

*Sabine Gruehn und Frauke Thebis*

**Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde.  
Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Per-  
spektiven eines neuen Unterrichtsfachs**



## **Einleitung**

Die empirische Studie zum LER-Unterricht, deren Ergebnisse hiermit vorgelegt werden, wurde ermöglicht im Rahmen der Arbeit des wissenschaftlichen Beirats LER, der von 1996 bis 2000 die schrittweise Einführung des Faches Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde begleitet hat. Zu dessen Aufgaben gehörte auch die Evaluation des gegebenen Entwicklungsstandes von LER, und es ist dem wissenschaftlichen Beirat LER zu verdanken, dass er zusätzlich zu den Mitteln des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport personelle und finanzielle Ressourcen für die Durchführung dieser Untersuchung mobilisieren konnte.

Bisher gibt es wenig wissenschaftlich dokumentierte Erfahrungen über die Einführung eines neuen Faches, erst recht über solch eine schulische Innovation wie das Fach LER. Die hier vorliegenden Ergebnisse beleuchten die Erfolgs- und Gelingensbedingungen dieser Einführung zu einem bestimmten Zeitpunkt: Die Erhebung wurde im Frühsommer 1999 durchgeführt, in den Fragebögen spiegelt sich der Unterricht des Schuljahres 1998/99. Damit werden Erfahrungen mit dem LER-Unterricht drei Jahre nach seiner durch das Brandenburgische Schulgesetz vorgesehenen Einführung (mit dem Schuljahr 1996/97) und sechs Jahre seit dem Beginn des Modellversuchs L-E-R (Schuljahr 1992/93) erfasst und analysiert. Auch wenn seitdem wiederum drei Jahre vergangen sind und sich einige der Rahmenbedingungen für den LER-Unterricht seither geändert haben – so werden inzwischen Noten auch für die Leistungen im LER-Unterricht erteilt, die Zahl der LER-Lehrkräfte und der Schulen mit LER-Unterricht ist gestiegen – lohnt die querschnittartige Vergegenwärtigung, welche diese Studie bietet. Wie in einem Brennglass werden die auf der Systemebene für LER bereitgestellten Input-Ressourcen – das sind im wesentlichen die Qualifikation der Lehrkräfte und Zeit in der Stundentafel und für Teilungsmöglichkeiten sowie das bisher gültige Curriculum „Unterrichtsvorgaben Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde Sekundarstufe I 1996“ - in ihrer Nutzung und Wirkung für die Entwicklung von LER an der einzelnen Schule und für die Qualität des LER-Unterrichts analysierbar. Die Anlage der Studie und dieses Berichts machen deutlich, in welcher Weise die Entwicklung von LER durch Aspekte der Schulentwicklung und der Unterrichtsqualität bestimmt wird und welche Konsequenzen sich hieraus wieder für die erforderlichen Ressourcen und Maßnahmen auf der Systemebene ergeben können. Im Folgenden sollen diese Aspekte kurz skizziert werden.

### **● Unterstützungsklima an der Schule**

In den meisten der untersuchten Schulen gibt es ein „LER-positives Klima“, dies ist ein wichtiger Befund. Das heißt vor allem, dass die Einführung des Faches von der Schulleitung unterstützt wird und diese auch Interesse am Erfolg des Faches und ein ‚offenes Ohr‘ für Probleme hat. Dies ist eine kostbare Ressource für die Stabilisierung des Faches an der jeweiligen Schule, die aber auch immer

wieder unterstützende Signale von der Systemebene benötigt. Eng verbunden mit einem solchen Unterstützungsklima dürfte die Wirkung von LER und seinen Lehrkräften für die kollegiale Kooperation an der Schule sein. Die Nähe mancher Themen des LER-Unterrichts zu Gegenständen und Themen anderer Fächer wird – so ein weiterer Befund – meistens produktiv für verstärkte Kooperation sowohl unter LER-Lehrkräften wie zwischen diesen und den Lehrkräften anderer Fächer genutzt. Eine solche Initiativfunktion von LER-Lehrkräften für kollegiale Arbeitsformen ist aber wiederum auf ein grundsätzliches Unterstützungsklima an der Schule angewiesen und auf eine ausreichende fachliche Qualifikation der Lehrkräfte.

### ● **Qualifikation der Lehrkräfte**

Insgesamt scheint der Qualifikation der Lehrkräfte für die Entwicklung von LER eine Schlüsselbedeutung zuzukommen. Der Forschungsbericht liefert vielfältige Befunde dafür, wie sehr ein souveräner Umgang mit den spezifischen Aufgaben und Anforderungen des Faches – gerade auch auf didaktisch-methodischer Ebene – abhängt von der Expertise und fundierten Qualifikation der Lehrkräfte. Bereits erwähnt wurde die Bedeutung fachlicher Qualifikation als notwendiges Fundament für kollegiale Kooperation. Auch das Ausmaß im Einsatz innovativer, das Engagement und die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler fördernder Unterrichtsmethoden scheint von diesen Merkmalen bestimmt zu sein. Nicht zuletzt ist auch die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem LER-Unterricht in hohem Maße von der Expertise und fundierten Qualifikation der Lehrkräfte abhängig. Insofern wird die „Investition“ auf der Systemebene in die Qualifikation der Lehrkräfte bestätigt, aber auch deutlich, dass diese Investition verstetigt werden muss – im Sinne der vorgesehenen grundständigen Ausbildung für LER an der Universität Potsdam und durch eine kontinuierliche Fortbildung.

### ● **Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern**

Ein erfreulicher und für die Wirksamkeit der Lernerfahrungen im diesem Unterricht bedeutsamer Befund ist, dass LER ein recht beliebtes Fach bei den Schülerinnen und Schülern ist. Von der Beliebtheit zu unterscheiden ist die beurteilte Wichtigkeit, die unterdurchschnittlich ausfällt. Hierfür ziehen die Schülerinnen und Schüler offenbar andere Bewertungskriterien heran. Interessant ist der enge Zusammenhang zwischen Zufriedenheit auf Schülerseite und bestimmten Merkmalen der Unterrichtsqualität, nämlich effiziente Klassenführung, schüler- und handlungsorientierter Unterricht und längere Erfahrung mit dem LER-Unterricht, also eine insgesamt souveräne Unterrichtsführung. Wenn diese Merkmale stark ausgeprägt sind, steigt auch die Wichtigkeitseinschätzung für LER. Bedeutsam ist aber auch, dass die Ausprägung dieser Merkmale insgesamt sehr unterschiedlich ist. Es gibt also auch und offenbar nicht so selten geringe Zufriedenheit auf Schülerseite und wenig effiziente Klassenführung sowie Schüler- und Handlungsorientierung im LER-Unterricht auf Seiten der Lehrkräfte.

Deutlich wird an diesen Zusammenhängen auch, dass die Wahrnehmungen und Beurteilungen von Schülerinnen und Schülern über den LER-Unterricht (wie über Unterricht generell) ein aufschlussreicher Indikator für Unterrichtsqualität sind.

### ● **Inhaltliche Fundierung**

Die Hinweise auf die methodischen Schwierigkeiten, im Rahmen der Studie das inhaltliche Profil des LER-Unterrichts durch eine Themenabfrage bei den Lehrkräften zu erfassen, verdeutlichen ein Problem: Sowohl die bisherigen Unterrichtsvorgaben wie auch die Qualifizierung und Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte eröffnen eine vergleichsweise hohe Beliebigkeit in der thematischen Abfolge und Gestaltung. Dadurch ist der an den Schulen erteilte LER-Unterricht wenig vergleichbar und wenig akzentuiert. Insbesondere scheint sich die geringe thematische Konturierung und Akzentuierung auf die angemessene Bearbeitung der drei Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde auszuwirken. In der demzufolge noch mangelhaften inhaltlichen Fundierung des Faches liegt allerdings auch eine der komplexesten konzeptionellen Entwicklungsaufgaben. Der wissenschaftliche Beirat LER hat hierfür den Einsatz von Basisstrukturen vorgeschlagen und mit deren Präsentation eine erste Sachstruktur für das Fach entwickelt (vgl. Edelstein, W. u.a., 2001, S. 74-100). Die Befunde in der Studie verdeutlichen die Wichtigkeit einer inhaltlichen Fundierung des LER-Unterrichts sowohl durch einen neuen Rahmenlehrplan, welcher dem Fach eine klare Sachstruktur gibt, wie auch durch ein an der Universität Potsdam angesiedeltes grundständiges Studienangebot, welches der didaktischen Entwicklung des Faches die erforderlichen wissenschaftlichen Grundlagen garantiert.

### ● **Das „R“ in LER**

Die Befunde hierzu verdeutlichen den Bedarf an weiterer inhaltlicher Fundierung. Einerseits werden im Rahmen der Themenabfrage am zweithäufigsten religionskundliche Themen genannt. Dass diese einen bemerkenswerten Raum in LER einnehmen, wird auch durch den Befund über messbare Wirkungen des LER-Unterrichts im kognitiven Bereich bestätigt: Beim religionskundlichen Wissen wird der inhaltliche Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern mit LER-Unterricht deutlich erkennbar gegenüber denjenigen ohne LER-Unterricht. Andererseits scheint eine integrative Bearbeitung, wodurch Bezüge zwischen der religionskundlichen Dimension und den beiden anderen Dimensionen Lebensgestaltung und Ethik verdeutlicht werden, bisher wenig gelungen. Auch lässt die Schülerorientierung bei den religionskundlichen Themen offenbar stärker zu wünschen übrig. Eine Verbesserung des LER-Unterrichts gerade im religionskundlichen Bereich dürfte auch die Beziehungen zwischen LER und konfessionellem Religionsunterricht an den Schulen versachlichen.

## ● Wirkungen und Ziele des LER-Unterrichts

Über messbare Wirkungen des LER-Unterrichts kann im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung nur sehr vorsichtig berichtet werden. Das entsprechende Kapitel informiert sehr ausführlich darüber, inwieweit bei einem Querschnittsdesign überhaupt Wirkungsbefunde möglich sind. Aus der Tatsache, dass für den Ethik-Bereich, hier: für das Entwicklungsniveau des moralischen Urteils (wofür es erprobte und bewährte Messinstrumente gibt), ein vergleichbarer Befund wie beim religionskundlichen Wissen nicht vorliegt, werden zwei Schlussfolgerungen gezogen. Zum einen müsse an der inhaltlichen Fundierung der Ethik-Dimension dahingehend gearbeitet werden, dass sie einen eigenständigen Stellenwert im LER-Unterricht erhält. Zum anderen wird angeregt, die Zielebenen des LER-Unterrichts zu präzisieren. Angesichts der nicht sehr üppigen Ausstattung in der Studentafel könnte das Erreichen kognitiver Ziele – etwa beim religionskundlichen Wissen und der Reflexion unterschiedlicher Weltdeutungen sowie in der Entwicklung des moralischen Urteils – durch einen qualitativ guten LER-Unterricht realistisch und überprüfbar sein. Viel schwieriger und aufwändiger sei demgegenüber eine Beeinflussung auf der Verhaltensebene, mit der LER überfordert sei und die einen entsprechenden pädagogischen Konsens unter den Lehrkräften einer Schule erfordere.

Damit wird von der Unterrichtsqualität wieder die Brücke zur Schulentwicklung geschlagen und die mögliche Rolle des LER-Unterrichts darin verdeutlicht.

Insgesamt stellen diese Forschungsergebnisse einen einmaligen Befund über den LER-Unterricht während der Einführung des Faches dar. Einige Rahmenbedingungen haben sich bereits verändert, z.B. die seit dem Schuljahr 1999/2000 übliche Erteilung von Noten. Mit der inzwischen erreichten Verständigung im verfassungsgerichtlichen Verfahren um LER und Religionsunterricht wird eine Stabilisierung möglich sein und eine neue Etappe der Konsolidierung und weiteren Einführung eröffnet. Auch die Perspektive eines grundständigen LER-Studienganges für künftige LER-Lehrkräfte wird zur Weiterentwicklung des Faches beitragen, ebenso ein künftiger Rahmenlehrplan. Wenn die Befunde dieser empirischen Studie für diesen weiteren Konsolidierungsprozess und die noch anstehenden Entwicklungsaufgaben des Faches LER genutzt werden, dann ist hierdurch nicht nur die empirische Unterrichtsforschung reicher an Erkenntnissen geworden, sondern kann auch der LER-Unterricht an Qualität gewinnen.

Imma Hillerich

*Referentin für schulische Qualitätsentwicklung, Schulforschung und pädagogische Schulentwicklung*

## Danksagung

Im Jahr 1998 wurde vom Wissenschaftlichen Beirat LER\* eine empirische Studie zur Praxis und Wirkung des Schulfachs LER in Auftrag gegeben, deren Ergebnisse nun in diesem Band einer breiteren wissenschaftlichen und schulischen Öffentlichkeit vorgestellt werden. Finanziert wurde die Studie vom brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sowie aus Mitteln des DFG-Schwerpunktprogramms „Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung“.

Die Konzeption und Durchführung dieser Untersuchung wäre ohne die Hilfe vieler Personen nicht möglich gewesen. Für die kompetente inhaltliche Beratung danken wir dem Wissenschaftlichen Beirat LER, insbesondere Wolfgang Edelstein und Achim Leschinsky, sowie Imma Hillerich vom brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Imma Hillerich hat darüber hinaus während aller Phasen des Projekts für die notwendige finanzielle und organisatorische Unterstützung gesorgt. Danken möchten wir auch den Kollegen der Abteilung Schultheorie und Didaktik an der Humboldt-Universität, und hier besonders Jürgen Diederich, die uns ihre Erfahrungen aus einer früheren Studie zum Fach LER weitergegeben und so zum Gelingen der Untersuchung beigetragen haben. Unser Dank gilt ferner den an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schülern, die während zweier Schulstunden einen umfangreichen Fragebogen auszufüllen hatten, sowie den LER-Lehrkräften und Schulleitern, die z. T. erhebliche Zeit für die Beantwortung der Fragebögen aufwenden mussten. Schließlich möchten wir den Studentinnen und Studenten der Humboldt-Universität danken, die für vergleichsweise geringes Entgelt mit hohem Engagement die Datenerhebungen in den Schulen durchgeführt haben.

---

\* Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats waren: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Prof. Dr. Karl. E. Grözinger, Prof. Dr. Bärbel Kirsch, Prof. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Jürgen Lott und Prof. Dr. Fritz Oser.

## INHALT

<b>1</b>	<b>Zielsetzung und Anlage der wissenschaftlichen Untersuchung</b> .....	<b>9</b>
1.1	Forschungsfragen und Untersuchungsdesign.....	10
1.2	Stichprobe.....	14
1.3	Datenerhebung und Datenaufbereitung.....	19
1.4	Befragungsinstrumente.....	19
<b>2</b>	<b>Schulische und administrative Rahmenbedingungen für den Unterricht in LER aus der Sicht von Schulleitung und LER-Lehrkräften</b> .....	<b>23</b>
2.1	Allgemeine schulische Rahmenbedingungen.....	23
2.2	LER-spezifische Kontextbedingungen.....	30
<b>3</b>	<b>Fachliche Qualifikation und unterrichtsbezogene Orientierungen der LER-Lehrkräfte</b> .....	<b>37</b>
3.1	Berufliche Situation.....	37
3.2	Zielvorstellungen und Unterrichtserfahrungen in LER.....	42
<b>4</b>	<b>Unterrichtsthemen im Fach LER auf der Jahrgangsstufe 8 und 10</b> .....	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>LER aus der Sicht von Schülern</b> .....	<b>67</b>
5.1	Zur Akzeptanz von LER .....	67
5.1.1	LER als Lieblingsfach und Lieblingsthemen im LER-Unterricht .....	68
5.1.2	Die Wichtigkeit von LER im schulischen Fächerkanon aus der Sicht von Schülern und Eltern.....	74
5.1.3	Zufriedenheit mit dem LER-Unterricht .....	79
5.1.4	Quellen der Unterschiedlichkeit in der Akzeptanz von LER.....	81
5.2	Wahrnehmung der Unterrichtsqualität von LER durch Schüler .....	82
5.2.1	Untersuchungsstichprobe .....	83
5.2.2	Verwendete Instrumente zur Erfassung der Unterrichtsmerkmale .....	84
5.2.3	Wahrnehmung des LER-Unterrichts auf Lerngruppenebene.....	91
5.3	Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Unterrichtsqualität und der Akzeptanz von LER.....	97
5.4	Zusammenfassung.....	102
<b>6</b>	<b>Lernergebnisse im Fach LER</b> .....	<b>105</b>
6.1	Lernergebnisse im R-, E- und L-Bereich .....	105
6.1.1	Lernindikatoren des R-Bereichs.....	105
6.1.2	Lernindikatoren des E-Bereichs.....	109
6.1.3	Lernindikatoren des L-Bereichs.....	122
6.1.4	Der Einfluss des LER-Unterrichts auf die Lernindikatoren des R-, E- und L-Bereichs .....	129
6.2	Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmerkmalen sowie Zielorientierungen von LER-Lehrkräften und ausgewählten Lernindikatoren.....	136
6.3	Zusammenfassung.....	141
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion: Welche Entwicklungsmöglichkeiten und -risiken für das Fach LER lassen sich aus den empirischen Ergebnissen ableiten?</b> .....	<b>143</b>
	<b>Literatur</b> .....	<b>151</b>



# 1 Zielsetzung und Anlage der wissenschaftlichen Untersuchung

Seit dem Ende des Modellversuchs „Lernbereich: Lebensgestaltung-Ethik-Religion (LER)“ im Jahr 1995 ist die Zahl der Schulen, die LER als ordentliches Unterrichtsfach einführen, von damals 44 auf heute 350 Schulen gestiegen. Damit wurde im Schuljahr 2000/01 an etwa 71 % der Sekundarschulen in Brandenburg LER-Unterricht erteilt. Diese rasche quantitative Ausweitung des Faches LER hat seit dem Einführungsbeschluss des Brandenburgischen Landtags zu einem enormen Rekrutierungsbedarf von Lehrkräften geführt, die eine zwei- bzw. dreijährige berufsbegleitende Weiterbildung durchlaufen müssen, um dieses Schulfach unterrichten zu können. Da die Unterrichtspraxis Bestandteil des Ausbildungskonzepts ist, werden angehende LER-Lehrkräfte bereits nach dem ersten Jahr dieser Weiterbildung im Unterricht eingesetzt. Daraus ergibt sich für den LER-Unterricht eine im Vergleich zum Modellversuch sehr heterogene Situation: Auf der einen Seite stehen Lehrkräfte, die bereits seit 1992 dieses Fach unterrichten und in den vergangenen 8 Jahren eine professionelle Fachkompetenz aufbauen konnten. Auf der anderen Seite finden sich Lehrkräfte, die ihre ersten Unterrichtserfahrungen mit dem Fach LER sammeln und einen professionellen Umgang erst erwerben müssen. Der unterschiedliche Erfahrungsschatz der einzelnen Lehrkräfte ist zudem eingebettet in variierende Erfahrungen der Schulen mit LER.

Über diesen unterschiedlichen Erfahrungshorizont von Lehrkräften und Schulen hinaus haben sich aber auch die Weiterbildung für LER sowie die administrativen Regelungen seit dem Modellversuch verändert (vgl. hierzu Edelstein u. a., 2001, insbesondere Kap. 1.3 und 1.4). Die letzte einschneidende administrative Neuerung stellt in dieser Hinsicht die Einführung von Ziffernnoten zum Schuljahr 1999/ 2000 dar. Bis zu diesem Zeitpunkt war das Fach LER zensurenfrei – eine von mehreren Regelungen, die das Fach zu einem Ausnahmefach im schulischen Fächerkanon machte. Die mit dem Verzicht auf Zensuren verbundenen Entwicklungschancen, aber auch -risiken des Faches sind erst im Rahmen längerer Erprobungszeiträume erkennbar. Für die vorliegende Untersuchung ergab sich daher der günstige Umstand, die Situation des LER-Unterrichts an den einzelnen Schulen im letzten Schuljahr vor der Einführung von Ziffernnoten, d. h. im Mai/Juni 1999, erfassen. Auf diese Weise konnte auf den bis zu 7-jährigen Erfahrungsschatz von Lehrkräften mit zensurenfreiem Unterricht, ihre Einschätzung der positiven und negativen Begleiterscheinungen solcher Regelungen zurückgegriffen sowie die Wirkungen auf Seiten der Schüler untersucht werden.

## 1.1 Forschungsfragen und Untersuchungsdesign

Die skizzierten situativen, personellen und administrativen Rahmenbedingungen des LER-Unterrichts führten zu der Entscheidung des Wissenschaftlichen Beirats LER<sup>2</sup>, eine empirische Untersuchung durchzuführen, die den erreichten Stand der Entwicklung, die Erfolge und die Probleme von LER dokumentiert, um auf der Basis dieser Daten verlässliche Empfehlungen für die Weiterentwicklung von LER geben zu können.

Das Forschungsprojekt verfolgt insgesamt vier allgemeine Zielsetzungen:

- Beschreibung der derzeitigen curricularen Gestalt von LER anhand einer Erhebung der Unterrichtsthemen und methodischen Formen für ein Schuljahr in ausgewählten Jahrgangsstufen.
- Analyse der schulischen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Einführung von LER, der bisherigen Erfahrungen mit diesem Unterrichtsfach sowie der Entwicklungsmöglichkeiten und -risiken des Faches aus der Sicht von Schulleitern und LER-Lehrkräften.
- Erfassung von Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum neuen Unterrichtsfach, ihren Wahrnehmungen der Unterrichtsqualität in LER sowie ihrer Erwartungen bzw. Wünsche für zukünftigen LER-Unterricht.
- Untersuchung der Wirkung des LER-Unterrichts auf Schülerseite in Bezug auf Wissenserwerb, sozio-moralische Einstellungen und Förderung sozialer Kompetenzen.

Für die Untersuchung der genannten Forschungskomplexe ist es einerseits wünschenswert, die Vielfalt der unterschiedlichen Erfahrungen mit LER möglichst in der gesamten Breite zu erfassen. Andererseits ist eine Schwerpunktbildung bei empirischen Studien angesichts der zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Ressourcen unvermeidlich. Aus diesen Gründen wurde für die vorliegende Untersuchung eine Stichprobe von Schulen ausgewählt, die sich hinsichtlich verschiedener Kriterien voneinander unterscheiden.

Als relevante unabhängige Merkmale für variierende Erfahrungen mit LER und differierende Einschätzungen der Entwicklungschancen und -risiken des Faches können die Schulform – hier ist der selektive Zugang von Schülern an weiterführende Schulformen der Sekundarstufe I von Bedeutung – sowie der Zeitpunkt der Einführung von LER an der Schule betrachtet werden. Da die Realschule in Brandenburg mit einer relativen Schulbesuchsquote von etwa 15 % der

---

<sup>2</sup> Der Wissenschaftliche Beirat LER wurde 1996 vom brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport berufen und bestand bis Ende 2000. Die Ergebnisse seiner Arbeit sind unter *Edelstein, W. u. a. (2001): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER). Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs.* im Beltz Studien-Verlag erschienen. Erste Ergebnisse der empirischen Studie sind ebenfalls in diesem Buch veröffentlicht.

brandenburgischen Schüler/innen nur eine untergeordnete Rolle spielt, wurde die Stichprobenziehung auf Gesamtschulen und Gymnasien beschränkt. Um auf Erfahrungen mit LER zurückgreifen zu können, sollten die Schulen über eine mindestens einjährige Unterrichtspraxis in diesem Fach verfügen. Da die Untersuchung für das Schuljahr 1998/99 geplant war, mussten aufgrund dieses Kriteriums von vornherein Schulen ausscheiden, die LER erst zu diesem Schuljahr eingeführt hatten. Zudem blieben auch jene Schulen unberücksichtigt, deren LER-Einführung in die Jahre 1995 und 1996 fiel, um möglichst prägnante Schulgruppen zu erhalten, die sich maximal hinsichtlich der Dauer ihrer LER-Erfahrung unterscheiden.

Für die Analyse von Unterrichtswirkungen werden über die beiden genannten Kriterien hinaus zwei weitere Merkmale als bedeutsam erachtet: die Organisationsform im Ganztags- oder Halbtagsbetrieb sowie die Jahrgangsstufe. Im Gegensatz zu anderen Fächern handelt es sich bei LER um ein Fach, das u. a. explizit die Förderung moralisch-ethischer und sozialer Kompetenzen zum Unterrichtsgegenstand erhebt. Aus zahlreichen Untersuchungen zur sozialen Entwicklung von Jugendlichen ist bekannt, dass die Schule nur eine begrenzte Einflussmöglichkeit auf den Erwerb solcher Kompetenzen hat – die Familie und die Gleichaltrigengruppe stellen vergleichsweise mächtigerer Sozialisationsagenten dar (vgl. z. B. Fend, 1998). Sofern die Schule hierzu unabhängig von einem einzelnen Unterrichtsfach einen Beitrag leisten kann, sind es – dies ist zumindest der Ertrag der Schulqualitätsforschung – weniger isolierte schulische Einzelmaßnahmen, als vielmehr das Zusammenwirken verschiedener Faktoren wie Engagementbereitschaft des Lehrerkollegiums, Entwicklung pädagogischer Leitideen, ein reges Schulleben, hohe Erwartungen an die Lernfähigkeit von Schülern etc. In diesem Zusammenhang kommt der Organisationsform der Schule, d. h. ob sie als Halbtags- oder Ganztagschule geführt wird, eine wichtige Bedeutung zu: In Brandenburg wurden im Rahmen des landesweiten Projekts „Ganztagschulen entwickeln sich“ Schulprogramme an diesen Schulen erarbeitet und durch Schulkonferenzbeschluss verabschiedet. Die Entwicklung pädagogischer Leitideen und die Verabredung pädagogischer Teilziele ist genuiner Bestandteil dieser Programme. Ganztagschulen erhalten im Rahmen der stellenwirtschaftlichen Möglichkeiten entsprechende Stundenzuschläge. Der Ganztagsbetrieb umfasst dann neben dem regulären Unterricht Arbeitsstunden, Freizeitkurse, Arbeitsgemeinschaften, Neigungsgruppen und betreutes Mittagessen.

Für die Untersuchung von erzieherischen Leistungen der Schule, die insbesondere im Fach LER angestrebt werden, ist zu vermuten, dass diese Organisationsform einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Ergebnisse sozialen Lernens hat. Da es in Brandenburg keine Gymnasien mit Ganztagsbetrieb gibt, wur-

de daher nur für die Ziehung der Gesamtschulstichprobe zusätzlich dieses Organisationsmerkmal berücksichtigt<sup>3</sup>.

Die Jahrgangsstufe stellt darüber hinaus ein weiteres wichtiges Merkmal dar, insofern der Stundenumfang für das Fach LER im Vergleich zu den Einführungsjahrgängen 7 und 8 in den beiden höheren Klassenstufen von zwei auf eine Schulstunde gekürzt wird. Hinzu kommt, dass der den Schulen zur Verfügung gestellte Teilungszuschlag für LER gemäß den ministeriellen Bestimmungen vor allem für den Unterricht in den Jahrgangsstufen 7 und 8 genutzt wird, so dass sich für die Doppelstufen 7/8 und 9/10 ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen ergeben: Während LER in 7 und 8 wenigstens in einer, oft in beiden Unterrichtsstunden in halbierten Lerngruppen erteilt wird, findet in 9 und 10 der einstündige Unterricht fast ausschließlich in der Gesamtklasse statt. Die damit einhergehende unterschiedliche Unterrichtszeit und Zahl der potentiellen Lerngelegenheiten sollte ein relevantes Kriterium bei der Abschätzung von Unterrichtseffekten sein. Für die Untersuchung wurden daher die 8. und 10. Jahrgangsstufe ausgewählt, um sowohl die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen als auch die Kumulativität von Lerneffekten nach zwei bzw. 4 Jahren LER-Unterricht zu überprüfen<sup>4</sup>.

Mit der Festlegung auf die 10. Jahrgangsstufe ergab sich allerdings die Schwierigkeit, eine ausreichende Zahl von Schulen zu gewinnen. So kamen für dieses Segment der Stichprobe nur jene Schulen in Betracht, die bereits seit 1992, also seit Beginn des Modellversuchs, LER anbieten<sup>5</sup>. Aus ganz unterschiedlichen Gründen wird jedoch nur an etwa der Hälfte dieser Schulen LER in der 10. Klasse unterrichtet, wobei hier die Gymnasien überproportional häufig auf einen solchen Unterricht verzichten. Da im Schuljahr 1998/99 nur vier Gymnasien im 10. Schuljahr LER erteilten, wurde hier eine Gesamterhebung angestrebt. Für die Gesamtschulen hingegen erfolgte eine Stichprobenziehung, da hier insgesamt 14 Schulen zur Verfügung standen.

Aus methodologischer Sicht müsste für die Abschätzung von Lernergebnissen, die auf den LER-Unterricht zurückgeführt werden sollen, ein längsschnittliches Untersuchungsdesign mit mindestens zwei Erhebungszeitpunkten zugrunde gelegt werden, das die Abbildung von Lernverläufen erlaubt. So ließe sich unter Kontrolle des individuellen Lernniveaus von Schülern zu einem gegebenen Zeitpunkt gezielt nach Erklärungsvariablen für nachfolgende unterschiedliche Entwicklungstrends suchen. Aus zeitlichen und finanziellen Gründen ließ sich ein

---

<sup>3</sup> Im vorliegenden Bericht wird dieses Kriterium nur bei den Auswertungen auf schulischer Ebene berücksichtigt. Aus Platzgründen muss die Analyse der erzieherischen Wirkungen von Ganztagschulen späteren Ergebnisdarstellungen vorbehalten bleiben.

<sup>4</sup> Die Prüfung der Kumulativität von Lerneffekten kann hier nur am Rande erfolgen; eine ausführliche Untersuchung dieser Fragestellung muss ebenfalls späteren Ergebnisdarstellungen vorbehalten bleiben.

<sup>5</sup> Die Einführung von LER erfolgt zunächst nur für die Jahrgangsstufe 7 einer Schule und wird in den nachfolgenden Jahren sukzessive auf die höheren Jahrgangsstufen ausgeweitet. Hierdurch erhöht sich die Anzahl der Jahrgangsstufen mit jedem folgenden Schuljahr, so dass frühestens vier Jahre nach Einführung der LER-Unterricht auf allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I erteilt wird.

solches Design in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht verwirklichen. Um dennoch auch im Rahmen einer Querschnittstudie Unterrichtseffekte approximativ abschätzen zu können, wurde zumindest ein quasiexperimentelles Stichprobendesign realisiert, das den Vergleich von Schülern mit und ohne LER-Unterricht erlaubt. Ein Problem solcher Untersuchungspläne liegt jedoch darin, dass potentielle Unterschiede zwischen Vergleichs- und LER-Gruppe nicht nur durch die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am LER-Unterricht bedingt sein können, sondern auch durch andere Faktoren, in denen sich LER-Schulen von Vergleichsschulen systematisch unterscheiden, wie Personmerkmale der Schüler, Engagement der Lehrkräfte, Innovationsbereitschaft der Schule, Zusammensetzung der Schülerschaft etc. Der Einfluss solcher Faktoren, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem LER-Unterricht selbst stehen, lässt sich nur durch die Hinzunahme zusätzlicher Informationen über die beteiligten Schüler und Schulen abschätzen, ohne sie jedoch vollständig kontrollieren zu können. In der vorliegenden Untersuchung wurde daher ein breites Spektrum zusätzlicher Informationen über Schüler und Schulen erhoben. Um Schul- und Klasseneffekte trennen zu können, wurde eine Befragungsbeteiligung von mindestens zwei Klassen pro Schule und Jahrgang angestrebt.

Tabelle 1.1: Stichprobenplan der LER-Untersuchung

<i>Organisationsform</i>			<i>Schulform</i>						<i>Gesamt</i>
			<i>Gymnasium</i>			<i>Gesamtschule</i>			
			<i>LER seit 92</i>	<i>LER seit 97</i>	<i>kein LER</i>	<i>LER seit 92</i>	<i>LER seit 97</i>	<i>kein LER</i>	
<b>Jahrgangsstufe 8</b>									
<i>ganztags</i>	<i>Grund-gesamtheit</i>	<i>S</i>	—	—	—	9	19	24	52
		<i>K</i>	—	—	—	32	67	84	183
	<i>realisierte Stichprobe</i>	<i>S</i>	—	—	—	6	6	7	19
<i>K</i>		—	—	—	12	12	14	38	
<i>halbtags</i>	<i>Grund-gesamtheit</i>	<i>S</i>	16	20	32	10	39	94	211
		<i>K</i>	64	77	125	31	113	280	690
	<i>realisierte Stichprobe</i>	<i>S</i>	7	7	6	5	7	5	37
<i>K</i>		16	23	11	12	15	10	87	
<i>gesamt</i>	<i>realisierte S</i>	7	7	6	11	13	12	56	
	<i>Stichprobe K</i>	16	23	11	24	27	24	125	
<b>Jahrgangsstufe 10</b>									
<i>ganztags</i>	<i>Grund-gesamtheit</i>	<i>S</i>	—	—	—	8	—	24	32
		<i>K</i>	—	—	—	22	—	84	106
	<i>realisierte Stichprobe</i>	<i>S</i>	—	—	—	6	—	7	13
<i>K</i>		—	—	—	10	—	13	23	
<i>halbtags</i>	<i>Grund-gesamtheit</i>	<i>S</i>	4	—	32	6	—	94	136
		<i>K</i>	17	—	128	19	—	280	444
	<i>realisierte Stichprobe</i>	<i>S</i>	3	—	6	6	—	5	20
<i>K</i>		8	—	12	13	—	9	42	
<i>gesamt</i>	<i>realisierte S</i>	3	—	6	12	—	12	33	
	<i>Stichprobe K</i>	8	—	12	23	—	22	65	

Anmerkungen: S = Anzahl der Schulen pro Segment, K = Anzahl der Klassen pro Segment

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurde ein Stichprobenplan festgelegt (vgl. Tab. 1.1), der durch die Kombination der fünf genannten Stichprobenkriterien (Schulform, LER-Erfahrung, Organisationsform, Jahrgangsstufe, LER-/Vergleichsgruppe) insgesamt 15 Segmente enthält. Für jedes Segment wurde eine Stichprobengröße von 6 Schulen bzw. 12 Klassen angestrebt, um ausreichend große Subsamples für Gruppenvergleiche zu erhalten. Innerhalb der Segmente wurden die Untersuchungsschulen zufällig ausgewählt. Die Tabelle gibt die Anzahl von Schulen und Klassen sowohl für die jeweiligen Grundgesamtheiten als auch die realisierten Stichproben wieder. Für die Ermittlung der Grundgesamtheiten in den LER-Schulsegmenten wurde im Vorfeld der Studie eine schuldemografische Beschreibung aller im Schuljahr 1997/98 LER unterrichtender Schulen angefertigt (Walz, 1998). Dieses Datenhandbuch lieferte nicht nur eine solide Basis für die Ziehung der Schulstichprobe, sondern stellt darüber hinaus wichtige schulrelevante Informationen bereit, die für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse herangezogen werden können.

## 1.2 Stichprobe

Um die erforderliche Anzahl von Schulen für die Untersuchung zu gewinnen, wurden – aufgrund der freiwilligen Beteiligung an der Befragung – etwa 40 % mehr Schulen angeschrieben und um ihre Teilnahme gebeten als im Stichprobenplan vorgesehen war. Von den insgesamt 85 angeschriebenen Schulen erklärten sich 58 zur Teilnahme bereit – unter Abzug von vier Schulen, die wegen Auflösung für die Untersuchung nicht in Frage kamen, entspricht dies einer Beteiligungsquote von knapp 72 %. Geplant war die Erhebung ganzer Klassen, da jedoch die Befragung durch die Eltern genehmigt werden musste, konnte diese Vorgabe nicht immer realisiert werden. Die folgende Tabelle (Tab. 1.2) gibt einen Überblick über die erzielten Teilnahmequoten. Von den insgesamt 4.486 Schülern, die in den untersuchten Klassen unterrichtet wurden, haben sich 3.032 Schüler an der Befragung beteiligt. Dies entspricht einer Quote von 67,6 %. Inspeziert man die Tabelle genauer, so ergeben sich differentielle Beteiligungsmuster: Die niedrigste Teilnahmebereitschaft zeigte sich bei den Zehntklässlern an Gesamtschulen ohne LER-Unterricht, die höchste bei den Zehntklässlern an Gymnasien mit LER-Unterricht. Die z. T. beträchtlichen Ausfälle, vor allem aufgrund fehlender Eltern genehmigungen, lassen sich nach Auskünften von Testleitern und LER-Lehrkräften im Wesentlichen auf folgende Gründe zurückführen:

- Die Schüler vergaßen das Mitbringen der Eltern genehmigung, so dass zum Zeitpunkt der Befragung die Teilnahmeerlaubnis nicht vorlag.

- Es gab eine gewisse Nachlässigkeit der Schulen beim Einholen der Eltern genehmigungen, insbesondere an solchen ohne LER-Unterricht, die darin begründet lag, dass sich diese Schulen keinen unmittelbaren Nutzen von der Untersuchung versprachen und folglich wenig Interesse daran zeigten.
- Es gab an einzelnen Schulen deutlichen Widerstand gegen die Untersuchung auf Seiten der LER-Lehrkräfte, der sich auf die Schüler und deren Eltern übertrug, so dass ein Teil der Schüler bzw. Elternschaft dieser Befragung nicht zustimmte.
- Es gab Widerstand gegen die Untersuchung bei der Elternschaft selbst, der einerseits durch als zu intim empfundene Fragen im Fragebogen und andererseits durch eine insgesamt distanzierte Haltung zu LER an einzelnen Vergleichsschulen begründet wurde.
- Es lag zwar die Einwilligung der Eltern vor, aber die Schüler nutzten die Gelegenheit zum Schwänzen (in einzelnen Klassen traf dies mitunter auf die Hälfte der Klasse zu).

Tabelle 1.2: Teilnahmequoten an der Schülerbefragung

	<i>LER-Schulen</i>			<i>Vergleichsschulen</i>			<i>insgesamt</i>	
	<i>GS</i>	<i>GY</i>	<i>gesamt</i>	<i>GS</i>	<i>GY</i>	<i>gesamt</i>		
<b><i>Jahrgangsstufe 8</i></b>								
<i>max. mögliche Schülerzahl</i>	1124	770	1894	635	311	946	<b>2840</b>	
<i>Teilnehmer</i>	Anzahl	751	663	1414	377	205	582	<b>1996</b>
	in %	66,8	86,1	74,7	59,4	65,9	61,5	<b>70,3</b>
<i>durchschnittl. Klassen- bzw. Gruppengröße</i>	21,6	21,4	21,5	26,5	28,3	27,0	<b>23,1</b>	
<i>durchschnittl. Teilnehmerzahl pro Klasse bzw. Lerngruppe</i>	13,9	18,4	15,7	15,7	18,6	16,6	<b>16,0</b>	
<b><i>Jahrgangsstufe 10</i></b>								
<i>max. mögliche Schülerzahl</i>	504	206	710	593	343	936	<b>1646</b>	
<i>Teilnehmer</i>	Anzahl	328	194	522	283	231	514	<b>1036</b>
	in %	65,1	94,2	73,5	47,7	67,3	54,9	<b>62,9</b>
<i>durchschnittl. Klassen- bzw. Gruppengröße</i>	21,7	25,8	22,9	24,7	28,6	26,0	<b>24,6</b>	
<i>durchschnittl. Teilnehmerzahl pro Klasse bzw. Lerngruppe</i>	13,1	24,3	15,8	11,8	19,3	14,3	<b>15,0</b>	
<b><i>alle</i></b>								
<i>max. mögliche Schülerzahl</i>	1628	976	2604	1228	654	1882	<b>4486</b>	
<i>Teilnehmer</i>	Anzahl	1079	857	1936	660	436	1096	<b>3032</b>
	in %	66,3	87,8	74,3	53,7	66,7	58,2	<b>67,6</b>

*Anmerkungen:* GS = Gesamtschule; GY = Gymnasium; LER-Schulen = Schulen mit LER-Unterricht seit 1992 oder 1997; Vergleichsschulen = Schulen ohne LER-Unterricht

Insbesondere hinter dem letztgenannten Aspekt verbirgt sich die problematische Situation, in der sich das Unterrichtsfach zum Zeitpunkt der Befragung befand: die aufgrund fehlender Zensurierung extrem eingeschränkten Sanktionsmöglichkeiten der Lehrkräfte, die die Ahndung eines solchen Schülerverhaltens kaum zuließen. Darüber hinaus verweisen die angeführten Gründe aber auch auf ein generelles Problem dieser Untersuchung: dass sie nämlich ein Unterrichtsfach zum Gegenstand hatte, das in den Augen vieler Schüler und Eltern keine bedeutende Rolle im schulischen Fächerkanon einnimmt und deshalb nicht sehr ernst genommen werden muss. Dies wird vor allem deutlich, wenn man die nur einen Monat später durchgeführte QuaSUM-Studie (Lehmann u. a., 2000) zum Vergleich heranzieht – ein entsprechendes Problem der Teilnahmeverweigerung ließ sich in dieser Untersuchung nicht feststellen.

Trotz der z. T. hohen Ausfallquoten innerhalb der unterschiedlichen Segmente wurden ausreichend große Klassen- bzw. Gruppenstichproben gewonnen (sie reichen von durchschnittlich knapp 12 bis 24 Schülern), so dass Auswertungen auch auf der Klassen- bzw. Gruppenebene vorgenommen werden können.

Wie bereits in Kapitel 1.1 dargestellt, wurden auch die Schulleitungen der an der Schülerbefragung beteiligten Schulen und die LER-Lehrkräfte in die Untersuchung einbezogen. Tabelle 1.3 gibt die Rücklaufquote der Schulleitungsfragebögen wieder. Um möglicherweise differentielle Teilnahmebereitschaften erkennen zu können, wurde die Beteiligungsrate nach den beiden Schulformen und der Dauer der LER-Erfahrung unterteilt. Insbesondere bei den Leitern ehemaliger Modellversuchsschulen könnte eine gewisse Fragebogenmüdigkeit bestanden haben, da diese Schulen im Laufe ihrer 7-jährigen LER-Unterrichtstätigkeit wiederholt die Zielgruppe von Befragungen waren. Wie die Tabelle jedoch zeigt, war die Teilnahmequote dieser Schulen genauso hoch wie jene, die erst 1997 mit dem LER-Unterricht begonnen hatten. Der einzige Unterschied im Antwortverhalten besteht zwischen LER- und Vergleichsschulen: bei letzteren haben alle Schulleiter den Fragebogen beantwortet. Insgesamt kann die Beteiligung an der Untersuchung als sehr zufriedenstellend bewertet werden, auch wenn es nicht ganz gelungen ist, alle Schulleitungen zur Teilnahme zu bewegen.

Tabelle 1.3: Teilnahmequote an der Schulleiterbefragung

	<i>Gymnasium</i>			<i>Gesamtschule</i>			<i>gesamt</i>		
	<i>gesamt</i>	<i>Teilnehmer</i>		<i>gesamt</i>	<i>Teilnehmer</i>		<i>gesamt</i>	<i>Teilnehmer</i>	
		<i>Anzahl</i>	<i>in %</i>		<i>Anzahl</i>	<i>in %</i>		<i>Anzahl</i>	<i>in %</i>
<i>LER-Einführung 1992</i>	8	7	87,5	12	10	83,3	20	17	85,0
<i>LER-Einführung 1997</i>	7	6	85,7	13	11	84,6	20	17	85,0
<i>Vergleichsschulen</i>	6	6	100,0	12	12	100,0	18	18	100,0
<b><i>gesamt</i></b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>90,5</b>	<b>37</b>	<b>33</b>	<b>89,2</b>	<b>58</b>	<b>52</b>	<b>89,7</b>



Im Gegensatz zur Schulleiterbefragung umfasste die Lehrerbefragung nicht nur die an der Schüleruntersuchung beteiligten LER-Lehrkräfte, sondern auch alle anderen, die im Schuljahr 1998/99 LER unterrichteten. Letztere wurden auf postalischem Wege befragt, so dass für diese Personengruppe eine Totalerhebung realisiert werden konnte.

Die Untersuchung der Lehrkräfte umfasste zwei Teile: (1) einen allgemeinen Fragebogen, der neben soziodemografischen Merkmalen vor allem die unterrichtsorganisatorischen Bedingungen und ihre Einschätzung durch die Lehrkräfte sowie ihre inhaltlichen und motivationalen Orientierungen in Bezug auf das Fach LER erfasst; (2) einen Fragebogen, der die im Schuljahr 1998/99 behandelten Unterrichtsthemen und Stoffeinheiten sowie die verwendeten methodischen Formen und Medien erhebt. Tabelle 1.4 enthält zunächst die Rücklaufquoten für den allgemeinen LER-Lehrerfragebogen. Da dieser Fragebogen, wie erwähnt, neben den Einschätzungen zum eigenen Unterricht auch die schulspezifischen Rahmenbedingungen von LER erfasst, wurde die Beteiligungsrate sowohl auf der Basis von Schulen als auch auf der Basis von Lehrkräften berechnet. Auf diese Weise lässt sich feststellen, in welchem Ausmaß das Gesamtspektrum unterschiedlicher schulischer Rahmenbedingungen durch die beteiligten Lehrkräfte repräsentiert ist.

Tabelle 1.4: Rücklaufquoten für den allgemeinen LER-Lehrerfragebogen

		<i>Schulen gesamt</i>	<i>Schulen, die Lehrerfragebö- gen zurückgesendet haben</i>		<i>Lehrkräfte gesamt</i>	<i>zurückgesendete Leh- rerfragebögen</i>	
			<i>Anzahl</i>	<i>%</i>		<i>Anzahl</i>	<i>%</i>
<i>LER-Einführung 1992</i>	<i>p</i>	22	15	68,2	47	22	46,8
	<i>s</i>	20	13	65,0	58	22	37,9
<i>LER-Einführung 1995 bis 1997</i>	<i>p</i>	103	72	69,9	183	87	47,5
	<i>s</i>	20	18	90,0	36	32	88,9
<i>LER-Einführung 1998</i>	<i>p</i>	93	67	72,0	133	87	65,4
	<i>s</i>	—	—	—	—	—	—
<b><i>gesamt</i></b>	<i>p</i>	218	154	70,6	363	196	54,0
	<i>s</i>	40	31	77,5	94	54	57,4
<b><i>insgesamt</i></b>		<b>258</b>	<b>185</b>	<b>71,7</b>	<b>457</b>	<b>250</b>	<b>54,7</b>

Anmerkungen: p = postalische Befragung; s = schulische Befragung

Wie die Tabelle zeigt, hat von knapp Dreiviertel der Schulen, die bis zum Schuljahr 1998/99 LER eingeführt hatten, mindestens eine Lehrkraft an der Befragung teilgenommen. Insofern ist davon auszugehen, dass die Antworten der Lehrpersonen ein breites Spektrum schulspezifischer Organisationsformen widerspiegeln. Sieht man von den im Rahmen der Schülerbefragung erreichten Rücklaufquoten (s. die unter „s“ ausgewiesenen Zahlen) ab, ergeben sich auf der

Ebene der Schulen keine differentiellen Beteiligungsmuster. Anders sieht es hingegen aus, wenn man die Teilnahmebereitschaft auf der Basis der Lehrpersonen betrachtet. Dort fällt die Beteiligung von Lehrkräften, die erst seit kurzem das Fach LER unterrichten, deutlich höher aus als im Vergleich zu Lehrkräften mit längerer Unterrichtserfahrung (sieht man auch hier wieder von der schulischen Befragung ab). Bei den im Rahmen der Schülerbefragung erreichten Lehrkräften ergibt sich allerdings ein bemerkenswerter Unterschied zwischen den Lehrerinnen<sup>6</sup>, die an den ehemaligen Modellversuchsschulen unterrichten, und den anderen Lehrerinnen: die Bereitschaft der ersteren Gruppe, an der Befragung teilzunehmen, ist erwartungskonform wesentlich geringer und sie repräsentiert einen kleineren Ausschnitt des schulischen Spektrums. Dennoch ist der Rücklauf von knapp 55 % der Gesamtpopulation als zufriedenstellend zu bewerten, da er im üblichen Bereich der in vergleichbaren Untersuchungen erzielten Teilnahmequoten liegt.

Deutlich geringer – allerdings erwartbar, da das Ausfüllen sehr zeitaufwendig war – ist der Rücklauf beim Fragebogen zur Erfassung der Unterrichtsthemen auf den Jahrgangsstufen 8 und 10, wobei er besonders niedrig für die Jahrgangsstufe 10 ausfällt (s. Tab. 1.5). Da aus den Schulerkundungen jedoch bekannt ist, dass in vielen Schulen die Unterrichtsthemen zwischen den Lehrkräften abgesprochen und z. T. gemeinsam vorbereitet werden, ist der geringe Rücklauf auf Lehrerebene wohl vernachlässigbar.

Tabelle 1.5: Rücklaufquoten für den Fragebogen zu den Unterrichtsthemen in LER

<i>LER-Einführung</i>	<i>Jahrgangsstufe</i>	<i>Schulen gesamt</i>	<i>Schulen mit Fragebogenrücklauf</i>		<i>Lehrkräfte gesamt</i>	<i>zurückgesendete Fragebögen</i>	
			<i>Anzahl</i>	<i>%</i>		<i>Anzahl</i>	<i>%</i>
<i>1992</i>	8p	22	11	50,0	47p	12	25,5
	8s	19	9	47,4	57s	10	17,5
	10p	7	3	42,9	47p	3	6,4
	10s	15	7	46,7	57s	10	17,5
<i>zwischen 1995 und 1997</i>	8p	98	45	45,9	183p	52	28,4
	8s	20	17	82,0	43s	26	60,5
	10p	4	1	25,0	10p	1	10,0
<i>gesamt</i>	<b>8</b>	<b>161</b>	<b>82</b>	<b>50,9</b>	<b>330</b>	<b>100</b>	<b>30,3</b>
	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>42,3</b>	<b>114</b>	<b>14</b>	<b>12,3</b>

Anmerkungen: p = postalische Befragung; s = schulische Befragung

<sup>6</sup> Da sich unter den befragten Lehrkräften nur knapp 16 % Lehrer befinden, erscheint es angemessen, im Folgenden die Bezeichnung „Lehrerin“ bzw. „Lehrerinnen“ als sprachliche Variation zu verwenden.

### 1.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung

In der ersten Hälfte des Schuljahres 1998/99, d. h. von Oktober 1998 bis Januar 1999, wurden an insgesamt 11 Schulen, die LER unterrichten, eintägige Schulerkundungen durchgeführt. Diese Schulerkundungen dienten zum einen der organisatorischen Vorbereitung der Studie, da mit ihnen wichtige Informationen zur Implementierung von LER gesammelt wurden. Zum anderen hatten sie die Aufgabe, die Entwicklung des Fragebogeninstrumentariums stärker an der tatsächlichen Unterrichtspraxis und dem Selbstverständnis der Beteiligten auszurichten. Die Schulerkundungen umfassten in der Regel drei Komponenten: Unterrichtshospitationen, Einzel- oder Gruppeninterview mit den LER-Lehrkräften sowie Gespräch mit der Schulleitung. Insgesamt wurden 18 Unterrichtsstunden der Jahrgangsstufen 7, 8 und 10 hospitiert sowie Gespräche mit 22 LER-Lehrkräften und 8 Schulleitungen geführt.

Von Anfang Mai bis Anfang Juni 1999 erfolgte die Schülerbefragung durch zuvor geschulte Studenten der Humboldt-Universität nach standardisierten Anleitungen. Die Bearbeitungszeit des Schülerfragebogens umfasste zwei Unterrichtsstunden. Zeitgleich mit dieser Befragung wurden auch die Fragebögen für LER-Lehrkräfte und Schulleitungen verteilt, so dass die Lehrkräfte der Untersuchungsklassen und die Schulleiter die für die Schüเลอร์erhebung benötigte Zeit ihrerseits für das Ausfüllen der an sie gerichteten Fragebögen nutzen konnten. Die ausgefüllten Fragebögen wurden entweder von den Studenten nach Beendigung der Schülerbefragung wieder mitgenommen oder von den Befragungspersonen postalisch an die Humboldt-Universität zurückgesandt. Für alle beteiligten Personengruppen war die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig und anonym<sup>7</sup>.

### 1.4 Befragungsinstrumente

Im Rahmen der **Schülerbefragung** kamen zahlreiche Instrumente zum Einsatz, die sich größtenteils bereits in anderen Studien bewährt hatten und dazu geeignet sind, (a) Einstellungen, Motivationen und Wahrnehmungen der Schüler gegenüber dem Fach LER sowie (b) Leistungspotential und Effekte des LER-Unterrichts im Hinblick auf die Entwicklung moralisch-ethischer, religionskundlicher und sozialer Kompetenzen bei Schülern sowie im Hinblick auf Gewalt- und Rassismusprävention zu erfassen.

Zur Messung der unter (a) genannten Aspekte wurden teils offene, teils geschlossene Fragen zu den Themenbereichen *Akzeptanz von LER*, *Inhalte* und *Lieblingsthemen* in LER sowie *Wahrnehmungen des Verlaufs und der Gestaltung des LER-Unterrichts* vorgelegt. Für die Erhebung der unter (b) genannten

---

<sup>7</sup> Die Anonymität für die Schulleitungen wurde durch die anonyme Verarbeitung der Daten gewährleistet.

Gesichtspunkte kam ein selbstentwickelter *Test zum religionskundlichen Wissen* zum Einsatz. Da für die Konstruktion dieses Wissenstests im Rahmen der Untersuchungsvorbereitungen nur wenig Zeit zur Verfügung stand, stellt die in der Studie eingesetzte Testfassung eine Pilotversion dar. An der Itementwicklung waren die Autoren dieses Berichts sowie Studenten der Religionswissenschaft, Theologie und Philosophie an der Humboldt-Universität beteiligt. Als Grundlage für die Entwicklung dienten in LER eingesetzte Schulbücher zur Religionskunde, Materialien aus dem evangelischen Religionsunterricht und die Angaben von LER-Lehrkräften zu Unterrichtsthemen und -materialien.

In einer Voruntersuchung an zwei Gesamtschulen und einem Gymnasium in 8., 9. und 10. Klassen, an der sich 242 Schüler beteiligten, wurden insgesamt 27 Mehrfachwahlaufgaben erprobt. Da sich ein Großteil dieser Aufgaben als zu schwierig erwies, aus zeitlichen Gründen jedoch keine neuen, leichteren Items entwickelt werden konnten, wurde in der Hauptuntersuchung ein auf 16 Aufgaben gekürzter Test eingesetzt. Die Lösungshäufigkeiten dieser 16 Aufgaben lagen in der Regel zwischen 30 % und 90 %. Aus inhaltlichen Gründen wurden allerdings auch zwei Items aufgenommen, die unterhalb der Lösungshäufigkeit von 30 % lagen. Die Zuverlässigkeit des Tests ist jedoch auf beiden Jahrgangsstufen nicht sehr zufriedenstellend (genauere Angaben sind bei der Erstautorin erhältlich). Wird der Test nochmals um 5 Items, die nur sehr schwach mit dem Gesamtergebnis korrelieren, gekürzt, verbessert sich die Messgenauigkeit etwas. Dennoch besteht kein Zweifel daran, dass der eingesetzte Wissenstest überarbeitungsbedürftig ist.

Der Wissenstest besteht in seiner 16-Item-Langversion aus sechs (in der 11-Item-Kurzversion aus vier) Aufgaben zum Christentum, die Basiswissen über die christliche Religion am Beispiel der beiden wichtigsten Feste Weihnachten und Ostern erfassen, drei Items zum Islam (in der gekürzten Version wurden alle Items zum Islam eliminiert), die ebenfalls Grundlagenwissen über diese Religion erheben, und schließlich sieben Aufgaben zum Religionsvergleich<sup>8</sup>, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den (fünf) großen Weltreligionen thematisieren. Die Anzahl der Antwortalternativen schwankte zwischen vier und fünf.

Für die Erfassung moralisch-ethischer und sozialer Kompetenzen wurden einerseits zwei Instrumente mit freien Antwortformaten eingesetzt, die anhand von frei produzierten Schülerantworten das *Entwicklungsniveau des sozio-mo-*

---

<sup>8</sup> Im Fragebogen wurden eigentlich nur drei religionsvergleichende Aufgaben eingesetzt. Eine dieser Aufgaben bestand aus fünf Teilaufgaben, bei denen fünf verschiedene Feste ihren entsprechenden Religionen zugeordnet werden sollten. Die Lösung der Teilaufgaben ist bei dieser Art von Aufgabenstellung nicht voneinander unabhängig, da mit jeder Zuordnung eines Festes zu einer Religion die Auswahl an Antwortmöglichkeiten immer kleiner wird. Die Teilaufgaben werden dennoch als eigenständige Aufgaben behandelt, da die Gesamtaufgabe, d. h. die richtige Zuordnung aller fünf Feste, nur von 7 % der Acht- bzw. 10 % der Zehntklässler gelöst wurde. Die Lösungshäufigkeiten der Teilaufgaben liegen mit Ausnahme des christlichen Fests zwischen 24-35% auf der 8. bzw. 27-39 % auf der 10. Jahrgangsstufe; das christliche Fest Pfingsten wurde von 85 % der Acht- bzw. 92 % der Zehntklässler richtig zugeordnet.

*ralischen Denkens* sensu Kohlberg (vgl. Colby & Kohlberg, 1987) sowie den *kompetenten Umgang mit sozialen Konflikten* sensu Dodge (Dodge, 1985; Müller, 1994) messen. Andererseits wurden Instrumente verwendet, die über Selbstberichte von Schülern soziale Kompetenzen wie die *Fähigkeit zur Übernahme von Perspektiven anderer Personen* oder *Durchsetzungsfähigkeit*, emotionale Aspekte wie *Empathiefähigkeit* oder *Gerechtigkeitsempfindungen*, soziale Verhaltensweisen wie *schulische Normverletzungen*, *Risikoverhalten* und *außerschulische Delinquenzgefährdung*, *prosoziale Engagementbereitschaft* oder *politische Aktivitäten* sowie sozio-moralische Einstellungen wie *Ausländerfeindlichkeit* oder *Rechtsextremismus* erheben.

Zur Absicherung der Vergleichbarkeit von Schülern mit LER- und ohne LER-Unterricht wurden zahlreiche Hintergrundinformationen erfasst. Hierzu gehörten soziodemografische Fragen wie *Alter*, *Geschlecht*, *Familiengröße*, *Bildungshintergrund* und *Berufe der Eltern*, *Beziehungsqualität* zwischen Eltern und Kind, *außerschulische Aktivitäten* in Vereinen oder sonstigen Gruppen, *religiöse Sozialisation* oder *Anregungsgehalt des Elternhauses* zur Auseinandersetzung mit religiösen und politischen Fragen sowie Fragen zum *Leistungsstand* und zur *Teilnahme am Schulleben*.

Mit Hilfe zweier **Lehrerfragebögen** (s.o.) wurden zum einen personenbezogene Merkmale der LER-Lehrerschaft und unterrichtsorganisatorische Bedingungen der Durchführung des LER-Unterrichts erfasst. Hierzu gehörten Fragen zur *Schulausbildung*, *Fakultas*, *LER-Weiterbildung* und *-Erfahrung*, zum *Berufsalter*, zu den *Motiven für die Wahl des Weiterbildungsstudiums* und zu den *Zielen im LER-Unterricht* sowie zur *materiellen Ausstattung* der Schulen, Anzahl von *Teilungs- und Randstunden*, Einstellung gegenüber *Zensuren im Fach LER*, *Unterstützung durch Fortbildungseinrichtungen* und *Kooperation* mit Fachkollegen, Religionslehrern oder LER-Kollegen anderer Schulen und zum *Status von LER* im Kollegium. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung der *Zusammenarbeit mit den Kollegen und der Schulleitung* gebeten.

