichtsstunde sind in folgendem Lehrbuch zu finden: Ethik. 7. Jahrgangsstufe, hrsg. v. R. Spann, München (bsv) 1991, S. 33-38

Die Geschichte wird zunächst vorgelesen. Eine Schülerin bringt zum Ausdruck, dass sie dieses Buch nicht mag. G. bittet die Schülerin, nachher zu erzählen, warum sie das Buch nicht mag.

Ausgehend von dem Satz der Mutter „Lutsche nicht am Daumen mehr, denn ...“, werden die Schüler von G. gefragt, was sie vermuten, wie dieser Satz weitergehen könnte. Die Schüler sagen: „Weil man sonst krank wird.“, „Weil man dann schiefe Zähne bekommt.“, „Weil der Daumen sonst kleiner wird.“. Außerdem berichten die Schüler, welche Erlebnisse sie bis in die Grundschulzeit mit daumenlutschenden Kindern hatten, wie Hände verbunden bzw. Pflaster über die Daumen geklebt wurden, wie Kinder deshalb ausgelacht wurden.

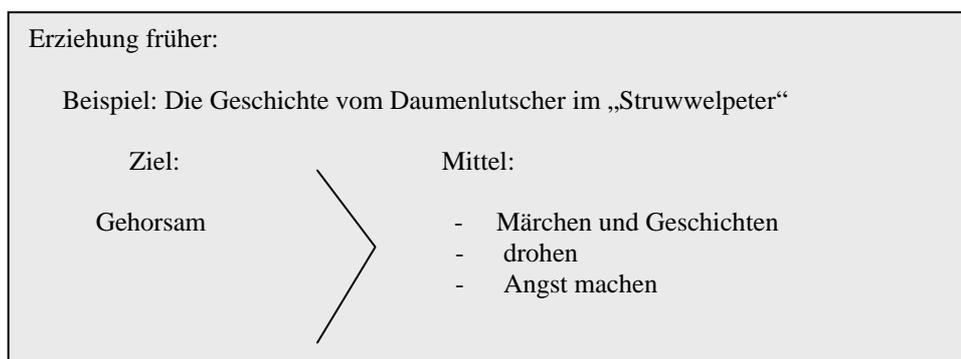
G. möchte nun wissen, wie die Mutter in der Geschichte ihrer Forderung Nachdruck verleiht. Die Schüler meinen, dass hier drastische Strafen angedroht werden, weshalb einige das Buch auch nicht mögen. Erzählt wird die Geschichte um Kinder abzuschrecken. Sie sollen Angst bekommen.

Die Schüler werden von G. daran erinnert, dass sie nach dem „denn“ etwas anderes erwartet haben, als in der Geschichte steht. Nun wird heftig darüber diskutiert, wie Eltern ihre Forderungen begründen sollen. Die einen meinen, es müssen sachliche Begründungen gefunden werden (z.B.: „Das macht dich krank.“), die anderen sagen, manchmal muss eine andere Sprache gewählt werden (z.B.: „Sonst kommt gleich der böse Wolf.“).

G. schließt die Diskussion, indem er festhält: Die Erfahrung zeigt, dass Drohungen nichts nutzen.

10.19 – 10.27 Uhr:

Die Schüler sollen nun überlegen, was für Ziele hier in der Erziehung verfolgt und welche Mittel zur Erreichung dieser Ziele gewählt werden. Die Schüler erkennen, dass das Ziel der Erziehung im Gehorsam der Kinder gesehen wird. Um dieses Ziel erreichen zu können, werden heftige Strafen angedroht, die die Kinder einschüchtern und Angst machen sollen. Diese Überlegungen werden in einem Tafelbild festgehalten:



Tafelbild 1

Weiterführend werden die Schüler nun aufgefordert, zu überlegen, wie sie dieses Ziel und die Mittel beurteilen. Die Gruppe ist sich einig, dass sie es so nicht machen würden. Sie finden es nicht gut, dass Kinder mit der Angst dann leben müssen.

10.28 – 10.35 Uhr:

Jetzt konfrontiert G. die Gruppe mit einem **Ultraschallbild**, das ein daumenlutschendes Kind im Mutterleib zeigt.



Die Schüler sollen Vermutungen darüber anstellen, warum bereits im Mutterleib das Kind am Daumen lutscht. Die Schüler meinen: „Es ist ein Instinkt.“, „Das Kind hat Langeweile.“, „Das Kind übt das Saugen.“

G. bittet nun einen Schüler einen **Text** vorzulesen. Hier erfahren die Schüler, dass das Kind Trost sucht, wenn es am Daumen lutscht. Das sich anschließende Gespräch verdeutlicht die Ursachen für das Lutschen am Daumen. Die Schüler erkennen, dass ein Kind sich dann womöglich unglücklich und einsam fühlt. Die richtige Antwort darauf ist mehr Aufmerksamkeit, Nähe, Zuwendung und Liebe.

Erziehung heute:

Nach den Ursachen für ein Verhalten fragen.

- Überlegen, ob das Kind unglücklich ist.
- Kind trösten.
Zuwendung und Aufmerksamkeit geben.

Tafelbild 2

10.35 – 10.40 Uhr:

Die Schüler übernehmen das Tafelbild in ihr Heft.

3.11. Stundenbild 11

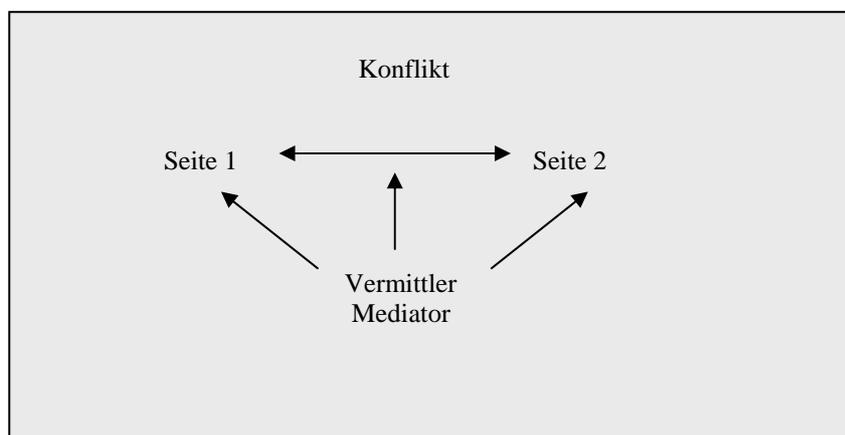
Schulform:	Gesamtschule
Klassenstufe:	9
Zeit:	1. Stunde
Gruppe:	6 Schüler
Lehrkraft:	N.
Thema:	„Gewalt“
Lernfeld:	II
Hospitation:	27

8.00 – 8.05 Uhr:

N. knüpft an eine Geschichte der letzten Stunde an: Ein Mädchen hatte Stress mit ihrer Lehrerin und ihrer Mutter wegen schulischer Leistungen. Die Situation war festgefahren, weil das Mädchen sich mit vielen Anschuldigungen überhäuft sah und keinen anderen Ausweg wusste, als sich gewalttätig zu äußern.

N. erklärt, dass Gewalt oft ihren Ursprung in ganz unterschiedlichen Konflikten hat. Die Schüler werden aufgefordert, Konflikte zu nennen. Eine Reihe von familiären Konflikten werden aufgezählt (z.B. das Verrichten häuslicher Arbeiten, das zeitige Heimkommen am Abend), die nicht weiter kommentiert werden.

Um Konflikte lösen zu können, erläutert N., gibt es Mediatoren, die mit Gefühl und Wissen helfen. Sie vermitteln zwischen den Konfliktparteien. An der Tafel entwickelt L. folgendes Tafelbild:



Tafelbild 1

8.06 – 8.12 Uhr:

N. bittet die Schüler in einem Rollenspiel darzustellen, wie die Geschichte mit dem Mädchen, der Mutter, der Lehrerin und dem Mediator weitergehen könnte. Nach der Rollenverteilung kommt es zu einem ganz kurzen Rollenspiel. Dabei bleiben die Schüler an ihren Plätzen. Der Mediator macht nur eine Äußerung, dann bricht N. das Rollenspiel ab. Es folgt keine Besprechung des Rollenspiels.

8.12 – 8.19 Uhr:

N. kündigt an, dass sie sich jetzt mit dem letzten Teil des Themas „Gewalt“ beschäftigen wollen und teilt Arbeitsblätter aus. Die Schüler werden gebeten, die Texte vorzulesen:

Ursachen menschlicher Aggression

1. Klassische Theorien

Thomas Hobbes:

Der Mensch ist von Natur aus ungesellig; Neid, Missgunst, gegenseitige Konkurrenz und Ruhmsucht führen zu einem Krieg eines jeden gegen jeden. Eine absolute Staatsmacht muss die Gewalt des einzelnen unterdrücken.

„Der Mensch ist aggressiv.“

Jean-Jacques Rousseau:

Der Mensch hat einen angeborenen Widerwillen, andere leiden zu sehen. Erst die Gesellschaft bringt die bösen Leidenschaften hervor. Häufiger Anlass für Aggressionen ist der Streit um Besitz.

„Der Mensch wird aggressiv.“

2. Moderne Theorien:

Sigmund Freud:

Aggression ist das Werk des Todes-triebes; er wird von der eigenen Person auf andere Objekte und Personen umgelenkt.

Konrad Lorenz:

Der Aggressionstrieb ist in der Natur lebens- und arterhaltend (Auswahl des Stärksten, Verteilung Lebensraums, Festlegung der Rangordnung). Nur in der vom Menschen geschaffenen Kulturwelt entartet er zu einer Fehlfunktion mit vernichtenden Folgen.

John Dollard:

Aggression ist die Folge einer Frustration (Frustration ist jede Störung einer zielgerichteten Aktivität.)

Albert Bandura:

Aggression wird wie jedes Verhalten gelernt:
- durch eigene Erfahrung, wenn aggressives Verhalten zum Erfolg führt
- durch Nachahmung aggressiver Vorbilder

Arbeitsblatt

N. fragt die Schüler, welche Theorien ihnen verständlich erscheinen. Da die Schüler sich kaum äußern, erläutert N. die einzelnen Theorien.

8.20 – 8.40 Uhr:

N. zeigt den Schülern das Video „Fred F. – Mörder mit 16“ (3sat). Sie sollen beachten, welche der besprochenen Theorien dieser Film stützt.

Der Film berichtet aus dem amerikanischen Strafvollzug. Fred erzählt sein Leben. Er wurde als Kind vom Vater misshandelt. Mit sieben Jahren faszinierten ihn Messer. Die Mutter war schwach, wurde vom Stiefvater geschlagen und war Alkoholikerin. Mit fünf Jahren gab ihm der Vater Gras und Bier und mit neun Jahren hat er geschnüffelt und fing an, die Schule zu schwänzen. Deswegen kam er in eine Anstalt, wo er immer wieder floh. Er wollte jemand mit Ruf sein und fing an, Autos zu stehlen. Erstmals wurde er gegen seine Mutter gewalttätig. Mit vierzehn Jahren hat er sich auf einer Fete mit seinem Opfer zuerst gestritten und dann auf ihn eingestochen ... Das war alles ... Der Prozess war schlimm ... Meine Familie will nichts von mir wissen ...

8.41 – 8.45 Uhr:

Im abschließenden Gespräch ist die Mehrzahl der Schüler der Meinung, dass der Film die Theorie von Rousseau unterstützt.

3.12. Stundenbild 12

Schulform: Hauptschule
Klassenstufe: 8
Zeit: 13⁰⁰ - 14⁴⁰ Uhr
Gruppe: 3 Schülerinnen und 2 Schüler
Lehrkraft: L.

Thema: „Erwachsenwerden“
Lernfeld: II

Hospitation: 35

13¹⁰ – 13²⁵ Uhr:

L. bittet die Schüler, sich dem heutigen Gast vorzustellen. Daraufhin nennen die Schüler ihre Namen und beschreiben gleichzeitig sehr ausführlich ihr Verhältnis zu ihren Eltern und Geschwistern.

13²⁵ – 13³⁵ Uhr:

L. fragt die Schüler: „Was heißt Erwachsensein für dich?“ Um diese Frage zu beantworten, teilt L. kleine Zettel aus und bittet die Schüler, ihre Gedanken aufzuschreiben. Die Zettel werden dann eingesammelt. L. möchte, dass auch der Gast einen Zettel bekommt. L. nimmt auch selber einen Zettel. Nachdem die Zettel eingesammelt worden sind, wurden sie umgedreht. Nun soll ein Zettel gezogen werden. Die Schüler manipulieren mit Wissen von L. So werden drei Zettel gezogen: der des Gastes, dann der von L. und dann der von einem Schüler.

13³⁵ – 13⁴⁵ Uhr:

Der erste Zettel wird vorgelesen. Darauf steht: „Entscheidungen“. L. fragt nun die Schüler: „Was für Entscheidungen gilt es im Leben zu treffen?“ Die Schüler antworten: „ob man ein Kind haben will“, „ob man in der Familie leben will“, „ob man Kindern was bieten kann“, „ob man ein Haus haben will“, „wo man arbeiten will“.

L. fragt weiter: „Gibt es ganz wichtige Entscheidungen?“ Darauf antwortet ein Schüler: „Heiraten ist eine große Entscheidung.“ Dann beginnt ein Mädchen zu erzählen: „Ich habe meinem Bruder geraten, mit der Heirat noch zwei bis drei Jahre zu warten. Sobald die Frau schwanger ist, verlässt sie sonst den Mann und der kann zahlen.“ Eine andere Schülerin sagt daraufhin: „Das stimmt nicht. Nicht jeder schwängert und haut dann ab.“ L. sagt daraufhin: „Ich denke, dass ist eine sehr pessimistische Sicht.“ Ein Schüler meint: „Ich denke, es ist 50 zu 50.“ Diese Äußerungen werden nicht weiter kommentiert.

L. fragt: „Warum kommen Männer und Frauen nicht überein?“ Schüler meint: „Sie kommen nicht klar, weil sie zu unterschiedlich sind.“

L. fragt weiter: „Was machen deine Eltern, die verstehen sich doch?“ Schüler gibt zur Antwort: „Mein Vater kommt immer erst abends nach Hause.“

L. erzählt: „Wir sind eine glückliche Familie, die zusammenhält. Warum geht das manchmal?“ Darauf gibt es keine Antwort.

Nach kurzer Pause sagt ein Schüler: „Die meisten Probleme machen die Kinder.“ L. sagt daraufhin: „Kommt drauf an, wie du die Sache siehst.“

L. fährt dann fort: „Ist das gut, nur aneinander zu hängen?“ Schüler: „Manche streiten zwar, bleiben aber zusammen, weil sie etwas besser finden beim andern. Sie hängen so an ihm, weil sie etwas gut finden.“

L. fragt: „Ist Streit immer negativ?“ Schüler sagt: „Kann zweckhaft sein.“ L. fragt weiter: „Was passiert, wenn man streitet?“ Schüler überlegen, äußern sich aber nicht. L.: „Gibt es immer nur schwarz oder weiß?“

Weil die Schüler sich nicht äußern, fasst L. zusammen: „In einem Streit lernt man die Meinung des anderen kennen. Nach einem Streit sieht man die Probleme besser.“ L. fragt: „Was passiert nun mit deiner Meinung?“ Schüler: „Die wird mir immer fremder.“

Dann beginnt L. eine Problemgeschichte zu erzählen: „Ein Mann erzählt seiner Frau, dass er morgen ein Auto kaufen will. Er begründet dies seiner Frau. Er sagt, weil wir ein behindertes Kind haben, ist das Fahren mit Bus und Straßenbahn doch sehr schwierig. Er möchte also das Auto nicht aus egoistischen Gründen, sondern um es seiner Frau leichter zu machen. Das Problem aber ist, sie haben nur 400,00 DM auf dem Konto.“

Zwei Schüler äußern sich: „Der Mann hat an sein Kind gedacht.“ „Er hat an seine Frau gedacht. Ich würde aber vorschlagen, noch zu warten, denn er hat doch nur 400,00 DM auf dem Konto.“

L. sagt: „Wenn man so redet, kann man den anderen verstehen: Deine Absicht ist sinnvoll, aber hast du auch an das fehlende Geld gedacht? Was meint ihr, hält das eine Familie zusammen?“ Schüler gehen darauf nicht ein.

Es bewegt sie etwas anderes. Ein Schüler sagt: „Streit fängt an, wenn man unter Druck steht.“ Eine Schülerin fügt hinzu: „Wenn man besonders wütend ist, kommt es zum Streit.“

Eine Schülerin erzählt: „Mein Vater sagt: ‚Ich verdiene kein Geld mehr für euch Arschlöcher!‘ Ich weiß nicht, warum sich meine Mutter das gefallen lässt.“

L. fragt daraufhin: „Was meint ihr, warum ist das so?“ Schüler: „Vielleicht denkt deine Mutti an euch. Ihr seid doch vier Geschwister.“

Ein Schüler erzählt: „Ohne P. wäre es besser. Er nennt meine Mutter ‚Schlampe‘ und ‚blöde Kuh‘.“ Darauf ein Schüler: „Ich glaube, P. beherrscht deine Mutter, er verklävt sie richtig.“

L. meint dazu: „Man kann vom Partner aus Liebe abhängig werden. Weshalb Menschen zusammenbleiben, kann aber auch folgenden Grund haben: Mit zwei Gehältern lebt es sich leichter.“

13⁴⁵ – 14⁰⁰ Uhr:

Nun wird der zweite Zettel zur Hand genommen. Auf ihm steht: „Geld verdienen“. L. fragt die Schüler: „Erwartet man von einem Erwachsenen, dass er mit seinen Geldproblemen allein zurechtkommt?“

Schülerin: „Ich kann nicht mit Geld umgehen.“

L. sagt: „Geld spielt im Leben eine große Rolle. Kennt ihr Methoden, mit Geld umzugehen?“

Schülerin: „Mutti teilt ein und sagt: ‚Heute bekommst du eine Mark.‘“ L. fragt: „Ist das eine gute Methode?“ Schülerin: „Taschengeld würde ich besser finden.“

Schülerin: „Ich bekomme 20,00 DM. Das meiste davon spare ich.“ L. fragt: „Wer hat dich darauf gebracht?“ Die Schülerin sagt: „Ich mich selber.“

Schüler: „Ich habe pro Tag eine Mark bekommen und die habe ich verplempert.“ L. macht deutlich: „Ein Erwachsener bekommt z.B. einmal im Monat 2000,00 DM. Was bedeutet das für ihn?“ Schüler überlegen.

L. stellt nun folgende Aufgabe: „Ihr habt im Monat 2000,00 DM zum Leben. Was würdet ihr euch überlegen?“

Schüler: „Ich würde die Eltern fragen.“ Schüler: „Ich habe arrogante Eltern. Die würden sagen: ‚Mach das doch alleine‘.“

L. führt aus: „Wir hatten schon einen zentralen Gedanken: Es geht um Verantwortung. Siehst du eine Möglichkeit, alleine mit den Geldproblemen hinzukommen, ganz ohne die Anderen?“

Als die Schüler nicht antworten, stellt L. folgende Aufgabe: „Tragen wir zusammen, was ganz wichtige Ausgaben sind? Was brauchen wir unbedingt zum Leben?“

Schüler tragen zusammen: „Miete“, „Versicherungen“, „Strom/Wasser/Gas“, „Nahrung“, „Kleidung“, „Verkehrsmittel“, „Möbel“, „Geschenke“, „Freizeit“, „Reisen“, „Körperpflege“.

Diese Äußerungen werden von L. auf ein Blatt geschrieben. L. bittet nun die Schüler, eine Reihenfolge entsprechend der Dringlichkeit festzulegen. Die Schüler diskutieren kontrovers. Sie einigen sich auf eine Reihenfolge.

In zwei Reihen werden die Begriffe entsprechend ihrer Wichtigkeit zusammengestellt. In der oberen Reihe stehen nun folgende Begriffe: Nahrung – Miete – Strom/Wasser/Gas – Versicherungen – Verkehrsmittel – Körperpflege. In der unteren Reihe sind die Begriffe in folgende Reihenfolge gebracht worden: Kleidung – Möbel – Geschenke – Freizeit – Reisen.

14⁰⁰ – 14¹⁵ Uhr:

L. fragt: „Welche Rolle spielen nun Eltern und Freunde? Wie wichtig sind Freunde? Immerhin stehen die Geschenke für Eltern und Freunde in der zweiten Reihe.“ Die Schüler geben hier keine Antwort.

L. rechnet den Schüler vor:

800,00 DM Miete (-200,00 DM Wohngeld)
+ 400,00 DM Essen
+ 200,00 DM Energie
+ 100,00 DM Monatskarte
+ 300,00 DM Kleidung
<hr/>
1600,00 DM

Bleiben uns also 400,00 DM. L. fordert die Schüler auf zu überlegen: „Was machen wir mit dem Geld? Wir sehen viel, aber wir haben nur 400,00 DM. Was können wir tun, um den Reizen nicht zu erliegen?“

Schüler geben folgende Antworten: „Wir müssen uns beherrschen.“, „Wir nehmen nur wenig Geld mit.“, „Die Familie ist wichtig. So muss ich unterwegs an die Familie denken.“, „Ich würde einen Freund beim Bummeln und Einkaufen mitnehmen.“, „Ich muss immer erst einmal überlegen, bevor ich kaufe.“, „Ich kann aber auch Strom und Wasser sparen.“ und „Ich kann auch eine Diät machen.“.

L. fasst daraufhin zusammen: „Wer nicht viel dabei hat, kann nicht viel ausgeben. Manche Leute haben zu Hause auch Umschläge, auf denen steht drauf, wofür das Geld im Umschlag sein soll. Wichtig ist, dass jeder sich ein Hilfsmittel ausdenkt, das ihm hilft, das Geld zusammenzuhalten. Deshalb sind Abbuchungen vom Konto so wichtig. Erst werden alle feststehenden Kosten bezahlt, dann kann man einkaufen.“

Das wollte ich euch weitergeben: Wie man einen Überblick über die Ausgaben gewinnen kann und welche Hilfsmittel es gibt, das Geld zusammenzuhalten.“

14¹⁵ – 14²⁷ Uhr:

Nun kommt der dritte gezogene Zettel an die Reihe. Auf diesem Zettel steht das Wort: „Verantwortung für mich und andere haben“.

