

Graf / Klinger / Mokrosch / Regenbogen / Strube (Hg.)

Werte leben lernen

Gerechtigkeit - Frieden - Glück

Universitätsverlag Osnabrück



V&R Academic

Werte-Bildung interdisziplinär

Band 5

Herausgegeben von

Martina Blasberg-Kuhnke, Eva Gläser, Reinhold Mokrosch,
Susanne Müller-Using und Elisabeth Naurath

Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed.

Ulrike Graf / Susanne Klinger /
Reinhold Mokrosch / Arnim Regenbogen /
Sonja Angelika Strube (Hg.)

Werte leben lernen

Gerechtigkeit – Frieden – Glück

Mit 8 Abbildungen

V&R unipress

Universitätsverlag Osnabrück



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Pädagogische Hochschule

HEIDELBERG

University of Education

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 2198-1523

ISBN 978-3-8470-0694-7

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

**Veröffentlichungen des Universitätsverlags Osnabrück
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Universität Osnabrück und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

© 2017, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Titelbild: »Feste Bindungen« (Aquarell, 2010), © Hans-Dieter Jung (Bergweiler);

<http://www.atelier-am-kaisergarten.de>

Inhalt

Vorwort von Heiner Bielefeldt	9
Arnim Regenbogen Werte leben lernen: Gerechtigkeit – Frieden – Glück. Einleitung	13
Kapitel I	
Gerechtigkeit – Frieden – Glück: Good-Practice-Beispiele	21
Katharina Müller und Fadl Speck Dialog macht Schule: Gerechtigkeit und Dilemma-Übungen in der Praxis	23
Stefan Weyers Gerechtigkeitsbildung und der Just Community-Ansatz	37
Martina Hartkemeyer und Hala Zhou Jenseits gemütlicher Regenschirm-Empathie. Ein Dialogprojekt mit Jugendlichen in Essen	51
Barbara Beckmann Konfliktlotsenausbildung in Schule und Jugendarbeit in der Stadt Lingen 2004–2016	65
Anne Katrin Voss GlücklichSEIN – Wie geht das?	73
Ernst Fritz-Schubert Schulfach Glück. Werte als Orientierungshilfe des gelingenden Lebens . .	85

Kapitel II

Gerechtigkeit – Frieden – Glück: Wertebildung in der Diskussion 101

Arnim Regenbogen
Gerechtigkeitsbildung 103

Reinhold Mokrosch
Friedensbildung 117

Ulrike Graf
Glücksbildung 137

Kapitel III

Gerechtigkeit – Frieden – Glück in Fachkulturen und Schulfächern . . . 155

Susanne Müller-Using
Gerechtigkeit, Frieden und Glück in Bildungsphilosophie und
Erziehungswissenschaft 157

Andreas Brenne
»Ästh_ethik« – über Möglichkeiten einer werteorientierten Bildung in
kunstpädagogischen Prozessen 169

Verena Weidner
Musikunterricht und Glück. Ein schulisches Kompositionsprojekt als
Ausgangspunkt einer musikpädagogischen Standortbestimmung 181

Elk Franke
Gerechtigkeitseinstellungen im Sport im Kontext von
Friedenserwartungen und Glückshoffnungen 193

Reinhard Schulz
Ist Glück lehrbar? 211

Martina Blasberg-Kuhnke
Bildung zur Gerechtigkeit. Herausforderungen an das
Gerechtigkeitslernen in Schule und Religionsunterricht 221

Jörg Ballnus Zwischen Frieden, Gerechtigkeit und Glück im islamischen Religionsunterricht	233
Susanne Menzel und Jan-Niklas Sothmann Gerechtigkeit – Frieden – Glück im Biologieunterricht	245
Bernd Overwien Nachhaltige Entwicklung und Globalisierung in der politischen Bildung – vom Umgang mit Werten und Normativität	259
Sarah Gaubitz und Eva Gläser Was ist gerecht? Was ist ungerecht? Zur Thematisierung von Gerechtigkeit in der Fachdidaktik Sachunterricht	269
Cordula Löffler Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe aus deutschdidaktischer Perspektive	279
Kapitel IV	
Gerechtigkeit – Frieden – Glück: weiter gedacht	293
Susanne Klinger Gerechtigkeit, Frieden, Glück: entkoppelt oder verknüpft?	295
Sonja Angelika Strube »Was hindert Ethik daran, praktisch zu werden?« Problemanzeigen und Lösungsperspektiven	309
Hinweise zu den Autorinnen und Autoren	321

Vorwort

Wir erleben derzeit dramatisch die Fragilität internationaler und supranationaler Institutionen, die dazu dienen sollen, dem Streben nach Menschenrechten, Frieden und Gerechtigkeit einen verlässlichen Rahmen zu geben. Die EU, das historische Friedensprojekt Europas, wirkt nach dem Schock des Brexit-Referendums nicht nur geschwächt, sondern geradezu demoralisiert. Der Internationale Strafgerichtshof steckt anderthalb Jahrzehnte nach seinem hoffnungsfrohen Start in einer fundamentalen Legitimationskrise. Die Spaltung innerhalb der UNO führt zu Blockaden, wie sie nach dem Ende des Kalten Kriegs kaum mehr denkbar erschienen waren.

Es kommt darauf an, aus diesen Feststellungen die richtigen Schlüsse zu ziehen. Nichts wäre falscher, als die Institutionen, deren Schwäche wir aktuell schmerzhaft erleben, nun vollends aufzugeben. Durch Institutionen gewinnen moralische Postulate greifbare Konturen und das Engagement vieler einzelner Menschen kann dadurch Koordination, Resonanz und Wirksamkeit erfahren. Ohne angemessene Institutionen können Menschenrechte, Frieden, Gerechtigkeit und Glück, hier und im Folgenden verstanden als tragende Lebenszufriedenheit durch Sinnerfahrung und Partizipationsmöglichkeiten, deshalb nicht gedeihen. Klar ist aber auch: Institutionen sind kein Selbstläufer. Wer davon ausgegangen war, dass mit den historischen Weichenstellungen beispielsweise in Richtung UNO oder EU eigentlich alles geklärt sei und von nun an die institutionelle Eigenlogik als Garantie für Menschenrechte, Frieden, Gerechtigkeit und Glück fungieren würde, sieht sich bitter getäuscht. Auch internationale und supranationale Institutionen, die auf Dauer angelegt sind, können offenbar zerbröseln – infolge von Gleichgültigkeit, Vernachlässigung oder unter dem Dauerfeuer populistischer Hämie.

Ohne die institutionellen Bezüge zu vernachlässigen, muss Menschenrechtsarbeit (und dasselbe gilt auch für andere Formen des Engagements für Frieden, Gerechtigkeit und Glück) fortan wieder »politischer« werden. Statt die einmal etablierten normativen Standards lediglich zu »implementieren«, gilt es, sich ihres Sinns im Diskurs kritisch zu vergewissern und öffentlich dafür ein-

zustehen. Nichts in diesem Feld, das zeigt sich derzeit, ist schlicht selbstverständlich: Auch in Europa kann Folter stattfinden; verächtliche Behindertenwitze können wieder »salonfähig« werden; rassistische Hetze kann den öffentlichen Diskurs bestimmen; die Demokratie kann in populistischer Rücksichtslosigkeit zur bösen Karikatur ihrer selbst abgleiten. Breit aufgestellter politischer Widerspruch bleibt notwendig und kann nicht an die zuständigen Fachleute abgegeben werden.