Zum anderen wurde in einem zweiten Fragebogen das *thematische Unterrichtsangebot* des Schuljahres 1998/99 in seiner zeitlichen Reihenfolge jeweils für den 8. und 10. Jahrgang, die mit den jeweiligen Unterrichtseinheiten verbundene *Gewichtung der drei Komponenten L, E und R*, die aufgewendete *Unterrichtszeit pro Thema* sowie die verwendeten *Unterrichtsformen, -methoden* und *-medien* erhoben.

Dem allgemeinen Lehrerfragebogen lagen Vorlagen sowohl aus einer vorangegangenen LER-Lehrerbefragung, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs durchgeführt wurde (vgl. Leschinsky, 1996), als auch aus anderen Schuluntersuchungen (vgl. Baumert u. a., 1997; Böhm-Kasper u. a., 2000; Lehmann u. a., 2000) zugrunde.

Die **Befragung der Schulleitung** hatte zum Ziel, die schulischen Rahmenbedingungen zu erfassen, die einen Einfluss auf Praxis und Wirkung des LER-Unterrichts haben können. Der Schulleiterfragebogen bestand daher aus Fragen zu den folgenden Themenkomplexen:

- (a) LER: *Interesse der Schulleitung am Fach LER, Entwicklungsmöglichkeiten von LER* aus Sicht der Schulleitung, *Verhältnis von LER zu Religionsunterricht*, schulische *Rahmenbedingungen des LER-Unterrichts* (Anzahl der LER-Lehrkräfte, Teilungsunterricht, Anzahl der Befreiungen vom LER-Unterricht, Religionsunterricht, Austausch und Kooperation der LER-Kollegen untereinander und mit anderen Kollegen);
- (b) strukturelle und soziale Rahmendaten der Schule: *Schulform* und *-größe*, *Schulstandort*, soziale Zusammensetzung der *Schülerschaft*, *materielle und personelle Ausstattung*, *pädagogisches Profil*, *außerunterrichtliche Angebote*, *Belastungsfaktoren* der Unterrichtsarbeit;
- (c) Schulklima und Rolle der Schulleitung: *Zusammenarbeit* im Kollegium, *Engagement* des Kollegiums bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen, *Wichtigkeit verschiedener Aktivitäten* der Schulleitung (z. B. Verwaltungsaufgaben, Innovationen anstoßen, Unterrichtshospitationen, eigener Unterricht)

Auch in diesem Fragebogen wurden erprobte Instrumente aus anderen Schuluntersuchungen (vgl. Baumert u. a., 1997; Böhm-Kasper u. a. 2000; Lehmann u. a., 2000) verwendet.

## **2 Schulische und administrative Rahmenbedingungen für den Unterricht in LER aus der Sicht von Schulleitung und LER-Lehrkräften**

Inwieweit eine erfolgreiche Einführung von LER an den einzelnen Schulen gelingt, hängt nicht unwesentlich von der Wahrnehmung der Rahmenbedingungen durch Schulleiter und Lehrkräfte ab. Dabei können sowohl die allgemeinen schulischen Rahmenbedingungen der Einzelschule als auch die administrativen Regelungen zu LER und ihre schulspezifischen Umsetzungen eine wichtige Rolle für das subjektive Erleben der Unterrichtssituation in LER spielen und die Wirkungsmöglichkeiten eines solchen Unterrichts begrenzen. Im Folgenden werden daher die an der Untersuchung beteiligten Schulen zunächst hinsichtlich ihrer strukturellen und sozialen Voraussetzungen beschrieben und ihr inhaltliches Profil charakterisiert (vgl. Kap. 2.1). Für diese Darstellung werden die Angaben aller Schulen verwendet, um die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen von Schulen mit und ohne LER-Unterricht zu prüfen. Im Anschluss daran werden die LER-spezifischen Bedingungen, unter denen der LER-Unterricht an der einzelnen Schule stattfindet, berichtet (vgl. Kap. 2.2).

### **2.1 Allgemeine schulische Rahmenbedingungen**

Zu den wichtigsten strukturellen Rahmenbedingungen einer Schule gehören ihre Größe sowie ihre materielle und personelle Ausstattung. Diese Rahmendaten verweisen auf das Ausmaß des Spielraums der einzelnen Schule, ihre Aufgaben in Unterricht und Erziehung zu erfüllen. Es wird oft angenommen, dass große Schulen ein vielfältigeres Angebot an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernmöglichkeiten bieten. Für die Analyse von Lerneffekten im Fach LER, insbesondere im sozialen Bereich, ist die Frage besonders interessant, inwieweit solche schulischen Angebote die Lernergebnisse eines einzelnen Fachs unterstützen oder gar kompensieren. Auch wenn die Untersuchung dieser Frage aus Raumgründen späteren Ergebnisdarstellungen vorbehalten bleiben muss, sollen hier dennoch die Aktivitäten der Schule zur Gestaltung ihres Schullebens berichtet werden, um sie auch qualitativ beschreiben zu können.

Die Größe der an der Untersuchung beteiligten Schulen schwankte im Schuljahr 1998/99 zwischen 189 und 1.050 Schülern und lag im Mittel bei 531 Schülern. In Tabelle 2.1 ist, in Gruppen zusammengefasst, die Verteilung der Schulgrößen von LER- und Vergleichsschulen wiedergegeben. Zusätzlich enthält die Tabelle die durchschnittliche Schulgröße pro Schulform mit und ohne LER-Angebot.

Tabelle 2.1: Größe der Schulen nach Schulform und LER-Angebot

Anzahl der Schüler	Gesamtschule				Gymnasium			
	mit LER		ohne LER		mit LER		ohne LER	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
101 bis 200	1	4,8	3	25,0	—	—	—	—
201 bis 400	10	47,6	5	41,7	1	7,7	—	—
401 bis 600	6	28,6	2	16,7	—	—	2	33,3
601 bis 800	2	9,5	1	8,3	9	69,2	3	50,0
801 bis 1000	2	9,5	1	8,3	2	15,4	1	16,7
über 1000	—	—	—	—	1	7,7	—	—
gesamt	21	100,0	12	100,0	13	100,0	6	100,0
durchschnittliche Anzahl der Schüler pro Schule	444,7		410,5		695,5		680,0	

Die Gesamtschulen sind insgesamt deutlich kleiner als die Gymnasien, was vor allem auf die häufig fehlende gymnasiale Oberstufe zurückzuführen ist – verfügen Gesamtschulen über eine solche Oberstufe (das vorliegende Sample enthält sechs Gesamtschulen dieser Art), so weisen sie ähnlich hohe Schülerzahlen auf. Diese Angleichung der Schulgrößen zwischen Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe ist vermutlich nicht nur auf die Zahl der Oberstufenschüler zurückzuführen, sondern auch auf die zunehmende Attraktivität dieser Gesamtschulen schon in der Mittelstufe. Die Differenzen zwischen LER- und Nicht-LER-Schulen innerhalb der Schulformen sind statistisch nicht bedeutsam, so dass von einer Vergleichbarkeit beider Gruppen auszugehen ist. Die leicht erhöhte durchschnittliche Schüleranzahl bei den LER-Gesamtschulen ist auf den Umstand zurückzuführen, dass sich in diesem Segment fünf der sechs Schulen mit gymnasialer Oberstufe befinden.

Die Anzahl der an einer Schule beschäftigten Lehrkräfte hängt unmittelbar von der Größe der Schule ab. Wie bereits bei QuaSUM (vgl. Lehmann u. a., 2000) berichtet, unterscheiden sich Gesamtschulen und Gymnasien z. T. beträchtlich in ihrem Anteil an Teilzeitkräften, wobei Gesamtschulen einen deutlich höheren Anteil dieser Gruppe aufweisen. Da den Angaben der Schulleitungen zu diesem Aspekt z. T. jedoch nur grobe Schätzungen der tatsächlichen Verhältnisse zugrunde liegen und im Fragebogen zudem keine Umrechnungen der Teilzeitstellen in Vollzeitäquivalente erfasst wurden, muss hier auf eine genauere



re Darstellung der Ausstattung der Schulen mit Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal verzichtet werden.

Der in der Untersuchung eingesetzte Schulleiterfragebogen erlaubt darüber hinaus zu prüfen, ob die weiter oben formulierte Annahme, die Vielfalt des außerunterrichtlichen Angebots einer Schule hänge von ihrer Größe ab, zutreffend ist. Die Schulleitungen wurden gebeten, alle außerunterrichtlichen Veranstaltungen, die regelmäßig an der Schule angeboten werden, aufzulisten. Unterschieden wurde dabei nach sportlichen, musisch-künstlerischen, sprachlich-politischen, naturwissenschaftlich-technischen, beruflich-praktischen und sonstigen Aktivitäten. Die Zahl der angegebenen Aktivitäten reicht von keiner bis zu 21, wobei hier Veranstaltungen, die nur einmal im Jahr stattfinden, z. B. Schul- oder Sportfeste, nicht berücksichtigt wurden. Erwartungsgemäß ist das außerunterrichtliche Angebot an Gymnasien etwas größer als an Gesamtschulen im Halbtagsbetrieb<sup>9</sup>: An Gesamtschulen finden im Schnitt knapp sechs (Schwankungsbereich: 0 – 10), an Gymnasien acht Arbeitsgemeinschaften o. Ä. (Schwankungsbereich: 2 – 15) statt. Die Ganztags Gesamtschulen bieten durchschnittlich sogar mehr als neun solcher Veranstaltungen an, wobei die Anzahl zwischen 2 und 21 streut. Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Angebote liegt an Gymnasien im musisch-künstlerischen Bereich, an Gesamtschulen im sportlichen Bereich (dies gilt gleichermaßen für Ganz- und Halbtagschulen). Darüber hinaus bieten Gymnasien erwartungsgemäß etwas häufiger sprachlich-politische und etwas seltener beruflich-praktische Kurse oder Veranstaltungen an als Gesamtschulen. Innerhalb von Schul- und Organisationsform (Ganz- bzw. Halbtagsbetrieb) bestehen hinsichtlich Anzahl und Art der Arbeitsgemeinschaften keine Unterschiede zwischen LER- und Vergleichsschulen.

In welchem Ausmaß ist nun das außerunterrichtliche Angebot durch die Größe der Schule bestimmt? Berechnet man den Zusammenhang zwischen der Zahl der Arbeitsgemeinschaften u. Ä. und der Schülerzahl oder Lehrerzahl einer Schule unter Kontrolle von Schul- und Organisationsform, so ergeben sich keine bedeutsamen Korrelationen. Das Veranstaltungsangebot einer Schule ist offenbar weniger von quantitativen als von qualitativen Aspekten wie Engagement des Kollegiums oder soziale Zusammensetzung der Schülerschaft abhängig. Damit kann die eingangs formulierte Vermutung über die Abhängigkeit des außerunterrichtlichen Angebots von der Größe der Schule nicht bestätigt werden.

Im nächsten Abschnitt werden ausgewählte Ausstattungsmerkmale der an der Untersuchung beteiligten Schulen aufgeführt. Tabelle 2.2 gibt einen Eindruck von der räumlichen Ausstattung der Schulen. Da sich LER- und Vergleichsschu-

---

<sup>9</sup> Gesamtschulen im Ganztagsbetrieb haben definitionsgemäß eine Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften und sonstigen Aktivitäten im Wahlpflichtbereich verankert haben und sind deshalb in diesem Zusammenhang nicht mit den Gymnasien vergleichbar.

len nicht voneinander unterscheiden, wurde auf eine getrennte Darstellung der Ergebnisse verzichtet.

Tabelle 2.2: Räumliche Ausstattung der Schulen nach Schulform

Ausstattungsmerkmal	Gesamtschule (N = 33)		Gymnasium (N = 19)		Gesamt (N = 52)	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Schülerbücherei	24	72,7	15	78,9	39	75,0
Aufenthaltsraum für Schüler	30	90,9	14	73,7	44	84,6
Lehrerbibliothek	11	34,4	6	33,3	17	34,0
Lernwerkstatt	7	21,2	1	5,3	8	15,4

In der räumlichen Ausstattung gibt es zwar leichte Differenzen zwischen Gesamtschulen und Gymnasien – so scheint eine Lernwerkstatt und ein Aufenthaltsraum für Schüler an Gesamtschulen etwas typischer zu sein – aber diese Unterschiede sind statistisch nicht sehr bedeutsam. Insgesamt scheint die Ausstattung zumindest für die Schüler recht zufriedenstellend zu sein.

Tabelle 2.3: Beeinträchtigung des Unterrichts durch räumliche, mediale oder apparative Ausstattungsmängel

Beeinträchtigung durch ...	Gesamtschule (N = 32)			Gymnasium (N = 19)			Gesamt (N = 51)		
	kein Problem	M	SD	kein Problem	M	SD	kein Problem	M	SD
zu wenige und/oder unzulängliche Unterrichtsräume	4	2,10	0,86	2	2,47	0,87	6	2,24	0,87
Mangel an Lehr- u. Lernmitteln	6	2,15	0,77	2	1,94	0,56	8	2,07	0,70
Mangel an Fachliteratur für Lehrkräfte	6	2,00	0,73	3	2,13	0,72	9	2,05	0,72
unzureichende Ausstattung mit audio-visuellen Geräten	5	1,81	0,79	3	1,63	0,50	8	1,74	0,69

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Antwortvorgaben: 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark

Um dieses Bild etwas abzurunden, werden im Folgenden die Einschätzungen der Schulleitungen hinsichtlich des Grads der Beeinträchtigung des Unterrichts durch fehlende oder unzureichende Unterrichtsräume, Lehrmittel oder audio-vi-

suelle Geräte wiedergegeben (vgl. Tab. 2.3). Die Spalte „kein Problem“ bedeutet, dass das aufgeführte Merkmal an der jeweiligen Schule kein Problem darstellt. Die Mittelwerte und Standardabweichungen beziehen sich auf jene Angaben der Schulleitungen, die im Fragebogen diese Spalte (= „kein Problem“) nicht angekreuzt haben. Die Tabelle zeigt, dass die Schulleitungen den Unterricht insgesamt wenig durch solche Umstände belastet sehen, an einigen Schulen scheinen solche Mängel gar nicht zu existieren. Sowohl zwischen Gesamtschulen und Gymnasien als auch zwischen LER- und Vergleichsschulen innerhalb der Schulformen bestehen – trotz der augenscheinlichen Zahlendifferenzen – keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Fasst man die bisherigen Ergebnisse zu den strukturellen Rahmenbedingungen zusammen, so bestehen aus der Sicht der Schulleitungen in der allgemeinen räumlich-medialen Ausstattung der Schulen wenig Defizite – dies gilt für Gesamtschulen und Gymnasien gleichermaßen.

Im Hinblick auf die sozialen Rahmenbedingungen einer Schule wurden die Schulleitungen um Einschätzungen gebeten, (a) in welchem Ausmaß der Unterricht durch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft beeinträchtigt ist und (b) inwieweit abweichendes Schülerverhalten an der Schule ein Problem darstellt. In Tabelle 2.4 sind zunächst die wahrgenommenen Beeinträchtigungswirkungen durch die Zusammensetzung der Schülerschaft wiedergegeben. Da die Schulformunterschiede statistisch hoch bedeutsam sind, wurde auf die Darstellung der Ergebnisse für die Gesamtstichprobe verzichtet. Innerhalb der Schulformen bestehen keine Unterschiede zwischen LER- und Vergleichsschulen, so dass Gesamtschulen und Gymnasien jeweils zusammengefasst wurden.

Tabelle 2.4: Beeinträchtigung des Unterrichts durch Merkmale der Schülerschaft

Beeinträchtigung durch ...	Gesamtschule (N = 32)			Gymnasium (N = 19)			durch die Schulform er- klärter %- Anteil an der Ge- samtvarianz
	kein Prob- lem	M	SD	kein Prob- lem	M	SD	
große Leistungsheterogenität innerhalb der Schülerschaft	0	2,66	0,60	2	2,24	0,44	12,1
Schüler/innen mit sehr unter- schiedlichem soz. Hintergrund	1	2,63	0,66	1	1,94	0,42	24,5
uninteressierte Schüler/innen	0	2,88	0,74	1	2,05	0,40	28,7

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Antwortvorgaben: 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark

Es gibt kaum Schulleitungen, die den Unterricht an ihren Schulen nicht durch die soziale oder leistungsbezogene Heterogenität der Schülerschaft sowie uninteressierte Schüler belastet sehen. Allerdings wird der Grad der Beeinträchtigung durch diese Merkmale an Gesamtschulen und Gymnasien sehr unterschiedlich eingeschätzt: Erwartungsgemäß fühlen sich Gesamtschulleiter im Mittel eher deutlich, Gymnasialschulleiter hingegen eher wenig belastet durch diese Faktoren. Diese Differenzen sind extrem groß<sup>10</sup>, denn bis zu 29 % der Unterschiede in der Belastungseinschätzung lassen sich durch Schulformangehörigkeit der befragten Schulleiter erklären. Allerdings variieren diese Bewertungen bei Gesamtschulleitern stärker als bei Gymnasialschulleitern, was damit zusammenhängt, dass die ersteren in Brandenburg eine vergleichsweise heterogene Schulform vertreten.

Die nächste Tabelle (Tab. 2.5) gibt die Schulleiterurteile hinsichtlich des Ausmaßes abweichenden Schülerverhaltens an der eigenen Schule wieder. Hierzu wurde eine aus insgesamt acht Aussagen bestehende Skala hinzugezogen, die unterschiedliche Aspekte abweichenden Schülerverhaltens erfasst (z. B.: „Einschüchtern oder Beschimpfen von Lehrkräften oder Personal“, „unentschuldigtes Fehlen (Schwänzen)“, „Körperverletzung von Mitschülerinnen/Mitschülern“, „Rassismus“). Das neunte Item „Konsum oder Besitz von Drogen (Alkohol, Tabak, Haschisch etc.)“ musste aufgrund mangelnder Güteeigenschaften von der Skala ausgeschlossen werden und ist daher als Einzelmerkmal in der Tabelle aufgeführt.

Tabelle 2.5: Abweichendes Schülerverhalten an der Schule

	Gesamtschule (N = 33)		Gymnasium (N = 19)		durch die Schulform er- klärter %- An- teil an der Ge- samtvarianz
	M	SD	M	SD	
	abweichendes Schülerverhalten	1,88	0,28	1,49	
Konsum oder Besitz von Drogen	2,13	0,66	1,89	0,46	3,5 n.s.

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, n. s. = nicht signifikant;  
Antwortvorgaben: 1 = nie ein Problem bis 4 = sehr häufig ein Problem

Erwartungskonform geben auch hier die Gesamtschulleiter etwas häufiger an, dass abweichendes Schülerverhalten an ihrer Schule ein Problem darstellt, als

<sup>10</sup> Zur Interpretation der praktischen Relevanz von Mittelwertunterschieden wird in der empirischen Schulforschung der Anteil erklärter Varianz im betrachteten Merkmal durch unabhängige Faktoren wie z. B. die Schulform herangezogen. Im vorliegenden Bericht wird von einem kleinen Effekt gesprochen, wenn die Mittelwertdifferenzen weniger als 5 % der Gesamtunterschiede erklären; ein mittlerer Effekt besteht dann, wenn dieser Anteil zwischen 5 % und 15 % liegt; ein großer bzw. extrem großer Effekt liegt vor, wenn dieser Anteil über 15 % bzw. über 25 % beträgt.

Gymnasialschulleiter. Dieser Unterschied ist hoch bedeutsam: Die Einschätzungsdifferenzen zwischen den Schulleitungen lassen sich zu 32 % durch ihre Schulformzugehörigkeit vorhersagen. Betrachtet man die Aussagen, die dieser Skala zugrunde liegen, einzeln, so ist der Unterschied zwischen Gymnasien und Gesamtschulen am ausgeprägtesten beim Problem der Körperverletzung von Mitschülerinnen und Mitschülern. Während 16 von 19 Gymnasialschulleitern angeben, dass dies noch nie ein Problem an ihrer Schule gewesen sei, kreuzen nur zwei von 33 Gesamtschulleitern diese Antwortkategorie an – die deutliche Mehrheit unter letzteren schätzt dies als ein gelegentliches Problem an ihrer Schule ein. Der Besitz oder Konsum von Drogen stellt an Gesamtschulen und an Gymnasien gleichermaßen ein gelegentliches Problem dar, denn auch der Mittelwertunterschied zwischen den beiden Schulformen ist statistisch nicht bedeutsam. Insgesamt erweisen sich die Mittelwerte als eher niedrig; die deutliche Mehrzahl der Schulleiter beurteilen die aufgeführten Merkmale abweichenden Schülerverhaltens entweder als kein oder nur als ein gelegentliches Problem. Auch bei diesem Merkmalskomplex gibt es keine Einschätzungsunterschiede zwischen LER- und Vergleichsschulen innerhalb einer Schulform.

In Bezug auf die sozialen Rahmenbedingungen einer Schule lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Gesamtschulen erheblich stärkeren Belastungen durch ihre Schülerklientel ausgesetzt sind als Gymnasien und insofern unter erschwerten Bedingungen ihre Unterrichts- und Erziehungsaufgaben durchführen müssen. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen führen möglicherweise auch zu differenzierten pädagogischen Schwerpunktsetzungen in der täglichen Arbeit der Schulen. Daher wird als letzter Gesichtspunkt untersucht, inwieweit die an der Untersuchung beteiligten Schulen besondere pädagogische Profile oder fachliche Schwerpunktbildungen aufweisen. Selbstverständlich sind solche Profilierungen keineswegs nur Reaktionen der Schulen auf die Besonderheiten ihrer Schülerschaft. Vor allem an Gesamtschulen erfüllen sie auch die Funktion, auf dem knapper werdenden Markt zukünftiger Schülergenerationen wettbewerbsfähig zu bleiben – insbesondere gegenüber Gymnasien.

Tabelle 2.6 zeigt die Antwortverteilung der Schulleitungen auf die Frage, ob ihre Schule ein pädagogisches Profil oder fachlichen Schwerpunkt habe. Da Ganztagschulen bereits per definitionem eine Profilierung aufweisen, nämlich in Form des Ganztagsbetriebs und den damit verbundenen administrativen Auflagen, sind sie in der Tabelle getrennt dargestellt. Gymnasien haben deutlich seltener (rund 21 %) ein besonderes pädagogisches Profil oder einen fachlichen Schwerpunkt als Gesamtschulen (50 % der Halbtagschulen). Die vier Gymnasien weisen als Profilierung allgemeine Begabtenförderung, naturwissenschaftliche Schwerpunktbildung oder allgemein eine abweichende Organisationsform auf (von den Schulleitungen wurde allerdings nicht differenzierter angegeben, was „abweichende Organisationsform“ konkret bedeutet). Bei den Gesamtschu-

len reicht das Spektrum von etwas uneindeutigen Angaben wie „Schule im Naturpark“, „Teilnahme an spezifischen Projekten“ bis hin zu musisch-künstlerischer, sportlicher oder naturwissenschaftlicher Profilbildung. Mit aller Vorsicht – denn es handelt sich hier um sehr kleine Fallzahlen – scheinen LER-Gesamtschulen in der Gestaltung ihrer pädagogischen Arbeit tendenziell etwas engagierter und innovativer zu sein als Gesamtschulen ohne LER-Unterricht.

Tabelle 2.6: Anzahl der Schulen mit Profilbildung, getrennt nach Schul- und Organisationsform sowie LER-Unterricht

	Gesamtschule				Gymnasium		gesamt	
	<i>halbtags</i>		<i>ganztags</i>		<i>Profil</i>	<i>kein Profil</i>	<i>Profil</i>	<i>kein Profil</i>
	<i>Profil</i>	<i>kein Profil</i>	<i>Profil</i>	<i>kein Profil</i>				
<i>LER</i>	6	3	12	—	2	11	<b>20</b>	<b>14</b>
<i>kein LER</i>	1	4	7	—	2	4	<b>10</b>	<b>8</b>
<b>gesamt</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	—	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>20</b>

Die bisherigen Analysen der strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen der Schulen hat gezeigt, dass es zwar Unterschiede zwischen den Schulformen, nicht aber zwischen LER- und Vergleichsschulen innerhalb der Schulformen gibt. Damit sind LER- und Nicht-LER-Schulen auf der Ebene der schulischen Rahmenbedingungen vergleichbar – ein wichtiges Teilergebnis im Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse zu den Lerneffekten von LER- und Vergleichsschulen, die im sechsten Kapitel berichtet werden. Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Darstellung der LER-spezifischen Kontextbedingungen und bezieht insofern nur die beteiligten LER-Schulen in die Analysen ein.

## 2.2 LER-spezifische Kontextbedingungen

Dass die administrativen Regelungen zu LER als auch ihre schulspezifische Umsetzung eine wichtige Rolle für das subjektive Erleben der Situation des LER-Unterrichts spielen, zeigt nicht zuletzt eine ad-hoc-Umfrage unter angehenden LER-Lehrkräften in den Weiterbildungskursen des PLIB und im Rahmen des „Sonderprogramms“ unter Absolventen des letzten LER-Ausbildungsjahres im Juni/Juli 1998. Diese Umfrage wurde vom Wissenschaftlichen Beirat LER aufgrund von Unzufriedenheitsäußerungen von LER-Lehrkräften in diesen Kursen durchgeführt. Die mit Abstand am häufigsten genannten Probleme, die die Arbeit im Fach LER behindern, waren wahrgenommene Defizite in der administrativen und schulorganisatorischen Implementation von LER (z. B. das

Fehlen von Unterrichtsmaterialien, Fachräumen und Teilungsstunden). Auch während des Modellversuchs wurde von den damals beteiligten Lehrkräften die Verfügbarkeit von Teilungsstunden und eines eigenen Fachraums, die Freistellung für Fort- und Weiterbildung sowie die allgemeine Unterstützung durch die Schulleitung und/oder Kollegen als besonders günstige bzw. unbedingt notwendige Voraussetzungen für die Durchführung von LER-Unterricht hervorgehoben (vgl. Leschinsky, 1996).

Aufgrund der Ergebnisse dieser beiden Befragungen wurde auch in der vorliegenden Untersuchung die Einschätzung der Rahmenbedingungen durch Schulleitung und Lehrkräfte erfasst. Die Schulleitungen wurden u. a. zur organisatorischen Durchführung des LER-Unterrichts an ihrer Schule sowie zu den Gründen der Einführung und ihrer persönlichen Einschätzung von LER befragt. Während die Angaben zur organisatorischen Durchführung der Beschreibung der aktuellen Implementationspraxis dienen, werden die beiden letztgenannten Angaben als schulklimatische Rahmenbedingungen betrachtet, die die Unterrichtsarbeit der LER-Lehrkraft erleichtern oder erschweren können. Aus den Äußerungen zu Weiterentwicklungsmöglichkeiten von LER, die ebenfalls erfragt wurden, lässt sich zusätzlich ablesen, wie Schulleitungen die administrativen Regelungen einschätzen.

An den befragten Schulen unterrichten in der Regel mindestens zwei Lehrkräfte das Fach LER, nur an 3 Schulen wird der gesamte Unterricht in diesem Fach von einer einzigen Lehrperson getragen. Von den 34 Schulen, deren Leitungen den Fragebogen ausgefüllt haben (s. Tab. 1.3), geben 26 an, LER zumindest zeitweise in geteilten Gruppen zu unterrichten, wobei dieser Teilungsunterricht fast ausschließlich auf die Jahrgangsstufen 7 und 8 entfällt. Nur an zwei der 13 Schulen mit LER-Unterricht in Klasse 9 und 10 wird auch in den höheren Jahrgangsstufen Teilungsunterricht in LER praktiziert. Sofern Teilungsstunden für LER verwendet werden können, unterrichten 19 Schulen durchgängig in geteilten Gruppen auf den Jahrgangsstufen 7 und 8.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich schulische Innovationen durch entsprechende ministerielle Vorgaben, die den Schulen nur geringe Entscheidungsspielräume gewähren, durchaus steuern lassen: Für die überwiegende Mehrheit der an den befragten Schulen unterrichtenden LER-Lehrkräfte sind die administrativ gewünschten günstigen Implementationsbedingungen an der Einzelschule weitgehend realisiert; der verbliebene Entscheidungsspielraum der Schulen wird nur selten zuungunsten der betroffenen Lehrkräfte genutzt. Inwieweit diese privilegierte Sonderstellung des Faches auch von den Schulleitern als gerechtfertigt eingeschätzt wird, lässt sich indirekt an ihren Äußerungen zu den Weiterentwicklungsmöglichkeiten von LER ablesen, die offen erfragt wurden<sup>11</sup>: Von

---

<sup>11</sup> Da dieser Aspekt mit drei offenen Fragen erfasst wurde, schwankt die Anzahl der Personen, die hierauf geantwortet haben, zwischen 19 und 28.

den 24 Schulleitern, die sich zur organisatorischen Weiterentwicklung geäußert haben, befürworten mehr als die Hälfte (14 Personen) die Erhaltung der speziell für LER ausgewiesenen Teilungsstunden. Nur sechs von ihnen fordern die Abschaffung der Sonderstellung von LER bzw. die Abstimmung der Teilungsstunden mit anderen Fächern wie beispielsweise Fremdsprachen; ein Schulleiter gar fordert die Abschaffung des Faches zugunsten anderer Fächer. Damit treten von allen an der Untersuchung beteiligten LER-Schulen knapp die Hälfte der Schulleitungen explizit für die Sonderstellung des Faches ein.

Auch wenn ein großer Teil der Schulleiter/innen die Privilegierung des Faches begrüßt, erklären sich nur fünf der 19 mit der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von LER zufrieden. Die überwiegende Mehrheit sieht deutliche Defizite in der administrativen Steuerung von Implementationsmaßnahmen. So werden etwa die pünktliche Bereitstellung von Rahmenlehrplänen (acht Nennungen) bzw. die Bereitstellung von Lehrmaterialien, methodisch-didaktischen Hilfen und begleitender Fortbildung (vier Nennungen) angemahnt. Von vier Personen werden auch inhaltliche Defizite, wie z. B. die unklare Abgrenzung zu anderen Fächern, oder Entwicklungsmöglichkeiten genannt, beispielsweise die stärkere Verzahnung mit anderen Fächern, die zur Entlastung der Rahmenpläne dieser Fächer führen könnte, oder die Weiterentwicklung der sozialen Komponente. Hinsichtlich der Frage nach der Leistungsbewertung in LER plädieren 23 von 28 Schulleiter/innen, die sich hierzu geäußert haben, für die Einführung von Zensuren in diesem Fach. Damit ergeben sich aus der Sicht von Schulleitern Optimierungsmöglichkeiten für das Fach LER, die vor allem im Bereich der Schulverwaltung zu lokalisieren sind.

Nimmt man die persönlichen Einstellungen von Schulleitungen zum Fach LER als Indikatoren für ein die LER-Unterrichtsarbeit entweder unterstützendes oder behinderndes Schulklima, so weisen die meisten Untersuchungsschulen ein LER-positives Klima auf: 30 der 34 Schulleiter/innen, also fast 90 %, halten das Fach LER für sehr wichtig bzw. wichtig. Dementsprechend würden 17 (61 %) bzw. 22 (67 %) von ihnen auch die flächendeckende Einführung von LER auf den Jahrgangsstufen 5 und 6 bzw. 9 und 10 begrüßen. Auf die Frage, wie es zur Einführung von LER an ihrer Schule kam, wird von fünf vorgegebenen Antworten jene am häufigsten angekreuzt, die der Schulleitung die Initiative zuweist: 19 der 31 Schulleitungen, die hier geantwortet haben, wählen diese Vorgabe. Mit 13 Angaben am zweithäufigsten werden die Lehrkräfte als Initiatoren genannt. Betrachtet man nur diese Angaben, so zeigt sich, dass es sich aus der Sicht der Schulleitungen bei 10 dieser 13 Schulen um eine gemeinsame Initiative von Lehrkräften und Schulleitern handelte.

Der konfessionelle Religionsunterricht (RU) wird nur von 14 Schulleitungen als sehr wichtig bzw. wichtig erachtet. Dementsprechend erhält das alternative Optionsmodell von LER oder RU nur 11 Zustimmungen. Die deutliche Mehrheit befürwortet entweder das jetzige Modell eines freien Angebots von RU (15



Nennungen) oder einen kooperativen Lernbereich, ähnlich der Differenzierungsphase im Rahmen des Modellversuchs (sieben Nennungen).

Betrachtet man sowohl die schulspezifischen organisatorischen Durchführungsmodalitäten als auch die persönlichen Einschätzungen von LER durch die Schulleitungen, so ergibt sich insgesamt ein recht günstiges Bild von den schulischen Rahmenbedingungen, unter denen der LER-Unterricht stattfindet.

Wie beurteilen demgegenüber die betroffenen Lehrkräfte ihre Unterrichtssituation? Im Rahmen der schulischen Befragung wurden insgesamt 54 LER-Lehrkräfte erreicht, die 31 der 34 beteiligten Schulen repräsentieren (s. Tab. 1.4). Darüber hinaus nahmen weitere 196 Lehrerinnen an der postalischen Befragung teil. Da jedoch ein Teil der Fragebögen auf dem Postweg verloren ging, liegen nur von 190 Personen Daten vor. Für die folgende Beschreibung der schulischen und ministeriellen Rahmenbedingungen werden zunächst nur die Angaben der Lehrkräfte herangezogen, die im Rahmen der schulischen Befragung erhoben wurden, um die Vergleichbarkeit mit den Schulleiterangaben zu gewährleisten. Um Abweichungen der schulischen Lehrerbefragung von der Gesamtstichprobe zu prüfen, werden alle Auswertungen auch mit der postalischen Stichprobe durchgeführt. Zusätzlich werden die Lehrkräfte der Schulen, die 1992-1997 LER eingeführt haben, mit jenen verglichen, die erst seit 1998 LER unterrichten, da hier Unterschiede erwartet werden können. Sofern die Ergebnisse voneinander abweichen, werden sie an den entsprechenden Stellen berichtet.

Betrachtet man zunächst die schulspezifischen Durchführungsbedingungen des LER-Unterrichts, so stellt die Lehrverpflichtung für LER eine wichtige Rahmenbedingung dar. Laut Rundschreiben Nr. 32/98 des zuständigen Ministeriums sind Lehrkräfte „nach einjähriger erfolgreicher Teilnahme am Weiterbildungsstudium im LER-Unterricht mit bis zu 8 Wochenstunden bedarfsgerecht einzusetzen. Lehrkräfte, die das Fach LER bereits unterrichten, sind in der Regel mit 12 Wochenstunden einzusetzen.“ Von den im Rahmen der Schulerhebung befragten Lehrkräfte haben knapp 90 % ihre LER-Weiterbildung bereits abgeschlossen, nur sechs Personen befinden sich noch in der Ausbildung. Im Durchschnitt unterrichten diese Lehrerinnen etwa 10 Wochenstunden in LER, wobei der Stundenumfang zwischen 2 und 18 Stunden schwankt. Zwischen Lehrkräften mit und ohne abgeschlossener LER-Weiterbildung bestehen – entgegen den für den Regelfall vorgesehenen Durchführungsbestimmungen des Ministeriums – im Mittel keine Unterschiede<sup>12</sup>. Ein Vergleich mit der postalischen Befragung zeigt, dass der relativ hohe LER-Einsatz von Lehrkräften ohne abgeschlossene Weiterbildung eher ungewöhnlich ist: dort beträgt der durchschnittliche Wochenumfang nur 7,5 Stunden und entspricht damit den ministeriellen Regelun-

---

<sup>12</sup> Das o. g. Rundschreiben erlaubt allerdings ausdrücklich einen erhöhten Einsatz für LER-Stunden, wenn die betroffene Lehrkraft damit einverstanden ist.

gen. In der überwiegenden Mehrheit – bei 70 % der Lehrkräfte – wird auch die Obergrenze von 12 Wochenstunden eingehalten. Sofern Lehrerinnen über diese Zahl hinaus in LER eingesetzt werden, handelt es sich ausschließlich um Personen mit abgeschlossener LER-Weiterbildung, die typischerweise eine Lehrberechtigung für Überhangfächer wie Russisch, Deutsch oder Geschichte besitzen. Nur in seltenen Ausnahmen (in knapp 4 % der Fälle) unterrichten die Lehrkräfte an zwei Schulen. In Übereinstimmung mit den Schulleiterdaten geben knapp 78 % der Lehrerinnen an, mindestens auf einer Jahrgangsstufe in geteilten Klassen LER zu unterrichten, wobei in der überwiegenden Mehrheit in beiden Einführungsjahrgängen 7 und 8 Teilungsunterricht stattfindet. Etwas schlechtere Bedingungen bestehen hier für die Lehrkräfte an Schulen, die erst seit dem Schuljahr 1998/99 LER anbieten – nur knapp 70 % unterrichten in Teilungsgruppen. Über diese Angaben hinaus wurden die Lehrkräfte gebeten, die Wichtigkeit weiterer Rahmenbedingungen für den LER-Unterricht und deren Realisierung an ihrer Schule anzugeben. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2.1 dargestellt.

Wie die Abbildung zeigt, sind in der Regel die als unbedingt notwendig erachteten Rahmenbedingungen an den Schulen auch erfüllt. Einzige Ausnahme hiervon bildet der von 51 % der befragten Lehrkräfte geäußerte Wunsch nach einem eigenen Fachraum, der nur an 33 % der Schulen wirklich zur Verfügung steht. Sowohl die Randstunden als auch den Verzicht auf Zensur halten die wenigsten Lehrkräfte für unbedingt notwendig – im Gegenteil, ein Drittel bzw. vier Fünftel halten dies für ungünstige oder sogar abträgliche Bedingungen. Mit der Einführung von Ziffernnoten in LER zum Schuljahr 1999/2000 ist die Schuladministration somit einem sehr ausgeprägten Wunsch der Lehrkräfte nachgekommen.

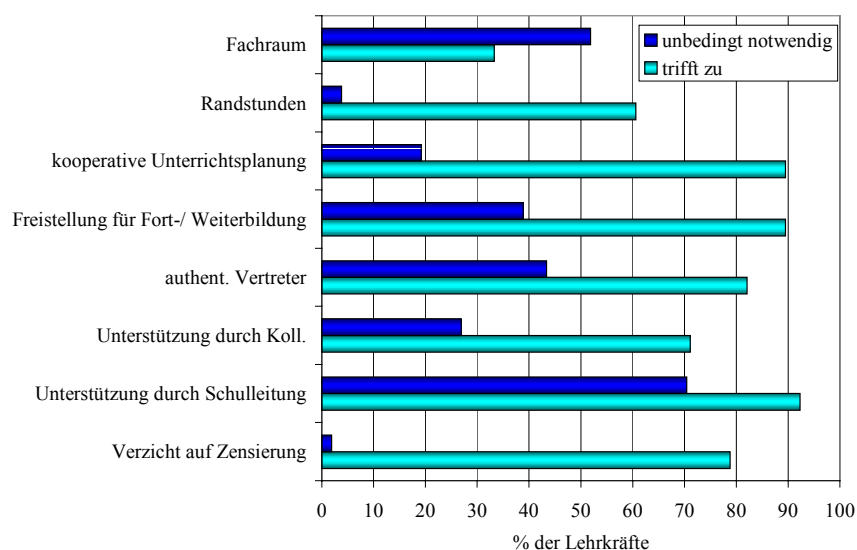


Abbildung 2.1: Wichtigkeit von Rahmenbedingungen und Realisierung in der jeweiligen Schule

Insgesamt fallen die Einschätzungen der schulspezifischen Verhältnisse durch die schulisch befragten Lehrkräfte etwas positiver aus als bei den postalisch befragten. Besonders deutliche Unterschiede bestehen bei der Wahrnehmung der Kooperation mit den Fachkollegen: Während knapp 90 % der Lehrerinnen angeben, den LER-Unterricht kooperativ zu planen, können oder wollen nur 64 % der Lehrkräfte an Schulen, die erst seit 1998 LER anbieten, dies bestätigen. Der geringere Anteil kooperativer Unterrichtsplanung geht vermutlich darauf zurück, dass unter der letztgenannten Gruppe ein deutlich größerer Teil keinen LER-Kollegen an der Schule hat. Alles in allem betrachtet zeichnen auch die Ergebnisse auf der Basis der Lehrerangaben ein vergleichsweise günstiges Bild von den organisatorischen Rahmenbedingungen des LER-Unterrichts.



### **3 Fachliche Qualifikation und unterrichtsbezogene Orientierungen der LER-Lehrkräfte**

Über die im vorangegangenen Kapitel 2.2 behandelten Aspekte der organisatorischen Unterrichtsbedingungen von LER hinaus wurden die Lehrkräfte um Einschätzungen und Stellungnahmen zu einer Reihe weiterer Themen gebeten, die u. a. die Gründe für die Entscheidung zum LER-Weiterbildungsstudium, die Zielsetzungen für den eigenen Unterricht, die methodischen Formen, den Umgang mit inhaltlichen Überschneidungen mit anderen Fächern sowie die Berufszufriedenheit zum Gegenstand hatten. Für die folgenden Analysen werden die Daten aller befragten Lehrkräfte herangezogen, da hier keine Korrespondenz zur Schulleiterstichprobe hergestellt werden soll. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels (Kap. 3.1) werden zunächst allgemeine Daten zur beruflichen Situation der LER-Lehrerinnen dargestellt. Im zweiten Teil (Kap. 3.2) folgt dann die Beschreibung der Zielvorstellungen und Unterrichtserfahrungen in LER.

Da zu vermuten ist, dass sich die Einschätzungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von ihrer LER-Berufserfahrung bzw. ihrem Einsatz an erfahrenen und weniger erfahrenen LER-Schulen unterscheiden, werden die Ergebnisse getrennt für drei Gruppen berichtet. Je nach betrachtetem Einschätzungs- bzw. Wahrnehmungsgegenstand liegt diesen Analysen entweder die LER-Berufserfahrung der Lehrkräfte oder die LER-Erfahrung ihrer Schule zugrunde. Bei jenen Aspekten, für die sich aufgrund theoretischer Überlegungen im Vorfeld nicht entscheiden lässt, welche der beiden Merkmale die stärkere Prägekraft für die Orientierungen von Lehrkräften besitzt, wird der Einfluss beider Variablen geprüft. Die Einteilung basiert dabei auf denselben Gruppierungskriterien: Die erste Gruppe bilden die Lehrerinnen der ehemaligen Modellversuchsschulen bzw. Personen, die zwischen den Schuljahren 1992/93 und 1994/95 ihre Unterrichtstätigkeit in LER aufgenommen haben. In der zweiten Gruppe befinden sich Lehrerinnen von Schulen, die nach dem Modellversuch bis zum Schuljahr 1997/ 98 LER eingeführt bzw. in dieser Zeit mit dem LER-Unterricht begonnen haben. Die letzte Gruppe stellen jene Lehrkräfte, die erst seit dem Schuljahr 1998/99 LER unterrichten, sich also zum Zeitpunkt der Befragung noch im Weiterbildungsstudium befanden, bzw. an Schulen tätig sind, die LER seit diesem Schuljahr anbieten.

#### **3.1 Berufliche Situation**

Zur Beschreibung der Lehrerschaft werden zunächst einige allgemeine Angaben zur Ausbildung, Fakultas, Dauer der Lehrtätigkeit, Höhe der Lehrverpflichtung und Religiosität herangezogen. Diese Beschreibung wird mit der Darstellung der Motive für die Aufnahme eines LER-Weiterbildungsstudiums abgeschlossen.

Knapp 61 % der befragten Lehrkräfte, die hierzu Angaben gemacht haben (N = 229), sind für die Sekundarstufe I und II lehrberechtigt, weitere 32 % nur für die Sekundarstufe I und 6 % nur für die Primarstufe. Drei Lehrkräfte (rund 1 %) haben eine anderweitige Ausbildung. Diese Ausbildungsabschlüsse sind gleichmäßig über die drei in der Einleitung genannten Gruppen verteilt. Unterschiede ergeben sich nur hinsichtlich des Anteils von Lehrerinnen mit nur einer Fakultas: In der Gruppe, die sich noch in der LER-Weiterbildung befindet und erst zum Schuljahr 1998/99 mit dem Unterricht in LER begonnen hat, ist der höchste Anteil von Lehrkräften mit nur einem lehrberechtigten Fach vertreten. Die fehlende zweite Lehrberechtigung scheint für viele offenbar ein maßgebliches Motiv für die Aufnahme eines Weiterbildungsstudiums in LER zu sein (s. dazu weiter unten). Betrachtet man nun die Fächer, für die die LER-Lehrerinnen (außer LER) eine Fakultas besitzen, ergibt sich die in Tabelle 3.1 dargestellte Verteilung.

Tabelle 3.1: Angaben zur Fakultas (Mehrfachnennungen)

Fach	Zahl der Nennungen	% der Nennungen	% der Personen
Deutsch	91	18,9	38,1
Russisch	90	18,7	37,7
Geschichte	60	12,4	25,1
Mathematik	51	10,6	21,3
Erdkunde	30	6,2	12,6
Sport	26	5,4	10,9
Physik	21	4,4	8,8
Englisch	18	3,7	7,5
Arbeitslehre	17	3,5	7,1
Chemie	13	2,7	5,4
Biologie	11	2,3	4,6
Politische Bildung	11	2,3	4,6
Kunst	9	1,9	3,8
Französisch	7	1,5	2,9
Musik	6	1,2	2,5
Werken	5	1,0	2,1
Informatik	3	0,6	1,3
Sachunterricht	2	0,4	0,8
Religion	2	0,4	0,8
Sonstige	7	1,5	2,9

Mit knapp 68 % der Nennungen besitzen die LER-Lehrkräfte am häufigsten eine Fakultas für sprachliche oder gesellschaftswissenschaftliche Fächer<sup>13</sup>. Mit deutlichem Abstand folgen die mathematisch-naturwissenschaftlichen (knapp 22 % aller Nennungen) sowie musisch-ästhetischen bzw. sportlichen Fächer (9,5 % aller Nennungen). Akzentuiert wird diese Gewichtung nochmals bei den Fächerkombinationen: knapp 54 % aller Fächerkombinationen entfallen auf den sprachlich-gesellschaftswissenschaftlichen Bereich, nur 16 % auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen. In dieser Ungleichverteilung spiegeln sich deutliche zeitliche Veränderungen wider. Während im Rahmen des Modellversuchs LER-Lehrkräfte mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Gesamtlehrerschaft leicht überrepräsentiert waren, ist das Gewicht dieser Gruppe nach dem Ende des Modellversuchs zugunsten von Lehrerinnen mit sprachlich-gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zurückgegangen. Diese Entwicklung ist einerseits auf den zunehmenden Bedeutungsverlust von Russisch als erster oder zweiter Fremdsprache, andererseits auf den Überhang insbesondere von Deutsch-, aber auch Geschichtslehrkräften zurückzuführen.

Die Berufserfahrung der LER-Lehrkräfte schwankt zwischen vier und 40 Jahren und liegt im Schnitt bei knapp 20 Jahren. In der Gruppe mit der geringsten LER-Unterrichtserfahrung befinden sich etwas häufiger Lehrkräfte mit insgesamt relativ kurzer Berufstätigkeit (4 – 10 Jahre). Hier lässt sich möglicherweise ein erster Hinweis auf die fortschreitende Etablierung dieses Faches erkennen, das nicht nur zur Schaffung eines zweiten Standbeins von Lehrkräften mit Lehrberechtigung in nur einem Fach genutzt, sondern auch für jüngere Lehrkräfte zunehmend attraktiv für die eigene Berufslaufbahn wird.

Von den 235 Lehrkräften, die hierzu Angaben gemacht haben, sind 76 % vollbeschäftigt, weitere 18 % mit 85 – 96 % teilzeitbeschäftigt. Nur 6 % haben eine Lehrverpflichtung von 80 % oder weniger. Betrachtet man den Umfang der Beschäftigung in Abhängigkeit von der LER-Erfahrung der Lehrkräfte, so zeigt sich, dass Teilzeitbeschäftigte mit 85 – 96 %iger Arbeitszeit in der Ausbildungsgruppe (LER-Unterricht seit dem Schuljahr 1998/99) deutlich über- und in der Gruppe der Modellversuchslehrerinnen deutlich unterrepräsentiert sind. Dies lässt darauf schließen, dass ein beträchtlicher Teil der im LER-Studium befindlichen Lehrkräfte vor Beginn dieser Weiterbildungsmaßnahme keine Vollzeitstelle innehatte und die Weiterbildung als Möglichkeit zur Aufstockung ihrer Arbeitszeit nutzt. Dieser Vermutung wird nochmals weiter unten nachgegangen.

Hinsichtlich ihrer Nähe zu religiösen Gemeinschaften unterscheiden sich die LER-Lehrkräfte von der übrigen brandenburgischen Bevölkerung: Knapp 14 % (von 234 Antworten; 10 Personen haben hierzu keine Angaben gemacht) geben an, Mitglied der evangelischen oder katholischen Kirche bzw. einer anderen

---

<sup>13</sup> einschließlich Arbeitslehre

Glaubensgemeinschaft zu sein, wobei sich keine Unterschiede zwischen den drei Lehrergruppen ergeben. Damit liegt der Anteil kirchlich bzw. religiös gebundener Personen unter dem brandenburgischen Durchschnitt von etwa 23 %. Allerdings ist über die entsprechenden Verhältnisse in der brandenburgischen Gesamtlehrerschaft nichts bekannt, so dass hier offen bleiben muss, ob die Religionszugehörigkeit der LER-Lehrkräfte möglicherweise sogar über dem Durchschnitt ihrer Berufsgruppe liegt.

Wie bereits bei der Beschreibung der Lehrerstichprobe anhand von Berufsausbildung sowie Dauer und Umfang der Berufstätigkeit deutlich geworden ist, unterscheiden sich vor allem die Modellversuchslehrerinnen von den beiden anderen Lehrergruppen. Inwieweit die oben angeführten Vermutungen hinsichtlich der Motivation für ein LER-Studium zutreffen, soll anhand der Antworten zu den Beweggründen für diese Weiterbildung geprüft werden. Die Lehrkräfte sollten auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*) insgesamt 11 Vorgaben danach beurteilen, wie sehr die darin thematisierten Gründe für den eigenen Entschluss zur Weiterbildung maßgeblich waren. Neun der 11 Aussagen lassen sich drei getrennten Dimensionen zuordnen, die verschiedene Motive für diese Entscheidung erfassen, zwei der Items stellen Einzelaussagen dar. Tabelle 3.2 gibt die eingesetzten Items sowie ihre Zuordnung zu den einzelnen Dimensionen wieder.

Tabelle 3.2: Motive für den Beginn der LER-Weiterbildung

Dimension (Anzahl der Items)	Items
Inhaltliches Interesse (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inhaltliches Interesse am neuen Unterrichtsfach</li> <li>• Erweiterung des eigenen Horizonts</li> </ul>
Schülerorientierung (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichkeit, den Schülern Hilfe zum Leben zu geben</li> <li>• Möglichkeit zu intensiverem Kontakt zu den Schülern</li> <li>• Öffnung des Unterrichts für die lebenspraktischen Probleme der Schüler/innen</li> <li>• Möglichkeit, die Schumatmosphäre günstig zu beeinflussen</li> <li>• Möglichkeit, vielfältige Unterrichtsformen zu erproben</li> </ul>
beruflich-instrumentelle Gründe (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhöhung des Stundendeputats, um die Voraussetzung für eine volle Stelle zu erfüllen</li> <li>• Notwendigkeit eines zweiten bzw. dritten Faches, um den eigenen Arbeitsplatz zu sichern</li> </ul>
Einzelitems:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wichtigkeit des Faches als Ergänzung des Fächerspektrums</li> <li>• Skepsis gegenüber einer konfessionell einseitigen Beeinflussung</li> </ul>



In welchem Ausmaß diese vorgegebenen Gründe für die Aufnahme des LER-Studiums eine Rolle spielten und inwieweit sich ihre Bedeutung im Laufe der Zeit verändert hat, ist in Abbildung 3.1 dargestellt. An erster Stelle rangiert das Interesse für das neue Unterrichtsfach, gefolgt von dem Motiv, die Schüler und ihre Alltagsprobleme stärker in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit zu stellen. Beiden Motiven stimmen am stärksten die ehemaligen Modellversuchslehrerinnen, am geringsten die Lehrkräfte, die sich noch in der LER-Weiterbildung befinden, zu. Ein systematischer Unterschied in der Zustimmungsrate ergibt sich jedoch nur beim Motiv der Schülerorientierung: für die Modellversuchslehrkräfte war dieses Motiv deutlich wichtiger als für die jüngste Ausbildungsgruppe. Tendenziell lässt sich ein solcher Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen auch beim Interesse für das neue Unterrichtsfach erkennen. Anders verteilt sich die Zustimmung bei den beruflich-instrumentellen Gründen: Dieser Aspekt rangiert bei den beiden Gruppen, die erst nach dem Modellversuch mit dem LER-Unterricht begonnen haben, bereits an dritter Stelle. Für die Modellversuchslehrkräfte hingegen hat dieses Motiv kaum eine Rolle gespielt und rangiert an letzter Stelle (der Mittelwert liegt zwischen den beiden Antwortvorgaben *trifft eher nicht zu* und *trifft überhaupt nicht zu*). Die Differenz zwischen den beiden Mittelwerten ist beträchtlich, denn 13 % der Unterschiede in der Zustimmung zum beruflich-instrumentellen Motiv können durch die Zugehörigkeit zur Modellversuchsgruppe bzw. zu den beiden anderen Gruppen erklärt werden.

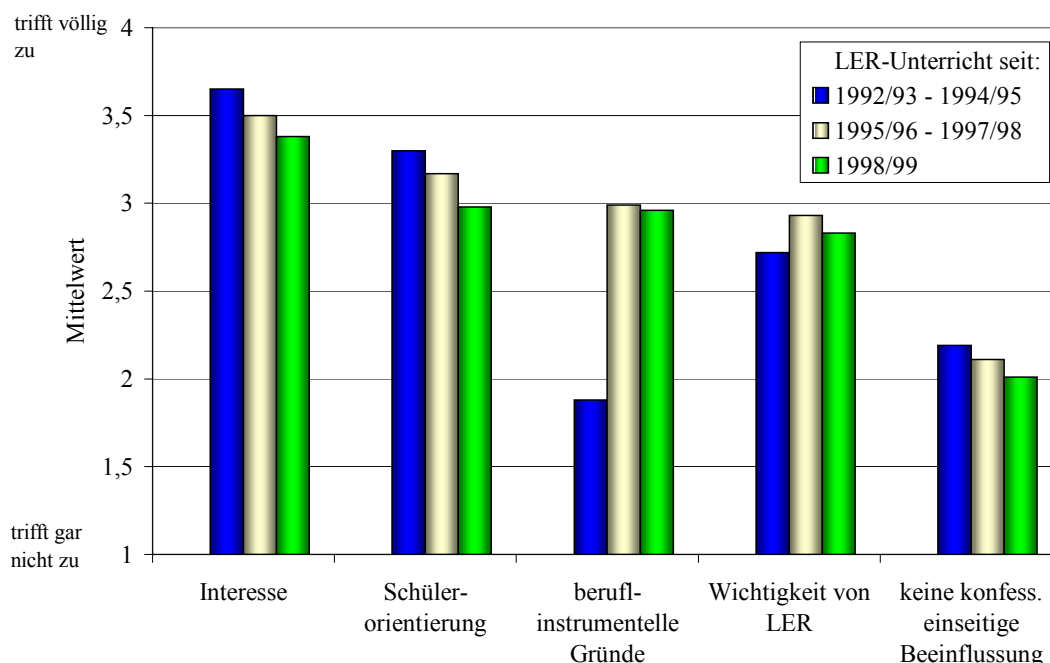


Abbildung 3.1: Gründe für die Weiterbildung, getrennt nach Beginn des LER-Unterrichts

Dieser Befund bestätigt damit indirekt die weiter oben formulierte Vermutung, dass die Überrepräsentanz von Lehrkräften mit nur einer Fakultas bzw. mit Teil-

zeitbeschäftigung in der Ausbildungsgruppe z. T. durch arbeitsplatzbezogene Motive erklärbar ist. Deutlicher wird diese Vermutung bestätigt, wenn man direkt die Stärke dieses Motivs zwischen den genannten Lehrergruppen vergleicht (o. Abb.): Lehrkräfte mit nur einer Fakultas bzw. mit Teilzeitbeschäftigung von über 80 % stimmen diesem Motiv stärker zu (Mittelwert = 3,2 bzw. 3,3) als Lehrkräfte mit mindestens zwei Fächern bzw. mit Vollzeitbeschäftigung (Mittelwert = 2,8 bzw. 2,8).

Ein weiteres wichtiges Motiv für alle drei in Abbildung 3.1 dargestellten Gruppen ist die wahrgenommene Relevanz von LER, das als wichtige Ergänzung des traditionellen Fächerkanons angesehen wird. Kaum eine Rolle hingegen spielt eine bildungspolitische Haltung, in der sich die Ablehnung des konfessionellen Religionsunterrichts ausdrückt – diese Aussage wird in allen Gruppen von der überwiegenden Mehrheit als Motiv verneint.

Im folgenden Teilkapitel werden nun die Zielsetzungen für den eigenen Unterricht, die methodischen Formen, den Umgang mit inhaltlichen Überschneidungen mit anderen Fächern sowie die Berufszufriedenheit der LER-Lehrkräfte vorgestellt.

### **3.2 Zielvorstellungen und Unterrichtserfahrungen in LER**

Um die Zielvorstellungen im LER-Unterricht zu erfassen, wurde den Lehrkräften eine Liste von 14 Zielen vorgegeben, deren Wichtigkeit jeweils unabhängig von den anderen eingeschätzt werden sollte. Diese Zielsetzungen wurden so ausgewählt, dass sie sich den drei Komponenten von LER zuordnen lassen. Die faktorenanalytische Überprüfung ergab jedoch, dass sich zwei der Items diesen Dimensionen nicht subsumieren ließen und daher von der weiteren Auswertung ausgeschlossen werden mussten. In Tabelle 3.3 sind die verbliebenen Items pro Dimension wiedergegeben. Für jedes dieser Items mussten die Lehrkräfte angeben, ob sie die darin formulierte Zielsetzung für *besonders wichtig*, *wichtig*, *weniger wichtig* oder *unwichtig* im Hinblick auf den eigenen LER-Unterricht erachten.

Auf der Basis dieser drei Zieldimensionen wurden Mittelwerte berechnet und auf ihre Abhängigkeit von der LER-Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte geprüft. Wie die Ergebnisse in Abbildung 3.2 zeigen, bestehen kaum Unterschiede zwischen den drei Gruppen. Nur bei den religionskundlichen Zielen lassen sich tendenzielle Unterschiede erkennen: Hier schätzen die Modellversuchslehrerinnen diese Ziele etwas wichtiger ein als die noch in der Weiterbildung befindlichen Lehrkräfte. Interessant ist jedoch, dass – wenn auch auf hohem Niveau – generell die religionskundliche Komponente von LER in ihrer Wichtigkeit deutlich hinter den beiden anderen Komponenten rangiert. Den Schwerpunkt ihres LER-Unterrichts legen die Lehrkräfte – im Übrigen auch unabhängig von der Schul-

form, an der sie unterrichten – mehrheitlich auf die L- und E-Komponente. Wie sehr sich dies auch in der Auswahl von Unterrichtsthemen widerspiegelt, wird in Kapitel 4 berichtet.

