

EVALUATION DES KONFESSIONELL- KOOPERATIVEN RELIGIONSUNTER- RICHTS IN NORDRHEIN-WESTFALEN.

ERFAHRUNGEN – EINSTELLUNGEN – EFFEKTE

FORSCHUNGSBERICHT ZUR BEFRAGUNG
DER SCHÜLER*INNEN

Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 4

Ulrich Riegel & Mirjam Zimmermann

unter Mitarbeit von Oliver Hohenschue und Nico Steinbüchel

31. Dezember 2021

ZUR EINFÜHRUNG

Die beiden Siegener Professuren für Religionspädagogik evaluieren im Auftrag der Lippischen Landeskirche, der Evangelischen Kirchen im Rheinland und von Westfalen, sowie der (Erz-)Bistümer Aachen, Essen, Münster und Paderborn den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) im Schuljahr 2019/20. Um einen umfassenden Blick auf die vorfindliche Situation dieser Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts zu gewinnen, wurden neben den Schüler*innen auch die Lehrpersonen, die Eltern und die Schulleitungen zu ihren Erfahrungen mit und Einstellungen gegenüber dem kokoRU befragt.

Die Auswertung dieser umfassenden Evaluation erfolgt schrittweise in Forschungsberichten. Im Dezember 2020 fand die Auswertung der Befragung der Schulleitungen statt, im Frühjahr 2021 die Auswertungen der Befragungen der Lehrpersonen und der Eltern. Alle Forschungsberichte beinhalten neben den Ergebnissen der Datenauswertung auch Vorschläge, wie die Befunde gedeutet werden können und was getan werden könnte, um den kokoRU zu verbessern. Beides – Deutungen und Handlungsvorschläge – verstehen sich ausdrücklich als Anregung für die Diskussion der Steuerungsgruppe derer, die in den Landeskirchen und (Erz-)Bistümern für den kokoRU verantwortlich sind. Deutungen und Handlungsvorschläge wollen diesen Verantwortlichen helfen, die Zukunft dieser Organisationsform evidenzbasiert zu gestalten. Sie sind nicht geeignet, bereits aus sich heraus verbindliche Perspektiven auf und Konsequenzen für den kokoRU zur Verfügung zu stellen, denn empirische Daten bedürfen der hermeneutischen Einbettung, um Aussagekraft zu entwickeln.

Der vorliegende Forschungsbericht beschreibt die Erkenntnisse, die aus der Befragung der Schüler*innen gewonnen wurden. Die Daten wurden am Beginn des Schuljahres 2019/20 (t_1) und am Ende des Schuljahres (t_2) per (Online-)Fragebogen erhoben. Wir wollen an dieser Stelle allen Schüler*innen und den für die Organisation verantwortlichen Lehrkräften für ihr Engagement danken, ohne das eine solche Evaluation nicht möglich wäre.

Im Folgenden geben wir zuerst einen Überblick über das gesamte Evaluationsprojekt, beschreiben dann die im Bericht zur Anwendung gekommenen Methoden und die Stichprobe, auf deren Grundlage unsere Befunde erhoben wurden. Es folgen eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Befragung und eine Diskussion dieser Ergebnisse, die Deutungs- und Handlungsvorschläge entwickelt.

Wir wünschen diesem Forschungsbericht, dass er die Vertreter*innen der Steuerungsgruppe kokoRU in NRW zu lebendigen Diskussionen inspiriert und zu einer erfolgreichen Etablierung bzw. Weiterentwicklung dieser Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts beiträgt.

Ulrich Riegel & Mirjam Zimmermann

INHALTSVERZEICHNIS

1. Überblick über das Projekt	4
2. Methodische Vorbemerkung	5
3. Darstellung der Stichproben	9
4. Zentrale Ergebnisse der Befragung	13
4.1. Evaluation des kokoRU durch die Schüler*innen	13
4.2. Konfessionsspezifische Effekte	22
4.3. Die individuelle Religiosität der Schülerschaft im kokoRU	38
4.4. Die personalen Ressourcen der Schülerschaft des kokoRU	44
4.5. Das soziale Kapital der Schülerschaft im kokoRU	48
5. Diskussion der Ergebnisse	53
5.1. Zum Stand der Forschung	53
5.2. Zur Qualität der Daten	57
5.3. Zur Evaluation des kokoRU durch die Schüler*innen	59
5.4. Zu den mittelbaren Effekten des kokoRU	64
5.5. Zur Struktur der Schülerschaft im kokoRU	68
5.6. Fazit und Ausblick	69
6. Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	72

1. ÜBERBLICK ÜBER DAS PROJEKT

Im Schuljahr 2019/20 wurde der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (kokoRU) in NRW im Auftrag der beteiligten evangelischen Landeskirchen und katholischen (Erz-)Bistümer Aachen, Essen, Münster und Paderborn evaluiert. Um einen umfassenden Überblick über den vorfindlichen kokoRU zu erhalten, erfolgte diese Evaluierung in fünf Schritten, mit einer vorgeschalteten Befragung der kokoRU-Moderator*innen zur Feinjustierung der Erhebungsinstrumente:

Schritt 0: Qualitative Befragung der Moderator*innen (April/Mai 2019)

Schritt 1: Befragung der Schulleitungen (Anfang des Schuljahres 2019/2020)

Schritt 2: Erste Befragung der Schüler*innen zu ihrem Wissen in Religion und ihren Einstellungen Religion gegenüber (Anfang des Schuljahres 2019/2020)

Schritt 3: Befragung der Lehrpersonen zum kokoRU (Mitte des Schuljahres 2019/2020)

Schritt 4: Befragung der Eltern zum kokoRU (Mitte des Schuljahres 2019/2020)

Schritt 5: Zweite Befragung der Schüler*innen zu ihren Erfahrungen mit dem kokoRU (Ende des Schuljahres 2019/2020)

Ziel dieses umfassenden Ansatzes ist es, die Erfahrungen aller Beteiligten am kokoRU mit dieser Organisationsform religiösen Lernens zu erheben und mögliche Verbesserungsvorschläge aus dem Feld heraus kennen zu lernen. Außerdem soll der Effekt konfessionell-kooperativen Lernens bei den Schüler*innen innerhalb eines Schuljahres festgehalten werden. Deshalb haben wir alle Schulen, die im Schuljahr 2019/20 den kokoRU angeboten haben, eingeladen, an der Evaluation teilzunehmen. In allen fünf Schritten haben wir die Daten online (und in 2 und 5 bei Bedarf auch offline) per Fragebogen erhoben. In Schritt 3 wurden die quantitativen Daten durch qualitative Daten aus Gruppendiskussionen und Briefen arrondiert. In allen fünf Schritten wurde darauf geachtet, dass neben individuellen Frageperspektiven, die auf die Erhebungsgruppe abgestimmt waren, auch zentrale Frageperspektiven enthielten, die allen Betroffenen vorgelegt wurden. Letzteres ermöglicht einen Vergleich über die unterschiedlichen Erhebungsgruppen hinweg. Außerdem wurden bei den Schüler*innen, bei Lehrkräften und Eltern Vergleichsgruppen gebildet, die Personen umfassen, die keine Erfahrung mit dem kokoRU haben.

Konnten die Schritte 1, 2 und 4 noch bis März 2020 gegangen werden, wurden ein Teil von Schritt 3 und Schritt 5 maßgeblich durch die Corona-Pandemie beeinträchtigt. In Schritt 3 konnte nur eine der beiden geplanten Regionalkonferenzen durchgeführt und Schritt 5 musste kurzfristig als Angebot des Home-Schoolings arrangiert werden. Dass diese Anpassungen nicht spurlos an der Erhebung vorbeigegangen sind, zeigt alleine die Tatsache, dass in Schritt 1 noch 13.400 Schüler*innen geantwortet haben, während es in Schritt 5 „nur“ noch 2.000 Schüler*innen waren. Vor diesem Hintergrund gilt es zu beachten, dass insbesondere die Effekte konfessionell-kooperativen Lernens und die Erfahrungen der Schüler*innen mit dem kokoRU auf einer eingeschränkten empirischen Grundlage stehen. Freundlicher könnte man formulieren, dass es im Projekt gelungen ist, trotz der massiven Einschränkungen durch die Corona-Pandemie noch auswertbare Daten zu den Effekten konfessionell-kooperativen Lernens und den Erfahrungen der Schüler*innen mit dem kokoRU zu gewinnen. An dieser Stelle gilt allen Beteiligten, die dazu beigetragen haben, die Evaluation trotz Corona noch sicher zu landen, unser ausdrücklicher Dank.

2. METHODISCHE VORBEMERKUNG

Dieser Bericht beruht auf den Angaben der Schüler*innen, die im Schuljahr 2019/20 den kokoRU besucht haben. Dazu wurden alle Schulen, die in diesem Schuljahr den kokoRU anbieten, angeschrieben, über die Evaluation informiert und gebeten, über die Religionslehrkräfte an die beteiligten Schüler*innen heranzutreten. Um Effekte dieser Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts erfassen zu können, wurde die Befragung der Kinder und Jugendlichen als Prä-Post-Test angelegt, sodass den Schüler*innen sowohl am Beginn des Schuljahres (t_1) wie auch an dessen Ende (t_2) ein Fragebogen vorgelegt wurde. Außerdem haben wir eine Vergleichsgruppe von Schüler*innen gezogen, die am herkömmlichen katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, denen ebenfalls zum Beginn und zum Ende ein – wo nötig angepasster – Fragebogen vorgelegt wurde.

Der Fragebogen zu t_1 war vom 1.09.2019 bis zum 20.12.2019 online zugänglich, um auch den Lerngruppen eine Teilnahme zu ermöglichen, die mit dem notwendigen Verwaltungsaufwand (z.B. Einholung der Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten) zu kämpfen hatten. Außerdem wurden am 15.09.2019 den Schulen, denen die technischen Voraussetzungen für eine Teilnahme am online-Verfahren fehlten, Klassensätze mit ausgedruckten Fragebögen zugesandt. Sehr erfreulich war die große Unterstützung durch die Schulen und der dadurch bedingte überwältigende Rücklauf. So liegen zu t_1 insgesamt auswertbare Fragebögen von $N_{t_1} = 13.405$ Schüler*innen vor.

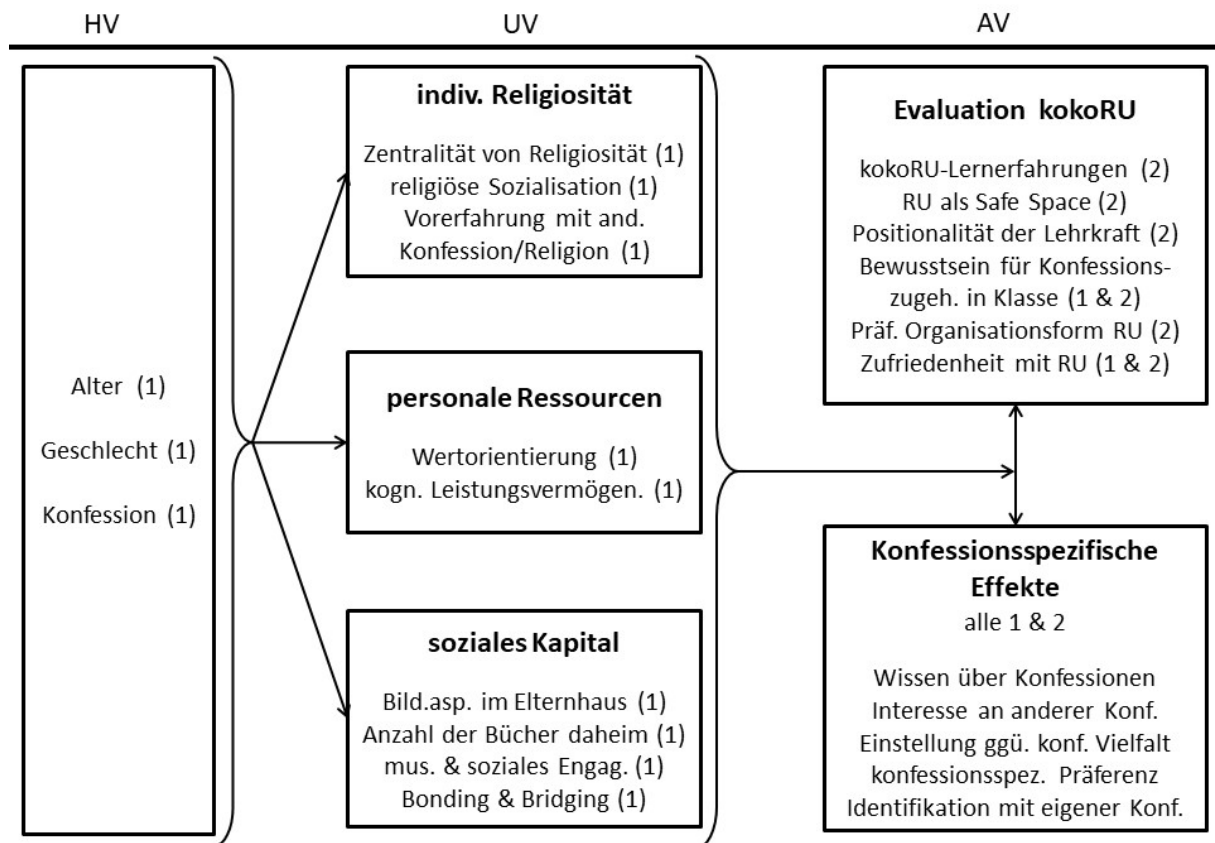
Die Erhebung zu t_2 wurde durch die Corona-Pandemie wesentlich beeinträchtigt. Auf der einen Seite konnte man den Schulen den Aufwand einer weiteren Befragung parallel zum langsam wieder anlaufenden Unterricht unter den geltenden Hygiene-Regeln nicht zumuten. Auf der anderen Seite würde die Evaluation scheitern, wenn man den Post-Test nicht am Ende desselben Schuljahres erheben würde. So wurden zu t_1 nur die Voraussetzungen des kokoRU abgefragt, weil die für die Evaluation dieser Organisationsform zentralen Fragen erst am Ende des Schuljahres zu t_2 gestellt werden können. Eine Verschiebung des Post-Tests ins kommende Schuljahr würde den Zusammenhang zwischen Prä- und Post-Test unterbrechen. Deshalb wurden die am kokoRU teilnehmenden Religionslehrkräfte am 2.06.2020 durch das *ILF* und das *Pis* bzw. *PTI* gebeten, ihre Schüler*innen im Rahmen des sog. Home-Schoolings zu bitten, den Fragebogen zu t_2 online auszufüllen. Es liegt auf der Hand, dass durch dieses Verfahren nicht mehr alle Kinder und Jugendlichen, die am kokoRU teilgenommen haben, erreicht werden konnten. Dieser Fragebogen war zwischen dem 1.06.2020 und dem 1.08.2020 zugänglich. Insgesamt haben über 2.000 Schüler*innen an dieser zweiten Befragung teilgenommen, allerdings waren die Ergebnisse nur bei $N_{t_2} = 1.964$ Schüler*innen brauch- bzw. auswertbar.¹

Für das Design der Schüler*innenbefragung, das auch Effekte des kokoRU messen will, ist weiterhin entscheidend, dass Fragebögen zu t_2 solchen zu t_1 zugeordnet werden können. Dazu erzeugten die Kinder und Jugendlichen zu beiden Erhebungszeitpunkten einen persönlichen Code. Nach Abgleich der Daten aus beiden Erhebungszeitpunkten konnten $N_{t_1 \& t_2} = 748$ Datensätze gematcht werden. Diese Daten erlauben Analysen zu den Effekten des kokoRU.

¹ Der überwältigende Rücklauf zu t_1 deutet an, was ohne Corona-Pandemie möglich gewesen wäre. Vor diesem Horizont fällt der Rücklauf zu t_2 ernüchternd niedrig aus. Bedenkt man jedoch die Einschränkungen des allgemeinen Lebens durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie und die sich daraus ergebene Unruhe und Hektik an den Schulen, ist eine Teilnahme von über 2.000 Schüler*innen zu t_2 durchaus bemerkenswert hoch.

Aus Abb. 1 wird die **theoretische Struktur der Fragebögen** deutlich. Es liegt auf der Hand, dass die Evaluation des kokoRU und die Effekte dieser Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts zu t_2 abgefragt werden mussten. Alle anderen Daten wurden zu t_1 erhoben. Außerdem enthielt der erste Fragebogen ebenfalls die Variablen zu den Effekten des kokoRU, um die Ausgangsdaten zu erfassen.

Abbildung 1: Konzeptuelle Struktur des Fragebogens für Schüler*innen



Die Zahl hinter den Konzepten gibt an, zu welchem Zeitpunkt das Konzept erhoben wurde.

Anhand der *Hintergrundvariablen* (HV) lässt sich die untersuchte Gruppe, hier die Schüler*innen, näher bestimmen. Neben den üblichen Variablen Alter, Geschlecht und Konfession wurde auch die Zugehörigkeit zur Untersuchungs- oder Vergleichsgruppe miteingefasst.

Mögliche Bedingungsfaktoren der Evaluation und möglicher Effekte des kokoRU werden im Fragebogen als *unabhängige Variablen* (UV) erhoben. Auf Seiten der Schüler*innen könnten sich neben der individuellen Religiosität auch deren personale Ressourcen und soziales Kapital als einflussreich erweisen. Hinsichtlich der individuellen Religiosität wurden erfasst a) die Bedeutung, die Religion im Leben der Schüler*in spielt (Zentralität), b) die Erfahrungen mit Religion im Elternhaus (Sozialisation) und mögliche Kontakte mit Religion über die eigene Konfession hinaus (Vorerfahrungen). Bei den personalen Ressourcen wurden a) die Wertorientierung und b) das kognitive Leistungsvermögen erfragt. Das soziale Kapital setzt sich zusammen aus a) dem Interesse, das die Eltern den schulischen Leistungen ihrer Kinder entgegenbringen (Bildungsaspiration), dem Bildungsklima zuhause (Anzahl der Bücher), c) dem musischen und sozialen Engagement und d) dem sozialen Netzwerk, auf das die Schüler*innen zurückgreifen können, wenn sie Hilfe brauchen (Bonding & Bridging).

Der eigentliche Untersuchungsgegenstand wird in quantitativen Projekten *abhängige Variable* (AV) genannt. Hier unterscheiden wir zwischen Variablen, die die Einschätzung des erlebten kokoRU durch die Schüler*innen erfassen (Evaluation kokoRU), und solchen, die mögliche Effekte dieser Organisationsform konfessionellen Religionsunterricht auf das Wissen und die Einstellungen der Schüler*innen betreffen. Die ersten beiden Aspekte des Bereichs *Evaluation* richten sich auf den spezifischen Charakter des kokoRU. Zum einen eröffnet er mit seinem gemischt-konfessionellen Setting spezifische Lernerfahrungen (kokoRU-Lernerfahrungen), zum anderen bedarf es einer Atmosphäre der Sicherheit in der Lerngruppe, sodass sich die Schüler*innen für diese Lernerfahrungen öffnen können („safe space“). Von Seiten der Lehrperson wird im kokoRU in besonderer Weise erwartet, dass sie ihre Konfessionalität ins Spiel bringt. Deshalb haben wir gefragt, wie die Schüler*innen diese Positionalität der Lehrkraft erleben. Parallel dazu wird erhoben, wie sich das Bewusstsein für die Konfessionalität der Lehrpersonen und Mitschüler*innen verändert hat. Die letzten beiden Perspektiven der Evaluation im engeren Sinn richten sich auf die Zufriedenheit mit dem kokoRU und auf mögliche Ideen, ob und wie diese Organisationsform weiterentwickelt werden soll.

Bei der Bestimmung möglicher Effekte eines konfessionell-kooperativen Lernsettings wurde entschieden, mittelbare Effekte zu untersuchen. Als solche verstehen wir Wirkungen, die nicht notwendig bewusst im Unterricht angezielt werden, sich aber durch die besondere Organisationsform des Unterrichts einstellen können. Es handelt sich somit um informelle Lerneffekte, die durch den Besuch des kokoRU bei den Schüler*innen angestoßen werden können. Insofern die Konfessionalität sowohl das organisatorische als auch das didaktische Strukturprinzip des kokoRU ist, haben wir uns auf konfessionsspezifische Effekte konzentriert. Dabei unterschieden wir zwischen kognitiven und affektiven Effekten. Die kognitiven Effekte werden über das elementare Wissen über die Konfessionen erfasst. Unter elementarem Wissen verstehen wir grundlegende Informationen auf der Ebene des Allgemeinwissens, nicht die spezifischen Lerninhalte des kokoRU im Schuljahr 2019/20, die sich aufgrund der Vielzahl an Lerngruppen und schulspezifischer Curricula einer seriösen empirischen Erfassung entziehen. Wir gehen also nicht davon aus, dass das elementare Wissen im kokoRU selbst erworben wurde. Vielmehr fragen wir uns, ob die besondere Betonung der Konfessionalität im didaktischen Setting des kokoRU dazu führt, dass die Schüler*innen eine größere Aufmerksamkeit für die konfessionellen Spuren in ihrem Alltag erwerben und deshalb ihr Allgemeinwissen über diese Konfessionen erweitern.

In affektiver Hinsicht wurde zwischen Einstellungen gegenüber der anderen Konfession und solchen gegenüber der eigenen Konfession unterschieden. Die Einstellung gegenüber der anderen Konfession wurde gemessen als a) Interesse, etwas über diese zu erfahren und mit Schüler*innen dieser Konfession gemeinsam zu lernen, und b) wie man die Vielfalt der Konfessionen und Religionen einschätzt. Die Einstellung der eigenen Konfession gegenüber erfassen a) Fragen dazu, welche Rolle man dieser für das eigene Leben zuschreibt (Präferenz), und b) wie wichtig es einem ist, dieser Konfession anzugehören (Identifikation). Abschließend sei nochmals betont, dass es sich hierbei um mittelbare Effekte handelt. Wir gehen nicht davon aus, dass diese affektiven Perspektiven aktiv im kokoRU anvisiert werden, sondern fragen uns, ob und wie sich das didaktische Setting dieser Organisationsform auf die Einstellungen der Schüler*innen auswirkt.

Zur **Auswertung der Daten** werden vor allem Häufigkeitsauszählungen herangezogen. In der Regel wurden den Schüler*innen der Jahrgangsstufen 3 bis 6 Likert-Skalen als 3-stufige Skalen vorgelegt, während die älteren Jahrgänge ab Klasse 7 eine 5-stufige Skala vorfanden. Um eine gemeinsame Auswertung zu ermöglichen, wurden die 5-stufigen Skalen in 3-stufige umkodiert. Konkret bedeutet das,

dass die beiden ablehnenden Kategorien und die beiden zustimmenden Kategorien zu einer Kategorie addiert wurden, während die Mittelkategorie unverändert übernommen wurde. Statistische Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Teilgruppen der Stichprobe werden mittels des Rangkorrelationskoeffizienten Spearmans Rho ausgewiesen, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die vorgelegten Antwortskalen im strengen Sinn ordinal skaliert sind.

Eine Besonderheit der Auswertung liegt darin, dass sie anhand von zwei Stichproben stattfindet. Normalerweise beziehen sich die Auswertungen einer Veröffentlichung auf einen in sich kohärenten Datensatz. In diesem Fall würde das bedeuten, dass man nur die 748 Fälle berücksichtigen könnte, von denen zuordenbare Aussagen zu beiden Messzeitpunkten vorliegen. Damit vergibt man aber die Chance, die Struktur der Schülerschaft im kokoRU, wie sie sich aus den 12.666 auswertbaren Antworten der Untersuchungsgruppe des ersten Messzeitpunkts ergibt, seriös zu beschreiben. Außerdem erlauben diese Daten einen aussagekräftigen Einblick in das konfessionsspezifische Wissen und die entsprechenden Einstellungen der Schüler*innen zu Beginn des Schuljahres 2019/20. Alle diese Informationen werden deshalb auf dem Datensatz zum ersten Messzeitpunkt berechnet. Auch die Erfahrungen der über 700 Schüler*innen mit dem kokoRU, die seriös auf den zweiten Fragebogen reagiert haben, ohne dass man diese Antworten mit solchen aus dem ersten Messzeitpunkt matchen konnte, würden der Evaluation verloren gehen. Deshalb beziehen sich die Informationen zum Erleben des kokoRU durch die Schüler*innen auf den Datensatz des zweiten Messzeitpunkts. Um die Kohärenz der Darstellung nicht zu komplex zu gestalten, werden die informellen Effekte des kokoRU deshalb ebenfalls im Abgleich der Werte aus W1 und W2 bestimmt. Durch diese Entscheidung kann zwar nicht mehr ermessen werden, wie sich die Schülerinnen und Schüler auf Individualebene entwickelt haben, denn es werden Kohorten verglichen, keine Individualdaten. Beobachtete Unterschiede könnten also auch durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Antwortenden zu W1 und W2 bedingt sein. Dafür bleibt aber der Zusammenhang mit den anderen Befunden zum kokoRU erhalten, denn diese werden ebenfalls auf W1 und W2 erhoben. Letzteres erschien uns für den Forschungsbericht an dieser Stelle dringlicher als die Kenntnis von Entwicklungen auf Individualebene.

In den Tabellen und Abbildungen werden immer nur gültige Fälle aufgeführt. Schüler*innen, die nicht auf die jeweilige Frage reagiert haben, werden in der Berechnung auch nicht berücksichtigt. Wenn nicht anders angegeben, lautet die Nullhypothese immer „Es gibt keinen Unterschied/Zusammenhang zwischen den Merkmalen“. Tests sind immer zweiseitig durchgeführt worden. Auf Nennung von Vorzeichen bei eventuellen Zusammenhangmaßen wird verzichtet, die entsprechende Richtung ergibt sich aus dem Text. Technische Angaben und Bemerkungen sind, um die Lesbarkeit zu erhöhen, in Fußnoten vermerkt.

Es sei daran erinnert, dass ein statistischer Zusammenhang nicht zwingend schon einen bedeutsamen Zusammenhang darstellt. Gerade in großen Stichproben werden auch sehr geringe Unterschiede als signifikant ausgewiesen. Die Abschätzung der Bedeutung eines signifikanten Zusammenhangs bedarf der Berechnung von Effektstärken. Auch beruhen die folgenden Darstellungen auf Wahrscheinlichkeiten. Ein beschriebener Zusammenhang kann immer auch ein statistisches Artefakt sein, wie umgekehrt überzufällige Zusammenhänge nicht als solche erkannt werden können. Eine solche Irrtumswahrscheinlichkeit ist jeder statistischen Berechnung eigen, wird methodisch aber verschwindend geringgehalten.

3. DARSTELLUNG DER STICHPROBEN

Aufgrund der besonderen Situation, die durch den Corona-Lockdown im April 2020 und den ihm folgenden unregelmäßigen Schulbetrieb bis zum Ende des Schuljahres 2019/20 eingetreten ist, beruht dieser Datenbericht auf drei unterschiedlichen Stichproben:

- W1: Die Stichprobe der ersten Welle zu Beginn des Schuljahres 2019/20 enthält die Daten des Prä-Tests. Diese Daten wurden in der Regel im Rahmen des Religionsunterrichts erhoben. Insgesamt besteht diese Stichprobe aus $N_{W1} = 13.405$ Datensätzen, von denen $N_{U1} = 12.972$ die Untersuchungsgruppe repräsentieren und $N_{V1} = 433$ die Vergleichsgruppe.
- W2: Die Stichprobe der zweiten Welle zum Ende des Schuljahres 2019/20. Diese Daten wurden wegen der Pandemie-Situation in der Regel als Hausaufgabe erhoben. Insgesamt besteht diese Stichprobe aus $N_{W2} = 1.964$ Datensätzen, von denen $N_{U2} = 1.734$ die Untersuchungsgruppe repräsentieren und $N_{V2} = 230$ die Vergleichsgruppe.
- W1&2: Diese Stichprobe enthält die Daten der Schüler*innen, deren Antworten aus den Wellen 1 und 2 gemacht werden konnten. Insgesamt besteht diese Stichprobe aus $N_{W1\&2} = 748$ Datensätzen, von denen $N_{U1\&2} = 705$ die Untersuchungsgruppe repräsentieren und $N_{V1\&2} = 43$ die Vergleichsgruppe.

Betrachtet man die Teilstichproben, fällt $N_{V1\&2}$ zu klein aus, um sinnvolle Aussagen treffen zu können. Diese Teilstichprobe wird in den folgenden Auswertungen somit nicht weiter berücksichtigt. Das schränkt die Möglichkeit, die Effekte des kokoRU zu bestimmen, ein, weil kein Vergleich mit den schülerspezifischen Effekten des herkömmlichen Religionsunterrichts möglich ist. Vergleiche sind nur auf der Ebene der gesamten Schülerschaft möglich, die zu t_1 oder t_2 den Fragebogen ausgefüllt haben.

Das Alter der Schüler*innen ist in allen drei Stichproben zwar ähnlich zur Gauß-Glockenkurve verteilt, allerdings sind die mittleren Jahre überproportional vertreten, sodass das Alter in keiner Stichprobe normalverteilt ist.² Der Alters-Median der Untersuchungsgruppe liegt sowohl in W1 als auch in W2 bei 12 Jahren, was darauf schließen lässt, dass zum Ende des Schuljahres tendenziell etwas mehr jüngere Jahrgänge teilgenommen haben (vgl. Tab. 1, nächste Seite). Der $IQA = 3$ gibt an, dass die Hälfte der Befragten beider Stichproben zwischen 9 und 15 Jahre alt ist. Da der Median der gematchten Stichprobe W1&2 zum Ende des Schuljahres bestimmt wurde, ist es schlüssig, dass er mit $Mdn = 13$ um ein Jahr höher liegt als der bei W1, der zum Beginn des Schuljahres erhoben wurde. Die Schüler*innen der Vergleichsgruppe sind etwas jünger als diejenigen der Untersuchungsgruppe.

² Jeweils Skewness/Kurtosis-Tests auf Normalverteilung.

Tabelle 1: Alter

Alter	W1				W2				W1&2	
	Untersuchungsgruppe		Vergleichsgruppe		Untersuchungsgruppe		Vergleichsgruppe		Untersuchungsgruppe	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6	2	0,0	0	0,0	1	0,0	1	0,0	0	0,0
7	26	0,0	5	0,0	2	0,0	1	0,0	0	0,0
8	961	0,1	40	0,1	29	0,0	9	0,0	0	0,0
9	1,384	0,0	70	0,2	111	0,1	36	0,2	28	0,0
10	1,377	0,0	63	0,2	150	0,1	34	0,1	65	0,1
11	2,024	0,0	89	0,2	230	0,1	40	0,2	103	0,1
12	1,907	0,0	81	0,2	350	0,2	41	0,2	133	0,2
13	1,71	0,0	39	0,1	395	0,2	41	0,2	142	0,2
14	1,597	0,0	4	0,0	250	0,1	7	0,0	125	0,2
15	1,111	0,0	4	0,0	139	0,1	6	0,0	64	0,1
16	409	0,0	1	0,0	53	0,0	6	0,0	30	0,0
17	69	0,0	0	0,0	16	0,0	6	0,0	3	0,0
18	9	0,0	0	0,0	3	0,0	2	0,0	1	0,0
19	5	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σ	12,591	100,0	396	100,0	1,729	100,0	229	100,0	705	100,0
Mdn	12		11		12		11		13	
IQA	3		3		3		3		3	

Legende: N = Anzahl; % = gültige Prozent; Mdn = Median; IQA = Interquartilsabstand. Der Median der Stichprobe W1&2 bezieht sich auf das Alter beim Post-Test.