Damit sind wir beim Thema des vorliegenden Bandes, in dem es um Bildung in den Werten Frieden, Gerechtigkeit und Glück innerhalb und außerhalb der Schule geht. Die Beiträge beschreiben, wie Frieden als »Gewaltfreie Kommunikation«, wie Gerechtigkeit in »Just Communities« und wie Glück in Jugendzentren und in christlichen oder muslimischen Gemeinden praktiziert werden; und wie im Kunst-, Musik-, Philosophie-, Religions-, Deutsch-, Sport-, Biologie- und Sach-Unterricht sowie in der politischen Bildung diese Werte diskutiert und eingeübt werden. Das ist gut und notwendig; denn wenn die Arbeit für Frieden, Gerechtigkeit und Glück wieder »politischer« werden muss, dann muss sie zugleich auch pädagogisch in die Tiefe gehen. Bildung muss die normativen Fundamente immer wieder neu legen, sie in Antwort auf skeptische Fragen plausibilisieren und unablässig für sie werben. Dabei geht es nicht in erster Linie um die Vermittlung vorgefertigter Wissens, sondern um allseitige Sensibilisierung, gespeist aus Unrechtserfahrungen, erlebter Friedlosigkeit und Unglück, die dann allerdings auf ihre Konsequenzen hin sorgfältig reflektiert werden müssen. Nebenbei bemerkt: Dass die Quelle normativen Wissens in der Lebenspraxis zu suchen ist, gehört zu den unüberholten Einsichten Rousseaus, für die in der oftmals elitären und technokratischen Sprache der UN-Diplomatie bzw. UN-Bürokratie nicht viel Raum gegeben ist. Dabei hätte Rousseau, der stolze »Bürger Genfs«, keinen weiten Weg zum Genfer UN-Gelände zurückzulegen!

Die vielleicht größte Gefahr ist derzeit die Neigung zur Resignation. In der internationalen Politik erleben wir seit Jahren, so scheint es jedenfalls, weitaus mehr Rückschritte als Fortschritte. Institutionelle Großprojekte, mit denen sich (immer noch!) Hoffnungen auf Menschenrechte, Frieden, Gerechtigkeit und angemessene Bedingungen für Lebenszufriedenheit verknüpfen, haben an Glanz verloren – wohl wahr. Ihre Grenzen und Brüche sowie Widersprüche und Blockaden sind jüngst offen zu Tage getreten. Die Gefahr ist groß, dass sich Fatalismus und Zynismus ausbreiten. Wie kann es gelingen, uns selbst und anderen deutlich zu machen, dass politisches Engagement zugunsten von Menschenrechten, Frieden, Gerechtigkeit und Glück sich überhaupt lohnt? Wo liegen die Quellen solcher Hoffnung?

Hegel bemerkte einmal, dass die friedlichen Zeiten in Geschichtsbüchern leere Blätter bleiben. In unserer Sprache formuliert: »Good news is no news.«

Das ist aber kein Naturgesetz, sondern lässt sich ändern. In Sierra Leone, einer Ecke der Welt, aus der man nichts Gutes erwartet, konnte ich einmal erleben, wie Muslime und Christen in enger Zusammenarbeit den Gefahren der Gewalteskalation erfolgreich entgegenwirkten. Eine alte christliche Nonne hatte angeblich davon geträumt, dass der ehemalige libysche Machthaber Gaddafi in der Hölle schmort. Diese in den Medien farbenprächtig ausgeschmückte Geschichte gab Anlass zur Sorge, dass einige von Libyen gesponserte Moscheen in Sierra Leone beschädigt oder zerstört werden könnten. Durch gemeinsames Auftreten in der Öffentlichkeit gelang es muslimischen und christlichen Religionsführern zu verhindern, dass die Gerüchte über Gaddafi postmortales Schicksal irgendwelche Konsequenzen hatten; nach kurzer Zeit erlosch das Interesse daran. Diese – zugegeben etwas seltsame – Begebenheit aus Sierra Leone ist eine der Erfolgsgeschichten, die deshalb keine Schlagzeilen machen, weil der Erfolg genau darin besteht, dass eben nichts passiert ist. Vielleicht sollten wir lernen, ein Sensorium für die vielen oft durchaus spektakulären »non-events« erfolgreicher Gewaltprävention und wirksamer Menschenrechtsarbeit zu entwickeln. In Zeiten um sich greifender Resignation ist dies wichtiger denn je.

Das vorliegende Buch ist erwachsen aus einem Symposium einer interdisziplinären Werte-Forschungsgruppe an der Universität Osnabrück im Sommersemester 2014, an dem ich den Einführungsvortrag hielt. Ich wünsche dieser Publikation eine interessierte Leserschaft, die ihrerseits für eine Realisierung von Menschenrechten, Frieden, Gerechtigkeit und Glück eintritt.

*Prof. Dr. Dr. h.c. Heiner Bielefeldt, Universität Erlangen, von 2010 bis 2016
Sonderberichterstatter für Religions- und Weltanschauungsfreiheit des UN-
Menschenrechtsrats*

Werte leben lernen: Gerechtigkeit – Frieden – Glück. Einleitung

»Wertvoll« ist, was wir schätzen – es sind Güter, die wir erstreben, oder auch Maßstäbe, nach denen wir entscheiden. »Werte«, die unser Leben lebenswert machen, sind darüber hinaus solche Ziele, die es wert sind, dass wir sie gemeinsam mit Anderen praktisch anstreben, auch wenn wir sie nicht unmittelbar als eigene Bedürfnisse entdecken. »Werte« können auch Maßstäbe der Beurteilung sein, die anzuwenden dringend empfohlen wird, auch wenn sie nicht unmittelbar unsere eigenen Interessen berühren.

Wertebildung beginnt in der Regel damit, dass wir in der Begegnung mit Anderen selbst Wertschätzung erfahren. Erst dann darf erwartet werden, dass die Lernenden, die sich Bildenden sich für den Respekt und für die Anerkennung von Wertmaßstäben öffnen.

Der vorliegende Band geht von Erfahrungen mit Lernprozessen für gerechtes Urteilen aus und setzt sich im Weiteren mit Projekten zur Stiftung von Frieden und zur Förderung von Zufriedenheit und Glück auseinander.

Im ersten Kapitel werden Praxisberichte zur Wertebildung vorgestellt. Es handelt sich zunächst um die Auswertungen von Diskussionsforen mit Jugendlichen mit sozialen Integrationsproblemen. In solchen Gesprächsrunden werden nicht nur einzelne Werturteile diskutiert, sondern auch allgemeine Standards der Meinungsbildung gemeinsam erprobt. Ferner geht es um die Schulung von Beraterinnen und Beratern, die sich auf wertebildende Gesprächskreise vorbereiten. Schließlich werden Forschungs- und Auswertungsberichte zu langjährigen Versuchen vorgestellt, die direkt Wertebildung projektieren. Dazu im Einzelnen: Die Good-Practise-Beispiele sind nach den drei thematischen Aspekten gegliedert: (1) *Gerechtigkeit*, (2) *Frieden* und (3) *Glück*.

Zum *ersten* Aspekt: Was ist »gerecht«? Wenn Andere meinen eigenen Zielen und Bedürfnissen »gerecht« werden, erfahre ich erste Gesichtspunkte für meine eigene Zuversicht und mein eigenes Zutrauen, nach denen ich auch den Interessen der Anderen »gerecht« werden kann. Doch die Vielfalt der in der Gesellschaft praktizierten Maßstäbe übersteigt oft den eigenen Urteilshorizont. Wie »Gerechtigkeit« in sozio-moralische Lernprozesse eingebracht werden

kann, ist vielfältig erprobt und empirisch ausgewertet worden. In diesem Band werden Beispiele aus den Initiativen »Dialog macht Schule« (Katharina Müller / Fadl Speck) und »Just Community« (Stefan Weyers) vorgestellt. Weyers geht darüber hinaus auf eine Jahrzehnte währende Auswertung von empirischen Resultaten in der Moralforschung ein.

