

II.

Theoretische Hintergründe und Zugangsweisen

1. Wie wirksam ist Wertebildung in der Schule? Zur Wirksamkeit ethischer Bildung im Fachunterricht

Friedrich Schweitzer

In den meisten Fällen wird beim Thema Wertebildung in der Schule vor allem die Frage behandelt, wie stark sich die Schule dieser Aufgabe zuwenden soll und wie entsprechende didaktische Ansätze ausgestaltet sein müssten. Über diese Frage wird schon seit vielen Jahren immer wieder kritisch diskutiert (vgl. etwa Mauermann & Weber, 1978; Nipkow, 1981). Die Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit solcher Ansätze hingegen wurde bislang nur selten gestellt, obwohl sie gleich aus mehreren Gründen geradezu auf der Hand liegt. Ganz allgemein wird heute davon ausgegangen, dass die Schule nicht nur plausible Zielsetzungen verfolgen, sondern immer auch Rechenschaft über deren Erreichen geben muss. Symbolisch stehen dafür Vergleichsuntersuchungen wie PISA, die nicht zuletzt eine skeptische oder jedenfalls vorsichtige Haltung in Fragen der Zielerreichung durch Schulen begründen. Darüber hinaus geht es beim Thema Wertebildung von vornherein um stark normativ bestimmte pädagogische Ziele, deren Sinn sich erst bestätigt, wenn sie auch tatsächlich erreicht werden. Es geht nicht nur um Orientierungen, die Schulen vertreten sollen, sondern deren Aneignung durch Kinder und Jugendliche sie wirksam unterstützen sollen. Und nicht zuletzt hat sich die Fachdidaktik inzwischen auch selbst immer mehr zum Ziel gesetzt, ihre Arbeit forschungsbasiert zu betreiben, was auch empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen einschließen muss (vgl. Bayrhuber et al., 2011).

Im vorliegenden Beitrag soll allerdings nicht die Schule insgesamt in den Blick genommen werden. Über den Fachunterricht hinaus, der im Folgenden im Zentrum stehen soll, müssten bei einer solchen weiterreichenden Betrachtung auch etwa Projekte und Arbeitsgemeinschaften, Aktionen und Events, Formen der Mitbestimmung und der Schulorganisation thematisiert werden, denen zum Teil eine besondere Wirksamkeit im Blick auf die Wertebildung zugesprochen wird (etwa bei Lawrence Kohlberg, vgl. Oser & Althof, 1992). Wie der gesamte vorliegende Band zielt mein Beitrag auf den eingeschränkteren Bereich des Religionsunterrichts, der hier gleichwohl in anderer Hinsicht nicht isoliert betrachtet werden soll. An vielen

Schulen steht heute neben dem Religionsunterricht der – teils auch anders bezeichnete – Ethikunterricht, der schon von seiner fachlichen Gesamtausrichtung her einen wirksamen Beitrag zur Wertebildung erwarten lässt. Da es sich in beiden Fällen, beim Religions- und beim Ethikunterricht, um fachunterrichtliche Angebote handelt, steht zu erwarten, dass diese Fächer auch voneinander lernen können und dass für das eine Fach gewonnene Erkenntnisse auch für das andere von Bedeutung sein können. Mitunter wird auch auf direkte Kooperationsmöglichkeiten zwischen den beiden Fächern verwiesen (Überblick bei Schweitzer, 2016).

Der Begriff der Wertebildung wird im Folgenden in einem bewusst offenen Sinne so verwendet, so dass auch verwandte Bezeichnungen, die in der Pädagogik gebräuchlich sind, mit gemeint sind, beispielsweise ethische oder moralische Bildung. Wie an anderer Stelle erläutert (vgl. Schweitzer et al., 2012), spreche ich aber nicht von *Werteerziehung*, sondern von *Wertebildung*, um auf diese Weise die zum Teil problematischen Assoziationen einer Wertetransmission oder eines bloßen »Abrichtens« von Kindern und Jugendlichen zu vermeiden.

1.1 Wertebildung und Religionsunterricht

In der Vergangenheit war mehrfach umstritten, ob sich der Religionsunterricht überhaupt an der Aufgabe der schulischen Wertebildung beteiligen soll. Grundsätzliche Einwände bezogen sich bereits auf den Wertebegriff, pragmatische Erwägungen auf den notwendig begrenzten Beitrag eines einzelnen Faches mit seinen wenigen Wochenstunden, bildungstheoretische Argumentationen zielten auf eine religiöse Profilierung des Religionsunterrichts dann vor allem im Vergleich zum Ethikunterricht (vgl. etwa Jüngel, 1990; Dressler, 2002; vgl. auch den Beitrag von Wagensommer in diesem Band, S. 57–67). Demgegenüber scheint sich in der Religionspädagogik der Gegenwart mehr und mehr die Auffassung durchzusetzen, dass der Religionsunterricht zwar keinesfalls als ein verkappter Ethikunterricht missverstanden werden darf und dass es beim christlichen Glauben nicht an erster Stelle um Werte oder um ethische Fragen geht, dass Religion und Religionsunterricht aber gleichwohl in wesentlicher Weise zur Wertebildung beitragen.

