



Georg Wagensommer, Friedrich Schweitzer (Hrsg.)

Wertebildung, Interesse und Religionsunterricht

Ethisch und religiös ausgerichteter
Unterricht im Vergleich

Theoretische und empirische
Untersuchungen zur Wirksamkeit des BRU

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

Berufsorientierte Religionspädagogik

herausgegeben von

Reinhold Boschki

KIBOR – Katholisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Michael Meyer-Blanck

bibor – Bonner evangelisches Institut für
berufsorientierte Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

EIBOR – Evangelisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Band 16

Georg Wagensommer, Friedrich Schweitzer (Hrsg.)

Wertebildung, Interesse und Religionsunterricht

Ethisch und religiös ausgerichteter Unterricht im
Vergleich. Theoretische und empirische Untersuchungen
zur Wirksamkeit des BRU



Waxmann 2018
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 16

Print-ISBN 978-3-8309-3908-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8908-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagabbildung: Fotolia, Marco2811
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen
Druck: CPI Books GmbH, Leck
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Friedrich Schweitzer und Georg Wagensommer

I. Zur Einleitung: Fragestellungen – Ergebnisse im Überblick

1.	Hintergrund und Fragestellungen	11
2.	Die empirische Untersuchung im Überblick	13
2.1	Die Fragestellung und ihre Begründung	13
2.2	Anlage und Durchführung der Untersuchung	14
2.3	Sample	16
2.4	Auswertung	17
2.5	Ergebnisse	18
2.6	Diskussion	20
2.7	Konsequenzen für die Gestaltung von BRU	21

II. Theoretische Hintergründe und Zugangsweisen

Friedrich Schweitzer

1.	Wie wirksam ist Wertebildung in der Schule? Zur Wirksamkeit ethischer Bildung im Fachunterricht	23
1.1	Wertebildung und Religionsunterricht	24
1.2	Die Frage nach wirksamer Wertebildung: Grundsätzliche Aspekte	25
1.3	Möglichkeiten der Untersuchung von Wirksamkeit im Bereich der Wertebildung in der Schule	26
1.4	Konsequenzen: Forschungsaufgaben im Blick auf die Wirksamkeit unterrichtlicher Wertebildung	34

Georg Wagensommer

2.	Interesse	36
2.1	Über den Begriff und seine pädagogischen Verwendungszusammenhänge	36
2.2	Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses	39
2.3	Zwei Forschungs- und Analyseperspektiven	41
2.4	Interesse als Gegenstand fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studien	42
2.5	Interesse als Messinstrument in der vorliegenden Studie	48

Friederike Strohm und Friedrich Schweitzer

3. Moralisches Urteil	50
3.1 Konzepte von Piaget und Kohlberg: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	50
3.2 Piagets strukturgenetisches Konzept der Moralentwicklung beim Kind	51
3.3 Kohlbergs Konzept der moralischen Entwicklung	52

Georg Wagensommer

4. Normen und Werte	57
4.1 Norm/Normen	58
4.2 Werte	60
4.3 Wie lassen sich Wertorientierungen verändern?	65
4.4 Zusammenfassung	67

Georg Wagensommer

5. Explorative Zugänge zur Wertebildung im BRU	68
5.1 Vorgehen und Methodik	69
5.2 Ergebnisse im Überblick	70
5.3 Zusammenfassung	73

*Friederike Strohm, Martin Losert, Georg Wagensommer,
Christina Krause, Alexandra Wörn und Friedrich Schweitzer*

III. Das Forschungsprojekt

1. Ausgangspunkte, Forschungsfragen und Hypothesen	75
2. Zur Durchführung der Untersuchung	79
2.1 Vorarbeiten	79
2.2 Erprobung des Treatments und des Messinstruments	82
2.3 Hauptstudie	82
2.4 Das Untersuchungssample	83
3. Entwicklung der Unterrichtseinheiten	87
3.1 An Kompetenzen orientierte Unterrichtsplanung	87
3.2 Didaktische Konkretisierung	88
4. Konstruktion des Fragebogens	95
4.1 Aufbau des Fragebogens	95
5. Ergebnisse	101
5.1 Skalenbildung	101
5.2 Analyse der Veränderungen von Interesse und Wertorientierungen	110

5.3 Vergleich der Kontrollgruppe mit den Experimentalgruppen 114
 5.4 Vergleich der Experimentalgruppen 118
 5.5 Einfluss der Religionszugehörigkeit auf die Veränderungen 123
 6. Diskussion 125
 6.1 Interesse 125
 6.2 Wertorientierung 127
 6.3 Moralisches Urteil 128
 6.4 Einfluss der Religionszugehörigkeit 128

IV. Anhang

Joachim Ruopp, Christina Krause, Til Elbe-Seiffart

1. Unterrichtseinheit zum Thema »Todesstrafe« 130

Georg Wagensommer

2. Unterrichtseinheit zum Thema »Glück« 160

Fragebogen t₁ und t₂ 186

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 196

Dank 199

Autorinnen und Autoren 200

Literatur 201

I.

Zur Einleitung: Fragestellungen – Ergebnisse im Überblick

Friedrich Schweitzer und Georg Wagensommer

Das Thema Werte ist in unserer Gegenwart immer wieder neu von großer Aktualität. Die Erwartung, dass Schule und Erziehung einen Beitrag zur Werteerziehung oder – wie wir selbst formulieren, um Missverständnisse in Richtung einer Vermittlungspädagogik zu vermeiden – zur Wertebildung leisten sollen, ist in Politik und Gesellschaft weit verbreitet. Wenn wir von Wertebildung sprechen, so deutet dies darauf hin, dass die von uns vertretene, religionspädagogisch verantwortete Wertebildung am Menschen bzw. an jungen Menschen als Subjekten orientiert ist und dass sie das wertebezogene Lernen in den Horizont freiheitlicher Bildungsprozesse stellt. Es ist wichtig, sich dies von Anfang an bewusst zu machen. Denn der Religionsunterricht insgesamt und speziell der Religionsunterricht im beruflichen Bildungswesen (BRU) sieht sich weithin – nicht zuletzt von Seiten der Wirtschaft – in hervorgehobener Weise mit der Erwartung konfrontiert, den Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden Werte zu vermitteln und damit auch einen ökonomisch verwertbaren Beitrag zu leisten. In einer solchen Forderung nach Werteerziehung kann eine Art Fremdbestimmung für Schule und Unterricht gesehen werden, bei der besonders der Religionsunterricht für fremde Zwecke funktionalisiert werden soll.

