



Cordula Bachmann

**Wertebildung im Unterrichtsfach Humanistische Lebenskunde –  
Eine praxeologische Studie**

In forschender Kooperation mit:

Brit Blomer  
Laura Herrmann  
Markus Ponick  
Sabine Roesler  
Kathrin Wemmer  
Töns Wiethüchter

**Forschungsbericht Nr. 4**

Oktober 2020

In Kooperation mit der [Abteilung Lebenskunde](#) des Humanistischen Verbandes Berlin-  
Brandenburg KdÖR

und gefördert durch Mittel der [Humanismus Stiftung Berlin](#)

**Humanistische Akademie Berlin-Brandenburg**

Studien- und Bildungswerk des Humanistischen Verbandes KdÖR

[Bereich Humanismus-Forschung](#)

Humanistische Akademie Berlin-Brandenburg  
Wallstraße 65  
10179 Berlin  
Deutschland  
[www.humanistische-akademie-berlin.de](http://www.humanistische-akademie-berlin.de)

Das Urheberrecht liegt bei der Autorin.

Working Papers der Humanistischen Akademie dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem Working Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen. Working Papers, die von der Humanistischen Akademie herausgegeben werden, geben die Ansichten des jeweiligen Autors wieder und nicht die der gesamten Institution Humanistische Akademie.

Cordula Bachmann

Wertebildung im Unterrichtsfach Humanistische Lebenskunde –  
Eine praxeologische Studie

Dr. Cordula Bachmann  
Europäische Ethnologin und Philosophin,  
freiberufliche Autorin und Wissenschaftlerin,  
Lehrerin für Lebenskunde beim Humanistischen Verband Berlin-Brandenburg KdöR  
[c.bachmann@hvd-bb.de](mailto:c.bachmann@hvd-bb.de)

## **Inhalt**

<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>Praxistheorie</b> .....	<b>6</b>
<i>Praxisbegriff</i> .....	8
<i>Praktische Normativität</i> .....	9
<b>Empirie</b> .....	<b>11</b>
1. Kapitel: <i>Schule als Institution – die normativen Implikationen von Organisationen</i> .....	13
Erstes Zwischenfazit – Rollenkonfusion.....	19
Zweites Zwischenfazit – die Kunst der Lebenskunde.....	23
2. Kapitel: <i>Implizit – Explizit</i> .....	25
3. Kapitel: <i>Werte im Lebenskundeunterricht – oder die Rolle der Kinder</i> .....	36
4. Kapitel: <i>Methodenreflexion: Praxisprotokolle – Beobachtungsprotokolle</i> .....	51
5. Kapitel: <i>Lebenskunde oder der Tanz auf der Nadelspitze der Ambivalenz</i> .....	53
<b>Literatur</b> .....	<b>58</b>

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Studie erforscht den Humanistischen Lebenskundeunterricht aus einer praxistheoretischen Perspektive. Sie ist in Kooperation mit sechs LebenskundekollegInnen entstanden und zeigt die enorme Vielfalt, in der in diesem Unterricht Werte sowohl thematisiert werden als auch implizit zugegen sind. Das empirische Material macht deutlich, wie Wertebildung im praktischen Spannungsfeld sich widerstreitender Kräfte von Kollektivität und Individualität stattfindet. Die Studie mündet in die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der praktischen Genese von Werten sowie nach einer Terminologie und theoretischen Konzeption, die insbesondere das normative Potential von Konflikten zu erfassen vermag und Widersprüche nicht als Problem, sondern integralen Bestandteil (zwischen)menschlichen Seins begreift. Damit würden nicht nur Unterrichtskonzepte, sondern auch der theoretische humanistische Diskurs der Heterogenität und der komplexen sozialen und dialogischen Qualität humanistischer Praxis besser gerecht.

## **Abstract**

The present study explores *Humanistischen Lebenskundeunterricht* from a practical theoretical perspective. It was created in cooperation with six colleagues and shows the enormous diversity in which values are both addressed and implicitly present in the lessons. The empirical material makes it clear how values are formed in the practical field of tension between the conflicting forces of collectivity and individuality. The study leads to the demand for a better consideration of the practical genesis of values and calls for a terminology and theoretical conception which is able to grasp the normative potential of conflicts in particular. Contradiction needs to be treated as an integral part of human existence. In this way, not only teaching concepts but also the theoretical humanistic discourse would do better justice to the complex social and dialogical quality of humanistic practice.

## Vorwort

Der Humanistische Verband Berlin-Brandenburg, seit 2019 anerkannt als eine Körperschaft des öffentlichen Rechts (KdöR), bietet in Berlin seit 1984 und in Brandenburg seit 2007 das Schulfach Humanistische Lebenskunde an. Es handelt sich um einen fakultativen weltanschaulichen Unterricht, der alternativ zu verschiedenen Religionsunterrichten angeboten wird und auf die Vermittlung humanistischer Werte zielt.<sup>1</sup> Die vorliegende Pilotstudie hat sich vorgenommen, diesen Unterricht aus einer praxeologischen Perspektive in den Blick zu nehmen und zu erforschen. Ziel war es, ein tiefgehendes und komplexes Verständnis davon zu bekommen, wie die Wertebildung im Lebenskundeunterricht geschieht und welche Rolle die implizite Normativität im Kontext des Unterrichtsgeschehens spielt.

Ermöglicht wurde diese Studie durch eine Kooperation der Abteilung Humanistische Lebenskunde (HLK) im Humanistischen Verband Berlin-Brandenburg KdöR und der Humanistischen Akademie Berlin-Brandenburg e.V. Beide Institutionen haben sich an der Finanzierung beteiligt. Die Abteilung HLK koordiniert den Lebenskundeunterricht und hat die Fachaufsicht. Sie fokussierte auf die Frage, wie die Vermittlung humanistischer Werte gelingen kann<sup>2</sup> Mein Forschungsinteresse war darüber hinaus, wie sich aus dem

---

<sup>1</sup> Im Unterschied zu den meisten anderen Bundesländern, in denen Religion ein ordentliches Unterrichtsfach ist, können in Berlin die Schülerinnen und Schüler (bzw. deren Eltern) selbst entscheiden, ob und an welchem Religions- oder Weltanschauungsunterricht sie (bzw. ihre Kinder) teilnehmen möchten. Anbieter des Religionsunterrichts sind die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. Die rechtliche Grundlage für diesen Sonderstatus bildet die sogenannte Bremer Klausel (Artikel 141 des Grundgesetzes). Danach kommt Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes (Religion ist ordentliches Lehrfach) nicht zur Geltung, sofern am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand. Dies war in Berlin der Fall. Das Schulgesetz vom 26.06.1948 legte fest, dass „Religionsunterricht Angelegenheit der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“ sei und es sich somit um ein freiwilliges Unterrichtsangebot handele. An dieser Regelung hält das Land bis heute fest. Mit dem Schuljahr 2006/07 wurde in Berlin zusätzlich ab Jahrgangsstufe 7 das Fach „Ethik“ als ordentliches Unterrichtsfach (Pflichtfach) eingeführt. Der Status des freiwilligen Religions- und Weltanschauungsunterrichtes bleibt dadurch unberührt.

<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang wird zumeist von *Wertevermittlung* gesprochen. Ich werde nachfolgend dagegen vorzugsweise den Begriff *Wertebildung* verwenden, weil dieser weniger eine einseitig-asymmetrische LehrerIn-SchülerIn-Beziehung konnotiert als vielmehr Wechselseitigkeit und ein dynamisches Prozessgeschehen.

Lebenskundeunterricht, verstanden als humanistische Praxis, auch Impulse für den theoretischen humanistischen Diskurs und für die Entwicklung eines zeitgenössischen Humanismusbegriffs ergeben. Tatsächlich ist es gelungen, zu beiden Forschungsperspektiven Antworten zu finden.

## **Praxistheorie**

Unter dem Begriff Praxistheorie versammeln sich verschiedene konzeptuelle Überlegungen aus Kulturtheorie, Soziologie und Philosophie mit der programmatischen Absicht, die strukturalistischen und mentalistischen Verkürzungen klassischer Handlungs- und Gesellschaftstheorien zu überwinden. Sie treffen sich in der Grundannahme, dass sich soziale Ordnung und kultureller Sinn weder durch eine übergeordnete gesellschaftliche Struktur noch durch die intentionalen Motive einzelner Akteure hinreichend erklären lassen. Mit der praxistheoretischen Perspektive und ihrem Interesse an konkretem Vollzugsgeschehen werden der „liebgewonnene“ Dualismus von Körper und Geist und damit verbundene gängige Kausalerklärungen unterlaufen.

Damit sind zwei wesentliche Verschiebungen verbunden. Die eine liegt auf der Ebene des Sozialen: Als Praxis erscheinen soziale Muster, erscheint soziale Ordnung nicht feststehend, sondern dynamisch, als etwas, das sich stetig reproduziert und in dieser Reproduktivität einerseits eine gewisse Zähigkeit und Stabilität aufweist, andererseits aber auch störanfällig und veränderbar ist. Die zweite Verschiebung liegt auf der Ebene der Individuen: Die Akteure sind weder determinierte Vollstrecker einer bestehenden Ordnung noch autonom Handelnde. Ihr Agieren wird verstanden als gemeinschaftliche, sinnstiftende und körperliche Aktivität, in deren Zusammenhang sich praktische Formen von Wissen, aber auch Werte verkörpern und in Bewegungen, Übungen und Verhaltensweisen in und mit einer materiellen Umwelt aktualisieren.

In den Sozialwissenschaften etabliert sich die Praxistheorie seit den 60er Jahren, während sie in der Philosophie auf Widerstände stößt und sich am Intellektualismus dieser Disziplin abarbeiten muss.<sup>3</sup> Der moderne Humanismus wird von beiderlei Dimensionen tangiert. So stoßen Ansätze, die versuchen, einen praktischen Humanismus im philosophisch-historischen Diskurs zu entwickeln, immer wieder auf Kritik, während die ausgesprochen erfolgreichen humanistischen Dienstleister, deren Tätigkeitsbereiche auch Forschungsfelder verschiedener Sozialwissenschaften sind, bisher weitgehend ohne wissenschaftliche Flankierung ihrer praktischen humanistischen Arbeit operieren. Es wäre überaus wünschenswert, wenn es hier eine begriffliche und theoretische Öffnung gäbe, um anschlussfähig für die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu sein.<sup>4</sup>

Für einen solchen Öffnungsprozess möchte diese Studie mit ihrer Argumentation werben, indem sie das Potenzial einer praxeologischen Perspektive aufzeigt. Hierzu haben wir uns hinabgegeben zu den „lärmenden Zwergen“, um unter Einnahme einer empirischen Froschperspektive die Komplexität der Wertebildung im humanistischen Lebenskundeunterricht zu erhellen. Oder, etwas allgemeiner gesprochen, die implizite Normativität der Unterrichtspraxis in ihren kleinsten Verästelungen und Momenten auszuleuchten.

Mit unserer Untersuchung befinden wir uns in guter Gesellschaft, ist es doch gerade die Schul- und Unterrichtsforschung, die sich im praxistheoretischen Feld verortet und überaus interessante und produktive Forschungen vorlegt.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Von Redecker, Eva: Praxis und Revolution. Eine Sozialtheorie radikalen Wandels. Frankfurt a. M., 2018, S. 57.

<sup>4</sup> Der Humanistische Lebenskundeunterricht, die Kitas und die Beratungsangebote von Exit sind nur einige Beispiele für Dienstleistungen des HVD, die sich wachsender Nachfrage erfreuen.

<sup>5</sup> „Gegenwärtig zu beobachtende Entwicklungen der Öffnung von Unterricht machen es (...) erforderlich, Unterricht nicht einfach als ein regelgeleitetes Verhältnis von Sprechakten, sondern als eine in pädagogische Praktiken (re)produzierte Ordnung zu untersuchen.“ Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian: Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, 2011, S. 209-222, S. 210.

Auch Markus Rieger-Ladich plädiert für eine praxistheoretische Bildungs- und Unterrichtsforschung. Rieger-Ladich, Markus: Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg 2019.

In nahezu allen Unterdisziplinen der Soziologie gibt es eine breite Rezeption und Auseinandersetzung mit praxistheoretischen Ansätzen auf *theoretischer* Ebene.<sup>6</sup> Bei der empirischen Anwendung sieht es hingegen dünn aus. Deshalb stellt sich die Frage nach dem Aufbau und der Praktikabilität des empirischen Forschungsarrangements für jedes Forschungsprojekt aufs Neue.<sup>7</sup>

### *Praxisbegriff*

So anerkannt die praxistheoretische Perspektive auch mittlerweile ist, so vielfältig sind doch die Fassungen des Praxisbegriffs und seine theoretische Konzeptualisierung. Die Philosophin Eva von Redecker nähert sich dem Praxisbegriff mit einer Fragestellung, die auf die gleiche terminologische Herausforderung zuläuft, wie sie sich auch diesem Forschungsvorhaben stellt. Sie fragt nach den „Konstellationen radikalen Wandels“ „zwischen zäher Alltagspraxis und großer Umwälzung“ und öffnet damit das Spannungsfeld von Regelmäßigkeit und Offenheit, das dem Praxisbegriff innewohnt.<sup>8</sup>

„Die Praxistheorie lässt sich als jener sozialphilosophische Ansatz zusammenfassen, der

---

<sup>6</sup> Schäfer, Hilmar: Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, 2016, S. 9-25, S. 15ff.

<sup>7</sup> „Was lernen wir aus einer praxistheoretischen Perspektive auf Unterricht und Bildung? (...) Verschiedentlich wurde in der deutschen Soziologie auf die Wahlverwandtschaft von Praxistheorie und Ethnografie hingewiesen (etwa Kalthoff 2003). Wenn man die Idee eines Wissens jenseits sprachlich formulierter Assertionen ernst nimmt, muss man auch auf Methoden zurückgreifen, die ein solches Wissen verfügbar machen. Die quantitativen Fragebogen-, aber auch die qualitative Interviewforschung geraten hier an ihre Grenzen. Es gilt Sachverhalte zum Sprechen zu bringen, die anderenfalls oft schweigsam bleiben (Hirschauer 2001). In der teilnehmenden Beobachtung und der Verschriftlichung des Beobachteten gibt es zumindest ein Angebot, das implizite Wissen der Praxis für die soziologische Analyse verfügbar zu machen. Wie man die aber konkret leistet, bleibt ein forschungspragmatisch jeweils aufs Neue zu lösendes Problem jedweder Studie.“ Röhl, Tobias: Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierung eines alltäglichen Geschehens. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, 2016, S. 323-343, S. 337.

<sup>8</sup> „Die Herausforderung, der praxistheoretisch postulierten Zähigkeit des Sozialen Rechnung zu tragen und trotzdem eine plausible Theorie radikalen Wandels aufzuzeigen, animiert dieses Buch insgesamt.“ von Redecker, Eva: a.a.O., S. 69.

von einer grundlegenden ‚Priorität der Praxis‘ ausgeht, also davon, dass der ‚Praxis‘, verstanden als Bereich des Handelns und der Aktivität im Kontrast etwa zur bloßen Kontemplation, ein bestimmter Vorrang und eine ihr eigene Irreduzibilität zukommt. (...) Praxistheorie priorisiert Praktiken als kausale Faktoren, wenn es darum geht, spezifische gesellschaftliche Phänomene zu erklären.“<sup>9</sup>

Wenn wir also verstehen wollen, was im Unterricht passiert, dann dürfen wir nicht nur isoliert nach externen sozialen Faktoren suchen und nach Intentionen und Motivationen einzelner Akteure fragen. Vielmehr müssen wir ein Forschungsarrangement entwerfen, dem es gelingt, all diese Dispositionen und Elemente im Praxisgeschehen, in den zu beobachtenden ausgeführten Praktiken selbst aufzusuchen und zu verstehen. Priorität der Praxis meint, dass Intentionen und externe Faktoren praktisch raumgreifen und sich situativ durchsetzen. Es gilt deshalb, sie auch dort in ihrer praktischen Logik zu beschreiben und zu verstehen.

### *Praktische Normativität*

Als VertreterInnen eines wertevermittelnden Fachs muss uns natürlich insbesondere die Frage interessieren, welches Verhältnis der Praxisbegriff zur Normativität unterhält.

Der Praxisbegriff erweitert für uns das Feld der Werte in Richtung Normativität. Das bedeutet, dass wir Werte nicht nur in den Köpfen aufsuchen in Form von mentalen Konzepten oder Diskursen, sondern auch in den körperlichen Bewegungen der Individuen und den Dingen, die sie gebrauchen bzw. mit denen sie sich umgeben.<sup>10</sup> Es bedeutet darüber

---

<sup>9</sup> Von Redecker, Eva: a.a.O., S. 53 und S. 55.

<sup>10</sup> „Pascal sagt ungefähr folgendes: ‚Knie nieder, bewege die Lippen zum Gebet, und du wirst glauben.‘ Louis Althusser führt diese, wie er sagt, ‚großartige Formulierung‘ im Zuge seiner Ideologietheorie an, deren Materialismus darauf beruht, ideologische beziehungsweise herrschaftsreproduzierende Formierung von Individuen nicht mit der Übernahme von Wertvorstellungen zu erklären, sondern über die Einübung in

hinaus, dass wir Werte nicht nur in expliziten Formulierungen vermuten, sondern vor allem auch die Normativität betrachten und rekonstruieren, wie sie sich in institutionalisierten Regeln und Normen in den Verhaltensroutinen im Schulalltag realisiert. Solche Verhaltensroutinen werden bekanntlich, z. B. in Form von Störungen, regelmäßig über den Haufen geworfen, die ihrerseits explizit und implizit normative Setzungen beinhalten.