Die auf solche Fragen bezogene Diskussion ist mehrfach, auch von mir selbst, beschrieben worden (vgl. Schweitzer, 2015). Das soll an dieser Stelle nicht erneut versucht werden. Gerade beim Berufsschulreligionsunterricht können die auf Wertebildung bezogenen Erwartungen nicht einfach zurückgewiesen werden, wenn das ohnehin immer wieder umstrittene Fach nicht um seine gesellschaftliche Plausibilität gebracht werden soll.

Gleichzeitig hat die neuere Diskussion gezeigt, dass die Religionspädagogik auch eigene, u. a. theologische Gründe dafür hat, sich der Wertebildung anzunehmen. Wenn als Grundlegung eines evangelischen bzw. christlichen Bildungsverständnisses auf die Gottebenbildlichkeit nach Gen 1,26f. zurückgegriffen wird, kann dies kaum ohne ebenfalls konstitutive Berücksichtigung der ethischen Bedeutung dieser

Begründungsfigur etwa im Blick auf Menschenwürde und Menschenrechte geschehen (vgl. Schweitzer, 2011).

Auch wenn der Zusammenhang zwischen Wertebildung und Religionsunterricht an dieser Stelle nicht im Einzelnen ausgeleuchtet werden kann, soll im Folgenden davon ausgegangen werden, dass Wertebildung oder, allgemeiner formuliert, ethische Bildung in konstitutiver Weise zum Religionsunterricht mit hinzugehört.

1.2 Die Frage nach wirksamer Wertebildung: Grundsätzliche Aspekte

Einleitend wurde darauf hingewiesen, dass die Frage nach der Wirksamkeit von Unterricht sich heute für alle Fächer stellt. Soweit Schulfächer sich mit Wertebildung befassen, folgt daraus, dass auch nach der Wirksamkeit von Wertebildung gefragt werden muss.

In der Religionsdidaktik wird heute allerdings zu Recht davon ausgegangen, dass ein Unterricht, der das Leben von Kindern, Jugendlichen und Familien normieren soll, im modernen Verständnis kein Auftrag der Schule sein kann. Die Schule – und letztlich der Staat, der die Schule in den meisten Fällen unterhält – würde sonst totalitär, und die Schülerinnen und Schüler würden ihrer konstitutiven Freiheitsrechte verlustig gehen. In dieser Hinsicht besteht inzwischen deutliche Einigkeit (vgl. Dressler, 2002; Schweitzer, 2015; auch bereits Nipkow, 1981). Damit rückt die religionsunterrichtliche Wertebildung allerdings zumindest in bestimmter Hinsicht in eine direkte Nachbarschaft zum Glauben, der bekanntlich ebenfalls kein Lernziel sein kann, auch wenn die Gründe beim Glauben etwas anders liegen als bei den Werten. In beiden Fällen würde sich so gesehen aber auch die Frage nach der Wirksamkeit von Unterricht geradezu verbieten. Was kein Lernziel sein kann, entzieht sich gerade deshalb der Wirksamkeitskontrolle.

Eine solche Argumentation stößt jedoch insofern auf Widerspruch, als bereits gerade Martin Luther in seiner berühmten Vorrede zum Kleinen Katechismus in genau dieser Hinsicht zwischen Glaube und Ethik unterscheidet. Zum Glauben könne und dürfe man niemanden zwingen, auch nicht durch einen entsprechenden Unterricht, aber ethische Maßstäbe selbst im Sinne des Christentums könne man den Menschen auch dann beibringen, wenn sie dem christlichen Glauben nicht zustimmen (vgl. Luther, 1976, S. 504). Luthers Auffassungen sind hier deutlich an der Vorstellung eines christlichen Gemeinwesens orientiert und können insofern als vormodern bezeichnet werden. Die freiheitsbezogenen Grenzen der modernen Schule oder des demokratischen Staates spielen hier noch keine Rolle. Theologisch bleibt Luthers Unterscheidung gleichwohl interessant. Offenbar spricht aus reformatorischer Sicht nichts dagegen, im Unterricht Wertebildung zu betreiben und dann – so ist hinzuzufügen – auch nach deren Wirksamkeit zu fragen. Auch der manchmal als moderner Gegenzeuge angeführte Friedrich Schleiermacher vertritt in seinen Pädagogikvorlesungen von 1826 die Auffassung, dass ein oder sogar der wesent-

liche Beitrag des Religionsunterrichts zur Schule in der ethischen Bildung liegen müsse (vgl. Schleiermacher, 1849, S. 242–243; er spricht in damals geläufiger Terminologie von der Bildung der »Gesinnung«). Prinzipielle religionspädagogische Vorbehalte gegen Wertebildung im oder durch Religionsunterricht, wie sie derzeit vor allem Bernhard Dressler formuliert (2002), sind deshalb nur scheinbar durch die theologische Tradition, auf die er sich beruft, legitimiert. Auf die Tradition des pädagogischen Denkens in der christlichen Theologie können sie sich gerade nicht berufen.