Tabelle 3.3: Ziele im LER-Unterricht

Dimension (Anzahl der Items)	Items
Religionskundliche Ziele (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung von Traditionen der Weltdeutung</li> <li>• Kenntnis biblischer Inhalte als Form religiösen Weltverständnisses</li> <li>• Einführung in die christlich-abendländische Tradition</li> <li>• Kennenlernen anderer Religionen</li> <li>• Befähigung zur Auseinandersetzung mit anderen Religionen</li> </ul>
moralisch-ethische Ziele (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Behandlung von Sinnfragen und grundsätzlichen Lebensproblemen</li> <li>• Entwicklung der moralischen Urteilsbildung</li> <li>• Einüben demokratischer Umgangsregeln</li> <li>• Befähigung zur Auseinandersetzung mit ethischen Fragen</li> </ul>
lebensgestalterische Ziele (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der persönlichen Entwicklung</li> <li>• Hilfe bei der Bewältigung akuter individueller Existenzfragen der Schüler/innen</li> <li>• Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen</li> </ul>

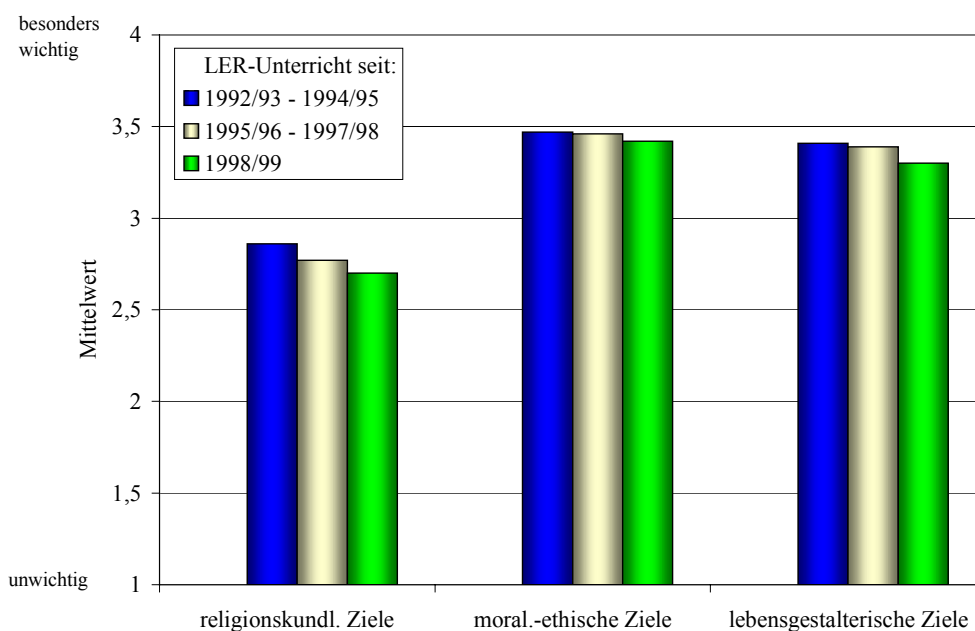


Abbildung 3.2: Wichtigkeit von Zieldimensionen in Abhängigkeit von der Unterrichtserfahrung im Fach LER

Die mit dem relativ offenen Themenprofil von LER verbundenen Chancen der inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzung durch Präferenzen der Lehrkraft und/oder der Schüler/innen, aber auch die dadurch entstehenden Probleme der unzureichenden Abgrenzung gegenüber anderen Schulfächern und mangelnden Hilfestellungen bzw. Vorgaben durch die Schuladministration sind bereits während des Modellversuchs deutlich geworden und im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung intensiv diskutiert worden (vgl. Leschinsky, 1996). Problematisch erwies sich dabei nicht nur der Mangel an geeigneten Materialien für das neue Unterrichtsfach, sondern auch der Spagat zwischen Kooperation und Abgrenzung, der durch die inhaltliche und methodische Nähe von LER zu anderen Fächern notwendig geworden war. Auch vier Jahre nach Beendigung des Modellversuchs ist nicht davon auszugehen, dass sich an dieser problematischen Konstellation wesentliches geändert hat, zumal die Verabschiedung eines neuen Rahmenplans, der ein Teil dieser Schwierigkeiten lösen könnte, weiterhin aussteht. Bei der hier durchgeführten Lehrerbefragung war es deshalb auch von Interesse, inwieweit die inhaltliche und methodische Nähe von LER zu anderen Fächern von den Lehrkräften als Chance oder Belastung erlebt wird. Für diesen Zweck wurden die Lehrkräfte zunächst gebeten, die Nähe von LER zu fünf vorgegebenen Fächern sowie zum fakultativen Religionsunterricht auf einer Skala von 1 (*nah*) bis 4 (*fern*) einzuschätzen. Die folgende Abbildung (Abb. 3.3) zeigt diese Einschätzungen.

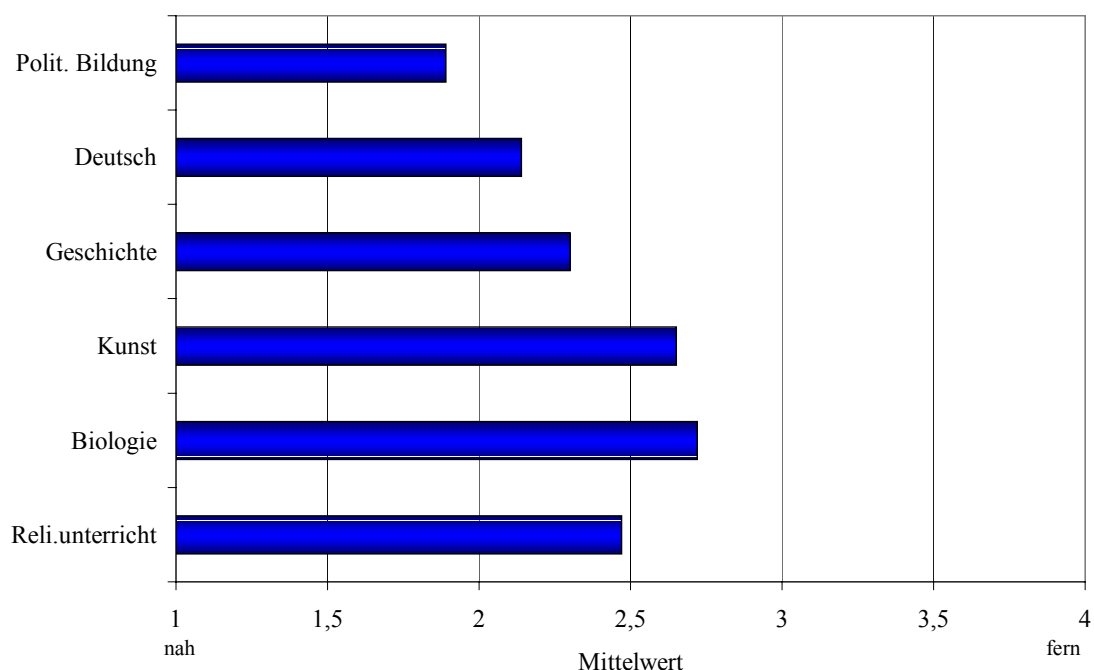


Abbildung 3.3: Mittlere Einschätzung der Nähe von LER zu verschiedenen Unterrichtsfächern

Wie auch schon in früheren Befragungen (s. Leschinsky, 1996) wird das Fach Politische Bildung als besonders nah zu LER eingeschätzt. Hier kreuzen 80 % aller befragten Lehrkräfte die Antwortvorgabe 1 oder 2 an. Als ebenfalls sehr nah werden die Fächer Deutsch und Geschichte eingestuft – 72 % bzw. 60 % der Antworten entfallen auf die Antwortkategorien 1 und 2. Biologie und Kunst hingegen werden mehrheitlich eher als fernstehende Fächer eingeschätzt. Nur 43 % bzw. 41 % sehen hier eine deutliche Nähe zu LER. Sofern Religionsunterricht an der Schule stattfindet, wird auch die Nähe zu diesem Fach mehrheitlich als eng eingestuft (53 %).

Die Einschätzung der Ferne bzw. Nähe zwischen LER und anderen Fächern ist vermutlich weniger von der Dauer der eigenen Unterrichtserfahrung in LER als vielmehr von den weiteren Fakultas, die die LER-Lehrkräfte erworben haben, abhängig. Denn es ist davon auszugehen, dass sie die entsprechenden Fächer sowohl vom Lehrplan als auch von der eigenen Unterrichtspraxis besonders gut kennen und somit das Überschneidungspotential dort besser einschätzen können. So könnte beispielsweise die von den Lehrkräften wahrgenommene Nähe von LER zu Deutsch und Geschichte weniger durch tatsächlich überproportional häufig auftretende Gemeinsamkeiten bedingt sein, sondern vielmehr dadurch, dass unter den LER-Lehrkräften besonders viele Deutsch- und Geschichtslehrerinnen vertreten sind. Geht man dieser These nach, indem man die Antworten der Lehrkräfte mit und ohne korrespondierender Fakultas einander gegenüberstellt, zeigen sich in der Tat deutliche Zusammenhänge, die besonders hoch für Deutsch, Geschichte und Kunst ausfallen: In der Regel wird das der eigenen Fakultas entsprechende Fach um einen halben Skalenpunkt näher zu LER eingeschätzt als von Lehrkräften ohne diese Korrespondenz. Die einzige Ausnahme hiervon bildet das Fach Politische Bildung. Zwar wird die Nähe zwischen LER und Politischer Bildung auch tendenziell höher eingeschätzt, wenn gleichzeitig eine Lehrberechtigung für Politische Bildung vorliegt, der Unterschied ist jedoch relativ klein und unbedeutend. Offensichtlich ist die Einschätzung, dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen Politischer Bildung und LER gibt, weitgehend unabhängig von der entsprechenden Fakultas. Diese Einschätzung geht vermutlich vor allem auf die Ähnlichkeit der in den Lehrplänen festgelegten Themen zurück. Ein Vergleich der Lehrpläne beider Fächer für die Jahrgangsstufe 7/8 weist einen Überschneidungsbereich von 50 – 70 % der Themen aus, der vor allem auf eine allzu breite Auslegung des Gegenstandsbereichs von Politischer Bildung zurückzuführen ist.

Das globale Rating über die Nähe bzw. Ferne von einzelnen Unterrichtsfächern zu LER sagt jedoch noch nichts darüber aus, in welchen Bereichen besonders stark Gemeinsamkeiten wahrgenommen werden. Die Lehrkräfte wurden deshalb nach Gemeinsamkeiten bzw. Überschneidungen mit anderen Fächern unter drei Gesichtspunkten befragt: in Bezug auf die Unterrichtsthemen (inhaltlicher Aspekt), die methodische Gestaltung des Unterrichts (methodischer As-

pekt) und die Planung von Projekten, Exkursionen etc. (handlungsorientierter, lebensweltlicher Aspekt). Die deutlichste Überschneidung mit anderen Fächern besteht aus Sicht der Lehrkräfte bei den Unterrichtsthemen (83 % Zustimmung). Bei der Gestaltung des Unterrichts und der Planung von Projekten sehen nur 48 % bzw. 52 % der Befragten Überlappungen. Betrachtet man die unter den drei Aspekten genannten Fächer, so ergeben sich je nach Gesichtspunkt differierende Akzentuierungen: So wird z. B. die Überschneidung mit Politischer Bildung vor allem im inhaltlichen Bereich gesehen; bei der Planung von Projekten hingegen wird das Fach erst an dritter Stelle genannt. Ähnlich fällt die Beurteilung von Biologie aus: Vom zweiten Platz bei der inhaltlichen Überschneidung fällt es auf den fünften bzw. vierten Rang bei den beiden anderen Aspekten zurück. Für Deutsch hingegen zeigt sich ein umgekehrter Trend – hier werden Gemeinsamkeiten weniger in der inhaltlichen (Rang 3) als vielmehr in der methodischen und lebensnahen Gestaltung des Unterrichts gesehen (jeweils Platz 1 der Nennungen). Auch für Geschichte zeigt sich ein solcher Trend, wobei hier der Akzent vor allem auf der Planung von Projekten, Exkursionen etc. liegt (Platz 2 gegenüber Platz 5 in den beiden anderen Bereichen). Für das Fach Kunst werden schließlich die stärksten Überschneidungen im Bereich der Unterrichtsmethoden wahrgenommen.

Interessant ist nun die Frage, inwieweit diese Gemeinsamkeiten bzw. Überschneidungen zwischen LER und anderen Fächern als willkommene Gelegenheit für intensivere Kooperation mit den Kollegen empfunden wird oder zu Vermeidungsverhalten führt. Anhand von drei Fragen sollten die Lehrkräfte angeben, ob sie bei solchen Überlappungen a) Absprachen mit den Fachkollegen treffen, b) gemeinsam Unterrichtssequenzen oder Exkursionen planen und c) die Unterrichtsthemen vermeiden, die in anderen Fächern behandelt werden. Als Indikator für Vermeidung von Kooperation kann die Verhaltensstrategie gelten, Überschneidungen – ohne Rücksprache mit den Kollegen – durch einseitige Streichung entsprechender Themen zu entgehen.

Betrachtet man zunächst die Angaben aller Lehrkräfte, so überwiegt deutlich ein eher kooperativer Umgang mit den erfahrenen Überschneidungen: 85 % geben an, dass sie Absprachen mit den entsprechenden Fachkollegen treffen, 53 % berichten über gemeinsame Planungen von Unterrichtseinheiten oder Exkursionen. Die Absprachen reichen vom einfachen In-Kenntnis-setzen über beabsichtigte Unterrichtsthemen bis hin zur Verabredung und Planung gemeinsamer Themenschwerpunkte und Projekte. Die meisten Absprachen werden jedoch dazu verwendet, die fachlich unterschiedliche Akzentuierung eines gemeinsamen Themas festzulegen und somit Wiederholungen für die Schüler zu vermeiden. Eher selten werden diese Kontakte dazu genutzt, sich über Unterrichtsmaterialien und -methoden auszutauschen oder gemeinsam solche zu entwickeln. Letzteres findet stärker mit den LER-Kollegen statt – etwa 21 % der im LER-Unterricht verwendeten Materialien werden beispielsweise in Zusammenarbeit mit

anderen LER-Kollegen hergestellt. Die weiter oben dargestellte Abhängigkeit der Wahrnehmung von Überschneidungen mit anderen Fächern von der eigenen Fakultas führt jedoch nicht dazu, dass vermehrt nur mit Kollegen der eigenen Fächer kooperiert wird. Im Gegenteil: Sofern eine Zusammenarbeit mit Kollegen erfolgt, ist die Wahl des Kooperationspartners vor allem thematisch bedingt und damit weitgehend unabhängig von der eigenen Fakultas.

Nur 35 % der Lehrkräfte geben an, bei Überschneidungen Unterrichtsthemen zu vermeiden, wobei die Auslassung solcher Themen von den meisten Lehrkräften zuvor mit dem betreffenden Fachkollegen abgestimmt wird. Für knapp ein Viertel dieser Lehrkräfte (17 Personen) jedoch stellt die Streichung von sich überlappenden Unterrichtsthemen eine defensive Strategie zur Konkurrenzvermeidung dar: Themen, von denen sie – beispielsweise durch Schülerberichte – erfahren, dass sie auch Gegenstand in anderen Fächern sind, werden ohne vorherigen Kontakt mit dem entsprechenden Fachkollegen aus dem Themenplan gestrichen. Diese Vermeidungsstrategie, die sicherlich weder von den Begründern dieses Faches noch von den Lehrplanautoren intendiert war, kann unterschiedliche Ursachen haben. So kann sie einerseits in der Unsicherheit der Lehrperson mit der eigenen LER-Unterrichtspraxis begründet sein und damit subjektives Belastungserleben indizieren. Andererseits kann sie auch daraufhin deuten, dass an der betreffenden Schule aus unterschiedlichen Gründen keine Möglichkeit zur Kooperation besteht.

Einen ersten Beleg für die zuletzt genannte Ursache liefern die Angaben der Lehrkräfte zur erlebten Unterstützung durch die Kollegen der Schule (s. Kap. 2.2 und Abb. 2.1). Die Lehrkräfte mit gering ausgeprägtem Kooperationsverhalten fühlen sich signifikant seltener durch ihre Kollegen und – zumindest tendenziell – auch durch die Schulleitung unterstützt als Lehrkräfte mit hoch ausgeprägtem Kooperationsverhalten. Hinsichtlich konkreter fachinterner als auch fachübergreifender Kooperation sollten vor allem die Modellversuchsschulen über einen reichen Erfahrungsschatz verfügen – waren sie doch in der wenig überschaubaren Situation zu Beginn des Modellversuchs geradezu auf Zusammenarbeit und Austausch angewiesen. In diesen Schulen sollte sich also am ehesten eine Kultur der Unterrichtskooperation entwickelt und etabliert haben. Von daher ist zu vermuten, dass jene Lehrkräfte, die die Überschneidung von LER-Themen mit anderen Fächern weniger als Chance zur Kooperation, sondern vor allem zur Vermeidung derselben nutzen, eher selten an Modellversuchsschulen unterrichten. In der Tat finden sich diese Lehrerinnen ausschließlich an Schulen, die seit 1997 oder 1998 LER anbieten. Umgekehrt sind an den Modellversuchsschulen vor allem Lehrkräfte, die in hohem Maße sowohl fachintern als auch fachübergreifend kooperieren. So werden beispielsweise die Unterrichtsmaterialien für LER dort viel häufiger in gemeinsamer Arbeit mit den Fachkollegen entwickelt und seltener allein zusammengestellt. Ebenso gehören fachübergreifende

Planungen zu Projekten und Exkursionen zum pädagogischen Alltag dieser Lehrerinnen.

Inwieweit das Vermeidungsverhalten durch Unsicherheit in der eigenen Unterrichtspraxis bedingt ist, lässt sich anhand von Fragen zu den Ursachen von Misserfolg im LER-Unterricht sowie zur Zufriedenheit mit der eigenen Unterrichtstätigkeit überprüfen. Die Lehrkräfte sollten zum einen sieben vorgegebene Aussagen zu möglichen Gründen dafür, dass es in ihrem LER-Unterricht mal nicht so läuft wie geplant, beurteilen. Zwei der Aussagen führen den Misserfolg auf die fehlende pädagogisch-psychologische Qualifizierung der eigenen Person oder auf die unzureichende Vorbereitung des Unterrichts zurück. Diese beiden Items bilden eine Skala, die das Ausmaß erfasst, in dem Lehrerinnen dazu neigen, Gründe für berufliches Versagen in der eigenen Person zu suchen. Mit den fünf anderen Aussagen wird die Tendenz erfasst, den Misserfolg auf externe Ursachen zu attribuieren, wobei zwischen drei Ursachenquellen unterschieden wird: Die Vorgabe „wenig praxisgerechte Fort-/Weiterbildung in LER“ thematisiert den berufsqualifizierenden Aspekt, die beiden Aussagen „mangelnde Motivation der Schüler/innen“ und „aggressive Verhaltensweisen der Schüler/innen“ beziehen sich auf Schüler als externe Ursache, die restlichen drei „Einflüsse von Medien/Fernsehen“, „familiäre Probleme der Schüler/innen“ und „fehlender Lebensbezug der Unterrichtsinhalte“ auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Weitere fünf Aussagen zur eigenen inhaltlich-methodischen Kompetenz für LER sowie zur Zufriedenheit mit dem eigenen LER-Unterricht sollten

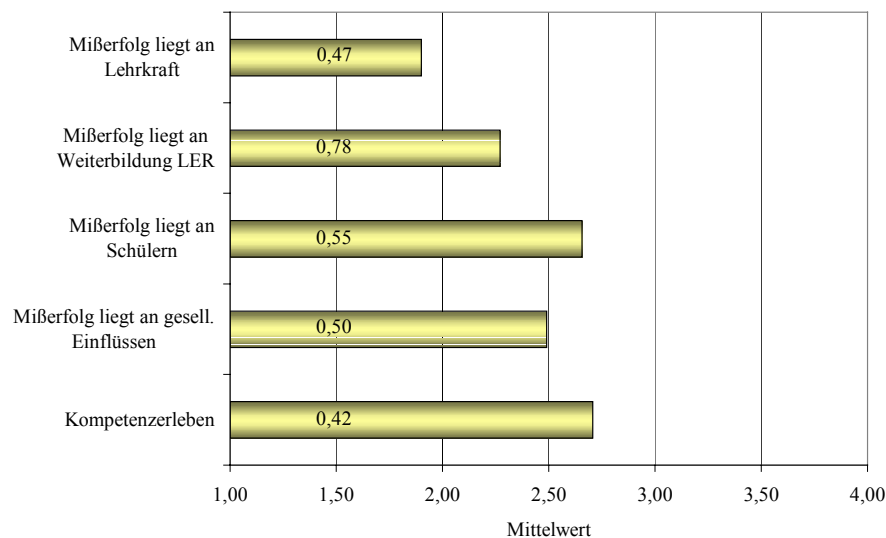


Abbildung 3.4: Mittelwerte zur Ursachenzuschreibung von Misserfolg im LER-Unterricht sowie zum Kompetenzerleben (innerhalb der Balken ist die Standardabweichung pro Merkmal wiedergegeben, die ein Maß für die Streuung darstellt – je größer der Wert, desto größer die Streuung des Merkmals)



danach beurteilt werden, inwieweit sie für die eigene Person zutreffen. Auch diese fünf Items wurden zu einer Skala zusammengefasst, die individuelles Kompetenzerleben misst.

Betrachtet man zunächst die Antworten der gesamten Lehrerstichprobe, so ergeben sich die in Abbildung 3.4 wiedergegebenen Verteilungen. Insgesamt werden die Ursachen für Misserfolge im LER-Unterricht weniger in der eigenen Person, als vielmehr in externalen Bedingungen gesucht, wobei die mangelnde Motivation bzw. die Aggression der Schüler als Ursachenfaktor besonders relevant erachtet wird. Allerdings sind sich hier die Lehrkräfte – ähnlich wie bei der Bewertung der wenig praxisgerechten Weiterbildung in LER – am wenigsten einig, denn die Streuung der Werte ist im Verhältnis zu den anderen Merkmalen deutlich größer<sup>14</sup>. Der Verneinung internaler Misserfolgsgründe entspricht die relativ hohe Einschätzung der eigenen Kompetenz für den LER-Unterricht: 63 – 77 % der Lehrkräfte stimmen den Aussagen zu<sup>15</sup>, den Unterrichtsstoff von LER inhaltlich zu beherrschen, didaktisch und methodisch im LER-Unterricht erfolgreich zu sein sowie keine Schwierigkeiten mit den Schülern zu haben. Nur hinsichtlich der erreichten inhaltlichen Qualität des LER-Unterrichts fällt die Zustimmung etwas zurückhaltender aus (51 %).

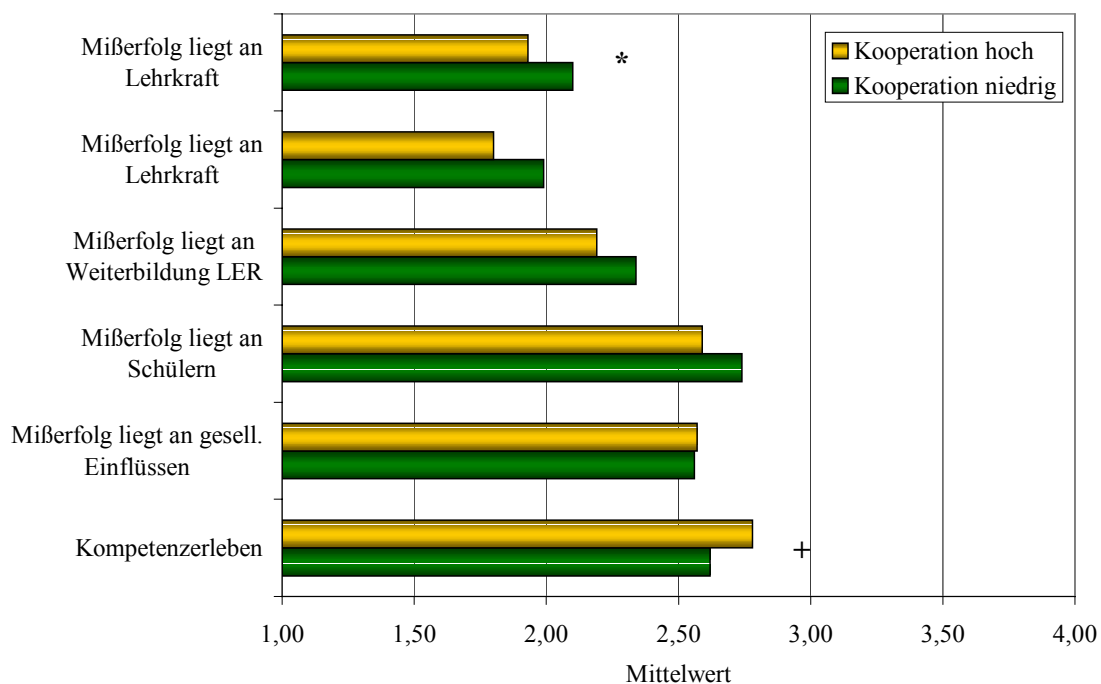


Abbildung 3.5: Kompetenzerleben und Misserfolgsattribution in Abhängigkeit vom Kooperationsverhalten

<sup>14</sup> Die Streuung beim externalen Faktor „Weiterbildung in LER“ ist deshalb deutlich höher als bei den anderen Merkmalen, weil es sich hier um ein Einzelitem handelt – Zusammenfassungen von Items zu einer Skala führen zur Reduktion der Variabilität.

<sup>15</sup> Hier wurden die beiden Kategorien *stimme eher zu* und *stimme voll und ganz zu* zusammengefasst.

Inwieweit führt nun geringes Kompetenzerleben oder die Tendenz, Ursachen für Misserfolge in der eigenen Person zu suchen, zu einem niedrig ausgeprägten Kooperationsverhalten? Stellt man die beiden Gruppen mit geringer versus hoher Kooperation einander gegenüber, so ergeben sich tatsächlich Unterschiede in zwei Merkmalen – bei einem allerdings nur in der Tendenz (s. Abb. 3.5, markiert mit einem Plus).

Lehrkräfte, die nie oder nur selten Absprachen mit den Kollegen treffen, führen Misserfolge im LER-Unterricht häufiger auf die eigene Person zurück (s. \* in Abb. 3.5), wobei die Unterschiede am größten bei der Einschätzung der pädagogisch-psychologische Qualifizierung ausfallen. Ebenso erleben sich diese Lehrkräfte im LER-Unterricht als weniger kompetent – besonders ausschlaggebend ist hier die differierende Beurteilung des methodisch und didaktischen Erfolgs in LER; zudem sind sie mehrheitlich nicht zufrieden mit der erreichten inhaltlichen Qualität ihres Unterrichts (65 % lehnen das Item „Ich bin mit der inhaltlichen Qualität, die ich mit meinen Schülern im LER-Unterricht erreiche, zufrieden“ eher ab). Der Unterschied in der Einschätzung der Weiterbildung in LER als Ursache für Misserfolgserfahrungen ist nicht statistisch signifikant, sondern nur zufällig bedingt.

Das geringer ausgeprägte Kooperationsverhalten der LER-Lehrkräfte ergibt sich somit auch zu einem Teil aus der Unsicherheit in der eigenen LER-Unterrichtspraxis und weist offensichtlich auf ein stärkeres Belastungserleben hin. Ebenso wie in anderen Bereichen wird auch hier deutlich, dass ein souveräner Umgang mit dem eigenen Fach eine wichtige Voraussetzung für fachinterne und fachübergreifende Kooperation ist. Dies ist insofern ein wichtiger Befund, als die in der Diskussion um Schulqualität so häufig geforderte Innovationsbereitschaft der Einzelschule mit der Qualifizierung ihrer Lehrkräfte steht und fällt: Schulen können sich nur weiterentwickeln, wenn sie auf hinreichend professionelle Handlungsformen ihrer Lehrerschaft zurückgreifen können. Die Aufgabe einer fundierten Qualifizierung der Lehrkräfte wird auch dadurch noch unterstrichen, dass insbesondere unsichere Lehrkräfte Noten im Fach LER besonders stark befürworten, mit deren Hilfe sie sich die Lösung eines Teils ihrer Probleme versprechen. Dass diese Erwartung zum Teil enttäuscht werden wird, liegt auf der Hand.

## 4 Unterrichtsthemen im Fach LER der Jahrgangsstufe 8 und 10

Wie bereits im ersten Kapitel dargestellt, wurden von den Lehrkräften über die im vorangegangenen Kapitel 3 vorgestellten Fragen hinaus Angaben zu den behandelten Unterrichtsthemen in LER im Schuljahr 1998/99 erbeten. Auf einer Liste sollten die Lehrkräfte zunächst alle Unterrichtseinheiten, die mindestens vier Schulstunden umfassten, in der Reihenfolge ihrer Behandlung vom Beginn des Schuljahres bis zum Zeitpunkt der Befragung eintragen. Diese Einschränkung auf Themen mit einem Umfang von mindestens vier Unterrichtsstunden erfolgte aus zwei Gründen: Zum einen reduzierte dies etwas die Schreiarbeit der Lehrkräfte beim Ausfüllen dieses Fragebogens. Vor allem aber sollten nur solche Einheiten erfasst werden, die aufgrund ihrer zeitlichen Dimension eine intensivere Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema vermuten ließen. Denn bei dieser Erhebung stand vornehmlich das inhaltliche und methodische Profil des LER-Unterrichts auf zwei verschiedenen Jahrgangsstufen im Mittelpunkt des Interesses. Mit dieser Anweisung wurden deshalb bewusst solche Unterrichtsstunden ausgeschlossen, die sich ad hoc mit aktuellen Themen (z. B. politisches Zeitgeschehen, aktuelle schulische Ereignisse) oder mit organisatorischen Fragen (z. B. Festlegung der Unterrichtsthemen für das Schuljahr, das Führen von Arbeitsmappen) beschäftigten. Allerdings wurde diese Anweisung von einem Teil der Lehrkräfte jedoch nicht befolgt.

Für jedes der angeführten Themen sollten die Lehrkräfte eine Reihe von Fragen beantworten, die sich auf die Zuordnung des Themas zu einem oder mehreren Lernfeldern, die Beschreibung der Hauptakzente dieser Unterrichtseinheit, die Berücksichtigung der drei Komponenten L, E und R, den Stundenumfang, die Initiierung des Themas durch Schüler oder Lehrkräfte sowie die verwendeten methodischen Formen und Medien bezogen. Diese Angaben wurden teilweise offen, teilweise als geschlossene Antworten erfasst.

Die Qualität der erhaltenen Antworten schwankt zwischen sehr knappen, nicht weiter erläuterten Titeln der Unterrichtseinheiten, die den Lernfeldbezeichnungen der „Unterrichtsvorgaben für das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ entsprechen, und sehr ausführlichen Beschreibungen der behandelten Themen und ihren Schwerpunktsetzungen. Auch die Zuordnung der Themen zu einzelnen Lernfeldern erfolgte sehr unterschiedlich: Es wurden sowohl nur einzelne oder mehrere übergeordnete Lernfelder als auch konkrete Unterthemen innerhalb der einzelnen Lernfelder angegeben. Die Zuordnung von teilweise bis zu 6 Lernfeldern zu einer Unterrichtseinheit ist vor allem Ausdruck des problematischen Aufbaus des derzeit gültigen Lehrplans, der die Lernfelder wenig akzentuiert und starke inhaltliche Überlappungen zwischen ihnen vorsieht. So lässt sich beispielsweise das Thema „Rechte des Kindes“ unter den Lernfeldern 1, 2,

Tabelle 4.1: Lernfelder und inhaltliche Schwerpunkte im Fach LER gemäß den Unterrichtsvorgaben (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 1996, S. 26-27)

<b>Lernfeld 1</b> <b>Menschen als Individuen</b> – ihre Bedürfnisse, Lebensgeschichten, Lebenswelten und Lebensgestaltung	
Klassen 7/8	Klassen 9/10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menschen als unverwechselbare Individuen (1/1)</li> <li>• Vom Kind zum Jugendlichen (1/2)</li> <li>• Lebenswelten (1/3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensphasen und Lebenswege (1/4)</li> <li>• Lebensgestaltung – gestern, heute, morgen (1/5)</li> </ul>
<b>Lernfeld 2</b> <b>Menschen in Gemeinschaft</b> – Wahrnehmen und Gestalten von Beziehungen	
Klassen 7/8	Klassen 9/10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation und Interaktion in Lerngruppe und Klasse (2/1)</li> <li>• Familie und Gleichaltrigengruppe und ihre Rolle im Leben der Jugendlichen (2/2)</li> <li>• Konflikte und Konfliktbewältigung (2/3)</li> <li>• Freundschaft, Liebe, Sexualität (2/4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partnerschaft und Ehe (2/5)</li> <li>• Familie im Wandel (2/6)</li> <li>• Formen menschlichen Zusammenlebens und ihre Gestaltung (2/7)</li> <li>• Zusammenleben mit Fremden u. Menschen die „anders sind“ (2/8)</li> <li>• Vorteile u. Feindbilder in Gegenwart u. Geschichte ... (2/9)</li> </ul>
<b>Lernfeld 3</b> <b>Gefährdungen und Belastungen menschlichen Lebens</b> – mögliche Ursachen, Auswege, Grenzen, Hilfen und das Maß eigener Verantwortung	
Klassen 7/8	Klassen 9/10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Probleme und Belastungen Jugendlicher (3/1)</li> <li>• Zwischen Angst und Vertrauen (3/2)</li> <li>• Sucht und Gewalt (3/3)</li> <li>• Gesundsein und Umgang mit Krankheiten (3/4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grenzerfahrungen menschlichen Lebens (3/5)</li> <li>• Mechanismen von Manipulation und Indoktrination – Wege zur Selbstbestimmung (3/6)</li> <li>• Hilfen b. d. Lebensbewältigung u. d. eigene Verantwortung (3/7)</li> </ul>
<b>Lernfeld 4</b> <b>Auf der Suche nach einem erfüllten und sinnvollen Leben</b>	
Klassen 7/8	Klassen 9/10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wünsche, Vorstellungen und Träume Jugendlicher für ein sinnvolles Leben (4/1)</li> <li>• Stars und Idole, Ideale und Leitbilder (4/2)</li> <li>• „Gutes“, „erfolgreiches“, sinnvolles Leben (4/3)</li> <li>• Verhaltensnormen und Regeln in Familien, Schule und Gruppen (4/4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alltag – Gewohnheit und Rituale (4/5)</li> <li>• Beispielhafte Lebensbilder und Schicksale (4/6)</li> <li>• Der eigene Lebensentwurf: Auf der Suche nach Glück – Selbstverwirklichung und verantwortliches Leben (4/7)</li> <li>• Schuld und Gewissen, Strafe und Vergebung (4/8)</li> <li>• Grundwerte und Menschenrechte – Möglichkeiten des Engagements (4/9)</li> </ul>
<b>Lernfeld 5</b> <b>Die Menschen und ihre Religionen, Weltanschauungen und Kulturen</b>	
Klassen 7/8	Klassen 9/10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begegnungen (5/1)</li> <li>• Feste und Feiern in Kulturen und Religionen (5/2)</li> <li>• Lebensregeln und Gebote (5/3)</li> <li>• Kulturelle Ausdrucksformen von Weltanschauungen und Religionen (5/4)</li> <li>• Lebensbegleitung in Kulturen, Religionen und Weltanschauungen (5/5)</li> <li>• Neue religiöse Bewegungen, Jugendreligionen, Sekten (5/6)</li> <li>• Esoterik, New Age, Okkultismus (5/7)</li> <li>• Engagement in Kulturen, Weltanschauungen und Religionen (5/8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf der Suche nach Sinn und Erfüllung – Antworten verschiedener Weltanschauungen und Religionen (5/9)</li> <li>• Religiöse und philosophische Lehren und ihre Geschichte (5/10)</li> <li>• Frauen und Männer in verschiedenen Religionen, Kulturen und Weltanschauungen (5/11)</li> <li>• Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in unserer Gesellschaft (5/12)</li> <li>• Funktion und Missbrauch von Religionen, Philosophien und Weltanschauungen im Dienst von Macht und Herrschaft (5/13)</li> </ul>
<b>Lernfeld 6</b> <b>Persönliche Lebensgestaltung und globale Perspektiven</b> – Probleme und Chancen	
Klassen 7/8	Klassen 9/10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortliches Zusammenleben in der „Einen Welt“ (6/1)</li> <li>• Recht, Gesetz und Gerechtigkeit – Anspruch und Realität (6/2)</li> <li>• Verantwortung für Leben und Natur (6/3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Idee der Gerechtigkeit in verschiedenen Weltanschauungen und Religionen (6/4)</li> <li>• Alternative Lebenskonzepte und Lebensformen ... (6/5)</li> <li>• Ethos der „Einen Welt“ ... (6/6)</li> <li>• Die Sehnsucht nach Weltfrieden (6/7)</li> </ul>

4 oder 6 bearbeiten, ebenso kann das Thema „Lebensregeln/Lebenslehren“ im Rahmen von Lernfeld 1, 2, 4 oder 5 behandelt werden (vgl. Tab. 4.1). Die ursprüngliche Intention, mit dieser Erhebung inhaltliche Schwerpunktsetzungen anhand der Zuordnung zu den Lernfeldern zu untersuchen, erweist sich damit als nicht durchführbar. Um dennoch Aussagen über die Breite des Themenangebots als auch spezifische Schwerpunkte machen zu können, die sich möglicherweise auch zwischen den untersuchten Jahrgängen unterscheiden, wurden die Themen auf der Basis der von den Lehrkräften angegebenen Bezeichnungen inhaltlich gruppiert. Bei dieser Gruppierung wurde zunächst versucht, die Themengliederung weitgehend an den in den Unterrichtsvorgaben unter den einzelnen Lernfeldern aufgeführten Schwerpunktthemen zu orientieren. Bei Auftreten der oben erwähnten inhaltlichen Überlappungen zwischen einzelnen Lernfeldern erfolgte jedoch eine von den Unterrichtsvorgaben und von der im Fragebogen angegebenen Lernfeldzuordnung unabhängige Zusammenfassung gleicher oder ähnlicher Themen. Da zudem die Konkretheit der Thementitel stark schwankte, ergaben sich insbesondere beim letztgenannten Vorgehen unterschiedlich abstrakte Themenkomplexe, die teilweise den Schwerpunktthemen bzw. ihren untergeordneten Einzelthemen entsprechen, teilweise aber übergeordnete thematische Zusammenfassungen darstellen.

Als weitere Schwierigkeit bei der Auswertung dieses Fragebogenteils ergab sich der Umstand, dass der zeitliche Umfang der berichteten Unterrichtseinheiten sehr stark variiert – er reicht von einer einzelnen Unterrichtsstunde bis zu 20 Stunden im 10. Jahrgang bzw. 36 Stunden im 8. Jahrgang. Geht man davon aus, dass ein Schuljahr – abzüglich der Ferien, Projektwochen, Klassenfahrten, Schulfeste etc. – etwa 38 Schulwochen umfasst, so entsprechen den 36 Unterrichtsstunden 18 Wochen LER-Unterricht in der 8. Klasse, also fast ein halbes Schuljahr. Dieses Rechenbeispiel verdeutlicht, dass die Definition einer Unterrichtseinheit in starkem Maße von der subjektiven Deutung der einzelnen Lehrkraft abhängt. Folglich schwankt die Anzahl der angegebenen Unterrichtsthemen sehr stark von Person zu Person – im Extremfall werden, wie in unserem Rechenbeispiel, nur drei Themen pro Schuljahr aufgelistet. Eine Darstellung der behandelten Themen im LER-Unterricht nur auf der Basis ihrer Nennungen kann daher zu einer Verzerrung der in der Praxis bestehenden curricularen Gestalt von LER führen, da umfassende Unterrichtseinheiten mit demselben Gewicht in die Darstellung eingehen wie kurze. Um dieses Problem zu entschärfen, wurden die Einzelthemen mit der Anzahl der Stunden, die diese Unterrichtseinheit umfasste, gewichtet. Auf diese Art erhält man eine Beschreibung der relativen Gewichtung von Unterrichtsinhalten auf den einzelnen Jahrgangsstufen. Der Nachteil dieses Vorgehens besteht jedoch darin, dass ein Teil der genannten Unterrichtsthemen aufgrund fehlender Angaben zum zeitlichen Umfang nicht berücksichtigt werden kann. Um damit einen systematischen Ausschluss einzelner Themen zu verhindern, wurde geprüft, ob das Fehlen des Stundenumfangs über-

zufällig häufig mit der Angabe bestimmter Themen verbunden ist. Die Analysen ergaben jedoch keinen Hinweis auf das Vorliegen eines solchen Zusammenhangs.

Von den 114 Lehrkräften, die den Fragebogen zur Erfassung des Unterrichtsangebots in LER im Schuljahr 1998/99 ausgefüllt haben (s. Tab. 1.5), wurden insgesamt 760 Themen angegeben. 683 Nennungen entfallen auf die Jahrgangsstufe 8, 77 auf die Jahrgangsstufe 10, wobei 18 bzw. vier dieser Angaben keine Themenbezeichnung, sondern nur eine Lernfeldzuordnung aufweisen. Für die gewichtete Darstellung der behandelten Unterrichtsthemen können aufgrund fehlender Angaben zum Stundenumfang nur 634 Themen der 8. Jahrgangsstufe berücksichtigt werden. Für die 10. Jahrgangsstufe muss eine Gewichtung entfallen, da nur für 73 % der Themen Angaben zum zeitlichen Umfang vorliegen. Die genannten Themen verteilen sich in der 8. Klasse auf insgesamt 43, in der 10. Klasse auf 26 verschiedene Themenkomplexe. Um die Darstellung etwas zu vereinfachen, werden im Folgenden nur die zehn bzw. acht am häufigsten genannten Themenbereiche betrachtet, die im 8. Jahrgang 68 %, im 10. Jahrgang 63 % aller berichteten Unterrichtseinheiten umfassen. In Abbildung 4.1 sind zunächst die zehn häufigsten Themenkomplexe der 8. Jahrgangsstufe wiedergegeben.

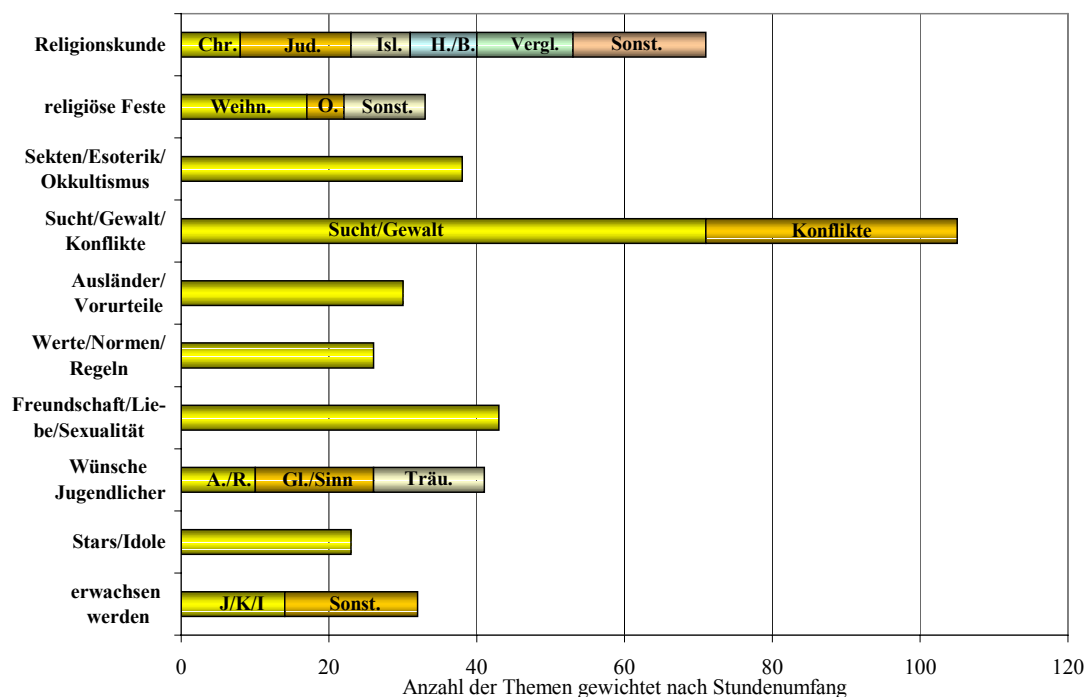


Abbildung 4.1: Die zehn am häufigsten behandelten Themenkomplexe der 8. Jahrgangsstufe (gewichtet nach zeitlichem Umfang der Themen)

Einen Schwerpunkt des LER-Unterrichts dieser Altersgruppe bilden offensichtlich Themen, die sich mit Sucht, Gewalt und Konflikten beschäftigen – diesem Bereich lassen sich knapp 18 % aller genannten Themen zuordnen. Drei Viertel dieser Unterrichtseinheiten haben – entsprechend dem Schwerpunktthema 3/3 der Unterrichtsvorgaben (s. Tab. 4.1) – die Sucht- und Gewaltproblematik zum Gegenstand, das restliche Viertel widmet sich – gemäß dem Schwerpunktthema 2/3 – Konflikten und deren Lösungen. Obwohl die von den Lehrkräften angegebenen Titel in der Mehrzahl wortidentisch mit den Schwerpunktthemen der Unterrichtsvorgaben sind, haben die Lehrerinnen keineswegs diese Themen immer dem Lernfeld 3 bzw. 2 zugeordnet. Dies liegt z. T. daran, dass sie während des Schuljahres mehrere Themen aus diesem Komplex behandelt haben, wobei die einzelnen Themen dann – auch mit Hilfe von Mehrfachnennungen – auf verschiedene Lernfelder verteilt wurden. Andererseits ist die Zuordnung auch Ausdruck einer entsprechenden Akzentuierung des Themas, die zu einer stärkeren Betonung anderer Lernfelder führt.

Am zweithäufigsten werden Themen genannt, die dem „klassisch“ religionskundlichen Bereich angehören: Hierunter fallen Themen, die sich entweder explizit den fünf großen Weltreligionen oder unspezifisch den „Menschen und ihre(n) Religionen“ (erster Teil des Titels von Lernfeld 5, s. Tab. 4.1) zuwenden oder ausgewählte Einzelaspekte unter religionsvergleichender Perspektive betrachten. Selbstverständlich stellen auch die Themenkomplexe „Religiöse Feste“ und „Sekten/Esoterik/Okkultismus“ religionskundliche Gegenstände dar. Ihre getrennte Betrachtung beruht jedoch darauf, dass die Bearbeitung dieser Komplexe stärker kulturgeschichtlich oder sozialwissenschaftlich als religionskundlich angelegt ist (s. u.). Um einen Eindruck zu gewinnen, welche Religionen mit welchem Fokus behandelt werden, wurden die Themen nochmals in sechs Unterrubriken eingeteilt (s. Abb. 4.1):

Unterrichtseinheiten, die sich

- nur mit einer Religion befassen, wurden ihren Gegenständen entsprechend den Rubriken *Christentum (Chr.)*, *Judentum (Jud.)*, *Islam (Isl.)* oder *Hinduismus/Buddhismus (H./B.)* zugeordnet;
- unter vergleichender Perspektive mit mindestens zwei Religionen befassen, wurden der Rubrik *Vergleich (Vergl.)* zugeordnet;
- unspezifisch mit Religion bzw. thematischen Einzelaspekten von Religion ohne explizite Vergleichsabsicht befassen, wurden der Rubrik *Sonstiges (Sonst.)* zugeordnet.

Mit Abstand am häufigsten wird das Judentum als Einzelreligion besprochen, die anderen Religionen werden deutlich seltener, aber in etwa gleichen Anteilen behandelt. Relativ häufig findet eine Betrachtung der Religionen unter vergleichender Perspektive statt, wobei der Vergleich oft mehr als zwei Religionen um-

fasst. In der relativ großen Rubrik *Sonstiges* befinden sich einerseits Themen wie *Wasser in den Religionen*, *Paradiesische Welt(en)*, *Schöpfungsgeschichten*, *Mythen*, *Naturreligionen* oder *Warum glauben Menschen?*, andererseits wurden nur sehr oberflächliche und allgemeine Titel wie *Menschen und ihre Religionen* genannt, die wenig Auskunft über die inhaltliche Fokussierung geben.

Ergänzend zu den unter dem religionskundlichen Komplex ausgewiesenen Themen mit christlichem Schwerpunkt beziehen sich etwa die Hälfte der in der Rubrik „religiöse Feste“ behandelten Themen auf christliche Feste, wobei hier *Weihnachten (Weihn.)*, *Ostern (O.)* oder Pfingsten deutlich dominieren. Unter *Sonstiges* dieses Komplexes sind diejenigen Themen zusammengefasst, die keine konkreten Feste benennen, wohl aber größtenteils christliche Feste zum Gegenstand haben. Nicht enthalten in dieser Rubrik ist die Konfirmation als religiöses Fest, da dieses Fest vorwiegend im Zusammenhang mit der Jugendweihe behandelt wird und als Beispiel für gesellschaftliche Initiationsriten zur Aufnahme Jugendlicher in die Erwachsenenwelt dient. Folglich sind diese Themen dem Komplex „erwachsen werden“ unter dem Kürzel *J/K/I (Jugendweihe/Konfirmation/Initiationsriten)* zugeordnet.

Von relativ untergeordneter Bedeutung im Vergleich zu „klassisch“ religionskundlichen Themen sind Unterrichtseinheiten, die sich mit den sog. neuen Religionen, d. h. mit Sekten, esoterischen Bewegungen oder okkulten Praktiken, die für Jugendliche oftmals besonders attraktiv sind, beschäftigen. Sofern im weitesten Sinne religionskundliche Themen bearbeitet werden, beziehen sie sich zum überwiegenden Teil auf die eher klassischen Weltreligionen. Religiöse bzw. religionskundliche Anteile können über die drei genannten Bereiche hinaus auch andere Themenkomplexe enthalten wie etwa „Werte/Normen/Regeln“, in dem u. a. auch die christlichen Gebote behandelt werden, oder „Ausländer/Vorurteile“, in dem beispielsweise eine Auseinandersetzung mit der islamisch geprägten Kultur der Türken erfolgt. In diesen Themenkomplexen werden jedoch solche Bezüge selten explizit genannt, so dass eine detailliertere Darstellung nicht möglich ist; sie lassen sich aber möglicherweise über die Angaben der Lehrerinnen zur themenspezifischen Berücksichtigung der Komponenten L, E und R aufdecken und beschreiben (s. u.).

Als dritter herausragender Themenkomplex erweist sich der Bereich *Freundschaft/Liebe/Sexualität*, der einen weiteren Schwerpunkt im 8. Jahrgang bildet und vom Titel her dem vierten Schwerpunktthema des Lernfeldes 2 entspricht. Die übrigen Themenkomplexe „Ausländer/Vorurteile“, „Werte/Normen/Regeln“, „Wünsche Jugendlicher“, „Stars/Idole“ oder „erwachsen werden“ haben eher nachrangige Bedeutung. Aufgrund relativ häufiger Nennungen einzelner Themen wurden die beiden Rubriken „Wünsche Jugendlicher“ und „erwachsen werden“ nochmals in drei bzw. zwei Inhaltsbereiche unterteilt. Im Rahmen des erstgenannten Komplexes wurden oft als Einzelthemen *Reichtum und Armut (A./R.)*, *glückliches/sinnvolles Leben (Gl./Sinn)* und *Wünsche und Träume Ju-*



gendlicher (*Träu.*) genannt. Unter dem zweiten Komplex wurden Themen subsumiert, die sich entweder allgemein mit *Initiationsriten* oder mit *Jugendweihe* und *Konfirmation* als besonderer Form der Initiation beschäftigen (*J/K/I*). Unter *Sonstiges (Sonst.)* fallen relativ unspezifische Themen wie „erwachsen werden“ oder „vom Kind zum Jugendlichen“.

Die in Abbildung 4.1 dargestellte Ordnung der Themen in übergreifende Themenkomplexe suggeriert eine klare Abgrenzbarkeit der Themen voneinander, die im Datenmaterial nur bedingt gegeben ist. So enthalten relativ unspezifische Thementitel wie die im vorangegangenen Absatz genannten kaum Informationen über den tatsächlichen Gegenstand der jeweiligen Unterrichtseinheit. Bei konkreteren Angaben müssten solche Themen ggf. anderen oder auch mehreren Rubriken zugeordnet werden, da es – ganz im Sinne des LER-Konzepts – immer auch fließende Übergänge zwischen einzelnen Themenbereichen geben kann (man denke beispielsweise an Themen wie *Allgemeine Menschenrechte*, die sowohl im Rahmen der Ausländerfeindlichkeits- oder Gewalt- bzw. Konfliktproblematik als auch im Rahmen der Werte- und Normendiskussion behandelt werden können). Insofern stellt die vorgenommene Gruppierung in gewisser Weise auch eine recht willkürliche Einteilung dar und lässt nur begrenzte Aussagen über die inhaltliche Gewichtung des LER-Unterrichts zu. Um dennoch näherungsweise zu erfahren, mit welchem inhaltlichen Fokus die Themen innerhalb dieser Themenkomplexe bearbeitet wurden, sollen im Folgenden die Angaben der Lehrkräfte zur Berücksichtigung der drei Komponenten L, E und R herangezogen werden. Diese Angaben spiegeln die subjektive Einschätzung der relativen Bedeutung von L, E und R für das jeweilige Thema wider und können somit als inhaltliche Gewichtung des LER-Unterrichts interpretiert werden.

Mittelt man die Angaben der Lehrkräfte zunächst über alle genannten Themen, so ergibt sich, dass mit weitem Abstand am stärksten die L-Komponente, gefolgt von der E-Komponente Berücksichtigung findet (bei vier Antwortvorgaben, die von 1 = *gar nicht* bis 4 = *sehr stark* reichen, liegt der Mittelwert der L-Komponente bei 3,5, jener der E-Komponente bei 3,2). Diese starke Gewichtung insbesondere der L-Komponente, die bereits schon bei der Darstellung der Themen deutlich wurde, ist allerdings auch konzeptionell bedingt, da L eine Doppelfunktion bei der Unterrichtsgestaltung zukommt: Einerseits ist sie Bestandteil der inhaltlichen Struktur von LER, andererseits dient sie als didaktischer Zugang zu ethischen und religionskundlichen Themen, da die alltäglichen Erfahrungen der Schüler als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit grundlegenden ethischen oder religiösen Fragen herangezogen werden.

Deutlich weniger berücksichtigt wird die R-Komponente, die knapp den theoretischen Mittelpunkt der Antwortskala von 2,5 erreicht. Allerdings variieren hier die Angaben der Lehrkräfte am stärksten (die Standardabweichung von knapp 1,0 liegt um fast ein Drittel höher als bei den beiden anderen Komponenten). Diese Unterschiede können einerseits durch die differierende Nähe einzel-

ner Themen zu religionskundlichen Aspekten, andererseits aber auch durch die unterschiedliche religionskundliche Orientierung der Lehrkräfte bei der Behandlung einzelner Themen bedingt sein. Nähere Auskünfte über die Ursachen der relativ hohen Varianz in der Berücksichtigung der R-Komponente erhält man, wenn die Gewichtung der drei Komponenten nach den Themenkomplexen aufgeschlüsselt wird (s. Abb. 4.2).

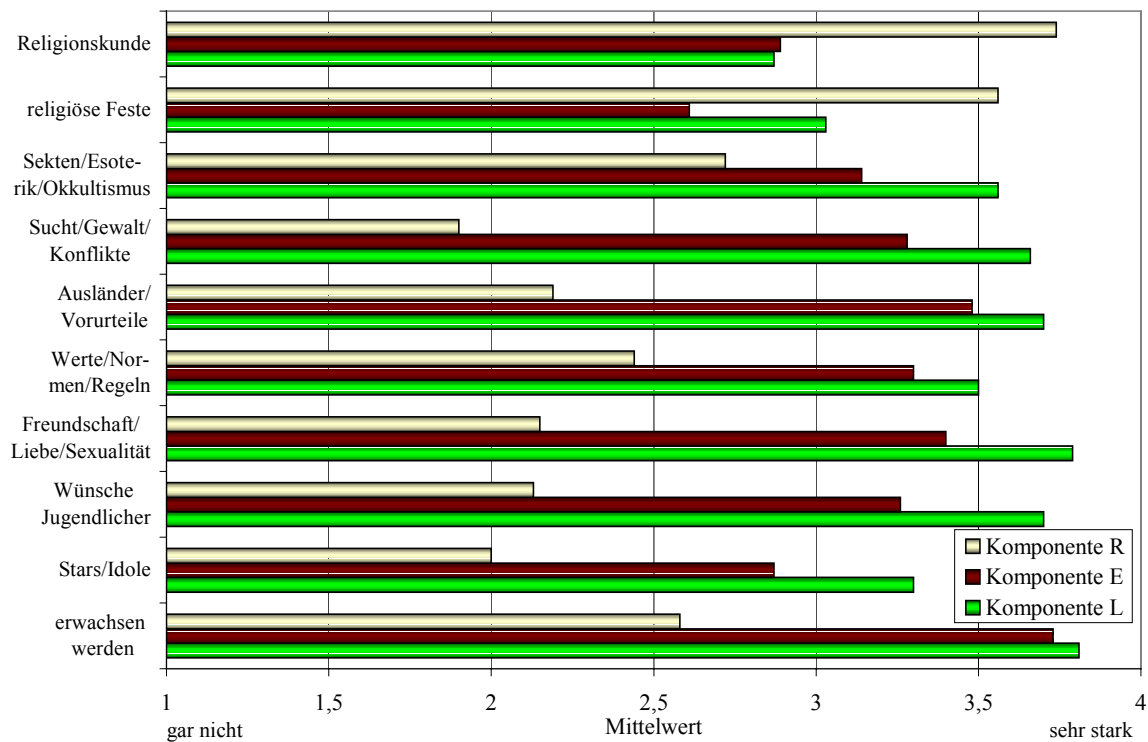


Abbildung 4.2: Berücksichtigung der drei Komponenten L, E und R pro Themenkomplex

Die stärkste Gewichtung erhält die R-Komponente – wie nicht anders zu erwarten – bei den klassisch religionskundlichen Themen und bei der Behandlung religiöser Feste. Hinsichtlich dieser Einschätzung sind sich die Lehrkräfte bemerkenswert einig: die Standardabweichung beträgt nur 0,5 bzw. 0,6 und liegt damit jeweils weit unter der ermittelten Standardabweichung für die Gesamtheit aller genannten Themen. In allen anderen Themenkomplexen erfährt die R-Komponente eine statistisch signifikant geringere Bedeutung. Dennoch ergeben sich auch zwischen diesen acht Bereichen noch Unterschiede in der Berücksichtigung dieser Komponente: Im Vergleich zum Themenkomplex „Sucht/Gewalt/Konflikte“ ist R bei Themen, die dem Bereich „Sekten/Esoterik/Okkultismus“ bzw. „erwachsen werden“ zugehören, stärker enthalten. Hier bestehen allerdings mit Standardabweichungen von 0,8 bzw. 0,9 auch die größten Unterschiede zwischen den Angaben der Lehrkräfte. Die große Varianz beim Themenkomplex „erwachsen werden“ ist darauf zurückzuführen, dass Themen, die die Konfirmation beispielhaft für Initiationsriten behandeln, stärker religionskundlich

orientiert sind als andere Themen dieses Komplexes. Aber auch die religionskundliche Verankerung der Diskussion über Sekten, esoterische Bewegungen oder okkulte Praktiken variiert offensichtlich sehr stark zwischen den Lehrkräften, und zwar unabhängig von der diesen Diskussionen zugemessenen lebenspraktischen Relevanz, die – wenn auch ebenfalls mit relativ starker Varianz – als sehr hoch eingeschätzt wird. Kaum Berücksichtigung findet die R-Komponente bei den übrigen sechs Themenbereichen – dort wurden mehrheitlich die Antwortvorgaben *weniger* und *gar nicht* angekreuzt.