„Nur innerhalb des weit über Normen hinausgehenden praktischen Wissens können auch implizite normative Kriterien im Sinne eines sozial ‚angemessenen‘ Praktizierens wirksam werden. Diese impliziten normativen Kriterien des Angemessenen innerhalb eines Komplexes von Praktiken sind zu unterscheiden von etwaig vorhandenen expliziten, auch formalisierten Katalogen von Normen, die das gesamte Feld des Impliziten nicht zu repräsentieren vermögen und möglicherweise sogar im Widerspruch zu diesem stehen.“<sup>11</sup>

Wenn wir die Wertebildung im Humanistischen Lebenskundeunterricht empirisch untersuchen und besser verstehen wollen, dann eröffnet der Praxisbegriff, indem er ein so weites Feld von Normativität abdeckt,<sup>12</sup> einen umfassenden Zugang zu dieser Unterrichtspraxis und den Werten, die darin verhandelt werden. Es mag ein eigentümlicher Zufall sein, aber auf wenige Praktiken trifft die Bestimmung von Praxis so passgenau zu wie auf das Unterrichten: von Redecker charakterisiert die Praxis als regelgeleitet, wiederholbar, materialistisch und interpretationsoffen.<sup>13</sup> Um die Möglichkeit von Veränderung – und damit von Freiheit unter den Bedingungen einer von Praxis geprägten sozialen Realität, die scheinbar vollständig reguliert ist, zu verstehen, fasst sie Praxis in ihrer ganzen Breite als „Regelgesättigt“ und konkretisiert: „Wie ich im weiteren Verlauf auszuführen versuche, können Praktiken sowohl Regeln folgen, als auch Regeln setzen, und

---

ganz konkrete Verhaltensweisen, durch die erst - wie bei Pascals Gläubigem - bestimmte Überzeugungen und Identitäten entstünden.“ Von Redecker, Eva: a.a.O., S. 55.

<sup>11</sup> Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 2003, S. 281-301, S. 293.

<sup>12</sup> Von Redecker, Eva: a.a.O., S. 59.

<sup>13</sup> Von Redecker, Eva: a.a.O., S. 58.

schließlich sogar selbst in gewisser Hinsicht als Regel dienen.“<sup>14</sup> Das empirische Material und seine Auswertungen werden die normative Komplexität des Lebenskundeunterrichts in seiner vielschichtigen, teils widersprüchlichen, dynamischen und manchmal zähen Alltagswirklichkeit zeigen und die LebenskundelehrerInnen als AkteurInnen, die sich dieser Komplexität stellen.

## **Empirie**

Sechs LebenskundelehrerInnen haben an diesem Projekt teilgenommen. In der Zeit von Mai bis August 2019 fanden die Hospitationen im Lebenskundeunterricht statt. Ich habe die KollegInnen zweimal in ihrem Unterricht besucht und jeweils ein Beobachtungsprotokoll angefertigt, dieselben Unterrichtsstunden haben die KollegInnen in einem Gedächtnisprotokoll festgehalten. Darüber hinaus haben sie eine Stunde protokolliert, die in irgendeiner Weise besonders war. So sind 35 Praxisprotokolle entstanden, die zwischen einer und sechs Seiten umfassen. Insgesamt liegen 87 Seiten vor. Diese bilden die empirische Materialbasis für die Auswertung und die hier vorgestellten Ergebnisse. Erste Auswertungsschritte habe ich der Projektgruppe in einem Workshop präsentiert. Gemeinsam haben wir Ausschnitte aus den Protokollen einer sequenziellen Analyse unterzogen.<sup>15</sup> Diese Diskussion wurde aufgezeichnet, um Fragestellungen und thematische

---

<sup>14</sup> Von Redecker, Eva: a.a.O., S. 58.

<sup>15</sup> Die sequenzielle Analyse ist ein Auswertungsverfahren, das in der Objektiven Hermeneutik entwickelt wurde. Da es zwischen dem praxeologischen Ansatz und der Objektiven Hermeneutik einige konzeptionelle Überschneidungen gibt, macht diese Studie hier auch methodologische Anleihen, ohne allerdings den Anspruch zu haben, die Methoden der Objektiven Hermeneutik schulbuchmäßig anzuwenden. Wie in Fußnote 6 erläutert, muss jede empirisch-praxeologische Studie angepasst an das Forschungsfeld, den Kontext und die AkteurInnen ein eigenes Forschungsdesign entwickeln. Praxistheorie und Objektive Hermeneutik verbindet die Vorstellung, dass die soziale Welt sinnhaft strukturiert ist und die AkteurInnen diese, auch durch implizites und verkörpertes Wissen reproduzieren. Die sequenzielle Analyse erschließt den Sinn sozialer Situationen, indem einzelne dekontextualisierte Textstücke einer detaillierten Interpretation unterzogen werden. Dies geschieht durch kompetente Sprecher. Der fehlende Kontext zwingt die TeilnehmerInnen dazu, all ihre Erfahrungen und ihr Wissen zur Sprache zu bringen und so die latenten Sinnstrukturen offenzulegen. Praxeologie und Objektive Hermeneutik überwinden – in unterschiedlicher Weise – den Gegensatz von subjektiver Intentionalität und objektiver

Schwerpunkte für die abschließende Interpretation des Materials zu gewinnen.

Das erste Kapitel geht der Frage nach, welche normativen Implikationen sich aus der Tatsache ergeben, dass der Lebenskundeunterricht an Schulen stattfindet. Dies mag Stirnrunzeln auslösen, denn wo sonst sollte Humanistische Lebenskunde stattfinden, wenn nicht an Schulen – schließlich ist es Unterricht.<sup>16</sup> Doch schon bei der ersten Durchsicht der Protokolle fiel ins Auge, dass die Schule als Institution im Lebenskundeunterricht allgegenwärtig ist, und dies nicht nur in einem organisatorischen Sinne, sondern auch in einem normativen.

Das zweite Kapitel beleuchtet die Spannungsverhältnisse, die sich aus der unterschiedlichen Gestalt ergeben, in der Werte und Normen im Lebenskundeunterricht auftreten. Angesichts eines breiten Spektrums von impliziten bis expliziten Formen, in denen Normativität zum Ausdruck kommt, tut sich für die Bildung von Werten eine komplexe Dynamik auf, mit der sich sowohl das Gelingen als auch das Scheitern von Lebenskunde beschreiben lassen.

Das dritte Kapitel eröffnet mit zwei Grafiken, die solche konkreten Werte samt ihrer Gewichtung zeigen, welche den Humanistischen Lebenskundeunterricht im Positiven wie im Negativen prägen. Auf der positiven Seite dominiert ein überaus produktives dynamisches Spannungsverhältnis von Individualität und Sozialität. Die nahezu gleiche Gewichtung dieser beiden Pole, aber auch die terminologische Diversität sprechen dafür, dass wir es hier mit einem wirkmächtigen Komplex zu tun haben. Die Grafik zur Veranschaulichung der negativen Normativität erscheint dagegen auf den ersten Blick wie ein Inferno kindlicher Destruktivität. Aus der praxeologischen Perspektive auf die Kinder als

---

Determiniertheit.

<sup>16</sup> Der Lebenskundeunterricht in Berlin findet primär in den öffentlichen Grundschulen, Klasse 1-6 statt. Er wird nur manchmal auch an den weiterführenden Schulen angeboten. Denkbar wäre natürlich, dass der Unterricht in den Räumlichkeiten der verantwortlichen Träger, d. h. der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften – stattfindet, das wäre aber praktisch kaum durchführbar und ist von den Anbietern auch gar nicht gewollt.

AkteurInnen und MitgestalterInnen des Unterrichts wird sich diese Sicht differenzieren. Die begrifflichen Schwerpunkte dieser drei Kapitel haben sich während des Auswertungsprozesses herauskristallisiert. Sie wirken wie Taschenlampen, die unterschiedliche Aspekte wie in einem Spotlight sichtbar machen. Aber sie beleuchten natürlich immer das gleiche Geschehen: Humanistischen Lebenskundeunterricht. Deshalb ist es nicht überraschend, dass es immer wieder Überlappungen gibt und Aspekte aus einem Kapitel in den anderen wiederauftauchen. Auch ist der Blickwinkel, wie bei einer modernen Taschenlampe der Lichtkegel, variabel: Ganz kurze Sequenzen werden ganz detailliert ausgeleuchtet und bis in die feinsten Verästelungen interpretiert. Dann wieder wird der Blickwinkel geweitet und unter einer Frage oder aus einer Perspektive werden verschiedene Beispiele diskutiert.

### *1. Kapitel: Schule als Institution – die normativen Implikationen von Organisationen*

Die Schule ist der Ort, an dem der Humanistische Lebenskundeunterricht stattfindet. Sie stellt die Räumlichkeiten, darf aber offiziell keinen Einfluss nehmen auf die Werte, die im Lebenskundeunterricht vermittelt werden.<sup>17</sup> Das Verhältnis zwischen Schule und Lebenskunde soll ein rein organisatorisches sein. Tatsächlich wirkt die Schule aber direkt und indirekt auch normativ auf den Lebenskundeunterricht ein: Als Institution, die die Rahmenbedingungen organisiert, erzeugt sie ständig soziale Situationen mit normativen Implikationen, zu denen sich LebenskundelehrerInnen verhalten müssen. Diese Feststellung mag auf den ersten Blick banal erscheinen, für die KollegInnen ist diese Herausforderung alles andere als trivial. Hier soll nun der Frage nachgegangen werden, welcher Art solche normativen Implikationen sind – und das ist naturgemäß von Situation

---

<sup>17</sup> Vgl. dazu den aktuellen Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde, hrsg. v. Humanistischen Verband Deutschlands, Landesverband Berlin-Brandenburg KdöR, 2018. Online unter: [https://humanistisch.de/sites/humanistisch.de/files/humanistische-lebenskunde/docs/2018/09/rahmenlehrplan\\_humanistische\\_lebenskunde\\_kdoer\\_neu.pdf](https://humanistisch.de/sites/humanistisch.de/files/humanistische-lebenskunde/docs/2018/09/rahmenlehrplan_humanistische_lebenskunde_kdoer_neu.pdf) (Zugriff: 07.10.2020).

zu Situation sehr verschieden.

Diese kurze Sequenz eines Protokolls wurde in der Forschungsgruppe analysiert:

*Morgens erfahre ich, dass hitzefrei ist und ich in der 4. Stunde statt die 4a (kleine Mädchengruppe, die gerade an Plakaten zum Thema Naturschutz arbeitet) die 4c betreuen soll und die aufgeteilten Kinder aus der 4a. Das passt mir überhaupt nicht, weil für die 4. und 5. Stunde eine Kollegin aus der Forschergruppe zum Hospitieren angekündigt ist. Die stellvertretende Schulleiterin und ich überlegen hin und her.*<sup>18</sup>

Bei den KollegInnen aus der Forschungsgruppe löst dieser Auftakt solidarische Mitleidsbekundungen aus. Die Erfahrung, dass Schultage komplett anders ablaufen als erwartet und damit die Unterrichtsvorbereitung obsolet wird, teilen alle LebenskundelehrerInnen in mehr oder weniger großem Ausmaß.

In dieser konkreten Situation finden die Verhandlungen zwischen der stellvertretenden Schulleitung und der Protokollantin unter der Zeugenschaft der Schülerinnen und Schüler statt. Während die Schülerinnen und Schüler den Stuhlkreis ordnen, hören sie das Gespräch zwischen den beiden Lehrkräften mit: Die formal mächtige Schulleitung bittet die Lebenskundelehrerin um einen Gefallen. Einerseits muss die Kollegin sich und ihre Interessen behaupten, andererseits muss sie sich kollegial und kooperativ zeigen. Eine solche Interaktion schwebt nicht im luftleeren Raum, vielmehr ruft sie all die vergleichbaren Situationen aus der Vergangenheit auf den Plan: Wie verhält sich die Schulleitung, wenn Wünsche an sie herangetragen werden? Wie lange liegt die letzte Vertretungsanfrage zurück? Ist das hier eher eine Ausnahme oder die Regel? Wie sind die

---

<sup>18</sup> Alle Textstellen, die direkt den Praxisprotokollen entnommen sind, werden kursiv gesetzt. In Absprache mit allen Beteiligten bleiben diese anonym.

LebenskundelehrerInnen werden von den Schulleitungen immer wieder darum gebeten, Vertretungsunterricht zu machen. Das hängt mit dem Personalnotstand an den Schulen zusammen. Obwohl sie nicht dazu verpflichtet sind, staatliche KollegInnen zu vertreten, springen doch immer wieder LebenskundelehrerInnen in die Bresche und unterstützen die Schulen durch Vertretungen und Pausenaufsichten. Ob sie das tun, ist eine individuelle Entscheidung und hängt in aller Regel davon ab, wie das Klima an den Schulen ist. Es ist eine informelle Regelung, die auf Geben und Nehmen basiert.

Dankbarkeitsbezeugungen in der Vergangenheit gewesen? Wird Vertretung als eine Selbstverständlichkeit behandelt oder als ein Gefallen gewürdigt? All diese Vorgeschichten, die die Schülerinnen und Schüler nicht kennen, sind in diesem Moment implizit präsent. Was die Schülerinnen und Schüler aber vielleicht besser kennen als irgendjemand sonst, sind der allgemeine Stil und der Umgangston, die an ihrer Schule gepflegt werden. Sie werden also die Reaktion ihrer Lebenskundelehrerin dazu in Beziehung setzen. Besuchen sie eine Schule, an der Solidarität und Kooperation großgeschrieben werden und an der es normal ist, sich gegenseitig zu helfen, oder eher eine, in der Konkurrenz, Meckern und Neinsagen das vorrangige Muster sozialer Interaktion ausmachen? Ob die Schülerinnen und Schüler das Entgegenkommen ihrer Lehrerin im Weiteren als Schwäche oder Großzügigkeit auslegen, entzieht sich der Kontrolle der Kollegin, hängt aber in hohem Maße von der (Art der) Kommunikation zwischen den beiden Erwachsenen ab, der sie mit halbem Ohr folgen.

Während die Kollegin ihre Kooperationsbereitschaft noch gemeinsam mit der Schulleitung aushandelt, ist sie mit den Folgen ihrer Bereitschaft zur Vertretung nun allein: Wie stellt sich das dar? Unterrichtsstunden zu gestalten, die nicht vorbereitet sind, mit unbekanntem und/oder nicht für den Lebenskundeunterricht angemeldeten Schülerinnen und Schülern, erfordert zunächst einmal ein hohes Maß an Improvisation. Welche Haltungen lassen sich dazu einnehmen? In der Diskussion mit den KollegInnen der Forschungsgruppe eröffnet sich ein überraschend weites Spektrum. Am einen Ende steht folgende Einstellung: Ärger über schlecht organisierte Schulleitungen, die es dauernd erforderlich machen, sich auf neue Situationen einzustellen, das ist stressig und verwandelt das Unterrichten in eine Art Leistungssport. Am anderen Ende steht die Aussage: „Eigentlich bin ich für die Situation nicht verantwortlich, ich lehn‘ mich zurück, das kann eine spannende Stunde werden – die Lebenskinder performen für die neuen ... mal schauen.“ Ob ein Kollege/eine Kollegin zu der einen oder anderen Richtung tendiert, hängt nicht nur von der jeweiligen Persönlichkeit, sondern auch von der Tagesform, der Risikofreude und der Berufserfahrung ab. Obwohl die Schule eine hochgradig reglementierte Institution ist, erzeugt sie im

Krisenmodus ständig offene und unklare Situationen – mithin ein Spannungsfeld, in dem Regeln, Werte, Ziele fortlaufend neu definiert und umgedeutet werden müssen.

In der konkreten Situation bedeutet das, dass die Kollegin einerseits die Vertretung einer Klasse übernimmt, die sie zwar kennt, in der nun aber auch nicht für Lebenskunde angemeldete Kinder sitzen, und andererseits parallel ihre eigentliche Lebenskundegruppe betreut, indem sie diese räumlich trennt und selbstständig arbeiten lässt. Die ersten fünf bis zehn Minuten sind von der – auch für die Schülerinnen und Schüler überraschenden – Neuordnung des Unterrichts geprägt und der damit verbundenen Unruhe. Dabei fällt auf, dass die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler durch die Kollegin, aber auch das Arrangement, mit dem sie versucht, die ungewohnte Situation zu bewältigen, geschlechtsstereotype Bilder und Muster in Anschlag bringen. So ist von „berühmt-berüchtigten“ Jungs die Rede, während die Mädchengruppe das Vertrauen der Lehrerin genießt. Auch im weiteren Verlauf sind es „die Jungs“, die ihre Autorität in Frage stellen und besondere disziplinarische Maßnahmen erfahren. Es ist recht naheliegend zu vermuten, dass das wenig genderbewusste Agieren der Kollegin auch den Umständen geschuldet ist: Die Schule mutet ihr zu, Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, die sie nicht kennt und nicht mit Namen ansprechen kann und entsprechend nach dem naheliegenden und offensichtlichsten Klischee, dem Geschlecht, einordnet. Darüber hinaus hat sie sich auf eine Situation eingelassen, die ihre Aufsichtspflicht strapaziert: Sie will die große Gruppe im Raum unterrichten, während ihre eigentliche LK-Gruppe selbstständig vor dem Raum arbeitet. Da ist es natürlich beruhigend, diese unbeaufsichtigte Kindergruppe auch vor sich selbst als brave Mädchen zu präsentieren, die das schon hinkriegen werden. Wir alle sind von Geschlechterbildern und Stereotypen geprägt, die tief in unserer Wahrnehmung und Sprache verankert sind. Das kritische Nachdenken und Reflektieren solcher Muster und das Bewusstsein für ihre kulturelle Genese und Reproduktion sind sehr junge Errungenschaften. Das Beispiel zeigt, wie unter dem Eindruck einer stressigen und außergewöhnlichen Situation auf „althergebrachte“ geschlechtsstereotype Muster zurückgegriffen wird. Das ist allzu menschlich und verständlich und dennoch überaus

bedauerlich, denn Geschlechterverhältnisse reproduzieren sich situativ und der reflexartige Rückgriff auf die Geschlechterrollen als Lösungsoption verhindert Alternativen jenseits des Genderschemas.