Unabhängig von theologischen Voraussetzungen lässt sich ein weiteres Argument formulieren, das für unsere Gegenwart ebenso überzeugend ist wie für entsprechende Ansätze in der Vergangenheit: Wer von Werten spricht, bezieht sich damit automatisch auf etwas als wertvoll Wahrgenommenes und für den einzelnen oder für die Gesellschaft in hervorgehobener Weise Bedeutsames. Deshalb schließt bereits die Rede von Werten notwendig den Wunsch ein, dass sich Menschen – in der Schule: Kinder und Jugendliche – an diesen Werten orientieren lernen. Eine andere Sichtweise lässt sich pädagogisch m. E. nur durchhalten, wenn der Wertebegriff inhaltlich völlig entleert und auf eine bloße Funktion des subjektiven Wünschens oder Wertschätzens reduziert wird. Nur dann kann der Wertebegriff auch solche Orientierungen einschließen, die dem einzelnen ebenso wie der Gesellschaft abträglich sind.

1.3 Möglichkeiten der Untersuchung von Wirksamkeit im Bereich der Wertebildung in der Schule

Die weltweit am weitesten verbreiteten Formen von Untersuchungen zur Wirksamkeit von Unterricht im ethischen Bereich gehen auf den amerikanischen Moralpsychologen und -pädagogen Lawrence Kohlberg zurück (vgl. dazu auch den Beitrag von Strohm & Schweitzer im vorliegenden Band, S. 50–56). Seine in der Zeit ab ungefähr 1960 bis zu seinem Tod im Jahr 1987 publizierten Arbeiten haben eine enorme Wirkungsgeschichte erzielt. Trotz der inzwischen weit verbreiteten Vorbehalte besonders gegen die bei Kohlberg bestimmende Vorstellung einer Moralentwicklung in Stufen soll auf diesen Aspekt seiner Arbeiten zunächst noch einmal eingegangen werden. Denn Kohlbergs Beitrag zur pädagogischen Wirksamkeitsforschung erschöpft sich keineswegs in einem bestimmten entwicklungspsychologischen Modell. In einem zweiten Schritt kann dann nach dem Religionsunterricht gefragt werden und schließlich, im dritten und letzten Schritt nach dem Ethikunterricht, der als paralleles Fach zum Religionsunterricht auch für diesen Impulse geben kann. Vorab ist bewusst zu halten, dass der gesamte Bereich der Wertebildung auch in erziehungswissenschaftlicher Perspektive eher im Sinne theoretischer Ansätze oder »Konzepte« diskutiert wird als anhand empirischer Studien und Befunde zur Wirksamkeit (vgl. etwa Standop, 2005).

1.3.1 Untersuchungen zur pädagogisch induzierten Entwicklung des moralischen Urteils

Im Zentrum von Kohlbergs Arbeiten steht nicht der Begriff der Werte, den er ablehnte, sondern im Anschluss an Immanuel Kant der des moralischen Urteils (vgl. Kohlberg, 1981; 1984; 1997). Kohlberg war davon überzeugt, dass das moralische Urteil sich bis in das tatsächliche Handeln hinein weit stärker auswirke als allgemeine Werte. Auch Tugendlehren hat er aus ähnlichen Gründen zurückgewiesen. Sie schienen ihm zudem höchst willkürlich, vor allem im Blick auf die Auszeichnung bestimmter Tugenden. Ein moralischer Universalismus lasse sich nur in Anlehnung an Kant sowie an ein neukantianisches Moralverständnis (vor allem im Sinne von John Rawls, vgl. Rawls, 1975) erreichen.

Kohlbergs Lebenswerk galt in erster Linie aber nicht philosophischen Begründungsfragen als solchen, sondern einer philosophisch reflektierten empirischen Erfassung unterschiedlicher Formen des moralischen Urteils, die sich – als abgestufte Abfolge – sowohl psychologisch-empirisch als auch philosophisch-normativ ausweisen und begründen lassen. Die von ihm identifizierten sechs Stufen der moralischen Entwicklung sind das Ergebnis dieser Arbeit. Vor allem die drei Niveaus, denen die Stufen zugeordnet werden – vorkonventionell, konventionell, postkonventionell – besitzen nach wie vor große Plausibilität und werden mitunter in veränderter Form, nach wie vor auch moralpädagogischen Darstellungen oder Theorien der ethischen Bildung zugrunde gelegt (vgl. etwa Oser & Althof, 1992; Gruehn & Thebis, 2002; Benner & Nikolova, 2016). Dabei handelt es sich dann nicht einfach um ein Erbe Kohlbergs, sondern um das Erbe der philosophischen Tradition besonders seit der Aufklärung: eine kritische Moral oder Ethik, die nicht in moralischen Konventionen einer Gesellschaft aufgeht.

Kohlbergs psychologische Arbeit war von Anfang an auch zeitgeschichtlich motiviert. Eine der Fragen, die sein (Arbeits-)Leben dauerhaft bestimmte, war die, wie eine scheinbar so hoch gebildete Nation wie die der Deutschen im Nationalsozialismus moralisch weitestgehend versagen konnte. Ähnliche Fragen stellten sich ihm im Blick auf die von amerikanischen Soldaten in Vietnam angerichteten Gräueltaten, aber auch im Blick auf die in der amerikanischen Bevölkerung in entsprechenden Umfragen konstant fehlende Zustimmung zu den verfassungsmäßig garantierten Grund- und Freiheitsrechten. Dies erklärt, warum sich Kohlberg besonders ab etwa 1970 speziell pädagogischen Fragen zuwandte, und dadurch auch dem Thema einer wirksamen Moralerziehung. Kohlbergs Antworten, die jeweils auf einer breiten Empirie beruhen, beziehen sich auf zwei Aspekte:

- Für den Unterricht wurde der Einsatz von Dilemmageschichten maßgeblich, die Kohlberg ursprünglich für die Untersuchung des moralischen Urteils konzipiert hatte. Seines Erachtens wird die Entwicklung des moralischen Urteils durch die gemeinsame Diskussion solcher Geschichten angeregt – insbesondere wenn dabei das von ihm sogenannte +1-Prinzip berücksichtigt wird (den Schülerinnen und Schülern sollen Argumente begegnen, die eine Stufe über ihrem jeweiligen Ent-

wicklungsstand liegen). In Deutschland hat besonders Georg Lind diese Form des Unterrichtens weiterentwickelt (vgl. Lind, 2000a; 2003; vgl. Strohm & Schweitzer in diesem Band, S. 50–56).

Mithilfe empirischer Untersuchungen konnten Kohlberg sowie zahlreiche andere Kolleginnen und Kollegen in vielen Ländern nachweisen, dass die Arbeit mit Dilemmageschichten tatsächlich zu einer moralischen Höherentwicklung im Sinne der Kohlberg-Theorie führen kann. Insofern liegt hier ein eindruckliches Beispiel zur empirischen Wirksamkeitsforschung im Bereich von ethischer Bildung/Wertebildung vor.

- Angeregt durch die Pädagogik der Kibbuz-Bewegung in Israel entwickelte Kohlberg sodann einen auf die Schule als Ganze bezogenen Ansatz, mit der Entwicklung von sogenannten »Gerechten Schulen« (just community schools). In einer hier nicht im Einzelnen zu beschreibenden Gestalt beruhen solche Schulen auf dem Prinzip der Mitbestimmung aller an der Schule Beteiligten, Lehrerschaft ebenso wie Schülerschaft. Probleme und Konflikte wurden in gemeinsamen Beratungen bearbeitet und schließlich per Abstimmung im Sinne einer Handlungsentscheidung gelöst (vgl. Oser & Althof, 1992).

Auch hierzu liegen zahlreiche empirische Untersuchungen vor, die eine Wirksamkeit dieser Schulen im Blick auf die moralische Entwicklung nachweisen (vgl. Oser & Althof, 1992).

Stärker als heute weithin bewusst kann Kohlberg mit seinen Untersuchungen zur Wirksamkeit schulischer Moralerziehung als Pionier der entsprechenden Wirksamkeitsforschung überhaupt gelten. Ein unmittelbares Anknüpfen an Kohlbergs Arbeiten wäre heute jedoch nicht nur im Blick auf die von ihm vertretene Stufentheorie der moralischen Entwicklung wenig plausibel, sondern noch mehr hinsichtlich seines Moralverständnisses. Kohlbergs ausschließliche Konzentration auf das moralische Urteil führt dazu, dass andere Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung außer Acht bleiben. In heutiger Sicht erscheint ein prinzipieller Ausschluss von Werten oder Tugenden kaum sinnvoll. Am Ende steht sonst eine »dünne« Moral (Walzer, 1994), die auch pädagogisch nur wenig überzeugend ist.

1.3.2 Weitreichendes Fehlen wertebezogener Wirksamkeitsstudien für den Religionsunterricht

Die Religionspädagogik hat sich zwar schon früh durchaus entschieden um den Einbezug empirischer Untersuchungen im Wertebereich bemüht und insofern für einen Realismus plädiert – nicht zuletzt auch in Abwehr populärer, aber oft einseitiger Thesen zu Wertewandel, Werteverlust und Werteverfall speziell bei Jugendlichen (vgl. etwa Baumann, 1987; Wagensommer im vorliegenden Band sowie Wagensommer, 2019 im Druck). Tatsächlich ging oder geht es dabei aber um empirische Untersuchungen zu den Werthaltungen junger Menschen und deren pädagogische Einschätzung. Die Wirksamkeit von Religionsunterricht im Blick auf Wertebildung

hingegen wurde kaum einmal untersucht. Bestenfalls verwies man eher allgemein auf die Untersuchungen Kohlbergs und die an ihn anschließende Forschung. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass entsprechende religionspädagogische Darstellungen zur ethischen Erziehung oder Wertebildung bislang entsprechende Kapitel oder Teile zur empirischen Erfassung der Wirksamkeit des Unterrichts vermissen lassen (vgl. Adam & Schweitzer, 1996; Mokrosch & Regenbogen, 2009; Naurath et al., 2013; erste Ansätze für empirische Untersuchungen zum Elementarbereich bei Teschmer, 2014; zum Hintergrund s. auch Naurath, 2007). Insofern gilt für das Problem der Wirksamkeit religionsunterrichtlicher Wertebildung insgesamt nach wie vor: »Zu dieser Frage gibt es bis dato kaum gesicherte Erkenntnisse« (Lindner, 2012, S. 10).