Doch offenbar ist es nicht so einfach, Werteerziehung zumindest dann, wenn sie einem Bildungsanspruch folgt, als pädagogisch sachfremd abzuwehren. Wertebildung gehört ebenso zum Auftrag der Schule wie des Religionsunterrichts. Deshalb haben sich etwa der renommierte Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner und die Bildungsforscherin Roumiana Nikolova dafür eingesetzt, dass »ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung« anzuerkennen sei. Dabei denken sie vor allem an den Ethik- oder Philosophieunterricht, aber auch der Religionsunterricht kommt in ihrer Untersuchung in den Blick (Benner & Nikolova, 2016). Zugleich werden damit auf der einen Seite frühere pädagogische Einschätzungen korrigiert, die den Bereich von Werten und Normen, Moral oder Ethik als grundsätzlich problematisch darstellen und sich nur ungern darauf einlassen wollten (so etwa noch von Hentig, 2007). Wertebildung ist auf der anderen Seite auch nicht einfach eine Domäne politisch konservativen Denkens, wie etwa an der politisch-kritischen Akzentuierung von Werten im Bereich gesellschaftlicher oder globaler Gerechtigkeit oder der Ökologie abzulesen ist.

In jüngster Zeit waren es dann insbesondere Erfahrungen mit Migration, durch die die Wertethematik in Politik und Öffentlichkeit weiter an Aktualität und Dringlichkeit gewonnen hat. Die Integration von Menschen, die häufig aus anderen Kulturen und mit einem nicht-christlichen Hintergrund neu nach Deutschland kommen, kann nur gelingen, so jedenfalls die verbreitete These, wenn sie auch mit den für das Leben in Deutschland prägenden Werten vertraut werden können. Gedacht wird dabei derzeit vor allem an die Gleichberechtigung der Geschlechter und an sexuelle Selbstbestimmung von Frauen. Wertebildung wird daher zunehmend auch als Beitrag zur Integration gesehen und eingefordert.

Die theoretische Diskussion über ethische Erziehung und Bildung sowie über entsprechende Aufgaben für den Religionsunterricht ist weit verzweigt. Auf die dabei geführten Kontroversen soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden. Das war Thema früherer Veröffentlichungen, deren Inhalt hier nicht wiederholt werden soll (vgl. als Tübinger Veröffentlichung Schweitzer, Ruopp & Wagensommer, 2012; zur weiteren Diskussion vgl. Lindner, 2017).

Der vorliegende Band bezieht sich auf die Thematik der Wertebildung in einer spezifischen Weise, die nun genauer zu erläutern ist.

1. Hintergrund und Fragestellungen

Dieser Band führt empirische und theoretische Studien zur Wertebildung zusammen. Der Akzent liegt auf der Frage, wie die Bildung von Werten gefördert werden kann und welche Rolle dabei die Interessen der Schülerinnen und Schüler spielen. Diese Frage lässt sich in verschiedene Diskussions- und Arbeitszusammenhänge einordnen.

Immer wieder wird zu Recht kritisch konstatiert, dass der verbreiteten Forderung nach Werteerziehung oder Wertebildung keine Forschung zu den entsprechenden Möglichkeiten in der Schule gegenüberstehe. Es gibt zwar zahlreiche Studien dazu, welche Wertorientierungen heute bei Jugendlichen zu finden sind – das ist nicht zuletzt ein Thema der regelmäßig durchgeführten Shell-Jugendstudien –, aber was in Schule und Unterricht tatsächlich getan werden kann, damit hier gesellschaftlich wünschenswerte Wertorientierungen ausgebildet werden, liegt zumindest hinsichtlich der Empirie weitgehend im Dunkeln. Allgemeine Wertestudien geben darüber naturgemäß noch keinen Aufschluss. Solche Studien können lediglich aufzeigen, an welchen Werten Jugendliche sich orientieren – woher diese Werte jedoch stammen und welche Rolle dabei speziell die Schule und der (Religions- oder auch der Ethik-)Unterricht spielen, kommt in den entsprechenden Untersuchungsfragen nicht in den Blick. Die in diesem Band versammelten Darstellungen und insbesondere die empirische Untersuchung, über die hier berichtet wird, stellen insofern vor allem im Blick auf den Religionsunterricht einen Einstieg in die Forschung zur Wertebildung dar. Wie wirksam ist ethische Bildung in Schule und Unterricht? Welche Formen und Themen sind dabei besonders wichtig? Wie kann ein solcher Unterricht die Interessen von Schülerinnen und Schülern erfolgreich aufnehmen? Interessieren sich die Schülerinnen und Schüler eher für religiöse oder ethische Themen?

Die damit angesprochene Frage nach dem Schülerinteresse ist dabei zunächst ganz allgemein für das Lehren und Lernen im Unterricht bedeutsam. Im Anschluss an die empirische Bildungsforschung kann davon ausgegangen werden, dass erfolgreiches Lehren und Lernen beides voraussetzt: ein entsprechendes Interesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, das zumindest geweckt werden kann, sowie ein Anknüpfen an Vorwissen und Vorerfahrungen (vgl. etwa Kunter & Trautwein, 2013). Im Bereich des BRU kommt dazu noch eine kontroverse Diskussion, die eine ethische oder religiöse Profilierung des Unterrichts als Alternative verstehen will. Die Jugendlichen, so wird dann argumentiert, seien heute weit eher an ethischen als an religiösen Fragen und Themen interessiert. Der BRU solle sich deshalb um eine entsprechende Optimierung seiner Arbeit durch konsequente Ausrichtung an ethischen Fragen bemühen und nicht versuchen, eine religiöse Akzentuierung, wie sie manchmal zu Gunsten des religionsbezogenen, also religionsunterrichtlichen Fach-

profils gefordert wird, künstlich stark zu machen. Das gehe an den Jugendlichen bestenfalls vorbei und führe letztlich zu einer Delegitimierung des BRU.

