

J. Henning Schluß

"Der Wertewandel im Spiegel der Entwicklung der ostdeutschen Lehrpläne."

Referat für das Seminar "Zur Entwicklung individueller Wertorientierungen im östlichen und westlichen Europa"

Beim Ost-West Kolleg der Bundeszentrale für politische Bildung am 1.11.01 in Brühl

Leitung: Prof. Dr. Helmut Heid, Dr. Horst Müller

1 Einleitung – Das Projekt, Werte, die Kriterien

1.1 Das Projekt

- Entstehung der Forschergruppe
- Entstehung des Projekts – Bildungstheoretische Analyse von Lehrplänen und Theoriekontroversen. Transformationsprozesse
- Meine Mitarbeit im Projekt, mein Thema. Transformationsprozesse von Lehrplänen im Bereich der Pol. Bildung
- Die Quelle Lehrpläne im Ost-West Vergleich
- Lehrpläne contra Rahmenpläne

1.2 Werterziehung

- Was ist Werterziehung, problematisch? Sie ist doch eigentlich immerzu gefordert?– These: ihrer Nähe zur Indoktrination.
- Tenorths Artikel zu den Grenzen der Indoktrination. Insofern nicht verhindert wird, dass etwas gelernt wird, sind SchülerInnen auch nicht festzulegen in der Verwendung des Gelernten.¹
- Wir haben gehört, dass es bestimmte Mittel der Werterziehung gibt. Dann haben wir gehört, dass die „aktive Wertschätzung“ in lebensbegleitenden Prozessen ohnehin die einzige Chance bietet, Werte anders als bloß intellektuell zu vermitteln. Das kann ja Schule und schon gar Fachunterricht nur sehr begrenzt leisten. Sollten wir uns dann nicht überhaupt davon verabschieden, dass Werte in der Schule vermittelt werden können?
- Meine Antwort, nein – (Minimalbegründung) denn zumindest ist Schule auch ein wichtiger Sozialisationsfaktor. Die meiste Zeit in der Schule besteht aus Unterricht. Dort werden immer auch Werthaltungen mitkommuniziert. Wenn dies aber so ist, wenn Werthaltungen immer mitkommuniziert werden, dann ist es die Aufgabe der Schule, diese Werthaltungen ausdrücklich zu reflektieren. Es ist wichtig, dass in einer staatlichen und öffentlichen Schule

¹ xxx

nicht beliebige Werthaltungen von den Lehrern einfach praktiziert werden, weil sie offiziell kein Thema von Unterricht sein dürfen. Also weil Werthaltungen in schulischen Interaktionen immer eine Rolle spielen und diese Dimension der Kommunikation auch im Fachunterricht nicht ausgeklammert werden kann, mindestens deshalb ist es wichtig, sich über die Werthaltungen zu verständigen die dort **immer** eine Rolle spielen. Wenn sie nicht thematisiert werden, macht das nichts besser.

- Eine Antwort auf diese Problematik ist das Neutralitätsgebot. Juristisch ist es aus dem GG abzuleiten, obgleich es da explizit nicht drin steht. Ideengeschichtlich kommt es von Max Weber her, weil keine Pluralität, deshalb Neutralitätsforderung monopolistischer Institutionen.
- Was bedeutet das? Bsp. Suspendierung von Lehrern nach kritischer Äußerung zum Krieg. Das Gebot, was eigentlich eine politisch Distanz des Staates bewirken soll, wird so zur Begründung für eine höchst politische Stellungnahme dieses Staates, nämlich dass (bei aller Liebe der Kritikfähigkeit) diese Meinung nicht toleriert wird.
- Ganz verschiedene juristische Interpretationen.
- Für die politische Bildung ist die bekannteste Antwort: – Beutelsbacher Konsens: Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot, Interessenlage der Schüler. Aber was heißt das?
- Die Kriterien (**Folie**) wollen helfen, Indoktrination aufzuspüren.
- Krit 1: Unterschiedliche Bildungsbegriffe, begriffsgeschichtlich die Entwicklung im 19. Jh. von Gestaltung von etwas hin zur Selbstgestaltung. Sich-Bilden.
- Krit 2: Dabei ist nicht problematisch, dass es Präskriptionen im LP gibt. Im Gegenteil kann das erwartet werden. Das Kriterium bezieht sich auf die Verbindung von Deskription und Präskription. Aus der Beschreibung von etwas wird eine Handlungsvorschrift abgeleitet. Das hatten wir gestern als naturalistischen Fehlschluss.
- Krit 3: Monopole institutioneller und inhaltlicher Art
- Krit 4: Zwischen Wissen und Haltung gäbe es keinen Bruch. Das ist ja aber gerade ein Phänomen der Werteforschung.
- Krit 5: Korrespondiert 4.
- Krit 6: (mehrere wiss. Meinungen) Nützlichkeit der Gentechnik,...
- Krit 7: wieder etwas anderes ist der persönliche Umgang: Bsp. Rauchen ist schädlich, Autofahren ist umweltschädlich, fliegen. Aber auch Atomtheorie beeinflusst unser Vertrauen zu den Dingen nicht. (Tisch)
- Krit 8. Sind die Dinge an sich so wie sie uns erscheinen? Sein sie uns überhaupt jenseits unserer Wahrnehmung zugänglich? Ist nicht alles verstehen theoriegeleitet und nicht gänzlich unmittelbar möglich? Wir können immer nur wissen wie die Welt für uns ist, nicht jedoch wie sie an sich sein mag. Kant hat das das „Ding an sich“ genannt.
- Krit. 9. Hierarchie