Der vielleicht lebenskundlichste Ansatz, diese Situation anzugehen, drückt sich in der Haltung eines Kollegen aus: „Das kann spannend werden – die Lebenskundekinder performen für die neuen ...“. Aber was setzt diese Option voraus? Die Idee, die Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Voraussetzungen aktiv an der Lösung dieser Vertretungsunterrichtssituation zu beteiligen, die Lebenskundekinder zu Experten und die anderen zu ihrem Publikum zu machen, ist charmant, da sie an die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler anknüpft, sie zu Partnern macht und so ihrer tatsächlichen Bedeutung für das Gelingen von Unterricht Rechnung trägt. Dieses Vorgehen setzt voraus, dass der Lebenskundelehrer diese Kinder kennt und ihre Reaktionen und Potenziale so gut einschätzen kann, dass die Chance besteht, dass diese Kindern dem Experiment zum Erfolg verhelfen, weil eine vertrauensvolle Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern besteht.

Das folgende Beispiel zeigt die Komplexität der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern in einer konkreten Situation. Darüber hinaus wird hier deutlich, dass auch Dinge eine normative Bedeutung haben, die sich von einem Moment zum nächsten ändern kann.

*In jeder Stunde wird zuerst ein „Kind des Tages“ gewählt. Dafür habe ich die Namen aller Kinder auf kleinen Karteikarten und ziehe jedes Mal einen Namen. Das „Kind des Tages“ darf immer eine Seite aus dem Buch „Frag mich!“ von Antje Damm auswählen, indem es sich eine Seitenzahl wünscht (zwischen 4 und 236, das wissen die Schülerinnen und Schüler auswendig, brauche ich nicht mehr erklären). (...) Heute ist unser Tageskind Caroline, die sich freut und nachdenkt, welche Seitenzahl sie wählen möchte, das dauert einen Moment. In dieser Zeit wundert sich Marie darüber, dass sie ja noch nie dran war (was nicht sein kann, da ich die Kärtchen immer der Reihe nach wechsle). Sie nimmt meinen Kartenstapel und blättert darin rum, um ihren*

*Namen zu finden, was ein Tabubruch ist, denn natürlich darf hier niemand schummeln. Ich weise (...) darauf hin, dass es zu den wichtigsten Regeln gehört (Regel Nummer zwei, nach „Sich gegenseitig zuhören und nicht dazwischenreden“), dass kein Kind einfach an meine Sachen geht. Hannes fragt daraufhin, ob es auch eine Regel Nummer 60 gibt. Ich antworte, dass er gern einmal so viele Regeln aufschreiben kann, wie ihm einfallen, und schauen, ob er bis 60 kommt. Rio versucht, Caroline zu sagen, welche Zahl sie auswählen soll. Ich weise darauf hin, dass Caroline einen eigenen Kopf hat, mit dem sie diese Entscheidung ganz allein treffen kann.*

Wir haben hier einen ritualisierten Stundenbeginn, den die Kinder kennen und erwarten. Das Prozedere ist bekannt und sie sind innerlich darauf eingestimmt und erwarten es mit Spannung, vor allem, wenn sie selbst noch nicht dran waren.<sup>19</sup> Wir haben es hier also mit einem Moment kollektiver Fokussierung zu tun, der sich aber darauf richtet, **ein** Kind für diesen Tag/diese Stunde aus der Gruppe herauszuheben und ihm eine besondere Rolle zu geben. Das „Kind des Tages“ hat besondere Aufgaben und Rechte. Es bestimmt in kleinem Rahmen über den Ablauf der Stunde und übernimmt (wiederum im kleinen Rahmen) Funktionen der Lehrerin. Im Verlauf der Stunde kann es sein, dass es die Lehrerin unterstützt, indem es zum Beispiel Arbeitsblätter austeilen darf. Es erlebt also eine größere, auch körperliche Nähe zur Lehrerin. Aber auch seitens der Lehrerin liegt eine besondere Aufmerksamkeit in dieser Stunde auf diesem Kind, was man schon daran erkennen kann, dass sein Name alleine in dieser kurzen Sequenz drei Mal fällt.

So gerne die meisten Kinder „Kind des Tages“ sein wollen, so geht der Rollenwechsel doch fast immer mit kleinen Irritationen und Verunsicherungen einher, wobei das „Kind des Tages“ sich der besonderen Unterstützung durch die Lehrerin sicher sein kann. In diesem Fall hält die Lehrerin Caroline, die sich nicht so schnell entscheiden kann, den Rücken frei und fordert vom Rest der Gruppe, geduldig zu warten. Sie hätte das zaudernde Kind auch ermuntern können, sich doch nun bitte schnell zu entscheiden. Eine Aufforderung, die an

---

<sup>19</sup> Die Kinder hängen mit großer Leidenschaft an der Einhaltung solch etablierter Abläufe und weisen die Lehrenden darauf hin, wenn hier etwas nicht korrekt ist. Es bindet ihre Aufmerksamkeit, wenn sie wissen, was als Nächstes erfahrungsgemäß passieren sollte.

Schulen, nicht nur im Lebenskundeunterricht, ständig passiert. Zeit ist ein knappes Gut im Schulalltag, und damit verschwenderisch umzugehen, löst bei allen Beteiligten Stress aus. Genau dies tut die Lehrerin in diesem Fall nicht. Da sie die Situation nicht unbedingt vorhersehen konnte, muss sie sich blitzschnell zwischen verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten entscheiden. Das macht sie auf der Basis der Erfahrungen, die sie mit diesem Kind und den anderen Kindern hat, und fügt damit der Beziehung zum besagten Kind einen neuen Moment hinzu, mutet dafür aber auch den anderen Kindern etwas zu: zu warten. Solche Entscheidungen lassen sich nicht planen und auch nicht lehrbuchmäßig vermitteln. Mit anderen Worten: Nur auf der Grundlage der besonderen Beziehung, die diese Lehrerin zu diesem Kind unterhält, fällt sie diese Entscheidung. Ein anderes Kind, das vielleicht regelmäßig jede Gelegenheit nutzt, um die Zeit im Zentrum der Aufmerksamkeit auszudehnen, hätte vielleicht eine andere Reaktion der Lehrerin erfahren. Doch auch das Verhältnis zur Gruppe will berücksichtigt und sekundenschnell eingeschätzt werden. Ist es dieser Gruppe in diesem Augenblick zuzumuten, noch länger auf eine Entscheidung zu warten? Gibt es Kinder in der Gruppe, die ihrerseits durch Drängeln die Intention der Lehrerin konterkarieren könnten? Hier tut sich die unendliche Komplexität der Beziehungen auf, die LebenskundelehrerInnen zu ihren Schülerinnen und Schülern eingehen und die sich nur auf der Grundlage von gemeinsamen Erfahrungen gestalten lassen.

### Erstes Zwischenfazit – Rollenkonfusion

Nicht nur in den Protokollen, auch in der Diskussion der KollegInnen taucht die Frage nach der Rolle bzw. den unterschiedlichen Rollen, die LebenskundelehrerInnen einnehmen, immer wieder auf. Ein Kollege erwähnte, dass manche Schultage und die Rolle, die er in bestimmten Situationen gespielt habe, ihn noch lange gedanklich beschäftigen. Eine andere Kollegin spezifizierte unterschiedliche Möglichkeiten sich zu verhalten wie folgt: „Generell die Frage mit Feedback und Loben ist ja generell sehr schwierig. Was ich dann manchmal

make, ist, dass ich sage: ‚Boah mir hat das totalen Spaß gemacht, euch zuzugucken, wie geht es euch damit?‘ Das macht einen Unterschied, ob du dich mit deiner Autorität als Lehrer hinstellst und sagst: ‚Das habt ihr jetzt schön gemacht.‘ oder ob du als Person kommst und sagst: ‚Ich fand es schön, euch zuzugucken.‘“

Im Kontext Schule sind LebenskundelehrerInnen auch LehrerInnen neben anderen LehrerInnen: Autoritäten, die darauf achten, dass die Regeln, die an der Schule gelten, eingehalten werden, sogar dann, wenn sie im Widerspruch stehen zu dem, was wir als HumanistInnen für richtig halten.<sup>20</sup> Andererseits sind die KollegInnen aber auch auf das Regelwerk, das sich die jeweiligen Schulen gegeben haben, angewiesen, stellt es doch den Rahmen dar, in dem der Lebenskundeunterricht in geordneten Bahnen ablaufen kann. Für den Lebenskundeunterricht entpuppt es sich als eine besondere Herausforderung, das Spannungsverhältnis von persönlichen Beziehungen einerseits, die von humanistischen Werten geprägt sein sollen, und der extrem asymmetrischen Beziehung zwischen LehrerInnen und Schülerinnen und Schülern andererseits auszutarieren. Der Auftrag, eine humanistische Weltanschauung zu vermitteln, muss auch in diesem Kontext betrachtet werden: Eine bestimmte Weltanschauung zu vertreten und zu lehren, stellt eine ganz bestimmte Form von Beziehung dar, die im geschichtlichen und kulturellen Gedächtnis vielleicht am ehesten mit der des Priesters oder Missionars belegt ist. Hier gibt es einen Wissenden und einen Unwissenden, ein ebenfalls sehr asymmetrisches Verhältnis. Für den Lebenskundeunterricht im Kontext Schule bedeutet das, dass wir es mit zwei Dimensionen asymmetrischer Verhältnisse zu tun haben, die es beständig auseinanderzuhalten gilt. Die Kunst des Lebenskundeunterrichts besteht genau darin, diese verschiedenen Ebenen in ein Verhältnis zu setzen, bei dem weder weltanschaulicher Zwang ausgeübt wird noch ein Laissez-faire-Chaos regiert. Wie das gelingen kann, zeigt die Fortsetzung dieses Unterrichtsbeispiels.

„Ein Kind des Tages wird *gewählt*.“

---

<sup>20</sup> An einigen Berliner Schulen ist es den Kindern verboten, in ihrer Muttersprache zu sprechen.

Bei der Wortwahl fällt einem zuerst ein demokratisches Verfahren ein, und vielleicht wählte die Protokollantin diesen Begriff aus einer entsprechenden Grundüberzeugung. Tatsächlich entscheidet hier aber das Los – also der Zufall – und nicht die Mehrheit. Das Kind wird erwählt oder gelost, und zwar in einem Verfahren, das gewährleistet, dass jedes Kind einmal drankommt. Der Wert, der damit im Vordergrund steht, ist Gerechtigkeit, und das ist ein im schulischen Alltag besonders neuralgischer Punkt. Die Institution Schule mit ihrem leistungsvermessenden Grundwesen beansprucht für sich, alle Schülerinnen und Schüler gleich zu behandeln: Für alle sollen die gleichen Regeln gelten und alle sollen eine gute Ausbildung bekommen. In der Realität aber kommt es auf allen Ebenen zu Verstimmung und Diskussionen. Als ein Kind – Marie – dieses Verfahren anzweifelt und überprüfen möchte, indem es den Stapel Karten ergreift und durchschaut, verwandelt sich deren Bedeutung. Die Karten symbolisieren im Rahmen dieses Rituals Gerechtigkeit: Alle Namen stehen darauf – alle Kinder kommen einmal dran. Dieser Wert materialisiert sich gewissermaßen in den Karten. Wenn aber ein Kind die Karten durchblättert und damit eine Regel bricht, die nebenbei bemerkt dadurch erst virulent wird, verwandeln sich die Karten: Auf einmal stehen sie nicht mehr für die Gewährleistung eines gerechten Verfahrens, sondern für die besondere Macht und Rolle der Lehrerin. Ihre Karten sind tabu! Nur die Lehrerin darf sie berühren. Das Kind muss sich an die Regeln halten, die für alle Kinder gelten. Der Unterschied zwischen Schülerin und Lehrerin wird in diesem Moment relevant. Die besondere Autorität der Lehrerin steht zur Disposition und sie reagiert mit dem Verweis auf die Regeln: Niemand darf an ihre Sachen gehen, und sie benutzt dabei einen wirklich starken Begriff: Tabubruch.<sup>21</sup> Wie aber ist diese strikte Haltung der Lehrerin, die ihre Dinge in den Bereich heiliger Reliquien rückt, gerahmt? Der Moment, in dem sie die Einhaltung

---

<sup>21</sup> Allerdings verwendet sie ihn nur im Protokoll, nicht aber gegenüber den Kindern. Ein Tabu ist eine besonders strikte kulturelle Norm, für die es in aller Regel keine rationale Begründung gibt. Das Tabu gewinnt seine spezifische Macht dadurch, dass sich alle Mitglieder einer Gesellschaft daranhalten. Nicht selten entstammt es dem religiösen Bereich oder der Geschlechterordnung und ordnet die Welt in binäre Kategorien: heilig – profan, rein – unrein, männlich – weiblich. Insofern überrascht dieser Begriff in diesem Kontext – er scheint nicht gut zu den humanistisch-lebenskundlichen Werten zu passen, die doch weltlich und aufgeklärt sein sollten.

der Regel anmahnt, dass niemand an ihre Sachen gehen dürfe, und damit ihre besondere Autorität manifestiert, ist derselbe Augenblick, in dem sie dem Kind, das sich nicht entscheiden kann, in seiner zögerlichen Fassung beisteht. Sie spielt zugleich auf ganz verschiedenen Klaviaturen und das in sehr geschickter Weise: Sie achtet streng auf die Einhaltung der Regeln, pariert ganz nebenbei auch noch den ironischen Einwurf eines Schülers und hat zugleich Verständnis für individuelle Schwächen. Dieses Spannungsfeld zu inszenieren, in ihm zu agieren und zugleich konsistent zu bleiben, ist eine besondere Leistung. Ganz am Anfang des Protokolls formuliert diese Kollegin ihre Zielsetzung für diese Lebenskundestunde so: *Beim Spiel trainieren, auf die anderen zu achten und sich ohne Worte (mit Blicken) zu verständigen.* Dieses Ziel ist eingebettet in eine Rückschau auf die Klassenfahrt, bei der die Kinder von ihren Erfahrungen und Erlebnissen dort berichten. Ein Kind erzählt *von einem Streit im Mädchenzimmer, bei dem sich ein Kind beim Einschlafen gestört fühlte, weil die anderen sich eine Geschichte erzählt haben. Ich frage nach, ob eine Klassenfahrt also auch dazu da ist, zu üben, auf andere Rücksicht zu nehmen, was die Kinder bestätigen. Das ist eine sehr schöne Überleitung zu dem von mir geplanten Spiel.*

Die Achtsamkeitsübung am Ende der Klassenfahrtrekapitulation knüpft auf unterschiedlichen Ebenen an das Geschehen an: Zum einen ergibt sich ein dramatischer Spannungsbogen. Zu Beginn der Stunde hatten sich die Kinder um die Dose mit den Gummibärchen versammelt, die naturgemäß das Interesse bündelt und Begehrlichkeiten weckt, aber auch Unruhe schafft. Die damit aufgebaute Spannung wurde qua Triebaufschub über die ganze Stunde gezogen und erhöht, um dann in dem Moment zu kulminieren, als die Lehrerin selbst die Aufmerksamkeit auf die Gummibärchen richtete und die Achtsamkeitsübung ankündigte. Thematisch fügt sich die Übung (auch durch Glück) an den vorherigen Unterrichtsabschnitt an: Ein Kind erwähnt einen Streit und liefert damit eine Steilvorlage für die Lehrerin, die mit dem normativen Begriff „Rücksicht nehmen“ einen Übergang schafft zwischen den beiden Unterrichtseinheiten. Den Kindern gelingt die Übung auf Anhieb. Die Lehrerin äußert die Vermutung, dass der Erfolg auch mit der Klassenfahrt bzw. den dort gemachten Erfahrungen zusammenhängen könnte, nämlich

aufeinander Rücksicht zu nehmen. Sie verbindet damit den sehr kurzen Moment im Lebenskundeunterricht mit dem viel längeren Erlebnis der Klassenfahrt. Dann dürfen die Kinder die Gummibärchen essen.

### Zweites Zwischenfazit – die Kunst der Lebenskunde

Die obige Beschreibung der Stunde zeigt Gegensätze und Kontraste, die in gewisser Weise der Schlüssel zum Verständnis dieser Unterrichtsstunde sind. Die Kollegin kreiert einen Spannungsbogen, der sich über die ganze Stunde erstreckt. Sie verbindet thematisch zwei Unterrichtsphasen, die von den Anforderungen, aber auch von den Wertigkeiten her große Unterschiede aufweisen. Atmosphärisch bilden die beiden Unterrichtsphasen einen starken Kontrast: Die Berichte über die Klassenfahrt erfordern von den Schülerinnen und Schülern, sich zu erinnern, die individuell gemachten Erfahrungen zu aktivieren und sprachlich zu elaborieren. Die Achtsamkeitsübung dagegen erfordert nonverbale Kooperation, die Fähigkeit, mit der Aufmerksamkeit ganz bei den anderen zu sein und das eigene Verhalten danach auszurichten. Den Schülerinnen und Schülern wird hier ein sehr abrupter Wechsel zwischen individuellen und sozialen Anforderungen zugemutet, den sie mühelos bewältigen, auch weil die Spannung, die sich über die gesamte Unterrichtsstunde aufgebaut hat, in dem Moment aufgelöst wird, als diese Gegensätze aufeinandertreffen. Zudem ist die Art und Weise, wie Zeit und Raum ins Verhältnis gesetzt werden, interessant: Die Klassenfahrt, die zwar im schulischen Rahmen, aber doch außerhalb der Schule stattgefunden hat und sich über mehrere Tage erstreckte, wird durch die Narrationen in den deutlich beschränkteren Zeitrahmen der Lebenskundestunde und den Raum Schule hineingeholt und verdichtet. Auch hier spielt die Dynamik von Individualität und Gemeinschaft eine zentrale Rolle. Der Lebenskundeunterricht stellt sich hier als ein Arrangement von Kontrasten, Gegensätzen und Spannungsbeziehungen dar, die wie in einer Choreographie inszeniert werden. Wäre es dann nicht naheliegend, die Gestaltung des Unterrichts nicht nur als eine didaktische Aufgabe, sondern auch als eine ästhetische

Herausforderung zu verstehen? Hier könnten Anleihen bei der Dramatik und der musikalischen Komposition sinnvoll sein und würden gänzlich neue Perspektiven für die Unterrichtsgestaltung eröffnen.