Die hier aufgeworfene Alternative zwischen ethisch oder religiös hat natürlich auch noch weiterreichende Implikationen, die ebenfalls nicht übergangen werden sollten. Immer wieder wird in Politik und Öffentlichkeit darüber diskutiert, ob der herkömmliche Religionsunterricht gerade im berufsschulischen Bereich nicht besser durch einen allgemeinen Ethikunterricht »für alle« ersetzt werden sollte. Auf die vielfältigen Streitpunkte, die bei dieser Diskussion zu beachten sind, kann an dieser Stelle nur allgemein verwiesen werden. Deutlich ist aber, dass auch in diesem Falle der Verweis auf die Interessenlage bei Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt – als Argument gegen den Religions- und für den Ethikunterricht. Insofern stellt sich die Frage, ob es tatsächlich zutrifft, dass Jugendliche sich eher für ethisch als für religiös profilierte Themen und Unterrichtsangebote interessieren, nicht nur im Blick auf didaktische, sondern auch auf grundsätzliche bildungspolitische Herausforderungen.

In der Arbeit des Evangelischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR), das die in diesem Band beschriebene empirische Untersuchung durchgeführt hat, steht die Studie im Horizont eines längerfristigen Vorhabens, das sich auf die Klärung von Möglichkeiten ethischer Bildung besonders im BRU bezieht und das die Wertebildung in diesem Unterricht stärken soll. Bereits 2012 konnte eine erste Untersuchung »Wertebildung im Religionsunterricht« vorgelegt werden. Diese Studie, deren Ergebnisse im vorliegenden Band noch einmal knapp zusammengefasst werden (s. u., S. 68–73), diente vor allem einer explorativen Untersuchung von BRU unter zwei Fragestellungen: 1. Welche Wertorientierungen zeigen die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht? 2. Welche wertebildenden Aspekte gehen von den Kommunikationsstrukturen zwischen den Jugendlichen und der Lehrkraft aus? (Schweitzer, Ruopp & Wagensommer, 2012, S. 32) Diese und ähnliche Forschungsfragen wurden im Anschluss daran von Wagensommer vertieft (vgl. Wagensommer, 2019). Diese Studien lassen aber noch offen, wie die wertebildende Funktion von Religionsunterricht weiter verbessert werden kann.

Die zuletzt gestellte Frage nach der Verbesserung von Unterricht verweist zugleich auf den Auftrag des EIBOR insgesamt: Dieses Forschungsinstitut dient der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von BRU. Dazu werden kontinuierlich Untersuchungen zum BRU durchgeführt, zur Grundlegung des Faches, zu Fragen besonders der Wertebildung und der Interreligiosität, aber auch zu anderen Themen wie der Ausbildung für Pflegeberufe oder für den Elementarbereich. Im vorliegenden Band stehen Unterrichtseinheiten zu »Todesstrafe« und »Glück« im Zentrum. Dazu werden differenziertere Vorschläge für den Unterricht vorgestellt und wird zugleich geprüft, wie Unterricht zu diesem Thema rezipiert wird. Damit werden auch die Bemühungen des EIBOR fortgeführt, durch Vorschläge und Anregungen, die Praxis des BRU zu bereichern.

2. Die empirische Untersuchung im Überblick

2.1 Die Fragestellung und ihre Begründung

Über die tatsächliche Wirksamkeit von Religionsunterricht ebenso wie auch von Ethikunterricht ist bislang nur sehr wenig bekannt (vgl. dazu den Beitrag von Schweitzer in diesem Band, S. 23–35). Es fehlt an empirischen Untersuchungen besonders zur Wirksamkeit des Unterrichts, auf deren Grundlage sich verlässlich abschätzen lässt, ob überhaupt und gegebenenfalls in welchem Sinne unter welchen Voraussetzungen von einer effektiven Wertebildung ausgegangen werden kann. Darüber hinaus – und für die Religionsdidaktik bzw. für die Gestaltung von Religionsunterricht ist dies besonders misslich – werden bei den wenigen verfügbaren Untersuchungen unterschiedliche Ausgestaltungen des Unterrichts nicht berücksichtigt. Der Unterricht wird jeweils nur insgesamt betrachtet, beispielsweise mit der Unterscheidung zwischen erfolgter oder nicht erfolgter Teilnahme, nicht aber in seinen ggf. unterschiedlichen didaktischen Realisierungsformen. Deshalb lässt sich in empirisch geprüfter Weise kaum sagen, wie der Unterricht aussehen muss, damit bestimmte Wirkungen im Sinne ethischer Bildung erzielt werden können.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung an mit einem exemplarischen ersten Beitrag. Denn es ist nicht möglich, die Breite der angesprochenen Fragen in einer einzelnen Untersuchung aufzunehmen oder gar abdecken zu wollen. Empirische Untersuchungen müssen sich immer auf klare abgrenzbare Einzelfragen beschränken, die sich empirisch tatsächlich bearbeiten lassen. Erst wenn allmählich ein größerer Forschungszusammenhang entsteht und kumulativ, durch eine Vielzahl von Einzelstudien, ein allgemeiner Erkenntnisstand erreicht ist, lassen sich auch weiterreichende Fragen der Wirksamkeit religiöser oder ethischer Bildung beantworten. Insofern sprechen wir bewusst von einem *Einstieg* in die Forschung zur Wertebildung.