1.3 Der Ausgangspunkt: Werteerziehung in der politischen Bildung der DDR

- Video IB&M Gespräch mit Pionierleiterin (min 55)
- Kommunistische Erziehung 1:09
- Pionierleiterin 1:20
- Dieselbe 1994 1:27
- Video: Schulstunde zu Ermordung von Karl & Rosa (Dokumente gaukeln Authentizität vor, die es so nicht gibt. Dies alles sind Inszenierungen, wenn auch Selbstinszenierungen. – Die Quelle) Dazu als Quelle Lehrplan, der noch von der Unterrichtshilfe getopt wird.: „Im Mittelpunkt der Stunde steht der heroische Kampf der revolutionären Berliner Arbeiter gegen die Angriffe der Konterrevolution. Den Schülern wird im Prozeß der Erkenntnisgewinnung und Einstellungsbildung die Kompliziertheit und Größe des Kampfes der revolutionären Kräfte bewusst. Durch emotional gerichtete Darstellung des Mordterrors der Konterrevolution werden die Schüler zum parteilichen Werten angeregt. Den Schülern erwächst bei der emotionalen Nachgestaltung des Kampfes gegen den brutalen Mordterror der Konterrevolution auch der Wille, alle imperialistischen und konterrevolutionären Angriffe auf den Sozialismus zurückzuschlagen und sich auch auf die bewaffnete Verteidigung des sozialistischen Vaterlandes vorzubereiten.“²
- Lehrplan Stabü³ (**Folie**) Lesen von S. 5 komplett und S. 6 Abschnitt 3 & 4.
- Auswertung: Ziel ist ein normatives Bildungsideal. Insofern sind die Kriterien hier gar nicht anwendbar, weil sie immerhin einen „demokratischen Bildungskonsens“ voraussetzen. Hier trifft das Phänomen zu, das Herr Uhl gestern beschrieb: es gibt keinen festen Wertekosmos. Einer Weltanschauung, die selbst einen ganz festen Wertekosmos hat, und dieser prinzipiell unanfechtbar ist, weil er auf einer wissenschaftlichen Weltanschauung beruht und diese seine Wahrheit verbürgt, würde sich mit diesen Kriterien deshalb selbst gar nicht kritisieren. Das kann man mal ganz schnell prüfen.

2 Bsp. Thüringen

2.1 Warum Thüringen – Die Entwicklung

- Die Situation nach der Wende in den Ostdeutschen Bundesländern
- Der thüringische Sonderweg, drei Transformationsstufen

² Stunde 2.6. Die Januarkämpfe 1919 und die Wahlen zur Nationalversammlung. In: Werner Freigang (Leiter des Autorenkollektivs): Unterrichtshilfe Geschichte 9. Klasse. Berlin ²1985, 1. Aufl. 1994.

³ Lehrplan Staatsbürgerkunde Klassen 7 bis 10. Berlin 1983.