L. fragt die Schüler: „Warum habe ich das aufgeschrieben?“ Fragt dann weiter: „Trägt man nur für die eigenen Kinder Verantwortung?“

Schüler fragt: „Wie kann man Verantwortung für sich tragen?“

L. unterstützt die Frage: „Wodurch kann man Verantwortung für sich und andere übernehmen?“

Schüler meint: „Man hat Verantwortung für seine Gesundheit.“ Ein weiterer Schüler sagt: „Wenn man nicht mit falschen Leuten verkehrt.“

Ein weiterer Schüler äußert: „Wenn man einen Freund hat, dann ist das einer, der mich braucht.“ L. gibt zu bedenken: „Ist er wirklich dein Freund, wenn er dich braucht? Man muss aufpassen und wachsam sein.“

L. fragt: „Was heißt das, für andere etwas tun?“

Schüler erzählt ein Beispiel: „Wenn einer einen Unfall hatte, dann heißt Verantwortung: Du musst den andern pflegen.“

Ein anderer Schüler: „Man kann teilen, wenn einer in Not ist. Dann bekommt man später sogar mehr zurück.“

Schülerin: „Man darf aber auch nicht zu weich sein und immer nur geben. Man muss auch etwas bekommen. Meine Freundin will z.B. für alles Geld haben. Sie hat ein so schönes Kleid. Das möchte ich auch haben.“

L. geht darauf nicht weiter ein und fragt weiter: „Worin besteht die Verantwortung der Erwachsenen gegenüber den Kindern? Was erwartet man von Eltern?“

Schülerin: „Das sie ihre Kinder lieben.“ Schülerin: „Das sie Zeit haben und nicht nur immer mit dem Mann rummachen.“

L. fragt vertiefend: „Was ist für ein Kind ganz wichtig?“

Schülerin: „Wenn Eltern zwei Kinder haben, dass sie sie nicht ungerecht behandeln.“

Schülerin: „Ganz wichtig ist Vertrauen.“

14²⁷ – 14⁴⁰ Uhr:

L. beginnt ein Beispiel zu erzählen: „Eine Mutti geht mit ihrer Tochter einkaufen. Sie soll etwas geschenkt bekommen. Der Sohn ist zu Hause. Er soll auch ein kleines Geschenk für die gute Klassenarbeit erhalten. Als sie nun nach Hause kommen, hat der Sohn aber die Hausaufgaben, die er machen sollte, nicht gemacht. Soll er jetzt das Geschenk erhalten? Wie würdest du als Mutti handeln?“

Schülerin: „Ich würde ihm das Geschenk nicht gleich geben.“

Schüler: „Ich würde sagen: Mach die Hausaufgaben erst.“

Schülerin: „Ich würde sagen: Ich habe dir heute nichts mitgebracht.“ L. sagt dazu: „Die Tochter weiß aber um das Geschenk. Das wäre dann eine Lüge und das schafft neue Probleme.“

Schülerin: „Ich würde es mit ihm aushandeln und dann geben.“

Schülerin: „Ich würde sagen: Erst zum Geburtstag gibt es das Geschenk.“

L. sagt: „Bis zum Abend sollte es geklärt sein. Sonst schläft er mit Groll ein und das ist nicht gut!“ Schülerin: „Ich schlafe immer mit Groll ein.“

Als es klingelt, sagen die Schüler: „Was? Die Stunde ist schon zu Ende?“

4. Instrumente für die Unterrichtsanalyse

4.1 Ziel der Analyse

Der Unterricht selbst ist der entscheidende Ort schulischen Lernens, weil hier die konkreten Lehr-Lern-Prozesse stattfinden. Doch bleibt dieser Ort allzu oft im Verborgenen, in der Intimität der Lehrenden und Lernenden.

Sollen die Möglichkeiten und Grenzen schulischen Lernens reflektiert werden, ist ein vertieftes Verständnis von Unterricht notwendig. Um dieses Ziel zu erreichen, sind Beobachtungen und Analysen dieser Beobachtungen unerlässlich. Deshalb soll hier in zwei Durchgängen die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsbeobachtungen erfolgen:

1. Durchgang:

(1) Protokollierung des Verlaufs von Unterricht

Um die Unterrichtsbeobachtungen einer Analyse unterziehen zu können, ist eine sorgfältige Protokollierung des Verlaufs des Unterrichts vorgenommen worden. In Lerngruppen, wo eine umfangreiche Kommunikation stattfand, wurde aus den Tonbandaufzeichnungen ein Transkript angefertigt, um den Verlauf des Unterrichts rekonstruieren zu können.

(2) Stundenbilder

Auf der Basis der Verlaufsprotokolle des Unterrichts wurden Stundenbilder erstellt, die den Verlauf des Unterrichts in seinen wesentlichen Linien darstellen. Die Stundenbilder ermöglichen Einblicke in das Unterrichtsgeschehen im Schulversuch, wodurch sich jeder ein Bild unterrichtlicher Prozesse machen kann. Diese Einblicke können die Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Unterrichtssituationen einleiten und die Basis für grundlegende Reflexionen bilden.

(3) Analysen einzelner Unterrichtsstunden

Im Anschluss an die Vorstellung einzelner Stundenbilder werden in einem nächsten Schritt diese Stunden analysiert.

Eine solche Analyse des Unterrichts kann nur auf der Basis eines theoretischen Modells von Unterricht erfolgen, wie es z.B. in der Konzeption eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts vorliegt.¹ Die Analyse der ausgewählten Unterrichtsstunden erfolgt in 3 Schritten:

1. Analyse der Verlaufsstruktur der Unterrichtsstunde
2. Analyse besonderer Merkmale des Unterrichts
3. Analyse des Unterrichts durch Leitfragen²

Während bei der „Analyse des Unterrichts durch die Leitfragen“ vom Proprium eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts ausgegangen wird, geht es bei der „Analyse besonderer Merkmale des Unterrichts“ um eine problemzentrierte Analyse, die die Stärken und Schwächen des Unterrichts herausarbeiten möchte. So folgt die Analyse dem qualitativen Paradigma, gilt es doch, eine prinzipielle Offenheit für die Phänomene des Unterrichts zu wahren.

¹ Vgl. hierzu das 2. Kapitel: Grundlagen und Konzeptionen des Berliner Schulversuchs Ethik/Philosophie

² Vgl. hierzu die weiteren Ausführungen im Punkt 4.2 Leitfragen der Unterrichtsanalyse

2. Durchgang:

(1) Entwicklung eines Beobachtungsleitfadens

Entsprechend den Zielvorstellungen der Initiatoren des Schulversuchs wurde ein Beobachtungsleitfaden als Instrument zur Einschätzung von Unterricht entwickelt. Der Beobachtungsleitfaden will in seinen Begründungen und in seiner kategorialen Ausprägung auf wesentliche Dimensionen des Faches Ethik/ Philosophie aufmerksam machen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen.

(2) Erfassung des Unterrichts mit dem Leitfaden

Im Anschluss an jede Unterrichtsstunde wurde der beobachtete Unterricht mit Hilfe des Beobachtungsleitfadens eingeschätzt. Die so entstandenen Protokolle standen für die weiterführende Analyse zur Verfügung.

(3) Analyse des Unterrichts mit dem Beobachtungsleitfaden

Die kategoriale Einschätzung einzelner Unterrichtsstunden mit Hilfe des Leitfadens ermöglichte in einem weiteren Schritt eine quantifizierende Analyse aller beobachteten Stunden. Damit wurden fallübergreifende Aussagen möglich, also Aussagen zur Gesamtheit des beobachteten Unterrichts.

4.2 Leitfragen für die Unterrichtsanalyse

Um die Unterrichtswirklichkeit analysieren zu können, ist es hilfreich, Leitfragen zu entwickeln und vorzustellen, damit deutlich wird, welche Konzentrationsrichtung der Beobachtung und der Analyse zugrunde liegt. Die Leitfragen spiegeln relevante Momente der Theorie eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts.¹

Von folgenden Leitfragen geht die Analyse des Unterrichts aus:

- Wie wird die Lebenswelt der Schüler in den Unterricht integriert?
- Werden aus dem Thema philosophische bzw. ethische Fragestellungen entwickelt?
- Mit welcher philosophischen Methode wird das Thema bearbeitet?
- Wie stellt sich die Gesprächskultur des Unterrichts dar?
- Welche Arbeitsformen prägen die Unterrichtsstunde?
- Welche Medien kommen im Unterricht zum Einsatz?
- Wie werden die Ergebnisse des Unterrichts vertieft und gesichert?

Abbildung 4: Leitfragen für die Unterrichtsanalyse

¹ Vgl. hierzu das 2. Kapitel: Grundlagen und Konzeptionen des Berliner Schulversuchs Ethik/Philosophie

4.3 Entwicklung und Erläuterung des Beobachtungsleitfadens

Um eine gezielte und fallübergreifende Beobachtung und Analyse des Unterrichts vornehmen zu können, ist ein Beobachtungsleitfaden¹ entwickelt worden. In ihm sind fachspezifisch wesentliche Kategorien und ihre Ausprägungen zusammengestellt worden. Hier sollen nun die einzelnen Beobachtungskategorien vorgestellt und erläutert werden, damit deutlich wird, warum diese fachlich bzw. fachdidaktisch relevant sind.

4.3.1 Türöffner

Wenn das Nachdenken über die eigenen Meinungen, Erfahrungen und Vorstellungen gelingen soll und wenn die großen Fragen der Menschheit in den Blick kommen sollen, ist eine Hinführung nötig.

Der einzelne Schüler muss die Möglichkeit erhalten, im Unterricht „anzukommen“. Da, wo es um Persönliches und Wesentliches gehen soll, muss eine entsprechende Atmosphäre in der Lerngruppe aufgebaut werden. Die „Türöffner“ sollen den Weg in diesen Raum des gemeinsamen Miteinanders im Nachdenken ermöglichen.

Wie sieht das nun in der konkreten Unterrichtspraxis aus? Gibt es solche „Türöffner“? Wie erfolgt die Einstimmung in den Unterricht? Wie wird Konzentration auf wesentliche Fragen geschaffen?

4.3.2 Einführung in die Stunde

In dieser Kategorie wird festgehalten, ob und wie die Einführung in die Unterrichtsstunde und ihr Thema erfolgt. Da die Beteiligung der Schüler von besonderer Bedeutung ist, wird danach gefragt, wie die Anknüpfung ans Thema der letzten Stunde erfolgt.

Da der Unterricht von den Fragestellungen und Problemen der Schüler ausgehen soll, wird eingeschätzt, wie das Finden und die Behandlung des Themas begründet wird.

4.3.3 Thema – Problemstellungen – Fragestellungen

Um Denkprozesse initiieren zu können, muss für die Schüler das Thema des Unterrichts deutlich werden. Damit über das Thema nicht nur sachlich informiert wird, müssen bei der Bearbeitung des Themas ethische Problemstellungen entwickelt werden. Um die Schüler dann zu einem Selbstdenken veranlassen zu können, müssen aus den Problemen Fragestellungen abgeleitet werden.

4.3.4 Methodik des Philosophierens

Da im Fach Ethik/Philosophie nicht die Philosophie, sondern das Philosophieren gelernt werden soll, kommt der Methodik des Philosophierens besondere Bedeutung zu. Die im Unterricht genutzten Methoden des Philosophierens werden nicht bloß als formale oder technische Verfahren, sondern im Gegenteil inhaltlich verstanden.²

¹ Zum besseren Verständnis sei darauf hingewiesen, dass in Punkt 4.4 der Beobachtungsleitfaden vorgelegt wird.

² Vgl. Rohbeck 2001, S. 87

Eine verbindliche Typologie methodischer Instrumentarien lässt sich nicht aufstellen. In der philosophischen Tradition lassen sich aber drei Grundstrukturen erkennen, die die Methodik des Philosophierens geprägt haben: das begriffliche Erklären, das Begründen und das dialogische Prinzip.¹

4.3.4.1 Begriffsanalyse

Abstrakte Begriffe, die in ethischen oder sozial-politischen Kontexten verwendet werden, sind mehrdeutig und vage. In verschiedenen Zusammenhängen haben sie unterschiedliche Bedeutungen, sodass in einer Diskussionsgemeinschaft keine vollkommene Übereinstimmung über ihren Gebrauch besteht. Dazu bedarf es der Begriffserläuterung und der Begriffsexplikation.

(1) Bei der Begriffserläuterung wird der zu klärende Begriff, das Explikandum, in verschiedene Bedeutungen zerlegt, um dadurch einen exakten Begriff, das Explikat, zu erhalten. Durch die Begriffserläuterung wird dann diejenige Bedeutung herausgearbeitet, auf die man sich im weiteren Gespräch stützen will.²

Für die Begriffserläuterung stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung:³

- Zu einem ethischen Begriff werden verwandte Begriffe gesucht, die mit dem Explikandum Ähnlichkeiten aufweisen. Indem die Begriffe in Beziehung gesetzt werden, kann der zu erläuternde Begriff präzisiert werden.
- Wenn kontradiktorische Begriffe gesucht werden, die das Gegenteil zu einem Begriff bilden, dann will man sich Klarheit darüber verschaffen, welchen Bedeutungsbereich ein bestimmter ethischer Begriff nicht abdeckt.
- Um wesentliche Kriterien für einen Begriff herauszufinden, müssen oft neue Begriffe entwickelt und geklärt werden.

Wenn eine oder mehrere wesentliche Bedeutungen des Begriffs festgelegt sind, ist die Begriffserläuterung am Ziel.

(2) Danach erfolgt die Begriffsexplikation, durch die das Explikat in ein System von Begriffen eingeordnet wird. Mit Hilfe von klassifikatorischen Begriffen wird die Begriffsexplikation durchgeführt, wobei ein explizierter Begriff in eine Begriffsklasse (Begriff-Oberbegriff) eingefügt wird.⁴

Ziel im unteren Sekundarbereich ist es, Mehrdeutigkeit, Vagheit und Inkonsistenz im Gebrauch ethischer Begriffe durch die Bildung von Explikaten mittels Begriffserläuterung zu beseitigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, dass ethische Begriffe weder einer Beliebigkeit unterliegen noch eine einzige feststehende Bedeutung haben, sondern mehrere mögliche, von denen ein Explikat gebildet wird. Auf diesem Weg erfolgt eine Begriffspräzisierung.⁵

¹ Vgl. Brüning 1998, S. 34

² Ebd.

³ Vgl. Wilson 1983, S. 5-18

⁴ Ebd., S. 36

⁵ Ebd.

4.3.4.2 Grundformen moralischer Argumentation

Ethische Reflexionen benötigen nicht nur Begriffe zur Darstellung von Normen, Werten und Prinzipien, sondern auch Argumente bzw. Argumentationssysteme, die den Bedeutungs- und Geltungsbereich von Begriffen erläutern bzw. die Angemessenheit einzelner Handlungen begründen. Durch moralisches Argumentieren wird das Verständnis einer Handlung erläutert und gezeigt, welche der konkurrierenden Sichtweisen angemessener ist als andere. Zur Begründung von Handlungen lassen sich drei Grundformen moralischen Argumentierens unterscheiden:¹

(1) Moralische Argumentation durch Bezugnahme auf empirische Gründe:

Die Bezugnahme auf empirische Gründe stellt die einfachste Möglichkeit moralischen Argumentierens dar. Verwendet werden hier Tatsacheninformationen, die gegebenenfalls nachgeprüft werden können.

Auch literarische Gründe bilden eine Untergruppe dieser Kategorie. Sie beziehen sich auf Textstellen aus Büchern, die sich nachprüfen lassen, und ebenfalls zur Erläuterung von Handlungen oder Urteilen herangezogen werden können. Durch einen Text kann eine Position argumentativ abgesichert werden.

(2) Moralische Argumentation durch Bezugnahme auf nichtempirische Gründe:

Nichtempirische Gründe sind begriffliche Konstruktionen, die nicht an Fakten überprüft werden können. Es handelt sich um Verstehensargumente, die das Verständnis einer Handlung oder eines Urteils verbessern sollen.

Dabei kann sich einer auf einen tradierten Moralkodex beziehen, der für einzelne soziale Gruppen relevant ist, oder auf allgemeine Konventionen (Menschenrechtskonvention). Diese Prinzipien erfüllen den Status eines letzten Grundes in einer Argumentationskette.

Als Begründungsprinzip dient auch der Bezug auf Respektspersonen, denen ein hohes Maß an Urteilsfähigkeit zugebilligt wird, wie z.B. einen Philosophen, bzw. der Bezug auf das eigene Gewissen.

(3) Eine dritte Form von Argumenten zur Begründung der Angemessenheit einer Handlung umfasst die Gefühle.

Zu ihnen gehören beispielsweise Angst, Liebe, Abneigung oder Trauer, die im Prozess ethischer Bildung zur Rechtfertigung moralischen Handelns herangezogen werden sollen.² Emotionen sind bei der Begründung von Handlungen, Einstellungen und Beziehungen durchaus von Bedeutung, ohne jedoch ihre Moralität zu rechtfertigen. Deshalb sollte in ethischen Diskussionen, bei moralischen Entscheidungen und bei der Rechtfertigung von Handlungen neben den Gefühlen auf eine Kombination mehrerer Argumentationsformen gesetzt werden.

¹ Vgl. Brüning 1998, S. 37f

² Vgl. ebd., S. 38

4.3.4.3 Das ethische Gespräch

Sokrates ist in der europäischen Tradition der Initiator einer an Reflexivität orientierten ethischen Bildung¹ und Schöpfer einer speziellen Dialogmethode, die als sokratisches Gespräch bezeichnet wird. Das sokratische Gespräch wurde Ende des 18. Jahrhunderts von I. Kant als Methode des Philosophierens empfohlen² und zu Beginn des 20. Jahrhunderts von L. Nelson als methodische Grundlage des Ethik- und Philosophieunterrichts angesehen.³

Im Dialog der Gesprächspartner wird angestrebt, als selbstverständlich geltende Wissensbestände und alltäglich gebrauchte Begriffe auf ihre Klarheit und Tragfähigkeit zu prüfen und durch kritische Reflexion zu präzisieren bzw. neu zu definieren. So können die Gesprächspartner lernen, sich Rechenschaft über ihre Begriffswahl und die sie stützenden Argumente zu geben.⁴

(1) Sokrates regte an, ein Gespräch gemäß der induktiven Methode zu führen, wo durch gezieltes Nachfragen und den Rekurs auf Beispiele und Erfahrungen der Weg zu weiterführenden komplexen Überlegungen gefunden werden soll. Indem von Einzeldingen und konkreten lebensweltlichen Situationen ausgegangen wird, soll ein Abstraktionsprozess eingeleitet werden, der reflexive Verhaltensweisen stimuliert. Durch diesen Reflexionsprozess soll das Wesen (Essenz) einer Sache deutlich werden, indem der Weg von der zunächst subjektiven Wahrnehmung, die vorläufig und begrenzt ist, zur schrittweisen Herausarbeitung von wesentlichen Merkmalen einer Sache im argumentativen und intersubjektiv geführten Prozess gegangen wird.⁵

(2) Beim „Sich-Wundern“ geht es um mögliche Anfänge des Philosophierens. Dabei wird in einem immer wieder ersten Schritt Selbstverständliches „In-Frage-gestellt“, um so den Weg zu den großen philosophischen Fragen zu finden. Dabei kann es sich um Wissensbestände, um einzelne Begriffe oder Meinungen handeln, von denen die Schülerinnen und Schüler im Alltag ausgehen.

(3) Der jeweilige Ausgangspunkt für die Urteilsbildung der Schüler sind ihre Erfahrungen, d.h. die philosophischen Probleme sollten in einem engen Zusammenhang mit der Lebenswelt der Heranwachsenden stehen

Deshalb müssen die Schüler die Möglichkeit haben, ihre Meinungen und Erfahrungen, ihre Vermutungen und Ideen einzubringen. Dabei soll beobachtet werden, ob dies mehr am Rande passiert oder eine wesentliche Methode des Unterrichts darstellt.

(4) Im philosophischen Gespräch können die Schüler aber auch weitere philosophische Fertigkeiten erproben.

Dazu gehört das Finden von Beispielen und Gegenbeispielen, das Aufdecken von Widersprüchen, das Erkennen zugrundeliegender Annahmen und das Bilden von Analogien.

(5) Bei aller Problematisierung unterschiedlichster Themen muss aber auch im Blick bleiben, dass es um die Entwicklung von Lösungen geht. So soll beobachtet werden, ob Lösungen von den Schülern entwickelt werden, ob dabei Alternativen in den Blick kommen bzw. die Schüler erkennen müssen, dass eine Lösung nicht möglich ist.

¹ Vgl. Horster, D.: Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis, Opladen 1994, S. 9

² Vgl. Kant, I.: Metaphysik der Sitten, Werkausgabe von W. Weischedel, a.a.O., Bd. VIII, S. 618

³ Vgl. Nelson, L.: Von der Kunst zu philosophieren, Hannover 1946

⁴ Vgl. hierzu als exemplarische Beispiele die Dialoge „Gorgias“ und „Protagoras“ von Platon, in: Platon, Sämtliche Werke, Bd. 1, Hamburg 1957

⁵ Vgl. Brüning 1998, S. 38f

4.3.5 Gesprächskultur

Beim Philosophieren ist der Dialog als sprachliches Handeln des Behauptens, Nachfragens, Prüfens, Bestreitens oder Zustimmens Mittel und Ziel zugleich.¹

In der philosophischen Dialoggemeinschaft soll das gemeinsame Sprechen und Denken erprobt werden. Dafür müssen Regeln aufgestellt und in der Praxis des Unterrichts eingehalten werden.

Zu einer solchen Gesprächskultur gehört das aufmerksame Zuhören, das Ausreden lassen und das Aufgreifen von Redebeiträgen anderer. Von einem Gespräch kann erst dann gesprochen werden, wenn die Redebeiträge nicht nur einsilbig, sondern umfassend sind und das Gespräch nicht von einem oder wenigen dominiert wird.

4.3.6 Fragekultur

Wenn ein wesentliches Ziel des Unterrichts darin besteht, ein philosophisches/ethisches Gespräch zu initiieren und in einen Dialog zu finden, dann ist die Fragestruktur des Unterrichts von entscheidender Bedeutung.

4.3.6.1 Lehrerfrage

Zunächst prägt der Lehrer, mit seiner Art Fragen zu stellen, den Unterricht. So soll beobachtet und eingeschätzt werden, ob der Lehrer mehr enge oder weite Fragen stellt, d. h. ob er bestimmte Antworten auf seine Fragen erwartet oder ob seine Fragen geeignet sind, ein Selbst-Denken bei den Schülern anzuregen.

Wenn das Selbst-Denken ein wesentliches Ziel des Unterrichts ist, dann brauchen die Schüler durch das Herausarbeiten zentraler Fragestellungen Orientierung, die bei größeren Problemen auch in Teilfragen gegliedert werden sollten.

Der Unterricht insgesamt sollte durch die Lehrkraft immer wieder Impulse erhalten, damit Schüler selber Fragen bzw. Gegen-Fragen formulieren.

Durch das Nachfragen des Lehrers bei Schüleräußerungen kann er sein Interesse an den Meinungen und Erfahrungen der Schüler signalisieren und zu einer Präzisierung der Äußerungen ermutigen.

