

KONFESSIONELL-
KOOPERATIVER
RELIGIONSUNTERRICHT



UNIVERSITÄT
SIEGEN

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

ERFAHRUNGEN – EINSTELLUNGEN – EFFEKTE

FORSCHUNGSBERICHT ZUR
BEFRAGUNG DER SCHULLEITUNGEN

Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 1

Mirjam Zimmermann & Ulrich Riegel

unter Mitarbeit von Oliver Hohenschue und Nico Steinbüchel

1. Januar 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 sind eine Auswertung der Befragung der Schulleitungen geplant, für das Frühjahr 2021 die Auswertungen der Befragungen der Lehrpersonen und der Eltern und für den Herbst 2021 die Auswertung der Befragung der Schülerinnen und Schüler. 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 Schulleitungen erwachsen. Dieser Fragebogen hatte zwei inhaltliche Schwerpunkte, nämlich die Erfassung der Einführung und Organisation des kokoRU und die Eckpunkte der grundsätzlichen Haltung der Schulleitungen dem Religionsunterricht gegenüber. Die Daten wurden am Beginn des Schuljahres 2019/20 per Fragebogen erhoben, geben also eine Perspektive auf den kokoRU „vor Corona“ wieder. Mit einer Rücklaufquote von 74 % hat diese Befragung einen sehr zufriedenstellenden Ausschöpfungsgrad der Grundgesamtheit erreicht. Wir wollen an dieser Stelle allen Schulleitungen 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	9
4.1. Einführung und Organisation des kokoRU	9
4.2. Grundsätzliche Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht	17
4.3. Das schulische Umfeld des kokoRU.....	24
5. Diskussion der Ergebnisse	29
5.1. Zur Repräsentativität der Befunde	29
5.2. Zur Evaluation des kokoRU durch die Schulleitungen	29
5.3. Zur allgemeinen Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht	32
5.4. Zum schulischen Umfeld des kokoRU	36
5.5. Fazit und Ausblick	37

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, mit einer vorgeschalteten Befragung der kokoRU-Moderator*innen zur Feinjustierung der Erhebungsinstrumente:

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

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

Schritt 2: Erste Befragung der 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)

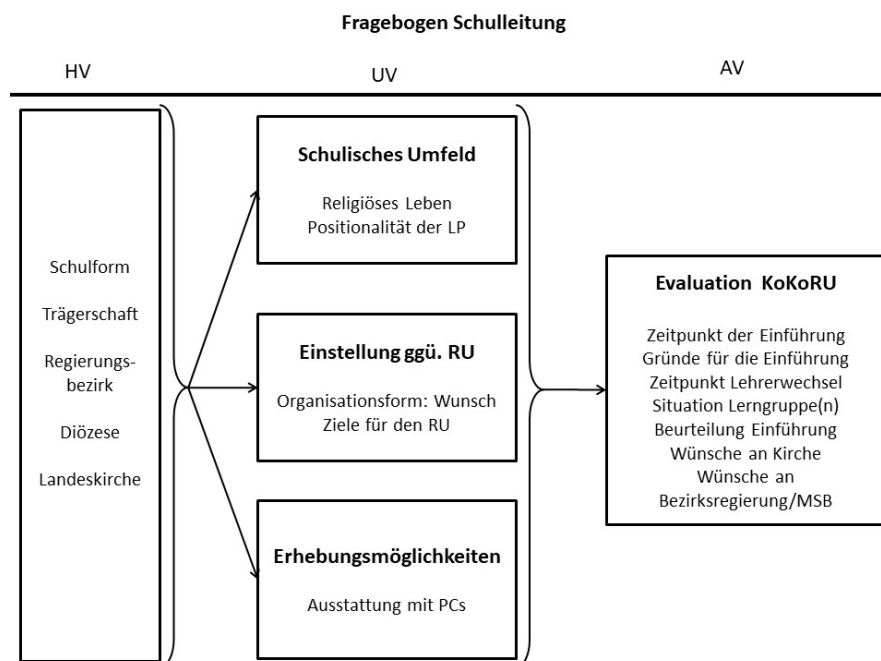
Ziel dieses umfassenden Ansatzes ist es, die Erfahrungen aller Beteiligten am kokoRU mit dieser Organisationsform religiösen Lernens zu erheben und mögliche Verbesserungsvorschläge aus dem Feld heraus kennen zu lernen. Außerdem soll der Effekt konfessionell-kooperativen Lernens bei den Schüler*innen innerhalb eines Schuljahres festgehalten werden. Deshalb wurden alle Schulen, die im Schuljahr 2019/20 den kokoRU angeboten haben, eingeladen, an der Evaluation teilzunehmen. In allen fünf Schritten haben wir die Daten online (und in 2 und 5 bei Bedarf auch offline) per Fragebogen erhoben. In Schritt 3 wurden die quantitativen Daten durch qualitative Daten aus Gruppendiskussionen und Briefen arrondiert. In allen fünf Schritten wurde darauf geachtet, dass neben individuellen Frageperspektiven, die auf die Erhebungsgruppe abgestimmt waren, auch zentrale Frageperspektiven 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 und Schritt 5 musste kurzfristig als Angebot des Home-Schoolings arrangiert werden. Dass diese Anpassungen nicht spurlos an der Erhebung vorbeigegangen sind, zeigt alleine die Tatsache, dass in Schritt 1 noch 14.000 Schüler*innen geantwortet haben, während es in Schritt 5 „nur“ noch 2.500 Schüler*innen waren. Vor diesem Hintergrund gilt es zu beachten, dass insbesondere die Effekte konfessionell-kooperativen Lernens und die Erfahrungen der Schüler*innen mit dem kokoRU auf einer eingeschränkten empirischen Grundlage stehen. Freundlicher könnte man formulieren, dass es im Projekt gelungen ist, trotz der massiven Einschränkungen durch die Corona-Pandemie noch auswertbare Daten zu den Effekten konfessionell-kooperativen Lernens und den Erfahrungen der Schüler*innen mit dem kokoRU zu gewinnen. An dieser Stelle gilt allen Beteiligten, die dazu beigetragen haben, die Evaluation trotz Corona noch sicher zu landen, unser ausdrücklicher Dank.

