

KONFESSIONELL-  
KOOPERATIVER  
RELIGIONSUNTERRICHT



UNIVERSITÄT  
SIEGEN

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

## ERFAHRUNGEN – EINSTELLUNGEN – EFFEKTE

FORSCHUNGSBERICHT ZUR  
BEFRAGUNG DER LEHRPERSONEN

Eval\_kokoRU\_NRW-Working Paper 3

**Mirjam Zimmermann & Ulrich Riegel**

unter Mitarbeit von Oliver Hohenschue, Benedict Totsche und Nico Steinbüchel

7.4. 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. Für den Dezember 2020 ist eine Auswertung der Befragung der Schulleitungen fertiggestellt worden, für das Frühjahr 2021 ist die Auswertung der Befragungen der Lehrpersonen und der Eltern und für den Herbst 2021 die Auswertung der Befragung der Schülerinnen und Schüler geplant. 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 Lehrpersonen erwachsen. Dieser Fragebogen hatte vier inhaltliche Schwerpunkte, nämlich neben der Evaluation des kokoRU auch das professionelle Selbstverständnis der Befragten, ihre konfessionsspezifischen Einstellungen und ihr personales und soziales Kapital. Die Daten wurden Mitte des Schuljahres 2019/20 per Fragebogen erhoben, geben also eine Perspektive auf den kokoRU „vor Corona“ wieder. Wir wollen an dieser Stelle allen Lehrpersonen 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 der 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 Stichprobe .....	7
4. Zentrale Ergebnisse der Befragung .....	11
4.1. Evaluation des kokoRU .....	11
4.2. Das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte.....	33
4.3. Konfessionsspezifische Einstellungen .....	40
4.4. Personales und soziales Kapital.....	48
5. Diskussion der Ergebnisse .....	56
5.1. Zur Aussagekraft der Befunde .....	56
5.2. Zur Evaluation des kokoRU durch die Lehrpersonen .....	59
5.3. Zum professionellen Selbstverständnis der Lehrpersonen .....	64
5.4. Zu den konfessionsspezifischen Einstellungen der Lehrpersonen .....	67
5.5. Zum personalen und sozialen Kapital der Lehrpersonen .....	68
5.6. Fazit und Ausblick .....	69
6. Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	71

## 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 evaluiert. Um einen umfassenden Überblick über den vorfindlichen kokoRU zu erhalten, erfolgte diese Evaluierung in fünf Schritten:

- Schritt 0: Vorlauf für die Planung des Forschungssettings: Qualitative Erhebung zentraler Aspekte zum kokoRU durch eine Befragung der Moderator\*innen (April/Mai 2019)
- Schritt 1: Befragung der Schulleitungen (Anfang des Schuljahres 2019/2020)
- Schritt 2: Erste Befragung der Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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 wurden 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 haben wir darauf geachtet, dass neben individuellen Frageperspektiven, die auf die Erhebungsgruppe abgestimmt waren, auch zentrale Frageperspektiven enthalten waren, die allen Betroffenen vorgelegt wurden. Letzteres ermöglicht einen Vergleich über die unterschiedlichen Erhebungsgruppen hinweg. Außerdem wurden bei den Schüler\*innen, Lehrkräfte und Eltern auch Vergleichsgruppen gebildet, die keine Erfahrung mit dem kokoRU haben.

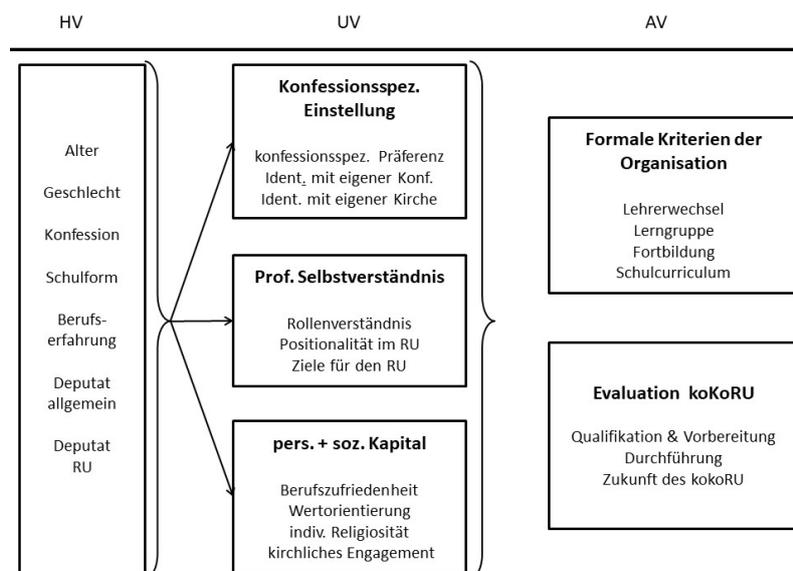
Konnten die Schritte 1, 2 und 4 noch bis März 2020 gegangen werden, wurden ein Teil von Schritt 3 und Schritt 5 maßgeblich durch die Corona-Pandemie beeinträchtigt. In Schritt 3 konnte nur eine der beiden geplanten Regionalkonferenzen durchgeführt werden und Schritt 5 musste kurzfristig als Angebot des Home-Schoolings arrangiert werden. Dass diese Anpassungen nicht spurlos an der Erhebung vorbeigegangen sind, zeigt allein die Tatsache, dass in Schritt 1 noch 14.000 Schüler\*innen geantwortet haben, während es in Schritt 5 „nur“ noch 2.500 Schüler\*innen waren. 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 Lehrpersonen, die im Schuljahr 2019/2020 kokoRU erteilt haben. Das geschah in einem online zugänglichen Fragebogen, der in der Zeit vom 1. Februar bis zum 20. April 2020 zur **Erhebung der Daten** freigeschaltet war. Dieser lange Erhebungszeitraum wurde gewählt, um allen Lehrpersonen die Möglichkeit zu geben, angesichts der anfallenden Aufgaben an der Schule einen für sie günstigen Zeitpunkt für die Beantwortung des Fragebogens zu finden.

Wahrgenommen wurde diese Gelegenheit von 406 Kolleg\*innen, wobei 355 Befragte auf die Untersuchungsgruppe und 51 auf die Vergleichsgruppe entfallen. Der Rücklauf in der Untersuchungsgruppe kann nur geschätzt werden. Laut Auskunft von IFL Essen und PTI Villigst haben 841 Lehrer\*innen an der grundlegenden Fortbildung zum kokoRU teilgenommen. Nimmt man diese Zahl als Maßstab für die Grundgesamtheit, hätten 42 % aller möglichen Befragten an der Umfrage teilgenommen. Allerdings wird die Zahl derer, die einen kokoRU tatsächlich erteilen, wohl weitaus größer sein, weil pro Schule nur zwei Lehrperson an dieser grundlegenden Fortbildung teilnehmen müssen. Der tatsächliche Rücklauf dürfte also deutlich unter der 20 %-Marke liegen.

**Abbildung 1: Konzeptuelle Struktur des Fragebogens für die Lehrpersonen**



Aus Abb. 1 wird die **theoretische Struktur des Fragebogens** deutlich. Durch die *Hintergrundvariablen* (HV) wird die Zusammensetzung der untersuchten Gruppe, hier die Lehrpersonen, näher bestimmt. Diese Angaben ermöglichen es, die Stichprobe zu beschreiben. Konkret haben wir mit dem Alter, dem Geschlecht und der Konfessionszugehörigkeit grundlegende Eckdaten zur Person der Befragten erhoben, sowie professionelle Merkmale (Schulform, Berufserfahrung, Lehrdeputat). In der Summe geben diese Hintergrundvariablen einen gründlichen Einblick, wer den Fragebogen beantwortet hat.

Mögliche Bedingungsfaktoren der Beurteilung des kokoRU werden im Fragebogen als *unabhängige Variablen* (UV) erfasst. Konkret geht es um

- a) das professionelle Selbstverständnis der Befragten als Lehrperson, gemessen als Rollenverständnis, als Einschätzung von Positionalität im Religionsunterricht und als Einschätzung möglicher Bildungsziele für den Religionsunterricht,
- b) konfessionsspezifische Einstellungen, gemessen an konfessionsspezifischen Präferenzen, der Identifikation mit der eigenen Konfession in der Identifikation mit der eigenen Kirche, sowie
- c) dem personalen und sozialen Kapital der Befragten, namentlich deren Berufszufriedenheit, Wertorientierung, individueller Religiosität und deren kirchlichem Engagement.

Zusammen ergeben diese Variablen ein differenziertes Bild der persönlichen Voraussetzungen der befragten Lehrpersonen hinsichtlich möglicher Einflussfaktoren auf die Evaluation des kokoRU.

Der eigentliche Untersuchungsgegenstand wird in quantitativen Projekten abhängige Variable genannt. Sie bezieht sich hier auf die Evaluation des kokoRU. Als *abhängige Variablen* (AV) werden in unserem Setting zum einen die formalen Vorgaben an den kokoRU abgefragt, die es durch die gesetzlichen Bestimmungen zu erfüllen gälte. Darüber hinaus wurde aber auch der Prozess der Vorbereitung auf und die Durchführung des kokoRU erfragt. Schließlich werden auch Zukunftsperspektiven für den kokoRU erhoben, weil sie ein Indikator für Verbesserungspotenziale sind.

Zur **Auswertung der Daten** haben wir vor allem Häufigkeitsauszählungen herangezogen. Statistische Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Teilgruppen der Stichprobe werden mittels dem Exakter Fisher-Test und der Pearson-Korrelation überprüft. Bei signifikanten Unterschieden, deren Effektstärke hinreichend groß ist, haben wir zudem einen t-Test für unabhängige Stichproben berechnet, weil Mittelwerte ein anschauliches Bild der Lage zeichnen. In manchen Fällen kommen dabei statistische Verfahren zum Einsatz, deren Voraussetzungen zwar nicht alle erfüllt sind, die aber robust gegenüber den vorfindlichen Abweichungen sind. Dabei wurde darauf geachtet, möglichst konservative Testverfahren und teilweise für die gleiche Fragestellung zwei unterschiedliche Tests zu verwenden.

In den Tabellen und Abbildungen werden immer nur gültige Fälle aufgeführt. Befragte, 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 Zusammenhangsmaßen 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. Letzteres 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 zu eigen, wird methodisch aber verschwindend gering gehalten.

### 3. DARSTELLUNG DER STICHPROBE

Insgesamt 406 Lehrer\*innen sind der Einladung gefolgt, über ihre Erfahrungen mit kokoRU zu berichten. Dabei entfallen 355 Lehrer\*innen auf die Untersuchungsgruppe und 51 auf die Vergleichsgruppe. Der Rücklauf in der Untersuchungsgruppe dürfte damit unter 20 % liegen.

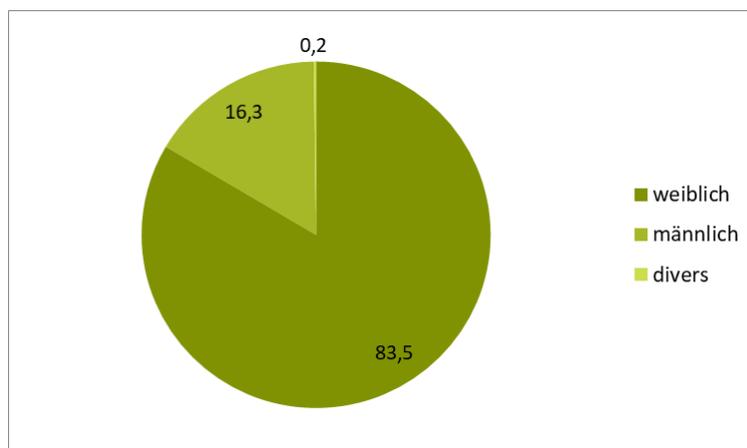
Blickt man auf das Alter der Untersuchungsgruppe, so sind rund 80 % zwischen 31 und 60 Jahren, wobei davon mit 28 % der größte Teil zwischen 41 und 50 Jahren ist (vgl. Tab. 1). In der Vergleichsgruppe (ohne Tab.) ist zwar ebenfalls die größte Gruppe (33 %) zwischen 41 und 50 Jahren, jedoch verschiebt sich die Altersstruktur insgesamt etwas nach oben, da der Anteil von Lehrer\*innen zwischen 61 und 70 Jahren in der Vergleichsgruppe doppelt so groß ist wie in der Untersuchungsgruppe.

**Tabelle 1: Alter der Lehrkräfte (Untersuchungsgruppe)**

Alter	Anzahl	in %
jünger als 26	0	0
26-30	41	11,7
31-40	94	26,7
41-50	99	28,1
51-60	89	25,3
61-70	28	8,0
älter als 70	1	0,3
<i>Gesamt</i>	352	100

84 % aller Befragten sind weiblich und 16 % männlich. Eine Person bezeichnet sich als divers (vgl. Abb. 2). Hier gibt es kaum Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe.

**Abbildung 2: Geschlecht (alle Befragten)**



Auch bei der Konfession zeigen sich kaum Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe (vgl. Tab. 2). Zudem ist das Konfessionsverhältnis ausgeglichen, denn der leichte Überhang katholischer Befragter fällt nicht ins Gewicht (51 % gegenüber 48 %).

**Tabelle 2: Konfession**

Konfession	katholisch	evangelisch	keine Angabe
Untersuchungsgruppe	51,6 %	47,8 %	0,6 %
Vergleichsgruppe	51,0 %	47,0 %	2,0 %
alle Befragten	51,0 %	48,3 %	0,7 %

Rund zwei Drittel der Lehrer\*innen der Untersuchungsgruppe arbeiten schon mehr als 10 Jahre als Lehrkraft (ohne Referendariat), wobei von diesen wiederum mehr als die Hälfte schon länger als 20 Jahre Lehrkraft ist (vgl. Tab. 3). Etwa gleich ist die Anzahl derer, die weniger als 5 Jahre bzw. zwischen 5 und 10 Jahren in diesem Beruf arbeitet. Bei der Vergleichsgruppe ist der Anteil der erfahrenen Lehrer\*innen etwas größer, denn rund 75 % arbeiten bereits länger als 10 Jahre als Lehrkraft (ohne Tab.).

**Tabelle 3: Wie viele Jahre schon Lehrkraft? (Untersuchungsgruppe)**

Alter	Anzahl	in %
weniger als 5	58	16,3
5-10	63	17,8
11-20	107	30,1
länger als 20	127	35,8
<i>Gesamt</i>	355	100

In der Untersuchungsgruppe sind Lehrer\*innen aller Schulformen vertreten (vgl. Tab. 4). Fast die Hälfte der Befragten arbeitet an einer Grundschule. Danach folgen mit 16 % bzw. 17 % etwa gleichauf Gymnasien und Gesamtschulen. Wesentlich seltener sind Sekundar- (7 %), Real- (5 %), Haupt- (3 %) und Förderschulen (2 %) vertreten. Auch in der Vergleichsgruppe (ohne Tab.) ist mit 47 % knapp die Hälfte an Grundschulen beschäftigt, während mit 25 % Lehrpersonen an Gymnasien hier einen weit größeren Anteil darstellen und alle anderen Schulformen auf Werte zwischen 4 % und 8 % kommen.

**Tabelle 4: Schulform (Untersuchungsgruppe)**

Schulform	Anzahl	in %
Grundschule	175	49,3
Gymnasium	58	16,3
Gesamtschule	61	17,2
Sekundarschule	25	7,0
Realschule	17	4,8
Hauptschule	12	3,3
Förderschule	7	2,0
<i>Gesamt</i>	355	100

Fast die Hälfte der Lehrer\*innen unterrichtet zwischen 26 und 30 Stunden pro Woche (vgl. Tab. 5). Jeweils knapp 20 % unterrichten 16-20 bzw. 21-25 Stunden pro Woche. 10 Stunden oder weniger unterrichten unter 5 %. Die durchschnittliche Wochenstundenzahl liegt bei 29. In der Vergleichsgruppe unterrichten 41 % mehr als 25 Stunden, wohingegen 15 % zwischen 11 und 15 Stunden unterrichten. Die übrige Verteilung entspricht weitgehend der in der Untersuchungsgruppe. Damit liegt die durchschnittliche Wochenstundenzahl der Vergleichsgruppe mit 21,5 deutlich unter der der Untersuchungsgruppe.

**Tabelle 5: Anzahl der Wochenstunden insgesamt (Untersuchungsgruppe)**

Wochenstunden	Anzahl	in %
1-5	6	1,7
6-10	11	3,1
11-15	36	10,1
16-20	69	19,4
21-25	70	19,7
26-30	159	44,8
mehr als 30	4	1,1
<i>Gesamt</i>	355	100

Wenn es um das Deputat in Religion geht, unterrichten 60 % der Lehrer\*innen der Untersuchungsgruppe weniger als 5 Stunden in der Woche, und insgesamt 92 % unterrichten weniger als 10 Wochenstunden (vgl. Tab. 6). Die durchschnittliche Wochenstundenzahl liegt bei 5,3. Angesichts des hohen Anteils grundständiger Religionslehrpersonen in der Stichprobe sind diese Zahlen plausibel, denn Religion ist nicht das einzige Fach dieser Kolleg\*innen. In der Vergleichsgruppe (ohne Tab.) unterrichten knapp 87 % weniger als 10 Wochenstunden und knapp 14 % zwischen 11 und 15 Wochenstunden, wohingegen kein\*e Lehrer\*in hier mehr als 15 Wochenstunden unterrichtet. Die durchschnittliche Wochenstundenzahl der Vergleichsgruppe liegt fast identisch bei 5,2.

**Tabelle 6: Anzahl der Wochenstunden Religionsunterricht (Untersuchungsgruppe)**

Wochenstunden	Anzahl	in %
1-5	213	60,0
6-10	112	31,6
11-15	18	5,1
16-20	10	2,8
21-25	1	0,3
26-30	1	0,3
<i>Gesamt</i>	355	100

Abschließend sei für die Untersuchungsgruppe noch auf zwei Zusammenhänge verwiesen, die die Bedeutung der Hintergrundvariablen für die untersuchten Fragebereiche bedingen können. Zum einen

sind das Alter der Befragten und ihre Berufserfahrung sehr stark positiv korreliert ( $r = .82$ ). Je älter die Kolleg\*innen sind, umso länger unterrichten sie bereits. Das liegt zwar auf der Hand, soll hier aber eigens erwähnt werden. Für die Berechnung des Einflusses der Hintergrundvariablen bedeutet das, dass die Berufserfahrung nur dann eigens berichtet wird, wenn sie einen Einfluss zeigt, der nicht bereits durch das Alter bedingt ist. Zum anderen sind die Schulform und das Geschlecht der Befragten leicht konfundiert (Cramers  $V = ,36$ ,  $p < ,001$ ). Nur sechs der 199 antwortenden Kolleg\*innen aus der Grundschule sind männlich, während es immerhin 60 Männer unter den 207 Befragten aus weiterführenden Schulen gibt. Dieser Zusammenhang ist nicht stark genug, dass sich beide Variablen in ihrem Einfluss auf die verschiedenen Einschätzungen der Befragten immer bedingen müssen. Es gilt jedoch, ihn im Blick zu behalten.

## 4. ZENTRALE ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Der Fragebogen für die Lehrer\*innen hatte vier inhaltliche Schwerpunkte: die Evaluation des kokoRU (4.1.), das professionelle Selbstverständnis der Lehrpersonen (4.2.), ihre konfessionspezifische Einstellung (4.3.) und deren personales und soziales Kapital (4.4.).

### 4.1. EVALUATION DES KOKORU

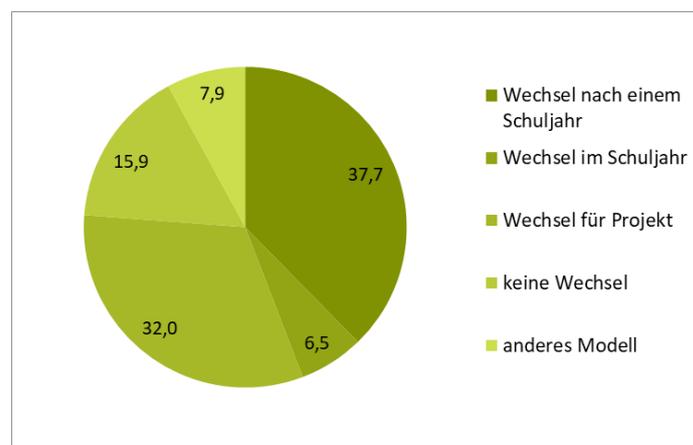
Zur Evaluation des kokoRU durch die Lehrpersonen haben wir sowohl nach der Organisation dieser Form des Religionsunterrichts gefragt (4.1.1.), wie auch nach der Einschätzung der Qualifikation und Vorbereitung auf den kokoRU (4.1.2.) und nach der Durchführung desselben (4.1.3.). Schließlich wurde noch erhoben, welche Wünsche und Bedürfnisse die Lehrpersonen für die Zukunft des kokoRU sehen (4.1.4.). Die meisten dieser Angaben beziehen sich erst einmal nur auf die Untersuchungsgruppe. Wo ein Abgleich mit der Vergleichsgruppe möglich ist, wird dieser eigens ausgewiesen.

#### 4.1.1. ORGANISATION DES KOKORU

##### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEgebenEN KATEGORIEN

Ein zentrales Element des kokoRU ist der **Lehrkraftwechsel**. Es ist jedoch nicht eindeutig festgelegt, wann dieser Wechsel zu erfolgen hat. Mehr als ein Drittel der Befragten (38 %) wechseln zu einem neuen Schuljahr, d.h. im Sommer (vgl. Abb. 3). 7 % geben an, während des Schuljahres zu wechseln. Wiederum fast ein Drittel (32 %) wechselt für ein bestimmtes Projekt, was bedeutet, dass die Lerngruppe durch eine Lehrperson einer Konfession unterrichtet wird und die Lehrperson der anderen Konfession für ein Projekt die Klasse übernimmt. 16 % der Befragten geben an, dass an ihren Schulen überhaupt kein Lehrkraftwechsel durchgeführt wird.

Abbildung 3: Organisation des Wechsels der Lehrperson für den kokoRU



8 % geben an, mit einem alternativen Modell zu arbeiten, das keiner der vorgegebenen Kategorien entspricht. In diesem Fall gab es die Möglichkeit zu einer Freitextantwort. Analysiert man diese Antworten, so zeigt sich, dass etliche Fälle mehr oder weniger der Kategorie „Wechsel für Projekt“ entsprechen. Darunter fallen z.B. Lösungen, bei denen die Lehrperson der anderen Konfession für eine

Unterrichtssequenz für wenige Stunden die Lerngruppe übernimmt. Etwa die Hälfte der Antworten im Freitextfeld entspricht solchen Modellen. Weitere häufiger genannte Positionen sind eine gemeinsame Vorbereitung, dann aber ein Unterrichten ohne Lehrkraftwechsel, sowie ein Lehrkraftwechsel in einem anderen Intervall, z.B. für ein Halbjahr in einem Zwei-Jahres-Zeitraum. Berücksichtigt man diese Antworten, ist festzuhalten, dass in über 80 % der Fälle kokoRU gemäß Erlass, d.h. mit Lehrkraftwechsel, durchgeführt wird.

Wenn es um die **Zusammensetzung der Lerngruppen** im kokoRU geht, gibt über die Hälfte der Befragten an (58 %), dass alle Schüler\*innen einer Klasse gemeinsam Religionsunterricht haben (vgl. Tab. 7). Damit besuchen in diesen Fällen auch die Schüler\*innen den kokoRU, die weder evangelisch oder katholisch sind und sich nicht vom Religionsunterricht abgemeldet haben. In einem Viertel der Fälle werden nur die evangelischen und katholischen Schüler\*innen einer Klasse, d.h. ohne Muslime, Konfessionslose etc., im kokoRU unterrichtet. Umgekehrt betrachtet, bedeutet dies, dass durch kokoRU in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle der Klassenverband (jedenfalls der Tendenz nach) erhalten bleibt. 28 % berichten vom klassenübergreifenden Unterricht, der evangelische und katholische Schüler\*innen eines Jahrgangs zusammenführt. Jahrgangsübergreifender Unterricht kommt jedoch nur in Ausnahmefällen (3 %) vor.

**Tabelle 7: Aus welchen Lerngruppen besteht der kokoRU?**

Lerngruppe	Anzahl (n=337)	in % von 337*
alle SuS im regulären Klassenverband	195	57,9
ev. und kath. SuS einer Klasse	83	24,6
ev. und kath. SuS einer Jahrgangsstufe	95	28,2
ev. und kath. SuS aus verschiedenen Jahrgangsstufen	11	3,3

\* Anmerkung: Mehrfachnennung möglich

Ergänzend wurde gefragt, inwiefern Schüler\*innen am kokoRU teilnehmen, die weder evangelisch noch katholisch sind (vgl. Tab. 8). Fast alle Befragten haben Schüler\*innen ohne Religionszugehörigkeit in ihrem Unterricht (93 %), und jeweils rund zwei Drittel haben Schüler\*innen anderer Konfessionen (66 %) bzw. Religionen (62 %) in ihrem Unterricht.

**Tabelle 8: Anteil nicht-evangelischer und nicht-katholischer Schüler\*innen am kokoRU**

Lerngruppe	Anzahl (n=337)	in % von 337*
SuS anderer christl. Konfessionen	207	65,5
SuS anderer Religionen	196	62,0
SuS ohne Religionszugehörigkeit	293	92,7
nur ev. und kath. SuS	21	6,2

\* Anmerkung: Mehrfachnennung möglich

Werden die Lehrer\*innen nach dem Anteil der Schüler\*innen in ihren Lerngruppen gefragt, die weder evangelisch noch katholisch sind, so beziffert über die Hälfte (56 %) diesen Anteil zwischen 5 % und

30 % (vgl. Tab. 9). Rund ein Drittel (35 %) geht von weniger als 5 % aus und weniger als 10 % von mehr als 30 %.

**Tabelle 9: Anteil der Schüler\*innen in den kokoRU-Lerngruppen, die weder katholisch noch evangelisch sind**

SuS weder ev. noch kath.	Anzahl	in %	% Vergleichsgruppe
< 5 %	117	34,8	30,6
5-30 %	188	56,0	46,9
> 30 %	31	9,2	22,4
<i>Gesamt</i>	336	100	100

### EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Die oben dargestellten Antworten zur Organisation des kokoRU erbringen für alle Hintergrundvariablen mit Ausnahme der Konfession signifikante Unterschiede hervor. So zeigt sich bei der Art des Lehrerwechsels ein kleiner Alterseffekt in den Antworten; denn unter den Befragten, die zum Schuljahresende die Lerngruppe wechseln, befinden sich etwas mehr jüngere Lehrer\*innen ( $r = -,14$ ), während unter denen, die projektbezogen wechseln, eher etwas ältere Kolleginnen und Kollegen anzutreffen sind ( $r = ,12$ ). Dieser Effekt spiegelt sich auch in den Befunden zur Berufserfahrung wider. Ferner geben jüngere Lehrpersonen etwas häufiger an, dass sich Schülerinnen und Schüler anderer christlichen Konfessionen in ihren Lerngruppen befinden ( $r = ,10$ ). In allen diesen Fällen fällt die Korrelation jedoch so niedrig aus, dass kaum von einem spürbaren Effekt gesprochen werden kann.

Das Geschlecht der Befragten führt bei zwei Bereichen des Lerngruppenwechsels zu signifikanten Unterschieden. Weibliche Lehrkräfte geben demnach anteilig doppelt so oft wie die männlichen an, die Lerngruppe zum Schuljahresende zu wechseln, wohingegen die Männer deutlich häufiger angeben, für ein Projekt zu wechseln.<sup>1</sup> Inwiefern hier ein kausaler Zusammenhang zwischen Geschlecht und Modell vorliegt, kann anhand der Daten jedoch nicht beurteilt werden. Vor allem beim ersten Zusammenhang könnte auch die Schulform eine Rolle spielen (s.u.), da die Befragten aus der Grundschule nahezu ausschließlich weiblich sind.

Die Konfession wirkt sich hingegen nicht auf die Antworten aus. Beim Lehrerwechsel liegt das nahe, weil jeder Wechsel immer Kolleginnen und Kollegen beider Konfessionen betrifft. Damit sind aber auch die Konsequenzen für die Zusammensetzung der Lerngruppen gleichmäßig auf beide Konfessionen verteilt.

Die Hintergrundvariable mit der für dieses Kapitel höchsten Relevanz bildet die Schulform. Etwa die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte gibt an, nach Ende des Schuljahrs einen Lehrerwechsel durchzuführen. Von den Lehrpersonen an weiterführenden Schulen hingegen geben dies nur 24 %

<sup>1</sup> Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

an.<sup>2</sup> Auch bei denen, die keinen Lehrerwechsel durchführen, ist die Antwortquote aus weiterführenden Schulen (24 %) über dreimal so hoch wie in der Grundschule (7 %).<sup>3</sup> Beide Divergenzen sind hinreichend groß, dass überlegt werden kann, inwiefern sich hier schulformspezifisch Effekte niederschlagen. Alternativ ist es natürlich auch möglich, dass sich mehr Kolleginnen und Kollegen aus weiterführenden Schulen, bei denen der Lehrerwechsel – aus welchen Gründen auch immer – an der Befragung beteiligt haben.

Die Schulform schlägt sich auch in der Zusammensetzung der Lerngruppen. So liegt der Anteil von Lehrpersonen aus weiterführenden Schulen, deren Lerngruppe sich aus Schülerinnen und Schülern der gesamten Jahrgangsstufe zusammensetzen, etwas über dem der Befragten aus Grundschulen.<sup>4</sup> Auch berichten Lehrpersonen an weiterführenden Schulen etwas häufiger, dass bei ihnen auch Jugendliche anderer christlicher Konfessionen oder anderer Religionen am Religionsunterricht teilnehmen.<sup>5</sup>

Auch im Hinblick auf die Anzahl der Wochenstunden ergeben sich einige signifikante Unterschiede im Bereich der Lerngruppenverteilung. Demnach geben Lehrkräfte mit weniger Wochenstunden tendenziell häufiger an, Schülerinnen und Schüler im regulären Klassenverband zu unterrichten ( $r = -,10$ ), während Lehrkräfte mit mehr Stunden in der Woche tendenziell häufiger angeben, katholische und evangelische SuS aus einer Jahrgangsstufe ( $r = ,12$ ) sowie jahrgangsübergreifend ( $r = ,12$ ) zu unterrichten. Die Korrelationswerte sind jedoch so gering, dass kein wirklicher Effekt der Anzahl der Wochenstunden attestiert werden kann.

Zuletzt führt auch die Hintergrundvariable der Religionsstunden pro Woche zu signifikanten Unterschieden. Demnach geben Lehrpersonen umso häufiger an, projektbezogen die Lerngruppe zu wechseln, je mehr Wochenstunden sie erteilen ( $r = ,14$ ). Mit der Wochenstundenzahl scheint ebenso die Anzahl der Kinder und Jugendlichen anderer christlicher Konfessionen ( $r = ,14$ ) sowie ohne Religionszugehörigkeit ( $r = ,14$ ) zu steigen, die den kokoRU besuchen. Allerdings liegen die Korrelationswerte wiederum so niedrig, dass kaum ein spürbarer Effekt festgestellt werden kann.

## UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Hier und im Folgenden werden nur die Unterschiede zwischen der Untersuchungsgruppe und der Vergleichsgruppe beschrieben, die statistisch signifikant sind. Zudem ist zu beachten, dass die Vergleichsgruppe nur die Fragen gestellt bekam, die man auch ohne eigene Erfahrung mit dem kokoRU seriös beantworten kann.

Signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen ergeben sich nur für den Anteil nicht-evangelischer und nicht-katholischer Schüler\*innen in den Lerngruppen des Religionsunterrichts. Hier wird von mehr als doppelt so vielen Lehrpersonen der Vergleichsgruppe (22 % gegenüber 9 %) angegeben, dass besagter Anteil höher als 30 % ist. Entsprechend geben nur 47 % (statt 56 %) einen Anteil zwischen 5 % und 30 % an.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>3</sup> Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>4</sup> Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>5</sup> Exakter Fischer-Text auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>6</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

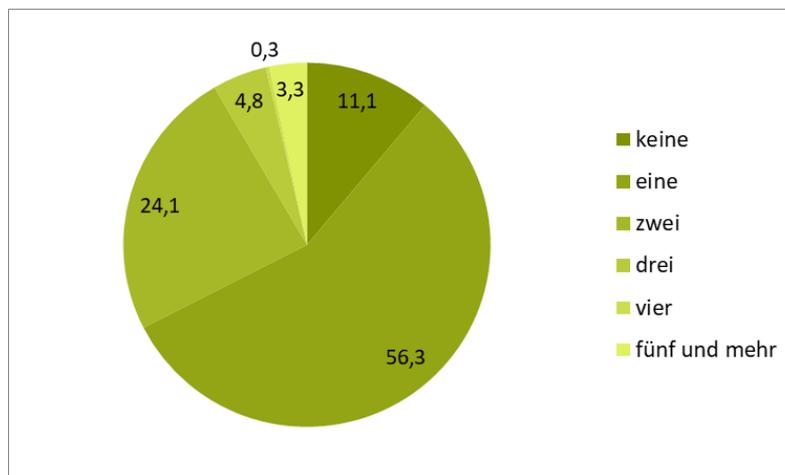
## 4.1.2. ZUR QUALIFIKATION FÜR UND VORBEREITUNG AUF DEN KOKORU

### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Der kokoRU wurde nicht einfach verordnet, sondern durch staatliche und kirchliche Maßnahmen vorbereitet, um die Lehrpersonen für die neue Organisationsform konfessionellen Unterrichtens und ihre spezifische Didaktik vorzubereiten. Im Folgenden werden diese Maßnahmen sowie das, was die Lehrpersonen individuell zur Vorbereitung auf den kokoRU geleistet haben, evaluiert.

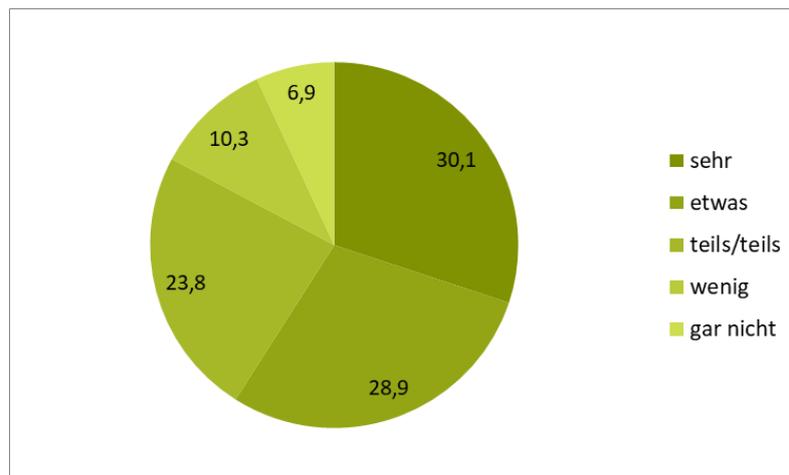
Die erste Frage dieses Komplexes bezieht sich auf die Anzahl der Fortbildungen, die die Befragten insgesamt besucht haben (vgl. Abb. 4). Über die Hälfte (56 %) hat genau eine Fortbildung besucht. Fast ein Viertel (24 %) hat darüber hinaus noch eine weitere Veranstaltung zum kokoRU besucht. Allerdings antworten auch 11 % auf den Fragebogen, die an keiner Fortbildung teilgenommen haben. Inwiefern es sich hierbei um Kolleg\*innen handelt, die sich schulintern haben qualifizieren lassen, kann den Daten nicht entnommen werden.

**Abbildung 4: Anzahl der besuchten Fortbildungen zum kokoRU**

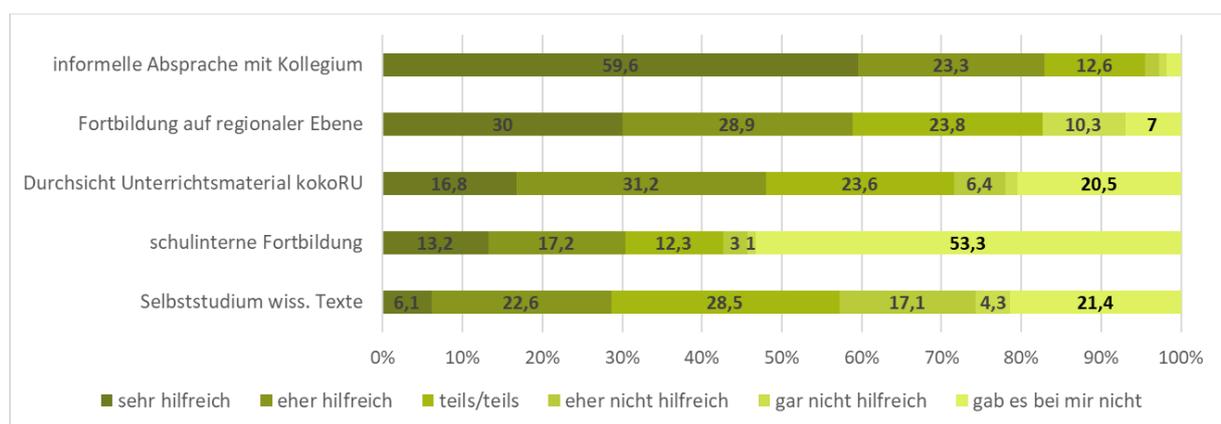


Insgesamt herrscht eine recht hohe Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot (vgl. Abb. 5, folgende Seite). Knapp ein Drittel der Befragten war mit den besuchten Fortbildungen sehr zufrieden, fast 28 % eher zufrieden. Damit beurteilen fast 60 % der Befragten diese Angebote als zumindest tendenziell hilfreich. Allerdings befinden sich damit auch 40 % der Befragten im Bereich dessen, wo verschiedene Aspekte dieser Fortbildungen als wenig hilfreich erlebt wurden. Darunter sind 7 %, denen diese Angebote überhaupt nicht geholfen haben.

**Abbildung 5: Nützlichkeit der besuchten Fortbildungen zum kokoRU für die Praxis**



**Abbildung 6: Bewertung möglicher Maßnahmen zur eigenen Vorbereitung auf den kokoRU**

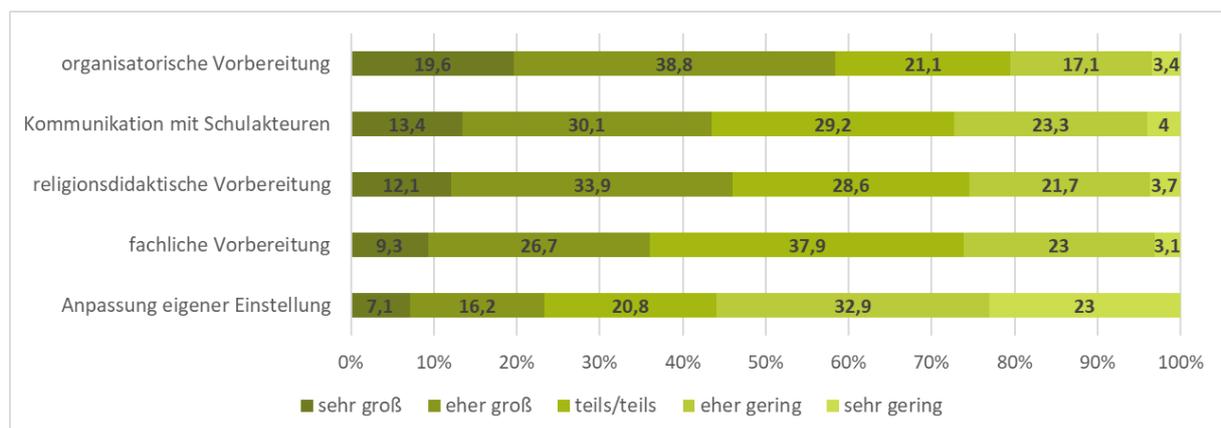


Neben der allgemein gehaltenen Frage nach der Anzahl und Qualität der besuchten Fortbildungen haben wir verschiedene Aktivitäten vorgegeben, die in der Vorbereitung auf den kokoRU eine Rolle spielen könnten: neben regionalen Fortbildungen auch schulinterne Fortbildungen, informelle Absprachen mit Kolleg\*innen, die Durchsicht von Unterrichtsmaterial und das eigenständige Studium wissenschaftlicher Texte. Dabei haben wir gefragt, wie hilfreich diese Optionen in der Vorbereitung auf den kokoRU durch die Befragten eingeschätzt werden (vgl. Abb. 6). Noch vor den Fortbildungen – die, wie bereits geschildert, der Tendenz nach ebenfalls positiv gesehen werden – war die informelle Absprache im Kollegium für die Befragten der hilfreichste Aspekt: 83 % fanden dies sehr oder eher hilfreich und nur rund 5 % eher nicht oder gar nicht hilfreich. Bei den weiteren Maßnahmen muss beachtet werden, dass sie von einem markanten Teil der Befragten nicht wahrgenommen wurden. So haben rund 80 % der Lehrkräfte im Vorfeld Unterrichtsmaterial zum kokoRU durchgesehen, wobei sie dieses Material mehrheitlich als hilfreich bewerteten. Eine schulinterne Fortbildung hat weniger als die Hälfte mitgemacht; hat sie jedoch stattgefunden, wird auch diese überwiegend positiv beschrieben. Das Selbststudium wissenschaftlicher Texte spielte für ca. 80 % eine Rolle, wobei diese Art der Vorbereitung insgesamt eher kritisch gesehen wird. Zwar erachtet etwa ein Drittel solche Texte

als – zumindest eher – hilfreich. Im Umkehrschluss bleibt aber etwa die Hälfte der Befragten unentschieden oder beurteilt solche Texte als (eher) nicht hilfreich. Es kann damit festgehalten werden, dass die Befragten neben den staatlichen und kirchlichen Fortbildungen vor allem den informellen Austausch im Kollegium als gute Vorbereitung auf den kokoRU wahrgenommen haben.

Die Lehrkräfte wurden darüber hinaus gefragt, für wie hoch sie ihren Aufwand hinsichtlich verschiedener Aspekte in der Vorbereitung des kokoRU einschätzen (vgl. Abb. 7). Zunächst lässt sich feststellen, dass die meisten der Befragten sich relativ leicht auf den kokoRU einlassen konnten; denn nur wenige berichten von einem (eher) großen Aufwand, wenn es darum geht, die eigene Einstellung an das neue Format anzupassen. Als aufwändig wird dagegen die organisatorische Vorbereitung des kokoRU empfunden, die für 58 % mit sehr großem oder eher großem Aufwand verbunden war. Ebenfalls ein eher größerer Aufwand wird sowohl der Kommunikation mit den verschiedenen Akteuren innerhalb der Schule als auch der religionsdidaktischen Vorbereitung attestiert (je rund 45 % bei „sehr groß“ und „eher groß“ sowie je knapp 30 % bei „teils/teils“). Fachlich hingegen scheinen sich die Lehrkräfte einigermaßen sicher zu fühlen, sticht doch hier v.a. der hohe Wert (38 %) für teils/teils heraus.

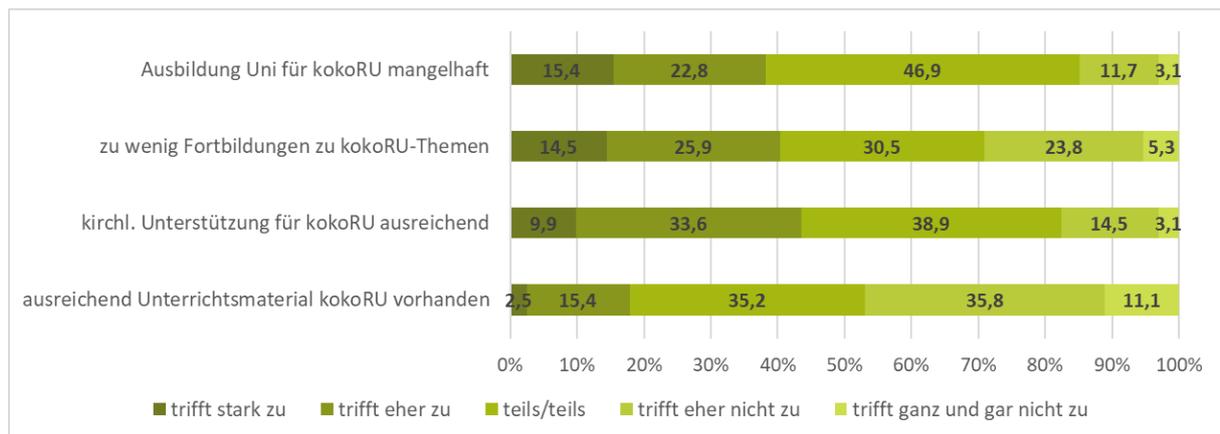
**Abbildung 7: Aufwand der Einführung des kokoRU**



Zur Abrundung der Evaluation von Vorbereitung auf und Qualifikation für den kokoRU wurden den Befragten vier Thesen vorgelegt, bei denen sie einschätzen sollten, wie sehr sie jeweils zutreffen (vgl. Abb. 8, folgende Seite). Dabei ist sich knapp die Hälfte unsicher, ob sie im Studium mangelhaft auf diese Organisationsform des Religionsunterrichts vorbereitet wurden. Von den übrigen Befragten nehmen jedoch deutlich mehr eine kritische Haltung ein; denn 38 % erleben das Studium in dieser Hinsicht als (zumindest tendenziell) mangelhaft, während 15 % sich durch die Universität eher gut auf den kokoRU vorbereitet fühlen.

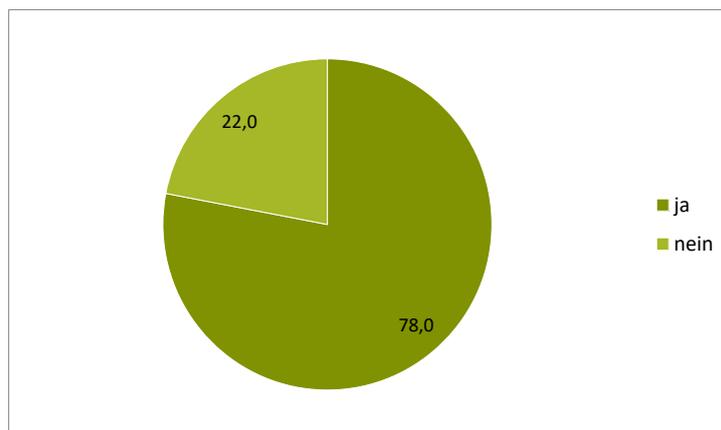
Etwas positiver wird die Anzahl der Fortbildungen zu kokoRU-Themen beurteilt. Zwar stimmen etwas über 40 % der These zu, deren Anzahl sei zu gering. Allerdings lehnen sie auch knapp 30 % ab. Beim Unterrichtsmaterial sieht die Mehrheit der Befragten Nachholbedarf, denn nur 18 % erachtet die Versorgung in dieser Hinsicht als ausreichend. Deutlich positiv ist die Tendenz dagegen bei der kirchlichen Unterstützung für den kokoRU. Die kirchliche Unterstützung wird von knapp 44 % der Befragten als (eher) ausreichend beurteilt, während sich knapp 18 % eine stärkere kirchliche Unterstützung wünschen.

**Abbildung 8: Thesen zur Unterstützung des kokoRU**



Insgesamt erachtet sich das Gros der Befragten als gut auf den kokoRU vorbereitet, denn die entsprechende globale Frage wird von 88 % mit „ja“ beantwortet (vgl. Abb. 9). Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich im Umkehrschluss auch fast ein Viertel der Lehrer\*innen als unzureichend vorbereitet einschätzt.

**Abbildung 9: Fühlen Sie sich gut auf den kokoRU vorbereitet?**



### EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Im Bereich der Qualifikation für und der Vorbereitung auf den kokoRU haben insbesondere das Alter, die Berufserfahrung und die Schulform eine signifikante Auswirkung auf die abhängigen Variablen, während Geschlecht, Konfession und Wochenstundenzahl eher eine untergeordnete Rolle spielen.

Ältere Befragte – und damit die mit viel Berufserfahrung – geben auf der einen Seite tendenziell eher als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen an, Fortbildungen im Bereich des kokoRU ( $r = ,16$ ), informelle Absprachen im Kollegium ( $r = ,18$ ) oder die Durchsicht von Unterrichtsmaterial ( $r = ,12$ ) als hilfreich zu empfinden. Jüngere Lehrkräfte auf der anderen Seite geben häufiger an, dass sie den Aufwand der Anpassung eigener Einstellungen als hoch ( $r = -,12$ ) sowie die universitäre Ausbildung im Bereich kokoRU als mangelhaft einschätzen ( $r = -,19$ ). In allen Fällen handelt es sich jedoch um relativ schwache Tendenzen, denn die Korrelationswerte fallen durchgängig niedrig aus.

Geschlecht und Konfession wirken sich insgesamt nur in geringem Maß aus. Befragte männliche Lehrpersonen geben tendenziell eher an, dass sie die kirchliche Unterstützung als ausreichend empfinden.<sup>7</sup> Katholische Lehrkräfte haben zudem laut eigener Aussage häufiger eine Fortbildung besucht, während evangelische Lehrer\*innen häufiger angeben, dass die Fortbildungen auf regionaler Ebene hilfreich gewesen seien.<sup>8</sup> In keinem der drei Fälle erweisen sich die Differenzen jedoch als groß.

Auch die von den Lehrpersonen angegebene Schulform hat in mehrerlei Hinsicht Einfluss auf die abhängigen Variablen. So absolvierten die Befragten der weiterführenden Schulen nach eigenen Angaben häufiger Fortbildungen als die an der Grundschule tätigen Lehrkräfte.<sup>9</sup> Erstere empfanden zudem schulinterne Fortbildungen sowie informelle Absprachen im Kollegium tendenziell als hilfreicher, die universitäre Ausbildung hingegen als mangelhafter.<sup>10</sup> Grundschullehrer\*innen empfanden laut eigenen Angaben dagegen die besuchten externen Fortbildungen tendenziell als hilfreicher für die Praxis, darunter speziell die Fortbildungen auf regionaler Ebene.<sup>11</sup> Es zeigt sich schließlich eine signifikante Differenz bei der Frage, ob sich die Lehrkräfte gut auf den kokoRU vorbereitet fühlen. Von den Grundschullehrkräften beantworteten diese Frage 16 % mit „nein“, während es bei den Befragten aus weiterführenden Schulen 27 % tun.<sup>12</sup>

Die Anzahl aller gegebenen Wochenstunden wirkt sich nur geringfügig auf das Erleben von Qualifikation und Vorbereitung aus. Tendenziell empfinden Lehrkräfte mit mehr Wochenstunden die schulinternen Fortbildungen als hilfreicher gegenüber ihren Kolleg\*innen mit weniger Wochenstunden ( $r = ,12$ ). Die universitäre Ausbildung empfinden sie zudem etwas eher als mangelhaft ( $r = ,13$ ). Die Durchsicht von Unterrichtsmaterial zum kokoRU fanden wiederum Lehrkräfte mit weniger Wochenstunden eher hilfreich ( $r = -,11$ ), allerdings schlagen weder diese noch die zuvor dargestellten statistisch signifikanten Auswirkungen nachhaltig zu Buche, da die Korrelationskoeffizienten niedrig sind.

Zuletzt scheint auch die Auswirkung der von den Befragten angegebenen Religionsstunden pro Woche bis auf eine Ausnahme kaum Einfluss zu haben. Die organisatorische Vorbereitung auf den kokoRU empfanden diejenigen Lehrpersonen, die weniger Religionsstunden in der Woche unterrichten, eher als aufwändig ( $r = -,13$ ). Dafür erlebten diese Befragten die Fortbildungen als hilfreich ( $r = ,10$ ), sind häufiger der Meinung, dass ausreichend Unterrichtsmaterial für den kokoRU vorhanden sei ( $r = -,14$ ) und dass sie gut auf den kokoRU vorbereitet seien ( $r = -,13$ ) als ihre Kolleginnen und Kollegen, die viele Religionsstunden erteilen.

## VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE OFFENEN FRAGEN

In Freitextfeldern konnten die Lehrer\*innen Wünsche an MSB und Bezirksregierungen einerseits sowie an Kirchen und Fortbildungsinstitute andererseits richten, wie sie im Hinblick auf kokoRU zusätzlich unterstützt werden möchten. Von MSB und Bezirksregierungen wünschen sich die Lehrkräfte eine ganze Reihe von Maßnahmen, wobei vieles Einzelmeinungen sind. Drei Punkte werden jedoch durchgängig bzw. von einer größeren Anzahl von Lehrkräften genannt: Zunächst wird immer wieder ein Abbau bürokratischer Hürden gefordert, z.B. in Bezug auf einen erneuten Antrag, aber auch im

<sup>7</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>8</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>9</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>10</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>11</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>12</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

Hinblick auf die Flexibilisierung des Lehrkraftwechsels. Exemplarisch seien folgende Antworten genannt:<sup>13</sup>

*„Die Formalitäten reduzieren (z.B. halte ich eine erneute Antragsstellung für überflüssig)“*

*„Keine starre Festlegung von Wechseln“*

*„Keine starre Festlegung mit Festlegung von Wechseln zwischen evangelischen und katholischen Kolleginnen. Ist stundenplantechnisch oft schwierig zu regeln bzw. bringt Unruhe und unnötige Lehrerwechsel für die Kinder.“*

Noch etwas häufiger wird angeführt, dass mehr Lehrkräfte eingestellt werden sollten; zumeist wird dies nicht weiter begründet, in manchen Fällen wird diese Forderung jedoch damit begründet, dass durch mehr Lehrkräfte kokoRU leichter zu verwirklichen ist (Stichwort Lehrkraftwechsel). Exemplarische Antworten sind:

*„Mehr Religionslehrer an Schulen“*

*„Mehr Lehrkräfte einstellen“*

*„Versorgung der Schule mit L mit dem Fach ev. Rel“*

Der weitaus größte Anteil an Voten entfällt aber auf den Wunsch nach Hilfen für die inhaltliche Ausgestaltung. Genannt werden z.B.:

*„Konkretes Unterrichtsmaterial“*

*„Die Handreichungen hinsichtlich gemeinsamer Ziele und Kompetenzen überarbeiten und zur Verfügung stellen“*

*„Schulbücher, die für kokoRU ausgelegt sind“*

Schließlich werden auch die Fortbildungen immer wieder thematisiert. In wenigen Fällen geht es dabei um organisatorische Aspekte, wie etwa die zu weite Anfahrt. Häufiger werden dagegen inhaltliche Aspekte angesprochen, wie eine stärkere Unterstützung für den konkreten Unterricht oder die Möglichkeit zu mehr kollegialem Austausch:

*„Regelmäßige Fortbildungen in der Nähe“*

*„Praktische Fortbildungen, die in verschiedenen Jahrgängen genutzt werden können“*

*„Fortbildungsveranstaltungen zu konkreten Unterrichtsvorhaben mit konfessionell geprägten Themen“*

Letzteres findet sich auch sehr häufig in den Wünschen an die Kirchen und Fortbildungsinstitute: mehr Fortbildungen, die tiefer in die Thematik gehen („Fortbildungen zu speziellen Themen anbieten, die konfessionell-kooperativ interessant sind“), sowie „passende Unterrichtsmaterialien“ und „Beispiele aus der Praxis“ für den Unterricht. Über die Hälfte der Voten geht in diese Richtung.

Neben vielen weiteren Vorschlägen, die eher Einzelmeinungen zu sein scheinen, taucht ein Thema zumindest hin und wieder auf. Es wird eine stärkere Präsenz der „Kirchen“ vor Ort gewünscht, wobei mit „Kirche“ Unterschiedliches verbunden wird:

---

<sup>13</sup> Die Zitate, die hier und im Folgenden angeführt werden, haben den Zweck, die Beschreibung zu veranschaulichen. Sie wollen einen Eindruck geben davon, wie sich die Lehrpersonen äußern und was sie im Detail ansprechen. Als Beispiel beschreiben sie den inhaltlichen Kern des Typs, zu dessen Veranschaulichung sie zitiert werden. Sie sind damit rein illustrativ gemeint und nicht repräsentativ für "die" Lehrpersonen im Allgemeinen.

„Mehr Präsenz in der Schule, gerne regelmäßiger Kontakt von beiden Konfessionen, derzeit meist nur auf unsere Nachfrage hin“

„Regelmäßigen Kontakt zu der Schule pflegen und nicht nur von unserer Seite aus angesprochen werden“

„Die katholische Kirche könnte uns bei Gottesdiensten unterstützen. Wir dürfen nicht mal den Kirchenraum benutzen, sondern sind immer in der Ev. Kirche.“

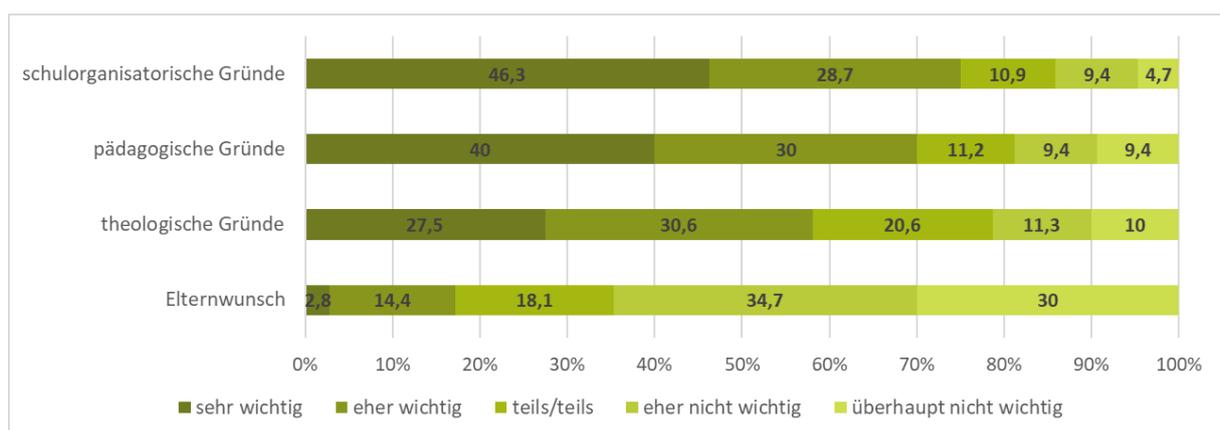
Schließlich fällt noch auf, dass sich einige lobende Äußerungen bei der offenen Frage zu den Verbesserungsmöglichkeiten finden. Demnach sind einige der Befragten mit den Angeboten der beiden Kirchen zufrieden, sei es, dass sie sich durch geeignetes Unterrichtsmaterial hinreichend unterstützt erleben, sei es, dass sie die Fortbildungen als passend zum kokoRU erlebt haben.

### 4.1.3. ZUR DURCHFÜHRUNG DES KOKORU

#### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Wenn sich eine konkrete Schule entschließt, den kokoRU einzuführen, so stecken dahinter zumeist eine ganze Reihe an Gründen. Sie müssen sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern es ist vielmehr mit einem Bündel an Motiven zu rechnen. Entsprechend haben wir die Kolleg\*innen gefragt, wie wichtig verschiedene mögliche Motive zur Einführung des kokoRU an ihrer Schule waren (vgl. Abb. 10). Mit 75 % erreicht der Punkt „schulorganisatorische Gründe“ den höchsten Anteil in den Bereichen „sehr wichtig“ und „eher wichtig“. Mit 70 % sind jedoch auch pädagogische Gründe eine wichtige Motivquelle. Etwas dahinter folgen theologische Gründe, die für knapp 60 % sehr wichtig oder eher wichtig erscheinen. Kaum relevant ist hingegen der Elternwunsch, bei dem rund zwei Drittel verneinen, dass er eine wichtigere Rolle gespielt habe.

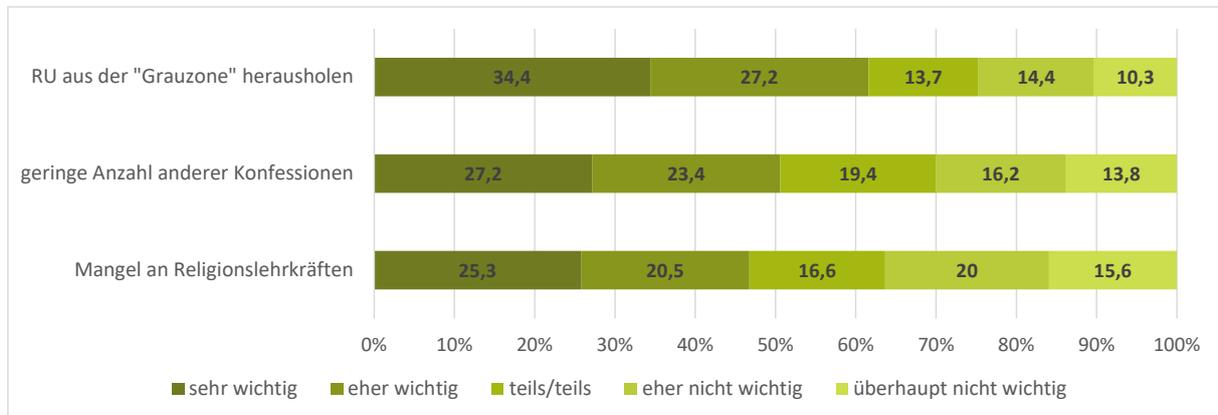
Abbildung 10: Motive für die Einführung des kokoRU



Ergänzend zur vorherigen Frage wurde speziell nach drei Gründen gefragt, die in der Diskussion um den kokoRU immer wieder genannt werden (vgl. Abb. 11). Interessanterweise kommt keiner der genannten Gründe auf einen Anteil von mehr als zwei Dritteln in den Kategorien „sehr wichtig“ sowie „eher wichtig“, was angesichts der Bedeutung, die diese Gründe im Diskurs zum Thema einnehmen, verwundern mag. Gleichwohl sollte nicht übersehen werden, dass sehr viele Befragte alle drei Gründe als wichtig für die Einführung erachten: 62 % denken, dass der kokoRU auch eingeführt wurde, um

den Religionsunterricht aus der „Grauzone“ zu holen; 51 % gehen davon aus, dass die geringe Anzahl von Schüler\*innen einer Konfession hierbei eine (eher) wichtige Rolle gespielt hat, und 46 % sehen im Mangel an Religionslehrer\*innen einen bedeutsamen Grund zur Einführung des kokoRU.

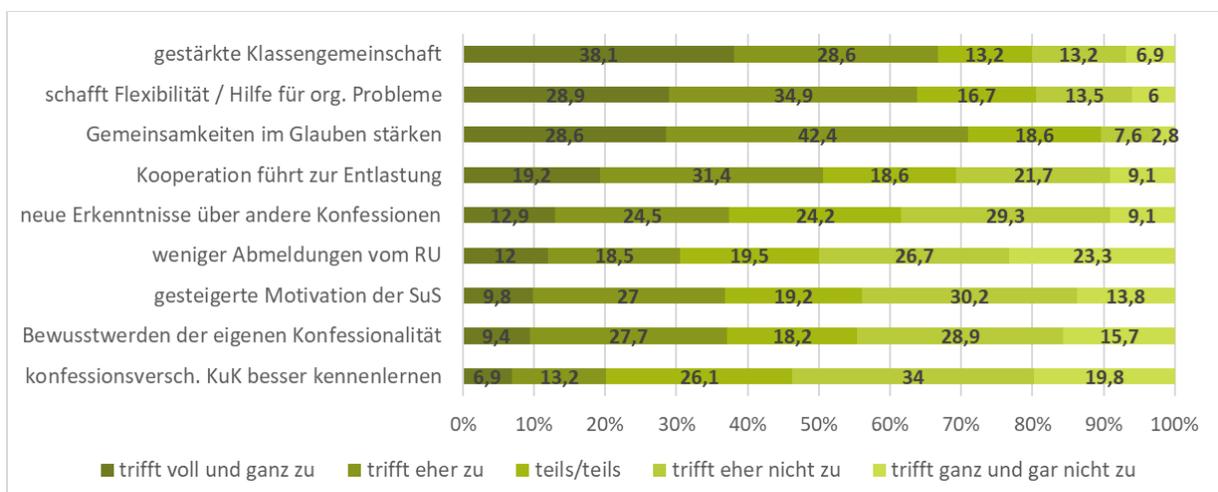
**Abbildung 11: Spezifische Motive zur Einführung des kokoRU**



Im Fortgang wurden dann bisherige Erfahrungen mit kokoRU thematisiert (vgl. Abb. 12). Drei Aspekten stimmen rund zwei Drittel oder mehr der Befragten voll und ganz oder eher zu: Der kokoRU stärkt die Gemeinsamkeiten im Glauben (71 %) und die Klassengemeinschaft (67 %) und ermöglicht eine größere Flexibilität im Umgang mit organisatorischen Problemen (64 %). Für rund die Hälfte der Befragten bedeutet die Kooperation im kokoRU eine Entlastung, und weitere 19 % sind sich in dieser Hinsicht unsicher, ob die Kooperation eher be- oder entlastet.