4.3.6.2 Schülerfrage

Bei den Unterrichtsbesuchen soll das Frageverhalten der Schüler beobachtet werden. Stellen die Schüler Fragen? Wie viele Fragen stellen sie? Welche Frage-Typen nutzen die Schüler? Sind es mehr Verständnisfragen oder mehr W-Fragen? Sind es Fragen zum Thema bzw. Fragen, die über das Thema hinausführen, oder sind es Fragen zu ganz anderen Themen?

In der Beobachtung ist von besonderer Bedeutung, wie der Lehrer mit den Schülerfragen umgeht. Werden die Schülerfragen wahrgenommen? Werden Fragen gesammelt bzw. systematisiert? Werden aus Problemen, die sich im Verlauf des Unterrichts ergeben, weitere Fragestellungen entwickelt und festgehalten?

4.3.7 Metakommunikation

Der Unterricht im Fach Ethik/Philosophie ist in besonderer Weise auf eine philosophische Dialoggemeinschaft angewiesen, die Voraussetzung und Ziel des Unterrichts zugleich ist. Diese Dialoggemeinschaft kann gefördert werden, wenn die Schüler bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Ergebnisse des Unterrichts beteiligt werden.

Diese Partizipation kann durch Formen der Metakommunikation erreicht werden. Dabei gilt es, das Miteinander in der Gruppe, die Ziele und Ergebnisse des Unterrichts oder mögliche Veränderungen in der Praxis des Unterrichts gemeinsam zu reflektieren.

¹ Vgl. hierzu die Ausführungen von E. Martens zum „Dialog-Handeln“, in: Martens 1999, S.59-96

Durch Methoden der Metakommunikation wird die Lerngruppe leichter in ein gemeinsames Nachdenken finden und bereit sein, persönliche Erfahrungen einzubringen.

4.3.8 Medien im Unterricht

Medien werden eingesetzt, um dem Unterricht Impulse zu geben. Es soll bei der Beobachtung festgehalten werden, welche Medien bevorzugt im Ethik-/Philosophieunterricht zum Einsatz kommen.

4.3.9 Arbeitsformen im Unterricht

Eine Reihe unterschiedlicher Arbeitsformen¹ steht aus fachdidaktischer Sicht für den Ethik-/Philosophieunterricht zur Verfügung. Es soll beobachtet werden, welche Arbeitsformen besonders häufig anzutreffen sind.

4.3.10 Förderung von Kompetenzen²

Es soll beobachtet werden, welche Kompetenzen³ in den einzelnen Unterrichtsstunden besonders gefördert werden.

Geht es mehr um die kognitive oder Sachkompetenz, also um das Erkennen neuartiger Probleme, um das Begreifen immer komplexer werdender Zusammenhänge und die praktische Bewältigung dieser Erkenntnisse?

Oder geht es mehr um die soziale oder Kooperationskompetenz, also um Kommunikations- und Teamfähigkeit und die Fähigkeit Kooperationsformen normativ beurteilen zu können?

Oder steht die persönliche oder Selbstkompetenz im Vordergrund, die im Kontext der persönlichen Biographie die eigenen Erfahrungen und Interessen einbezieht und die Ausbildung von Identitäten im Wandel zum Ziel hat?

4.3.11 Bezüge zur Philosophie

Auch wenn im Ethik-/Philosophieunterricht das Philosophieren und nicht die Philosophie gelernt werden soll, so scheint es angemessen, wenn die Schüler in ihrem Bemühen sich im Kontext einer langen Tradition wissen, die wir Philosophie nennen.

In den Beobachtungen soll festgehalten werden, wie diese anfängliche Berührung mit der Philosophie praktisch erfolgt. Werden im Unterricht Texte der philosophischen Tradition verwendet? Werden einzelne Philosophen vorgestellt? Werden philosophische Grundpositionen erarbeitet bzw. vorgestellt? Werden philosophische Haltungen thematisiert, die einen Philosophen auszeichnen?

4.3.12 Ergebnisse und Ergebnissicherung des Unterrichts

Ein Unterricht, der auf Dialog hin angelegt ist und sich bemüht, die großen Fragen der Menschheit zu behandeln, muss auch seine Ergebnisse sichern.

Wie erfolgt die Ergebnissicherung unter den spezifischen Bedingungen dieses Faches? Bedingt durch den Status des Faches als eines freiwilligen Unterrichtsangebotes können keine Zensuren erteilt werden. So ist zu prüfen, wie Ergebnisse des Unterrichts gesichert bzw. wie eine Vertiefung des Gelernten erfolgt.

¹ Vgl hierzu die Angaben Kerncurriculum „Praktische Philosophie“ 1997, S. 35-40

² Die Methodenkompetenz wird hier nicht erwähnt, da sie bereits in Punkt 4: „Methodik des Philosophierens“ untersucht wird.

³ Vgl. Rohbeck 2001, S. 86ff

4.4 Beobachtungsleitfaden

1. Türöffner

- ja
- nein

- Welche?

2. Einführung in die Stunde

- erfolgt
- erfolgt nicht
- Wie erfolgt sie?
 - Anknüpfung ans Thema der letzten Stunde
 - Lehrer stellt die Anknüpfung her
 - Schüler stellen Anknüpfung her
 - Vorstellung eines neuen Themas
 - Lehrer stellt neues Thema vor
 - Lehrer wählt ein Thema, das Schüler vorgeschlagen haben
 - Lehrer wählt ein Thema, welches sich aus einer früheren Stunde ergeben hat

3. Thema – Problemstellungen – Fragestellungen

- | | ja | nein |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Wird ein Thema in den Mittelpunkt der Stunde gerückt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Werden aus dem Thema Problemstellungen entwickelt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Werden aus dem Problem Fragestellungen abgeleitet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Methodik des Philosophierens

	ja	nein
Begriffsanalyse:		
Begriffserläuterung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Begriffe werden präzisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Begriffe werden definiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Suche verwandter Begriffe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Bildung kontradiktorischer Begriffe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Einführung neuer Begriffe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begriffsexplikation		
- Einführung klassifikatorischer Begriffe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Begriffe einer Begriffsklasse zuordnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argumentation:		
Grundformen moralischer Argumentation:		
- Bezugnahme auf empirische Gründe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Verstehen nichtempirischer Gründe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Rekurs auf Emotionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einübung in logisches Argumentieren:		
- Schüler überprüfen Argumente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Schüler finden Gegenargumente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräch:		
Ein Unterrichtsgespräch findet statt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Gespräch folgt der induktiven Methode:		
- Gespräch geht von konkreten lebensweltlichen Situationen der Schüler aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Das Wesen einer Sache wird herausgearbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In-Frage-Stellen/Sich-Wundern:		
- Wissen in Frage stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Begriffe in Frage stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Meinungen in Frage stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler bringen Folgendes in den Unterricht ein:		
- ihre Meinungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ihre Erfahrungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ihre Vermutungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ihre Ideen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler erproben weitere philosophische Fertigkeiten:		
- Schüler finden Beispiele und Gegenbeispiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Schüler decken Widersprüche auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Schüler erkennen zu Grunde liegende Annahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Schüler bilden Analogien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung von Lösungen:		
- Schüler entwickeln Lösungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Schüler entwickeln Alternativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Schüler erkennen, dass keine Lösung möglich ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Gesprächskultur

	nie	selten	oft	sehr oft	kann nicht eingeschätzt werden
Schüler hören anderen Schülern aufmerksam zu	<input type="checkbox"/>				
Schüler lassen sich ausreden	<input type="checkbox"/>				
Schüler greifen Redebeiträge anderer Schüler auf	<input type="checkbox"/>				
Umfang der Schülerbeiträge:					
- Schülerbeiträge sind einsilbig	<input type="checkbox"/>				
- Schüler erzählen umfassend	<input type="checkbox"/>				
Verteilung der Schülerbeiträge:					
- Dominanz eines Schülers	<input type="checkbox"/>				
- Dominanz mehrerer Schüler	<input type="checkbox"/>				
- Schülerbeiträge in der Gruppe ausgewogen	<input type="checkbox"/>				
Schüleräußerungen sind meistens Antworten auf gestellte Fragen des Lehrers	<input type="checkbox"/>				

6. Fragekultur

	nie	selten	oft	sehr oft
Lehrerfragen:				
- Lehrer stellt enge Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer stellt weite Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zentrale Fragestellung wird herausgearbeitet ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>				
- Teilfragestellungen werden abgeleitet ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>				
- Lehrer gibt Anregungen und Impulse zu Fragen und Gegen-Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer stellt Nachfragen bei Schüleräußerungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer ermutigt Schüler, sich deutlicher auszudrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerfragen:				
- Schüler stellen Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zahl der Schülerfragen				
- Lehrer nimmt Schülerfrage auf und verstärkt sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- W-Fragen: warum – wozu – woher – wohin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Verständnisfragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fragen zum Thema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fragen, die über das Thema hinausführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fragen zu anderen Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung von Fragen				
- Werden aus Problemen Fragen entwickelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Werden Fragen gesammelt und systematisiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Wird das Einbringen von Fragen positiv gewertet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Metakommunikation

	ja	nein
- Lehrer bezieht die Schüler in die Unterrichtsplanung mit ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer begründet die Themenwahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer erläutert die Methode der Problembearbeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer reflektiert die allgemeinen Ziele des Faches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer reflektiert mit den Schülern die Unterrichtssituation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer erinnert an gemeinsam vereinbarte Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehrer läßt von den Schülern die Ergebnisse des Unterrichts kommentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Reflexion über mögliche Veränderungen der Unterrichtspraxis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Medien im Unterricht

Text	
- Problemtext	<input type="checkbox"/>
- Text aus der philosophischen Tradition	<input type="checkbox"/>
- Text aus der Bibel	<input type="checkbox"/>
Film/ Video	<input type="checkbox"/>
Bild/ Grafik	<input type="checkbox"/>
Lehrbuch	<input type="checkbox"/>
Arbeitsblatt	<input type="checkbox"/>

9. Arbeitsformen im Unterricht

Folgende Arbeitsformen konnten im Unterricht beobachtet werden:

	ja	nein
- philosophisches Gespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- philosophierender Umgang mit Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Produktion eigener Texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dilemmageschichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Simulation und Rollenspiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Konfliktschlichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Kreatives Gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Umgang mit audiovisuellen Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Projektlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Weitere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Folgende soziale Arbeitsformen kamen in der Unterrichtsstunde vor:

- Frontalarbeit	<input type="checkbox"/>
- Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>
- Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>
- Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>

10. Förderung von Kompetenzen

	trifft nicht zu		0	trifft völlig zu	
	-2	-1		+1	+2
Im Vordergrund der Stunde steht die Förderung der:					
- Sachkompetenz	<input type="checkbox"/>				
- Sozialkompetenz	<input type="checkbox"/>				
- Selbstkompetenz	<input type="checkbox"/>				

11. Bezüge zur Philosophie

	ja	nein
- Nutzung von Texten der philosophischen Tradition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vorstellung von Philosophen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vorstellung von Orten, an denen Philosophie betrieben wurde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Einführung in philosophische Grundpositionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Thematisierung philosophischer Haltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Ergebnisse und Ergebnissicherung des Unterrichts

	ja	nein
Wiederholung der Ergebnisse der letzten Stunde:		
- Schüler wiederholen die Ergebnisse der letzten Stunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Schüler stellen ihre Hausarbeiten vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilergebnisse des Unterrichts:		
- werden herausgestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Teilergebnisse werden an der Tafel festgehalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ergebnisse der Unterrichtsstunde:		
- Zusammenfassung durch den Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zusammenfassung durch die Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- zusammenfassendes Gespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertiefung der Unterrichtsergebnisse:		
- Vertiefung durch Herstellung von Produkten (Collagen, Texte)...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vertiefung durch Erteilung von Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer bewertet Schülerleistungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Ergebnisse der Unterrichtsanalysen

Wesentliche Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen sollen hier zusammengefasst und vorgestellt werden.

In einem ersten Durchgang (vgl. hierzu unten 5.1.) werden die Analysen ausgewählter Unterrichtsbesuche vorgestellt. Ziel ist es, die in den Unterrichtsbesuchen gesammelten Beobachtungen und die sich daran anschließenden Reflexionen zur weiteren Diskussion vorzulegen. Damit dieser Prozess möglichst transparent ist, wurden die Stunden, die hier diskutiert werden sollen, bereits im Kapitel „Stundenbilder“¹ vorgestellt.

Die Problematisierung der ausgewählten Unterrichtsstunden erfolgt in 3 Analyseschritten²:

1. Analyse der Verlaufsstruktur der Unterrichtsstunde
2. Analyse besonderer Merkmale der Stunde
3. Analyse des Unterrichts durch die Leitfragen³

Im zweiten Durchgang (vgl. hierzu unten 5.2.) werden die durch den Beobachtungsleitfaden entstandenen Beobachtungsprotokolle fallübergreifend ausgewertet. Beobachtungen können so quantifiziert werden und auf dieser Basis sind dann auch allgemeine Aussagen zum Unterricht im Schulversuch möglich.

5.1 Analysen ausgewählter Unterrichtsstunden

5.1.1 Analyse von Stundenbild 1

Ziel dieser Unterrichtsstunde einer Lerngruppe der 7. Jahrgangsstufe ist die Zusammenfassung der Arbeit am Lernfeld II „Was soll ich tun?“.

Im Mittelpunkt dieser Stunde stehen eine Reihe von Texten, die sich auf einzelnen Arbeitsblättern befinden. In ihrem Verlauf ist die Stunde von einem gleichbleibenden Rhythmus geprägt: Ein Text wird ausgeteilt, gelesen und besprochen. Dann wird der nächste Text ausgeteilt, gelesen und besprochen. Somit wird eine Vielzahl von Texten gelesen, was nur geht, weil diese oberflächlich wahrgenommen werden und die Schüler auf die Fragen der Lehrkraft einsilbig antworten. Außerdem bringen die Schüler keine eigenen Fragen ein und kommunizieren nicht miteinander.

Positiv hervorzuheben ist, dass die für diese Unterrichtsstunde ausgewählten Texte einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schüler aufweisen, da Alltagssituationen Jugendlicher angesprochen werden.

Die Implikationen der Texte (anthropologische, ethische) werden allerdings nicht herausgearbeitet. Ein wirkliches Eingehen auf die Texte und die Situationen, die in ihnen zum Ausdruck kommen, erfolgt nicht.

Der Text 1 besteht aus zwei kurzen Texten, die jeweils eine persönliche Perspektive spiegeln. Die Frage der Lehrkraft: „Wen von den beiden versteht ihr mehr?“ führt nicht weiter. Es wird nicht deutlich, was diese beiden Texte verbindet.

¹ Vgl. hierzu: 3. Stundenbilder

² Vgl. die Ausführungen unter 4.1

³ Vgl. dazu die bereits vorgestellten Leitfragen unter 4.2

Text 2 stellt ein Dilemma dar. Die Lehrkraft gibt zwar den Hinweis auf eine andere Dilemma-Geschichte („Heinz-Dilemma“), die die Schüler kennen sollen. Es wird in dieser das Lernfeld II zusammenfassenden Stunde aber weder der Dilemma-Begriff erfragt, noch das Dilemma im behandelten Text herausgearbeitet.

Nur bei der Bearbeitung von Text 3 kommt es zu differenzierteren Schüleraussagen, in denen die Schüler Begründungen für ihre Entscheidungen abgeben. Die bleiben aber unkommentiert nebeneinander stehen.

Das Gespräch über Text 4 kommt nicht mehr zu Stande. In der verbleibenden Zeit sollen die Schüler im Rahmen einer kleinen Umfrage signalisieren, welcher der vorgegebenen Meinungen sie sich anschließen würden. In der Hausaufgabe sollen die Schüler ihren Standpunkt begründen und sich mit der Meinung auseinandersetzen, die sie am meisten ablehnen.

Der rote Faden der Stunde wird nicht erkennbar, sieht man von der Aneinanderreihung von Texten einmal ab. Deutlich wurde nicht, worin der zusammenfassende Charakter der Stunde liegen sollte. Durch die nur in Ansätzen erkennbare Textanalyse kann nicht von einem philosophierenden Umgang mit Texten gesprochen werden. Einzige Ausnahme stellt die Bearbeitung von Text 3 dar. Hier werden die Schüler an das Lernfeld II erinnert und eine begründete Entscheidung für das im Text angesprochene Problem wird von ihnen erwartet. Dabei wird deutlich, dass die Schüler in der Lage sind, ihre persönlich getroffenen Entscheidungen zu begründen.

Eine Ergebnissicherung der Stunde gibt es nicht. Einen die Lernhaltung motivierenden Ausblick auf weitere Stunden gibt es ebenfalls nicht. Neue und für den Unterricht bedeutsame Themen zeichneten sich nicht ab.

5.1.2 Analyse von Stundenbild 2

Im Vorgespräch wird von der Lehrkraft diese Unterrichtsstunde dem Lernfeld IV „Was ist der Mensch?“ zugeordnet.

Strukturiert wird diese Stunde durch einige Entspannungsübungen zu Beginn des Unterrichts und die Besprechung zweier Texte. Die Entspannungsübungen, die die Schüler gewohnt sind und die sie bereitwillig mitmachen, sollen die Schüler zusammenführen. Das ganze wirkt aber sehr militärisch und eckig.

An den vorherigen Unterricht anknüpfend, erhält diese Stunde kein eigenes Thema. Ein philosophisches Problem wird nicht benannt bzw. herausgearbeitet.

Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Bearbeitung von zwei Texten. Dabei ist auffällig, dass die jeweilige literarische Gattung der Texte (Mythos bzw. Tagebuch) nicht herausgestellt wird.

Da die literarische Gattung des ersten Textes (Platon) nicht beachtet wird, kann auch die Absicht des Textes nicht erfasst werden. Es hätte deutlich werden müssen, was ein Mythos will. Er möchte eine Erklärung für einen jetzt anzutreffenden Zustand geben. Diese Erklärung wird urzeitlich gegeben, wobei das Wesen einer Sache verdeutlicht werden soll. Hier geht es um die Sehnsucht der Menschen zueinander. Es geht um das Phänomen der Liebe, das der Mythos erklären will.

Beim zweiten Text handelt es sich um Tagebuchaufzeichnungen, um konkrete Situationen der Freundschaft und Liebe. Die Probleme, die in der Geschichte angesprochen werden, werden nicht thematisiert. Die Frage der Lehrkraft: „Wie würdest du Mädchen überzeugen, mit dir zu gehen?“ problematisiert nur einseitig den Text. Vielmehr hätte deutlich werden können, dass Liebe nicht immer zweiseitig ist, dass sie scheitern kann, dass sie voller Widersprüche ist. Auch hätte das Verhalten von Stefan eine Reihe von Anknüpfungspunkten für eine ethische Reflexion bieten können.

Weil das Wesen des Textes von Platon nicht ausreichend erfasst wurde, werden durch die Lehrkraft Fragen aufgeworfen, die zusammenhanglos wirken und die Schüler verwirren. So zeigt sich im Ergebnis: Die Schüler können auf etliche Fragen keine Antwort geben. Begriffe wurden nicht in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Dafür hätten sich z.B. folgende Begriffe angeboten: „Mythos“, „Natur“, „Liebe“, „Erklärung“, „Tagebuch“ (als persönliche Perspektive), „Verhalten“, „Konflikte und Konfliktlösungen“.

Methodisch ist die Stunde von zwei Texten geprägt. Die sich daran jeweils anschließenden Fragen der Lehrkraft zielen einerseits darauf, ob die Schüler den Text verstanden haben (Beispiel: Warum will Zeus die Menschen zerschneiden?), und andererseits werden Fragen aufgeworfen, die kaum etwas mit den Texten zu tun haben (Beispiel: Können Menschen heute aus Liebe sterben?). Zwischen den beiden Texten wurde während des Unterrichts keine Brücke geschlagen.

In der ganzen Stunde gab es eine Schülerfrage und einen Schülerbericht. Beide wurden nicht aufgegriffen.

5.1.3 Analyse von Stundenbild 3

Zu Beginn der Stunde werden die Schüler durch eine gemeinsame Sprechübung zusammengeführt. Dabei sitzen sie um einen großen Tisch herum.

Die laufende Unterrichtseinheit, die im Lernfeld III angesiedelt ist, beschäftigt sich mit dem Kirchenjahr. Durch eine kurze Bemerkung am Beginn der Stunde werden die Schüler darauf verwiesen, dass man sich in dieser Stunde mit dem Weihnachtsfestkreis beschäftigen möchte.

Im Zentrum der Stunde stehen immer wieder biblische Texte, die die Schüler auf Arbeitsblättern vorfinden und laut lesen. Dabei werden folgende Texte gelesen:

- Stammbaum Jesu nach Matthäus;
- Stammbaum Jesu nach Lukas;
- Jesu Geburt nach Matthäus;
- Jesu Geburt nach Lukas;
- Besuch der Weisen aus dem Morgenland nach Matthäus;
- Taufe Jesu nach Matthäus;

Es ist durchaus zu begrüßen, dass biblische Texte im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Allerdings ist es nicht möglich, die Texte der Bibel historisierend zu verwenden, wie es bei der Vorstellung des Weihnachtsfestkreises geschah. Deshalb sollten folgende Überlegungen in Erwägung gezogen werden:

- Wenn biblische Texte im Unterricht gelesen werden, ist es im Sinne der historisch-kritischen Methode unumgänglich, die Texte differenziert zu betrachten, d. h. die jeweilige literarische Gattung zu berücksichtigen. So hätte deutlich werden müssen, dass die Texte von der Geburt Jesu nicht den Anspruch erheben, historische Berichte zu sein.
- Beim Gespräch über die Stammbäume Jesu zeigte sich, dass ihre jeweils unterschiedlichen theologischen Aussagen nicht herausgestellt wurden, wodurch sich die Frage erhebt, warum dann überhaupt beide Texte gelesen wurden.

Es war erstaunlich zu beobachten, wie selbstverständlich und fraglos die Schüler die biblischen Texte und ihre Inhalte zur Kenntnis nahmen, obwohl es um so schwierige theologische Aussagen ging wie Menschwerdung Gottes, Geburt Jesu von einer Jungfrau, Botschaften von Engeln.

Als durchaus gelungen können die Erörterungen zur Inkarnation betrachtet werden. Die Bedeutung der Menschwerdung Gottes für die christliche Religion wurde in einfachen Worten den Schülern als zentrale Aussage vorgestellt.

Nur in einer Schülerantwort wurde deutlich, dass die biblischen Texte durchaus eine Intention haben. Als es um die drei Weisen aus dem Morgenland ging, sagte ein Schüler: Die Intention (dieses Textes) ist: Alle Welt betet an. Es kommt die ganze Welt.

Der Unterricht beschränkt sich weithin darauf, die biblischen Texte zur Kenntnis zu nehmen. Im Ansatz wird deutlich, dass es sich bei der Geburt Jesu um ein historisches Ereignis handelt.