Weibliche und männliche Befragte sind in beiden Wellen der Untersuchungsgruppe annähernd gleich verteilt (vgl. Tab. 2). Lediglich bei den gematchten Daten ergibt sich ein kleines Übergewicht weiblicher Befragter (55 % zu 45 %). Offensichtlich haben mehr der Schülerinnen, die den Prä-Test ausgefüllt haben, auch den Post-Test ausgefüllt, als das für Schüler zutrifft. In der Vergleichsgruppe haben sich zu allen Zeitpunkten der Erhebung mehr Schülerinnen als Schüler beteiligt, wobei erst die Verteilung zu t_2 als unausgewogen eingestuft werden muss.

Tabelle 2: Geschlecht

Geschlecht	Untersuchungsgruppe				Vergleichsgruppe			
	weiblich		männlich		weiblich		männlich	
	n	%	n	%	n	%	n	%
W1	6447	49,8	6492	50,2	213	53,0	189	47,0
W2	915	51,7	856	48,3	141	61,6	88	38,4
W1&2	389	55,1	317	44,9	--	--	--	--

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

Unter den im kokoRU in NRW vertretenen Konfessionen dominieren erwartungsgemäß katholische und evangelische Schüler*innen (vgl. Tab. 3a). Sie stellen in allen drei Stichproben mit mindestens 75 % das Gros der Befragten dar. Ähnliches gilt für die Vergleichsgruppe zu W1 (vgl. Tab. 3b). Im Post-Test liegt der Anteil katholischer Schüler*innen dagegen grenzwertig niedrig (16 %), was bei der Berechnung des Einflusses der Konfessionszugehörigkeit zu berücksichtigen ist. Wahrscheinlich schlägt sich hier das Problem nieder, die Schulen der Vergleichsgruppe, die am Prä-Test teilgenommen haben, erneut für den Post-Test im Home-Schooling zu gewinnen.

Tabelle 3a: Konfessions- und Religionszugehörigkeit (Untersuchungsgruppe)

Zugehörigkeit	W1		W2		W1&2	
	n	%	n	%	N	%
evangelisch-lutherisch	4.650	35,9	624	36,5	251	35,5
evangelisch-freikirchlich	234	2,0	11	0,6	13	1,8
römisch-katholisch	5.398	41,6	651	38,0	280	39,7
christlich-orthodox	349	2,7	55	3,3	17	2,4
muslimisch	728	5,6	93	5,4	24	3,4
jüdisch	23	0,2	4	0,2	1	0,1
konfessions-/religionsfrei	1.237	9,5	229	13,4	103	14,6
sonstige	353	2,7	44	2,6	17	2,4
<i>Gesamt</i>	12.972	100	1.711	100	706	100

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

Tabelle 3b: Konfessions- und Religionszugehörigkeit (Vergleichsgruppe)

Zugehörigkeit	W1		W2		W1&2	
	n	%	n	%	N	%
evangelisch-lutherisch	157	37,2	136	59,7	--	--
evangelisch-freikirchlich	12	2,7	6	2,2	--	--
römisch-katholisch	145	34,4	37	16,4	--	--
christlich-orthodox	15	3,4	12	5,3	--	--
muslimisch	15	3,4	12	5,3	--	--
jüdisch	2	0,5	0	0,0	--	--
konfessions-/religionsfrei	46	11,6	18	8,0	--	--
sonstige	28	6,8	7	3,1	--	--
<i>Gesamt</i>	420	100	226	100	--	--

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

In beiden Gruppen sind die konfessionell bzw. religiös nicht gebundenen Befragten die Gruppe, die auf einen durchschnittlichen Anteil von etwa 10 % in den Lerngruppen kommt. Muslime, orthodoxe Christen, Juden und sonstig religiös Gebundene kommen zusammen durchschnittlich ebenfalls auf

einen vergleichbaren Anteil. Sie alle nehmen als sogenannte "Gäste" am kokoRU teil, was den gängigen Regelungen zum konfessionellen Religionsunterricht entspricht. Inwiefern es sich hierbei um eine freiwillige Teilnahme im Sinn der gesetzlichen Regelungen handelt oder ob diese Anteile auf die Nutzung des kokoRU als Religionsunterricht im Klassenverband herangezogen, in den alle Konfessions- und Religionszugehörigkeiten integriert werden, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht bestimmt werden.

Ein letzter Blick in der Beschreibung der Stichprobe gilt der Verteilung der Antworten auf die beiden Fragebögen. Um der Entwicklung der Schüler*innen Rechnung zu tragen, wurden zwei Fragebögen entwickelt, von denen sich einer an die Jahrgangsstufen 3 bis 6 richtete, der andere an die Jahrgangsstufen 7 bis 10. In der Untersuchungsgruppe sind beide Jahrgänge nahezu ausgeglichen, mit einem leichten Übergewicht der älteren Schüler*innen zu W2 (vgl. Tab. 4). In der Vergleichsgruppe sind die jüngeren Jahrgänge deutlich überrepräsentiert. Sie machen jeweils etwa zwei Drittel der Stichprobe aus.

Tabelle 4: Jahrgangsstufen

Jahgangs- stufen	Untersuchungsgruppe				Vergleichsgruppe			
	Jgst. 3-6		Jgst. 7-10		Jgst. 3-6		Jgst. 7-10	
	n	%	n	%	n	%	n	%
W1	6.466	49,8	6.502	50,1	278	66,2	142	33,8
W2	783	45,2	951	54,8	149	65,1	80	34,9
W1&2	302	42,8	404	57,2	--	--	--	--

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

4. ZENTRALE ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Der Fragebogen für die Schüler*innen hatte zwei inhaltliche Schwerpunkte, nämlich die Evaluation des kokoRU (4.1.) und die konfessionsspezifischen Effekte, die dieses didaktische Setting bei den Schüler*innen bewirkt (4.2.). Um beide Schwerpunkte besser einordnen zu können, wurde zudem die individuelle Religiosität der Befragten erfasst (4.3.), sowie deren personale (4.4.) und soziale Ressourcen (4.5.). Diese Befunde werden im Folgenden beschrieben.

4.1. EVALUATION DES KOKORU DURCH DIE SCHÜLER*INNEN

Um herauszufinden, wie die befragten Schüler*innen den kokoRU erleben, wurden sie zu sechs verschiedenen Bereichen befragt: zu ihren kokoRU-spezifischen Lernerfahrungen (4.1.1.), ihren Erfahrungen des kokoRU als sog. „safe space“, also als Ort, an dem man seinen eigenen Gedanken in einem geschützten Rahmen nachgehen kann (4.1.2.), ihrer Einschätzung der Positionalität ihrer Lehrkraft/Lehrkräfte (4.1.3.), ihrem Bewusstsein für die Konfessionalität ihrer Mitschüler*innen und Religionslehrpersonen (4.1.4.), ihrer präferierten Organisationsform von Religionsunterricht (4.1.5.) und zuletzt zu ihrer Zufriedenheit mit dem Religionsunterricht insgesamt (4.1.6.). Da fast alle diese Aspekte erst am Schuljahresende erhoben werden konnten, stehen sie unter dem Vorbehalt möglicher Corona-Effekte wie oben beschrieben.

4.1.1. KOKORU-SPEZIFISCHE LERNERFAHRUNGEN

Der kokoRU ist durch ein spezifisches didaktisches Lehr- und Lernarrangement gekennzeichnet, das die Auseinandersetzung mit und das Gespräch zwischen den beiden großen christlichen Konfessionen bewusst in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt. Durch die planmäßige Präsenz beider Konfessionen im Unterricht sind Lernerfahrungen möglich, die in einem konfessionellen Religionsunterricht herkömmlicher Organisationsform nicht oder nur gebrochen realisiert werden können. Mit der Frage nach spezifischen Lernerfahrungen erfassen wir, inwiefern der vorfindliche kokoRU in NRW dieses Potenzial in den Augen seiner Schüler*innen tatsächlich realisiert.

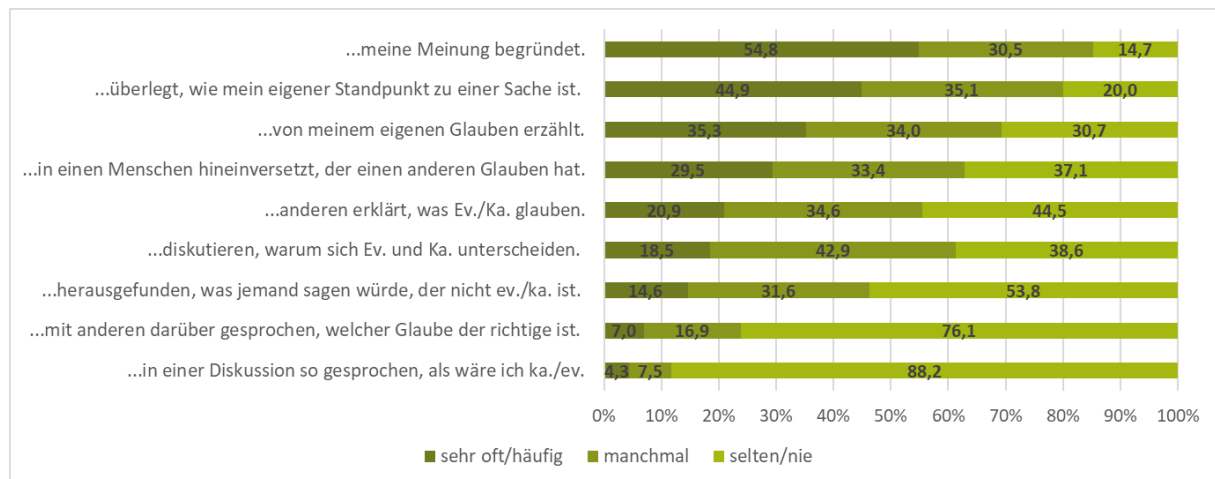
VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

In der Regel gehören die Standpunktfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Dialogfähigkeit zu den Kompetenzen, die innerhalb des didaktischen Settings des kokoRU besonders gefördert werden können. In der Evaluation wurden den Schüler*innen zu jeder dieser Fähigkeit je drei Items vorgelegt, die einschlägige Aktivitäten beschreibt (z.B. „meine Meinung begründet“ für Standpunktfähigkeit, „in einen Menschen hineinversetzt, der einen anderen Glauben hat“ für Perspektivenwechsel oder „mit anderen darüber gesprochen, welcher Glaube der richtige ist“ für Dialogfähigkeit).

Der Blick auf die Verteilung der Antworten zeigt, dass die Befragten vor allem Aktivitäten erinnern, die sich auf die Standpunktfähigkeit beziehen (vgl. Abb. 2). 55 % meinen, häufig bis sehr häufig ihre Meinung begründet zu haben; 45 % sagen, oft bis sehr oft überlegt zu haben, wie ihr eigener Standpunkt in einer Sache ist, und 35 % berichten, dass sie häufig bis sehr häufig von ihrem eigenen Glauben erzählt haben. Einen vergleichbaren Anteil weist sonst nur noch das Item auf, dass man sich in einen

anderen Menschen hineinversetzt (30 %), welches auf die Kompetenz des Perspektivenwechsels abzielt. Die restlichen Lernerfahrungen wurden nur von weniger als einem Fünftel der Befragten oft bzw. sehr oft in ihrem Unterricht erlebt.

Abbildung 2: Spezifische Lernerfahrungen (W2, Untersuchungsgruppe in %, n= 1.632)



Es sind besonders zwei Erfahrungen, die die Schüler*innen fast ausschließlich selten oder nie erlebt haben: eine Diskussion darüber, welcher Glaube der richtige ist, und in einer Diskussion die Position des Gegenübers vertreten zu haben. Bei allem Vorbehalt, dass erinnerte Erfahrungen nicht das tatsächliche Unterrichtsgeschehen widerspiegeln, kann festgehalten werden, dass eine Diskussion über die Richtigkeit von Glaubensüberzeugungen kaum noch dem Zeitgeist entspricht, der eher die Gleichwertigkeit verschiedener Weltanschauungen betont. Darüber hinaus ist das Vertreten einer anderen Position in einer Diskussion eine sehr anspruchsvolle Aufgabe.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Unter den Hintergrundvariablen bedingt lediglich das Alter signifikante Unterschiede, während Geschlecht und Konfession in der Wahrnehmung kokoRU-spezifischer Lernerfahrungen keine Rolle spielen.³ Das Alter erweist sich bei fünf Items als signifikanter Faktor, wobei in allen Fällen die Intensität der Erfahrung mit abnehmendem Alter steigt. Vor allem das Erzählen vom eigenen Glauben ($\rho_{W2} = -,43$) und das Erklären des eigenen Glaubens einer Person gegenüber, die nicht dieser Konfession angehört ($\rho_{W2} = -,39$), wird umso stärker berichtet, je jünger die Befragten sind. In beiden Fällen erklärt das Alter mindestens 15 % der Varianz, was einen bemerkenswerten Effekt darstellt. Etwas schwächer fällt dieser Alterseffekt aus, wenn es um die Begründung der eigenen Meinung geht ($\rho_{W2} = -,18$), das Erklären, was Evangelische oder Katholische glauben ($\rho_{W2} = -,18$), und die Diskussion, welcher Glaube der richtige ist ($\rho_{W2} = -,13$).

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Im Abgleich von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe ergeben sich drei signifikante Unterschiede, wobei die Erfahrung im kokoRU stets etwas stärker ausgeprägt zu sein scheint als im herkömmlichen

³ Jeweils Spearman's-Rho -Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

Religionsunterricht.⁴ Aus dem kokoRU wird etwas öfter von Diskussionen berichtet, bei denen es darum geht, welcher Glaube der richtige sei, als aus dem herkömmlichen Religionsunterricht ($p = ,10$). Gleiches gilt, wenn es um das Erzählen vom eigenen Glauben ($p = ,08$) und das Nachdenken über den eigenen Standpunkt ($p = ,07$) geht. In allen diesen Fällen sind die Unterschiede jedoch sehr klein.

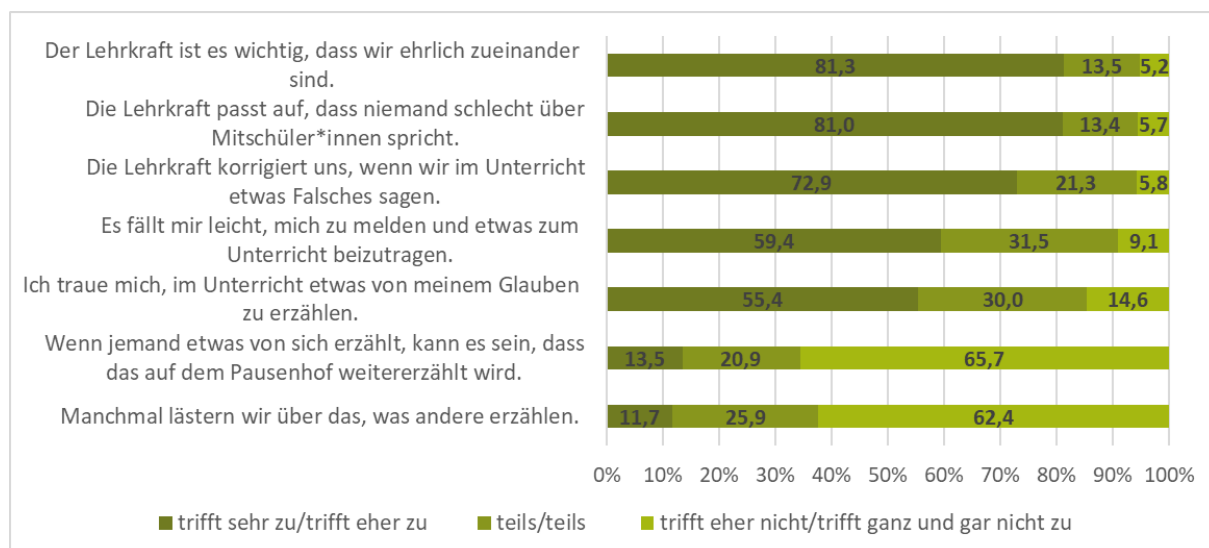
4.1.2. DER KOKORU ALS „SAFE SPACE“

Um kontroverse Positionen im Religionsunterricht wirksam zu besprechen, bedarf es einer vertrauensvollen Unterrichtsatmosphäre. Die Schüler*innen müssen sich darauf verlassen können, dass in und außerhalb der Lerngruppe vertrauensvoll mit ihren Beiträgen umgegangen wird, wenn sie sich authentisch äußern sollen. Das Instrument, anhand dessen erhoben wird, inwiefern der kokoRU einem „safe space“ entspricht, wurde aus der TIMMS-2007-Studie entnommen.⁵

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Die Antworten der Schüler*innen zeigen deutlich, dass sich die Lehrpersonen im kokoRU mehrheitlich um einen fairen Umgang miteinander kümmern (vgl. Abb. 3). Jeweils 81 % meinen, dass es für ihre eigenen Lehrpersonen sehr bzw. eher zutrifft, dass es ihnen wichtig ist, dass man ehrlich zueinander ist, und dass sie aufpassen, dass niemand schlecht über Mitschüler*innen spricht. Die anderslautenden Erfahrungen, dass Inhalte aus dem Unterricht auf dem Pausenhof erzählt werden oder dass die Schüler*innen übereinander lästern, machen nur 12 % bzw. 14 % aus, während jeweils etwa zwei Drittel diese Erfahrungen praktisch nicht machen. In der Folge trifft es für über die Hälfte der Befragten zu, dass sie sich trauen, sich im Unterricht zu melden (60 %) oder vom eigenen Glauben zu erzählen (55 %).

Abbildung 3: kokoRU als „safe space“ (W2, Untersuchungsgruppe in %, n = 1.611)



In diesem Umfeld erlauben die Antworten zur Tatsache, inwiefern die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler bei Fehlern korrigiert, einen interessanten Einblick in die Praxis des kokoRU: Zum einen

⁴ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁵ Vgl. Bos, Wilfried / Bosen, Martin / Kummer, Nicole / Lintorf, Katrin / Frey, Kristina (2009): TIMSS 2007 Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study. New York, München, Berlin.

scheint es den Lehrpersonen mehrheitlich nicht egal zu sein, was die Kinder und Jugendlichen antworten, denn 79 % sagen, dass es sehr oder eher zutrifft, dass die Lehrperson korrigierend ins Unterrichtsgeschehen eingreift. In den meisten Fällen scheint die fachliche Richtigkeit eine hohes Gut im konfessionell-kooperativen Lernsetting zu sein. Zum anderen scheint sich das korrigierende Eingreifen der Lehrkraft nicht negativ auf die positive Unterrichts Atmosphäre auszuwirken. Das zeigen nicht nur die hohen Zustimmungswerte zu den einschlägigen Aussagen, sondern bestätigen auch die relativ hohen Korrelationen der Korrekturaussage mit derjenigen, dass es der Lehrperson wichtig ist, dass niemand schlecht über Mitschüler spricht ($p = .40$; $p < .001$). Sachliche Richtigkeit und eine Unterrichts Atmosphäre im Sinn des "safe space" schließen sich somit nicht gegenseitig aus.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Die Erfahrung des „safe space“ wird wiederum ausschließlich vom Alter signifikant beeinflusst.⁶ Je jünger die Befragten sind, umso stärker trifft es ihrer Wahrnehmung nach zu, dass es ihrer Lehrkraft wichtig ist, dass sie ehrlich zueinander sind ($p = .18$), und dass die Lehrkraft aufpasst, dass niemand schlecht über Mitschüler*innen spricht ($p = .14$). Auch fällt es jüngeren Schüler*innen tendenziell etwas leichter, sich im Unterricht zu melden ($p = .07$). Dafür steigt mit dem Alter die Erfahrung, dass Dinge aus dem Unterricht auf dem Pausenhof weitererzählt werden ($p = .27$). In diesem Fall erklärt das Alter immerhin 7 % der Varianz.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Untersuchungs- und Vergleichsgruppe unterscheiden sich nur in einem Item signifikant voneinander, wobei der Unterschied sehr klein ausfällt ($p = .05$).⁷ Die Befragten aus dem herkömmlichen Religionsunterricht sind etwas besorgter als ihre Mitschüler*innen aus dem kokoRU, dass etwas aus dem Unterrichtsgeschehen auf dem Pausenhof weitererzählt wird.

4.1.3. EINSCHÄTZUNG DER POSITIONALITÄT DER LEHRKRAFT

Der kokoRU lebt davon, dass die Lehrperson Position bezieht, denn sie gilt als ein zentraler Ankerpunkt sog. konfessionell authentischer Erfahrungen. Wie die Befragten ein derartiges Verhalten bei ihren Lehrpersonen erlebt haben, wurde in der Evaluation in Anlehnung an ein Instrument der Re-Vikor-Studie aus Schleswig-Holstein erhoben.⁸

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Zunächst fällt auf, dass die ersten drei Items eine recht ähnliche Verteilung mit jeweils hoher Zustimmung, mittlerer Unentschlossenheit und niedriger Ablehnung aufweisen (vgl. Abb. 4). Insgesamt 70 % der befragten Schüler*innen geben an, dass sie es gut finden, wenn die Lehrperson im Religionsunterricht die Gemeinsamkeiten der Konfessionen verdeutlicht. 63 % geben an, dass sie es gut finden, wenn die Lehrperson sagt, sie glaube an Gott. Zudem begrüßen es 59 %, wenn die Lehrperson die Unterschiede zwischen Evangelischen und Katholischen deutlich macht.

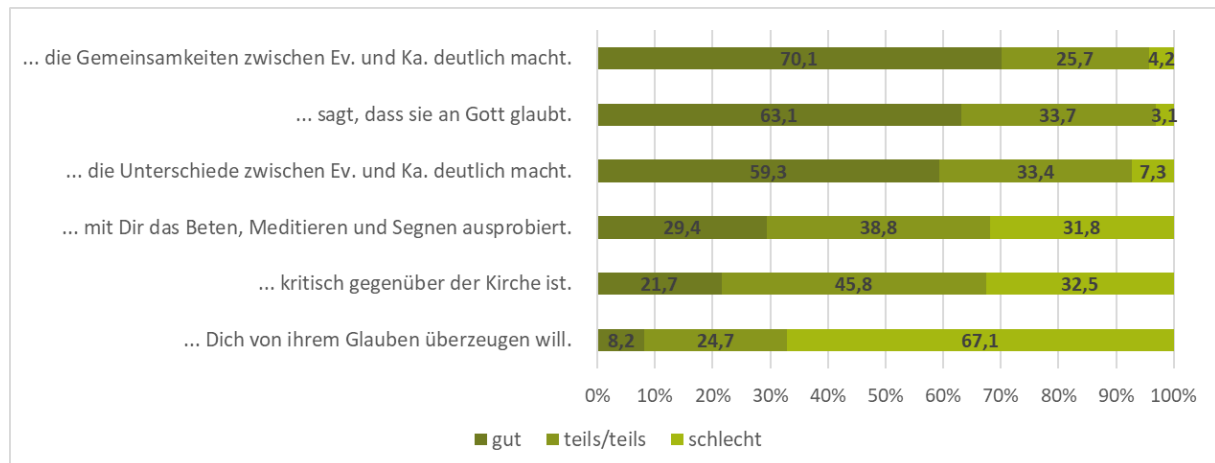
⁶ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < .05$.

⁷ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < .05$.

⁸ Pohl-Patalong, Uta / Boll, Stefanie / Dittrich, Thorsten / Lüdtke, Antonia (2017): Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Stuttgart.

Die letzten drei Items dieser Auflistung erhalten mit Abstand die geringste Zustimmung. Wenn es um das Beten, Singen und Meditieren geht, sind die Anteile von Zustimmung, Unentschlossenheit und Ablehnung weitgehend ausgeglichen. Kritik gegenüber der Kirche von Seiten der Lehrkraft wird von 22 % der Schüler*innen begrüßt, aber auch von 33 % abgelehnt. Praktisch keine Akzeptanz findet es bei den Befragten, wenn sie die Lehrperson von ihrem eigenen Glauben überzeugen will. Das wird von 67 % rundheraus abgelehnt und nur 8 % erachten eine solches Verhalten als gut.

Abbildung 4: Einschätzung der Positionalität der Lehrperson (W2, Untersuchungsgruppe in %, n= 1500)



EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Gleicht man die gegebenen Antworten in Hinblick auf die Positionalität der Lehrkraft mit den Hintergrundvariablen ab, werden insbesondere für das Alter und das Geschlecht signifikante Unterschiede erkennbar.⁹ Das Alter bewirkt in fünf von insgesamt sechs Fällen signifikante Unterschiede. Je jünger die Befragten sind, umso eher geben sie an, dass sie es gut finden, wenn die Lehrperson sagt, dass sie an Gott glaubt ($p = -,11$), Schüler*innen vom eigenen Glauben überzeugen will ($p = -,11$), kritisch gegenüber der Kirche ist ($p = -,18$), Gemeinsamkeiten zwischen Katholik*innen und Protestant*innen verdeutlicht ($p = -,08$) und Beten, Segnen oder Meditieren ausprobiert ($p = -,12$). Immer sind es also die jüngeren Befragten, die der Positionalität der Lehrperson etwas eher zustimmen können als die älteren.

Auch das Geschlecht beeinflusst insgesamt fünf Items signifikant. Weibliche Schülerinnen geben anders als ihre männlichen Mitschülern häufiger an, dass sie es gut finden, wenn die Lehrperson sagt, dass sie an Gott glaubt ($p = -,13$), Unterschiede ($p = -,05$) und Gemeinsamkeiten zwischen Katholik*innen und Protestant*innen verdeutlicht ($p = -,10$) sowie das Beten, Segnen oder Meditieren ausprobiert ($p = -,10$). Umgekehrt geben Schüler eher als Schülerinnen an, Kritik gegenüber der Kirche von Seiten der Lehrperson gutzuheißen ($p = ,11$).

Die Konfession der Schülerinnen und Schüler bedingt keine Unterschiede bzgl. der Positionalität der Lehrpersonen.

⁹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Vergleicht man die Antworten der Untersuchungsgruppe in Bezug auf die Einschätzung der Positionalität der Lehrkraft mit den Antworten der Vergleichsgruppe, erhält man zwei signifikante Abweichungen.¹⁰ Demnach geben Schüler*innen, die einen regulären Religionsunterricht besuchen, eher an, dass sie es gut finden, wenn eine Religionslehrperson sagt, dass sie an Gott glaubt ($p = ,06$). KokoRU-Schüler*innen geben hingegen tendenziell häufiger an, dass sie es gutheißen, wenn eine Lehrperson die Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen verdeutlicht ($p = ,05$). Beide Korrelationen sind jedoch zu niedrig, um einen nennenswerten Effekt anzunehmen.

4.1.4. DAS BEWUSSTSEIN FÜR KONFESSIONALITÄT

Die Konfessionalität spielt im kokoRU auch insofern eine besondere Rolle, als mit diesem didaktischen Setting ein Gespür für dieselbe geweckt werden soll. Dieses Gespür kann sich auf den eigenen konfessionellen Standpunkt richten, aber auch auf die konfessionelle Zugehörigkeit des Gegenübers. Letzteres wurde in dieser Evaluation anhand von zwei Perspektiven untersucht, nämlich erstens hinsichtlich des Wissens über die konfessionelle Zugehörigkeit der Mitschüler*innen in der kokoRU-Lerngruppe und zweitens hinsichtlich der Konfessionalität der Religionslehrkräfte.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Im Folgenden werden zuerst die Befunde zum Wissen über die Konfessionalität der Mitschüler*innen beschrieben (vgl. Tab. 5). Im Prä-Test sind sich 17 % der Befragten sicher, diese Zugehörigkeit bei der Mehrzahl bis allen anderen in der Lerngruppe zu kennen, und weitere 30 % geben an, die Konfessionalität von einzelnen Mitschüler*innen zu kennen. Diese Anteile haben sich im Post-Test etwas verschlechtert, insofern hier 10 % angeben, die konfessionelle Zugehörigkeit von mindestens der Mehrheit in der Lerngruppe zu kennen, während 23 % sich darüber bei einzelnen Mitschüler*innen sicher sind. Der Anteil derjenigen, die von keinen Mitschüler*innen die Konfessionalität kennen, verdoppelt sich in W2 mit 31 % gegenüber 17 % in W1 nahezu.

Tabelle 5: Kenntnis der Konfessionalität der Mitschüler*innen (W1 und W2; Untersuchungsgruppe)

	W1		W2	
	n	%	n	%
bei keinem	1.985	16,5	456	30,5
bei Einzelnen	3.588	29,6	342	22,9
bei der Mehrzahl	2.024	16,7	145	9,5
Weiß ich nicht	4.506	37,2	553	37,1
<i>Gesamt</i>	12.103	100,0	1.496	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

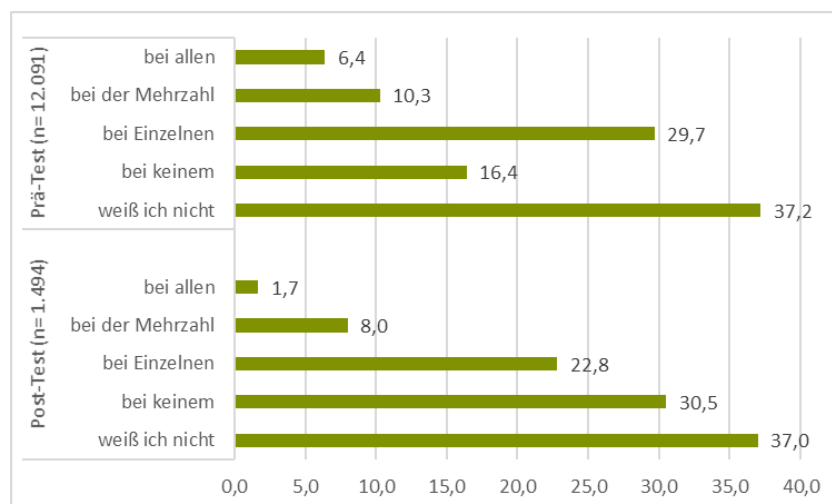
Inwieweit die Veränderungen in den Anteilen von W1 und W2 für tatsächliche Veränderungen der Kenntnis der Konfessionalität der Mitschüler*innen steht, lässt sich wegen der Unterschiedlichkeit

¹⁰ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

beider Stichproben kaum seriös bestimmen. Hierfür muss auf die gematchte Stichprobe W1&2 zurückgegriffen werden, die sämtliche Befragte beinhaltet, deren Antworten aus W1 denjenigen aus W2 zugeordnet werden können. Innerhalb dieser Stichprobe verschlechtert sich besagte Kenntnis bei 25 % der Befragten, bleibt bei 32 % gleich und verbessert sich bei 43 %. Dieser Befund ist unter der Prämisse zu interpretieren, dass viele Schüler*innen während des Untersuchungszeitraumes etwa ein halbes Jahr regulären kokoRU erlebt haben, bevor sie bis fast ans Ende des Schuljahres ins Home-Schooling gegangen sind. Einige von ihnen könnten den kokoRU auch bereits im Vorjahr besucht haben, denn es finden sich auch Schulen in der Stichprobe, die diese Organisationsform des Religionsunterrichts schon im Schuljahr 2018/19 eingeführt haben.

Auch bei der Kenntnis der Konfessionalität der Religionslehrpersonen an der Schule ändern sich die Anteile zwischen W1 und W2 (vgl. Abb. 5). Am Beginn des Schuljahres glauben 6 % der Befragten, von allen Lehrkräften die Konfessionalität zu kennen, und weitere 10 %, das von der Mehrzahl des Religionskollegiums zu tun. 30 % kennen die Konfessionalität von einzelnen Lehrpersonen, 16 % von keiner. Am Ende des Schuljahres geben 2 % an, von allen Religionslehrpersonen zu wissen, welcher Konfession sie angehören, und 8 % meint, diese von der Mehrzahl der Lehrkräfte zu kennen. Die Anteile der Kategorien „bei Einzelnen“ und „bei keinem“ liegt bei 23 % bzw. 31 %. Gleich bleibt in beiden Erhebungswellen der Anteil derjenigen, die diese Frage nicht beantworten können.