Am Ende einer solchen Lebenskundestunde stellt sich für die Kollegin die Frage, unter welchem der humanistischen Postulate sie diese Stunde einordnen soll.<sup>22</sup> Das Einstiegsritual, bei dem das Kind des Tages ausgelost wird, ist ein ritualisiertes Verfahren, das gewährleistet, dass im Laufe des Schuljahrs alle Kinder einmal drankommen. Es geht also um Gerechtigkeit. Das würde auf das Postulat „Gleichheit“ verweisen. Die Reaktion der Lehrerin auf den Regelbruch dient dem harmonischen sozialen Miteinander. Damit wäre das Postulat der „Verbundenheit“ angesprochen, genau wie die spätere Thematisierung der Klassenfahrt. Während das gewählte Kind sich nicht für eine Seitenzahl entscheiden kann, hält die Kollegin ihm den Rücken frei, damit es sich in Ruhe entscheiden kann: „Freiheit“. Hätte das Kind die Seite mit der Marienkäferbeerdigung gewählt und hätte sich eine Diskussion zum Umgang mit dem Tod entsponnen, so wären schon in den ersten zehn Minuten dieser Unterrichtsstunde auch noch „Weltlichkeit“ und „Naturverbundenheit“ Thema geworden. Tatsächlich formulierte diese Kollegin genau dieses Problem mit den Postulaten: „Ich weiß nie, unter welchem Postulat ich eine Stunde verorten soll. Es sind immer mehrere.“ Damit stellt sich indirekt die Frage, ob die Kollegin etwas falsch macht, wenn es ihr nicht gelingt, ihre Unterrichtspraxis einem Postulat zuzuordnen.

Die besondere Qualität des Lebenskundeunterrichts, die immer wieder betont wird und sich hier zeigt, ist die Offenheit für die Anliegen und Fragen der Kinder, die Bereitschaft zum Dialog und die Möglichkeit, den Kindern einen Raum zur Verfügung zu stellen. Die Kunst,

---

<sup>22</sup> Mit den humanistischen Postulaten beschreibt die Abteilung Humanistische Lebenskunde ihr Bildungsverständnis und formuliert Zielsetzungen für den Lebenskundeunterricht. Die Postulate ordnen sich in sechs Themenfelder: Naturzugehörigkeit, Verbundenheit, Gleichheit, Freiheit, Vernunft und Weltlichkeit. Die Postulate entstammen dem humanistischen Diskurs, wie er vor allem in den Niederlanden geführt wird. Dies geht zurück auf Jaap van Praag, der nach dem 2. Weltkrieg den Humanismus in den Niederlanden etablierte, indem er die Dutch Humanist League gründete und eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der Internationalen Humanist and Ethical Union spielte. Er war der erste Professor für Humanist Studies an der Universität von Leiden.

eine Lebenskundestunde in einem humanistischen Sinne zu gestalten und zu leiten, erfordert Spontaneität, Erfahrung und Humor. Die praxeologische Betrachtung dieser Unterrichtsstunde zeigt: Lebenskunde ist ein lebendiges, komplexes und dialogisches Geschehen, das blitzschnell die Richtung ändern kann und nicht nur von den Intentionen der Kollegin angetrieben wird. Wenn wir also über ein pädagogisches Leitbild nachdenken, stellt sich die Frage, welchen Status solche Postulate für den Unterricht haben sollen. Können wir Postulate bedienen und gleichzeitig einen lebendigen Unterricht gestalten? Wie verhält sich der Inhalt der Postulate zum Postulieren?

## *2. Kapitel: Implizit – Explizit*

Der Auftrag an die KollegInnen lautete, in den Praxisprotokollen **alles** aufzuschreiben, woran sie sich aus der jeweiligen Unterrichtsstunde erinnern, einschließlich ihrer Reflexionen und Assoziationen. Es gab keine bestimmte Fragestellung, sondern die Bitte, möglichst genau, möglichst deskriptiv und unzensiert zu schreiben. Die Praxisprotokolle dokumentieren also ein Geschehen in einem ganz bestimmten Raum, zu einer fest umrissenen Zeit, aus der Perspektive einer ganz bestimmten Person. In den Protokollen finden sich einfache Feststellungen wie „Ich sehe, dass Jana kaut und Käse in der Hand hält“, die keine Wertung vornehmen. Dann haben wir es mit handfesten Bewertungen zu tun: „Es ist wichtig und wertvoll, gut zu beobachten und wahrzunehmen.“ Und schließlich gibt es ein großes Feld von Beschreibungen und Reflexionen, in denen in ganz unterschiedlicher Form Bewertungen vorgenommen werden: „Einigen Schülerinnen und Schülern fällt es schwer, sich ihr Zimmer vorzustellen und dann realistisch wiederzugeben. (Vielleicht doch etwas zu abstrakt für 1. Klasse.)“ Hier sind sowohl ein Leistungsanspruch als auch eine Leistungsbewertung enthalten sowie eine kritische Reflexion der eigenen Unterrichtskonzeption. Die Protokolle zeigen ein breites Spektrum an Bewertungen: Es gibt moralische Diskussionen, in denen darum gerungen wird, nach welchen ethischen Prinzipien wir unser Handeln ausrichten wollen: „Ich schalte mich vorsichtig ein und

verweise auf das Recht der Mutter, selbst über ihr Leben bestimmen zu dürfen.“ Es gibt Normen, die indirekt thematisiert werden: „Keiner über die Stränge geschlagen. Gut!“ Es gibt die ausdrückliche Formulierung von Unterrichtszielen: „Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihr Medienverhalten kritisch zu reflektieren.“ Es gibt Formulierungen, bei denen implizite und explizite Normativität miteinander verschlungen sind: „Die Schülerinnen und Schüler sollen üben, im Stuhlkreis zu sitzen und sich gegenseitig zuzuhören.“ oder „Beim Spiel trainieren, auf die anderen zu achten und sich ohne Worte zu verständigen.“

Der erste Auswertungsschritt bestand darin, die Protokolle durchzulesen und alle Textstellen zu markieren, die in irgendeiner Weise wertende oder bewertende Inhalte aufwiesen. Diese wurden nach positiv und negativ differenziert. Im nächsten Schritt wurde die jeweilige Form bestimmt, in der die Inhalte auftraten. Dabei ergab sich folgende (unvollständige) Liste. Werte tauchten in den Protokollen in folgenden Formen auf:

- als bewusste Zielsetzung
- als Thema
- als Reaktion auf kindliche Aktion
- als Sanktion kindlicher Aktion
- als Sanktion kindlicher Interaktion
- als Gegenstand von Diskussion
- als Gegenstand von Erklärung
- eingelassen ins LehrerInnen-Handeln
- eingelassen ins SchülerInnen-Handeln
- als emotionales Erleben
- als einklagbarer Anspruch
- als rituelles Erleben
- als Anforderung
- als Teil einer Erzählung

Die normative Komplexität des Lebenskundeunterrichts vollzieht sich auf einer Achse zwischen impliziten und expliziten Prozessen und Dynamiken. Der genauere Blick auf den Ablauf einzelner Unterrichtsstunden zeigt, dass es hier viel Spielraum gibt. Es gibt Stundenverläufe, in denen KollegInnen scheinbar mühelos und elegant zwischen den verschiedenen Dimensionen hin und her wechseln und in der Folge ein konkret formuliertes Ziel am Ende der Stunde nicht nur implizit vermittelt wurde, sondern auch noch in der einen oder anderen Form explizit gemacht werden konnte. Es gibt zahllose Situationen, in denen Lehrkräfte durch Aktionen oder Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler genötigt werden, von ihrem didaktischen Pfad abzuweichen und in einem Ausmaß ausdrücklich zu werden, das sie eigentlich gar nicht intendierten. Es gibt Lebenskundestunden, deren explizit formulierte Stundenziele im Chaos unterzugehen drohen, um nach einem Perspektiv- und Rollenwechsel der Lehrperson am Stundenende wiederaufzuerstehen. Die folgenden Beispiele sollen das Spektrum aufzeigen, in dem ein Wechselspiel von impliziten und expliziten Wertbezügen den Lebenskundeunterricht antreibt.

Beispiel: „Hier sammelt keiner Sonnenstrahlen“

Diese „klassische“ Unterrichtsstunde mit einer 2. Klasse eröffnet ein moralisches Spannungsfeld entlang der Geschichte von „Frederick“.<sup>25</sup> Die Kollegin liest die Geschichte vor. Neben Verständnisfragen wird auch die Frage in den Raum gestellt, wie die Kinder das Verhalten der Maus Frederick finden. Zur Freude der Kollegin werden unterschiedliche Bewertungen von den Kindern selbst geäußert. Einige Kinder finden es okay, „sich auszuruhen, wenn man müde ist“, andere finden es nicht in Ordnung, dass Frederick „faul ist und nichts tut“. Diese Einschätzungen bleiben zunächst im Raum stehen, während die

---

<sup>25</sup> „Frederick“ ist ein Kinderbuch von Leo Lionni (Beltz & Gelberg 2004), das von einer Gruppe von Mäusen handelt, die sich auf den Winter vorbereiten, indem sie diverse Vorräte anlegen. Alle sind daran beteiligt, bis auf Frederick, der sich anderweitig beschäftigt.

Geschichte weiter vorgelesen wird. Zwei unterschiedliche moralische Prinzipien kommen hier zur Sprache. Auf der einen Seite steht eine Bedürfnisgerechtigkeit, die individuelle Unterschiede berücksichtigt, auf der anderen Seite eine eher abstrakte Gerechtigkeitsvorstellung: Alle müssen für die Gemeinschaft arbeiten. Die Pointe der Geschichte, dass sich nämlich das vermeintliche Nichtstun von Frederick letztlich als eine andere Art von Arbeit herausstellt, die einen ganz besonderen Beitrag zum kollektiven Überleben leistet, steht am Ende. Zuvor aber muss die Kollegin auf einen Regelbruch reagieren, der in einem komischen Spannungsverhältnis zur vorgelesenen Geschichte steht. Die Kollegin schreibt im Protokoll: *Schließlich sehen die Kinder, dass der Winter gekommen ist und sich die Mäuse in die Höhle verziehen. Immer wieder muss ich ermahnen, dass die Gruppe zuhört, sich nicht vor die anderen setzt und nicht reinruft. Ich sehe, dass Jana etwas kaut und Käse in der Hand hält. Ich bitte sie bestimmt, den Käse sofort an ihren Platz zurück zu legen, was sie auch sofort tut. Ihr Gesicht macht einen peinlich berührten Eindruck.*

Die KollegInnen kommentieren diese Sequenz so<sup>24</sup>:

D: Eigentlich passen Maus und Käse super zusammen.

B: Ja passend zur Geschichte, aber von der Wertigkeit genau umgedreht.

C: Hab ich gar nicht so erkannt, hätte ich auch anders reagieren können.

B: Das Bedürfnis von Jana, jetzt Käse zu essen, geht nicht.

C: Verdammt, Chance vertan.

D: Hier sammelt keiner Sonnenstrahlen. Punkt!

*Lachen*

E: Käse für alle.

B: Na, was hätte sie denn machen können?

C: Na, bist du jetzt eine kleine Maus, Jana?

D: Nein, nein wir essen nicht im Unterricht – geht ja nicht.

---

<sup>24</sup> Diese Gesprächssequenz ist während des Workshops entstanden. Alle sechs KollegInnen waren anwesend. Mit ihrem Einverständnis habe ich die Sitzung auf Tonband aufgenommen und später transkribiert. Das Transkript wurde nur sehr dezent redigiert, um die Mündlichkeit und den Wortlaut wiederzugeben.

E: Man kann versprechen, nächstes Mal Käse mitzubringen.

B: Es ist nicht in Ordnung, dass du Käse isst, während die anderen hungern.

*Lachen*

E: Wenn ich es erkannt hätte, wahrscheinlich erkenne ich solche Situationen oft nicht, dann würde ich versprechen, nächstes Mal Käse mitzubringen. Also nächstes Mal essen wir alle zusammen Käse.

C: Aber es steht ja auch in dem Zusammenhang schon, dass die Gruppe unruhig wird und jetzt ist da auch noch Jana, die Käse kaut.

D: Ich finde aber auch nicht, dass man im Unterricht über alles zu diskutieren braucht. Es gibt Schulregeln, da halten sich alle dran. Auch in Lebenskunde: Es wird gegessen, wenn gegessen wird, und nicht, wenn sie Bock draufhaben. Schluss, aus.

*Lachen*

D: Na, ist doch wahr – es sei denn, es ist Geburtstag. Ich halse mir das einfach nicht mehr auf. Genauso, wenn wir rausgehen: „Ja: Zweierreihen!“ – „Warum? Wir sind doch nur zu acht.“ – „Mir egal – das ist ’ne Schulregel.“ Dann muss ich da nicht mehr drüber reden. Keine Individualität, da zählt das Kollektiv.

Diese Sequenz zeigt eindrücklich die Spannungen, die zwischen impliziten und expliziten normativen Zielsetzungen auftreten können. Die Kollegin liest eine Geschichte vor, die auf eine implizite Art unterschiedliche Wertemaßstäbe enthält. Auf Nachfrage positionieren sich die Kinder dazu explizit. Gegenläufige Gerechtigkeitsvorstellungen, die in der Geschichte aufeinanderstoßen, werden von den Kindern als subjektive Einstellungen in den Raum gestellt. Sie aktivieren dabei normative Konzepte, die sie kennen: Während ein Kind abstrakte Gerechtigkeit präferiert, legen andere Wert auf individuelle Bedürfnisse. Die beiden (gegenläufigen) moralischen Konzeptionen stehen nun dank der didaktisch lehrbuchmäßigen Leitung der Kollegin ausgesprochen, aber unaufgelöst im Raum, als sie auf den Regelverstoß einer Schülerin reagieren muss. Nicht nur konterkariert das Käse essende Kind die inhaltliche Zielsetzung, auch ihr didaktisches Konzept, nicht selbst die

zentralen Punkte zu benennen, sondern dies den Kindern zu überlassen, muss sie vorübergehend aussetzen und das individuelle Bedürfnis zu essen mit Verweis auf die Schulregeln unterbinden. Während die Kollegin konzeptionell und pädagogisch alles daransetzt, die Erklärung der Normativität den Kindern zu überlassen, wird sie durch den Regelverstoß dazu genötigt, explizit zu sanktionieren. Dies mag auf den ersten Blick banal und alltäglich erscheinen, zeigt aber unter der Perspektive implizit-explizit, in welchem Spannungsfeld die Kollegin hier agieren muss. Während sie mit der Geschichte zeigen möchte, dass es eine Form von individuellem Handeln gibt, welches auf den ersten Blick vielleicht egoistisch erscheinen mag, auf den zweiten aber durchaus gut für die Allgemeinheit ist, muss sie eine Form von individueller Bedürfnisbefriedigung strikt untersagen. Die Kinder erhalten hier (unfreiwillig) noch eine weitere Botschaft: Die Schule ist ein Ort, an dem die Befriedigung individueller Bedürfnisse bestimmten Regeln unterliegt. Dass mit dem Käse selbst auch ein thematischer Bezug zur Geschichte besteht, mutet in diesem Unterrichtsgeschehen wie ein ironischer Kommentar an. Der Kollegin gelingt es unterdessen, ihr Konzept durchzubringen: *Ich lese das Gedicht vor und zeige auf der letzten Seite, wie rot Frederick geworden ist. Die Mäuse sagen, er sei ein Dichter. Ich frage die Kinder, was ein Dichter sei. Moritz sagt sofort, das sei ein Reimer. Ich frage in die Runde, ob sie sich noch erinnern, was sie dazu gesagt haben, dass Frederick nicht gearbeitet hat. Es gab ja einige, die das faul fanden. Marvin sagt laut, dass das, was Frederick gemacht hat, ja auch Arbeit ist, und wir stellen noch fest, dass es wichtig war, weil Geschichten erzählen lustig macht.*

Die Szene zeigt, wie herausfordernd und fragil die Gestaltung des Lebenskundeunterrichts ist. Neben der Käse essenden Jana muss die Lehrerin auch auf andere Störungen reagieren und so stellt sich am Ende der Stunde die Frage, was die Kinder mitnehmen: die Erkenntnis, dass Kreativität erwünscht ist und auch einen Beitrag für die Allgemeinheit leisten kann, oder die Erfahrung, dass auch in Lebenskunde die allgemeinen Schulregeln gelten und sie in ihrem Bewegungsdrang und ihren „kreativ“ störenden Aktionen sanktioniert werden.