Zum *zweiten* Aspekt: Über die Stiftung eines »Friedens« zwischen Kontrahenten und über einen geduldigen Umgang mit feindseligen Affekten berichten zwei Beiträge zum Umgang mit einer respektvollen Gesprächskultur (Martina Hartkemeyer / Hala Zhou) und zur Rolle von Konfliktlotsen (Barbara Beckmann).

Beim *dritten* Aspekt handelt es sich um die Förderung von Lebenszufriedenheit (»Glück«) als zugleich auf persönlicher Ebene angestrebtes wie durch politische Maßnahmen strukturell zu beförderndes Gut. Glück als Lernziel in Bildungsprozessen ist nicht unumstritten, denn es lässt sich nicht für alle schulischen Kontexte als ausdrückliches Lehrangebot begründen. Hier werden zwei Modelle für temporäre Unterrichtseinheiten in der Schule vorgestellt. Es geht dabei um Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern über deren Maßstäbe der Selbstakzeptanz (Anne Katrin Voss) sowie um Erfahrungen mit neu entwickelten Bildungszielen für ein »Schulfach Glück« (Ernst Fritz-Schubert).

In einem weiteren Kapitel diskutieren Arnim Regenbogen, Reinhold Mokrosch und Ulrike Graf diese und andere Konzeptionen der Wertebildung systematisch. Solche Konzeptionen werden in dem Beitrag von Regenbogen auf ihren Zusammenhang mit Gerechtigkeitstheorien ausgewertet: Gerechtigkeitsbildung beginnt mit heterogenen Praxen zur Berücksichtigung der Interessen Anderer, soll sich aber schließlich in Reflexionen über »gerechte« Weltzustände erfüllen. Im Zentrum stehen auch hier Studien über den Umgang mit unterschiedlichen Maßstäben für eine gerechte Sozialordnung.

In dem Aufsatz von Reinhold Mokrosch werden die Good-Practise-Beispiele des ersten Kapitels auf ihre Tragfähigkeit für eine »Friedensbildung« hin überprüft. Nach dem Diskussionsstand zur Friedenserziehung geht es jedoch um mehr als bloß um die Förderung konfliktvermeidender Kommunikation. »Positiver« Friede erfüllt in Theorien und in der Sozialpraxis weitaus mehr als bloß den Anspruch auf Gewaltverzicht. Mokrosch wertet dafür auch seine eigenen empirischen Studien zum Umgang mit Friedensthemen im Unterricht aus.

Die zuvor schon vorgestellten Analysen von pädagogischen Wegen und Methoden für einen thematisch am »Glück« intendierten Unterricht (Voss, Fritz-Schubert) werden in einem eigenen Beitrag von Ulrike Graf systematisch und kritisch analysiert.

»Glücksbildung« als Thema in der Erziehungsdiskussion setzt danach die Prüfung »salutogener« Ansprüche in unterschiedlichen Kulturformen und sozialen Kontexten voraus. Der Beitrag würdigt die Bildungsrelevanz von »Glück«

aufgrund interdisziplinärer Erkenntnisse aus der Glücksforschung und setzt sich kritisch von jedweder Art Glücksversprechungen ab.

Die Mitglieder der »Interdisziplinären Forschungsstelle Wertebildung« an der Universität Osnabrück hatten im Sommer 2014 zu einem Symposium über die gesellschaftliche und erzieherische Bedeutung der drei thematisierten Werte eingeladen. Den Einführungsvortrag hatte dankenswerterweise Prof. Dr. Heiner Bielefeldt, UN-Sonderberichterstatter über Religions- und Weltanschauungsfreiheit, gehalten, der nun auch das Vorwort in diesem Buch verfasst hat. Auf diesem Symposium wurden viele Beiträge speziell aus der Sicht schulischer Fächer und Lernbereiche zur Wertebildung vorgestellt. Wie schon auf dem Symposium kommen auch im vorliegenden Band Fachleute für wissenschaftliche und künstlerische Disziplinen und für schulische Unterrichtsfächer zu Wort: Spezialist/inn/en für Erziehungswissenschaften, Kunst-, Musik- und Sportwissenschaften, ferner für Philosophie, die Theologien und für integrative Schulfächer wie den Sachunterricht und die Politische Bildung und schließlich für Natur- und Sprachwissenschaften.

An die wertebildenden Traditionen der Pädagogik seit der Aufklärung knüpft ein erziehungswissenschaftlicher Beitrag von Susanne Müller-Using an. Sie wertet auch aktuelle Programme zu einer Werteerziehung kritisch aus – nicht zuletzt mit Blick auf die Lehrerbildung. Schon die Bildungstraditionen der mit Erziehung und Aufklärung beschäftigten Wissenschaften und Schulfächer haben Konzepte der Wertebildung entwickelt, die nicht nur an ethischen Einsichten orientiert sind.

Dass auch in der ästhetischen Bildung Schülerinnen und Schüler in der Beurteilung von menschlicher Praxis nach Wertgesichtspunkten geschult werden, ist unumstritten. Doch in Theoriediskussionen zur Bildenden Kunst werden ästhetische Werte in der Regel von ethischen Gesichtspunkten streng unterschieden: Was »schön« sei, müsse sich nicht immer als moralisch »gut« beweisen. Ein eigener Beitrag zur wertorientierten Bildung in der Kunstpädagogik von Andreas Brenne widmet sich – auch mit Bezug auf eigene Lehrerfahrungen des Autors – dem Anspruch, dass Kunst stets multiperspektivisch erfahren wird. Von daher geht dieser Beitrag nicht von der sonst üblichen Trennung der Wertbereiche nach Disziplinen (Ethik vs. Ästhetik) aus.

Komponieren, Musizieren und Musikhören werden wie selbstverständlich als Quellen des eigenen Glücks und nicht nur als Beglückung für Andere erfahren. Doch Verena Weidner entdeckt in bisherigen Konzepten für den Musikunterricht ein »Glücksdefizit« und fordert ausdrücklich die Aufwertung von Glücksbildung für die Musikpraxis in der Schule und in der Freizeit.

In einer Analyse von Wertansprüchen im Wettkampfsport prüft Elk Franke ehemalige und heutige Konzepte für eine persönlichkeitsstärkende Sporterziehung. Er geht hier eingangs zunächst von historisch gerechtfertigten Standards

für eine Wettkampfmoral aus – z. B. mit Bezug auf Friedensideale in den antiken und modernen Olympischen Spielen. Im Zentrum steht aber die Unterscheidung zwischen einst stark betonten Tugenden des Wettkämpfers (Moral des Sportlers) und moderner regelorientierter Sportethik (Moral des Sports), die schwerpunktmäßig Fair-play und Chancengleichheit betont.

Was sind »Werte«? Es werden Antworten darauf in Fächern wie Philosophie, Ethik, Religion, Sachunterricht und Sozialkunde/Politik eingefordert, die alle ausdrücklich eine Handlungsorientierung anstreben. Ob z. B. »Glück« nur als fernes Lernziel und damit als einer der Unterrichtsinhalte oder gar als neu zu konzipierendes Schulfach thematisiert werden sollte, wird in einem Beitrag von Reinhard Schulz im Zusammenhang mit der Bildungsrolle der Philosophie erörtert.