2. METHODISCHE VORBEMERKUNG

Dieser Bericht beruht auf den Angaben der Schulleitungen, an deren Schulen kokoRU im Schuljahr 2019/20 angeboten wurde. Das geschah in einem online zugänglichen Fragebogen, der in der Zeit vom 15.8. bis zum 17.10.2019 zur **Erhebung der Daten** freigeschaltet war. Wahrgenommen wurde diese Gelegenheit von 228 Schulleitungen, was einem Rücklauf von 74 % entspricht.

Abbildung 1: Konzeptuelle Struktur des Fragebogens für die Schulleitungen



Aus Abb. 1 wird die **theoretische Struktur des Fragebogens** deutlich. Im Kontext der *Hintergrundvariablen* (HV) wird die untersuchte Gruppe, hier die Schulleiter*innen, näher bestimmt. An den Schulen aller befragten Schulleiter*innen wurde zum Schuljahr 2018/19 bzw. 2019/20 konfessionell kooperativer Religionsunterricht eingeführt. Sie unterscheiden sich aber hinsichtlich einiger Voraussetzungen: Welche Schulform vertreten sie? Zu welchem Regierungsbezirk, zu welcher Diözese bzw. zu welcher Landeskirche gehört sie?

Mögliche Bedingungsfaktoren des kokoRU werden im Fragebogen als *unabhängige Variablen* (UV) erfasst. Konkrete geht es um a) das schulische Umfeld (das religiöse Schulleben und die Einschätzung der Schulleitungen zur Positionalität der Lehrkräfte) und b) um die Einstellung der Schulleitungen gegenüber dem Religionsunterricht im Blick auf die gewünschte Organisationsform und die Ziele des Religionsunterrichts. Wichtig war, im Blick auf die Möglichkeit der (digitalen) Durchführung der Schülerbefragung zu wissen, welche Befragungsform technisch an der konkreten Schule möglich ist. Deshalb wurden die Erhebungsmöglichkeiten c) ebenfalls als UV abgefragt.

Der eigentliche Untersuchungsgegenstand wird in quantitativen Projekten „abhängige Variable“ genannt. Sie bezieht sich hier auf den kokoRU. Als *abhängige Variablen* (AV) werden in unserem Setting

der Zeitpunkt der Einführung, die Gründe für die Einführung, die Form des praktizierten Lehrkräftewechsels, die Situation der Lerngruppe(n), die Beurteilung der Einführung und die Wünsche an die Kirche(n) bzw. die Landesregierungen aufgenommen und in den entsprechenden Items abgefragt.