In der im Folgenden beschriebenen Stunde eines Kollegen tritt das Spannungsverhältnis

zwischen impliziten und expliziten normativen Dimensionen eher global als situativ zutage. Die Zielsetzung dieser Stunde ist aus der Wahrnehmung des Kollegen heraus motiviert, dass Medienkonsum in dieser Gruppe (3. Klasse) eine große Rolle spielt. Die Schülerinnen und Schüler sollen *erste Schritte zur Medienkompetenz gehen, das eigene Verhalten und den Umgang mit Handy, TV, Tablet thematisieren*. Der Lehrer greift also ein für diese Gruppe relevantes Thema auf und möchte einen Reflexionsprozess und eine potenzielle Veränderung der eigenen Medienpraxis anstoßen. Er wählt eine ihm vertraute Unterrichtseinheit mit einem neuen Einstieg: Ein leerer Rahmen aus Pappe symbolisiert das Thema und soll durch Assoziationen die Kinder auf den Medienpfad bringen.

In dieser Weise vorbereitet, trifft der Lehrer (leicht abgehetzt) in der Klasse ein, die sich gerade im Übergang von der Pause zum Unterricht befindet. Neben einem Schüler, der ihn sehr emotional begrüßt, wird er sogleich mit einer großen Unruhe in der gesamten Klasse und einer Remperei konfrontiert. Diese spielt sich zwischen zwei Schülern ab, von denen einer, der als Außenseiter gilt, einen Konflikt in der Pause hatte, zugleich aber auch für die Remperei verantwortlich zu sein scheint. Der Lehrer versucht zunächst, die streitenden Kinder zu beruhigen, und zeigt Verständnis für die Kränkung, die in der Pause passierte. Da parallel der Lärmpegel steigt und die Unterrichtszeit begonnen hat, fällt dies recht knapp aus. Der vorbereitete Rahmen liegt derweil vorne und wartet auf seinen Einsatz. Während der Begrüßung ist es sehr unruhig und laut. Dann gibt der Lehrer einen Schaumstoffball mit der Bitte herum, ein Wort zum Wochenende zu sagen. Neben verschiedenen auch provozierenden Ausdrücken (z. B. „Sex“) fallen einige Begriffe zum geplanten Thema. Nach dieser Warm-up-Runde hält der Lehrer den Rahmen hoch. *Ich frage nach Assoziationen zu diesem Rahmen bzw. was sich darin befinden könnte. Diana schreibt auf einer Seite der Tafel schnell die Wörter mit, die kommen: Bilderrahmen, Handy, Fernseher, Hülle, Tablet, Nintendo u. Ä. Shirin malt derweil auf der anderen Seite zu den Begriffen kleine Bilder: Rechtecke in den verschiedensten Größen mit kleinen Nuancen dazu.*

Sowohl der Ball als auch der Rahmen sollen einerseits die Aufmerksamkeit der

Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht lenken, andererseits an Themen und Erfahrungen anknüpfen, die die Schülerinnen und Schüler haben und an diesem Montagmorgen in die Schule mitbringen. Es ist eine indirekte Form der thematischen Annäherung, die hier auf ein großes Durcheinander und eine wenig „inhaltlich“ gestimmte Atmosphäre in der Klasse trifft. Immer wieder geht der Lehrer mit einzelnen Schülerinnen und Schülern nach draußen, um sie zu ermahnen. Der inhaltlich-konzeptionelle Ablauf wird dadurch wiederholt unterbrochen bzw. in die Verantwortung einzelner Schülerinnen und Schüler gelegt, was auch teilweise gelingt. Einzelne Kinder arbeiten, aber es gibt auch immer wieder Interventionen von anderen Kindern, die den Fortgang stören. Ein Schüler echauffiert sich auf eine sehr emotionale und beleidigende Weise, weil die Bilder und die Begriffe, die zwei Mitschülerinnen ganz im Sinne des Lehrers an die Tafel schreiben, zahlenmäßig nicht übereinstimmen. Seine Logik/Erwartungshaltung torpediert die Ziele des Lehrers insofern, als damit auch ein schwelender Streit sofort wieder aufflammt.

Insgesamt wirkt der Ablauf wie ein Kampf zwischen dem Lehrer, der von einzelnen Schülerinnen und Schülern unterstützt wird, und einer Vielzahl von anderen Schülerinnen und Schülern, die das Unterrichtsangebot teils nutzen, um es in ihrem Sinne umzudeuten und zu konterkarieren, teils ihm durch Unruhe, Zwischenrufe und Nebentätigkeit die Aufmerksamkeit verweigern. Der Kollege springt zwischen dem geplanten Unterrichtskonzept und den durch die Störungen erzwungenen Interventionen hin und her. Nach ca. 25 Minuten gibt er dies auf: *Die Störung war zu heftig, ich gebe ihr den Vorrang – der Sozialpädagoge in mir kommt gerade durch und damit Ruth Cohns Themenzentrierte Interaktion. Es sind viele Gedanken, Gefühle und Aktionen im Raum – die Raum brauchen. Heute ist hier eine andere Lebenskundegruppe als die, die ich noch vor 4 Wochen hatte.*

*Ein lautes und deutliches „Stop“ und die Feststellung, dass heute in unserem Unterricht eine Grenze überschritten wurde. Einerseits die gewalttätige Äußerung von Moritz, die provozierenden Handlungen von Roberto und Diana – aber auch die extreme Unruhe heute in dieser Stunde. Ich erzähle, dass ich Magda morgens im Flur getroffen hätte und ihr gesagt hätte, dass ich mich auf die 3b freue, da wir ja so lange keinen Unterricht mehr zusammen hatten. Doch*

*dass sich seit dem letzten Mal sich meinem Empfinden nach etwas verändert habe. Ich stelle die Frage: Was ist los? Woran liegt das?*

Obwohl es noch vereinzelte Störungen gibt, ist dies der erste Moment, in dem die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler die Aufmerksamkeit auf den Lehrer und seine Frage richtet. Verschiedene Schülerinnen und Schüler geben unterschiedliche Erklärungen. Einige haben mit persönlichen Erlebnissen am Wochenende zu tun, mehrere erwähnen tatsächlich intensiven Medienkonsum, eine Schülerin sagt, dass sie auf diese Weise keinen Unterricht machen müssen. Dieser Schwenk des Lehrers, den man auch als grundsätzliches Explizitwerden beschreiben könnte, führt dazu, dass plötzlich doch die Gruppe als Gruppe existiert und ein gemeinsames Gespräch möglich wird. Der Lehrer nutzt diese Gelegenheit schließlich, um den Bogen zu seinem ursprünglichen Thema zu schlagen, das augenscheinlich auch das Thema der Schülerinnen und Schüler war und ist: überbordender Medienkonsum am Wochenende und die damit einhergehende Unfähigkeit, sich auf anderes zu konzentrieren.

Es ist interessant und verweist auf das vorherige Kapitel, dass der Kollege diesen Schwenk auch als einen Rollenwechsel wahrnimmt: Jetzt ist er nicht mehr Lebenskundelehrer, sondern Sozialpädagoge. In seinem Praxisprotokoll reflektiert er seine Arbeit.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Allerdings finde ich, dass eine Wertetheorie im Einklang mit der humanistischen Praxis stehen sollte. Deshalb versuche ich den Lebenskundeunterricht weiterhin praktisch und erfahrungsbezogen zu gestalten. Etwas, womit ich mich sehr schwer tue in diesem Zusammenhang, ist, dass ich die eigenen Ansprüche an mein Wirken als Pädagoge dabei immer weiter zurücknehmen muss. Waren zum Beispiel Philosophie und die Ideen großer DenkerInnen in den ersten Jahren fester Bestandteil meines Unterrichts, so kann ich seit ca. 5 Jahren nur noch in ausgewählten Gruppen und punktuell mit philosophischen Fragen bzw. Methoden arbeiten. Während ich in Kaulsdorf (Randgebiet mit einem großen Anteil Kindern aus dem Siedlungsgebiet) klassische Unterrichtsreihen laut Rahmenplan (a.a.O.) anbieten konnte, musste ich in der Schule im Marzahner Promenaden-Kiez von Anfang an improvisieren und mit klassischen freizeitpädagogischen Projekten mit Wertebezug agieren. In einer 7., 8., 9. Stunde hatten die SchülerInnen keine Lust auf Evolution, Vernunft oder das Kennenlernen verschiedener Religionen. Schlussendlich bedeutet dies für mich, die Unterrichtsmethoden „bedarfsgerecht“ anzupassen und den Rahmen des Rahmenlehrplans Jahr für Jahr ein Stück weiter zu fassen und damit auch eigene Ansprüche und Vorstellungen einer humanistischen Bildung zu senken. Es ist nur begrenzt möglich, das Verhalten und Lernen der SchülerInnen zu planen. Gegenüber einer Erzeugungsdidaktik, die eine Erschließung von Bildung über Methoden der LehrerInnen vorsieht, kann eine Ermöglichungsdidaktik zur eigenständigen Erschließung von Bildungsinhalten durch die SchülerInnen gelingen. Dabei ist es wichtig zu wissen,

Die Frage, ob und in welcher Form Intentionen, Unterrichtsziele und auch Werte explizit gemacht werden sollen, hat die KollegInnen im gemeinsamen Workshop sehr ausführlich beschäftigt. Hierzu gab es eine Diskussion, in der ganz unterschiedliche Aspekte zur Sprache kamen und in der zudem deutlich wurde, dass die KollegInnen teils komplett entgegengesetzte Vorgehensweisen haben, wie die Diskussion zeigt:

A: Ich habe angefangen, das nicht mehr ‚Spiel‘ zu nennen, weil ich oft von Schülerinnen und Schülern gehört habe: „Ach wir spielen.“ Sage ich: „Nein, wir machen soziale Übung.“ – „Ach so, ahhh“ Weil spielen hat ’ne Leichtigkeit, die aber so verkommt zu ...

F: ... Beliebigkeit...

A: Ja, ja zu so einer: „Wir spielen ein bisschen.“, so ein Zeitvertreib. Das ist auch in der Gesellschaft nicht so. Spiel ist da nicht so angesehen. Soziale Übung, das hört sich anders an. Ich runde es auch noch mal ab und frage: Was habt ihr denn gelernt? Hat irgendjemand was gelernt? Ist euch was aufgefallen?

G: Mhm.

F: Oder ich frage dann: Warum haben wir das gespielt?

G: Ja, so irgendwie, um das ein bisschen einzuordnen.

D: Interessant: Ich mache extra genau das Gegenteil.

G: Echt?

D: Ja, tatsächlich. Ich kündige das wirklich nur als zweckfreies Spiel an. Ich sage jetzt nicht zu den Kleinen „zweckfreies Spiel“, aber doch als Spiel. Ich bin allerdings auch an einer Schule, wo eine der vier Säulen das pädagogische Spiel ist. Leider ist das Spielen sehr verkommen, was die Schulleitung auch sehr bedauert. Das ist diese Jenaplan-Pädagogik. Ich habe mir da keine großen theoretischen Dinge durchgelesen, aber ich fühle mich

---

welche Methoden die SchülerInnen verinnerlicht haben und welche Lernstrategien bzw. Lösungsstrategien sie kennen. Ich mache vermehrt Angebote, lasse ausprobieren, ermögliche es, Erfahrungen zu sammeln, rumzuspinnen, querzudenken, einer Sache auf den Grund zu gehen. Nebenbei trainiere ich im Lebenskundeunterricht Methoden und Kompetenzen. Ich versuche ein didaktisches Design zu entwerfen, einen Plan auf Widerruf und versuche, immer Alternativen in petto zu haben oder einfach angemessen zu reagieren, wenn es mal wieder gar nicht so kommt, wie ich mir vorher ausgedacht habe.

allein dadurch bestärkt, das Spiel in den Vordergrund zu stellen. (...) Was ich aber wichtig finde, ist eine Feedbackrunde. (...) Nicht: Was habe ich dadurch gelernt? Sondern: Was ist passiert? Was war gelungen und dann kommt man automatisch auf das.

C: Das hatte ich letztens tatsächlich auch, jetzt wo du es sagst: Die sollten so eine Challenge als Gruppe schaffen: Auf einer Tischgruppe stehend über Fußmatten wandern zur Tür und es durfte aber nie: kein Fuß auf einer Matte sein. Es musste immer mindestens ein Fuß auf einer Matte sein, sonst ist diese Matte in der Lava untergegangen und sie mussten alle wieder von vorne anfangen. Und die mussten sehr oft von vorne anfangen und waren schon total frustriert, wollten es aber auch schaffen. Mit dem Pausengong hat es der letzte geschafft und sie haben sich total gefreut und haben gejubelt und dann stehe ich da und sag: Und warum hat es jetzt doch so gut geklappt? (monotoner lehrerhafter Tonfall) Und dann hat eine gesagt: Ja, weil wir dann aufeinander gehört haben (streberhafter Tonfall) und da dachte ich dann auch, das war unnötig, weil sie ja gemerkt haben, was zu dem Erfolg geführt hat, es umgesetzt haben.

E: Ja, das stimmt, das kenne ich auch. Dann denke ich, wissen sie jetzt, warum das so gelaufen ist und dann wissen sie es ganz genau und dann denke ich auch, das hättest du dir jetzt sparen können.

G: Aber warum, das ist ja auch für dich eine Vergewisserung, dass du dein Stundenziel auch erreicht hast, warum das nicht erfragen, auch wenn das vielleicht dann wieder untergeht. Andere schreiben darüber einen Test – die LehrerInnen – die richtigen LehrerInnen. Aber für uns ist das ein Feedback. Ich finde das nicht schlimm, das nochmal anzusprechen.

In der Pädagogik und auch in der Entwicklungspsychologie taucht die Debatte um Sinn und Unsinn des Lobens immer wieder auf. Die heterogenen Haltungen der KollegInnen zu dieser Frage legen die Vermutung nahe, dass wir es hier mit einem großen blinden Fleck zu tun haben, bei dem die LebenskundelehrerInnen letztlich intuitiv und erfahrungsbasiert entscheiden. Fatal wäre es, wenn sie lehrbuchmäßig oder routiniert vorgehen. Gerade weil

es bei Lebenskunde um die Bildung von Werten geht, wäre es wirklich wünschenswert, tiefere Einblicke in diesen Komplex zu gewinnen, führt er doch direkt zu der Frage, was denn eigentlich ein Ergebnis im Sinne des Humanistischen Lebenskundeunterrichts ist. Die Protokolle und die Diskussion sprechen dafür, dass es durchaus Unterrichtssituationen gibt, bei denen eine „Ergebnissicherung“ im engeren Sinne eher kontraproduktiv erscheint. Unter dieser Fragestellung ließen sich die Aufzeichnungen sicherlich noch weiter auswerten. Im folgenden Kapitel deutet sich schon an, wie weit man die Idee eines Ergebnisses lebenskundlich denken könnte.

### *3. Kapitel: Werte im Lebenskundeunterricht – oder die Rolle der Kinder*

In den oben ausgewählten Protokollausschnitten und Beschreibungen trat die Rolle der Kinder als AkteurInnen im Lebenskundeunterricht immer mehr in den Vordergrund. Sie sind GestalterInnen in einem produktiven Sinne, können aber auch enorm effektive ZerstörerInnen jeglicher Unterrichtsziele und -konzepte sein. Die beiden folgenden Grafiken (Abb. 1 und Abb. 2) zeigen die Gewichtung und Akzentuierung von Normen, Normativität und Regeln, aber auch von moralischen und ethischen Fragen, die im Lebenskundeunterricht eine Rolle bzw. auch eine Hauptrolle spielen. Wie oben beschrieben, wurden aus den Praxisprotokollen alle in einem normativen Sinn relevanten Textstellen markiert, formell strukturiert und inhaltlich geclustert, und zwar getrennt nach ihrer positiven und negativen Valenz. Dieses Vorgehen mag in einer praxisfokussierten und qualitativen Studie eigenartig anmuten, sieht es doch gerade von der Qualität und dem Kontext der jeweiligen Wertungen ab und konzentriert sich ausschließlich auf den propositionalen Gehalt einzelner Textstellen. Auch die graphische Veranschaulichung mutet auf eine Weise objektiv an, die hier nicht intendiert ist. Das Gegenteil ist der Fall: Es sind in höchstem Maße subjektive Wahrnehmungen – allerdings von mehreren Subjekten: die Wahrnehmung der Protokollierenden und meine auswählende und sortierende, die hier

zum Ausdruck kommen. Für den Auswertungsprozess empirischen Materials gibt es kein standardisiertes Verfahren, man muss es immer wieder neu erfinden. Das bedeutet, immer wieder neue Blickwinkel und Perspektiven zu entwickeln, um das Material zum Sprechen zu bringen. Ob das funktioniert, hängt nicht zuletzt auch von den RezipientInnen ab: Bietet die Darstellung Anknüpfungspunkte für die Diskussion, erkennen sich AkteurInnen darin wieder, bereichert es den Diskurs? Was fällt den Einzelnen dazu ein? Dieses Verfahren bezieht seine Berechtigung auch aus dem Kontrast zu anderen Auswertungspfaden, die hier besprochen wurden, und genau umgekehrt einzelne Momente ganz intensiv und detailliert in den Blick nehmen. Die Entstehung der Graphiken gleicht dem Sammeln eines Wildblumenstraußes auf einer Wiese, bei dem es ein Kriterium gibt: z. B. alles, was blüht. Danach wurden die Blumen nach unterschiedlichen Kriterien ordnen: nach Farben, nach Gattungen usw. Der/die KennerIn wird auch nach der Neuordnung erkennen können, um was für eine Art von Wiese, um welche Jahreszeit es sich handeln könnte und ob es eine eher trockene oder feuchte Saison ist. In diesem Sinne sind diese Grafiken zu verstehen: als eine subjektive Neuordnung von KennerInnen, als Vorschlag einer alternativen Betrachtung, als umgedrehter Blick durch ein Fernglas, als Überprüfung und Rahmung anderer Argumentationslinien, die auf anderen analytischen Pfaden entstanden sind.