Abbildung 5: Kenntnis der Konfessionalität der Lehrkräfte (W1 und W2, Untersuchungsgruppe in %)



Auch hier bedarf die Abschätzung von Veränderungen im Verlauf des Schuljahres den Blick auf die gematchten Daten der Stichprobe W1&2. Demnach verschlechtert sich die Kenntnis der Konfessionalität der Religionslehrkräfte an der Schule bei 33 % der Befragten, bleibt bei 41 % gleich und verbessert sich bei 26 %.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Von den Hintergrundvariablen erweisen sich das Alter und das Geschlecht als einflussreich, während die Konfession keinerlei signifikante Unterschiede bewirkt.¹¹ Zu W1 kennen die Befragten die Konfession ihrer Mitschüler*innen etwas besser, je älter sie sind ($\rho_{W1} = ,06$). Dieser Zusammenhang gilt auch in W2, ist dort mit $\rho_{W2} = ,15$ sogar etwas stärker ausgeprägt. Ferner gilt zu W1, dass weibliche Befragte die Konfession ihrer Mitschüler*innen geringfügig besser kennen als ihre männlichen Kollegen ($\rho_{W1} = -,03$). Dieser Effekt findet sich in W2 nicht.

Wenn es um die Konfessionalität der Religionslehrkräfte geht, nimmt die Kenntnis ebenfalls mit zunehmendem Alter zu, wobei dieser Effekt wiederum zu W2 ($\rho_{W2} = ,32$) stärker ausgeprägt ist als zu W1 ($\rho_{W1} = ,12$). Zu W2 erklärt das Alter immerhin 10 % der Varianz. Beim Geschlecht zeigt sich wiederum der Zusammenhang, dass weibliche Befragte die Konfessionszugehörigkeit der Lehrkräfte etwas besser kennen als männliche, und zwar in beiden Erhebungswellen ($\rho_{W1} = -,04$; $\rho_{W2} = -,10$).

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Beim Abgleich von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe ergibt sich nur ein signifikanter Unterschied.¹² So geben die kokoRU-Schüler*innen der ersten Welle etwas eher an, die Konfession ihrer Religionslehrer*innen ($\rho_{W1} = ,03$) zu kennen. Dieser Effekt ist jedoch verschwindend klein und weitere Effekte zwischen beiden Gruppen ergeben sich nicht.

4.1.5. PRÄFERIERTE ORGANISATIONSFORM DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Insofern der kokoRU sichtbar in die Organisation des Religionsunterrichts an der Schule eingreift, wurde im Rahmen dieser Evaluation auch gefragt, welche Organisationsform des Religionsunterrichts die Schüler*innen sich wünschen. Es wurden vier mögliche Formen des Religionsunterrichts angeboten, nämlich der herkömmliche Religionsunterricht („nur evangelische oder nur katholische Schüler jeweils getrennt in einer Klasse“), der kokoRU („die evangelischen und die katholischen Schüler zusammen in einer Klasse“), Religion im Klassenverband („alle Schüler deiner Klasse, wie auch in Mathe oder Deutsch“) oder kein Religionsunterricht („gar kein Religionsunterricht“). Aus dem Item-Wording wird ersichtlich, dass die Evaluation ausschließlich die Organisationsform abgefragt hat, nicht jedoch mögliche didaktische Konzepte, die in der religionspädagogischen Diskussion mit derartigen Organisationsformen verbunden sind.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Die Verteilung der Antworten auf die vier Optionen ergibt ein relativ klares Bild (vgl. Tab. 6). Mit 54 % wird ein Religionsunterricht im Klassenverband von einer Mehrheit der Befragten bevorzugt. Es folgt der kokoRU mit 23 % vor der Option, gar keinen Religionsunterricht erteilt zu bekommen mit 15 %. Den herkömmlichen Religionsunterricht wünschen sich 8 %.

¹¹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

¹² Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

Tabelle 6: Präferierte Organisationsform des RU (W2, Untersuchungsgruppe)

	n	%
herkömmlicher Religionsunterricht	135	7,9
konfessionell-kooperativer Religionsunterricht	401	23,3
Religionsunterricht im Klassenverband	928	54,0
kein Religionsunterricht	254	14,8
Gesamt	1.718	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Weil es sich bei den vier Optionen um eigenständige Organisationsformen handelt, die nicht in eine Reihenfolge gesetzt werden können, muss der Einfluss der Hintergrundvariablen für jede Option eigens ermittelt werden. Dabei bewirkt das Alter drei signifikante Unterschiede.¹³ Je jünger die Befragten sind, umso stärker tendieren sie zum herkömmlichen Religionsunterricht ($p = ,08$) und zum ko-koRU ($p = ,08$). Mit zunehmendem Alter steigt dagegen die Attraktivität der Option etwas, dass es keinen Religionsunterricht gibt ($p = ,08$). Wiederum sind alle Differenzen jedoch sehr gering.

Letztere Option ist auch leicht durch das Geschlecht der Befragten bedingt, denn Schüler neigen etwas stärker zur Abschaffung des Religionsunterrichts als Schüler*innen.¹⁴

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe ergibt sich ein signifikanter Unterschied, insofern die Schüler*innen der Vergleichsgruppe ein bisschen mehr für den herkömmlichen Religionsunterricht votieren.¹⁵

4.1.6. ZUFRIEDENHEIT MIT DEM RELIGIONSUNTERRICHT

Die Zufriedenheit mit dem Religionsunterricht wurde anhand von zwei Items erhoben. Zum einen wurde direkt gefragt, wie gerne man grundsätzlich den Religionsunterricht besucht. Wahrscheinlich beziehen sich die Antworten hier vor allem auf den gerade aktuell besuchten. Zum anderen wurde – allerdings nur im Post-Test – gefragt, ob man einem Freund bzw. einer Freundin empfehlen würde, mit in diesen Unterricht zu kommen.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Die Antworten auf die sechs möglichen Kategorien der ersten Frage sind im Prä-Test relativ gleichmäßig verteilt (vgl. Tab. 7). 23 % besuchen diesen Unterricht sehr gerne, weitere 15 % bzw. 18 % gerne bzw. eher gerne. Damit entfallen 55 % der Antworten auf die Hälfte der Antwortskala, die zumindest tendenziell zufrieden mit dem Religionsunterricht ist. In W2 wird dieser Anteil größer, wobei zu beachten ist, dass diese Erhebungswelle im Home-Schooling stattfand, die Bereitschaft, sich auf den

¹³ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

¹⁴ Exakter Fisher Test, $p < ,05$.

¹⁵ Exakter Fisher Test, $p < ,05$.

Fragebogen einzulassen, also durchaus davon abhängen kann, wie gerne man den Religionsunterricht besucht. Faktisch geben in W2 21 % der Schüler*innen an, diesen Unterricht sehr gerne zu besuchen, weitere 29 % optieren für „gerne“ und nochmals 26 % für „eher gerne“. In der Summe sind damit 76 % der Befragten zu W2 zumindest tendenziell zufrieden mit ihrem Religionsunterricht.

Tabelle 7: Zufriedenheit mit dem Religionsunterricht (W1 und W2; Untersuchungsgruppe)

	W1		W2	
	n	%	n	%
gar nicht gerne	1.690	14,1	135	8,9
nicht gerne	1.460	12,1	64	4,2
eher nicht gerne	2.116	17,6	157	10,4
eher gerne	2.140	17,8	399	26,4
gerne	1.834	15,2	445	29,4
sehr gerne	2.792	23,2	312	20,6
<i>Gesamt</i>	12.032	100,0	1.512	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

Die Einladung an einen Freund bzw. eine Freundin in den eigenen Religionsunterricht würden bei 1.505 Antworten 28 % eher nicht aussprechen, 37 % vielleicht und 35 % ziemlich sicher.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Bei den Hintergrundvariablen ergeben sich beim Alter und beim Geschlecht signifikante Unterschiede, bei der Konfession dagegen nicht.¹⁶ Die Zufriedenheit mit dem Religionsunterricht nimmt im Prä-Test mit steigendem Alter relativ stark ab ($\rho_{W1} = -,31$). Dieser Effekt zeigt sich auch in W2, jedoch nicht mehr ganz so stark ausgeprägt ($\rho_{W2} = -,16$). Die Empfehlung des Religionsunterrichts an einen Freund ist dagegen nicht vom Alter abhängig.

Das Geschlecht beeinflusst alle drei Verteilungen signifikant, wobei sämtliche Effekte sehr klein sind. Stets sind es die weiblichen Befragten, die mit dem Religionsunterricht sowohl zu W1 ($\rho_{W1} = -,05$) als auch zu W2 ($\rho_{W2} = -,08$) etwas zufriedener sind, und auch Freunde etwas häufiger einladen würden, den Religionsunterricht zu besuchen ($\rho = -,07$).

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Der Abgleich von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe ergibt keine signifikanten Unterschiede.

4.2. KONFESSIONSSPEZIFISCHE EFFEKTE

Der kokoRU stellt die Konfessionalität in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung. Es geht ihm nicht nur darum, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beteiligten Konfessionen

¹⁶ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

herauszuarbeiten, sondern auch um ein konfessionelles Bewusstsein der Schüler*innen. In dieser Evaluation wurde deshalb auch die Frage gestellt, inwiefern sich diese besondere Betonung von Konfessionalität auf die Wahrnehmungen der Schüler*innen auswirkt, die diesen Unterricht besuchen.

Dabei wird zwischen kognitiven und affektiven Effekten unterschieden. Die kognitiven Effekte werden über das elementare Wissen über beide Konfessionen erfasst, d.h. über die Kenntnis grundlegender Informationen auf der Ebene von Allgemeinwissen (4.2.1.). Bei den affektiven Effekten erfragen wir, ob sich das Interesse der Schüler*innen an der anderen Konfession durch die Teilnahme am kokoRU verändert (4.2.2.), ob sich ihre Einstellung gegenüber konfessioneller Vielfalt verändert (4.2.3.) und wie sich der kokoRU auf ihre konfessionsspezifischen Präferenzen (4.2.4.) und ihre Identifikation mit der eigenen Konfession (4.2.5.) auswirkt.

4.2.1. WISSEN ÜBER DIE KONFESSIONEN

Wenn es im Folgenden um die Effekte des kokoRU auf das Wissen der Schüler*innen über die Konfessionen geht, wird dabei nicht gemessen, was die Schüler*innen *im kokoRU* über diese Konfessionen direkt gelernt haben. Um einen direkten Effekt zu bestimmen, müsste man zum einen präzise wissen, was in den einzelnen Lerngruppen der Stichprobe im Schuljahr 2019/20 konkret durchgenommen wurde, zum anderen müsste man dann jeder Lerngruppe einen spezifischen Fragebogen vorlegen, der sich exakt auf die behandelten Themengebiete bezieht. Das ist praktisch in der vorliegenden Stichprobe nicht möglich. Vielmehr geht es dieser Evaluation um die *indirekten Effekte* des kokoRU auf besagtes Wissen. Deshalb wird Allgemeinwissen zu beiden Konfessionen auf gediegenem Niveau abgefragt. Außerdem kann man nicht davon ausgehen, dass dieses Allgemeinwissen notwendig im kokoRU selbst erworben wurde. Vielmehr wird gefragt, ob die besondere Betonung der Konfessionalität im didaktischen Setting des kokoRU dazu führt, dass die Schüler*innen eine größere Aufmerksamkeit für die konfessionellen Spuren in ihrem Alltag erwerben und deshalb ihr Allgemeinwissen über diese Konfessionen erweitern. Es geht also um ein informelles Lernen über die Konfessionen, das durch die Teilnahme am kokoRU angestoßen sein könnte. Dazu wurden vier Aspekte erfragt, nämlich Wissen über den Kirchenraum (4.2.1.1.), über kirchliche Feste (4.2.1.2.), über kirchliche Ämter (4.2.1.3.) und über zentrale konfessionelle Glaubensgrundsätze (4.2.1.4.).

Technisch betrachtet, bemisst man derartige Effekte, indem man das Wissen vor einer Maßnahme (Prä-Test) erhebt und dann wieder nach einer Maßnahme (Post-Test). Die Differenz beider Werte bei einer Person ergibt den individuellen Lernfortschritt. So war die Evaluation auch angelegt. Durch die verschiedenen Maßnahmen gegen Covid-19 ergab sich dann die oben beschriebene Situation mit zwei sehr unterschiedlichen Erhebungswellen, welche nicht nur den Rücklauf betraf, sondern auch die Umstände, in denen der Fragebogen ausgefüllt wurde. In der Folge können hier keine individuellen Lernfortschritte ausgewiesen werden, sondern nur die Ergebnisse der beiden Kohorten, die den Prä- und den Post-Test ausgefüllt haben. Der Vergleich beider Werte deutet bei allen Einschränkungen an, wie sich das didaktische Setting des kokoRU *indirekt* auf das Wissen der *Schülerschaft* (nicht einzelner Schüler*innen!), die diesen Unterricht besuchen, über die Konfessionen auswirkt.

Um diese Effekte abzuschätzen, berechnen wir im Folgenden zwei Zusammenhänge: Erstens vergleichen wir die Anzahl richtiger Antworten zwischen Prä- und Posttest für jedes Item, zum anderen den Summen-Score richtiger Antworten zwischen Prä- und Posttest für jedes Instrument.

4.2.1.1. KIRCHENRAUM

Das Wissen zum Kirchenraum haben wir über fünf Bilder solcher Räume erhoben, bei denen die Schüler*innen ermessen sollten, welcher Konfession der jeweils dargestellte Kirchenraum zugehört. Dabei wurden für jede Konfession jeweils eine Gesamtsicht auf den Raum und eine Teilansicht dieses Raums angeboten. Außerdem war auch ein nicht-christlicher Raum abgebildet. Wir haben außerdem zum Post-Test andere Bilder angeboten als zum Prä-Test, um Erinnerungseffekte auszuschließen. An dieser Stelle werden nur die Summen-Scores miteinander verglichen (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8: Kenntnisse über Kirchenraum Gesamtscore (W1 und W2, Untersuchungsgruppe)

	Jüngere Befragungsgruppe				Ältere Befragungsgruppe			
	Prä-Test		Post-Test		Prä-Test		Post-Test	
Anzahl richtiger Antworten	n	%	n	%	n	%	n	%
0	1.228	19,9	89	13,1	533	8,4	96	11,0
1	1.151	18,7	120	17,7	765	12,1	137	15,7
2	1.299	21,1	168	24,7	1.149	18,1	250	28,6
3	1.378	22,4	196	28,8	1.576	24,9	220	25,2
4	790	12,8	81	11,9	1.502	23,7	117	13,4
5	316	5,1	26	3,8	816	12,9	53	6,1
<i>Gesamt</i>	6.162	100,0	680	100,0	6.341	100,0	873	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

Die Summen-Scores werden getrennt für die beiden Befragungsgruppen ausgewiesen, d.h. für die Jahrgänge 3 bis 7 und die Jahrgänge 8 bis 10. In der jüngeren Befragungsgruppe gehen zwar die Anteile derjenigen, die fünf oder vier Bilder richtig zugeordnet haben, leicht zurück, dafür sinkt aber auch der Anteil derjenigen, die kein Bild richtig zuordnen konnten, markant von 20 % auf 13 %. Zudem steigen die Quoten bei zwei (von 21 % auf 25 %) und drei (22 % auf 29 %) richtig zugeordneten Bildern. In der Summe lässt sich somit ein gewisser Lerneffekt feststellen. Er schlägt sich auch im Mittelwert richtiger Antworten nieder, der im Prä-Test bei $M = 1,79$ liegt und im Post-Test bei $M = 2,01$.

In den älteren Jahrgängen ist dagegen eine Verschlechterung festzustellen. Hier gehen die Anteile von fünf und vier richtiger Antworten massiv zurück, während die Anteile der anderen Kategorien durchgängig steigen. In der Summe ergibt dies einen Rückgang des Mittelwerts richtiger Antworten von $M = 2,18$ im Prä-Test auf $M = 2,02$ im Post-Test.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Die Wirkung der Hintergrundvariablen wird für die Summen-Scores richtiger Antworten ausgewiesen, wobei sie für jede Test-Runde für jede Befragungsgruppe berechnet wird. Da es bei diesen Berechnungen um die *indirekten* Effekte des kokoRU auf das konfessionsspezifische Wissen der Schüler*innen geht, werden auch kleine Differenzen bereits im Sinn eines Effekts gedeutet.

Beim Alter zeigt sich, dass die Schüler*innen sowohl der jüngeren ($\rho_{W1} = ,20$) als auch der älteren ($\rho_{W1} = ,06$) Befragungsgruppe im Prä-Test umso bessere Gesamt-Scores erzielt haben, je älter sie sind.¹⁷ Im Post-Test lässt sich dieser Zusammenhang nur noch in der jüngeren Befragungsgruppe feststellen ($\rho_{W2} = ,11$), wobei er etwas schwächer ausfällt als am Schuljahresbeginn.¹⁸

Das Geschlecht erweist sich nur im Prä-Test als signifikant.¹⁹ Sowohl in der jüngeren ($\rho_{W1} = -,04$) als auch der älteren Befragungsgruppe ($\rho_{W2} = -,05$) sind es die Mädchen, die leicht bessere Ergebnisse bei der Beantwortung der Fragen zum Kirchenraum erzielen.

Die Konfession bedingt signifikante Unterschiede bei allen vier Konstellationen.²⁰ Sowohl im Prä- und Post-Test der jüngeren ($\rho_{W1} = -,05$; $\rho_{W2} = -,12$) als auch im Prä- und Post-Test der älteren Befragungsgruppe ($\rho_{W1} = -,09$; $\rho_{W2} = -,16$), schneiden evangelische Schüler*innen insgesamt etwas besser ab.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Im Abgleich mit den Ergebnissen der Vergleichsgruppe ergeben sich nur für die jüngere Befragungsgruppe signifikante Unterschiede.²¹ Sowohl im Prä- ($\rho_{W1} = ,07$) als auch im Post-Test ($\rho_{W2} = ,12$) schneiden die Schüler*innen, die den kokoRU besuchen, etwas besser ab als diejenigen der Vergleichsgruppe. Dieser Befund passt in doppelter Hinsicht zu den didaktischen Absichten des kokoRU. Dieses Setting scheint nicht nur die Aufmerksamkeit für konfessionsspezifische Merkmale in Kirchenräumen gegenüber dem herkömmlichen Religionsunterricht leicht zu steigern, sondern dieser Effekt verstärkt sich auch etwas im Verlauf des Schuljahres (welches nur zur Hälfte regulär verlief). In der älteren Befragungsgruppe zeigen sich diese Effekte nicht, denn hier gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe.

4.2.1.2. KIRCHLICHE FESTE

Beim Wissen über kirchliche Feste wurden den Schüler*innen sechs Optionen geboten, bei denen sie einschätzen sollten, ob diese Option in beiden Kirchen als kirchliches Fest gefeiert wird, oder ob nur in der evangelischen bzw. der katholischen oder in keiner der beiden Kirchen. Außerdem war es noch möglich, die Antwort „weiß ich nicht“ zu geben. Die Liste dieser Feste wurde sowohl im Prä- als auch im Post-Test mit einer Ausnahme unverändert vorgelegt, sodass ein Vergleich auf Itemebene möglich ist. Die Ausnahme stellt der Ersatz des Pfingstfestes durch das Osterfest im Fragebogen für die jüngere Gruppe dar. Vor allem Grundschulen in sozialen Brennpunkten haben um diesen Austausch gebeten, weil das Pfingstfest im Leben ihrer Schüler*innen praktisch keine Rolle spiele.²²

Der Vergleich auf Itemebene zeigt, dass sich das Wissen um den kirchlichen Charakter dieser Feste zwischen Prä- und Post-Test in der Schülerschaft bei allen sechs Antwortoptionen zum Teil deutlich verbessert hat (vgl. Abb. 6). Könnte die Steigerung beim ersten Item von 52 % auf 77 % noch durch den Austausch der Option „Pfingsten“ durch „Ostern“ bei den jüngeren Schüler*innen herrühren,

¹⁷ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

¹⁸ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

¹⁹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

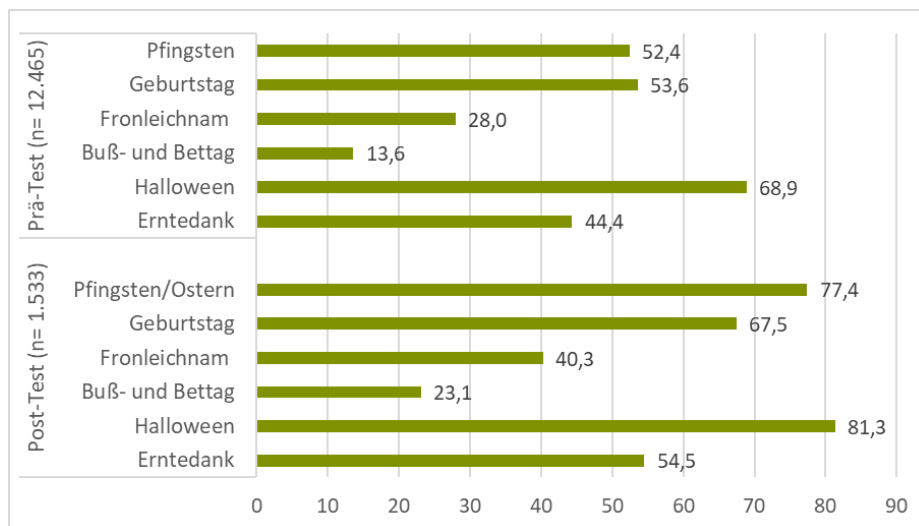
²⁰ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

²¹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

²² Dieser Wunsch wurde auch für die beiden konfessionsspezifischen Feste Buß- und Bettag und Fronleichnam geäußert. Dem konnte jedoch nicht stattgegeben werden, weil dann kein konfessionsspezifisches Fest mehr im Instrument verblieben wäre. Faktisch ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass konfessionsspezifische Feste im Leben von Schüler*innen in sozialen Brennpunkten – zumindest in der Wahrnehmung ihrer Religionslehrer*innen – keine Rolle zu spielen scheinen.

kann das für die anderen Antworten ausgeschlossen werden. Wurde der Geburtstag im Prä-Test nur von knapp über der Hälfte der Schüler*innen als säkulares Fest erkannt, sind das im Post-Test immerhin zwei Drittel. Bemerkenswert erscheint auch die Steigerung richtiger Antworten bei Fronleichnam von 28 % im Prä-Test auf 40 % im Post-Test. Die Steigerung beim Buß- und Betttag fällt zwar nicht ganz so deutlich aus, ist aber immer noch gut sichtbar.

Abbildung 6: Richtige Antworten beim Test über kirchliche Feste (W1 & W2, Untersuchungsgruppe in %)



Dieser Lerneffekt ergibt sich auch bei den Summen-Scores richtiger Antworten (vgl. Tab. 9). In der jüngeren Gruppe gibt es im Post-Test zwar niemanden, der bzw. alle Antworten richtig zuordnet, doch im Vergleich zum Prä-Test geht der Anteil von keiner (15 % auf 4 %) oder nur einer richtigen Antwort (16 % auf 12 %) jeweils zurück. Alle anderen Anteile steigen, was einen Lernzuwachs von durchschnittlich $M = 2,19$ beim Prä-Test auf $M = 2,64$ beim Post-Test bedeutet.

Tabelle 9: Kenntnisse über kirchliche Feste Gesamtscore (W1 & W2, Untersuchungsgruppe)

	Jüngere Befragungsgruppe				Ältere Befragungsgruppe			
	Prä-Test		Post-Test		Prä-Test		Post-Test	
Anzahl richtiger Antworten	n	%	n	%	n	%	n	%
0	871	14,8	29	4,3	450	7,1	36	4,2
1	958	16,2	79	11,8	607	9,6	50	5,8
2	1.506	25,5	192	28,7	1.264	20,0	168	19,5
3	1.237	21,0	196	29,3	1.568	24,8	190	22,0
4	923	15,6	127	19,0	1.525	24,1	215	24,9
5	350	5,9	47	7,0	704	11,1	138	16,0
6	59	1,0	0	0,0	201	3,2	66	7,7
Gesamt	5.904	100,0	670	100,0	6.319	100,0	863	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

In der älteren Befragungsgruppe gehen die Anteile der Kategorien zurück, die höchstens vier richtige Antworten repräsentieren (vgl. Tab. 9). Dafür steigen die Anteile von fünf (11 % auf 16 %) und sechs (3 % auf 8 %) richtigen Antworten deutlich. Bezogen auf den Mittelwert heißt das, dass im Prä-Test durchschnittlich $M = 2,94$ richtige Antworten gegeben wurden, während es im Post-Test $M = 3,32$ waren.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Wissen über kirchliche Feste wird von allen Hintergrundvariablen signifikant beeinflusst. Beim Alter betrifft das die Erfolgsquote der jüngeren Befragungsgruppe.²³ Steigt diese im Prä-Test mit dem Alter der Befragten leicht an ($\rho_{W1} = ,09$), ändert sich dieses Verhältnis zum Post-Test, denn hier sind es tendenziell die jüngeren Befragten, die besser abschneiden ($\rho_{W2} = -,09$). In der älteren Befragungsgruppe ergeben sich keine signifikanten Einflüsse des Alters.

Das Geschlecht bewirkt insgesamt drei signifikante Unterschiede in der Beantwortung der Schüler*innen.²⁴ Die weiblichen Befragten erzielen sowohl im Prä-Test innerhalb der jüngeren ($\rho_{W1} = -,08$) als auch in Prä- und Post-Test innerhalb der älteren Befragungsgruppe ($\rho_{W1} = -,16$; $\rho_{W2} = -,18$) bessere Gesamtergebnisse als die männlichen. Damit verstärkt sich der Gender-Effekt in beiden Befragungsgruppen während des Schuljahres.

Die Konfession beeinflusst zwei der vier Items signifikant.²⁵ Jeweils beim Prä-Test sowohl der Jüngeren ($\rho_{W1} = ,09$) als auch der Älteren ($\rho_{W1} = ,04$) zeigt sich, dass die katholischen Schüler*innen bessere Gesamtergebnisse erzielen als die evangelischen. Da sich in beiden Befragungsgruppen dieser Effekt im Post-Test nicht mehr einstellt, wird dieser sehr kleine konfessionsspezifische Effekt durch das Schuljahr relativiert.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Beim Abgleich der Daten von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe lassen sich zwei signifikante Unterschiede innerhalb der jüngeren Befragungsgruppe feststellen.²⁶ Es zeigt sich, dass die Schüler*innen, die den kokoRU besuchen, sowohl im Prä- ($\rho_{W1} = ,03$) als auch im Post-Test ($\rho_{W2} = ,16$) bessere Ergebnisse liefern als die, die einen regulären konfessionellen Religionsunterricht besuchen. Wiederrum steigert der Besuch des kokoRU diesen Effekt und es gibt diesen Effekt nur in der jüngeren Befragungsgruppe.

4.2.1.3. KONFESSIONSSPEZIFISCHE ÄMTER

Auch die Kenntnis der Ämter beider Kirchen wurde per Bilder-Test abgefragt, d.h. es wurden fünf Szenen aus dem Gottesdienst gezeigt, die sich so entweder nur in der evangelischen oder nur in der katholischen oder in beiden oder in keiner der beiden Kirchen ereignen können. Dieses Mal wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten dieselben Bilder gezeigt. Damit ist es prinzipiell möglich, die Ergebnisse zu beiden Erhebungszeitpunkten sowohl auf der Itemebene als auch auf der Ebene der Summen-Scores zu berichten. Ersteres ist jedoch nur für die ältere Befragungsgruppe möglich. Im Fall der

²³ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

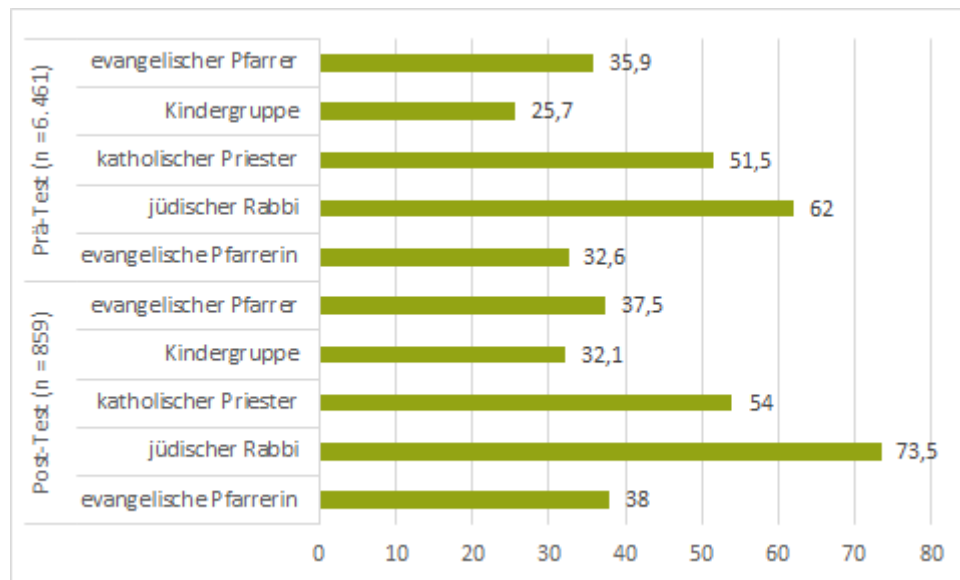
²⁴ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

²⁵ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

²⁶ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

jüngeren wurde im Post-Test auf diese Bilder verzichtet, weil der Fragebogen unter Corona-Bedingungen markant gekürzt werden musste. Das Instrument zur Kenntnis der Ämter ist dieser Notwendigkeit zum Opfer gefallen.

Abbildung 7: Richtige Antworten zu kirchlichen Ämtern (W1 & W2, Untersuchungsgruppe in %)



In der Folge bezieht sich der Abgleich der richtigen Antworten auf der Ebene der einzelnen Bilder lediglich auf die Jahrgänge 8 bis 10 (vgl. Abb. 7). Die Daten zeigen, dass die Schüler*innen nach Besuch des kokoRU ein deutlich fundierteres Wissen über charakteristische äußere Merkmale von kirchlichen Amtsinhabern aufzuweisen, denn bei allen Bildern vergrößert sich der Anteil richtiger Antworten. Am deutlichsten fällt dieser Zuwachs beim abgebildeten Rabbi aus, was insofern bemerkenswert ist, als der Anteil richtiger Antworten im Prä-Test bereits bei 62 % lag. Es folgt die richtige Zuordnung der Kindergruppe, die von einem Anteil von 26% im Prä-Test auf einen Anteil von 32 % im Post-Test steigt.

Die Auswertung der Summen-Scores belegt diesen Lerneffekt eindrücklich (vgl. Tab. 10). Sinken die Anteile von keiner (12 % auf 1 %) oder nur einer richtigen Antwort (24 % auf 17 %) markant, steigt vor allem der Anteil derjenigen, die vier (11 % auf 15 %) oder fünf (4 % auf 7 %) richtige Antworten gegeben haben. Im Mittelwert bedeutet das eine Steigerung von $M = 2,08$ beim Prä-Test auf $M = 2,35$ beim Post-Test.

Tab. 10 verweist aber auch darauf, dass die Kenntnis der Ämter in beiden Kirchen in der älteren Befragungsgruppe am Beginn des Schuljahres 2019/20 deutlich besser ausgeprägt ist als in der jüngeren Befragungsgruppe. Diese Differenz ergibt sich nicht nur aus den beiden Mittelwerten von $M = 1,52$ für die Jahrgänge 3 bis 7 und $M = 2,08$ für die Jahrgänge 8 bis 10. Man sieht das auch an den Anteilen richtiger Antworten, bei denen die jüngere Befragungsgruppe vor der älteren liegt, wenn es um keine oder eine richtige Antwort geht, während die ältere Gruppe in allen anderen Kategorien vor der jüngeren liegt. Leider erlaubt es die spezifische Erhebungssituation während des Post-Test nicht zu überprüfen, ob sich während des Schuljahres 2019/20 etwas an diesem Verhältnis geändert hat.