Ein sehr gemischtes Bild ergibt sich bei den Aspekten, dass der kokoRU bei der Lehrkraft neue Erkenntnisse über andere Konfessionen mit sich bringt, zu weniger Abmeldungen beim Religionsunterricht führt, die Motivation bei den Schüler\*innen steigert und bei der Lehrperson ein stärkeres Bewusstsein der eigenen Konfessionalität bewirkt. In allen vier Fällen sind Zustimmung und Ablehnung bestenfalls gleich stark ausgeprägt. Im Zweifel überwiegt die Ablehnung jedoch leicht gegenüber der Zustimmung.

**Abbildung 12: Bisherige Erfahrungen mit kokoRU**



Klar negativ wird die Erfahrung beschieden, dass man durch den kokoRU die Kolleg\*innen der anderen Konfession besser kennen lernt. Diese Erfahrung teilen nur 20 % der Befragten. Allerdings könnte dieser niedrige Wert auch dadurch begründet sein, dass man sich im Fachkollegium schon vor der Einführung des kokoRU sehr gut untereinander kannte. Dann würde die Kooperation in diesem Fach nicht zu neuen Einsichten führen.

Zu diesem Befund passt, dass sich das Verhältnis zu den Kolleg\*innen der anderen Konfession für rund drei Viertel der Befragten nicht geändert hat (vgl. Tab. 10). Gleichzeitig berichten 19 % von einer Verbesserung des Verhältnisses, wohingegen eine Verschlechterung praktisch nicht vorgekommen ist.

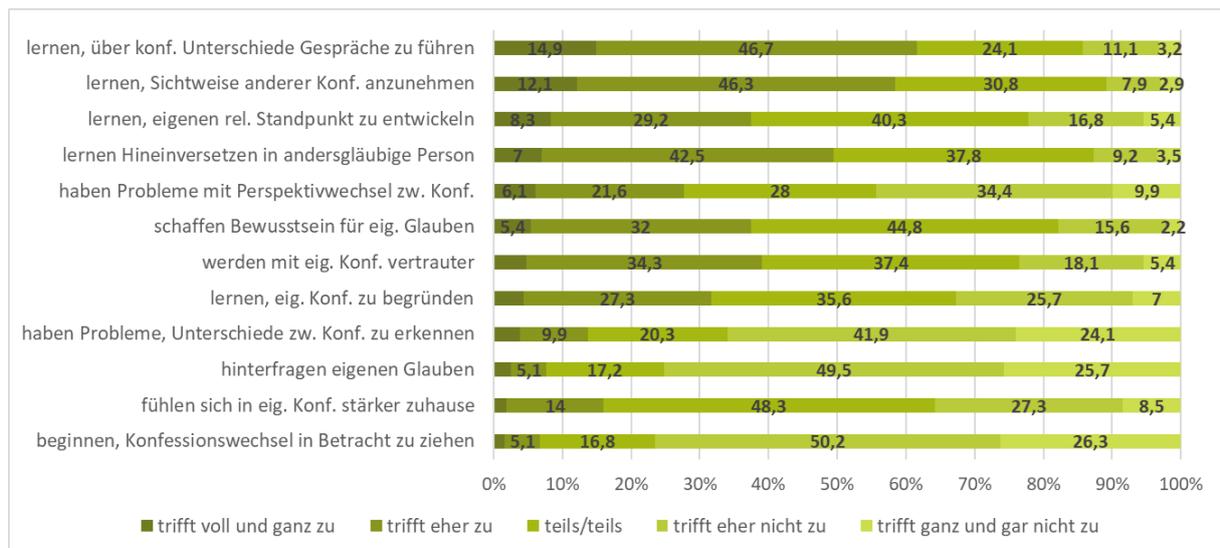
**Tabelle 10: Veränderung des Verhältnisses zu den Kolleg\*innen durch die Einführung des kokoRU**

Ausbildung	Anzahl	in %
besser geworden	60	19,2
nicht verändert	230	73,5
schlechter geworden	2	0,6
kann ich nicht beurteilen	21	6,7
<i>Gesamt</i>	313	100

Für die Schüler\*innen eröffnen sich im kokoRU spezifische Lernmöglichkeiten, denn hier treffen sie direkt auf Mitschüler\*innen der anderen Konfession. Außerdem ist das didaktische Setting des kokoRU daraufhin angelegt, Gemeinsamkeiten beider Konfessionen zu stärken und Unterschieden gerecht zu werden. Das Miteinander-Lernen wird im kokoRU somit durch ein Aneinander-Lernen ergänzt. Deshalb haben wir die Lehrkräfte gebeten zu beurteilen, wie sehr solche Lernmöglichkeiten im kokoRU tatsächlich eingelöst werden (vgl. Abb. 13, folgende Seite).

Bei der Durchsicht der Verteilungen fällt zuerst auf, dass die beiden entschiedenen Positionen auf der zur Verfügung gestellten Skala eher selten genutzt werden. Dass eine Lerngelegenheit „voll und ganz zutrifft“, geben 15 % der Befragten an, wenn es um das Führen von Gesprächen über konfessionelle Unterschiede geht, und 12 % im Fall, dass die Schüler\*innen lernen, die Sichtweise der anderen Konfession anzunehmen. Bei allen anderen Lernmöglichkeiten gilt, dass sie für weniger als 10 % der Befragten voll und ganz zutreffen. Umgekehrt sehen jeweils 26 % der Befragten ganz und gar nicht, dass der kokoRU die Schüler\*innen anregt, einen Wechsel der Konfession in Betracht zu ziehen, und den eigenen Glauben zu hinterfragen. Weitere 24 % sehen nicht, dass die Schüler\*innen Probleme haben, Unterschiede zwischen den Konfessionen zu erkennen. Ansonsten gilt auch hier, dass alle anderen Lernmöglichkeiten für stets weniger als 10 % der Befragten ganz und gar nicht zutreffen. Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die spezifischen Lernmöglichkeiten des kokoRU für die überwiegende Mehrheit der Befragten nicht so deutlich zutage treten. Dafür spricht auch, dass in vielen Fällen die Kategorie „teils/teils“ den größten Anteil im Antwortspektrum hat, in einigen Fällen sogar mit deutlich über 40 %.

Abbildung 13: Beurteilung spezifischer Lernmöglichkeiten im kokoRU<sup>14</sup>



Vor diesem Horizont kann festgehalten werden, dass bei sechs Lerngelegenheiten der Anteil der Befragten, die diesen Effekt bei ihren Schüler\*innen beobachten, größer ist als der Anteil der Befragten, die diesen Effekt nicht beobachten können. Am deutlichsten ist diese Divergenz ausgeprägt

- beim Gespräch über konfessionelle Unterschiede,
- bei der Fähigkeit, die Sichtweise anderer Konfessionen einzunehmen, und
- bei der Fähigkeit, sich in andersgläubige Personen hineinzusetzen.

In allen diesen Fällen kann von einem wahrgenommenen Lerneffekt gesprochen werden; denn der Anteil der Zustimmung ist deutlich größer als der Anteil der Ablehnung, und in allen drei Fällen sehen diesen Effekt mindestens die Hälfte der Befragten als zumindest teilweise eingelöst. Etwas weniger deutlich effektiv beurteilen die Befragten den kokoRU, wenn es darum geht, dass die Schüler\*innen

- lernen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln,
- ein Bewusstsein für den eigenen Glauben schaffen und
- mit der eigenen Konfession vertraut werden.

Hier ist die Divergenz zwischen Zustimmung und Ablehnung nicht so deutlich wie bei den zuerst genannten Lerngelegenheiten, aber immer noch mit positivem Saldo auf der Zustimmung.

Ziemlich ausgeglichen ist die Einschätzung der Fähigkeit, die eigene Konfession zu begründen. Hier sehen etwa gleich viele der Befragten einen entsprechenden Effekt bzw. sehen diesen nicht. Bei allen anderen Aussagen überwiegt die Erfahrung, dass sich der Effekt nicht einstellt. Besonders ausgeprägt ist das, wenn es darum geht,

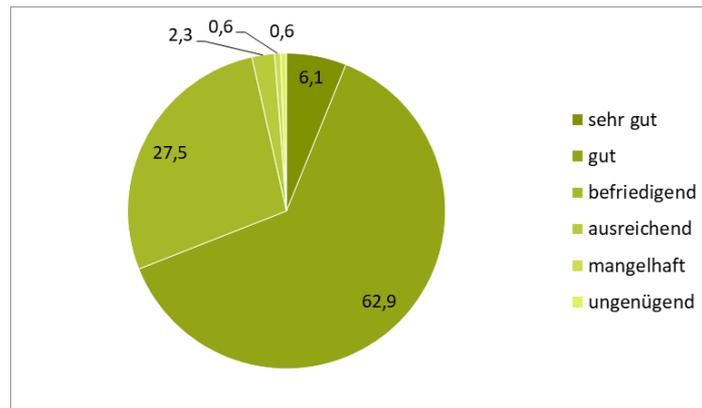
- den Wechsel der Konfession in Betracht zu ziehen,
- den eigenen Glauben zu hinterfragen und
- die Unterschiede zwischen beiden Konfessionen nicht zu erkennen.

Bei der Beheimatung in der eigenen Konfession überwiegt die ambivalente Einschätzung deutlich.

<sup>14</sup> Es ist zu beachten, dass den Aussagen vier theoretische Dimensionen zugrunde liegen, die in jeweils drei Items operationalisiert wurden. Wenn sich beim Lesen der Itemliste also das Gefühl einstellt, so etwas Ähnliches gerade schon einmal gelesen zu haben, ist das beabsichtigt.

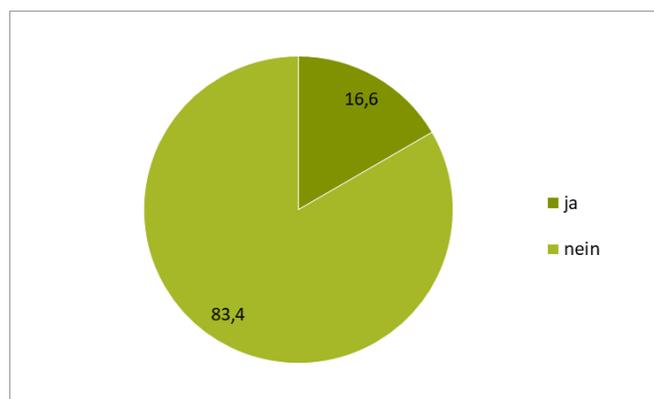
Abschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, ihren eigenen kokoRU nach Schulnoten zu bewerten und anzugeben, ob sie wieder zum herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht zurückkehren wollen. Bei der Beurteilung des eigenen kokoRU zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit der eigenen Leistung (vgl. Abb. 14). Über zwei Drittel bewerten ihren Unterricht als „sehr gut“ oder „gut“, wobei v.a. die 63 % „gut“ ins Auge fallen. Da zudem mehr als ein Viertel den eigenen Unterricht als „befriedigend“ einstuft, bleibt im Umkehrschluss zu sagen, dass nur 3,5 % den eigenen Unterricht in der unteren Hälfte des Notenspektrums ansiedeln.

**Abbildung 14: Schulnote für eigenen gehaltenen kokoRU**



Vor die Wahl gestellt, kokoRU beizubehalten oder zum alten System zurückzukehren, kann sich nur eine kleine Minderheit eine Rückkehr vorstellen, wohingegen 83 % kokoRU beibehalten möchten (vgl. Abb. 15).

**Abbildung 15: Rückkehr zum alten RU?**



## EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

In Bezug auf die Durchführung des kokoRU wirken sich insbesondere das Alter (und damit die Berufserfahrung), das Geschlecht und die Schulform der befragten Lehrpersonen aus, wohingegen Konfession und Wochenstundenzahl die abhängigen Variablen vergleichsweise wenig beeinflussen.

Das Alter erweist sich auf acht der zuvor dargestellten Variablen als signifikant. Während mit dem Alter die Bedeutung des Elternwunsches ( $r = ,14$ ) und der theologischen Gründe ( $r = ,10$ ) zunimmt,

werden schulorganisatorische Gründe ( $r = -,13$ ) sowie die Kompensation des Mangels an Religionsfachlehrkräften ( $r = -,15$ ) immer weniger wichtig. Darüber hinaus erleben jüngere Lehrkräfte, dass die Kinder und Jugendlichen im kokoRU Probleme mit dem Perspektivwechsel zwischen den Konfessionen haben ( $r = -,24$ ), dass sie unsicher werden, woran sie selbst glauben können ( $r = -,15$ ), dass sie Schwierigkeiten haben, mit Schülerinnen und Schülern anderer Konfessionen über die Unterschiede zwischen den Konfessionen zu sprechen ( $r = -,13$ ), und beginnen, darüber nachzudenken, ob sie in der anderen Konfession nicht besser aufgehoben wären ( $r = -,13$ ). Zuletzt befürworteten jüngere Lehrpersonen eher die Rückkehr zum ursprünglichen Religionsunterricht als die älteren ( $r = -,12$ ). Auch wenn die einzelnen Unterschiede, für sich genommen, stets sehr klein sind, zeichnet sich in den einzelnen Befunden doch ab, dass jüngere Befragte dem kokoRU etwas skeptischer gegenüberstehen als ältere. Bezüglich des Geschlechts fällt auf, dass die weiblichen Lehrkräfte eine tendenziell positivere Einstellung gegenüber dem kokoRU vertreten als die männlichen. Zum einen antworteten Frauen häufiger als Männer, dass eine geringe Anzahl anderer Konfessionen als Grund für die Einführung des kokoRU wichtig war.<sup>15</sup> Zum anderen geben Frauen eher an, dass der kokoRU zur Entlastung führt oder dass die Klassengemeinschaft und die Gemeinsamkeiten im Glauben stärkt.<sup>16</sup> Außerdem geben weibliche Lehrkräfte ihrem eigenen konfessionell-kooperativen Unterricht tendenziell eine bessere Schulnote als männliche.<sup>17</sup>

Die Konfession der Befragten hat insgesamt keinen nennenswerten Einfluss auf die abhängigen Variablen. Signifikant wirkt sich die Konfession nur auf drei Items aus: Katholische Lehrer\*innen geben häufiger an, dass der kokoRU zu einer Entlastung führt.<sup>18</sup> Dafür antworten evangelische Befragte häufiger, es treffe zu, dass die Schüler\*innen im kokoRU befähigt werden, einen eigenen religiösen Standpunkt zu entwickeln und gegenüber ihren Mitschüler\*innen der anderen Konfession zu begründen, warum sie an etwas glauben.<sup>19</sup>

Auch die Schulform hat auf die Aussagen der Lehrkräfte signifikanten Einfluss. Grundschullehrkräfte erachten etwas häufiger den Elternwunsch sowie schulorganisatorische Gründe als wichtigen Grund für die Einführung des kokoRU.<sup>20</sup> Zudem bewerten sie die folgenden Erfahrungen mit dem kokoRU durchweg eher als zutreffend gegenüber den Kolleg\*innen der weiterführenden Schulen: „Die konfessionelle Kooperation führt zur Entlastung in der Praxis“, „die konfessionelle Kooperation schafft Flexibilität und hilft bei der Lösung organisatorischer Probleme“, „die Klassengemeinschaft wird gestärkt“, „die Gemeinsamkeiten im Glauben der Schüler\*innen werden gestärkt“ und „ich habe die konfessionsverschiedenen Kolleg\*innen besser kennen gelernt“.<sup>21</sup> Zudem geben sie ihrem eigenen Unterricht tendenziell eine bessere Schulnote und fordern seltener die Rückkehr zum ursprünglichen Religionsunterrichtsmodell (13 % Grundschule vs. 21 % weiterführende Schule).<sup>22</sup>

Die Lehrer\*innen der weiterführenden Schulen auf der anderen Seite beurteilen dagegen die folgenden Lernmöglichkeiten häufiger als zutreffend: dass sich die Schüler\*innen schwertun, mit Schüler\*innen der anderen Konfessionen über die Unterschiede zwischen den Konfessionen zu sprechen,

---

<sup>15</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>16</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>17</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>18</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>19</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>20</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>21</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>22</sup> Jeweils Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit,  $p < 0,05$ .

dass sie Probleme damit haben, den Perspektivenwechsel zwischen den Konfessionen zu meistern, dass sie beginnen, darüber nachzudenken, ob sie in der anderen Konfession nicht besser aufgehoben wären, und unsicher sind, woran sie selbst glauben können.<sup>23</sup> Auch wenn die Differenzen jeweils sehr klein ausfallen, bleibt der Eindruck hängen, dass Lehrpersonen aus Grundschulen den kokoRU etwas positiver einschätzen als ihre Kolleg\*innen in weiterführenden Schulen.

Die Stunden, die die Lehrpersonen insgesamt pro Woche ableisten, haben so gut wie keinen signifikanten Einfluss auf die abhängigen Variablen. Sie zeigen nur in Bezug auf *ein* Item Signifikanz: Je weniger Wochenstunden eine befragte Lehrperson für sich angibt, desto eher empfindet sie, dass der kokoRU die Klassengemeinschaft stärke ( $r = -,15$ ). Im Bereich der Religionsstunden, die eine Lehrkraft pro Woche gibt, zeigen sich insgesamt fünf signifikante Korrelationswerte: Zum einen empfinden Lehrkräfte die geringe Anzahl von Schüler\*innen anderer Konfessionen als umso wichtiger für die Einführung des kokoRU, je weniger Religionsstunden sie in der Woche erteilen ( $r = -,12$ ). Des Weiteren geben diese häufiger an, es treffe zu, dass der kokoRU zu einer Entlastung führe ( $r = -,22$ ) und die Gemeinsamkeiten im Glauben der Schüler\*innen stärke ( $r = -,13$ ).

### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Manche der in diesem Abschnitt beschriebenen Variablen haben wir auch den Kolleg\*innen der Vergleichsgruppe vorgelegt. Zuvor haben wir diese Personen jedoch gefragt, wie gut sie das Konzept des kokoRU kennen. Hier gaben 24 % an, sich „sehr gut auszukennen“ und nur 12 % sagten von sich, „kaum Kenntnisse“ oder „keine Ahnung“ zu haben. Entsprechend gaben knapp zwei Drittel an, eine „grobe Ahnung“ dieser Organisationsform zu haben. Auch wenn also fast alle in irgendeiner Art Kenntnisse über die Thematik haben, so ist der Anteil derer, die – zumindest nach Selbstaussage – fundiert zur Thematik Auskunft geben können, mit einem Viertel in einer ohnehin kleinen Vergleichsgruppe recht gering. Im adaptiven Fragebogen wurde denen, die sich nicht sehr gut auskennen, deshalb ein knapper Informationstext eingespielt, in dem das Konzept des kokoRU skizziert wurde.

Auch die Vergleichsgruppe wurde gefragt, was ihrer Meinung nach die wichtigsten Gründe für die Einführung von kokoRU an einer Schule sein könnten. Interessanterweise werden hier theologische Gründe von 74 % als sehr wichtig oder eher wichtig eingestuft (gegenüber 59 % bei der Untersuchungsgruppe). Schulorganisatorische (72 % gegenüber 75 %) und pädagogische Gründe (66 % gegenüber 70 %) erhalten ähnliche Zustimmungswerte. Auffällig ist jedoch, dass in der Vergleichsgruppe 42 % den Wunsch der Eltern für sehr oder eher wichtig halten, während dies in der Vergleichsgruppe nur 17 % waren. Letzteres ist auch der einzige Unterschied, der sich als signifikant erweist.<sup>24</sup>

Von den drei explizit genannten Gründen erreicht in der Vergleichsgruppe keiner eine Zustimmung von über 50 %; zudem fällt „geringe Anzahl anderer Konfession“ deutlich gegenüber den anderen beiden Gründen ab (40 %; andere je 50 %). Die Unterschiede zur Untersuchungsgruppe sind jedoch nicht signifikant.

Auch die Vergleichsgruppe wurde zu möglichen Auswirkungen des kokoRU befragt, wobei sich große Unterschiede gegenüber der Untersuchungsgruppe zeigen. Im Folgenden werden nur die signifikanten Differenzen berichtet.<sup>25</sup> Erwarten 82 % der Befragten der Vergleichsgruppe, dass sich durch den

<sup>23</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

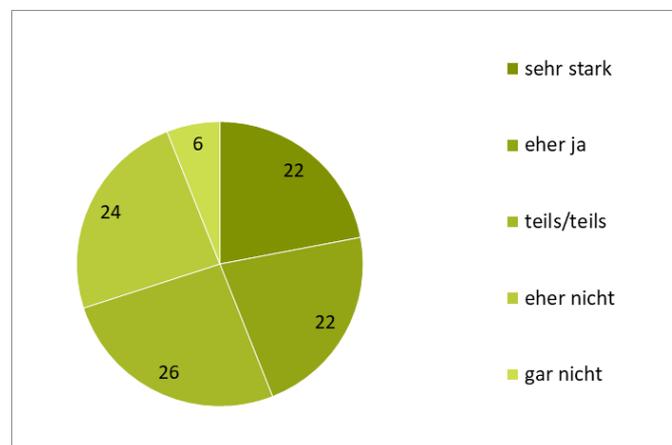
<sup>24</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>25</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

kokoRU etwas Neues über die andere Konfession erfahren lässt, sehen diese Erwartung lediglich 37 % der Untersuchungsgruppe erfüllt. Nicht ganz so deutlich, aber immer noch markant fällt der Unterschied aus, wenn es darum geht, sich durch den kokoRU seiner eigenen Konfessionalität bewusster zu werden. Die Hälfte der Vergleichsgruppe erwartet diesen Effekt, während er sich nur bei 37 % der Untersuchungsgruppe einstellt. Schließlich erwarten 82 % der Vergleichsgruppe, dass der kokoRU die Gemeinsamkeiten im Glauben der Schüler\*innen stärkt. 71 % der Untersuchungsgruppe erachten diese Erwartung als erfüllt. Konnte erwartet werden, dass die Erwartungen an den kokoRU höher ausfallen als seine tatsächlichen Effekte, erscheint insbesondere der Unterschied, was die Kenntnisse über die andere Konfession angeht, doch bemerkenswert groß.

Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Beurteilung der spezifischen Lernmöglichkeiten des kokoRU, bei denen die Vergleichsgruppe die Möglichkeiten in der Theorie durchgängig positiver einschätzt, als es dann die Untersuchungsgruppe in der Praxis bestätigt.<sup>26</sup> Dies sei nur an drei Beispielen verdeutlicht: 64 % der Vergleichsgruppe erwarten, dass der kokoRU das Bewusstsein der Schüler\*innen für ihren eigenen Glauben stärkt, aber nur 37 % der Untersuchungsgruppe können dies aus der Praxis bestätigen. Ebenso denken 40 % der Vergleichsgruppe, dass sich die Schüler\*innen durch den kokoRU stärker in ihrer eigenen Konfession zuhause fühlen. 16 % der Untersuchungsgruppe haben den Eindruck, dass sich dieser Effekt tatsächlich einstellt. Schließlich glauben 58 % der Vergleichsgruppe, der kokoRU befähige die Schüler\*innen, ihre eigenen Glaubenspositionen gegenüber anderen begründen zu können, während das 32 % der Untersuchungsgruppe als tatsächlich eingelöst erachten.

**Abbildung 16: Bewertung einer potenziellen Einführung des kokoRU an der eigenen Schule (Vergleichsgruppe)**



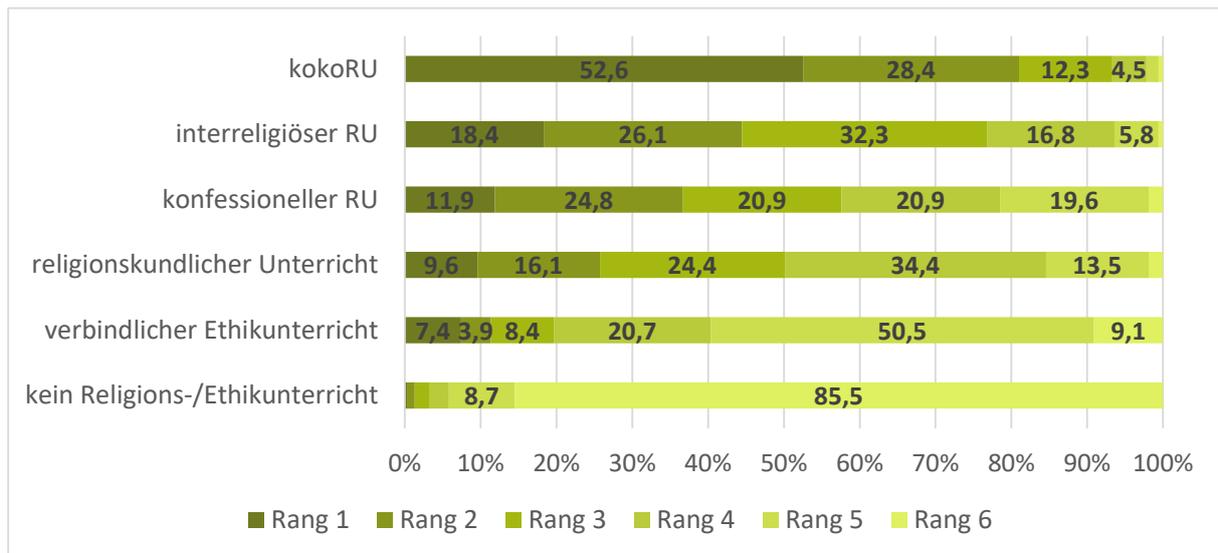
Zum Abschluss dieses Themenblocks wurde die Vergleichsgruppe gefragt, wie sehr sie es begrüßen würden, den kokoRU an ihrer Schule einzuführen (vgl. Abb. 16). Hier zeigt sich ein gemischtes Bild mit einer leichten Tendenz zugunsten des kokoRU: 44 % können sich die Einführung sehr stark oder eher vorstellen, 30 % können sich dies eher nicht oder gar nicht vorstellen, und 26 % sind unentschlossen. Wenn sich also auch keine Mehrheit eindeutig zugunsten des kokoRU ausspricht, so ziehen doch andererseits über zwei Drittel dessen Einführung zumindest in Erwägung.

<sup>26</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

#### 4.1.4. ZUR ZUKUNFT DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Die letzte Evaluationsperspektive zum kokoRU im Fragebogen bezieht sich auf dessen Zukunft. Schon länger wird innerhalb der Religionspädagogik diskutiert, wie in Zukunft Religionsunterricht erteilt werden kann und soll. Dabei ist kokoRU ein mögliches Modell für die Zukunft, aber nicht das einzig denkbare. Entsprechend wurden die Lehrkräfte gebeten, verschiedene Formen des Religionsunterrichts, ihrer eigenen Präferenz entsprechend, auf die Plätze 1 bis 6 zu verteilen (vgl. Abb. 17).

**Abbildung 17: Rangliste über verschiedene Modelle, RU an öffentlichen Schulen zu vermitteln**



Das Ergebnis des Rankings ist eindeutig: Von 53 % der Befragten wird der kokoRU auf Platz 1 gesetzt, ist also das attraktivste Modell unter den angebotenen Alternativen. Mit großem Abstand folgt der interreligiöse Religionsunterricht (18 %), der alle religiös gebundenen Schüler\*innen einer Klasse umfasst. Wieder mit deutlichem Abstand folgen der konfessionelle Religionsunterricht in der herkömmlichen Form (12 %) und ein religionskundlicher Unterricht (10 %). Die beiden anderen Modelle, die beide auf jegliche religiöse Bildung an der Schule verzichten, erhalten nahezu keine Zustimmung der Befragten – was angesichts der Tatsache, dass Religionslehrkräfte befragt wurden, erst mal nicht überrascht.

Das beschriebene Bild ändert sich nicht grundlegend, wenn man die folgenden Platzierungen ebenfalls berücksichtigt. In der Summe bleibt die große Attraktivität des kokoRU unter den Befragten erhalten, denn weniger als 10 % der Befragten stufen ihn schlechter ein als Platz 3. Allerdings verstärkt sich bei diesem Blick der Eindruck, dass für die Befragten die Alternative zum kokoRU nicht der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht wäre, sondern ein Unterricht mit interreligiöser Perspektive.

Zählt man die Anteile der ersten drei Plätze zusammen, wird er von 77 % der Befragten als zukunftsfähig erachtet, während der entsprechende Anteil beim herkömmlichen Religionsunterricht bei 58 % liegt. Damit rangiert der konfessionelle Religionsunterricht nur knapp vor dem religionskundlichen Modell (50 %).

## VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE OFFENEN FRAGEN

Neben den vorgegebenen Alternativen hatten die Lehrkräfte in einem Freitextfeld die Gelegenheit, Vorschläge zur Verbesserung des kokoRU zu äußern. Zumeist entsprechen diese Vorschläge dem, was sich bereits in der Auswertung der Verbesserungsvorschläge in 4.1.2. als meistgenannte Punkte herauskristallisiert hat:

- der Wunsch nach mehr Lehrern, u.a. da häufig regional eine Konfession stark unterbesetzt ist,
- der sehr häufig geäußerte Wunsch nach besserem Unterrichtsmaterial und mehr Fortbildungen,
- der Wunsch nach mehr Flexibilität, z.B. verbunden mit einer Kritik am verbindlichen Lehrerwechsel.

Alle diese Themen klingen exemplarisch in der folgenden Äußerung an:

*„Ich habe das Thematisieren konfessioneller Unterschiede für die Kinder als sehr verwirrend und zeitintensiv erlebt. Zeit, die man im RU viieeeel sinnvoller nutzen könnte. Das Konzept engt den Unterricht ein, um rechtlichen Vorgaben in Zeiten des Lehrermangels zu folgen. Meine Kollegen haben die gleiche Erfahrung gemacht. Insgesamt wird den kokoRU-Vorgaben deshalb in der Praxis nicht immer Folge geleistet.“*

Es werden aber auch zwei Aspekte genannt, die bisher noch keine Rolle in den offenen Rückmeldungen gespielt haben. Zum einen wird mehrfach darauf hingewiesen, dass in der didaktischen Konzeption des kokoRU die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stärker berücksichtigt werden müsse. Da diese mehrheitlich nicht mehr konfessionell sozialisiert seien, laufe der kokoRU dort ins Leere, wo er das konfessionelle Bewusstsein der Schüler\*innen adressiere. In manchen Aussagen wird in dieser Hinsicht empfohlen, das Konfessionelle im Unterricht zugunsten eines allgemein Christlichen stark abzuschwächen:

*„Es müssten die Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick genommen werden, da sie zum großen Teil keinerlei religiöses, geschweige denn konfessionelles Vorwissen mitbringen. Zudem hat der RU weder im Schulsystem noch bei den SuS einen sonderlich hohen Stellenwert.“*

*„... sich von einem engen konfessionellen Verständnis von Religionsunterricht verabschieden und das Christliche an sich den Schülerinnen und Schülern nahebringen.“*

*„Das Problem liegt meiner Meinung nach nicht in der Organisation des Religionsunterrichts, sondern in einem gesellschaftlichen Trend. Die Schülerinnen und Schüler wissen in den wenigsten Fällen, woran sie glauben bzw. was der Kern des christlichen Glaubens ist. Bezogen auf Bibelarbeit zeigt sich zudem, dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler immer gleich sind, egal welcher Konfession sie angehören. Daher müsste man überlegen, den RU komplett neu zu denken, um die Entwicklung der Areligiösität gerecht zu werden.“*

Zum anderen wünschen sich einige Befragte eine stärkere Zusammenarbeit untereinander, wenn es um den kokoRU geht. In manchen Äußerungen richtet sich dieser Wunsch auf das Fach-Kollegium vor Ort, in anderen Aussagen wird jedoch auch die Gelegenheit angeregt, sich über die einzelne Schule hinaus stärker zu vernetzen:

*„enge Zusammenarbeit mit allen Religionskollegen“*

*„Absprachen bezüglich des Schulinternen Curriculums umsetzen, neue Wege gehen“*

*„mehr Fortbildungen und regelmäßiger Meinungsaustausch mit anderen Schulen, die kokoRu eingeführt haben“.*

Ferner soll erwähnt werden, dass einige Befragte schrieben, dass ihrer Ansicht nach aktuell keine Verbesserungen notwendig seien bzw. es noch zu früh sei, jetzt schon Verbesserungen vorzuschlagen, weil die neue Organisationsform erst dabei sei, sich einzuspielen:

*„Ich bin mit der Qualität an unserer Schule sehr zufrieden. Wichtig scheint mir die gedeihliche Beziehung der Lehrkräfte beider Konfessionen, sowie die Bereitschaft zu aktiver Zusammenarbeit und kollegialem Austausch.“*

*„Wir arbeiten mit kokoRU seit zwei Schuljahren und es läuft gut. Wir haben nur zu wenig evangelische Kollegen. Ansonsten bin ich mit der Organisation erst mal zufrieden. Am Ende des Schuljahres werden wir mit den Kollegen nochmals evaluieren.“*

Abschließend soll noch eine Antwort angeführt werden, die durch ihre Länge auffällt. Streng genommen stellt sie eine Einzelmeinung dar und bezieht sich zudem nicht explizit auf den kokoRU. Da sich die betreffende Person aber viel Mühe mit der Antwort gegeben hat, erachten wir es als angemessen, sie hier zur Kenntnis zu geben:

*„Vorab: Ich erlebe ihn in keinem Aspekt schlechter als den Konfessionsgetrennten Unterricht. Die Verbesserungswünsche betreffen den RU insgesamt. Mein Wunsch: (Anzahl-)Reduzierung der Themen des RU. Dafür Fokus auf grundlegende Haltungen. (Ich arbeite an einer Schule im sozialen Brennpunkt, mit wenigen christlich getauften und fast keinen kirchlich praktizierenden Kindern.) Wirklich für elementar halte ich Stärkung einer Fragehaltung, Schaffung eines Klimas, in dem Raum ist für Fragen, für Gedankenexperimente. Wenn der RU es schaffte, diese einzubetten in die Glaubensfragen und -erfahrungen anderer Menschen, fände ich das super.“*

## EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Alle zugrundeliegenden Hintergrundvariablen nehmen gewissen Einfluss darauf, wie die einzelnen Unterrichtsformen angeordnet wurden. Alter und Berufserfahrung spielen für die bevorzugte Organisationsform des Religionsunterrichts in zweifacher Weise eine Rolle: Je jünger die Befragten sind, desto weiter oben ordnen sie den konfessionellen Religionsunterricht in der Rangfolge ein ( $r = -,18$ ). Je älter sie sind, desto häufiger wird der religionskundliche Unterricht in höhere Ränge eingeordnet ( $r = ,18$ ).