Besonders augenfällig und auch in höchstem Maße erfreulich sind die Menge und die Vielfalt an Begriffen, mit denen die Bereiche Selbstbestimmung/Individualität auf der einen und soziales Miteinander/Sozialität auf der anderen Seite terminologisch präsent sind. Das spricht dafür, dass diese scheinbar entgegengesetzten Wertedimensionen thematische, aber auch beziehungs-dynamische Schwerpunkte bilden, die den Humanistischen Lebenskundeunterricht in einem positiven Sinne prägen. Aus dem reziproken Verhältnis dieser beiden Dimensionen heraus scheint es im Lebenskundeunterricht immer wieder möglich, gerade deren wechselseitige Abhängigkeit in eine produktive Spannung zu bringen. Mit Konstruktivität und Destruktivität ist hier also immer normative Konstruktivität bzw. normative Destruktivität gemeint.



Abb. 1



Abb. 2

Das Schaubild zur Visualisierung von normativem Misslingen, Störungen und kritischen Situationen im Lebenskundeunterricht (Abb. 2) soll tendenziell Gewichtung und Abstufung von „milden“ Formen falschen Verhaltens (breit und oben) und von dramatisch schwerwiegenden (schmal und unten) spiegeln. Die unterschiedlichen Schriftgrößen entsprechen der Häufigkeit dieser jeweiligen „Vergehen“: Je größer, desto häufiger. Die bezeichneten „Vergehen“ verdeutlichen in ihrer Frequenz, aber auch in der Monotonie der Wortwahl das Ausmaß an Destruktivität sowie die Ohnmacht, damit umzugehen. Der instabile Aufbau des Turms versinnbildlicht, dass Schülerinnen und Schüler durch störendes Verhalten das Unterrichtskonzept der LebenskundelehrerInnen zum Einsturz bringen können. LebenskundelehrerInnen wenden einen nicht unerheblichen Teil ihrer Zeit und Energie auf, um auf Störungen zu reagieren und damit umzugehen. Sowohl die Störungen selbst als auch die Reaktionen darauf sind hochgradig normativ: Hier werden offizielle und informelle Regeln verletzt, aber auch Werte torpediert und zur Disposition gestellt, verteidigt, durchgesetzt oder eben auch verletzt. Der Umgang mit schwierigen Kindern und Störungen beschäftigt uns auch auf einer theoretischen Ebene und wird regelmäßig in Fortbildungen thematisiert. Brigitte Wiczorek-Schauerte setzt sich aus der Perspektive einer systemisch-analytischen Pädagogik mit der Frage auseinander, wie wir mit diesen Störungen umgehen bzw. wie wir sie deuten sollten, und das führt zu der sehr grundlegenden Frage, welches Menschenbild wir eigentlich zugrunde legen, wenn wir Kinder auf ihrem Wege zu selbstbestimmten, humanistisch gesinnten Menschen begleiten wollen. Das Systemische – (Psycho-)analytische ihres Ansatzes in Verbindung mit den neusten Ergebnissen der Neurowissenschaft führt zu einem Abschied von einem individualistischen Menschbild: „Nach diesem Ansatz ist das Selbst nicht mehr in ein Individuum eingeschlossen, sondern es ist Ausdruck von Beziehungen und Bezogenheit.“<sup>26</sup> Dieser Ansatz stimmt insofern mit praxistheoretischen Konzeptionen überein, als die Sprache als Vermittlerin unserer Beziehungen nicht eine dem Denken nachgeordnete

---

<sup>26</sup> Wiczorek-Schauerte, Brigitte: Vom Defizit zur Ressource. Der Gewinn von Freiheit und Selbstbestimmung in der Systemischen Pädagogik. In: Caysa, Petra; Wiczorek-Schauerte, Brigitte (Hrsg.): Konstruktionen der Freiheit. Systemische Pädagogik als humanistische Praxis. Aschaffenburg, 2016, S. 33-70, S. 50.

Funktion ist, sondern selbst ein Wahrnehmungsorgan<sup>27</sup>, das unseren Weltbezug prägt. Auch Wieczorek-Schauerte betont, dass Kinder mit einer Lebensgeschichte in die Schule kommen und fortan auf Pädagogen treffen, deren Handeln durch eine Haltung geprägt ist, die einerseits auf „verdichtete Erfahrungen“ und andererseits auf deren Reflexionen beruht.<sup>28</sup> Sie warnt davor, dass humanistische Prinzipien und Postulate Gefahr laufen, zu Dogmen zu werden, wenn sie nicht mit einer Philosophie des sozialen Konstruktivismus verbunden sind – mithin ihre eigene geschichtliche und kulturelle Situiertheit mitdenken. Es stellt sich aber auch die Frage, wo diese „kollektiven Konstruktionen von guten Leben und der Lebenspraxis“ passieren. Beanspruchen wir als HumanistInnen, besondere ExpertInnen für diese Frage zu sein und diese festzulegen, oder müssen wir nicht davon ausgehen, dass die Frage nach dem guten, richtigen und humanistischen Leben allgewärtig ist und somit auch im Lebenskundeunterricht stattfindet und zwar auch in Form von Widersprüchen? Der systemische und der praxistheoretische Ansatz gehen darin überein, dass Konflikte, dass Auseinandersetzungen, dass Störungen ein produktiver Aspekt unserer Alltagsrealität sein können, wenn wir das zulassen und wenn wir theoretische Konzepte haben, die das reflektieren. Ich würde deshalb auch einen Schritt weitergehen und nicht nur warnen, sondern auch fordern, dass der moderne Humanismus diese beziehungshafte, sprachliche und konflikthafte Dimension des Menschseins in seine Grundbegriffe aufnimmt und sich nicht nur auf der „Sonnenseite“ der Werte bewegt. Wenn wir unserer Behauptung vollumfänglich gerecht werden wollen, dass wir die SchülerInnen dort abholen, wo sie stehen, dann muss das auch für die Verhaltensweisen gelten, die unseren Wertvorstellungen widersprechen. Die KollegInnen müssen sich mit dieser Destruktivität tagtäglich auseinandersetzen und sich auch normativ dazu verhalten. Diese extrem anstrengende Dimension des Lebenskundeunterrichts aus allen Überlegungen zum pädagogischen Leitbild und den Werten, die wir vertreten, herauszuhalten, birgt die Gefahr, dass sich zwischen den Zielen und Werten, die wir vermitteln sollen und wollen, und der schulischen

---

<sup>27</sup> Wieczorek-Schauerte, Brigitte: a.a.O., S. 47.

<sup>28</sup> Wieczorek-Schauerte, Brigitte: a.a.O., S. 33.

lebenskundlichen Alltagspraxis eine Kluft auftut.

Die folgenden Unterrichtsbeispiele zeigen, wie subtil und normativ die Beziehungsdynamik sein kann, wie destruktiv weltanschauliche Auseinandersetzungen unter Kindern werden können und wie sich humanistische Werte im Dialog durchsetzen, wenn man es zulässt.

Die Zielsetzung des Kollegen für diese Unterrichtseinheit (*Die Schülerinnen und Schüler sollen sich wahrgenommen fühlen*) wird gleich zu Beginn auf eine Probe gestellt. Dem eigentlichen Unterricht geht eine ruhige Ankunftsphase voraus, in der die Schülerinnen und Schüler nach und nach eintrudeln, ihre Plätze einnehmen und in Einzel- oder kleine Gruppengespräche vertieft sind.<sup>29</sup> Es läuft leise Musik. Während der Lehrer en passant kurze Begegnungen mit einzelnen Schülerinnen und Schüler hat, wird er auf die Anwesenheit eines Vaters aufmerksam. Im kurzen Gespräch stellt sich heraus, dass der betreffende Schüler wegen sozialer Schwierigkeiten an diese Schule gewechselt ist und immer von einem Elternteil begleitet wird. Der Kollege erinnert sich nun auch an dieses Arrangement, muss aber in dem Dialog seine Unkenntnis des Schülernamens umschiffen. *Klar, denke ich, bei über 200 Schülerinnen und Schülern kein Thema. Aber trotzdem ärgerlich. Warum machst du nicht jedes Mal ein illegales Foto vom Schüler mit einem Namensschild? Inkonsequenzen werden in diesem Job immer bestraft. Nur nicht dem Vater zeigen, dass ich den Namen seines ... Sohnes? ... nicht kenne.*<sup>30</sup>

Der ritualisierte Stundenbeginn, der die entspannte Grundstimmung festigen soll, sieht das Wachflüstern vor. Dabei wecken sich die Schülerinnen und Schüler reihum, indem sie einen Namen flüstern. Der Name des neuen Schülers fällt lange nicht und beim Lehrer steigt die Anspannung, da er selbst hier nicht soufflieren kann. *Auweia, kennen die Schülerinnen und Schüler überhaupt den Namen? Habe ich damit heute den ersten Fehler gemacht? Die Bemühung um die Integration des Schülers und der Wunsch, ihm einen guten Start in den möglicherweise schwierigen Tag zu ermöglichen, würde konterkariert werden, wenn er als*

---

<sup>29</sup> Es handelt sich um eine JÜL-Gruppe, in der Kinder der Jahrgangsstufen eins bis drei unterrichtet werden.

<sup>30</sup> Da das Kind eine Kapuze trägt, kann der Kollege das Geschlecht des Kindes nicht auf Anhieb erkennen.

*Einzig nicht wachgeflüstert würde. Sein Name fällt und fällt nicht... Meine Sorge erweist sich als unberechtigt, weil die Schülerinnen und Schüler demjenigen, der keinen Namen mehr zu kennen scheint, diesen leise zuflüstern. Sie helfen sich. Auch sie wollen einen guten Start. Lläuft.*

Die Erinnerungslücke des Lehrers, die die Gefahr birgt, dass der neue (zuvor gemobbte) Schüler auch hier wieder eine Außenseitererfahrung machen könnte, wird durch die Kinder aufgefangen, die den geplanten Ablauf des Lehrers unterstützen. Das Stundenziel *Die Schülerinnen und Schüler sollen sich wahrgenommen fühlen* gewinnt hier eine neue Wendung: Der neue Schüler erlebt, dass seine MitschülerInnen seinen Namen kennen und einem, der ihn doch vergessen hat, auf die Sprünge helfen, sodass auch er selbst in diese Übung eingebunden werden kann, und zwar ohne viel Aufhebens. Vielleicht bekommt er das Getuschel mit, vielleicht auch nicht, in jedem Falle ist es ein sozialintegratives Getuschel. Das Besondere an dieser Situation ist, dass der Kollege hier einen didaktischen Rahmen aufspannt, den die Kinder dann in seinem Sinne ausfüllen, in dem er aber nichts tut und nur die Nerven behält.

Ganz anders stellt sich der Sturm dar, in den eine Kollegin gerät, als sie das vermeintlich harmlose Osterfest in einer 4. Klasse thematisiert.<sup>31</sup> Die Stunde findet in der Woche vor Ostern statt und die Kollegin möchte das Bemalen von Ostereiern nicht ohne thematischen Zusammenhang anbieten. Deshalb stellt sie zu Beginn der Stunde die Frage, was es mit den Osterferien auf sich habe: *„Warum haben wir Ferien? Was machen wir da?“* Mehrere Kinder melden sich, einige rufen irgendetwas. Ich ermahne alle, sich zu melden und nur zu sprechen, wenn man dran ist. Dann nehme ich Abadi dran: *„Es sind Ferien.“* Frage: *„Warum haben wir Ferien?“*, darauf Lucy: *„Wegen Ostern. Es sind Ferien und es ist Ostern.“* – Gut: *„Was feiert man an Ostern?“* – Etwas ratlose Gesichter: Ainez meldet sich und ruft gleichzeitig: *„Darf ich eine Frage stellen?“* Ich bitte sie, sich ihre Frage für später zu merken, denn ich will nicht vom Thema abkommen. Ratlosigkeit – Ich frage: *„Wer feiert denn Ostern von euch?“* Einige heben die Hand. Ich fordere zu eindeutigen Handzeichen auf: *Etwa ein Drittel der Kinder heben die Hände. Die*

---

<sup>31</sup> Darüber hinaus befinden sich drei aufgeteilte Gastkinder aus einer 6. Klasse in der Gruppe.

Mädchen in einer Ecke tuscheln und kichern. Ich bitte sie, jetzt ihre „Nebentätigkeiten“ (Briefchen schreiben) einzustellen. Also: „Was feiern wir Ostern? Was für ein Fest ist das?“ Einige rufen etwas von Eiern und Osterhasen und kichern. Nico: „Christen feiern Ostern!“ – „Richtig! Ostern ist ein christliches, ein religiöses Fest.“ – Erstauntes Innehalten in der Klasse – „Und was feiern die Christen an Ostern?“ Charlotte meldet sich und sagt: „Jemand ist von den Toten auferstanden und in den Himmel gefahren...?“ Einige gucken ungläubig und rufen „Quatsch!“ – Muhamad macht eine Grimasse zu Charlotte, die hält inne und sagt: „Ich spreche nicht weiter...“ Ich ermahne Muhamad und bitte Charlotte, weiterzusprechen. Sie verneint. Dann sage ich, dass Charlotte Recht hat mit dem, was sie sagt, und dass ich sammeln will, was die Kinder über Ostern wissen. Ich verbitte mir auch Wertungen und abfällige Kommentare.

Karl guckt gequält und ruft: „Das war Jesus Christus!“ Er kann die Situation kaum aushalten. Ich bitte um Ruhe, weitere Kinder melden sich. Ich nehme Nico dran: „Jesus ist gekreuzigt worden!“ – wieder tumultartige Empörung über so viel ‚Unsinn‘. Die Kinder versuchen durch Gespräche mit den Nachbarn herauszufinden, was an der Sache dran ist. Karl vergeht fast, stöhnt und macht Geräusche. Der Erzieher kümmert sich um ihn. Ich bitte um Ruhe und ermahne die Schülerinnen der 6. Klasse, die vor sich hinplappern, still zu sein. Ich bitte Karl, sich zu melden und nehme Jasmin dran, dann Karl: „Jesus Christus ist in den Himmel gefahren.“ Nächste Frage: „Wer war Jesus?“ Charlotte: „Der Sohn Gottes!“ – Allgemeine Empörung von einigen arabischen Kindern. Abadi lacht böse / hämisch. Ich ermahne Abadi, der sich gleichzeitig meldet, und sage ihm, dass er gleich drankommt und aufhören soll zu lachen.

Und ich fasse zusammen: „Es ist alles richtig, was gesagt wurde: Christlicher Glaube ist, dass Gott seinen Sohn auf die Erde geschickt hat, damit er unsere Sünden von uns nimmt. Er wurde umgebracht, gekreuzigt, am Karfreitag. Das ist der Feiertag 2 Tage vor Ostern. Karfreitag ist der höchste christliche Feiertag. Und am Ostersonntag ist er von den Toten auferstanden und in den Himmel gefahren. Das ist christlicher Glaube und das feiern die Christen an Ostern. Ostern ist das wichtigste religiöse Fest der Christen.“

Sprachlosigkeit, dann Empörung. Sami kann es nicht aushalten. Ich frage ihn, was los ist: „Warum reden wir darüber? Das ist doch total unwichtig?!“, platzt es aus ihm heraus. Antwort:

„Ich möchte, dass ihr wisst, was Ostern für ein Fest ist.“ Ainez: „Darf ich meine Frage stellen?“ – „Zum Thema?“ – „Nein!“ – „Dann später bitte.“

Abadi ist außer sich und platzt gleich. Ich spiele eine kurze improvisierte Sequenz auf der Mundharmonika, damit die Kinder ruhiger werden. Dann kommt Abadi dran: „Das ist alles Quatsch! Es gibt keinen Sohn Gottes, der auf die Erde gekommen und von den Toten auferstanden ist: Jesus ein Rasul – so steht es im Koran.“ Die Erklärung, was ein Rasul ist, habe ich im allgemeinen Tumult nicht mehr verstanden. Karl ruft gequält dazwischen: „Doch, Jesus war Gottes Sohn und ist gekreuzigt worden...“ Ich gehe zu ihm hin und streichle ihn, damit er sich beruhigt. Gleichzeitig verschaffe ich Ruhe durch Ermahnungen und noch einen Mundharmonika-Einsatz.

„Es ist alles richtig, was gesagt wurde: Im Christentum gibt es den Glauben an Jesus als Gottes Sohn, der von den Toten auferstanden ist. Die Muslime glauben das nicht. So beurteilen die verschiedenen Religionen die gleiche Geschichte verschieden. Das eine ist der christliche und das andere der muslimische Glaube.“ Ainez: „Meine Frage.“ Ich bitte Ainez, ihre Frage zu stellen. „Wie kann ein Mensch, der getötet wurde, auferstehen? Das ist doch Quatsch.“ Ich sage: „Ja, das wäre ein Wunder. In allen Religionen gibt es Wunderglauben.“ Fragende Gesichter. Jemand ruft: „Es gibt 3 Religionen!“ Ich nehme das auf und sage: „Nein, es gibt noch mehr Religionen, es gibt viele. In allen Religionen gibt es den Glauben an Wunder. Die Idee, dass Jesus Gottes Sohn ist und von den Toten auferstanden ist, ist eine christliche Vorstellung. Auch Muslime glauben an Wunder. Im Islam gibt es auch Wunderglauben.“ Ainez: „Wenn ich ein Mensch bin und sterbe, dann kann ich doch nicht von den Toten auferstehen.“ Ich gebe ihr Recht: „Ja, das ist Wunderglauben!“ Hier kommt kein Widerspruch mehr, aber der letzte Rest Aufmerksamkeit ist aufgebraucht. Wir haben noch 20 Minuten Unterrichtszeit.