2.2 Vorläufige Lehrplanhinweise

Die VLH von 1991 setzen sich aus einer dreiseitigen Einleitung, die über Aufgaben, Ziele und Methoden der VLH Rechenschaft ablegt, und dem eigentlichen curricularen Hauptteil im Umfang von neunundvierzig Seiten zusammen. Dieser Teil ist in Form einer Tabelle mit vier Spalten gestaltet. Darin werden unterschiedliche *Themen* mit Hilfe der Spalten *Probleme*, *empfohlene Teilziele*, *Grundbegriffe* und *Hinweise für den Unterricht* ausdifferenziert. In den Spalten stehen meist nur einzelne Stichworte, so daß der Lehrerin bei deren Interpretation im Vergleich zu ausformulierten DDR-Lehrplänen ein erheblicher Interpretationsspielraum zukommt.

2.2.1 Kriterium 1: Reflektierende Bildungsidee versus normatives Bildungsideal

(Folie 1a) (Bedeutung des Grundgesetzes)

„Im Fach Sozialkunde sollen die Schüler lernen, soziales und politisches Geschehen zu verstehen, einen begründeten politischen Standpunkt zu gewinnen und ihn im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung vertreten“ (VLH S. 5).

„Der Unterricht im Fach muß die verfassungsmäßige Ordnung vertreten“ (VLH S. 6). „Das Grundgesetz enthält aber keine konkreten Anweisungen für deren Umsetzung und Gestaltung in der Gesellschaft“ (VLH S. 6). Und für den methodisch-didaktischen Bereich des Faches wird gefordert: „In den Klassen 9 und 10 der Regelschule und den Klassen 10-12 des Gymnasiums sollte der Einstieg ins Fach über die „Werteordnung des Grundgesetzes“ erfolgen“. In den überwiegenden Stunden des Faches Sozialkunde ist die Arbeit mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland unentbehrlich“ (VLH S. 27).

- Frage: Ist dies Problematisch?
- Zitat ERNST-WOLFGANG BÖCKENFÖRDE: „Der freiheitlich, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots, zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“⁴

Problembereich 2: Beschreibung der Lernziele (**Folie 1b**)

⁴ BÖCKENFÖRDE 1967; Gegen den inflationären Gebrauch dieses Zitates wendet sich CHRISTOPH DEMKE in: XXXX: EvTh 57 (1997), 119-132, 130.

- Lern und Erziehungsziele gehen wild durcheinander. Es gibt keine begriffliche Trennung. Die SchülerInnen sollen zu allem Guten und Schönen erzogen werden: „Hierbei soll der Schüler erzogen werden zur Demokratie, zur Achtung der Würde des Menschen, zum verantwortlichen Gebrauch der Freiheit, zur Bereitschaft, den Frieden zu sichern, zur Völkerverständigung unter dem besonderen Aspekt des geeinten Europas. Die Schüler sollen weiterhin erzogen werden zur Urteilsbildung, Selbstbehauptung und kritischen Orientierung, aber auch zum Eintreten für das eigene Recht und die Bereitschaft für eine rechtlich geregelte Konfliktlösung“ (VLH S. 6).
- Schärfste: „Der Schüle soll zur Erkenntnis geführt werden, dass das eigene Verhalten von sozialer Verantwortung geprägt wird“ (VLH S.6). Dieser Satz gilt anscheinend uneingeschränkt. (ontisch) Wörtlich genommen ist er paradox. Deshalb gegen den Wortlaut zu lesen: Erziehung als Prägung. „Gut“ ist Handeln dann, wenn es von sozialer Verantwortung geprägt ist. Das haben die Lehrer für die Schüler entschieden und ist von denen nur noch bejahend nachzuvollziehen. Defizitärer Verantwortungsbegriff.

Problembereich 3:

„Tolerierung einer nichtgenehmen, aber richtigen Entscheidung“ (VLH, S. 10). Hier wird das Wesen der Toleranz gerade verfehlt, denn es geht um die Toleranz von nach individueller Einsicht falschem.