Angesichts der oben beschriebenen Diskussionslage, bei der besonders das Verhältnis zwischen einer ethischen und einer religiösen Profilierung oder Akzentuierung von Unterricht kontrovers erscheint, wurde beschlossen, die Frage nach dem bei den Schülerinnen und Schülern vorfindlichen oder zu entwickelnden Interesse in den Vordergrund zu stellen. Die übergreifende Forschungsfrage der Studie lautete deshalb so:

Welche Profilierung von Religionsunterricht bzw. konkret: welche Form der Ausgestaltung von Unterrichtseinheiten findet bei den Schülerinnen und Schülern stärkeres Interesse – eine ethische oder eine religiöse Profilierung? Trifft es zu, dass eine religiöse Profilierung auf weniger Interesse stößt, während eine ethische Profilierung größeres Interesse hervorruft?

Für die Untersuchung wurden diese Fragen in die Gestalt von drei Hypothesen überführt:

1. Die Zuwächse beim *Interesse* der Schülerinnen und Schüler sind bei ethisch profilierten Unterrichtseinheiten größer als bei religiös profilierten Unterrichtseinheiten.
2. Die ethisch profilierten Unterrichtseinheiten führen zu einem stärkeren Zuwachs bei der *moralischen Urteilsfähigkeit*.
3. Die ethisch profilierten Unterrichtseinheiten führen bei den Schülerinnen und Schülern zu einer stärkeren Veränderung der *Wertorientierungen*.

Auf die Prüfung dieser Hypothesen war die Untersuchung entsprechend bezogen. Alle drei Hypothesen sind dabei im vorliegenden Zusammenhang bedeutsam, auch wenn sie sich zu überschneiden scheinen. Die erste Hypothese nimmt unmittelbar die beschriebenen Kontroversfragen ethischer statt religiöser Profilierung des Unterrichts auf. Die zweite Hypothese berührt eine mögliche Rückfrage bzw. ein Zusatzargument, das auch dann gegen eine religiöse Profilierung sprechen könnte, wenn eine solche von den Schülerinnen und Schülern gewünscht sein sollte: den Einwand nämlich, dass dabei keine angemessene Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit gewährleistet sei. Die dritte Hypothese hebt in ähnlicher Weise auf Wertorientierungen ab, um dafür so sorgen, dass nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Aspekte der Wertebildung im Blick sind.

2.2 Anlage und Durchführung der Untersuchung

Die genannten Fragen etwa nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler lassen sich sinnvoll nicht durch eine direkte Umfrage bei Schülerinnen und Schülern klären, was sie denn nun mehr interessiere, ohne dass ihnen dann wirklich klar wäre, worum es bei ethischen und religiösen Themen im Einzelnen überhaupt geht. Deswegen wurde beschlossen, eine Interventionsstudie mit zwei Unterrichtseinheiten durchzuführen, die jeweils in zwei unterschiedlichen Varianten ausgearbeitet wurden, zum einen mit ethischer und zum anderen mit religiöser Akzentuierung. Genauer gesagt handelt es sich also um vier Unterrichtseinheiten, wobei jeweils zwei Einheiten Varianten zum selben Thema darstellen. Aufgrund praktischer Erfahrungen im Unterricht, Hinweisen aus der Vorgängerstudie sowie der aktuellen schulpädagogischen und religionsdidaktischen Diskussion wurden dafür die beiden Themen »Todesstrafe« und »Glück« ausgewählt.

Die vier Unterrichtseinheiten wurden in verschiedenen Klassen unterrichtet. Das Interesse wurde mit Fragebögen vor und nach der Unterrichtseinheit erhoben. Dabei stützte sich die Untersuchung auf die von Hans Schiefele und Andreas Krapp begründete Interessenforschung in der Pädagogischen Psychologie (beispielhaft Krapp, 1989; Schiefele, 1981). Leitend für diese Forschungsrichtung ist ein differenziertes Verständnis von Interesse, bei dem die Unterscheidung zwischen individuel-

lem und situationalem Interesse im Vordergrund steht. In der eigenen Untersuchung erwies es sich darüber hinaus als sinnvoll, als drittes ergänzend auch das sog. Handlungsinteresse zu erfassen (vgl. zur Erläuterung der unterschiedlichen Formen von Interesse den Beitrag von Wagensommer in diesem Band, S. 36–49). Auch in der Religionspädagogik findet diese Interessenforschung zunehmend Aufmerksamkeit und werden die entsprechenden Untersuchungsinstrumente in auf diesen Unterricht abgestimmter Form bei empirischen Studien eingesetzt (vgl. Meyer, 2012; Riegel & Kindermann, 2017).

Eine bewusst und verstärkt religiöse Akzentuierung von Unterricht sieht sich, wie oben gesagt, dem möglichen Einwand ausgesetzt, dass sie zwar vielleicht bei den Schülerinnen und Schülern auf Interesse stößt, dass dabei aber die ethische Bildung vernachlässigt werden könnte. Deshalb wurde beschlossen, auch die moralische Urteilsfähigkeit in die Untersuchung einzubeziehen. Hier sollte gefragt werden, ob es zutrifft, dass die Schülerinnen und Schüler bei einer ethischen Akzentuierung des Unterrichts in ihrer moralischen Urteilsfähigkeit stärker gefördert werden als bei einer religiösen Akzentuierung.

Die dafür verfügbaren Untersuchungsinstrumente, wie sie in Deutschland besonders Georg Lind (1978a) entwickelt hat, stehen weithin in der Forschungstradition von Lawrence Kohlberg (1981; 1984) sowie im deutschen Sprachraum in der daran anschließenden Arbeit von Fritz Oser (Oser & Althof, 1992). Auf Weiterentwicklungen von Kohlbergs Modell wird auch bei anderen Wirksamkeitsstudien etwa im Bereich von LER und Ethik- oder Philosophieunterricht zurückgegriffen. Allerdings sind die verbreiteten kritischen Anfragen an das Kohlberg-Modell ebenfalls zu beachten. Es sollte weder ein Verständnis hierarchisch-stufenförmiger Entwicklung noch ein allein kognitives Verständnis von Moral und Ethik vorausgesetzt werden. Deshalb wurde auch darüberhinausgehend nach Werten bzw. emotionalen Einstellungen und deren Veränderung durch Unterricht gefragt.