Erläutert wird nicht, warum die orthodoxe Kirche ihr Weihnachtsfest an Epiphanie feiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

Das Ziel der Stunde, sich mit dem Weihnachtsfestkreis zu beschäftigen, wurde sehr allgemein gefasst. Dies führte dazu, dass konkrete Lernziele nicht verfolgt wurden.

Wenn mit einer Vielzahl biblischer Texte gearbeitet wird, müssen die literarischen Gattungen der jeweiligen Texte herausgestellt werden.

5.1.4 Analyse von Stundenbild 4

Diese Unterrichtsstunde ist im Lernfeld II angesiedelt und beschäftigt sich mit dem Thema Sucht und Alkohol. Zu diesem Themenkomplex lesen die Schüler gemeinsam ein Buch. Drei Abschnitte aus diesem Buch werden in dieser Stunde abwechselnd gelesen und anschließend besprochen. Eine Überschrift erhält diese Stunde nicht, obwohl ein Tafelbild erarbeitet wird.

Im Zentrum dieser Stunde steht das gemeinsame Nachdenken über die gelesenen Texte, wobei die im Buch handelnden Personen und ihr Verhalten im Mittelpunkt des Unterrichtsgesprächs stehen.

Strukturiert wird das gemeinsame Nachdenken durch fünf Impulse der Lehrkraft, wodurch das Gespräch in überschaubare Abschnitte gegliedert wird. Diese Impulse haben formal jeweils den gleichen Aufbau:

1. Bevor einzelne Fragen gestellt werden, erfolgt durch eine kurze Formulierung eine Fokussierung auf ein jeweils ganz spezifisches Problem.
2. Anschließend werden durch die Lehrkraft die Fragen kurz und sorgfältig formuliert. Sie zielen zunächst auf den Text und möchten ein möglichst genaues Wahrnehmen und Verstehen der Situationen erreichen.
3. Die Ergebnisse des Nachdenkens werden im Tafelbild zusammengefasst.

Die das Unterrichtsgespräch strukturierenden Impulse gestalteten sich wie folgt:

1. Unterrichtsgespräch:

Fokussierung: Zunächst müssen wir das Verhältnis zwischen Buddi und Roland klären.

Frage 1: Was haben wir erfahren?

Frage 2: Was für ein Typ ist Roland?

2. Unterrichtsgespräch:

Fokussierung: Wir müssen herausfinden, wie Roland mit seiner Mutter umgeht.

Frage 1: Was ist passiert?

Frage 2: Wie reagiert die Mutter?

3. Unterrichtsgespräch

Fokussierung: Jetzt kommt der Vater ins Spiel.

Frage 1: Wie beschreibt ihr das Verhalten vom Vater?

Frage 2: Wie ist das Verhältnis von Vater und Mutter?

4. Unterrichtsgespräch

Fokussierung: Mich interessiert, ob Roland hauptberuflich ein Trinker wird.

Frage 1: Hat Roland eine Chance?

Frage 2: Wie kommt ihr zu eurer Meinung? Begründet sie!

5. Unterrichtsgespräch

Fokussierung: Es kann nur etwas anders werden, wenn das Verhalten von Menschen anders wird, also wenn Menschen ihr Verhalten ändern.

Frage 1: Was müsste anders werden?

Frage 2: Was kann Roland tun?

Frage 3: Was kann die Mutter tun?

Frage 4: Was kann der Vater tun?

Durch die Fragen des letzten Gesprächsganges am Ende der Stunde wurde die Problemgeschichte verlassen. Formal wurde eine weiterführende Perspektive aufgezeigt, indem die Frage in den Raum gestellt wurde: Was müsste anders werden? Die Schüler erkennen, dass Veränderungen in einer Situation nur durch ein verändertes Verhalten herbeigeführt werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Durch die sehr gute Strukturierung des Gesprächs war es möglich, viele Teilnehmer der Lerngruppe aktiv am Unterricht zu beteiligen.
- Die Stunde beschreibt anhand einer konkreten Problemgeschichte das Verhalten von einzelnen Menschen und ihr Verhalten zueinander.
- Das Thema „Alkohol“ wurde thematisiert als soziales Problem, indem die Zusammenhänge eines Beziehungsgefüges als vielfältige Ursachen eines konkreten Alkoholproblems und seiner Genese herausgestellt wurden.

- Der Unterricht blieb auf der Ebene der Problemgeschichte. Eine Verknüpfung zu konkreten Erfahrungen der Schüler erfolgte nicht.
- Die einzige Schülerfrage am Ende der Stunde („Als sie 14 Jahre waren, haben da ihre Eltern ihre Freunde gekannt?“) wurde auf lustige Weise beantwortet („Um Gottes Willen! Nein. Du siehst ja, was aus mir geworden ist.“) und damit mehr abgetan. Diese Frage hätte man mit wenig Aufwand problematisieren können.
- Während des Unterrichtsgesprächs nahmen die Schüler in ihren Beiträgen keinen unmittelbaren Bezug zu anderen Schüleraussagen.
- In dieser Stunde stellten sich weitere ethisch relevante Fragen, ohne das darauf eigens aufmerksam gemacht wurde. So z.B.:
 - Was sind falsche Freunde?
 - Wie trennt man sich von einem Menschen?
 - Wie kann man das Verhalten der Eltern als junger Mensch beeinflussen?
 - Wie kann man überhaupt sein Verhalten ändern?
 - Wie kann man lernen, mit Konflikten umzugehen?
 - Warum ist das Gespräch so wichtig?
 - Warum ist das Verhalten von Menschen oft so widersprüchlich?
- Die Stunde fand im übersichtlichen Tafelbild eine einprägsame Zusammenfassung.

5.1.5 Analyse von Stundenbild 5

Mit dieser Unterrichtsstunde beginnt für die Lerngruppe eine neue Unterrichtssequenz, die sich mit „Diskriminierungen“ auseinandersetzen will, wobei in den nächsten Stunden das Thema „Vorurteile“ im Mittelpunkt stehen soll.

Auffällig an dieser Stunde ist zunächst die Sitzordnung. Der Unterricht findet in einem Klassenraum statt, wo die Tische in drei Kolonnen stehen und zur Tafel hin ausgerichtet sind. Die Schüler der Gruppe sitzen im ganzen Raum verstreut. Im anschließenden Gespräch betont die Lehrkraft, dass eine andere Sitzordnung die Schüler als unangenehm empfinden. Ein Sitzen im Kreis müsste daher geübt werden.

Zur Struktur der Stunde:

1. Einstimmung: Rückblick auf behandelte Themen
2. Einführung:
 - (1) Geschichte vorlesen
 - (2) Begriff „Vorurteil“ als Thema benennen
3. Bearbeitung des Themas:
 - (1) Schüler sollen Beispiele für Vorurteile nennen
 - (2) Schüler sollen Vorurteile gegenüber Ausländern zusammentragen
 - (3) Schüler sollen Gruppen nennen, gegenüber denen es Vorurteile gibt
4. Vertiefung:
 - (1) TB übernehmen
 - (2) Arbeit mit Arbeitsblatt
 - (3) Vorurteile gegenüber Ausländern zusammentragen
5. Ausblick

Die Stunde beginnt mit einer Frage der Lehrkraft. Die Schüler werden gebeten, Themen aufzuzählen, die sie im Ethikunterricht der Klasse 7 behandelt haben und die sich mit dem

Zusammenleben der Menschen beschäftigt. Die Aufzählung benötigt einige Zeit, kostet den Schülern Kraft und verbraucht die anfängliche Konzentration. Die von den Schülern gegebenen Antworten werden nicht kommentiert und es wird nicht deutlich, warum die Stunde damit begonnen hat.

Im Mittelpunkt der Stunde steht die Erarbeitung von zwei Zusammenstellungen, die an der Tafel festgehalten werden. Da werden zunächst Vorurteile gesammelt, die gegenüber Ausländern bestehen. Und dann werden Gruppierungen aufgelistet, gegenüber denen es nach Schülermeinung Vorurteile gibt. Mit Hilfe eines Arbeitsblattes haben die Schüler dann die schriftliche Aufgabe, vorgegebene Merkmale (Vorurteile) einzelnen Gruppierungen zuzuordnen.

Diese Zusammenstellungen und auch die Bearbeitung des Arbeitsblattes wirkten deprimierend, weil die Aufzählung so vieler Gruppen, gegenüber denen es Vorurteile gibt, erdrückend wurde. Die Behauptung, dass es gegenüber den einzelnen Gruppen Vorurteile gibt, musste von den Schülern nicht näher erläutert werden. Die ganze Aufzählung wurde auch von der Lehrkraft nicht weiter kommentiert. So entstand der Eindruck, als wenn es darum ginge, Vorurteile zu lernen.

Mit einem Satz wurde zum Ausdruck gebracht, dass das Ziel des Unterrichts darin bestehen soll, zu klären, was Vorurteile sind. Doch dieses Ziel wurde in der konkreten Unterrichtsstunde in keiner Weise bearbeitet.

In der ganzen Stunde gab es nur eine Information der Lehrkraft: Um mir ein Urteil bilden zu können, muss eine Voraussetzung erfüllt sein: Ich muss zuvor die Menschen kennenlernen.

Die Stunde hatte ein Nachspiel. Nachdem es geklingelt und die Pause begonnen hatte, gingen vier Schülerinnen zur Lehrkraft, um ihr mitzuteilen, dass ein türkisches Mädchen weinen würde. Obwohl das Mädchen in der ersten Reihe saß, ging erst auf Hinweis der Schülerinnen die Lehrkraft zu dem weinenden Mädchen. Es stellte sich heraus, dass sie sich angegriffen und verletzt fühlte. Die Vorurteile stimmen nicht. Ihre Mutter ist fleißig und hat eine stressige Arbeit. Sie muss um 3⁰⁰ Uhr aufstehen, da sie in einer Konditorei arbeitet. Die Schülerinnen sagen zur Lehrkraft: Es ist nicht gut, über die Ausländerproblematik zu sprechen. Sie trauen sich nicht, dazu etwas zu sagen.

Schon in der Stunde war zu beobachten, dass zwei Jungen Sprüche über Ausländer halblaut von sich gaben, die nicht kommentiert wurden, obwohl sie von allen gehört wurden.

In der Nachbesprechung wurde deutlich, dass die Lehrkraft sich nicht sicher war, wie die nächste Stunde zu gestalten ist und ob es dabei ratsam ist, das Problem des türkischen Mädchens anzusprechen.

Die Stunde insgesamt wirkte durch die verschiedenen Aufzählungen von Vorurteilen eher destruktiv. Hilflosigkeit war die Folge. Deutlich wurde diese Hilflosigkeit im Weinen der Schülerin, die sich verletzt fühlte, und im Schweigen der anderen Schüler und der Lehrkraft gegenüber den provokanten Äußerungen von zwei Schülern.

Die Stunde machte auch in Ansätzen nicht deutlich, wie das Thema bearbeitet werden soll.

5.1.6 Analyse von Stundenbild 6

Schon in der letzten Unterrichtsstunde hatten sich die Schüler mit dem Thema „Was ist Zeit?“ auseinandergesetzt. In dieser Doppelstunde sollte nun das Thema vertieft werden.

Diese Vertiefung erfolgte in der ersten Unterrichtsstunde methodisch in zweifacher Weise. Zunächst hatten die Schüler im Rahmen einer Schreibmeditation die Aufgabe, Assoziationen zum Satz „Alles hat seine Zeit.“ aufzuschreiben. Die dabei entstandene Stille war für die Schüler sichtlich wohltuend und anregend. Danach sollten die Schüler den Text eines englischen Liedes („Turn! Turn! Turn!“ von Pete Seeger) übersetzen. Das Lied stellt eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Zeiten vor, die es im menschlichen Leben geben kann. Bedingt durch die Prozedur der Übersetzung wurden diese sehr gründlich von den Schülern wahrgenommen.

Als zu Beginn der zweiten Stunde durch die Lehrkraft die Frage aufgeworfen wurde, wo der Text dieses Liedes eigentlich herkommt, war sich ein Schüler sicher, dass er aus der Bibel stammt, was bei anderen Verwunderung hervorrief. Als der Text dann in der Bibel gesucht und anschließend gelesen wurde, waren die Schüler erstaunt, dass ein so „moderner Text“ in der Bibel steht. Diese Form, einen biblischen Text zum Thema des Unterrichts zu machen, kann als gelungen betrachtet werden. Einen Hinweis darauf, dass dieser Text zur Weisheitsliteratur der Bibel gehört, gab es nicht.

Die Schülerfragen, die sich bei der Arbeit mit dem biblischen Text ergaben, wurden nur kurz und oberflächlich beantwortet und durch die Lehrkraft mehr als Störung des Unterrichtsablaufs gewertet. Die Fragen bezogen sich auf die Bibel (z.B.: Was ist das Alte Testament? Was ist das Neue Testament? Was wissen wir von den Jüngern?) und auf ihre Bedeutung für heute (z.B.: Soll man sich nach der Bibel richten? Soll man sich an das NT halten?).

Die dann aufgeworfene Schülerfrage „Sollen wir in Ethik eigentlich gläubig werden?“ bot eine hervorragende Ausgangsbasis, um mit den Schülern über das Proprium und das Selbstverständnis des Ethikunterrichts nachzudenken. Diese Chance aber wurde nicht genutzt.

Danach lenkte die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Schüler auf eine weitere Aufgabe und fragte: „Wenn ihr an das Leben denkt, welche Symbole für das Leben fallen euch ein?“. Die Schüler trugen wesentliche Symbole zusammen (z.B. „Das Leben ist wie eine Sonne.“; „Das Leben ist der Weg von der Blüte zur Frucht.“; „Das Leben ist wie ein Kreislauf.“).

Der größte Teil der Stunde war dann damit ausgefüllt, dass die Schüler die Aufgabe erhielten, ihr Leben zu malen und dabei ein Symbol zu verwenden.

Obwohl in dieser Stunde der Begriff „Symbol“ häufig verwendet wurde, fand keine Klärung des Begriffs statt. Auch Fragen wie „Brauchen wir Symbole?“ oder „Warum helfen uns Symbole, wenn wir ergründen wollen, was das Leben bzw. die Zeit ist?“ wurden nicht gestellt.

Die von der Lehrkraft während der Arbeitsphasen eingesetzte klassische Musik waren die Schüler gewohnt. Dadurch entstand eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre.

5.1.7 Analyse von Stundenbild 7

Diese Stunde in einer Lerngruppe der 9. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums beschäftigte sich im Themenfeld „Liebe – Sex – Partnerschaft“ mit dem Thema „Homosexualität“. Auffallend war die sachliche und interessierte Atmosphäre, in der das Thema im Unterricht bearbeitet wurde.

Die Aufmerksamkeit zu Beginn der Stunde war durch den Hinweis, dass die ausgewerteten Fragebögen der Schüler zum Thema „Homosexualität“ vorliegen, schnell hergestellt.

Durch die Eingangsfrage der Lehrkraft: „Wie sind wir auf das Thema Homosexualität gekommen?“ erinnerte sich die Lerngruppe, dass sie beim gemeinsamen Nachdenken über Liebe, Partnerschaft und Sex auf dieses Thema gestoßen waren und dann beschlossen haben, dieses Thema im Ethikunterricht zu besprechen.

Durch eine Folie nahmen die Schüler die Ergebnisse der Umfrage zur Kenntnis. Das Ergebnis wurde in zweifacher Hinsicht besprochen: Die Schüler stellten fest, dass die Meinungen der Mädchen gegenüber denen der Jungen einheitlicher sind. Durch die Lehrkraft wurde die Aufmerksamkeit auf Frage 12 gelenkt, wo gefragt wurde, ob homosexuelles Verhalten ein Ausdruck besonders starker und zärtlicher Liebe ist. Im Gespräch stellte sich heraus, dass die Schüler mehrheitlich der Meinung sind, dass homosexuelle Liebe nicht unbedingt stärker als heterosexuelle Liebe ist.

Eine differenziertere Auswertung des Fragebogens erfolgte nicht, obwohl eine detailliertere Analyse den Schülern hätte zeigen können, welche Erkenntnisse aus einer Befragung gewonnen und wie diese dann diskutiert werden können. Auf folgende Ergebnisse hätte man aufmerksam machen können:

- Alle Schüler haben sich zu den Fragen 1, 6, 8 und 11 geäußert. Warum?
- Die meisten Enthaltungen gab es bei den Fragen 12 und 15. Hier haben sich nur 7 bzw. 8 Schüler geäußert. Wie kommt das?
- Eine große Einigkeit (jeweils 14 Stimmen) gab es bei der Einschätzung von Frage 1 (Sollte Homosexualität verboten und bestraft werden?) und von Frage 11 (Ist Homosexualität jedermanns Privatsache?). Was bedeutet dieses Ergebnis?
- Kleine Abweichungen in der Einschätzung (jeweils 1-2 Schülermeinungen) gab es bei den Fragen 1, 2, 6, 8, 12, 14, 15 und größere Abweichungen (jeweils 3-4 Schülermeinungen) bei den Fragen 3-5, 7. Was können wir aus diesem Ergebnis schließen?

Durch die Auswertung des Fragebogens wird ein Profil bei den Schülermeinungen deutlich: Für die Schüler steht fest, dass Homosexualität zutiefst eine Privatsache ist und nicht bestraft oder verboten werden sollte. Unsicherheiten in der Einschätzung bestehen hinsichtlich der Fragen, ob jeder Mensch homosexuelle Phasen durchmacht und ob homosexuelles Verhalten ein Ausdruck besonders starker und zärtlicher Liebe ist.

Eine zusammenfassende Auswertung des Fragebogens fand nicht statt. Außerdem wurde nicht eigens herausgestellt, dass dies zunächst nur eine Sammlung von Meinungen ist.

In der Diskussion wurden dann noch weitere Schülermeinungen zusammengetragen: Ein Schüler meinte, es ist krankhaft, wenn ein Mann eine Geschlechtsumwandlung vornehmen will. Ein anderer Schüler äußerte, dass sich Schwule in übertriebener Weise in der Öffentlichkeit präsentieren. Schließlich sagte ein Schüler: „Gott hat zwei Arten von Menschen geschaffen. Es ist deshalb irgendwie komisch und krank, wenn ein Mann einen Mann liebt. Ich bin dagegen.“ Auch diese Schülermeinungen blieben unkommentiert im Raum stehen. Eine erste Analyse der Schüleräußerungen wäre durchaus möglich und

angemessen gewesen. So hätte z.B. sondiert werden können: Welche Probleme werden angesprochen? Wie wird argumentiert? Welche Schlussfolgerungen werden gezogen?

Als die Lehrkraft den Versuch unternimmt, ein Argument ins Feld zu führen, indem sie sagte: „Manche sagen, Homosexualität sei schlecht, weil sie nicht der Fortpflanzung dient.“, springen die Schüler auf eine andere Ebene und sagen: „Die Welt ist sowieso überfüllt und so wäre es besser, wenn viele Menschen auf Kinder verzichten würden.“ Unmittelbar nach dieser Äußerung verebbt das Gespräch an diesem Punkt.

Dann nahm die Stunde eine interessante Wende. Nachdem im Gespräch deutlich wurde, dass die Vorstellungen von der Homosexualität stark von den Medien geprägt sind, begannen die Schüler, von ihren Erfahrungen mit homosexuellen Menschen zu berichten. Diese äußerst kurzen Berichte wurden nicht vertieft, blieben nebeneinander stehen und obwohl in diesen Erfahrungsberichten deutlich eine Tendenz erkennbar war („Homosexuelle sind eigentlich ganz normale Menschen.“), wurde diese nicht herausgearbeitet.

Auch der sich im Gespräch auftuende Widerspruch zwischen medialer Wirklichkeit und Erfahrungswirklichkeit wurde nicht aufgegriffen, obwohl hier grundlegende Dimensionen unserer Wahrnehmung der Wirklichkeit hätten angesprochen werden können.

Die Stunde insgesamt zeigt, wie die Schüler um ein Verstehen dieses Themas bemüht sind. Gleichzeitig wird an vielen Stellen ihre Unsicherheit deutlich, was dieses Thema für sie ganz persönlich bedeutet. Der am Ende der Stunde ausgeteilte Handzettel beinhaltete viele Informationen zum Thema, wodurch der sachliche Teil des Unterrichts einen zusätzlichen Impuls erhielt. Ethische Dimensionen des Themas wurden hingegen fast vollständig ausgeblendet.

5.1.8 Analyse von Stundenbild 8

Thema dieser Unterrichtsstunde ist „Der/die/das Fremde“. Ausgehend von einem Text, der in der letzten Ethikstunde gelesen wurde („Der Deutsche“), tragen die Schüler zusammen, wie der Deutsche gesehen wird: Er trägt Lederhosen und trinkt Bier. In einem ersten Schritt erkennen die Schüler, dass dies verkürzende allgemeine Urteile sind, die schnell zu Vorurteilen werden können.

Anschließend setzen sich die Schüler in einer schriftlichen Einzelarbeit mit zwei Karikaturen auseinander. Sie haben die Aufgabe, sich in die Menschen auf den Bildern hineinzudenken und aufzuschreiben, was diese voneinander denken und fühlen könnten. Die plakative Oberflächlichkeit der Bilder regte die Phantasie und Empathie der Schüler nur wenig an. Die schriftlichen Äußerungen waren schnell aufgeschrieben und dann fühlten sich die Schüler gelangweilt und es entstand Unruhe.

Die zusammengetragenen Ergebnisse der Bildbetrachtungen machen den Schülern dann deutlich, dass Äußerlichkeiten bei der Beurteilung anderer Menschen oft im Vordergrund stehen. Fremdheit wird auf diese Weise nicht überwunden und so entstehen Konflikte, weil Menschen unterschiedlicher Herkunft wenig voneinander wissen. Dieses Ergebnis der Stunde wurde an der Tafel festgehalten und die Schüler erhielten die Aufgabe, das Tafelbild in ihr Heft zu übernehmen.

Die Stunde lässt inhaltlich eine Linie erkennen: Urteile über Fremde(s) basieren oft auf Vermutungen oder Vorurteilen. Dabei spielen Äußerlichkeiten meist eine große Rolle. Wenn es dabei bleibt, kann die Fremdheit zwischen Menschen nicht abgebaut werden und es

entstehen Konflikte. Diese Zusammenhänge können von den Schülern gut nachvollzogen werden, wie die Schüleräußerungen zeigen.