Hinsichtlich des Geschlechts sehen männliche Befragte den konfessionellen Religionsunterricht weniger skeptisch, während weibliche Befragte den verbindlichen Ethikunterricht etwas weniger ablehnen.<sup>27</sup> Betrachtet man die Konfession der Befragten, verorten katholische Lehrkräfte den kokoRU häufiger auf oberen Rängen ein als evangelische, wohingegen Letztere den religionskundlichen Unterricht etwas stärker bevorzugen.<sup>28</sup> Die entsprechenden Unterschiede sind, für sich betrachtet, jedoch relativ klein.

Bei der Schulform lehnen die Grundschullehrer\*innen den konfessionellen Religionsunterricht etwas weniger stark ab als die Lehrpersonen an weiterführenden Schulen.<sup>29</sup> Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen ordnen den religionskundlichen Unterricht dagegen etwas häufiger auf höheren Rängen ein.<sup>30</sup>

<sup>27</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>28</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>29</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

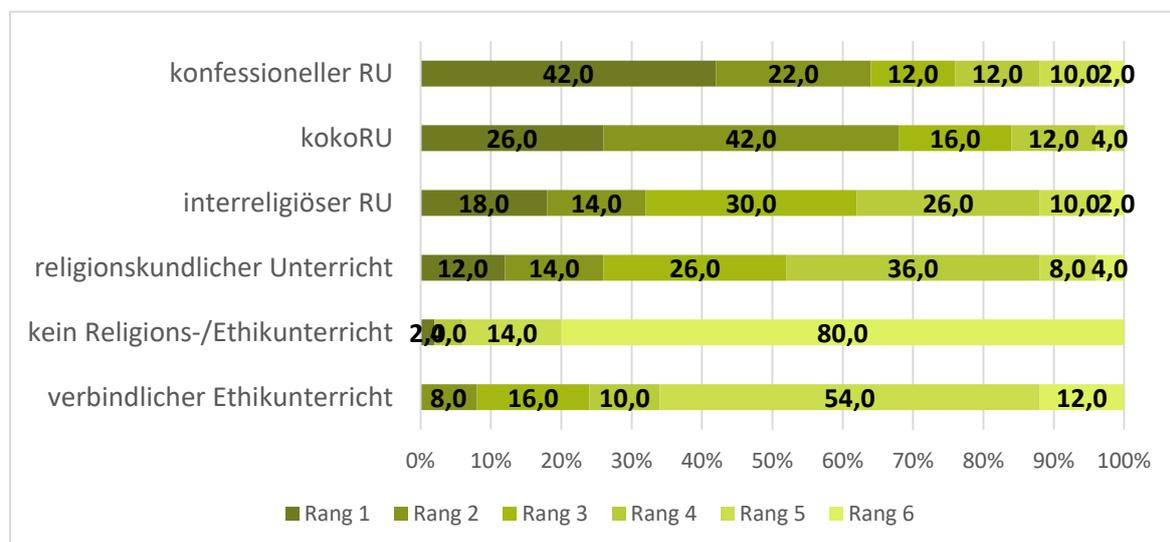
<sup>30</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

Das Lehrdeputat der befragten Lehrkräfte spielt für die bevorzugte Organisation des Religionsunterrichts keine Rolle. Das Deputat im Fach Religion zeigt einen leichten Einfluss auf die Beurteilung des konfessionellen Religionsunterrichts und des verbindlichen Ethikunterrichts. Der konfessionelle Religionsunterricht wird tendenziell etwas weniger skeptisch beurteilt, je mehr Stunden die Befragten in Religion geben ( $r = -,17$ ). Umgekehrt wird der verbindliche Ethikunterricht tendenziell etwas besser eingestuft, je weniger Stunden gegeben werden ( $r = -,14$ ).

### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Bei der Vergleichsgruppe bekommt der konfessionelle Religionsunterricht weiterhin die höchste Zustimmung, wird aber mit 42 % nicht von der Mehrheit auf Rang 1 gesetzt, wobei knapp zwei Drittel diese Form des Religionsunterrichts auf den ersten oder zweiten Rang setzen (vgl. Abb. 18). KokoRU wird sogar von etwas mehr Lehrkräften auf Rang 1 oder 2 gesetzt, allerdings nur von 26 % auf Rang 1, d.h. es ist eine deutliche Zustimmung zu dieser Unterrichtsform vorhanden, allerdings nicht so stark wie bei der Untersuchungsgruppe.<sup>31</sup> Auch der interreligiöse Religionsunterricht wird etwas kritischer gesehen, da zwar wie bei der Vergleichsgruppe 18 % ihn auf Platz 1 setzen, aber weniger als ein Drittel auf Platz 1 oder 2. Allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant. Die übrigen Organisationsformen werden von der Vergleichsgruppe zumindest der Tendenz nach genauso wie von der Untersuchungsgruppe bewertet.

**Abbildung 18: Rangliste über verschiedene Modelle, RU an öffentlichen Schulen zu vermitteln (Vergleichsgruppe)**



<sup>31</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

## 4.2. DAS PROFESSIONELLE SELBSTVERSTÄNDNIS DER LEHRKRÄFTE

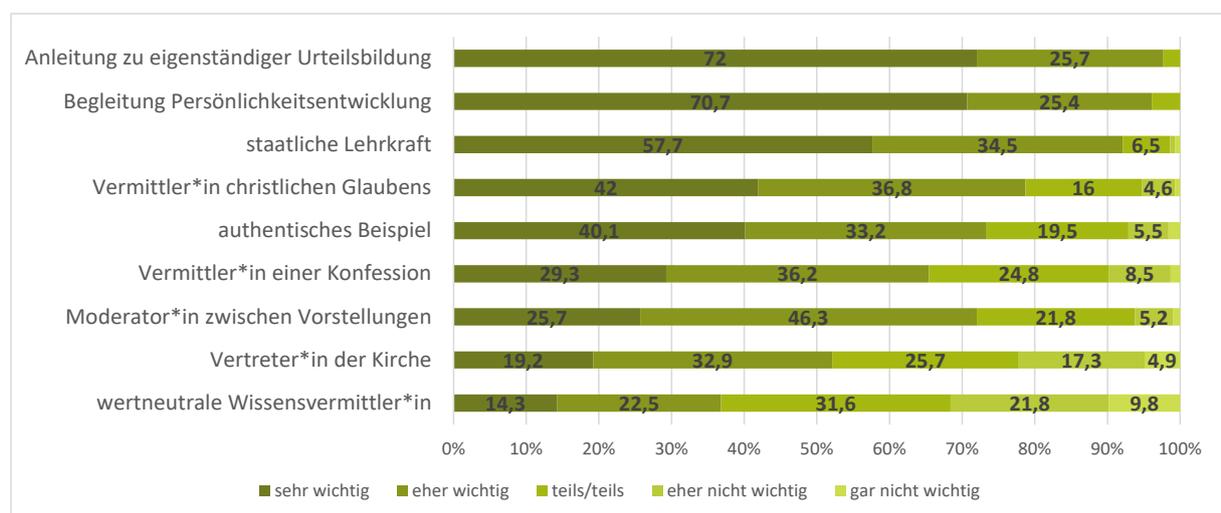
Neben Aspekten zur Durchführung des kokoRU hat die Befragung der Lehrpersonen erfasst, wie deren professionelles Selbstverständnis ausfällt. Deshalb wurden die Kolleg\*innen auch um Einschätzungen gebeten hinsichtlich ihres Rollenverständnisses (4.2.1.), des Sachverhalts, dass sie sich im Unterricht persönlich in Bezug auf ihren Glauben positionieren sollen (4.2.2.), sowie möglicher Bildungsziele des Religionsunterrichts (4.2.3.).

### 4.2.1. ZUM ROLLENVERSTÄNDNIS

#### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Zur Rolle der Lehrperson im Religionsunterricht gibt es verschiedene Vorschläge, die unterschiedliche Schwerpunkte in der Wirkung der Lehrkraft im Unterricht setzen. Um die eigenen Schwerpunkte der Befragten zu erfassen, wurden sie gefragt, wie wichtig verschiedene Metaphern und Beschreibungen für ihr eigenes Selbstverständnis sind (vgl. Abb. 19). Fast allen (98 % bei „sehr wichtig“ und „eher wichtig“) ist es dabei ein Anliegen, die Schüler\*innen zu einer eigenständigen Urteilsbildung anzuregen. Ebenso wollen fast alle (96 %) die Schüler\*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleiten. Schließlich ist über 90 % der Befragten wichtig, dass sie eine „staatliche Lehrkraft“ sind, wobei zu bedenken ist, dass das Kernprofil einer staatlichen Lehrkraft die Vermittlung von fachspezifischem Wissen und die Erziehung der Kinder und Jugendlichen ist. Die antwortenden Lehrkräfte legen also großen Wert auf die pädagogische Begleitung ihrer Schüler\*innen, wobei es ihnen nicht einfach darum geht, Wissen weiterzugeben, sondern sie auch dahingehend zu fördern, wie sie mit diesem Wissen umgehen können.

Abbildung 19: Rollenverständnis



Mit etwas Abstand in der Bedeutung folgen vier Aussagen, die das religiöse Profil der Lehrkräfte ansprechen. Zunächst kann festgehalten werden, dass sich fast 80 % als Vermittler\*in des christlichen Glaubens sehen, wobei dies weniger als der Hälfte (42 %) „sehr wichtig“ ist. Ähnlich fallen die Antworten auf die Frage, ob sich die Befragten als authentisches Beispiel für gelebte Religion verstehen, nicht viel geringer aus (73 % „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“). Die beiden in der Rangliste folgenden Items

betonen den vermittelnden Charakter einer Lehrperson im Unterricht, in dem es auch um existenzielle Positionen geht. In beiden Fällen ist die Funktion den Befragten mehrheitlich wichtig.

Die beiden letzten Rollenprofile liegen in der Bedeutung für das professionelle Selbstverständnis der Befragten relativ weit hinter den bisher beschriebenen. Dabei gilt es zu bedenken, dass es mit 52 % knapp über der Hälfte der Befragten „eher wichtig“ ist, die eigene Kirche im Unterricht zu vertreten. Allerdings ist es auch die erste Aussage, bei der es einen nennenswerten Anteil von Befragten gibt, für die die angebotene Rolle eher nicht wichtig ist (22 %). Faktisch gespalten ist das Feld der Befragten beim Punkt „wertneutrale Wissensvermittlerin“: Hier stimmt ein Drittel tendenziell zu, ein Drittel lehnt es tendenziell ab und ein Drittel ist unentschlossen bzw. sieht es differenzierter.

### EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das professionelle Selbstverständnis der Befragten wird von allen Hintergrundvariablen beeinflusst. Betrachtet man das Alter (und damit auch die Berufserfahrung), halten es die Lehrer\*innen für umso wichtiger, selbst Vermittler\*in des eigenen Glaubens ( $r = -,14$ ) sowie wertneutrale Wissensvermittler\*in ( $r = -,19$ ) zu sein, je jünger sie sind. Hinsichtlich des Geschlechts geben Frauen häufiger an als Männer, sich selbst in der Rolle als Begleitung in der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen und Vermittlerin christlichen Glaubens zu sehen.<sup>32</sup> Bezogen auf die Konfession, erachten es evangelische Lehrer\*innen als etwas wichtiger gegenüber ihren katholischen Kolleg\*innen, selbst wertneutrale Wissensvermittler\*in bzw. eine Lehrperson zu sein, die zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung anregt.<sup>33</sup>

Die Schulformzugehörigkeit wirkt sich auf zwei der untersuchten Items aus. Diese sind „Ich verstehe mich als Moderator\*in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen“ und „Ich verstehe mich als Lehrperson, die zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung anregt“. Beide Items sind für Befragte weiterführender Schulen etwas wichtiger als für Grundschullehrkräfte.<sup>34</sup>

Zuletzt wirken sich auch die Lehrdeputate auf das professionelle Selbstverständnis aus. Je mehr Stunden die Befragten erteilen, umso wichtiger ist es ihnen, eine staatliche Lehrkraft, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist ( $r = ,15$ ), und wertneutrale Wissensvermittler\*in ( $r = ,13$ ) zu sein. Mit der Anzahl der erteilten Religionsstunden steigt dagegen die Bedeutung, Vermittler\*in des (konfessionellen) Glaubens ( $r = ,13$ ) und Lehrperson zu sein, die zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung anregt ( $r = ,14$ ).

### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Die Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zu diesem Punkt liegen eher in Nuancen, die sämtlich nicht signifikant, d.h. nicht dadurch bedingt sind, dass die einen kokoRU erteilen und die anderen nicht: So ist es 86 % der Vergleichsgruppe sehr wichtig oder eher wichtig, Vermittler\*in des christlichen Glaubens zu sein, während dies in der Untersuchungsgruppe mit 79 % eine etwas geringere Zustimmung erfährt. Auch sehen sich die Lehrer\*innen der Untersuchungsgruppe etwas mehr als Vermittler\*innen ihrer eigenen Konfession (70 % gegenüber 65 %). Ein weiterer kleiner

---

<sup>32</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>33</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>34</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

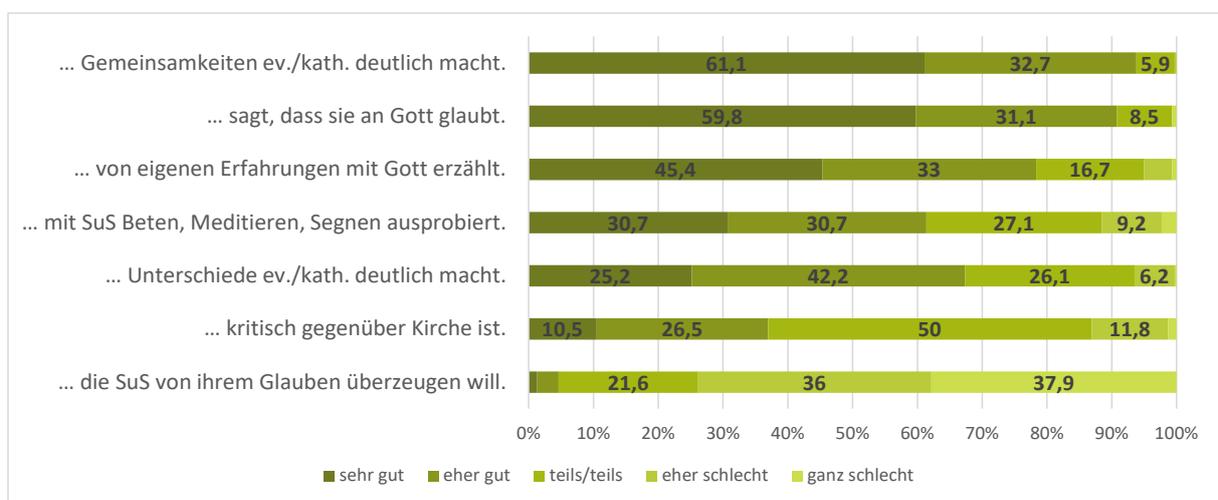
Unterschied liegt beim Punkt „wertneutrale\*r Wissensvermittler\*in“, den nur 4 % der Vergleichsgruppe gar nicht wichtig finden, im Vergleich zu 10 % der Untersuchungsgruppe; die Zustimmungswerte sind hier jedoch exakt gleich.

#### 4.2.2. ZUR POSITIONALITÄT IM RELIGIONSUNTERRICHT

##### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Eine weitere Facette des Religionsunterrichts mit konfessioneller Prägung ist es, dass die Lehrperson Stellung beziehen soll in Fragen des Glaubens und der Religion. Die Befragten sollten deshalb verschiedene Szenarien einer solchen Positionalität im Religionsunterricht beurteilen (vgl. Abb. 20).

**Abbildung 20: Wie finden Sie es, wenn die Lehrperson im Religionsunterricht ...**



Fast alle Befragten finden es gut, wenn Gemeinsamkeiten zwischen den beiden großen christlichen Konfessionen im Unterricht herausgearbeitet werden (94 %). Fast ebenso groß ist die Zustimmung, dass sich die Lehrperson im Religionsunterricht zu ihrem Glauben an Gott bekennt. In beiden Fällen liegt der Anteil der befragten Lehrpersonen, die die Aussage nicht wenigstens als „eher gut“ einschätzen, unter 10 %.

Es folgen drei Aussagen, denen die Befragten ebenfalls mehrheitlich zustimmten, bei denen es aber auch einen bemerkenswerten Anteil von Antworten gibt, die auf die Kategorie „teils/teils“ entfallen. Darunter befinden sich das Erzählen von eigenen Erfahrungen mit Gott, das Ausprobieren von Beten, Meditieren, Segnen etc. und das Herausarbeiten von Unterschieden zwischen den Konfessionen. In allen diesen Fällen pendelt die Zustimmungswerte zwischen 75 % und 61 %.

Ambivalent fällt das Urteil der Befragten aus, wenn es um eine kritische Haltung der Kirche gegenüber geht, denn exakt die Hälfte votiert hier für „teils/teils“. Im Rest der Stichprobe überwiegt die Anerkennung dieser Haltung (37 %) deutlich gegenüber deren Ablehnung (13 %).

Dezidiert kritisch wird dagegen die Position eingeschätzt, inwiefern eine Lehrperson die Schüler\*innen von ihrem eigenen Glauben überzeugen soll. 74 % der Befragten lehnen ein solches Unterfangen ab und weitere 22 % äußern sich unentschieden. Zusammengefasst geht die durchschnittliche Meinung der Befragten also dahin, dass die Lehrkraft im Religionsunterricht authentisch ihren Glauben

bekennen und von diesem erzählen soll, dabei aber immer der Glaube der Schüler\*innen zu respektieren ist. Dabei liegt der Schwerpunkt der Mehrheit eher auf der Betonung der Gemeinsamkeiten beider Konfessionen als auf der Herausarbeitung von Unterschieden zwischen diesen.

### EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Die Einstellung zur Positionalität im Religionsunterricht wird mit Ausnahme der beiden Variablen zum Lehrdeputat von allen Hintergrundvariablen bedingt. Je älter – und damit erfahrener im Beruf – die befragten Lehrpersonen sind, desto eher finden sie es gut, wenn eine Lehrperson im Religionsunterricht sagt, dass sie an Gott glaubt ( $r = ,11$ ) und von eigenen Erfahrungen mit Gott erzählt ( $r = ,21$ ). Je jünger sie hingegen sind, desto eher befürworten sie das Deutlichmachen von konfessionellen Unterschieden ( $r = -,10$ ).

Die männlichen Befragten würden einer Lehrperson eher als die weiblichen zugestehen, sich im Unterricht kritisch gegenüber der Kirche zu äußern, während Frauen dem Ausprobieren von Beten, Meditieren und Segnen häufiger positiv gegenüberstehen.<sup>35</sup> Beide Zusammenhänge sollten jedoch weniger durch das Geschlecht der Befragten verursacht sein als durch die Schulform, in der sie unterrichten. Denn beide Zusammenhänge ergeben sich auch, wenn man die Schulform berücksichtigt – und sind dort sehr viel stärker ausgeprägt. Lehrkräfte weiterführender Schulen erachten die Kritik an der Kirche als tendenziell wünschenswert für eine Lehrperson ( $m = 3,54$ ), während ihre Kolleg\*innen an den Grundschulen sich nicht sicher sind, ob eine solche Haltung wünschenswert ist oder nicht ( $m = 3,12$ ).<sup>36</sup> Umgekehrt scheint es für die Lehrpersonen der Grundschule nahezu Konsens zu sein, dass eine Religionslehrkraft im Unterricht das Segnen, Beten und Meditieren ausprobiert ( $m = 4,17$ ), während sich bei den Kolleg\*innen aus weiterführenden Schulen im Durchschnitt nur eine leicht positive Tendenz für dieses Tun abzeichnet ( $m = 3,40$ ).<sup>37</sup>

Die Konfessionszugehörigkeit bewirkt kleinere signifikante Unterschiede. Die befragten Katholik\*innen erachten es tendenziell etwas positiver, wenn die Lehrkraft im Religionsunterricht kritisch gegenüber der Kirche ist, die Schüler\*innen von ihrem Glauben überzeugen will, mit den Schüler\*innen das Beten, Meditieren und Segnen ausprobiert und von eigenen Erfahrungen mit Gott erzählt.<sup>38</sup> Evangelische Lehrer\*innen hingegen bewerten das Deutlichmachen konfessioneller Unterschiede etwas häufiger positiv als die katholischen Kolleg\*innen.<sup>39</sup> Für sich genommen sind die einzelnen Unterschiede aber nicht hinreichend groß, um von einem konfessionsspezifischen Effekt in der Beurteilung der Positionalität von Lehrpersonen im Religionsunterricht sprechen zu können.

### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Die Antworten der Vergleichsgruppe unterscheiden sich nicht signifikant von denen der Untersuchungsgruppe. Das deutet darauf hin, dass es für die Einschätzung der Positionalität von Lehrkräften

<sup>35</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>36</sup> Im Unterschied zu den bisherigen Verfahren wurde anstelle des Exakter Fischer-Test ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, um die Einstellung der Lehrpersonen über das anschaulichere Maß des Mittelwerts auf den Teilstichproben ausdrücken zu können:  $t(353) = 7,389$ ;  $p < ,001$ .

<sup>37</sup>  $t(353) = -4,779$ ;  $p < ,001$ .

<sup>38</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>39</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

im Religionsunterricht ohne Bedeutung ist, ob man Religion in der Organisationsform des kokoRU erteilt oder im herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht.

### 4.2.3. ZU DEN BILDUNGSZIELEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS

#### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

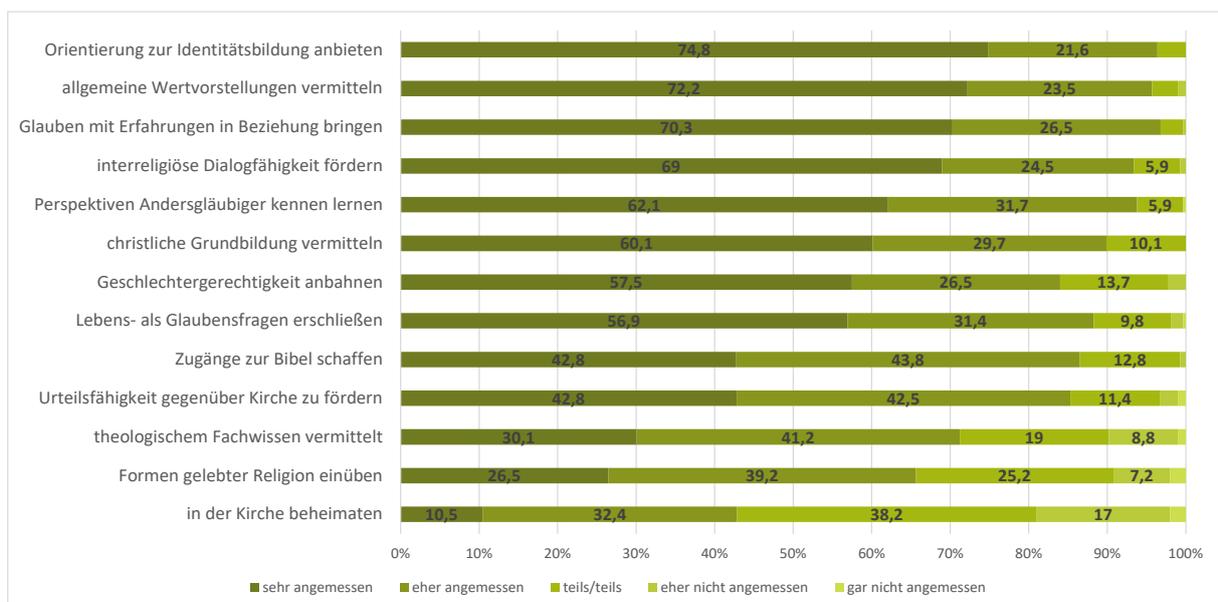
Als letzter Aspekt des professionellen Selbstverständnisses der Befragten wurden ihnen verschiedenen Bildungsziele für den Religionsunterricht vorgelegt mit der Bitte anzugeben, für wie angemessen sie dieses Ziel erachten (vgl. Abb. 21). Sechs Items werden von mindestens 90 % der Befragten befürwortet: Der Religionsunterricht soll

- Orientierung zur Identitätsbildung anbieten,
- allgemeine Wertvorstellungen vermitteln,
- christlichen Glauben mit menschlichen Erfahrungen in Beziehung setzen,
- interreligiöse Dialogfähigkeit fördern,
- Perspektiven Andersgläubiger darstellen und
- eine christliche Grundbildung vermitteln.

Auch die folgenden Aussagen erachten mindestens 80 % der Befragten für angemessen: Im Religionsunterricht soll

- Geschlechtergerechtigkeit angebahnt,
- Lebens- als Glaubensfragen erschlossen,
- Zugänge zur Bibel geschaffen und
- eine Urteilsfähigkeit gegenüber der Kirche gefördert werden.

Abbildung 21: Ziele im RU



Mit 71 % Zustimmung wird auch das Bildungsziel, im Religionsunterricht theologisches Wissen zu vermitteln, mehrheitlich als angemessen eingestuft. Gleiches gilt für die Idee, im Religionsunterricht Formen gelebter Religion einzuüben, die 66 % der Befragten als angemessen einschätzen. In beiden Fällen finden sich aber auch mit knapp 10 % Antworten, die beide Ziele als (eher) nicht angemessen für den schulischen Religionsunterricht erachten. Noch deutlicher fällt diese Skepsis aus, wenn es um die Beheimatung der Schüler\*innen in der Kirche geht (19 %). Dieses Ziel ist auch das einzige der vorgelegten Liste, dem weniger als die Hälfte der Befragten zustimmen (43 %).

### EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Das Alter der befragten Lehrpersonen bedingt die Einschätzung möglicher Bildungsziele des Religionsunterrichts insgesamt nur sehr schwach. Während auf der einen Seite Lehrpersonen das Bildungsziel, den Schüler\*innen allgemeine Wertvorstellungen zu vermitteln, umso häufiger als angemessen beurteilen, je jünger sie sind ( $r = -,13$ ), beurteilen auf der anderen Seite Lehrpersonen das In-Beziehung-Setzen christlichen Glaubens mit menschlichen Erfahrungen ( $r = ,13$ ), das Schaffen von Zugängen zur Bibel ( $r = ,19$ ) sowie das Vermitteln christlicher Grundbildung ( $r = ,11$ ) umso angemessener, je älter sie sind.

Die Berufserfahrung zeigt – und das ist angesichts der hohen der Korrelation mit dem Alter bemerkenswert – einen etwas anders gelagerten Einfluss auf die Einschätzung der Bildungsziele: Weniger Erfahrene bevorzugen tendenziell das Fördern der Urteilsfähigkeit gegenüber der Kirche ( $r = -,12$ ) sowie der interreligiösen Dialogfähigkeit ( $r = -,12$ ) etwas stärker. Allerdings sind die Unterschiede faktisch wieder so klein, dass sie trotz Signifikanz kaum ins Gewicht fallen.

Bezogen auf das Geschlecht ergibt sich, dass männliche Befragte das Vermitteln theologischen Fachwissens sowie das Fördern der Urteilsfähigkeit gegenüber Kirche für etwas angemessener erachten als ihre weiblichen Kolleg\*innen, während Letztere den Bildungszielen, die Schüler\*innen in der Kirche zu beheimaten und ihnen allgemeine Wertvorstellungen zu vermitteln, etwas mehr abgewinnen können.<sup>40</sup>

Die meisten und gleichzeitig auch die stärksten Unterschiede bewirkt die Schulform. Dabei spielt das Ziel, die Schüler\*innen in der Kirche beheimaten zu wollen, für Lehrpersonen der Grundschule eine größere Rolle als für diejenigen aus weiterführenden Schulen. Die Mittelwerte bei beiden Teilstichproben deuten an, dass dieses Ziel in der Grundschule im Durchschnitt für angemessen erachtet wird ( $m = 3,50$ ), während sich die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen nicht sicher sind, ob eine Beheimatung in der Kirche im Religionsunterricht angestrebt werden sollte oder nicht ( $m = 3,15$ ).<sup>41</sup> Auch wenn es darum geht, Formen gelebter Religiosität einzuüben, liegt der Mittelwert in der Grundschule ( $m = 4,03$ ) deutlich über dem in den weiterführenden Schulen ( $m = 3,55$ ).<sup>42</sup> Allerdings bedeutet diese Differenz insofern keinen kategorialen Unterschied, als beide Mittelwerte für eine Zustimmung zu besagtem Ziel stehen. Die Zustimmung ist in der Grundschule „nur“ sehr viel stärker ausgeprägt als in den weiterführenden Schulen. Umgekehrt erachten die Befragten aus den weiterführenden Schulen die Ziele, die Urteilsfähigkeit gegenüber der Kirche zu fördern, Ansätze zu theologischem Fachwissen zu vermitteln, eine interreligiöse Dialogfähigkeit zu fördern, die Perspektiven Andersgläubiger

<sup>40</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>41</sup>  $t(353) = 3,731$ ,  $p < ,001$ .

<sup>42</sup>  $t(353) = 4,710$ ,  $p < ,001$ .

sehen zu lernen und eine Orientierung zur Identitätsbildung anzubieten, für wichtiger als diejenigen, die Religion in der Grundschule erteilen.<sup>43</sup> In allen diesen Fällen weisen die Unterschiede jedoch nicht auf kategoriale Differenzen in der Einschätzung der Bildungsziele hin. Besagte Bildungsziele werden von allen Lehrpersonen als sehr wichtig eingestuft, auch wenn sie für die Lehrpersonen an weiterführenden Schulen noch etwas wichtiger sind als für die aus der Grundschule.