Tabelle 10: Kenntnisse über kirchliche Ämter Gesamtscore (W1 & W2, Untersuchungsgruppe)

	Jüngere Befragungsgruppe				Ältere Befragungsgruppe			
	Prä-Test		Post-Test		Prä-Test		Post-Test	
Anzahl richtiger Zuordnungen	n	%	n	%	n	%	n	%
0	1.555	25,5	-	-	766	12,2	84	9,8
1	1.750	28,6	-	-	1.476	23,5	149	17,4
2	1.473	24,1	-	-	1.708	27,2	246	28,8
3	866	14,2	-	-	1.391	22,2	192	22,5
4	351	5,7	-	-	716	11,4	126	14,7
5	115	1,9	-	-	217	3,5	58	6,8
<i>Gesamt</i>	6.110	100	-	-	6.274	100	855	100

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter erweist sich als signifikant bei beiden Prä-Tests²⁷: Je älter die Befragten sind, desto höher sind ihre Summen-Scores. Dies gilt sowohl für die jüngere ($p_{W1} = ,10$) als auch für die ältere Befragungsgruppe ($p_{W1} = ,04$). Der sehr kleine Effekt bei der älteren Gruppe relativiert sich während des Schuljahres, denn im Post-Test ergibt sich kein signifikanter Alters-Effekt mehr.

Ebenso das Geschlecht bewirkt zwei signifikante Unterschiede in der Beantwortung.²⁸ Auch in diesem Fall sind jeweils die Prä-Tests beider Befragungsgruppen betroffen. Mädchen erreichen demnach insgesamt etwas bessere Gesamtergebnisse als Jungen, sowohl innerhalb der jüngeren ($p_{W1} = ,05$) als auch innerhalb der älteren Befragungsgruppe ($p_{W1} = ,09$). Wiederum relativiert sich dieser Effekt über das Schuljahr im Fall der älteren Befragten.

Die Konfession zeigt dieselben Effekte.²⁹ Katholische Schüler*innen erzielten gemäß den vorliegenden Daten insgesamt sowohl innerhalb der jüngeren Befragungsgruppe ($p_{W1} = ,12$) als auch innerhalb der älteren Befragungsgruppe ($p_{W1} = ,12$) im Prä-Test bessere Gesamtergebnisse als die evangelischen. Beim Post-Test findet sich bei der älteren Befragungsgruppe dieser Effekt nicht mehr.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Die Zugehörigkeit zu Untersuchungs- bzw. Vergleichsgruppe ergibt lediglich für den Prä-Test der jüngeren Befragungsgruppe einen signifikanten Unterschied.³⁰ Die Daten zeigen, dass die Schüler*innen, die sich in der Untersuchungsgruppe befinden, zum Zeitpunkt der ersten Erhebung einen etwas besseren Summen-Score erreichen als die der Vergleichsgruppe ($p_{W1} = ,04$).

²⁷ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

²⁸ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

²⁹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

³⁰ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

4.2.1.4. KONFESSIONSSPEZIFISCHE ÜBERZEUGUNGEN

Das letzte Element der von uns durchgeführten Wissensabfragen ist die Kenntnis konfessionsspezifischer Überzeugungen. Dazu wurden den Schüler*innen Aussagen vorgelegt, die entweder typisch evangelisch oder typisch katholisch sind oder aber auf beide Konfessionen zutreffen. Die Befragten waren gebeten, die richtige Option anzukreuzen, konnten zusätzlich aber auch „weiß nicht“ wählen.

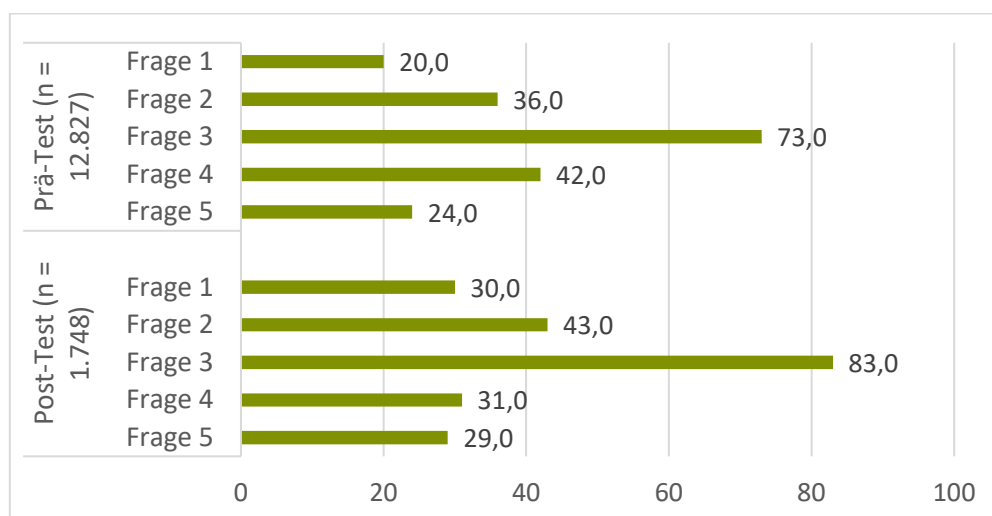
Um das Anforderungsniveau auf das Alter der Schüler*innen abzustimmen, haben wir der jüngeren Befragungsgruppe beim Prä-Test drei Fragen weniger gestellt als der älteren. Weil der Post-Test aufgrund der komplexen Erhebungsbedingungen nochmals reduziert werden musste, wurde diese Anzahl an Items nochmals auf fünf reduziert. Damit finden sich insgesamt fünf Antworten im Test, die allen Schüler*innen zu allen Erhebungszeitpunkten vorgelegt wurden, nämlich (Itemwording aus dem Fragebogen für die jüngere Befragungsgruppe):

- Frage 1: Das wichtigste Fest bei allen Christen ist Weihnachten.
- Frage 2: Bei den Katholiken geht man zur Erstkommunion.
- Frage 3: Das Kreuz ist nur ein katholisches Symbol.
- Frage 4 Der Papst ist das Oberhaupt (sozusagen der Chef) der Evangelischen.
- Frage 5: Nur die Katholiken verehren Menschen wie den Nikolaus als heilig.

Auf diese fünf Items konzentriert sich die folgende Darstellung.

Der Blick auf die richtigen Antworten auf Itemebene ergibt eine doppelte Einsicht (vgl. Abb. 8): Zum einen variiert die Kenntnis zwischen den einzelnen Aussagen stark. Wissen bereits im Prä-Test 73 % der Schüler*innen, dass das Kreuz ein wichtiges Symbol in beiden Konfessionen ist (Frage 3), halten nur 20 % Weihnachten nicht für das wichtigste Fest der Christen (Frage 1). Zum anderen verbessert sich die Schülerschaft im Laufe des Schuljahres 2019/20 in vier der fünf Fragen. Lediglich bei Frage 4, die behauptete, der Papst sei das Oberhaupt aller Christen, geht der Anteil richtiger Antworten von 42 % beim Prä-Test auf 31 % beim Post-Test zurück. Sonst sind Zuwächse richtiger Antworten zwischen 5 und 10 Prozentpunkten zu verzeichnen.

Abbildung 8: Wissen über konfessionsspezifische Überzeugungen (W1 & W2, Untersuchungsgruppe in %)



Etwas deutlicher drückt sich der Lerneffekt bei den Summen-Scores richtiger Antworten aus (vgl. Tab. 11). In der jüngeren Befragungsgruppe sinken die Anteile derjenigen, die keine oder eine oder zwei Antworten richtig haben, während die Anteile derjenigen, die mindestens drei Antworten richtig haben, durchgängig steigen. Bei den älteren Befragten ist eine ähnliche Dynamik zu beobachten. Entsprechend steigt der Mittelwert richtiger Antworten bei der jüngeren Befragungsgruppe von $M = 2,00$ im Prä-Test auf $M = 2,52$ im Post-Test. Bei den älteren Schüler*innen steigt der Wert von $M = 1,91$ im Prä-Test auf $M = 2,23$ im Post-Test.

Tabelle 11: Wissen über konfessionsspezifische Überzeugungen Gesamtscore (W1 & W2, Untersuchungsgruppe)

	Jüngere Befragungsgruppe				Ältere Befragungsgruppe			
	Prä-Test		Post-Test		Prä-Test		Post-Test	
Anzahl richtiger Antworten	n	%	n	%	n	%	n	%
0	838	13,2	33	6,2	552	8,7	13	3,4
1	1314	20,7	61	11,4	1622	25,5	73	19,2
2	1889	29,8	145	27,2	2433	38,2	145	38,2
3	1676	26,4	201	37,7	1412	22,2	115	30,3
4	563	8,9	78	14,6	328	5,2	30	7,9
5	68	1,1	15	2,8	21	0,3	4	1,1
<i>Gesamt</i>	6348	100,0	533	100,0	6368	100,0	380	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter spielt für die Summen-Scores richtiger Antworten nur beim Prä-Test der jüngeren Befragungsgruppe eine kleine Rolle, insofern hier die Anzahl richtiger Antworten mit dem Alter leicht steigt ($\rho_{W1} = ,10$).³¹ Dieser Effekt spielt am Ende des Schuljahres aber keine Rolle mehr.

Beim Geschlecht gibt es keinerlei signifikante Unterschiede.³²

Die Konfession ist bei beiden Prä-Tests von einer gewissen Bedeutung.³³ Sowohl in der älteren ($\rho_{W1} = ,14$) als auch in der jüngeren Befragungsgruppe ($\rho_{W1} = ,17$) bringen Katholiken im Durchschnitt etwas mehr richtige Antworten als Evangelische. Aber auch hier relativiert sich dieser Effekt im Verlauf des Schuljahres 2019/20 in beiden Gruppen.

³¹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

³² Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

³³ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Bei Abgleich von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe lässt sich bei der jüngeren Befragungsgruppe ein kleiner Effekt feststellen.³⁴ Die Daten zeigen, dass die Schüler*innen des kokoRU bzw. der Untersuchungsgruppe, insgesamt sowohl im Prä- ($\rho_{W1} = ,07$) als auch im Post-Test ($\rho_{W2} = ,19$) bessere Gesamtergebnisse erzielen als die Schüler*innen der Vergleichsgruppe.

4.2.2. INTERESSE AN DER ANDEREN KONFESSION

Neben dem Wissen erfasst die Evaluation auch mögliche Effekte des kokoRU auf die Einstellungen der Schüler*innen. Der erste dieser Aspekte ist das Interesse an der jeweils anderen Konfession und wie dieses sich durch den kokoRU verändert hat. Zwei Items beziehen sich dabei auf das kognitive Interesse („Ich möchte mehr lernen über das, was die SuS der anderen Konfession glauben“ und „Es spielt keine Rolle, ob man etwas über die Kirche der anderen Konfession weiß“), zwei auf den Kontakt mit Menschen der anderen Konfession („Ich finde es spannend, etwas mit SuS der anderen Konfession zu machen“ und „Der Religionsunterricht ist interessanter, wenn auch SuS der anderen Konfession teilnehmen“).

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Wenn es darum geht, etwas mit Schüler*innen der anderen Konfession zu machen, steigt das Interesse im Lauf des Schuljahres 2019/20 leicht an (vgl. Tab. 12). Die ablehnenden Kategorien verlieren leicht an Anteilen, während die Anteile der zustimmenden Kategorien steigen, und zwar von 39 % im Prä-Test auf 50 % im Post-Test. Diese Steigerung drückt sich auch im Mittelwert des Items aus, das von $M = 3,16$ auf $M = 3,46$ steigt.

Das negativ formulierte Item, dass es keine Rolle spielt, etwas über die Kirche der anderen Konfession zu wissen, verliert dagegen an Zustimmung im Verlauf des Schuljahres (vgl. Tab. 12). Stimmt man dieser Aussage zu Beginn noch 43 % sehr oder eher zu, sind es am Ende des Schuljahres 32 %. Bei den Mittelwerten entspricht das einem Rückgang von $M = 3,31$ auf $M = 3,05$.

Auch das Erleben des Religionsunterrichts als interessanter, wenn Menschen der anderen Konfession mit in der Lerngruppe sind, wird intensiver (vgl. Tab. 12). Bereits zu Beginn des Schuljahres stimmen knapp die Hälfte der Befragten dieser Aussage zumindest eher zu. Am Ende sind es dann 57 %. Der Mittelwert steigt von $M = 3,31$ auf $M = 3,69$.

Schließlich wird auch das Lernen dessen, was die andere Konfession glaubt, im Verlauf des Schuljahres etwas attraktiver (vgl. Tab. 12). Zu Beginn des Schuljahres 2019/20 sind die Schüler*innen, die am kokoRU teilnehmen, in dieser Hinsicht skeptisch; denn diejenigen, die an diesen Lerninhalten gar kein Interesse haben (20 %), sind etwas mehr als diejenigen, die ein großes Interesse zeigen (14 %). Der entsprechende Mittelwert ist demnach mit $M = 2,89$ auch im skeptischen Bereich der Skala. Im Verlauf des Schuljahres steigt das Interesse etwas, und 37 % stimmen zumindest eher der Aussage zu, dass sie gerne etwas über die andere Konfession lernen. Der Mittelwert im Post-Test beträgt $M = 3,14$.

³⁴ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

Tabelle 12: Interesse an der anderen Konfession (W1 & W2, Untersuchungsgruppe in %, $n_1 = 12.268$, $n_2 = 1.478$)

	Ich finde es spannend, etwas mit SuS der anderen Konfession zu machen.		Es spielt keine Rolle, ob man etwas über die Kirche der anderen Konfession weiß.		Der Religionsunterricht ist interessanter, wenn auch SuS der anderen Konfession teilnehmen.		Ich möchte gerne mehr lernen über das, was die SuS der anderen Konfession glauben.	
	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test
stimme sehr zu	18,7	21,6	25,5	16,6	24,7	31,9	13,9	14,6
stimme eher zu	19,6	28,0	17,5	15,1	20,0	25,2	16,9	22,7
teils/teils	35,6	32,8	31,0	35,6	30,7	29,3	33,1	36,9
stimme eher nicht zu	11,6	9,8	14,8	22,5	10,5	7,0	16,5	13,9
stimme gar nicht zu	14,5	7,9	11,2	10,2	14,2	6,6	19,5	12,0

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter bedingt insgesamt sechs signifikante Unterschiede.³⁵ Zuerst empfinden es Schüler*innen tendenziell eher als spannend, etwas mit Schüler*innen der anderen Konfession zu machen, je jünger sie sind – und zwar zu beiden Messzeitpunkten ($\rho_{W1} = -,17$; $\rho_{W2} = -,14$). Des Weiteren empfinden tendenziell jüngere Schüler*innen zudem den Religionsunterricht eher interessant, wenn auch Schüler*innen der anderen Konfession an ihm teilnehmen ($\rho_{W1} = -,19$; $\rho_{W2} = -,14$), und möchten auch eher etwas über den Glauben der anderen Konfession lernen ($\rho_{W1} = -,17$; $\rho_{W2} = -,14$). In der Tendenz nimmt das Interesse an der anderen Konfession mit zunehmendem Alter also leicht ab.

Das Geschlecht beeinflusst sieben der acht Items signifikant.³⁶ Mädchen geben tendenziell eher als Jungen an, dass sie es spannend finden, etwas mit Schüler*innen der anderen Konfession zu machen ($\rho_{W1} = -,10$; $\rho_{W2} = -,11$) bzw. wenn Schüler*innen der anderen Konfession ebenfalls am Religionsunterricht teilnehmen ($\rho_{W1} = -,08$; $\rho_{W2} = -,09$) und dass sie gerne etwas über den Glauben der anderen Konfession lernen möchten ($\rho_{W1} = -,09$; $\rho_{W2} = -,10$). Alle drei Effekte finden sich jeweils im Prä- und Post-Test. Die männlichen Schüler der zweiten Befragungswelle stimmen im Post-Test tendenziell eher als die weiblichen zu, dass Wissen über die Kirche der anderen Konfession keine Rolle spiele ($\rho_{W2} = ,08$). Insgesamt zeigen weibliche Befragte also etwas mehr Interesse an der anderen Konfession als männliche.

Die Konfession ruft bezüglich der vorliegenden Variable drei signifikante Unterschiede hervor.³⁷ Die katholischen Schüler*innen der ersten Befragungswelle geben demnach eher als die evangelischen an, dass sie es spannend finden, etwas mit evangelischen Schüler*innen zu machen ($\rho_{W1} = ,05$), dass der Religionsunterricht interessanter ist, wenn er auch von evangelischen Schüler*innen besucht wird ($\rho_{W1} = ,03$), und dass sie gerne etwas über den evangelischen Glauben lernen würden ($\rho_{W1} = ,07$). Alle drei Effekte finden sich nur im Prä-Test und relativieren sich im Verlauf des Schuljahres.

³⁵ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

³⁶ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

³⁷ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Der Abgleich der Antworten von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zeigt zwei signifikante Unterschiede.³⁸ Zum einen erachten es die Schüler*innen, die den kokoRU nicht besucht haben, zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung als interessanter, etwas mit Schüler*innen der anderen Konfession zu machen ($\rho_{W2} = -,05$). Bei der ersten Befragung wiederum geben sie eher an, dass sie gerne etwas über den Glauben der anderen Konfession lernen würden ($\rho_{W1} = -,03$).

4.2.3. EINSTELLUNG GEGENÜBER KONFESSIONELLER UND RELIGIÖSER VIELFALT

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Einstellung der Schüler*innen zu konfessioneller bzw. religiöser Vielfalt. Hier hat die Evaluation auf die klassischen Items der Religiositätsforschung zur theologischen („Nur in meiner Konfession lässt sich Gott wirklich finden“ und „Alle Religionen zeigen einen Weg zu Gott“) und kulturellen Bedeutung religiöser Vielfalt („Die vielen Religionen machen die Welt bunter und interessanter“ und „Die vielen Religionen führen zu Krieg und Streit unter den Menschen“) zurückgegriffen.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Erwartungsgemäß findet das exklusivistische Item, dass man nur in der eigenen Konfession Gott wirklich finden kann, kaum Zustimmung unter den Schüler*innen (vgl. Tab. 13). Im Sinn der Evaluation besonders bemerkenswert ist jedoch, dass die Ablehnung eines derartigen Exklusivismus im Verlauf des Schuljahres 2019/20 zunimmt. Lehnten ihn im Prä-Test 51 % der Befragten ab, sind es im Post-Test 58 %. Entsprechend fällt der Mittelwert von $M = 2,48$ auf $M = 2,27$. Auch die Zustimmung zum Gegen-Item, wonach alle Religionen einen Weg zu Gott weisen, steigt im Verlauf des Schuljahres leicht an. Stimmen ihm zu seinem Beginn 63 % der Schüler*innen zumindest eher zu, sind es zu seinem Ende 65 %. Ausgedrückt in Mittelwerten, bedeutet das einen sehr leichten Anstieg von $M = 3,77$ auf $M = 3,82$.

Tabelle 13: Individuelle Einstellung zu religiöser Vielfalt (W1 & W2, Untersuchungsgruppe in %, $n_1 = 12.157$, $n_2 = 825$)

	Nur in meiner Konfession lässt sich Gott wirklich finden.		Die vielen Religionen machen die Welt bunter und interessanter.		Alle Religionen zeigen einen Weg zu Gott.		Die vielen Religionen führen zu Krieg und Streit unter den Menschen.	
	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test
stimme sehr zu	9,9	5,6	31,5	38,4	39,7	37,1	16,6	16,0
stimme eher zu	10,8	9,1	23,1	25,8	23,2	28,2	14,3	16,9
teils/teils	28,5	27,2	25,8	23,3	21,1	21,7	34,0	39,9
stimme eher nicht zu	18,8	22,4	9,0	4,7	6,3	5,3	15,1	16,3
stimme gar nicht zu	32,0	35,8	10,6	7,8	9,7	7,6	19,9	10,9

³⁸ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

Die Erfahrung, dass religiöse Vielfalt die Welt bunter und interessanter macht, teilt über die Hälfte der Schüler*innen (vgl. Tab. 13). Auch hier steigt der Anteil zumindest tendenzieller Zustimmung im Verlauf des Schuljahres von 55 % auf 64 %. Das entspricht einem Anstieg beim Mittelwert von $M = 2,56$ auf $M = 3,82$. Allerdings erhöht sich auch das Problembewusstsein, dass religiöse Vielfalt den Kern für Krieg und Streit unter den Menschen in sich trägt. Diese Verschiebung ereignet sich vor allem im Bereich, der für eine ambivalente bis ablehnende Haltung gegenüber diesem Item steht. Hier ereignet sich eine leichte Verschiebung Richtung größerer Ambivalenz. In den Mittelwerten schlägt sich diese Verschiebung durch eine leichte Steigerung von $M = 2,92$ im Prä-Test auf $M = 3,11$ im Post-Test nieder.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter bringt vier signifikante Unterschiede.³⁹ So stimmen Schüler*innen, je jünger sie sind, eher zu, dass sich Gott nur in ihrer Konfession finden lässt ($\rho_{W1} = -,14$), die vielen Religionen die Welt bunter und interessanter machen ($\rho_{W1} = -,09$) und alle Religionen einen Weg zu Gott zeigen ($\rho_{W1} = -,07$). Je älter sie sind, desto eher geben sie an, dass die Religionen zu Krieg und Gewalt führen ($\rho_{W1} = ,14$). Alle diese Effekte finden sich jedoch ausschließlich im Prä-Test und relativieren sich im Verlauf des Schuljahres.

Von den insgesamt vier Items, die jeweils zum Prä- und zum Post-Test erhoben worden sind, beeinflusst das Geschlecht als Hintergrundvariable sieben von ihnen.⁴⁰ Es zeigt sich, dass die männlichen Schüler eher zustimmen, Gott lasse sich nur in ihrer Konfession finden ($\rho_{W1} = ,02$; $\rho_{W2} = ,10$) und die Religionen führten zu Krieg und Gewalt ($\rho_{W1} = ,06$). Die Mädchen hingegen stimmen eher als die Jungen zu, dass Religionen die Welt bunter und interessanter machen ($\rho_{W1} = -,12$; $\rho_{W2} = -,18$) und alle Religionen einen Weg zu Gott zeigen ($\rho_{W1} = -,08$; $\rho_{W2} = -,11$). Damit vertreten zu beiden Erhebungszeitpunkten eher die weiblichen Befragten eine pluralistische bzw. inklusivistische Einstellung gegenüber anderen Religionen und Konfessionen.

Im Kontext der Konfession zeigen die erhobenen Daten, dass die Katholiken im Prä-Test etwas stärker den beiden theologischen Items zustimmen.⁴¹ Das ergibt die paradoxe Situation, dass sie auf der einen Seite etwas stärker Gott ausschließlich in der eigenen Konfession finden wollen ($\rho_{W1} = ,05$), gleichzeitig aber auch etwas stärker meinen, dass alle Religionen einen Weg zu Gott zu zeigen ($\rho_{W1} = ,02$). Beide Effekte relativieren sich im Verlauf des Schuljahres.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Beim Vergleich der Antworten von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe lässt sich ein signifikanter Unterschied feststellen.⁴² So gibt die Untersuchungsgruppe beim Prä-Test eher als die Vergleichsgruppe an, dass Religionen zu Krieg und Gewalt führen ($\rho_{W1} = ,03$). Der kokoRU relativiert diesen Effekt. Ansonsten unterscheiden sich Untersuchungs- und Vergleichsgruppe nicht weiter.

4.2.4. KONFESSIONSSPEZIFISCHE PRÄFERENZ

Der dritte Aspekt konfessionsspezifischer Einstellungen bezieht sich auf die Bedeutung der eigenen Konfession in wichtigen Momenten des eigenen Lebens. Zum einen geht es hier darum, wie gerne

³⁹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁴⁰ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁴¹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁴² Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

man selbst evangelisch bzw. katholisch ist. Zum anderen geht es um die Bedeutung der Konfession der Freunde, der späteren Partnerin bzw. des Partners und der eigenen Kinder. Weil die letzten beiden Aspekte für die Kinder der Jahrgänge 3 bis 7 wohl noch zu weit weg sind, wurden sie nur den älteren Befragten vorgelegt.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Die Freude, der eigenen Konfession anzugehören, geht im Verlauf des Schuljahres leicht zurück (vgl. Tab. 14). Stimmen dieser Aussage zu seinem Beginn 63 % der Schüler*innen zumindest eher zu, sind es zum Ende des Schuljahres 58 %. Im Detail sind es vor allem die Verschiebungen in den Kategorien „stimme sehr zu“ und „teils/teils“, die diese Veränderung bewirken. Bei den Mittelwerten bedeutet das einen leichten Rückgang von $M = 3,81$ auf $M = 3,73$.

Tabelle 14: Konfessionsspezifische Präferenz (W1 & W2, Untersuchungsgruppe in %, $n_1 = 12.243$ bzw. 6.473, $n_2 = 1.477$ bzw. 825)

	Ich bin froh, dass ich meiner Konfession angehöre.		Meine Freunde sollen auch meiner Konfession angehören.		Meine Kinder sollen einmal in meiner Konfession getauft werden.*		Die Person, die ich einmal heirate, soll auch meiner Konfession angehören.*	
	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test	Prä-Test	Post-Test
stimme sehr zu	39,5	32,1	7,9	3,0	34,4	23,5	13,4	7,0
stimme eher zu	23,4	26,2	5,2	2,8	19,4	24,9	9,4	8,6
teils/teils	23,5	30,5	19,9	19,3	27,0	31,6	29,6	30,3
stimme eher nicht zu	5,3	4,8	17,5	21,9	7,1	8,9	14,7	20,5
stimme gar nicht zu	8,3	6,4	49,6	53,0	12,2	11,2	32,9	33,6

Legende: * Wurde nur den Jahrgängen 8 bis 10 vorgelegt.

Für die Freundschaft hat die Konfession praktisch keine Bedeutung, denn 67 % lehnen es im Prä-Test zumindest eher ab, es als wichtig zu erachten, dass ihre Freunde auch ihrer eigenen Konfession angehören (vgl. Tab. 14). Dieser Anteil steigt im Verlauf des Schuljahres auf 75 %. Damit geht der Mittelwert des Prä-Tests von $M = 2,05$ auf $M = 1,87$ im Post-Test zurück. Ähnlich sieht es bei der Konfession der späteren Partnerin bzw. des Partners aus, was jedoch, wie erwähnt, nur die älteren Jahrgänge gefragt wurden. Auch hier dominieren die eher ablehnenden Haltungen, auch hier steigt die Ablehnung dieser Aussage im Verlauf des Schuljahres von 48 % auf 54 %. Bei den Mittelwerten bedeutet das eine Absenkung von $M = 2,56$ auf $M = 2,35$. Wenn es um die Konfession der eigenen Kinder geht, ist eine gewisse Bedeutung derselben jedoch nach wie vor gegeben: Am Beginn des Schuljahres ist es 54 % der älteren Befragten zumindest eher wichtig, dass ihre Kinder auf die eigene Konfession getauft werden. Dieser Anteil sinkt im Verlauf des Schuljahres etwas auf 48 %. Insbesondere steigt der Anteil der in dieser Frage Unentschiedenen von 27 % im Prä-Test auf 32 % im Post-Test. Ausgedrückt in Mittelwerten bedeutet das ein leichtes Absinken von $M = 3,57$ auf $M = 3,41$.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Im vorliegenden Fall wird der Einfluss des Alters nur für die beiden Aussagen bestimmt, die allen Befragten vorgelegt wurden, denn in den Jahrgängen 8 bis 10 ergibt sich hier nur eine eingeschränkte Varianz. Unter dieser Prämisse zeigen sich zwei signifikante Unterschiede.⁴³ Je jünger die Befragten sind, desto eher sind sie froh, der eigenen Konfession anzugehören ($\rho_{W1} = -,14$; $\rho_{W2} = -,07$) und desto eher wollen sie, dass ihre Freunde ($\rho_{W1} = -,22$) der eigenen Konfession angehören. Der letztgenannte Effekt verliert sich im Verlauf des Schuljahres, der erstgenannte bleibt erhalten.

Des Weiteren führt auch das Geschlecht zu sieben signifikanten Unterschieden.⁴⁴ Die befragten Mädchen stimmen insgesamt eher als die Jungen zu, dass sie froh sind, ihrer Konfession anzugehören ($\rho_{W1} = -,06$; $\rho_{W2} = -,08$), und dass sie ihre Kinder in Zukunft auf ihre eigene Konfession taufen lassen möchten ($\rho_{W1} = -,08$; $\rho_{W2} = -,10$). Die männlichen Schüler dagegen wollen eher, dass ihre Freunde ($\rho_{W1} = ,09$; $\rho_{W2} = ,12$) und die Person, die sie einmal heiraten, derselben Konfession angehören ($\rho_{W1} = ,02$). Dabei tritt der zuletzt berichtete Effekt nur im Prä-Test auf.

Die Konfession bedingt insgesamt drei signifikante Unterschiede.⁴⁵ Evangelische Schüler*innen geben bei der ersten Befragung eher als katholische an, dass ihre Freunde der eigenen Konfession angehören sollten ($\rho_{W1} = -,02$). Katholiken sagen hingegen, jeweils ebenfalls nur beim Prä-Test, eher, dass ihre Kinder ($\rho_{W1} = ,06$) sowie ihr zukünftiger Ehepartner ($\rho_{W1} = ,05$) derselben Konfession angehören sollten. Alle diese Effekte zeigen sich beim Post-Test nicht.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Der Abgleich der Daten bei der Untersuchungs- und der Vergleichsgruppe zeigt insgesamt drei signifikante Abweichungen.⁴⁶ So geben die Befragten der Vergleichsgruppe zu beiden Erhebungszeitpunkten eher als die der Untersuchungsgruppe an, dass sie froh sind, ihrer je eigenen Konfession angehörig zu sein ($\rho_{W1} = -,03$; $\rho_{W2} = -,05$). Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung stimmen sie außerdem eher dafür, dass sie ihre Kinder einmal in ihrer Konfession taufen lassen möchten ($\rho_{W1} = -,02$).

4.2.5. IDENTIFIKATION MIT DER EIGENEN KONFESSION

Der letzte Aspekt bei den Einstellungen betrifft die Identifikation mit der eigenen Konfession. Konkret wurden die Schüler*innen gefragt, wie wichtig es ihnen sei, dass sie evangelisch bzw. katholisch sind.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Insgesamt ist 26 % der Befragten am Beginn des Schuljahres ihre Konfession sehr wichtig, weiteren 13 % wichtig und weiteren 15 % eher wichtig. Damit entfallen 54 % auf die Skalenhälfte, die der eigenen Konfession eine gewisse Bedeutung zuschreibt. Am Schuljahresende steigt die Bedeutung der eigenen Konfession etwas, allerdings nur bei 577 Befragten; so geht der Anteil derjenigen, denen ihre eigene Konfession sehr wichtig ist, zwar auf 13 % zurück, die Anteile der Kategorien „wichtig“ und

⁴³ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁴⁴ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁴⁵ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁴⁶ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

„eher wichtig“ steigen dagegen auf 27 % bzw. 30 %. Damit liegen im Post-Test 70 % in der Skalenhälfte, die für eine Identifikation mit der eigenen Konfession steht. Entsprechend steigt der Mittelwert der Identifikation von $M = 3,83$ im Prä-Test auf $M = 3,96$ im Post-Test.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter erweist sich zu beiden Messzeitpunkten als signifikanter Faktor der Identifikation.⁴⁷ Am Schuljahresbeginn ist diese Identifikation umso größer, je jünger die Schüler*innen sind ($\rho_{W1} = -,24$). Der Korrelationswert ist hier durchaus bemerkenswert hoch. Am Schuljahresende hat sich der Alters-Effekt zwar etwas relativiert, ist mit $\rho_{W2} = -,13$ aber immer noch deutlich bemerkbar.