Der Unterricht versucht damit eine Begründung zu geben, warum es im Umgang mit Fremdem oft zu Konflikten kommt. Allerdings bleibt der Unterricht weithin formal. Die Karikaturen, die das methodische Hauptinstrumentarium zur thematischen Auseinandersetzung darstellen, bleiben an der Oberfläche und geben den Weg in tiefere und differenziertere Konfliktebenen nicht frei. Empathie und Perspektivenübernahme werden so wenig gefördert. Als formal ist der Unterricht auch deshalb einzuschätzen, weil an keiner Stelle versucht wird, die Erfahrungen der Schüler zu erfragen und zum weiteren Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Erinnert sei an das Thema dieser Ethikstunde, die sich mit dem Fremden beschäftigen wollte. Dabei folgte die Stunde strikt einer inhaltlichen Linie, die mit den Begriffen „Fremdheit – Vorurteile – Konflikte“ beschrieben werden kann (vgl. hierzu das Tafelbild). So erfolgte eine erhebliche Reduktion des Themas, ohne das weiterführende Ausblicke angedeutet wurden.

Auf diese Weise kam nicht in den Blick, welche anthropologischen Bedeutungen und Funktionen das Fremde im Rahmen menschlichen Lebens besitzt. Das Fremde ist immer das Andere, das neu, reiz- und geheimnisvoll ist und das neugierig macht. Das Fremde ist eine Aufgabe, bei der es um Vertrautmachen geht. Wird diese Aufgabe angenommen, dann erfährt das Leben nicht nur eine Bereicherung, weil ich Neues kennengelernt habe, sondern weil der Mensch sich dadurch auch selbst neu entdeckt.

In sorgfältiger Kommunikation sollte in der Lerngruppe geklärt werden, was konkret als fremd empfunden wird, welche Gefühle dadurch ausgelöst werden und welche Möglichkeiten es gibt, mit Fremdem und Fremden umzugehen.

5.1.9 Analyse von Stundenbild 9

Diese Stunde möchte die Schüler mit einem neuen Thema in Berührung bringen. Zu Beginn des Unterrichts werden die Schüler mit drei Bildern konfrontiert, auf denen unterschiedliche Wege zu sehen sind. Die Schüler erhalten die Möglichkeit, sich einen Weg auszusuchen, den sie gehen wollen, wobei sie ihre Entscheidung begründen sollen. In einem kurzen Gespräch teilen sich die Schüler mit, welchen Weg sie wählen würden. Nachdem den Schülern verdeutlicht wurde, dass der Weg ein Symbol für das Leben ist, werden sie gefragt, ob sie bei ihrer Entscheidung für einen der drei Wege bleiben würden.

Anschließend wird den Schülern eröffnet, dass die Lehrkraft zu den drei Bildern zwei Gedichte mitgebracht hat, die die Schüler auf einem Arbeitsblatt erhalten. Die Texte sind anspruchsvoll und so reagieren die Schüler bei beiden Texten, indem sie spontan sagen: Das verstehe ich nicht. Im jeweiligen Gespräch über die Texte zeigt sich aber, dass die Schüler durchaus in der Lage sind, die zentralen Aussagen der Texte zu erfassen und zu interpretieren. Die Stunde mündet in ein Tafelbild, das gleichsam das Thema der Stunde vorstellt und zentrale Begriffe festhält: „Wege – Ziele“ und „Weg des Lebens“.

Die Stunde hat Werkstattcharakter: Bilder und Texte regen zum eigenen Nachdenken an. Es geht um das Leben, um das eigene Leben. Dabei erfahren die Schüler, dass dieses Leben viel mit einem Weg zu tun hat, der zu wählen und zu gehen ist. Und sie erfahren einiges darüber, wie dieser Weg beschaffen ist. Diese Stunde bildet eine gute Ausgangsbasis dafür, über das eigene Leben konkreter nachdenken zu können.

Unberücksichtigt blieb die Frage, warum der Mensch Symbole braucht, wenn er z.B. das Leben verstehen will. Bearbeitet wurde auch nicht die Frage, warum der Weg ein Symbol für das Leben ist. Auch wurde der Weg als Symbol für das Leben nicht weiter differenziert: Sich auf einem Weg zu wissen, heißt, immer einen ganz bestimmten Ort erreicht zu haben. Welchen habe ich erreicht? Jeder Punkt des Weges hat seine unwiederbringlichen Möglichkeiten. Was heißt das? Jeder Weg hat ein Ziel. Was aber sind Lebensziele? Manche sagen: Der Weg sei das Ziel. Was wollen sie damit zum Ausdruck bringen?

Schüleräußerungen, die vertiefende Reflexionen ermöglicht hätten, blieben unberücksichtigt. Das war z.B. der Fall als die Lehrkraft fragte: „Welchen Weg würdest du gehen wollen?“ und einzelne Schüler sagten: „Ich würde nur herumstehen wollen.“, „Ich möchte erst wissen, was das Ziel ist, bevor ich loslaufe.“, „Ich will nicht laufen.“. Ihre Äußerungen wurden nicht problematisiert. Hier wurde nicht nachgefragt, warum sie sich so entscheiden würden und was womöglich dahintersteht. Stattdessen sagt die Lehrkraft: „Nur herumstehen geht nicht. Du musst laufen.“ Das ist zunächst eine Behauptung und hätte als solche gekennzeichnet werden müssen. Daraus hätte sich dann eine interessante Aufgabe ableiten lassen, die darin hätte bestehen können, für diese Behauptung gemeinsam eine Begründung zu erarbeiten.

Wenn Schüleräußerungen nicht aufgegriffen werden, gibt es Irritationen, die den Schüler allein lassen bzw. dazu führen, dass der Schüler sich aus dem Unterrichtsprozess verabschiedet. Als bei der gemeinsamen Reflexion über das Gedicht von Kurt Marti ein Schüler sagt: „Losgehen ist wichtig.“, fragt daraufhin ein anderer Schüler: „Aber ist es nicht wichtig, zu wissen, wo man hinkommt?“. Weil auf diese Frage nicht eingegangen wird, wird der Kern des Textes nicht erfasst.

5.1.10 Analyse von Stundenbild 10

In dieser Ethikstunde wird die Lerngruppe einer 7. Klasse eingeladen, über Erziehung und Erziehungsziele nachzudenken.

In einem ersten Schritt wird den Schülern die Geschichte vom Daumenlutscher aus dem „Struwelpeter“ vorgelegt. In dem sich anschließenden Gespräch wird geklärt, dass die Geschichte ein Mittel zur Erziehung darstellt und dabei ganz bestimmte Ziele verfolgt: Gehorsam soll gelernt werden. Dabei droht die Geschichte den Kindern und macht ihnen Angst. Einige Schüler bringen zum Ausdruck, dass das kein Buch für Kinder ist und dass sie dieses Buch nicht mögen, weil immer Schlimmes und Grausames passiert, wodurch die Kinder nur abgeschreckt und ängstlich werden sollen.

Dann wird das Daumenlutschen als ein Verhalten kleiner Kinder thematisiert. Die Schüler berichten aus ihrer Kinderzeit, was Eltern dagegen unternommen haben (z.B. Verband, Pflaster) und wie sie es begründet haben (z.B. die Zähne werden dann ganz schief). Die Schüler erinnerten sich auch daran, dass sie noch in der Grundschule erlebt haben, wie Kinder am Daumen lutschten.

In einem zweiten Schritt zeigt die Lehrkraft den Schülern die Ultraschallaufnahme eines Kindes im Mutterleib, das am Daumen lutscht. Die Schüler überlegen nun, was dies zu bedeuten hat. Dabei hilft ihnen ein Text (vgl. „Tröster“). Auf diese Weise verstehen sie, welche Ursachen dieses Verhalten hat und wie in der Erziehung auf dieses Phänomen des Daumenlutschens reagiert werden sollte.

Das angekündigte Thema der Unterrichtsstunde, sich mit „Erziehung und Erziehungszielen“ auseinanderzusetzen, wirkte zunächst sehr abstrakt. Der Verlauf des Unterrichts zeigte aber,

dass das Thema methodisch einerseits sehr konkret und bildlich und andererseits durch zwei Phasen gut strukturiert angegangen wurde, indem ein Text („Struwelpeter“) und ein Bild (Ultraschallaufnahme) ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wurden. Das Tafelbild machte durch die Überschriften („Erziehung früher“ und „Erziehung heute“) eine Entwicklung im Erziehungsverständnis deutlich.

Die Schüler konnten lernen, dass ein Verhalten Ursachen hat. Erst wenn die Ursachen verstanden werden, kann auf ein konkretes Verhalten (Daumenlutschen) angemessen reagiert werden.

Bei der Erarbeitung des Themas hatten die Schüler die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Erklärungen einzubringen. Die Lehrkraft nutzte so das inhaltliche Vorwissen und die Vermutungen der Schüler, ohne bei ihnen stehenzubleiben. Eine zunehmende Versachlichung erfolgte z.B. durch den Text „Tröster“, wodurch eine neue Reflexionsstufe erreicht werden konnte.

Der Unterricht machte deutlich, dass Angst und Drohungen kaum zu einer Veränderung des Verhaltens führen. Erziehung braucht das Verstehen, was hier exemplarisch versucht wurde.

5.1.11 Analyse von Stundenbild 11

Im Mittelpunkt dieser Doppelstunde steht das Thema „Gewalt“. Aufgegriffen wird eine Geschichte der letzten Stunde, die schildert, wie ein Mädchen wegen schulischer Probleme gewalttätig wurde. Die Lehrkraft erläutert, wie bei solchen Konflikten die Mediation helfen kann, und bittet dann die Schüler, in einem Rollenspiel darzustellen, wie die Geschichte mit dem Mädchen, der Mutter, der Lehrerin und dem Mediator weitergehen könnte. Das sich anschließende Rollenspiel ist äußerst kurz.

Dann erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt, auf dem Theorien für die Ursachen menschlicher Aggression in kurzen Texten zusammengefasst sind. Nachdem die Texte vorgelesen sind, sollen die Schüler sagen, welche Theorien ihnen verständlich erscheinen. Da kaum Äußerungen kommen, erläutert die Lehrkraft kurz die einzelnen Theorien.

Bei dem dann gezeigten Film („Fred F. – Mörder mit 16“) sollen die Schüler herausfinden, welche der besprochenen Theorien dieser Film stützt. Im abschließenden Gespräch ist die Mehrzahl der Schüler der Meinung, dass der Film die Theorie von Rousseau unterstützt.

Bei der am Anfang besprochenen Problemgeschichte, in der ein Konflikt zur Gewalttätigkeit führte, wurde der Begriff Mediation eingeführt. Da dieses Verfahren der Konfliktlösung nur mit wenigen Sätzen skizziert wurde, konnten die Schüler nicht erkennen, wie dieses Verfahren funktioniert und was es erreichen will. Hier hätte die Möglichkeit bestanden, mit den Schülern zu erarbeiten, wie es möglich ist, mit Konflikten (z.B. durch Mediation) umzugehen.

Das sich anschließende Rollenspiel war in zweifacher Hinsicht problematisch. Weil theoretisch nicht geklärt wurde, wie der Umgang mit Konflikten aussehen könnte, war es den Schülern nun auch praktisch nicht möglich, dies in Ansätzen spielerisch zu erproben. Hinzu kam, dass das Rollenspiel methodisch nicht ausreichend vorbereitet wurde: Die Schüler blieben an ihren verstreuten Plätzen sitzen und das Spiel wurde von der Lehrkraft abgebrochen, bevor die einzelnen Akteure überhaupt die Chance hatten, ihre Rolle zu finden. Eine Auswertung des Rollenspiels fand nicht statt.

Weil die Besprechung der Mediation in Theorie und Praxis so kurz war, stellte sich der Übergang zu den Theorien für die Ursachen menschlicher Aggression schwierig dar, was dazu führte, dass die Schüler sich nicht äußerten. So begann die Lehrkraft, die einzelnen

Theorien zu erläutern. Ein Gespräch mit den Schülern über diese Theorien kam nicht zu Stande.

Das ausgeteilte Arbeitsblatt, auf dem Theorien zur Klärung menschlicher Aggression zusammengefasst waren, bot eine breite Palette zur weiteren Bearbeitung des Themas an. So hätten sich z.B. folgende Fragen angeboten:

- Welche Begriffe müssen wir klären?
(z.B. Aggression, Frustration, Todestrieb, Leidenschaft)
- Wozu brauchen wir Theorien?
- Wer hat diese Theorien aufgestellt?
(Philosophen und Wissenschaftler kennenlernen)
- Wie werden die einzelnen Theorien begründet?
(Perspektivität; Wissenschaftsbezug)
- Ist nur eine Theorie richtig?
- Was bedeuten diese Theorien für das Bild vom Menschen?
(Anthropologie)
- Haben diese Theorien ethische Konsequenzen?
(Verantwortung des Menschen)

Der dann gezeigte Film („Fred F. – Mörder mit 16“) führte die Schüler in eine besondere Situation: Hier ging es um eine Straftat und ihre Ursachen. Der Film stellte im Interview einen jugendlichen Mörder im amerikanischen Strafvollzug vor. Am Ende des Films (Länge: 20 Minuten) konnten die Schüler die Aussagen des Films der Theorie von Jean-Jacques Rousseau zuordnen. Allerdings war kein zeitlicher Raum zur Verarbeitung der Eindrücke des Films eingeplant, der ein kurzes und problematisches Leben vorstellte, wo am Ende – fast zwangsläufig – ein Totschlag stand. Der durch den Film aufgebaute Zusammenhang und seine Emotionalität hätte in einem anschließenden Gruppenprozess aufgefangen werden müssen.

5.1.12 Analyse von Stundenbild 12

Das Thema dieser Doppelstunde kündigt die Lehrkraft mit einer Frage an: „Was heißt Erwachsensein für dich?“. Auf kleinen Zetteln schreiben die Schüler ihre Vorstellungen auf, die verdeckt eingesammelt werden. Dann werden drei Zettel gezogen, die nacheinander ausführlich besprochen werden. Auf ihnen steht:

- Entscheidungen treffen
- Geld verdienen
- Verantwortung für mich und andere tragen

Über diese drei Äußerungen zum Thema, die nacheinander aufgedeckt werden, wird über eine Doppelstunde hinweg ein Unterrichtsgespräch geführt. Dieses gemeinsame Gespräch ist geprägt von vielen Schülerbeiträgen, in denen sie ihre Erfahrungen, Meinungen und Probleme freimütig vortragen.

Beim ersten Gesprächsgang ging es um das Thema „Erwachsensein heißt, Entscheidungen zu treffen“. Hier erzählte eine Schülerin, dass sie ihrem Bruder geraten hat, nicht zu heiraten, weil die Frauen nur schwanger werden wollen, um dann ihren Mann zu verlassen, der dann

zahlen kann. Daraufhin entwickelte sich ein verzweigtes Gespräch, bei dem unterschiedliche Meinungen aufeinanderprallten.

Die Lehrkraft versuchte immer wieder, das Gespräch durch Impulse zu lenken. Dafür ein Beispiel:

Lehrkraft: „Warum kommen Frauen und Männer nicht überein?“

Schüler: „Weil sie zu unterschiedlich sind.“

Lehrkraft fragt weiter: „Was machen deine Eltern, die verstehen sich doch?“

Schüler: „Mein Vater kommt immer erst abends nach Hause.“

Lehrkraft: „Wir sind eine glückliche Familie, die zusammenhält. Warum geht das manchmal?“

Schüler geben keine Antwort.

Schüler: „Die meisten Probleme machen die Kinder.“

Dieser Gesprächsausschnitt verdeutlicht, was kennzeichnend für den Unterricht war: Viele Äußerungen blieben unkommentiert nebeneinander stehen und wurden nicht bearbeitet. Außerdem wurden immer wieder neue Impulse durch die Lehrkraft bzw. durch die Schüler gegeben. Dadurch wurde das Gespräch inhaltlich zunehmend überlastet.

Unmittelbar danach griff die Lehrkraft die Äußerung eines Schülers auf, der sagte: „Manche streiten zwar, aber bleiben zusammen ...“, und machte daraus ein zusätzliches Thema, indem sie fragte: „Was passiert eigentlich, wenn man streitet?“. Da sich die Schüler mit diesem neuen Problem nicht so schnell auseinandersetzen können, äußern sie sich hierzu nicht.

Dann erzählt die Lehrkraft eine Problemgeschichte: Ein Mann möchte ein Auto für den Transport seines kranken Kindes kaufen, hat aber viel zu wenig Geld dafür. Die Schüler liefern eine Reihe von Argumenten, die für diese Situation wichtig sind, um zu einer vernünftigen Entscheidung zu kommen. Die dann von der Lehrkraft gestellte Frage: „Was meint ihr, was hält diese Familie zusammen?“, kann von den Schülern nicht beantwortet werden. Sie bleibt dann auch unbeantwortet.

In einem zweiten Gesprächsgang stand der zweite Zettel im Mittelpunkt. Auf ihm war zu lesen: „Erwachsensein heißt Geld verdienen“. Was nun folgt, ist der Versuch der Lehrkraft eine Handlungsanleitung dafür zu geben, wie man Geld, das man monatlich zur Verfügung hat, einteilen kann.

Im Mittelpunkt steht hier zunächst die Frage: Was sind eigentlich ganz wichtige Ausgaben? Was brauchen wir unbedingt zum Leben? Das Ergebnis dieser Überlegungen wird in einer Liste der notwendigen Ausgaben zusammengestellt. Die Schüler stellen fest, dass ihnen nur sehr wenig Geld zur freien Verfügung bleibt und überlegen nun, was man tun kann, um den Reizen, die zum Kaufen verführen sollen, nicht zu erliegen.

Diese Phase des Unterrichts ist in besonderer Weise lebenspraktisch und handlungsanleitend gestaltet. Die Schüler erhalten konkrete Tipps und Hinweise, wie mit Geld umzugehen ist.

Schließlich wird der dritte Zettel aufgedeckt, auf dem zu lesen ist: „Erwachsensein heißt, dass man Verantwortung für sich und andere trägt.“ Durch die Frage eines Schülers: „Wie kann man Verantwortung für sich tragen?“ werden die Schüler angeregt, Beispiele zu nennen.

Durch die Lehrkraft wird die Frage aufgeworfen, worin die Verantwortung der Eltern den Kindern gegenüber besteht. Auch hier werden von den Schülern einige Hinweise gegeben.

Zum Schluss erzählt die Lehrkraft noch eine Problemgeschichte: Eine Mutter kauft Geschenke für ihre Kinder. Weil der Sohn aber seine Schulaufgaben nicht erledigt hat, möchte die Mutter ihm das Geschenk nicht geben. Die Schüler sollen nun sagen, wie sie entscheiden würden. Spontan äußern sich die Schüler und begründen zugleich ihre Entscheidungen.

Die Äußerungen der Schüler werden nicht weiter kommentiert bzw. problematisiert. Geklärt wird auch nicht, welche Bedeutung das Geschenk haben soll. Dadurch wirken die nebeneinander stehenden Antworten diffus.

Die beiden Unterrichtsstunden waren durch eine Vielzahl von recht ausführlichen Schülerbeiträgen gekennzeichnet, in denen sie ihre Standpunkte und Sichtweisen zum Ausdruck brachten. Ein Hinterfragen einzelner Meinungen erfolgte dagegen fast kaum.

Das Thema „Was heißt Erwachsensein für dich?“ geriet zunehmend aus dem Blick, weil durch die gezogenen Zettel drei neue Themen ins Zentrum des Unterrichts gerückt wurden. Innerhalb dieser drei Themen wurden dann noch weitere entwickelt, wodurch der Unterricht eine Breite erhielt, die im Gespräch nicht mehr aufgefangen werden konnte.

Bedauerlich war, dass nicht alle Zettel der Schüler zunächst aufgedeckt wurden. Auf diese Weise hätte ein erstes Bild darüber entstehen können, was die Schüler zum Erwachsensein zählen. In einer sich dann anschließenden Phase hätte die Möglichkeit bestanden, einzelnen Momenten des Erwachsenseins vertiefend nachzugehen.

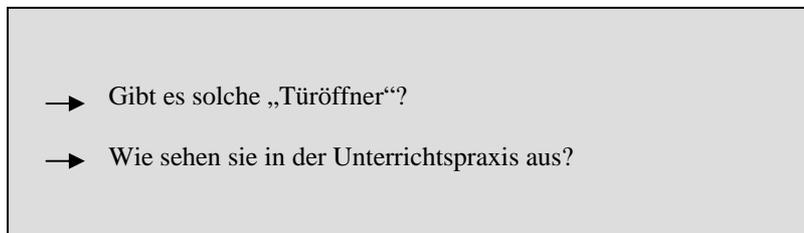
Der Unterricht hatte durchgehend einen die Aspekte und Probleme des Erwachsenseins aufblätternden Charakter. Auffallend war, dass eine Ergebnissicherung des Unterrichts weder mündlich noch schriftlich erfolgte. So bleibt die Frage, welche Ziele diese Doppelstunde erreichen wollte.

5.2 Fallübergreifende Unterrichtsanalyse mit dem Beobachtungsleitfaden

Nachdem jede Unterrichtsstunde mit Hilfe des Beobachtungsleitfadens und seiner Kategorien eingeschätzt wurde, konnte eine quantifizierende Analyse aller beobachteten Stunden vorgenommen werden. Die Ergebnisse dieser fallübergreifenden Analyse sollen hier entsprechend den Kategorien des Beobachtungsleitfadens zusammengefasst und diskutiert werden. Sie geben Auskunft über die Gesamtheit des beobachteten Unterrichts im Schulversuch (insgesamt 45 Unterrichtsstunden, davon 10 Doppelstunden). So liegen der Analyse die Beobachtungsergebnisse von 35 Unterrichtsbesuchen zu Grunde.

5.2.1 Türöffner

Durch die sogenannten „Türöffner“ sollen die Schüler die Möglichkeit erhalten, im Unterricht „anzukommen“. Wenn es um Wesentliches und Persönliches gehen soll und wenn ein Prozess des gemeinsamen Nachdenkens beginnen soll, muss eine entsprechende Atmosphäre aufgebaut werden. So wurde gefragt:



Bei den 35 Unterrichtsbesuchen konnte in 9 Fällen beobachtet werden, wie die Einstimmung in den Ethikunterricht durch besondere Aktivitäten unterstützt wurde. Diese gestalteten sich wie folgt:

(1) Entspannungsübungen:

Die ganze Lerngruppe sprach gemeinsam und laut nacheinander verschiedene Sprüche. Dazu gehörten z.B.: „Wenn Fischers Fritz....“ oder „Wenn mancher Mann wüsste...“¹

(2) Erinnerung an frühere Themen:

Die Erinnerung an schon behandelte Themen diente zur Einstimmung in den Unterricht. Dabei ging es nicht um eine Form der Wiederholung, sondern es wurde herausgestellt, welche Themen in der Lerngruppe bereits eine Rolle spielten.²

(3) Planung gemeinsamer Aktivitäten:

Die Planung und Organisation eines gemeinsamen Kinobesuchs zu Beginn des Unterrichts sollte die Lerngruppe zusammenführen und die Schüler für den Ethikunterricht motivieren.³

(4) Ausstattung des Ethikraums:

In einer Hauptschule in Plattenbauweise ist der Raum für den Ethikunterricht entsprechend den Anforderungen des Faches gestaltet worden.⁴ Zu seiner Ausstattung – die sich deutlich von der Ausstattung und dem Zustand der anderen Räume dieser Schule abhebt – gehören ein

¹ Vgl. Hospitation 3 und 4

² Vgl. Hospitation 6

³ Vgl. Hospitation 7

⁴ Vgl. Hospitation 21 und 34

Teppichboden, ein runder und zwei ovale Holztische, Polsterstühle und ein Zweisitzer, eine Video- und Musikanlage sowie Vorhänge vor den Fenstern.