Gleichwohl kann inzwischen zumindest auf einzelne Studien verwiesen werden, aus denen sich allerdings noch kaum verallgemeinerbare Folgerungen oder gar ein geschlossenes Bild ergeben:

- Eine der wenigen Ausnahmen im Sinne religionspädagogischer Wirksamkeitsforschung stellt das Compassion-Projekt dar, das von der Religionspädagogik ausging und sich auf eine Kombination von diakonischen Praktika einerseits und einem das moralische Urteil stimulierenden (Religions-)Unterricht andererseits bezog (Kuld & Gönnheimer, 2000). Die dabei gewonnenen Befunde belegten, dass eine solche Kombination besonders wirksam ist, aber um eine Untersuchung zum Religionsunterricht im engeren Sinne handelt es sich schon von der Gesamtanlage des Projekts her nicht. Die an verschiedenen Indikatoren abgelesenen Wirkungen können gleichwohl als empirisch gestützter Hinweis auf die Möglichkeit einer wirksamen Wertebildung in Verbindung mit dem Religionsunterricht bezeichnet werden. Es wäre interessant, die Studie anhand heutiger Instrumente der empirischen Bildungsforschung zu replizieren.
- In seiner Salzburger Habilitationsschrift unternimmt Georg Ritzer (2010) den Versuch, den Religionsunterricht über ein Schuljahr hinweg auf seine Wirkungen hin empirisch zu untersuchen. Durchgeführt wurde die Studie im Schuljahr 2006/2007 in Salzburg, mit Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Beruflichen Schule, in den Klassenstufen 9–12 bzw. 13. Die Schülerinnen und Schüler wurden jeweils zu zwei Zeitpunkten, zu Beginn und am Ende des Schuljahrs, befragt. Die Studie bezieht eine Reihe von Indikatoren ein, die nicht direkt auf Werte oder Wertebildung zielen. Am dichtesten bei moralpädagogischen Fragen ist der hier untersuchte Umgang mit Pluralität, für den jedoch keine Veränderungen festgestellt werden konnte.
- Weitere hier zu nennende Studien stammen von Hans-Georg Ziebertz (2010) und Friedrich Schweitzer, Magda Bräuer und Reinhold Boschki (Schweitzer et al., 2017); sie beziehen sich beide im Kern auf die Wirksamkeit interreligiösen Lernens, zu dem auch Werteorientierungen gezählt werden. Ähnlich wie bei der im vorliegenden Band vorgestellten Untersuchung handelte es sich um Interventionsstudien. Der Befund fällt bei Ziebertz allerdings ernüchternd aus: Eine Wirk-

samkeit der eingesetzten Unterrichtseinheiten konnte nicht nachgewiesen werden (Ziebertz, 2010, S. 201). Bei der Tübinger Studie ergaben sich differenziertere Effekte, vor allem bei Wissen und Perspektivenübernahme, aber auch hier gab es bei den im Blick auf die Wertebildung zentralen Einstellungen keine messbaren Veränderungen (vgl. Schweitzer et al., 2017).

- Die methodisch anders ausgerichtete Untersuchung von Monika E. Fuchs (2010) zur Bioethik im Religionsunterricht kann auch als Wirksamkeitsstudie wahrgenommen werden, auch wenn der Schwerpunkt ihrer Analysen bei den im Unterricht wahrgenommenen Reflexions- und Argumentationsformen der Schülerinnen und Schüler liegt. Mit Mitteln qualitativer Forschung, die hier auch quantifizierende Aspekte einschließen, sowie mehreren Messzeitpunkten weist Fuchs an einem allerdings kleinen Sample (4 Schulklassen) nach, dass der Unterricht zu einer Zunahme im Reflexions- und Argumentationsvermögen der Schülerinnen und Schüler führen kann. Darin liegt ein wichtiger Hinweis auf den Beitrag des Religionsunterrichts zur Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit.

Der beschriebene Forschungsstand mahnt zur Vorsicht bei allzu weitreichenden Annahmen hinsichtlich der Wirksamkeit (religions-)unterrichtlicher Wertebildung. Ganz offenbar besteht gerade im Blick auf die Wertebildung im Religionsunterricht ein erheblicher Bedarf an empirischen Untersuchungen, die auch über Effekte unterschiedlicher Vorgehensweisen Auskunft geben können sollten. Es ist nicht automatisch davon auszugehen, dass alle in Pädagogik und Religionspädagogik verbreiteten Modelle dieselbe Wirksamkeit entfalten.

Auch im Religionsunterricht wird im Übrigen die Arbeit mit Dilemmageschichten mitunter eigens empfohlen (vgl. Kuld & Schmid, 2001) – in dieser Hinsicht wirkt die Kohlberg-Tradition religionspädagogisch weiter (als Hintergrund s. Lind, 2000a und 2003). Der entsprechende Religionsunterricht wurde aber bislang nicht im Blick auf seine Wirksamkeit evaluiert. Insofern ändern auch die hier beschriebenen Studien nichts an der Diagnose eines weitreichenden Fehlens wertebbezogener Wirksamkeitsstudien für den Religionsunterricht.

1.3.3 Wirksamkeitsstudien zum Ethikunterricht und ihre Implikationen für den Religionsunterricht

Noch mehr als für den Religionsunterricht wäre für den Ethikunterricht zu erwarten, dass seine Wirksamkeit im Sinne der Wertebildung genau untersucht worden sein müsste. Tatsächlich liegen aber auch für den Ethikunterricht kaum Wirksamkeitsstudien vor (vgl. die Überblicksdarstellungen bzw. Sammelbände Rohbeck et al., 2009; Tiedemann, 2011; Dietrich et al., 2016). Insofern stellt sich die Situation recht ähnlich dar wie beim Religionsunterricht. Zugleich gibt es aber einige Entwicklungen, die auch im Blick auf Religionsunterricht und Religionsdidaktik von Interesse sind. Auf solche Entwicklungen werde ich mich im Folgenden konzentrieren.