Zuletzt zeigt sich auch in der Anzahl von (Religions-)Wochenstunden in einigen Fällen eine signifikante Differenz in den Antworten. Tendenziell gilt, dass mit der Anzahl des generellen Lehrdeputats der Lehrkräfte auch die Bedeutung der Ziele steigt, die interreligiöse Dialogfähigkeit der Schüler\*innen im Religionsunterricht zu fördern ( $r = ,15$ ), ihnen Perspektiven Andersgläubiger vorzustellen ( $r = ,21$ ), Orientierung zur Identitätsbildung anzubieten ( $r = ,19$ ) und Geschlechtergerechtigkeit anzubahnen ( $r = ,21$ ). Beim wöchentlichen Deputat in Religion zeigt sich, dass mit dem Deputat auch die Bedeutung steigt, im Religionsunterricht theologisches Fachwissen zu vermitteln ( $r = ,22$ ), die Urteilsfähigkeit gegenüber Kirche ( $r = ,21$ ) sowie die interreligiöse Dialogfähigkeit zu fördern ( $r = ,16$ ) und Lebens- als Glaubensfragen zu erschließen ( $r = ,15$ ). Für alle hier angeführten Differenzen gilt jedoch wieder einschränkend, dass sie durchweg weniger als 5 % der Varianz in den Daten erklären.

#### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Auch bei dieser Fragestellung sind die Unterschiede zwischen Untersuchungsgruppe und Vergleichsgruppe eher marginal. Größere Unterschiede gibt es in vier Bereichen, die jedoch sämtlich nicht signifikant sind: Theologisches Fachwissen zu vermitteln halten in der Vergleichsgruppe 81 % für angemessen, in der Untersuchungsgruppe nur 71 %. Formen gelebter Religion einzuüben befürworten 58 % der Vergleichsgruppe, während dies in der Untersuchungsgruppe 65 % sind. Bei der Frage, ob in der Kirche zu beheimaten ein angemessenes Bildungsziel ist, stimmen 37 % der Vergleichsgruppe zu, während dies in der Untersuchungsgruppe 42 % tun; zudem antworteten in der Vergleichsgruppe mehr als die Hälfte mit „teils/teils“, während dies in der Untersuchungsgruppe nur 28 % taten. Aber auch hier sind die Unterschiede zu gering, als dass auf dieser Grundlage weitreichende Aussagen getroffen werden könnten.

---

<sup>43</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

## 4.3. KONFESSIONSSPEZIFISCHE EINSTELLUNGEN

Insofern sich der kokoRU als eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts versteht, haben wir auch die konfessionsspezifischen Einstellungen der Kolleg\*innen erhoben. Sie stellen einen Maßstab für die innere Passung zum Modell des kokoRU zur Verfügung. Im Detail wurden die konfessionsspezifischen Präferenzen (4.3.1.), die Identifikation mit der eigenen Konfession (4.3.2.) und die Identifikation mit der eigenen Kirche erfasst (4.3.3.).

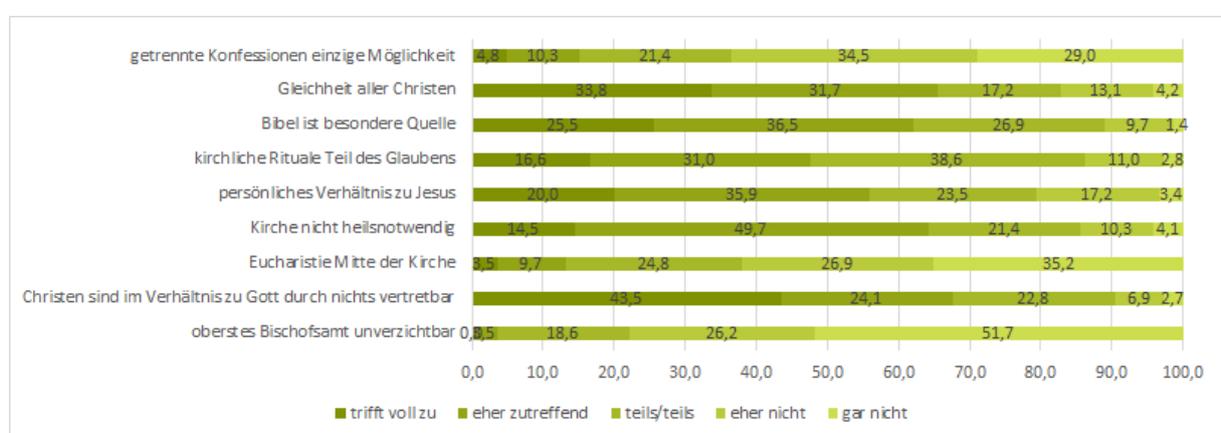
### 4.3.1. ZUR KONFESSIONSSPEZIFISCHEN PRÄFERENZ

#### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Die konfessionsspezifische Präferenz ist als inhaltliches Maß angelegt, inwieweit die Befragten Positionen zustimmen, die charakteristisch für ihre eigene bzw. die andere Konfession ist. Eine starke Präferenz der eigenen Konfession drückt sich demnach durch hohe Zustimmungswerte bei Aussagen aus, die typisch für diese Konfession sind, und niedrige Zustimmungswerte, die typisch für die andere Konfession sind. Es liegt auf der Hand, dass ein solches Maß davon abhängt, welcher Konfession man angehört. Deshalb werden die Daten getrennt für evangelische und katholische Befragte ausgewertet.

Konzentriert man sich auf die absolute Zustimmung, ist diese den evangelischen Befragten am größten bei der Position, Christen seien im Verhältnis zu Gott durch nichts vertretbar (44 %; vgl. Abb. 22a). Es folgen die Positionen, dass alle Christen gleich seien (34 %) und die Bibel eine besondere Quelle für Leben und Glauben sei (26 %). Fasst man beide zustimmenden Kategorien zusammen, kommen die Positionen der Unvertretbarkeit der Christen vor Gott, der Gleichheit aller Christen, der Bibel als besondere Quelle und dass die Kirche nicht heilsnotwendig sei alle auf einen Anteil von über 60 %. In der Summe beschreiben diese Items ein klares evangelisches Profil innerhalb des christlichen Glaubens. Dazu passt auch, dass nur knapp 9 % der evangelischen Befragten ein oberstes Bischofsamt und nur knapp 14 % die Eucharistie als Mitte der Kirche zumindest eher für ihre eigene Glaubenshaltung als zutreffend erachten.

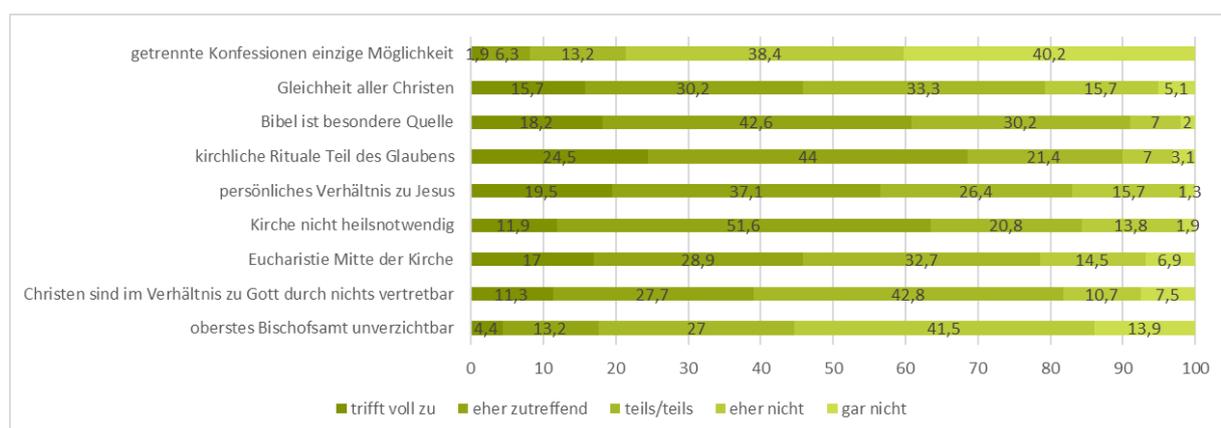
**Abbildung 22a: Zustimmung zu konfessionsspezifischen Aussagen (evangelisch Befragte; n = 170)**



Dieses Profil ist bei den katholischen Befragten leicht anders ausgeprägt (vgl. Abb. 22b, folgende Seite). Zuerst fällt auf, dass keine der vorgeschlagenen Positionen einen Anteil an völliger Übereinstimmung aufweisen kann, der größer ist als 25 %. Konzentriert man sich auf die völlige Übereinstimmung, ist diese am größten bei der Position, dass kirchliche Rituale Teil des Glaubens seien (25 %), gefolgt vom persönlichen Verhältnis zu Jesus (20 %) und der Bibel als besonderer Quelle für Leben und Glauben (18 %).

Addiert man die Anteile der Kategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“, kommen nur drei Positionen auf einen Anteil von mindestens 60 %: die Rituale als Teil des Glaubens (68 %), die besondere Rolle der Bibel (61 %) und dass die Kirche nicht heilsnotwendig sei (64 %). Letzteres ist insofern bemerkenswert, weil die Lehre der katholischen Kirche hier eigentlich eindeutig ist. Allerdings finden auch zwei weitere charakteristische Marker römisch-katholischen Glaubens nur die eingeschränkte Zustimmung der katholischen Befragten. Zum einen erachten 46 % die Eucharistie zumindest eher als Mitte des kirchlichen Lebens, zum anderen sind 18 % zumindest teilweise davon überzeugt, dass ein oberstes Bischofsamt unverzichtbar ist.

**Abbildung 22b: Zustimmung zu konfessionsspezifischen Aussagen (katholische Befragte; n = 183)**



## EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Im Folgenden werden die Hintergrundvariablen getrennt für evangelische und katholische Befragte dargestellt, um der Logik konfessionsspezifischer Präferenz Rechnung zu tragen. Zunächst wird deutlich, dass das Alter für die Glaubensgrundsätze der Katholiken kaum, für die der Protestanten hingegen sehr relevant ist. Die älteren katholischen Lehrkräfte unterscheiden sich leicht von ihren jüngeren Kolleg\*innen, dass für sie das Christsein etwas stärker durch ein persönliches Verhältnis zu Jesus bestimmt ( $r = ,15$ ) und das Verhältnis zu Gott etwas mehr durch niemanden vertretbar sei ( $r = ,20$ ). Aufseiten der evangelischen Befragten hingegen wirkt sich ihr Alter auf jedes der gegebenen Items mehr oder weniger aus. So halten es jüngere evangelische Lehrkräfte tendenziell eher für zutreffend, dass die Eucharistie die Mitte der Kirche ( $r = -,13$ ) und das oberste Bischofsamt unverzichtbar sei ( $r = -,18$ ). Die älteren Lehrer\*innen empfinden eher als die jüngeren, es treffe zu, dass das Christsein durch ein persönliches Verhältnis zu Jesus bestimmt ( $r = ,13$ ), die Bibel Quelle und Maßstab des christlichen Lebens und Glaubens ( $r = ,26$ ) und die Kirche nicht heilsnotwendig sei ( $r = ,11$ ). Außerdem gehören die kirchlichen Rituale für ältere evangelische Lehrkräfte etwas selbstverständlicher zum Vollzug des

Glaubens ( $r = ,32$ ), die Gleichheit aller Christen verwirklicht sich etwas stärker im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen ( $r = ,13$ ), Christen sind in ihrem Verhältnis zu Gott etwas entschiedener durch nichts und niemanden vertretbar ( $r = ,24$ ), und die Existenz der Kirche Christi in getrennten Konfessionen sei schmerzhaft, aber letztlich doch die einzige Möglichkeit des Christseins ( $r = ,14$ ). Trotz der Vielfalt der altersspezifischen Unterschiede bleibt zu bedenken, dass sie bei lediglich drei Items mehr als 5 % der Varianz erklären und damit einen nennenswerten Einfluss zeigen. Zum einen sind das die Rolle der Bibel für Leben und Glauben und die Unvertretbarkeit des Menschen vor Gott, zum anderen mit bemerkenswerten  $r = ,32$  die Bedeutung kirchlicher Rituale. Bei Letzteren erklärt das Alte etwa 10 % der Varianz, was in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen nicht selbstverständlich ist.

Das Geschlecht wirkt sich vergleichsweise selten sowie nur in geringem Umfang aus, sowohl aufseiten der Katholiken als auch aufseiten der Protestanten. Sowohl die männlichen katholischen als auch die männlichen evangelischen Befragten geben zum einen etwas häufiger als jeweils die weiblichen an, dass die Gleichheit aller Christen sich im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen verwirkliche, zum anderen, dass getrennte Konfessionen die einzige Möglichkeit des Christseins seien.<sup>44</sup> Darüber hinaus geben evangelische Frauen häufiger als evangelische Männer an, dass kirchliche Rituale selbstverständlich zum Vollzug des Glaubens gehören und ein oberstes Bischofsamt für die Konstitution als wahre Kirche Jesu Christi unverzichtbar ist.<sup>45</sup> Allerdings sind sämtliche Unterschiede sehr klein, so dass ihnen kaum eine wirkliche Bedeutung zugesprochen werden kann.

Signifikante Unterschiede zeigen sich auch im Bereich der Berufserfahrung. Dies gilt für den katholischen und evangelischen Bereich gleichermaßen, auch wenn die signifikanten Korrelationswerte sich in je unterschiedlichen Items niederschlagen. Katholische Lehrkräfte mit vergleichsweise mehr absolvierten Berufsjahren geben tendenziell häufiger an, dass es zutrifft, dass das Christsein durch ein persönliches Verhältnis zu Jesus bestimmt wird ( $r = ,13$ ). Weniger erfahrene katholische Lehrer\*innen wiederum halten es eher für zutreffend, die Kirche sei nicht heilsnotwendig ( $r = -,12$ ), die Gleichheit aller Christen verwirkliche sich im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen ( $r = -,15$ ), und getrennte Konfessionen seien die einzige Möglichkeit des Christseins ( $r = -,12$ ). Auf evangelischer Seite wirkt die Berufserfahrung analog wie das Alter, sodass sie hier nicht eigens berichtet werden muss.

Auch der Einfluss der von den Lehrer\*innen angegebenen Schulform weist insbesondere auf evangelischer Seite in einigen Fällen markante Unterschiede auf. Katholische Lehrkräfte aus weiterführenden Schulen beurteilen es etwas häufiger als ihre Kolleg\*innen aus der Grundschule als zutreffend, dass die Gleichheit aller Christen sich im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen verwirklicht und getrennte Konfessionen letztlich doch die einzige Möglichkeit des Christseins sind.<sup>46</sup> Evangelische Lehrpersonen an weiterführenden Schulen betonen etwas stärker, die Trennung christlicher Konfessionen sei letztlich doch die einzige Möglichkeit des Christseins, während evangelisch getaufte Grundschullehrer\*innen ein oberstes Bischofsamt für die Konstitution als wahre Kirche Jesu Christi eher als unverzichtbar erachten.<sup>47</sup> Alle diese Differenzen bleiben jedoch so klein, dass sie kaum ins Gewicht fallen. Das ändert sich bei zwei Differenzen unter den evangelischen Befragten. Die evangelischen Befragten aus den weiterführenden Schulen erachten sowohl die Bibel deutlich häufiger als besondere Quelle des christlichen Lebens ( $m = 4,03$ ) als ihre in der Grundschule tätigen Kolleg\*innen

---

<sup>44</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>45</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>46</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>47</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

( $m = 3,42$ ),<sup>48</sup> wie sie auch stärker betonen, die Gleichheit aller Christen sei im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen verwirklicht ( $m = 4,09$  zu  $m = 3,41$ )<sup>49</sup>.

Die Untersuchung zu der Signifikanz der (Religions-)Wochenstundenzahl für die konfessionsspezifischen Präferenzen zeigt bei vielen Items eine schwache Korrelation. So steigt bei katholischen Lehrpersonen mit der Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche tendenziell die Bedeutung der folgenden Items: „Die Existenz der Kirche Christi in getrennten Konfessionen ist schmerzhaft, aber letztlich doch die einzige Möglichkeit des Christseins“ ( $r = ,14$ ), „Gemeinde und Kirche sind für den persönlichen Glauben unbedingt wichtig, aber nicht heilsnotwendig“ ( $r = ,13$ ), „die Gleichheit aller Christen verwirklicht sich im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen“ ( $r = ,12$ ), und „kirchliche Feste, Bräuche und Frömmigkeitsformen gehören selbstverständlich zum Vollzug des Glaubens“ ( $r = ,11$ ). Auf evangelischer Seite zeigt sich die Anzahl der Wochenstunden in dreifacher Weise als signifikant: Mit der Anzahl der Wochenstunden fällt die Bedeutung etwas, wenn es darum geht, dass besonders die Bibel Quelle und Maßstab des christlichen Lebens und Glaubens ist ( $r = -,11$ ), Gemeinde und Kirche für den persönlichen Glauben unbedingt wichtig, aber nicht heilsnotwendig sind ( $r = -,14$ ) und kirchliche Rituale selbstverständlich zum Vollzug des Glaubens gehören ( $r = -,16$ ).

Die Anzahl der pro Woche geleisteten Religionsstunden wirkt sich auf fast jedes Item mit schwacher Korrelation signifikant aus. Die Daten zeigen, dass katholische Lehrkräfte mit größerem Religionsunterrichtspensum folgenden Glaubensgrundsätzen eine tendenziell größere Bedeutung zumessen: „Das Christsein wird durch ein persönliches Verhältnis zu Jesus bestimmt“ ( $r = ,11$ ), „die Realpräsenz Jesu in der Eucharistie bildet die Mitte der Kirche“ ( $r = ,13$ ), „besonders die Bibel ist Quelle und Maßstab des christlichen Lebens und Glaubens“ ( $r = ,12$ ), „Gemeinde und Kirche sind für den persönlichen Glauben unbedingt wichtig, aber nicht heilsnotwendig“ ( $r = ,23$ ), „kirchliche Feste, Bräuche und Frömmigkeitsformen (z.B. Fronleichnam, Buß- und Betttag) gehören selbstverständlich zum Vollzug des Glaubens“ ( $r = ,15$ ), „die Gleichheit aller Christen verwirklicht sich im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen“ ( $r = ,23$ ), „Christen sind in ihrem Verhältnis zu Gott durch nichts und niemanden vertretbar“ ( $r = ,12$ ). Unter allen diesen Differenzen kommt jedoch lediglich der Rolle von Festen und Bräuchen für den Vollzug des Glaubens eine gewisse Bedeutung zu. Laut Angaben der evangelischen Lehrkräfte befürworten sie eher, je mehr Religion sie pro Woche unterrichten, dass „das Christsein durch ein persönliches Verhältnis zu Jesus bestimmt wird“ ( $r = ,14$ ), „die Bibel Quelle und Maßstab des christlichen Lebens und Glaubens ist“ ( $r = ,30$ ), „Gemeinde und Kirche für den persönlichen Glauben unbedingt wichtig, aber nicht heilsnotwendig sind“ ( $r = ,19$ ), „die Gleichheit aller Christen sich im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen verwirklicht“ ( $r = ,24$ ), „Christen in ihrem Verhältnis zu Gott durch nichts und niemanden vertretbar sind“ ( $r = ,20$ ) und „getrennte Konfessionen schmerzhaft, aber letztlich doch die einzige Möglichkeit des Christseins sind“ ( $r = ,11$ ). Lehrkräfte mit weniger Stunden beteuern häufiger, das oberste Bischofsamt sei unverzichtbar ( $r = -,17$ ). In diesen Fällen kommt lediglich die Bibel als Maßstab für Leben und Glauben auf einen nennenswerten Korrelationswert.

## UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Beim Abgleich der Antworten zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe erweist sich lediglich die Bedeutung von Festen und Bräuchen für den Vollzug des Glaubens als signifikant unterschiedlich

---

<sup>48</sup>  $t(143) = -3,809$ ,  $p < ,001$ .

<sup>49</sup>  $t(143) = -3,629$ ,  $p < ,001$ .

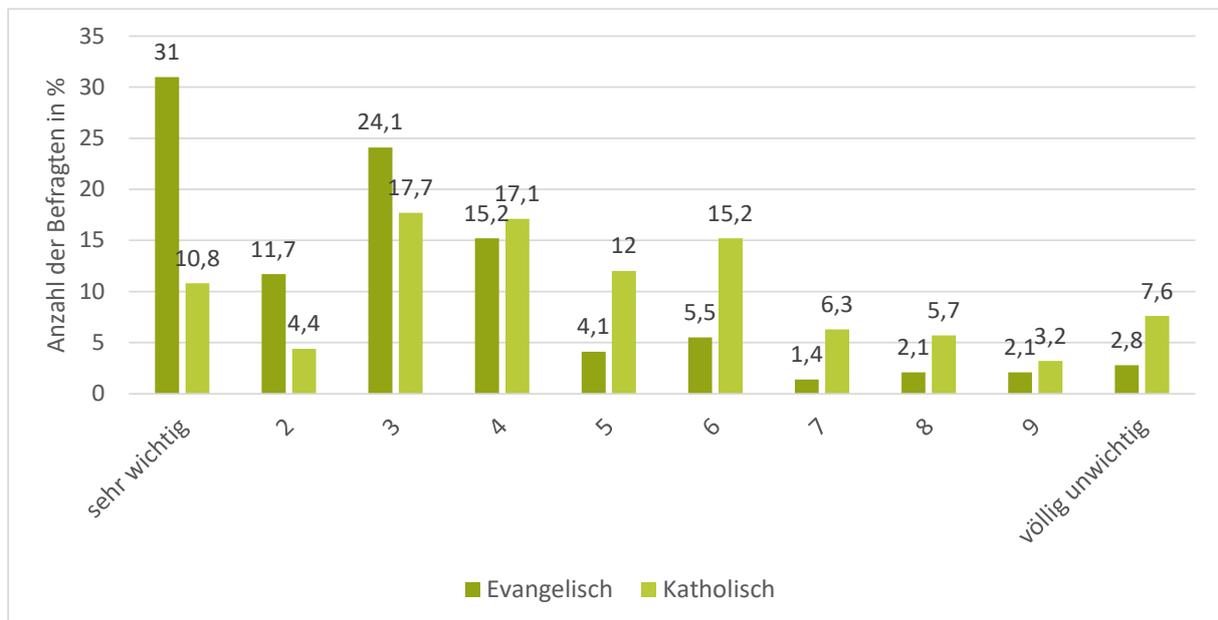
bei den evangelischen Befragten.<sup>50</sup> Diese Feste und Bräuche werden von den Lehrpersonen der Untersuchungsgruppe als etwas wichtiger eingeschätzt als von denen der Vergleichsgruppe.

#### 4.3.2. ZUR IDENTIFIKATION MIT DER EIGENEN KONFESSION

##### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Neben dem inhaltlichen Maß der konfessionsspezifischen Präferenz wurden die Lehrkräfte gebeten, auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = „sehr wichtig“; 10 = „völlig unwichtig“) anzugeben, wie wichtig es ihnen sei, ihrer jeweiligen Konfession anzugehören. Dabei ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Konfessionen:<sup>51</sup> So liegt der Mittelwert der evangelischen Befragten bei  $m = 3,14$ , während der der katholischen Lehrpersonen  $m = 4,86$  ist. Evangelische Befragte identifizieren sich mit ihrer Konfession also stärker als ihre katholischen Kolleg\*innen. Diese Differenz drückt sich in der Verteilung der Antworten auf die zehn Antwortoptionen aus (vgl. Abb. 23).

**Abbildung 23: Identifikation mit der eigenen Konfession**



Fast einem Drittel der evangelischen Lehrkräfte ist es sehr wichtig, evangelisch zu sein (31 %), rund zwei Drittel vergeben Werte zwischen 1 und 3 (67 %) und 82 % Werte zwischen 1 und 4. Hingegen haben nicht einmal 10 % Werte zwischen 7 und 10 angegeben. Bei den katholischen Lehrer\*innen ist es hingegen 11 % von ihnen sehr wichtig, katholisch zu sein. Auf die ersten drei Optionen entfällt ein Drittel der Antworten (33 %) und auf die ersten vier Optionen die Hälfte (50 %). Einem knappen Viertel ist es eher unwichtig, katholisch zu sein (23 % bei Werten zwischen 7 und 10). Will man das Ergebnis zusammenfassen, kann also konstatiert werden, dass sich die Evangelischen zumeist in recht hohem Maße mit ihrer Konfession identifizieren, während bei den Katholischen v.a. eine mittlere Identifikation gegeben ist.

<sup>50</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>51</sup> T-Test für unabhängige Stichproben:  $t = -6,63$ ;  $p < ,001$ .

## EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Die Hintergrundvariablen nehmen insgesamt kaum Einfluss auf die abhängigen Variablen. Ältere evangelische Befragte geben tendenziell eher als die jüngeren an, die Zugehörigkeit zum Protestantismus sei ihnen wichtig ( $r = ,15$ ). Bei den katholischen Befragten ist es umgekehrt; es sind dort eher die jüngeren, denen sie wichtig ist ( $r = -,13$ ). Das Geschlecht nimmt lediglich Einfluss auf die Angaben der katholischen Lehrkräfte. In diesem Fall sind es die Männer, die tendenziell mehr Wert auf ihre Konfessionszugehörigkeit legen.<sup>52</sup> Des Weiteren ist es folgenden Gruppen tendenziell wichtiger, ihrer jeweiligen Konfession anzugehören: katholischen Lehrkräften mit tendenziell weniger geleisteten Berufsjahren ( $r = -,11$ ), evangelischen Lehrkräften der weiterführenden Schulen<sup>53</sup>, zuletzt evangelischen Lehrer\*innen mit weniger Wochenstunden ( $r = -,12$ ) sowie mit mehr Gesamt-Religionswochenstunden ( $r = ,23$ ). Alle Unterschiede sind jedoch, für sich genommen, sehr gering und damit ohne größeren Einfluss auf die Identifikation mit der eigenen Konfession.

## UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Bei der Vergleichsgruppe muss zunächst beachtet werden, dass das Sample mit jeweils nur 24 katholischen bzw. evangelischen Lehrkräften sehr klein ist. Es zeigt sich jedoch die gleiche Tendenz wie bei der Untersuchungsgruppe. Auch hier gibt es einen signifikanten Unterschied in den Mittelwerten der Identifikation, wobei sich die evangelischen Befragten leicht schwächer mit ihrer Konfession identifizieren ( $m = 3,29$ ), während der Wert der katholischen Kolleg\*innen leicht höher ausfällt ( $m = 4,79$ ).<sup>54</sup>

### 4.3.3. ZUR IDENTIFIKATION MIT DER EIGENEN KIRCHE

#### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Aufgeteilt nach Konfession, wurden die Lehrer\*innen gebeten, Aussagen zuzustimmen bzw. sie abzulehnen, aus denen Rückschlüsse gezogen werden können, inwieweit sie sich mit ihrer eigenen Kirche identifizieren. Die Ergebnisse ähneln denen der Frage zur Identifikation mit der eigenen Konfession. Faktisch identifizieren sich die evangelischen Befragten in stärkerem Maße mit ihrer Kirche, als dies die katholischen Kolleg\*innen tun.

So bemerken 59 % der evangelischen Lehrkräfte an sich typisch evangelische Eigenschaften („trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“; vgl. Abb. 24a, folgende Seite). In diesem Sinn passt es, dass beim umgekehrt formulierten Item, mit den meisten Mitgliedern der evangelischen Kirche nichts gemeinsam zu haben, 57 % anklicken, dass dieses (eher) nicht zutrifft. Mit 48 % findet sich zudem fast die Hälfte der Befragten in der Aussage wieder, dass Erfolge der evangelischen Kirche für sie ein Grund zur Freude sei. Immerhin noch 38 % sprechen im Zusammenhang der evangelischen Kirche von einem „wir“ statt von einem „sie“.

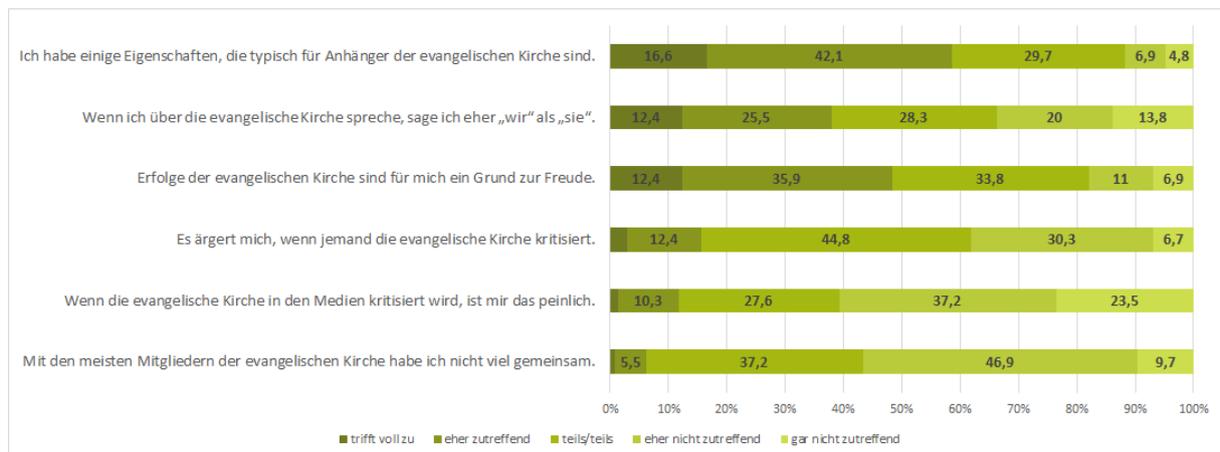
---

<sup>52</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>53</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

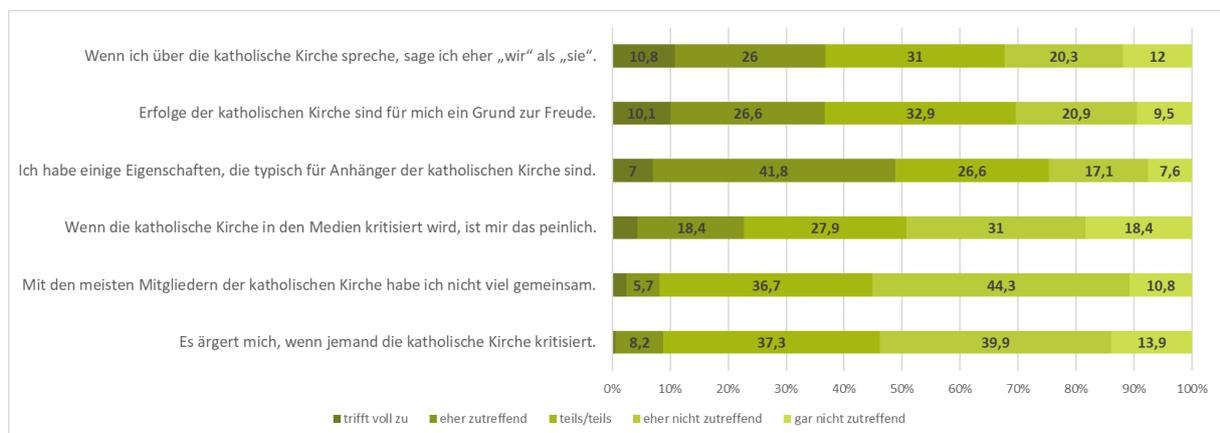
<sup>54</sup>  $t(46) = -2,088$ ;  $p = .042$ .

**Abbildung 24a: Identifikation mit der eigenen Kirche (evangelisch)**



Im Fall der katholischen Befragten liegen die Anteile stets unterhalb von denen ihrer evangelischen Kolleg\*innen (vgl. Abb. 24b). Hier sind es 49 %, die an sich Eigenschaften entdecken, die typisch sind für Anhänger der katholischen Kirche, und 55 % lehnen die Aussage ab, dass sie nicht viel gemeinsam hätten mit den meisten Mitgliedern der katholischen Kirche. Für 37 % sind die Erfolge der katholischen Kirche ein Grund zur Freude, und 23 % der katholischen Befragten ist es peinlich, wenn ihre Kirche in den Medien kritisiert wird. Ärger löst diese Kritik jedoch nur bei 9 % der katholischen Befragten aus.