Zur **Auswertung der Daten** werden vor allem Häufigkeitsauszählungen herangezogen. Statistische Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Teilgruppen der Stichprobe werden mittels dem Exakter Fisher-Test, der Pearson-Korrelation und dem Wilcoxon-Rangsummen-Test¹ überprüft. In manchen Fällen kommen dabei statistische Verfahren zum Einsatz, deren Voraussetzungen zwar nicht alle erfüllt sind, die aber robust gegenüber den vorfindlichen Abweichungen sind. Zum Beispiel werden 5-stufige Ratingskalen konsequent – wie in der soziologischen und psychologischen Forschung üblich – als Intervallskalen aufgefasst. 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. Schulen, die nicht auf die jeweilige Frage reagiert haben, werden in der Berechnung auch nicht berücksichtigt. Wenn nicht anders angegeben, lautet die Nullhypothese immer „Es gibt keinen Unterschied/Zusammenhang zwischen den Merkmalen“. Tests sind immer zweiseitig durchgeführt worden. Auf Nennung von Vorzeichen bei eventuellen Zusammenhangmaßen wird verzichtet, die entsprechende Richtung ergibt sich aus dem Text. Technische Angaben und Bemerkungen sind, um die Lesbarkeit zu erhöhen, in Fußnoten vermerkt.

Es sei daran erinnert, dass ein statistischer Zusammenhang nicht zwingend schon einen bedeutsamen Zusammenhang darstellt. 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 eigen, wird methodisch aber verschwindend gering gehalten.

¹ Zur Anwendung kommt der Wilcoxon-Rangsummen-Test für *ungebundene* Stichproben. Dieser ist nicht einheitlich benannt; er ist u. a. auch bekannt als *Mann-Whitney-U-Test*.

3. DARSTELLUNG DER STICHPROBE

228 Schulleitungen haben unsere Einladung, uns ihre Erfahrungen mit dem kokoRU mitzuteilen, angenommen, was einem Rücklauf von 74 % entspricht. Es sind alle Schularten beteiligt, jedoch sehr unterschiedlich verteilt (vgl. Tab. 1). Mit 58 % kommen über die Hälfte der Antworten von Grundschulen, gefolgt von Gesamtschulen (17 %) und Gymnasien (14 %). Die Kategorie „sonstige“ bilden reine Haupt-, Real- und Förderschulen ab. Beim Vergleich mit der Verteilung aller Schulen, die im Schuljahr 2019/20 kokoRU anbieten (= Grundgesamtheit) zeigt sich, dass die vorliegende Stichprobe die Grundgesamtheit hinsichtlich der Schulart sehr gut abbildet.

Tabelle 1: Schulart der Schulleitungen

Schulform	Anzahl	in %	GrundGes in %
Grundschule	127	55,7	54
Gesamtschule	39	17,1	23*
Gymnasium	32	14,0	14
Sekundarschule	15	6,6	23*
sonstige	15	6,6	9
<i>Gesamt</i>	228	100	100

Legende: GrundGes = Anteil in der Grundgesamtheit; *: Das Schulministerium NRW weist nur einen gemeinsamen Wert für Gesamt- und Sekundarschulen aus.

Fast die Hälfte der antwortenden Schulen befinden sich im Regierungsbezirk Arnsberg (47 %; vgl. Tab. 2). Es folgen mit nahezu gleichen Anteilen die Regierungsbezirke Düsseldorf (17 %), Münster (16 %) und Detmold (16 %). Dass nur 4 % der Schulen dem Regierungsbezirk Köln angehören, ergibt sich aus der Tatsache, dass im Erzbistum Köln kein kokoRU angeboten wird, d.h. im Sample nur die Schulen im Regierungsbezirk Köln den kokoRU beantragen konnten, die nicht auf dem Gebiet der Erzdiözese Köln liegen. Gleichzeitig spiegelt die Stichprobe die Verteilung der Schulen in der Grundgesamtheit ziemlich gut wider. Lediglich Schulen aus dem Regierungsbezirk Detmold sind etwas unterrepräsentiert, während Schulen aus dem Regierungsbezirk Arnsberg etwas überrepräsentiert sind.

Tabelle 2: Schulen nach Regierungsbezirk

Regierungsbezirk	Anzahl	in %	GrundGes in %
Arnsberg	107	46,9	42
Düsseldorf	39	17,1	17
Münster	37	16,2	15
Detmold	36	15,8	22
Köln	9	3,9	4
<i>Gesamt</i>	228	100	100

Legende: GrundGes = Anteil in der Grundgesamtheit.