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Teilnahme am Ethikunterricht

In zwei Bundesländern – Brandenburg und Nordrhein-Westfalen – wurden in den letzten Jahrzehnten neue Fächer eingeführt, die zum ethischen Bereich gezählt werden können. Zum einen handelt es sich um das Brandenburger Schulfach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« / LER (vgl. Edelstein et al., 2001), zum anderen um »Praktische Philosophie« in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2002). Durch die Einführung dieser Fächer entstanden Vergleichsmöglichkeiten, wie sie beim Religionsunterricht, der seit langer Zeit flächendeckend unterrichtet wird, in der Regel nicht gegeben sind (s. jedoch unten, S. 33–34): Schülerinnen und Schüler mit und ohne Teilnahme am Ethikunterricht konnten im Blick auf ihre moralische Kompetenz sowie ihre Wertorientierungen miteinander verglichen werden. Die entsprechenden Begleituntersuchungen bezogen sich allerdings weithin in erster Linie auf die Akzeptanz des neuen Faches, die bekanntlich nur wenig über die tatsächliche Wirksamkeit besagt. Darüber hinaus handelt es sich bei den entsprechenden Befunden zum Teil lediglich um Selbstberichte bzw. Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Blick auf ihre Kompetenzentwicklung, die ebenfalls nur als erste Hinweise angesehen werden können. Dennoch gibt es in den entsprechenden Studien auch Ansätze einer Kompetenzmessung, die besondere Aufmerksamkeit verdienen:

– In der wissenschaftlichen Begleitung von LER wurden verschiedene Aspekte untersucht, darunter auch die Entwicklung des moralischen Urteils im Sinne von Kohlberg sowie das Verhältnis zu Werten, beim Urteilsvermögen auch mit Hilfe von über die bloße Selbsteinschätzung hinausreichenden Messinstrumenten. Nachdem zunächst berichtet worden war, dass der LER-Unterricht sich positiv auf die moralische Entwicklung auswirke (vgl. Gruehn & Schnabel, 2001, S. 98; Leschinsky & Gruehn, 2001, S. 386–387), musste diese Einschätzung, aufgrund einer mit einem größeren Sample durchgeführten Untersuchung, später allerdings wieder zurückgezogen werden: »Ebenso trägt auch der LER-Unterricht nicht zu einer Verbesserung des moralischen Urteilsvermögens bei – der in einer anderen Publikation berichtete positive Fördereffekt des LER-Unterrichts (vgl. Gruehn & Schnabel, 2001) lässt sich offenbar bei einer größeren Stichprobe nicht halten« (Gruehn & Thebis, 2002, S. 134). Eine Wirksamkeit von LER war zwar anhand einer Zunahme bei religionskundlichen Kenntnissen zu beobachten, aber eben nicht bei der im vorliegenden Zusammenhang zentral interessierenden moralischen Urteilsfähigkeit. Hervorgehoben wird zudem, »dass der LER-Unterricht nicht per se einen fördernden Einfluss auf die Entwicklung des moralischen Urteils ausübt, sondern die Qualität des durchgeführten Unterrichts von entscheidender Bedeutung ist« (Gruehn & Schnabel 2001, S. 199). Gleichzeitig weisen die entsprechenden Untersuchungen zu LER aber genau in dieser Hinsicht eine nur geringe Tiefenschärfe auf – beispielsweise werden keine in der Praxis eingesetzten moralpädagogischen Unterrichtskonzepte identifiziert –, weshalb auch die an diesen Untersuchungen selbst beteiligten Autorinnen weiterreichende Un-

tersuchungen anmahnen. Streng genommen hätte auch nach Auffassung dieser Autorinnen ein Untersuchungsdesign mit mindestens zwei Messzeitpunkten realisiert werden müssen (Interventionsstudie), um Wirkungen zu erfassen, was aber aus Kostengründen unterblieben sei (vgl. Gruehn & Thebis, 2002, S. 12f.). Damit ist auch einer der Gründe angesprochen, der bei der im vorliegenden Band beschriebenen Untersuchung für eine Interventionsstudie mit zwei Messzeitpunkten sprach (vgl. S. 75–86).

- Der Schulversuch Praktische Philosophie wurde bei seiner Einführung ebenfalls wissenschaftlich begleitet (vgl. die Beiträge in Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, 2002). Darüber hinaus liegt eine zweite, im Rahmen einer Dissertation einige Jahre später durchgeführte Evaluationsstudie vor, bei der erneut die bei der ersten Studie eingesetzten Formen der Befragung verwendet wurden. Die Befragungsergebnisse ergaben neben der hohen Akzeptanz des Faches auch Hinweise auf entsprechende Kompetenzzuwächse bei der Methoden- und bei der Sozialkompetenz, aber diese Hinweise beruhen auch in diesem Falle allein auf Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie sind daher als nicht allzu valide anzusehen (vgl. Wiesen, 2009, S. 130–195; zur Einordnung s. auch Tiedemann, 2011, S. 128–184). Der Bericht zur empirischen Begleitstudie macht das deutlich, wenn dort entsprechend vorsichtig von »Eindrücken« im Sinne der Selbsteinschätzung zum Kompetenzerwerb gesprochen wird: »dass die Schülerinnen und Schüler zur Mitte des Schulversuchs die Einschätzung haben, bereits in hohem Maße über eine Reihe von Methoden- und in beachtlichem Maße über einige Sozialkompetenzen verfügen zu können« (Nenninger, 2002, S. 114).