Die Schüler sind bei Betreten dieses Raumes gewohnt, ihre Schuhe auszuziehen. Zu beobachten war, wie sich in diesem Raum das Verhalten der Schüler änderte. Sie entspannten sich zunehmend in der angenehmen Atmosphäre des Raumes. Das Mobiliar wurde entsprechend der Gruppengröße so zusammengestellt, bis alle um einen großen Tisch Platz fanden. Einer Schülerin, der es nicht gut ging, setzte sich zunächst auf den Zweisitzer. Dann gab es Kekse und eine Tasse Tee. Das beginnende Gespräch führte nahezu übergangslos in den Unterricht.¹

(5) Gespräch über die Situation in der Lerngruppe:

Bedingt durch das Fernbleiben verschiedener Schüler vom Ethikunterricht wurde in einer Lerngruppe besprochen, wie mit diesem Problem umgegangen werden soll. In diesem Gespräch konnten sich die Schüler darüber verständigen, warum sie persönlich am schulischen Angebot des Ethikunterrichts teilnehmen.²

(6) Aufgreifen von Erlebnissen und Erfahrungen der Schülergruppe:

Einige Schüler einer Lerngruppe waren Teilnehmer einer Klassenfahrt nach Auschwitz. Die Lehrkraft bot zu Beginn der Unterrichtsstunde die Möglichkeit an, darüber zu berichten. Durch das Aufgreifen dieser Schüleraktivität und durch das Verbalisieren von gemeinsam gemachten Erfahrungen konnte sich die Lerngruppe in ihrer situativen Verfasstheit wahrnehmen.³

(7) Kleine Stärkung am Beginn des Unterrichts:

Da der Ethikunterricht im Schulversuch an vielen Schulen an den regulären Unterricht angehängt und demzufolge in der 7. und 8. Schulstunde unterrichtet wird, bietet die Möglichkeit des Essens und Trinkens den Schüler eine kleine Stärkung und erhöht gleichzeitig ihre Motivation zum Nachdenken und zur Mitarbeit.⁴

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass besonders zwei so genannte „Türöffner“ den Unterricht nachhaltig positiv beeinflusst haben. Da ist zunächst die Gestaltung des Ethikraums in einer Hauptschule zu nennen, der durch seine Atmosphäre das Verhalten der Schüler maßgeblich beeinflusst hat. Zum anderen wurde bei der Beobachtung deutlich, dass eine kleine Stärkung zu Beginn der Stunde die Gruppe zusammenbringt und zusätzlich motiviert. Auch wenn es sich dabei nur um einen kleinen Imbiss handelt, so fördert das gemeinsame Essen und Trinken die Bereitschaft, sich auf einen gemeinsamen kommunikativen Arbeitsprozess einzulassen.

Bei den übrigen Unterrichtsbesuchen waren keine besonderen Formen der Einstimmung in den Ethikunterricht zu beobachten.

¹ Bemerkenswert ist, dass die Hospitationen in zwei Lerngruppen dieser Schule, die von zwei Lehrkräften unterrichtet werden, gezeigt haben, dass die Bereitschaft der Schüler zum Dialog hier überdurchschnittlich groß war.

² Vgl. Hospitation 25

³ Vgl. Hospitation 39

⁴ Vgl. Hospitation 43

5.2.2 Einführung in die Stunde

Um eine hohe kommunikative Beteiligung der Schüler am Ethik-/Philosophieunterricht zu erreichen, wird im Schulversuch angestrebt, dass die Stunde einen besonders einladenden Charakter hat. Mit dieser Kategorie wurde bei den Unterrichtsbesuchen eingeschätzt, ob und wie eine Einführung in die Unterrichtsstunde und ihr Thema erfolgte.

Die Beobachtungen ergaben, dass bei 18 Unterrichtsstunden eine Einführung erfolgte. Hier wurde weiterhin festgehalten, wie diese Einführung erfolgte. In 9 Fällen stellte die Lehrkraft die Anknüpfung an die vergangene Unterrichtsstunde her. In weiteren 5 Fällen stellten die Schüler selbst die Anknüpfung her.

Dabei erhielten die Schüler z.B. die Aufgabe:

- einen bereits gelesenen Text zusammenzufassen¹
- die Ergebnisse der letzten Stunde zusammenzutragen²
- zu erklären, was das Thema mit dem Ethikunterricht zu tun hat³

Wenn es um die Einführung in neue Themen ging, dann war in 3 Fällen zu beobachten, wie Lehrkräfte selbst in ein neues Thema einführten. Das geschah methodisch wie folgt:

- die Lehrkraft legte den Schülern für das neue Thema relevante Fragen vor⁴
- die Lehrkraft stellte einen provozierenden Text an den Anfang⁵
- die Lehrkraft begann ein neues Thema mit einer Beobachtung aus dem Schulalltag⁶

Bei einer Hospitation konnte beobachtet werden, wie die Lehrkraft die Interessen der Schüler bei der Wahl eines neuen Themas mit einbezog.⁷ Dabei stellte die Lehrkraft den Schülern – ausgehend von den neuen Lehrbüchern, die in der letzten Unterrichtsstunde gemeinsam durchgeblättert wurden – nacheinander zwei Fragen:

1. Welche Themen brennen euch unter den Nägeln?
2. Warum habt ihr dieses Thema gewählt?

Die Schülergruppe entschied sich für zwei Themen, die zunächst behandelt werden sollten. Dabei handelte es sich um die Themen „Die Atombombe von Hiroshima“ und „Sofies Welt“.

Bei einer Hospitation konnte beobachtet werden, dass die Lehrkraft ein neues Thema deshalb gewählt hat, weil es sich aus einer früheren Stunde ergeben hat.⁸

Bei 17 Unterrichtsstunden erfolgte keine Einleitung. Hier begann der Unterricht entweder damit, dass die Lehrkraft den Unterrichtsgang einfach fortsetzte, oder damit, dass ein neues Thema ohne ergänzende Erläuterungen nur benannt wurde.

¹ Vgl. hierzu die Hospitationen 3, 17 und 32

² Vgl. hierzu Hospitation 7

³ Vgl. hierzu Hospitation 16

⁴ Vgl. hierzu Hospitation 9

⁵ Vgl. hierzu Hospitation 10

⁶ Vgl. hierzu Hospitation 33: Im Toilettenbereich der Schule wurden Schmierereien gefunden. Da sie in einer aggressiven Sprache verfasst waren, wurden sie als ein Beispiel für alltägliche Gewalt thematisiert. Der sich anschließende Unterricht zum Thema „Gewalt“ fand somit einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schüler.

⁷ Vgl. hierzu Hospitation 31

⁸ Vgl. hierzu Hospitation 16. In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass bei den Hospitationen häufig beobachtet werden konnte, wie neue Themen sich im Verlauf des Unterrichts durchaus abzeichneten, aber dann nicht als solche im Unterrichtsprozess markiert wurden.

Im Ergebnis heißt das, dass nur bei einer guten Hälfte der Hospitationen eine Einführung ins Thema der Unterrichtsstunde zu beobachten war. So standen die Themen oft unvermittelt im Zentrum des Unterrichts und wirkten wie Fremdkörper. Entsprechend schwer war es dann für die Schüler, diese Themen als für sie durchaus relevante Themen anzunehmen.

5.2.3 Thema – Problemstellungen – Fragestellungen

Die im Ethik-/Philosophieunterricht angestrebte Einübung in Denkprozesse benötigt eine inhaltliche Grundlage. Deshalb werden den Schülern unterschiedliche Themen zur Bearbeitung vorgelegt. Sie bilden gleichsam die Rahmen, in denen sich die Schüler bewegen und zu Klärungen finden sollen.

Damit aber über ein Thema nicht nur sachlich informiert wird, müssen bei der Bearbeitung des Themas auch ethische Problemstellungen entwickelt werden, d. h. zur deskriptiven muss die normative Seite hinzukommen. Nur durch die Entwicklung konkreter Problemstellungen kann ein Thema eingegrenzt und können konkrete Schritte der Bearbeitung gegangen werden. Um dabei die Schüler zu einem verstärkten Selbstdenken veranlassen zu können, müssen aus den Problemstellungen altersgemäße Fragestellungen entwickelt werden. Dabei sollten auch hier die philosophischen und ethischen Dimensionen eines Themas ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Im Anschluss an jede Unterrichtsbeobachtung wurden deshalb 3 Fragen beantwortet:

- Wurde ein Thema in den Mittelpunkt der Stunde gerückt?
- Wurde aus dem Thema eine Problemstellung entwickelt?
- Wurden aus den Problemen Fragestellungen abgeleitet?

Grundlage der Einschätzung sind hier 34 Unterrichtsbesuche¹ (darunter 24 Einzelstunden und 10 Doppelstunden). Das Ergebnis der Beobachtungen sieht wie folgt aus:

Bei 22 Hospitationen konnte das Herausstellen eines Stundenthemas festgestellt werden.² Aus dem jeweiligen Stundenthema wurden in 13 Fällen spezifische Problemstellungen entwickelt. In 10 von diesen 13 Fällen konnte beobachtet werden, wie zu einzelnen Problemstellungen Fragen entwickelt und diskutiert wurden.

Außerdem hat sich gezeigt, dass bei den 12 Unterrichtseinheiten, die dem Unterricht kein klares Thema gegeben hatten, auch keine Entwicklung von Problem- und Fragestellungen zu beobachten war.

Exemplarisch soll im Folgenden gezeigt werden, wie in einzelnen Unterrichtsstunden Problem- und Fragestellungen zu einem Thema entwickelt wurden:

¹ Hospitation 2 wird hier bei der Einschätzung ausgeklammert, da diese Stunde Teil eines Filmprojektes war und die Schüler bereits spezifische Aufgaben hatten.

² Hierzu gehören die Hospitationen 4, 5, 6, 7, 9-11, 14, 16, 17, 21, 22, 25, 27, 29-32, 35, 41, 42 und 45

Thema:	Problemstellungen:	Fragestellungen:
Freundschaft ¹	<ul style="list-style-type: none"> - Erwartungen an Freundschaft sind unterschiedlich - Richtige und falsche Freunde - Ende einer Freundschaft 	<ul style="list-style-type: none"> - Was erwartest du von einer Freundschaft? - Was ist ein richtiger Freund? - Warum zerbrechen Freundschaften?
Erwachsenwerden ²	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungen treffen - Umgang mit Geld - Verantwortung für mich und andere haben 	<ul style="list-style-type: none"> - Was sind ganz wichtige Entscheidungen im Leben? - Wie kann man lernen, mit Geld umzugehen? - Du bist für dich verantwortlich. Was bedeutet das konkret?
Die Atombombe von Hiroshima ³	<ul style="list-style-type: none"> - Gehört dieses Thema in den Ethikunterricht? - Schuld - Verantwortung - Folgen einer Handlung 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Fragen werden im Ethikunterricht besprochen? - Wer trägt die Schuld für diese Bombe? - Hatte der Pilot eine Alternative? - Welche Folgen hatte diese Bombe?
Alkoholismus ⁴	<ul style="list-style-type: none"> - Alkoholsucht eines Jugendlichen - Wege aus der Sucht 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Gründe lassen sich (im Buch⁵) für diese Sucht erkennen? - Was muss sich in der Familie ändern?

Tabelle 4: Beispiele für die Entwicklung von Problem- und Fragestellungen zu einzelnen Themen

5.2.4 Methodik des Philosophierens

Da ein angestrebtes Ziel des Ethik-/Philosophieunterrichts darin besteht, die Schüler mit dem Philosophieren vertraut zu machen, bestand im Rahmen der Beobachtung das Interesse, herauszufinden, welche Methoden des Philosophierens in der unterrichtlichen Praxis genutzt werden.

In der philosophischen Tradition lassen sich drei Grundstrukturen erkennen, die die Methodik des Philosophierens geprägt haben: das begriffliche Erklären, das Begründen und das dialogische Prinzip.⁶ Entsprechend dieser Grundstrukturen wurde beobachtet, wie an Begriffen gearbeitet wurde, wie Grundformen der moralischen Argumentation angewendet wurden und in welcher Form Unterrichtsgespräche geführt wurden.

5.2.4.1. Begriffsanalyse

Die Arbeit am Begriff stellt sich in den Beobachtungsergebnissen wie folgt dar:

Begriffsanalyse	Häufigkeit	
	ja	nein
Begriffserläuterung:		
- Begriffe werden präzisiert	19	16
- Begriffe werden definiert	1	34
- Suche verwandter Begriffe	0	35
- Bildung kontradiktorischer Begriffe	2	33
- Einführung neuer Begriffe	3	32
Begriffsexplikation:		
- Einführung klassifikatorischer Begriffe	2	33
- Begriffe einer Begriffsklasse zuordnen	3	32

Tabelle 5: Begriffsanalyse

¹ Vgl. hierzu Hospitation 30

² Vgl. hierzu Hospitation 35

³ Vgl. hierzu Hospitation 31

⁴ Vgl. hierzu Hospitation 32

⁵ Gelesen wurde das Buch von A. Ladiges: Hau ab, du Flasche, hrsg. v. U. Blaich und R. Boldt, Hamburg 1995

⁶ Vgl. Brüning 1998, 34

Bei den Unterrichtsbesuchen war deutlich zu erkennen, dass der Schwerpunkt der **Begriffserläuterung** in der Präzisierung von Begriffen lag, was in 19 Fällen beobachtet werden konnte.¹

Definiert wurden Begriffe nur in einem Fall. Dabei ging es um die Begriff des Rechts.² In keinem Fall wurden zu einem Begriff verwandte Begriffe³ gesucht, um diesen somit zu verdeutlichen.

Die Bildung kontradiktorischer Begriffe spielte in 2 Fällen eine Rolle. Zum einen bei der Bearbeitung des Themas „Glück“, wo der Begriff „Unglück“ reflektiert wurde, und zum anderen bei der Klärung des Begriffs „Freizeit“ durch Begriffe, die „Nicht-Freizeit“ bedeuten.⁴

In 3 Unterrichtsstunden wurde von der Einführung neuer Begriffe gesprochen. So wurde in einer Stunde der Begriff „Vorurteil“ und in einer anderen Stunde, die sich mit dem Leben als Weg auseinandersetzte, der Begriff „Lebensweg“ eingeführt.⁵ Bei der Beschäftigung mit dem Thema „Glück“ wurden die Begriffe „materiell“ und „immateriell“ erklärt.⁶

Im Rahmen einer **Begriffsexplikation** wurden in 2 Unterrichtsstunden klassifikatorische Begriffe eingeführt und dann Begriffe einer Begriffsklasse zugeordnet. Bei der Bearbeitung des Themas „Recht“ wurden in einer Unterrichtsstunde Begriffsklassen gebildet, indem besprochen wurde, was „Allgemeine Menschenrechte“, „Grundrechte“ (vgl. GG) bzw. „Rechte von Kindern“ sind.⁷ Als bei einem Unterrichtsbesuch das Thema „Glück“ im Mittelpunkt stand, wurden die verschiedenen Vorstellungen von Glück klassifikatorisch den Begriffen „materiell“ und „immateriell“ zugeordnet.⁸

Obwohl ein differenziertes Beobachtungssystem zu Grunde lag, musste in 15 von 35 Fällen festgestellt werden, dass in keiner der hier angesprochenen Weisen am Begriff gearbeitet wurde.⁹

Zusammenfassend kann hier ein zweifaches Ergebnis festgehalten werden:

1. Die Arbeit am Begriff blieb in den meisten Fällen oberflächlich. Auch bei den Versuchen, einen Begriff zu präzisieren, begnügten sich die Lehrkräfte in der Regel mit wenigen fragmentarischen Antworten der Schüler, die dann auch nicht weiter diskutiert wurden, sondern nebeneinander stehenblieben. Dadurch erlahmte oft auch schnell das Interesse der Schüler.
2. Die Analyse zeigte, dass die vielfältigen Möglichkeiten, am Begriff zu arbeiten, nicht ausgeschöpft wurden. Erst wenn Begriffen in ihrer Bedeutungsvielfalt und ihren spannungsreichen Kontexten nachgegangen wird, werden die Schüler durch das Fach eine ethische Orientierung und zunehmende Handlungskompetenz erhalten.

¹ Vgl. die Hospitationen 4, 7, 10, 11, 16-19, 21, 22, 24, 25, 27, 30, 35, 41, 42, 43 und 45

² Vgl. hierzu Hospitation 22

³ Verwandte Begriffe sollen Begriffe mit Bedeutungsähnlichkeiten sein, die helfen, Begriffe zu präzisieren. So könnte der Begriff „gerechtes Leben“ zu Begriffen wie „gutes Leben“ oder „tugendhaftes Leben“ in Beziehung gesetzt werden. (vgl. Brüning 1998, S. 35)

⁴ Vgl. hierzu Hospitation 11 und 18

⁵ Vgl. hierzu Hospitation 6 und 24

⁶ Vgl. hierzu Hospitation 41

⁷ Vgl. hierzu Hospitation 22

⁸ Vgl. hierzu Hospitation 41

⁹ Vgl. hierzu die Hospitationen 1, 2, 3, 5, 9, 12, 13, 14, 26, 29, 31, 32,3 3, 36 und 38

5.2.4.2 Grundformen moralischer Argumentation

Weiterhin wurde in der Unterrichtspraxis untersucht, wie die Einübung in einzelne Formen der Argumentation erfolgte. Da zur Begründung von Handlungen sich drei Grundformen moralischen Argumentierens unterscheiden lassen (Bezugnahme auf empirische Gründe, Verstehen nichtempirischer Gründe und der Rekurs auf Emotionen), folgte die Beobachtung dieser Gliederung.¹ Folgende Ergebnisse konnten festgestellt werden:

Argumentation	Häufigkeit	
	ja	nein
Grundformen moralischer Argumentation:		
- Bezugnahme auf empirische Gründe	28	7
- Verstehen nichtempirischer Gründe	10	25
- Rekurs auf Emotionen	3	32
Einübung in logisches Argumentieren:		
- Schüler überprüfen Argumente	14	21
- Schüler finden Gegenargumente	5	30

Tabelle 6: Formen der Argumentation

Bei der Auswertung der Beobachtungsergebnisse wurde deutlich, dass besonders durch die Bezugnahme auf empirische Gründe argumentiert wurde, was in 28 Fällen der Fall war.² Das Verstehen nichtempirischer Gründe spielte dagegen nur in 10 Fällen eine Rolle.³

Auffallend ist, dass bei der moralischen Argumentation ein Rekurs auf Emotionen nur in 3 Fällen zu beobachten war.⁴

Was die Einübung in logisches Argumentieren betrifft, so konnte festgestellt werden, dass in 14 Fällen Schüler einzelne Argumente überprüft haben.⁵ In 21 Fällen fehlte eine solche Überprüfung.

In 5 Fällen konnte beobachtet werden, wie Schüler auch Gegenargumente formulierten und im Gespräch vertraten.⁶ So z.B. beim Thema „Erziehung gestern und heute“⁷ als es um das Buch „Der Struwwelpeter“ ging. Hier trugen die Schüler Argumente vor, warum sie dieses Buch ablehnen. In einer anderen Stunde, in der es um das Thema „Warum grüßen wir uns?“ ging, vertraten Schüler engagiert ihre Gegenposition, indem sie versuchten, Gegenargumente zu entwickeln.⁸

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

1. In den meisten Fällen wurden Gründe nur benannt, nicht erläutert und nicht in ihrer Bedeutung erfasst. So wurden Gründe oft nur aneinandergereiht und nicht verarbeitet.
2. In vielen Fällen wurden Gründe auch nicht als solche benannt und der Prozess der Begründung nicht eigens hervorgehoben.
3. Auch erschienen oft geäußerte Meinungen als ausreichende Begründung. Eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen fand nicht statt.

¹ Vgl. Brüning 1998, S. 37f

² Nur in 7 Fällen spielten empirische Gründe keine Rolle. Vgl. hierzu die Hospitationen 1, 2, 7, 12, 13, 37 und 39

³ Vgl. hierzu die Hospitationen 3, 10, 11, 22, 27, 30, 31, 41, 42 und 45

⁴ Vgl. hierzu die Hospitationen 25, 29 und 33

⁵ Vgl. hierzu die Hospitationen 3, 9, 16, 17, 19, 21, 24, 25, 31, 32, 33, 35, 37 und 45

⁶ Vgl. hierzu die Hospitation 16, 25, 33, 35 und 45

⁷ Vgl. hierzu Hospitation 25

⁸ Vgl. hierzu Hospitation 45

5.2.4.3 Das ethische Gespräch

Eine wesentliche Methode des Philosophierens ist das Gespräch, in dem das dialogische Prinzip geübt werden soll, um auf diese Weise Schüler zunehmend in die Lage zu versetzen, Probleme und Konflikte lösen zu können. Da auch ein philosophisches Gespräch sehr unterschiedliche Formen haben kann, wurden hier eine Reihe von wesentlichen Dimensionen für die Einschätzung festgelegt:

Gespräch	Häufigkeit	
	ja	nein
Ein Unterrichtsgespräch findet statt	31	4
Das Gespräch folgt der induktiven Methode:		
- Gespräch geht von konkreten lebensweltlichen Situationen der Schüler aus	13	22
- Das Wesen einer Sache wird herausgearbeitet	19	16
In-Frage-Stellen/ Sich-Wundern:		
- Wissen in Frage stellen	5	30
- Begriffe in Frage stellen	7	28
- Meinungen in Frage stellen	9	26
Schüler bringen Folgendes in den Unterricht ein:		
- ihre Meinungen	19	16
- ihre Erfahrungen	10	25
- ihre Vermutungen	10	25
- ihre Ideen	4	31
Schüler erproben weitere philosophische Fertigkeiten:		
- Schüler finden Beispiele und Gegenbeispiele	7	28
- Schüler decken Widersprüche auf	5	30
- Schüler erkennen zugrundeliegende Annahmen	8	27
- Schüler bilden Analogien	2	33
Entwicklung von Lösungen:		
- Schüler entwickeln Lösungen	5	30
- Schüler entwickeln Alternativen	2	33
- Schüler erkennen, dass keine Lösungen möglich sind	1	34

Tabelle 7: Gestaltung von Unterrichtsgesprächen

Bei 31 Unterrichtsbesuchen stand das Gespräch als zentrale Methode im Mittelpunkt des Unterrichts. In davon insgesamt 26 Fällen folgte das Unterrichtsgespräch weithin der **induktiven Methode**:

Das Gespräch folgt der induktiven Methode:	Häufigkeit	
	ja	nein
- Gespräch geht von konkreten lebensweltlichen Situationen der Schüler aus	13	22
- Das Wesen einer Sache wird herausgearbeitet	19	16

Tabelle 8: Gespräch mit der induktiven Methode

Dabei gingen die Gespräche in 13 Fällen von konkreten **lebensweltlichen Situationen** der Schüler aus. Diese wurden in 5 Fällen durch die Bearbeitung von Texten¹ und in 2 Fällen

¹ Vgl. die Hospitationen 1, 3, 5, 14, und 25. Hier wurden folgende Themen angesprochen: „Freundschaft“, „Alkohol und das Verhalten der Menschen“, „Schuld und Strafe“ und „Möglichkeiten der Erziehung“.

durch das Ansehen eines Films¹ thematisiert. In einem Fall wurde die Reflexion durch die Vorgabe einer Problemsituation angeregt.²

In 2 Fällen schufen die Schüler selbst die Vorlagen zur Auseinandersetzung mit ihrer konkreten Lebenssituation. So wurden einerseits Tagesabläufe problematisiert und andererseits zusammengetragen, was im Alltag Stress macht bzw. Erholung bringt.³

In 3 Unterrichtseinheiten schilderten die Schüler ausführlich und sehr persönlich ihre Erfahrungen zu den Themenbereichen „Familie“ und „Erziehung“.⁴ In einer Stunde halfen einzelne Begriffe, die eigene Lebenssituation zu reflektieren.⁵

In 19 Fällen wurde versucht, das **Wesen einer Sache** herauszuarbeiten.⁶ Ausgehend von einzelnen Begriffen, Erfahrungen oder Meinungen wurden wesentliche Aspekte des zu bearbeitenden Themas herausgestellt.

