

blempunkte eingegangen: die Entscheidungskompetenz des Religionslehrers (24), die Rechtmäßigkeit der Religionsnote (24) und religiöse Übungen im Religionsunterricht (25). Alle drei Momente sind in sich brisant und werden zuweilen sehr kontrovers diskutiert. Die Überlegungen zu „Kirche und schulischer Religionsunterricht“ (26–50) betreffen erneut den Synodenbeschluß mit seinem Lösungsvorschlag. Auf diese Weise werden sachliche Informationen und informierte Einsicht gewährt. Die Ausführungen zu „Der ‚Zeitgeist‘ als Bedingungsfaktor des Religionsunterrichts“ (67–74) müssen notgedrungen bruchstückhaft sein; sie sind aber direkt verlockende Hinweise zu vertiefender Weiterarbeit.

Im 2. Kapitel: „Anthropogene Bedingungen des Religionsunterrichts“ (74–97) werden zum einen der Religionslehrer und die bedeutsamen Faktoren seiner Persönlichkeit beschrieben und zum anderen der Schüler mit den verschiedenen zu beachtenden Einstellungsausprägungen. Als eigene anthropogene Komponente wird die Klasse genannt mit ihrem Klassenklima und der in ihr notwendigen Interaktion, unter besonderer Betonung der Sprachbereitschaft und Sprachfähigkeit.

Den Ausführungen und Aufbau des 3. Kapitels: „Strukturelemente des Religionsunterrichts“ (97–148) liegt ganz dezidiert das Lehrplanmodell des ISP (=Institut für Schulpädagogik, München) zugrunde, das seinerseits modifiziert der lerntheoretischen Konzeption der Didaktik folgt. Dementsprechend ist an erster Stelle die Begründung der Lehrziele dargestellt, anschließend die „Auswahl und Begründung von Lerninhalten“. Bei den „Überlegungen zu speziellen Inhalten des Religionsunterrichts“ werden Defizite durchaus kritisch benannt und ebenso ausstehende Forschungsleistungen. Unmittelbar praktisch sind die Ausführungen zu „Verfahren im Religionsunterricht“ und „Medien im Religionsunterricht“. Vieles kann gar nicht unbedingt neu sein. Aber es werden zahlreiche weiterführende und vertiefende Hilfen und methodische Überlegungen angeboten.

Im 4. und letzten Kapitel: „Planung und Analyse des Unterrichts“ (148–176) werden schließlich Theorie und Begründungszusammenhänge, Probleme und Diskussionspunkte benannt und umschrieben. Die Problematik der Unterrichtsplanung wird aufgezeigt; die Planungsprinzipien werden genannt und die langfristige Unterrichtsplanung als richtzielorientierte und themenorientierte Jahresplanung wird erläutert. Exemplarisch wird konkret die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde in Details bezüglich der Analyse der Sachstruktur, der didaktischen Analyse und des Unterrichtsentwurfs geschildert und durchgespielt. Für die Unterrichtsanalyse werden Lernzielanalyse – Verlaufsanalyse – Erfolgsanalyse mit Fragen und Problemen skizzierend umschrieben.

Alles in allem ein anregendes, zuweilen direkt aufregendes, auf alle Fälle für Lehrende und Lernende hilfreiches und notwendiges Buch. In ihm wird Standpunkt bezogen und begründet. Es wird aber auch die Möglichkeit zu kritischer Stellungnahme und Nachfrage gelassen. Es sollte in keiner persönlichen und allgemeinen Fachbibliothek fehlen.

Passau

Karl Mühlek

SCHMIDT HEINZ, *Didaktik des Ethikunterrichts*. Bd. I: Grundlagen; Bd. II: Der Unterricht in Klasse 1–13 (Ethik. Lehr- und Studienbücher; hg. von R. Mokrosch, St. H. Pfürtnner, H. Schmidt Band 6/1 und 6/2). (260. und 256.) W. Kohlhammer, Stuttgart Bd. I 1983. DM 36,—; Bd. II 1984. DM 38,—.

Seit einigen Jahren ist in den meisten Ländern der BRD für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ein Ersatzfach eingerichtet, in dem eine Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen geschehen soll. Für dieses Fach, das im Fächerkanon der Schule erst eine kurze Tradition hat, will der Verf. eine Fachdidaktik erstellen.

Der 1. Bd. befaßt sich mit den Grundlagen. Nach einer Darlegung der rechtlichen Rahmenbedingungen werden verschiedene Konzepte eines Ethikunterrichts zur Sprache gebracht. Neben den deutschsprachigen, anglo-amerikanischen und kollektivistischen Ansätzen werden auch die fachdidaktischen Konzepte in den geltenden Lehrplänen dargestellt. Im 3. Teil (Sittl. Entwicklung u. Erziehung) werden anhand verschiedener Autoren grundlegende Fragen einer Moralerziehung erörtert (Autorität u. freie Einsicht; Ich-Entwicklung u. Moral . . .). Der 4. Teil befaßt sich schließlich damit, wie Sittlichkeit in Lernprozessen vermittelt werden kann.