Fast antipodisch hierzu verhält sich die Gewichtung der L- und E-Komponente: Diese erfahren in den sechs Komplexen mit die höchste Beachtung, in den beiden besonders religionskundlich orientierten Bereichen hingegen die niedrigste. Dieser Befund lässt sich auch anhand von Korrelationen bestätigen: Zwischen der R- und der L-Komponente besteht ein substantiell negativer Zusammenhang ( $r = -0,31^{16}$ ), zwischen der L- und E-Komponente ein substantiell positiver ( $r = 0,36$ ). Allerdings findet sich kein Zusammenhang zwischen der Berücksichtigung von R und E. Einzige Ausnahme von diesem Befundmuster ist der Themenkomplex „erwachsen werden“. Hier werden trotz relativ starker religionskundlicher Orientierung die beiden anderen Komponenten am höchsten gewichtet. Womit insbesondere die starke Gewichtung der E-Komponente zusammenhängt, muss an dieser Stelle offen bleiben, da keine näheren Informationen über die inhaltliche Fokussierung der einzelnen Themen dieses Komplexes vorliegen. Auch die ethische Diskussion über Kinderrechte oder allgemeine Menschenrechte nach der UN-Konvention kann hier als Erklärung nicht herangezogen werden, da solche Themen – auch wenn sie laut den Unterrichtsvorgaben zum Schwerpunktthema 1/2 „Vom Kind zum Jugendlichen“ gehören – zu einer eigenen Gruppe zusammengefasst wurden.

Bewertet man die Ergebnisse unter dem Aspekt, inwieweit die Unterrichtspraxis eher dem Integrations- oder Komponentenmodell entspricht, so muss festgehalten werden, dass – zumindest nach Einschätzung der Lehrkräfte – bei der Mehrzahl der Themen keine integrierende Betrachtung von L, E und R erfolgt. Die größte Schwierigkeit einer integrativen Behandlung der Unterrichtsthemen liegt offensichtlich bei der adäquaten Einbeziehung der R-Komponente, die am ehesten zu gelingen scheint, wenn religionsnahe Gegenstände thematisiert werden. Hier ergibt sich jedoch ein Dilemma zwischen der integrativen Behandlung und der beabsichtigten Schülerorientiertheit von Themen, da religionsnahe Unterrichtseinheiten am wenigsten von Schülern gewünscht und durch sie initiiert werden (s. Abb. 4.3).

---

<sup>16</sup> Der Korrelationskoeffizient  $r$  kann Werte von  $-1$  bis  $+1$  annehmen. Der Wert „0“ bedeutet, dass kein Zusammenhang zwischen den beiden betrachteten Variablen besteht; ein Wert  $> 0$  zeigt einen positiven, ein Wert  $< 0$  einen negativen Zusammenhang an.

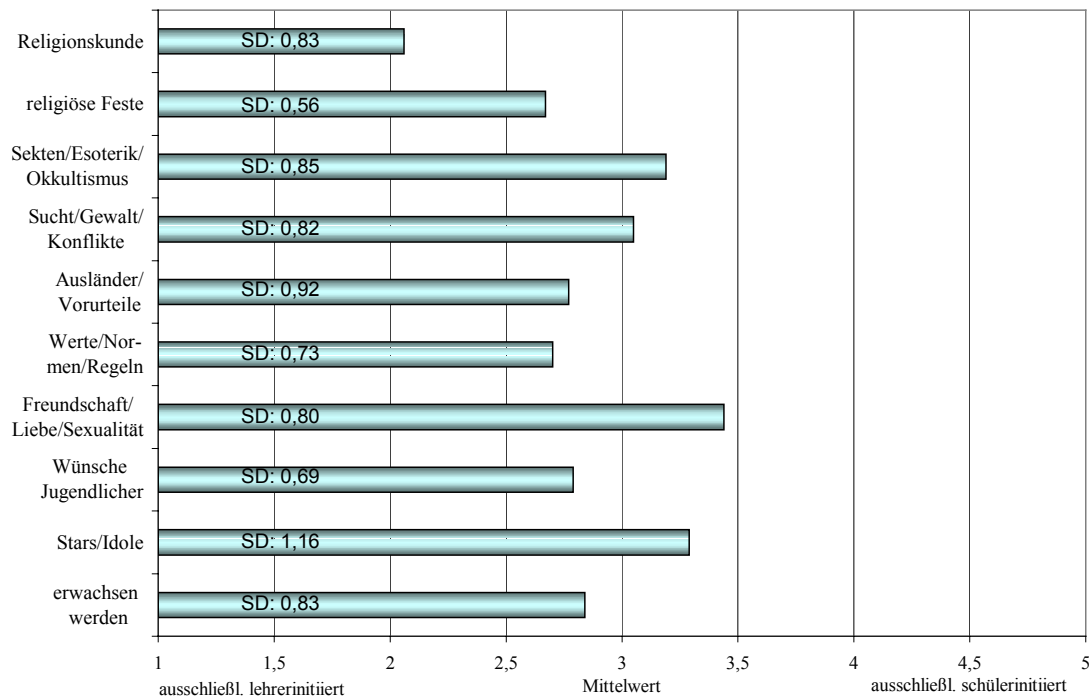


Abbildung 4.3: Ausmaß der Schülerinitiative für behandelte Themen nach Themenkomplex

Am ehesten werden von Schülern nach Aussagen der Lehrkräfte Themen aus den Bereichen „Sekten/Esoterik/Okkultismus“, „Sucht/Gewalt/Konflikte“, „Freundschaft/Liebe/Sexualität“ und „Stars/Idole“ initiiert (hier unterscheiden sich die Angaben statistisch signifikant von jenen für religionskundliche Themen) – Bereiche, in denen – mit Ausnahme des ersten – eine Integration der drei Komponenten am wenigsten gelingt. Allerdings schwanken die Einschätzungen der Lehrkräfte in einigen Bereichen beträchtlich, was z. T. durch Ausreißer bedingt ist. So ist die hohe Variation im Bereich „Stars/Idole“ darauf zurückzuführen, dass bei einem Thema dieses Komplexes angegeben wurde, es sei ausschließlich von der Lehrkraft initiiert worden. Ebenso fällt die Angabe bei einer Unterrichtseinheit des Ausländerkomplexes aus dem üblichen Rahmen: hier wurde einmal angegeben, dass das Thema ausschließlich von Schülern initiiert worden sei. Trotz der z. T. nicht trivialen Unterschiede zeigen die Angaben jedoch deutlich, dass selbst in einem so betont schülerorientierten Fach wie LER die Auswahl der Themen häufiger von den Lehrkräften als den Schülern vorgenommen wird. Offensichtlich gelingt es den Lehrerinnen nur in begrenztem Umfang, die Schüler zur Initiative von Themen zu motivieren. Die Realisierung solch pädagogischer Innovationen gelingt möglicherweise nur dann, wenn sie nicht bei isolierten Maßnahmen für einzelne, zumal randständige Fächer stehen bleibt.

Allerdings erhebt sich hier die Frage, ob die Unterschiede in der Involviertheit von Schülern bei der Auswahl von Unterrichtsthemen nicht auch durch die Gestaltung dieser Themen bedingt sind. So ließe sich beispielsweise vermuten, dass

insbesondere bei R-Themen eher konventionelle Unterrichtsmethoden und -medien verwendet werden, die das Engagement der Schüler nur wenig fördern. Die mangelnde Initiative der Schüler bei R-Themen ließe sich dann z. T. auf die in der Vergangenheit erfahrene konventionelle Gestaltung solcher Themen zurückführen. Die Lehrkräfte sollten pro Unterrichtseinheit angeben, ob sie bestimmte Unterrichtsmedien und -methoden bei der Bearbeitung verwendet haben. In Abbildung 4.4 ist zunächst die prozentuale Häufigkeit der Nutzung verschiedener Medien und methodischen Formen über alle 10 Themenkomplexe hinweg wiedergegeben.

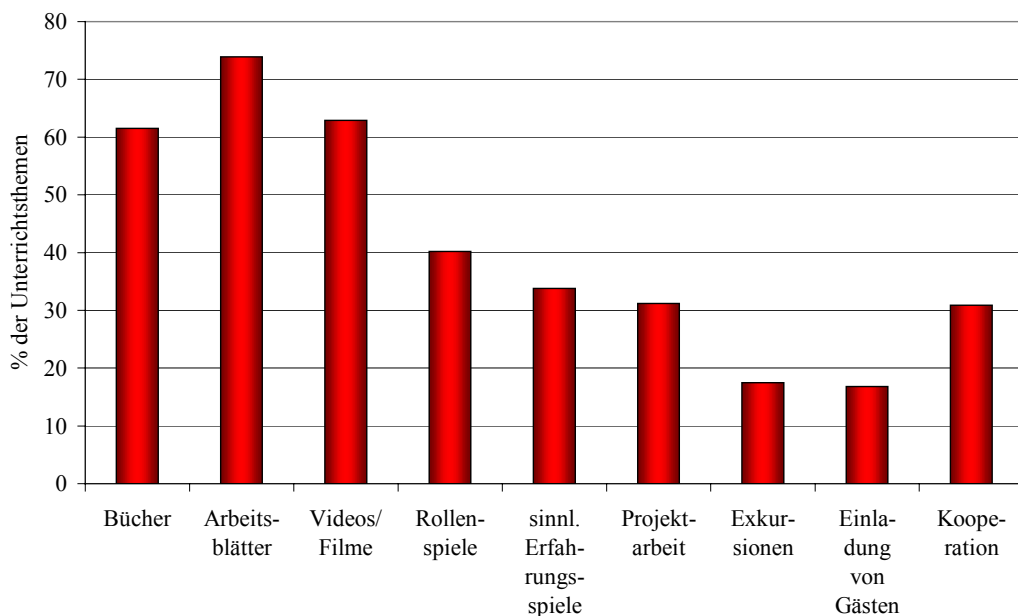


Abbildung 4.4: Prozentualer Anteil verwendeter Unterrichtsmedien und methodischer Gestaltungsformen in allen 10 Themenkomplexen

Neben eher konventionellen Unterrichtsmedien wie Büchern und Arbeitsblättern kommen relativ häufig auch Videos und Filme zum Einsatz – immerhin bei über 60 % aller genannten Themen. Als methodische Gestaltungsformen werden relativ häufig Rollenspiele und, in etwas geringerem Umfang, sinnliche Erfahrungsspiele<sup>17</sup> sowie Projektarbeitsformen verwendet. Exkursionen und die Einladung von externen Gästen finden zwar deutlich seltener statt, ihr Anteil von etwa 18 % an allen Unterrichtseinheiten liegt aber sicherlich weit über dem in anderen Schulfächern üblichen Rahmen. Schließlich finden 30 % aller Themen in Kooperation mit anderen statt, wobei sich die Wahl des Kooperationspartners nicht auf Fachkollegen oder Kollegen anderer Fächer beschränkt, sondern auch Kooperationen mit außerschulischen Personen (z. B. Pfarrern) oder Institutionen (z. B. Suchtberatungseinrichtungen) einschließt.

<sup>17</sup> Mit sinnlichen Erfahrungsspielen sind Spiele gemeint, bei denen beispielsweise Gegenstände erastet werden müssen.

Um zu überprüfen, ob ein überzufälliger Zusammenhang zwischen Medien- und Methodeneinsatz einerseits sowie der inhaltlichen Ausrichtung eines Themas andererseits besteht, wurden die Angaben der Lehrkräfte nach den 10 Themenkomplexen aufgebrochen. In Tabelle 4.2 sind die überzufälligen Assoziationen<sup>18</sup> zwischen Themenkomplex und Gestaltungsformen des Unterrichts dargestellt. Überzufällige Zusammenhänge ergeben sich jedoch nur relativ zur Grundrate des jeweiligen unterrichtlichen Gestaltungsmerkmals. So erscheint der Videoeinsatz bei 68 von 103 religionskundlichen Themen (= 66 %) als bedeutsam, doch legt man den Gesamteinsatz von Videos bei allen genannten Themen von knapp 63 % zugrunde (s. Abb. 4.4), erweist sich die Verwendung dieses Mediums für die Behandlung religionskundlicher Fragestellungen als wenig informativ.

Tabelle 4.2: Themenkomplexe und überzufälliger Medien- und Methodeneinsatz

<b>Themenkomplex</b>	<b>Positiv-Assoziationen</b>	<b>Negativ-Assoziationen</b>
Religionskunde	Exkursionen (34,3 %)	Rollenspiele (11,3 %) sinnl. Erfahrungsspiele (16,9 %)
religiöse Feste		Rollenspiele (9,4 %)
Sekten/Esoterik/ Okkultismus		Rollenspiele (16,7 %) Kooperation (8,8 %)
Sucht/Gewalt/Konflikte	Rollenspiele (60,6 %) Videos (72,7 %) Gäste (35,0 %)	
Ausländer/Vorurteile		Projekte (10,7 %)
Werte/Normen/Regeln		Videos (34,6 %)
Freundschaft/Liebe/ Sexualität	Rollenspiele (78,0 %) sinnl. Erfahrungsspiele (48,8 %) Kooperation (47,6 %)	
Wünsche Jugendlicher		Videos (30,8 %) Gäste (4,9 %)
Stars/Idole		Rollenspiele (17,4 %) sinnl. Erfahrungsspiele (8,7 %)
Erwachsen werden	Rollenspiele (63,3 %)	

Die Ergebnisse zeigen zunächst in der Tat Zusammenhänge zwischen Gestaltungsformen und Themenkomplex. So werden bei religionskundlichen Themen überproportional häufig Exkursionen durchgeführt, dafür aber selten Rollenspiele-

<sup>18</sup> Als Maß für einen überzufälligen Zusammenhang wurde ein standardisiertes Residuum mit einem Wert von mindestens  $\pm 2,0$  festgelegt.

le oder sinnliche Erfahrungsspiele eingesetzt. Rollenspiele eignen sich offensichtlich besonders gut bei Themen, die den Bereichen „Sucht/Gewalt/Konflikte“, „Freundschaft/Liebe/Sexualität“ oder „Erwachsen werden“ zugehören. So werden beispielsweise im erstgenannten Themenkomplex moralische Konflikte oft in Form von Rollenspielen dargestellt. Geringe Verwendung hingegen finden Rollenspiele neben dem religionskundlichen Bereich in den Themenkomplexen „religiöse Feste“, „Sekten/Esoterik/Okkultismus“ und „Stars/Idole“. Diese drei Bereiche zeichnen sich zusammen mit den Komplexen „Ausländer/Vorurteile“, „Werte/Normen/Regeln“ und „Wünsche Jugendlicher“ vor allem durch die Abwesenheit von Positiv-Assoziationen aus – für diese Themengebiete lassen sich keine besonders typischen, sondern ausschließlich untypische Gestaltungsformen des Unterrichts identifizieren.

Insgesamt geben die Ergebnisse dieser Analysen keinen Hinweis darauf, dass ein Zusammenhang zwischen dem Engagement der Schüler und einer eher konventionellen Unterrichtsgestaltung besteht: Die vier o. g. Themenkomplexe „Sekten/Esoterik/Okkultismus“, „Sucht/Gewalt/Konflikte“, „Freundschaft/Liebe/Sexualität“ und „Stars/Idole“, bei denen laut Auskunft der Lehrkräfte am ehesten Themen von Schülern vorgeschlagen werden, weisen ein ganz unterschiedliches Gestaltungsmuster auf. Stärkeren Einfluss auf die inhaltliche Involviertheit von Schülern scheint die Nähe bzw. Ferne zu ihrer alltäglichen Lebenswelt zu haben.

Wie sieht nun die Situation für den LER-Unterricht der Jahrgangsstufe 10 aus? Im Gegensatz zur Darstellung der Ergebnisse für die 8. Jahrgangsstufe muss die Beschreibung hier deutlich kürzer und weniger detailliert ausfallen, da aufgrund des geringen Stichprobenumfangs keine Aufsplittung nach Themenbereichen möglich ist. Um dem Leser dennoch einen Eindruck über die behandelten Themen zu geben, werden in Abbildung 4.5 zunächst die 8 Themenkomplexe vorgestellt, denen am häufigsten die genannten Unterrichtseinheiten zugeordnet werden können.

In der 10. Jahrgangsstufe finden sich sieben der acht Themenkomplexe, die am häufigsten Bestandteil des LER-Unterrichts der 8. Klasse sind, wieder. Nicht oder kaum noch erwähnt werden Themen, die den Komplexen „religiöse Feste“, „Stars/Idole“ und „Ausländer/Vorurteile“ zugeordnet werden können. Während der Verzicht auf die beiden erstgenannten Themenbereiche vermutlich dem fortgeschrittenen Alter und veränderten Interessen der Schüler zuzuschreiben ist, lässt sich die geringe Bedeutung des dritten Komplexes wohl auf den parallel stattfindenden Unterricht in Politischer Bildung zurückführen, dem im stärkeren Maße die Aufgabe zufällt, solche Themen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Neu hinzu kommt der Themenbereich „Sterben/Tod“, der mit zunehmendem Alter der Jugendlichen, auch durch eigene Erlebnisse im Familien- oder Bekanntenkreis, an Bedeutung gewinnt.

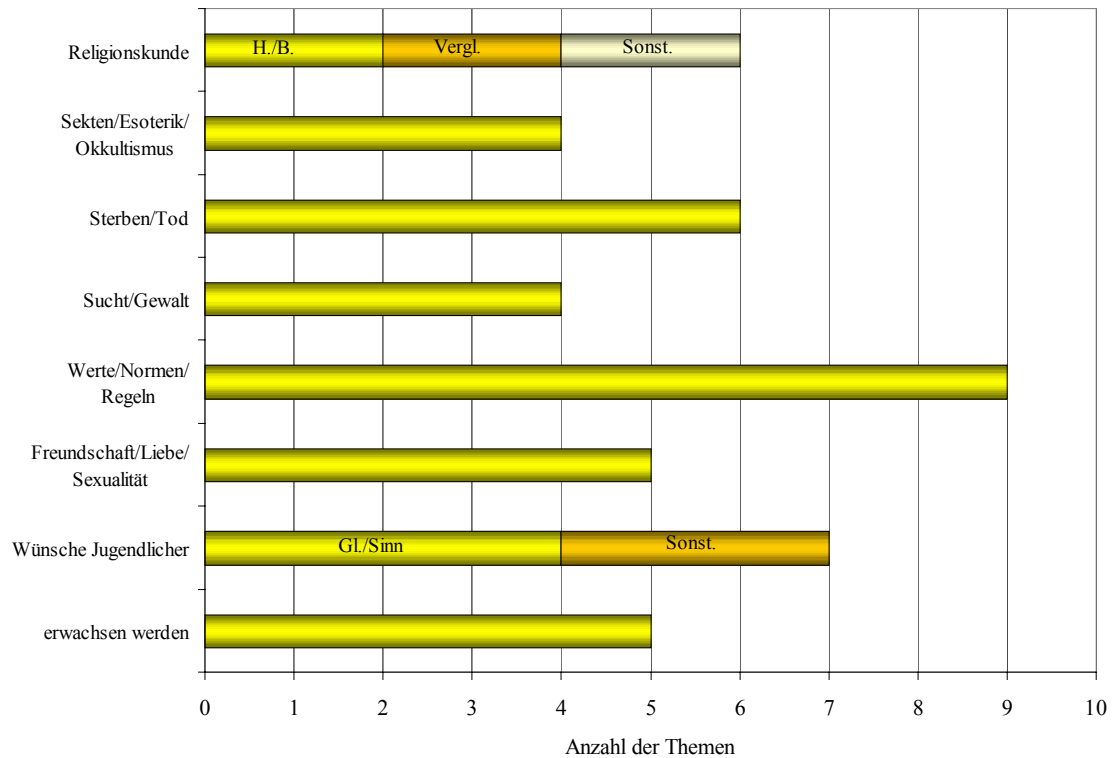


Abbildung 4.5: Die acht am häufigsten behandelten Themenkomplexe der 10. Jahrgangsstufe

Eine Interpretation der Gewichtung der einzelnen Themenkomplexe gegeneinander scheint aus methodischer Sicht nicht ratsam, da die Themenanzahl pro Bereich sehr klein ist (maximal neun Nennungen) – eine rein zufällige Verteilung kann somit nicht ausgeschlossen werden. Versucht man dennoch eine Deutung, so scheinen stärker Themen in den Vordergrund zu treten, die sich besonders mit moralisch, ethischen oder philosophischen Aspekten des Lebens beschäftigen, wie dies typischerweise für die Bereiche „Religionskunde“, „Sterben/Tod“ und „Werte/Normen/Regeln“ oder die Unterrubrik „Glück/Sinn“ des Bereichs „Wünsche Jugendlicher“ zutrifft.

Diese Interpretation lässt sich mit Hilfe der Lehrerangaben zur Berücksichtigung der drei Komponenten von LER überprüfen. Für diesen Zweck wurden die Angaben der Lehrkräfte für die 8. und 10. Jahrgangsstufe einander gegenübergestellt. Da es sich bei den Lehrkräften der 10. Jahrgangsstufe vorwiegend um ehemalige Modellversuchslehrerinnen handelt und diese sich hinsichtlich der allgemeinen Gewichtung religionskundlicher, moralisch-ethischer oder lebensgestalterischer Ziele tendenziell (s. Abb. 3.2), der themenbezogenen Berücksichtigung der drei Komponenten statistisch signifikant (stärkere Gewichtung der L-Komponente) von den anderen Lehrkräften unterscheiden, wurden nur die Angaben der Modellversuchslehrerinnen für diese Analysen verwendet.



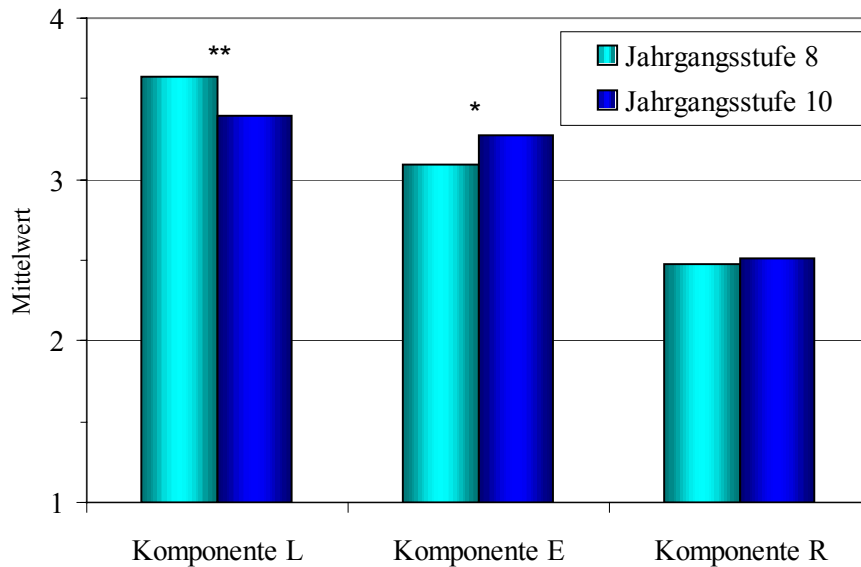


Abbildung 4.6: Berücksichtigung von L, E und R nach Jahrgangsstufe (Modellversuchslehrkräfte; Angaben über alle genannten Themen gemittelt)

Abbildung 4.6 zeigt die Berücksichtigung der drei Komponenten in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (statistisch signifikante Unterschiede sind mit einem Stern, hochsignifikante mit zwei Sternen gekennzeichnet). In der Tat lässt sich die oben geäußerte Vermutung einer stärkeren Berücksichtigung moralisch-ethischer Ziele in der 10. Jahrgangsstufe bestätigen. Verbunden ist dies mit einer Zurücknahme der L-Komponente, so dass nun beiden Komponenten dieselbe Gewichtung zukommt. Nach wie vorher erhält die R-Komponente jedoch einen deutlich geringeren Stellenwert.



## **5 LER aus der Sicht von Schülern**

Das vorliegende Kapitel nimmt eine Beschreibung des LER-Unterrichts aus Schülersicht unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten vor, die zunächst in jeweils eigenständigen Teilkapiteln behandelt werden: Unter dem ersten Gesichtspunkt geht es um die Frage, welche Akzeptanz das Fach LER bei den betroffenen Schülern genießt. Da es sich hier um persönliche Wertschätzungen handelt, wird diese Frage auf der Basis der individuellen Angaben der Schüler untersucht. Unter dem zweiten Aspekt wird der Frage nachgegangen, wie der Unterricht in LER von den Schülern wahrgenommen wird. Zu diesem Zweck werden die Angaben der Schüler zum Unterricht auf Klassen- bzw. Lerngruppenebene aggregiert. Diese Aggregation ist vor allem deshalb notwendig, weil es sich beim Erleben von Unterricht um eine kollektive Erfahrung handelt, die entsprechend mit kollektiven Maßen erfasst werden muss.

In einem dritten Teilkapitel werden die beiden bisher getrennt betrachteten Aspekte zusammengeführt, indem die Frage untersucht wird, in welchem Ausmaß die Akzeptanz des Fachs LER bei Schülern durch die wahrgenommene Qualität des Unterrichts bestimmt wird. Auch diese Fragestellung wird auf der Ebene kollektiver Einschätzungen der Unterrichtsqualität und der Akzeptanz von LER bearbeitet. Das Kapitel endet schließlich mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und der Diskussion ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung des Fachs LER.

### **5.1 Zur Akzeptanz von LER**

Im folgenden Abschnitt werden die Akzeptanzmerkmale des LER-Unterrichts aus Schülersicht untersucht. Hierzu wird eine Teilstichprobe des Schülerdatensatzes, der bereits in Kapitel 1 (vgl. Tab. 1.2) beschrieben wurde, herangezogen: die 1.936 Schüler, die zum Zeitpunkt der Befragung den LER-Unterricht besucht haben.

Auf Schülerebene stehen insgesamt drei Indikatoren zur Verfügung, die verschiedene Aspekte der Wertschätzung von LER messen: a) Der Grad der Beliebtheit des Unterrichtsfaches LER, b) die Einschätzung der Wichtigkeit von LER und c) die Zufriedenheit mit LER. Im Folgenden soll anhand dieser drei Indikatoren herausgearbeitet werden, welche Bedeutung die Schüler dem neuen Fach – auch im Vergleich zu bereits etablierten Fächern – zuschreiben.

### 5.1.1 LER als Lieblingsfach und Lieblingsthemen im LER-Unterricht

#### LER als Lieblingsfach

Mit der offenen Frage „Welche Schulfächer magst Du persönlich am liebsten?“ wurden die Schüler gebeten, maximal drei Lieblingsfächer anzugeben. Insgesamt wurden 27 verschiedene Schulfächer in 5.288 Antworten von knapp 97 % der Acht- und Zehntklässler als Lieblingsfächer genannt. Die 1.851 Befragten, die auf diese Frage antworteten, nutzten überwiegend die Möglichkeit, drei Fächer nennen zu können. Abbildung 5.1 gibt die Verteilung dieser Antworten wieder. In der Grafik sind nur jene Fächer abgebildet, die von wenigstens 10 % der Schüler als eines ihrer drei Lieblingsfächer ausgewiesen wurden. Die elf herausgefilterten Lieblingsfächer entfallen auf knapp 90 % aller gegebenen Antworten.

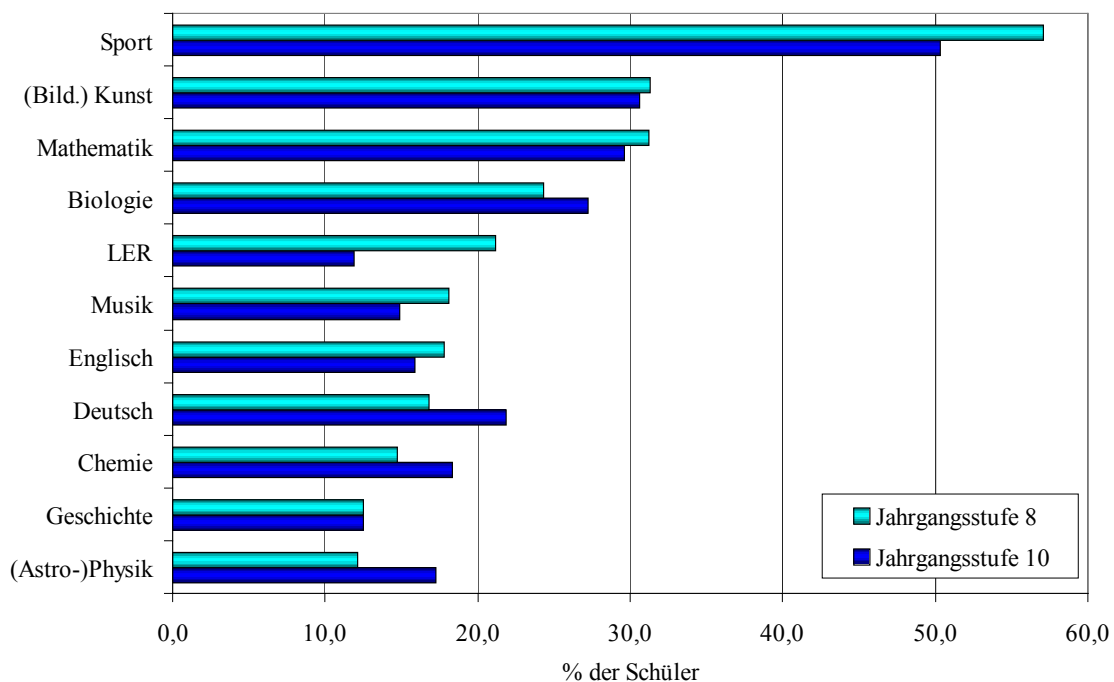


Abbildung 5.1: Lieblingsfächer der LER-Schüler getrennt nach Jahrgangsstufen

Die Abbildung zeigt die Rangfolge nach Beliebtheitsgrad der Unterrichtsfächer aus Sicht der LER-Schüler getrennt nach den Klassenstufen 8 und 10. Knapp 19 % der LER-Schüler auf der Jahrgangsstufe 8 nannten das Fach LER als eines ihrer drei Lieblingsfächer, was LER im Vergleich zu den anderen Lieblingsfächern der Schüler auf Rang 5 der 22 angegebenen bzw. 11 ausgewiesenen Fächer platziert. Damit ist das Fach LER bei den Schülern der 8. Klasse vergleichsweise stark beliebt. Vergleicht man diese Einschätzung mit den Zehntklässlern, wird deutlich, dass die Schüler der Jahrgangsstufe 8, mit einem Anteil von etwa einem Fünftel, LER weit häufiger als ihr Lieblingsfach ausweisen als

Schüler der Jahrgangsstufe 10. Dort findet sich lediglich ein Achtel der Schüler, die LER als Lieblingsfach bezeichnen, wodurch das Fach in dieser Teilgruppe auf Rang 11 zurückfällt.

Betrachtet man beide Jahrgangsstufen zusammen (in der Abb. nicht dargestellt), nimmt LER in der Rangfolge der beliebten Unterrichtsfächer Platz 7 ein. Mit insgesamt 5,8 % aller Antworten benennen dann ein Sechstel aller Schüler LER als eines ihrer drei Lieblingsfächer. Obwohl dieser Befund deutlich macht, dass LER bei Schülern der höheren Jahrgangsstufen unbeliebter ist, kann LER als eines der favorisierten Fächer der LER-Schüler insgesamt bezeichnet werden.

Da im LER-Unterricht zum Zeitpunkt der Erhebung keine Zensurenvergabe erfolgte (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 1996, S. 48; Kap. 1), wird im Folgenden überprüft, ob dieser Umstand zur Beliebtheit des Unterrichtsfaches LER beiträgt. Für diesen Zweck kann eine Frage des Schülerfragebogens herangezogen werden, die den Wunsch nach Benotung im Fach LER erfasst. Betrachtet man zunächst alle Schüler, so überwiegt der Wunsch nach Zensurierung: Über 80 % der Befragten hätten gerne eine Note, die sich auch auf dem (Abgangs-)Zeugnis niederschlägt. Damit bestätigen die Ergebnisse die Einschätzungen der im Rahmen der Schulerkundungen befragten Lehrkräfte, die vermehrt darauf hinwiesen, dass von Schülern oft eine Zensur in LER gewünscht würde. Trennt man die Antworten der Schüler nach Klassenstufe und Beliebtheit von LER, so lassen sich in der Tat Zusammenhänge zwischen dem Notenwunsch und der Nennung von LER als Lieblingsfach erkennen: Auf beiden Klassenstufen ist bei den Schülern mit LER als Lieblingsfach der Anteil der Schüler, die eine Benotung wünscht, hoch signifikant unterrepräsentiert, während in der Gruppe, die LER als Lieblingsfach *nicht* nennt, diejenigen, die sich eine Benotung wünschen, hoch signifikant überrepräsentiert sind. Noch ausgeprägter sind diese Unterschiede auf der Jahrgangsstufe 10.

Dieses Resultat bestätigt somit die o. g. Annahme, dass sich die Beliebtheit von LER zu einem wesentlichen Teil auf die zum Zeitpunkt der Erhebung bestehende Zensurenfreiheit innerhalb dieses Fachs zurückführen lässt. Eine mögliche Erklärung für die ausgeprägteren Unterschiede auf der Jahrgangsstufe 10 ist, dass hier verstärkt Nutzenüberlegungen der Schüler im Hinblick auf das bevorstehende Abgangszeugnis relevant werden.

Dies lässt vermuten, dass bessere Schüler LER weniger häufig als ihr Lieblingsfach ausweisen als schlechtere Schüler. Um diesen potentiellen Zusammenhang zu überprüfen, werden die beiden Schülergruppen mit und ohne LER-Lieblingsfachnennung hinsichtlich ihres Zensuredurchschnitts miteinander verglichen. Hierzu wird aus den im Fragebogen erfragten Zensuren in den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache eine Durchschnittsnote gebildet. Unter

Berücksichtigung von Jahrgangsstufe und Schulform lassen sich keine aussagekräftigen Leistungsunterschiede zwischen den beiden Schülergruppen ermitteln. Die Wahl von LER als Lieblingsfach ist damit unabhängig von dem Leistungsstand eines Schülers in den Hauptfächern.

Im folgenden Abschnitt werden die Lieblingsthemen der Schüler im LER-Unterricht des Schuljahres 1998/99 vorgestellt und mit den insgesamt in diesem Schuljahr behandelten Unterrichtsthemen (vgl. Kap. 4) verglichen. Auf diese Weise soll überprüft werden, ob die während der Schulerkundungen häufig geäußerte Lehrereinschätzung, dass die Schüler vor allem Themen aus dem Bereich *Lebensgestaltung* bevorzugten, anhand der vorliegenden Daten bestätigt werden kann.

### *Lieblingsthemen im LER-Unterricht*

Die Schüler wurden gebeten, ihre LER-Lieblingsthemen in der offenen Frage „Welches von den Themen, die Ihr in diesem Schuljahr besprochen habt, hat Dir am besten gefallen?“ anzugeben. Insgesamt beantworteten 1.637 LER-Schüler diese Frage, was einem Anteil von 85,7 % der Untersuchungsstichprobe entspricht. Obwohl die Schüler nur um die Nennung ihres beliebtesten Themas gebeten wurden, sind z. T. bis zu drei Antworten gegeben worden. D.h., insgesamt wurden 1.832 LER-Lieblingsthemen erfasst. Die Themen wurden in einem weiteren Schritt inhaltlich kategorisiert. Während des Kodierungsverfahrens wurden 401 Nennungen ermittelt, die sich entweder aufgrund zu ungenauer Angaben nicht klassifizieren ließen, Spaßangaben waren oder sich allgemeiner auf angewandte Unterrichtsformen oder -mittel bezogen. Diese Nennungen gehen in die folgenden Analysen nicht ein. Die verbleibenden 1.431 Antworten beziehen sich nunmehr auf insgesamt 1.253 LER-Schüler, was immerhin knapp 75 % der Probanden entspricht.

Auffällig ist, dass die Frage von Schülern der Jahrgangsstufe 8 mit einem Anteil von gut 69 % relativ häufiger beantwortet wurde als von Schülern der Jahrgangsstufe 10 mit einem Anteil von etwa 57 %. Diese niedrigere Antwortbereitschaft der Zehntklässler wird allerdings durch die Nennung mehrerer Themen ausgeglichen. Insgesamt war die Antwortbereitschaft bei Schülern, die LER als Lieblingsfach bezeichneten, deutlich größer als bei anderen.

Um die Lieblingsunterrichtsthemen der Schüler mit den im Unterricht behandelten Themen aus den Lehrerangaben vergleichen zu können, wurde eine Kategorisierung der Schülerangaben analog dem weiter vorne beschriebenen Vorgehen angestrebt (vgl. Kap. 4). Aufgrund der z. T. nur schlagwortartigen Schülerangaben wurde allerdings eine eindeutige Zuordnung deutlich erschwert. Dass sich die Themenangaben der Schüler sowohl in ihrer inhaltlichen Zuordnung als auch

in ihrer Quantität von den Lehrerangaben unterscheiden (vgl. Kap. 4), ist somit evident.

Die in Abbildung 5.2 dargestellten acht Bereiche enthalten 29 der 42 genannten Themenkomplexe. Sie beziehen sich jeweils auf wenigstens 4 % der LER-Schüler mit gültigen Antworten<sup>19</sup>. Die abgebildeten Themenkomplexe schließen insgesamt gut 94 % aller kategorisierten Nennungen ein.

Analog zu den von den Lehrern genannten Unterrichtsthemen (vgl. Abb. 4.1) werden auch hier Themen aus dem Komplex „Sucht/Gewalt“ mit gut 26 % aller Nennungen von knapp 30 % der Schüler am häufigsten aufgeführt. Diese Rubrik wurde analog zu dem Themenkomplex „Sucht/Gewalt“ der Lehrerantworten gebildet, wobei hier zusätzlich die beiden Bereiche „Konflikte/Kommunikationstheorien“ (Ko./Ko.) und „Krieg“ zugeordnet wurden. Der Themenbereich, der hier mit „Konflikte/Kommunikationstheorie“ bezeichnet ist, bezieht sich zu etwa 71 % auf Schülerantworten, die das Lieblingsthema „Halt’s Maul Du blöde Sau“ benennen. Da dieses spezielle Thema vor allem der Einübung von Verhaltensregeln in Konfliktsituationen dient und somit eine präventive Maßnahme zur Gewaltvermeidung darstellt, wurde es dem Komplex „Sucht/Gewalt“ zugeordnet. Ferner wurde hier das eher tagespolitische Thema „Krieg“, mit dem ebenso eine Form von Gewalt behandelt wird und das vor allem die Nennungen „Kosovokrieg“ enthält, zugeordnet.

Der erzeugte Themenkomplex „Sucht/Gewalt“ besteht zu über vier Fünfteln aus Themen des Lernfeldes 3, Unterpunkt 3 (im Folgenden Lf. 3/3; vgl. Tab. 4.1, Kap. 4)<sup>20</sup>, während sich die weiteren knapp 20 % auf die Lernfelder 6/7 (Krieg) und 2 (Ko./Ko.) beziehen.

Der quantitativ zweitgrößte Komplex umfasst mit insgesamt 276 Nennungen Themen, die in der Abbildung 5.2 mit „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ (Liebe/Freund./Sex.) überschrieben sind. In diesem Bereich sind zu über 90 % Themen des gleichnamigen Lernfelds „Freundschaft, Liebe, Sexualität“ (Lf. 2/4) enthalten. Die restlichen Themen beziehen sich auf das Lernfeld 2/5 „Partnerschaft und Ehe“.

Damit werden von etwas mehr als der Hälfte der Schüler Themen aus diesen beiden quantitativ größten Komplexen genannt, so dass diese das am stärksten bevorzugte Themenspektrum darstellen. Bei all diesen Themen handelt es sich um jugendspezifische Fragestellungen, die vor allem im Bereich *Lebensgestaltung* (L) angesiedelt sind.

---

<sup>19</sup> Da die restlichen Themen von weniger als 1 % der Schüler angeführt wurden, stellt bereits ein Anteil von 4 % der Schülerantworten bei einem Themenbereich eine bedeutsame Klumpung dar.

<sup>20</sup> Wenn hier eine Zuordnung zu den Lernfeldern angegeben wird, bedeutet das nicht, dass hier eine eindeutige Zuordnung zu nur einem Lernfeld möglich war, sondern, dass dies auf den ersten Blick die am besten zutreffende Lösung zu sein scheint (vgl. auch Kap. 4).

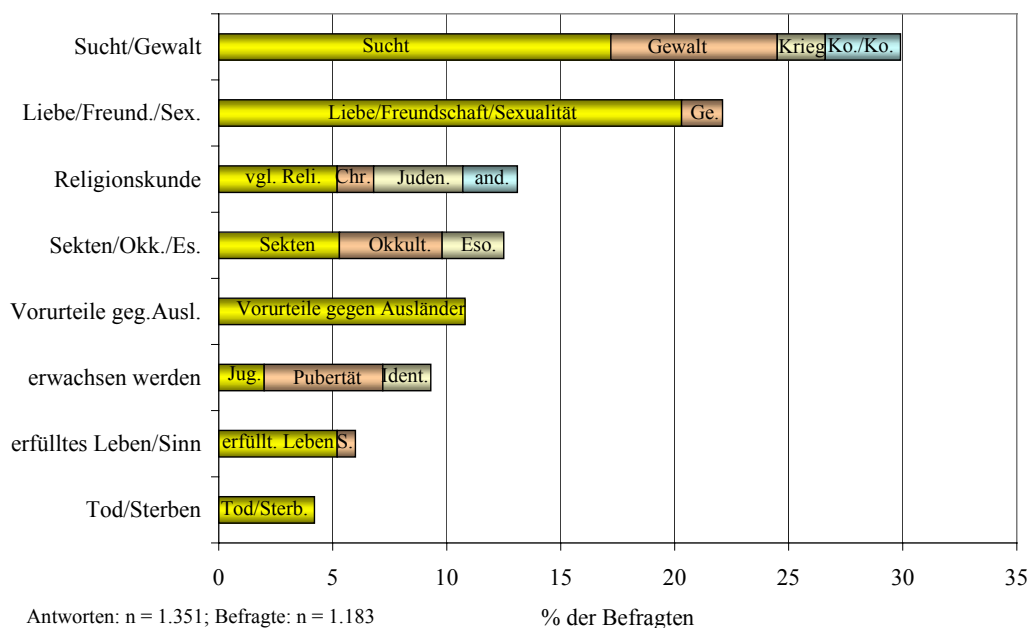


Abbildung 5.2: Die sieben am häufigsten genannten Lieblingsthemen des LER-Unterrichts (Schülerennungen)

Der dritt- und der viertgrößte Komplex wird hingegen durch Themen des Lernfeldes 5, das vor allem den religionskundlichen Bereich abdeckt, repräsentiert. Sie umfassen insgesamt 321 Antworten. Damit nennen etwa ein Viertel der Schüler im weiteren Sinne religiöse oder esoterische Themen als Lieblingsthemen.

Der Komplex Religionskunde ist durch die Kategorien „Christentum“ (Chr.), „Judentum“ (Juden.) sowie durch „andere Weltreligionen und ihre Vertreter“ (and.) des Lernfeldes 5/1 und den allgemein „vergleichenden Religionen“, die nicht weiter den Unterpunkten des Lernfeldes zugeordnet werden konnten, zusammengesetzt. Hierunter stellen die Themenkomplexe „vergleichende Religionen“ mit knapp 40 % und das „Judentum“ mit knapp 30 % die beiden größten Rubriken dar. Etwa 13 % der Schüler geben Themen aus diesem Komplex als ihre Lieblingsthemen an.

Der Komplex „Sekten, Okkultismus, Esoterik“ (Sekten/Okk./Es.) entspricht hinsichtlich seiner Zusammensetzung vollständig dem gleichnamigen Komplex bei den Lehrerantworten. Er zielt insgesamt zwar auf religionskundliche Themenstellungen, unterscheidet sich allerdings insofern von dem drittgrößten Komplex, als hier vor allem Themen zugeordnet wurden, die sich einerseits mit keiner der Weltreligionen befassen (Sekten und Okkultismus) und andererseits vor allem auf Aspekte des Aberglaubens beziehen (Eso.). Insgesamt nannten 12,5 % der Schüler Lieblingsthemen aus diesem Komplex.

Diese beiden Befunde sind insofern bedeutend, als dass die Konzeption von LER zwar eine stärkere Betonung der L-Komponente, aber eine gleichberechtigte Auseinandersetzung mit E- und R-Themen vorsieht, der zuletzt genannte In-



haltsbereich aber offensichtlich nur bei einem Viertel der Schüler auf Interesse stößt.

Der Komplex „Vorurteile gegen Ausländer und Randgruppen“ (Vorurteile gegen Ausländer) besteht ausschließlich aus Lieblingsthemen, die dem Lernfeld 2/8 angehören. Ebenso wie bei den beiden quantitativ größten Komplexen handelt es sich bei dieser Rubrik, die von über 10 % der Befragten genannt wird, um einen Komplex, der vornehmlich präventiven Charakter hat und auf lebensweltliche Erfahrungen der Jugendlichen abzielt. Er kann daher ebenso wie die beiden anderen Themenkomplexe am ehesten dem L-Bereich zugeordnet werden, wenngleich diese Thematik auch eine ethische Perspektive nahelegt.

Der Themenbereich „Erwachsen werden“ umfasst, anders als bei den durch die Lehrer genannten Unterrichtsinhalten, Themen, die wie folgt in etwa den unterschiedlichen Lernfeldern zugeordnet werden können: Jugendclubs (Jug., Lf. 2/5), Pubertät (Lf. 6/5) und (Ich-)Identität (Ident., Lf. 2/6). Die Themen, die für die LER-Lehrerantworten zu dem Themenkomplex „Jugendweihe/Konfirmation/Initiationsriten“ zusammengefasst wurden (vgl. Kap. 4), wurden von den LER-Schülern nur in zwei Fällen als Lieblingsthemen genannt. Hinter der Überschrift „erwachsen werden“ verbergen sich also vielmehr Themen, die sich in allen drei der genannten Subkategorien auf konkrete Ereignisse und Probleme der Jugendphase beziehen und daher kaum mit dem abstrakten Label der „Aufnahme Jugendlicher in die Erwachsenenwelt“ beschreibbar sind. Auch dieser Komplex wird vornehmlich dem Bereich *Lebensgestaltung* zugeordnet.

Der zweitkleinste hier abgebildete Komplex bezieht sich auf Lieblingsthemen, die vor allem dem Bereich *Ethik* zugeordnet werden können: erfülltes Leben/Sinn. Mit lediglich 6 % der Jugendlichen, die Themen aus diesem Bereich angeben, gilt er als ein relativ wenig favorisierter Themenkomplex. Darin enthalten sind alle Antworten, die dem Lernbereich 4 „Auf der Suche nach einem sinnvollen und erfüllten Leben“ sowie dem Themenkomplex „Sinn des Lebens“ (Sinn, Lf. 1/4) zugeordnet werden konnten.

Der quantitativ kleinste Komplex, der auf gut 4 % der LER-Schüler zurückgeht, umfasst Lieblingsthemen, die sich unter dem Stichwort „Tod und Sterben“ subsumieren lassen. Dieser Bereich lässt sich recht eindeutig dem Lernfeld 3/5 „Grenzerfahrungen menschlichen Lebens“ zuordnen. Aufgrund der wenig differenzierten Antworten der Schüler einerseits und der Themenfeldbeschreibung innerhalb der Unterrichtsvorgaben (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 1996, S. 33) andererseits ist eine Zuschreibung zu nur einer Komponente von LER eher schwierig. Hier scheint auf den ersten Blick tatsächlich ein Thema vorzuliegen, das die Integration der drei Komponenten L, E und R zu gleichen Anteilen ermöglicht bzw. berücksichtigt.

Insgesamt ist somit deutlich erkennbar, dass die Jugendlichen im Unterrichtsfach LER vor allem Themen bevorzugen, die sich als jugendspezifische Problembereiche bezeichnen lassen. Fasst man die Themen auf der Basis ihrer expliziten Bezüge zu den drei Komponenten von LER zusammen, wobei der Themenkomplex „Tod/Sterben“ hier nicht berücksichtigt wird (s.o.), so entfallen etwa 72 % der von Schülern genannten Lieblingsthemen auf L, 6 % auf E und knapp 26 % auf R<sup>21</sup>. Dass Jugendliche im Rahmen von Schulunterricht kaum religionskundliche oder religiöse Themen bevorzugen, findet sein Pendant in der Bedeutung solcher Themen im Alltagsleben von Jugendlichen: In einer Studie von Fend (1991, S. 245) gaben nur 14 % der Jugendlichen an, sich in Alltagsgesprächen öfters oder fast jedesmal über Religion zu unterhalten.

Im Gegensatz dazu favorisieren Schüler eindeutig L-Themen – ein Ergebnis, das mit den Aussagen der Lehrkräfte über die von Schülern gewünschten Themen im Rahmen der Schulerkundungen voll übereinstimmt und auch durch die Befunde von Bucher (2000, S. 86ff.) indirekt gestützt wird. Interessanterweise korrespondiert die inhaltliche Unterrichtspraxis von LER (vgl. Kap. 4) mit den lebensgestalterischen Themenpräferenzen der Schüler. Hier scheint es zu einer Angleichung der Unterrichtspraxis an die Interessen der Schüler gekommen zu sein, indem die Lehrer einerseits aufgrund ihrer Wahrnehmung der von Schülern bevorzugten Themen und andererseits aufgrund der (angestrebten) Beteiligung der Schüler bei der Themenwahl sich gewissermaßen dazu verpflichtet sahen, das Unterrichtsangebot inhaltlich auf die Schüler abzustimmen.

Nachdem herausgestellt wurde, wie beliebt das Fach LER bei Schülern ist und welche Themen die Schüler innerhalb des LER-Unterrichts präferieren, wird nun der Fokus etwas anders gesetzt. Im Folgenden werden die Einschätzungen der LER-Schüler über die allgemeine Wichtigkeit des neuen Unterrichtsfaches LER und im Vergleich zu anderen Fächern im Unterrichtskanon untersucht. Da Schülermeinungen wesentlich durch ihre Eltern geleitet werden (vgl. Fend 1990, S. 99), werden ferner die von den LER-Schülern wahrgenommenen Bewertungen ihrer Eltern hinsichtlich der Wichtigkeit von LER berichtet.

### *5.1.2 Die Wichtigkeit von LER im schulischen Fächerkanon aus der Sicht von Schülern und Eltern*

Die Erhebung der subjektiven Einschätzung der Wichtigkeit des LER-Unterrichts erfolgte gemeinsam mit der Frage nach der Wichtigkeit von acht weiteren vorgegebenen Unterrichtsfächern. Die Schüler wurden unter Verwendung der Frage „Wie wichtig sind Dir die folgenden Fächer?“ gebeten, die unterschiedlichen Unterrichtsfächer auf einer vierstufigen Skala nach dem Grad ihrer Wich-

---

<sup>21</sup> Diese Angaben sind allerdings nicht als absolute Anteile aufzufassen, da die einzelnen Themen immer auch Aspekte der jeweils anderen Perspektiven L, E oder R einschließen können.

tigkeit zu bewerten, wobei 1 „unwichtig“ und 4 „sehr wichtig“ bedeutete. Da die Einschätzungen innerhalb einer Itembatterie erfragt wurden, lässt sich unmittelbar eine Rangfolge der ausgewählten Unterrichtsfächer bilden, die in Abbildung 5.3 dargestellt ist.

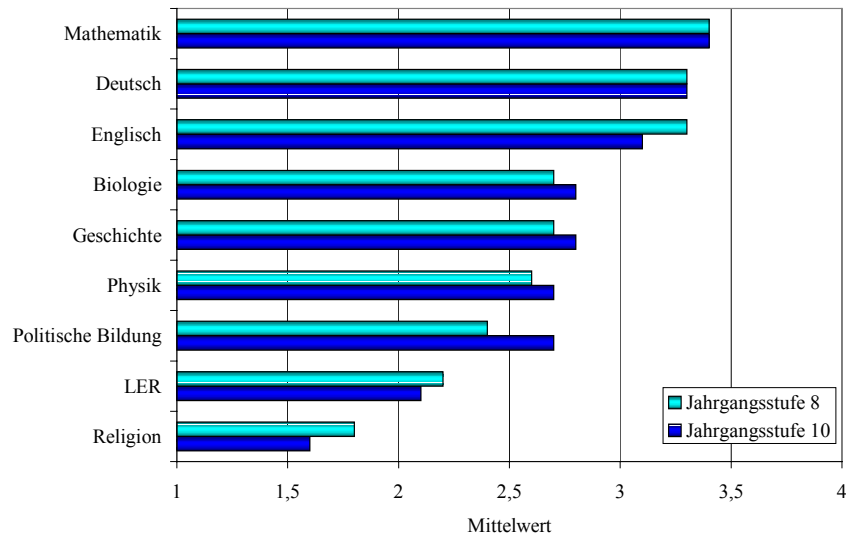


Abbildung 5.3: Unterrichtsfächer nach Wichtigkeitseinschätzung der LER-Schüler, getrennt nach Jahrgangsstufen

Die Unterrichtsfächer Mathematik bis Physik, also diejenigen, die bereits seit längerer Zeit dem Unterrichtskanon von Schule angehören, rangieren oberhalb des theoretischen Mittelwerts von 2,5<sup>22</sup> und gelten somit als relativ wichtige Fächer. Dennoch sind in den Augen der Schüler diese sechs Fächer nicht gleichwertig – in ihren Einschätzungen bestehen, insbesondere bei den Achtklässlern, deutliche Unterschiede zwischen den klassischen Hauptfächern (Mathematik, Deutsch und Englisch) und Nebenfächern (Geschichte, Biologie und Physik). Diese Bedeutungsdivergenz zwischen Haupt- und Nebenfächern schwächt sich zur Jahrgangsstufe 10 allerdings etwas ab. Das Fach Politische Bildung genießt bei den Achtklässlern nur eine untergeordnete Bedeutung, wohingegen auf der 10. Jahrgangsstufe dieses Fach im Wichtigkeitsgehalt zu den klassischen Nebenfächern aufschließt. Die Mittelwerte von LER und Religion liegen deutlich unterhalb des theoretischen Mittelwerts und gelten damit bei den Schülern als relativ unwichtige Fächer, wobei diese Einschätzung bei den Zehntklässlern noch ausgeprägter ist. Die relativ hohen Standardabweichungen bei der Einschätzung dieser beiden Fächer zeigen allerdings, dass hier die Schülermeinungen vergleichsweise stark auseinander gehen. Interessant ist darüber hinaus, dass der Rangplatz von LER und Religion in der Wichtigkeit der Unterrichtsfächer von der religiösen Bindung der Befragten unabhängig ist – obwohl LER und Reli-

<sup>22</sup> Der Wert 2,5 einer Antwortskala mit vier Antwortalternativen stellt den theoretischen Mittelwert dar, da er den Wertebereich von 1 bis 4 genau in zwei Hälften teilt und damit den neutralen Punkt der Antwortskala markiert: jeweils 1,5 Skaleneinheiten liegen unterhalb und oberhalb des Wertes 2,5.

gion von den religiös gebundenen Schülern deutlich wichtiger eingeschätzt werden, führt dies nicht zu einer veränderten Rangfolge zwischen diesen beiden Fächern.

Die Jahrgangsunterschiede in der Wichtigkeitseinschätzung von Politischer Bildung sind vermutlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass auf der Klassenstufe 8 neben dem LER-Unterricht kein Unterricht in Politischer Bildung erteilt wird (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1998, S. 3) und die jüngeren LER-Schüler somit kaum auf persönliche Erfahrungen mit diesem Fach zurückgreifen können. Dieses Argument gilt auch für die Einschätzung des Religionsunterrichts durch LER-Schüler. In beiden Fällen ist anzunehmen, dass die Schülerbewertung vor allem *Vor-Urteile* über die beiden Fächer widerspiegelt.

Die abgebildete Rangfolge verweist insgesamt auf die schulische Wertigkeit der Fächer, die durch Versetzungs- und Abschlussregelungen schulgesetzlich verankert ist. In diesen Regelungen schlagen sich auch schulgeschichtliche Traditionen nieder, die möglicherweise die Etablierung neuer Fächer deutlich erschweren.

Die befragten LER-Schüler wurden ferner gebeten, die Einschätzung ihrer Eltern hinsichtlich der Wichtigkeit von LER auf einer vierstufigen Skala anzugeben: „Für wie wichtig halten Deine Eltern das Fach LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde)?“. Der Mittelwert von 2,1 zeigt, dass auch die Eltern, nach Aussage der Schüler, diesem Fach keine besonders hohe Bedeutung zuweisen. Auch wenn die bei den Eltern wahrgenommene Einstellung mit den Bedeutungseinschätzungen der LER-Schüler erwartungsgemäß hoch miteinander korrelieren ( $r = .55$ ), stimmen dennoch nur 30 % dieser Einschätzungen tatsächlich miteinander überein. Betrachtet man die wahrgenommenen Elterneinschätzungen der Acht- und Zehntklässler getrennt, zeigt sich auch hier ein leichter Bedeutungsverlust auf den höheren Jahrgangsstufen.

Vergleicht man die Aussagen der LER-Schüler getrennt nach den Gruppen, die angaben, LER sei (nicht) ihr Lieblingsfach, wird deutlich, dass dies ein Indikator für die Rangfolge der Wichtigkeit der vorgegebenen Unterrichtsfächer ist: Schüler mit LER als Lieblingsfach schätzen LER als wesentlich wichtiger ( $M = 2,8$ ) ein als ihre Vergleichsgruppe ( $M = 2,0$ ) (vgl. Abb. 5.4). Diese statistisch hoch signifikante Differenz klärt immerhin 11,5 % der Unterschiede in der Wichtigkeitseinschätzung auf. So ergibt sich auch hinsichtlich der Rangfolge bei den Schülern mit LER als Lieblingsfach eine substantielle Änderung: Schüler, die LER als eines ihrer Lieblingsfächer bezeichnen, weisen LER den 4. Rangplatz zwischen Biologie und Englisch zu.