Wenn es um die kirchliche Rückbindung geht, muss zwischen den evangelischen Landeskirchen und den katholischen Bistümern unterschieden werden, die zusammen den kokoRU verantworten. Von den antwortenden Schulen befinden sich 69 % auf dem Gebiet der Evangelischen Kirche von Westfalen (vgl. Tab. 3). 19 % der Schulen liegen auf dem Gebiet der Evangelischen Kirche im Rheinland und 4 % auf dem Gebiet der Lippischen Kirche.

Tabelle 3: Schulen nach evangelischer Landeskirche

Landeskirche	Anzahl	in %
Ev. Kirche von Westfalen	157	68,9
Ev. Kirche im Rheinland	43	18,9
Lippische Landeskirche	8	3,5
Keine Antwort	20	8,8
<i>Gesamt</i>	228	100

Bei der Zuordnung nach katholischen Bistümern liegen entsprechend die meisten der antwortenden Schulen auf dem Gebiet des Erzbistums Paderborn (50 %; vgl. Tab. 4). Etwa gleich viele Schulen gehören zum Bistum Münster (20 %) und zum Bistum Essen (20 %), 7 % zum Bistum Aachen.

Tabelle 4: Schulen nach katholischem Bistum

Bistum	Anzahl	in %
Erzbistum Paderborn	113	49,6
Bistum Münster	46	20,2
Bistum Essen	45	19,7
Bistum Aachen	15	6,6
Keine Antwort	9	3,9
<i>Gesamt</i>	228	100

Es gilt zu beachten, dass die regionalen Bezüge hochgradig konfundiert, d.h. nicht unabhängig voneinander sind. Der Zusammenhang zwischen Regierungsbezirk und Landeskirche ist ebenso sehr stark (Cramer's $V = .73$; $p < .001$) wie der Zusammenhang zwischen Regierungsbezirk und Bistum (Cramer's $V = .65$; $p < .001$). Praktisch bedeutet das, dass sich die Gebiete der Regierungsbezirke und der kirchlichen Organisationen stark überlappen.

Hinsichtlich ihrer technischen Ausstattung wurden die Schulleitungen gefragt, ob Onlinebefragungen ihrer Schüler*innen an ihrer Schule möglich sind. Insgesamt 58 % der Schulleitungen hielten dies für möglich, wobei hier deutlich zwischen der technischen Ausstattung von Grundschulen (42 %) und der weiterführender Schulen (79 %) zu unterscheiden ist.² Der Regierungsbezirk, dem eine Schule zugeordnet ist, spielt hinsichtlich der technischen Ausstattung keine Rolle.³

² Exakter Fisher-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

³ Jeweils mit dem Exakter Fisher-Test auf Unterschiede, $p > 0,1$.

4. ZENTRALE ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Der Fragebogen für die Schulleitung hatte zwei inhaltliche Schwerpunkte, nämlich die Erfassung der Einführung und Organisation des kokoRU (4.1.) und die Eckpunkte der grundsätzlichen Haltung der Schulleitung dem Religionsunterricht gegenüber (4.2.). Beschlossen wird dieser Berichtsteil mit den Befunden zum schulischen Umfeld des kokoRU (4.3.).

4.1. EINFÜHRUNG UND ORGANISATION DES KOKORU

Zum kokoRU haben wir die Gründe für dessen Einführung erfragt (4.1.1.), die Beurteilung des Prozesses seiner Einführung (4.1.2.), den Umgang mit der Vorgabe, dass die Schüler*innen im Lauf des Unterrichts sowohl von einer evangelischen wie auch von einer katholischen Lehrperson unterrichtet werden sollen (4.1.3), und die Zusammensetzung der Lerngruppen (4.1.4.).