Für die Wertebildung galt seit jeher der Religionsunterricht als bevorzugtes Forum. Davon geht auch Martina Blasberg-Kuhnke als Expertin für Praktische Theologie aus. Sie überprüft diesen Anspruch an Maßstäben für Gerechtigkeit in unterschiedlichen konfessionellen Traditionen. Dabei betont sie nicht nur die Rolle des Glaubens als Stimulus für Wertfindung, sondern würdigt auch säkular fundierte Ethik-Konzepte für Theorien, Forschungspraxen und Unterricht. Sie lässt uns hoffen: Bildungsgerechtigkeit in der Schule fördert bereits Gerechtigkeitsbildung, doch müssen Inhalte einer ethischen Orientierung nicht nur implizit vermittelt, sondern ausdrücklich intendiert gefördert werden – in möglichst vielen Lernbereichen.

Die Vielfalt im Begriffsumfang der drei Werte Gerechtigkeit, Frieden und Glück in der Sprache des Koran und in der islamischen Tradition wertet Jörg Ballnus aus. Er geht von daher auf die wertpädagogischen Grundlagen des islamischen Religionsunterrichts ein, überprüft aber auch Möglichkeiten für interreligiöse Bildung in Schulen.

Sarah Gaubitz und Eva Gläser verweisen in ihrem Beitrag über die fachdidaktische Perspektive des Sachunterrichts darauf, dass Kinder schon im Anfangsunterricht über einige Orientierungsmuster für Gerechtigkeit verfügen. Somit können und sollten bereits in der Grundschule, noch bevor in der Sekundarstufe sozialwissenschaftliche Fächer wie Geschichte, Politik und Wirtschaft eingerichtet sind, in einem vielperspektivischen Sach-Unterricht Werte inhaltlich thematisiert werden.

Gerechtigkeit und Frieden – im schulischen Lernen zwei zentrale Werte auch in der späteren politischen Bildung – werden in einem fachdidaktischen Beitrag von Bernd Overwien auf eine harte Probe gestellt. Der Autor entfaltet die Bildungsaufgabe anhand heftiger Fachdiskussionen gegenwärtig sichtbarer Ungleichheiten und zunehmender internationaler Gewaltbereitschaft. Es geht hier um das Feld des »Globalen Lernens« – also nicht um Wertprinzipien in einzelnen Gesellschaften, sondern um weltweite Wertkonflikte.

Um den Naturbezug der heute heranwachsenden Jugend – auch mit Blick auf zukünftige Generationen – geht es in einem Beitrag von Susanne Menzel und Jan-Niklas Sothmann über Wertmaßstäbe im Biologieunterricht. Die Autor/inn/en gehen unter anderem auf unterschiedliche Wertmaßstäbe für gerechte Verteilung von Gütern und Lasten auch bei der langfristigen Bewahrung von Lebensressourcen ein.

Das Ziel, Chancen im Bildungswesen gerecht zu verteilen, muss ein Schulsystem verfehlen, das zwar Fähigkeiten vermittelt, aber auch strukturell Defizite verursacht. Wenn die Fähigkeiten zum mündlichen, besonders aber auch zum schriftlichen Umgang mit Sprache durch Bildung in der Schule noch nicht hinreichend gefördert werden konnten (Lese- und Rechtschreibschwäche auch als Resultate schulischer Ausbildung), so fehlt es häufig an Chancen, sozial und beruflich anerkannt zu werden. Der Beitrag zur Literacy-Bildung von Cordula Löffler geht intensiv auf Aspekte von mangelnder Chancengerechtigkeit und enttäuschte Hoffnungen auf geglückte soziale Beziehungen am Beispiel des funktionalen Analphabetismus ein.

In einem Schlusskapitel wird geprüft, inwieweit Wertbezüge aus dem Themenspektrum des Bandes »Gerechtigkeit, Frieden und Glück« in Konzeptionen der theoretischen Ethik und in einer durch Bildungsinstitutionen geförderten Moralerziehung eingelöst werden können.

Im ersten Beitrag dieses Kapitels geht es Susanne Klinger darum, wie multifunktional agierende Gesellschaften mit dem Wertepluralismus umgehen können. Im zweiten dieser Beiträge wird von Sonja Strube gefragt: Wie kann Ethik – nicht nur als Lehrgebäude, sondern auch als Praxisanleitung – die eigenen Ansprüche dieser Disziplin verwirklichen helfen?

Die erziehungswissenschaftlichen und philosophischen, die theologischen und soziologischen Fachdiskussionen sind notwendig. Aber ihr Wertgehalt steht nicht unter dem Anspruch, dass sie unmittelbar praktisch wirksam sein müssen. Doch sie können helfen, das, was in freien Diskussionsforen und im geplanten Unterricht als Wertgehalt zu Wort kommt, kritisch zu hinterfragen und für die Ausbildung von Lehrenden, Angehörigen von Betreuungsberufen und Integrationsbeauftragten nutzbar zu machen.

Wir danken allen Autoren und Autorinnen dieses Bandes sehr herzlich für ihre Beiträge und Herrn Jonas Fischbach (Pädagogische Hochschule Heidelberg) für seine Unterstützung bei der Redaktionsarbeit. Außerdem gilt unser Dank dem Institut für Islamische Theologie und dem Institut für Katholische Theologie der Universität Osnabrück sowie dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für deren Beiträge zur Finanzierung der Druckkosten.

Arnim Regenbogen – im Namen des Herausgeberkreises

Kapitel I

Gerechtigkeit – Frieden – Glück: Good-Practice-Beispiele

Warum stellen wir sechs Good-Practice-Beispiele an den Anfang dieses Buches? Weil das Erreichbare und nicht ein abstraktes Ideal das Kriterium für die Implementierung von Gerechtigkeit, Frieden und Glück im pädagogischen Diskurs innerhalb und außerhalb der Schule sein sollte. Freilich – die Praxis bestimmt nicht die Theorie. Aber sie gibt Hinweise, welche Theorien entwickelt werden sollten.

Aus den folgenden sechs Beiträgen – je zwei zu Gerechtigkeit, zu Frieden und zu Glück – geht hervor, dass z. B. kreative paritätische Dialoge zu Gerechtigkeit, Frieden und Glück führen können und deshalb theoretisch weiter untersucht werden sollten. Die Theorie zur »Gewaltfreien Kommunikation« z. B. ist aus der Praxis erwachsen.

»Dialog macht Schule« könnte das Motto für diese Beispiele sein, z. B. für beide *Gerechtigkeitsprojekte*: Der narrative Dialog fördert nachweislich eine Sensibilität für Gerechtigkeit mit dem Ziel verantwortlicher Partizipation in unserer demokratischen Gesellschaftsordnung. Und Just Community-Schools in Nordrhein-Westfalen eröffnen »Systeme partizipatorischer Demokratie« und führen die Schülerinnen und Schüler in vorfindliche sowie selbst geschaffene Regeln ihrer demokratischen Gemeinschaft ein.

Das Motto gilt auch für die beiden *Friedensprojekte*: »Empathie entwickeln durch kreative Dialoge« zwischen Einheimischen und Zugewanderten hat in Essen zur Integration beigetragen. Auch im Konfliktlotsenprojekt in Lingen haben »Gewaltfreie Kommunikation« und »Paritätische Dialoge« gegenseitigen Respekt und Gerechtigkeit gegenüber und unter Migrantinnen und Migranten gefördert.

Ebenso demonstrieren die Beispiele zum *Glück*, dass gutes, gelingendes Leben auf kreative, wertschätzende Dialoge untereinander und mit sich selbst angewiesen ist. Aus Schulen in Aachen und Heidelberg werden Erfahrungen mit einem Unterrichtsfach »Glück« in der Schule akribisch beschrieben.