2.2.2 Kriterium 2 Offene versus geschlossene Verknüpfung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen

- Bsp. von eben: 2. Satzteil ist eine Deskription. Aber sie ist falsch. Das wird auch nicht dadurch besser, indem man sie in eine Sollensaussage überführt. Selbst wenn die Deskription richtig ist, folgt aus ihr keine eindeutige Sollensaussage. (Naturalistischer Fehl-Schluß).
- Thema Familie (**Folie 2**). Bgl. Ehe mit Kindern ist Grundnorm, die gelingendes Leben verbürgt. Ursache von Familienproblemen liegt in diesen selbst, nämlich in der Missachtung der Norm der „vollständigen Familie“
- „Wehrdienst – ein individueller Beitrag zum Frieden“ (VLH, S. 29).
- „Warum ist die europäische Einigung unausweichlich“ (VLH, S. 27). (Wie die trickreiche Frage an Kinder, willst Du noch einen Apfel bevor Du ins Bett gehst?)

2.2.3 Kriterium 3 Nicht-monopolistische versus monopolistische Bildung

- „Die freiheitliche Demokratie bedarf des durch die Schule gebildeten und informierten Bürgers, der es gelernt hat, politisch rational und verantwortlich zu urteilen und zu handeln“ (VLH S. 5). Schule darf mit Zwangsmitteln zuführen, Zusammenarbeit mit anderen Trägern kommt nicht vor, dabei stößt gerade die politische Bildung und Demokratie in der Schule an Systematische Grenzen, sie braucht deshalb die Erfahrungsaufnahme von außen.
- Thema: Gewaltenteilung.

2.2.4 Kriterium 4: Vermittlungsproblematik versus Einheit von Wissen und Haltung

- (Folie 3) Stufung von Kenntnissen, Erfassen von Zusammenhängen, Haltungen.

Wer baut die Haltungen auf? Lehrer oder Schüler?, Folgen sie aus den Kenntnissen automatisch?

- (Folie 1) Fehlende Differenz von Erziehung und Bildung bedeutet, dass es kein Bewusstsein einer Vermittlungsproblematik gibt! „Der Schüler soll zur *Erkenntnis* geführt werden, dass das eigene *Verhalten* von sozialer Verantwortung geprägt wird.“ (was soll er da eigentlich genau?)

2.3 Vorläufige Lehrpläne 1993

Auf den ersten Blick erwecken die VLP von 1993 den Eindruck gänzlich neu erarbeiteter Lehrpläne. Das liegt nicht nur an dem gegenüber 1991 um zwei Drittel gekürzten Einleitungsteil, sondern auch an der anderen Struktur des curricularen Hauptteils. Aus der tabellarischen Einteilung in vier Spalten sind zwei Spalten geworden. In denen sind jedoch alle 1991 in vier Spalten untergebrachten Begriffe enthalten. Die marginalen inhaltlichen Änderungen finden sich teilweise jedoch an entscheidenden Stellen.

2.3.1 Kriterium 1

- Auch die Sentenz von der Vorbereitung der Schüler zu „mündigen Gliedern der Gesellschaft und Staatsbürger“ fehlt 1993. Statt dessen folgt gleich der Kontroversitätssatz. „Der Unterricht muß kontroverse Auffassungen zu Kenntnis bringen, Probleme von mehreren Seiten betrachten und die Schüler befähigen, zu eigenen Entscheidungen zu gelangen.“ Allerdings tauht der Staatsbürger an anderer Stelle wieder auf.
- Es fehlt die gesamte Sentenz: „Der Unterricht im Fach muß die Wertvorstellungen des GG vermitteln.“
- „Tolerierung einer nichtgenehmen Mehrheitsentscheidung“ VLP-Reg. S. 9. Fortschritt insofern, weil nun nicht mehr um die „Wahrheit“ gewusst wird, die es zu verteidigen und zu akzeptieren gilt, sondern weil es jetzt um eine demokratisch geregelte Machtfrage geht. Das verfehlt aber noch immer das Wesen der Toleranz.

2.3.2 Krit 2

Ansonsten ändert sich im den VLP nicht viel im Ggs. Zu den VLH. Sie sind weithin wörtlich identisch.

- „Chancen und Probleme des europäischen Einigungsprozesses“ VLP Reg. S. 28. Statt 1991 „unausweichlich“.
- „Bundeswehr im Rahmen der Sicherheitspolitik als Mittel zur Kriegsverhinderung“ VLP, S. xxx statt: „Wehrdienst ein individueller Beitrag zum Frieden“ 91)

2.3.3 Krit 3

- Gewaltenteilung fehlt.