Für die Erfassung von Wertorientierungen liegen in der Literatur zahlreiche Vorschläge und Beispiele vor (etwa im Anschluss an die stark beachteten, fast schon als klassisch zu bezeichnenden Untersuchungen von Inglehart (1977)). Im vorliegenden Zusammenhang boten sich insbesondere thematisch verwandte Studien an, vor allem die entsprechenden Teile der Shell-Studien (herangezogen wurde hier vor allem die Shell Studie 2010 sowie die Studie »Youth in Europe« (Ziebertz et al., 2009b)). Die in diesen Studien eingesetzten Fragebögen stellten den Ausgangspunkt für die Formulierung der entsprechenden Items in der vorliegenden Studie dar.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass es Ziel der Studie war, durch die Unterrichtseinheiten hervorgerufene Veränderungen von Interesse, Einstellungen und moralischer Urteilsfähigkeit in Bezug auf den Religionsunterricht empirisch zu erfassen. Dabei wurde geprüft, ob die unterschiedlichen Profilierungen der Unterrichtseinheiten unterschiedliche Effekte erzielen, die sich im Blick auf die entweder ethische oder religiöse Profilierung der Unterrichtseinheiten interpretieren lassen.

Dieses Ziel bedingte es, dass jeweils zu zwei Messzeitpunkten t_1 und t_2 Befragungen der Schülerinnen und Schüler durchgeführt wurden, nämlich vor und nach

der Unterrichtseinheit. Auf diese Weise konnten die Ausgangsbedingungen bei Interesse, moralischer Urteilsfähigkeit sowie Wertorientierungen erfasst und später mit den Befunden am Ende der Unterrichtseinheit verglichen werden. Dies setzt voraus, dass nur solche Fragebögen in die Auswertung eingehen konnten, die für beide Messzeitpunkte derselben Person zugeordnet werden konnten. Nur auf diese Weise ist gewährleistet, dass tatsächlich Veränderungen erfasst werden. Ein bloßer Vergleich auf Gruppenebene wäre demgegenüber weit weniger zuverlässig. Entsprechend wurden für die vergleichende Auswertung nur solche Personen einbezogen, von denen Fragebögen von beiden Messzeitpunkten vorlagen.

Bei solchen Vergleichen wird mit zunehmender Häufigkeit auch eine Nachhaltigkeitsprüfung durch eine erneute Messung in größerem zeitlichem Abstand durchgeführt (als Beispiel aus der Arbeit von EIBOR vgl. Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017). Im vorliegenden Fall war diese jedoch aus pragmatischen Gründen der Durchführbarkeit im gewählten schulischen Segment der Berufsschule mit seinen Besonderheiten der zeitlichen Organisation nicht möglich. Insofern schließt das Design hier zwei Messzeitpunkte mit einer Prä- und einer Post-Messung ein.

2.3 Sample

Ziel der Studie war es, besonders solche Jugendliche und junge Erwachsene einzubeziehen, die sich für Berufe mit vergleichsweise geringen Bildungsansprüchen qualifizieren. Diese in der Unterrichtsforschung in der Regel eher vernachlässigte Schülerpopulation sollte im Zentrum der Untersuchung stehen. Das berufliche Bildungswesen umfasst gerade in Baden-Württemberg, wo die Studie durchgeführt wurde, im berufsbezogenen Bereich ein sehr breites Spektrum – vom beruflichen Gymnasium auf der einen bis hin zur Ausbildung etwa als FloristIn, LageristIn, MalerIn oder LackiererIn auf der anderen Seite (eine ausführliche Beschreibung der einbezogenen Ausbildungen findet sich unten, S. 85). Die Ausbildung für die zuletzt genannten Berufe verdient daher eigene Aufmerksamkeit, wenn es um die Realität von BRU in seiner ganzen Breite gehen soll.

Dabei konnte aufgrund der begrenzten materiellen Ausstattung des Projekts sowie der in diesem Falle sehr komplexen Schul- und Ausbildungsverhältnisse zwar kein repräsentatives Sample angestrebt werden, aber die Zahl der Befragten sollte doch so groß sein, dass belastbare Befunde wahrscheinlich sind.

In die Studie einbezogen waren 129 Schulklassen bzw. ca. 2500 SchülerInnen, die mindestens einen Fragebogen ausfüllten. Beim ersten Befragungszeitpunkt wurden 2156 Fragebögen ausgefüllt, bei der Befragung nach dem Unterricht waren es 1900 Fragebögen. Für die Veränderungsmessung konnten nur solche Fragebögen berücksichtigt werden, die für beide Befragungszeitpunkte einander eindeutig zuordenbar waren. Dafür standen am Ende 1654 Fragebögen zur Verfügung. In anderen Fällen war entweder nur einer der beiden Fragebögen zu Beginn oder am Ende der Unterrichtseinheit ausgefüllt worden oder ließen sich die Fragebögen nicht mit Si-

cherheit zuordnen, etwa weil erforderliche Angaben fehlten. Dabei ist zu bedenken, dass Schulklassen beispielsweise aufgrund krankheitsbedingter Fehlzeiten weit weniger konstant sind als allgemein erwartet.