Der Erkenntnisstand im Blick auf die Wirksamkeit der neuen Fächer LER und Praktische Philosophie ist also sehr begrenzt, gerade im Blick auf die Wertebildung. Wie sich im Folgenden noch zeigen wird, ergeben sich aus Vergleichen im Blick auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne Teilnahme am Ethikunterricht aber doch erste Aufschlüsse. Gleichwohl ist der Ertrag im Blick auf die Unterrichtsgestaltung insofern bislang gering, als der hier in die Untersuchung einbezogene Unterricht in seiner didaktischen Ausgestaltung gar nicht detailliert in den Blick kommt. Insofern geht es auf dieser Ebene allein um Wirkungen der Teilnahme an einem bestimmten Unterricht, gleichsam unabhängig davon, was im Unterricht tatsächlich geschieht und unter welchen Voraussetzungen ein solcher Unterricht im Einzelnen wirksam oder nicht wirksam ist.

Wirksamkeitsstudien zum Ethikunterricht im engeren Sinne

Ethikunterricht gibt es nicht nur im Rahmen der in den letzten Jahren in Brandenburg sowie in Nordrhein-Westfalen neu eingeführten Fächer, sondern in fast allen Bundesländern. Folgt man dem bislang letzten monographischen Überblick (Tiedemann, 2011), so ist auch der Stand empirischer Untersuchungen zum Ethikunterricht insgesamt besonders unter dem Aspekt der Wirksamkeitsforschung als sehr vorläu-

fig zu bezeichnen (vgl. als aktuellste Darstellung auch Dietrich, 2016). National und international kann nur von sehr wenigen Studien berichtet werden, die in erster Linie qualitativ ausgerichtet sind oder in Schülerrückmeldungen zum erlebten Unterricht bestehen. Aus solchen Befunden lassen sich naturgemäß nur erste Abschätzungen zur Wirksamkeit des Unterrichts gewinnen.

Zur Wirksamkeitsforschung im engeren Sinne zählt hingegen eine von Tiedemann durchgeführte Interventionsstudie, bei der ein Unterrichtsversuch mit Befragungen vor und nach dem Unterricht vorliegt (2004, S. 149–180; knapp dargestellt auch bei Tiedemann, 2009 und 2001, S. 134–150). Zusätzlich wurde eine Kontrollgruppe befragt. Thematisch ging es um ethische Fragen der Biotechnologie. Allerdings waren nur 25 Schülerinnen und Schüler in den Versuchsgruppen (19 in der Kontrollgruppe), so dass nicht von verallgemeinerbaren Befunden ausgegangen werden kann. Immerhin belegt die Studie aber, dass es sinnvoll und möglich ist, den Erwerb von Kenntnissen, die Ausbildung von Problembewusstsein sowie von Urteilskraft empirisch zu untersuchen.

Auf den aktuellen, in der Philosophie- und Ethikdidaktik kontroversen Diskussionsstand bezogen sind die Beiträge in dem Band von Dietrich, Brand und Rohbeck (2016). Im Blick auf empirische Befunde zur Wirksamkeit des Ethikunterrichts ergibt sich daraus kein neues Bild.

»Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung«

Die bislang anspruchsvollste Darstellung zur empirischen Untersuchung »ethisch-moralischer Kompetenzniveaus« hat eine Forschungsgruppe um Dietrich Benner vorgelegt (Benner & Nikolova, 2016, vgl. als Parallele zum Religionsunterricht Benner et al., 2011). Dabei werden Perspektiven der empirischen Bildungsforschung, der Bildungstheorie und der Fachdidaktik miteinander verbunden. Auf diese Weise wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das drei Komponenten umfasst: 1. ethisch-moralische Grundkenntnisse, 2. ethisch-moralische Urteilskompetenz, 3. ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz (Benner & Nikolova, 2016, S. 32). Dieses Kompetenzmodell wird in der Studie validiert, und es wird ein entsprechendes Untersuchungsinstrument vorgestellt, das auch die Unterscheidung zwischen verschiedenen Anforderungsniveaus einschließt (S. 131).

Bei einem solchen Kompetenzmodell und dem darauf bezogenen Untersuchungsinstrument handelt es sich zunächst noch nicht um eine Wirksamkeitsstudie, solange das Modell lediglich validiert wird. Mithilfe des Modells wurden jedoch auch erste wirksamkeitsrelevante Vergleichsuntersuchungen durchgeführt – zwischen verschiedenen Schularten in Nordrhein-Westfalen sowie zwischen Schulen in Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen (S. 190). Weiterhin wurden Vergleiche im Blick auf ethisch-moralische Grundkenntnisse in Abhängigkeit vom jeweils besuchten Unterrichtsfach (Ethik/Philosophie, Religion) unternommen. Dabei zeigte sich, der fachlichen Ausrichtung der ethisch-moralischen Grundkenntnisse

entsprechend, dass Schülerinnen und Schüler in Ethik/Philosophie über mehr solche Grundkenntnisse verfügen, auch wenn entsprechende Kenntnisse offenbar ebenso im Religionsunterricht erworben werden können, aber eben in (etwas) geringerem Maße (S. 191).