So wurde z.B. in einer Unterrichtseinheit untersucht, was menschliches Leben ist, indem sich die Schüler mit unterschiedlichen Symbolen für das Leben (wie Baum, Weg, Fluss, Berg) auseinandersetzten.⁷ In einer anderen Unterrichtsstunde wurde der Begriff „Glück“ zunächst durch verschiedene Sprichwörter in seiner Bedeutungsvielfalt dargestellt. Anschließend wurden Formen des Glücks benannt, wodurch wesentliche Aspekte menschlichen Glücks zusammengefasst wurden.⁸

Ein wichtiger Ausgangspunkt für das philosophische Gespräch ist das „**In-Frage-stellen**“ und das „Sich-Wundern“. Dabei gehört auch und gerade das Selbstverständlichste auf den Prüfstand. Im Rahmen der Unterrichtsbesuche wurde deshalb festgehalten, ob Wissensbestände, einzelne Begriffe oder Meinungen in Frage gestellt und einer Reflexion zugeführt wurden.

In-Frage-stellen/Sich-Wundern:	Häufigkeit	
	ja	nein
- Wissen in Frage stellen	5	30
- Begriffe in Frage stellen	7	28
- Meinungen in Frage stellen	9	26

Tabelle 9: In-Frage-Stellen/Sich-Wundern

In 5 Fällen wurden **Wissensbestände** in Frage gestellt.⁹ So z.B. in einer Unterrichtseinheit über den Islam. Hier führte ein ausführlicher Vortrag zweier Schüler aus einer höheren Klasse in wesentliche Aspekte des Islam ein. Dabei wurde der Lerngruppe deutlich, wie bruchstückhaft ihr bisheriges Wissen über diese Weltreligion war.¹⁰ Bei der Behandlung des Themas „Homosexualität“ wurde einer anderen Lerngruppe klar, dass ihr Bild von Homosexuellen weithin aus den Medien stammt. Erst als Schüler beginnen, von homosexuellen Menschen zu berichten, die sie kennen, entsteht ein ganz anderes Bild.¹¹

¹ Vgl. die Hospitationen 27 und 32. In beiden Filmen ging es um das Thema „Gewalt“.

² Vgl. Hospitation 14. Folgende Problemsituation galt es zu bearbeiten: Stellt euch vor, in der Schule gibt es eine Schlägerei und alle schauen zu. Wird man dadurch schuldig?

³ Vgl. die Hospitationen 18 und 19

⁴ Vgl. die Hospitationen 22, 25 und 35

⁵ Vgl. hierzu die Hospitation 35. Beim Thema „Erwachsenwerden“ standen die Begriffe „Entscheidung“, „Umgang mit Geld“ und „Verantwortung“ im Mittelpunkt.

⁶ Vgl. dazu die Hospitationen 4, 6, 7, 10, 16-18, 21, 22, 24, 25, 27, 30, 35, 37, 41, 42, 43 und 45

⁷ Vgl. Hospitation 7

⁸ Vgl. Hospitation 41: Es wurden drei Formen des Glücks benannt: 1. Glück als Wunscherfüllung; 2. Glück als erfüllter Augenblick; 3. Glück als Suche nach einem selbstbestimmten Leben

⁹ Vgl. die Hospitationen 9, 16, 17, 25 und 45

¹⁰ Vgl. Hospitation 10

¹¹ Vgl. Hospitation 16

In 7 Fällen wurden **Begriffe** in Frage gestellt.¹ Dabei handelte es sich um die Begriffe „Zeit“, „Schuld - Strafe“, „Angst“, „Erziehung“, „Gewalt“ und „Erwachsenwerden“. Besonders häufig standen **Meinungen** der Schüler im Zentrum des Unterrichts. Hier war in 9 Fällen zu beobachten, wie sie in Frage gestellt wurden.²

Da die Bearbeitung philosophischer Probleme in einem engen Zusammenhang mit der Lebenswelt der Schüler stehen soll, wurde beobachtet, ob sie die Möglichkeiten hatten, ihre Meinungen und Erfahrungen bzw. ihre Vermutungen und Ideen einzubringen.

Schüler bringen Folgendes in den Unterricht ein:	Häufigkeit	
	ja	nein
- ihre Meinungen	19	16
- ihre Erfahrungen	10	25
- ihre Vermutungen	10	25
- ihre Ideen	4	31

Tabelle 10: Schülerbeiträge im Unterricht

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler besonders häufig ihre **Meinungen** in den Unterricht einbrachten.³ Diese wurden dann oft auch mit Nachdruck vorgetragen.

Ihre **Erfahrungen** spielten dagegen schon eine geringere Rolle.⁴ Beim Thema „Familie“ berichteten die Schüler z.B. von ihren Erfahrungen mit den Eltern, von Problemen mit ihren Geschwistern und von ihrer Erfahrung mit dem Alleinsein am Nachmittag.⁵ Auch beim Thema „Stress und Erholung“ berichteten die Schüler umfangreich von ihren Alltagserfahrungen.⁶ Beim Thema „Homosexualität“ stellte sich heraus, dass die Vorstellungen über Homosexualität stark von den Medien geprägt sind. Durch die Erfahrungsberichte einzelner Schüler, die von homosexuellen Verwandten berichteten, konnte dieses Bild erheblich korrigiert werden.⁷

In 10 Fällen brachten Schüler ihre **Vermutungen**⁸ und in 4 Fällen ihre **Ideen**⁹ ein. Besonders gefragt waren die Ideen der Schüler bei der Erarbeitung eines Drehbuchs im Rahmen eines Filmprojekts.¹⁰ Als es beim Thema „Erwachsenwerden“ um den kontrollierten Umgang mit Geld ging, trugen die Schüler ihre Ideen zusammen.¹¹

Bei den Unterrichtsbesuchen wurde auch beobachtet, ob Schüler die Möglichkeit hatten, weitere philosophische Fertigkeiten zu erproben:

¹ Vgl. die Hospitationen 7, 14, 21, 25, 27, 35 und 43

² Vgl. die Hospitationen 9, 11, 14, 16, 17, 19, 35, 39 und 45

³ Vgl. die Hospitationen 1, 3, 5, 6, 9, 10, 14, 16, 19, 22, 25, 29-33, 35, 39 und 45

⁴ Vgl. die Hospitationen 4, 16, 18, 19, 22, 25, 32, 33, 35 und 45

⁵ Vgl. Hospitation 33

⁶ Vgl. Hospitation 19

⁷ Vgl. Hospitation 16

⁸ Vgl. die Hospitationen 3, 6, 7, 14, 16, 17, 25, 29, 32 und 45

⁹ Vgl. die Hospitationen 2, 5, 14 und 35

¹⁰ Vgl. Hospitation 2

¹¹ Vgl. Hospitation 35

Schüler erproben weitere philosophische Fertigkeiten:	Häufigkeit	
	ja	nein
- Schüler finden Beispiele und Gegenbeispiele	7	28
- Schüler decken Widersprüche auf	5	30
- Schüler erkennen zugrundeliegende Annahmen	8	27
- Schüler bilden Analogien	3	32

Tabelle 11: Schüler erproben weitere philosophische Fertigkeiten

Die Erprobung von weiteren philosophischen Fertigkeiten, so wie sie hier angesprochen werden, wurde nur in relativ wenigen Fällen festgestellt.

In 7 Fällen fanden Schüler **Beispiele und Gegenbeispiele**.¹ Als es beim Thema „Gewalt“ um Geschwisterbeziehungen ging, wurden positive und negative Erfahrungen mit Beispielen belegt.² In einer anderen Unterrichtsstunde, in der es um das „Erwachsenwerden“ ging, wurden wichtige Entscheidungen zusammengetragen, die von Erwachsenen getroffen werden müssen. Dazu gehört auch die Wahl eines Partners. Hier wurden dann Beispiele für geglückte und weniger geglückte Partnerschaften zusammengetragen.³

In 5 Fällen deckten die Schüler **Widersprüche** auf.⁴ Bei der Behandlung des Themas „Kinder haben Rechte“ brachten Schüler ihre z.T. ganz anderen Erfahrungen ein und so wurden Widersprüche zwischen allgemeiner Gesetzeslage und der erfahrenen Realität deutlich.⁵ In einer anderen Unterrichtsstunde, als eine Problemgeschichte im Mittelpunkt stand, die von einem Mann berichtete, der für seine Frau, die täglich ein behindertes Kind in die Klinik bringen musste, ein Auto kaufen wollte, obwohl er gar nicht die finanziellen Mittel hatte, reflektierten die Schüler den Widerspruch zwischen Wünschenswertem und Möglichem.⁶

In 8 Fällen beschäftigten sich die Schüler mit den zu Grunde liegenden **Annahmen** eines Problems.⁷ So wurde z.B. bei der Beschäftigung mit den von der UNO formulierten Kinderrechten die zu Grunde liegende Annahme herausgestellt, dass diese Rechte ein Mittel darstellen, um die oft schwache Position der Kinder zu stärken.⁸ Bei der Behandlung des Themas „Warum grüßen wir uns?“ wurde untersucht, welche Annahmen bei der Einschätzung eines ganz speziellen Verhaltens zu Grunde liegen.⁹

In drei Fällen wurde beobachtet, wie im Unterricht mit **Analogien** gearbeitet wurde.¹⁰ In einer zusammenfassenden Stunde zum Lernfeld III: „Religiöse Glaubenswelten und -lehren“ wurde der Gottesglaube verschiedener Kulturkreise nebeneinander gestellt und Analogien in den Gottesvorstellungen gebildet.¹¹ Bei der Beschäftigung mit dem Thema „Homosexualität“ spielten Analogien bei der Erfassung der hetero- bzw. homosexuellen Lebensweise eine Rolle, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Lebensformen herausgearbeitet wurden.¹² In einer anderen Unterrichtsstunde wurde das Thema „Der/die/das Fremde“ durch analoge Situationen des Fremdseins bearbeitet.¹³

¹ Vgl. die Hospitationen 3, 6, 21, 33, 35, 41 und 42

² Vgl. Hospitation 33

³ Vgl. Hospitation 35

⁴ Vgl. die Hospitationen 16, 22, 29, 32 und 35

⁵ Vgl. Hospitation 22

⁶ Vgl. Hospitation 35

⁷ Vgl. die Hospitationen 11, 17, 22, 24, 25, 27, 31 und 35

⁸ Vgl. Hospitation 22

⁹ Vgl. Hospitation 45

¹⁰ Vgl. die Hospitationen 12 und 17

¹¹ Vgl. Hospitation 12, 16 und 17

¹² Vgl. Hospitation 16

¹³ Vgl. Hospitation 17

Ein wesentlicher Aspekt des Ethikunterrichts besteht darin, dass er sich mit den Bedingungen und Möglichkeiten richtigen Handelns zu beschäftigen hat. Um zu einem angemessenen Handeln zu finden, sind oft eine Reihe von Problemen zu lösen. Diese sollen im ethischen Gespräch mit dem Ziel erörtert werden, Lösungen zu finden. Dabei sollen auch Alternativen in den Blick kommen bzw. erkannt werden, wo keine Lösungen möglich sind. So wurde im Unterricht beobachtet, ob und wie Lösungen erarbeitet wurden:

Entwicklung von Lösungen:	Häufigkeit	
	ja	nein
- Schüler entwickeln Lösungen	5	30
- Schüler entwickeln Alternativen	2	33
- Schüler erkennen, dass keine Lösung möglich ist	1	34

Tabelle 12: Entwicklung von Lösungen

Das hier gewonnene Ergebnis zeigt, dass nur in wenigen Fällen die Entwicklung von Lösungen eine Rolle spielt.

In 5 Fällen konnte festgestellt werden, wie Schüler **Lösungen** für aufgeworfene Probleme gefunden haben.¹ So wurden z.B. in einer Unterrichtsstunde die Schüler mit einzelnen Fallbeispielen konfrontiert, die jeweils ein ethisches Problem enthielten, und sie sollten durch einen Verhaltensvorschlag sagen, wie sie dieses Problem lösen würden.²

Die Entwicklung von **Alternativen** spielte nur in 2 Fällen eine Rolle.³ In einer Unterrichtsstunde wurde den Schülern durch ein Fallbeispiel verdeutlicht, wie das Verhalten verschiedener Personen zu einer zunehmenden Alkoholabhängigkeit eines Jugendlichen führen kann. Die Schüler erhielten dann die Aufgabe, Verhaltensalternativen zu entwickeln.⁴

Nur in einem Fall wurden die Schüler zu der Erkenntnis geführt, dass es **keine Lösung** gibt.⁵ Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Die Atombombe von Hiroshima“ rückten die Schüler die Frage der Schuld bzw. Unschuld des Piloten in den Mittelpunkt. Mit dem Hinweis auf das Kriegsrecht und der Vermutung, dass dann ein anderer geflogen wäre, blieb die Beantwortung dieser Frage offen.⁶

5.2.5 Gesprächskultur

Das philosophische Gespräch ist zugleich Methode und Ziel des Ethik-/Philosophieunterrichts. Wenn das Philosophieren gelernt werden soll, dann muss im Unterricht eine Gesprächskultur entwickelt werden, die Ausdruck dieses Philosophierens ist. Zu einer solchen Gesprächskultur gehört z.B. das aufmerksame Zuhören, das Ausreden lassen und das Aufgreifen von Redebeiträgen anderer.

Um in der schulischen Praxis die Kategorie „Gesprächskultur“ feststellen zu können, sind Indikatoren formuliert worden, die die Kategorie operationalisierbar machen. Entsprechend den angeführten Ausprägungen wurde fallbezogen eingeschätzt, ob und wie intensiv Indikatoren anzutreffen waren.

¹ Vgl. die Hospitationen 1, 5, 24, 29 und 35

² Vgl. Hospitation 1

³ Vgl. die Hospitationen 5 und 32

⁴ Vgl. Hospitation 5

⁵ Vgl. Hospitation 31

⁶ Vgl. ebd.

Die Auswertung der 35 Unterrichtsbesuche ergab folgendes Ergebnis:

Gesprächskultur:	Häufigkeit				
	nie	selten	oft	sehr oft	Kann nicht eingeschätzt werden
Schüler hören anderen Schülern aufmerksam zu	0	9	18	8	0
Schüler lassen sich ausreden	0	7	14	14	0
Schüler greifen Redebeiträge anderer Schüler auf	24	5	5	1	0
Umfang der Schülerbeiträge:					
- Schülerbeiträge sind einsilbig	0	17	9	9	0
- Schüler erzählen umfassend	7	16	7	5	0
Verteilung der Schülerbeiträge:					
- Dominanz eines Schülers	28	4	1	2	0
- Dominanz mehrerer Schüler	21	5	6	3	0
- Schülerbeiträge in der Gruppe ausgewogen	1	13	6	15	0
Schüleräußerungen sind meistens Antworten auf gestellte Fragen des Lehrers	0	3	4	28	0

Tabelle 13: Gesprächskultur

Im Ergebnis der Beobachtungen kann festgehalten werden, dass in 26 Fällen die unterrichtliche Gesprächskultur davon geprägt war, dass die Schüler anderen Schülern aufmerksam **zuhörten**, was in 18 Fällen „oft“ und in 8 Fällen „sehr oft“ zu beobachten war. Positiv hervorzuheben ist ebenso, dass in 28 Fällen festgestellt werden konnte, dass Schüler sich gegenseitig **ausreden** ließen.

Weniger positiv ist die Tatsache, dass in 24 Unterrichtsstunden Schüler „nie“ die **Redebeiträge** anderer Schüler aufgriffen. In 5 Fällen war dies „selten“, in 5 Fällen „oft“ und in einem Fall „sehr oft“ zu beobachten.

Auch der Umfang der einzelnen Schülerbeiträge wurde untersucht. Hier stellte sich heraus, dass in der Hälfte der Fälle sich die Schüler mehr **einsilbig** äußerten, um meist kurz auf enge Lehrerfragen zu antworten. In 17 Fällen war das eher selten zu beobachten.

Dagegen war in 7 Fällen „oft“ und in 5 Fällen sogar „sehr oft“ zu beobachten, dass Schüler sich **umfassend** äußerten.

Was die Verteilung der einzelnen Schülerbeiträge in Bezug auf die Gesamtgruppe angeht, war zu beobachten, dass die **Dominanz eines Schülers** in 28 Fällen „nie“, in 4 Fällen „selten“, in einem Fall „oft“ und in 2 Fällen „sehr oft“ auftrat. Die **Dominanz mehrerer Schüler** war in 9 Fällen „oft“ bzw. „sehr oft“ anzutreffen.

In 21 Lerngruppen war die Verteilung der **Schülerbeiträge** ausgewogen. Allerdings muss auch zur Kenntnis genommen werden, dass dies in 14 Lerngruppen eher selten der Fall war. Hier war die Mehrheit der Schüler nicht durch Redebeiträge am Unterricht beteiligt.

Als ausgesprochen problematisch kann das Ergebnis gewertet werden, dass in 32 Fällen Schüleräußerungen vorrangig **Antworten auf gestellte Fragen** des Lehrers waren. Das war in 4 Fällen „oft“ und in 28 Fällen sogar „sehr oft“ zu beobachten.

Eine Ausnahme bilden hier nur 3 Lerngruppen, in denen die Schüler mit ihren Äußerungen kreativ den Unterricht mit gestalteten.¹ Das geschah in einer Lerngruppe, wo Schüler einer höheren Klasse zunächst einen einführenden Vortrag zum Thema „Islam“ hielten, worauf ein intensives Gespräch der Lerngruppe mit diesen Schülern folgte. Das war auch in der

¹ Es handelt sich hier um die Hospitationen 10, 35 und 37.

Lerngruppe einer Hauptschule der Fall, die gewohnt war, die Ethikstunde als ihren Kommunikationsort zu nutzen. Und das war in einer Unterrichtsstunde der Fall, die am Ende eines Projekts stand, das sich mit „Werbung“ beschäftigte und wo sich nun die einzelnen Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse vorstellten.

5.2.6 Fragekultur

Nur wer Fragen hat, wird tiefer in Sachverhalte und Zusammenhänge eindringen. Erst wer zentrale Fragen für sich entdeckt hat, um sie weiß und anfängt, mit ihnen zu leben, wird das Leben in seinen vielfältigen Dimensionen und Ansprüchen beginnen zu verstehen. Der Ethik-/Philosophieunterricht in der Sekundarstufe I ist ein Eingangsunterricht. Er möchte den Schülern helfen, mit zentralen Fragen des Lebens, die sich in der philosophischen Tradition finden, in Berührung zu kommen, um sich sukzessive mit ihnen vertraut zu machen.

Zur Kategorie „Fragekultur“ sind eine Reihe von Indikatoren entwickelt worden, durch die eingeschätzt werden soll, wie Lehrer- bzw. Schülerfragen beschaffen sind und welche Rolle Fragen im Unterrichtsgeschehen spielen.

Fragekultur	Häufigkeit				
	nie	selten	oft	sehr oft	Kann nicht eingeschätzt werden
Lehrerfragen:					
- Lehrer stellt enge Fragen	0	18	14	3	0
- Lehrer stellt weite Fragen	1	16	14	4	0
- Lehrer gibt Anregungen und Impulse zu Fragen und Gegen-Fragen	34	1	0	0	0
- Lehrer stellt Nachfragen bei Schüleräußerungen	32	2	1	0	0
- Lehrer ermutigt Schüler, sich deutlicher auszudrücken	32	2	1	0	0
Schülerfragen:					
- Schüler stellen Fragen	17	17	0	1	0
- Lehrer nimmt Schülerfrage auf und verstärkt sie	27	4	4	0	0
- W-Fragen: warum – wozu – woher – wohin	27	5	3	0	0
- Verständnisfragen	23	10	2	0	0
- Fragen zum Thema	26	7	2	0	0
- Fragen, die über das Thema hinausführen	34	1	0	0	0
- Fragen zu anderen Themen	33	1	1	0	0
Entwicklung von Fragen:					
- Werden aus Problemen Fragen entwickelt?	25	3	6	1	0
- Werden Fragen gesammelt und systematisiert?	35	0	0	0	0
- Wird das Einbringen von Fragen positiv gewertet?	33	0	2	0	0

Tabelle 14: Fragekultur

5.2.6.1 Lehrerfragen

In der Beobachtung wurde deutlich, dass die Gespräche im Unterricht des Schulversuchs wesentlich durch die Lehrerfragen geprägt wurden.

Untersucht wurde, ob dabei mehr weite Lehrerfragen (wie z.B. „Was ist Glück?“) oder mehr enge Lehrerfragen (wie z.B. „Was seht ihr auf diesem Bild?“) eine Rolle spielten. Die Auswertung zeigt, dass in 14 Fällen „oft“ und in 3 Fällen „sehr oft“ enge Fragen durch die

Lehrkräfte formuliert wurden. Demgegenüber wurden in 14 Fällen „oft“ und in 4 Fällen „sehr oft“ mehr weite Fragen gestellt.