Das realisierte Sample lässt sich im Einzelnen so beschreiben:

- *Alter und Geschlecht*: Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug knapp 19 Jahre (der/die jüngste/r Teilnehmende war 15 Jahre, der/die älteste/r 45 Jahre). Der Anteil männlicher Teilnehmenden lag bei 56 % (n = 919), der weibliche bei 44 % (n = 727); acht Personen waren ohne Angabe des Geschlechts.
- *Berufliche Ausrichtung*: 831 Fragbögen (50,2 %) fielen auf den gewerbe-technischen Bereich, 436 Fragbögen (26,4 %) auf den kaufmännischen Bereich, 387 Fragbögen (23,4 %) auf den Bereich Soziales, Gesundheit und Pflege.
- *Religiöse Zugehörigkeit*: 42 % (n = 690) der Teilnehmenden waren römisch-katholisch, 36 % (n = 596) evangelisch, 2,5 % (n = 41) christlich-orthodox, 1,5 % (n = 25) freikirchlich, 7 % (n = 119) muslimisch, 9 % (n = 144) konfessionslos, 1 % (n = 21) andere (z. B. hinduistisch, buddhistisch), weniger als 1 % (n = 12) ohne Angabe.

2.4 Auswertung

Die bei den beiden Befragungen gewonnenen Daten wurden mit Hilfe quantitativ-statistischer Methoden ausgewertet. Die Vergleiche zwischen den Befunden für die Ausgangssituation vor dem Unterricht und am Ende der Unterrichtseinheiten wurden auf der Grundlage faktorenanalytisch gewonnener Skalen geführt. Sie beziehen sich also nicht etwa bloß auf Antworten zu einzelnen Items, sondern weisen insofern eine höhere Verlässlichkeit sowie eine entsprechende Aussagekraft auf.

Die in Bezug auf die beiden Messzeitpunkte vergleichende Auswertung war auf verschiedene Aspekte bezogene:

- Individuelles Interesse
- Handlungsinteresse
- Situationales Interesse
- Moralische Urteilsfähigkeit
- Wertorientierungen

Aufgrund der Unterschiedlichkeit lassen sich diese Aspekte nicht in einem gemeinsamen Konstrukt zusammenfassen. Deshalb wurden die Befunde für jeden der fünf genannten Aspekte getrennt ausgewertet und analysiert. Ein Gesamtbild der Befunde lässt sich deshalb nur interpretatorisch, d. h. durch einen zusammenfassenden Vergleich der auf die verschiedenen Aspekte bezogenen Ergebnisse gewinnen.

2.5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich am leichtesten anhand der oben formulierten Hypothesen beschreiben, weshalb diese im Folgenden schrittweise aufgenommen werden.

Befunde zu Hypothese 1 (»Die Zuwächse beim Interesse der Schülerinnen und Schüler sind bei ethisch profilierten Unterrichtseinheiten größer als bei religiös profilierten Unterrichtseinheiten«).

Für Handlungsinteresse und individuelles Interesse ergaben sich im Vergleich der beiden Messzeitpunkte vor und nach den Unterrichtseinheiten keine Veränderungen, die über die Veränderungen in der *Kontrollgruppe* hinausgehen. Insofern kann zunächst festgehalten werden, dass die im Projekt eingesetzten Unterrichtseinheiten in dieser Hinsicht offenbar nicht anders wirkten als der übliche Religionsunterricht, den die Schülerinnen und Schüler in der Kontrollgruppe besuchten.

Daraus geht zum einen hervor, dass die beiden Unterrichtseinheiten kein speziell wirksames Treatment darstellen, dem im Vergleich zum üblichen Unterricht eine hervorgehobene Bedeutung zugesprochen werden könnte. Als speziell wirksame Intervention zur Wertebildung lassen sich die Unterrichtseinheiten somit nicht verstehen. Für eine wirksame Intervention wären vermutlich weitere Anforderungen zu erfüllen. Das könnten etwa eine längere Dauer, stärkere inhaltliche Impulse oder weitere methodische Elemente in der Unterrichtsgestaltung sein. Die genauere Abklärung dieser Frage bleibt jedoch an dieser Stelle hypothetisch und bedürfte einer weiteren empirischen Überprüfung.

Zum anderen lässt sich sagen, dass der im Projekt für die beiden Experimentalgruppen erfasste Unterricht zu »Glück« und »Todesstrafe« sich insgesamt, also auch mit den ethisch oder religiös akzentuierten Varianten, im Rahmen des *üblichen Religionsunterrichts* bewegt, d. h. es handelt sich auch bei den Versuchsbedingungen um eine Normalsituation. Diese Einschätzung ist vor allem für die Gesamtdeutung der Befunde bedeutsam.

Im Übrigen ergibt sich aus der Feststellung, dass zwischen den Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede im Blick auf die untersuchten Aspekte festzustellen waren, dass sich Erkenntnisse aus der Studie auf den Vergleich zwischen den Experimentalgruppen beziehen müssen, d. h. unmittelbar auf eine vergleichende Auswertung der Befunde zum ethisch oder religiös profilierten Unterricht.

Beim *Handlungsinteresse* sowie beim *individuellen Interesse* zeigten sich im Blick auf den Vergleich der erreichten Werte vor und nach dem Unterricht keine Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen.

Das *Handlungsinteresse* meint Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, die als selbstgesteuerte, beispielsweise nicht im Rahmen einer von der Schule ausgehenden (Haus-)Aufgabe und somit aufgrund eines entsprechenden Interesses unternommen werden. Das *individuelle Interesse* bezieht sich auf überdauernde Dispositionen ei-

ner Person, die nicht nur zu einem einzelnen Zeitpunkt anzutreffen sind. In beiden Fällen geht es somit um deutlich über den Unterricht hinausgehende Formen des Interesses, die den Befunden der Untersuchung zufolge jedenfalls durch eine begrenzte Unterrichtseinheit nur bedingt beeinflussbar sind.

Im Unterschied zu diesen beiden allgemeinen Formen des Interesses sind solche Interesseentwicklungen zu sehen, die stärker die Situation des Unterrichts selbst berühren. Diese werden als *situationales Interesse* gefasst.