2.3.4 Krit 4

(**Folie 3+6**) „ Es werden Haltungen aufgebaut, die für die politische Beteiligung in der Demokratie bedeutsam sind“ (VLH, S. 5), weicht 1993 dem Satz: „Die Schüler sollen angeregt werden, sich aktiv an der Gestaltung der Demokratie zu beteiligen“ (VLP, S. 4).

2.4 LP 2000

2.4.1 Einleitung

Der VLP behielt über einen Zeitraum von sechs Jahren Gültigkeit. Die Zeit wurde von dem THÜRINGER INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRPLANENTWICKLUNG UND MEDIEN (THILLM) zu einer ausführlichen Evaluation und zur Neuentwicklung der endgültigen Lehrpläne genutzt. Der aus den Ergebnissen der Evaluation hervorgegangene endgültige Lehrplan von 1999 stellt einen gänzlich neuen Ansatz dar. Dies wird schon am folgenden Verhältnis deutlich. Gab der 93er VLP lediglich auf einer Seite Rechenschaft über die Aufgaben des Thüringer Sozialkundeunterrichts, so verwendet der 99er Lehrplan mehr als die Hälfte der zur Verfügung stehenden Seiten für allgemeine und einleitende Überlegungen (12 Seiten). Der eigentlich curriculare Teil muß sich dagegen mit 11 Seiten bescheiden.

Das Thüringische Kultusministerium verfolgte gemeinsam mit dem THILLM das Ziel, nicht nur die dritte Lehrplangeneration zu *einem* Zeitpunkt für alle Fächer in Kraft zu setzen, wie in den vorherigen Lehrplangenerationen auch schon, sondern darüber hinaus, alle diese Lehrpläne auch nach einem einheitlichen methodisch-didaktischen Konzept zu gestalten (THILLM 1998). So ist der Anfangsteil aller Lehrpläne, gleich für welches Fach, in der jeweiligen Schulstufe identisch. Das geht jedoch weder aus der Überschrift noch dem Text hervor, die den Eindruck erwecken, fachspezifisch formuliert zu sein. Um so mehr verwundern dann die unüberbrückbaren Differenzen zwischen Einleitungsteil und dem tatsächlichen fachspezifischen Teil, der unmerklich beginnt.

2.4.2 Kriteriengruppe 1

Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses: „Überwältigungsverbot, Kontroversität, Interessenlage der Schüler“ (SCHNEIDER, H. 1999) finden sich fast wörtlich im Lehrplan wieder und wirken sich positiv auf den Inhalt aus. Am deutlichsten wird dies im ersten Grobziel, wenn gesehen wird, daß (**Folie 11**) „Schüler Politik immer schon auf der Basis ihrer Voreinstellungen beurteilen“ (LP. Gym., S. 13). Dem Unterricht gehe es „weder um die Bestätigung noch um die Veränderung solcher Schülerurteile, sondern um Kompetenzzuwachs und Differenzierung der Argumentation“ (ebd). Wie weit ist dies weg von der Erziehung zum Staatsbürger des ersten und zweiten Lehrplans. Allerdings sei nicht verhohlen, daß ein solcher Satz in einem Lehrplan, in Zeiten zunehmender rechtsradikaler

Gesinnung unter den Schülern, die Ausnahme darstellt. Denn von den staatsbürgerlichen Zielvorgaben der Erziehung und nicht von der Fähigkeit zu einer differenzierteren Argumentation erhoffen sich viele Politiker schnelle Heilung dieses gesellschaftlichen Übels. Hier treffen wir eine durchaus verbreitete und weithin gesellschaftlich akzeptierte Legitimationsstrategie eines normativen Bildungsideals an, der der Lehrplan die Intention einer reflektierenden Bildungsidee entgegensetzt. An anderer Stelle habe ich diesen Gegensatz einmal mit dem Unterschied von Staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung beschrieben. Damit die Schülerinnen die vom Lehrplan angezielte Differenzierung der Argumentation erlernen, schlägt er als Ziel vor, „andere politische Auffassungen als die eigenen im Sinne eines Perspektivenwechsels zu verstehen und (soweit sie nicht gegen Grund- und Menschenrechte verstoßen) zu tolerieren sowie simulativ für begrenzte Zeit auch probenhalber vertreten zu können“ (LP. Gym., S. 13). Im Vergleich mit den Vorgängerlehrplänen eine erhebliche Weiterentwicklung des Toleranzbegriffs. Hier wird deutlich, dass die Toleranz der Schule nicht nur aus schulrechtlichen Gründen an eine Grenze stößt, sondern dass die Grenze der Toleranz zur Sicherung der Toleranz dort gezogen werden muss, wo Intoleranz die Oberhand zu gewinnen droht.