**Abbildung 24b: Identifikation mit der eigenen Kirche (katholisch)**



## EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Unabhängig von den Gesamtwochenstunden korreliert jede Hintergrundvariable mit der abhängigen Variablen in der einen oder anderen Form. Das Alter zeigt signifikante Korrelationen in fünf Bereichen. Mittlere Korrelation besteht zwischen dem Alter der evangelischen Befragten und den Items „Ich habe einige Eigenschaften, die typisch für Anhänger der evangelischen Kirche sind“ ( $r = ,37$ ) und „Wenn ich über die evangelische Kirche spreche, sage ich eher ‚wir‘ als ‚sie‘“ ( $r = ,35$ ). Die Korrelationskoeffizienten liegen im positiven Bereich, was bedeutet, dass die oben genannten Items umso wichtiger werden, je älter die Befragten sind. Dasselbe gilt für das Item „Erfolge der evangelischen Kirche sind für mich ein Grund zur Freude“ mit weniger starker Korrelation ( $r = ,24$ ), auch wenn der Zusammenhang mit dem Alter weniger stark ausgeprägt ist. Aufseiten der katholischen Lehrkräfte ist zu

beobachten, dass tendenziell eher jüngere dazu neigen, Medienkritik der Kirche als peinlich ( $r = -,11$ ) und eine Entfremdung zu anderen Mitgliedern der katholischen Kirche zu empfinden ( $r = -,13$ ). Beide Werte zeigen jedoch eine schwache Korrelation an und sind daher kaum aussagekräftig.

Das Geschlecht wirkt sich insgesamt viermal signifikant aus, zweimal auf evangelischer und zweimal auf katholischer Seite. In jedem der vier Fälle sind es die Männer, die eher dazu neigen, die jeweiligen Items als zutreffend zu beschreiben. Die männlichen evangelischen Lehrer auf der einen Seite empfinden demnach eine stärkere Entfremdung von anderen Kirchenmitgliedern als die weiblichen, die männlichen katholischen Befragten auf der anderen Seite geben häufiger als die weiblichen an, dass sie einige Eigenschaften besitzen, die typisch für Anhänger der katholischen Kirche seien.<sup>55</sup> Männer, sei es der evangelischen, sei es der katholischen Konfession zugehörig, empfinden im Unterschied zu Frauen Erfolge für die Kirche der eigenen Konfession eher als Freude.<sup>56</sup> Alle Unterschiede fallen jedoch gering aus.

Der Einfluss der Berufserfahrung schlägt sich fünfmal in Identifikation mit der eigenen Kirche nieder: Die evangelischen Lehrer\*innen halten es tendenziell eher für zutreffend, sie besäßen typisch evangelische Eigenschaften ( $r = ,22$ ), Erfolge der evangelischen Kirche seien eine Freude ( $r = ,13$ ) und von der evangelischen Kirche sprächen sie in der ersten Person Plural ( $r = ,19$ ), je mehr abgeleistete Berufsjahre sie vorzuweisen haben. Erfolge der katholischen Kirche als Freude zu empfinden ( $r = -,11$ ) und mit anderen Mitgliedern der eigenen Kirche wenig gemeinsam zu haben ( $r = -,13$ ) empfinden insbesondere diejenigen katholischen Lehrkräfte als zutreffend, die tendenziell weniger Berufserfahrung angeben. Erneut ist eine Überschneidung zum Alter erkennbar.

Die von den Befragten angegebene Schulform zeigt insgesamt vier Signifikanzen: Evangelische Grundschullehrer\*innen finden es tendenziell eher ärgerlich, wenn die evangelische Kirche kritisiert wird, wohingegen die evangelischen Kolleg\*innen der weiterführenden Schulen eher als die Grundschullehrer\*innen sich selbst typisch evangelische Eigenschaften zuschreiben und von der evangelischen Kirche als „wir“ sprechen.<sup>57</sup> Katholische Grundschullehrer\*innen finden es tendenziell ärgerlicher als Lehrpersonen an weiterführenden Schulen, wenn die katholische Kirche kritisiert wird.<sup>58</sup> Alle Unterschiede fallen schwach aus.

Die von den Befragten angegebenen Gesamtwochenstunden weisen, wie eingangs erwähnt, keine nennenswerten signifikanten Korrelationen auf. Die Anzahl der gegebenen Religionsstunden pro Woche hingegen scheint sich eher in gewissem Maße auf die gegebenen Antworten auszuwirken. Je mehr zu leistende Religionswochenstunden die evangelischen Befragten angeben, desto eher schreiben sie sich typisch evangelische Eigenschaften zu ( $r = ,16$ ), empfinden sie Erfolge der Kirche als Grund zur Freude ( $r = ,25$ ), sprechen sie von der Kirche als „wir“ ( $r = ,23$ ), ist ihnen Medienkritik der eigenen Kirche peinlich ( $r = ,19$ ) und geben sie an, mit den meisten Mitgliedern der evangelischen Kirche nichts gemeinsam zu haben ( $r = ,13$ ). Je mehr zu leistende Religionsstunden katholische Lehrkräfte angeben, desto mehr empfinden sie als zutreffend, dass sie sich selbst katholische Eigenschaften zuschreiben

---

<sup>55</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>56</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>57</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>58</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

( $r = ,12$ ) und von der eigenen Kirche als „wir“ sprechen ( $r = ,17$ ). Sämtliche Zusammenhänge sind eher schwach ausgeprägt.

#### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Vor der Betrachtung der Vergleichsgruppe sei erneut auf das sehr kleine Sample (je 24 Evangelische und Katholische) verwiesen. Außerdem gilt für sämtliche Unterschiede, dass sie nicht signifikant sind. In der evangelischen Vergleichsgruppe gehen mit 42 % (gegenüber 59 % in der Untersuchungsgruppe) etwas weniger davon aus, dass sie typische Eigenschaften von Protestanten haben; dafür sagen 55 % eher „wir“ als „sie“, was in der Untersuchungsgruppe nur 38 % waren. 83 % der evangelischen Lehrkräfte der Vergleichsgruppe ist es eher nicht oder gar nicht peinlich, wenn die evangelische Kirche in den Medien kritisiert wird; in der Untersuchungsgruppe lag dieser Wert bei 60 %.

Auf katholischer Seite ist die Vergleichsgruppe empfänglicher für Kritik an der katholischen Kirche als die Untersuchungsgruppe: 21 % ärgern sich („trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“) über Kritik an der katholischen Kirche, und einem Drittel ist Kritik in den Medien peinlich. In der Untersuchungsgruppe lagen diese Werte bei 9 % bzw. 23 %. Es lassen sich also punktuell Differenzen zwischen Untersuchungsgruppe und Vergleichsgruppe feststellen. Allerdings fallen sie nicht so deutlich aus, dass sie auf den kleinen Teilsamples signifikant und damit überzufällig werden.

### 4.4. PERSONALES UND SOZIALES KAPITAL

Der abschließende Blick der Lehrkräftebefragung richtete sich auf deren personales und soziales Kapital, d.h. die Ressourcen, aus denen sie als Lehrpersonen schöpfen können. In diesen Sinn wurden die Berufszufriedenheit (4.4.1.), die Wertorientierung (4.4.2.), die individuelle Religiosität (4.4.3.) und das kirchliche Engagement erfasst (4.4.4.).

#### 4.4.1. ZUR BERUFSZUFRIEDENHEIT

##### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEgebenEN KATEGORIEN

Hinsichtlich der Berufszufriedenheit wurden den Lehrpersonen drei Fragen vorgelegt, nämlich wie gerne sie Religion unterrichten, wie zufrieden sie mit ihrem Beruf sind und für wie erfolgreich sie sich einschätzen. Dabei kann festgehalten werden, dass die Befragten mehrheitlich sehr gerne in den Unterricht gehen (vgl. Abb. 25; folgende Seite): Weit über die Hälfte unterrichten sehr gerne Religion (58 %), ein Drittel eher gerne (33 %) und weniger als 10 % haben „teils/teils“ angegeben. Die Antwortoptionen „weniger gerne“ und „gar nicht gerne“ wurden nicht angeklickt.

**Abbildung 25: Zufriedenheit mit dem Unterricht**



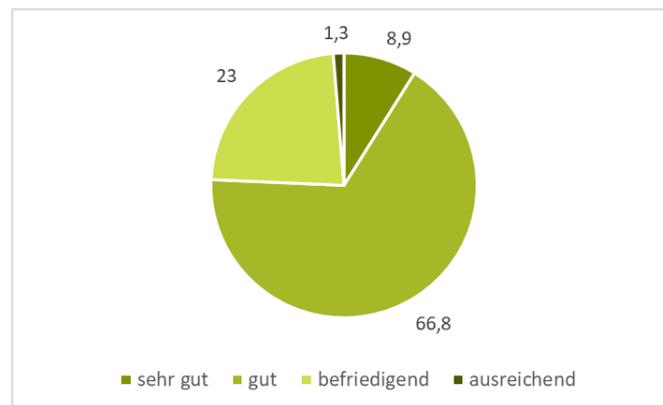
Die Berufszufriedenheit ist demgegenüber etwas niedriger, aber immer noch sehr hoch (vgl. Tab. 11): Deutlich mehr als drei Viertel der Lehrkräfte ist mit ihrem Beruf sehr zufrieden oder eher zufrieden (78 %). 16 % sind zwiesgespalten, aber nur 6 % sind weniger oder gar nicht zufrieden.

**Tabelle 11: Zufriedenheit im Beruf**

Aktuelle Zufriedenheit im Beruf	Anzahl	in %
sehr zufrieden	84	27,6
eher zufrieden	153	50,3
teils/teils	49	16,1
weniger zufrieden	14	4,6
gar nicht zufrieden	4	1,3
<i>Gesamt</i>	304	100

Mit der hohen Berufszufriedenheit geht auch ein – zumindest subjektiv empfunden – erfolgreicher Religionsunterricht einher (vgl. Abb. 26; folgende Seite). Zwar halten sich nur 9 % für eine „sehr gute“ Lehrkraft, aber dafür sind zwei Drittel davon überzeugt eine „gute“ Religionslehrperson zu sein. Schlechter als „befriedigend“ bewertet sich nur 1 %. Diese Werte korrespondieren stark mit der Note für den eigenen gehaltenen kokoRU (siehe Abb. 15).

Abbildung 26: Selbsteinschätzung der unterrichtlichen Performance



Insgesamt kann also zur Berufszufriedenheit vermerkt werden, dass jeweils mindestens die Hälfte der befragten Lehrer\*innen sehr gerne Religion unterrichtet, aktuell eher zufrieden ist und nach eigener Aussage guten Unterricht anbietet.

#### EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Im Kontext der Berufszufriedenheit zeigen sich kaum signifikante Korrelationen mit den Hintergrundvariablen: Geschlecht, Berufserfahrung, Schulform und Anzahl der gegebenen Religionsstunden pro Woche wirken sich geringfügig aus, Alter, Konfession und Gesamtwochenstunden hingegen überhaupt nicht. Frauen geben dem Lernerfolg ihres Religionsunterrichts tendenziell bessere Noten als Männer<sup>59</sup>, weniger berufserfahrene Lehrpersonen unterrichten etwas lieber Religion als erfahrene ( $r = -,13$ ), Grundschullehrer\*innen etwas lieber als Lehrpersonen an weiterführenden Schulen<sup>60</sup> und Lehrer\*innen mit insgesamt mehr Religionsstunden pro Woche lieber als die mit weniger ( $r = ,11$ ). Letztere sind außerdem tendenziell etwas zufriedener mit ihrem Beruf ( $r = ,14$ ). Wie an niedriger Frequenz und Effektstärke erkennbar, lassen sich keine belastbaren weiterführenden Schlüsse aus den Zusammenhängen ableiten.

#### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Die Berufszufriedenheit der Vergleichsgruppe ist marginal geringer als die der Untersuchungsgruppe, allerdings haben auch hier noch 86 % (gegenüber 91 % in der Untersuchungsgruppe) angegeben, dass sie sehr gerne oder eher gerne Religion unterrichten und 76 % sind aktuell im Beruf sehr oder eher zufrieden (gegenüber 78 %). Der Unterschied ist nicht signifikant.

Die Vergleichsgruppe hält sich selbst für etwas weniger erfolgreich als Religionslehrer\*in: Zwar geben sich 12 % die Bestnote (gegenüber 9 % in der Untersuchungsgruppe), der Wert für „gut“ ist aber mit 53 % deutlich niedriger (gegenüber 67 %); entsprechend bewerten sich deutlich mehr (35 % gegenüber 23 %) mit „befriedigend“. Wiederum sind diese Unterschiede nicht signifikant.

<sup>59</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>60</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

## 4.4.2. ZUR WERTORIENTIERUNG

### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

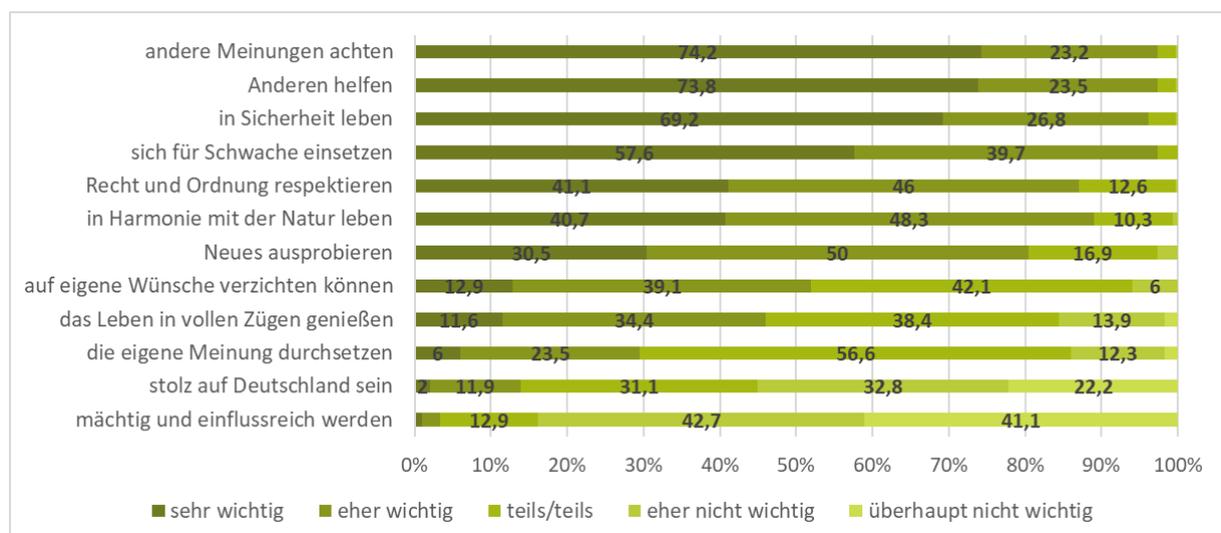
Die Lehrkräfte wurden gebeten anzugeben, wie wichtig ihnen bestimmte Werte sind (vgl. Abb. 27, folgende Seite). Generell zeigen die Lehrer\*innen eine eher altruistische Wertorientierung. Fast allen ist es sehr wichtig oder eher wichtig die Meinungen anderer zu achten, anderen zu helfen und sich für Schwache einzusetzen. Alle drei Werte sind etwa 97 % der Befragten sehr wichtig oder eher wichtig. Auf ein ähnliches Maß an Zustimmung bekommt sonst nur noch der Wunsch, in Sicherheit zu leben.

Es folgen drei Werte mit einer Zustimmung von mindestens 80 %, nämlich Recht und Ordnung zu respektieren, in Harmonie mit der Natur zu leben und Neues auszuprobieren. Bei diesen drei Werten ist interessant, dass sie in theoretischer Hinsicht unterschiedlichen Wertmustern zuzuordnen sind. So können die Bewahrung einer Ordnung und das Ausprobieren von Neuem leicht miteinander in Konflikt geraten. Für die überwiegende Mehrheit der Befragten sind diese Werte jedoch sehr wichtig oder eher wichtig.

Etwa die Hälfte der Lehrkräfte schätzt auch die Fähigkeit, auf eigene Wünsche verzichten zu können (52 %) und das Leben in vollen Zügen zu genießen (46 %). Bei beiden Aussagen fällt jedoch auf, dass die Rate derer, denen diese Werte sehr wichtig sind, gegenüber den bisher beschriebenen Werten stark einbricht. Es handelt sich bei beiden Optionen somit um Werte, die von den Lehrpersonen eher ambivalent beurteilt werden. Letzteres gilt auch für die Aussage, die eigene Meinung durchzusetzen. Hier bildet die Kategorie „teils/teils“ den größten Anteil (57 %) und die Zustimmung (30 %) liegt deutlich vor der Ablehnung (13 %).

Die beiden letzten Items der Rangliste werden mehrheitlich abgelehnt. Das gilt für den nationalistischen Stolz auf Deutschland ebenso (55 %) wie – noch viel stärker ausgeprägt – für den Willen zu Macht und Einfluss (84 %). Beide Werte scheinen für die überwiegende Mehrheit der Befragten nicht attraktiv zu sein.

Abbildung 27: Wie wichtig sind Ihnen diese Werte?



## EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Für die vorliegende abhängige Variable spielen insbesondere das Alter und die Berufserfahrung eine entscheidende Rolle. Etwas weniger Einfluss haben die Hintergrundvariablen Geschlecht, Schulform und Wochenstundenzahl, gar keinen hingegen die Konfession. Wie bereits gezeigt werden konnte, überschneiden sich die Korrelationswerte des Alters und der Anzahl geleisteter Berufsjahre, sodass hier nur die Zusammenhänge mit dem Alter berichtet werden. Jüngere Lehrpersonen ist es etwas wichtiger, in Sicherheit zu leben ( $r = -,12$ ). Mit dem Alter steigt dagegen die Bedeutung der Werte, anderen zu helfen ( $r = ,11$ ), andere Meinungen zu achten ( $r = ,20$ ), in Harmonie mit der Natur zu leben ( $r = ,16$ ) und auf eigene Wünsche verzichten zu können ( $r = ,19$ ). Alle diese Zusammenhänge sind eher schwach ausgeprägt. Sehr stark fällt dagegen der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Bedeutung des Wertes, das Leben in vollen Zügen zu genießen, aus ( $r = -,46$ ). Damit gilt, dass die Befragten umso hedonistischer eingestellt sind, je jünger sie sind.

Weniger ausgeprägte Differenzen ergeben sich auch beim Geschlecht der Befragten. Weibliche Lehrpersonen wollen etwas stärker als männliche in Sicherheit leben, das Leben in vollen Zügen genießen, sich für Schwache einsetzen, die Meinung anderer achten, in Harmonie mit der Natur leben und Recht und Ordnung respektieren.<sup>61</sup>

Konfession und Schulform haben interessanterweise so gut wie gar keinen Einfluss auf die vorliegenden Items. Katholische Lehrer\*innen geben lediglich geringfügig häufiger an, in Sicherheit leben zu wollen, als evangelische.<sup>62</sup> Des Weiteren wird von Grundschul- etwas häufiger als von Lehrpersonen an weiterführenden Schulen angegeben, dass sie die Werte „in Sicherheit leben“ und „das Leben in vollen Zügen genießen“ als wichtig erachten.<sup>63</sup>

Die Wochenstunden wirken sich auf drei Items in schwacher Abhängigkeit aus. Mit der Anzahl der Wochenstunden steigt die Bedeutung, anderen zu helfen ( $r = ,10$ ) sowie das Leben in vollen Zügen genießen zu wollen ( $r = ,15$ ) leicht an. Umgekehrt fällt mit der Anzahl der Wochenstunden die Bedeutung, auf eigene Wünsche zu verzichten ( $r = -,14$ ), etwas. Ferner gilt für das Deputat in Religion, dass Lehrpersonen, die tendenziell weniger Gesamt-Religionswochenstunden zu leisten haben, etwas stärker dazu neigen, mächtig und einflussreich zu werden ( $r = -,16$ ), in Sicherheit zu leben ( $r = -,24$ ) sowie anderen helfen ( $r = -,16$ ) und das Leben in vollen Zügen genießen zu wollen ( $r = -,22$ ).

## UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Zwar zeigen sich zwischen Untersuchungsgruppe und Vergleichsgruppe etliche Unterschiede, ohne dass diese signifikant sind. Zum Beispiel ist es der Vergleichsgruppe zu 86 % sehr wichtig, andere Meinungen zu achten, was in der Untersuchungsgruppe „nur“ 74 % waren. Neues auszuprobieren ist für 72 % der Vergleichsgruppe sehr oder eher wichtig, wohingegen dieser Wert in der Untersuchungsgruppe mit 81 % höher war. Entsprechend finden es 35 % der Vergleichsgruppe eher wichtig oder sehr wichtig, die eigene Meinung durchzusetzen, was in der Untersuchungsgruppe mit 30 % ein etwas geringerer Wert war.

---

<sup>61</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$

<sup>62</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>63</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

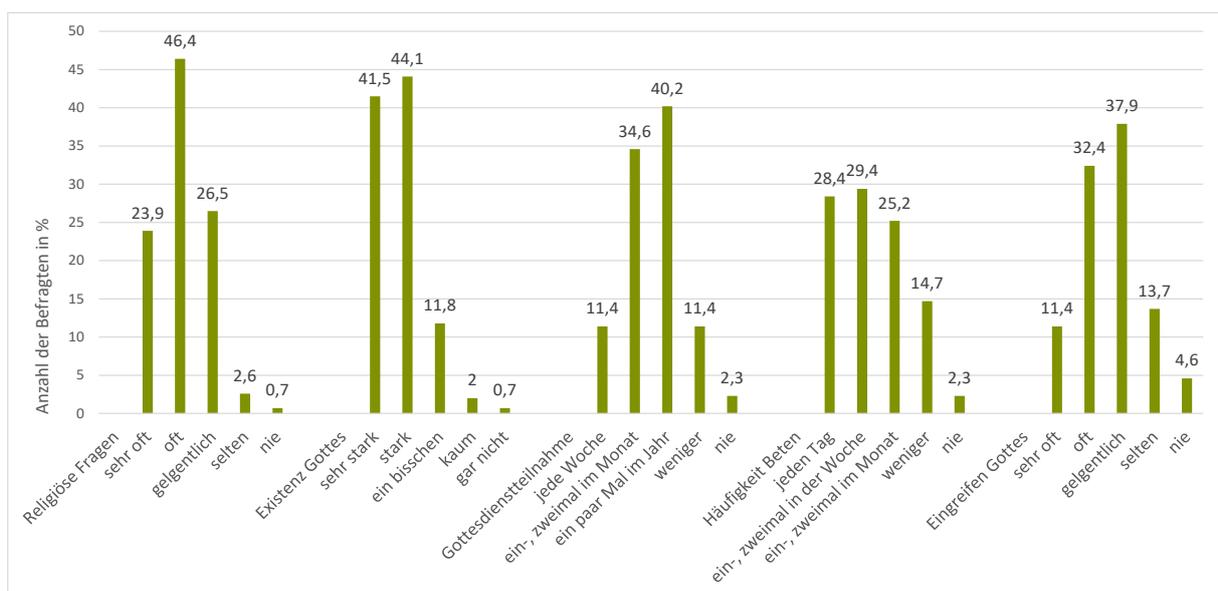
### 4.4.3. ZUR INDIVIDUELLEN RELIGIOSITÄT

#### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Mit fünf Fragen wurde anhand der soziologisch validierten Centrality of Religiosity-Scale erhoben, wie die Religiosität der Lehrkräfte beschaffen ist. Theologisch informierte Leser\*innen mögen bitte beachten, dass es sich bei dieser Skala um eine religionssoziologische handelt, d.h. die Formulierung der einzelnen Items aus theologischer Perspektive durchaus angefragt werden kann. Allerdings haben viele Befragungen mittlerweile gezeigt, dass die vorliegenden Formulierungen von den Menschen verstanden werden, während Skalen, deren Items theologisch korrekter formuliert wurden, von vielen Menschen nicht mehr verstanden werden. Da auch die Schüler\*innen und die Eltern zu ihrer Religiosität befragt wurden, um vergleichende Analysen zu ermöglichen, würde dieses Instrument auch bei den Lehrpersonen eingesetzt.

Zunächst ging es darum, wie oft die Lehrer\*innen außerhalb des Unterrichts und dessen Vor- und Nachbereitung über religiöse Fragen nachdenken (vgl. Abb. 28). Dabei geben 70 % an, dies sehr oft bzw. oft zu tun, und weitere 26 % tun dies gelegentlich, d.h. fast alle Lehrkräfte beschäftigen sich auch außerhalb des beruflichen Kontexts häufiger mit Fragen, die mit Religion zu tun haben.

**Abbildung 28: Individuelle Religiosität**



Mit 86 % sind die allermeisten stark oder sehr stark von der Existenz Gottes überzeugt. Allerdings muss auch beachtet werden, dass immerhin 3 % kaum oder gar nicht an einen Gott glauben und 12 % sich zumindest unsicher sind. – Ein häufiges oder sehr häufiges Eingreifen Gottes in ihr eigenes Leben findet hingegen mit 44 % für weit weniger statt als die 86 %, die von der Existenz Gottes stark überzeugt sind. Andererseits berichten nur 5 %, dass sie das noch nie erlebt hätten, d.h. von den 12 %, die tendenziell skeptisch bzgl. der Existenz Gottes sind, müssen doch schon einige ein Eingreifen Gottes erlebt haben.

Bei den Formen der gelebten Religion wurde die Gottesdienstteilnahme und die Häufigkeit des Betens abgefragt. Ein (einigermaßen) regelmäßiger Gottesdienstbesuch wird von knapp der Hälfte angegeben, wobei 11 % jede Woche in den Gottesdienst gehen. 40 % gehen ein paar Mal im Jahr zum Gottesdienst, vermutlich v.a. zu Kasualien oder Festen des Kirchenjahres. 14 % besuchen den Gottesdienst noch seltener oder gar nicht. – Beim Gebet findet sich eine etwas andere Verteilung: So beten jeweils knapp 30 % täglich bzw. mehrmals in der Woche. Ein Viertel betet ein- oder zweimal im Monat, 15 % seltener. Nur 2 % geben an, dass sie nie beten.

#### EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

Auf die vorliegenden Items, die die individuelle Religiosität der befragten Lehrkräfte betreffen, wirken sich Alter, Konfession, Berufserfahrung und Gesamt-Wochenstundenzahl jeweils ein wenig, Geschlecht, Konfession, Schulform und Religionswochenstunden hingegen kaum aus. Demnach denken ältere sowie berufserfahrenere Lehrer\*innen jeweils tendenziell eher über religiöse Fragen auch außerhalb des Unterrichts nach ( $r = ,20$ ), besuchen häufiger Gottesdienste ( $r = ,13$ ) und beten häufiger ( $r = ,16$ ) als ihre jüngeren und unerfahreneren Kolleg\*innen.

Das Geschlecht zeigt lediglich für das Item „Wie oft denken Sie (außerhalb des Unterrichts und dessen Vorbereitung) über religiöse Fragen nach?“ Signifikanz. Den Ergebnissen der Auswertung zufolge sind es Männer, die dies tendenziell häufiger tun.<sup>64</sup> Katholiken besuchen laut den vorliegenden Angaben häufiger einen Gottesdienst und beten häufiger als ihre evangelischen Mitchristen.<sup>65</sup> Schließlich geben Lehrer\*innen der weiterführenden Schulen tendenziell häufiger als Grundschullehrer\*innen an, über religiöse Fragen auch außerhalb des Religionsunterrichts nachzudenken.<sup>66</sup> All diese Unterschiede sind jedoch sehr klein.

Zuletzt gilt, dass mit steigendem Lehrdeputat die Häufigkeit, einen Gottesdienst zu besuchen ( $r = -,14$ ) und zu beten ( $r = -,11$ ), leicht abnimmt.

#### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Bei der individuellen Religiosität zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Vergleichs- und der Untersuchungsgruppe.

#### 4.4.4. ZUM KIRCHLICHEN ENGAGEMENT

##### VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Die Hälfte der befragten Lehrkräfte ist ehrenamtlich im kirchlichen Bereich tätig (vgl. Abb. 29, folgende Seite). Dabei verteilt sich dieses Engagement relativ gleichmäßig auf die Kinder- oder Jugendarbeit (17 %), die Seelsorge (16 %) und die Liturgie (13 %). Wesentlich geringer ist der Anteil derer, die sich in Leitung und Verwaltung bzw. Caritas/Diakonie engagieren (je 5 %).

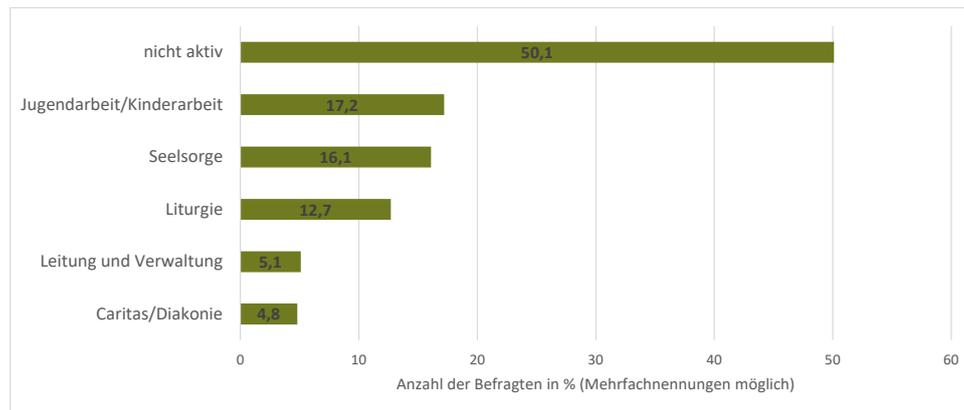
---

<sup>64</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$

<sup>65</sup> Jeweils Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

<sup>66</sup> Exakter Fischer-Test auf Unabhängigkeit,  $p < ,05$ .

## Abbildung 29: Kirchliches Engagement



### EINFLUSS DER HINTERGRUNDVARIABLEN

In Bezug auf das kirchliche Engagement nehmen insbesondere die Hintergrundvariablen Alter, Geschlecht, Konfession, Berufserfahrung, und (Religions-)Wochenstundenpensum leichten Einfluss. Die Schulform spielt hingegen für die Betrachtung dieser Variablen keine Rolle, da sich diese nicht signifikant auswirkt. Je älter die befragte Lehrkraft, desto eher gibt sie an, sich in Liturgie ( $r = ,15$ ) sowie kirchlicher Leitung oder Verwaltung zu engagieren ( $r = ,12$ ). Männer geben mit insgesamt 10 % aller Befragten dreimal so häufig wie Frauen an, sich in Leitungs- und Verwaltungsposten innerhalb der Kirche zu engagieren.<sup>67</sup> Auch bei der Konfession zeigen sich signifikante Abweichungen bei den Antworten. Während Katholiken sich etwa doppelt so oft in der Liturgie und etwa dreimal so oft in der Seelsorge engagieren, geben 16 % mehr evangelische Lehrer\*innen als katholischen an, überhaupt nicht aktiv zu sein.<sup>68</sup>

Auch die Zahl der Wochenstunden, die von den Befragten insgesamt sowie in Bezug auf Religionsunterricht geleistet werden, spielen eine gewisse, wenn auch nicht allzu große Rolle. Je kleiner das Lehrdeputat, desto größer ist das Engagement in der Liturgie ( $r = -,10$ ) sowie in Leitung und Verwaltung ( $r = -,12$ ). Außerdem sind Lehrkräfte mit tendenziell mehr Religionswochenstunden eher in der Seelsorge aktiv ( $r = ,15$ ).

### UNTERSCHIEDE ZWISCHEN UNTERSUCHUNGSGRUPPE UND VERGLEICHSGRUPPE

Die Lehrkräfte der Vergleichsgruppe sind in insgesamt etwas stärker in ihrer Gemeinde engagiert als ihre Kolleg\*innen in der Untersuchungsgruppe. Signifikant ist jedoch nur das Engagement in der Gemeindeleitung und -verwaltung; denn hier geben 14 % der Vergleichsgruppe an, in diesem Feld aktiv zu sein, was bei den Lehrkräften der Untersuchungsgruppe nur 5 % tun.<sup>69</sup>

<sup>67</sup> Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit,  $p < 0,05$ .

<sup>68</sup> Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit,  $p < 0,05$ .

<sup>69</sup> Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit,  $p < 0,05$ .

## 5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Abschließend gilt es, zusammenfassend verschiedene Ergebnisse in Bezug auf die Einschätzung des kokoRU durch die Lehrpersonen festzuhalten und zu diskutieren. Dazu gehen wir zuerst auf die Bedeutung der Fragestellung (5.1.) und die Qualität der Daten ein (5.2.), dann auf die Evaluation des kokoRU (5.3.) und auf das professionelle Selbstverständnis der Lehrpersonen (5.4.), um schließlich die konfessionsspezifischen Einstellungen der Lehrpersonen (5.5.) und deren personales soziales Kapital (5.6.) zu beschreiben. Den Diskussionsteil beschließt ein Fazit und Ausblick (5.7.).