Das *situationale*, also auf den erlebten Unterricht bezogene *Interesse* konnte naturgemäß nur nach der Unterrichtseinheit erfragt werden. Erwartungen vor dem Unterricht können sich noch nicht auf eine bestimmte Situation oder ein bestimmtes Thema beziehen, jedenfalls nicht im Sinne des dann ja noch gar nicht erfolgten Unterrichts. Dabei ergaben sich mehrere interessante Befunde:

Beim *situationalen Interesse* gibt es eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Gruppen in der Studie und der Profilierung der Unterrichtseinheit: Das Thema Todesstrafe erzeugt mehr *situationales Interesse* als das Thema Glück, wenn beide Themen in religiöser Profilierung behandelt werden. Bei ethischer Profilierung rufen die beiden Themen hingegen ähnlich viel Interesse hervor.

Das bedeutet, dass für das *situationale Interesse* nicht die ethische oder religiöse Akzentuierung als solche maßgeblich war, sondern die Koppelung der Akzentuierung mit einem bestimmten Thema. Es ist also die Kombination von Thema und Profilierung, die Interessenunterschiede entstehen lässt, nicht die ethische oder religiöse Profilierung an sich.

Das *situationale Interesse* lag nach den Unterrichtseinheiten bei »Todesstrafe religiös« über der Kontrollgruppe und bei »Glück religiös« unterhalb der Kontrollgruppe, wodurch die Bedeutung dieser Befunde auch im Vergleich zum üblichen Religionsunterricht gegeben ist.

Befunde zu Hypothese 2 (»Die ethisch profilierten Unterrichtseinheiten führen zu einem stärkeren Zuwachs bei der moralischen Urteilsfähigkeit«).

Die Befunde zur moralischen Urteilsfähigkeit ergeben kein systematisch interpretierbares Bild, das im Blick auf Unterschiede zwischen ethisch oder religiös profilierten Unterrichtseinheiten interpretiert werden könnte. Beim moralischen Urteil wurden sogar geringfügige Rückgänge bei der Unterrichtseinheit »Todesstrafe ethisch« im Vergleich zur Kontrollgruppe beobachtet.

Dabei ist grundsätzlich bewusst zu halten, dass sich die moralische Urteilsfähigkeit generell nicht innerhalb kurzer Zeiträumen entwickelt, sondern eher über mehrere Jahre hinweg. Auch Veränderungen in diesem Fall sind eher in Jahren als in Unterrichtsstunden zu messen sind (vgl. die oben genannten Veröffentlichungen von Kohlberg bzw. Oser & Althof). Dennoch waren bei entsprechenden Unterrichtsversuchen in früheren Studien, die etwa mit der sogenannten Dilemmamethode arbeiteten, Veränderungen im Sinne der angestrebten Kompetenzzuwächsen bzw. der Stimulierung der moralischen Urteilsfähigkeit nachweisbar (vgl. Lind, 2000b). Insofern bleibt es bemerkenswert, dass in der vorliegenden Studie keine Überle-

genheit einer ethischen Profilierung im Blick auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit zu beobachten war.

Befunde zu Hypothese 3 (»Die ethisch profilierten Unterrichtseinheiten führen bei den Schülerinnen und Schülern zu einer stärkeren Veränderung der Wertorientierungen«).

Zunächst ist ausdrücklich als bemerkenswertes Ergebnis zu konstatieren, dass hier – im Unterschied zu anderen Untersuchungen zum Religionsunterricht (s. u., S. 57–67) – tatsächlich Veränderungen von Wertorientierungen oder Einstellungen über einen kurzen Zeitraum nachgewiesen werden konnten. Bei dem Vergleich der unterschiedlichen Unterrichtseinheiten in ihrem Einfluss auf die Wertorientierungen, zeigte sich:

- Im Blick auf *Prosozialität konnte kein Einfluss des Themas oder der Profilierung des Unterrichts aufgezeigt werden*. Der *Hedonismus* verringerte sich bei einer religiösen Profilierung der Unterrichtseinheiten geringfügig stärker als bei einer ethischen Profilierung.
- Bei der *Problematisierung von Strafe* zeigte sich kein statistisch bedeutsamer Effekt des Themas oder der Profilierung.

Insgesamt bestätigt sich damit die Hypothese 3 ebenfalls nicht. Auch ein religiös profilierter Unterricht kann sich auf die Wertorientierungen auswirken.

2.6 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung wurde von drei Hypothesen geleitet, die für einen ethisch profilierten Unterricht von größeren Zuwächsen beim Interesse der Schülerinnen und Schüler, von einer stärkeren Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit sowie einer größeren Veränderung in den Wertorientierungen ausgehen. Alle drei Hypothesen ließen sich in dieser Form nicht bestätigen.

Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als es der oben beschriebenen, weit verbreiteten Auffassung widerspricht, dass es vor allem ethische Themen seien, mit denen Schülerinnen und Schüler im BRU angesprochen oder erreicht werden können. Ein im Unterricht zu erzielendes Interesse scheint sowohl von der Themenwahl als auch von der beim jeweiligen Thema gewählten ethischen oder religiösen Profilierung abhängig zu sein.

Da sich Unterricht nie allein an den Schülerinteressen orientieren kann, sondern auch allgemeine Lernaufgaben berücksichtigen muss, war darüber hinaus der mögliche Einwand zu klären, dass eine religiöse Profilierung des Unterrichts auf Kosten der Förderung moralischer Urteilsfähigkeit gehen würde. Auch dieser Einwand findet in den Befunden insofern keinen Anhalt, als weder für den ethisch noch für den religiös profilierten Unterricht im Blick auf eine Zunahme der moralischen Urteilsfähigkeit eindeutige Ergebnisse erzielt wurden. Bei der Deutung der Befunde legt

sich vielmehr der Eindruck nahe, dass die moralische Urteilsfähigkeit durch die in diesem Falle auf wenige Unterrichtsstunden begrenzte Einheit nicht wirksam gefördert werden konnte.