»Dialog macht Schule« verbindet mehrere dieser Beispiele.

Dialog macht Schule: Gerechtigkeit und Dilemma-Übungen in der Praxis

1. Dialog macht Schule: Wer wir sind und wie wir arbeiten

Dialog macht Schule setzt sich für eine demokratische Gesellschaftsordnung ein, in der alle gesellschaftlichen Gruppen unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft die Gesellschaft und Politik aktiv und verantwortlich mitgestalten können. Diesem Selbstverständnis folgend, wollen wir Schulen dabei unterstützen, den Anforderungen einer immer vielfältiger werdenden Schülerschaft gerecht zu werden. Schüler/innen sollen in ihrer demokratischen Bewusstseinsbildung gefördert werden und sich zu selbstbestimmten Persönlichkeiten entwickeln können, die im Wissen um ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten für sich und andere Verantwortung übernehmen.

Dialog macht Schule bildet Studierende verschiedener Fachrichtungen zu Dialogmoderator/innen aus. In der Grundausbildung lernen diese, geschützte Vertrauensräume zu schaffen, politische Themen in ihren lebensweltlichen Bezügen aufzugreifen und diese mit den neuesten lernaktivierenden Methoden zu verknüpfen, um so die personalen, sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen der Schüler/innen zu stärken. Durch eine dialogische Arbeitsweise und lernaktivierende Methoden schaffen die Dialogmoderator/innen neue Zugänge zu politischer Bildung, Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe. Darüber hinaus suchen sie nach neuen Wegen und Lösungen, um auf die Bedürfnisse einer kulturell vielfältigen Schülerschaft eingehen zu können.

Eine Klasse wird in zwei Dialoggruppen aufgeteilt und jeweils von zwei Dialogmoderator/innen begleitet. Die Dialoggruppen treffen sich in wöchentlichen Abständen im Rahmen des regulären Unterrichts (z. B. Ethik oder Gemeinschaftskunde). Die Dialogmoderator/innen haben so ausreichend Zeit, die Interessen der Schüler/innen im Dialog aufzuspüren und in ein gesellschaftspolitisches Thema zu übersetzen. Zum Beispiel kann im Anschluss an ein Gespräch über den letzten Twilight-Film das Thema »Geschlechterrollen« besprochen werden. Vom Thema »Facebook« wird die Brücke zur NSA-Aus-

spähaffäre geschlagen und der Wertekonflikt zwischen Freiheit und Sicherheit diskutiert.

Dabei bilden die dialogische Haltung sowie ein narrativer, nachfragender Gesprächsmodus die Grundlage für den Dialog zwischen den Dialogmoderator/innen und der Gruppe. Durch die dialogische Haltung, die wertschätzend und von Neugier geprägt ist, wird ein Vertrauensraum geschaffen, in dem der Austausch von lebensweltlich relevanten Geschichten stattfindet.

Erfahrungswerte, die in der Modellprojektphase¹ von Dialog macht Schule gewonnen wurden, haben gezeigt, dass vor allem die Dialogsitzungen von Erfolg geprägt waren, in denen die Schüler/innen persönliche Geschichten aus ihrem Alltag erzählten. Dabei bestand die Rolle der Dialogmoderator/innen vor allem darin, neugierig nachzufragen, um unbeachtete (politische) Aspekte in den Geschichten der Schüler/innen sichtbar zu machen. Durch das Einbringen von Fragen sowie von eigenen Geschichten seitens der Dialogmoderator/innen wird ein gemeinsamer Austausch angeregt, aus dem brisante politische Themen wie Todesstrafe, Geschlechterrollen, Freiheit vs. Sicherheit oder Gerechtigkeit geradezu organisch entstehen.

Die Aufgabe der Dialogmoderator/innen besteht also darin, diese Themen in den Geschichten der Schüler/innen aufzuspüren und sie an die Oberfläche zu bringen. Diese Interaktion zwischen den Schüler/innen untereinander sowie zwischen Schüler/innen und Dialogmoderator/innen nennen wir Dialog.

Unter dialogischer Herangehensweise verstehen wir das narrative Prinzip des neugierigen Nachfragens, das sich an den Lebensgeschichten, den subjektiv-emotionalen Alltagserfahrungen der Schüler/innen orientiert und insofern einem argumentativ-diskursiven Modus gegenübersteht. Schüler/innen können so Themen und Fragen aktiv in die Sitzungen einbringen, diese mitgestalten und dadurch ein Gefühl von *ownership* für ihre Themen entwickeln.

Auch geht es darum, eigene Konzepte und Narrative bei den Schüler/innen in Bewegung zu bringen und zur Reflexion anzuregen. Anhand eines Beispiels wird deutlich, wie sich Themen, die im argumentativen Modus oftmals unterbunden werden, im narrativen Modus entfalten:

Ein Schüler sagt: »Wir Türken denken, dass die Kurden keinen Anspruch auf ein eigenes Land haben.«

1 Die Modellprojektphase von Dialog macht Schule – Politische Bildung mit Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft erstreckte sich von 2009 bis 2011 und wurde durch die TU Dresden wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Argumentativer Modus:

Moderator: »Sag mal, hast du einen deutschen oder türkischen Pass?«

Schüler: »Einen deutschen.«

Moderator: »Und bist du auch hier in Deutschland geboren?«

Schüler: »Ja!«

Moderator: »Dann bist du doch Deutscher – oder?«

Der oben beschriebene Dialog findet auf einer rein kognitiv-argumentativen Ebene statt. Durch das analytische Fragen soll der Schüler dazu bewogen werden, seine Aussage rational zu durchdenken und seine Urteile abzuwägen, um selbst auf die richtige Antwort zu kommen. In diesem Modus lassen die Fragen eine Intention erkennen und spiegeln eine Haltung wider, die von einer intellektuellen Überlegenheit geprägt sind – sie lassen dem Schüler hinsichtlich der Antwort nicht viel Spielraum. Außerdem wird in diesem Beispiel ein für den Schüler wichtiger Aspekt der konstruierten (narrativen) Identität angegriffen. Es entsteht der umgekehrte Effekt – die Meinung wird nicht geändert, sondern eine Widerstandshaltung aufgebaut. Im Gegensatz dazu steht das narrative Nachfragen.

Narrativer Modus:

- »Was meinst du damit, wenn du sagst ›wir Türken‹? Mich interessiert, was dich zum Türken macht und nicht zum Deutschen?«
- »Kannst du uns von einer Situation erzählen, wo du als Deutscher wahrgenommen wurdest? Wie war das für dich?«
- »Gab es Dinge, die du an Deutschland/Berlin/Neukölln vermisst hast, als du in der Türkei warst?«

Durch narrative Fragen und eine damit verbundene dialogische Haltung sollen Reflexionsprozesse bei Schüler/innen in Gang gesetzt werden, die dazu führen, dass Jugendliche ihre eigenen Positionen, Einstellungen und Konzepte hinterfragen und eventuell neu bewerten oder erweitern.

Vor allem durch den Austausch mit ihren Mitschüler/innen, erweitert durch die Fragen der Dialogmoderator/innen, werden Jugendliche dazu angeregt, komplexe Themenfelder besser zu verstehen und mit Diversität und divergierenden Perspektiven sicherer umzugehen.