Insofern werden hier, anders als bei den oben genannten Untersuchungen zu LER, durchaus Wirkungen des Ethikunterrichts greifbar, die sich dann auch regressionsanalytisch nachweisen lassen (S. 194–198). Zusammenfassend wird formuliert: »Mithilfe des in ETiK entwickelten Instruments konnte nachgewiesen werden, dass die gemessenen ethisch-moralischen Kompetenzen der untersuchten Zehntklässlerinnen und Zehntklässler in einem beträchtlichen Ausmaß an institutionell bereitgestellte Lernarrangements zurückgebunden sind« (S. 198).

Ähnlich wie schon im Blick auf die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen bei der Einführung der neuen Schulfächer LER und Praktische Philosophie zu konstatieren war, wird aber auch in diesem Falle festgehalten, dass die Erfassung der Teilnahme am Unterricht allein keine ausreichende Auskunft zu Fragen der Unterrichtsgestaltung geben kann: »Um den schulischen Beitrag des domänenspezifischen Fachunterrichts auf den Erwerb und die Entwicklung ethisch-moralischer Kompetenzen als Teil öffentlicher Bildung umfassender zu analysieren, gilt es die begonnene Forschungstätigkeit durch qualitative Analysen zu ergänzen, die die Unterschiede in der Qualität und Quantität des schulisch erteilten Unterrichts präziser beschreiben können« (S. 198). Unklar bleibt allerdings, warum hier nur an qualitative Analysen gedacht werden soll. Interventionsstudien mit quantitativen Methoden und repräsentativen Samples würden hier vermutlich zu verlässlicheren Ergebnissen führen.

1.4 Konsequenzen: Forschungsaufgaben im Blick auf die Wirksamkeit unterrichtlicher Wertebildung

Der Durchgang zu Untersuchungen im Blick auf die Wirksamkeit von Wertebildung im Religionsunterricht ergibt also auch unter Einbezug entsprechender Studien zum Ethikunterricht ein gemischtes Bild. Insgesamt ist zunächst zu konstatieren, dass der Forschungsstand sich bestenfalls als vorläufig bezeichnen lässt. Weithin fehlt es noch an verlässlichen Untersuchungen, die Auskunft über eine entsprechende Wirksamkeit geben könnten, sei es des jeweiligen Unterrichts insgesamt oder bestimmter didaktischer Ansätze, wie sie in der Literatur empfohlen werden. Die in der Religionspädagogik häufig herangezogenen Untersuchungen zu Wertorientierungen Jugendlicher stellen dafür keinen Ersatz dar, weil sie zwar wichtige Voraussetzungen des Unterrichts betreffen, aber keine Auskunft über dessen Wirksamkeit geben können.

Zumindest punktuell wurden jedoch erfolgreich auch Untersuchungen durchgeführt, die zumindest eine allgemeine Möglichkeit wirksamer Wertebildung im Fachunterricht (Religion, Ethik) belegen. Wertebildung ist dabei im weitesten Sinne

so zu verstehen, dass auch – etwa mit der Studie von Benner & Nikolova (2016) gesprochen – entsprechende Grundkenntnisse, Urteilsvermögen sowie Handlungsentwurfskompetenz mit gemeint sind. Diese Befunde ermutigen dazu, weitere Untersuchungen in diesem Bereich durchzuführen – nicht zuletzt angesichts des Befunds manch vorliegender Untersuchungen, in denen keine Wirksamkeit des Religionsunterrichts im Blick auf Werte oder Einstellungen festgestellt werden konnte.

Ganz besonders fehlt es sowohl im Bereich des Religions- als auch des Ethikunterrichts bislang an Untersuchungen, die auch fachdidaktisch genutzt werden können. Für eine solche Nutzung müssen insbesondere unterschiedliche Gestaltungsformen des Unterrichts vergleichend untersucht werden, also didaktische Akzentuierungen, Schwerpunktsetzungen, thematische Ausrichtung usw. Darüber hinaus sind für die Unterrichtsgestaltung weitere Aspekte bedeutsam, die in der bisherigen Forschung zur Wertebildung kaum Beachtung gefunden haben. Dazu gehört etwa die im vorliegenden Band bzw. der entsprechenden Tübinger Studie ins Zentrum gestellte Frage nach den Interessen, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen und die sich im Unterricht weiterentwickeln (sollen).

Hinsichtlich der Art der Studien fehlt es vor allem an auf Verallgemeinerbarkeit angelegten größeren Studien, die dann auch mit repräsentativen Samples arbeiten müssten. Darüber hinaus böten vor allem Interventionsstudien ein Design, in dem sich differentielle Effekt von Unterricht – etwa in Abhängigkeit vom jeweils gewählten didaktischen Ansatz – gewinnen lassen. Auch in dieser Hinsicht versucht die im vorliegenden Band beschriebene Studie zumindest einen Schritt weiter voranzukommen.