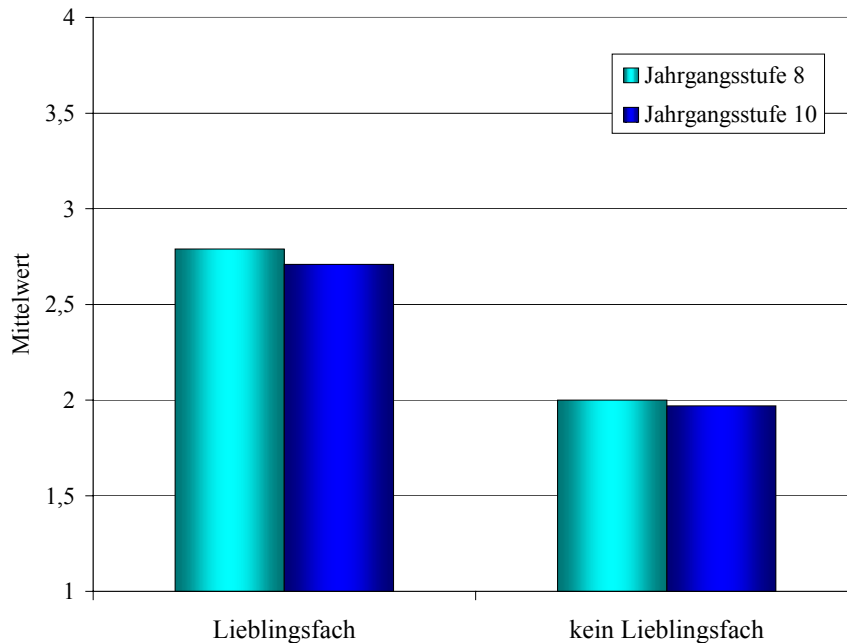


Abbildung 5.4: Wichtigkeit von LER getrennt nach (Nicht-)Lieblingsfach

Weitere Unterschiede sind vermutlich auf das Einführungsjahr von LER an den jeweiligen Schulen zurückzuführen. Es ist anzunehmen, dass LER-Lehrer, die zum Zeitpunkt der Befragung auf knapp sieben Jahre Unterrichtserfahrung mit LER und somit eine gewisse Unterrichtsroutine zurückgreifen können, den LER-Unterricht professioneller durchführen. Dieser vermutlich fachlich versierter ausgerichtete Unterricht müsste dann zu einer höheren Wertigkeit in den Augen von Schülern führen.

Um dieser Annahme nachgehen zu können, wurden die LER-Schüler in zwei Gruppen, analog zu den Einführungsjahren des Unterrichtsfaches LER an den entsprechenden Schulen, unterteilt. Die folgenden Beschreibungen beziehen sich ausschließlich auf Schüler der Klassenstufe 8, da die Schulen mit dem Einführungsjahr 1997 zum Zeitpunkt der Erhebung erst bis zur 8. Jahrgangsstufe LER unterrichteten (vgl. Kap. 1.1). Den folgenden Analysen liegen somit 1.383 Schüler zugrunde, die zu gut 48 % Schulen mit dem LER-Einführungsjahr 1992 angehören.

Abbildung 5.5 zeigt die Angaben aller Schüler der Jahrgangsstufe 8 in Form von Säulen. Die beiden Kurven verdeutlichen die Angaben der beiden Vergleichsgruppen mit den LER-Einführungsjahren 1992 und 1997. In Bezug auf die beiden Einführungsjahre wird ersichtlich, dass die sie symbolisierenden Kurven fast parallel verschoben liegen. Die Schüler von Schulen, an denen LER bereits seit 1992 unterrichtet wird, halten zu einem geringeren Anteil das Fach für völlig unwichtig und zu einem höheren Anteil für wichtig als Schüler aus Schulen mit dem Einführungsjahr 1997. Das Einführungsjahr des LER-Unterrichts hat

somit einen hoch signifikanten Einfluss auf die Wichtigkeitseinschätzungen des Unterrichtsfaches.

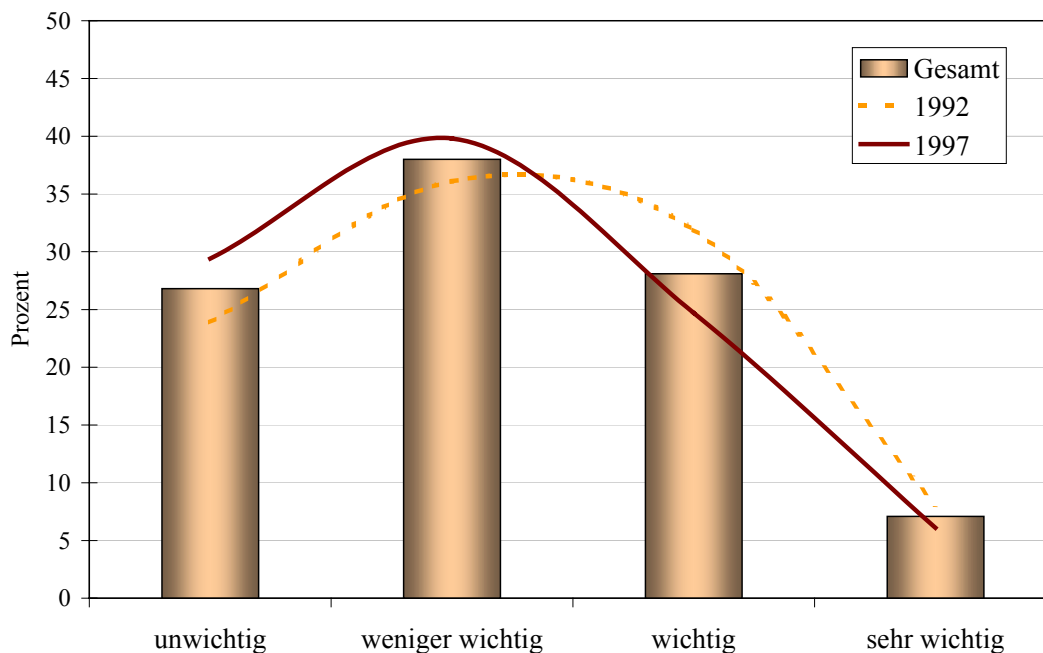


Abbildung 5.5: Einschätzung der Wichtigkeit des LER-Unterrichts auf der Jahrgangsstufe 8 insgesamt und getrennt nach den Einführungsjahren von LER 1992 und 1997

Ein eben solches Bild ergibt sich bei den durch die Schüler angegebenen Einschätzungen der Eltern. Eltern der Schüler von Schulen mit dem Einführungsjahr 1992 schätzen nach Angabe der Probanden LER etwas wichtiger ein als Eltern der Schüler aus anderen Schulen. Gleichermäßen handelt es sich um einen hoch signifikanten Unterschied.

Betrachtet man die Einschätzung der Wichtigkeit von LER ferner im Zusammenhang mit den Merkmalen Schulform und Geschlecht ergibt sich folgendes Bild: Hinsichtlich der Schulform kann kein bedeutungsvoller Unterschied ermittelt werden. Zwischen Schülern unterschiedlichen Geschlechts ergeben sich differenzielle Aussagen hinsichtlich der wahrgenommenen Wichtigkeit des LER-Unterrichts. So weisen weibliche Probanden dem Fach LER eine signifikant höhere Bedeutung zu als die männlichen Befragten.

Nachdem deutlich wurde, dass immerhin ein knappes Fünftel der Befragten der Untersuchungsstichprobe LER zwar als eines seiner Lieblingsfächer deklariert, die Schüler aber dem Fach insgesamt keine besonders wichtige Bedeutung zuschreiben, wird untersucht, inwiefern die Schüler mit dem LER-Unterricht zufrieden sind. Es ist anzunehmen, dass dieses Merkmal in hohem Maße mit der

Benennung des Lieblingsfaches und somit auch der Wichtigkeitseinschätzung korrespondiert, wobei durch die größere Subjektivität bei der Angabe der Zufriedenheit im Vergleich zur Angabe der Wichtigkeit ein höherer Zusammenhang mit der Lieblingsfachzuschreibung erwartet wird.

### *5.1.3 Zufriedenheit mit dem LER-Unterricht*

Zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem LER-Unterricht aus Schülersicht wird das sechsstufige Einzelitem „Wie zufrieden bist Du – alles in allem gesehen – mit dem Unterricht in LER?“ herangezogen, wobei 1 „sehr unzufrieden“ und 6 „sehr zufrieden“ bedeutet. Insgesamt erweisen sich die Schüler mit knapp 94 % der gültigen Antworten durchschnittlich als „etwas zufrieden“ mit LER ( $M = 4,1$ ). Allerdings scheint auch hier ein tendenziell uneinheitlicher Grad an Zufriedenheit vorzuliegen, was an der hohen Streuung der Antworten über die sechs Antwortkategorien ersichtlich wird.

Auch bei dem Merkmal Zufriedenheit wird überprüft, in welchem Zusammenhang es mit der Angabe von LER als Lieblingsfach bzw. Nicht-Lieblingsfach steht. Wie erwartet, hängt die (Nicht-)Lieblingsfachwahl etwas stärker mit der Zufriedenheit als mit der Wichtigkeitseinschätzung des LER-Unterrichts zusammen. Ebenso erwartungsgemäß sind die Schüler, die angaben, dass LER eines ihrer Lieblingsfächer sei, in den Kategorien „sehr zufrieden“ und „ziemlich zufrieden“ deutlich häufiger vertreten als ihre Vergleichsgruppe. So sind die Schüler mit LER als Lieblingsfach mit einem Mittelwert von 5,0 wesentlich zufriedener mit LER als Schüler, die LER nicht als ihr Lieblingsfach bezeichneten ( $M = 3,9$ ).

Analog zur Analyse der Einschätzung der Wichtigkeit von LER wird die Zufriedenheit mit LER in der Gesamtstichprobe und in Abhängigkeit vom Einführungsjahr von LER (1992/1997) betrachtet. Hierzu wurden aus den o. g. Gründen nur Schüler der Jahrgangsstufe 8 herangezogen (vgl. Abb. 5.6). Analog zu den Wichtigkeitseinschätzungen zeigen sich Schüler von Schulen, an denen LER bereits 1992 eingeführt wurde, etwas zufriedener (Mittelwert = 4,4) als Schüler von Schulen, an denen LER erst 1997 eingeführt wurde ( $M = 4,0$ ). Es handelt sich hierbei um einen hoch bedeutsamen Unterschied. Dabei hat das Einführungsjahr von LER einen größeren Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem LER-Unterricht als auf die Einschätzung der Wichtigkeit dieses Faches. Auch dieses Ergebnis unterstützt die Vermutung, dass der Erfahrungszeitraum im Umgang mit dem Fach LER seitens der LER-Lehrer ein Qualitätsmerkmal des LER-Unterrichts darstellt, das zur Zufriedenheit mit dem Unterricht bei der Schülerschaft beiträgt.

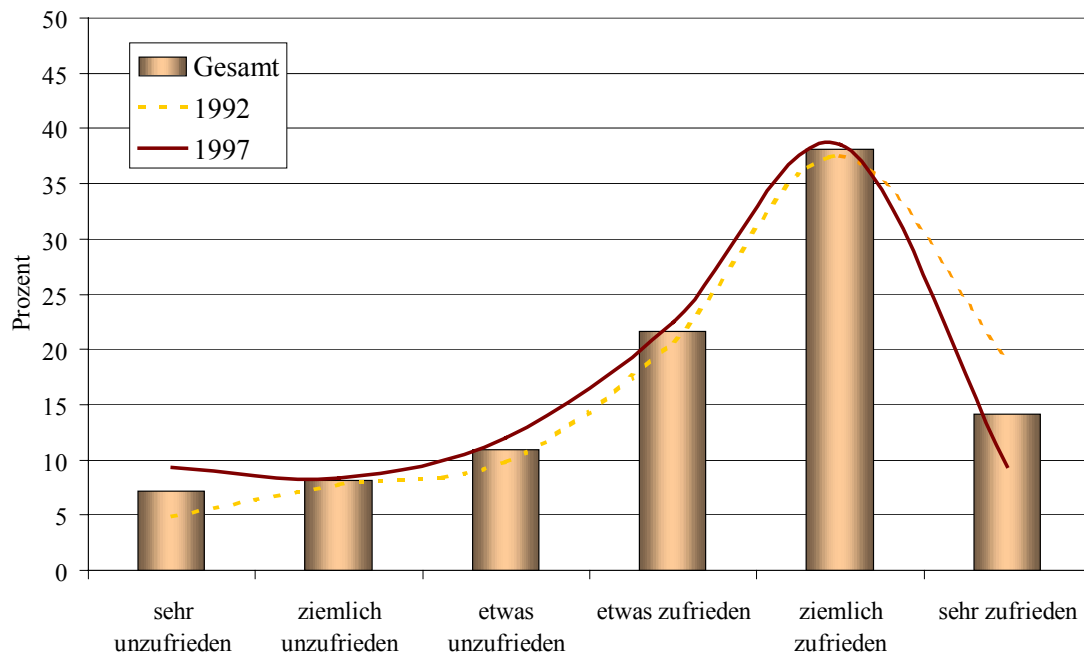


Abbildung 5.6: Zufriedenheit mit dem LER-Unterricht der Jahrgangsstufe 8 insgesamt und getrennt nach den Einführungsjahren von LER 1992 und 1997

In Bezug auf die Merkmale Geschlecht und Schulform ergeben sich folgende Befunde: Die Zufriedenheit unterscheidet sich im Hinblick auf das Geschlecht hoch signifikant, denn Mädchen erweisen sich als etwas zufriedener mit dem LER-Unterricht ( $M = 4,3$ ) als Jungen ( $M = 4,0$ ). Dieser Befund schließt damit an andere Studien zur Unterrichtswahrnehmung an, die ebenfalls eine höhere Zufriedenheit von Mädchen mit Schule und Unterricht belegen (vgl. z. B. Eder, 1996). Ferner kann hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Unterrichtsfach LER, im Gegensatz zu der Wichtigkeitseinschätzung, auch ein hoch signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen festgestellt werden, wobei sich die Gymnasialschüler als zufriedener mit LER ( $M = 4,2$ ) erweisen als die Gesamtschüler ( $M = 4,0$ ) – auch hier besteht Übereinstimmung mit anderen entsprechenden Studien (vgl. z. B. Gruehn, 2000, S. 163f.).

Zwischen den beiden untersuchten Items *Zufriedenheit* und *Wichtigkeit* besteht zwar eine relativ hohe Korrelation ( $r = 0,59$ ), allerdings werden mit ihnen unterschiedliche Aspekte der Akzeptanz von LER erhoben, da die gemeinsame Variabilität zwischen beiden Merkmalen nur 35 % beträgt.

Im Hinblick auf die in Kapitel 5.3 angestrebte Analyse des Einflusses der wahrgenommenen Unterrichtsqualität in LER auf die Akzeptanz von LER wird nun im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen, in welchem Maße Unterschiede in der Akzeptanz von LER durch schulische Faktoren bedingt sind.



#### 5.1.4 Quellen der Unterschiedlichkeit in der Akzeptanz von LER

Um den Einfluss schulischer Faktoren auf die Akzeptanz von LER prüfen zu können, wird im Folgenden untersucht, inwieweit Differenzen in der Wertschätzung auf Unterschiede zwischen Schülern derselben Schule, auf Unterschiede zwischen Schulen innerhalb einer Schulform oder auf Unterschiede zwischen den beiden Schulformen zurückgehen. Aus statistisch-methodischen Gründen kann dies nur für die beiden Variablen Wichtigkeit von LER und Zufriedenheit mit dem LER-Unterricht geprüft werden<sup>23</sup>.

In Abbildung 5.7 sind die Ergebnisse dieser hierarchischen Zerlegung der Variabilität<sup>24</sup> für die beiden Jahrgangsstufen getrennt dargestellt. Gezeigt werden die prozentualen Anteile an der Gesamtvarianz, die a) auf Unterschiede zwischen Schülern innerhalb einer Klasse oder Teilungsgruppe („Schüler“), b) auf Unterschiede zwischen Klassen oder Teilungsgruppen innerhalb einer Schule („Klasse/Gruppe“), c) auf Unterschiede zwischen Schulen innerhalb einer Schulform („Schule“) und d) auf Unterschiede zwischen den Schulformen selbst („Schulform“) zurückgehen.

Wie Abbildung 5.7 zeigt, bestehen die mit Abstand größten Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheits- und Wichtigkeitseinschätzung von LER zwischen Schülern einer (Teilungs-)Klasse (Jahrgangsstufe 8: gut 62 % bzw. 75,5 %; Jahrgangsstufe 10: gut 60 % bzw. gut 73 %). Der geringste Anteil der Varianz geht auf Schulformunterschiede selbst zurück. Ein relativ großer Anteil der Streuung besteht zwischen den Schulen innerhalb einer Schulform (Zufriedenheit Jg. 8: gut 23 % und Jg. 10: gut 20 %; Wichtigkeit Jg. 8: gut 14 % und Jg. 10 knapp 15 %) und zwischen den Lerngruppen oder Schulklassen innerhalb einer Schule (Zufriedenheit Jg. 8: knapp 12 % und Jg. 10: 15,5 %; Wichtigkeit Jg. 8 und 10: knapp 10 %).

---

<sup>23</sup> Die Angabe zum Lieblingsfach kann aufgrund ihrer dichotomen Skalierung in die weiteren Analysen nicht mehr einbezogen werden.

<sup>24</sup> Zum konkreten Vorgehen vgl. Schnabel 1998, S. 168 sowie Köller 1998, S. 90f.

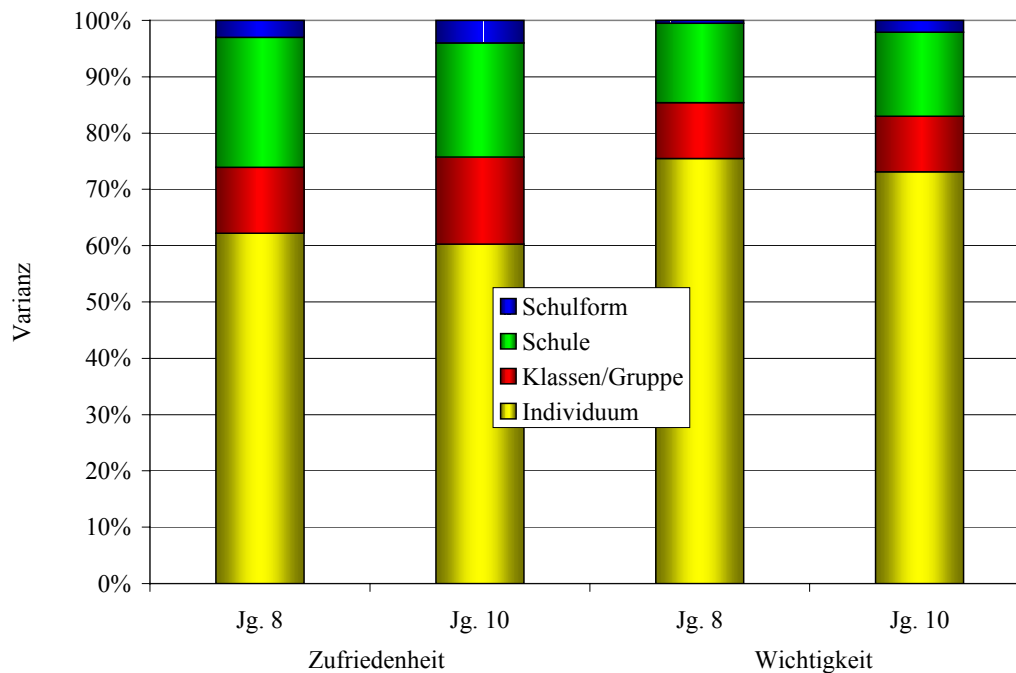


Abbildung 5.7: Varianzquellen der Zufriedenheit mit und Wichtigkeit von LER, getrennt nach Klassenstufen

Die vor allem bei der Zufriedenheitseinschätzung beträchtlichen Unterschiede zwischen Lerngruppen, Schulen und Schulformen legen nahe, nach schulischen Einfluss- und Bedingungsfaktoren zu suchen, die die Akzeptanz von LER fördern oder behindern können. Bevor dieser Fragestellung in Kapitel 5.3 nachgegangen wird, erfolgt im nächsten Abschnitt (Kap. 5.2) eine deskriptive Darstellung der wahrgenommenen Qualität des LER-Unterrichts durch Schüler.

## 5.2 Wahrnehmung der Unterrichtsqualität von LER durch Schüler

Das folgende Teilkapitel dient der Analyse von Unterrichtsmerkmalen, die Aspekte der Qualität des LER-Unterrichts aus der Sicht von Schülern beschreiben. Da sich die Unterrichtsbeurteilungen der Schüler einer Lerngruppe<sup>25</sup> auf denselben Unterricht und dieselbe Lehrperson beziehen, werden für diese Analyse nicht die individuellen, sondern kollektiven Einschätzungen einer Lerngruppe herangezogen. Dies bedeutet, dass die Beurteilungen aller Schüler einer Lerngruppe bzgl. eines Unterrichtsmerkmals zu einem Mittelwert zusammengefasst werden – man spricht hier auch von der Aggregation der Daten auf Lerngruppenebene. Diese Gruppenmittelwerte haben den Vorteil, dass sie individuelle Beurteilungstendenzen neutralisieren und ein relativ objektives Maß für die

<sup>25</sup> Da an vielen Schulen die Klassen für den LER-Unterricht in kleinere Lerngruppen mit 10-15 Schülern eingeteilt werden, wird im Folgenden nur von Lerngruppen gesprochen, wobei diese sowohl ganze Klassen als auch kleinere Teilgruppen bezeichnen.

Beschreibung der Unterrichtsqualität darstellen. Sie bilden die Grundeinheit der folgenden Analysen. Im ersten Teilkapitel (Kap. 5.2.1) wird zunächst die durch die Aggregation erhaltene Lerngruppenstichprobe beschrieben, im zweiten Teilkapitel (Kap. 5.2.2) erfolgt die Darstellung der verwendeten Erhebungsinstrumente und im dritten Teilkapitel (Kap. 5.2.3) werden schließlich die Ergebnisse zur wahrgenommenen Unterrichtsqualität in LER berichtet.

### *5.2.1 Untersuchungsstichprobe*

In die folgenden Analysen auf Lerngruppenebene gehen ausschließlich LER-Schüler der 8. Klassenstufe ein, um Einflüsse der Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte auf die wahrgenommene Qualität des Unterrichts überprüfen zu können (zur Erklärung s. Kap. 5.1.3). Weitere Kriterien zur Erzeugung der vorliegenden Untersuchungsstichprobe sind die Lerngruppengrößen von jeweils mindestens sieben LER-Schülern pro Einheit, die gültige Angaben in den wahrgenommenen Unterrichts- und Akzeptanzmerkmalen aufweisen.

Die auf Lerngruppenebene aggregierte Stichprobe bezieht sich auf 1.140 LER-Schüler der Jahrgangsstufe 8, die zu knapp 44 % männlich sind. Insgesamt konnten 80 Klassen bzw. Teilungsgruppen ermittelt werden, denen durchschnittlich 14,3 Schüler angehören; die größte Lerngruppe – in diesem Fall eine gesamte Klasse – umfasst 27 Schüler. Die Lerngruppen verteilen sich auf insgesamt 34 Schulen, denen durchschnittlich jeweils 2,4 Lerngruppen zugeordnet sind.

Wie Tabelle 5.1 zeigt, verteilen sich die Lerngruppen etwa gleichmäßig auf die Schulformen Gymnasium (48,8 %) und Gesamtschule (51,2 %) <sup>26</sup>. Eine etwas ungleiche Struktur ergibt sich bei Betrachtung der Lerngruppen im Zusammenhang mit dem Einführungsjahr von LER. Sie entspricht mit 41,3 % der Lerngruppen aus Schulen mit dem Einführungsjahr 1992 und 58,7 % der Lerngruppen von Schulen mit dem Einführungsjahr 1997 erwartungsgemäß recht genau der Untersuchungsstichprobe auf Schülerebene (vgl. Kap. 1.1, Tab. 1.1), wobei jeweils innerhalb der Einführungsjahrsegmente die Lerngruppen der beiden Schulformen etwa gleichverteilt sind. Die geringere Anzahl der Lerngruppen an den ehemaligen LER-Modellversuchsschulen ergibt sich neben den bereits in Kapitel 1.1 ausgeführten Gründen auch aus dem Umstand, dass an diesen Schulen zum Zeitpunkt der Erhebung etwas seltener Teilungsunterricht in LER stattfand.

---

<sup>26</sup> Da die Organisationsform der Gesamtschule (Ganztags-/Halbtagsbetrieb) für die folgenden Datenanalysen keine Rolle spielt, wird auf eine getrennte Darstellung nach diesem Kriterium verzichtet.

Tabelle 5.1: Stichprobenverteilung auf Lerngruppenniveau

<i>Einführungsjahr LER</i>	<i>Schulform</i>		<i>gesamt</i>
	<i>Gesamtschule</i>	<i>Gymnasium</i>	
1992	17	16	33
1997	24	23	47
<b>gesamt</b>	41	39	80

Im folgenden Abschnitt werden die Instrumente zur Erfassung der verschiedenen Unterrichtsmerkmale beschrieben.

### 5.2.2 *Verwendete Instrumente zur Erfassung der Unterrichtsmerkmale*

Für die Erhebung der Unterrichtsmerkmale aus Schülersicht wurden verschiedene Instrumente ausgewählt, die sich bereits in anderen Untersuchungen bewährt hatten (vgl. Fend & Specht, 1986; Gruehn, 2000; Oesterreich, 2000; Saldern, Littig & Ingenkamp, 1986) und in besonderer Weise für die Untersuchung des LER-Unterrichts geeignet erschienen. Im Anschluss an Befunde aus der Klassenklima- und Unterrichtsforschung, die die substantielle Bedeutung der Klassenführung für den Erwerb von Fachwissen nachgewiesen haben (vgl. Walberg, 1969a, b; Gruehn, 2000; Helmke, 1992), wurden in der vorliegenden Untersuchung fünf Skalen eingesetzt, die das Klassenmanagement des Lehrers im LER-Unterricht erfassen. Die Auswahl dieser Skalen erfolgte unter der Annahme, dass gerade im zensurenfreien LER-Unterricht die Herstellung und Sicherung eines strukturierten und geordneten Unterrichtsverlaufs besonders virulent für die Schaffung einer ernsthaften Lernatmosphäre ist. Darüber hinaus wurden drei weitere Skalen ausgewählt, die den Grad der Schülerorientierung im Unterricht erheben, um prüfen zu können, inwieweit (a) der LER-Unterricht aus Schülersicht ein zentrales Anliegen dieses Faches erfüllt und (b) die Schülerorientierung Lernen in diesem Fach stimuliert und fördert. Der letztgenannte Aspekt ist insofern auch von theoretischer Bedeutung, als sich in einigen der oben erwähnten Studien (z. B. Gruehn 2000) ein negativer Zusammenhang zwischen Schülerorientierung und fachlichem Lernen fand. Da sich diese Studien jedoch überwiegend auf mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht beziehen, ergibt sich die Frage, inwieweit nicht doch positive Effekte einer solchen Unterrichtsgestaltung in anderen Lernbereichen, die programmatisch eine stärkere Schülerorientierung vorsehen, erwartet werden können. Ferner wurden weitere Skalen eingesetzt, die inhaltliche Aspekte wie den Sach- oder Problembezug des LER-Unterrichts, handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, Arbeits- und Sozialformen sowie die Zufriedenheit mit der Lehrkraft erfassen.

Zunächst werden die Itemanzahl und Itemtexte der verwendeten Skalen und ihre Zugehörigkeit zu den oben genannten Dimensionen dargestellt. In der jeweils ersten Zeile sind Anzahl und Bedeutung der Antwortvorgaben der Items wiedergegeben. Wenn Items aufgrund der Skalenbildung umgepolt wurden, ist dies im Folgenden durch ein Minuszeichen (–) markiert.

#### *A) Klassenführung/Klassenmanagement*

Die fünf in dieser Dimension zusammengefassten Skalen thematisieren unterschiedliche Aspekte der Klassenführung und Unterrichtsorganisation (vgl. Tab. 5.2). So bezieht sich die 4-Item-Skala Regelklarheit auf den Grad expliziter, klar definierter Verhaltensregeln sowie ihrer Konsequenzen bei Nichtbeachtung und erfasst damit das Ausmaß konsistenten Lehrerverhaltens gegenüber Regelüberschreitungen.

Die anderen vier Skalen erfassen im Gegensatz zur Regelklarheit negative Aspekte, die auf einen Mangel an Klassenführungsfähigkeiten des Lehrers schließen lassen. So thematisiert die Skala „Zeitverschwendung“ den Anteil von Leerlaufphasen im Unterricht, die typischerweise zu Beginn der Stunde, während des Wechsels von Sozialformen oder beim Übergang zwischen verschiedenen Unterrichtssequenzen entstehen. Diese Phasen sind gekennzeichnet durch ungenutztes Verstreichen bzw. Vertrödeln von Unterrichtszeit aufgrund fehlender Unterrichtsmaterialien, Zuspätkommens oder unterrichtsfremder Aktivitäten einzelner Schüler zu Beginn der Stunde etc.

Mit der Skala „Unterrichtsstörungen“ wird der Grad an Unruhe und Störungen während einer typischen Unterrichtsstunde erfasst, die durch unterschwellige, unterrichtsfremde Unterhaltungen zwischen Tischnachbarn oder gezielte Störaktionen einzelner Schüler typischerweise entsteht und dem der Lehrer z. B. durch Anhebung der Stimme zu begegnen sucht. Die Skala „Lehrer ärgern“ bezieht sich auf das Ausmaß, mit dem sich die Schüler den Anweisungen der Lehrkraft entziehen und deren Autorität in Frage stellen. Die Abwesenheit der dort beschriebenen Verhaltensweisen gibt an, dass der Lehrer in der Lage ist, seine Schüler im Sinne der Zielvorstellungen des Unterrichts anzuleiten, die gerade in LER den Aufbau fairer und auf gegenseitiger Achtung beruhender Umgangsformen – auch zwischen Lehrkraft und Schülern – einschließen. Im Gegensatz zu den beiden zuletzt genannten Skalen erfasst die Skala „unterrichtsfremde Tätigkeiten“ verdeckte Formen fehlender Aufmerksamkeit der Schüler, wie beispielsweise Tagträumen oder Hausaufgabenenerledigung für andere Fächer, durch die andere Schüler zunächst nicht an der Unterrichtsteilnahme gehindert werden. Alle drei, verdeckte oder offene Formen von Unterrichtsstörungen erfassende Skalen geben letztlich an, über wieviel Autorität die Lehrkraft verfügt, um Störungen zu verhindern und die Schüler an das Unterrichtsgeschehen zu binden. Die fünf Einzelskalen wurden zu einer übergeordneten Dimension „Klassenfüh-

rung“ zusammengefasst, wobei ein hoher Wert in dieser Dimension einen hohen Grad von Klassenführung indiziert.

Tabelle 5.2: Instrumente zur Erhebung der Klassenführung

Skala (Anzahl der Items)	Items
Regelklarheit (4)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 4 = in jeder Stunde</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hat unser Lehrer/unsere Lehrerin klar gemacht, was passiert, wenn man Regeln verletzt.</li> <li>• gibt es bestimmte Regeln, an die wir uns halten müssen.</li> <li>• sind die Spielregeln, die man einhalten muß, allen bekannt.</li> <li>• werden die Aufgaben und Ziele vom Lehrer/von der Lehrerin so klar gestellt, daß jeder weiß, was zu tun ist.</li> </ul>
Zeitverschwendung (3)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 4 = in jeder Stunde</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dauert es zu Beginn der Stunde sehr lange, bis die Schüler ruhig werden und zu arbeiten beginnen.</li> <li>• wird viel Zeit vertrödelt.</li> <li>• fehlt meistens bei irgend jemandem etwas, wenn wir anfangen wollen zu arbeiten.</li> </ul>
Unterrichtsstörungen (4)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 4 = in jeder Stunde</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wird fortwährend laut gequatscht.</li> <li>• wird andauernd Blödsinn gemacht.</li> <li>• wird der Unterricht stark gestört.</li> <li>• muß der Lehrer/die Lehrerin uns oft sagen, daß wir zuhören sollen.</li> </ul>
Lehrer ärgern (3)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 4 = in jeder Stunde</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wird der Lehrer/die Lehrerin manchmal absichtlich geärgert.</li> <li>• fügen sich einzelne Schüler nicht den Anordnungen der Lehrkraft.</li> <li>• geben einige von uns dem Lehrer/der Lehrerin unverschämte Antworten.</li> </ul>
Unterrichtsfremde Tätigkeiten (4)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 4 = in jeder Stunde</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• scheinen viele von uns nur halb bei der Sache zu sein.</li> <li>• beschäftigen sich manche Schüler/innen mit allem Möglichen, nur nicht mit dem LER-Unterricht.</li> <li>• träumen manche von uns viel vor sich hin.</li> <li>• machen manche von uns Aufgaben für andere Fächer.</li> </ul>

## B) Schülerorientierter Unterricht

Ein wesentliches didaktisches Prinzip von LER besteht laut den Unterrichtsvorgaben (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 1996) in einer schülerorientierten Unterrichtsgestaltung. Hierbei sollen die Schüler möglichst viel an der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts beteiligt sein sowie die kognitiven, motivationalen und affektiven Bedürfnisse der Schüler in der diskursiven Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen berücksichtigt werden. Als Indikatoren für eine solche Unterrichtsgestaltung wurden in der vorliegenden Untersuchung drei Skalen ausgewählt: Förderung von Meinungsbildung und Diskussionsfähigkeit durch den Lehrer, Beteiligung der Schüler bei der Themenauswahl (Schülerpartizipation) sowie Schülerengagement (vgl. Tab. 5.3).

Tabelle 5.3: Instrumente zur Erhebung des schülerorientierten Unterrichts

Skala (Anzahl der Items)	Items
Förderung von Meinungsbildung und Diskussionsfähigkeit durch den Lehrer (6)	<p style="text-align: right;"><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 4 = häufig</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• können wir dem Lehrer/der Lehrerin in sozialen und ethischen Fragen offen widersprechen.</li> <li>• werden wir ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln.</li> <li>• achtet der Lehrer/die Lehrerin unsere Meinung und ermutigt uns, diese auch im Unterricht zu äußern.</li> <li>• sollen wir unsere Meinung auch dann im Unterricht sagen, wenn sie von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht.</li> <li>• ermutigt uns der Lehrer/die Lehrerin, über soziale und ethische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.</li> <li>• stellt der Lehrer/die Lehrerin unterschiedliche Sichtweisen vor, wenn er/ sie etwas erklärt.</li> </ul>
Schülerpartizipation (4)	<p style="text-align: right;"><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 5 = sehr oft</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bemüht sich der/die Lehrer/in, die Wünsche der Schüler/innen soweit wie möglich zu erfüllen.</li> <li>• bestimmen wir gemeinsam mit der Lehrkraft, welches Thema wir behandeln möchten.</li> <li>• geht die Lehrerin/der Lehrer auf aktuelle Wünsche der Schüler ein.</li> <li>• stellt die Lehrerin/der Lehrer Themen zur Auswahl vor.</li> </ul>
Schülerengagement (2)	<p style="text-align: right;"><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 4 = in jeder Stunde</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• machen wir von uns aus Vorschläge für Themen, die wir für interessant halten.</li> <li>• bringen die Schüler/innen von sich aus Anschauungsmaterial von zu Hause mit.</li> </ul>

Die Skala „Förderung von Meinungsbildung und Diskussionsfähigkeit durch den Lehrer“ besteht aus sechs Items und erfasst das Ausmaß, mit dem der Unterricht das Darstellen und Vertreten eigener Meinungen, das Auseinandersetzen mit anderen Meinungen und Perspektiven sowie das Einüben von Diskussionsregeln anregt und unterstützt.

Unter der Skala „Schülerpartizipation“ werden vier Items zusammengefasst, die aus Schülersicht beschreiben, wie stark Schüler bei der Auswahl der Unterrichtsthemen beteiligt bzw. aktuelle Schülerwünsche bzgl. des Lerngegenstands berücksichtigt werden.

Die mit zwei Items relativ kurze Skala Schülerengagement schließlich erhebt den Grad der Eigeninitiative der Schüler, durch eigene Beiträge bei der Gestaltung des Unterrichts mitzuwirken. Sie stellt mit dem Beobachtungswechsel vom Lehrer zum Schüler ein indirektes Maß für Schülerorientierung dar, und zwar insofern, als sie ein *Ergebnis* von schülerorientiertem Unterricht erfasst, wenn man davon ausgeht, dass eine an den Interessen der Schüler orientierte Unterrichtsgestaltung die Schüler selbst zur aktiven Mitarbeit motiviert. Auch hier wurden die drei Einzelskalen zu einer übergeordneten Dimension „Schülerorientierung“ zusammengefasst.

### C) Handlungsorientierter Unterricht

Da es sich bei LER um ein relativ neues Unterrichtsfach handelt, lagen zum Zeitpunkt der Befragung kaum ausgearbeitete Lehrmittel vor. Das bedeutet, dass die Lehrerinnen hinsichtlich der Umsetzung der Inhalte oft auf sich allein gestellt sind (s. Kap. 3.2). Da der Unterricht laut den Unterrichtsvorgaben aber auch handlungsorientiert sein soll, d. h. den Schülern möglichst viele Gelegenheiten zur Eigentätigkeit, z. B. in Form von selbstständiger Informationsbeschaffung, Herstellung geeigneter Darstellungsformen dieser Informationen etc., bieten soll, sollten im LER-Unterricht vergleichsweise häufig Projekte organisiert, Exkursionen durchgeführt oder Experten eingeladen werden.

Tabelle 5.4: Instrumente zur Erhebung von handlungsorientiertem Unterricht

Skala (Anzahl der Items)	Items
Handlungsorientierung (3)	<p style="text-align: right;"><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 5 = sehr oft</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bietet die Lehrerin/der Lehrer größere Projekte an, die auch außerhalb des Unterrichts bearbeitet werden können.</li> <li>• besuchen wir Einrichtungen, Ausstellungen, Gebäude oder Plätze außerhalb der Schule.</li> <li>• werden Fachleute verschiedener Einrichtungen eingeladen, um über ihre Arbeit zu berichten.</li> </ul>



Um zu erfahren, wie häufig tatsächlich solche Unterrichtsformen zur Anwendung kommen, wurden die Schüler gebeten anzugeben, wie oft Projektarbeit oder Exkursionen durchgeführt bzw. externe Fachleute in den Unterricht eingeladen wurden (vgl. Tab. 5.4).

#### D) Unterrichtsinhalte

Eine weitere didaktische Forderung der Unterrichtsvorgaben für LER bezieht sich auf eine verstärkte Problemorientierung bei der Behandlung von Unterrichtsthemen. Gemeint ist mit dieser Forderung, dass alltägliche, persönliche Probleme der Schüler, z. B. Kommunikationsstörungen zwischen einzelnen Schülern oder zwischen Schülern und ihren Eltern, zum Gegenstand des Unterrichts werden sollen. Allerdings eignen sich nicht alle Themen für einen solch problemorientierten Zugang. So ist etwa bei religionskundlichen Themen, die in religiöse Deutungsmuster oder Jenseitsvorstellungen einführen sollen, kaum (oder nur in Ausnahmefällen) ein Zugang über persönliche Betroffenheit möglich. Insofern wird der LER-Unterricht in Abhängigkeit von den einzelnen Themen sowohl sachliche als auch problemorientierte Bezüge herstellen müssen.

Tabelle 5.5: Instrumente zur Erhebung der sachbezogenen und problemorientierten Unterrichtsinhalte

Skala (Anzahl der Items)	Items
Sachbezug (2)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 5 = sehr oft</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reden wir über Einstellungen zu politischen Fragen.</li> <li>• reden wir über verschiedene Religionen und Weltanschauungen.</li> </ul>
Problemorientierung (3)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 5 = sehr oft</i></p> <p><i>Im LER-Unterricht ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reden wir über Probleme mit unseren Eltern.</li> <li>• reden wir über Probleme mit unseren Freunden.</li> <li>• reden wir über das Verhältnis zwischen den Schülern unserer Klasse.</li> </ul>

Im Rahmen der Schülerbefragung wurden die Jugendlichen daher gefragt, mit welchen Anteilen sachbezogene und problemorientierte Themen behandelt wurden (vgl. Tab. 5.5). Da dies nur in sehr vereinfachender Form möglich war, wurden die Schüler gebeten einzuschätzen, wie häufig eher kognitiv angelegte Lerninhalte im religionskundlichen oder (tages-)politischen Bereich behandelt wurden. Diese beiden Fragen ergeben zusammengefasst die Skala „Sachbezug“. Die Skala „Problemorientierung“ misst die Fokussierung des Unterrichts auf Schwierigkeiten im Umgang zwischen Klassenkameraden oder Freunden oder im Umgang zwischen Schülern und Eltern.

### *E) Sozialformen im Unterricht*

Wie in jedem Fach erfordern die unterschiedlichen Lernziele den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Sozialformen. Auch in LER ist davon auszugehen, dass die Verwendung vielfältiger Lernformen anstelle monotoner Lehrformen eher den Zielen des Unterrichts entgegenkommt. Eine ausschließlich traditionelle Unterrichtsform, etwa in Form von Einzelarbeit, würde einem Fach wie LER, das auch die Diskursfähigkeit der Schüler entwickeln und fördern soll, nicht gerecht werden. Auf der anderen Seite ist ebenso davon auszugehen, dass eine reine Anwendung eher reformpädagogischer Elemente wie „Gruppenarbeit“ oder Unterricht in „Stuhlkreisform“ die Motivierungsfunktion solcher Unterrichtsformen herabsetzen oder die Ernsthaftigkeit des Unterrichts in den Augen der Schüler gefährden kann. Es ist also zu vermuten, dass der LER-Unterricht einen ausgewogenen Einsatz verschiedener Sozialformen aufweisen muss, um seine Lernziele erreichen zu können. Den Schülern wurde daher eine kurze Liste ausgewählter Sozialformen vorgelegt, bei der sie die Häufigkeit des Vorkommens dieser Aktivitäten beurteilen sollten (vgl. Tab. 5.6).

Tabelle 5.6: Instrumente zur Erhebung der Unterrichts- oder Sozialform im Unterricht

Einzelitems:	<i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 5 = sehr oft</i>
	<i>Wie häufig kommen bei Euch im LER-Unterricht die folgenden Aktivitäten vor?</i>
Gruppenarbeit	• Gruppenarbeit
Stuhlkreis	• Stuhlkreis
Einzelarbeit	• Einzelarbeit/individuelle Arbeit an einem Thema

### *F) Zufriedenheit mit der Lehrkraft*

Über die beiden Einzelitems zur Zufriedenheit mit LER und die Einschätzung der Wichtigkeit von LER hinaus, wurden die Schüler gebeten anzugeben, inwieweit sie auch mit der LER-Lehrkraft zufrieden sind. Die vier Items dieser Skala erfassen ein globales Urteil über die Zufriedenheit mit und die empfundene Sympathie für den LER-Lehrer (vgl. Tab. 5.7).

Tabelle 5.7: Instrumente zur Erhebung der Wertschätzung

Skala (Anzahl der Items)	Items
Zufriedenheit mit dem LER-Lehrer (4)	<p style="text-align: right;"><i>Antwortvorgaben:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>1 = trifft überhaupt nicht zu (...) 4 =trifft voll und ganz zu.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich hätte gern eine andere Lehrerin/einen anderen Lehrer. (–)</li> <li>• Mit unserer Lehrerin/unserem Lehrer bin ich sehr zufrieden.</li> <li>• Ich mag unsere Lehrerin/unseren Lehrer.</li> <li>• An unserer Lehrerin/unserem Lehrer gibt es einiges auszusetzen.</li> </ul> <p style="text-align: center;">(–)</p>

### 5.2.3 Wahrnehmung des LER-Unterrichts auf Lerngruppenebene

Um auch hier zu überprüfen, ob für die verschiedenen Unterrichtsmerkmale hinreichende Unterschiede zwischen Lerngruppen, Schulen oder Schulformen bestehen – denn nur dann wäre auch empirisch die Voraussetzung für die Verwendung von Lerngruppenmittelwerten gegeben –, werden die Unterrichtsmerkmale einer hierarchischen Zerlegung ihrer Variabilität unterzogen (vgl. Abb. 5.8; zum Vorgehen vgl. Kap. 5.1.4). Zu diesem Zweck wird noch einmal der individuelle Schülerdatensatz herangezogen. Betrachtet man Abbildung 5.8, so wird deutlich, dass für die Analysen auf Lerngruppenniveau bei allen Merkmalen ausreichend Varianz zwischen den Lerngruppen einer Schule, den Schulen einer Schulform und den Schulformen selbst vorliegt. Besonders große Unterschiede, die nicht durch individuelle Wahrnehmungstendenzen bedingt sind, ergeben sich bei der Beurteilung der Zufriedenheit mit der Lehrkraft, des Klassenmanagements und der Schülerorientierung: Fasst man alle schulischen Faktoren zusammen, so gehen etwa die Hälfte der Wahrnehmungsdifferenzen bei den beiden ersten Merkmalen bzw. 40 % beim letzten Merkmal darauf zurück, dass die Schüler unterschiedlichen Lerngruppen, die Lerngruppen unterschiedlichen Schulen und die Schulen unterschiedlichen Schulformen angehören. Hierbei fallen – wie schon bei den Akzeptanzwerten – vor allem die Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulform mit 20-30 % quantitativ besonders ins Gewicht.

Dieser Befund ist äußerst bemerkenswert, da bei anderen Schulfächern solche starken Unterschiede in der Einschätzung der Klassenführung, Schülerorientierung und Zufriedenheit mit der Lehrkraft zwischen Klassen, Schulen oder Schulformen nicht nachgewiesen werden konnten. So zeigt etwa die Studie von Gruehn (2000), die dieselben oder ähnliche Messinstrumente zur Erfassung dieser Unterrichts- bzw. Lehrermerkmale verwendet hat, dass nur etwa 20-25 % der gesamten Wahrnehmungsunterschiede im Mathematik-, Biologie- oder Physikunterricht (bei Zufriedenheit maximal 37 %) auf schulische Faktoren (d. h. Klas-

se, Schule und Schulform) zurückgehen. Das bedeutet, dass die Durchführung und Gestaltung des Unterrichts in LER offenbar viel stärker zwischen Klassen und Schulen variiert als in Mathematik oder den Naturwissenschaften.

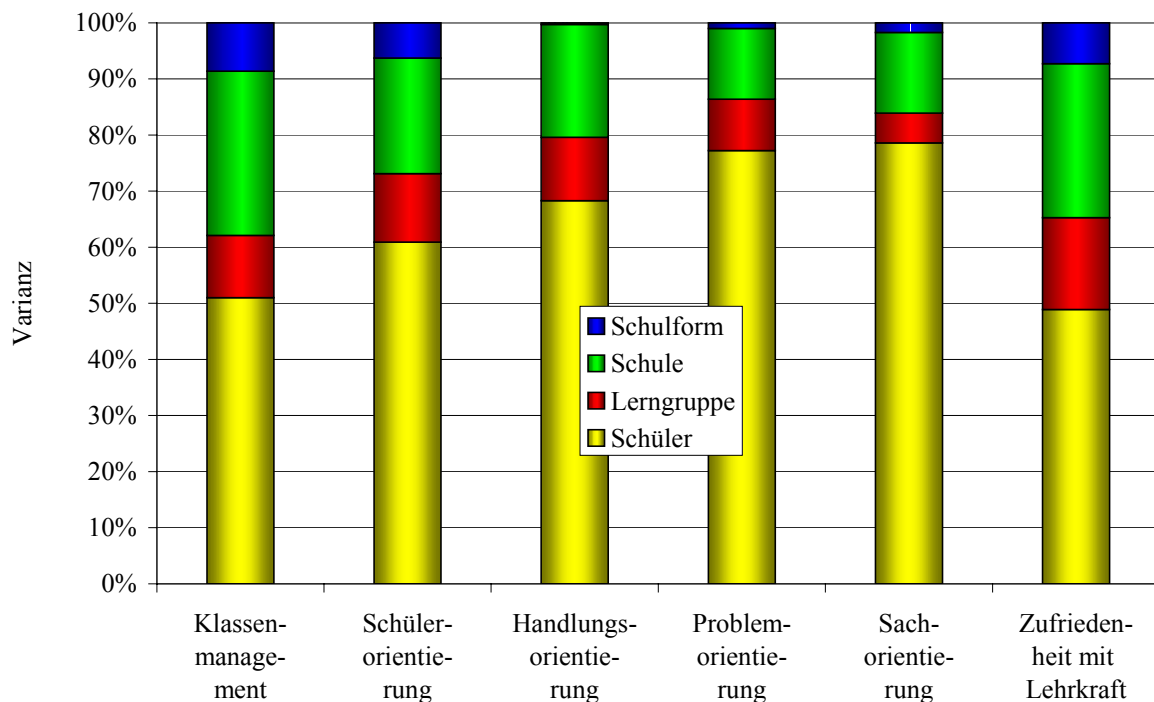


Abbildung 5.8: Varianzquellen der Unterrichtswahrnehmung in LER

Wie der Unterricht in LER anhand der in Kapitel 5.2.2 beschriebenen Dimensionen im Durchschnitt von Schülern wahrgenommen wird, zeigt die folgende Tabelle 5.8. Da die verwendeten Skalen sowohl vier- als auch fünfstufige Antwortformate aufweisen, ist in der zweiten Spalte der Tabelle der theoretische Mittelwert der jeweiligen Skala angegeben. Der Vergleich mit dem empirisch ermittelten Mittelwert (Spalte 3) gibt an, ob die Schüler der Skala insgesamt eher zustimmen (der empirische Mittelwert liegt oberhalb des theoretischen Mittelwerts) oder sie eher ablehnen (der empirische Mittelwert liegt unterhalb des theoretischen Mittelwerts).

Betrachtet man das Mittel der Klassenführung ( $M = 2,6$ ), wird deutlich, dass die Lerngruppen in der Einschätzung dieser Dimension eher gespalten sind: Knapp die Hälfte der Lerngruppen (44 %) nehmen ein eher geringes Klassenmanagement wahr. Auch die vergleichsweise hohe Streuung ( $SD = 0,44$ ), die im Einklang mit den Befunden zur hierarchischen Zerlegung der Variabilität steht (vgl. Abb. 5.8), zeigt, dass hier offensichtlich große Unterschiede zwischen den Lerngruppen bestehen.

In Bezug auf das zweite Merkmal erweist sich der LER-Unterricht aus Sicht der Lerngruppen als eher schülerorientiert, wobei der errechnete Mittelwert von 2,7 nur leicht oberhalb des theoretischen Mittels liegt und somit lediglich eine

Tendenz anzeigt. Dieser Befund ist vor allem vor dem Hintergrund der Zielsetzung des LER-Unterrichts bedeutsam, der ja bekanntlich eine hohe Schülerorientierung, z. B. durch die Mitbestimmung der Schüler bei der Auswahl von Unterrichtsthemen, anstrebt. Hier zeigt sich, dass der LER-Unterricht diesen Anspruch – zumindest in den Augen der Schüler – tendenziell erfüllt, was anderen Fächern, die in ihren Rahmenplänen ähnliche Ziele formuliert haben, eher selten gelingt. Nach der bereits erwähnten Studie von Gruehn (2000) ist selbst in Biologie, das ein relativ beliebtes Fach bei Schülern darstellt und den Lehrkräften in der Regel genügend Spielraum für die Beteiligung von Schülern bei der Themenwahl und Unterrichtsgestaltung lässt, der Unterricht selten an den Interessen der Schüler ausgerichtet.

Tabelle 5.8: Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Dimensionen der wahrgenommenen Unterrichtsqualität

<i>Bezeichnung</i>	<i>(Anzahl der Items)</i>	$M_t$	$M$	$SD$
	Klassenführung (18)	2,5	2,6	0,44
	Schülerorientierter Unterricht (12)	2,5	2,7	0,32
	Handlungsorientierter Unterricht (3)	3,0	2,1	0,46
<i>Unterrichtsinhalte:</i>				
	Problemorientiert (3)	3,0	2,8	0,39
	Sachbezogen (2)	3,0	3,1	0,42
<i>Sozialformen:</i>				
	Gruppenarbeit (1)	2,5	2,4	0,35
	Stuhlkreis (1)	2,5	2,0	0,73
	Einzelarbeit (1)	2,5	2,4	0,41
	Zufriedenheit mit der Lehrkraft (4)	2,5	2,8	0,66
<i>Anmerkungen:</i> $M_t$ = theoretischer Mittelwert; $M$ = empirischer Mittelwert; $SD$ = Standardabweichung				

Handlungsorientierte Unterrichtsformen wie Projektarbeit oder Exkursionen werden eher selten von den Schülern wahrgenommen. Doch zeigt auch hier die vergleichsweise hohe Streuung ( $SD = 0,46$ ), dass in einigen Lerngruppen solche Unterrichtsmethoden durchaus etwas häufiger zur Anwendung kommen.

Die Unterrichtsinhalte werden aus Schülerperspektive prinzipiell als eher sachbezogen und weniger problemorientiert eingeschätzt. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als die befragten LER-Lehrkräfte bei den im gesamten Schuljahr behandelten Unterrichtsthemen (vgl. Kap. 5.1.2 und Kap. 4) deutlich mehr Themen des L-Bereichs als der beiden anderen Bereiche angaben. Aufgrund dieser offenkundigen Bevorzugung des L-Bereichs hätten die Schüler die Unterrichtsinhalte an sich als stärker an den Alltagsproblemen von Jugendlichen orientiert einschätzen müssen, statt sie als eher sachbezogen, d. h. mit politi-

schen oder religionskundlichen Gegenständen befasst, zu klassifizieren. Offenbar bleiben eher unbeliebte Themen wie z. B. religionskundliche Fragestellungen stärker im Gedächtnis der Schüler haften als andere. Augenfällig wird dieser Mechanismus, wenn man die einzelnen Angaben der Schüler zu den zwei Items betrachtet, die der Skala Sachorientierung zugrunde liegen und diese ihren Angaben zu gewünschten Inhalten gegenüber stellt: Etwa 56 % der Schüler geben an, dass im LER-Unterricht oft oder sehr oft über verschiedene Religionen und Weltanschauungen gesprochen würde, aber nur etwa 30 % wünschen sich die Behandlung solcher Themen. Hinsichtlich der politischen Themen fällt die Einschätzung genau umgekehrt aus – nur 25 % der Schüler berichten, dass oft oder sehr oft über politische Fragen diskutiert würde, aber knapp 37 % wünschen sich dies.

Im Hinblick auf die Sozialformen des LER-Unterrichts gaben die Lerngruppen an, vergleichsweise oft in Gruppen oder alleine zu arbeiten, während alternative Formen wie Stuhlkreise nur „in einigen Stunden“ vorkommen. Bei dem letzten Item erweist sich die Standardabweichung gegenüber den anderen beiden Sozialformen als relativ hoch (vgl. Tab. 5.8). Dies deutet darauf hin, dass diese Sozialform höchst unterschiedlich in den einzelnen Lerngruppen eingesetzt wird.

Ferner zeigt Tabelle 5.8, dass die Lerngruppen eher zufrieden mit ihren LER-Lehrkräften sind. Der Durchschnittswert liegt etwas oberhalb des theoretischen Mittelwerts und steht damit im Einklang mit dem globalen Urteil zur Unterrichtszufriedenheit in LER. Im Vergleich zu der Studie von Gruehn (2000) liegt hier eine deutlich positivere Einschätzung der Lehrkraft als in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vor. Allerdings weist auch hier die relativ hohe Streuung ( $SD = 0,66$ ), wie bereits in der hierarchischen Zerlegung der Variabilität (vgl. Abb. 5.8) erkennbar, auf substantielle Unterschiede zwischen den Lerngruppen hin.

Da empirische Untersuchungen zum Klassenklima und zur Unterrichtsqualität (vgl. Eder, 1996; Fend, 1982; Gruehn, 2000) immer wieder belegen, dass sich die Schulformen in der Wahrnehmung ihrer Lernumwelt unterscheiden – wobei an Gymnasien in der Regel ein positiveres Lernklima und eine bessere Unterrichtsqualität wahrgenommen wird –, wird im Folgenden geprüft, inwieweit die Unterrichtswahrnehmungen in der vorliegenden Untersuchung zwischen den beiden Schulformen variieren. In Abbildung 5.9 sind die Mittelwerte der oben beschriebenen Unterrichtsmerkmale getrennt für Gymnasien und Gesamtschulen dargestellt.

Mit Ausnahme der Einzelarbeit weisen die Lerngruppen aus Gymnasien bei allen Unterrichtsmerkmalen höhere Mittelwerte auf als die Lerngruppen aus Gesamtschulen, wobei der Unterschied bei der Handlungsorientierung und der Gruppenarbeit statistisch nicht bedeutsam ist. Quantitativ besonders ausgeprägt

sind diese Differenzen beim Klassenmanagement, der Schülerorientierung, der Einzelarbeit und der Zufriedenheit mit der Lehrkraft<sup>27</sup>: Zwischen 14 und 17 % aller Unterschiede in der Wahrnehmung dieser Unterrichts- und Lehrermerkmale lassen sich durch die Zugehörigkeit der Lerngruppen zum Gymnasium oder zur Gesamtschule erklären. Inhaltlich bedeutet dies, dass Gymnasialklassen eine wesentlich bessere Klassenführung, eine stärkere Orientierung des Unterrichts an den Schülerinteressen und -bedürfnissen sowie einen deutlich geringeren Anteil an Einzelarbeit wahrnehmen und wesentlich zufriedener mit ihrer Lehrkraft sind. Insgesamt wird dem Gymnasium damit ein relativ effizienter und den Zielen von LER verpflichteter Unterricht bescheinigt.

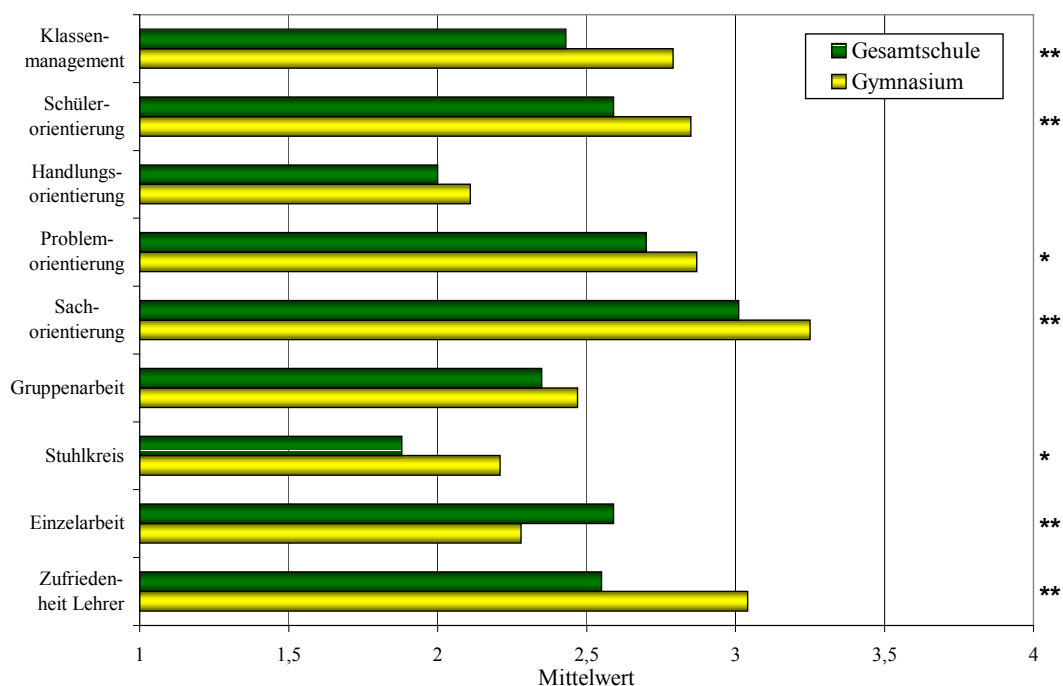


Abbildung 5.9: Wahrnehmung von Merkmalen des Unterrichts und der Lehrkraft getrennt nach Schulform

(\*/\*\* = statistisch bedeutsamer/sehr bedeutsamer Unterschied)

Allerdings ist die offensichtlich höhere Qualität des LER-Unterrichts an Gymnasien weniger den dort unterrichtenden Lehrkräften und ihren Unterrichtskompetenzen zuzuschreiben als vielmehr der Selektivität dieser Schulform. In der Regel rekrutieren Gymnasien eine Schülerschaft, die sehr wissensorientiert und lernmotiviert ist, so dass in einem Fach wie LER trotz Zensurenfreiheit und damit eingeschränkter Sanktionsmöglichkeiten der Unterricht auf qualitativ relativ hohem Niveau stattfinden kann.