Im 2. Bd. geht es zunächst um die Elemente eines fachdidaktischen Rahmens. Unter anderem werden 4 Aufgabenfelder für das Fach Ethik herausgearbeitet (Ich in Beziehungen, Soziale Strukturen u. Prozesse, Sinndeutung u. Lebensorientierung, Praxis u. Theorie der Sittlichkeit). In einem 2. Teil werden diese Lernschwerpunkte auf die einzelnen Schuljahre angewendet, wobei vom 1. bis zum 10. Schuljahr immer 2 Schulstufen zusammengefaßt werden. Ein eigenes Kapitel befaßt sich mit der gymnasialen Oberstufe. Auch wenn von einem didaktischen Konzept noch einmal ein großer Schritt zur (all)täglichen Unterrichtspraxis ist und manche Zielsetzungen wie kaum erfüllbare Wünsche wirken, auch wenn Grenzziehungen zwischen den einzelnen Schulstufen nicht exakt möglich und immer auch problematisch sind, so ist dieser Leitfaden eine recht brauchbare Orientierung – auch für andere, dem Ethikunterricht verwandte Fachbereiche.

Die Erstellung einer Didaktik für den Ethikunterricht ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Verschiedenste Gesichtspunkte wollen bedacht sein; gesellschafts- und schulpolitische Voraussetzungen sind einzubeziehen, entwicklungspsychologische wie lerntheoretische Fragen sind zu bedenken.

Einzuarbeiten sind auch die verschiedenen Theorien von menschlicher Entfaltung und moralischer Entwicklung und damit überhaupt von Erziehung. Die Aufgabe wird unübersehbar; und auch wenn man sich ihr immer wieder zu stellen hat, kommen Zweifel auf, ob man sie je wird lösen können.

Es ist dem Verf. zu bescheinen, daß er mit großem fachlichen Wissen an die Lösung der schwierigen Aufgabe herangegangen ist. Zahlreiche Literatur ist einbezogen. Die gewählten Positionen sind ausgewogen und setzen sich wohlthuend von einseitigen und modischen Trends ab, die im Bereich ethischer Erziehung nicht selten zu verzeichnen sind. In der Fülle des Materials finden sich ausgezeichnete Passagen, die

dem Leser neue Einsichten und Orientierungen zu vermitteln vermögen. Andererseits soll auch nicht verschwiegen werden, daß sich der Leser immer wieder auch einer verwirrenden Vielfalt verschiedener Auffassungen und einer schwierigen Diktion gegenüber sieht. Dies geht zwar teilweise auf das Konto der verwendeten Literatur, verlangt aber jedenfalls vom Leser Mühe und Geduld und eine hohe Bereitschaft zur Auseinandersetzung. Dem Versuch, den Inhalt in übersichtlicher und systematischer Form darzustellen, werden durch die Vielschichtigkeit und Komplexität der Thematik gewisse Grenzen gesetzt.

Wer die Mühe der Auseinandersetzung jedoch nicht scheut, findet in diesem Werk — über das Schulfach Ethik hinaus — eine umfassende und gründliche Orientierung über Fragen ethischer Erziehung.

Linz

Josef Janda

BERNT DIETMAR, *Konfliktfeld Sexualerziehung in der Schule*. (Familie in Kirche und Gesellschaft). (303.) Nischt, Frankfurt/M. 1983. Brosch. DM 32,—.

Erfahrungen im Bereich der Sexualpädagogik in der Schule haben gezeigt, daß es sich hier in der Tat um ein Konfliktfeld ersten Ranges handelt. Relativ spät kam es zu den Richtlinien der Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik, die allgemeine Empfehlungen der Sexualerziehung in den Schulen erließen. Von vornherein sah man sich der Schwierigkeit gegenüber, daß einerseits ein völlig wertfreier Sexualkundeunterricht nicht möglich sei, andererseits in unserem gesellschaftlichen Raum einem weltanschaulichen Pluralismus Raum gegeben werden müsse. Wie kann sich ein wertvermittelnder Sexualkundeunterricht in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft entwickeln? Genau mit dieser Problematik setzt der Verf. im ersten Kapitel mit seinen Überlegungen an. Der verfassungsrechtliche Schutz für Ehe und Familie geben nach Meinung des Verf. eine Wertorientierung vor, die das Vorgehen in der Sexualerziehung mitbestimmen müßte: „Ein Verhalten, das in seinen Auswirkungen aufs Ganze und auf Dauer gesehen Ehe und Familie fördert, ist zu befürworten, wie umgekehrt jenes, das die auf Lebenszeit geschlossene monogame Ehe beeinträchtigt oder gefährdet, abzulehnen ist.“ (28) Bernt zeigt, daß dieses Zielausrichtung in den Richtlinien nicht mit der genügenden Deutlichkeit herausgestellt worden ist und noch weniger in der dazu erschienenen Literatur, in der er die Gefahr einer Ideologisierung der Sexualerziehung nachweist, die ein vorrangiges Interesse an gesellschaftsverändernder Sexualerziehung geltend macht. Schwerpunkt der weiteren Ausführungen von Bernt ist die Auseinandersetzung mit dem Konzept emanzipatorischer Sexualerziehung, die vor allem das letztgenannte Ziel verfolgt. Sie ist einerseits dadurch charakterisiert, daß sie sich programmatisch von allen überkommenen Normen grundsätzlich absetzt und insofern die im Leben eines Jugendlichen notwendigen Absetzbewegungen von den Eltern ausnutzt, um eigene Konzepte durchzusetzen. Überkommene Normen sind somit nicht verbindlich. Sie werden in der Konzeption emanzipatorischer Sexualerziehung als Ausdruck gesellschaft-