### 5.1. ZUR BEDEUTUNG DER FRAGESTELLUNG

Im Unterschied zu den Befragten der anderen beiden bereits vorliegenden Forschungsberichte, den *Schulleitungen* und den *Eltern*, wurden die *Lehrpersonen* des Religionsunterrichts bislang relativ oft untersucht. So beinhalten alle vorliegenden Evaluationen eines konfessionell-kooperativen Unterrichtsarrangements auch eine – zumindest kleine – Befragung der Lehrer\*innen. Einschlägige Befragungen liegen vor aus Baden-Württemberg von 2002 (Grundschule, qualitative Auswertung von 31 Unterrichtsnachgesprächen und 9 Gesprächen mit Klassenlehrer\*innen)<sup>70</sup>, 2006 (Sekundarstufe I, 17 qualitative Interviews am Anfang und Ende des Schuljahres)<sup>71</sup> und 2009 (Grund- und Hauptschule, quantitative Befragung von 544 Lehrkräften)<sup>72</sup>. Der kokoRU in Niedersachsen wurde 2006 und 2007 von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch<sup>73</sup> evaluiert, wobei die Befunde erst 2016 veröffentlicht worden sind. Eine Evaluation des Modellversuchs aus Hessen mit 18 Teilnehmer\*innen im Vergleich mit Ergebnissen aus Niedersachsen (n = 152) von Carsten Gennerich, David Käbisch und Jan Woppowa liegt in der Druckfassung von 2021 vor.<sup>74</sup>

Aber auch jenseits des konfessionell-kooperativen Unterrichtsarrangements besteht ein reges religionspädagogisches Forschungsinteresse an dieser Berufsgruppe. Den Beginn der jüngeren Forschung markiert eine Studie von Andreas Feige et al. aus Niedersachsen aus dem Jahr 2000, auf die sich nahezu sämtliche folgenden Studien beziehen, etwa, indem sie einzelne Items übernehmen.<sup>75</sup> Aus dem Jahr 2003 liegt eine Religionslehrkräftebefragung an Grundschulen in NRW von Christhard Lück<sup>76</sup> vor. Baden-Württembergische Lehrkräfte wurden 2005 von Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch<sup>77</sup> be-

---

<sup>70</sup> Vgl. Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i.Br./Gütersloh 2002.

<sup>71</sup> Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2006.

<sup>72</sup> Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim (Hg.), Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

<sup>73</sup> Vgl. Gennerich, Carsten/Mokrosch, Rainer, Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht, Stuttgart 2006.

<sup>74</sup> Gennerich, Carsten/Käbisch, David/Woppowa, Jan, Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen, Stuttgart 2021.

<sup>75</sup> Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht, »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster/W. 2001.

<sup>76</sup> Lück, Christhard, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung. Arbeiten zur Praktischen Theologie 25, Leipzig 2003.

<sup>77</sup> Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern 2005.

fragt. Ostdeutschland ist durch Studien z.B. aus Sachsen von 2015 und eine ostbundesländerübergreifende Studie von Heide Liebold von 2004 repräsentiert.<sup>78</sup> Interessant ist außerdem die von Martin Rothgangel, Christhard Lück und Philipp Klutz 2017 publizierte Studie aus der evangelischen Kirche im Rheinland.<sup>79</sup> Eine Befragung aus Bayern wurde seit 2018 durchgeführt und soll 2021 erscheinen.<sup>80</sup>

Schließlich ist auch eine Befragung zum „Konfessionellen Religionsunterricht in religiöser Vielfalt“ als Modell aus Schleswig-Holstein von 2016/2017 zu nennen.<sup>81</sup> Diese Studie nimmt insofern eine Zwischenstellung zwischen allgemeinen Religionslehrerstudien und solchen mit Lehrkräften explizit zum kokoRU ein, weil es in Schleswig-Holstein seit 1997 einen Kooperationserlass zwischen den beiden großen Konfessionen und Philosophie gibt, der vielfältige Formen der Zusammenarbeit vorsieht, wie z.B. Teamteaching, Lehrerwechsel oder auch, die ganze Klasse von einer evangelischen oder katholischen Lehrkraft unterrichten zu lassen.<sup>82</sup> Insofern wird hier implizit auch auf konfessionell-kooperative Unterrichtsorganisation vergleichbar mit der in NRW Bezug genommen.

Die Vielzahl dieser Studien verweist darauf, dass Lehrpersonen in der religionsdidaktischen Forschung eine zentrale Rolle für den schulischen Religionsunterricht zugeschrieben wird. Sie gelten nicht nur als entscheidender Faktor für das Wie des Religionsunterrichts, sondern übernehmen auch wichtige Aufgaben in der konfessionellen Rückbindung dieses Fachs. Exemplarisch sei hier auf einen aktuellen Überblicksbeitrag zum Berufsverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern verwiesen, der fragt, ob und eventuell inwiefern sich diese Personen „in der (konfessionellen) Selbstauflösung“ befänden.<sup>83</sup>

Wenn die vorliegende Studie im Rahmen der Evaluation des kokoRU auch Lehrpersonen befragt, liegt sie damit voll im Trend jüngerer religionsdidaktischer Forschung. Die Vielzahl einschlägiger Studien erlaubt es aber auch, die Befunde dieser Studie in einen größeren Kontext einzubinden. Ergebnisse können verglichen und damit die Bedeutung der vorliegenden Befunde besser eingeschätzt werden. Letztere vervollständigen somit nicht nur das vorliegende Bild empirischer Einsichten zu den Einstellungen und zum Selbstverständnis von Religionslehrpersonen, sondern diese vorliegende Bild liefert quasi ein Koordinatensystem für die Beurteilung der Antworten der Lehrer\*innen, die in NRW kokoRU erteilen.

---

<sup>78</sup> Liebold, Heide, Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis, Münster/W. 2004; Gramzow, Christoph/Hanisch, Helmut, Das Fach evangelische Religion im Freistaat Sachsen aus der Sicht der Unterrichtenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und eines Symposiums, Leipzig 2015.

<sup>79</sup> Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Philipp, Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen. Religionspädagogik innovativ 10, Stuttgart 2017.

<sup>80</sup> Pirner/Manfred/Wamser, Daniela, Perspektiven und Herausforderungen des Lehrerberufs. Eine empirische Befragung von Religionlehrenden in Bayern, Stuttgart 2021. Die Ergebnisse liegen als PPP-Folien vor.

<sup>81</sup> Pohl-Patalong, Uta/Woyke, Johannes/Boll, Stefanie/ Ditttrich, Thorsten/Lüdke, Antonia Elisa, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt I. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016; Dies., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017.

<sup>82</sup> Pohl-Patalong u.a., 2016, 13.

<sup>83</sup> Vgl. Zimmermann, Mirjam, In der (konfessionellen) Selbstauflösung? Zum Berufsverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in religionspädagogischen Handlungsfeldern – Betrachtungen aus der Innen- und Außenperspektive, in: Schröder, Bernd/Schlag, Thomas, Zum Verhältnis von Praktischer Theologie und Religionspädagogik, Leipzig 2020, 377-411.

## 5.2. ZUR AUSSAGEKRAFT DER BEFUNDE

Bei der Beschreibung der Stichprobe wurde geschätzt, dass die Rücklaufquote dieser Befragung unter 20 % liegt. Diese Quote liegt z.T. deutlich unter der Quote anderer Studien, wie etwa der Baden-Württemberger Evaluation von 2009, die einen Rücklauf von 57 % verzeichnete<sup>84</sup>, oder der Umfrage aus Schleswig-Holstein, die eine Rücklaufquote von 34 % ausweist.<sup>85</sup> Über die Gründe für diesen vergleichsweise geringen Rücklauf kann hier nur spekuliert werden. Vielleicht erachteten sich viele Lehrer\*innen, die kokoRU erteilen, noch nicht kompetent genug in diesem neuen Unterrichtsetting, um bereits eine Einschätzung dieser Organisationsform abgeben zu wollen. Vielleicht fühlten sich viele Kolleg\*innen aber auch kontrolliert durch die Befragung. Immerhin wurde auch die Einhaltung der Vorgaben erhoben. Denkbar ist zudem, dass die Vielzahl an Erhebungen in den verschiedensten Fächern zu einer Abneigung gegen diese Erhebungsform geführt hat, zumal die Lehrpersonen bereits die Befragung der Schüler\*innen am Schuljahresbeginn moderieren mussten. Schließlich werden einige Kolleg\*innen auch deshalb nicht mitgemacht haben, weil sie bereits an der Belastungsgrenze arbeiten. Was letztlich dazu geführt hat, dass wahrscheinlich weniger als 20 % der angefragten Kolleg\*innen geantwortet haben, kann auf der Grundlage der zur Verfügung stehenden Daten nicht wirklich abgeschätzt werden. Allerdings bewegt sich der Umfang der vorliegenden Stichprobe trotz des vergleichsweise niedrigen Rücklaufs im oberen Drittel der Samplegrößen der anderen Studien. An der Befragung von Gennerich/Mokrosch von 2006, die 2016 publiziert wurde, haben z.B. 152 Lehrkräfte aus 82 Schulen teilgenommen<sup>86</sup>, bei der von Gennerich, Käbisch und Woppowa waren 18 durch einen Fragebogen befragte Lehrkräfte aus Hessen und 152 aus Niedersachsen beteiligt.<sup>87</sup> In der Folge kann die vorliegende Studie immer noch auf eine nennenswerte Stichprobe zurückgreifen.

Inwiefern diese Stichprobe repräsentativ ist für die Lehrpersonen, die in NRW kokoRU erteilen, kann schon deshalb nicht seriös abgeschätzt werden, weil es keine zuverlässigen Informationen zur Grundgesamtheit gibt. Es liegt nahe, dass keine Repräsentativität im streng statistischen Sinn vorliegt. Allerdings gibt es zwei Indikatoren, die darauf verweisen, dass in der vorliegenden Studie in etwa die Lehrpersonen reagiert haben, die normalerweise auf solche Umfragen reagieren. Zum einen wurde – und darin unterscheidet sich die vorliegende Untersuchung von allen anderen Untersuchungen, die bisher im Rahmen des kokoRU stattgefunden haben – eine Vergleichsgruppe aus Lehrpersonen gezogen, an deren Schulen kein kokoRU erteilt wird. Signifikante Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe gibt es nahezu keine. Die Tatsache, dass eine Person kokoRU erteilt, führt somit nicht zu einer Verzerrung in der Zusammensetzung der Stichprobe. Zum anderen gleicht die Struktur des vorliegenden Samples den Strukturen anderer Befragungen von Lehrpersonen, wenn es um z.B. das Geschlecht, das Alter oder die Konfessionszugehörigkeit der Befragten geht, sofern diese in den anderen Studien angegeben wurden.<sup>88</sup>

---

<sup>84</sup> Kuld u.a., 2008, 170. Die anderen Befragungen aus Baden-Württemberg von 2002 und 2006 werten vorrangig qualitative Daten aus: Schweitzer, 2006, 137: 17 Interviews mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften am Schuljahresanfang und -ende.

<sup>85</sup> Pohl-Patalong u.a., 2016, 26.

<sup>86</sup> Gennerich/Mokrosch, 2016, 51. Da aus der Grundgesamtheit an Schulen nur ein Teil nach demoskopischen Gesichtspunkten ausgewählt worden war, berechnen die Autoren daraus eine Rücklaufquote von 48 %!

<sup>87</sup> Gennerich u.a., 2021, 90 (Manuskriptfassung).

<sup>88</sup> Angaben vorhanden in Gennerich/Mokrosch, 2016, 52f.; Kuld et al., 2009, 170f.: Bei Gennerich/Mokrosch ist das Verhältnis der Konfessionen mit 54 % evangelisch und 46 % katholischen, bei Kuld et al. mit 53 % evangelischen und 47 % katholischen Lehrkräften leicht in Richtung eines evangelischen Überhangs verschoben (bei uns: 48 % evangelische zu 52 % katholische Lehrkräfte), unsere Alterskohorte ist im Durchschnitt jünger. Die Grundschullehrkräfte machen in allem Studien

Die Tatsache, dass sich die Untersuchungsgruppe aus Lehrpersonen rekrutiert, deren Schule den kokoRU beantragt hat, bewirkt somit auch keine Verzerrung im Vergleich zu Studien ohne diese Einschränkung. In der Summe kann festgehalten werden, dass die vorliegende Stichprobe zwar nicht repräsentativ im strengen Sinn ist, aber dem entspricht, was gewöhnlich im Rahmen des verwendeten Erhebungsformats aktiviert werden kann. Die Untersuchungsgruppe und die Vergleichsgruppe stehen somit für ein vergleichbares Spektrum der Lehrerschaft und bilden die Lehrkräftegruppe relativ gut ab, die in bisherigen Umfragen zum Religionsunterricht erfasst werden konnten.

## 5.2. ZUR EVALUATION DES KOKORU DURCH DIE LEHRPERSONEN

Aus den vielen dargestellten Befunden sollen hier die Wichtigsten herausgehoben, mit den Ergebnissen anderer Studien verglichen und diskutiert werden. Es handelt sich um die Gesamtbewertung des kokoRU (5.2.1.), die Evaluation der Qualifikation und Vorbereitung auf den kokoRU (5.2.2.), die Zusammensetzung der Lerngruppen (5.2.3.), die Formen des Lehrerwechsels (5.2.4.) und die Einschätzung der Konfessionalität der Schüler\*innen durch die Lehrpersonen (5.2.5.).

### 5.2.1. ZUR GESAMTBEWERTUNG DES KOKORUS

Der kokoRU wird von den Befragten als sehr attraktiv eingeschätzt. Zwei Drittel der Befragten beurteilen ihn als sehr gut, und 83 % wollen diese Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts beibehalten. Das sind exzellente Ergebnisse, wenn man bedenkt, dass es sich hierbei um eine relativ junge Form des Religionsunterrichts handelt, die auf anspruchsvollen didaktischen Grundlagen beruht, für die man sich relativ aufwändig qualifizieren muss und zu der es bislang nur wenig einschlägiges Unterrichtsmaterial gibt.

Dieses äußerst positive Urteil spiegelt sich auch im Ranking möglicher Formate des Religionsunterrichts wider. Mehr als die Hälfte der Befragten (53 %) stuft den kokoRU als das attraktivste Modell unter den angebotenen Alternativen ein. Mit großem Abstand folgt der interreligiöse Religionsunterricht (18 %), der alle religiös gebundenen Schüler\*innen einer Klasse umfasst. Wieder mit deutlichem Abstand folgen der konfessionelle Religionsunterricht in der herkömmlichen Form (12 %) und ein religionskundlicher Unterricht (10 %). Das beschriebene Bild ändert sich auch nicht grundlegend, wenn man die folgenden Platzierungen ebenfalls berücksichtigt. In der Summe bleibt die große Attraktivität des kokoRU unter den Befragten erhalten, denn weniger als 10 % der Befragten stufen ihn schlechter ein als Platz 3.

Dieses Ergebnis findet sich so ebenfalls in anderen Studien zum kokoRU: So befürworten schon 2009 in Baden-Württemberg sogar 97,1 % der Lehrkräfte die Weiterführung des kokoRUs<sup>89</sup>, ebenso wie in Hessen (2006/2016 und 2021) und Niedersachsen die Weiterführung von einem Großteil der Lehrkräfte gewünscht wird.<sup>90</sup> Es liegt also nahe, dass der kokoRU zumindest von denen, die ihn erteilen,

---

etwa 50 % und mehr der Grundgesamtheit aus (bei uns 49,3 %, bei Kuld et al. 76,8 %, bei Gennerich/Mokrosch 54 %), was den hohen Frauenanteil (bei Gennerich/Mokrosch 77 %, bei uns sogar 83 %, bei Kuld et al. 84,4 %) begründet. Deputatsanteile wurden in keiner der anderen Studien erfasst, eben so wenig wie die Schulerfahrung und die Anzahl der Wochenstunden, in denen Religion erteilt wird.

<sup>89</sup> Kuld et al., 2009, 176.

<sup>90</sup> Gennerich/Mokrosch 2016, 75; hier allerdings wird differenziert zwischen einem dort „ökumenisch im Klassenverband“ genannten RU, dem der höchste Mittelwert von 4,35 zugeordnet werden kann, während dem kokoRU als Unterricht, der

als attraktive und zukunftsfähige Form des Religionsunterrichts erachtet wird. Festgehalten werden kann also, dass durchgängig *in allen Studien zum kokoRU* die befragten Lehrkräfte einen konfessionell kooperativen Religionsunterricht (in einigen Bundesländern im Klassenverband) im Blick auf ihre Praxiserfahrungen für gutheißen und sich einen solchen als priorisierte Organisationsform für die Zukunft wünschen. Jeweils liegt der konfessionelle Religionsunterricht nicht in der Spitzengruppe (außer in unserer Vergleichsgruppe), sondern meist nach einem interreligiösen Religionsunterricht sogar am Ende der Prioritätenliste.<sup>91</sup> Dass die Lehrpersonen hierin mit den befragten Eltern und der Schulleitungen übereinstimmen, rundet das durchweg positive Bild des kokoRU ab.

Kritisch könnte man einwenden, dass Lehrpersonen, die am kokoRU zweifeln, erst gar nicht geantwortet haben. Das mag bis zu einem gewissen Grad zutreffen. Berücksichtigt man jedoch die Verbesserungsvorschläge, die die Befragten in den offenen Antworten äußern, handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchungsgruppe nicht um diejenigen, die rundum mit dem kokoRU zufrieden sind. Sehr viele scheinen einen klaren Blick für Verbesserungspotenzial zu haben. Allerdings sind das bis auf wenige Ausnahmen, die zum herkömmlichen Religionsunterricht zurückkehren möchten, stets Vorschläge, das vorliegende Modell verbessern wollen. Das Modell selbst trifft damit auf eine hohe Akzeptanz. Die Alternative zum kokoRU wäre für das Gros der Befragten auch nicht der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht, sondern ein Unterricht mit interreligiöser Perspektive. Ein solcher wird, berücksichtigt man im einschlägigen Ranking die Plätze 1 bis 3, von 77 % der Befragten als zukunftsfähig erachtet, während der entsprechende Anteil beim herkömmlichen Religionsunterricht 58 % beträgt. Damit liegt der konfessionelle Religionsunterricht nur knapp vor dem religionskundlichen Modell (50 %).

Was macht den kokoRU so attraktiv? Auf der einen Seite scheint sein pädagogisches Profil den Wünschen der Lehrpersonen zu entsprechen. Er betont laut Aussage der Befragten die Gemeinsamkeiten im Glauben, stärkt die Klassengemeinschaft und ermöglicht eine größere Flexibilität im Umgang mit Problemen (vgl. Abb. 11). Außerdem scheint er nicht nur schulorganisatorische Bedürfnisse zu stillen, sondern auch pädagogische und theologische. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Befragten dieser Studie die spezifischen Lernmöglichkeiten dieser Organisationsform als weniger stark ausgeprägt erleben, als es ihre Kolleg\*innen in anderen Bundesländern tun<sup>92</sup> und die Befragten der Vergleichsgruppe erhoffen. Vielleicht ist es dieser realistische Blick auf das Machbare, der zur Attraktivität besagter Organisationsform beiträgt. Auch die Tatsache, dass sich das Verhältnis zu den Kolleg\*innen nur unwesentlich verändert und nicht grundlegend verbessert (vgl. Tab. 10), ändert an der positiven Grundeinschätzung des kokoRU nichts – wobei durchaus denkbar ist, dass die Fachschaften

---

zeitweise getrennt, zeitweise im Klassenverband durchgeführt wird, nur mit einem MW von 2,68 zugestimmt wird; ebenso auch in Gennerich et al., 2021, 104 (Manuskriptfassung) mit einem Mittelwert von 4,5 für Hessische Lehrkräfte, die kokoRU erteilt haben, und 4,35 für Niedersächsische Lehrkräfte (i.G. zu einen kokoRU zeitweise getrennt, zeitweise im Klassenverband von 2,0 in Hessen und 2,68 für Niedersachsen). Jeweils ist hier der kokoRU im Klassenverband die priorisierte Organisationsform weit abgeschlagen von einem Ethikunterricht (1,53), von einem konfessionell getrennten RU (1,06) und auch von einem „religionskooperativen RU“ mit einem Unterricht verschiedener Religionen zeitweise gemeinsam, zeitweise getrennt (2,29).

<sup>91</sup> Z.B. in Hessen und Niedersachsen vgl. Gennerich et al., 2021, 104 mit einem Mittelwert von 1,06/1,32 (Hessen/Niedersachsen) nach einem interreligiösen RU (3,12/2,65), einem religionskooperativen RU (2,29) und einem Ethikunterricht für alle (1,53/1,67), was für Religionslehrkräfte besonders bedeutsam ist. Die Daten der Befragung von 2006/7 (vgl. Gennerich/Mokrosch, 2016, 75) sind ähnlich: konfessioneller RU (1,32), interreligiöser RU (2,65)

<sup>92</sup> Vgl. z.B. Gennerich et al., 2021, 102 (Manuskriptfassung) mit Angabe der Ziele, die durch den Modellversuch verwirklicht wurden. Hier haben viele der Ziele in beiden Bundesländern einen Mittelwert von über 3,0. So auch Gennerich/Mokrosch, 2016, 67.

Religion in den teilnehmenden Schulen bereits ein kollegiales Klima aufgewiesen hatten, welches sich kaum noch signifikant verbessern konnte. Zumindest liegt es nahe, dass sich eher die Schulen am kokoRU beteiligen, bei denen es bereits ein Mindestmaß an Kooperation unter den Religionslehrer\*innen gibt.

Zuletzt könnte ein Ergebnis der Vergleichsgruppe darauf hinweisen, dass sich der kokoRU als machbarer erweist, als im Vorfeld angenommen. Zumindest fällt bei der Vergleichsgruppe auf, dass sie die spezifischen Lerneffekte des konfessionell-kooperativen Lernsettings noch positiver einschätzt, als es die Untersuchungsgruppe tut. In der Folge läge es nahe, dass sich diese Befragten dezidiert für die Einführung des kokoRU an ihren Schulen einsetzt. Einer solchen Einführung stimmen jedoch „nur“ 44 % der Vergleichsgruppe zu, während sich 30 % gegen eine solche Einführung aussprechen. Dies verweist möglicherweise darauf, dass die Lehrkräfte die (zusätzlichen) organisatorischen und inhaltlichen Mühen der Einführung scheuen und ihn deshalb (eher) nicht wünschen. Ist der kokoRU dann aber einmal eingeführt, erfreut er sich breiter Zustimmung, wird in der Selbstwahrnehmung positiv bewertet und soll nach Meinung der Lehrkräfte unbedingt weitergeführt werden.

### 5.2.2. QUALIFIKATION UND VORBEREITUNG AUF DEN KOKORU

Die Ergebnisse zu Qualifikation und Vorbereitung auf den kokoRU zeigen neben einer insgesamt hohen Zufriedenheit mit dem vorfindlichen Angebot, dass sehr viel im informellen Gespräch vor Ort läuft. Die Fachschaft vor Ort scheint der entscheidende „Maschinenraum“ für die Gestalt und die Qualität des kokoRU an den einzelnen Schulen zu sein.

Obwohl die Lehrkräfte zum Großteil (56 %) nur *eine* Fortbildung besucht haben, zeigt sich in den Daten eine hohe Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot (knapp 60 % beurteilen dieses als nützlich). Das könnte daran liegen, dass die Kommunikation der zentralen Inhalte an den Schulen gut gelingt und diese entsprechend an die anderen Kolleg\*innen der Fächergruppe weitergegeben werden. Das passt zu den Angaben zur Bewertung möglicher Maßnahmen zur eigenen Vorbereitung auf den kokoRU, bei denen die informelle Absprache mit dem Kollegium, d.h. den Fachkolleg\*innen, als am hilfreichsten eingeschätzt wird (vgl. Abb. 5). Diese Tendenz wird auch durch andere Studien bestätigt. So werden z.B. bei Gennerich et al. 2021 die geführten Gespräche bei Fachkonferenzen und der Austausch mit Kolleg\*innen als am hilfreichsten im Kontext der konfessionellen Kooperation angesehen.<sup>93</sup>

Insgesamt geben fast 80 % der Befragten an, gut auf den kokoRU vorbereitet zu sein. Der Aufwand für die fachliche Vorbereitung bei der Einführung des kokoRUs für die Lehrkräfte wird von nur gut einem Drittel als groß eingeschätzt (36 %). Belastender wird die organisatorische Vorbereitung und die Kommunikation mit den Schulakteuren erlebt. Nach notwendiger Unterstützung bzw. nach genutzten Materialien gefragt, wünschen sich die Lehrkräfte sowohl in dieser Studie, aber auch in anderen zum kokoRU<sup>94</sup> mehr spezifisches Unterrichtsmaterial, mehr Fortbildungen zu konkreten kokoRU-Themen und zumindest ein Teil (38 %) eine bessere Vorbereitung an der Universität (vgl. Abb. 8).

Hier könnten die Universitäten z.B. durch die Überarbeitung von Modulplänen in Anpassung an den kokoRU und die Kirchen durch die Wahl von Themenheften mit Unterrichtsmaterialien zu kokoRU-

<sup>93</sup> Gennerich et al., 2021, 96 (Manuskriptfassung): mit einem Mittelwert von 3,95 für Hessen, 3,46 für Niedersachsen für Gespräche bei Fachkonferenzen und 3,58/3,74 für Gespräche mit Kolleg\*innen.

<sup>94</sup> Vgl. Gennerich et al., 2021, 95 (Manuskriptfassung); Gennerich/Mokrosch, 2016, 57.

Themen in landeskirchlichen religionspädagogischen Zeitschriften in die Pflicht genommen werden. Zentral scheint uns jedoch die Frage zu sein, wie das informelle und kollegiale Miteinander vor Ort noch gestärkt und unterstützt werden kann. In diesem Sinn könnten die religionspädagogischen Institute etwa ein Modul anbieten, das die Absprachen vor Ort und bei der organisatorischen Einführung des kokoRUs unterstützt, was gerade auch in den offenen Antworten immer wieder als schwierig eingestuft wird. Denkbar wären auch zum einen Trainings zur Dialogfähigkeit, zum anderen online-Angebote, die Inhalte bzw. Materialien zur Verfügung stellen, die vor Ort bzw. digital abgerufen werden können.

### 5.2.3. ZUR ZUSAMMENSETZUNG DER LERNGRUPPE

Die Zusammensetzung der Lerngruppe könnte ein sensibles Detail der kokoRU darstellen, denn manche Kritik zielt darauf ab, dass diese Organisationsform der Einstieg in den Religionsunterricht im Klassenverband sei. Tatsächlich dominiert unter den Befragten der Unterricht auf Klassenebene. Über die Hälfte der Befragten gibt an (58 %), dass im kokoRU alle Schüler\*innen einer Klasse gemeinsam Religionsunterricht haben (vgl. Tab. 7). Nur in einem Viertel der Fälle werden ausschließlich die evangelischen und katholischen Schüler\*innen einer Klasse, d.h. ohne Muslime, Konfessionslose u.a. im kokoRU unterrichtet. Jahrgangsübergreifender Unterricht kommt nur in Ausnahmefällen (3 %) vor. In der überwiegenden Mehrzahl der berichteten Fälle bleibt somit der Klassenverband (jedenfalls der Tendenz nach) im Religionsunterricht erhalten.

Ferner geben 56 % der Befragten an, zwischen 5-30 % Schüler\*innen in ihren Klassen haben, die weder evangelisch noch katholisch sind. Beide Beobachtungen deuten beim ersten Blick darauf hin, dass obige Kritik tatsächlich – zumindest bei einem Großteil der teilnehmenden Schulen – zutrifft. Der zweite Blick kann diesen Verdacht jedoch nicht bestätigen. Erstens ist der Anteil nicht-christlicher Schüler\*innen in der Vergleichsgruppe größer als in der Untersuchungsgruppe (bei 22 % gegenüber 9 % in der Kategorie „mehr als 30 % Ihrer Schülerschaft sind nicht christlich“). Es ist also zu einfach zu schlussfolgern, die Schulen nützten den kokoRU, um die religiöse Vielfalt in der Klasse organisatorisch in den Griff zu bekommen. Zweitens sind konfessionsfreie und nicht-christliche Schüler\*innen schon lange als Teilnehmer\*innen des Religionsunterrichts willkommen. Das Gastrecht für diese Kinder und Jugendlichen hat eine lange Tradition, und in diesem Sinn liegt es nahe, dass die Schüler\*innen den kokoRU besuchen, die weder evangelisch oder katholisch sind, sich aber nicht vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Drittens schließlich steht der Lerngruppe eine konfessionell gebundene Lehrkraft vor. Sie plant und erteilt den Unterricht, sodass sie darüber entscheidet, inwiefern der Unterricht ein religionskundliches oder ein konfessionelles Profil aufweist.

In der Folge liefern die vorliegenden Ergebnisse keinerlei Indizien für den Verdacht, der kokoRU bereite dem interreligiösen oder gar dem religionskundlichen Unterricht den Weg. Vielmehr scheint es so zu sein, dass diese Organisationsform auch organisatorisch sehr geeignet sein könnte, die vorfindliche religiöse Vielfalt innerhalb der Schülerschaft in den Städten, aber zunehmend auch auf dem Land, in einem Unterricht aufzufangen, der nicht nur der theologischen Prämisse nach der Konfessionalität religiösen Lernens gerecht wird, sondern auch der pädagogisch bedeutsamen Prämisse, gewachsene und eingespielte Lerngruppen nicht zu zerreißen.

#### 5.2.4. ZUM LEHRKRAFTWECHSEL

Eines der zentralen Elemente des kokoRU in NRW, der Lehrkraftwechsel, ist hinsichtlich des Zeitpunkts, wann dieser erfolgen soll, nicht eindeutig festgelegt. Mehr als ein Drittel der Befragten (38 %) wechseln zu einem neuen Schuljahr, d.h. im Sommer (vgl. Abb. 3). 7 % geben an, während des Schuljahres zu wechseln. Wiederum fast ein Drittel (32 %) wechselt für ein bestimmtes Projekt, was bedeutet, dass die Lerngruppe durch eine Lehrperson einer Konfession unterrichtet wird und die Lehrperson der anderen Konfession für ein Projekt die Klasse übernimmt. 16 % der Befragten geben an, dass an ihren Schulen überhaupt kein Lehrkraftwechsel durchgeführt wird.

Deutlich wird, dass die Idee, während des Jahres die LP zu wechseln, fast nicht praktiziert wird. Es dominiert der Schuljahresdynamik entsprechend der Wechsel zum Schuljahresbeginn oder für ein Projekt. Projekte sind wahrscheinlich immer dann von Vorteil und werden gewählt, wenn die Anzahl der katholischen und evangelischen Religionslehrkräfte abweicht, also z.B. nur wenige katholische bzw. evangelische Lehrkräfte an einer Schule vorhanden sind und damit ein zeitlich ausgeglichener Wechsel nicht möglich ist.

Das sogenannte Team-Teaching wurde nicht in die Abfrage aufgenommen, weil es nach Rücksprache mit Moderator\*innen eigentlich nicht als kokoRU an den Schulen in NRW praktiziert wird. Auch in den Freitextantworten nennen die Lehrkräfte dieses Modell kein einziges Mal. Ein ähnliches Ergebnis zeigt die Studie von Gennerich/Mokrosch. Hier geben für Niedersachsen nur 1 % der Lehrkräfte an, eine solche Form des konfessionell-kooperativen Unterrichts praktiziert zu haben<sup>95</sup>; in der aktuellen Studie aus Hessen/Niedersachsen von 2021 zeigen die Mittelwerte von 1,33 für Hessen und 1,21 für Niedersachsen in beiden Bundesländern eine ähnlich schwache praktische Relevanz von Team-Teaching als Antwort auf die Frage, wie die Lehrkräfte den kokoRU arrangiert haben.<sup>96</sup> Dieser Befund steht in deutlichem Gegensatz zur Bedeutung, die das Team-Teaching in Zusammenhang mit kokoRU in der Literatur gerade in Baden-Württemberg erfährt.<sup>97</sup> Faktisch dürfte sich in dieser Differenz die Spannung zwischen Ideal und Pragmatik niederschlagen. So sehr das Team-Teaching dem didaktischen Konzept eines konfessionell-kooperativen Lernens entspricht, so aufwändig ist es in seiner Umsetzung. Nüchtern betrachtet, dürfte kaum eines der Kollegien vor Ort groß genug sein, um Team-Teaching zu realisieren – um gar nicht erst die Frage aufzuwerfen, was ein Team-Teaching für das Lehrdeputat der beteiligten Personen bedeutet.