<sup>27</sup> Zwar weist auch die Sachorientierung einen statistisch hoch bedeutsamen Unterschied zwischen Gymnasial- und Gesamtschulklassen auf, doch ist die Erklärungskraft der Schulform für diesen Unterschied deutlich kleiner als in den zuvor genannten Merkmalen.

Betrachtet man nun die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität getrennt nach dem Einführungsjahr von LER an den Schulen, so lassen sich mit Ausnahme der beiden Dimensionen *problemorientierte Unterrichtsthemen* und *Einzelarbeit* keine signifikanten Unterschiede erkennen (vgl. Abb. 5.10). Damit lässt sich die o. g. Vermutung, dass eine längere Lehrerfahrung im Fach LER eine professionellere Unterrichtsgestaltung ermögliche, lediglich tendenziell abbilden: Lerngruppen an 92er-Schulen nehmen ein tendenziell effektiveres Klassenmanagement, eine signifikant stärkere Problemorientierung, einen tendenziell häufigeren Einsatz von Stuhlkreisen sowie signifikant weniger Einzelarbeitsformen wahr. Die beiden letztgenannten Merkmale deuten daraufhin, dass einerseits relativ unerfahrene Lehrkräfte eher auf traditionelle Unterrichtsformen zurückgreifen als ihre erfahreneren Kolleginnen und andererseits Lehrerinnen an Modellversuchsschulen innovationsfreudiger sind.

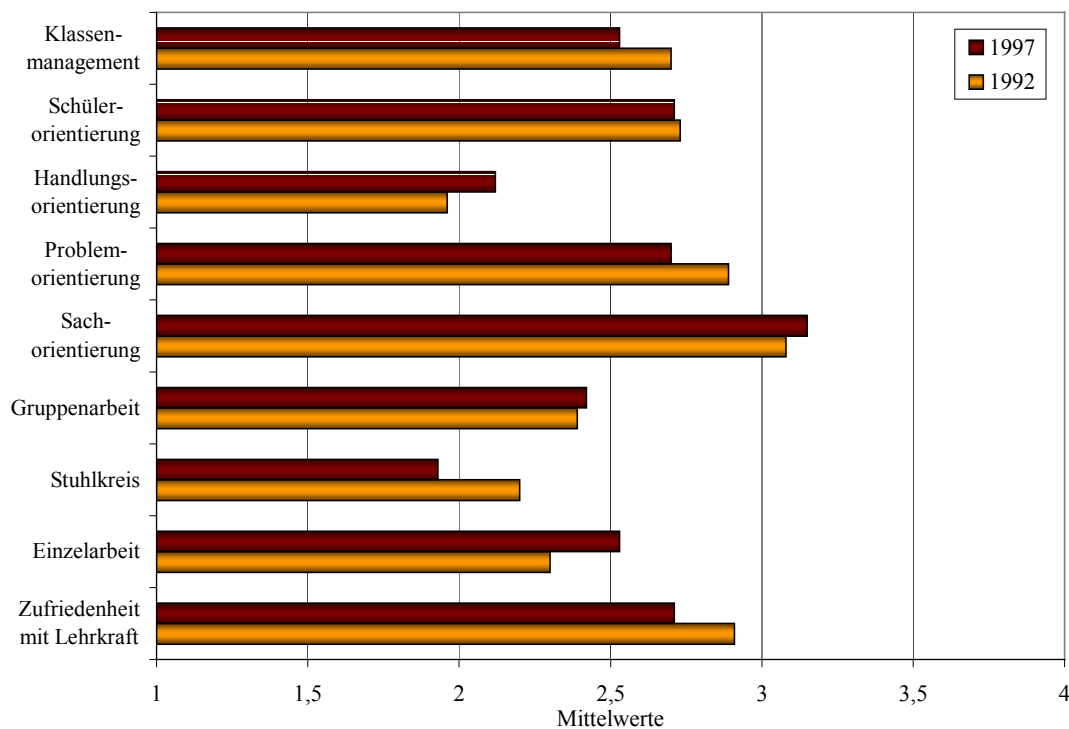


Abbildung 5.10: Wahrnehmung von Merkmalen des Unterrichts und der Lehrkraft getrennt nach dem Einführungsjahr von LER

Im folgenden Kapitel wird nun der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß die wahrgenommene Unterrichtsqualität zur Akzeptanz von LER beiträgt.



### **5.3 Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Unterrichtsqualität und der Akzeptanz von LER**

In der Klimaforschung ist die Frage, von welchen Lernumweltmerkmalen die Akzeptanz eines Schulfaches abhängt, bisher nicht untersucht worden, da die Studien fast immer etablierte Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften oder sprachliche Fächer zum Gegenstand hatten, deren Akzeptanz nicht zur Diskussion steht. Sofern Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Einstellungen und Lernumwelt durchgeführt wurden, standen vor allem Merkmale wie Schulfriedenheit, Schulfreude oder Schulverdrossenheit, d. h. Einstellungen, die sich auf die Schule als ganzes beziehen, im Zentrum der Betrachtung. In einigen wenigen australischen und amerikanischen Studien (z. B. Fraser & Fisher, 1982; Walberg, 1969b) wurde der Einfluss verschiedener Lernumweltmerkmale im Fach Naturwissenschaft und Physik auf das Interesse und die Freude an diesen Fächern untersucht. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen u. a., dass diese beiden Merkmale in starkem Maße von der Wahrnehmung einer effizienten Klassenführung und einer schülerorientierten Unterrichtsgestaltung, die die Schüler aktiv in die Planung und Durchführung des Unterrichts einbezieht, abhängen.

Aus einer anderen Forschungstradition, der Forschung zu Akzeptanz, Zielen und Inhalten des schulischen Religionsunterrichts in Deutschland und Österreich, stammt die jüngste Untersuchung von Bucher (2000) zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik. In dieser Studie wurde untersucht, wie hoch die Akzeptanz des katholischen Religionsunterrichts bei seinen Teilnehmern in Grund-, Sekundar- und Berufsschulen sowie auf der gymnasialen Oberstufe ist und wovon diese Akzeptanz abhängt. Die Befunde auch dieser Studie belegen, dass die Akzeptanz bei Schülern der Sekundarstufe I deutlich von einem effektiven Klassenmanagement, der Ausrichtung des Unterrichts sowohl an jugendtypischen Themen wie Liebe/Partnerschaft oder Probleme in Schule/Familie als auch an religiösen Inhalten wie Gott/Jesus Christus oder Tod/Leben danach sowie den methodischen Kompetenzen der Lehrkraft abhängt. Darüber hinaus spielt jedoch auch die Nähe zur Religion eine substantielle Rolle – Schüler mit religiösem Hintergrund besuchen den Religionsunterricht lieber und halten ihn für effizienter als Schüler ohne eine solche Sozialisation. Auf der Basis der bisher referierten Befunde zum Zusammenhang von Akzeptanzwerten und Unterrichtsmerkmalen soll im Folgenden untersucht werden, inwieweit Merkmale der Unterrichtsführung, Schülerorientierung sowie der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Unterrichts die Zufriedenheit mit und die Wichtigkeit von LER beeinflussen. Abbildung 5.11 veranschaulicht zunächst die korrelativen Zusammenhänge zwischen den beiden Akzeptanzwerten und den Merkmalen der Unterrichtsqualität.

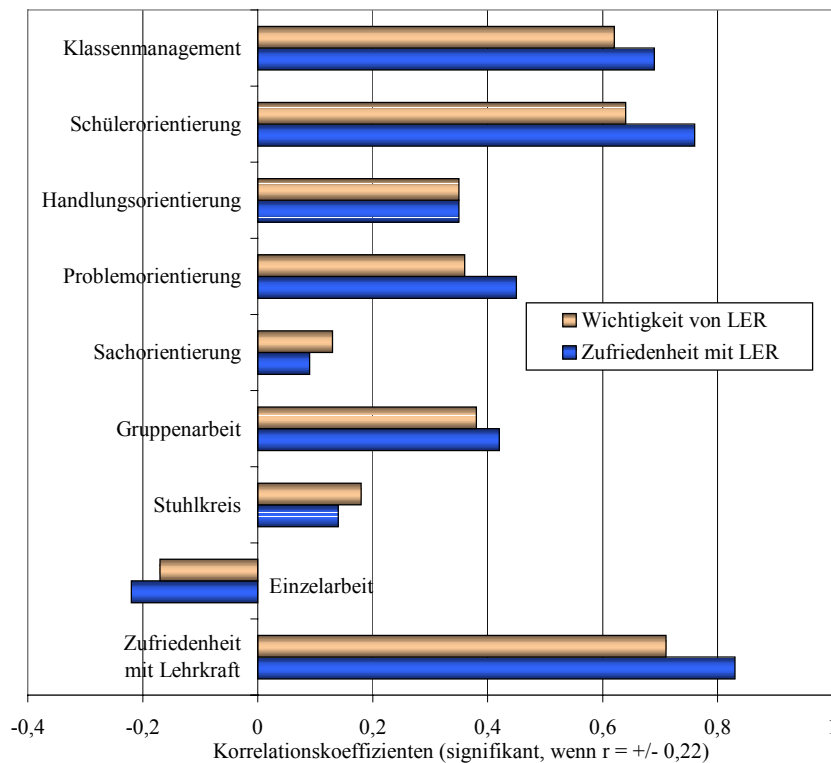


Abbildung 5.11: Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und der Akzeptanz von LER

Hinsichtlich der Bedeutung von Klassenmanagement und Schülerorientierung lassen sich die Ergebnisse der anderen Studien voll bestätigen: Sowohl die Zufriedenheits- als auch die Wichtigkeitseinschätzung weisen starke Zusammenhänge mit diesen beiden Unterrichtsmerkmalen auf. Dabei fallen die Korrelationen mit der Zufriedenheit noch etwas stärker aus – die gemeinsame Variabilität von Klassenmanagement bzw. Schülerorientierung und Zufriedenheit beträgt 46 % bzw. 58 %, die entsprechende gemeinsame Varianz mit der Wichtigkeit liegt bei 40 % bzw. 41 %.

Inhaltlich bedeutsam sind ferner die Korrelationen zwischen den Akzeptanzwerten und den inhaltlichen Orientierungen der LER-Unterrichtsangebote. Während die „problemorientierten Unterrichtsinhalte“ relativ hoch mit den beiden Akzeptanzwerten korrelieren (Wichtigkeit:  $r = 0,36^{**}$ ; Zufriedenheit:  $r = 0,45^{**}$ ), erweisen sich die niedrigen Zusammenhangsmaße der „sachbezogenen Unterrichtsthemen“ als statistisch unbedeutsam. Dies bedeutet, dass die Ausrichtung des LER-Unterrichts an problemorientierten Inhalten mit einer höheren Zufriedenheit der Lerngruppe und einer höheren Wichtigkeitszuweisung einhergeht. Im Gegensatz dazu steht die Akzeptanz des LER-Unterrichts in keinem Zusammenhang mit der Sachbezogenheit der Unterrichtsthemen.

Während der Einsatz von Gruppenarbeitsformen relativ stark und hoch signifikant mit den Akzeptanzwerten zusammenhängt, korreliert die Bildung von Stuhlkreisen kaum und statistisch unbedeutend mit ihnen. Das Auftreten von Einzelarbeitsformen ist negativ mit der Zufriedenheit assoziiert; der negative Zusammenhang mit der Wichtigkeitseinschätzung ist statistisch nicht relevant. Dies bedeutet insgesamt, dass die Lerngruppe mit dem LER-Unterricht eher zufrieden ist, wenn vermehrt kooperative Arbeitsformen zum Einsatz kommen.

Schließlich weist die Dimension "Zufriedenheit mit der LER-Lehrkraft" sehr hohe und statistisch bedeutsame positive Zusammenhänge mit den beiden Akzeptanzwerten auf (Zufriedenheit:  $r = .83^{**}$  und Wichtigkeit:  $r = .71^{**}$ ). Da es sich bei dieser Variable um ein sehr subjektives Urteil über die emotionale Beziehung zur LER-Lehrkraft handelt, weist sie erwartungsgemäß eine sehr enge Beziehung insbesondere zur globalen Zufriedenheit mit dem LER-Unterricht auf. Allerdings erfasst dieses Merkmal keinen Aspekt der Unterrichtsqualität, sondern wird hier vor allem als Kontrollvariable für sympathiebedingte Verzerrungen der Schülerwahrnehmung des unterrichtlichen Lehrerhandelns verwendet.

Die bisherigen Analysen haben aufgedeckt, welche Unterrichtsmerkmale in substantieller Weise mit den Akzeptanzkriterien in Zusammenhang stehen. Allerdings können sie keine Aussagen darüber machen, wie stark der gemeinsame Einfluss dieser Unterrichtsmerkmale auf die Akzeptanz von LER ist und welche Unterrichtsmerkmale dabei von besonderer Bedeutung sind. Dies soll im Folgenden mit Hilfe von Regressionsanalysen untersucht werden, die zudem den Vorteil bieten, den Einfluss der Schulform kontrollieren zu können.

Für beide Akzeptanzkriterien erweisen sich neben dem eher geringen Einfluss der Schulform drei Merkmale als besonders vorhersagekräftig: das Klassenmanagement, die Schülerorientierung und die Dauer der schulischen Unterrichtserfahrung mit LER. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Abbildung 5.12 dargestellt.

Bei beiden Akzeptanzkriterien gilt: Eine effiziente Unterrichtsführung und eine hohe Schülerorientierung sowie – wenn auch deutlich schwächer als die beiden ersten Faktoren – eine lange Unterrichtserfahrung mit LER führen dazu, dass die Lerngruppen zufriedener mit dem Unterricht sind und ihn insgesamt als wichtiger einschätzen. Die Schulform hat einen ähnlich schwachen Einfluss wie die Dauer der LER-Unterrichtserfahrung, der bedeutet, dass Lerngruppen an Gymnasien zufriedener mit LER sind und es wichtiger einschätzen als Lerngruppen an Gesamtschulen<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Die Abweichung dieses Ergebnisses zu dem in Kapitel 5.1.2 berichteten ergibt sich aus der verwendeten Analysestrategie: Der Einfluss der Schulform auf die Wichtigkeitseinschätzung wird erst bei Berücksichtigung der Unterrichtsmerkmale statistisch signifikant. Dies bedeutet, dass die beiden Qualitätsmerkmale *Klassenmanagement* und *Schülerorientierung* einen noch stärkeren Einfluss aufweisen, wenn die Schulform konstant gehalten, d. h. ihr Einfluss statistisch aus den beiden Akzeptanzkriterien herausgerechnet wird.

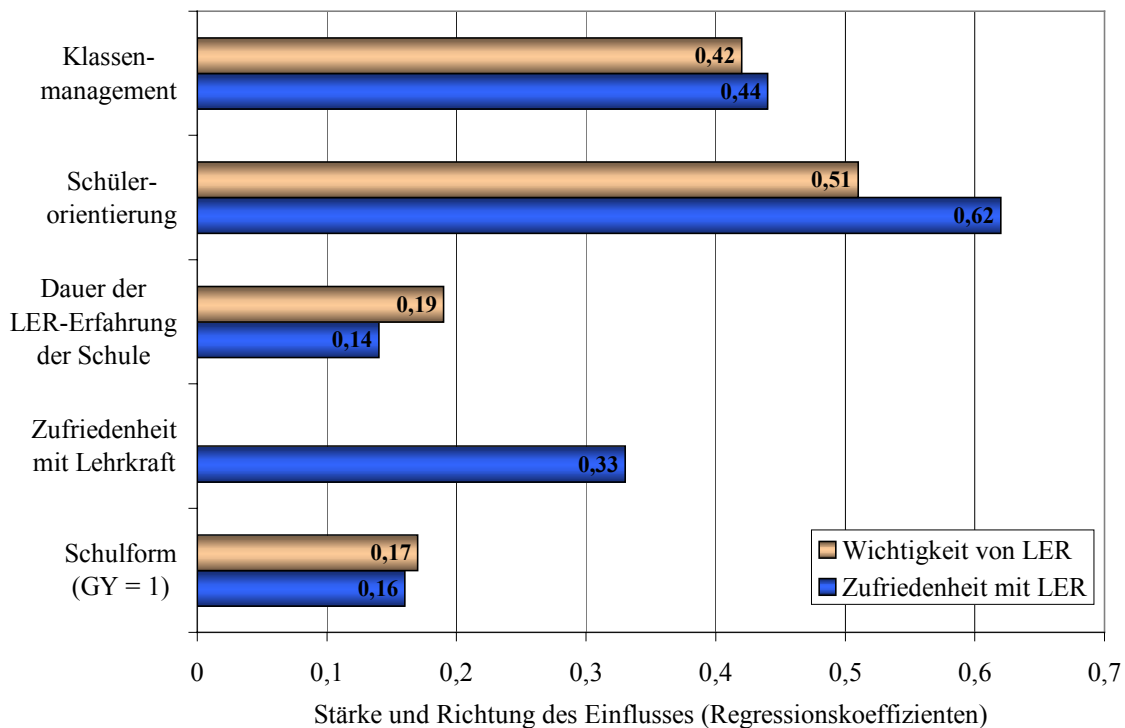


Abbildung 5.12: Vorhersage der Zufriedenheit mit bzw. Wichtigkeit von LER durch Unterrichtsmerkmale

Allerdings gibt es bemerkenswerte Unterschiede im Vorhersagemuster der beiden Kriterien: Die Zufriedenheit hängt wesentlich stärker vom Ausmaß der Schülerorientierung ab als die Wichtigkeit und umgekehrt ist die schulische Unterrichtserfahrung mit LER etwas bedeutsamer für die Wichtigkeits- als die Zufriedenheitseinschätzung. Da es sich bei den Schulen mit langer Unterrichtserfahrung um die ehemaligen Modellversuchsschulen handelt, könnte der letztgenannte Befund darauf hindeuten, dass diese Profilbildung im Bereich der Werteverziehung zu einer wichtigeren Einschätzung des LER-Unterrichts an diesen Schulen führt. Die Zufriedenheit mit der Lehrkraft hat nur auf das Akzeptanzmerkmal „Zufriedenheit mit dem LER-Unterricht“ einen bedeutsamen Einfluss. Trotz dieses statistisch bedeutsamen Einflusses ist dieses Merkmal – ebenso wie die Schulform – praktisch eher unbedeutend, denn nur 2 % aller Unterschiede in der Zufriedenheitsbeurteilung gehen auf dieses Sympathierating bzw. die Schulform zurück. Demgegenüber sind 73 % der Zufriedenheitsunterschiede durch die Ausprägung in den drei Dimensionen Klassenführung, Schülerorientierung und Dauer der LER-Erfahrung bedingt – diese Merkmale besitzen hohe praktische Relevanz.

Bei der eingeschätzten Wichtigkeit des LER-Unterrichts sind es entsprechend 58 % aller Unterschiede, die durch die vier Merkmale vorhergesagt werden können, wobei auch hier der Anteil der Schulform nur bei etwa 2 % liegt und dieser somit keine praktische Relevanz zukommt.

Um zu illustrieren, was der Einfluss dieser drei Unterrichtsmerkmale konkret bedeutet, wurden auf der Basis der Ausprägungen in diesen drei Qualitätsdimensionen zwei Extremgruppen gebildet. Diese Gruppierung erfolgte getrennt für Gymnasial- und Gesamtschulklassen, um den marginalen Einfluss der Schulform auf die Zufriedenheits- und Wichtigkeitseinschätzung zu demonstrieren. Die Extremgruppen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in allen drei Merkmalsbereichen ausschließlich sehr niedrige bzw. ausschließlich sehr hohe Werte aufweisen. Die Unterschiede in der Zufriedenheits- und Wichtigkeitseinschätzung zwischen diesen beiden Extremgruppen ist in Abbildung 5.13 dargestellt.

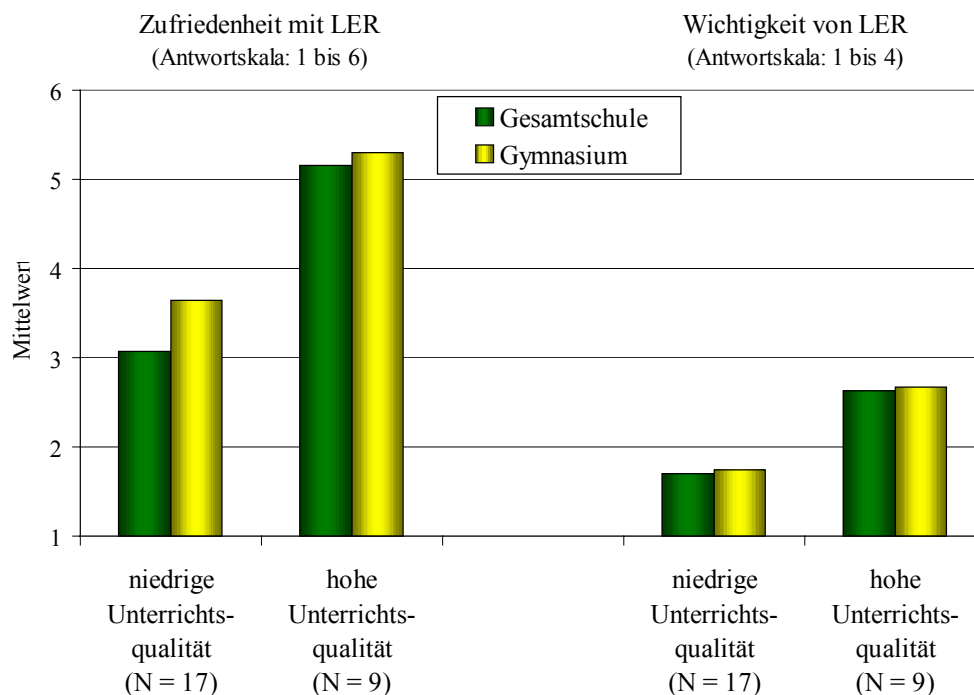


Abbildung 5.13: Zufriedenheit mit bzw. Wichtigkeit von LER in Klassen mit hoher bzw. niedriger Unterrichtsqualität

Die Abbildung demonstriert, dass Lerngruppen mit geringer Unterrichtsqualität im Durchschnitt eher unzufrieden mit dem Unterrichtsfach LER sind und dieses als weitgehend unwichtig einschätzen. Lerngruppen mit hoher Unterrichtsqualität hingegen sind relativ zufrieden mit LER. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass sich bei diesen Lerngruppen die Tendenz der Wichtigkeitseinschätzung grundlegend ändert: Während in der Gesamtstichprobe das Fach als eher unwichtig bewertet wird (der Mittelwert liegt bei 2,1 Skalenpunkten), erfährt es in den Lerngruppen mit einem effizienten und schülerorientierten Unterricht, die den ehemaligen Modellversuchsschulen angehören, eine deutliche Aufwertung, indem es dort als eher wichtig beurteilt wird (der Mittelwert beträgt 2,7 Skalenpunkte).

## 5.4 Zusammenfassung

Um die bisher berichteten Ergebnisse überschaubarer zu machen, werden die wichtigsten Befunde im Folgenden stichpunktartig und nach den Teilkapiteln getrennt zusammengefasst. Die zentralen Ergebnisse des Teilkapitels 5.1 lauten:

- Etwa ein Fünftel aller befragten Schüler nennen LER als eines ihrer drei Lieblingsfächer, was LER, in eine Rangfolge mit anderen Lieblingsfächern gebracht, auf Rang 5 verortet. Hieraus ist zu erkennen, dass es sich bei dem Unterrichtsfach LER um ein recht beliebtes Fach bei Schülern handelt.
- Schüler, die LER als eines ihrer Lieblingsfächer bezeichnen, benennen überproportional häufig ein Lieblingsthema.
- Bei sehr vereinfachter Interpretation kann festgehalten werden, dass die benannten Lieblingsthemen sich zu etwa zwei Dritteln der L-Komponente des LER-Unterrichts zuordnen lassen, was insofern kein überraschender Befund ist, da auch das Unterrichtsangebot einen deutlich erhöhten Anteil von lebensgestalterischen Themen aufweist.
- LER wird im Vergleich zu anderen ausgewählten Fächern des Unterrichtskanons als unterdurchschnittlich wichtig eingeschätzt. Das bedeutet, dass von den Schülern offensichtlich andere Bewertungskriterien bei der Benennung eines Lieblingsfaches als bei der Wichtigkeitseinschätzung von Unterrichtsfächern herangezogen werden: Es ist anzunehmen, dass für ersteres eher subjektive Kriterien eine Rolle spielen, für letztere eher objektivere.
- Im Durchschnitt sind die Schüler eher zufrieden mit dem LER-Unterricht, wobei hier offensichtlich noch ein Potential zur Steigerung dieser Angabe besteht, wenn die Lehrkräfte auf einen reicheren Erfahrungsschatz zurückgreifen können. Generell erweisen sich die Gymnasialschüler als etwas zufriedener mit LER als die Gesamtschüler.

Die wichtigsten Befunde des Teilkapitels 5.2 lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Gestaltung des LER-Unterrichts wird von den Lerngruppen z. T. sehr unterschiedlich wahrgenommen. Besonders große Differenzen zwischen den Lerngruppen bestehen hinsichtlich der Wahrnehmung einer effizienten Klassenführung sowie einer hohen Schüler- und Handlungsorientierung. Auch bei der Zufriedenheit mit der Lehrkraft ergeben sich große Beurteilungsdifferenzen. Damit scheinen im Fach LER größere Qualitätsunterschiede in der Unterrichtsgestaltung vorzuliegen als beispielsweise in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Dies legt zumindest eine vergleichbare Studie zu den zuletzt genannten Fächern nahe (vgl. Gruehn, 2000).
- Im Durchschnitt wird an Gymnasien eine eher effiziente Klassenführung sowie eine an den Interessen und Bedürfnissen von Schülern orientierte Unterrichtsgestaltung, die sowohl problem- als auch sachbezogene Zugänge zu den

fachlichen Themen umfasst, wahrgenommen. An Gesamtschulen sind diese Aspekte der Unterrichtsqualität deutlich schwächer ausgeprägt; insbesondere wird das Klassenmanagement als nicht sehr effektiv wahrgenommen. Handlungsorientierte Unterrichtsformen werden hingegen an beiden Schultypen eher selten wahrgenommen.

- Vor dem Hintergrund der Lehrerangaben zu den realisierten Unterrichtsthemen im Schuljahr der Untersuchungsdurchführung, die zu Dreivierteln dem L-Bereich zuzurechnen sind, ist der Befund jedoch überraschend, dass der LER-Unterricht inhaltlich in den Augen der Schüler eher sachbezogen als problemorientiert ist. Hier liegt die Vermutung nahe, dass unbeliebte Themen von den Schülern eher im Gedächtnis behalten und vergleichsweise stark gewichtet werden als beliebte.
- Die insgesamt eher selten wahrgenommenen Sozialformen Gruppenarbeit, Stuhlkreis und Einzelarbeit lassen vermuten, dass einerseits eine gewisse Methodenvielfalt vorherrscht, so dass keine der drei erfassten Sozialformen einen dominanten Platz im LER-Unterricht einnimmt. Andererseits deutet der insgesamt seltene Einsatz der drei Formen darauf hin, dass auch im LER-Unterricht vorwiegend zentrale Arbeitsweisen wie z. B. der Frontalunterricht verwendet werden. Hier zeigt sich allerdings, dass an Schulen, die eine gewisse Routine und Expertise in der Durchführung von LER-Unterricht besitzen, etwas seltener auf traditionelle Arbeitsformen wie Einzelarbeit oder – das lässt sich zumindest vermuten – Frontalunterricht zurückgreifen.

Zusammenfassend erweisen sich für die Beantwortung der im Teilkapitel 5.3 behandelten Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Akzeptanz von LER und der Unterrichtsqualität in diesem Fach folgende Ergebnisse als zentral:

- Es bestehen substantielle Zusammenhänge zwischen einer effizienten Klassenführung, einem schüler- und handlungsorientierten Unterricht, der an den Problemen von Schülern ausgerichtet ist sowie verstärkt kooperative Unterrichtsformen einsetzt, und einer hohen Akzeptanz des LER-Unterrichts.
- Als besonders wichtige Aspekte der Unterrichtsqualität, die knapp Dreiviertel bzw. gut die Hälfte der gesamten Unterschiede in der Akzeptanzbeurteilung von LER erklären können, erweisen sich die Klassenführung, die Schülerorientierung sowie die Dauer der LER-Unterrichtserfahrung von Schulen. Eine hohe Ausprägung in den genannten Merkmalen führt dazu, dass die Lerngruppen mit LER „ziemlich zufrieden“ sind sowie das Fach als eher wichtig einschätzen.





## 6 Lernergebnisse im Fach LER

Im folgenden Kapitel werden Angaben der Schüler zu verschiedenen Merkmalsbereichen ausgewertet, die als Lernziele im LER-Unterricht betrachtet werden können. Die Darstellung gliedert sich in zwei größere Abschnitte. Im ersten Abschnitt werden – gemäß den drei Bereichen von LER – potentielle Lernergebnisse aus R, E und L dargestellt, indem die Antworten von Schülern mit und ohne LER-Unterricht miteinander verglichen werden. Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, in welchem Maße bestimmte im LER-Unterricht angestrebte Lernziele durch schulische Faktoren beeinflussbar und damit in Grenzen unterrichtbar sind.

### 6.1 Lernergebnisse im R-, E- und L-Bereich

Die in dieser Studie eingesetzten Instrumente zur Messung von Lernergebnissen im Fach LER stellen keineswegs eine erschöpfende Erhebung aller möglichen Lerneffekte dar. Dies ist im Rahmen solcher Untersuchungen schon aus finanziellen und forschungstechnischen Gründen nicht möglich. Um dennoch Informationen über Lernpotentiale zu erhalten, besteht das übliche Vorgehen darin, Indikatoren für zentrale Aspekte des Lernens in einzelnen Unterrichtsfächern zu untersuchen. In der vorliegenden Studie wurden daher verschiedene Indikatoren für die drei Bereiche L, E und R ausgewählt.

#### 6.1.1 Lernindikatoren des R-Bereichs

Wie bereits in Kapitel 1.4 erwähnt, wurde als ein zentraler Indikator für Lernen im R-Bereich ein neu entwickelter Test zum religionskundlichen Wissen eingesetzt. Die Entscheidung für einen Wissenstest beruhte vor allem darauf, dass

- (a) die R-Komponente konzeptionell auf die Vermittlung von Grundkenntnissen über verschiedene Religionen sowie die Einführung in religiöse Deutungsmuster anhand existentieller Phänomene des menschlichen Lebens wie Sterben und Tod und deren Vergleich in verschiedenen Religionen ausgerichtet ist und
- (b) in fast allen Interviews mit LER-Lehrkräften, die im Rahmen der Schulerkundungen durchgeführt wurden, religionskundliches Fachwissen als ein wesentliches Lernziel von LER genannt wurde, das zur Bewertung von Schülerleistungen in diesem Fach sehr gut geeignet sei.

Der eingesetzte Wissenstest deckt in seiner Langversion die drei Bereiche *Christentum*, *Islam* und *Vergleich von Religionen* ab. In Tabelle 6.1 sind zu jedem dieser drei Bereiche Beispielaufgaben wiedergegeben.

Tabelle 6.1: Beispielaufgaben aus dem religionskundlichen Wissenstest

Bereich (Anzahl der Items)	Beispielaufgaben
Christentum (6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ostern bezeichnet ursprünglich               <ul style="list-style-type: none"> <li>A Opferrituale, die dem Sonnenaufgang im Osten geweiht waren.</li> <li>B ein heidnisches Frühlingsfest. * (35 % / 41 %)</li> <li>C das gemeinsame Frühstück der Mönche in mittelalterlichen Klöstern.</li> <li>D einen volkstümlichen Wettbewerb im Bemalen und Verzieren von Eiern.</li> <li>E ein Fest zur Ehrung des östlichsten Standes des Vollmondes.</li> </ul> </li> <li>• Welche Bedeutung hat die 40tägige Fastenzeit vor Ostern?               <ul style="list-style-type: none"> <li>A Sie dient als nachweihnachtliche Entschlackungskur.</li> <li>B Sie erinnert an Jesus Fastenzeit vor seiner Kreuzigung.</li> <li>C Gedenken an Jesus Gefangenschaft, in der er nur von Wasser und Brot lebte.</li> <li>D Sie soll die Sünden der Karnevalszeit aufheben.</li> <li>E Sie hat die Aufgabe, Jesus Leidensweg nachzuvollziehen und auf das religiöse Fest vorzubereiten. * (30 % / 40 %)</li> </ul> </li> </ul>
Islam (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was bedeutet das Wort „Islam“?               <ul style="list-style-type: none"> <li>A Hingebung/Friede in Allah * (47 % / 50 %)</li> <li>B Buch Allahs</li> <li>C Stimme des Heils</li> <li>D Weg zur Wahrheit</li> <li>E Gesetz Gottes</li> </ul> </li> <li>• Wer gilt <u>NICHT</u> als Prophet im Islam?               <ul style="list-style-type: none"> <li>A Abraham</li> <li>B Moses</li> <li>C Jesus</li> <li>D Mohammed</li> <li>E Paulus * (30 % / 37 %)</li> </ul> </li> </ul>
Religionsvergleich (7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Religion verbietet das Töten von Tieren?               <ul style="list-style-type: none"> <li>A Buddhismus * ( 50 % / 59 %)</li> <li>B Christentum</li> <li>C Islam</li> <li>D Judentum</li> </ul> </li> <li>• Was ist den drei Religionen Islam, Judentum und Christentum <u>NICHT</u> gemeinsam?               <ul style="list-style-type: none"> <li>A In allen drei Religionen wird ein einziger Gott verehrt.</li> <li>B Abraham ist in allen drei Religionen der Stammvater.</li> <li>C Alle drei Religionen haben dieselbe Zeitrechnung. * (13 % / 17 %)</li> <li>D In allen drei Religionen gelten die 10 Gebote.</li> <li>E Christen, Juden und Muslime glauben an ein göttliches Gericht am Ende der Welt.</li> </ul> </li> </ul>

Anmerkungen: \* = richtige Antwort; in Klammern: Lösungshäufigkeit für die 8./10. Jahrgangsstufe

Die Aufgaben weisen im Regelfall – wie auch die anderen, hier nicht dargestellten Aufgaben – mittlere bis eher anspruchsvolle Schwierigkeiten auf. Eine Ausnahme hiervon bildet die letzte, in Tabelle 6.1 berichtete Aufgabe – diese wurde nur von 13 % der Acht- bzw. 17 % der Zehntklässler gelöst und stellt somit eine besonders schwierige Aufgabe dar. Dieser Befund ist als ein eher überraschendes Ergebnis zu werten, denn diese Aufgabe repräsentiert einen durchaus zentralen Lernstoff im R-Bereich von LER (sie wurde auf der Grundlage eines im LER-Unterricht eingesetzten Buchs über Weltreligionen entwickelt).

Da es sich bei dem Wissenstest um eine Pilotversion handelt (s. Kap. 1.4), soll zunächst geprüft werden, ob er dazu geeignet ist, Jahrgangsstufen- und Schulformunterschiede adäquat abzubilden. In Abbildung 6.1 sind die Lösungshäufigkeiten für die in Tabelle 6.1 berichteten Beispielaufgaben nach Jahrgangsstufe und Schulform getrennt dargestellt.

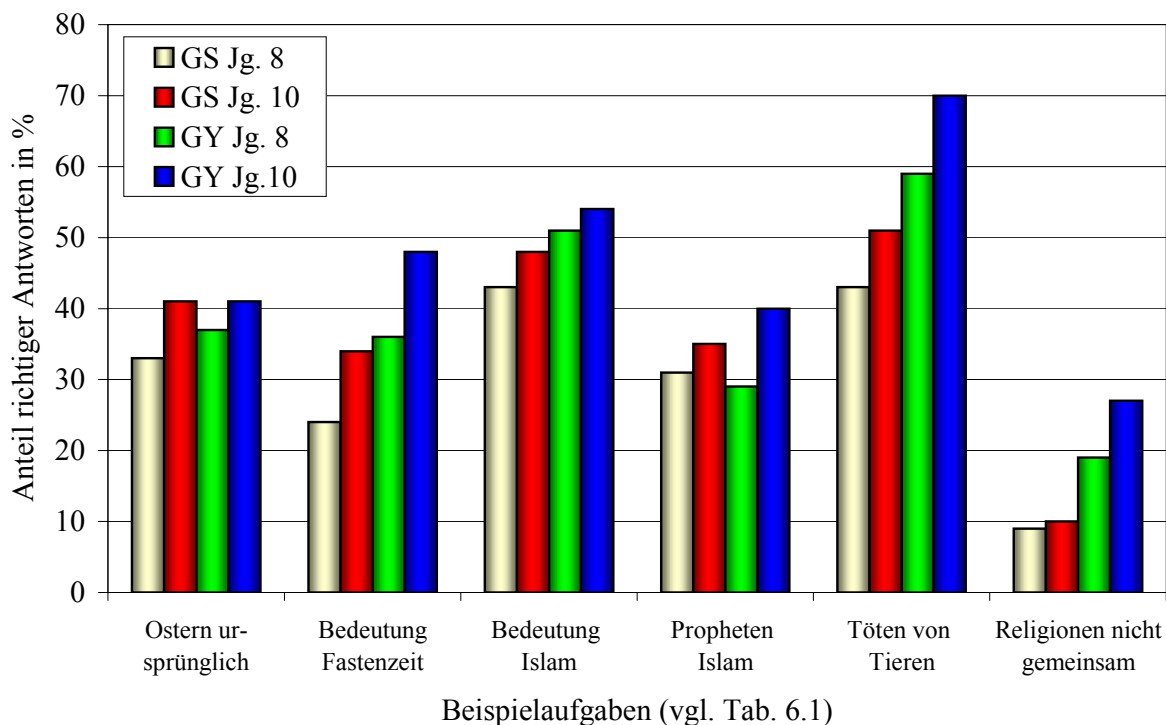


Abbildung 6.1: Lösungshäufigkeiten für ausgewählte Aufgaben des religionskundlichen Wissenstests

Bei vier der sechs Aufgaben ergeben sich erwartungsgemäße Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen innerhalb einer Schulform sowie zwischen Gesamtschülern und Gymnasiasten. Bei der ersten und vierten Aufgabe hingegen lassen sich nur Differenzen zwischen Acht- und Zehntklässlern statistisch absichern. Hier wird das in Kapitel 1.4 bereits erwähnte Problem deutlich, dass einzelne Aufgaben des Wissenstests nicht sehr zuverlässig zwischen jüngeren und älteren bzw. guten und schlechten Schülern trennen können.

Auch wenn einzelne Aufgaben offensichtlich nicht schulformsensitiv sind, ist dennoch zu prüfen, ob der Gesamttest hinreichend zuverlässig solche Unterschiede abbildet. Zu diesem Zweck wurden sowohl die Langform des Tests mit 16 Aufgaben als auch die Kurzform mit 11 Aufgaben nach Differenzen zwischen Jahrgangsstufe und Schulform untersucht. In Abbildung 6.2 ist die Verteilung der richtig gelösten Aufgaben in Abhängigkeit von 8. und 10. Jahrgangsstufe sowie Gesamtschule und Gymnasium dargestellt. Da die Analyse von Lang- und Kurzform zu nahezu identischen Ergebnissen führt, wird hier nur die Verteilung der richtigen Antworten in der Langform des Tests berichtet, um die Ergebnisse auf eine breitere Datenbasis (d. h. inklusive der Aufgaben zum Islam) zu stellen.

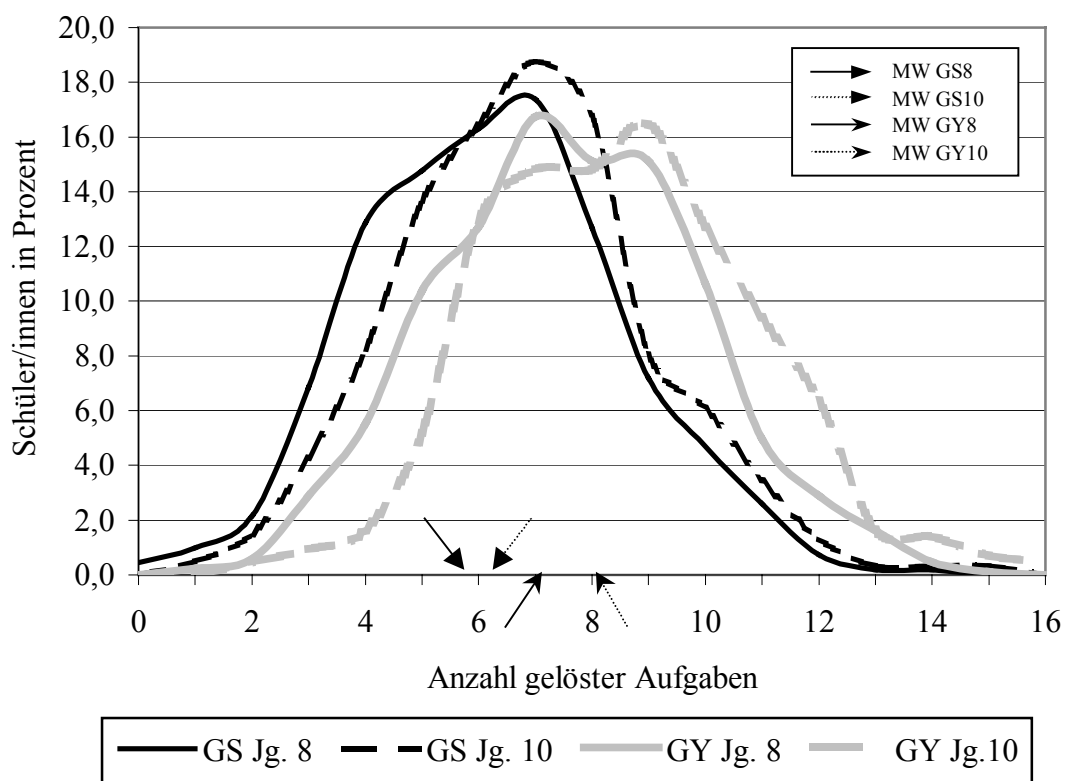


Abbildung 6.2: Anzahl gelöster Aufgaben nach Jahrgangsstufe und Schulform (*MW* = Mittelwert)

Es bestehen deutliche Überlappungen zwischen den vier Gruppen, aber auch klare Verschiebungen der Leistungskurven in erwartungskonformer Richtung, die sich entsprechend in statistisch hoch bedeutsamen Mittelwertunterschieden (in der Grafik mit Pfeilen gekennzeichnet) ausdrücken: Die Spanne reicht von durchschnittlich 6,3 gelösten Aufgaben bei Achtklässlern an Gesamtschulen bis zu 8,5 gelösten Aufgaben bei Zehntklässlern an Gymnasien. Trotz der mangelhaften Messgenauigkeit einzelner Aufgaben ist der Gesamttest somit geeignet,

Wissensunterschiede relativ zuverlässig abzubilden, so dass er als Indikator für Lernergebnisse im R-Bereich herangezogen werden kann.

### *6.1.2 Lernindikatoren des E-Bereichs*

Auch im E-Bereich steht ein zentraler Indikator für Lerneffekte im Mittelpunkt der Betrachtung: das Entwicklungsniveau der moralischen Urteilsfähigkeit. Dieses Merkmal wurde vor allem deshalb ausgewählt, weil erstens als explizites Ziel in den Unterrichtsvorgaben für das Fach LER u. a. die Förderung „ethischer Kompetenz“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 1996, S. 24) genannt wird und zweitens auch im Selbstverständnis der LER-Lehrkräfte dieses Ziel eine prominente Rolle spielt (vgl. Kap. 3.2).

Für die Förderung „ethischer Kompetenz“ oder moralischer Urteilsfähigkeit sind vor allem Verfahren der Wertklärung und Dilemmadiskussion von Bedeutung (vgl. Edelstein & Oser, 2001; Oser & Althof, 1992; Oser, 2001). In beiden Verfahren geht es darum, durch diskursive Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Wertvorstellungen die Schüler für moralische Probleme zu sensibilisieren, die eigenen Wertpräferenzen zu erkennen und durch moralisch kontroverse Sachverhalte Begründung und Geltungsanspruch von Werten zu klären. Die Wertklärung dient hierbei der Herausarbeitung und Präsentation der Vielfalt vorhandener Wertorientierungen unter den Schülern. Mit Hilfe der Dilemmamethode (zur ausführlichen Beschreibung s. Schuster, 2001) kann daran anschließend deutlich gemacht werden, wodurch sich diese Werte und Normen rechtfertigen lassen und welche Geltung (allgemeiner oder partikularer Art) sie beanspruchen.

Ein moralisches Dilemma enthält ein hypothetisches oder reales Handlungsproblem, das zwei gleichwertige Entscheidungsoptionen eröffnet (Bsp.: Soll eine Jugendliche der Polizei den Namen ihrer Freundin sagen, die bei einem Kaufhausdiebstahl erwischt wurde?) – eine Entscheidung zugunsten einer der beiden Handlungsalternativen zieht immer die Verletzung geltender moralischer Normen bzw. Verpflichtungen nach sich (im Beispiel: Freundschaftsnorm versus gesellschaftliche Ordnung). Die Diskussion über die Rechtfertigung einer Option, den Grad der Verpflichtung, die Allgemeinheit der Geltung sowie die Folgen der Unterlassung dieser Handlung soll zur Sensibilisierung für den Wertkonflikt führen, fordert den Widerspruch heraus und trägt durch die Konfrontation mit höherwertigen Argumenten zur weiteren Entwicklung und Differenzierung des moralischen Urteils bei. In zahlreichen Interventionsstudien konnte gezeigt werden, dass die moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden kann, wenn die betreffende Person mit Argumenten konfrontiert wird, die maximal eine Stufe über dem eigenen moralischen Denken liegen (+ 1-Konvention; genauere Beschreibung s. u.).

Selbstverständlich ist der normale LER-Unterricht nicht darauf ausgerichtet, diese Kompetenz mit Hilfe von gezielten Trainings und Interventionen explizit zu fördern. Dennoch hat die Dilemmamethode durchaus Eingang gefunden in didaktische Unterrichtsplanungen. Allerdings wird diese Methode selten in ihrer strengen Form, die pragmatische Kompromisse oder Verhandlungen nicht zulässt, eingesetzt – in dieser Variante dient sie ausschließlich der Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz. Im Schulalltag wird vielfach eher eine modifizierte Form verwendet, die entsprechende Kompromisse gelten lässt. Diese Variante ist zwar in Bezug auf die Förderung des moralischen Urteils nicht so effektiv wie die erste Variante, trägt aber als sekundärer Gewinn zum Aufbau von sozialen Problemlösekompetenzen bei.

Die meisten Erhebungsverfahren zur Messung der moralischen Argumentationsfähigkeit gehen auf die Arbeiten von Lawrence Kohlberg und seine Theorie der kognitiven Entwicklung des moralischen Urteils zurück, die an dieser Stelle kurz skizziert werden soll (zur ausführlichen Darstellung s. Colby & Kohlberg, 1987). Nach dieser Theorie erfolgt die Entwicklung in sechs moralkognitiven Stufen, wobei jeweils zwei Stufen einer gemeinsamen Ebene zugeordnet werden. Nach Beendigung der prä-moralischen Phase im Alter von etwa vier Jahren werden diese Stufen nacheinander durchlaufen, wobei keine übersprungen werden kann. Die Stufenfolge ist in Tabelle 6.2 dargestellt.

Tabelle 6.2: Stufen der moralischen Entwicklung sensu Kohlberg  
(nach Beck 2000, S. 351)

<b><i>Prä-moralische Phase (etwa bis zum 4. Lebensjahr)</i></b>	
<b><i>Egozentrische Ebene („präkonventionell“)</i></b>	
Stufe 1:	Orientierung am eigenen Wohlergehen (Lust/Schmerz; Belohnung/Bestrafung)
Stufe 2:	Orientierung an strategischer Tauschgerechtigkeit („Wie Du mir, so ich Dir.“)
<b><i>Soziozentrische Ebene („konventionell“)</i></b>	
Stufe 3:	Orientierung an Erwartungen von Bezugspersonen (Rollenkonformität; „good boy, nice girl“)
Stufe 4:	Orientierung an Grundgesetz und Verfassung (Recht und Ordnung; Systemperspektive)
<b><i>Universalistische Ebene („postkonventionell“)</i></b>	
Stufe 5:	Orientierung am Sozialvertragsdenken (Legitimität des positiven Rechts; Menschenrechte)
Stufe 6:	Orientierung an universalen Prinzipien (Gerechtigkeitsidee; Kategorischer Imperativ)

Die Entwicklung beginnt bei der egozentrischen Ebene des präkonventionellen Urteils, auf der sich das moralische Denken am eigenen Wohlergehen bzw. an individuellen Interessen (die nicht notwendigerweise die eigenen sein müssen) orientiert. Auf der soziozentrischen Ebene des konventionellen Urteils definiert sich das moralisch Richtige über die Rollenerwartungen wichtiger Bezugspersonen wie etwa der Eltern oder guter Freunde bzw. über die systemische Einsicht in die Notwendigkeit allgemein anerkannter Regeln oder Gesetze. Dieser Stufe folgt die universalistische Ebene des postkonventionellen Urteils, auf der das moralische Denken an allgemeinen Menschenrechten bzw. universellen Prinzipien orientiert ist.

Die Erfassung des moralischen Urteilsniveaus erfolgt üblicherweise durch Interviews, in denen die Befragten mit Dilemmasituationen konfrontiert werden und anhand von Standardfragen ihre Entscheidung für eine der beiden Handlungsoptionen sowie den Geltungsanspruch von Normen und Werten begründen müssen. Da Interviews in der Regel äußerst aufwändige Erhebungsverfahren darstellen, wurden verschiedene schriftliche Messinstrumente entwickelt, die entweder eine Fragebogenfassung des Interviews mit Dilemma-Präsentation oder eine Kurzform der Fragebogenfassung nur mit den Standardfragen des Interviews darstellen, die aber jeweils – wie im Interview – eine freie Produktion der Antworten verlangen. Dies ist insofern wichtig, als eine adäquate Bestimmung der moralischen Urteilsfähigkeit nicht auf der Basis vorgegebener Antwortkategorien möglich ist, da diese systematisch Antworten auf höherem Argumentationsniveau provozieren. Erst in der freien Produktion von Argumenten für oder gegen eine Handlungsoption zeigt sich die tatsächliche Zugehörigkeit zu einer bestimmten Entwicklungsstufe. Psychometrische Untersuchungen von Gibbs u. a. (1992) belegen, dass nicht nur das moralkognitive Interview, sondern sowohl seine schriftliche Langfassung als auch seine Kurzform (ohne Dilemma-Präsentation) zuverlässige und valide Informationen zum Entwicklungsniveau des moralischen Urteils liefern können.

In der vorliegenden Untersuchung kam der von Gibbs, Basinger & Fuller (1992) entwickelte Kurzfragebogen „Sociomoral Reflection Measure-Short Form (SRM-SF)“ zum Einsatz, der von ursprünglich 11 auf acht Items gekürzt wurde. Der Fragebogen enthält kurze moralische Stimuli (z. B. „Wenn Du an ein Versprechen denkst, das Du einem Freund gegeben hast:“), an die sich Fragen nach der Wichtigkeit der darin thematisierten Werte („Wie wichtig ist es, Versprechen gegenüber Freunden zu halten?“) und nach der Begründung dieser Wichtigkeitseinstufung anschließen. Die acht Items entstammen insgesamt sechs verschiedenen Situationskontexten, in denen die folgenden Normen und Werte thematisiert werden: Versprechen (mündliche Verträge), Wahrheit, Rettung von Leben, Respektierung von Eigentum und Gesetz sowie Bestrafung von Gesetzesbrechern. In zwei der sechs Kontexte – Versprechen und Rettung von Leben – wurde zudem zwischen Personengruppen unterschieden, auf die sich die the-

matisierten Handlungen beziehen: Im einen Fall richteten sie sich an nahestehende Freunde, im anderen an Fremde. So wurde beispielsweise das bereits genannte Item „Wenn Du an ein Versprechen denkst, das Du einem Freund gegeben hast ...“ in der nächsten Frage entsprechend verändert in „Wie wichtig ist es, Versprechen gegenüber jemandem einzuhalten, den man kaum kennt?“. Den von den Schülern angeführten Begründungen für die Wichtigkeit der acht vorgegebenen Items wurden in einem getrennten Kodierungsverfahren Stufenwerte sensu Kohlberg zugewiesen (Krettenauer & Becker, 2001)<sup>29</sup>, die anschließend zu einem Gesamtwert (arithmetisches Mittel) verrechnet wurden. Aus diesem Gesamtwert lässt sich schließlich ein globaler Stufenindikator bilden, der durch die Einführung von Zwischenstufen 10 Ausprägungen erhält (A. Stufe 1; Gesamtscore von 1,00 – 1,25); B. Übergang 1 (2), wobei die Argumente noch näher an Stufe 1 liegen (Gesamtscore von 1,26 – 1,49); C. Übergang 2 (1), wobei die Argumente nun eher bei Stufe 2 liegen (Gesamtscore von 1,50 – 1,74); D. Stufe 2 (Gesamtscore von 1,75 – 2,25) usw.).

Da die Kodierung von offenen Antworten eine zeitlich und finanziell extrem aufwendige Auswertungsmethode darstellt, liegen verwertbare kodierte Antworten nur von 664 Schülern der 8. Jahrgangsstufe sowie 238 Schülern der 10. Jahrgangsstufe vor. Von den Achtklässlern besuchen 53 % eine Gesamtschule, von den Zehntklässlern 48 %. Etwa 74 % der Acht- und 32 % der Zehntklässler werden in LER unterrichtet. Der unterschiedliche Anteil von Schülern mit LER-Unterricht zwischen 8. und 10. Jahrgangsstufe ist darin begründet, dass (a) die Stichprobe der Achtklässler für Zusammenhangsanalysen mit dem LER-Unterricht in einem zweiten Kodierungsschritt um knapp 400 LER-Schüler erweitert wurde und (b) die Stichprobe der Zehntklässler zu Validierungszwecken in einem weiteren Kodierungsschritt um knapp 100 Schüler, vornehmlich aus Schulen ohne LER-Unterricht, ergänzt wurde. Bei der Stichprobenziehung der Achtklässler wurde darauf geachtet, dass jeweils mindestens fünf Schüler einer Klasse entstammten, um Schul- und Klasseneffekte untersuchen zu können.

Zur Überprüfung der Validität des erstmalig im deutschen Sprachraum eingesetzten Fragebogens, d. h. seiner Eignung zur Erfassung von Unterschieden im moralischen Denken, werden die Daten zunächst im Hinblick auf Alters- und Geschlechtseffekte sowie Schulformunterschiede untersucht (eine umfassende Darstellung der Reliabilität und Validität dieses Instruments findet sich bei Krettenauer & Becker 2001). Da mit zunehmendem Alter auf einem höheren Stufeniveau argumentiert wird, sollten die Zehntklässler deutlich höhere Werte aufweisen als die Achtklässler. Darüber hinaus sollten auch die Urteile von Gymnasiasten und Mädchen auf einem höheren Niveau liegen, da die ersteren einen allgemeinen kognitiven, die letzteren in diesem Alter vor allem einen sozialkogni-

---

<sup>29</sup> Wir danken Tobias Krettenauer, der uns bei der Auswahl und Übersetzung des Fragebogens von Gibbs und Mitarbeitern beraten und gemeinsam mit Günter Becker die Kodierung der offenen Antworten durchgeführt hat.



tiven Entwicklungsvorsprung gegenüber ihrer Vergleichsgruppe haben. In den Abbildungen 6.3 bis 6.5 sind die Ergebnisse dieser Vergleichsanalysen dargestellt.