licher Zwangsmechanismen gesehen, in denen durch Triebunterdrückung der Untertanengeist der Bürger gefördert würde (vgl. W. Reich).

Dem entspricht, daß man in der Bemühung um die Verbreitung solcher Konzepte daran geht, Verunsicherungen herbeizuführen in bezug auf die Verbindlichkeit ethischer Normen. Bernt entlarvt die Methoden, die man sich dabei zunutze macht: Durch Beispiele aus der Ethnologie und Ethologie wird deutlich gemacht, daß Sexualität in erster Linie ein Kulturprodukt ist und die Zuweisungen der Geschlechterrollen Ausdruck einer solchen Kultur der Sexualität sind, die sich selbstverständlich im Verlauf der Geschichte ändern kann und nicht aus einer Naturnotwendigkeit zu begründen sind. Ähnliches läßt sich aufweisen „durch Schilderung der Variabilität der Sexualnormen im Lauf unserer eigenen Kulturgeschichte“ (86). Das wirksamste Mittel, neuen Normen zum Durchbruch zu verhelfen, ist der Hinweis darauf, daß sie von allen mehr oder weniger so praktiziert werden. Hier dienen Informationen über faktisches Sexualverhalten dazu, bestimmte Trends zu unterstreichen. Bernt kann nachweisen, daß ein Großteil der Befragungen nicht eigentlich repräsentativ ist und in einer Weise interpretiert wird, die sachlich nicht zulässig ist.

In einer weitergehenden Analyse geht Bernt den Quellen nach, auf die sich emanzipatorische Sexualaufklärung vor allem beruft. Hier spielen die Theorien von Reich und Marcuse eine entscheidende Rolle, die jeweils in einer besonderen Abhängigkeit und gleichzeitig gegebenen Differenz zu Marx und Freud stehen. Mit Recht zeigt Bernt auf, daß hinter den Konzeptionen dieser Schule des Freudo-Marxismus ein Menschenbild steht, das mit einer christlichen Anthropologie keineswegs mehr in Übereinstimmung gebracht werden kann.

Hier ist der Punkt erreicht, wo Bernt nun beginnt, Konsequenzen für eine Sexualerziehung aufgrund eines christlichen Menschenbildes zu ziehen. Seine These ist zugleich eine Entscheidung über den methodischen Weg, den er gehen will: „Die entscheidende Auseinandersetzung mit den Vorstellungen emanzipatorischer Sexualerziehung muß auf der Ebene der Sinnbedeutung des Lebens und der Geschlechtlichkeit im Lichte des Glaubens erfolgen.“ (129) Hier wird also von vornherein theologisch Position bezogen — die Auseinandersetzung wäre fraglos auch denkbar auf der Basis anthropologisch-naturrechtlicher Argumentation. Keine Frage aber, daß auf der Ebene der Sinnbedeutung von Leben und Sexualität die wichtigsten Entscheidungen fallen. Auch Bernt ist der Überzeugung, daß die von ihm zu beschreibenden Werte und Ziele nicht exklusiv christlich zu verstehen sind, aber im Licht der christlichen Tradition unserer Kultur gedeutet werden müssen. Aus diesem Grund ist an den Wurzeln des Menschenbildes anzusetzen. Eines der wichtigsten Ziele in der Sexualerziehung, die Integration der Sexualität in das personal Ganze, bedarf, so betont Bernt mit Recht, „der integrierenden Kräfte der Tugenden“ (132). Maß, Keuschheit und Schamhaftigkeit werden erwähnt. Solche innere Haltung wird sich im Verhalten auswirken müssen; dabei darf die Frage nach Sünde und Schuld „nicht verdrängt werden“ (137).