Um den Schülern eine Orientierung für ihr eigenes Denken und eine Motivation zur Mitarbeit geben zu können, ist von Bedeutung, ob in der jeweiligen Unterrichtsstunde eine **zentrale Fragestellung** herausgearbeitet wird. Das war in 12 Fällen der Fall. Darüber hinaus wurde beobachtet, wie mit diesen zentralen Fragestellungen verfahren wurde. Gefragt wurde, ob aus ihnen Teilfragestellungen abgeleitet wurden. Das war in 5 Fällen der Fall.¹

In 23 Fällen wurde keine zentrale Fragestellung herausgestellt. Hier war in den meisten Fällen zu beobachten, dass der Unterricht wenig strukturiert war und sich mehr von Assoziationen leiten ließ.

Untersucht wurde auch, ob durch die Redebeiträge der jeweiligen Lehrkraft die Schüler **Anregungen und Impulse zu Fragen und Gegen-Fragen** erhalten haben. Das Ergebnis zeigt, dass dies nur in einem Fall² und dann auch nur „selten“ zu beobachten war.

Ebenso überraschend ist das Ergebnis, dass nur in 3 Fällen³ festzustellen war, dass Lehrer bei Schüleräußerungen **Nachfragen** stellten. Das Nachfragen hätte in vielen Fällen den Schülern die Möglichkeit geboten, sich präziser und differenzierter mitzuteilen, was dann auch zu einer Vertiefung in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema geführt hätte.

Obwohl es in vielen Fällen wünschenswert gewesen wäre, wurden Schüler nur in 3 Fällen⁴ von ihren Lehrern ermutigt, sich **deutlicher auszudrücken**. Gerade hier könnte der Unterricht zeigen, welche Rolle die Sprache beim gegenseitigen Verstehen spielt. Der Unterricht sollte sich deshalb als „Werkstatt“ erweisen, wo ein lautes Nachdenken geübt wird.

5.2.6.2 Schülerfragen

Von besonderem Interesse war auch die Erfassung der Schülerfragen, die im Unterricht gestellt wurden.

Zunächst muss festgehalten werden, dass Schülerfragen in 17 Fällen „nie“ gestellt wurden. Diesem Ergebnis steht gegenüber, dass in ebenfalls 17 Fällen Schülerfragen „selten“ eine Rolle spielten. So wurden in 11 Fällen jeweils eine Schülerfrage, in 2 Fällen 2, in 3 Fällen 3 und in einem Fall 4 Schülerfragen gestellt. Nur in einem Fall spielten Schülerfragen eine sehr große Rolle. Hier wurden 11 Fragen von den Schülern in den Unterricht eingebracht.⁵

Wenn von Schülern Fragen gestellt wurden, wurde auch festgehalten, ob die Lehrkräfte die Schülerfragen aufgriffen und sie verstärkten. Das ist jeweils in 4 Fällen „selten“ bzw. „oft“ geschehen. In 27 Fällen allerdings haben die Lehrkräfte diese Fragen nicht aufgegriffen.

¹ Dafür ein Beispiel: In einer Unterrichtsstunde lautete die zentrale Fragestellung: „Was heißt Erwachsensein für dich?“ Die Schüler schrieben ihre Vorstellungen auf Zettel, die anschließend besprochen wurden. Dabei wurden ihre Antworten problematisiert und in Fragen umformuliert. So wurden aus der zentralen Fragestellung Teilfragestellungen entwickelt. Diese lauteten dann z.B.: „Welche wichtigen Entscheidungen muss ein Erwachsener treffen?“, „Wie kann der Umgang mit Geld gelernt werden?“ und „Wie kann man Verantwortung für sich tragen?“ (vgl. Hospitation 35)

² Vgl. Hospitation 10

³ Vgl. die Hospitationen 33, 35 und 45

⁴ Vgl. die Hospitationen 31, 32 und 45

⁵ Die meisten Fragen stellten Schüler einer 7. Klasse am Ende eines Vortrags, den zwei Schüler einer höheren Klasse zum Thema „Grundzüge des Islam“ gehalten hatten. Diese Schüler beantworteten dann auch die Fragen aus der Lerngruppe. Dabei wurden z.B. folgende Fragen gestellt: „Warum habt ihr euch mit dem Islam beschäftigt?“, „Was ist ein Exil?“, „Warum tragen Frauen ein Kopftuch?“ und „Was ist eine Wallfahrt?“. Dieses informative Schülergespräch wurde durch die Lehrerfrage „Wie haltet ihr vom Islam?“ unterbrochen, weil auf diese Frage die Schüler keine Antwort fanden. (vgl. Hospitation 10)

Welcher Art waren nun die zu beobachtenden Schülerfragen? In 8 Fällen waren es W-Fragen, in 12 Fällen Verständnisfragen und in 9 Fällen Fragen zum Thema. Nur in einem Fall wurde eine Frage gestellt, die über das Thema hinausging. Und Fragen zu anderen Themen spielten in 2 Fällen eine Rolle.

Da der Umgang mit Fragen und ihre Entwicklung entscheidend ist, um zu einem vertieften Verstehen zu gelangen, wurde in der Untersuchung gefragt, ob und wie Fragen entwickelt werden. In 9 Fällen konnte festgestellt werden, dass aus Problemen Fragen entwickelt wurden. Dagegen konnte in keinem Fall beobachtet werden, dass Fragen gesammelt und systematisiert wurden. Nur in 2 Fällen wurde das Einbringen von Fragen durch die Schüler von den Lehrkräften positiv bewertet.

5.2.7 Metakommunikation

Im Ethik-/Philosophieunterricht soll eine Problembearbeitung durch gemeinsames Nachdenken eingeübt werden. Dieser Prozess des gemeinsamen Nachdenkens ist zutiefst ein kommunikativer Vorgang. Weil das Gelingen von Kommunikation für den Erfolg des Ethikunterrichts von entscheidender Bedeutung ist, muss auch über Kommunikation gesprochen werden. Deshalb wurde in der Untersuchung gefragt, ob Formen der Metakommunikation im Unterricht des Schulversuchs anzutreffen sind.

Metakommunikation	Häufigkeit	
	ja	nein
Lehrer bezieht die Schüler in die Unterrichtsplanung mit ein	5	30
Lehrer begründet die Themenwahl	5	30
Lehrer erläutert die Methode der Problembearbeitung	1	34
Lehrer reflektiert die allgemeinen Ziele des Faches	3	32
Lehrer reflektiert mit den Schülern die Unterrichtssituation	4	31
Lehrer erinnert an gemeinsam vereinbarte Regeln	2	33
Lehrer lässt von den Schülern die Ergebnisse des Unterrichts kommentieren	2	33
Reflexionen über mögliche Veränderungen der Unterrichtspraxis	0	35

Tabelle 15: Metakommunikation

Entsprechend den entwickelten Indikatoren wurde beobachtet, ob es Unterrichtssituationen gibt, in denen mit den Schülern über Unterrichtsprozesse reflektiert wird.

So konnte in 5 Fällen beobachtet werden, wie Schüler in die Unterrichtsplanung einbezogen wurden.¹ In 5 weiteren Fällen begründeten Lehrkräfte den Schülern, warum sie ein bestimmtes Thema gewählt haben.² Allerdings war nur in einem Fall zu beobachten, dass den Schülern die Methode der Problembearbeitung erläutert wurde.³

In 4 Fällen reflektierte die jeweilige Lehrkraft mit der Lerngruppe die konkrete Unterrichtssituation.⁴ Obwohl diese in allen Fällen defizitär war, wurde weder in diesen noch in anderen Fällen beobachtet, dass Überlegungen zu einer möglichen Veränderung der Unterrichtspraxis erfolgten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Formen der Metakommunikation, in denen über Methoden und Ziele des Unterrichts bzw. über das Miteinander in der Gruppe nachgedacht werden konnte, eher selten anzutreffen waren, obwohl der Unterricht dafür eine Reihe von Möglichkeiten bot, die aber nicht genutzt wurden.

¹ Vgl. die Hospitationen 2, 14, 16, 31 und 37

² Vgl. die Hospitationen 1, 16, 18, 31 und 45

³ Vgl. Hospitation 2

⁴ Vgl. die Hospitationen 12, 26, 37 und 43

5.2.8 Medien im Unterricht

Wesentliche Impulse erhält jeder Unterricht durch die eingesetzten Medien. In der Untersuchung wurde gefragt, welche Medien im Ethik-/Philosophieunterricht bevorzugt zum Einsatz kommen.

Medien im Unterricht	Häufigkeit	
	ja	nein
Text:		
- Problemtext	19	16
- Text aus der philosophischen Tradition	1	34
- Text aus der Bibel	2	33
Film/Video	6	29
Bild/Grafik	13	22
Lehrbuch	1	34
Arbeitsblatt	24	11

Tabelle 16: Medien im Unterricht

Das Ergebnis der Beobachtung macht deutlich, dass Problemtexte häufig eingesetzt wurden. So war in 19 Fällen zu beobachten, wie auf diese Weise Situationen der Gegenwart problematisiert wurden.

Nur in einem Fall wurde ein Text aus der philosophischen Tradition eingesetzt.¹ In zwei Unterrichtsstunden standen Texte aus der Bibel im Mittelpunkt.² In einer Unterrichtsstunde wurde ein Text aus dem Koran gelesen.³

Videofilme wurden in 6 Fällen eingesetzt. Dabei handelte es sich durchweg um Fernsehmitschnitte.⁴

Bilder und Graphiken wurden in 13 Fällen eingesetzt.⁵

Ein Lehrbuch kam nur in einem Fall zum Einsatz. Dafür wurden Arbeitsblätter in 24 Fällen eingesetzt.

Zusammenfassend wird hervorgehoben:

1. Texte aus der philosophischen Tradition waren nur in einem Fall Grundlage des Unterrichts.
2. Die eingesetzten Videofilme waren in der Regel zu lang. Außerdem dienten sie weitgehend nur zur Illustration. Die in ihnen gezeigten Inhalte wurden nur in Ansätzen aufgegriffen.

¹ Vgl. Hospitation 3

² Vgl. Hospitation 4 und 7

³ Vgl. Hospitation 10

⁴ Vgl. die Hospitationen 9, 12, 16, 27, 33 und 43

⁵ Vgl. die Hospitationen 4, 10, 13, 17, 24-27, 37, 39 und 41-43

5.2.9 Arbeitsformen im Unterricht

Da eine Reihe unterschiedlicher Arbeitsformen für den Ethik-/Philosophieunterricht zur Verfügung stehen, sollte in der Beobachtung festgehalten werden, welche dieser Arbeitsformen besonders häufig genutzt werden.

Arbeitsformen im Unterricht	Häufigkeit	
	ja	nein
- philosophisches Gespräch	9	26
- philosophierender Umgang mit Texten	14	21
- Produktion eigener Texte	4	31
- Dilemmageschichten	5	30
- Simulation und Rollenspiel	2	33
- Konfliktschlichtung	0	35
- kreatives Gestalten	7	28
- Umgang mit audiovisuellen Medien	6	29
- Projektlernen	2	33

Tabelle 17: Arbeitsformen im Unterricht

Die Fallanalyse zeigt, dass der „philosophierende Umgang mit Texten“ in 14 Fällen anzutreffen war.¹

In 9 Fällen kann davon gesprochen werden, dass ein „philosophisches Gespräch“ im Mittelpunkt des Unterrichts stand.²

Kreatives Gestalten war in 7 Fällen zu beobachten.³ In 6 Unterrichtsstunden wurden Filme eingesetzt und in 5 Fällen wurde mit einer Dilemmageschichte⁴ gearbeitet.

Alle anderen Arbeitsformen waren selten anzutreffen. Dazu gehört die Produktion eigener Texte in 4 Fällen, das Rollenspiel in 2 Fällen und das Projektlernen in 2 Fällen.

Bei der Beobachtung wurde auch festgehalten, welche sozialen Arbeitsformen im Unterricht des Schulversuchs anzutreffen waren.

Soziale Arbeitsformen im Unterricht	Häufigkeit	
	ja	nein
- Frontalarbeit	32	3
- Gruppenarbeit	3	32
- Partnerarbeit	2	33
- Einzelarbeit	11	24

Tabelle 18: Beobachtungsergebnisse zu „soziale Arbeitsformen im Unterricht“

Die Fallanalyse zeigt, dass der Frontalunterricht bei den sozialen Arbeitsformen die größte Rolle spielt. Er war die zentrale Arbeitsform in 32 Fällen. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass eine Reihe der Lerngruppen zahlenmäßig klein waren.

Die Einzelarbeit spielte in 11 Fällen eine Rolle. Die Gruppenarbeit mit 3 Fällen sowie die Partnerarbeit mit 2 Fällen spielten nur eine untergeordnete Rolle.

¹ Vgl. die Hospitationen 1,3-5, 7, 14, 24, 27, 29-32, 41 und 42

² Vgl. die Hospitationen 1, 7, 14, 22, 24, 29, 31, 32, und 45

³ Vgl. die Hospitationen 2, 7, 12, 13, 22,33 und 37

⁴ Vgl. die Hospitationen 1, 3, 29, 31 und 35

5.2.10 Förderung von Kompetenzen

Bei den Unterrichtsbesuchen wurde beobachtet, welche Kompetenzen besonders gefördert wurden. Eingeschätzt wurden hier die Förderung der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Dabei wurde die Förderung einer Kompetenz mit Hilfe eines Ratings bestimmt. Um die Einschätzungen vornehmen zu können, wurden die einzelnen Stufen des Ratings beschrieben. Da für den Schulversuch im Bundesland Berlin bis jetzt nicht formuliert wurde, welche Kompetenzen bei den Schülern erreicht werden sollen, musste bei der Beschreibung der einzelnen Kompetenzbereiche auf Zielstellungen zurückgegriffen werden, die in anderen Bundesländern vorliegen.¹

Sachkompetenz:	
Einschätzung:	Beschreibung:
- 2	Im unterrichtlichen Gespräch bleiben Schülermeinungen unkommentiert nebeneinander stehen. Die Lehrkraft versucht nicht, dies zu ändern.
- 1	Der Unterricht bearbeitet nur die sachliche Seite eines Themas. Die ethischen Aspekte werden dabei nicht angesprochen.
0	Es kann nicht eingeschätzt werden.
+ 1	In Diskussionen entwickeln die Schüler ihre ethischen Überzeugungen und vertreten diese argumentativ. Dabei geben sie Gründe für ihr Denken, Sprechen und Handeln an bzw. fordern diese von anderen ein.
+ 2	Die Schüler argumentieren widerspruchsfrei und urteilen differenziert. Die ethischen Überzeugungen anderer werden erkannt und es erfolgt eine angemessene und kritische Auseinandersetzung. Unterschiedliche Überzeugungen werden toleriert.

Tabelle 19: Beschreibung der Sachkompetenz

Sozialkompetenz:	
Einschätzung:	Beschreibung:
- 2	Die Schüler vertreten isoliert ihre Meinungen und gehen auf die Äußerungen anderer Schüler nicht ein. Die Lehrkraft versucht nicht, diesen Zustand zu überwinden.
- 1	Die Schüler setzen sich nur vereinzelt mit den Äußerungen anderer auseinander. Die Lehrkraft unterstützt dabei nur punktuell.
0	Es kann nicht eingeschätzt werden.
+ 1	Vorstellungen und Gedanken anderer werden unvoreingenommen aufgenommen und gewürdigt. Die Lehrkraft unterstützt diesen Prozess.
+ 2	Schüler suchen den Konsens und, wo dies nicht möglich ist, vertretbare Kompromisse. Die Lehrkraft erarbeitet mit den Schülern kooperative Handlungsmodelle.

Tabelle 20: Beschreibung der Sozialkompetenz

¹ Vgl. hierzu: Überarbeitete vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Ethikunterricht, hrsg. v. Kultusministerium des Landes Sachsen Anhalt, Magdeburg 1999; 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

Selbstkompetenz:	
Einschätzung:	Beschreibung:
- 2	Im Unterricht spielen das Erleben und die Erfahrungen der Schüler keine Rolle.
- 1	Die Erfahrungen der Schüler werden zwar erfragt, haben aber im weiteren Verlauf des Unterrichts keine Bedeutung.
0	Es kann nicht eingeschätzt werden.
+ 1	Die Schüler treten offensiv in der diskursiven Auseinandersetzung auf.
+ 2	Die Wirklichkeit wird im Lichte anderer Möglichkeiten aufgefasst, um so die Grenzen der eigenen Erfahrung zu überschreiten. Die Schüler revidieren durch bessere Einsichten ihre eigenen Vorurteile.

Tabelle 21: Beschreibung der Selbstkompetenz

Entsprechend diesen Beschreibungen wurden die einzelnen Unterrichtsstunden eingeschätzt. Dabei ergab sich folgendes Bild:

Förderung von Kompetenzen	Einschätzung				
	trifft nicht zu			trifft zu	
	- 2	- 1	0	+ 1	+2
- Sachkompetenz	3	4	3	18	7
- Sozialkompetenz	16	2	4	9	4
- Selbstkompetenz	15	1	3	14	2

Tabelle 22: Förderung der Kompetenzen

Die Analyse der einzelnen Unterrichtsstunden hat ergeben, dass die Förderung der Sachkompetenz in 18 Fällen der Stufe +1 und in 7 Fällen der Stufe +2 entsprach. In 4 Fällen erfolgte die Förderung der Sachkompetenz entsprechend der Stufe –1 und in 3 Fällen entsprechend der Stufe –2.

Die Förderung der Sozialkompetenz erfolgte in 4 Fällen entsprechend der Stufe +2 und in 9 Fällen entsprechend der Stufe +1. In 2 Fällen entsprach sie der Stufe –1 und in 16 Fällen der Stufe –2.

Die Selbstkompetenz der Schüler wurde in 2 Fällen entsprechend der Stufe +2 und in 14 Fällen entsprechend der Stufe +1 eingeschätzt. In einem Fall erfolgte die Einstufung bei –1 und in 15 Fällen bei –2.

Zusammenfassend kann deshalb festgehalten werden:

1. Die Förderung der Sachkompetenz ist am stärksten ausgeprägt.
2. Kritisch ist die Förderung der Sozialkompetenz zu sehen, weil hier die Meinungen der Schüler sehr oft unkommentiert nebeneinander stehen blieben und eine gemeinsame Problemlösung nicht erfolgte.
3. Ebenso kritisch ist die Förderung der Selbstkompetenz zu sehen, weil in vielen Fällen das Erleben und die Erfahrungen der Schüler nicht ausreichend einbezogen wurden.

5.2.11 Bezüge zur Philosophie

Auch wenn im Ethik-/ Philosophieunterricht im Mittelpunkt steht, das Philosophieren zu lernen, so sollen die Schüler in Ansätzen erkennen, dass sie mit ihrem Bemühen im Kontext einer langen Tradition stehen, die Philosophie genannt wird.

Durch die Beobachtung sollte nun eingeschätzt werden, ob und wie im Unterricht eine anfängliche Berührung mit der Philosophie erfolgt.

Bezüge zur Philosophie	Häufigkeit	
	ja	nein
- Nutzung von Texten der philosophischen Tradition	2	33
- Vorstellung von Philosophen	0	35
- Vorstellung von Orten, an denen Philosophie betrieben wurde	0	35
- Einführung in philosophische Grundpositionen	1	34
- Thematisierung philosophischer Haltungen	0	35

Tabelle 23: Bezüge zur Philosophie

Die Beobachtung ergab, dass in nur 3 Fällen Texte der philosophischen Tradition genutzt wurden.¹ In einem Fall war die Einführung in eine philosophische Grundposition zu beobachten.²

Eine Vorstellung von Philosophen oder von Orten, die eng mit der Philosophie verbunden sind, war nicht zu beobachten. Auch wurden philosophische Haltungen nicht eigens thematisiert.

5.2.12 Ergebnisse und Ergebnissicherung des Unterrichts

Der besondere Status des Faches Ethik-/ Philosophie im Schulversuch des Landes Berlin bedeutet, dass dieses Fach ein Angebot der Schule ist, das ausgewählt und nicht zensiert werden kann. Bei den Unterrichtsbesuchen sollte nun festgestellt werden, wie unter diesen Bedingungen es gelingt, Ergebnisse des Unterrichts zu sichern.

¹ Vgl. die Hospitationen 3 und 41

² Vgl. Hospitation 27

Ergebnisse und Ergebnissicherung des Unterrichts	Häufigkeit	
	ja	nein
Wiederholung der Ergebnisse der letzten Stunde: - Schüler wiederholen die Ergebnisse der letzten Stunde - Schüler stellen ihre Hausaufgaben vor	12 4	23 31
Teilergebnisse des Unterrichts: - werden herausgestellt - Teilergebnisse werden an der Tafel festgehalten	13 14	22 21
Ergebnisse der Unterrichtsstunde: - Zusammenfassung durch den Lehrer - Zusammenfassung durch die Schüler - zusammenfassendes Gespräch	17 2 0	18 33 35
Vertiefung der Unterrichtsergebnisse: - Vertiefung durch Herstellung von Produkten (Collagen, Texte) - Vertiefung durch Erteilung von Hausaufgaben	6 5	29 30
Lehrer bewertet Schülerleistungen	2	33

Tabelle 24: Ergebnisse und Ergebnissicherung des Unterrichts

Die Wiederholung der Ergebnisse der letzten Unterrichtsstunde stellt eine Methode der Ergebnissicherung dar. Sie war in 12 Fällen zu beobachten.¹ Innerhalb des Unterrichts wurden in 13 Fällen Teilergebnisse des Unterrichts mündlich² und in weiteren 14 Fällen an der Tafel festgehalten.³ Am Ende der Unterrichtsstunde wurden die Ergebnisse in 17 Fällen durch die Lehrkräfte selbst und nur in 2 Fällen von den Schülern⁴ zusammengefasst.

Vertieft wurden die Unterrichtsergebnisse in 6 Fällen durch das Herstellen von Produkten.⁵ Dabei handelte es sich meist um Zeichnungen bzw. Collagen. Nur in 5 Fällen wurden Hausaufgaben erteilt.⁶

In 2 Fällen haben Lehrkräfte Schülerleistungen mündlich bewertet.⁷

¹ Vgl. die Hospitationen 2, 3, 7, 16-18, 21, 26, 31, 37, 41 und 45

² Vgl. die Hospitationen 2, 5, 6, 11, 14, 16-19, 21, 25, 35 und 41

³ Vgl. die Hospitationen 2, 5, 6, 11, 12, 17-19, 21, 24-26, 30 und 42

⁴ Vgl. die Hospitationen 32 und 37

⁵ Vgl. die Hospitationen 2, 7, 13, 22, 37 und 43

⁶ Vgl. die Hospitationen 1, 16, 26, 41 und 42

⁷ Vgl. die Hospitationen 10 und 12