Weiß man um die Zweiteilung von allgemeinem Vorspann und fachdidaktischer Ausfüllung im zweiten Teil des Lehrplans, so verwundert es nicht mehr, wenn für das fächerübergreifende Arbeiten im einleitenden Teil lediglich allgemeine Ziele aus dem Bereich der *Erziehung* genannt und diese als *Bildungs*-ziele ausgegeben werden (**Folie 8**), im curricularen Teil jedoch in hohem Maße reflektiert das Angebot der stoffbezogenen Zusammenarbeit zwischen den Fächern gemacht wird.

2.4.3 Kriterium 4

- (**Folie 7**) „Entsprechend dem im Schulgesetz formulierten Auftrag entfalten die Thüringer Lehrpläne ein Konzept von Grundbildung, das die Verzahnung von Wissensvermittlung, Werteaneignung und Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet.“ Was bedeutet diese „Verzahnung“?

2.5 Der Lehrplan (LP) von 1999 und bleibende Transformationsaufgaben

Noch deutlicher wird dies am Kompetenzmodell (selbst- sozial-, Sach-, Methodenkompetenz, die als gleichberechtigte Komponenten auch in die Leistungsbewertung einfließen sollen. Hier treffe ich mich vielleicht mit Herrn Uhl – das ist nicht operationalisierbar. Interessanter Weise meldeten genau das die Lehrer zurück, was seitens des Landesinstituts nur dazu führte, noch stärker zu schulen.

Das Kompetenzmodell wurde den fachlichen Lehrplankommissionen zu einem Zeitpunkt vorgesetzt wurde, als diese mit der Erarbeitung der Lehrpläne schon weit voran geschritten waren. So wirkt das Kompetenzmodell wie ein Fremdkörper im Lehrplan, obgleich ihm am Anfang des Planes der zentrale Rang eingeräumt wurde. Anscheinend zeigte sich schon in den fachbezogenen

Überlegungen, wie wenig dieses Kompetenzmodell für eine stoffbezogene Umsetzung in den Unterricht taugt⁵. Die Konsequenz wird wohl sein müssen, sehr kritisch zu prüfen, wieviel an fächerüberschreitenden Rahmenvorgaben ein Fachlehrplan vertragen kann, ohne daß er sich zwangsläufig in Spannungen zu diesen Vorgaben begeben muß. Darüber hinaus müssen diese Rahmenvorgaben aber selbst noch einmal überprüft werden, inwiefern sie Bildungsidealen eine Legitimationsgrundlage verleihen, statt die Intentionen der Idee einer reflexiven Bildung zu stärken.

3 Analyse eines Lehrplanes

3.1 Der Modellversuch Lebensgestaltung – Ethik – Religion

- Das Fach ist exemplarisch genommen. Für mich ist es interessant, weil es eine eigene Ostentwicklung ist.
- Zum Erziehungswissenschaftlichen Streit um das Fach sage ich nichts. Aufsätze.

3.1.1 Chronologie⁶

19. November 1990

Koalitionsvereinbarung von SPD, FDP und Bündnis 90, *"an den Schulen einen breit angelegten Unterricht in Religions- und Lebenskunde durchzuführen, die konfessionelle Unterweisung aber in Verantwortung der Kirchen zu belassen"*

Februar 1991

Erste konzeptionelle Positionen zu einem Lernbereich/Fach "Lebensgestaltung-Ethik-Religion" in der MBJS-Veröffentlichung "Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem Lernbereich und Unterrichtsfach "Lebensgestaltung-Ethik-Religion"

28. Mai 1991

⁵ WOLFGANG SANDER, der den politikdidaktischen Hintergrund der Lehrpläne in einem eigens als Begleitmaterial herausgegebenen Heft des THILLM kompetent erläutert, geht interessanterweise auf die Verteilung der Kompetenzen nicht ein. Hierin könnte ein Hinweis darauf gesehen werden, daß dies Kompetenzmodell keineswegs aus fachdidaktischen Gründen in den Lehrplan aufgenommen (aber nicht wirklich integriert wurde), sondern eine Vorgabe für die gesamte Lehrplangeneration darstellt, die eingearbeitet werden mußte. Vgl.: SANDER, W. 2000.