Auch das Geschlecht erweist sich zu beiden Messzeitpunkten als signifikant.⁴⁸ In beiden Fällen ist die eigene Konfession den weiblichen Befragten etwas wichtiger als den männlichen ($\rho_{W1} = -,05$; $\rho_{W2} = -,08$). Der leichte Gender-Effekt bleibt somit während des Schuljahres erhalten.

Die Konfession spielt dagegen nur im Prä-Test eine kleine Rolle ($\rho_{W1} = ,03$), indem Katholiken ihre Konfession leicht wichtiger ist als Evangelischen.⁴⁹ Dieser Effekt ist am Ende des Schuljahres aber nicht mehr messbar.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Im Abgleich zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe ergibt sich ein signifikanter Effekt im Prä-Test.⁵⁰ Hier ist den Schüler*innen des herkömmlichen Religionsunterrichts ihre eigene Konfession leicht wichtiger als denen, die den kokoRU besuchen ($\rho_{W1} = -,04$). Am Ende des Schuljahres gibt es diesen Effekt nicht mehr.

4.3. DIE INDIVIDUELLE RELIGIOSITÄT DER SCHÜLERSCHAFT IM KOKORU

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur individuellen Religiosität der Schülerschaft dargestellt. Erhoben wurden Daten zur individuellen Bedeutung von Religion für die Schüler*innen (4.3.1.), ihrer religiösen Sozialisation (4.3.2.) sowie ihren Vorerfahrungen mit anderen Konfessionen und Religionen (4.3.3.). Alle drei Variablen liefern wichtige Eckpunkte für die Bestimmung der religiösen Lernausgangslage der Schüler*innen im kokoRU.

4.3.1. ZENTRALITÄT VON RELIGIOSITÄT

Mit der Zentralität wird die individuelle Bedeutung von Religion für die Schüler*innen erhoben. Wir haben dazu ein religionssoziologisch anerkanntes Instrument benutzt, das für theologisch geschulte Leser*innen in manchen Formulierungen befremdlich wirken mag. Allerdings sind Schüler*innen in der Regel nicht theologisch geschult, sondern nehmen Religion so wahr wie ihr soziales Umfeld. Und hier hat sich das benutzte Instrument sowohl als verständlich wie auch als aussagekräftig erwiesen.

⁴⁷ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁴⁸ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

⁴⁹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

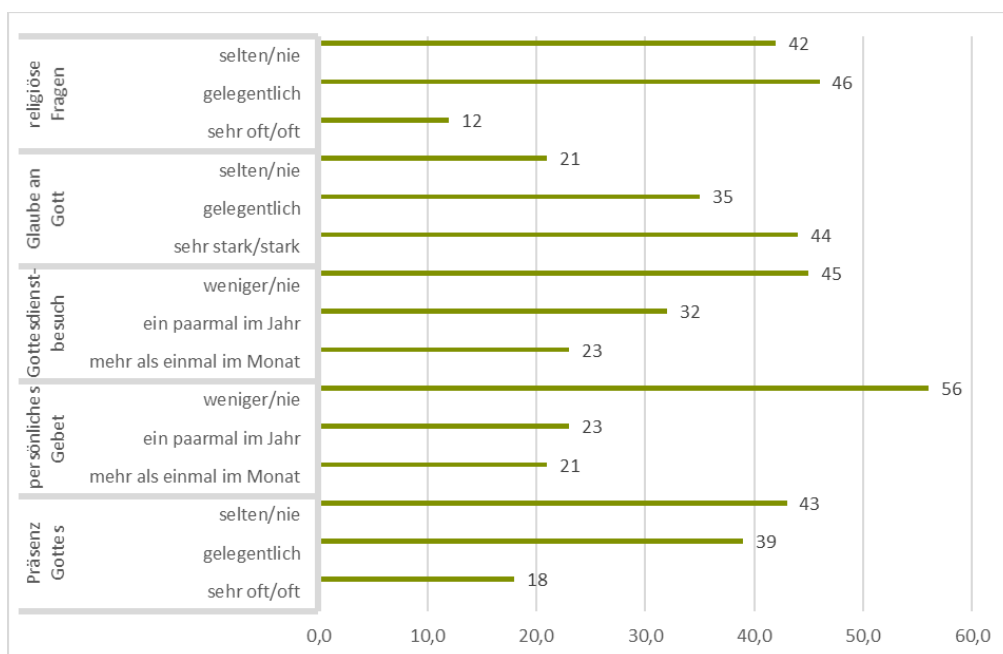
⁵⁰ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit, $p < ,05$.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Das verwendete Instrument fragt fünf Aspekte von Religion ab, nämlich wie häufig man sich mit religiösen Fragen beschäftigt, wie stark man an Gott glaubt, wie oft man einen Gottesdienst besucht oder betet und wie oft man die Gegenwart Gottes im Alltag spürt. Für die Auswertung wurden die Antworten der älteren Jahrgänge auf die drei Kategorien umgerechnet, die den jüngeren Jahrgängen vorgelegt wurden. Entsprechend ist die Abbildung 9 angelegt.

Unter den Befragten denken 12 % oft oder sehr oft über religiöse Fragen nach, während dies etwa gleich viele gelegentlich (46 %) oder selten bis nie tun (42 %; vgl. Abb. 9). Eine vergleichbare Verteilung zeigt eigentlich nur noch das Item zur Erfahrung der Präsenz Gottes im Alltag. Auch diese wird von relativ wenigen Schüler*innen sehr oft bis oft erlebt (18 %), während das Gros diese Erfahrung gelegentlich (39 %) bis selten oder nie macht (43 %).

Abbildung 9: Zentralität von Religion für Schüler*innen (W1 Untersuchungsgruppe in %, n= 12.682)



Ein umgekehrtes Antwortmuster zeigt die Frage nach dem Glauben an Existenz Gottes (vgl. Abb. 9). Dies tun 44 % der Befragten stark bis sehr stark und weitere 35 % ein bisschen. Der kleinste Anteil entfällt auf diejenigen, die gar nicht oder kaum an Gott glauben (21 %).

Bei den Fragen zur religiösen Praxis überwiegt in beiden Fällen die Kategorie, die für einen gering ausgeprägten Vollzug steht (vgl. Abb. 9): 46 % der Schüler*innen besucht nie oder weniger als ein paar Mal im Jahr einen Gottesdienst und 57 % beten nie oder weniger als ein paar Mal im Jahr. Ausgeprägte Vollzüge sind bei etwa einem Viertel der Befragten zu beobachten. 23 % der Kinder und Jugendlichen besuchen den Gottesdienst mindestens jede Woche, und 21 % geben an, mindestens einmal pro Woche zu beten.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den vorliegenden Items bezüglich der Zentralität von Religion für die Schüler*innen und den Hintergrundvariablen zeigen das Alter und die Konfession bemerkenswerte Effekte.

Das Alter erweist sich zunächst bei jedem der vorliegenden Items als signifikant, wobei drei dieser Zusammenhänge eine mäßige Effektstärke aufweisen.⁵¹ So sinkt mit dem Alter die Häufigkeit, mit der sich die Schüler*innen mit religiösen Fragen auseinandersetzen sowie der Glaube an Gott (jeweils: $\rho = -,27$). Außerdem geben Schüler*innen, je jünger sie sind, eher an, Situationen zu erleben, in denen Gott in ihr Leben eingreift ($\rho = -,25$). In allen diesen Fällen erklärt das Alter mindestens 6 % der Varianz dieser Variablen. Bei der Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs ($\rho = -,12$) und bei der Häufigkeit des Gebets ($\rho = -,18$) zeigen sich ähnliche Tendenzen, auch wenn diese nicht so ausgeprägt sind, dass man von einem nennenswerten Effekt sprechen kann. Insgesamt kann man aber beobachten, dass die individuelle Bedeutung von Religion für die Befragten mit zunehmendem Alter leicht sinkt.

Das Geschlecht beeinflusst ebenfalls jedes Item signifikant, ohne dass hier von bemerkenswerten Effekten gesprochen werden kann.⁵² Weibliche Schülerinnen geben tendenziell eher als männliche Schüler an, über religiöse Fragen nachzudenken ($\rho = -,07$), an die Existenz Gottes zu glauben ($\rho = -,08$), an Gottesdiensten teilzunehmen ($\rho = -,08$), zu beten ($\rho = -,08$) und Situationen zu erleben, in denen Gott in ihr Leben eingreift ($\rho = -,06$). Diese Befunde passen auf der einen Seite zu vorliegenden religionssoziologischen Untersuchungen, die für weibliche Befragte im Vergleich zu männlichen eine höhere Bedeutung von Religion ausweisen. Allerdings muss auch konstatiert werden, dass die Differenzen unter den befragten Schüler*innen sehr gering ausfallen und für den praktischen Unterricht wohl ohne Bedeutung sind.

Im Hinblick auf die Konfession ergeben sich in vier von fünf Bereichen signifikante Unterschiede für die Zentralität von Religion.⁵³ Demnach geben Katholik*innen eher als Protestant*innen an, an die Existenz Gottes zu glauben ($\rho = ,04$), an Gottesdiensten teilzunehmen ($\rho = ,04$), zu beten ($\rho = ,07$) und Situationen zu erleben, in denen Gott in ihr Leben eingreift ($\rho = ,05$). Auch hier kann allerdings aus den Korrelationen aufgrund der niedrigen Werte kein nennenswerter Effekt geschlossen werden.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Gleicht man die Antworten der Vergleichs- und Untersuchungsgruppe miteinander ab, fällt auf, dass für jedes Item signifikante Abweichungen bestehen.⁵⁴ Die Befragten der Vergleichsgruppe geben jeweils eher an, über religiöse Fragen nachzudenken ($\rho = -,05$), an die Existenz Gottes zu glauben ($\rho = -,04$), an Gottesdiensten teilzunehmen ($\rho = -,02$), zu beten ($\rho = -,05$) und Situationen zu erleben, in denen Gott in ihr Leben eingreift ($\rho = -,03$). Knackig formuliert, erweisen sich die Schüler*innen der Vergleichsgruppe als etwas religiöser als diejenigen, die den kokoRU besuchen. Allerdings sind diese Unterschiede so gering, dass sie im unterrichtlichen Alltag kaum ins Gewicht fallen.

⁵¹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁵² Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁵³ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁵⁴ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

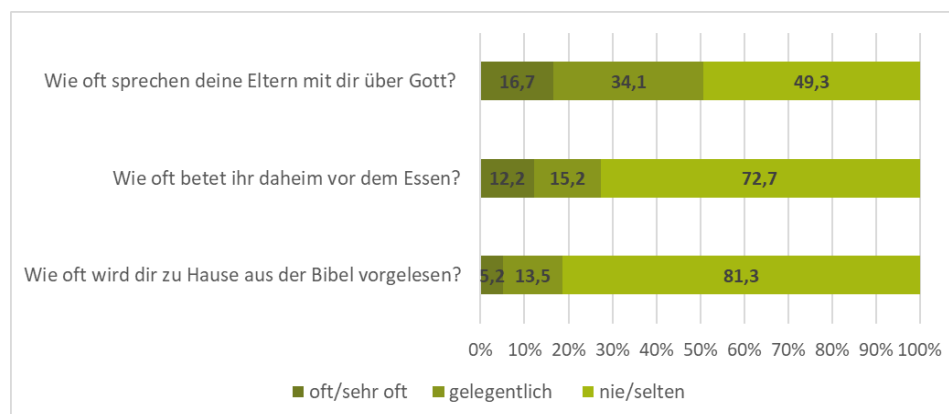
4.3.2. RELIGIÖSE SOZIALISATION

Zur Erhebung der religiösen Sozialisation wurden die Schüler*innen gebeten anzugeben, wie oft sie zu Hause über Gott sprechen, vor dem Essen beten und gemeinsam aus der Bibel lesen.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Am stärksten ausgeprägt ist das Gespräch der Eltern mit ihren Kindern über Gott (vgl. Abb. 10). Knapp 17 % der Befragten geben an, dass das oft bis sehr oft geschieht, weitere 34 % erleben ein solches Gespräch gelegentlich. Tischgebete sprechen 12 % der Befragten oft bis sehr oft und weitere 15 % gelegentlich. Biblische Geschichten lesen oder hören die Schüler*innen zu Hause in 5 % der Fälle oft bis sehr oft und in weiteren 14 % gelegentlich. Diese Anteile bedeuten im Umkehrschluss, dass mit 49 % der Schüler*innen, die den kokoRU besuchen, praktisch die Hälfte keinerlei religiöse Sozialisation im Elternhaus erfährt. Würde man annehmen, dass für eine wirksame Sozialisation mindestens zwei der abgefragten drei religiösen Vollzüge vorliegen müssen, steigt dieser Anteil auf 73 %.

Abbildung 10: Religiöse Sozialisation (W1, Untersuchungsgruppe in %, n = 12.671)



EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Bei der Beantwortung der vorliegenden Items spielen insbesondere das Alter und die Konfession eine besondere Rolle, da in diesem Bereich nennenswerte Effektstärken mit mäßiger Ausprägung vorliegen. Im Hinblick auf das Alter ergeben sich für alle vorliegenden Items signifikante Unterschiede.⁵⁵ In allen drei Fällen nimmt die religiöse Sozialisation im Elternhaus mit zunehmendem Alter ab. Das gilt sowohl für das Gespräch über Gott ($\rho = -,24$), für das Tischgebet ($\rho = -,17$) und für das Lesen biblischer Erzählungen ($\rho = -,23$).

Auch das Geschlecht wirkt sich auf alle drei Items signifikant aus.⁵⁶ Jeweils geben Mädchen eher als Jungen an, aus der Bibel vorgelesen zu bekommen ($\rho = -,03$), vor dem Essen zu beten ($\rho = -,02$) oder mit ihren Eltern über Gott zu sprechen ($\rho = -,05$). Hier lassen die Korrelationskoeffizienten allerdings keinen Schluss über mögliche Effekte zu, sodass die gemessenen Unterschiede keine praktische Bedeutung entfalten.

⁵⁵ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁵⁶ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

Die Konfession führt in zwei der drei Bereiche zu signifikanten Unterschieden.⁵⁷ Die Werte zeigen, dass katholische Schüler*innen eher als evangelische daheim vor dem Essen beten ($p = ,03$) und mit ihren Eltern über Gott sprechen ($p = ,21$). Letztere Korrelation weist eine Effektstärke mäßigen Ausmaßes auf, woraus geschlossen werden kann, dass die religiöse Sozialisation in diesem Bereich bei Katholiken etwas ausgeprägter zu sein scheint als in den befragten evangelischen Elternhäusern.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Der Abgleich von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe ergibt in allen drei Bereichen signifikante Abweichungen.⁵⁸ Die Schüler*innen der Vergleichsgruppe geben signifikant häufiger an, dass ihre Eltern ihnen aus der Bibel vorlesen ($p = -,04$), dass sie vor dem Essen beten ($p = -,03$) und ihre Eltern mit ihnen über Gott sprechen ($p = -,03$). Damit erweist sich die Vergleichsgruppe als etwas stärker religiös sozialisiert als die Untersuchungsgruppe, ohne dass die Differenzen so groß sind, dass sie für den Unterschied von Bedeutung wären.

4.3.3. VORERFAHRUNGEN MIT ANDEREN KONFESSIONEN UND RELIGIONEN

Das letzte Element der individuellen Religiosität der Schüler*innen bildet die Vorerfahrung mit anderen Konfessionen und Religionen. Inhaltlich geht es um Freunde aus anderen Konfessionen und Religionen, den Besuch von Kultstätten anderer Konfessionen und Religionen sowie um die Teilnahme an Feiern dieser Konfessionen und Religionen.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Fünf der Items, die derartige Vorerfahrungen abfragen, wurden anhand einer Likert-Skala erhoben, weshalb die Antworten der Schüler*innen in einem Balkendiagramm ausgewiesen werden können (vgl. Abb. 11). Zwei weitere Fragen konnten anhand einer Ja-Nein-Frage beantwortet werden, sodass wir die Ergebnisse in einer Tabelle ausweisen (vgl. Tab. 15).

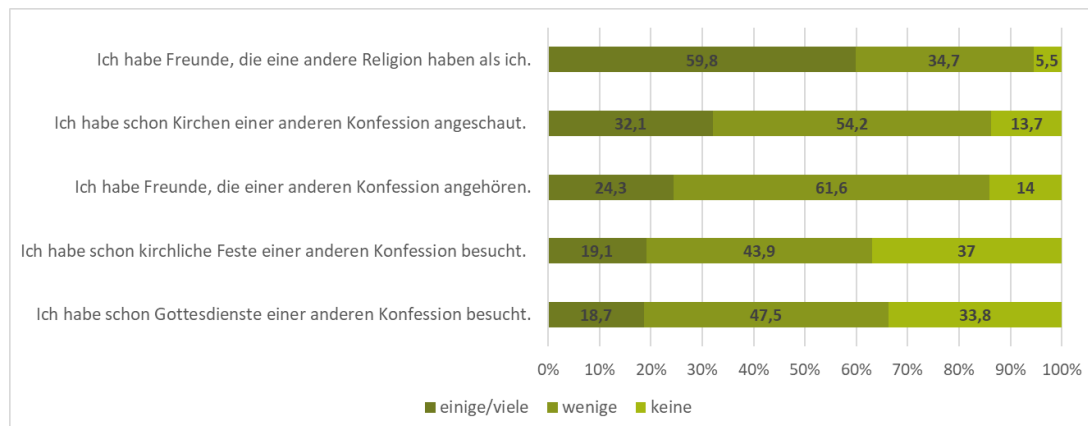
Insgesamt können viele Schüler*innen, die den kokoRU besuchen, von Erfahrungen mit anderen Konfessionen und Religionen berichten (vgl. Abb. 11). 60 % geben an, viele Freunde zu haben, die eine andere Religion haben als sie selbst. Wenn es um eine andere Konfession geht, sind es 24 %. Das wirft die Frage auf, inwiefern die Befragten die Begriffe Religion und Konfession richtig verstehen. Aber selbst wenn man von einem unklaren Verständnis ausgeht, liegt der Anteil derjenigen, die Freunde nur aus ihrer eigenen Konfession haben, bei 14 %.

Ähnlich verteilt ist die Erfahrung der Schüler*innen mit direkten Begegnungen mit anderen Konfessionen und Religionen, denn 14 % haben noch nie die Kirche einer anderen Konfession angeschaut. An einem kirchlichen Fest einer anderen Konfession haben 37 % und an einem Gottesdienst einer anderen Konfession 34 % noch nie teilgenommen. Im Umkehrschluss haben etwa zwei Drittel der Befragten zumindest einige Erfahrungen mit ihrem konfessionellen Gegenüber im kokoRU gemacht.

⁵⁷ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁵⁸ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

Abbildung 11: Vorerfahrung mit anderen Konfessionen/Religionen (W1, Untersuchungsgruppe in %, n= 12.663)



Bezüglich der Vorerfahrungen mit nicht-christlichen Religionen zeigt sich, dass jeweils ca. die Hälfte der Befragten Erfahrungen mit der Praxis anderer Religionen hat (vgl. Tab. 15). Mit ca. 58 % haben etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen schon einmal einen nicht-christlichen Sakralbau besucht. An einem nicht-christlichen Ritual haben mit ca. 46 % hingegen etwas weniger als die Hälfte schon einmal teilgenommen.

Tabelle 15: Vorerfahrung mit nicht-christlichen Religionen (W1, Untersuchungsgruppe)

	Besuch eines nicht-christlichen Tempels/Gotteshauses		Teilnahme an nicht-christlichem Ritual/Gottesdienst	
	n	%	n	%
Ja	6.211	57,7	4.889	45,5
Nein	4.552	42,3	5.858	54,5
<i>Gesamt</i>	10.763	100	10.747	100

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter der Befragten zeigt bei allen Items einen signifikanten Einfluss, der jedoch nur in drei Fällen auch einen mäßigen Effekt bewirkt.⁵⁹ Je älter die Befragten sind, umso mehr Freunde aus anderen Konfessionen ($p = ,22$) bzw. anderen Religionen ($p = ,30$) haben sie und umso öfter haben sie bereits Kirchen einer anderen Konfession angeschaut ($p = ,20$). In allen drei Fällen erklärt das Alter mindestens 4 % der Varianz. Bei den restlichen Items zeigen sich ähnliche Bezüge, ohne dass der Effekt nennenswert hoch ausfällt.

Das Geschlecht und die Konfessionszugehörigkeit erweisen sich zwar ebenfalls auf allen Items als signifikant, der Effekt dieser Einflüsse wird jedoch in keinem Fall so groß, dass diese Einflüsse eine praktische Bedeutung erlangen.⁶⁰ Die Differenzen werden deshalb hier nicht im Detail berichtet.

⁵⁹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁶⁰ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Beim Abgleich von Untersuchungsgruppe und Vergleichsgruppe ergeben sich keine nennenswerten Effektstärken, auch wenn sich drei signifikante Unterschiede antreffen lassen, in denen stets die Untersuchungsgruppe etwas mehr Erfahrung mit anderen Konfessionen und Religionen aufweist als die Vergleichsgruppe.⁶¹

4.4. DIE PERSONALEN RESSOURCEN DER SCHÜLERSCHAFT DES KOKORU

Als Indikatoren der personalen Ressourcen werden die Wertorientierung und das kognitive Leistungsvermögen herangezogen. Werte gelten in einer säkularen Gesellschaft als Kompass individueller Lebensführung und das Leistungsvermögen ist das zentrale Selektionskriterium des deutschen Schulwesens. Im Folgenden wird deshalb zuerst die Wertorientierung (4.4.1.) und dann das kognitive Leistungsvermögen (4.4.2.) der Schüler*innen, die den kokoRU besuchen, dargestellt.

4.4.1. WERTORIENTIERUNG

Um die Wertorientierung der Jugendlichen zu erfassen, wurde auf die bewährten Items der Shell-Jugendstudien zurückgegriffen. Sie bieten knappe verbale Stimuli, die für Jugendliche verständlich sind. In dieser Evaluation wurden sie nur den älteren Schüler*innen vorgelegt, weil der Fragebogen der jüngeren Schüler*innen sonst zu lang und zu komplex ausgefallen wäre. Damit liegen Erkenntnisse über die Wertorientierung der Schüler*innen, die den kokoRU besuchen, nur für die Jahrgänge 8 bis 10 vor.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Die Antworten der Jugendlichen lassen sich grob in drei Kategorien einteilen (vgl. Abb. 12): große Zustimmung, mittlere Zustimmung und geringe Zustimmung. Große Zustimmung erfahren dabei vor allem zwei Werte, nämlich ein Leben mit Genuss und Spaß und ein Leben in Sicherheit. 75 % der Schüler*innen geben an, dass ihnen Spaß und Lebensfreude sehr wichtig seien. Weitere 18 % empfinden diesen Wert als ziemlich wichtig, wodurch die beiden zustimmenden Kategorien insgesamt von über 90 % der Befragten angegeben werden. Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten Item. Mit insgesamt 70 % geben etwas weniger befragte Schüler*innen an, ein sicheres Leben für sehr wichtig zu erachten. Im Vergleich zu dem erstgenannten Item liegt hingegen der Wert für die Antwortkategorie „ziemlich wichtig“ etwas darüber, wodurch auch dieses Item insgesamt von ca. 92 % der Befragten Zustimmung erfährt.

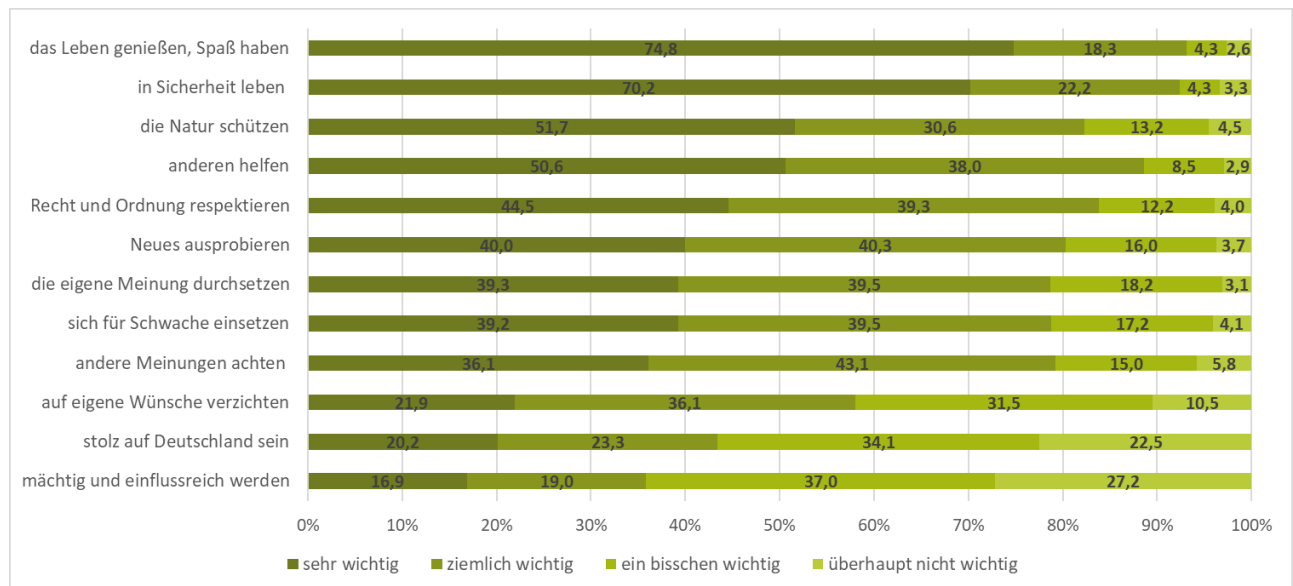
Es folgen in der Rangliste sieben Werte mit einer mittleren Zustimmung (vgl. Abb. 12): die Natur schützen, anderen helfen, Recht und Ordnung respektieren, Neues ausprobieren, die eigene Meinung durchsetzen, sich für Schwache einsetzen und andere Meinungen achten. Konzentriert man sich auf die Kategorie „sehr wichtig“, pendeln diese Werte zwischen 53 % und 36 % Zustimmung. Zieht man jedoch auch die Kategorie „ziemlich wichtig“ hinzu, liegt keiner dieser Werte unter 78 %. Der Wert,

⁶¹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

anderen zu helfen, erreicht mit einer Zustimmung von 88 % sogar fast das Level der ersten beiden Werte dieser Rangliste.

Das Ende der Werteliste bilden der Verzicht auf eigene Wünsche, der Stolz auf Deutschland sowie Macht und Einfluss (vgl. Abb. 12). Alle drei Werte sind weniger als 23 % der befragten Schüler*innen sehr wichtig. Berücksichtigt man auch hier die Kategorie „ziemlich wichtig“, kommt der Verzicht auf eigene Wünsche zwar auf einen Anteil von 58 %, die anderen beiden Items liegen aber deutlich unter der 50 %-Marke.

Abbildung 12: Wertorientierung der Schüler*innen (W1, Untersuchungsgruppe in %, n= 6.079)



EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter wirkt sich auf alle Items signifikant aus, ohne dass einer dieser Unterschiede eine nennenswerte Effektstärke aufweisen würde.⁶² Jüngeren Schüler*innen ist es im Durchschnitt etwas wichtiger, in Sicherheit zu leben ($\rho = -,03$), anderen zu helfen ($\rho = -,10$), Neues auszuprobieren ($\rho = -,03$), das Leben zu genießen ($\rho = -,06$), sich für Schwache einzusetzen ($\rho = -,10$), andere Meinungen zu achten ($\rho = -,08$), stolz auf Deutschland zu sein ($\rho = -,04$), die Natur zu schützen ($\rho = -,17$), Recht und Ordnung zu respektieren ($\rho = -,08$) und auf eigene Wünsche zu verzichten ($\rho = -,04$). Ältere Schüler*innen hingegen möchten eher als jüngere die eigene Meinung durchsetzen ($\rho = ,03$) sowie mächtig und einflussreich werden ($\rho = ,07$).

Ähnlich verhält es sich mit dem Geschlecht. Dieses wirkt sich auf insgesamt zehn der zwölf Items signifikant aus.⁶³ Mädchen geben eher als Jungen an, in Sicherheit leben ($\rho = -,08$), anderen helfen ($\rho = -,17$), Neues auszuprobieren ($\rho = -,05$), sich für Schwache einsetzen ($\rho = -,17$), andere Meinungen achten ($\rho = -,07$), die Natur schützen ($\rho = -,13$), Recht und Ordnung respektieren ($\rho = -,09$) und auf eigene Wünsche verzichten zu wollen ($\rho = -,08$). Männliche Befragte hingegen legen etwas mehr Wert darauf als weibliche, mächtig und einflussreich zu werden ($\rho = ,16$) und stolz auf Deutschland zu sein ($\rho = ,11$).

⁶² Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁶³ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

Insgesamt sind die Effekte jedoch auch hier niedrig und somit ohne Bedeutung für den Unterrichtsalltag.

Die Hintergrundvariable „Konfession“ hat Einfluss auf zwei der vorliegenden Items.⁶⁴ Die befragten Katholik*innen geben gegenüber den befragten Protestant*innen eher an, Neues ausprobieren zu wollen ($p = ,05$) und stolz auf Deutschland zu sein ($p = ,04$). Auch hier ist die Effektstärke der Korrelation jeweils sehr gering und somit ohne praktische Bedeutung.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Im Abgleich von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe ergeben sich vier signifikante Differenzen, die jedoch sämtlich ohne nennenswerten Effekt bleiben.⁶⁵ Die Schüler*innen der älteren Jahrgänge, die den kokoRU besuchen, unterscheiden sich damit in ihrer Wertorientierung nicht von ihren Altersgenossen, die am herkömmlichen Religionsunterricht teilnehmen.

4.4.2. KOGNITIVES LEISTUNGSVERMÖGEN

Das kognitive Leistungsvermögen bildet den zweiten Indikator der personalen Ressourcen. Konkret wurden die Schüler*innen gebeten, ihre Noten in Mathematik, Deutsch und Kunst im letzten Jahreszeugnis anzugeben. Da diese Abfrage zu Schuljahresbeginn erfolgte, sollten diese Noten noch hinreichend präsent sein. Um niemanden in Verlegenheit zu bringen, hatten die Schüler*innen außerdem die Gelegenheit, die Antwort auf diese Frage zu verweigern. Man kann diskutieren, ob Noten ein angemessenes Maß für das kognitive Leistungsvermögen darstellen. In der Schule stellen sie jedoch die zentrale Bezugsgröße dar, an der dieses Vermögen gemessen wird, und sind für die Schüler*innen einfach zu handhaben. Um ein möglichst breites Maß für dieses Leistungsvermögen zu erhalten, wurden Noten aus den Bereichen mathematisch-naturwissenschaftlich (Mathematik), sprachlich (Deutsch) und musisch (Kunst) erfragt. Nach der Note in Religion wurde bewusst nicht gefragt, weil diese oft mit der individuellen Religiosität korreliert.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN

Tabelle 16: Selbstauskunft über eigene Schulleistung (W1, Untersuchungsgruppe)

	Mathematik		Deutsch		Kunst	
Note	n	%	n	%	n	%
sehr gut	1.766	17,5	1.365	13,4	2.929	29,5
gut	3.693	36,6	3.881	38,1	4.229	42,5
befriedigend	2.989	29,6	3.578	35,1	2.072	20,8
ausreichend	1.276	12,7	1.149	11,3	560	5,6
mangelhaft	309	3,0	172	1,7	99	1,0
ungenügend	52	0,5	42	0,4	54	0,5
<i>Gesamt</i>	10.085	100,0	10.187	100,0	9.943	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

⁶⁴ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁶⁵ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

Die von den Befragten angegebenen Noten für die Fächer Mathematik und Deutsch ähneln sich sehr stark (vgl. Tab. 16). Die Note „sehr gut“ wurde für das Fach Mathematik mit 18 % etwas öfter angegeben als für das Fach Deutsch (13 %), die Note „befriedigend“ hingegen umgekehrt mit 35 % öfter für Deutsch als für Mathematik (30 %). Bei der Note „gut“ unterscheiden sich beide Fächer nur marginal. In der Summe erreichen die befragten Schüler*innen damit aner kennenswerte Leistungen in beiden Fächern. Der Anteil derjenigen, die bestenfalls ein „ausreichend“ in diesen Fächern erreicht haben, liegt in Mathematik bei 16 % und in Deutsch bei 13 %.