Die Szene spricht für sich selbst und lässt an Explizität nichts zu wünschen übrig. Die unterschiedlich religiös geprägten Kinder geraten über das Thema Ostern blitzschnell in eine Konfrontation, in der es um die Deutungshoheit im Hinblick auf Jesus Christus geht. Während der muslimische Junge das Thema als irrelevanten Quatsch abtut, ist der christlich

geprägte Junge in seinem Glauben tief gekränkt. Der Versuch der Kollegin, beide Religionen als unterschiedliche Glaubensformen darzustellen, muss sich gegen zunehmende Unruhe und beleidigendes Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler behaupten. Muhamad gelingt es, Charlotte mundtot zu machen. Abadi verschafft sich und seiner religiösen Deutung Gehör und Sami stellt die Relevanz des Themas in einer Form in Frage, die die religiösen Gefühle des christlichen Karls verletzt. Im Dialog mit der philosophisch argumentierenden Ainez gelingt es der Kollegin zu sagen, dass es in den verschiedenen Religionen unterschiedliche Formen von (irrationalem) Wunderglauben gibt. Allerdings steht zu befürchten, dass das bei den Schülerinnen und Schülern nicht wirklich ankommt, da der Konflikt sehr dominant war.

Ein erklärtes Ziel des humanistischen Lebenskundeunterrichts im engeren Sinne, aber auch des Humanismus allgemein ist es, die Toleranz gegenüber anders Denkenden – auch weltanschaulich anders Denkenden – zu fördern. Insofern leistet die Kollegin hier einen ganz besonderen Beitrag. Allerdings droht ihr Unterrichtsziel durch die große Unruhe und die vielen Störungen unterzugehen. Die ganze Sequenz wirft viele Fragen auf: Was ist das für ein zusammengewürfelter Haufen, mit dem die Kollegin da fertig werden muss? Welche situativen Voraussetzungen müssten hier gegeben sein, damit das Unterrichtsziel, Toleranz gegenüber religiös Andersdenkenden zu fördern, erreicht werden kann? Wie verhalten sich die Ausführungsvorschriften zum Religions- und Weltanschauungsunterricht zur schulischen und lebenskundlichen Wirklichkeit? Jede dieser Fragen ist überaus komplex: Die Gruppe besteht aus Kindern mit unterschiedlichen religiösen Prägungen: teil muslimisch, teils christlich. Außerdem sitzen schulorganisatorisch bedingt drei ältere SchülerInnen in der Gruppe, die Gastkinder genannt werden. Zu Beginn der Stunde verhalten sie sich auch wie Gäste: recht still. Mit fortschreitender Zeit werden ihre Störungen immer dominanter. Die weltanschauliche Heterogenität macht es bestimmt nicht leicht, aus dieser bunten Mischung eine sozial funktionierende Gruppe zu machen, in der es möglich wäre, religiös-weltanschauliche Meinungsverschiedenheiten auf eine respektvolle Weise zu thematisieren, die Anwesenheit der drei Gastkinder macht es aber

praktisch unmöglich. Um weltanschauliche Differenzen auf eine gute Art zu verhandeln, ist ein dicht gesponnenes Netz von Beziehungen der SchülerInnen untereinander, aber auch mit der Lehrerin unabdingbar. Aber auch ein sozial geschützter Raum ist wichtig, in dem Meinungen geäußert werden können, ohne dass Zaungäste dabei zusehen und durch ihre Reaktionen Partei für die eine oder andere Position ergreifen. Die Rahmenbedingungen sind hier denkbar schlecht, aber es stellt sich natürlich die Frage, ob es nicht ein solches Maß an sozialer und weltanschaulicher Heterogenität geben muss, um Toleranz überhaupt einüben zu können und weitergehend die Frage, ob die Einteilung der Kinder, die das religiöse und weltanschauliche Angebotsspektrum der Schulen vorsieht, der gesellschaftlichen Wirklichkeit entspricht. Für den Humanistischen Lebenskundeunterricht im engeren Sinne, aber auch für den organisierten Humanismus allgemein wirft dieser Komplex sehr grundlegende Fragen auf. Wenn wir weltanschauliche Toleranz pflegen und im Rahmen des Lebenskundeunterrichts fördern wollen, dann bedarf es dazu einer gewissen weltanschaulichen Heterogenität im Lebenskundeunterricht, die aber laut Ausführungsvorschriften und rechtlichen Regelungen so gar nicht vorgesehen ist. Wenn wir, wie es im Alltag auch tatsächlich geschieht, den Lebenskundeunterricht für alle Kinder öffnen und damit eine wunderbare Toleranz praktizieren, dann stellen wir fest, dass wir es mit einer sehr bunten Mischung zu tun haben und das ruft die Frage auf den Plan, ob wir mit einem Humanismusbegriff, der sich als Weltanschauung primär von Religion abgrenzt, dieser Vielfalt und Dynamik gerecht werden können.

Das folgende Beispiel einer Unterrichtsstunde in einer 5. Klasse zeigt, wie produktiv eine solche Auseinandersetzung verlaufen kann, wenn die Rahmenbedingungen stimmen, aber auch wie komplex solche Auseinandersetzungen sind und wie viel kommunikatives Fingerspitzengefühl erforderlich ist. Angemerkt sei, dass das Thema Religion hier nicht vom Lebenskundelehrer eingeführt wurde, sondern von den SchülerInnen.

*Wie immer bin ich gut vorbereitet. Material liegt bereit, der Stuhlkreis ist vorbereitet. Und wie immer in dieser Gruppe passiert etwas Unvorhersehbares. Eigentlich besteht die Gruppe aus*

sechs Schülern. Über den Verbleib der beiden anderen etwas zu erfahren, ist nicht so einfach. Manche Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe erzählen gerne Geschichten, erfundene Geschichten. Ich muss mit dem nötigen Respekt und Vertrauensvorschuss in das Gespräch gehen, aber auch vorsichtig sein. Auch heute wird sich wieder bestätigen, dass einige Schüler geschickt Informationen zurückhalten. Sie scheinen es gewöhnt zu sein, sich zu verstecken. Vielleicht schützen sie etwas, das ihnen besonders wichtig ist. Vielleicht vertrauen sie mir nicht. Vielleicht vertrauen sie niemandem, den sie nicht als ihresgleichen erkennen. Eine Spekulation nur. Vielleicht haben sie auch einfach Lust, Geschichten zu erzählen.

Der Stuhlkreis wird angenommen. Die Form bleibt gewahrt. S. und M. sind heute die Wortführer. Steine werden auf Stimmungsgesichter gelegt.<sup>32</sup> Doch bevor ich mit dem Prozedere des Gesprächskreises beginnen kann, beginnt ein Schüler ein Thema, auf das ich sehr gerne einsteige. M. erzählt von seiner Familie und dass seine Eltern getrennt leben. Was aktuell ist und was nicht, kann ich in dem Moment nicht entscheiden. Ich beschliesse weiter zuzuhören. L. grinst. Für mich durchaus eine Warnung. Hier wird gleich etwas nicht stimmen. M. erzählt, dass seine Mutter wieder verheiratet sei. Mit dem Cousin seines (leiblichen) Vaters. „Ehrlos“, kommentiert S. Die Geschichte eskaliert. Sein Vater sei zur Wahrung seiner Ehre genötigt gewesen, den Cousin „abzustechen“. „Ehrenmord“, wirft ein bis dahin stummer Schüler ein. M. und S. sind sich einig, dass eine Frau sich nicht derartig verhalten dürfe. Ich schalte mich vorsichtig ein und verweise auf das Recht der Mutter, selbst über ihr Leben zu bestimmen. Gleichzeitig weiß ich um das Gefühl der Demütigung, das ein Mann empfinden kann, wenn seine Frau mit jemand anderem zusammenleben will. Den „Ehrenmord“ nehme ich der Geschichte noch nicht ab. Wie gesagt, kann man in dieser Gruppe nicht sagen, was erfunden und was wahr ist. Es scheint so zu sein, dass ich als LK-Lehrer in dieser Gruppe die Rolle habe, an der die Schülerinnen und Schüler ihre Ansichten über Moral testen wollen. Sie triggern gerne.

Ich bringe das Gespräch auf das Thema Gleichberechtigung, ohne den Begriff zu nennen. Wie,

---

<sup>32</sup> Bei dieser Variante des Stuhlkreises sitzen die Kinder um ein Arrangement von Steinen und Gesichtern, die unterschiedliche Gefühle zeigen. Die Kinder können – wenn sie wollen – einen Stein nehmen und auf eines der Gesichter legen, das ihre aktuelle Stimmung spiegelt. Sie können das auch erläutern, wenn sie wollen.

mit welcher Begründung, so möchte ich wissen, könne einem Menschen etwas verweigert werden, was einem anderen erlaubt sei? Wenn sein Vater mit der Cousine seiner Frau zusammengekommen wäre, ob das auch ein Problem geworden wäre? Nein, wirft S. ein, denn der sei ein Mann. Er bringt das Beispiel, dass Frauen Kopftücher tragen müssten, Männer nicht. „Kopftücher?“, frage ich. „Herr J.“, antwortet S., „Sie haben Kopftuch gesagt.“ Er triumphiert, weil er im Eifer des Wortgefechtes – S. und M. reden teilweise gleichzeitig – nicht gemerkt hat, dass er das Wort als Erster benutzt hat. S. weiß offensichtlich, dass die Existenz von Kopftüchern „Deutsche“, meistens als Christen bezeichnet, herausfordert. Nein, antworte ich ihm, er habe das Kopftuch in die Debatte mit eingebracht. Gerne greife ich das Gespräch an diesem Punkt auf. „Wieso darf ein Mann etwas, was eine Frau nicht darf?“, versuche ich die Sache auf den Punkt zu bringen. M. ruft schnell, dass seine Schwester auch nicht schwimmen gehen dürfe, er aber wohl. „Doch“, sagt der eher stumme L., „aber mit einem Burkini.“

Die Stoßrichtung des Gesprächs ist eindeutig: Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre Moralvorstellungen gegen eine andere als fremd empfundene in Stellung. Wenn meine Schwester, will ein Schüler mich persönlich ins Gespräch ziehen, wenn die also mit fünfzehn mit einem Mann „rummachen“ würde, ob ich dann nicht auch als Bruder eingreifen würde? Wieso soll meine Schwester denn nicht mit fünfzehn mit einem Mann rummachen?“, frage ich zurück. Und was Rummachen heiße? „Naja, so, Sie wissen schon...“ – „Nein, weiß ich nicht.“

Lebenskunde ist neu an dieser Schule. Von Anbeginn an hat die Existenz dieses Faches an einer Schule, an der es keinen christlichen, sondern nur islamischen Unterricht gibt, für eine Polarisierung gesorgt. Ich weiß, dass die Schülerinnen und Schüler der 5b sehr interessiert sind an diesem Typen, der einmal in der Woche kommt und offensichtlich nicht ihren bekannten Mustern entspricht. Schnell habe ich gemerkt, dass es zu meiner Rolle gehört, dieser Gruppe wohlgehemmt, Raum für solche Gespräche zu bieten. Ich bin sogar ab und an das Zentrum der Auseinandersetzungen – als „Atheist“, als „Deutscher“, auch mal als „Christ“.

Dass ich kein Christ bin, haben die Schülerinnen und Schüler schon längst verstanden. Sie sind sich unsicher, wo sie mich einordnen sollen. S. und M. wollten sich immer schnell auf ihre muslimische Identität zurückziehen. So auch im weiteren Verlauf: Es sei von Gott so gewollt.

*Klare Aussage. Ich wage mich respektvoll auf vermintes Gelände: Wann der Koran, die „Scharia“, wie S. es definiert, denn geschrieben worden sei? Damit diese Frage nicht als reine Provokation verstanden werden kann, schiebe ich nach: „Was einmal als Wahrheit galt, muss doch nicht für immer gelten.“ Die Schülerinnen und Schüler berichten von ihrem Wissen, über die Entstehungsgeschichte des Korans, von den Propheten, von den göttlichen Gesetzen. Ich bemühe mich, im Gespräch keine Gräben entstehen zu lassen. Es sei keine Frage der Religion, sondern eine, wie man die sogenannten heiligen Schriften liest, werfe ich ein. Wohl wissend, dass der Bruder von S. Salafist sein soll und seinem kleinen Bruder viel über seine Ansichten beibringt. Meinem ausdrücklichen Respekt gegenüber den als heilig betitelten Büchern füge ich hinzu, dass doch etwas, das zur Zeit der Entstehung von z. B. Bibel und Koran wichtig und richtig gewesen sein mag, heute keine Gültigkeit mehr haben muss. Eine Frau könne doch heute, ganz anders als zur Zeit des Korans, dessen Entstehung die Schülerinnen und Schüler genau und korrekt angeben können, sich umfassende Schulbildung aneignen, eine Ausbildung machen, studieren, für sich selbst sorgen. „Keine Frau braucht heute einen Mann, einen Bruder oder einen Cousin, der auf sie aufpassen muss“, schliesse ich. „Sie sorgen für sich selbst.“ Das gibt tatsächlich zu denken. S. vertritt trotzdem die Meinung, dass eine Frau das aber nicht müsse, weil die Männer für sie sorgen würden. Er scheint das für einen Vorteil des weiblichen Geschlechts zu halten. „Mein Vater war 9 Jahre auf der Schule. Meine Mutter hat Abitur“, bestätigt M. deskriptiv meine Ansicht. Die Aussage bleibt im Raum stehen und wirkt deswegen umso stärker.*

Die beiden Beispiele wurden ausgewählt, weil sie zeigen, wie stark die Kinder – in diesem Fall mit religiösen Anschauungen – den Lebenskundeunterricht prägen können. Außerdem werfen beide Sequenzen wiederum die Frage auf, was eigentlich ein Ergebnis ist. Im ersten Beispiel bemalen die Kinder im Anschluss Styroporeier und es besteht durchaus die Möglichkeit, dass sie während dieser Tätigkeit die Diskussion und was gesagt wurde noch einmal durchdenken und verarbeiten. Allerdings benutzen einige Kinder die Eier für weitere Regelbrüche und werfen sie durch den Raum oder unterstreichen ihre Missachtung des Themas durch eine entsprechende Arbeitsweise.

Das zweite Beispiel stellt sich im Hinblick auf die Frage der Ergebnissicherung als besonders kurios dar: Die Sequenz endet damit, dass ein Schüler die Behauptung des Lebenskundelehrers mit einem Beispiel aus seinem persönlichen sozialen Umfeld bestätigt. Das Statement bleibt dann wie mit einem großen Fragezeichen versehen im Raum stehen und „wirkt umso stärker“. Der Kollege nimmt also im engeren Sinne keine Ergebnissicherung vor, sondern überlässt es den Schülerinnen und Schülern selbst, ihre Schlüsse aus der Diskussion zu ziehen. Statt hier zu resümieren, geht der Kollege mit den Schülerinnen und Schülern noch ein Eis essen. Eigentlich um die interessante Diskussion fortzusetzen, aber der Spannungsbogen lässt sich nicht über Orts- und Zeitwechsel hinwegretten. Also reden sie über Familie, den Kiez, ihre Heimatländer und den abwesenden E., der die Schule gewechselt hat. Das Ergebnis lässt sich recht eindeutig beschreiben: Ein Gewinn an Vertrauen und Beziehung. *Auf dem Rückweg von der Eisdielen fragt mich L., ob ich nächstes Jahr in der Sechsten auch ihr Lehrer sei. „Ja“, antworte ich ihm. Er freue sich schon, sagt er.*

#### *4. Kapitel: Methodenreflexion: Praxisprotokolle – Beobachtungsprotokolle*

Die Entscheidung für das oben skizzierte empirisch-methodische Vorgehen war ursprünglich motiviert aus einer Mischung von pragmatischen und praxistheoretisch begründeten Überlegungen. Das Hospitieren im Unterricht ist eine allen Beteiligten bekannte Form der Qualitätskontrolle. Es stellte im Sinne des Feldzugangs eine niedrige Schwelle dar.<sup>33</sup> Tatsächlich werden Praxisprotokolle in letzter Zeit vermehrt als eine sinnvolle Methode in der LehrerInnenausbildung diskutiert.<sup>34</sup>

Aus praxistheoretischer Sicht bieten Praxisprotokolle die Chance, ein empirisches Material

---

<sup>33</sup> Ein Aspekt, dem die Ethnografie viel reflexive Aufmerksamkeit widmet.

<sup>34</sup> Vgl. Völter, Bettina: Professionelles Handeln wahrnehmen und reflektieren lernen: Ethnografische Praxisprotokolle als Link zwischen Studium und beruflicher Praxis. In: Sozial extra. Wiesbaden, 2013, S. 23-26.

zu erhalten, das zwar einer subjektiven Perspektive entstammt, jedoch ohne einengende Frage- und Problemstellungen auskommt. Insbesondere jene ProtokollantInnen, die sich einer deskriptiven Schreiblust hingeeben haben und einen wenig zensurischen Blick auf sich, das Geschehen und die Kinder hatten, haben überaus produktive Texte erzeugt, die sich in der anschließenden hermeneutischen Analyse als dicht und aussagekräftig erwiesen.