2. Gerechtigkeit im Kontext von Dialog macht Schule: Arbeit mit Dilemma-Übungen

Ein zentrales Thema in der Dialoggruppenarbeit, das von den Jugendlichen selbst immer wieder in Diskussionen eingebracht wird, ist »Gerechtigkeit«. Dabei geht es oft um Fragen der sozialen Gerechtigkeit und meistens zunächst um eine subjektiv erfahrene Ungerechtigkeit. Fast alle unserer Schüler/innen sind sich über den Ruf, der ihren Schulen vorausleitet, im Klaren, und sie sind sich der herrschenden Bildungsungerechtigkeit sowie der ungleichen Startbedingungen auf Grund ihrer sozialen Herkunft mehr als bewusst. Persönliche Fragen und Diskussionen über (ungerechte/gerechte) Noten, Studienplatzvergabe, die mediale Darstellung von Muslimen und Menschen mit Zuwanderungshintergrund sowie über Zukunftswünsche und Zukunftsängste bilden oft die Grundlage für den Brückenschlag der Dialogmoderator/innen zu gesamtgesellschaftlichen Fragestellungen sowie zur politischen Bildungsarbeit zum Thema »Gerechtigkeit«.

Dabei wird dieser Themenkomplex in den bundesweit über 80 Dialoggruppen auf sehr unterschiedliche Art und Weise behandelt und taucht sowohl in einzelnen Sitzungen als auch in größeren Projektarbeiten immer wieder auf. Beleuchtet werden dabei Fragen der Verteilungsgerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, aber auch Fragen zur Verfahrensgerechtigkeit, z. B. im Zusammenhang mit Diskussionen zur Todesstrafe und dem Strafmaß der Scharia.

Dabei steht bei Dialog macht Schule neben den inhaltlichen Fragen auch immer der methodische Ansatz im Vordergrund. Fragen der Gerechtigkeit werden selten von den Dialogmoderator/innen vorgegeben, sondern entstehen dynamisch aus dem narrativen Dialog mit der Gruppe. Themen der Schüler/innen werden aufgegriffen, von den Dialogmoderator/innen im Anschluss an die Sitzung nachbesprochen, aufbereitet und fließen in Form von lernaktivierenden und interaktiven Methoden in die nächsten Stunden mit ein.

Ein methodischer Ansatz, der sich für die Arbeit mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit besonders eignet, sind Dilemma-Übungen. Durch die in den Dilemmata enthaltenen Wertekonflikte sowie durch divergierende Positionen und Meinungen, Einstellungen und Konzepte werden Schüler/innen in kognitive Dissonanz versetzt. Es entsteht eine erhöhte Motivation, diesen Konflikt aufzulösen, indem entweder eigene moralische Vorstellungen überdacht oder verschiedene Lösungswege gemeinsam besprochen werden.

Gemeinsam mit ihren Mitschüler/innen werden sie von den Dialogmoderator/innen durch narratives Nachfragen zu »lautem Denken«, zur Reflexion ihrer bisherigen Ansichten und Einstellungen und zur Einsicht in bisher noch nicht bedachte Aspekte gebracht (Böhmig / Hoenecke u. a. 2016, S. 22).

Dabei »zeichnet sich« eine an Lawrence Kohlbergs Entwicklungstheorie anschließende, »gute Moraldiskussion [...] durch ein offenes Ende (keine Konsenslösung), eine ungezwungene, aber respektvolle Atmosphäre, viel Schüler-Schüler-Interaktion und durch herausfordernde Argumente aus. Das offene Ende bewirkt, dass das Problem u.U. als Frage in den Schülern weiterwirkt« (ebd.).

Viel mehr als ein offenes Ende streben wir in der Arbeit mit unseren Schüler/innen allerdings die gemeinsame Erarbeitung diverser Lösungsstrategien an. Denn wenn identitätsprägende Konzepte ins Wanken gebracht werden, ohne ihnen Alternativangebote gegenüberzustellen, an denen Jugendliche sich orientieren können (wie z.B. menschenrechtsorientierte Konzepte), besteht die Möglichkeit, dass radikalere Identitätsangebote diese Lücke füllen, um kognitive Dissonanzen aufzulösen.

Im Folgenden sollen exemplarisch drei Fallbeispiele aus unserer Arbeit zum Thema »Gerechtigkeit« vorgestellt werden, in denen Dilemmata als Ausgangspunkt für Diskussionen und Lernerfahrungen eingesetzt wurden.

2.1 Die Zugbrücke – eine Ethik-Übung

In einer Neuköllner Dialoggruppe, einer 8. Klasse, wurde das Thema »Geschlechterrollen« besprochen. Die Gruppe bestand bereits seit einem Jahr und hatte somit schon eine gemeinsame Vertrauensbasis sowohl bei den Schüler/innen untereinander als auch gemeinsam mit den beiden Dialogmoderator/innen geschaffen.

Ein Ritual der Gruppe war es, zu Beginn jeder Dialogsitzung mit einem Check-in im Stuhlkreis zu starten. Neben dem Effekt des Ankommens gibt dieses Ritual den Schüler/innen die Möglichkeit, Persönliches auszutauschen sowie aktuelle Themen aus den Nachrichten und, was immer sie bewegt, zu besprechen. Im Rahmen des Check-ins berichtete eine Schülerin, dass ihre Liebessängerin Rihanna wieder mit Chris Brown zusammen sei. Chris Brown hatte Rihanna geschlagen und wurde daraufhin zu einer Strafe verurteilt. Diese Neuigkeit führte zu einigen Diskussionen unter den Schüler/innen. Einige konnten nicht verstehen, dass Rihanna Chris Brown zurückgenommen hatte. Andere wiederum vertraten die Ansicht, dass er sich sicherlich gebessert habe und jeder eine zweite Chance verdiene. Die Dialogmoderator/innen entschieden auf Grund der lebhaften Diskussion, das Thema in der nächsten Woche vertiefend aufzugreifen.

Die erste Einheit zum Thema »Geschlechterrollen« bestand dann in einem Positionsspiel. Dafür wird der Raum durch eine Linie geteilt. Eine Seite steht für »ja«, die andere für »nein«. In der Mitte können sich Unentschlossene positionieren. Zunächst wurden Fragen individuell auf einem Arbeitsblatt beantwortet,

wie z. B.: Wer sollte zuhause kochen – Mann oder Frau? Im Anschluss wurden die Fragen im Positionsspiel aufgegriffen und vertiefend besprochen. Spannend war dabei zu beobachten, dass sich die Schüler/innen sehr unterschiedlich positionierten. Beispielsweise fanden viele Jungen, dass die Frauen ebenfalls arbeiten gehen sollten. Wäsche waschen und Essen kochen waren für sie jedoch klare Frauenaufgaben. Einige Mädchen äußerten, dass sie gerne mit den Kindern zuhause bleiben würden, wenn der Mann ausreichend verdiente. Im Haushalt sollten aber beide Partner mit anpacken.

Im Anschluss nutzten die beiden Dialogmoderator/innen die Zugbrücken-Übung, die mit unterschiedlichen moralischen Entscheidungen, Verhaltensweisen und Wahlmöglichkeiten spielt, um das Thema zu vertiefen. In dieser Ethik-Übung geht es um eine Königin, deren Ehemann, der König, auf eine Reise geht und ihr unter Androhung einer Strafe befiehlt, auf ihrer Insel zu bleiben. Dieser Anweisung kommt die Königin jedoch nicht nach; sie besucht ihren Liebhaber. Auf ihrem Rückweg zur Insel wird ihr der Weg auf der Brücke durch einen Verrückten versperrt, der droht, sie bei Überquerung umzubringen. Sie versucht zunächst, einen Fährmann davon zu überzeugen, sie auf die andere Seite des Sees überzusetzen; dieser lehnt dies jedoch ab, da die Königin kein Geld hat. In ihrer Verzweiflung sucht sie Hilfe bei ihrem Liebhaber und einem Freund, beide helfen ihr jedoch nicht. Sie entscheidet sich dann, doch den Weg über die Brücke zu nehmen, und wird von dem Verrückten getötet.