Die Wertorientierungen, die in die Untersuchung einbezogen wurden, sind auch unter dem Aspekt bedeutsam, dass damit eine emotionale Komponente Berücksichtigung finden konnte. Auch im Blick auf die Wertorientierungen unterstützen die Befunde jedoch nicht die Annahme, dass ein ethisch profilierter Unterricht sich stärker auf die Wertorientierungen auswirken würde. Insgesamt bleibt jedoch angesichts der Befunde aus anderen Studien (Ritzer, 2010; Ziebertz, 2010; Schweitzer et al., 2017) bemerkenswert, dass hier im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht überhaupt Veränderungen bei den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler auftreten. Demnach trifft es nicht ohne weiteres zu, dass es im Religionsunterricht auf keinen Fall möglich wäre, Einstellungen zu verändern, auch wenn nach wie vor richtig bleibt, dass die Möglichkeit einer gezielten Veränderung in diesem Bereich genauer untersucht werden müsste, als es im vorliegenden Projekt möglich war.

2.7 Konsequenzen für die Gestaltung von BRU

Die Befunde sind zunächst insgesamt ermutigend. Offenbar gelingt es dem BRU, bei den Schülerinnen und Schülern Interesse für die Themen in diesem Unterricht zu wecken. In welchem Maße dies gelingt, hängt allerdings offenbar von der gewählten Profilierung und der Themenwahl ab. Bei der vorliegenden Untersuchung erwies sich bei religiöser Profilierung das Thema Todesstrafe für die Schülerinnen und Schüler als interessanter als das Thema Glück.

Das Thema Glück wurde gewählt, weil es in der gegenwärtigen Diskussion eine hervorgehobene Rolle spielt. Zu denken ist dabei im Blick auf die Schule an den mitunter auch in der Bildungspolitik stark beachteten Vorschlag, ein eigenes Unterrichtsfach Glück einzuführen, das dann unter Umständen auch den Religionsunterricht ersetzen sollte. Darüber hinaus ist an zahlreiche populäre und offenbar in hohen Auflagen verkaufte Veröffentlichungen zum Thema Glück zu denken. Wenn die in die Untersuchung einbezogenen Schülerinnen und Schüler dieses Interesse nicht zu teilen scheinen, so kann angenommen werden, dass dies mit der besonderen Lebenslage und Lebenssituation dieser Schülergruppe zusammenhängt. Der Unterrichtsversuch wendete sich bewusst an Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildende in solchen beruflichen Bereichen, die keine hohen Bildungsvoraussetzungen einschließen. Für diese Gruppe scheint Glück kein attraktives Thema zu sein – vielleicht kann man auch sagen, dass für diese Gruppe die Frage nach dem Glück schon immer beantwortet erscheint, etwa mit den für sie, anderen Untersuchungen zufolge, festliegenden Lebenszielen eines gesicherten Einkommens, einer Familie und eines schönen Autos. Dies würde dann umgekehrt bedeuten, dass Themen wie Glück sich eher auf ein bürgerliches Lesepublikum beziehen, das über genügend Muße und entsprechende Lebensspielräume verfügt, um über das eigene Glück aus-

fürhlich und immer wieder neu nachzudenken. Für den BRU ist daraus zu folgern, dass sich dieser Unterricht bei der Themenwahl nicht ohne weiteres an allgemeine gesellschaftliche Tendenzen anschließen kann, weil sich solche Tendenzen zumindest teilweise nur auf bestimmte Segmente in der Gesellschaft beziehen.

Das Thema Todesstrafe scheint demgegenüber elementarere Fragen anzusprechen, die auch gerade bei den an der Untersuchung beteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf größeres Interesse stoßen. Dabei dürften verschiedene Aspekte eine Rolle spielen. Erfahrungsberichten aus dem Unterricht zufolge wird die Todesstrafe gerade bei dieser Schülergruppe keineswegs allgemein abgelehnt. Als Problem erscheint in den Augen dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen vielmehr eine Situation, bei der auch höchst verwerfliche und grausame Verbrechen scheinbar straflos bleiben. Insofern erscheint es nicht nur vom Schülerinteresse her, sondern auch aus pädagogischen und gesellschaftlichen Gründen wichtig, diesem Thema in Zukunft mehr Beachtung zu schenken. Aus der prinzipiellen Ablehnung der Todesstrafe, auf die sich beispielsweise die Mitgliedstaaten der Europäischen Union geeinigt haben, folgt eben nicht nur die Sanktion gegenüber Ländern wie der Türkei, wo über die (Wieder-)Einführung der Todesstrafe nachgedacht wird, sondern es müssen daraus auch pädagogische Konsequenzen im Blick auf Schule und Unterricht in Deutschland gezogen werden.

Die vorliegende Studie bezieht sich allein auf den Religionsunterricht. Die Befunde können jedoch auch im weiteren Kontext der Diskussion über Religions- und Ethikunterricht gelesen werden. Die Annahme, Schülerinnen und Schüler im beruflichen Bereich interessierten sich allein für ethische Themenstellungen, könnte dann auch so ausgemünzt werden, dass der Religionsunterricht durch einen Ethikunterricht ersetzt werden sollte. Demgegenüber machen die Befunde – ähnlich wie in anderen aktuellen Studien (Schweitzer et al., 2018) – deutlich, dass nicht von einer eindeutigen oder gar holzschnittartig aufgeteilten Interessenlage ausgegangen werden kann. Beide Formen, religiös und ethisch profilierter Unterricht, können das Interesse der Schülerinnen und Schüler finden. Insofern tragen die Befunde keineswegs dazu bei, die Forderung nach einer Umstellung von Religions- auf Ethikunterricht zu unterstützen. Vielmehr unterstreichen sie die Chancen, die gerade auch in einem religiös profilierten Unterricht liegen – hinsichtlich des Schülerinteresses, aber auch der Wertebildung.