⁶ Die Chronologie ist der Internetseite des Brandenburgischen Bildungsministeriums entnommen: <http://www.brandenburg.de/land/mbjs/schule/32ler3.htm>

Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg (Vorschaltgesetz zum Landesschulgesetz) vom Landtag beschlossen : "Regelungen zum Religionsunterricht bleiben dem Landesschulgesetz vorbehalten" (§ 26)

02. Juni 1992

Kabinettsverhandlung über Struktur und Laufzeit des Modellversuchs LER, der zum darauffolgenden Schuljahr 1992/93 beginnt, und über die Möglichkeit von Religionsunterricht in Verantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften außerhalb des Modellversuchs

09. Juli 1992

Gemeinsames Protokoll mit der Evangelischen Kirche regelt Beteiligung der Evangelischen Kirche am Modellversuch LER und die Möglichkeit für die Kirchen, Religionsunterricht in eigener Verantwortung anzubieten

Juli 1992

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

01. August 1992

Start des "Modellversuchs Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion" an 44 Schulen der Sekundarstufe I

September 1992

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

August 1993

Katholische Kirche sagt Beteiligung am Modellversuch LER ab

01. August 1994

"Hinweise zum Unterricht im Lernbereich LER" vorgelegt

09. Mai 1995

Evangelische Kirche erklärt Nicht-Beteiligung am Schulversuch LER im Schuljahr 1995/96

08. Juni 1995

Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch LER öffentlich vorgestellt

09. Juni 1995

Kirchenleitung der Evangelischen Kirche von Berlin-Brandenburg verabschiedet Abschlussbericht zum Modellversuch LER

19. Juni 1995

Abschlussbericht der Projektgruppe am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg zum Modellversuch LER vorgelegt

31. Juli 1995

Modellversuch Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion beendet

01. August 1995

Fortführung von LER als Schulversuch im Schuljahr 1995/96 (als Übergangsphase bis zur gesetzlichen Regelung) an 49 Schulen

01. August 1996

Das Brandenburgische Schulgesetz tritt in Kraft; LER ist reguläres Schulfach

August 1996

Mit Beginn des Schuljahres 1996/97 nehmen an 69 Schulen (der Sekundarstufe I) in über 500 Klassen rund 12.800 Schülerinnen und Schüler den LER-Unterricht auf; 170 ausgebildete Lehrkräfte stehen zur Verfügung

April 1997

Rahmenplan-Kommission eingesetzt; bis 2001 Rahmenplan für LER entwickeln, der die derzeit verwendeten Unterrichtsvorgaben ablösen wird

04. August 1997

Die Zahl der weiterführenden Schulen, an denen LER unterrichtet wird, steigt auf 171, die der Klassen von über 500 auf fast 950. Gleichzeitig verdoppelt sich mit nahezu 24.500 die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit LER, die jetzt von 309 Lehrkräften unterrichtet werden

Schuljahr 1998/99

Beginn der zweijährigen Erprobung von LER an fünf Grundschulen und zwei Allgemeinen Förderschulen mit über 600 Schülerinnen und Schülern

LER wird jetzt an 276 Schulen in 1.665 Klassen der Sekundarstufe I unterrichtet; 42.700 SchülerInnen nehmen am Unterricht teil, der von 521 Lehrkräften erteilt wird

Schuljahr 2000/2001

An 350 Schulen erhalten 65.401 Schülerinnen und Schüler LER-Unterricht.

2.368 Schülerinnen und Schüler ließen sich vom Unterricht befreien.

713 Lehrkräfte haben sich dafür weiterqualifiziert.

26. Juni 2001

Mündliche Verhandlung zu LER vor dem Bundesverfassungsgericht

3.2 Gruppenarbeit

In Kleingruppen werden nun die „Hinweise zum Modellversuch“ nach den Kriterien 1-3 analysiert.

Gruppe 1: Zitat aus erstem Schulreformgesetz und 1-1.1

Gruppe 2: 1.2

Gruppe 3: 2.

Gruppe 4: 3.

Gruppe 5: 4.2.1.-4.2.3.