Nach der gemeinsamen Lektüre der Geschichte erhielten die Schüler/innen die Aufgabe, zu bewerten, wer sich in dieser Geschichte am moralisch verwerflichsten verhalten hätte. Dafür erhielten sie ein Arbeitsblatt, auf dem sie durch Ankreuzen eine Rangfolge bestimmen konnten.

Die Schüler/innen bewerteten das Verhalten der beteiligten Personen sehr unterschiedlich. Einige der Jungen betrachteten die Königin als die Person, die sich falsch verhalten hatte. Andere Jungen befanden, der Freund, der die Königin in ihrer misslichen Lage nicht unterstützt hatte, hätte sich am moralisch verwerflichsten verhalten. Die Mehrheit der Mädchen sah den König, der mit seiner Drohung die weiteren Ereignisse maßgeblich beeinflusst hatte, als die moralisch verwerflichste Person an.

In der Reflexion der Übung gingen die Dialogmoderator/innen auf die Unterschiede in der Bewertung der Personen ein. Dabei wurde gemeinsam thematisiert, ob man seiner/m Partner/in solche Regeln vorsetzen dürfe? Einige Jungen verneinten dies. Die Dialogmoderator/innen fragten dann nach, warum sie diese Frage verneinten, das Verhalten des Königs gegenüber der Königin jedoch nicht kritisch sahen. Die Schüler/innen erkannten die Diskrepanz; reihum war zu hören: »Stimmt, so habe ich das gar nicht gesehen«. Dies brachte die Schüler/innen dazu, weiter über die Geschichte nachzudenken, und es spann sich ein Dialog unter den Jugendlichen.

Die Dialogmoderator/innen fragten nun nach, wie es die Schüler/innen bewerten würden, wenn die Rollen des Königs und der Königin vertauscht wären. Alle kamen zu dem Schluss, dass es eigentlich egal sei, wie die Rollen aufgeteilt seien. Fremdzugehen war für sie falsch, aber genauso falsch wären Drohungen und Bestrafungen gegenüber der/dem Partner/in.

Die Übung eignet sich sehr gut als Denkanstoß im Hinblick auf Geschlechterrollen und Geschlechtergleichheit. Nachdem zunächst einige Jugendliche doch eher stereotype Ansichten vertreten hatten, bot ihnen diese Übung besonders in der Reflexion die Möglichkeit, über bestimmte Aussagen ins Gespräch zu kommen und ihre Vorannahmen zu hinterfragen. Dabei ist eine Meinungsänderung jedoch nicht das Ziel in der Arbeit mit Dilemmata. Vielmehr soll den Jugendlichen die Möglichkeit, einen Perspektivwechsel zu vollziehen, angeboten werden, um dann über weitere Auseinandersetzungen mit dem Thema möglicherweise eigene Denk- und Handlungsmuster zu verändern. Zur Vertiefung der Thematik bieten sich in weiteren Sitzungen beispielsweise Rollenspiele an, da hier die Jugendlichen vom Denken und Austauschen zum Handeln kommen. Dabei eignen sich als Ankerpunkt besonders gut Szenen aus der Lebensrealität der Schüler/innen.

Die Herausforderung für das Lehrpersonal besteht bei dieser Übung darin, in der Reflexion die Aussagen der Schüler/innen zu hinterfragen und von der relativ abstrakten und märchenhaften Geschichte der Übung eine Verbindung zur Lebensrealität der Jugendlichen herzustellen. Wenn dies gelingt, ergeben sich gute Anstöße und weiterer Gesprächsstoff für neue Einheiten.

2.2 Das Heinz-Dilemma

Das Heinz-Dilemma bietet einen guten Einstieg in das Thema »Gerechtigkeit«. In ihm steht der Hauptcharakter »Heinz« vor einer schwierigen Entscheidung. Seine Frau ist schwer erkrankt. Beide leben in einem abgeschiedenen Dorf und verfügen über wenig Geld. Es gibt nur ein Medikament, das die Frau von Heinz heilen kann. Dieses ist glücklicherweise beim örtlichen Apotheker vorrätig, allerdings auch sehr teuer. Heinz versucht, durch Mehrarbeit das Geld für das Medikament zu verdienen, doch sein Gehalt reicht nicht aus, und er versucht daher, sich das fehlende Geld zu leihen. Aber auch mit den geliehenen Geldsummen kann er sich das Medikament nicht leisten. Soll er das Medikament stehlen oder nicht?

Das Heinz-Dilemma wurde von zwei Dialogmoderatoren nach einem problematischen Vorfall in ihrer 8. Klasse genutzt. Der Lehrer der Klasse kam auf die beiden Moderatoren vor der wöchentlichen Sitzung zu und erzählte ihnen, dass ein Beamer gestohlen worden sei. Er berichtete weiter, dass es sehr wahr-

scheinlich sei, dass dieser von einer/m Schüler/in aus der Klasse entwendet worden sei. Mit dieser Information gingen die beiden Dialogmoderatoren in die Sitzung. Nach einem Check-in, bei dem jeder davon berichtete, wie es ihm gehe, entschieden sich die Dialogmoderatoren, die schon ein Jahr die Klasse begleiteten, den Vorfall direkt anzusprechen. Auf die Frage, ob denn jemand den Beamer mitgenommen hätte, antworteten die Schüler/innen sehr indifferent. Es gab kein klares Nein oder Ja. Statt dessen stellten die Schüler/innen die Rückfrage, was denn so schlimm daran sei, wenn jemand den Beamer geklaut hätte, schließlich seien sie arm, und die Schule, finanziert durch den Staat, sei reich. Dies war für die beiden Dialogmoderatoren eine spannende Sichtweise auf das Problem, und sie entschieden sich, dies in der darauffolgenden Sitzung vorbereitet zu thematisieren.

Die Aussage der Schüler/innen zielte direkt auf das Thema »Gerechtigkeit« bzw. »Ungerechtigkeit« und damit verbundene Handlungsmuster ab. Die Dialogmoderatoren entschieden sich jedoch, den Austausch zum Thema nicht weiter an diesem Fall zu führen, da sie ungern jemanden an den Pranger stellen wollten, sondern das Thema auf abstraktere Weise miteinander zu besprechen. Dafür nutzen sie eine Kombination aus einer Positionsübung und dem zuvor beschriebenen Heinz-Dilemma. Die Dialogmoderatoren lasen den Schüler/innen das Heinz-Dilemma vor und stellten dann die Frage, ob Heinz das Medikament stehlen sollte oder nicht. Dazu sollten die Schüler/innen sich im Raum positionieren; die eine Seite des Klassenraumes stand für »ja«, die andere für »nein«; in der Mitte konnten sich Unentschlossene positionieren. Es entstanden zwei klare Pole: eine Gruppe der Schüler/innen vertrat die Meinung, dass es gerechtfertigt sei, dass Heinz das Medikament stehle, da es hier um ein Menschenleben gehe. Die andere Gruppe von Schüler/innen vertrat jedoch die Meinung, dass Heinz die Medikamente nicht stehlen dürfte, da dies eine Sünde wäre. Die Dialogmoderatoren fragten nach, ob die Schüler/innen ebenso handeln würden, wenn es sich nicht um Heinz' Frau handelte, sondern um die eigene Partner/in. Die Schüler/innen auf der »Ja-Seite« bekräftigten ihre Antwort, die Schüler/innen auf der »Nein-Seite« argumentierten, dass ihr/e Partner/in sicher nicht wollte, dass sie eine Sünde begingen, und wenn er/sie sie darum bitten würde zu stehlen, wäre dies allein schon eine Sünde. Die Dialogmoderatoren stellten dann die provokative Frage, ob der Wert des Lebens nicht wichtiger als der Wert des Nichtstehens sei? Diese Frage aktivierte die Schüler/innen unheimlich und führte zu einem regen Austausch untereinander. Die Schüler/innen und Dialogmoderatoren beschlossen, in einer dritten Sitzung das Thema weiter gemeinsam zu vertiefen.