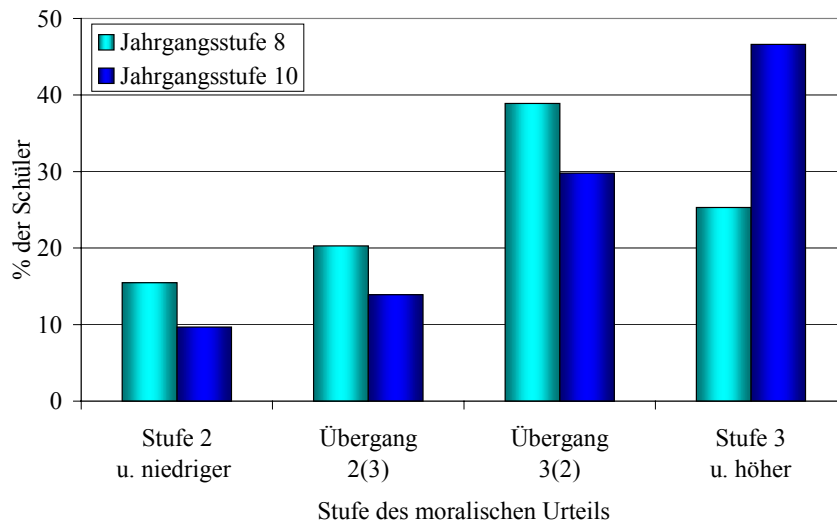


Abbildung 6.3: Entwicklungsniveau des moralischen Urteils nach Jahrgangsstufe (N = 902)

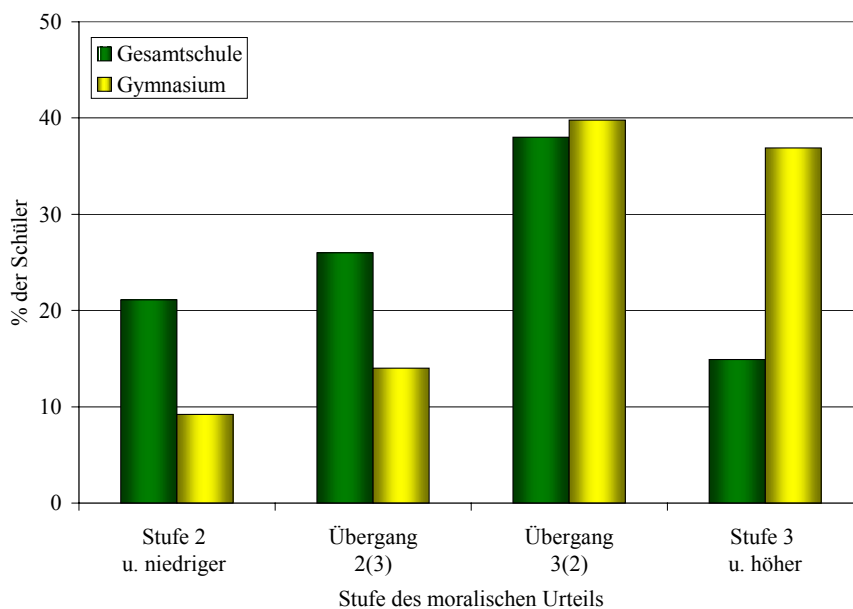


Abbildung 6.4: Entwicklungsniveau des moralischen Urteils nach Schulform (nur Schüler der 8. Jahrgangsstufe; N = 664)

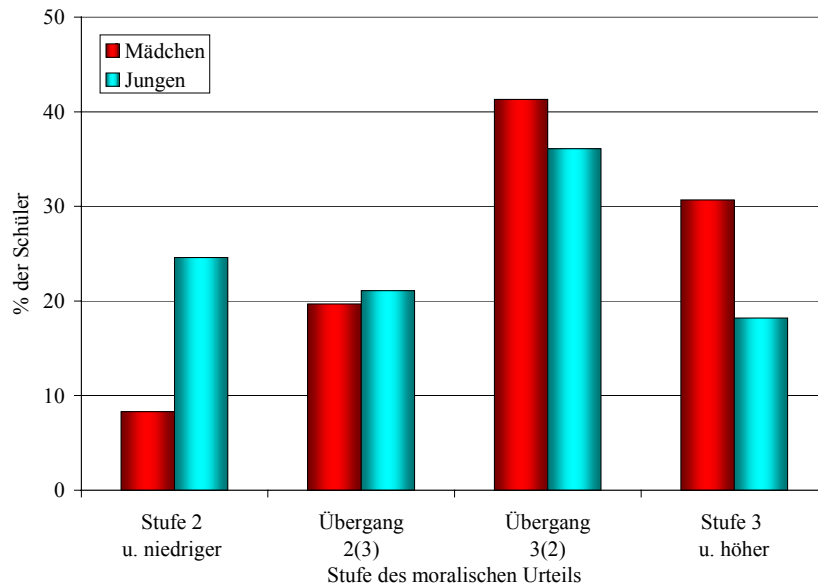


Abbildung 6.5: Entwicklungsniveau des moralischen Urteils nach Geschlecht (nur Schüler der 8. Jahrgangsstufe; N = 660)

Abbildung 6.3 zeigt zunächst die Verteilung von Acht- und Zehntklässlern auf die verschiedenen Stufen des weiter oben beschriebenen Globalindikators. Es bestehen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Jahrgangsstufen, die sich vor allem im unteren und oberen Entwicklungsbereich zeigen: Auf Stufe 2 und niedriger argumentieren ein Drittel mehr Acht- als Zehntklässler, auf Stufe 3 und höher hingegen fast doppelt so viele Zehntklässler.

Auch bei den beiden anderen Merkmalen Schulform und Geschlecht (hier wurden nur die Schüler der 8. Jahrgangsstufe berücksichtigt, um Einflüsse des Alters auf Schulform- und Geschlechtsunterschiede auszuschließen) ergeben sich erwartungskonforme Ergebnisse (s. Abb. 6.4 und 6.5): Gymnasiasten bzw. Mädchen argumentieren auf einem höheren Niveau als Gesamtschüler bzw. Jungen, wobei die Effekte für die Schulform am höchsten ausfallen. Die Ergebnisse bestätigen damit die Konstruktvalidität des Fragebogens.

Neben dem Entwicklungsniveau der moralischen Argumentationsfähigkeit wurden weitere Instrumente zum sozio-moralischen Denken eingesetzt. Für die in diesem Bericht vorzustellenden Ergebnisse wurden aus der Vielzahl dieser Instrumente zwei weitere Indikatoren ausgewählt: Einerseits ein Kurzfragebogen zu Gerechtigkeitsempfindungen, der moralische Emotionen der Schuld und Empörung erfasst, andererseits eine Fragenbatterie, die Einstellungen gegenüber Ausländern sowie rechtsextreme Orientierungen erfasst.

Der Kurzfragebogen zu Gerechtigkeitsempfindungen entstammt dem *Existenzielle Schuld Inventar* (ESI) von Montada und Mitarbeitern (Montada u. a., 1986; Montada, 1993). Mit *existenzieller Schuld* bezeichnen Montada und Mitarbeiter die „Bereitschaft, angesichts eines Privilegunterschieds zu eigenen Gun-

sten mit Schuldgefühlen zu reagieren“ (Reichle, Montada & Schneider, 1985, S. 3). Das Erleben von Schuld oder Empörung setzt voraus, dass moralische Normen der emotional Betroffenen verletzt werden, eigene Verantwortung für die Lage der Benachteiligten empfunden wird (auch stellvertretend als Angehöriger einer gesellschaftlichen Gruppe, die diese Lage mit verursacht hat) und keine akzeptablen Rechtfertigungen oder Entschuldigungen für das Handeln, das die Benachteiligung dieser Personen herbeigeführt hat, gefunden werden können. Insofern indizieren solche Emotionen das Vorhandensein subjektiv verbindlicher moralischer Standards.

In der Forschung zur prosozialen Motivation gilt die Erfahrung moralischer Emotionen der Schuld und Empörung und damit die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für die Benachteiligung anderer als wichtige motivationale Bedingung für soziales und politisches Handeln. Da die Schule und insbesondere der LER-Unterricht die Aufgabe hat, Jugendliche für moralische Konflikte und Widersprüche zu sensibilisieren und die Entstehung sozialer Handlungsbereitschaften zu fördern, kann das Erleben moralischer Emotionen als ein indirektes Ziel von LER angesehen werden. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit, sich mit moralischen Normen und Werten kognitiv auseinanderzusetzen zu können und die Geltung von Normen nicht mehr am eigenen Wohlergehen, sondern an den berechtigten Interessen anderer zu orientieren. Dies bedeutet: Je höher die moralische Urteilsfähigkeit sensu Kohlberg entwickelt ist, desto eher können Schuld und Empörung angesichts der Benachteiligung anderer erlebt und damit Verantwortung für deren unterprivilegierte Situation übernommen werden, die wiederum in aktives prosoziales Handeln münden kann.

In Anlehnung an die bei Krettenauer (1998) beschriebene Kurzfassung des ESI und seine Verwendung als zweidimensionales Instrument wurden in der vorliegenden Studie zwei Skalen eingesetzt, die die Bereitschaft zur Übernahme bzw. Abwehr von Verantwortung für die strukturelle Benachteiligung von Jugendlichen in der Dritten Welt erfassen. Den Jugendlichen wurde zunächst folgende Situationsschilderung vorgelegt:

Stell Dir jetzt vor, Du siehst einen Fernsehbericht über Jugendliche in Ländern der Dritten Welt. Das Beispiel einer lateinamerikanischen Millionenstadt wird gezeigt: Zwei Drittel der Einwohner leben in Elendsvierteln, Tausende von Kindern und Jugendlichen haben ihre Eltern verloren. Wenn sie nicht verhungern wollen, müssen sie im Müll nach Verwertbarem suchen, betteln oder sich mit Gaunereien über Wasser halten. Nur wenige haben einen Schulabschluß, noch weniger die Möglichkeit, einer geregelten Beschäftigung nachzugehen. Ein Priester faßt die Situation so zusammen: „Das Schwierigste für mich ist, den Jugendlichen Hoffnung zu machen. Wie soll das besser werden? Wozu sollen sie denn in die Schule? Da lernen sie nichts, was sie für's Überleben hier brauchen können.“

Im Anschluss daran sollten die Schüler insgesamt neun vorgegebene Reaktionen auf diesen Fernsehbericht auf einer sechsstufigen Antwortskala danach beurtei-

len, inwieweit sie den eigenen Gedanken und Gefühlen entsprechen. In der folgenden Tabelle (Tab. 6.3) sind diese neun Vorgaben mit ihrer Zuordnung zu den beiden Dimensionen *Verantwortungsübernahme* bzw. *Verantwortungsabwehr* wiedergegeben. Die Items der Skala *Verantwortungsübernahme* thematisieren Gefühle der Schuld, Empörung und Betroffenheit sowie das Erleben von Ungerechtigkeit und eigenem Handlungsdruck angesichts der Lage von benachteiligten Jugendlichen. Die Abwehr von Verantwortung wird demgegenüber durch Items indiziert, die das Leugnen der Notlage, das Betonen der Selbstverschuldung und das Rechtfertigen eigener Privilegien zum Gegenstand haben.

Tabelle 6.3: Skalen zur Bereitschaft der Übernahme bzw. Abwehr von Verantwortung gegenüber strukturell Benachteiligten am Beispiel von Jugendlichen in der Dritten Welt

Skala (Anzahl der Items)	Items
Verantwortungsübernahme (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es macht mich zornig, daß Jugendliche in der Dritten Welt so benachteiligt sind.</li> <li>• Ich habe Probleme damit, daß es mir besser geht als diesen Jugendlichen.</li> <li>• Wenn ich meine eigene Lage mit der Lage dieser Jugendlichen vergleiche, bekomme ich ein schlechtes Gewissen ihnen gegenüber.</li> <li>• Wenn ich das sehe, fühle ich mich aufgefordert, irgendeinen Beitrag zur Lösung dieser Probleme zu leisten.</li> <li>• Es ist doch eine Ungerechtigkeit, daß es den Menschen in der Dritten Welt soviel schlechter geht als uns.</li> </ul>
Verantwortungsabwehr (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich ärgere mich, wenn ich sehe, wie wenig diese Menschen tun, um da herauszukommen.</li> <li>• Es ist kein Zufall, daß es uns besser geht. Wir sind einfach fähiger, Probleme zu erkennen und zu bewältigen.</li> <li>• Ich finde, daß man das nicht mit unseren Maßstäben messen darf. Diese Jugendlichen kennen nichts anderes, und deshalb sehe ich ihre Lage nicht so schwarz.</li> <li>• Die Menschen in der Dritten Welt lassen halt alles laufen. Da darf man sich nicht wundern, daß die Probleme chaotisch wachsen.</li> </ul>

*Anmerkung:* Die Antwortkategorien lauten: Diese Aussage entspricht meinen Gedanken und Gefühlen ...  
1 = überhaupt nicht, 2 = weitgehend nicht, 3 = eher nicht, 4 = teilweise, 5 = weitgehend, 6 = ganz genau.

In der nächsten Abbildung (Abb. 6.6) sind die mittleren Antworttendenzen der Schüler auf die Items der beiden Skalen nach Schulform und Jahrgangsstufe getrennt dargestellt. Da die Antwortskala von 1 bis 6 reicht, liegt der theoretische Mittelwert bei 3,5 – dies bedeutet, dass Werte unterhalb von 3,5 eher Ablehnung der vorgegebenen Aussagen, Werte oberhalb von 3,5 eher Zustimmung zu die-

sen Aussagen indizieren. In allen vier Gruppen besteht mehr oder weniger die Bereitschaft, Verantwortung für die Lage der Jugendlichen in der Dritten Welt zu übernehmen. Umgekehrt gilt, dass die Bereitschaft zur Abwehr dieser Verantwortung eher gering ausgeprägt ist – die Aussagen dieser Skala werden vorwiegend verneint, nur bei Gesamtschülern der 8. Jahrgangsstufe halten sich Zustimmung und Ablehnung die Waage.

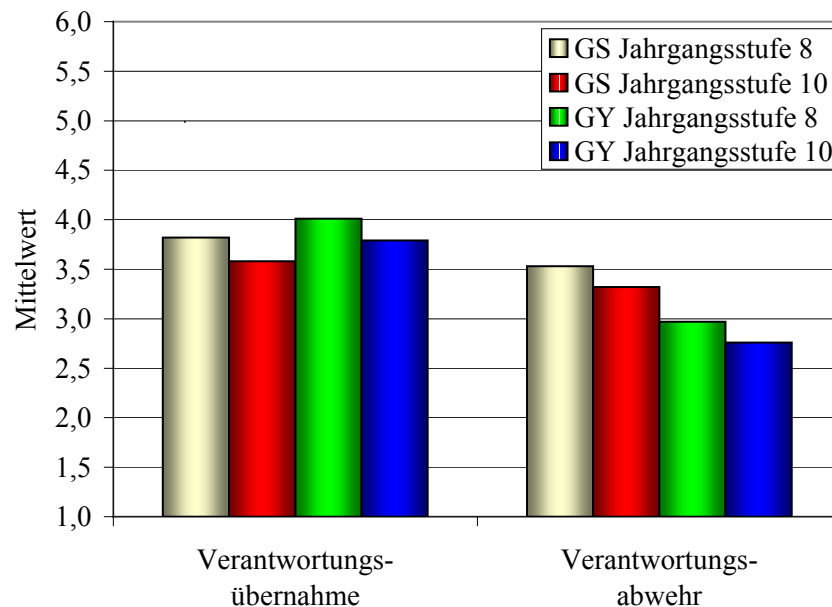


Abbildung 6.6: Mittelwerte von *Verantwortungsübernahme* und *Verantwortungsabwehr* nach Jahrgangsstufe und Schulform

Die durchschnittliche Tendenz zur Übernahme von Verantwortung für die benachteiligte Lage von Jugendlichen in der Dritten Welt deutet darauf hin, dass die Schüler den Anspruch strukturell benachteiligter Personen oder Gruppen auf existentielle materielle und soziale Güter anerkennen und damit über interne moralische Standards verfügen.

Als dritter Indikator für Lerneffekte im E-Bereich wurden, wie bereits erwähnt, ausländerfeindliche und rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen ausgewählt (s. Tab. 6.4). Auch diese Merkmale stellen eher indirekte Lernziele von LER dar und gehören vermutlich zu jenem Lernzielkomplex, der sich nicht unmittelbar, sondern nur vermittelt über Drittvariablen beeinflussen lässt. Ähnlich wie für moralische Emotionen gilt auch hier, dass diese Orientierungen u. a. vom Entwicklungsniveau des moralischen Urteils abhängen. Berücksichtigt werden muss zudem, dass auch andere Fächer wie z. B. Politische Bildung der Prävention von ausländerfeindlichen Orientierungen dienen, so dass keine Unterschiede zwischen LER- und Vergleichsschülern erwartet werden können, da letztere statt in LER in Politischer Bildung unterrichtet werden. Darüber hinaus spielen selbstverständlich Faktoren wie der familiäre Hintergrund (Bildung der

Eltern, soziale Schicht, politische Einstellungen) oder soziale Kontakte in der Freizeit (Zugehörigkeit zu einer bestimmten Peer-Group oder Clique) *eine*, wenn nicht sogar *die* wesentliche Rolle.

Für die Erfassung ausländerfeindlicher Orientierungen kamen zwei Instrumente zum Einsatz. Zum einen wurde mit einer Fragenbatterie die *Bereitschaft zur Integration von Ausländern* in Deutschland erhoben, die dem Instrumentarium des deutschen Fragebogens der internationalen Studie zur Politischen Bildung (Oesterreich, 2000) sowie der Skalensammlung des BIJU-Projekts (Bauert, Roeder u. a., 1997) entnommen wurde. Zum anderen wurde die *Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen* bei Diebstahlsdelikten erfasst, eine Skala, die im Projekt „Entwicklung und Wandel sozio-moralischer Orientierungen Berliner Jugendlicher im Ost-West-Vergleich“ (Krettenauer & Edelstein, 1996) entwickelt wurde. Die *Bereitschaft zur Integration von Ausländern* in Deutschland erfasst die Zustimmung zu politischen Forderungen, die den in Deutschland lebenden Ausländern dieselben politischen Rechte und Bildungsmöglichkeiten einräumen wollen wie den Deutschen und ihnen eine eigenständige kulturelle Identität zugestehen, ohne sie auf diese Identität festzulegen. Die Ablehnung dieser Forderungen indiziert eine ausländerfeindliche Haltung.

Im Gegensatz zu dieser Skala handelt es sich bei der *Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen* um eine indirekte Erfassung fremdenfeindlicher Orientierungen, die es ermöglicht, entsprechende Einstellungsmuster besonders prägnant hervortreten zu lassen.

Tabelle 6.4: Skalen zu ausländerfeindlichen und rechtsextremen Orientierungen

Skala (Anzahl der Items)	Items
Bereitschaft zur Integration von Ausländern (6)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = lehne völlig ab (...) 4 = stimme völlig zu; 0 = weiß nicht</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland.</li> <li>• Ausländer, die seit mehreren Jahren in Deutschland leben, sollten an Wahlen teilnehmen dürfen.</li> <li>• Ausländer sollten sich ihre Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten aussuchen. (–)</li> <li>• Ausländer sollten die Möglichkeit haben, auch in Deutschland ihre Sprache, ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil beizubehalten.</li> <li>• Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in Deutschland.</li> <li>• Ausländern sollten politische Aktivitäten verboten werden. (–)</li> </ul>

*Anmerkung:* (–) = umgepolte Items

## Fortsetzung Tabelle 6.4

---

Skala (Anzahl der Items)    Items

---

Akzeptanz ausländer-  
feindlicher Recht-  
fertigungen  
(4)

*Antwortvorgaben: 1 = unwichtig (...) 4 = sehr wichtig*

Zwei Jugendliche reißen einer Frau auf der Straße drei 10 DM-Scheine aus der Hand. Man erwischt sie dabei. Sie werden gerichtlich bestraft. Der eine bekommt eine höhere Strafe als der andere.

- Der eine ist Deutscher, der andere Ausländer.

Ein Freund erzählt Dir folgendes: Er hat gesehen, wie auf dem Markt jemand Zigaretten und Schokolade verkauft hat. Plötzlich kam ein Jugendlicher, hat sich blitzschnell mehrere Stangen Zigaretten in einen Beutel gesteckt und ist fortgerannt. Dein Freund fragt Dich, wie man so etwas bestrafen sollte. Du weißt keine rechte Antwort und willst erst noch mehr über die Sache erfahren.

- War der Dieb ein Deutscher oder ein Ausländer?

Ein 14-jähriger Jugendlicher hat mit drei anderen Jugendlichen spät abends in der U-Bahn einen Ausländer angegriffen und ihm die Geldbörse weggenommen. Die drei anderen konnten fliehen, der 14-jährige wurde erwischt. Bei der polizeilichen Vernehmung wird er nach den Gründen gefragt. Er versucht sich zu rechtfertigen.

- „Der Ausländer hätte beizeiten die Flucht ergreifen sollen.“
- „Er ist ein Ausländer. Was hat er hier zu suchen?“

Rechtsextremismus  
(6)

*Antwortvorgaben: 1 = stimmt überhaupt nicht (...) 5 = stimmt sehr genau*

- Deutschland sollte wieder eine führende Rolle in der Welt übernehmen.
  - Asylbewerber, die in ihren Heimatländern politisch nicht verfolgt werden, müssen sofort abgeschoben werden.
  - Die meisten Deutschen haben gelernt, richtig zu arbeiten. Viele Ausländer, z. B. Türken und Polen sind dagegen arbeits-scheu.
  - Bei der Einstellung von Arbeitskräften sollten Deutsche grundsätzlich Ausländern vorgezogen werden.
  - Hitlers Fehler war der Zweite Weltkrieg. Ansonsten waren die Nationalsozialisten vernünftige Leute.
  - Zur Lösung der Probleme in Deutschland brauchen wir eine starke Führerpersönlichkeit.
- 

Den Jugendlichen wurden drei verschiedene alltagsnahe Schilderungen eines Raubs oder Diebstahls vorgelegt, an die sich die Vorgabe verschiedener Rechtfertigungs- oder Bewertungskriterien für die geschilderte Tat anschloss. Neben einer Reihe „unverfänglicher“ Rechtfertigungen wie z. B. „Heutzutage machen viele so was. Das ist doch nichts Besonderes mehr.“ wurden vier Begründungen angeboten, die die ethnische Zugehörigkeit der Täter zum Ausgangspunkt der Beurteilung machen (Bsp.: „Er [das Opfer] ist ein Ausländer. Was hat er hier zu

suchen?“). Mit diesen Items wird die Bereitschaft der Jugendlichen gemessen, den Grundsatz einer moralisch-rechtlichen Gleichbehandlung aller auf Nationalität und ethnische Herkunft einzuschränken.

Rechtsextreme Orientierungen wurden mit Hilfe einer Skala von Oesterreich (1993) erhoben, die vier verschiedene Facetten rechtsgerichteter Einstellungen umfasst: Identifikation mit nationaler Größe (s. Item 1 dieser Skala in Tab. 6.4), Ausländerfeindlichkeit (s. Item 2 – 4 dieser Skala in Tab. 6.4), Verharmlosung der Verbrechen des Nationalsozialismus (s. Item 5 dieser Skala in Tab. 6.4) und law-and-order-Mentalität (s. Item 6 dieser Skala in Tab. 6.4).

Da ausländerfeindliche und rechtsextreme Orientierungen zwar theoretisch und empirisch voneinander unterscheidbare, aber dennoch verwandte Einstellungen darstellen, sind in der nächsten Tabelle (Tab. 6.5) die Zusammenhänge zwischen diesen drei Skalen wiedergegeben. Die Skalen weisen mittlere bis hohe Korrelationen untereinander auf: Eine hohe Integrationsbereitschaft von Ausländern geht mit einer geringen Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen und der Ablehnung rechtsextremistischer Einstellungen einher; umgekehrt ist die Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen in der Regel mit rechtsextremistischem Gedankengut gepaart. Ein besonders enger Zusammenhang besteht zwischen der Integrationsbereitschaft und dem Rechtsextremismus – den in Tabelle 6.5 dargestellten Korrelationskoeffizienten von  $r = -0,64$  bzw.  $-0,76$  entspricht eine gemeinsame Variabilität dieser beiden Merkmale von 41 % bei Acht- bzw. 58 % bei Zehntklässlern. Dennoch variieren knapp 60 % bzw. gut 40 % der Einstellungsunterschiede in diesen beiden Dimensionen unabhängig voneinander, so dass sie keine einander ersetzbaren Konstrukte bilden.

Tabelle 6.5: Zusammenhänge (Interkorrelationen) zwischen den Skalen zur Erfassung ausländerfeindlicher und rechtsextremer Orientierungen (Jahrgangsstufe 8 / Jahrgangsstufe 10)

	Zusammenhänge mit	(2)	(3)
(1) Bereitschaft zur Integration von Ausländern		-0,58 / -0,67	-0,64 / -0,76
(2) Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen		—	0,48 / 0,60
(3) Rechtsextremismus		—	—

*Anmerkung:* Dargestellt ist der Korrelationskoeffizient  $r$ , der zwischen  $-1$  und  $+1$  schwanken kann. Ein Wert  $< 0$  zeigt einen negativen, ein Wert  $> 0$  einen positiven Zusammenhang an.

In den Abbildungen 6.7 bis 6.9 sind die Verteilungen der Schülerantworten auf die einzelnen Antwortvorgaben in den drei Skalen, getrennt nach Jahrgangsstufe und Schulform, dargestellt. Wie man den Abbildungen entnehmen kann, ist das Potential an ausländerfeindlichen Orientierungen eher gering. Die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler befürwortet die Integration von Ausländern und



lehnt ausländerfeindliche Rechtfertigungen für Diebstahlsdelikte ab. Nicht ganz so eindeutig ist das Bild bei den rechtsextremen Orientierungen: Bis auf die Zehntklässler an Gymnasien nutzte die Mehrheit der Schüler die Möglichkeit, keine Position zu den vorgegebenen Standpunkten zu beziehen. Insofern fällt die Ablehnung z. T. sogar niedriger aus als die Zustimmung zu den rechtsextremen Aussagen (so z. B. bei den Gesamtschülern; bei den Gymnasiasten jedoch ist es umgekehrt).

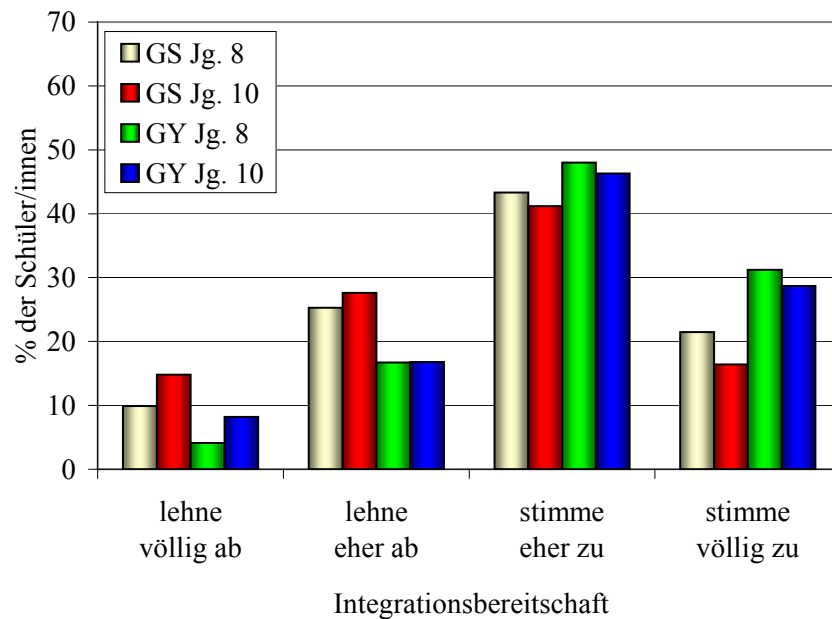


Abbildung 6.7: Verteilung der Skala *Bereitschaft zur Integration von Ausländern* nach Jahrgangsstufe und Schulform

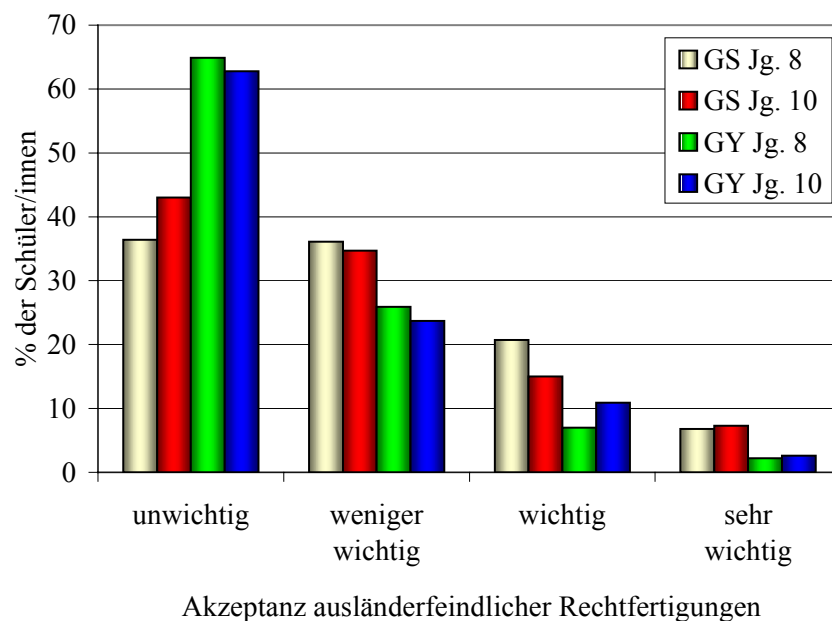


Abbildung 6.8: Verteilung der Skala *Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen* nach Jahrgangsstufe und Schulform

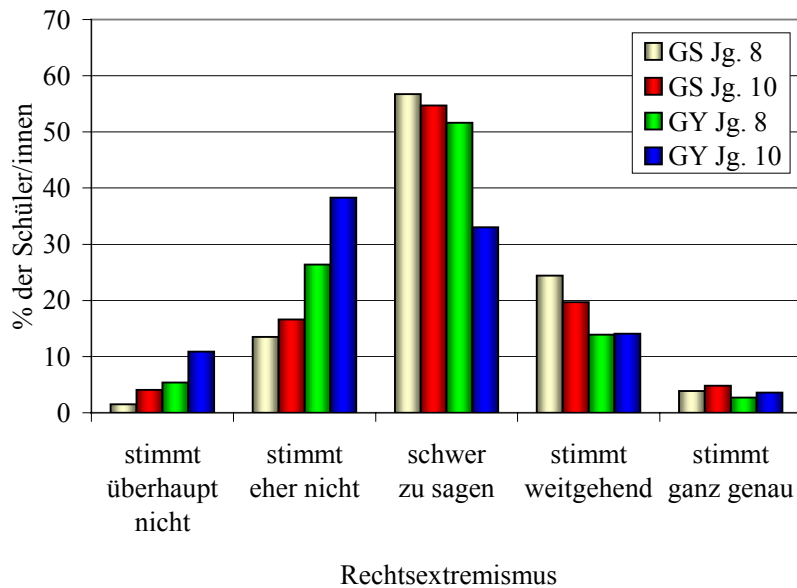


Abbildung 6.9: Verteilung der Skala *Rechtsextremismus* nach Jahrgangsstufe und Schulform

Allerdings stimmt nur ein geringer Anteil der Schüler (zwischen 2,7 und 4,8 %) den Items voll und ganz zu. Bestimmt man das ausländerfeindliche Potential unter den befragten Schülern als diejenigen Schüler, die bei den beiden Skalen *Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen* sowie *Rechtsextremismus* die beiden zustimmenden Antwortkategorien und bei der Skala *Integrationsbereitschaft von Ausländern* die beiden ablehnenden Antwortvorgaben wählen, so beträgt dieses Potential bei den Gesamtschülern 10,5 % (8. Klasse) bzw. 13,0 % (10. Klasse) und bei den Gymnasiasten 5,7 % (8. Klasse) bzw. 9,6 % (10. Klasse). Auch wenn dies insgesamt niedrige Anteile sind, gebührt dieser Gruppe besondere Aufmerksamkeit im Hinblick auf die gewünschte präventive Funktion von moralisch-evaluativem Unterricht (hierzu zählt allerdings auch das Fach Politische Bildung).

Bei allen drei Skalen unterscheiden sich die Einstellungen von Gesamtschülern und Gymnasiasten bedeutsam voneinander; bei der Integrationsbereitschaft sowie beim Rechtsextremismus variieren auch die Orientierungen zwischen Achtklässlern und Zehntklässlern substantiell.

### 6.1.3 Lernindikatoren des L-Bereichs

In den Unterrichtsvorgaben für LER (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburgs, 1996) werden vor allem zwei Merkmalskomplexe genannt, die dem L-Bereich zuzuordnen sind. Zum einen handelt es sich um den Komplex der „Begleitung und Förderung der Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen“ (S. 22), zum anderen um „Hilfe zum Wahrnehmen,

Verstehen und Gestalten sozialer Beziehungen“ (S. 23). Beide Komplexe sollen dem Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenz dienen.

Im Zusammenhang mit Unterrichtszielen wird mit Selbst- bzw. Sozialkompetenz in der Regel eine umfassende Handlungskompetenz gemeint, die aus den verschiedensten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensstrukturen, selbstbezogenen Kognitionen, motivationalen und emotionalen Tendenzen, Einstellungen etc. besteht und den einzelnen dazu befähigt, soziale Situationen erfolgreich zu bewältigen. Unter „erfolgreich“ wird hierbei verstanden, dass die Person eine angemessene Balance zwischen ihren individuellen Zielen und den sozialen Erwartungen der anderen herstellt (vgl. Baumert, Köller & Schnabel, 2000; Klieme, Artelt & Stanat, 2001). Als Beispiele für soziale Fähigkeiten können etwa die Fähigkeit, Perspektiven anderer Personen zu übernehmen oder Handlungskonsequenzen zuverlässig abzuschätzen, gelten, mit selbstbezogenen Kognitionen ist etwa das Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen oder das Selbstwertgefühl gemeint und motivationale oder emotionale Tendenzen beziehen sich schließlich auf Aspekte wie Motive für prosoziales Handeln (z. B. altruistische oder egoistische) oder Empathie.

Empirische Studien zur Leistungsfähigkeit von Schule und Unterricht zielen kaum darauf ab, eine solche umfassende Handlungskompetenz als Ergebnis schulischer Lernprozesse zu erfassen. Vielmehr kann es in solchen Studien nur darum gehen, einzelne Facetten dieses multidimensionalen Konstruktes zu untersuchen. Die Auswahl dieser Facetten richtet sich nicht zuletzt nach forschungspragmatischen Gesichtspunkten. Ist die Studie beispielsweise als Fragebogenuntersuchung angelegt, so scheiden von vornherein Erhebungstechniken aus, die experimentelle oder beobachtungsbasierte Untersuchungsdesigns erfordern. So lässt sich mit schriftlichen Verfahren die soziale Fähigkeit, verschiedene Lösungsmöglichkeiten in interpersonalen Problemsituationen zu konstruieren und ihre Handlungsfolgen zuverlässig abzuschätzen, hinreichend gut erfassen. Die Fähigkeit aber, Handlungsentwürfe in sozial adäquates Handeln zu übersetzen oder die Perspektive anderer einzunehmen, ist auf diese Weise kaum zu ermitteln. Für letztere wären entweder Beurteilungen durch Dritte (z. B. Lehrer) oder Verhaltensstichproben in natürlichen sozialen Situationen notwendig. Soziale Kompetenzen spiegeln sich jedoch auch in der subjektiven (Selbst-)Einschätzung bezüglich dieser Kompetenzen. Solche selbstbezogenen Kognitionen, z. B. über die eigene Fähigkeit zur Rollenübernahme oder über das Ausmaß eigenen aggressiven oder regelwidrigen Verhaltens in sozialen Interaktionen lassen sich mit Hilfe von Fragebögen in forschungsökonomisch vertretbarer Form erheben.

Aus der Vielzahl der erhobenen Konstrukte wurden für die hier vorzustellenden Ergebnisse zwei Merkmalsbereiche ausgewählt, die sich einerseits auf die Selbsteinschätzung einzelner sozialer Fähigkeiten bzw. Aspekte der Ich-Stärke, andererseits auf Selbstauskünfte über soziale Verhaltensweisen beziehen. Da die

Fähigkeit zur Übernahme von Perspektiven anderer Menschen sowie die Wertschätzung der eigenen Person als eine grundlegende Voraussetzung für sozial (und moralisch) kompetentes Verhalten gilt, sollen die Selbsteinschätzungen der Schüler bzgl. dieser beiden Merkmale als Indikatoren für den L-Bereich herangezogen werden. Darüber hinaus wurden die Schüler um Selbstauskünfte über regelwidriges Verhalten in schulischen und außerschulischen Kontexten gebeten. Die Skalen und Items sind in Tabelle 6.5 dargestellt.

Die Aufzählung der Lernkriterien, insbesondere der Verhaltensindikatoren, macht deutlich, dass eine Trennung in Indikatoren des E- und L-Bereichs kaum möglich ist, da in sozialen Situationen immer auch moralisch-ethische Aspekte des Verhaltens eine Rolle spielen. Wird hier dennoch eine Trennung vorgenommen, so geschieht dies allein aus dem Gesichtspunkt heraus, die Ergebnisse in dieser Form etwas übersichtlicher darstellen zu können.

Die Förderung sozialer und personaler Handlungskompetenz oder einzelner Facetten davon stellt ein äußerst ehrgeiziges Ziel von Unterricht dar. Zwar bietet die Schule ein vielfältiges Umfeld für soziale Erfahrungen, in dem auch entsprechende Kompetenzen erworben werden können, doch finden diese Lernprozesse vorwiegend in den informellen Kontexten der Schule, also in den Schüler-Schüler- oder Lehrer-Schüler-Interaktionen während der Pausen oder auf Klassenfahrten statt. Wird dagegen in formalisierten schulischen Situationen, also im Rahmen von Fachunterricht, eine Förderung sozialer und personaler Fähigkeiten angestrebt, so sind in der Regel aufwändige Trainingsprogramme notwendig. Der LER-Unterricht hat zwar explizit zum Ziel, den Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenzen zu unterstützen, er ist jedoch nicht so angelegt, dass er diese Kompetenzen im Rahmen spezieller Unterrichtsprogramme gezielt einübt und trainiert. Für solche Trainingskomponenten sind die Lehrkräfte in der Regel auch nicht ausgebildet. Insofern muss man eher skeptisch sein, ob der LER-Unterricht überhaupt einen empirisch messbaren Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat, wenn sie nur innerhalb bestimmter Themeneinheiten nebenbei gefördert werden.

Tabelle 6.5: Lernindikatoren des L-Bereichs

Skala (Anzahl der Items)	Items
Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (3)	<p><i>Antwortvorgaben: 1 = trifft überhaupt nicht zu (...) 4 = trifft voll und ganz zu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.</li> <li>• Ich glaube, daß jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen.</li> <li>• Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie ich mich fühlen würde, wenn ich an ihrer Stelle wäre.</li> </ul>

### Fortsetzung Tabelle 6.5

---

Skala (Anzahl der Items)	Items
Selbstwertgefühl (4)	<i>Antwortvorgaben: 1 = trifft überhaupt nicht zu (...) 4 = trifft voll und ganz zu</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ich denke oft, ich taue überhaupt nichts. (–)</li><li>• Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor. (–)</li><li>• Im großen und ganzen halte ich mich für einen Versager. (–)</li><li>• Ich wünsche mir oft, ein anderer zu sein. (–)</li></ul>
Normverletzungen in der Schule (6)	<i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 5 = öfter</i> <p>Wie oft kommen folgende Dinge bei Dir vor?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lehrer absichtlich ärgern</li><li>• absichtlich Sachen kaputtmachen, die der Schule gehören</li><li>• jemanden schlagen, der schwächer ist und einen ärgert</li><li>• jemanden, den man nicht mag, in der Klasse hinter seinem Rücken schlecht machen</li><li>• andere laut verspotten</li><li>• Lehrern freche Antworten geben</li></ul>
Delinquenzgefährdung (4)	<i>Antwortvorgaben: 1 = ja (...) 0 = nein</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hast Du schon mal was geklaut, was mehr als DM 10,-- wert war (z. B. Jacken, T-Shirts, Platten, Kosmetikartikel)?</li><li>• Hast Du schon einmal zum Spaß etwas Wertvolles beschädigt (z. B. Autoantenne abgeknickt, Mercedesstern geklaut, Fenster oder Bussitze eingeritzt)?</li><li>• Hast Du (evtl. in einer Gruppe) schon einmal Hauswände, S-Bahn-Sitze, Zugwagen o. ä. mit Graffiti besprüht?</li><li>• Hast Du (evtl. in einer Gruppe) schon einmal anderen teure Kleidungsstücke weggenommen (z. B. Jacken, Turnschuhe)?</li></ul>
Drogenkonsum (4)	<i>Antwortvorgaben: 1 = nie (...) 4 = häufig</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wie häufig trinkst Du Bier oder mal was anderes mit Alkohol?</li><li>• Wie häufig rauchst Du?</li><li>• Wie häufig nimmst Du andere Drogen (z. B. Haschisch, Ecstasy etc.)?</li><li>• Wie häufig nimmst Du Tabletten (z. B. Schlaf-/Beruhigungstabletten, Aufputschmittel)?</li></ul>

---

Die beiden folgenden Abbildungen geben die Verteilung der *Fähigkeit zur Perspektivenübernahme* und des *Selbstwertgefühls* bei Schülern der 8. bzw. 10. Klasse an Gymnasien und Gesamtschulen wieder (s. Abb. 6.10 und 6.11).

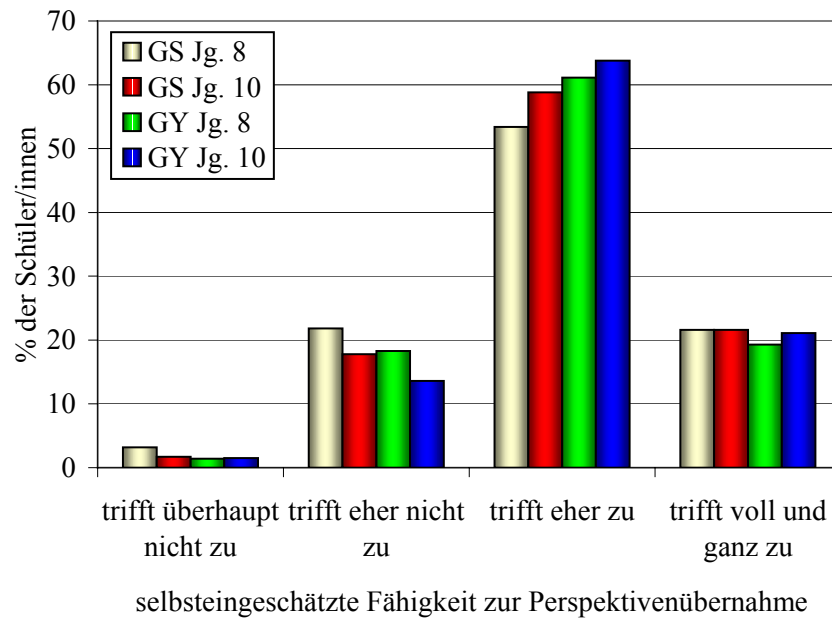


Abbildung 6.10: Verteilung der Skala *Fähigkeit zur Perspektivenübernahme* nach Jahrgangsstufe und Schulform

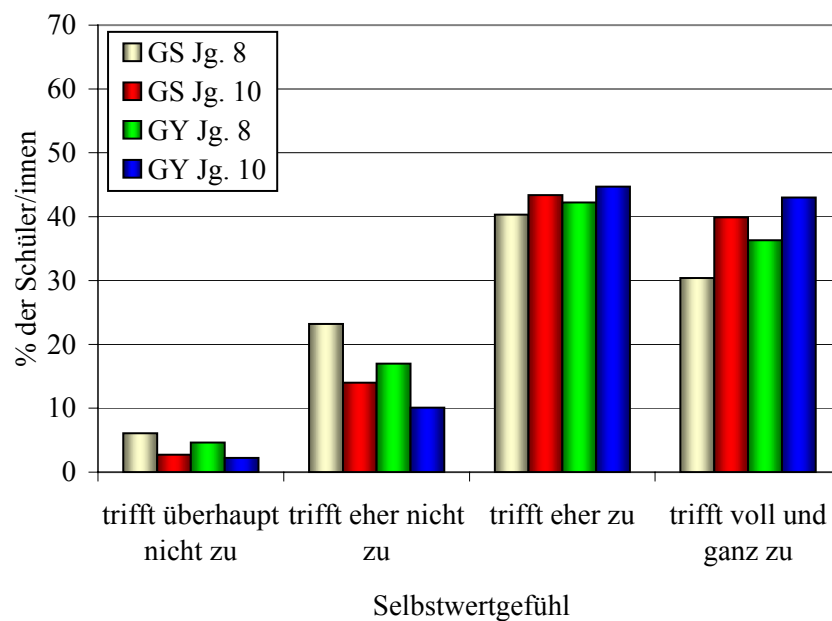


Abbildung 6.11: Verteilung der Skala *Selbstwertgefühl* nach Jahrgangsstufe und Schulform

Die überwiegende Mehrheit der Schüler gibt an, zwischen der eigenen und fremden Perspektive bei der Betrachtung eines Problems zu wechseln, d. h. mehr oder weniger über die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu verfügen (75 % bis 85 % der Schüler kreuzten an, dass die in Tabelle 6.5 unter der entsprechenden Skala dargestellten Verhaltensweisen für sie eher bzw. voll und ganz zutreffen) und die eigene Person wertzuschätzen (hier geben knapp 71 % bis 88 % der

Befragten an, ein eher hohes bis sehr hohes Selbstwertgefühl zu besitzen). Dabei geben Gymnasiasten insgesamt etwas häufiger als Gesamtschüler an, die Perspektive anderer bei der Beurteilung eines Problems zu berücksichtigen. Ferner sind Gymnasiasten und Zehntklässler etwas zufriedener mit der eigenen Person als Gesamtschüler bzw. Achtklässler.

Die folgenden drei Abbildungen (Abb. 6.12 – 6.14) zeigen die Verteilung der von Schülern selbst berichteten Normverletzungen in der Schule, ihr delinquentes Verhalten in der Freizeit sowie ihr Drogenkonsum nach Jahrgangsstufe und Schulform. Betrachtet man zunächst die Abbildungen 6.12 und 6.14, gibt auch hier nur ein geringer Teil der Schüler an, öfter schulische Normen zu verletzen, wie z. B. Gegenstände der Schule zu zerstören oder Mitschüler und Lehrer zu verspotten, sowie häufig Drogen zu konsumieren. In dieser Gruppe zeigen sich kaum Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Gesamtschülern bzw. Acht- und Zehntklässlern. Bei den übrigen Antwortkategorien hingegen ergeben sich die erwartbaren Unterschiede zwischen Schulformen bzw. Jahrgangsstufen. Insgesamt ist das Ausmaß von schulischen Normverletzungen oder Drogenkonsum nicht sehr hoch, so dass bei der Frage nach dem Einfluss des LER-Unterrichts generelle Effekte im Hinblick auf diese beiden Merkmale wohl eher nicht erwartet werden können.

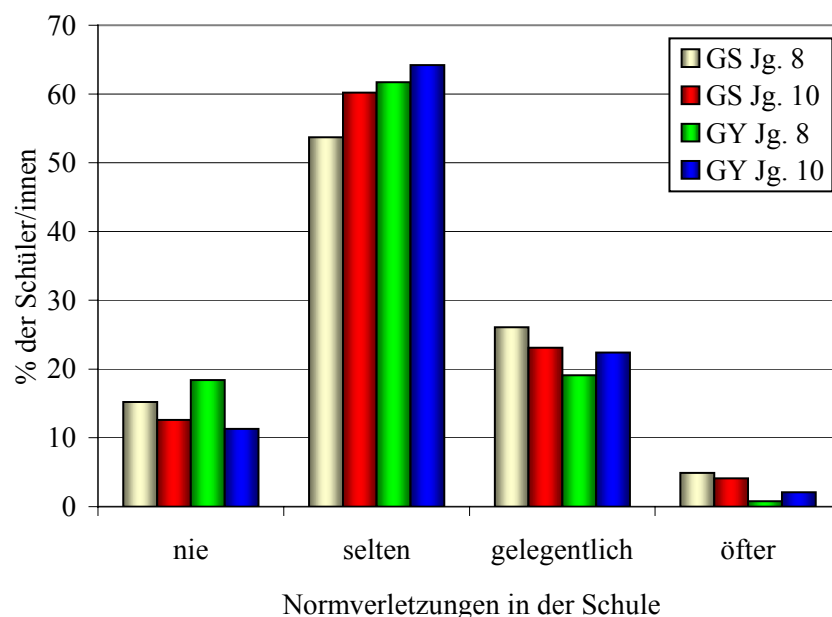


Abbildung 6.12: Verteilung der Skala *Normverletzungen in der Schule* nach Jahrgangsstufe und Schulform

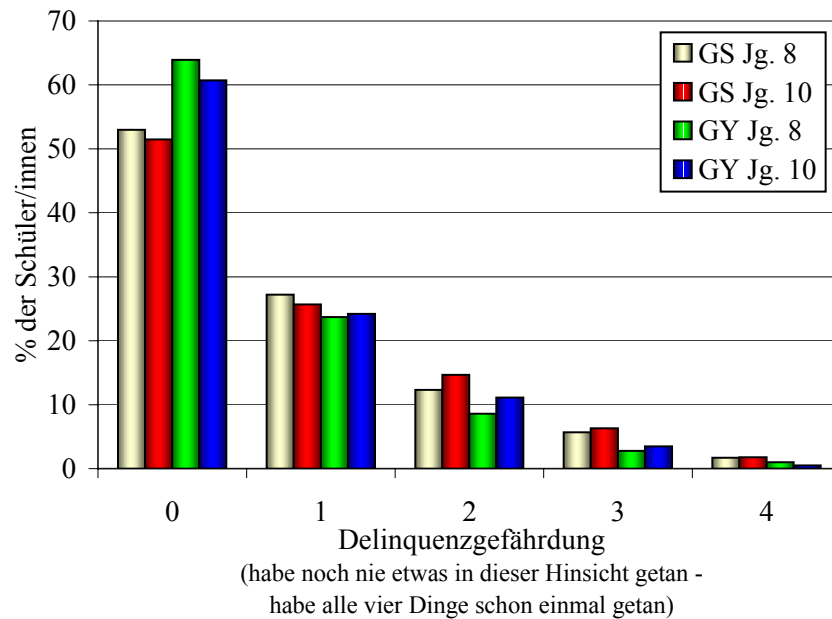


Abbildung 6.13: Verteilung der Skala *Delinquenzgefährdung* nach Jahrgangsstufe und Schulform

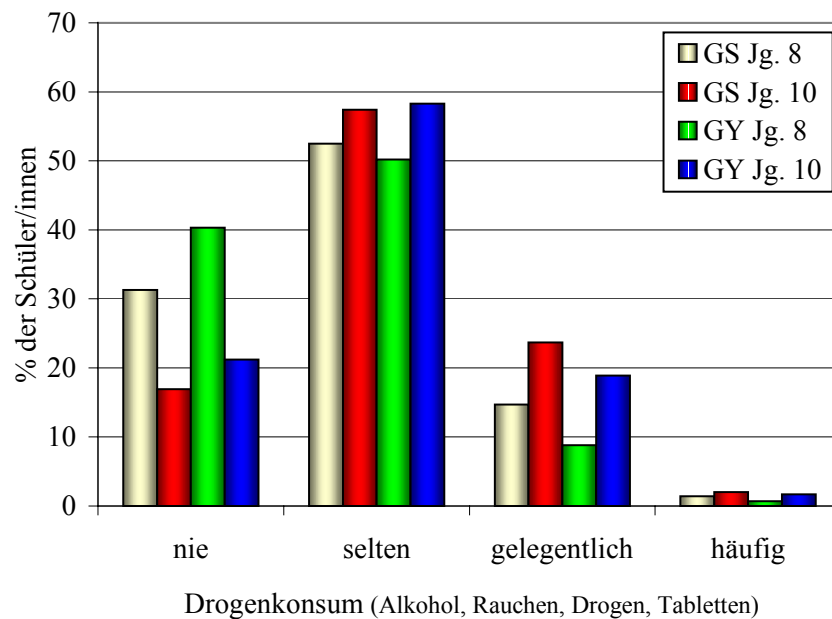


Abbildung 6.14: Verteilung der Skala *Drogenkonsum* nach Jahrgangsstufe und Schulform

Hinsichtlich der außerschulischen Delinquenzgefährdung zeichnet die Abbildung 6.13 allerdings ein etwas anderes Bild: Hier geben immerhin knapp die Hälfte der Gesamtschüler beider Jahrgangsstufen an, mindestens eines der vier vorgegebenen Delikte begangen zu haben, wobei als Einstiegsdelikte am häufigsten das Stehlen von Gegenständen, die mehr als 10 DM wert waren, sowie die



Beschädigung wertvoller Sachen genannt werden. In dieser Gruppe sind auch die größten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellbar – nur etwa 40 % der Mädchen an Gesamtschulen, aber 55 – 59 % der Jungen, geben an, mindestens eines der vier Delikte ausgeführt zu haben. An Gymnasien ist die Delinquenzgefährdung von Jugendlichen deutlich geringer, aber auch hier haben 36 – 39 % der Schüler mindestens eines der vier Delikte schon einmal verübt. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit die Sensibilisierung von Jugendlichen für soziale und moralische Konflikte im Rahmen eines Unterrichtsfachs wie LER verhaltenswirksam wird, d. h. zur Reduktion von Normverletzungen, insbesondere im außerschulischen Bereich, beitragen kann. Dies soll im folgenden Kapitel geprüft werden.

#### *6.1.4 Der Einfluss des LER-Unterrichts auf die Lernindikatoren des R-, E- und L-Bereichs*

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Verteilungen der einzelnen Lernindikatoren nach Jahrgangsstufe und Schulform haben bereits gezeigt, dass – wenig überraschend – mehr oder minder große Unterschiede zwischen den beiden Schulformen *Gesamtschule* und *Gymnasium* bestehen. Geprüft wurde allerdings bisher noch nicht, inwieweit Unterschiede zwischen einzelnen Schulen oder Klassen hinsichtlich dieser Merkmalsbereiche bestehen. Ähnlich wie in Kapitel 5 dargestellt, ist dies auch hier eine wesentliche Voraussetzung für die Untersuchung der Frage, welchen Einfluss der Unterricht im Fach LER auf diese Merkmale hat: Lassen sich keine Differenzen zwischen einzelnen Schulen oder Klassen finden, so erübrigt sich sowohl eine Suche nach den generellen Effekten des LER-Unterrichts als auch nach spezifischen Effekten eines qualitativ besseren oder schlechteren LER-Unterrichts. Im Folgenden soll daher zunächst geprüft werden, in welchem Ausmaß die verschiedenen Lernindikatoren Unterschiede zwischen Schülern derselben Klasse, zwischen Klassen derselben Schule und zwischen Schulen derselben Schulform aufweisen; der Vollständigkeit halber werden auch die Schulformunterschiede aufgeführt. Da von den Achtklässlern die meisten Angaben aus verschiedenen Schulen vorliegen, wurden alle folgenden Analysen auf die 8. Jahrgangsstufe beschränkt.

In zahlreichen empirischen Studien (vgl. z. B. Gruehn, 2000; Thebis, 2000) konnte bisher gezeigt werden, dass die Wirksamkeit von Unterricht und Schule umso größer ist, je schulnäher die untersuchten Merkmalsbereiche sind – fachspezifisches Wissen wird z. B. zu etwa 50 % durch schulische Faktoren beeinflusst, politische Einstellungen oder individuelle Fähigkeitseinschätzungen hingegen nur zu etwa 10 – 20 %. Für die verschiedenen Lernindikatoren des LER-Unterrichts bedeutet dies, dass mit differierenden Varianzanteilen zwischen den einzelnen Ebenen des Schulsystems gerechnet werden muss. So sollte etwa die

Variabilität des religionskundlichen Wissenstests zu höheren Anteilen auf schulische Faktoren zurückgehen als beispielsweise die selbsteingeschätzte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Inwieweit diese Annahme zutrifft, zeigen die Abbildungen 6.15 – 6.17.

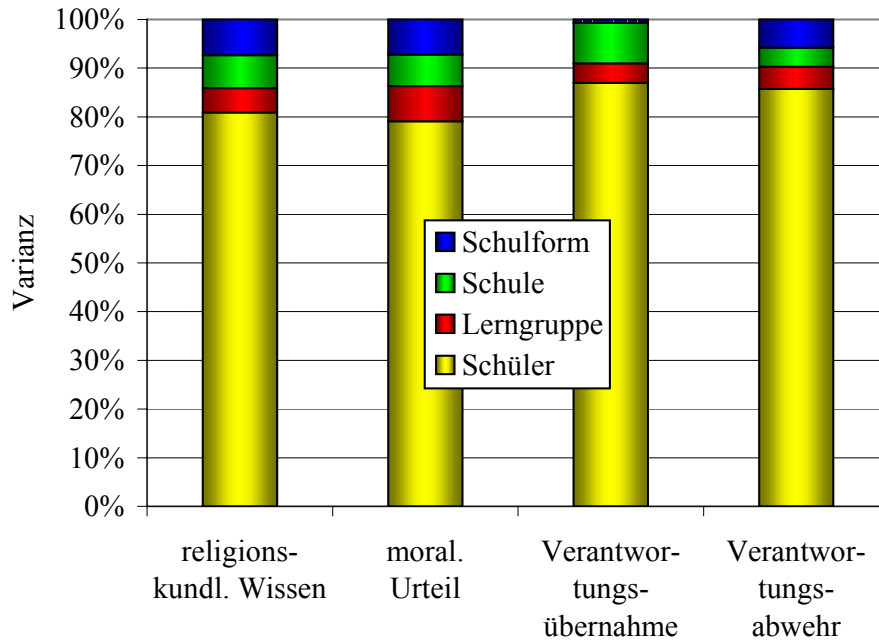


Abbildung 6.15: Varianzquellen ausgewählter Lernindikatoren des R- und E-Bereichs

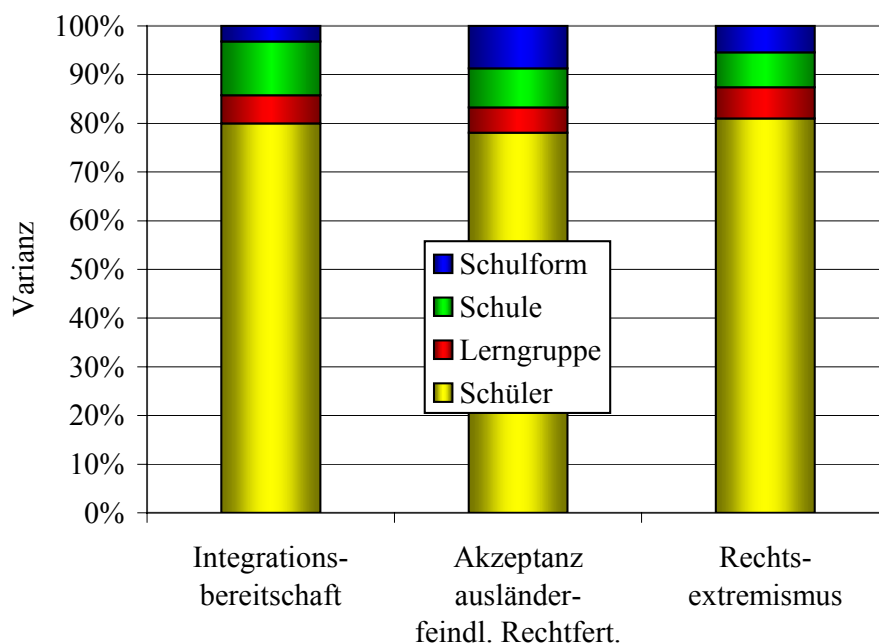


Abbildung 6.16: Varianzquellen weiterer Lernindikatoren des E-Bereichs

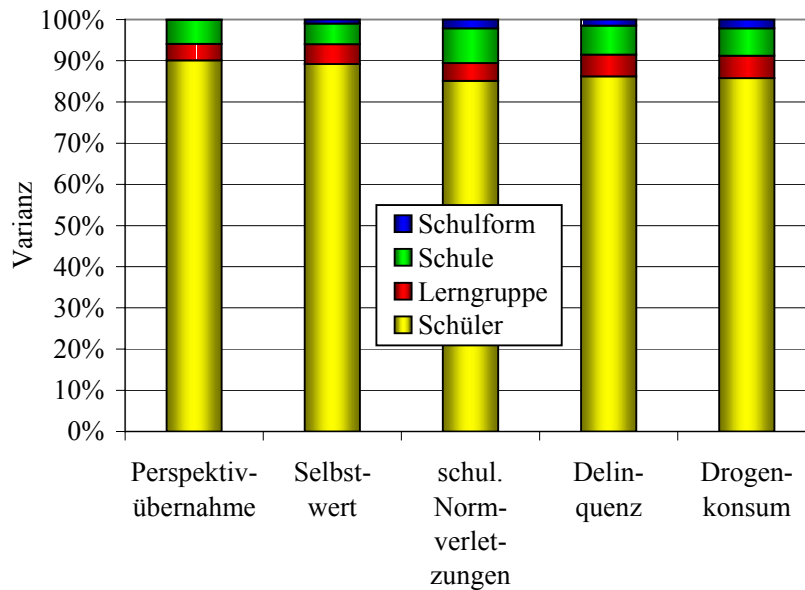


Abbildung 6.17: Varianzquellen der Lernindikatoren des L-Bereichs

Die größten Unterschiede in allen dargestellten Merkmalsbereichen bestehen zwischen Schülern innerhalb derselben Klasse – zwischen 79 und 90 % der Variabilität lassen sich dort verorten. Dies ist vor allem für das religionskundliche Wissen ein überraschender Befund, liegt dieser Prozentsatz doch deutlich oberhalb der in Schulleistungsstudien üblicherweise gefundenen Anteile. Dies ist einerseits sicherlich der Tatsache zuzuschreiben, dass es sich bei diesem Test um eine Pilotversion handelt, die nur bedingt zuverlässig Wissensunterschiede zwischen Schülern misst. Andererseits scheint ein großer Teil des Wissens über Religionen nicht in der Schule, sondern im Elternhaus oder aus Informationssendungen und Büchern erworben zu sein. Darauf lassen zumindest die Antworten der Schüler auf die Frage „Woher hast Du Deine religionskundlichen Kenntnisse?“ schließen: Nur 46 % der LER-Schüler geben an, ihre Kenntnisse überwiegend oder ausschließlich dem LER-Unterricht zu verdanken. Jeweils 22 % aller Achtklässler nennen weiterhin die Gespräche in der Familie, Informationssendungen im Fernsehen sowie Zeitschriften, Zeitungen oder Bücher als Quellen ihres religionskundlichen Wissens.