In Kunst liegt der Notenspiegel etwas über den anderen beiden Fächern, was, für sich genommen, nicht überrascht. 30 % der Schüler*innen geben an, in diesem Fach ein „sehr gut“ attestiert bekommen zu haben, weitere 43 % ein „gut“ und 21 % ein „befriedigend“.

Abschließend sei noch angemerkt, dass nur sehr wenige Schüler*innen die Möglichkeit in Anspruch nahmen, ihre Note nicht mitzuteilen.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter wirkt sich auf die Notenverteilung in allen drei Fächern signifikant aus.⁶⁶ Je jünger die Befragten sind, desto besser sind ihre Noten in den Fächern Mathematik ($\rho = -,21$), Deutsch ($\rho = -,21$) und Kunst ($\rho = -,04$). Der Effekt des Alters auf die Notenverteilung ist in den Fächern Mathematik und Deutsch dabei mäßig, im Fach Kunst praktisch ohne Belang.

Auch das Geschlecht beeinflusst alle vorliegenden Items in unterschiedlichem Maße.⁶⁷ Für die Noten in Mathematik ($\rho = ,04$) und Deutsch ($\rho = -,15$) liegt jeweils eine niedrige Korrelation ohne praktische Bedeutung vor. Im Fach Kunst erweisen sich weibliche Schülerinnen jedoch als viel erfolgreicher als männliche Schüler ($\rho = -,34$). Dieser Effekt ist mittel.

Schließlich erweist sich die Notenverteilung als unabhängig von der Konfessionszugehörigkeit.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Zwischen den Antworten der Vergleichs- und der Untersuchungsgruppe ergeben sich zwei signifikante Unterschiede.⁶⁸ Die Schüler*innen, die der Vergleichsgruppe zugehörig sind, geben etwas häufiger an, gute Noten in den Fächern Mathematik ($\rho = -,03$) und Deutsch ($\rho = -,04$) zu erreichen. Die Effektstärke ist jeweils aber zu gering, um daraus weiterführende Schlüsse zu ziehen.

⁶⁶ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁶⁷ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁶⁸ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

4.5. DAS SOZIALE KAPITAL DER SCHÜLERSCHAFT IM KOKORU

Die letzte zu untersuchende Kategorie der unabhängigen Variablen stellt das soziale Kapital der befragten Schüler*innen dar. Dieses wurde anhand der Bildungsaspiration im Elternhaus (4.5.1.), der Anzahl dort zu findender Bücher (4.5.2.), dem musischen und sozialen Engagement (4.5.3.) und dem sozialen Netzwerk der Schüler*innen (4.5.4.) erhoben. Alle vier Variablen stellen klassische Indikatoren des sozialen Kapitals dar.

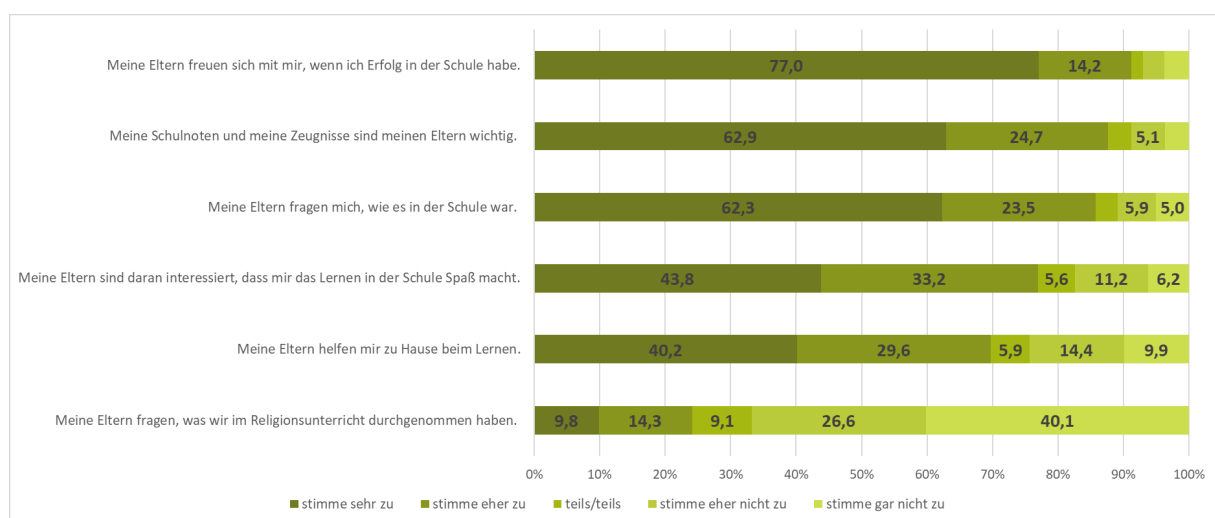
4.5.1. BILDNGSASPIRATION IM ELTERNHAUS

Ein zentrales Element des sozialen Kapitals der Schüler*innen ist die elterliche Bildungsaspiration, d.h. das Interesse der Eltern an den schulischen Leistungen ihrer Kinder. In der vorliegenden Evaluation haben wir dazu auf ein etabliertes Instrument aus der Bildungsforschung zurückgegriffen und es um ein Item zum Interesse am Religionsunterricht ergänzt.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Insgesamt fühlen sich die meisten Schüler*innen durch ihr Elternhaus unterstützt (vgl. Abb. 13). 77 % der Befragten geben an, dass ihre Eltern sich mit ihnen über schulischen Erfolg freuen, 63 % der Schüler*innen stimmen zu, dass ihren Eltern Zeugnisse und Schulnoten wichtig seien und 62 % geben an, dass ihre Eltern sie fragen, wie es in der Schule war.

Abbildung 13: Bildungsaspiration im Elternhaus (W1, Untersuchungsgruppe in %, n= 8.397)



Die Anteile der Items, dass in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler die Eltern ein Interesse daran haben, dass das Lernen in der Schule Spaß macht, und dass die Eltern zu Hause beim Lernen helfen, liegen mit knapp über 4 % zwar deutlich unter den anderen Werten, nimmt man aber die Kategorie „stimme eher zu“ mit ins Bild, sind es stets 70 % der Befragten, die in ihrer Selbsteinschätzung sagen, dass sie zu Hause in ihrem schulischen Alltag unterstützt werden.

Lediglich beim Religionsunterricht zeigt sich ein diametral anderes Bild. Hier stimmen 10 % sehr zu, dass sich ihre Eltern für das interessieren, was dort durchgenommen wird. Für weitere 14 % der Eltern gilt dies eingeschränkt. Umgekehrt geben 40 % der Befragten an, dass sich ihre Eltern gar nicht für

das interessieren, was im Religionsunterricht gemacht wird und weitere 27 % treffen auf ein sehr eingeschränktes Interesse ihrer Eltern in dieser Hinsicht.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter beeinflusst insgesamt fünf der sechs Items in signifikanter Weise.⁶⁹ In allen diesen Fällen ist das Interesse und die Unterstützung der Eltern umso größer, je jünger die Schüler*innen sind. Allerdings ergeben sich nur in zwei Fällen nennenswerte Unterschiede mit praktischer Relevanz. So helfen die Eltern jüngeren Schüler*innen deutlich häufiger als älteren beim Lernen ($p = -,25$); das konnte erwartet werden. Allerdings interessieren sich die Eltern jüngerer Befragter auch deutlich häufiger für das, was im Religionsunterricht durchgenommen wurde ($p = -,28$). In diesem Fall erklärt das Alter der Befragten immerhin 8 % der Varianz.

Das Geschlecht der Befragten zeigt ebenso wie deren Konfessionszugehörigkeit zwar den einen oder anderen signifikanten Unterschied.⁷⁰ In allen diesen Fällen sind die Differenzen aber so gering, dass sie keine praktische Bedeutung haben.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Gleiches gilt für den Abgleich von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe.⁷¹ Auch hier gibt es wenige signifikante Unterschiede, deren Effektstärke aber zu gering ist, um sich praktisch auszuwirken.

4.5.2. ANZAHL DER BÜCHER IM ELTERNHAUS

Ein weiteres Element des sozialen Kapitals der Schülerschaft stellt die Menge der zu Verfügung stehenden Bücher dar. Um auch den jüngeren Schüler*innen ein handhabbares Maß für diese Anzahl zu bieten, wurden nach der Anzahl der Regalbretter gefragt, die zu Hause voller Bücher stehen. Damit greifen wir auf ein etabliertes Maß dieses Indikators zurück.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Tabelle 17: Anzahl Bücher (W1, Untersuchungsgruppe)

Anzahl Bücher	n	%
drei und mehr Regalbretter	4.962	41,7
zwei Regalbretter	3.123	26,2
ein Regalbrett	2.195	18,4
keine/wenige	1.625	13,7
<i>Gesamt</i>	11.905	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

⁶⁹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁷⁰ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

⁷¹ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

4.962 Schüler*innen (42 %) geben an, so viele Bücher im Elternhaus anzutreffen, dass drei Regalbretter oder mehr notwendig sind, um diese aufzunehmen (vgl. Tab. 17). 3.123 Schüler*innen (26 %) zählen laut eigenen Angaben zwei Regalbretter mit Büchern, 2.195 (18 %) ein Regalbrett. Außerdem geben 1.625 Schüler*innen (14 %) an, wenige oder keine Bücher zu Hause zu haben.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Auf das vorliegende Item wirken sich alle Hintergrundvariablen signifikant aus, ohne dass eine dieser Variablen einen nennenswerten Effekt erzielen würde.⁷²

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Der Abgleich der Ergebnisse von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zeigt keinen signifikanten Unterschied.

4.5.3. MUSISCHES UND SOZIALES ENGAGEMENT

Ein drittes Element des sozialen Kapitals der Schüler*innen stellt ihr soziales und musikalisches Engagement dar. Gemessen wird es durch eine Mitgliedschaft in einem Verein bzw. einer Jugendgruppe sowie durch das Spielen eines Instruments bzw. dem Singen in einem Chor bzw. der Mitgliedschaft in einer Band.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Es fällt auf, dass mit insgesamt 8.088 Schüler*innen sich etwa doppelt so viele Befragte in einem Sportverein oder einer Jugendgruppe engagieren als in einem Chor oder einer Band (4.406; vgl. Tab. 18). Anteilig macht diese Anzahl ungefähr zwei Drittel aller Befragten aus.

Tabelle 18: Soziales und musikalisches Engagement (W1, Untersuchungsgruppe)

	Sportverein/ Jugend- gruppe		Instrument/ Chor/ Band	
	n	%	n	%
Ja	8.088	67,8	4.406	36,9
Nein	3.842	32,2	7.520	63,1
<i>Gesamt</i>	11.930	100,0	11.926	100,0

Legende: n = Anzahl; % = gültige Prozent.

Die Hintergrundvariablen beeinflussen diese Verteilungen ebenso wenig signifikant wie die Tatsache, den kokoRU zu besuchen oder nicht.

4.5.4. DAS SOZIALE NETZWERK

Das letzte Element des sozialen Kapitals bildet das soziale Netzwerk, das jedoch nur für die älteren Schüler*innen erhoben wurde. Da wir hierfür auf sechs bewährte Items der Sozialforschung zurückgegriffen haben, hätte dieses Instrument den Fragebogen für die jüngeren Jahrgänge zu kompliziert gemacht.

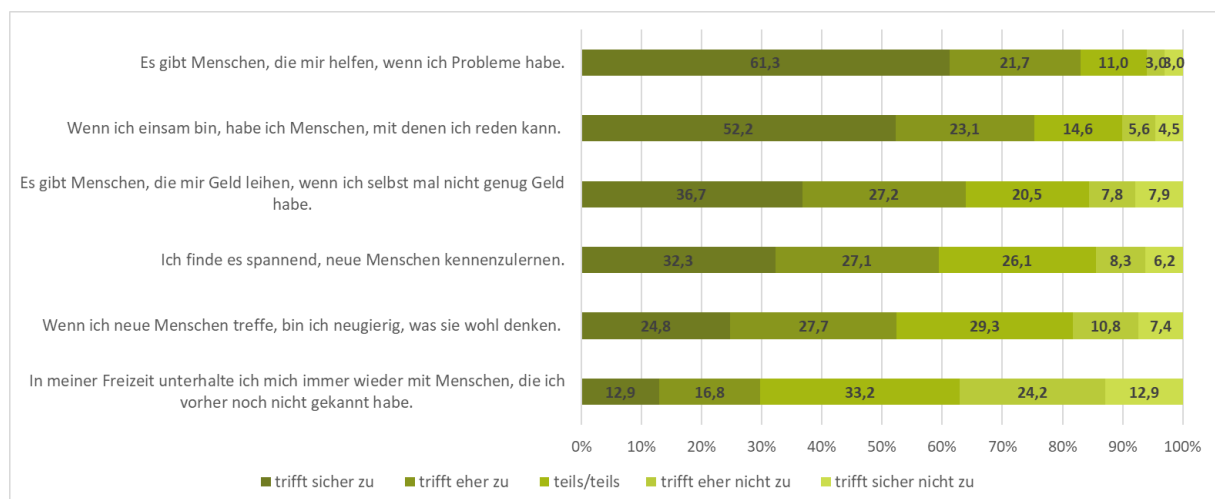
⁷² Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Gemeinhin wird bei sozialen Netzwerken zwischen dem sog. *bonding* und dem sog. *bridging* unterschieden. *bonding* beschreibt Vollzüge, die ein Netzwerk zusammenhalten und die Solidarität innerhalb eines Netzwerks steigern. Beim *bridging* geht es dagegen um Vollzüge, die den Kontakt eines Netzwerks zu anderen Netzwerken pflegen. Beim Blick auf die Verteilung der Antworten der Jugendlichen fällt auf, dass die drei Items, die für *bonding* stehen, stärker auf die Befragten zutreffen als die drei Items, die für *bridging* stehen (vgl. Abb. 14).

Am stärksten ist unter den Jugendlichen die Bekanntschaft mit Menschen ausgeprägt, die bei Problemen helfen (vgl. Abb. 14). Auf 61 % trifft das sicher zu, auf weitere 22 % eher. Auch haben 57 % der Jugendlichen sicher einen Menschen, mit denen sie reden können, und weitere 23 % wahrscheinlich. Dass diese Anteile etwas niedriger liegen, wenn es um das Ausleihen von Geld geht, konnte erwartet werden. Aber auch hier geben mehr als 60 % der Befragten an, dass diese Konstellation sicher bzw. eher auf sie zutrifft. In allen drei Fällen handelt es sich um Vollzüge, die charakteristisch sind für *bonding*, d. h. den inneren Zusammenhalt von Gruppen.

Abbildung 14: Soziales Netzwerk (W1, Untersuchungsgruppe in %, nur Ältere, n= 6.048)



Das Interesse an Menschen, die nicht zur eigenen Gruppe gehören, ist niedriger ausgeprägt (vgl. Abb. 14). 37 % finden es sicher spannend, unbekannte Menschen kennenzulernen, weitere 27 % eher spannend. Ähnlich fällt die Verteilung aus, wenn es um die Neugierde geht, was Menschen denken, die man noch nicht kennt. Nochmals deutlich niedriger sind die Anteile beim Willen, sich in der Freizeit mit unbekannten Menschen zu treffen. 18 % der Jugendlichen treffen diesen Willen sicher bei sich an, 17 % eher.

EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Beim Abgleich von Items und Hintergrundvariablen fällt auf, dass alle Items in gewisser Art und Weise von den Hintergrundvariablen beeinflusst werden, jedoch keiner der festgestellten Zusammenhänge

eine nennenswerte Effektstärke aufweist.⁷³ Am deutlichsten sind die Unterschiede noch beim Geschlecht. Weibliche Jugendliche geben etwas öfter als männliche an, dass es Menschen in ihrem Leben gibt, die ihnen bei Problemen helfen ($\rho = -,08$), sie Menschen kennen, mit denen sie bei Einsamkeit reden können ($\rho = -,09$), sie neugierig sind, was neu kennengelernte Menschen denken ($\rho = -,11$), es Menschen in ihrem Leben gibt, die ihnen Geld leihen würden ($\rho = -,10$) und es spannend finden, neue Menschen kennenzulernen ($\rho = -,13$). Aber auch hier sind die Unterschiede so gering, dass sie ohne Belang bleiben.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGS- UND VERGLEICHSGRUPPE

Beim Abgleich der Items von Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zeigen sich keinerlei signifikante Unterschiede in der Beantwortung.

⁷³ Jeweils Spearman's-Rho-Test auf Unabhängigkeit $p < ,05$.

5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Abschließend gilt es, zusammenfassend verschiedene Ergebnisse in Bezug auf die Einschätzung des kokoRU durch die Schüler*innen und deren Entwicklung darzustellen und zu diskutieren. Dazu gehen wir zuerst auf den Stand der Forschung (5.1.) und die Qualität der Daten ein (5.2.), dann auf die Struktur der Schülerschaft im kokoRU (5.3.). Es folgen die Evaluation dieser Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts durch die Schüler*innen (5.4.) und die mittelbaren Effekte des kokoRU auf die Schüler*innen (5.5.). Fazit und Ausblick runden die Diskussion der Ergebnisse ab (5.6.).

5.1. ZUM STAND DER FORSCHUNG

Wie schon in der Darstellung der Befragung der Lehrkräfte zum (koko)RU liegen auch zu diesem Forschungsbericht eine Reihe von Studien vor, in die unsere Ergebnisse eingeordnet werden können. Zu unterscheiden sind Studien, in denen es explizit um den kokoRU geht, und eher allgemein gehaltene Studien zum Religionsunterricht, für die Schüler*innen befragt wurden. Diese sollen ganz kurz benannt werden, um einen Überblick über das in den letzten Jahrzehnten bearbeitete Forschungsfeld zu geben und deutlich zu machen, welche Schwerpunkte hier jeweils gesetzt wurden.

In den 1970er-Jahren erschienen Studien von Prawdzik⁷⁴ (800 Hauptschüler*innen der 9. Klasse, 1973) und Havers⁷⁵ (330 SuS der 12. Klasse Gymnasium, 1972), denen es vor allem darum ging, die Gründe für die hohen Abmeldezahlen zu eruieren. Aus den Jahren 1987/88 liegt eine von der Deutschen Bischofskonferenz an das Allensbacher Institut in Auftrag gegebene repräsentative Umfrage unter 14–20-Jährigen vor, in der die Einschätzung des Religionsunterrichts durch Schüler*innen abgefragt wurde und vor allem Anpassungsprobleme des Religionsunterrichts an die Schülerschaft in Bezug auf deren Interesselosigkeit an religiösen Themen herausgearbeitet wurde. Neben verschiedenen, teils kleineren regionalen Studien (z.B. von Ritter 1994 in Bayern⁷⁶; Hanisch/Pollack 1994 in Sachsen⁷⁷; Wermke 2003/4 in Sachsen⁷⁸; Böhm/Schnitzler 2008 in Baden-Württemberg⁷⁹; Domszen/Lütze 2010 in Sachsen-Anhalt⁸⁰; Pohl-Patalong u.a. 2017 in Schleswig -Holstein⁸¹; Kantar Emnid für Bayern 2017⁸²;

⁷⁴ Prawdzik, Werner (1973), Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler. Eine empirische Untersuchung auf der 9. Klasse Hauptschule in München. Zürich.

⁷⁵ Havers, Norbert (1972), Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Faches. Eine empirische Untersuchung. München.

⁷⁶ Ritter, Werner (1994), Besser als sein Ruf. Gute Noten für den Religionsunterricht, in: Evangelische Kommentare 27 (5), 274–277.

⁷⁷ Hanisch, Helmut / Pollack, Detlef (1997), Religion - ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern. Stuttgart.

⁷⁸ Wermke, Michael (2006), Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler. Jena.

⁷⁹ Böhm, Uwe / Schnitzler, Manfred (2008), Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8. Stuttgart.

⁸⁰ Domszen, Michael / Lütze, Frank (2010), Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt. Leipzig.

⁸¹ Pohl-Patalong, Uta / Boll, Stefanie / Dittrich, Thorsten / Lüdtke, Antonia / Richter, Claudia (2017), Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schüler*innen. Stuttgart.

⁸² KantarEmnid (2017), Religionsunterricht in Bayern, https://www.rupre.uni-erlangen.org/pdfs/ergebnisbericht_religionsunterricht-bayern.pdf (letzter Abruf: 24.08.2021). Hier wurden allerdings repräsentativ (!) 1000 Personen ab 18 Jahren

Schwarz 2019 in Bayern⁸³), hat Anton A. Bucher 1998/1999 in einer größeren Studie 7000 katholische Schüler*innen in vier ausgewählten Regionen befragt und kommt zu seiner These, dass es von der religiösen Sozialisation der Schüler*innen abhängt, wie positiv sie den Religionsunterricht einschätzen (hohe Korrelation zwischen religiöser Selbsteinschätzung, Zustimmung zu christlichen Glaubensinhalten und der Effizienz des Religionsunterrichts)⁸⁴; das zeigt wiederum das Problem mit der heterogenen Schülerschaft auf. Darüber hinaus liegen Befragungen zu besonderen Organisationformen wie z.B. dem Hamburger Modell vor.⁸⁵

Die aktuellen Befragungen von Schüler*innen seit ca. 2010 erfassen fast durchgängig religiöse Sozialisation, Gründe für den Besuch des Religionsunterrichts, Bewertung der Inhalte und der Methoden des Religionsunterrichts, die Beziehungsebene im Religionsunterricht bzw. die Rolle der Lehrkraft, nicht-religiöse Schüler*innen, Chancen und Schwierigkeiten im Umgang mit Vielfalt, Zukunftsvisionen für den Religionsunterricht u.a. Die meisten arbeiten quantitativ, wenige mit qualitativen Ergänzungen (z.B. Pohl-Patalong u.a. 2017). Die Fragen nach der Einschätzung von kokoRU spielen in diesen Studien außer bei Pohl-Patalong eigentlich keine Rolle. Sie beziehen sich eher neben den oben genannten Aspekten auf das Binnengeschehen des Religionsunterrichts im jeweiligen Bundesland (erinnerte Themen und biblische Geschichten, verwendete und priorisierte Methoden und Medien, Anforderungsniveau, Lerngruppengefühl u.a.).

Die nun vorgestellten Studien befassen sich explizit mit dem kokoRU und sollen, soweit möglich, mit den Daten der vorliegenden Befragung verglichen werden.

In den Untersuchungen zum kokoRU wird in den älteren Studien⁸⁶ vor allem qualitativ gearbeitet, wobei aber gerade bei jüngeren Schüler*innen aus der Grundschule die Problematik dieser Erhebungsart klar markiert wird:

„Eine naheliegende Möglichkeit, etwas über die Veränderungen bei den Kindern zu erfahren, kann in direkten Nachfragen bei den Kindern gesehen werden. Wie nehmen die Kinder sich in dieser Hinsicht selber wahr? Diese Möglichkeit erwies sich in den Gesprächen mit den Kindern jedoch als wenig weiterführend. Kaum ein Kind konnte beispielsweise etwas darüber sagen, ob und wie sich seine Meinung über die jeweils andere Konfession im Laufe des Schuljahrs verändert hat. In vielen Fällen blieb diese Frage überhaupt unbeantwortet, sodass sie bei weiteren Gesprächen übergangen wurde.“⁸⁷

(neben Angaben zu individuellen Erfahrungen und Einstellungen zu Religion) zu ihren (zumeist) zurückliegenden Erfahrungen mit dem eigenen Religionsunterricht befragt. Dabei wurden der Beliebtheitsgrad, die Anerkennung von RU als ordentliches Lehrfach, der Beitrag des Religionsunterrichts, die Gefühle zum erlebten Religionsunterricht etc. erfasst.

⁸³ Schwarz, Susanne (2021), SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen. Stuttgart.

⁸⁴ Bucher, Anton (2001), Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart.

⁸⁵ Ipgrave, Julia / Knauth, Thorsten / Körs, Anna / Vieregge, Dörthe / Von der Lippe, Marie (2018) (Hg.), Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education. Münster i.W.; Knauth, Thorsten (2009), Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg. In: Josza, Dan-Peter u.a. (2009) (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas. Münster i.W., 35-103.

⁸⁶ Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (2002), Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i.Br.; Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Conrad, Jörg / Gronover, Matthias (2006), Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg i.Br.; Kuld, Lothar / Schweitzer, Friedrich / Tzscheetzsch, Werner / Weinhardt, Joachim (2009) (Hg.), Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Stuttgart.

⁸⁷ Schweitzer / Biesinger, 2002, [Fn. 86], 55.

Dennoch zeigt die erste Untersuchung zum kokoRU in Baden-Württemberg von 2002, bei der 110 Interviews mit Grundschulkindern der 1. und 3. Klasse am Anfang und am Ende des Schuljahrs geführt und ausgewertet wurden, dass sich im Verlauf des kokoRUs eine präzisere *Vorstellung von Konfession* entwickelt. Die Autoren stellen hier die

„deutlichste Veränderung zwischen den von uns in Klasse 1 und Klasse 3 sowie am Anfang und am Ende des Schuljahrs befragten Kindern im Blick auf den Umgang mit den Begriffen ‚evangelisch‘ und ‚katholisch‘ [fest]. Waren die Kinder besonders zu Beginn von Klasse 1 im Umgang mit diesen Begriffen, soweit diese überhaupt bekannt waren, sehr unsicher, so kann im Blick auf die Gespräche am Ende des dritten Schuljahres von einer selbstverständlichen Verwendung dieser Begriffe gesprochen werden [...]. Zugleich können diese Begriffe nun auch erläutert werden, wobei die Kinder auf äußerlich wahrnehmbare Merkmale oder Handlungen wie Erstkommunion, Firmung und Konfirmation verweisen.“⁸⁸

Kritisch fragen die Autoren allerdings selbst an, ob solche Veränderungen unbedingt als Wirkung des konfessionell-kooperativen Unterrichts gesehen werden müssen oder nicht genauso gut die allgemeine kognitive, soziale und religiöse Entwicklung diese Veränderungen bedingt. Dann würde ein konfessioneller Religionsunterricht zu ähnlichen Ergebnissen führen, was man mit Hilfe von Vergleichsgruppen hätte herausfinden können.

Der Modellversuch kokoRU in Baden-Württemberg wurde nicht nur qualitativ durch Gespräche mit Schüler*innen bzw. Beobachtung von Unterricht und Unterrichtsnachgesprächen untersucht, sondern 2009 auch quantitativ durch eine Fragebogenaktion von 766 Lernenden sowohl an Grundschulen (36 %), Hauptschulen (14 %), Realschulen (21 %), als auch an Gymnasien (28 %).⁸⁹ Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass das *konfessionsbezogene Wissen* (z.B. zum evangelischen bzw. katholischen Glaubensweg) bei Hauptschülerinnen und -schülern im kokoRU nicht durchgängig besser ist als das der Personen an Vergleichsschulen und dass oft schon große Schwierigkeiten darin bestehen, konfessionsbezogene Aufgabenstellungen überhaupt zu verstehen.⁹⁰ Ein anderes Bild bezüglich der Entwicklung von Wissen um konfessionelle Besonderheiten durch den kokoRU zeigt sich in der Realschule und am Gymnasium: Hier stellt sich die Fähigkeit, Einrichtungsgegenstände einer evangelischen bzw. einer katholischen Kirche zuzuordnen bzw. konfessionelle Besonderheiten und Gemeinsamkeiten anzugeben, bei den Personen der Vergleichsgruppe eindeutig als schlechter dar als bei den Modellschülerinnen und -schülern.⁹¹ Auch in Bezug auf die *Begründung konfessioneller Präferenzen* können die Schüler*innen im Gymnasium „mehr Stellung beziehen als Schülerinnen und Schüler an den Vergleichsschulen“. ⁹²

Das Klischee, dass „der katholische Glaube mehr dem Gefühl, der evangelische mehr dem Verstand Raum gebe [...], wird von der hier befragten Schülerkohorte offensichtlich nicht geteilt. Die Mehrheit der evangelischen und katholischen Schüler*innen an Modellschulen und Vergleichsschulen (durchweg über 70 %) lehnt diese Zuschreibungen ab.“⁹³

⁸⁸ Schweitzer / Biesinger, 2002, [Fn. 86], 55f.

⁸⁹ Kuld / Schweitzer / Tzscheetzsch / Weinhardt, 2009, [Fn. 86]: Fragebogen, S. 232-240. Zur Konzeption und zur Stichprobe, S. 94ff.

⁹⁰ Kuld / Schweitzer / Tzscheetzsch / Weinhardt, 2009, [Fn. 86], 108f.

⁹¹ Kuld / Schweitzer / Tzscheetzsch / Weinhardt, 2009, [Fn. 86], 117ff.

⁹² Kuld / Schweitzer / Tzscheetzsch / Weinhardt, 2009, [Fn. 86], 126f.

⁹³ Kuld / Schweitzer / Tzscheetzsch / Weinhardt, 2009, [Fn. 86], 128.

Ein relativ großes Gewicht kommt den Lerneffekten in der niedersächsischen Befragung von Lehrkräften des kokoRU von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch (2016) zu, die sich vor allem auf Fragebogendaten mit in der Regel fünfstufigen Antwortskalen stützt. Die Autoren können zeigen, dass die Verbesserung des Wissens von Schüler*innen nach Ansicht der Lehrkräfte von Thema zu Thema variiert: Einen Lernzuwachs diagnostizieren die Lehrpersonen vor allem bei den Themen *Reformation, Konfirmation bzw. Kommunion, Eucharistie und Abendmahl*, weniger jedoch bei den Themen *Kirche und Amt, Heilige und Maria, Buße und Beichte* und den *Sakramenten*. Die Ziele, die der kokoRU erreicht, sind laut Auskunft der Befragten die Förderung von a) allgemeinen Wertvorstellungen, b) einer christliche Grundbildung, c) einer ökumenischen Dialogfähigkeit, d) des Gemeinsamen der Konfessionen, e) des Gemeinsamen der Religionen, f) gemeinschaftlichem Feiern und g) dem Abbau von Vorurteilen (ebd., S. 67). Konfessionell-kooperatives Lernen ist in Niedersachsen, so die Autoren, vor allem in ökumenische Ziele eingebunden. Damit werde aber ein ökumenisches Bewusstsein angestrebt, statt konfessionskundliches Wissen vermittelt.⁹⁴

Auch Gennerich, Kabisch & Woppowa⁹⁵ haben in ihrer Studie zum kokoRU in Hessen (2021, im Erscheinen) dezidiert Wirkungen der konfessionellen Kooperation aus der Selbstwahrnehmung der Schüler*innen (n = 368) mit Hilfe eines Fragebogens erkundet, ohne dass hier eine Vergleichsgruppe aus dem herkömmlichen Religionsunterricht herangezogen wurde oder die Angaben durch Tests oder Beobachtung geprüft worden wären. Aus dieser Befragung wird deutlich, dass sich nur eine sehr kleine Gruppe von Schüler*innen durch die konfessionelle Kooperation überfordert sieht (10 %) oder sie als „Durcheinander“ der Konfessionen erlebt (15 %). Mit Blick auf den wahrgenommenen Lerneffekt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts sind 63 % der Schüler*innen im Rückblick auf den erlebten kokoRU der Meinung, dass sie die *andere* Konfession besser kennen gelernt hätten, und 71 % geben an, dass sie die *eigene* Konfession besser kennen gelernt hätten. Allerdings ergänzen die Autoren der Studie, dass sich das „bessere Kennenlernen“ jedoch nur partiell in positiveren Bewertungen der anderen (43 %) und der eigenen Konfession (48 %) niederschläge. Damit könne begründet werden, dass das Modell des kokoRUs nicht auf konfessionelle Bindungen ziele, sondern auf eine ergebnisoffene konfessionelle Bildung.