In der dritten Sitzung nutzen die Dialogmoderatoren ein Rollenspiel, um das Thema weiter miteinander zu bearbeiten. Dabei bedienten sie sich bei den aus dem Fernsehen bekannten Gerichtsshows. Sie teilten die Schüler/innen in ver-

schiedene Rollen ein: Richter, Staatsanwalt, Heinz, Verteidigung von Heinz. Jede Rolle erhielt zwei Berater/innen, sodass alle Schüler/innen an dem Rollenspiel teilnehmen konnten. Nun wurde gemeinsam der Fall des Heinz aufgerollt. In dem Rollenspiel hatte Heinz das Medikament gestohlen und wurde dabei von der Polizei ertappt, daher saß er nun auf der Anklagebank. Vorab wurde den Schüler/innen Zeit zur selbstständigen Recherche gegeben, um sich so gut wie möglich auf ihre Argumentation vorzubereiten. Die Schüler/innen zogen in ihren Statements beispielsweise die Menschenrechte heran und bezogen sich auf verschiedene andere Quellen zum Thema »Gerechtigkeit«, und es entstand eine lebhaftige Debatte im »Gerichtssaal«. Die Schüler/innen konnten sich nicht auf eine Sichtweise einigen und stritten im Rollenspiel beherzt über den Fall. In der Reflexion stellten sie schlussendlich fest, dass sie trotz unterschiedlicher Meinungen und kontroverser, teils heftiger Diskussion den anderen Standpunkt nun besser nachvollziehen könnten.

Das Beispiel dieser Dialoggruppe zeigt sehr schön auf, wie die Nutzung eines Dilemma-Beispiels einen Zugang zu verschiedenen und vielfältigen Meinungen und Haltungen der Jugendlichen eröffnet. Ausgangspunkt war der Konflikt über den Beamer, dem eine andere Sichtweise auf das Thema »Gerechtigkeit« zu Grunde lag. Ohne die Verwendung des Dilemmas und die anhaltenden, gezielten Nachfragen der Dialogmoderatoren wären diese unterschiedlichen Sichtweisen nicht zu Tage gekommen. Gleichzeitig bot die Dilemma-Übung eine Möglichkeit, ein delikates Thema anzusprechen, ohne einzelne Schüler/innen an den Pranger zu stellen, und dadurch möglicherweise das eigene Verhalten und Handeln noch einmal zu reflektieren.

2.3 Der Fall des Jakob von Metzler

Mit einer bereits seit eineinhalb Jahren bestehenden Neuköllner Dialoggruppe besprachen die Dialogmoderator/innen intensiv den aufwühlenden Fall des Jakob von Metzler und das mit diesem Fall verbundene Dilemma des damaligen Chefermittlers.

Das Thema entstand im Umfeld der Diskussionen über die Enthüllungen, dass die USA gezielt Folter gegen mutmaßliche Terroristen in verschiedenen geheimen Camps einsetzten, um auf diese Weise an Informationen zu gelangen. Die Schüler/innen setzten sich sehr intensiv mit der Thematik auseinander. In der Gruppe wurden zunächst einzelne Fälle besprochen, um dann über die grundlegende Problematik zu sprechen, ob ein demokratischer Staat Folter anwenden und Menschen ohne Gerichtsverhandlungen festhalten dürfe. Anschließend kam die Gruppe auf die Frage zu sprechen, ob es ähnlich schwierige Fälle in Deutschland gäbe. Ein Schüler riss in seiner Antwort kurz den Fall »von

Metzler« an, bei dem ein Polizist auf Grund der Androhung von Gewalt gegen einen Tatverdächtigen verurteilt wurde. Die Dialogmoderator/innen entschieden sich, diesen Fall mit den Schüler/innen genauer zu besprechen und ihn in das Thema »Staat, Polizei und Verhältnismäßigkeit« einzubetten.

Am 27. September 2002 wurde der elfjährige Bankierssohn, Jakob von Metzler, von Markus Gäfgen abgefangen und in dessen Wohnung gelockt. Dort brachte er den Jungen um, fuhr anschließend zu dessen Elternhaus und warf einen Erpresserbrief mit der Forderung von 1 Million Euro für die Freilassung von Jakob in deren Briefkasten. Bei der Geldübergabe wurde Gäfgen von der Polizei beobachtet, die ihm dann folgte. Als man feststellte, dass er sie nicht zum Ort des Verstecks von Jakob führte, nahm die Polizei ihn fest. In verschiedenen Verhören führte Gäfgen die Ermittler immer wieder auf falsche Fährten. Unwissend, dass Jakob bereits tot war, und mit der wachsenden Angst, dass das Kind nicht versorgt würde und in dem Versteck Gäfgens stürbe, ordnete der Chefermittler der Polizei an, Gäfgen Schmerzen anzudrohen, wenn er nicht den Aufenthaltsort von Jakob preisgäbe. Zuvor hatte der Ermittler den Eltern das Versprechen gegeben, den Jungen zu finden. Gäfgen führte die Polizei schlussendlich zu dem Ort, an dem er die Leiche entsorgt hatte. Gäfgen wurde gerichtlich zur Höchststrafe verurteilt; ob ihm wirklich Schmerzen in einem der Verhöre angedroht worden waren und dies ihn zur Preisgabe des Ortes veranlasst hatte, konnte nie abschließend geklärt werden. Der Ermittler wurde vor Gericht für sein Vorgehen ebenfalls bestraft.

Die Dialogmoderator/innen sahen mit den Schüler/innen eine Dokumentation, die den Fall aufrollte, verfolgten Nachrichtenausschnitte von 2002 und lasen gemeinsam verschiedene Texte zum Thema. Die Jugendlichen bewegte der Fall sichtlich, und sie erkannten seine große Tragweite. Neben der grausamen Tat Gäfgens rückte zunehmend das Handeln des Ermittlers in den Fokus der Diskussionen der Jugendlichen.

Das Dilemma des Polizisten war für die Schüler/innen klar erkennbar; der Druck, sowohl den Jungen zu finden, als auch das Versprechen, das er den Eltern gab, einzuhalten, führte zu kontroversen Diskussionen im Stuhlkreis. Auf der einen Seite war das Handeln des Ermittlers auf persönlicher Ebene für die Schüler/innen klar nachvollziehbar. Sie stellten sich immer wieder die Frage, was wäre, wenn es das eigene Kind wäre? Würde man nicht wollen, dass versucht wird, alles zu tun? Auf der anderen Seite war ihnen bewusst, dass es klar formulierte Gesetze gibt, die Folter verbieten, auch Folter zu einem möglichen guten Zweck. Es stellte sich allen die Frage, ob es einem Staat in solch dramatischen Situationen möglich sein sollte, zu extremen Mitteln greifen zu dürfen? Die Meinungen der Jugendlichen gingen hier weit auseinander und machten das Dilemma des Falles erneut für alle sichtbar.

Die Schüler/innen erhielten dann die Aufgabe, in zwei verschiedenen Grup-