Dennoch lässt sich ein substantieller Teil der Wissensunterschiede auch auf Unterschiede zwischen Klassen derselben Schule, zwischen Schulen innerhalb einer Schulform und zwischen Schulformen zurückführen. Ähnliche Befunde ergeben sich für das Entwicklungsniveau des moralischen Urteils, die Verantwortungsabwehr und die ausländischerfeindlichen sowie rechtsextremen Einstellungen. Bemerkenswerter Weise sind diese nicht-individuellen Anteile bei den Lernindikatoren des L-Bereichs deutlich kleiner, was vor allem auf den geringen bzw. fehlenden Einfluss der Schulform zurückzuführen ist. Selektionseffekte der Schulform spielen – im Gegensatz zu den Ergebnissen bei sozio-moralischen Einstellungen wie Ausländerfeindlichkeit – offenbar keine Rolle für die Aus-

prägung sozialer Kompetenzen und Verhaltensweisen; vielmehr sind es schul-spezifische Rahmenbedingungen, die hier, wenn überhaupt, bedeutsam werden.

Wenn auch die Anteile der Varianz, die durch schulische Faktoren bedingt sind, insgesamt nicht sehr groß sind, sind sie dennoch substantiell, so dass die Suche nach Merkmalen, die diese Unterschiede erklären können, aus pädagogischer Perspektive durchaus relevant ist. Insbesondere geht es hier zunächst um die Frage, inwieweit ein Fach wie LER einen generellen Einfluss auf die Ausprägung der verschiedenen Merkmalskomplexe hat. Im nächsten Schritt wird daher mit Hilfe von Regressionsanalysen geprüft, ob dem LER-Unterricht ein eigenständiger Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in den Lernindikatoren zukommt, der über die Einflüsse von Schulform und Klassenkontextmerkmalen hinaus zum Tragen kommt. Als Kontrollvariablen für den Klassenkontext wurde zum einen die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lerngruppe ausgewählt, da die Ausprägung einiger Lernindikatoren z. T. recht stark vom Geschlecht abhängt (so z. B. das Entwicklungsniveau des moralischen Urteils oder die außerschulische Delinquenzgefährdung). Zum anderen spielt bei vielen Lernindikatoren auch die soziale Zusammensetzung der Lerngruppe eine Rolle. Als Kontrollvariable hierfür wurde der sozioökonomische Status des Elternhauses herangezogen, der sich aus dem Höchstwert des Sozialprestiges der elterlichen Berufe ergibt.<sup>30</sup> Dieser Indikator wurde deshalb gewählt, weil Schüler der 8. Jahrgangsstufe relativ häufig den Schul- oder Bildungsabschluss ihrer Eltern nicht kennen, wohl aber deren berufliche Tätigkeit beschreiben können.

Da es im Folgenden um die Analyse eines generellen Effekts des LER-Unterrichts geht, also der Frage, ob die Teilnahme an LER zu einer allgemeinen Steigerung der Kompetenz im kognitiven, sozio-moralischen und lebensgestalterischen Bereich führt, wurden die individuellen Unterschiede ausgeklammert und die Daten auf Lerngruppenebene aggregiert.<sup>31</sup> Tabelle 6.6 gibt in einem ersten Schritt die Stärke des Einflusses von Schulform, mittlerem sozio-ökonomischen Status und geschlechtsspezifischer Zusammensetzung der Lerngruppe auf das mittlere religionskundliche Wissen der Lerngruppe an; in einem zweiten Schritt wird der Einfluss des LER-Unterrichts geprüft. Der Vergleich der Regressionskoeffizienten des ersten und zweiten Schritts zeigt an, inwieweit der LER-Unterricht und die Kontrollvariablen gemeinsame Anteile an der Variabilität des religionskundlichen Wissens haben.

Von den drei Kontrollvariablen ist die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Klasse völlig unerheblich für die Höhe religionskundlicher Kenntnisse.

---

<sup>30</sup> Als Grundlage für die Bestimmung des Berufsprestiges wurde der Prestigescore von Treiman (1977) verwendet.

<sup>31</sup> Um dennoch mögliche differentielle Effekte nicht völlig zu übersehen, wurden alle Analysen auch auf Schü-  
lerebene durchgeführt, so dass ggf. auch Einflüsse nur auf einzelne Schüler, nicht aber die ganze Lerngruppe  
identifiziert werden können.

Tabelle 6.6: Einflussfaktoren auf das religionskundliche Wissen  
(standardisierte Regressionskoeffizienten; N = 124 Lerngruppen)

	1. Schritt sozioökonom. Faktoren	2. Schritt LER-Unterricht
Schulform (1 = Gymnasium)	0,38**	0,36**
Mittlerer sozio-ökonomischer Status des Eltern- hauses (höchstes Berufsprestige der Eltern)	0,25**	0,24**
Geschlecht (%-Anteil Jungen in der Lerngruppe)	- 0,05	- 0,06
Teilnahme am LER-Unterricht (LER = 1)		0,29**
erklärte Varianz (in %)	33,3**	41,4**
zusätzlich erklärte Varianz (in %)		8,1**

*Anmerkung:* Auf Schülerebene ergeben sich nahezu identische Ergebnisse. \*\* = hochsignifikant, \* = signifikant

Handelt es sich hingegen um eine Gymnasialklasse oder eine Lerngruppe mit einem durchschnittlich hohen sozio-ökonomischen Familienhintergrund, weist die Lerngruppe ein höheres Niveau im religionskundlichen Wissen auf. Darüber hinaus führt auch die Teilnahme am LER-Unterricht zu einem deutlichen Lerngewinn – immerhin 8 % der Unterschiede im religionskundlichen Wissen gehen darauf zurück, ob eine Lerngruppe LER-Unterricht erhält oder nicht und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine Gymnasial- oder Gesamtschulklasse handelt, ob mehr Jungen oder mehr Schüler aus sozial höhergestellten Elternhäusern die Klasse besuchen.

Tabelle 6.7: Einflussfaktoren auf das Entwicklungsniveau des moralischen Ur-  
teils (standardisierte Regressionskoeffizienten; N = 85 Lerngruppen)

	1. Schritt sozioökonom. Faktoren	2. Schritt LER-Unterricht
Schulform (1 = Gymnasium)	0,46**	0,47**
Mittlerer sozio-ökonomischer Status des Eltern- hauses (höchstes Berufsprestige der Eltern)	0,11	0,10
Geschlecht (%-Anteil Jungen in der Lerngruppe)	- 0,25**	- 0,23*
Teilnahme am LER-Unterricht		0,11
erklärte Varianz (in %)	42,3**	42,7
zusätzlich erklärte Varianz (in %)		0,4

*Anmerkung:* Auf Schülerebene ergeben sich nahezu identische Ergebnisse. \*\* = hochsignifikant, \* = signifikant

Es besteht also ein genereller Einfluss des LER-Unterrichts auf den Erwerb religionskundlicher Kenntnisse. Da sich die Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen zwischen dem ersten und zweiten Schritt kaum verändern, ist davon auszugehen, dass die Kontrollvariablen und der Besuch des LER-Unterrichts voneinander weitgehend unabhängige Anteile der Wissensunterschiede erklären.

In Tabelle 6.7 sind die Ergebnisse der Analysen für das durchschnittliche Entwicklungsniveau des moralischen Urteils wiedergegeben. Wie bereits anhand der deskriptiven Befunde in Kapitel 6.1.2 (vgl. Abb. 6.3. – 6.5) erkennbar, kommt der Schulform und der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Lerngruppe eine substantielle Bedeutung zu – Gymnasialklassen und Klassen mit einem hohen Mädchenanteil weisen ein höheres Niveau in der moralischen Argumentationsfähigkeit auf als ihre jeweiligen Vergleichsgruppen. Keine Bedeutung hingegen hat die soziale Zusammensetzung der Klasse. 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. Da der LER-Unterricht keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der moralischen Urteilskraft aufweist, ergeben sich auch keine bedeutsamen Veränderungen der Koeffizienten der Kontrollvariablen zwischen erstem und zweitem Schritt.

Tabelle 6.8: Einflussfaktoren auf Verantwortungsübernahme (1), Verantwortungsabwehr (2), Integrationsbereitschaft (3), Akzeptanz ausländischer Rechtfertigungen (4) und Rechtsextremismus (5) (standardisierte Regressionskoeffizienten; N = 124 Lerngruppen)

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Schulform (1 = GY)	,06	,07	–,37**	–,37**	,22*	,23*	–,44**	–,44**	–,23*	–,24*
Mittl. sozio- ökonom. Status Eltern	,09	,10	–,30**	–,30**	,17	,18	–,20*	–,21*	–,35**	–,35**
Geschlecht (%-Anteil Jungen)	–,26**	–,26**	,17*	,17*	–,18*	–,18*	,14	,14	,13	,13
Teilnahme an LER		–,17		,07		–,12		,13		,11
erkl. Var. (in %)	8,5**	10,6	45,2**	45,2	18,0**	18,7	40,4**	41,6	32,3**	32,9
zus. erkl. Var. (in %)		2,1		0,0		0,7		1,2		0,6

Anmerkung: Auf Schülerebene ergeben sich nahezu identische Ergebnisse. \*\* = hochsignifikant, \* = signifikant

Tabelle 6.8 stellt die Ergebnisse für die weiteren Lernindikatoren des E-Bereichs dar. Auch hier zeigt sich der generelle Befund, dass der LER-Unterricht keinen eigenständigen Beitrag zur Ausprägung von moralischen Emotionen oder ausländerfeindlichen bzw. rechtsextremen Orientierungen aufweist. Es lassen sich nur Einflüsse der Kontrollvariablen in mehr oder minder großer Stärke und erwartungskonformer Richtung erkennen.

Ganz ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei den Lernindikatoren des L-Bereichs, die in Tabelle 6.9 berichtet werden. Auch hier lässt sich – mit einer Ausnahme – bei keinem der Indikatoren ein Einfluss des LER-Unterrichts nachweisen. Einzige Ausnahme von diesem Befundmuster bildet das Merkmal *Fähigkeit zur Übernahme von Perspektiven anderer Personen*: Hier weist der LER-Unterricht einen negativen Einfluss auf, der bedeutet, dass Lerngruppen, die in LER unterrichtet werden, ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geringer einschätzen als Lerngruppen ohne LER-Unterricht. Dies ist ein erwartungswidriger Befund und lässt sich möglicherweise nur damit erklären, dass der LER-Unterricht durch die verstärkte Sensibilisierung der Schüler für soziale und moralische Konflikte zu einer kritischeren Einschätzung der eigenen sozialen Fähigkeiten führt.

Tabelle 6.9: Einflussfaktoren auf Perspektivenübernahme (1), Selbstwertgefühl (2), Normverletzungen in der Schule (3), Delinquenzgefährdung (4) und Drogenkonsum (5)  
(standardisierte Regressionskoeffizienten; N = 124 Lerngruppen)

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Schulform (1 = GY)	-,07	-,06	-,31**	-,31**	-,23*	-,23*	-,19	-,19	-,29*	-,29*
Mittl. sozio- ökonom. Status Eltern	,09	,10	,05	,05	-,05	-,05	-,05	-,05	-,07	-,07
Geschlecht (%-Anteil Jungen)	-,40**	-,40**	-,21*	-,21*	,21*	,20*	,29**	,29**	,05	,05
Teilnahme an LER		-,25**		,02		,05		,03		-,01
erkl. Var. (in %)	14,3**	19,7**	6,0*	5,2	12,7**	12,3	15,3**	14,6	11,0**	10,3
zus. erkl. Var. (in %)		5,4**		0,0		0,0		0,0		0,0

Anmerkung: Auf Schülerebene ergeben sich nahezu identische Ergebnisse. \*\* = hochsignifikant, \* = signifikant

Der weitgehend fehlende globale Einfluss des LER-Unterrichts auf sozio-moralische Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen überrascht zunächst nicht. Bereits bei der Darstellung der Lernindikatoren wurde aufgrund schultheoretischer Überlegungen Skepsis darüber geäußert, ob ein zweistündiges Fach mit einer Dauer von zwei Schuljahren in der Lage sein kann, neben viel mächtigeren Sozialisationsagenten wie Familie und Gleichaltrigengruppe Wirkung auf solche Merkmale zu entfalten. Erschwerend kommt hinzu, dass einige der hier untersuchten Merkmale wie Selbstwertgefühl oder moralische Urteilsfähigkeit sehr stabile Eigenschaften darstellen, die sich nur durch intensives und gezieltes Training verändern lassen. Insofern ist mit generellen Effekten des LER-Unterrichts auch kaum zu rechnen.

Allerdings stellt sich die Frage, ob bestimmte Gestaltungsformen des LER-Unterrichts, z. B. eine stärkere Verfolgung moralisch-ethischer Ziele mit einer entsprechenden inhaltlichen Schwerpunktsetzung des Unterrichts, oder – vielleicht noch basaler – die Gewährleistung eines organisatorischen und disziplinarischen Rahmens für die Durchführung von Unterricht überhaupt nicht doch differentielle Effekte in einzelnen Lernbereichen hat. Der LER-Unterricht ist, wie kaum ein anderer Fachunterricht, äußerst heterogen, so dass möglicherweise schon aufgrund dieser Tatsache die Identifikation genereller Lerneffekte erschwert ist. Gerade wenn es sich um weniger schulnahe Lernindikatoren handelt, muss mit differentiellen Einflüssen je nach methodischer und inhaltlicher Gestaltung des LER-Unterrichts gerechnet werden. Im folgenden Kapitel soll daher der Frage nachgegangen werden, inwieweit bestimmte Gestaltungsformen des Unterrichts aus der Sicht von Schülern sowie Zielorientierungen und Erfolgs- bzw. Misserfolgseinschätzungen der Lehrkräfte einen Einfluss auf einzelne Lernindikatoren haben.

## **6.2 Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmerkmalen sowie Zielorientierungen von LER-Lehrkräften und ausgewählten Lernindikatoren**

Die in dieser Studie eingesetzten Skalen zur Erfassung von Unterrichtsmerkmalen aus Schülersicht sowie die Skalen zu den Zielvorstellungen und Erfolgs-/Misserfolgseinschätzungen der Lehrkräfte wurden bereits in den Kapiteln 5.2 und 3 vorgestellt. Im Folgenden sollen diese Skalen zur Erklärung von Unterschieden in den Lernindikatoren des LER-Unterrichts herangezogen werden. Wie im vorangegangenen Teilkapitel erfolgen sämtliche Analysen auf der Lerngruppenebene, da kollektive Merkmale der Lernumgebung und der Lehrkraft als Erklärungsfaktoren fungieren.

In einem ersten Schritt soll zunächst geprüft werden, welche Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsmerkmalen aus Schülersicht und den verschiedenen Lernkriterien bestehen. Um die Ergebnisdarstellung etwas übersichtlicher



zu gestalten, werden hierfür nicht mehr alle in Kapitel 6.1.1 bis 6.1.3 eingeführten Lernindikatoren verwendet, sondern für jeden der drei Bereiche ein bis zwei Indikatoren ausgewählt. Während für den R-Bereich nur ein Indikator zur Verfügung steht, wurden aus der Vielzahl der Lernkriterien des E- und L-Bereichs folgende Merkmale ausgewählt: Für den E-Bereich das *Entwicklungsniveau des moralischen Urteils* und die *Akzeptanz ausländischer Rechtfertigungen*, für den L-Bereich die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme* sowie die Selbstberichte über *schulische Normverletzungen*. Die Auswahl erfolgte unter dem Gesichtspunkt, für den jeweiligen Lernbereich möglichst besonders zentrale und prägnante Kriterien zur Verfügung zu haben.

Im Rahmen der Unterrichtsforschung haben sich vor allem eine straffe Klassenführung und Unterrichtsorganisation als besonders wichtig für den Erwerb von Fachwissen herausgestellt (vgl. Helmke & Schrader, 1990; Gruehn, 2000; Weinert, 1998; Helmke & Weinert, 1997), da nur in einem solchen Unterricht die Zeit optimal für Lernanlässe genutzt wird. Aber auch für andere Lernkriterien scheint diese Unterrichtsdimension eine bedeutende Rolle zu spielen, da sie quasi die Voraussetzung für die inhaltliche Arbeit an Unterrichtsgegenständen schafft. Insofern ist anzunehmen, dass dieser Aspekt für alle der hier ausgewählten Lernindikatoren von besonderer Bedeutung ist.

Ein schülerorientierter Unterricht, der die Diskussionsfähigkeit und Eigentätigkeit der Schüler fördert und sie in die Themenauswahl einbindet, ist besonders erfolgreich beim Aufbau sozio-moralischer Kompetenzen und motivational-affektiver Orientierungen (vgl. Giaconia & Hedges, 1982; Rauin, 1987). In Bezug auf die hier zur Rede stehenden Lernkriterien sollte ein solcher Unterricht, verknüpft mit problemorientierten Unterrichtsinhalten und hohen Anteilen an Gruppenarbeit, vor allem fördernd auf die Lernindikatoren des E- und L-Bereichs wirken. Ein an politischen und religionskundlichen Themen ausgerichteter Unterricht sollte mit höheren Kenntnissen über Religionen und Weltanschauungen und geringerer Ausländerfeindlichkeit einhergehen.

Handlungsorientierte Unterrichtsformen, d. h. die Vorbereitung und Durchführung von Projekten und Exkursionen sowie die Einladung von außerschulischen Experten sollten einen allgemeinen fördernden Einfluss auf die Lernkriterien aufweisen. In Tabelle 6.10 sind zunächst die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen zwischen den Unterrichtsmerkmalen und den Lernindikatoren dargestellt, die noch keine Aussage über die Wirkungsrichtung erlauben. Um zu überprüfen, inwieweit die Zusammenhänge auf Unterschiede zwischen den beiden Schulformen zurückgehen, wurden zusätzlich Partialkorrelationen berechnet, die den Einfluss der Schulform auf den Zusammenhang zwischen Unterrichtsmerkmal und Lernergebnis eliminieren. Das Merkmal *Zufriedenheit mit der Lehrkraft* dient der Kontrolle, wie stark die Schülereinschätzungen durch Sympathiegefühle für den Lehrer beeinflusst sind.

Tabelle 6.10: Zusammenhänge zwischen den fünf Lernindikatoren und den Unterrichtsmerkmalen aus Schülersicht (einfache Korrelationen und um den Schulformeinfluss bereinigte Partialkorrelationen)

	Religionskundl. Wissen		Moralisches Urteil		Akzeptanz ausländ. feindl. Rechts.		Perspektivenübernahme		schul. Normverletzungen	
	r	r <sub>par</sub>	r	r <sub>par</sub>	r	r <sub>par</sub>	r	r <sub>par</sub>	r	r <sub>par</sub>
Klassenführung	,37**	,18*	,30**	,03	-,42**	-,23*	,25*	,15	-,54**	-,41**
Schülerorientierung	,26**	,01	,29*	,01	-,46**	-,26**	,37**	,20*	-,26*	-,03
Handlungsorientierung	-,04	-,11	-,06	-,10	-,14	-,11	,16	,32**	-,01	,05
Problemorientierung	,20*	,08	,18	,01	-,17	-,03	,30**	,20*	,10	,27**
Sachorientierung	,19*	,04	,03	-,20	-,32**	-,20*	,17	,22*	-,15	-,02
Gruppenarbeit	,15	,07	-,10	-,20	-,18*	-,10	,24*	,19*	-,10	-,02
Zufriedenheit mit der Lehrkraft	,22*	,03	,23*	-,02	-,44**	-,30**	,23*	,10	-,31**	-,15

Anmerkung: einseitige Signifikanztestung: \*\* = hochsignifikant, \* = signifikant; N = 87 Lerngruppen (beim moralischen Urteil nur N = 63 Lerngruppen)

Betrachtet man zunächst nur die einfachen Korrelationen (Spalte „r“), so werden im Wesentlichen die oben formulierten Annahmen bestätigt: Eine straffe Klassenführung geht mit hohen Ausprägungen in allen Lernkriterien einher; eine starke Schülerorientierung hängt nicht nur mit den Lernergebnissen des E- und L-Bereichs, sondern auch des R-Bereichs zusammen. Allerdings bestehen nur bei einzelnen Indikatoren des E- und L-Bereichs auch Zusammenhänge mit der Gruppenarbeit und einem problemorientierten Zugang zu Unterrichtsthemen. Sachorientierte Inhalte gehen wie erwartet mit höherem religionskundlichen Wissen und einer stärkeren Ablehnung ausländischer Rechtfertigungen einher. Ein handlungsorientierter Unterricht steht hingegen in keinem Zusammenhang mit den Lernindikatoren. Die Zufriedenheit mit der Lehrkraft korreliert zwar mit allen Lernkriterien, aber nur bei der *Akzeptanz ausländischer Rechtfertigungen* und bei *schulischen Normverletzungen* ist der Zusammenhang relativ hoch. Dies bedeutet, dass der Sympathieanteil bei den Unterrichtseinschätzungen nicht so hoch ist, als dass er die Validität dieser Schülerurteile in Frage stellt.

Berücksichtigt man den Einfluss der Schulform, bleiben nur noch wenige Zusammenhänge statistisch bedeutsam: Dies betrifft einerseits die Klassenführung, die mit Ausnahme der moralischen Urteilsfähigkeit und der Fähigkeit zur

Perspektivenübernahme weiterhin signifikant mit den anderen Lernindikatoren korreliert, andererseits die Schülerorientierung, die noch signifikant mit der Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zusammenhängt. Bei den anderen Unterrichtsmerkmalen bleibt nur noch eine statistisch bedeutsame Korrelation bestehen.

Bemerkenswert sind allerdings zwei weitere Veränderungen: Unter Kontrolle der Schulform ergeben sich statistisch signifikante positive Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten Unterrichtsformen und der Perspektivenübernahme sowie zwischen der Problemorientierung des Unterrichts und schulischen Normverletzungen. Beide Veränderungen gehen ausschließlich auf entsprechende Zusammenhänge innerhalb der Schulform *Gesamtschule* zurück. Während der erstgenannte Befund mehr oder weniger plausibel damit erklärt werden kann, dass der Besuch von Ausstellungen oder die Arbeit an Projekten die Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven begünstigt, ist der zweite Befund auf den ersten Blick unplausibel. Da auch dieses Ergebnis ausschließlich durch die positive Korrelation dieser beiden Variablen an Gesamtschulen bedingt ist (an Gymnasien lässt sich kein entsprechender Zusammenhang nachweisen), ergibt sich vor allem folgende Erklärungsmöglichkeit: An Gesamtschulen sind schulische Normverletzungen oft ein Problem (s. Kap. 2.1, S. 24f.), so dass der LER-Unterricht gerne dazu herangezogen wird, mit den Schülern über diese Verhaltensprobleme zu reden. An besonders belasteten Schulen scheint dem LER-Unterricht somit eine „Feuerlöscher“-Funktion zuzukommen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Korrelationsanalysen insgesamt, so besteht wenig Grund zur Annahme, dass die Unterrichtswahrnehmungen der Schüler einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in den Lernindikatoren liefern, der über Schulform- und Klassenkontexteffekte hinaus geht. So ergibt sich beispielsweise beim Entwicklungsniveau des moralischen Denkens nicht eine einzige signifikante Korrelation, wenn die Schulformzugehörigkeit berücksichtigt wird. Dennoch soll hier der Versuch unternommen werden, mit Hilfe von Regressionsanalysen zu prüfen, inwieweit einzelne Unterrichtsmerkmale die Ausprägung der Lernergebnisse vorhersagen können.

Das wesentlichste Ergebnis dieser Analysen ist, dass sich nur für zwei der fünf Lernkriterien Unterrichtsmerkmale identifizieren ließen, die einen über die Kontextmerkmale hinausgehenden Erklärungsbeitrag zu leisten vermögen. Nach Kontrolle von Schulform und mittlerem sozioökonomischem Status des Elternhauses trägt ein schüler- und sachorientierter Unterricht zur Reduktion von ausländerfeindlichen Einstellungen (hier: *Akzeptanz ausländerfeindlicher Rechtfertigungen*) bei. Etwa 4 % der Unterschiede in diesen Einstellungen können durch die beiden Unterrichtsmerkmale erklärt werden. Das Ausmaß schulischer Normverletzungen kann zu etwa 22 % durch die Merkmale *Klassenführung* und *problemorientierter Unterricht* vorhergesagt werden, allerdings mit dem paradoxen

Befund, dass ein inhaltlich an den Problemen von Jugendlichen mit Klassenkameraden, Freunden oder Eltern ausgerichteter LER-Unterricht mit einem erhöhten Grad von Regelüberschreitungen und aggressiven Verhaltensweisen der Schüler einhergeht. Dieser Befund lässt sich nur durch die Annahme zweier entgegengesetzter kausaler Wirkungsrichtungen plausibel erklären: Während eine straffe Klassen- und Unterrichtsführung Voraussetzung ist und zugleich Modellfunktion für soziale Lernprozesse im Unterricht hat, so scheint der problemorientierte Unterrichtsansatz eher eine reaktive Verhaltensweise der Lehrkraft auf wahrgenommene Probleme der Lerngruppe bzw. der Schule zu beschreiben (s. o.).

In einem letzten Schritt soll nun geprüft werden, ob die Zielorientierungen der Lehrkraft einen substantiellen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in den Lernindikatoren leisten. Lehrkräfte, die vor allem religionskundliche Ziele in ihrem Unterricht verfolgen, sollten in diesem Bereich auch erfolgreicher Lernprozesse stimulieren können, als ihre Kollegen, die andere Ziele in den Vordergrund rücken. Umgekehrt sollten jene Klassen höhere Ausprägungen in den Lernindikatoren des E- und L-Bereichs aufweisen, deren Lehrer einen Schwerpunkt des Unterrichts auf diese Bereiche legen. Als Skalen werden hierfür die in Kapitel 3.2 beschriebenen Zieldimensionen (s. Tab. 3.3) herangezogen. Da nicht für alle Lerngruppen Lehrerangaben vorliegen, reduziert sich die Stichprobe auf 56 Lerngruppen bzw. beim Lernkriterium *Moralisches Urteil* auf 44 Lerngruppen.

Tabelle 6.11: Zusammenhänge zwischen den fünf Lernindikatoren und den Zielorientierungen von Lehrkräften (einfache Korrelationen und um den Schulformeinfluss bereinigte Partialkorrelationen)

	Religionskundl. Wissen		Moralisches Urteil		Akzeptanz ausländ. Rechtf.		Perspektivenübernahme		schul. Normverletzungen	
	r	r <sub>par</sub>	r	r <sub>par</sub>	r	r <sub>par</sub>	r	r <sub>par</sub>	r	r <sub>par</sub>
Religionskundliche Ziele	<b>,10</b>	<b>,26*</b>	-,02	,05	,02	-,20	,15	<b>,28*</b>	-,05	-,11
Moralisch-ethische Ziele	,06	,13	<b>-,07</b>	<b>-,13</b>	<b>-,11</b>	<b>-,24*</b>	-,06	-,02	,05	-,02
Lebensgestalterische Ziele	,04	,13	-,11	-,10	-,11	-,16	<b>,38**</b>	<b>,38**</b>	<b>-,13</b>	<b>-,15</b>

Anmerkung: einseitige Signifikanztestung: \*\* = hochsignifikant, \* = signifikant

Wie Tabelle 6.11 zeigt, werden die o. g. Annahmen im Wesentlichen bestätigt, wenn auch z. T. nur in der Tendenz: Je höher Lehrer religionskundliche Ziele gewichten, desto höher sind die Kenntnisse der Schüler in diesem Bereich, und zwar dann, wenn der Einfluss der Schulform eliminiert ist. Entsprechende Zusammenhänge ergeben sich auch für den E- und L-Bereich, wobei statistisch signifikante Korrelationen für jeweils nur ein Kriterium bestehen.

### **6.3 Zusammenfassung**

Im Teilkapitel 6.1 wurden verschiedene Lernindikatoren des R-, E- und L-Bereichs vorgestellt sowie der Einfluss des LER-Unterrichts auf diese Lernkriterien geprüft. Aus theoretischer Perspektive bieten sich für die drei Bereiche von LER qualitativ unterschiedliche Indikatoren an: Im R-Bereich steht die Einführung in religiöse Traditionen der Weltdeutung im Vordergrund, so dass hier ein religionskundlicher Wissenstest als Lernkriterium ausgewählt wurde. Im E- und L-Bereich bilden sozial-kognitive Fähigkeiten und Einstellungen sowie soziale Verhaltensweisen einen Schwerpunkt des Unterrichts. Entsprechend wurden hier moralische Argumentationsmuster, ausländerfeindliche und rechtsextreme Einstellungen sowie Selbstberichte über soziale Fähigkeiten und Verhaltensweisen als Lernindikatoren herangezogen. Hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss schulischer Faktoren, insbesondere des LER-Unterrichts, auf diese Lernkriterien ergaben sich folgende Ergebnisse:

- Substantielle Unterschiede zwischen Lerngruppen, Schulen und Schulformen bestehen vor allem beim religionskundlichen Wissen, dem moralischen Urteilsniveau sowie den ausländerfeindlichen und rechtsextremen Einstellungen. Bei den selbstberichteten sozialen Fähigkeiten und Verhaltensweisen existieren eher geringe Unterschiede, die auf schulische Faktoren zurückgehen. Dies bedeutet, dass ein Einfluss des LER-Unterrichts am ehesten bei den erstgenannten Merkmalen zu erwarten ist.
- Ein förderlicher Lerneffekt des LER-Unterrichts lässt sich nur für das religionskundliche Wissen nachweisen: Lerngruppen, die am LER-Unterricht teilnehmen, verfügen über mehr religionskundliche Kenntnisse als Lerngruppen ohne LER-Unterricht.
- Ein paradoxer Befund besteht bei dem sozialen Lernkriterium Fähigkeit zur Übernahme von Perspektiven anderer Menschen: Lerngruppen, die LER-Unterricht erhalten, schätzen sich selbst auf dieser Fähigkeitsdimension nicht so hoch ein wie ihre Vergleichsgruppe. Als Erklärung für diesen paradoxen Effekt kann vermutet werden, dass der LER-Unterricht seine Schüler in besonderer Weise für soziale und moralische Konflikte sensibilisiert und damit zu einer kritischeren Einschätzung jener sozialer Fähigkeiten führt, die für den Umgang mit solchen Konflikten notwendig sind.

Das Teilkapitel 6.2 ging der Frage nach, inwieweit die von Schülern wahrgenommenen Merkmale des LER-Unterrichts und die Zielorientierungen der LER-Lehrkräfte mit der Ausprägung ausgewählter Lernkriterien zusammenhängen. Geprüft wurde dieser Zusammenhang für das religionskundliche Wissen, das moralische Urteilsniveau, die Akzeptanz ausländischer Rechtfertigungen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und das Ausmaß schulischer Normverletzungen. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Eine effiziente Klassenführung sowie eine an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler orientierte Unterrichtsgestaltung gehen mit einem hohen religionskundlichen Wissen sowie moralischen Urteilsniveau, geringer Akzeptanz ausländischer Rechtfertigungen, hoher Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und geringen schulischen Normverletzungen einher. Allerdings sind diese Zusammenhänge überwiegend über Schulformunterschiede zwischen Gesamtschulen und Gymnasien vermittelt.
- Ein problemorientierter Zugang zu den Unterrichtsthemen hängt mit einer höheren Ausprägung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und – bei Kontrolle der Schulform – auch mit mehr schulischen Normverletzungen zusammen. Der letztgenannte Befund ist erwartungswidrig und lässt sich vermutlich damit erklären, dass der LER-Unterricht insbesondere an Gesamtschulen oft dazu genutzt wird, soziale Verhaltensprobleme mit den Schülern zu besprechen und dieses Fach damit eine „Feuerlöscher“-Funktion erhält.
- Ein an politischen und religionskundlichen Inhalten orientierter Unterricht geht mit höherem religionskundlichen Wissen und einer geringeren Akzeptanz ausländischer Rechtfertigungen einher. Eliminiert man den Einfluss der Schulform, besteht jedoch kein Zusammenhang mehr zwischen diesem Unterrichtsmerkmal und religionskundlichen Kenntnissen.
- Gruppenarbeit korreliert erwartungsgemäß positiv mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und negativ mit der Akzeptanz ausländischer Rechtfertigungen.
- Handlungsorientierte Unterrichtsformen, wie z. B. der Besuch von Ausstellungen oder die Arbeit an Projekten, gehen mit einer höheren Fähigkeit zur Perspektivenübernahme einher, wenn der Einfluss der Schulform eliminiert wird.
- Religionskundliche, moralisch-ethische oder lebensgestalterische Ziele der Lehrkräfte hängen statistisch signifikant bzw. tendenziell mit den Lernkriterien des korrespondierenden Inhaltsbereichs zusammen.

## **7 Diskussion: Welche Entwicklungsmöglichkeiten und -risiken für das Fach LER lassen sich aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung ableiten?**

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, aus den hier vorgestellten Ergebnissen der empirischen Untersuchung zum Fach LER Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung dieses Fachs zu ziehen. Dabei soll es vor allem darum gehen, Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch -risiken aufzuzeigen, die sich aus der Sicht der befragten Gruppen – Schulleitungen von LER-Schulen, LER-Lehrkräfte und Schüler der 8. und 10. Jahrgangsstufe an Schulen mit und ohne LER-Unterricht – ergeben. Fügt man die einzelnen Ergebnisse der verschiedenen Befragungsteile der Studie zu einem Gesamtbild zusammen, so erscheinen folgende Aspekte für die weitere Entwicklung von LER besonders relevant:

- Der bisher erreichte Stand der organisatorischen und „klimatischen“ Rahmenbedingungen für LER an der Einzelschule wird von den beteiligten Schulleitern und Lehrkräften überwiegend positiv bewertet. Notwendige Voraussetzung für das Gelingen der Unterrichtsarbeit in LER scheinen vor allem die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die ausreichende Verfügbarkeit von Teilungsstunden zu sein, die nach Einschätzung von Schulleitern und Lehrkräften auch an den meisten Schulen gegeben sind. Ein eigener Fachraum wird von der Mehrheit der Lehrpersonen als eine weitere, unbedingt notwendige Bedingung für den LER-Unterricht angesehen. Ein solcher Raum steht jedoch nur bei einem Drittel der Lehrkräfte zur Verfügung. Gemeinsam mit den aus der Sicht der Lehrkräfte etwas zu häufigen Randstunden, die eher als abträglich denn als unbedingt notwendig eingeschätzt werden, erweisen sich diese beiden Rahmenbedingungen als besonders verbesserungsbedürftig. Eine dritte, in den Augen der Lehrkräfte besonders problematische Rahmenregelung, der Verzicht auf Zensierung, dem eher eine abträgliche Wirkung auf den LER-Unterricht unterstellt wird, ist bereits mit der Einführung von Ziffernoten zum Schuljahr 1999/2000 (s. Erste Verordnung zur Änderung der Sekundarstufe I-Verordnung vom 21.7.1999) aufgehoben worden. Ob sich mit der Erfüllung der Forderung nach Noten auch die damit in Verbindung gebrachten Probleme des LER-Unterrichts lösen, muss an dieser Stelle offen bleiben. Dass hieran Zweifel angebracht sind, belegt nicht zuletzt der hohe Anstieg von Befürwortern zwischen 1994 und 1999: Während im Rahmen des Modellversuchs etwa die Hälfte der Lehrkräfte die fehlende Zensierung in LER als ein Manko betrachtete, sind es 1999 fast 80 % – eine überwältigende Mehrheit, die damit indirekt große Hoffnungen in diese Maßnahme setzt.

Im Hinblick auf die anderen Rahmenbedingungen wie die Freistellung für Fort- und Weiterbildung, die Einbeziehung authentischer Vertreter, die Unterstützung durch Kollegen sowie eine kooperative Unterrichtsplanung lassen sich keine gravierenden Diskrepanzen zwischen der Einschätzung als unbedingt notwendige Bedingung und der Realisierung an der jeweiligen Schule feststellen. Dennoch besteht für eine Minderheit der Lehrkräfte (je nach Bedingung reicht dieser Anteil von 17 % bis zu 37 %) deutlicher Optimierungsbedarf in diesen Rahmenbedingungen, die von ihnen als günstig oder unbedingt notwendig erachtet werden, aber an der eigenen Schule fehlen. Inwieweit diese wahrgenommene Diskrepanz zu problematischen Berufseinstellungen führt, die sich in der Folge ungünstig sowohl auf die Lehrperson selbst als auch ihren Unterricht auswirken, muss detaillierteren Analysen überlassen bleiben. Doch lässt sich schon an dieser Stelle vermuten, dass eine dauerhafte Diskrepanz sicherlich nicht zur Erhöhung der Berufszufriedenheit führt.

- Die von den Lehrkräften erlebten inhaltlichen und methodischen Überschneidungen zwischen LER und anderen Fächern werden in der Regel produktiv für eine verstärkte fachinterne und -externe Kooperation mit den Kollegen genutzt. Sie haben somit Initiativfunktion für kollegiale Arbeitsformen. Voraussetzung hierfür scheint aber zu sein, dass neben dem Vorhandensein eines kooperativen Schulklimas – zu dem auch die Unterstützung von LER durch die Kollegen der Schule gehört – die LER-Lehrkraft über eine ausreichende fachliche Qualifikation verfügt, die ihr einen souveränen Umgang mit den besonderen Aufgaben und Anforderungen von LER ermöglicht.

Eine ausreichende fachliche Qualifikation ist auch unerlässlich für die Akzeptanz des Fachs bei den Schülern: Gelingt der Lehrkraft ein effizient durchgeführter und an den Interessen der Schüler orientierter Unterricht, sind die Jugendlichen mit dem LER-Unterricht sehr zufrieden und schätzen das Fach als relativ wichtig ein. Ist die Unterrichtsgestaltung in dieser Hinsicht eher mangelhaft, führt dies zu einer deutlichen Abwertung des Fachs. Hier scheint einer der Schlüssel für jede Form von Schulentwicklung zu liegen: Schulische Innovationen können nur dann gelingen, wenn die sie tragenden Lehrkräfte über hinreichend professionelle Handlungsformen verfügen.

- Ein weiterer Schlüssel scheint auch in der inhaltlichen Fundierung von LER zu liegen. Hier ergibt sich das besondere Problem, dass die angestrebte integrative Behandlung von Unterrichtsthemen unter L, E und R-Aspekten in der Regel nicht zu gelingen scheint. Dieses Ergebnis wiegt um so mehr, als es auf den Angaben von Lehrkräften beruht, die – aufgrund der eigenen Anspruchsetzung, alle drei Komponenten in ihrem Unterricht berücksichtigen zu müssen – die tatsächliche Unterrichtspraxis wohl eher beschönigen. Die größte



Schwierigkeit liegt einerseits in einer angemessenen Einbeziehung der R-Komponente, andererseits in einer eigenständigen Konzeption von E. Beide Probleme machen auf Konzeptualisierungsmängel von LER aufmerksam. Im ersten Fall wird deutlich, dass eine durchgängige Integration aller drei Komponenten hohe didaktische Anforderungen stellt, denen scheinbar am ehesten bei religionskundlichen Themen entsprochen wird. Die Tatsache aber, dass solche Themen auf das geringste Interesse bei Schülern stoßen<sup>32</sup>, verweist darauf, dass die didaktische Aufbereitung solcher Themen offensichtlich verbesserungsbedürftig ist – auch wenn es eine pädagogische Utopie ist zu glauben, man könne jemals alle Schüler für religiöse Themen interessieren. Die Schwierigkeit einer angemessenen Berücksichtigung der R-Komponente bei nicht religionskundlichen Inhalten offenbart aber auch eine sachliche Grenze des Integrationskonzepts: Nicht jeder Unterrichtsgegenstand eignet sich für die Verknüpfung der drei Komponenten. So legt der Themenkomplex „Freundschaft/Liebe/Sexualität“ vor allem eine Verbindung von L und E nahe, wohingegen der Bereich „religiöse Feste“ eher eine Akzentuierung von L und R prädestiniert. Die Angaben der Lehrkräfte entsprechen dieser immanenten Sachlogik. Wenn an der für das Fach konstitutiven Integration der drei Aspekte L, E und R prinzipiell festgehalten werden soll – was begrüßenswert wäre, denn darin liegt eine zentrale Legitimation für dieses Fach –, so kann über eine sinnvolle Verknüpfung doch nur im einzelnen nach inhaltlichen Gesichtspunkten entschieden werden.

Der zweite Fall, eine eigenständige Konzeption von E, zeigt die Schwierigkeit, Ethik nicht nur als Nebenprodukt von L oder R oder im Rahmen philosophischer Lehren zu thematisieren, sondern die Reflexion moralischer Probleme als einen eigenen Schwerpunkt im LER-Unterricht zu etablieren. Da sich gerade bei moralischen Konflikten der Bezug auf soziale Erfahrungen der Jugendlichen anbietet, ergibt sich fast von selbst eine enge Verzahnung des E- und L-Bereichs, die sich entsprechend in den Angaben der Lehrkräfte widerspiegelt. Auch wenn die Daten keine expliziten Hinweise auf eine einseitige Verengung von E liefern, so ist insbesondere das Problem der drohenden Abwertung von E auf ein Beiprodukt von L oder R keineswegs gelöst: Denn über die Art und Weise, wie die Lehrkräfte die E-Komponente beispielsweise

---

<sup>32</sup> Auch wenn rund ein Viertel der befragten LER-Schüler Themen des R-Bereichs als Lieblingsthemen nennt (vgl. Kap. 5.1.1, S. 64), steht die Behandlung von Religionen und Weltanschauung an letzter Stelle der Liste gewünschter Themen im LER-Unterricht (die Antworten der Schüler der 8. Jahrgangsstufe zu gewünschten Themen im LER-Unterricht ergeben folgende Rangliste der fünf vorgegebenen Themenbereiche: 1. Diskussion über das „Verhältnis zwischen den Schülern unserer Klasse“ (68 %), 2. Diskussion über „Probleme mit Freunden“ (57 %), 3. Diskussion über „Einstellungen zu politischen Fragen“ (39 %), 4. Diskussion über „Probleme mit unseren Eltern“ (34 %), 5. Diskussion über „verschiedene Religionen und Weltanschauungen“ (30 %)).

bei Themen des Bereichs „erwachsen werden“ – hier wird die stärkste Gewichtung der E-Komponente angegeben – konkret berücksichtigen, liegen keine Informationen vor. Da auch die Unterrichtsvorgaben für LER wenig Hilfen hierfür anbieten, liegt die Vermutung nahe, dass es sich in diesem Fall eher um eine indirekte Einbeziehung handelt.

Diese Vermutung wird auch durch die fehlenden Lerneffekte im E-Bereich gestützt. Im erwähnten Themenbereich „erwachsen werden“ bietet sich die Auseinandersetzung mit moralischen Problemen, die beispielsweise den Interessenkonflikt zwischen Gesellschafts- und Freundschaftsnormen thematisieren, geradezu an. Wäre der LER-Unterricht hier wie auch in anderen Themenbereichen (z. B. „Werte/Normen/Regeln“ oder „Sucht/Gewalt/Konflikte“) stärker auf die Reflexion moralischer Konflikte ausgerichtet, so hätte man Unterschiede im Entwicklungsniveau sozio-moralischen Denkens zwischen Schülern mit und ohne LER-Unterricht erwarten können. Der LER-Unterricht scheint aber – dies zeigt sich nicht nur in den Zielorientierungen der Lehrkräfte, sondern auch in den ministeriellen Unterrichtsvorgaben – weniger die Vermittlung von kognitiven Teilfähigkeiten zu verfolgen, als vielmehr Verhaltensziele zu haben.

Wie stark die Entwicklung eines didaktisch begründeten Konzepts der Integration von L, E und R drängt, zeigt nicht zuletzt das Verhältnis zwischen LER und dem konfessionellen Religionsunterricht. Bekanntlich stellt der konfessionelle Religionsunterricht ein zusätzliches Angebot in Brandenburg dar, das die Schüler neben dem LER-Unterricht oder statt diesem nutzen können. Diese Regelung hat das Bundesverfassungsgericht im Streit um die rechtliche Stellung des Religionsunterrichts in Brandenburg in seinem Vergleichsvorschlag von Dezember 2001 im Wesentlichen bestätigt. Soll der konfessionelle Religionsunterricht eine sinnvolle Ergänzung zum staatlichen LER-Unterricht sein, muss die R-Komponente in LER eine religionswissenschaftliche Fundierung erhalten, wie sie etwa in dem Buch „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs.“ (Edelstein u. a., 2001, Kap. 2.4) am Beispiel der Abrahamgeschichten aufgezeigt wurde. Auf diese Weise hätte der Religionsunterricht die Funktion, mit Überlieferung, Selbstverständnis und Frömmigkeitspraxis einer bestimmten Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaft bekannt zu machen. Andernfalls droht die Gefahr, dass LER und konfessioneller Religionsunterricht zunehmend zu Konkurrenten werden. Das dies bereits der Fall ist, zeigt die ansteigende Zahl von Befreiungsanträgen vom LER-Unterricht<sup>33</sup> an Schulen, an denen sowohl

---

<sup>33</sup> Zu den Hintergründen für diese eher befremdlich wirkende Möglichkeit zur Befreiung von einem staatlichen, weltanschaulich neutralen Schulfach s. Edelstein u. a. (2001, Kap. 1.2 – 1.4, insbes. S. 27f. und S. 36).

LER- als auch evangelischer Religionsunterricht stattfindet. Vermutlich ist diese Konkurrenzsituation nicht nur der mangelnden didaktischen Konzeption, sondern auch der mangelnden Qualität des durchgeführten LER-Unterrichts geschuldet. Für letzteres geben die Daten der Schülerbefragung zumindest Hinweise: Die von den Schülern wahrgenommene Qualität des LER-Unterrichts variiert wesentlich stärker zwischen einzelnen Klassen bzw. Schulen als dies in vergleichbaren Untersuchungen z. B. für den Unterricht in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nachgewiesen ist. Ein als chaotisch, unsystematisch und kaum an den Schülerinteressen orientiert erlebter Unterricht könnte daher zur gezielten „Abwahl“ der LER-Lehrkraft führen, wenn an dieser Schule auch konfessioneller Religionsunterricht angeboten wird.

- Trotz der angeführten Probleme des Fachs an einzelnen Schulen, genießt LER insgesamt eine hohe Akzeptanz bei den befragten Schülern. In der Rangfolge der Lieblingsfächer belegt es immerhin den fünften Platz, auch wenn es als Fach einen geringen Status in der Wertigkeit der Schulfächer einnimmt. Dies ist ein bedeutsamer Befund, weil er belegt, dass fehlende Zensurierung nicht automatisch zur Abwertung eines Fachs bei Schülern führt. Im Gegenteil: Die Unterrichtsqualität in diesem Fach wird auch unter der Bedingung von Zensurenfreiheit, die große Anforderungen an die Management- und Führungskompetenzen von Lehrkräften stellt, ähnlich durchschnittlich bewertet wie in anderen Fächern, die beispielsweise dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich angehören (vgl. die Ergebnisse der BIJU-Studie bei Gruehn, 2000). Allerdings scheint der Verzicht auf Zensuren Kosten bei der Erreichung der Lernziele zu haben: Dass die Lerneffekte im Bereich des religionskundlichen Wissens relativ gering ausfallen, ist sicherlich nicht nur der bisher starken Orientierung des Fachs an Verhaltenszielen geschuldet, sondern auch diesem Umstand. Insofern trägt die im Schuljahr 1999/2000 erfolgte Einführung von Ziffernnoten der Einsicht Rechnung, dass sich Lernziele unter den gegenwärtigen strukturellen Bedingungen der Schule besser durch die schulüblichen Leistungsanreize erreichen lassen. Dennoch sollte diese Einsicht nicht dazu führen, die in anderen Fächern üblichen Zensurierungsformen für LER kritiklos zu übernehmen. Denn dies würde der Intention des Fachs, die persönliche Entwicklung des einzelnen Schülers zu fördern, zuwiderlaufen. Hier bietet LER die Chance, bereits vorhandene alternative Bewertungssysteme auszuprobieren bzw. neue Beurteilungsformen zu entwickeln.
- Im Hinblick auf die Wirksamkeit von LER wird man skeptisch sein bzw. die Ziele realistischer formulieren müssen: Wird die Förderung kognitiver Teilfähigkeiten, wie z. B. das Wissen über Weltreligionen, ein Verständnis für re-

ligiöse Weltdeutungen oder die moralische Argumentationsfähigkeit, angestrebt und der Unterricht didaktisch-methodisch entsprechend darauf ausgerichtet, wird man (auch empirisch messbare) Lernerfolge – in begrenztem Umfang, d. h. dem Stundenkontingent eines zweistündigen Unterrichtsfachs angemessen – erzielen können. Stehen hingegen Verhaltensziele, wie z. B. sozial kompetentes oder regelkonformes Verhalten, oder sozio-moralische Orientierungen, wie ausländerfeindliche oder rechtsextreme Einstellungen, im Vordergrund, wird man die Schule als Ganzes an der Realisierung dieser Ziele beteiligen müssen. Dies bedeutet vor allem, dass im Lehrerkollegium gemeinsame Ziele ausgehandelt werden und alle Lehrpersonen an der Erreichung dieser Ziele arbeiten. Aber auch dann steht die Schule in einem starken Konkurrenzverhältnis zu anderen Sozialisationsagenten wie Familie und Gleichaltrigengruppe, das Wirkungsmöglichkeiten enorm begrenzt. Die empirischen Befunde zu den Lernergebnissen des L-Bereichs weisen auf dieses Dilemma hin: Die starken Unterschiede zwischen Gesamtschul- und Gymnasialklassen in der Häufigkeit schulischer Normverletzungen und in der Menge konsumierter Drogen spiegeln vor allem Milieueffekte der differierenden Schülerschaft an Gesamtschulen und Gymnasien wider; innerhalb der beiden Schulformen hat die einzelne Schule kaum Chancen, auf diese Verhaltensmerkmale einzuwirken, da hier Geschlechtseffekte – und damit auch Sozialisations-effekte der Gleichaltrigengruppe – eine bedeutende Rolle spielen. Der fehlende Lerneffekt des LER-Unterrichts bei ausländerfeindlichen oder rechtsextremen Einstellungen liegt auch darin begründet, dass sich auf den Jahrgangsstufen 7 und 8 LER und Politische Bildung gegenseitig substituieren. Insofern kann dieses Ergebnis auch dahingehend interpretiert werden, dass beide Fächer ähnliche Erfolge in der Prävention rechtsextremer oder ausländerfeindlicher Einstellungen erzielen.

Darüber hinaus besteht für moralisch-wertbildende Unterrichtsfächer wie Ethik, Politische Bildung oder Religion ein grundsätzliches Dilemma, das in den unterschiedlichen Traditionen von wissenschaftsbezogenen und der „Lebensbewältigung des Individuums“ (vgl. Edelstein u. a., 2001) gewidmeten Schulfächern begründet ist: Während erstere (hierzu gehören etwa Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie oder Biologie) den Unterricht von der Lebenspraxis abheben und die kognitive Reflexion über Wissensbestände und Grundkonzepte der jeweiligen Bezugswissenschaften in den Mittelpunkt stellen, sind letztere eher auf die Übereinstimmung zwischen Denken und Handeln ausgerichtet – sie zielen nicht nur auf die Erörterung hypothetischer Probleme, sondern auch auf die Beeinflussung konkreten Verhaltens. Dies ist allerdings ein Anspruch, den diese Fächer in der Regel nicht erfüllen können,

da die moderne Schule vor allem an den Absichten der ersten Fächergruppe orientiert ist und zudem mit mächtigen anderen Sozialisationsagenten konkurrieren muss, die die Realisierung solcher Verhaltensziele erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen. Von daher wird man bei der inhaltlichen Weiterentwicklung von LER überlegen müssen, ob man die Lernziele dieses Fachs vornehmlich im Bereich der kognitiven Reflexion von jugendrelevanten und existentiellen Lebensproblemen sowie den Antworten darauf aus religiösen oder philosophischen Traditionen der Weltdeutung ansiedelt und den Anspruch auf die Beeinflussung konkreten individuellen Verhaltens zurückstellt.



## Literaturverzeichnis

- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K.: Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.): *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW, Band 14*. Frankfurt/ Main: Bildungs- und Förderungswerk der GEW 2000.
- Baumert, J., Roeder, P. M., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U.: *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation, Band 1. Skalen Längsschnitt I, Welle 1-4*. Berlin 1997.
- Beck, K.: Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000), S. 349-372.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Jaeckel, S. & Weishaupt, H.: EBI – Das Erfurter Belastungs-Inventar zur Erfassung von Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Erfurt: Erhebungsinstrument, Pädagogische Hochschule 2000.
- Bucher, A.: *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer 2000.
- Colby, A. & Kohlberg, L.: *The measurement of moral judgment: Vol. 1. Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press 1987.
- Dodge, K. A.: Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In: B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Hrsg.): *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer 1985, S. 3-23.
- Edelstein, W. & Oser, F.: Aspekte einer Didaktik für LER. In: Edelstein, W., Grözinger, K. E., Kirsch, B., Leschinsky, A., Lott, J. & Oser, F.: *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER*. Weinheim: Beltz/StudienVerlag 2001, S. 143-196.
- Edelstein, W., Grözinger, K. E., Kirsch, B., Leschinsky, A., Lott, J. & Oser, F.: *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER*. Weinheim: Beltz/StudienVerlag 2001.
- Eder, F.: *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag 1996.
- Fend, H.: *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*. Bern u. a.: Huber 1990.
- Fend, H.: *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern u. a.: Huber 1991.
- Fend, H.: *Qualität im Bildungswesen*. Weilheim: Juventa 1998.
- Fend, H. & Specht, W.: *Erziehungsumwelten. Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter"*. Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Konstanz 1986.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L.: Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. In: *American Educational Research Journal* 19 (1982), S. 498-518.
- Giaconia, R. M. & Hedges, L. V.: Identifying features of effective open education. In: *Review of Educational Research* 52 (1982), S. 579-602.

- Gibbs, J. C., Basinger, K. S. & Fuller, D.: Moral maturity. Measuring the development of sociomoral reflection. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1992.
- Gruehn, S.: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann 2000.
- Gruehn, S. & Schnabel, K.: Schulleistungen im moralisch-wertbildenden Lernbereich. Das Beispiel Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz 2001, S. 187-201.
- Helmke, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe 1992.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W.: Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – clusteranalytische Studien. In: M. Knopf & W. Schneider (Hrsg.): Entwicklung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Emanuel Weinert. Göttingen: Hogrefe 1990, S. 180-200.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3). Göttingen: Hogrefe 1997, S. 71-176.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P.: Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz 2001, S. 203-218.
- Köller, O. (1998): Zielorientierungen und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Krettenauer, T.: Gerechtigkeit als Solidarität. Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag 1998.
- Krettenauer, T. & Becker, G.: Entwicklungsniveaus sozio-moralischen Denkens: Deutschsprachige Version des Sociomoral Reflection Measure – Short Form. In: Diagnostica 47 (2001), S. 188-195.
- Krettenauer, T. & Edelstein, W.: Ausländerfeindlichkeit unter Jugendlichen: Ansätze einer psychologischen Erklärung. In: W. Edelstein & D. Sturzbecher (Hrsg.): Jugend in der Krise: Ohnmacht der Institutionen. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg 1996, S. 79-93.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R., Lutkat, S., Mücke, S. & Barth, I.: QuaSUM – Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg. (Schulforschung in Brandenburg, H. 1.) Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2000.
- Leschinsky, A.: Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1996.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Unterrichtsvorgaben Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Sekundarstufe I. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1996
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Rundschreiben 11/98 vom 10. März 1998. Potsdam 1998.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Erste Verordnung zur Änderung der Sekundarstufe I-Verordnung (1. ÄSekI-V) vom 21.07.1999 (GVBl. II/99 S.440).
- Montada, L.: Moralische Gefühle. In: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1993, S. 259-277.
- Montada, L., Dalbert, C., Reichle, B. & Schmitt, M.: Urteile über Gerechtigkeit, „existentielle Schuld“ und Strategien der Schuldabwehr. In: F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.): Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. München: Kindt 1986, S. 205-226.



- Müller, J. G.: „... und raus bist du“: soziale Kompetenzen türkischer und deutscher Kinder in der Hauptschule. Frankfurt a. M.: Lang 1994.
- Oesterreich, D.: Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung. Weinheim: Juventa 1993.
- Oesterreich, D.: Skalenhandbuch des deutschen Beitrags zum Civic Education Projekt der IEA. Berlin: Unveröffentlichtes Manuskript 2000.
- Oser, F.: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim: Beltz 2001, S. 63-89.
- Oser, F. & Althof, W. : Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta 1992.
- Rauin, U.: Differenzierender Unterricht – Empirische Studien in der Bilanz. In: U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, H. 3). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1987, S. 110-137.
- Reichle, B., Montada, L. & Schneider, A.: Existentielle Schuld: Differenzierung eines Konstrukts. Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, H. 35. Trier: Universität Trier 1985.
- Saldern, M. v., Littig, K.-E. & Ingenkamp, K (Hrsg.): Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen (LASSO 4-13). Weinheim: Beltz 1986.
- Schnabel, K.: Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt. Münster: Waxmann 1998.
- Schuster, P.: Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim: Beltz 2001, S. 177-212.
- Thebis, F.: Die Entwicklung fremdenfeindlicher bzw. integrationsbereiter Einstellungen bei Jugendlichen. Eine Sekundäranalyse anhand der Daten des BIJU-Projekts am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie der Freien Universität Berlin. Berlin 2000.
- Treiman, D. J.: Occupational prestige in comparative perspective. New York: Academic Press 1977.
- Walberg, H. J.: Social environment as a mediator of classroom learning. In: Journal of Educational Psychology 60 (1969a), S. 443-448.
- Walberg, H. J.: Predicting class learning: An approach to the class as a social system. In: American Educational Research Journal 6 (1969b), S. 529-542.
- Walz, C.: Bericht über die Charakterisierung brandenburgischer Schulen mit LER-Unterricht. Schuljahr 1997/98. Arbeitsberichte des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam. Vehlefan 1998.
- Weinert, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München 1998, S. 101-125.