Der doppelte Blick auf die Unterrichtspraxis, der die in der Ethnographie etablierte teilnehmende Beobachtung samt Feldforschungstagebuch modifiziert und quasi auf zwei forschende AkteurInnen verteilt, hatte die Intention, das Geschehen in einen eigenen und einen fremden Blickwinkel zu rücken. Die Erwartung war, dass die verschiedenen Perspektiven einen Gewinn an Daten und damit Erkenntnissen hervorbringen. Hier gab es in der Auswertungsphase eine Überraschung: Die Beobachtungsprotokolle erwiesen sich, abgesehen von einzelnen eher informativen Aspekten, als unbrauchbar. Die Frage, warum ich mich bei der Auswertung praktisch überhaupt nicht auf diese Protokolle bezogen habe und weshalb es mir unmöglich erschien, diese produktiv zu machen, hat mich eine ganze Weile gedanklich beschäftigt. Von größter Evidenz erscheint mir hierbei die Sicht auf den Lebenskundeunterricht – vor allem dann, wenn nichts darin wie geplant verläuft – als ein komplexes Geschehen, das sich an vielen Orten und in vielen Szenen gleichzeitig abspielt, mit einer turbomäßig schnellen Kommunikation sowie Interaktionen, die kreuz und quer durch den Raum schießen. Also ein Geschehen, das mit seiner Wucht an Eindrücken mehr auf den Beobachter einstürzt, als dass dieser es beobachten, geschweige denn aufschreiben könnte. Den KollegInnen jedoch, die unmittelbar in das Geschehen involviert waren, gelang es sehr gut, diese Unterrichtsstunden zu beschreiben und zu dokumentieren, während sich die Protokolle aus der Beobachterperspektive als zerfaserte Stichwortsammlungen darstellten. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies mit dem holistischen Wesen der Praxis zusammenhängt. Als aktive TeilnehmerInnen und GestalterInnen des Unterrichtsgeschehens stehen die KollegInnen in unmittelbaren Beziehungen zu all den Momenten und Aktionen, die während einer Unterrichtsstunde passieren. Alles, was geschieht, bedeutet etwas für sie. Sie deuten es vielleicht zunächst nur unbewusst, sie

können jedoch die Komplexität ordnen und bewerten und deshalb auch aufschreiben, weil sie selbst ein Teil davon sind. Das wirft natürlich die Frage nach den Möglichkeiten von Hospitation im Unterricht generell auf. Wie kann man dort etwas sehen – im wahrsten Sinne des Wortes? Oder was sieht man dort überhaupt? Bei den Hospitationen im Rahmen eines Referendariats oder der Fachaufsicht werden bestimmte Kriterien und Maßstäbe an den Unterricht angelegt und beobachtet, ob und inwiefern der Unterricht diesen entspricht. Dort wird also eigentlich keine Praxis beobachtet, sondern die Umsetzung oder das Abweichen von pädagogischen und didaktischen Konzepten.

### *5. Kapitel: Lebenskunde oder der Tanz auf der Nadelspitze der Ambivalenz<sup>35</sup>*

Was sehen wir, wenn wir den Lebenskundeunterricht mit einer praxeologischen Brille anschauen? Wir sehen viel institutionelle Fremdbestimmung, wir sehen Aushandlungsprozesse und Rückfälle in stereotype Geschlechterbilder. Wir sehen KollegInnen, denen es gelingt, in ein und derselben Situation zugleich Autorität auszuüben, humor- und verständnisvoll zu sein, den Dingen ihren Lauf zu lassen und sie zu kontrollieren, eine Lebenskundestunde zu gestalten und die Lebenswelt der Kinder einzubeziehen. Wir sehen Unterrichtssituationen, in denen die expliziten und die impliziten Botschaften im Gegensatz zueinander stehen und es gelingt, diese zu vermitteln. Wir sehen Unterrichtsstunden, in denen das nicht gelingt. Wir sehen Kinder, die im Lebenskundeunterricht moralische Werte artikulieren und bewerten. Wir sehen KollegInnen, die ihre Arbeit und ihre Rolle im Lebenskundeunterricht kritisch reflektieren und sehr unterschiedliche Strategien haben. Wir sehen Unterrichtsstunden, die an den Störungen der Kinder scheitern. Wir sehen KollegInnen, die mit unterschiedlichen

---

<sup>35</sup> Den Ausdruck übernehme ich von Petra Caysa, die ihn in einem etwas anderen Zusammenhang für den Lebenskundeunterricht gebraucht. Caysa, Petra: Freiheiten regieren – eine philosophische Sondierung. In: Caysa, Petra; Wiczorek-Schauerte, Brigitte (Hrsg.): Konstruktionen der Freiheit. Systematische Pädagogik als humanistische Praxis. Aschaffenburg, 2016, S. 22-32.

Rollenkonzepten hadern. Wir sehen einen normativen Schwerpunkt auf der individuellen Selbstbestimmung einerseits und dem harmonischen sozialen Miteinander andererseits. Wir sehen ein nicht unerhebliches Ausmaß an Normativität mit negativem Vorzeichen. Wir sehen Schülerinnen und Schüler, die rücksichtsvoll, sozial und hilfsbereit sind. Wir sehen Kinder, die über unterschiedliche Einstellungen, z. B. religiös-weltanschauliche, in Konflikt geraten. Und wir sehen Kinder, die ihre religiösen Haltungen in Auseinandersetzung mit dem Lebenskundelehrer zur Disposition stellen.

Welche Fragen wirft die praxeologische Beschreibung des Humanistischen Lebenskundeunterrichts für den aktuellen Diskurs um den Humanismus auf? Welchen Anforderungen muss ein zeitgemäßer Humanismusbegriff genügen, will er der praktischen Arbeit gerecht werden, die in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern des HVD liegen?

Dass mit der Kritischen Theorie ein von den empirischen Sozialwissenschaften abgelöstes Philosophieren überaus fragwürdig geworden ist, macht es umso dringlicher, unser Nachdenken darüber, was wir meinen, wenn wir über Vernunft sprechen oder über Aufklärung oder über Freiheit oder humanistische Werte mit empirischen Studien zu verbinden, um uns rückzuversichern, dass unser Denken nicht abgelöst von der sozialen Wirklichkeit sich in philosophische Sphären aufschwingt, die über jeden Zweifel erhaben zu sein scheinen. Das bedeutet auch den philosophischen und wissenschaftsgeschichtlichen Diskurs um den Humanismus in einen produktiven Austausch mit den Sozialwissenschaften und der empirischen Erforschung sozialer Wirklichkeit zu bringen.

Welche Hinweise und Implikationen ergeben sich aus dem hier vorliegenden Material für die Frage nach dem Humanismus?

Wenig überraschend zeigt sich der Lebenskundeunterricht, zeigt sich das Unterrichten generell als ein sprachliches Phänomen und zwar in einem sehr umfassenden Sinne: Es wird im Unterricht nicht nur gesprochen, es werden Aussagen gemacht, es wird erklärt, es wird erzählt, es wird gezeigt, es wird widersprochen, es wird begründet, es wird diskutiert und

manchmal auch gebrüllt. Es wird aber auch das Sprechen selbst kontrolliert, vor allem das Sprechen der Kinder. Die Sprache hat nicht nur das Potential, Werte zu vermitteln oder eben zu torpedieren, im Sprechen selbst sind normative Implikationen, die Jürgen Habermas zur Grundlage seiner Diskursethik gemacht hat. Damit reiht er sich ein in eine Denktradition, die seit Wittgenstein die Sprache ins Zentrum des philosophischen Diskurses stellt. Und er ist auch derjenige, der den Versuch unternimmt, die Vernunft unter nachmetaphysischen Bedingungen sprachanalytisch zu rehabilitieren.<sup>36</sup>

Der aktuelle humanistische Diskurs sollte sich weder den sprachanalytischen Entwicklungen im philosophischen Diskurs entziehen, noch den geradezu überwältigenden empirischen Befunden, dass die humanistische Alltagspraxis – sei es im Lebenskundeunterricht, sei es in der Feierkultur, sei es in der Beratung, sei es in Betreuung von Kindern oder alten Menschen – sprachlich ist und Werte, Normen und Moral sprachlich vermittelte sind. Wie begründen wir unsere humanistischen Werte? Welchen Vernunftbegriff meinen wir? Welche Freiheit verteidigen wir?<sup>37</sup> Ohne einen Bezug auf die Sprache, die nicht nur unseren Weltbezug, sondern ohne die auch unsere individuelle und kulturelle Sozialisation nicht denkbar ist, besteht die Gefahr, in ein mentalistisches Vernunftkonzept und ein atomistisches Menschenbild zurückzufallen. Wir sind nicht nur „res cogitans“. Wir sind ein auf andere Menschen und die Natur angewiesenes leibliches Wesen. Aufklärung bedeutet deshalb heute auch, die Aufklärung gegen ihre KritikerInnen zu verteidigen. Das geht nur unter Aufgabe eines naiven Rationalismus, eines optimistischen Menschenbildes und einer progressiven Geschichtsphilosophie.<sup>38</sup> Die

---

<sup>36</sup> „Die Vernunft, die in der Diskursethik sich artikuliert, besteht in der Bereitschaft, sich auf eine symmetrische Diskurs-Teilhabe an der auf diesem Weg erreichbaren konsensuellen Findung von Normen einzulassen. Daß diese Vernunft selbst kontingent, im Laufe der phylogenetischen Herausbildung einer postkonventionellen Moral, entstanden ist, macht ihren Geltungsanspruch nicht fragwürdig.“ Fetscher, Iring: Aufklärung über Aufklärung. In: Honneth, Axel; McCarthy, Thomas; Offe, Claus; Wellmer, Albrecht (Hrsg.): Zwischenbetrachtung. Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt a. M., 1989, S. 657-689, S. 670.

<sup>37</sup> „Nicht die Berücksichtigung der Willkürfreiheit des einzelnen, sondern der Schutz der Integrität von Gemeinschaftsbeziehungen macht daher das Grundproblem einer zeitgenössischen Ethik aus.“ Honneth, Axel im Nachwort zu: Taylor, Charles: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a. M., 1988, S. 295-314, S. 311.

<sup>38</sup> Fetscher, Iring, a.a.O., S. 657.

Sprache ist der analytische Schlüssel, um unter nachmetaphysischen Bedingungen über uns als Menschen nachzudenken. Das sollte sich einem zeitgemäßen Humanismusbegriff reflektieren.

Nicht nur in dem kleinen überschaubaren Feld „Humanistischer Lebenskundeunterricht“, sondern auch in der globalen und geschichtlichen Großperspektive sehen wir ein unerhörtes Ausmaß an menschlicher Destruktivität. Können wir angesichts der Gewalt und Zerstörung, die Menschen nicht nur der natürlichen Umwelt, sondern auch ihrer tierischen und menschlichen Mitwelt antun, mit einem Humanismusbegriff, mit humanistischen Werten (und Postulaten) antreten, die von diesem Schrecken anscheinend vollkommen unbeeindruckt sind? Muss nicht ein zeitgemäßer Humanismus reflektieren, dass das *humanum* ein zutiefst zwiespältiges Unterfangen ist? Die Aufklärung brachte den Menschen und seine Vernunft gegen einen übermächtigen Gegner – die christliche Kirche und ihren allmächtigen Gott – in Stellung und hat einen triumphalen Sieg davongetragen. Aber 250 Jahre später müssen wir uns fragen, welche Rolle die Vernunft, welche Rolle der Mensch heute spielt.<sup>39</sup>

Können wir heute mit einem Humanismusbegriff operieren, der alles Negative ausschließt und sich auf die Seite des Guten stellt?

Die empirische Untersuchung der Unterrichtspraxis zeigt, dass in der Wahrnehmung und Reflexion des Lebenskundeunterrichts durch die KollegInnen bestimmte Werte

---

<sup>39</sup> Hier muss man fragen, ob die Kritik an der Bewusstseinsphilosophie und die daran anschließende Dezentrierung des Menschen, die auch Teil des Diskurses der Aufklärung und der Moderne im 20. Jahrhundert ist, wahrgenommen und mitgedacht wird. Ein Philosoph wie Herbert Schnädelbach, der in Kant den ersten und wahren Philosophen der Moderne sieht, insistiert darauf, dass „(...) das Ausschöpfen von Normativität nur in der begründeten Anerkennung der normativen Verbindlichkeit des vorfindlichen Normativen bestehen (kann) C.B. Modern sind Kulturen, wenn die Menschen in ihnen unter selbst zu verantwortenden kognitiven und normativen Ordnungen leben müssen, aber das bedeutet nicht, daß sie alles das, wozu sie mit Gründen verantwortlich stehen, selbst hergestellt haben müßten, um es verantworten zu können – ihre Traditionen, Lebensformen, Weltbilder usf.. Wäre die Erzeugung von Verbindlichkeit wirklich dasselbe wie die Erzeugung des Verbindlichen, dann wären alle Menschen entweder die Subjekte ihrer selbst (...) oder normativ völlig ohnmächtig.“ Schnädelbach, Herbert: Das Gesicht im Sand – Foucault oder der anthropologische Schlummer. In: Honneth, Axel; McCarthy, Thomas; Offe, Claus; Wellmer, Albrecht (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1989, S. 231-261, S. 260ff.

dominieren: Auf der einen Seite die individuelle Freiheit oder Selbstbestimmung, auf der anderen Seite die Sozialität – ein harmonisches Miteinander. Dieser Befund deckt sich mit der Feststellung von Christiane Schoemann: „Humanistische Unterrichtspraxis, die sich im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Solidarität, Individuum und Gemeinschaft, Freiheit und Liebe bewegt und den Schülern dazu verhelfen soll, beide Pole nachhaltig zu entwickeln, stößt in diesem Kontext auf Widerstände und institutionell bedingte Schranken.“<sup>40</sup> Das Material dieser Studie bestätigt diese Einschätzung in eindrucksvoller Weise. Nicht nur überwiegen diese beiden normativen Dimensionen im Positiven, wie im Negativen (fehlende Teamfähigkeit, mangelnder Respekt, keine Impulskontrolle usw.), sie stehen auch in konfligierender Beziehung, in einem Spannungsverhältnis zueinander. Die Werte, die wir vertreten und vermitteln sollen, lassen sich nicht zu einem hübschen Blumenstrauß zusammenbinden und geschlossen überreichen. Sie widersprechen sich oder schließen sich gegenseitig aus. Einige dieser Werte haben sich in der Geschichte der Menschheit als überaus zwiespältig erwiesen und sind in den Dienst von ganz und gar nicht humanistischen Zielen gestellt worden. Der Lebenskundeunterricht zeigt, dass es durchaus gelingt, diese miteinander im Konflikt liegenden Ansprüche, Werte, Anforderungen in eine produktive Dynamik zu übersetzen. Damit dies aber angemessen auch begrifflich gefasst und verstanden werden kann, brauchen wir einen konflikttheoretisch gewendeten Humanismusbegriff.

---

<sup>40</sup> Schoemann, Christiane: Lernen in Bewegung. Tänzerische Erkundungen im Humanistischen Lebenskundeunterricht. In: Konstruktionen der Freiheit. Systematische Pädagogik als humanistische Praxis. Caysa, Petra; Wieczorek-Schauerte, Brigitte (Hrsg.) Aschaffenburg, 2016, S. 141-151, S.141.

## Literatur

**Caysa, Petra** (2016): Freiheiten regieren – eine philosophische Sondierung. In: Caysa, Petra; Wieczorek-Schauerte, Brigitte (Hrsg.): Konstruktionen der Freiheit. Systematische Pädagogik als humanistische Praxis. Aschaffenburg, S. 22-32.

**Fetscher, Iring** (1989): Aufklärung über Aufklärung. In: Honneth, Axel; McCarthy, Thomas; Offe, Claus; Wellmer, Albrecht (Hrsg.): Zwischenbetrachtung. Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt a. M., S. 657-689.

**Honneth, Axel** (1988). Nachwort zu: Taylor, Charles: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a. M., S. 295-314.

**Rahmenlehrplan für den Unterricht Humanistische Lebenskunde** (2018), hrsg. v. Humanistischen Verband Deutschlands, Landesverband Berlin-Brandenburg KdÖR. Online unter: [https://humanistisch.de/sites/humanistisch.de/files/humanistische-lebenskunde/docs/2018/09/rahmenlehrplan\\_humanistische\\_lebenskunde\\_kdoer\\_neu.pdf](https://humanistisch.de/sites/humanistisch.de/files/humanistische-lebenskunde/docs/2018/09/rahmenlehrplan_humanistische_lebenskunde_kdoer_neu.pdf) (Zugriff: 07.10.2020).

**Reckwitz, Andreas** (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4); S. 282-301.

**Von Redecker, Eva** (2018): Praxis und Revolution. Eine Sozialtheorie radikalen Wandels. Frankfurt a. M.

**Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian** (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias, Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 209-222.

**Rieger-Ladich, Markus** (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg.

**Röhl, Tobias** (2016): Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierung eines alltäglichen

Geschehens. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, S. 323-343.

**Schäfer, Hilmar** (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld, S. 9-25.

**Schäfer, Hilmar** (Hrsg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld.

**Schoemann, Christiane** (2016): Lernen in Bewegung. Tänzerische Erkundungen im Humanistischen Lebenskundeunterricht. In: Caysa, Petra; Wieczorek-Schauerte, Brigitte (Hrsg.): Konstruktionen der Freiheit. Systematische Pädagogik als humanistische Praxis. Aschaffenburg, S. 141-151.

**Schnädelbach, Herbert** (1989): Das Gesicht im Sand – Foucault oder der anthropologische Schlummer. In: Honneth, Axel; McCarthy, Thomas; Offe, Claus; Wellmer, Albrecht (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt a. M., S. 231-261.

**Völter, Bettina** (2013): Professionelles Handeln wahrnehmen und reflektieren lernen: Ethnografische Praxisprotokolle als Link zwischen Studium und beruflicher Praxis. In: Sozial extra. Wiesbaden, S. 23-26.

**Wieczorek-Schauerte, Brigitte** (2016): Vom Defizit zur Ressource. Der Gewinn von Freiheit und Selbstbestimmung in der Systemischen Pädagogik. In: Caysa, Petra; Wieczorek-Schauerte, Brigitte (Hrsg.): Konstruktionen der Freiheit. Systemische Pädagogik als humanistische Praxis. Aschaffenburg, S. 33-70.