Innovativ im Feld der Evaluierung konfessionell-kooperativen Lernens ist der Bezug zur Lebensorientierung, die in der vorliegenden Studie anhand des Schwartzschen Wertekreises erfolgt.⁹⁶ Diese Analyse zeigt, dass den Befragten mit einer hedonistischen Wertorientierung am kokoRU besonders der Erhalt des Klassenverbandes gefällt, während sich Schülerinnen und Schüler mit statusorientierten Werten tendenziell eher durch konfessionell-kooperatives Lernen überfordert fühlen (ebd., S. 48-49). Die größte Zustimmung erfährt der kokoRU durch Befragte mit prosozial-traditionellen Werten. Diese Schülerinnen und Schüler geben auch am häufigsten an, durch diese Organisationsform kon-

⁹⁴ Gennerich, Carsten / Mokrosch, Reinhold (2016), Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht. Stuttgart, 72.

⁹⁵ Gennerich, Carsten / Kabisch, David / Woppowa, Jan (2021), Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen. Stuttgart.

⁹⁶ Gennerich u.a. 2021, [Fn.95], 43-46. Die Psychologen Shalom H. Schwartz und Wolfgang Bilsky haben in den 1980er Jahren die Frage gestellt, ob es so etwas wie globale Werte gibt, welche alle Menschen gemeinsam haben. Das Ergebnis ist ein heute oft zitiertes Wertemodell, das in unterschiedlichen empirischen Untersuchungen verwendet wird, um die Werte der Proband*innen erheben und mit anderen abgefragten Items korrelieren zu können.

fessionellen Religionsunterrichts die eigene Konfession besser kennen gelernt zu haben und ihrer bewusster geworden zu sein. Das Kennenlernen der anderen Konfession wird vor allem von Befragten betont, die Werte des Universalismus und der Selbstentfaltung zeigen (ebd.).

Fasst man die vier vorliegenden Studien zusammen, scheint der kokoRU vor allem bei leistungsstärkeren Schüler*innen (Gymnasialgruppe) zu einem etwas differenzierteren Wissen über beide Konfessionen zu führen. Sofern die entsprechenden kommunikativen Kompetenzen vorliegen, könnte sich das auch in einer differenzierteren Ausdrucksweise im Gespräch über den Glauben ausdrücken. Wirkungen auf das Verhältnis zur eigenen Konfession werden dagegen nur sehr vereinzelt festgestellt.

5.2. ZUR QUALITÄT DER DATEN

Die vorliegende Studie ist, wie bereits auch eine der ersten Studien zum kokoRU (Schweitzer / Biesinger, 2002) im Prä-Post-Design angelegt: Die Schüler*innen wurden zum Schuljahresbeginn befragt, um die Lernausgangslage zu bestimmen, und dann nochmals zum Schuljahresende, um aus den Veränderungen zur Lernausgangslage mögliche Effekte dieser Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts abzuleiten. Auch für diese Studie gilt die Mahnung Friedrich Schweitzers und Albrecht Biesingers, dieses Design nicht mit einer klassischen Interventionsstudie zu verwechseln:

„Bei einer solchen, in der pädagogischen Psychologie beispielsweise zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durchgeführten Interventionsstudie wird in der Regel ein besonderes Unterrichtsangebot oder -programm (sog. ‚treatment‘) eingesetzt [...]. Im Anschluss daran wird überprüft, wie sich dieses Angebot auf Kinder oder Jugendliche auswirkt. Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sind schon die Voraussetzungen für eine solche Untersuchung nicht gegeben. Der entsprechende Unterricht lässt sich nicht auf eine klar eingegrenzte Intervention beschränken. [...] Vielmehr stellt dieser Unterricht einen Komplex von Aspekten dar, die mit Vorsicht und Sorgfalt auszuloten sind.“⁹⁷

Um dieser gebotenen „Vorsicht und Sorgfalt“ Rechnung zu tragen, wurde die vorliegende Studie so angelegt, dass sie die indirekten Effekte des kokoRU erfasst. Die Ausgangsthese lautet somit:

Die Tatsache, dass jemand einen Religionsunterricht besucht, in dem die Konfessionalität von Christentum und Glaube eine besondere Rolle spielt, bewirkt eine größere Aufmerksamkeit für derartige Phänomene auch im Alltag, sodass konfessionsbezogene Phänomene von den Teilnehmenden am kokoRU stärker wahrgenommen werden als von denjenigen, die den herkömmlichen Religionsunterricht besuchen.

Wir haben also nicht gefragt, was im kokoRU gelernt wird, sondern danach, wie konfessionsbezogenes Allgemeinwissen und konfessionsspezifische Präferenzen dadurch beeinflusst werden, dass ein*e Schüler*in den kokoRU besucht. Wir haben also nicht angenommen, dass evtl. Veränderungen ausschließlich durch den kokoRU verursacht werden, sondern *auch* durch diesen. Damit sollte der immer noch zutreffenden Bemerkung Rechnung getragen sein, dass es nicht möglich ist, den Einfluss außerschulischer Faktoren während eines ganzen Jahres zu kontrollieren“.⁹⁸ In diesem Sinn stellt der kokoRU durch sein spezifisches didaktisches Setting durchaus ein „Treatment“ im obigen Sinn dar, ohne das angenommen wird, dass dieses Treatment monokausal auf gefundene Aspekte wirkt. Mehr

⁹⁷ Schweitzer / Biesinger, 2002, [Fn. 86], 53f.

⁹⁸ Schweitzer / Biesinger, 2002, [Fn. 86], 54.

noch: Unter dieser Prämisse stellt die vorliegende Studie vollumfänglich ein *Randomized Controlled Field Trial*, d.h. einen randomisierten kontrollierten Feldversuch dar; denn alle Lerngruppen in Nordrhein-Westfalen, in denen im Schuljahr 2019/20 kokoRU erteilt wurde, hatten die gleiche Chance an der Evaluation teilzunehmen.⁹⁹

Dieses Design wurde in der vorfindlichen Studie durch die Corona-Situation massiv beeinflusst. Die Konsequenzen auf die Stichprobe haben wir oben beschrieben. Dort wurde auch begründet, warum wir in diesem Bericht mit drei Stichproben gerechnet haben. Hier soll kurz die Reichweite der Befunde abgeschätzt werden, welche auf der Grundlage der einzelnen (Teil-)Stichproben möglich ist.

- W1: Mit fast 13.000 Befragten schöpft der Prä-Test die Grundgesamtheit der am kokoRU beteiligten Schüler*innen hinreichend gut aus. Der Fragebogen für die älteren Jahrgänge scheint angemessen gewesen zu sein, zumindest erreichten uns keinerlei Klagen in dieser Hinsicht. Probleme vor Ort mit dem online-Format wurden mit klassischen *paper&pencil*-Fragebögen gelöst. Der Fragebogen für die jüngeren Jahrgänge war tendenziell anspruchsvoll, was insbesondere in Lerngruppen an sog. „Brennpunktschulen“ zu Problemen beim Ausfüllen geführt hat. Sie wurden in der Regel durch die Lehrpersonen vor Ort kompensiert. Auch hier wurden klassische *paper&pencil*-Fragebögen angeboten, wenn vor Ort kein Ausfüllen per Internet möglich war. Demnach bilden die Daten aus W1 die Grundgesamtheit der Schüler*innen sehr gut ab.
- W2: Der Post-Test wird diesem Anspruch nicht mehr gerecht. Ausschlaggebend dürfte hierfür vor allem die Tatsache sein, dass diese Erhebung im Home-Schooling stattfinden musste: Statt über die Schulleitung wurden die Religionslehrpersonen des kokoRU über die Fortbildungsinstitute direkt gebeten, das Ausfüllen des Post-Test als Hausaufgabe im Religionsunterricht zu stellen. Dieses Szenario dürfte in mindestens dreifacher Hinsicht selektiv wirken: Erstens ist nicht mehr sichergestellt, dass prinzipiell alle Lehrpersonen, die kokoRU erteilen, die Anfrage auch erhalten haben. Angeschrieben werden konnten nur diejenigen, deren Adresse durch die Teilnahme an Fortbildungen bekannt war. Zweitens ist damit zu rechnen, dass nur noch die Schulen teilnehmen konnten, bei denen Religionsunterricht im Home-Schooling erteilt wurde und es in dieser Teilstichprobe vor allem die motivierten Kolleg*innen waren, die eine derartige Hausaufgabe tatsächlich gestellt haben. Drittens liegt es nahe, dass es vor allem die motivierten Schüler*innen waren, die auf diesen Aufruf reagiert haben. Auch wenn sich also die Verteilungen in der Untersuchungsgruppe in W2 nur marginal von denen in W1 unterscheiden, können die Befunde nicht ohne Weiteres verallgemeinert werden.
- W1&2: Diese Stichprobe erfasst Schüler*innen, von denen die Ergebnisse von t_1 und t_2 vorliegen und (!) anhand des verwendeten Codes zugeordnet werden konnten. Sie ist eine echte Teilmenge von W2, steht somit unter demselben Vorbehalt. Allerdings entwickelt die Prämisse, dass sich hier vor allem die motivierten Schüler*innen aus den Schulen bzw. Lerngruppen finden, in denen der kokoRU besonders ernst genommen wird, eine gewisse hermeneutische Kraft: Alle beobachteten Effekte gelten für den Fall, dass im kokoRU Ernst gemacht wird und sich die Schüler*innen darauf einlassen. Diese Teilstichprobe ist sehr wahrscheinlich so zugeschnitten, dass sie Indizien dafür liefert, was möglich ist, wenn der kokoRU im Sinn seines didaktischen Konzepts erteilt und von den Schüler*innen angenommen wird.

⁹⁹ Boruch, Robert (2003), Randomized Field Trials in Education. In: Kellaghan, Thomas / Stufflebeam, Daniel (2003) (Eds.), International Handbook of Educational Evaluation. Dordrecht.

5.3. ZUR EVALUATION DES KOKORU DURCH DIE SCHÜLER*INNEN

Bei den Schüler*innen lag der Schwerpunkt der Auswertung auf der Evaluierung des kokoRU. Hierbei wird unterschieden zwischen kokoRU-spezifischen Lernerfahrungen (5.3.1.), der Wahrnehmung des kokoRU als „safe space“ (5.3.2.), der Einschätzung der Positionalität der Lehrkraft durch die Schüler*innen (5.3.3.), ihrem Bewusstsein für Konfessionalität (5.3.4.) und ihren Prioritäten für verschiedene Organisationsformen des Religionsunterrichts (5.3.5.).

5.3.1. KOKORU-SPEZIFISCHE LERNERFAHRUNGEN

Standpunktfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Dialogfähigkeit sind Kompetenzen, die innerhalb des didaktischen Settings des kokoRU eine besondere Bedeutung haben.¹⁰⁰ Deutlich wurde, dass die Befragten sich vor allem *an solche Aktivitäten erinnern, die sich auf die Standpunktfähigkeit beziehen* (vgl. Abb. 2). Solche, die einen Dialog oder einen Perspektivenwechsel einfordern, kommen dagegen nach der Aussage der Schüler*innen viel seltener vor. Wenn wir davon ausgehen, dass erinnerte Erfahrungen zumindest im Durchschnitt einer so großen Proband*innen-gruppe tatsächlich das reale Unterrichtsgeschehen widerspiegeln, lässt dieser Befund Rückschlüsse auf das Geschehen im erteilten kokoRU zu. Zuerst fällt auf, dass die Wahrheitsfrage in der Wahrnehmung der Schüler*innen kaum verhandelt wird. Die Daten geben keinen Aufschluss darüber, ob dieser zurückhaltende Umgang mit der Wahrheitsfrage eine Reaktion darauf ist, dass heutige Schüler*innen Religionen eher als gleichgültig gegenüberstehen, aber sie eben auch als gleichwertig erachten, oder ob sich hier die theologische Position der Lehrpersonen selbst niederschlägt. Vermutungen allerdings, der kokoRU trage zu einer Rekonfessionalisierung bei und untergrabe ökumenische Bemühungen, finden in diesen Daten keinen Anhalt.

Insofern der konfessionelle Perspektivenwechsel, z.B. das Vertreten einer anderen Position in einer Diskussion, eine sehr anspruchsvolle Aufgabe darstellt, liegt es nahe, dass derartige Übungen von den Lehrkräften nur sehr gezielt eingesetzt werden. Allerdings könnte man dann vermuten, dass mit zunehmendem Alter der Schüler*innen auch die Häufigkeit derartiger Übungen ansteigt. Das ist ausweislich der Daten aber nicht der Fall, das Alter ergibt hier keine signifikanten Unterschiede. Im Gegenteil zeigt sich eher der umgekehrte Effekt: Häufiger berichten die jüngeren Schüler*innen davon, dass sie von ihrem Glauben erzählt, ihren Glauben begründet und die Wahrheitsfrage diskutiert haben. Das mag vielleicht daran liegen, dass das Interesse an religiösen Fragen kontinuierlich mit dem Alter der Schüler*innen abnimmt, folglich solche Diskussion im Klassenraum nur bedingt gelingen und deshalb von den Lehrkräften als Methode nicht mehr so häufig herangezogen werden. Denkbar ist aber auch, dass die Ergebnisse stark von digitalen Lernformaten im Corona-Jahr beeinflusst sind, bei denen es einfacher ist, die Positionen abzufragen, als Positionen miteinander ins Gespräch zu bringen oder sich über die Wahrheitsfrage auszutauschen. Solche Austauschprozesse sind schon im mündlichen Gespräch schwierig, in der Verschriftlichung für nicht-gymnasiale Lerngruppen wohl kaum möglich.

Vergleicht man diese Befunde mit denen anderer zum kokoRU, korrespondieren sie mit deren Ergebnissen darin, dass diese Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts vor allem zu einem

¹⁰⁰ Woppowa, Jan (2015), Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Braunschweig, 11-15.

gesteigerten Wissen über beide Konfessionen führt. Sämtliche Lernerfahrungen, die überdurchschnittlich häufig berichtet wurden, ermöglichen es, derartiges Wissen zu erwerben.

5.3.2. WAHRNEHMUNG DES KOKORU ALS „SAFE SPACE“

Die TIMMS-Studie 2007 hat den Zusammenhang von Klassenklima und naturwissenschaftlicher Kompetenz für den naturwissenschaftlichen Unterricht deutlich herausstellen können. Sofort einsichtig ist, dass dieser Zusammenhang für Fächer, in denen es um persönliche Fragen und Haltungen geht, sicherlich eine noch bedeutendere Rolle spielt. Erfreulicherweise zeigen die Antworten der Schüler*innen in unserer Befragung, dass sich die Lehrpersonen im kokoRU mehrheitlich um einen fairen Umgang kümmern (vgl. Abb. 3: 81 % sagen, dass es ihrer Lehrkraft wichtig ist, dass man ehrlich zueinander ist, und dass sie aufpasst, dass niemand schlecht über Mitschüler*innen spricht). Negative Erfahrungen, die dazu führen könnten, dass die Bereitschaft, offen über den eigenen Glauben zu sprechen, nicht mehr gezeigt wird, machen „nur“ etwa 10 % der Befragten. Bei jüngeren Schüler*innen ist die Einschätzung einer sicheren Lernatmosphäre stärker ausgeprägt als bei den älteren. Obwohl der Anteil derer klein ist, die darüber klagen, dass sie sich atmosphärisch im Religionsunterricht nicht wohlfühlen und damit wohl auch nicht bereit sind, über religiöse Fragen ins persönliche Gespräch zu kommen, muss dennoch im Blick bleiben, dass das im Durchschnitt 2–3 Schüler*innen pro Klasse, bzw. eine von zehn ganzen Klassen betrifft.

In der Studie aus Schleswig-Holstein zum multi-perspektivischen Religionsunterricht gehen einige Fragen in eine ähnliche Richtung: Hier geben sogar 98,3 % der Befragten an, dass verschiedene religiöse Meinungen von der Lehrkraft respektiert werden; 97,6 % sagen, dass unterschiedliche religiöse Meinungen auch unter den Schüler*innen respektiert werden.¹⁰¹ Auch dass die Stimmung z.B. durch religiöse Konflikte im Religionsunterricht schlechter sein soll als in anderen Fächern, verneinen 90,4 % der Schüler*innen.¹⁰² Aus der bayrischen Befragung von Schwarz (2021) wird ebenfalls deutlich, dass sich mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen im Religionsunterricht wohlfühlt ($M = 3,6$ auf einer 5-stufigen Skala). Je kritischer die Orientierung zum Gottesglauben allerdings ist, desto weniger wohl fühlen sich die Schüler*innen.¹⁰³

Wir können damit festhalten, dass der Religionsunterricht im Allgemeinen als Fach angesehen wird, in dem man keine Angst haben muss, und dass dies für den in NRW erteilten kokoRU fast durchgängig auch zutrifft.

¹⁰¹ Pohl-Patalong u.a., 2017, [Fn. 81], 271.

¹⁰² Pohl-Patalong u.a., 2017, [Fn. 81], 271.

¹⁰³ Schwarz, 2021, [Fn. 83], 251f.

5.3.3. EINSCHÄTZUNG DER POSITIONALITÄT DER LEHRKRAFT

Schon bei der Befragung der Eltern, der Schulleitungen und der Lehrkräfte war die Zustimmung zur Positionalität der Lehrkräfte erstaunlich hoch. Als Grenze wurde dort deutlich das Überwältigungsverbot markiert („Die Lehrperson will von ihrem eigenen Glauben überzeugen“). Das wird auch in dieser Befragung von mehr als zwei Drittel der Schüler*innen (67 %) abgelehnt, und weniger als 10 % befürworten ein solches Verhalten.

Der kokoRu lebt faktisch davon, dass die Lehrperson als ein zentraler Ankerpunkt sogenannter konfessionell authentischer Erfahrungen Position bezieht; daher ist es ein erfreuliches Ergebnis, wenn die Schüler*innen diese Positionalität offensichtlich anerkennen und damit eigentlich sogar mehrheitlich erwarten. Etwa zwei Drittel geben an, dass sie es gut finden, wenn die Lehrperson sagt, sie glaube an Gott, und sie begrüßen es, wenn die Lehrperson die Unterschiede zwischen Evangelischen und Katholischen deutlich macht. Nach der Bewertung von Unterrichtsformen gefragt, die reale religiöse Gestaltungselemente wie das Beten, Singen und Meditieren aufnehmen, sind die Anteile von Zustimmung, Unentschlossenheit und Ablehnung allerdings weitgehend ausgeglichen. Ein solches Ergebnis zur Bewertung einer Positionalität der Lehrkräfte im (koko)RU zeigt, dass die Schülerschaft weitgehend einverstanden ist mit einem Modell von Religionsunterricht, bei dem die Lehrkräfte nicht nur neutral über Inhalte informieren, sondern ihre Position in einem persönlichen Glaubenskontext präsentieren. Allerdings endet diese Offenheit für viele dort, wo sie selbst in eine solche Praxis hineingenommen werden.

Dass es hier einen gewissen Alterseffekt gibt, konnte erwartet werden. Dass er sich gerade bei den sog. performativen, d.h. religiös-gestalterischen Elementen wie z.B. Beten und Segnen deutlich zeigt, unterstreicht u.E., wo zumindest ein Teil der Jugendlichen für sich die Grenze einer religiösen Übergriffigkeit zieht. Vor diesem Hintergrund sollte sorgfältig bedacht sein, wie viel Performativität – explizit religiöse Gestaltungselemente – der kokoRU (und da das Antwortverhalten in der Vergleichsgruppe analog ausfällt, eigentlich auch der herkömmliche Religionsunterricht) in älteren Jahrgängen anbieten sollte. In der Studie aus Schleswig-Holstein geben schon 83,6 % der Befragten an, dass sie nie, 8,9 %, dass sie selten beten, meditieren oder segnen im Religionsunterricht praktizieren; nur 3,2 % tun das oft.¹⁰⁴ Deutlich wird hier möglicherweise die Schwierigkeit, dass solche Formen mit Vorbehalten auf Schülerseite behaftet sind und, im Klassenverband und damit in großer konfessioneller Streuung unterrichtet, kaum sinnvoll sind und zumindest in Schleswig-Holstein (deshalb) so gut wie nicht mehr in den Klassen 6 – 13 vorkommen.

5.3.4. BEWUSSTSEIN FÜR KONFESSIONALITÄT

Ein zunächst irritierender Befund ist, dass die Schüler*innen am Anfang des Schuljahres, also zum Befragungszeitraum t_1 , zu höheren Anteilen (meinen zu) wissen, welche Konfession ihre Mitschüler*innen und die Lehrkraft haben, als dies am Ende des Schuljahres der Fall ist. Dieser Befund kann damit erklärt werden, dass die Schüler*innen nur knapp ein halbes Jahr regulären kokoRU erlebt haben, bevor sie bis fast ans Ende des Schuljahres im Home-Schooling waren und somit der direkte Kontakt und Austausch weitgehend fehlte, bzw. der Religionsunterricht häufig ganz entfallen ist. Vielleicht ist es aber auch nur so, dass sich am Beginn des Schuljahres die Lerngruppe finden muss und

¹⁰⁴ Pohl-Patalong u.a., 2017, [Fn. 81], 268.

damit auch die Frage, welcher Konfession die Mitschüler*innen und die Lehrkraft angehören, expliziter gestellt wird als im Laufe des Schuljahres, sodass diese Verhältnisse als geklärt gelten. Außerdem ist immer in Rechnung zu stellen, dass der Zusammenhang zwischen W1 und W2 eher lose ist. Konzentriert man sich auf die gematchten Daten, sieht die Bilanz besser aus; denn hier sind es nur 25 %, die sich bei der Konfessionalität der Mitschüler*innen verschlechtern und 33 % bei der Konfessionalität der Lehrpersonen.

Der Vergleich zur Studie aus Schleswig-Holstein, bei der die Schüler*innen (viel) besser wissen, welcher Konfession die Lehrkraft angehört (83 % sagen, dass sie es wissen¹⁰⁵) könnte die Corona-Hypothese bestätigen. Die Differenz könnte aber auch schlicht durch die unterschiedliche Fragestellung bedingt sein, denn in dieser Evaluation wurde nach der Kenntnis der Konfessionszugehörigkeiten in der gesamten Fachschaft Religion gefragt.

5.3.5. PRÄFERIERTE ORGANISATIONSFORM DES RELIGIONSUNTERRICHTS

In der Befragung wurden auch die Prioritäten der Lernenden für (vier) mögliche Formen des Religionsunterrichts erhoben. Unterschieden wurde zwischen dem konfessionellen Religionsunterricht („nur evangelische oder nur katholische Schüler jeweils getrennt in einer Klasse“), dem kokoRU („die evangelischen und die katholischen Schüler zusammen in einer Klasse“), Religion im Klassenverband („alle Schüler deiner Klasse, wie auch in Mathe oder Deutsch“) und der Alternative, dass kein Religionsunterricht stattfindet. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Evaluation ausschließlich die Organisationsform abgefragt hat und mögliche didaktische Konzepte dabei keine Rolle gespielt haben.

Von gut der Hälfte (56 %) wird ein Religionsunterricht im Klassenverband bevorzugt. Den kokoRU präferiert ein Fünftel (21 %), eine mit 17 % nicht kleine Gruppe wünscht sich, gar keinen Religionsunterricht erteilt zu bekommen. Den herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht priorisieren 6 %. Das entspricht den Prioritäten der Vergleichsgruppe, deckt sich aber nicht ganz mit den Ergebnissen der Befragung aus Schleswig-Holstein, nach denen 90 % es (eher) gut finden, wenn die ganze Klasse zusammen Religion hat.¹⁰⁶ Hier stellt allerdings der Religionsunterricht im Klassenverband für einen großen Teile der Schülerschaft die Regelform dar, so dass sie quasi „nur“ den Status quo bestätigt haben. KokoRU finden dort 51 % (eher) gut, konfessionellen RU 15 %. Auch konnte jede Organisationsform für sich bewertet werden, während sich die Befragten in der vorliegenden Evaluation für eine der vier Formen entscheiden mussten.

Bettet man die vorliegende Antworttendenz ins Antwortspektrum ein, das die Schulleitungen, die Eltern und die Lehrkräfte aufspannen, scheint der kokoRU einen gemeinsamen Nenner darzustellen. Bevorzugen die Schulleitungen mehrheitlich einen Religionsunterricht im Klassenverband (und damit mit einem religionskundlichen Profil), liegt bei den Eltern und bei den Lehrpersonen der interreligiöse Unterricht leicht vorne, der ebenfalls im Klassenverband erteilt wird. Der kokoRU liegt bei allen Befragten auf dem zweiten Platz und wird von ihnen als akzeptabel bzw. gewünscht eingestuft. Hier zeichnet sich somit eine Organisationsform ab, auf die man sich einigen könnte (wenn man es denn müsste).

¹⁰⁵ Pohl-Patalong u.a. 2017, [Fn. 81], 275.

¹⁰⁶ Pohl-Patalong u.a. 2017, [Fn. 81], 273.

5.3.6. ZUFRIEDENHEIT MIT DEM RELIGIONSUNTERRICHT

Die Zufriedenheit mit dem Religionsunterricht steigt von $M = 3,78$ beim Prä-Test auf $M = 4,25$ im Post-Test. Bedenkt man die Prämissen, unter denen die Befunde von W2 zu interpretieren sind, liegt diese Steigerung nahe. In dem Maß, in dem vor allem motivierte Schüler*innen an der Evaluation teilnehmen, in dem Maß kann eine Steigerung der Zufriedenheit angenommen werden. Das gilt umso mehr, als in dem Halbjahr, an dessen Ende der Post-Test erhoben wurde, Religionsunterricht fast durchgehend im Home-Schooling stattfand – sofern er überhaupt erteilt wurde. In diese Richtung deutet auch der Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Alter der Befragten. Fällt dieser Zusammenhang in W1 noch sehr groß aus, ist er in W2 nur noch halb so stark ausgeprägt. Vorangegangene Untersuchungen zur Beliebtheit des Religionsunterrichts, außer der von Schwarz (2021)¹⁰⁷, stimmen dagegen dahingehend überein, dass diese Beliebtheit mit dem Alter (stark) sinkt.

Vor diesem Hintergrund ist vor allem der Vergleich der Beliebtheit des Religionsunterrichts im Prä-Test mit den Werten anderer Studien von Interesse. Zieht man etwa die Studie Anton Buchers zu Beginn dieses Jahrtausends heran, ergeben sich für die weiterführenden Schulen Mittelwerte zwischen $M = 3,28$ in der Gesamtschule und $M = 3,48$ im Gymnasium.¹⁰⁸ In der Grundschule ergibt sich ein Mittelwert von $M = 4,12$.¹⁰⁹ Für die Gesamtstichprobe bedeutet das einen Mittelwert von $M = 3,61$. In diesem Bereich liegt auch der Mittelwert der repräsentativen Stichprobe aus Thüringen, den Klaus Petzold 2004 erhoben hat, wenn man seine vierstufige Skala auf eine fünfstufige umrechnet.¹¹⁰ Insofern derartige Mittelwerte stark vom Anteil der einzelnen Schularten in der Stichprobe abhängen und die Studien Buchers und Petzolds einen etwas anderen Schulformen-Mix beinhaltet haben als die hier vorliegende Evaluation, kann geschlossen werden, dass sich die Beliebtheit des kokoRU etwa im Spektrum dessen bewegt, was 2000 in einer deutschlandweiten und 2004 in der repräsentativen Thüringer Erhebung im herkömmlichen Religionsunterricht gemessen wurde. Der kokoRU in NRW erweist sich damit nicht als unbeliebter als der herkömmliche Religionsunterricht am Beginn dieses Jahrtausends.

Wie man diesen Befund einordnet, hängt stark davon ab, wie man die Entwicklung der Beliebtheit dieses Fachs in den letzten 20 Jahren einschätzt. Eine repräsentative Befragung in Bayern von 2017, die den Religionsunterricht allerdings im Rückblick mit anderen Fächern vergleichen ließ, weist dieses Fach als eher unbeliebt aus.¹¹¹ Allerdings zeigen die verschiedenen empirischen Studien durchgängig, dass der Religionsunterricht „besser [ist] als sein Ruf“. ¹¹² Nüchtern betrachtet, wird man wohl festhalten können, dass die kooperative Organisationsform die Beliebtheit des Religionsunterrichts weder mächtig steigert, noch diese markant beeinträchtigt. Der kokoRU scheint im Rahmen dessen, was Schüler*innen vom Religionsunterricht erwarten, von diesen akzeptiert zu sein.

¹⁰⁷ Schwarz, 2021, [Fn. 83] 173; hier nimmt die Beliebtheit des Faches mit dem Alter zwischen 14 und 17 (wieder) zu.

¹⁰⁸ Bucher, 2001, [Fn. 84], 58.

¹⁰⁹ Bucher, 2001, [Fn. 84], 36.

¹¹⁰ Petzold, Klaus (2004), Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik. Leipzig, 33.

¹¹¹ KantarEmnid, 2017, [Fn. 84], 5: RU war bei 39 % (eher) beliebt, bei 28 % teils-teils, bei 29 % (sehr) unbeliebt. In der Rangfolge steht er allerdings fast am Ende der Fächerliste.

¹¹² Bucher, 2001, [Fn. 84].

5.4. ZU DEN MITTELBAREN EFFEKTEN DES KOKORU

5.4.1. KOGNITIVE EFFEKTE

Wichtig ist noch einmal zu betonen, dass die *direkten, unmittelbaren* Effekte des kokoRU auf das Wissen der Schüler*innen bei unserer Auswertung nicht explizit erfasst werden (vgl. Begründung unter 4.2.1.). Abgefragt und gemessen wird Allgemeinwissen zu beiden Konfessionen, das nicht unbedingt im kokoRU selbst erworben sein muss, aber durchaus dort erworben sein kann. Es geht also um ein informelles Lernen über die Konfessionen, das natürlich durch die Teilnahme am kokoRU angestoßen oder vertieft sein könnte. Abgefragt wurden vier Aspekte: Wissen über den Kirchenraum, über kirchliche Feste, über kirchliche Ämter und über zentrale konfessionelle Glaubensgrundsätze.

Tabelle 19 weist die Entwicklung zwischen den zwei Befragungszeiträumen anhand des Mittelwertes der Anzahl korrekt beantworteter Aufgaben aus. Deutlich wird der in der Tabelle durch den Vergleich der Mittelwerte dargestellte Zugewinn an Kenntnissen in Bezug auf die Identifikation von Kirchenräumen bei den jüngeren Schüler*innen, das Wissen um kirchliche Feste und kirchliche Ämter sowie die Zuordnungsfähigkeit konfessioneller Glaubensinhalte. Die Mittelwerte verbessern sich bei den jüngeren Schüler*innen stärker als bei den älteren. Nur an einer Stelle, bei der Kirchenraumidentifikation, schneiden die älteren Schüler*innen im Prä-Test besser ab als im Post-Test, was bedeutet, dass hier ein negativer Lerneffekt nachgezeichnet wird.

Tabelle 19: Übersicht über die kognitiven Effekte des kokoRU (Gesamtscore richtiger Antworten)

	Jüngere Jahrgänge			Ältere Jahrgänge		
	Prä-Test	Post-Test	Differenz*	Prä-Test	Post-Test	Differenz*
	M _{W1}	M _{W2}		M _{W1}	M _{W2}	
Kirchenraumzuordnung	1,79	2,01	0,22	2,18	2,02	-0,16
Kirchliche Feste	2,19	2,64	0,45	2,94	3,32	0,38
Kirchliche Ämter	1,52	nicht erhoben	--	2,07	2,35	0,28
Konfessionelle Glaubensinhalte	2,00	2,52	0,52	1,91	2,23	0,32

Legende: M = Mittelwert; W1 = Stichprobe des Prä-Tests; W2 = Stichprobe des Post-Tests.