Die Anzahl von 16 % der Schulen, die nach Ansicht der befragten Lehrkräfte keinen Lehrerwechsel durchführen und damit die Vorgabe ignorieren, sollte im Blick behalten werden. Dieser Anteil ist aber i.G. zu den im Vorlauf des kokoRU geäußerten Bedenken unseres Erachtens nicht besorgniserregend hoch und könnte auch darin begründet liegen, dass einzelne Kolleg\*innen den Lehrerwechsel zum Schuljahresende, in dem die Befragung stattfand, nicht im Blick haben, weil der kokoRU z.B. gerade erst neu an der Schule eingeführt wurde.

---

<sup>95</sup> Vgl. Gennerich/Mokrosch, 2016, 62.

<sup>96</sup> Gennerich et al., 2021, 91 (Manuskriptfassung unter 5.1.1.).

<sup>97</sup> Vgl. Schweitzer et al., 2006, 77-87: Dort wurden 12 der 24 analysierten Stunden im Team-Teaching durchgeführt.

### 5.2.5. ZUR EINSCHÄTZUNG DER KONFESSIONALITÄT DER SCHÜLERIN- NEN UND SCHÜLER DURCH DIE RELIGIONSLEHRKRÄFTE

Eine fehlende religiöse Sozialisation der Schüler\*innen gehört zu den stabilen Befunden einschlägiger Studien. Sie zeigt sich auch in den Untersuchungen zum kokoRU. Schon die Evaluation aus Baden-Württemberg von 2006 hält als Problemanzeige das Fehlen von konfessionellen Prägungen als Schwierigkeit des konfessionell-kooperativen Unterrichtens fest<sup>98</sup>: „Während Lehrkräfte in der Regel konfessionell geprägt sind, stellen sie diese Konfessionalität mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler aus didaktischen Gründen oft zurück (...) Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrkräften selten als konfessionell geprägt angesehen. Viel häufiger wird genannt, dass Konfession kein Thema sei, das für die Schülerinnen und Schüler von Interesse wäre.“<sup>99</sup>

Diese Problemanzeige wird in der vorliegenden Evaluation vor allem in den Moderatoreninterviews und in den Gruppengesprächen ähnlich formuliert. In den vorliegenden Ergebnissen könnte sich diese fehlende religiöse Sozialisation in der Einschätzung der spezifischen Lernmöglichkeiten des konfessionell-kooperativen Lernarrangements niederschlagen; denn hier werden speziell die konfessionellen Aspekte (eigene Konfession zu begründen lernen; Sichtweisen anderer Konfessionen einzunehmen lernen) eher zurückhaltend eingeschätzt (vgl. Abb. 13). Am ehesten wird erwartet und damit auch für realistisch erreichbar erachtet, dass Schüler\*innen in der Lage sind, die Sichtweise der anderen Konfession einzunehmen und über konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede ins Gespräch zu kommen.

Diese Befunde mahnen nochmals eine gewisse Bescheidenheit an, wenn es um die erwartbaren Lerneffekte des kokoRU geht. Diese Organisationsform konfessionellen Lernens kann – wie auch der herkömmliche Religionsunterricht – nicht die Defizite der religiösen Erziehung in Elternhaus und Gemeinde kompensieren. In diesem Sinn erscheint es umso bemerkenswerter, dass die Schüler\*innen tatsächlich über konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede ins Gespräch zu kommen scheinen. Kritiker könnten einwerfen, dass das ja gerade das explizite Ziel dieser Organisationsform sei und deshalb kaum als Erfolg verkauft werden könne. Praktiker wissen jedoch um die vielfältigen Diskrepanzen zwischen Zielsetzung und dem Erreichen von Zielen. Dass der kokoRU in den Augen der Befragten dennoch seine zentralen Ziele erreicht, ist demnach durchaus bemerkenswert.

### 5.3. ZUM PROFESSIONELLEN SELBSTVERSTÄNDNIS DER LEHRPERSONEN

Wie Religionslehrkräfte Position in Fragen des Glaubens und ihrer Religion beziehen, erschließt sich in dieser Studie durch verschiedene Fragen zu priorisierten Bildungszielen und Haltungen der Lehrkraft im Religionsunterricht. Während, wie zu erwarten, die Mehrheit (94 %) es (sehr) gut findet, wenn Gemeinsamkeiten zwischen den beiden großen Konfessionen im Unterricht herausgearbeitet wer-

---

<sup>98</sup> Schweitzer et al., 2006, 136f; 141: „Die Lehrerinnen und Lehrer sehen ihre Schülerinnen und Schüler wenig konfessionell geprägt“; 143: „15 von 17 befragte Lehrerinnen und Lehrern halten das Thema Konfessionen mit Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler für uninteressant. Die Bedeutung, die Konfessionalität für die Schülerinnen und Schüler hat, ist in den Augen der Lehrenden nahezu null.“

<sup>99</sup> Schweitzer et al., 2006, 136.

den, erstaunt bei den erfragten Items, dass es – wie bereits ähnlich in der Eltern-, als auch in der Rektor\*innenbefragung – bei den Befragten fast ebenso gut ankommt, wenn die Lehrkraft sagt, dass sie an Gott glaubt (90 %), oder von ihren Erfahrungen mit Gott erzählt (78 %). Diese Form von persönlicher Positionalität scheint als Teil der Religionslehrkräftepersönlichkeit durchgängig akzeptiert zu sein.

Weitergehende Formen einer derartigen Positionalität, bei denen die Grenzen zwischen Bekenntnis und Überwältigung nicht mehr klar bestimmbar sind, werden dagegen von fast Dreiviertel der befragten Lehrkräfte abgelehnt: Sie wollen mehrheitlich die Schüler\*innen nicht vom eigenen Glauben überzeugen. Zum Vergleich: In der Befragung der Eltern erachteten nur 47 % dieses Item als nicht angemessen für das Agieren der Lehrer\*innen im Religionsunterricht. Befürwortet wird also im Kontext des kokoRUs eine offene Standpunktfähigkeit auch in Bezug auf persönliche Glaubensfragen bzw. -erfahrungen.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem erfragten Rollenverständnis (vgl. Abb. 19): Nur 36 % der Befragten verstehen sich selbst als „neutrale/r Wissensvermittler\*in“, wohingegen jeweils 80 % ein authentisches Beispiel geben wollen und sich als Vermittler\*in des christlichen Glaubens begreifen. Dass diese nicht ohne Weiteres mit der Kirche identifiziert zu werden scheinen, zeigt der Befund, dass sich etwa 30% weniger als „Vertreter\*in der Kirche“ sehen.

Eingebettet ist die Haltung gegenüber einer möglichen Positionalität im Religionsunterricht in ein dezidiert pädagogisches Bildungsprofil des Religionsunterrichts. Sämtliche einschlägigen Bildungsziele werden von mindestens 90 % der Befragten befürwortet, nämlich, dass der Religionsunterricht Orientierung zur Identitätsbildung anbieten soll, allgemeine Wertvorstellungen vermitteln, christlichen Glauben mit menschlichen Erfahrungen in Beziehung setzen, interreligiöse Dialogfähigkeit fördern, Perspektiven Andersgläubiger und eine christliche Grundbildung vermitteln soll. Etwas geringer gewichtet, in der Summe aber immer noch deutlich befürwortet werden Aussagen, die das konfessionelle Profil des Fachs betreffen, nämlich, dass im Religionsunterricht Geschlechtergerechtigkeit angebahnt, Lebens- als Glaubensfragen erschlossen, Zugänge zur Bibel geschaffen und eine Urteilsfähigkeit gegenüber der Kirche gefördert wird. Am wenigsten wird das Ziel, Formen gelebter Religion einzuüben und in der Kirche zu beheimaten, unterstützt. Beide Items weisen wieder die bereits oben angeführte Nähe zu missionarischem Verhalten im Unterricht auf, was dem Überwältigungsverbot im Religionsunterricht widerspricht. Dass beide Ziele für Lehrpersonen der Grundschule eine größere Rolle spielen als für diejenigen aus weiterführenden Schulen, konnte erwartet werden. Auf der einen Seite spielt das reflexive Elemente an Grundschulen eine geringere Rolle als an weiterführenden, auf der anderen Seite hat das praktisch Handelnde hier eine größere Bedeutung, und zwar oft auch bedingt durch die größere Nähe zur Ortsgemeinde über Schulgottesdienste und Pfarrer, die RU in Rahmen ihrer Ortspfarrstelle erteilen, etc. Ähnliche Priorisierungen finden sich auch in allgemeinen Religionslehrkräftebefragungen und in denen zum kokoRU. Hier wird die Prioritätenliste ebenfalls angeführt durch das Ziel, allgemeine Wertvorstellungen zu vermitteln, und erst am Ende der Liste findet sich genau dieser Gestaltaspekt: „Bezüge gelebter Religion herstellen“.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Vgl. z.B. Feige et al., 2000, 226 oder Gennerich, 2021, 100 (Manuskriptfassung).

Geht man ins Detail, liegt das Item „Zugänge zur Bibel schaffen“<sup>101</sup> schon in der Lehrkräftestudie aus Niedersachsen aus dem Jahr 2000 im unteren Mittelfeld, wo es auch in dieser Befragung verortet wird. Dies erstaunt insofern, als in Bezug auf das konfessionelle Profil gerade die evangelischen Lehrkräfte, aber auch die Katholiken (s.u.) die Bedeutung der Bibel hervorheben, was sich jedoch dann zielperspektivisch nicht zeigt. Dass auf katholischer Seite in den letzten zehn Jahren religionspädagogisch im Kontext der Bibeldidaktik umfangreich, auch monographisch publiziert und entsprechend fortgebildet wurde, würde zudem erwarten lassen, dass das Item in einer solchen Befragung höher gewichtet wird.

Weiterhin hat die Vermittlung von Sachwissen für die Mehrheit der Religionslehrkräfte in dieser Studie, aber auch schon in vergleichbaren anderen Befragungen von Lehrkräften eine zentrale Bedeutung. So befürworten „Christliche Grundbildung vermitteln“ bei Feige et al. (2000) 63 % der Lehrenden als Zieldimension des Religionsunterrichts; bei Feige/Tzscheetzsch steht es auf Rang 3 von 32, und bei Rothgangel u.a. (2017) wird „über das Christentum sachlich informieren“ von 79 % der Lehrkräfte befürwortet. Bei der jüngsten Untersuchung von Pirner/Wamser von 2021 wird das Item „trägt zum Allgemeinwissen bei“ ( $M = 4,5$ , Pos 3 von 21) als eine der priorisierten Zielperspektiven bestätigt. Im Religionsunterricht Position zu beziehen und sachlich über Religion zu informieren scheint sich in den Augen von Religionslehrkräften somit nicht gegenseitig auszuschließen.

Vergleicht man die Ergebnisse von Feige et al. (2000) über Rothgangel/Lütz/Klotz (2017) bis Gennerich et al. (2021) in chronologischer Perspektive, findet man gleichbleibende Ergebnisse auch zu Bereichen, bei denen man tendenziell aufgrund veränderter theologischer Schwerpunktsetzungen und organisatorischer Rahmenbedingungen in den letzten zwanzig Jahren (z.B. Bedeutung feministischer Theologie, Bedeutung der Glaubenspraxis/performativer Religionsunterricht) Unterschiede hätte erwarten können: Durchgängig führen die pädagogisch-adressatenbezogenen Ziele die Prioritätenliste an.<sup>102</sup> Angesichts dieses Horizonts erstaunt es, dass die Befragten dieser Studie dem Item „Formen gelebter Religion einüben“ mit 66 % deutlich stärker zustimmen als in den anderen Studien. Von der Sache her würde man erwarten, dass sich konfessionelle Unterschiede gerade in gelebter Religion niederschlagen und deshalb ihren ureigenen Ort im konfessionell getrennten Unterricht haben. Es könnte aber auch sein, dass gerade durch den kokoRU die Bedeutung solcher Elemente sowohl als Identitäts- wie auch als Differenzmarker eine größere Bedeutung bekommen. Das herauszufinden müsste Gegenstand weiterer Forschungen sein. In diesem Zusammenhang könnte und sollte auch gefragt werden, was es für die Schüler\*innen bedeutet, zu einer Praxis eingeladen zu werden, die spezifische für die andere Konfession ist.

Zusammenfassend kann über die drei vorliegenden Studien hinweg festgehalten werden, dass für die Mehrheit der Befragten die Lehrkraft authentisch ihren Glauben bekennen und davon erzählen soll, der Glaube der Schüler\*innen und damit das Überwältigungsverbot dabei allerdings immer zu akzeptieren ist. Ein solches Rollenverständnis ist für die befragten Religionslehrkräfte mit priorisierten Zielperspektiven wie pädagogisch-adressatenbezogene Zielen und „Vermittlung von Sachwissen“ zu-

---

<sup>101</sup> Feige et al., 2000, 224 mit einem Mittelwert von 3,23; bei Gennerich/Mokrosch, 2016 mit einem Mittelwert von 3,27; bei Gennerich et al., 2021, mit einem MW von 3,44 in Hessen und 3,82 in Niedersachsen.

<sup>102</sup> Vgl. Darstellung in: Zimmermann, 2020, 393-395.

sammenzudenken. Dass auch die Antworten der befragten Schulleitungen und Eltern in diese Richtung weisen, deutet einen Konsens darin an, um was es im Religionsunterricht der öffentlichen Schule gehen sollte.

#### 5.4. ZU DEN KONFESSIONSSPEZIFISCHEN EINSTELLUNGEN DER LEHRPERSONEN

Das konfessionelle Profil der Lehrpersonen wurde erfragt, weil es für das didaktische Szenario jeglichen konfessionellen Lernens eine zentrale Rolle spielt. Schließlich gründet die Konfessionalität des Religionsunterrichts nicht zuletzt in der Einstellung der Lehrperson ihrer eigenen Konfession gegenüber. Umso erstaunlicher ist es, dass konfessionelle Selbstverständnis der Religionslehrkräfte bisher in keiner der vorliegenden Studien Gegenstand einer Befragung gewesen sind. Zwar ist die Einschätzung der Lehrkräfte zum konfessionellen Selbstverständnis ihrer Schüler\*innen Thema<sup>103</sup>, Fragen nach konfessionsspezifischen Einstellungen wurden aber nicht gestellt, um zu überprüfen, ob und in welcher Hinsicht sich evangelische bzw. katholische Lehrkräfte in dieser Hinsicht überhaupt (noch?) unterscheiden.

Konzentriert man sich auf die absolute Zustimmung der evangelischen Befragten ist diese am größten bei der Position, Christen seien im Verhältnis zu Gott durch nichts vertretbar (vgl. Abb. 22a). Es folgen die Positionen, dass alle Christen gleich seien und die Bibel eine besondere Quelle für Leben und Glauben sei. Fasst man beide zustimmenden Kategorien zusammen, kommen diese auf einen Anteil von über 60 %. In der Summe beschreiben diese Items ein klares evangelisches Profil innerhalb des christlichen Glaubens bei der Mehrheit der evangelischen Befragten, selbst wenn auf der anderen Seite 40 % dieser Lehrkräfte diesen konfessionstypischen Items nicht oder nur zum Teil zustimmen.

Bei den katholischen Befragten stellt sich die Lage etwas komplexer dar (vgl. Abb. 22b). Auch hier finden sich drei Items mit mindestens 60 %: die Rituale als Teil des Glaubens (68 %), die besondere Rolle der Bibel (61 %) und dass die Kirche *nicht* heilsnotwendig sei (64 %). Das erste Item passt zu dem, was man von einer römisch-katholischen Spiritualität erwarten kann. Auch dass mittlerweile die Bibel im Leben von Katholiken eine größere Rolle einnimmt als in den Zeiten verfestigter konfessioneller Milieus, muss nicht überraschen. Interessant ist allerdings die relativ große Zustimmung zum Item, das die Kirche als nicht heilsnotwendig ausweist, weil die Lehre der katholischen Kirche hier eindeutig ist. Letzteres passt zur Einschätzung zweier weiterer Items, die eigentlich typisch Katholisches ausdrücken: Zum einen erachten „nur“ knapp die Hälfte (46 %) die Eucharistie zumindest eher als Mitte des kirchlichen Lebens, zum anderen sind 18 % zumindest teilweise davon überzeugt, dass ein oberstes Bischofsamt unverzichtbar ist. In der Summe verfestigt sich das Bild, dass die katholischen Befragten weniger stark in für ihre eigene Konfession typischen Facetten verwurzelt sind als ihre evangelischen Kolleg\*innen.<sup>104</sup>

<sup>103</sup> Vgl. z.B. Gennerich et al., 2021, 93; Gennerich/Mokrosch, 2016, 73 nur zur Lehrersicht.

<sup>104</sup> Vor einer holzschnittartigen Übernahme dieses Befunds sei hier gewarnt. Immerhin stimmen 39 % der evangelischen Befragten dem Item zu, dass die Eucharistie die Mitte des kirchlichen Lebens darstelle. Nimmt man die immer noch kirchentrennenden Differenzen zwischen Abendmahl und Eucharistie ernst, gäbe es – um mit Karl Rahner zu sprechen – einen nennenswerten Anteil „anonymer Katholiken“ unter den evangelischen Befragten.

Auch in Bezug auf die Identifikation mit der eigenen Konfession sind deutliche Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Lehrkräften festzustellen. So wird aus der Befragung deutlich, dass sich die Evangelischen zumeist in recht hohem Maße mit ihrer Konfession identifizieren, während bei den Katholiken nur eine mittlere Identifikation gegeben ist.

Diese Befunde geben zu denken. Bei ihrer Deutung wird man kaum übersehen können, dass es die römisch-katholische Kirche Deutschlands ihren Gläubigen und auch ihren Vertreter\*innen wie den Religionslehrkräften bereits zum Zeitpunkt der Befragung nicht gerade leicht gemacht hat, sich zu ihr zu bekennen. Besonders engagierte Katholik\*innen – und die Ergebnisse zum Engagement weisen die katholischen Befragten als besonders engagiert aus – mussten und müssen sich fragen, inwiefern der zögerliche und nach wie vor weitgehend intransparente Umgang mit dem sog. Missbrauch der Sendung dieser Kirche widerspricht. Auch der sich in diesem Umgang deutlich abzeichnende Klerikalismus, inklusive der Weigerung signifikanter Bischöfe, sich mit diesem Phänomen auseinanderzusetzen, und die Position der Kirche zur Rolle der Frau machen eine Identifikation mit der eigenen Kirche nicht leichter. Ungeachtet dieses zeitgenössischen Hintergrundrauschens, wird die Frage nach der Rolle des Papstes auch innerhalb der katholischen Kirche immer wieder kontrovers diskutiert, und die eucharistische Zuspitzung römisch-katholischer Spiritualität war nie so selbstverständlich, wie in einschlägigen Positionen zur Charakteristik des Profils der römisch-katholischen Kirche dargestellt. In diesem Sinn spiegelt die Varianz innerhalb der Antworten die Tatsache wider, dass es innerhalb der katholischen Kirche ein breites Spektrum dessen gibt, was es bedeutet, in der Nachfolge Jesu Christ zu stehen. Wirklich bedenkenswert erscheint die deutliche Zustimmung zum Item, dass die Kirche nicht heilsnotwendig sei. Diese Einstellung rührt am Kern des römisch-katholischen Verständnisses der Botschaft Jesu, in dem die Kirche wesentlich mehr ist als eine Sozialgestalt dieses Glaubens. Hier geht es tatsächlich ans Eingemachte.

Altersspezifische Korrelationen zeigen, dass die Zustimmung zu den dogmatischen Setzungen bei jüngeren Kolleg\*innen eher weniger stark ausgeprägt ist. Einiges deutet auf eine eher liberale Tendenz jüngerer Kolleg\*innen hin: Jüngere katholische Lehrer\*innen mit weniger Berufserfahrung halten es eher für zutreffend zu sagen, die Kirche sei nicht heilsnotwendig ( $r = -,12$ ) und die Gleichheit aller Christen verwirkliche sich im allgemeinen Priestertum aller Gläubigen ( $r = -,15$ ). Das mag daran liegen, dass für die jüngeren Kolleg\*innen dogmatische Aussagen grundsätzlich nicht so relevant sind wie für die älteren, in deren Studium das möglicherweise auch noch eine größere Rolle gespielt hat oder die kirchennäher sozialisiert sind als die jüngeren. Dazu passt die häufigere Angabe dieser Gruppe, getrennte Konfessionen seien die einzige Möglichkeit des Christseins ( $r = -,12$ ), allerdings nicht.

## 5.5. ZUM PERSONALEN UND SOZIALEN KAPITAL DER LEHRPERSONEN

Hinsichtlich der Berufszufriedenheit kann erfreulicherweise festgehalten werden, dass die Befragten mehrheitlich sehr gerne Religionsunterricht erteilen (vgl. Abb. 25: 58 % sehr gerne, ein Drittel eher gerne (33 %), weniger als 10 % „teils/teils“). Die Lehrkräfte sind aber nicht nur mit der Erteilung von Religionsunterricht zufrieden, sondern auch mit der Situation an ihren Schulen. Diese positive Selbsteinschätzung und Berufszufriedenheit wird vielleicht sowohl durch ihre Wertorientierung (s.u.) als

auch durch ihre Anbindung an eine Ortsgemeinde und zum Teil durch eine aktive Glaubenspraxis unterstützt, die bei den katholischen stärker ausgeprägt ist als bei den evangelischen Religionslehrkräften. Das mag daran liegen, dass im Rahmen der *Missio Canonica* eine aktive Beteiligung in der Kirchengemeinde ausdrücklich gefordert wird. Insgesamt geben knapp die Hälfte der Befragten einen (einigermaßen) regelmäßiger Gottesdienstbesuch an (11 % jede Woche, 40 % mehrfach im Jahr). Nur 14 % besuchen den Gottesdienst seltener oder gar nicht. Auch eine regelmäßige (tägliche) Gebetspraxis z.B. benennen knapp 30 %, nur 2 % beten nie.

Zu ihrer Wertorientierung befragt, zeigen die Lehrer\*innen eine eher altruistische Wertorientierung: Fast allen ist es sehr wichtig oder eher wichtig, die Meinungen anderer zu achten, anderen zu helfen und sich für Schwache einzusetzen (für 97 % der Befragten sehr wichtig oder eher wichtig). Ähnlich bedeutsam ist der Wunsch, in Sicherheit zu leben. Mehr als 80 % stimmen zu, in Harmonie mit der Natur zu leben, Recht und Ordnung zu respektieren und Neues auszuprobieren, obwohl die letzten zwei Werte in theoretischer Hinsicht unterschiedlichen Wertmustern zuzuordnen sind und so miteinander in Konflikt geraten können. Damit stellt die Klientel der Religionslehrkräfte eine besondere Gruppe dar, die, wie auch in anderen Studien festgehalten wird, „prosozial-traditionelle Positionen“<sup>105</sup> vertreten, während deren Schüler\*innen wohl unterschiedlichen, auch davon verschiedenen Wertefeldern zuzuordnen sind. Dies macht es unter Umständen schwierig, dass Unterrichtsinhalte auch aus dem Kontext von kokoRU passend nicht nur zum eigenen, sondern auch zu anderen Wertefeldern ausgewählt werden können.<sup>106</sup>

## 5.6. FAZIT UND AUSBLICK

Wie auch schon bei der Eltern- und Schulleiterstudie fällt das *Gesamturteil der Lehrkräfte, die kokoRU praktizieren, sehr positiv aus und fast alle Befragten wünschen sich seine Fortführung*. Die Diskrepanz der Einschätzung durch die Vergleichsgruppe oder in anderen Studien könnte darauf verweisen, dass erst die konkrete Praxiserfahrung mit dem kokoRU zu dieser positiven Bewertung führt. Scheinbar müssen zuerst die organisatorischen und inhaltlichen Schwierigkeiten der Einführung des kokoRUs überwunden werden, damit aus der anfänglichen Skepsis bzw. Ablehnung eine hohe Zustimmung werden kann. Sollte dieses Szenario zutreffen, scheinen schon wenige konkrete Erfahrungen mit dem kokoRU auszureichen, um mögliche Vorbehalte zu relativieren. Immerhin erfolgte diese Befragung für viele Lehrkräfte schon kurz nach Einführung dieser Organisationsform an ihrer Schule, und selbst diejenigen, die schon im zweiten Jahr kokoRU erteilen, haben maximal 1,5 Jahre Erfahrungen. Dies sollte Mut machen, die Einführung des kokoRUs mit größtmöglicher Unterstützung weiter voranzutreiben – sofern man keine prinzipiellen Einwände gegenüber dieser Organisationsform konfessionellen Lernens an einer öffentlichen Schule hat.

Besonders bemerkenswert erscheinen uns die Angaben zur Zusammensetzung der Lerngruppen durch die Lehrkräfte; denn der Anteil derjenigen, die in ihrer Lerngruppe mehr oder weniger die gesamte Klasse versammelt haben, liegt mit 58 % sehr hoch. Oben wurde bereits herausgearbeitet, dass diese Konstellation kaum den schleichenden Übergang vom konfessionellen in getrennten Gruppen

<sup>105</sup> Gennerich et al., 2021, 120 (Manuskriptfassung).

<sup>106</sup> Das wird empirisch gezeigt an Beispielen in: Gennerich, Carsten/Mirjam Zimmermann, *Bibelwissen und Bibelverständnis: Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen*, Stuttgart 2020.

zum religionskundlichen Lernen im Klassenverband widerspiegelt. Vielmehr deuten die verschiedenen Ergebnisse darauf hin, dass mit dem kokoRU eine Organisationsform zur Verfügung steht, die sowohl das theologische Bedürfnis nach konfessionsgebundenem Lernen als auch das pädagogische Bedürfnis nach Beibehaltung eingespielter Lerngruppen bedienen kann. Natürlich eröffnet diese Organisationsform vielen Schulleitungen die Möglichkeit, „sich ehrlich zu machen“. Schließlich ist es kein Geheimnis, dass sich im Gefäß, das katholischer oder evangelischer Religionsunterricht heißt, oftmals der Klassenverband als Lerngruppe wiederfindet. Wer das als Argument gegen den kokoRU anführt, scheint aber Ursache und Wirkung zu verwechseln. Vieles deutet darauf hin, dass es gerade die kooperative Organisationsform ist, konfessionell gebundenes Lernen in einer religiös pluralen Gesellschaft im Rahmen der rechtlichen Vorgaben umsetzen zu können. Der kokoRU erscheint damit hochgradig geeignet zu sein, der vorfindlichen religiösen Vielfalt in den Klassenzimmern Rechnung zu tragen, ohne seine konfessionelle Gebundenheit aufzugeben.

Dass die Lehrpersonen diese pädagogische Konstellation als Chance begreifen, zeigen die Befunde zum professionellen Selbstverständnis. Die Befragten erachten für ein solch „gemischtes“ Schülerklientel positionellen Religionsunterricht für geeignet, bei dem zwar ihr eigener Glaube thematisiert wird, missionarische Tendenzen aber unzulässig sind und unter das Überwältigungsverbot fallen. Damit unterscheidet sich kokoRU, wenn man seine Ziele und das Rollenverständnis der befragten Lehrkräfte heranzieht, eindeutig von einem nicht positionellen, informierend religionskundlichen Modell. Darüber hinaus finden sich an keiner Stelle der Befragung Rückmeldung über Schwierigkeiten im Umgang mit konfessionsfreien oder nicht christlichen Schüler\*innen durch die Organisationsform im Klassenverband. Insofern scheint die „bunte Mischung“ im Religionsunterricht von den Lehrkräften nicht als Belastung, sondern als Chance eingeschätzt zu werden.

Allerdings – und hier trifft sich dieser Ausblick mit den Äußerungen auf die offenen Fragen – kann der kokoRU nur gelingen, wenn hinreichend viele Lehrpersonen aus beiden Konfessionen vor Ort Religion erteilen. Das konfessionell-kooperative Lernarrangement ist nur dort möglich, wo es ausreichend viele Lehrkräfte gibt, um den Lehrerwechsel – und sei es auch nur auf Projektbasis – zu verwirklichen. Hier sehen wir die beiden kooperierenden Kirchen und das Land in der Verantwortung.

## 6. VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN

- Abbildung 1: Konzeptuelle Struktur des Fragebogens für die Lehrpersonen (S. 5)
- Abbildung 2: Geschlecht aller Befragten (S. 7)
- Abbildung 3: Organisation des Wechsels der Lehrperson für den kokoRU (S. 11)
- Abbildung 4: Anzahl der besuchten Fortbildungen zum kokoRU (S. 15)
- Abbildung 5: Nützlichkeit der besuchten Fortbildungen zum kokoRU für die Praxis (S. 16)
- Abbildung 6: Bewertung möglicher Maßnahmen zur eigenen Vorbereitung auf den kokoRU (S. 16)
- Abbildung 7: Aufwand der Einführung des kokoRU (S. 17)
- Abbildung 8: Thesen zur Unterstützung des kokoRUs (S. 18)
- Abbildung 9: Fühlen Sie sich gut auf den kokoRU vorbereitet? (S. 18)
- Abbildung 10: Motive für die Einführung des kokoRU (S. 21)
- Abbildung 11: Spezifische Motive zur Einführung des RUs (S. 22)
- Abbildung 12: Bisherige Erfahrungen mit kokoRU (S. 22)
- Abbildung 13: Beurteilung spezifischer Lernmöglichkeiten im kokoRU (S. 24)
- Abbildung 14: Schulnote für eigenen gehaltenen kokoRU (S. 25)
- Abbildung 15: Rückkehr zum alten RU? (S. 25)
- Abbildung 16: Bewertung über potentielle Einführung des kokoRU an eigener Schule (Vgl.-Gr.) (S. 28)
- Abbildung 17: Rangliste über verschiedene Modelle, RU an öffentlichen Schulen zu vermitteln (S. 29)
- Abbildung 18: Rangliste über verschiedene Modelle, RU an öffentlichen Schulen zu vermitteln (Vergleichsgruppe)) (S. 32)
- Abbildung 19: Rollenverständnis (S. 33)
- Abbildung 20: Wie finden Sie es, wenn die Lehrperson im Religionsunterricht... (S. 35)
- Abbildung 21: Ziele im RU (S. 37)
- Abbildung 22a: Zustimmung zu konfessionsspezifischen Aussagen (ev. Befragte) (S. 40)
- Abbildung 22b: Zustimmung zu konfessionsspezifischen Aussagen (kath. Befragte) (S. 41)
- Abbildung 23: Identifikation mit der eigenen Konfession (S. 44)
- Abbildung 24a: Identifikation mit der eigenen Kirche (evangelisch) (S. 46)
- Abbildung 24b: Identifikation mit der eigenen Kirche (katholisch) (S. 46)
- Abbildung 25: Zufriedenheit mit dem Unterricht (S. 49)
- Abbildung 26: Selbsteinschätzung der unterrichtlichen Performance (S. 50)
- Abbildung 27: Wie wichtig sind Ihnen diese Werte? (S. 51)
- Abbildung 28: Individuelle Religiosität (S. 55)
- Abbildung 29: Kirchliches Engagement (S. 54)
- 
- Tabelle 1: Alter der Lehrkräfte (Untersuchungsgruppe) (S. 7)
- Tabelle 2: Konfession (S. 8)
- Tabelle 3: Wie viele Jahre schon Lehrkraft? (Untersuchungsgruppe) (S. 8)
- Tabelle 4: Schulform (Untersuchungsgruppe) (S. 8)
- Tabelle 5: Anzahl der Wochenstunden insgesamt (Untersuchungsgruppe) (S. 9)
- Tabelle 6: Anzahl der Wochenstunden Religionsunterricht (Untersuchungsgruppe) (S. 9)
- Tabelle 7: Aus welcher Lerngruppe besteht der RU? (S. 12)
- Tabelle 8: Anteil nicht-evangelischer und nicht-katholischer Schüler\*innen am kokoRU (S. 12)

Tabelle 9: Anteil der Schüler\*innen in den kokoRU-Lerngruppen, die weder katholisch noch evangelisch sind (S. 13)

Tabelle 10: Veränderung Verhältnisses zu den Kolleg\*innen durch die Einführung des kokoRU (S. 23)

Tabelle 11: Zufriedenheit mit dem Beruf (S. 49)