* Man beachte, dass die Differenz von zwei unterschiedlichen Samples gezogen wird, die sich nur zum Teil überschneiden. Diese Differenz wird ausschließlich aus heuristischen Gründen ausgewiesen.

Auf der einen Seite bestätigt diese nahezu durchgehende Tendenz zu leicht verbesserten Antwortscores im Verlauf des Schuljahres 2019/20 die Ausgangsthese, dass im kokoRU eine Aufmerksamkeit für Konfessionalität geweckt wird, die sich in einer gesteigerten Wahrnehmung derartiger Phänomene im Alltag ausdrückt. Auf der anderen Seite ist diese Tendenz im Rahmen der besonderen Erhebungsbedingungen zu lesen: Bei W1 und W2 handelt es sich um unterschiedliche Stichproben, und die leichte Verbesserung in W2 kann auch durch das wohl insgesamt größere Interesse an Religion in dieser Stichprobe bedingt sein.

Beschränkt man sich nur auf die gematchten Daten aus W1&2, erweisen sich sämtliche Mittelwertdifferenzen als signifikant auf einem Niveau $p < ,05$. Aus dieser Teilstichprobe ergibt sich somit ein auch

statistisch nachweisbarer kognitiver Lerneffekt. Die Reichweite dieser Erkenntnis wird dadurch begrenzt, dass es sich um insgesamt nur knapp 700 Schüler*innen handelt und ein Abgleich des Effekts mit der Vergleichsgruppe nicht möglich ist (s.o.). Besagter Lerneffekt könnte also durch die besondere Auswahl der Kinder und Jugendlichen in der gematchten Teilstichprobe bedingt und/oder auch in der Vergleichsgruppe vorhanden sein. Gleichzeitig passt der Befund zu den Beobachtungen aus Baden-Württemberg, dass konfessionell-kooperatives Lernen das Wissen über die Konfessionen steigert.¹¹³ In der vorliegenden Evaluation wurde dieses Wissen, wie gesagt, anhand von vier Indikatoren gemessen (Kirchenräume, Feste, Ämter, Glaubensüberzeugungen), die sehr unterschiedliche Facetten dieses Wissens erfassen. Demnach würde konfessionell-kooperatives Lernen die Wahrnehmungskompetenz für Konfessionalität in der sozialen Umwelt fördern.

Allerdings bleibt auch für diese Teilstichprobe der Befund erhalten, dass sich die älteren Jahrgänge bei der Zuordnung von Kirchenräumen verschlechtern. Über die Gründe kann man an dieser Stelle nur spekulieren. Möglicherweise haben die Mitglieder der Gruppe sowieso altersgemäß Kirchen seltener besucht, insofern war auch der konfessionsspezifische Blick, evtl. verstärkt durch die geschlossenen Kirchengebäude während der Corona-Pandemie, nicht mehr entsprechend geschärft.

Einen signifikanten Unterschied gibt es im Abgleich mit der Vergleichsgruppe, indem diese bei der Kirchenraumzuordnung in der jüngeren Gruppe schlechter abschneidet, ebenso in der Kenntnis der Konfessionalität der (kirchlichen) Feste. In beiden Alterskohorten weiß die kokoRU-Gruppe bezüglich der konfessionsspezifischen Aussage besser Bescheid als die Vergleichsgruppe, was wiederum die (indirekte) Wirkung des kokoRUs bestätigt.

Was aus Tabelle 19 nicht deutlich wird, aus den Daten im Ergebnisbericht aber abgelesen werden kann, ist die Tatsache, dass vor allem der Anteil derjenigen, die im Prä-Test kaum eine richtige Antwort geben konnte, trotz der schwierigen Situation im Corona-Schuljahr im Post-Test fast durchgängig verkleinert werden konnte, d.h. dass gerade die Gruppe, die zu Beginn des Schuljahres über fast kein konfessionsspezifisches Wissen verfügt hatte, am Ende durchaus ein Basiswissen vorweisen konnte.

Was Schweitzer u.a. (2002 und 2006) und Kuld u.a. (2009) anhand ihrer vorwiegend qualitativen Daten formuliert haben (s.o.), kann hier somit quantitativ bestätigt werden: Es gibt einen Lernzuwachs hinsichtlich der exemplarischen Bereiche Wissen zur Identifikation von Kirchenräumen und konfessionsspezifischer Kenntnisse kirchlicher Feste, Ämter und Glaubensaussagen. Der Lernzuwachs ist besonders bei Schüler*innen deutlich, die bei t_1 nur wenig bis gar kein Wissen hatten – hier unterscheidet sich das Ergebnis von dem aus Baden-Württemberg, bei dem der Zuwachs sich vor allem auf Schüler*innen des Gymnasiums bezog (s.o.). Unsere Daten lassen nicht erkennen, ob dieser Lerneffekt direkt auf den kokoRU zurückgeführt werden kann oder sich die besondere Aufmerksamkeit für Konfessionalität in diesem Unterricht auf die allgemeine Wahrnehmung niederschlägt. Denkt man den kokoRU aber nicht nur als Agentur der Wissensvermittlung, sondern als Bildungsgeschehen, dürfte es egal sein, was im Detail diesen positiven Effekt auslöst.

¹¹³ Z.B. Schweitzer / Biesinger, 2002, [Fn. 86]; Kuld / Schweitzer / Tzscheetzsch / Weinhardt, 2009, [Fn. 86].

5.4.2. AFFEKTIVE EFFEKTE

Die Evaluation erfasst neben dem Wissen auch weitere mögliche *Effekte des kokoRU auf die Einstellungen der Schüler*innen*. Konkret wurde jeweils anhand von vier Items erfasst, inwiefern sich das Interesse an der anderen Konfession, die Einstellung gegenüber religiöser und kultureller Vielfalt und die Bewertung der eigenen Konfession im Verlauf des Schuljahres 2019/20 entwickelt haben. Tabelle 20 liefert einen Überblick über diese Entwicklungen, gemessen an den Mittelwerten der einzelnen Items im Prä-Test zu Schuljahresbeginn und im Post-Test am Schuljahresende.

Tabelle 20: Übersicht über die affektiven Effekte des kokoRU (Mittelwerte)

	Prä-Test M _{W1}	Post-Test M _{W2}	Differenz*
Interesse			
Interesse an der anderen Konfession	3,16	3,46	0,30
Bedeutungslosigkeit des Wissens zu anderen Konfessionen	3,31	3,05	-0,26
Wertschätzung von konfessioneller Mischung der SuS	3,31	3,69	0,38
Attraktivität des Lernens, was die andere Konfession glaubt	2,89	3,14	0,25
Einstellung gegenüber religiöser und kultureller Vielfalt			
Exklusivistische Position: Gott ist nur in der eigenen Konfession zu finden.	2,48	2,27	-0,21
Inklusivistische Position: Gott ist in allen Konfessionen zu finden.	3,77	3,82	0,05
Religiöse Vielfalt macht die Welt bunter.	2,56	3,82	1,26
Religiöse Vielfalt bewirkt Krieg und Streit.	2,92	3,11	0,19
Bewertung der eigenen Konfession			
Freude, der eigenen Konfession anzugehören	3,81	3,73	-0,08
Konfessionellen Präferenzen bei Freundschaften	2,05	1,87	-0,18
Bedeutung der Konfession des/der Partner*in	2,56	2,35	-0,21
Bedeutung der Konfession der eigenen Kinder**	3,57	3,41	-0,16
Identifikation mit der eigenen Konfession	3,83	3,96	0,15

Legende: M = Mittelwert; W₁ = Stichprobe des Prä-Tests; W₂ = Stichprobe des Post-Tests.

* Man beachte, dass die Differenz von zwei unterschiedlichen Samples gezogen wird, die sich nur zum Teil überschneiden. Diese Differenz wird ausschließlich aus heuristischen Gründen ausgewiesen.

** Nur ältere Jahrgänge.

Wie bereits bei den kognitiven Affekten gilt auch für Tabelle 20, dass die notierten Mittelwerte für zwei unterschiedliche Stichproben gelten, die sich nur zum Teil überlappen. Der Vergleich dieser Mittelwerte liefert damit immer nur ein Indiz dafür, was durch den kokoRU – direkt oder indirekt – angestoßen werden könnte, und steht immer vor der Möglichkeit, dass die beobachteten Veränderungen auch durch die spezifische Zusammensetzung von W₂ verursacht sein könnte. Allerdings gilt für alle Veränderungen, dass sie sich auch in den gematchten Daten in W₁&2 finden lassen und dort sämtlich signifikant sind, und zwar mindestens auf einem Niveau von $p < ,05$. Stabile Bezüge zwischen W₁ und W₂ erweisen sich auch auf W₁&2 als stabil. In der kleinen Stichprobe W₁&2 zeigen sich die Einsichten

aus dem Abgleich von W1 und W2 somit als statistisch belastbar. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Überlegungen zu lesen.

Laut Tabelle 20 stößt der kokoRU – direkt oder indirekt – eine leichte, aber deutlich positive Entwicklung im Interesse an anderen Konfessionen an, sowie in der Wertschätzung der konfessionellen Mischung der Lerngruppe und in der Attraktivität des Lernens über andere Konfessionen. Außerdem sinkt der Mittelwert der Aussage, die ein Desinteresse an der anderen Konfession beinhaltet. Alle vier Entwicklungen entsprechen dem, was vom kokoRU erwartet wird. Vor allem jüngere Schüler*innen finden es tendenziell eher spannend, etwas mit Schüler*innen der anderen Konfession zu machen, und finden zudem den Religionsunterricht eher interessant, wenn auch Schüler*innen der anderen Konfession daran teilnehmen. Jüngere Schüler*innen möchten auch eher etwas über den Glauben der anderen Konfession lernen als ältere. Diese Zusammenhänge sind schlüssig, wenn man das entwicklungsbedingte Interesse am Fach Religion in Rechnung stellt. Auch der Befund, dass sich männliche Jugendliche tendenziell sowohl im Prä- als auch im Post-Test weniger interessiert an anderen Konfessionen zeigen und diesem Thema entsprechend weniger Bedeutsamkeit zuweisen, passt zu vorliegenden Befunden. Ob man den konfessionellen Unterschieden Gewicht beimessen will, kann wegen der sehr kleinen Effektstärken kontrovers diskutiert werden. Falls doch, finden es katholische Schüler*innen im Prä-Test spannender als evangelische, etwas mit evangelischen Schüler*innen zu machen, und geben häufiger an, dass sie gerne etwas über den evangelischen Glauben lernen würden. Allerdings scheint dieser Effekt, wenn er denn unterrichtspraktisch überhaupt ins Gewicht fällt, durch den kokoRU relativiert zu werden, denn im Post-Test zeigen sich diese konfessionellen Unterschiede nicht mehr. Dass gerade jüngere Schüler*innen ein größeres Interesse an konfessionellen Themen haben, könnte man didaktisch nutzen, in dem solche Themen in den entsprechenden Jahrgangsstufen vermehrt behandelt werden. Denkbar ist auch, entsprechende Differenzierungsmaßnahmen daran auszurichten, dass z.B. Mädchen größeres Interesse an konfessionellen Fragestellungen haben und die Bedeutung solcher Inhalte als wichtiger einschätzen als Jungen.

Auch in Bezug auf die Einstellungen der Schüler*innen im Blick auf religiöse und kulturelle Vielfalt gibt es Indizien, dass der kokoRU im Sinn seiner didaktischen Zielsetzungen wirkt (vgl. Tab. 20): Vor allem die Wertschätzung gegenüber religiöser Vielfalt nimmt zu, insofern diese im Post-Test deutlich stärker als bereichernd für den Alltag erachtet wird. Damit geht die Abnahme einer exklusivistischen Einstellung gegenüber der Wahrheit der eigenen Konfession einher, während inklusivistische Einstellungen praktisch stabil bleiben. Alle drei Beobachtungen passen zur Zielsetzung konfessionell-kooperativen Lernens, den Respekt und die Toleranz gegenüber anderen konfessionellen Positionierungen zu fördern. Allerdings steigt auch das Problembewusstsein für die Sprengkraft, die religiöse Vielfalt haben kann, leicht, besonders in der Gruppe der älteren Schüler*innen. Dieser Befund spricht u.E. nicht gegen die Wirksamkeit des kokoRU im Sinn seiner Zielsetzungen. Im Gegenteil! Offensichtlich schärft die explizite Beschäftigung mit Konfessionalität auch das Bewusstsein für die problematischen Aspekte derselben – zumindest tendenziell und immer unter den oben beschriebenen Prämissen. Sollte sich dieses Indiz in weiteren Studien zum kokoRU bestätigen, trüge diese Organisationsform konfessionellen Religionsunterricht zu einem realistischen Blick auf Religion und Konfession bei; denn Religion ist nicht nur eine Quelle von Nächstenliebe und Frieden, sondern kann aufgrund ihres ideologischen Potenzials auch Quelle von Streit und Krieg sein. Dass weibliche Befragte eher eine in-

klusivistische Position vertreten und Vielfalt positiver gegenüberstehen als männliche, bestätigt vorliegende Untersuchungen.¹¹⁴ Auch das lässt sich didaktisch aufgreifen, indem bewusst mit geschlechtergemischten Gruppen gearbeitet wird, wenn solche Themen bearbeitet werden.

Bei der Bewertung der eigenen Konfession ergeben sich fast nur negative Salden im Abgleich von W1 und W2, wobei die Differenzen insgesamt sehr klein ausfallen (vgl. Tab. 20). Die Freude, der eigenen Konfession anzugehören, bleibt praktisch gleich und die Identifikation mit der eigenen Konfession steigt geringfügig. Dafür nimmt die Bedeutung der Konfession in allen Aussagen, die eine Beziehung zu anderen Menschen beinhalten, leicht ab. Angesichts der Unwägbarkeiten, die der Abgleich der Werte von W1 und W2 mit sich bringt, lässt sich von diesen Veränderungen nicht seriös auf mögliche Entwicklungen im Blick auf die eigene Konfession schließen. Das zeigt auch die Verteilung der Antworten auf die einzelnen Kategorien bei der Frage nach der Identifikation: Zwar steigt der Mittelwert leicht, der Anteil der Kategorie, die für die stärkste Identifikation mit der eigenen Konfession steht, geht aber von W1 nach W2 leicht zurück. Nüchtern betrachtet, deutet einiges darauf hin, dass der kokoRU die Bedeutung, die die eigene Konfession für die Schüler*innen hat, nicht spürbar beeinflusst.

Fasst man die Befunde zu möglichen affektiven Effekten des kokoRU zusammen, ergeben sich Indizien dafür, dass er das Interesse an der anderen Konfession und die Einstellung gegenüber religiöser und kultureller Vielfalt im Sinn seiner Zielsetzungen leicht beeinflusst. Diese Beobachtungen gelten zwar unter Vorbehalt, stellen aber eine markante Abweichung von den Befunden der baden-württembergischen Evaluationen dar. Hier liegt u.E. gerade wegen der Differenz zu vorliegenden Evaluationen besonderer Forschungsbedarf. Insbesondere darf man gespannt sein, wie sich derartige Effekte in einem Schuljahr darstellen, das nicht durch Corona behindert wird.

5.5. ZUR STRUKTUR DER SCHÜLERSCHAFT IM KOKORU

Zur Bestimmung wichtiger Eckpunkte der religiösen Lernausgangslage der Schüler*innen im kokoRU wurde die individuelle Religiosität der Schülerschaft ebenso erfragt wie deren personale und soziale Ressourcen. Entsprechend den Ergebnissen anderer Studien zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen ist die Bedeutung von Religion in Reflexion und Praxis, wie zu erwarten, auch bei den Schüler*innen im kokoRU nicht sehr ausgeprägt: Von den Befragten denken 12 % oft bzw. sehr oft über religiöse Fragen nach, während dies etwa gleich viele gelegentlich (46 %) oder selten bis nie tun (42 %). Eine vergleichbare Verteilung zeigt eigentlich nur noch das Item zur Erfahrung der Präsenz Gottes im Alltag. Somit können Lehrkräfte bei gut der Hälfte der Schüler*innen auf ein (gelegentliches) Interesse an (ausgewählten) religiösen Fragen zurückgreifen und bei knapp der Hälfte darauf, dass sie stark bzw. sehr stark an Gott glauben. Im Blick muss immer aber auch die andere große Gruppe sein.

Bei den Fragen zur religiösen Praxis zeigt sich dagegen ein gering ausgeprägter Vollzug (etwa die Hälfte der Schüler*innen besucht nie oder weniger als ein paar Mal im Jahr einen Gottesdienst und

¹¹⁴ Ziebertz Hans-Georg / Riegel, Ulrich (2008), Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher. Freiburg i.Br./Gütersloh, 148.

betet nie oder weniger als ein paar Mal im Jahr). Ausgeprägte Vollzüge sind aber immerhin bei etwa einem Viertel der Befragten zu beobachten, sodass man im kokoRU davon ausgehen kann, dass zumindest ein Teil dieser Gruppe auch in Bezug auf seine religiösen Erfahrungen ansprechbar sein könnte und damit authentische konfessionelle Erfahrungen nicht nur aus der Perspektive der Lehrkräfte einholbar sein sollten. Weibliche Jugendliche sind hier eher auskunftsfähig als männliche, jüngere eher als ältere, katholische eher als evangelische.

Unter den personalen Ressourcen ergeben die Daten zur Wertorientierung, dass der Spaß am Leben und ein Leben in Sicherheit die beiden Leitwerte der Befragten sind. Sie spiegeln die beiden Eckpunkte wider, anhand derer sich heutige Jugendliche gemäß der aktuellen Shell-Jugendstudie im Leben orientieren.¹¹⁵ Macht und Einfluss spielen in diesem Zugang zur Welt dagegen keine zentrale Rolle (mehr). Das angegebene Notenspektrum weist die Befragten als durchschnittlich leistungsstark aus, die Mittelwerte der Noten in Mathematik und Deutsch liegen jeweils bei $M = 2,5$. Unter den sozialen Ressourcen fällt auf, dass die meisten Befragten den Eindruck haben, dass es ihren Eltern wichtig sei, wie sie in der Schule abschneiden, und ein Großteil Hilfe von den Eltern bekommt, wenn es in der Schule nicht gut läuft. Diese Daten wurden vor der Corona-Pandemie erhoben und spiegeln die Wahrnehmung der Schüler*innen wider. Auch beim Engagement in Vereinen etc. erweisen sich die Befragten als Kinder und Jugendliche ihrer Zeit.

Für den Religionsunterricht dürfte von besonderer Bedeutung sein, dass das wahrgenommene Interesse der Eltern am Religionsunterricht sehr klein ist. Bei einem Viertel der Schüler*innen trifft es zumindest tendenziell zu, dass die Eltern fragen, was im Religionsunterricht gelaufen sei. Bei den anderen drei Vierteln ist von diesem Interesse kaum etwas bis nichts zu spüren. Das entspricht den Beobachtungen aus der Elternbefragung. U.E. liegt hier kein Effekt vor, der spezifisch für den kokoRU ist. Dieser Befund passt vielmehr zur generell eher geringen Bedeutung, die dem Religionsunterricht im schulischen Fächerspektrum zugewiesen wird. Religion scheint nur für relativ wenige Menschen ein zentrales und wichtiges Bildungsthema zu sein.

5.6. FAZIT UND AUSBLICK

ZU DEN WIRKUNGEN UND DER BEWERTUNG DES KOKORUS

Als Ergebnis der Schüler*innenbefragung kann festgehalten werden: Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass im Kontext von kokoRU ein Lernzuwachs hinsichtlich der exemplarischen Bereiche Wissen zur Identifikation von Kirchenräumen und konfessionsspezifischer Kenntnisse kirchlicher Feste, Ämter und Glaubensaussagen festzustellen ist. Außerdem stößt der kokoRU – direkt oder indirekt – eine leichte, aber positive Entwicklung im Interesse an anderen Konfessionen, in der Wertschätzung der konfessionellen Mischung der Lehrgruppe und in der Attraktivität des Lernens über andere Konfessionen an. Auch bezüglich der Einstellungen der Schüler*innen im Blick auf religiöse und kulturelle Vielfalt gibt es Indizien, dass der kokoRU im Sinne seiner didaktischen Zielsetzungen Wirkungen zeigt. Zwar lassen unsere Daten nicht erkennen, ob dieser Lerneffekt direkt auf den kokoRU zurückgeführt werden kann oder sich die besondere Aufmerksamkeit für Konfessionalität in diesem Unterricht auf die allgemeine Wahrnehmung niederschlägt. Im Blick auf das Bildungsgeschehen als Ganzes dürfte

¹¹⁵ Deutsche Shell Holding GmbH (2019) (Hg.), Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim.

es aber nicht zentral sein, was im Detail diesen Effekt auslöst. Möglicherweise kann eine weitere Wirkungsstudie die Effekte in einem coronafreien Schuljahr noch stärker aufzeigen.

Erfreulicherweise kann ebenso resümiert werden, dass der in den letzten zwei Jahren etablierte kokoRU in Nordrhein-Westfalen eine von allen befragten Gruppen, den Schulleitungen, den Eltern, den Lehrkräften und auch den Schüler*innen akzeptierte und anerkannte Organisationsform darstellt. Dass es darüber hinaus aber (außer bei der Gruppe der Lehrkräfte, die kokoRU unterrichten!) jeweils Organisationsformen gibt, welche die entsprechenden Gruppen noch attraktiver als kokoRU finden (z.B. Schulleitungen und Schüler*innen: RU im Klassenverband; Eltern: interreligiöser RU), sollte bei der Ausrichtung eines Religionsunterrichts der Zukunft bedacht werden.

ZUR RELIGIOSITÄT DER SCHÜLERSCHAFT IM KOKORU

Die Ergebnisse zur Religiosität der Schülerschaft im kokoRU zeigt keine homogene Lerngruppe. In statistischer Hinsicht findet sich allerdings *eine Gruppe, die von sich sagt, Interesse an religiösen Fragen und praktische Erfahrungen auf unterschiedlicher Ebene von Ritus und Kultus zu haben.*

Die befragten Lehrkräfte berichten statt von konfessionell heterogenen Lerngruppen eher von weitgehend homogenen Klassen, in denen konfessionelle Sozialisation und konfessionelle Positionierungsfähigkeit eine Ausnahme darstellen.¹¹⁶ Sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Teilen der Befragung bringen Lehrer*innen klar zum Ausdruck, dass ein konfessionelles (Selbst-)Bewusstsein bei den meisten Schüler*innen nicht vorhanden und konfessionelle Fragen lebensweltlich wenig relevant erscheinen, was eine der größten Herausforderungen des konfessionell-kooperativen Lernarrangements darstelle.¹¹⁷

In didaktischer Hinsicht bleibt deshalb in diesem Ausblick zu fragen, inwiefern die theoretisch vorausgesetzte Ausgangssituation konfessionell-kooperativen Lernens im kokoRU tatsächlich angetroffen wird. Zumindest nehmen die Lehrkräfte die konfessionelle Heterogenität, die als bildsame Differenz in den kokoRU eingespielt werden soll, bei ihren Schüler*innen nicht wahr. Das mag darin begründet liegen, dass diese im Gegensatz zu den hier vorliegenden Ergebnissen der Schüler*innenevaluation entweder nicht vorhanden ist und die Selbstauskunft der Schüler*innen z.B. in Form eines in der Befragung zutage tretenden Religionsstunden-Ichs begründet liegt oder aber die Lernenden sich im Religionsunterricht nicht „outen“ und gerade für authentische Sprechsituationen, die theoretisch als besonders bildungsrelevant erachtet werden, nicht zur Verfügung stehen möchten. An der Wahrnehmung des Religionsunterrichts als „unsicheren Raum“ kann es nach den Ergebnissen unserer Studie eigentlich nicht liegen, wenn man nicht davon ausgeht, dass es ausgerechnet dieselben Schüler*innen sind, die religiöse Erfahrungen beitragen könnten, den Religionsunterricht dafür aber gerade nicht als „safe space“ empfinden.

Die Befragung der Schüler*innen zeigt doch zumindest in statistischer Hinsicht einen Anteil von ca. einem Viertel der Schüler*innen, die solche authentischen Sprechsituationen bedienen könnten sollten. Würde unterrichtlich im Modus der konfessionellen Positionierung gearbeitet, könnte diese Perspektive – zumindest von dieser Gruppe ausgehend – somit auch für den Rest der Lerngruppe exemp-

¹¹⁶ Zimmermann, Mirjam / Riegel, Ulrich / Totsche, Benedict / Fabricius, Steffi (2021), Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRW durch die Lehrpersonen, in: öf (im Erscheinen).

¹¹⁷ Zimmermann, et al. (2021) [Fn. 116].

larisch erschlossen werden, indem auf deren lebensweltliche, erfahrungsbezogene Perspektive zurückgegriffen wird. Allerdings sind Formen von Anforderungssituationen, wie sie sich in der Literatur finden und auf ein konfessionsbezogenes Selbstverständnis aller rekurrieren, nicht für die ganze Klasse tauglich, weil die Mehrheit der Schüler*innen in kokoRU-Klassen nach den Ergebnissen unserer und anderer vorliegender Untersuchungen eben überhaupt keine solche erfahrungsbezogene konfessionelle Perspektive einbringen können, auf die der kokoRU aber in besonderer Weise angewiesen ist.

Als didaktische Anfrage bleibt damit festzuhalten, ob und wie Konstellationen authentischen Sprechens angeleitet und in den Religionsunterricht eingebracht werden können, sodass bei den Schüler*innen Prozesse einer Perspektivenverschränkung und Ansätze von Standpunktfähigkeit bewirkt werden, obwohl ein großer Teil der Lerngruppe eben keinerlei lebensweltliche religiös-konfessionelle Erfahrungen mitbringt.

ZU DEN EINSCHÄTZUNGEN DER POSITIONALITÄT DER LEHRKRÄFTE DURCH DIE SCHÜLER*INNEN

Zum Thema Positionalität liegen nun Befunde sowohl von Schulleiter*innen, als auch von Eltern, Lehrkräften und jetzt auch den Schüler*innen vor. In allen Gruppen bewerten ca. drei Viertel es als (eher) positiv, wenn die Lehrkraft sagt, dass sie an Gott glaubt (Schulleitungen: 84 %; Lehrkräfte: 81 %; Eltern: 67 %; Schüler*innen: 63 %) und von ihren Erfahrungen mit Gott erzählt (Schulleitungen: 71 %; Lehrkräfte: 78 %; Eltern: 70 %). Durchgängig zeigt dies eine positive Bewertung der Positionalität der Religionslehrkraft, die allerdings ihre deutliche Grenze dort hat, wo die Lehrkraft versucht, Schüler*innen von ihrem Glauben zu überzeugen (Ablehnung von Schulleitungen: 67 %; Lehrkräfte: 74 %; Eltern: 73 %; Schüler*innen: 67 %).

Etwas weniger stark ist die Zustimmung, wenn diese Positionalität sich auch in didaktischen Unterrichtssettings zeigt, bei denen reale Gestaltungsformen wie Beten, Segnen, Meditieren eine Rolle spielen. Während von den Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern das noch zwei Drittel als (didaktisch) sinnvoll erachten und nur 10-15 % es ablehnen, ist die Einschätzung bei den Schüler*innen sehr stark davon unterschieden: Hier befürwortet nur etwa ein Drittel solche religiösen Gestaltungselemente, ein Drittel lehnt es deutlich ab. Im Vergleich der verschiedenen Gruppen wird ein Dilemma deutlich: Religion lässt sich nicht nur über kognitive Auseinandersetzung erfahren, notwendig sind darüber hinaus auch Erfahrungen mit religiösen Ausdrucksformen; so geben das Schulleitungen, Eltern und Lehrkräfte in unserer Befragung mehrheitlich an (Schulleitungen: 65 %; Lehrkräfte: 61 %; Eltern: 60 %). Didaktische Inszenierungen, die das im Unterricht und nicht in Form von außerunterrichtlichen Angeboten, wie z.B. Gottesdiensten, anbahnen, werden allerdings von ca. einem Drittel der Schüler*innen abgelehnt, ein Drittel ist unsicher. Mit einer solchen Gruppe ist es aber dann kaum möglich, positive Erfahrungen mit Formen von Meditation, Segen oder Gebet zu machen, weil diese die Gemeinschaft der Glaubenden brauchen, die erst eine Atmosphäre bewirkt, in der solche Erfahrungen angebahnt werden könnten. Das gilt für den konfessionellen Religionsunterricht, aber auch besonders für den kokoRU, weil hier die konfessionell spezifischen rituellen Formen selbst für einen Teil der konfessionell Vertrauten eher fremd sind. Ob man deshalb im kokoRU lieber gänzlich auf solche unterrichtlichen Formen verzichten sollte, wie das z.B. in Schleswig-Holstein schon weitgehend Realität ist, gilt es zu diskutieren.

6. VERZEICHNIS DER TABELLEN UND ABBILDUNGEN

Abb. 1: Konzeptuelle Struktur des Fragebogens für Schüler*innen (S. 6)

Abb. 2: Spezifische Lernerfahrungen (S. 14)

Abb. 3: kokoRU als „safe space“ (S. 15)

Abb. 4: Einschätzung der Positionalität der Lehrperson (S. 17)

Abb. 5: Kenntnis der Konfessionalität der Lehrkräfte (S. 19)

Abb. 6: Richtige Antworten bei Test über kirchliche Feste (S. 26)

Abb. 7: Richtige Antworten zu kirchlichen Ämtern (S. 28)

Abb. 8: Wissen über konfessionsspezifische Überzeugungen (S. 30)

Abb. 9: Zentralität von Religion für Schüler*innen (S. 39)

Abb. 10: Religiöse Sozialisation (S. 41)

Abb. 11: Vorerfahrung mit anderen Konfessionen/Religionen (S. 43)

Abb. 12: Wertorientierung der Schüler*innen (S. 45)

Abb. 13: Bildungsaspiration im Elternhaus (S. 48)

Abb. 14: Soziales Netzwerk (S. 51)

Tab. 1: Alter (S. 10)

Tab. 2: Geschlecht (S. 10)

Tab. 3a: Konfessions- und Religionszugehörigkeit (Untersuchungsgruppe) (S. 11)

Tab. 3b: Konfessions- und Religionszugehörigkeit (Vergleichsgruppe) (S. 11)

Tab. 4: Jahrgang (S. 12)

Tab. 5: Kenntnis der Konfessionalität der Mitschüler*innen (S. 18)

Tab. 6: Präferierte Organisationsform des RU (S. 21)

Tab. 7: Zufriedenheit mit dem Religionsunterricht (S. 22)

Tab. 8: Kenntnisse über Kirchenraum Gesamtscore (S. 24)

Tab. 9: Kenntnisse über kirchliche Feste Gesamtscore (S. 26)

Tab. 10: Kenntnisse über kirchliche Ämter Gesamtscore (S. 29)

Tab. 11: Wissen über konfessionsspezifische Überzeugungen Gesamtscore (S. 31)

Tab. 12: Interesse an der anderen Konfession (S. 33)

Tab. 13: Individuelle Einstellung zu religiöser Vielfalt (S. 34)

Tab. 14: Konfessionsspezifische Präferenz (S. 36)

Tab. 15: Vorerfahrung mit nicht-christlichen Religionen (S. 43)

Tab. 16: Selbstauskunft über eigene Schulleistung (S. 46)

Tab. 17: Anzahl Bücher (S. 49)

Tab. 18: Soziales und musikalisches Engagement (S. 50)

Tab. 19: Übersicht über die kognitiven Effekte des kokoRU (Gesamtscore richtiger Antworten) (S. 66)

Tab. 20: Übersicht über die affektiven Effekte des kokoRU (Mittelwerte) (S. 66)