4.1.1. GRÜNDE FÜR DIE EINFÜHRUNG DES KONFESSIONELL-KOOPERATIVEN RELIGIONSUNTERRICHTS

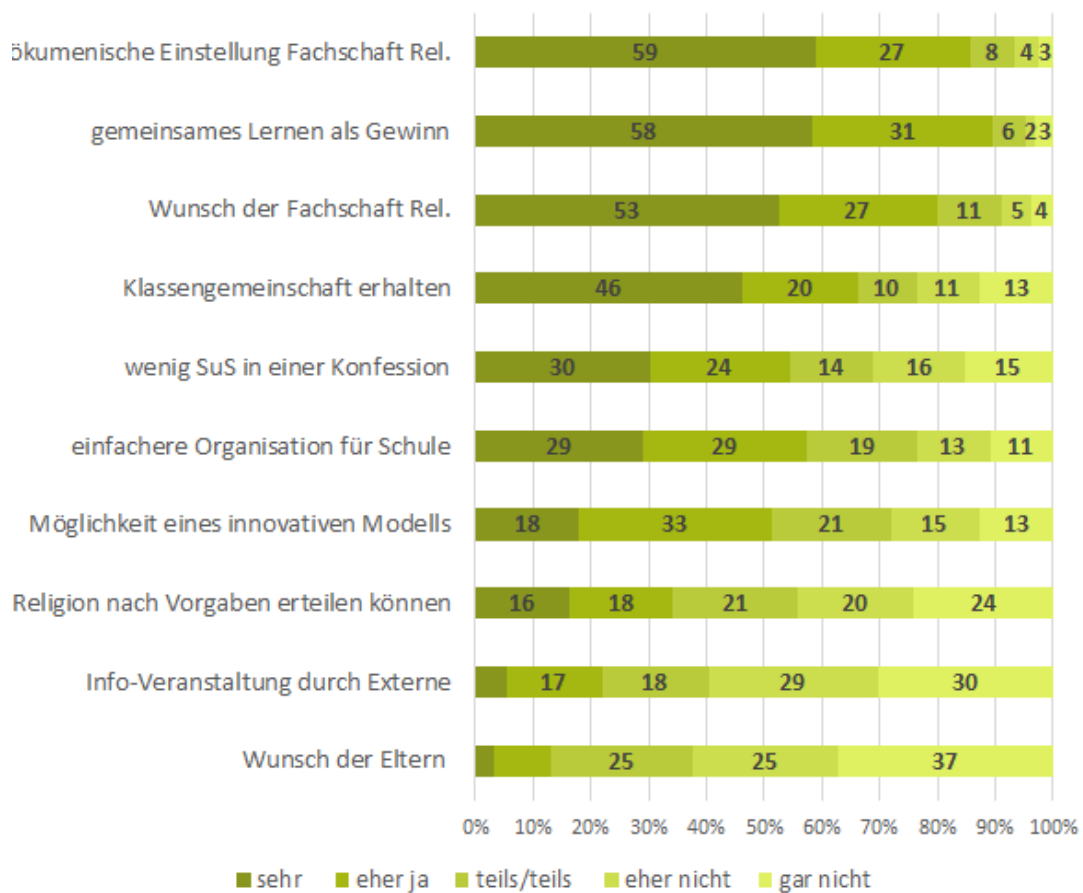
VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Betrachtet man die Gründe, warum an der Schule der kokoRU eingeführt wurde, erreichen *vier Gründe Zustimmungswerte von deutlich über 60 % bis hin zu fast 90 %*. Vor allem scheinen *pädagogische und kollegiale Motive* ausschlaggebend für die Einführung von kokoRU gewesen zu sein. Unabhängig davon, ob man sich nur auf eine vorbehaltlose Zustimmung konzentriert (Abb. 2 nächste Seite) oder zusätzlich die tendenzielle Zustimmung hinzuzieht, finden die beiden Gründe, die auf die Fachschaft Religion im Schulkollegium verweisen (ökumenische Einstellung und Wunsch der Fachschaft), und die beiden pädagogischen Gründe (gemeinsames Lernen und der Erhalt der Klassengemeinschaft) die größte Zustimmung.

Mit *etwas Abstand in der Bedeutung folgen die beiden schulorganisatorischen Gründe*, dass für einen Religionsunterricht in konfessionell homogenen Lerngruppen für eine der beiden Konfessionen nicht hinreichend viele Schülerinnen und Schüler vorhanden seien, sowie dass der kokoRU die Organisation des Unterrichts erleichtere. Beide Gründe wurden von mindestens der Hälfte der Schulleitungen als (zumindest tendenziell) wichtig für die Einführung des kokoRU angegeben. Der *dritte schulorganisatorische Grund*, dass der kokoRU es der Schule ermögliche, Religion gemäß den Vorgaben zu erteilen, war dagegen *für knapp ein Drittel* der Schulleitungen (zumindest tendenziell) ausschlaggebend, spielte aber auch für über 40 % der Schulleitungen eher keine bis gar keine Rolle.

Am Ende der Rangliste finden sich zwei extrinsische Gründe. Auf der einen Seite scheinen Informationsveranstaltungen über den kokoRU für die Einführung dieser Organisationsform keine Rolle gespielt zu haben, denn nur knapp 20 % der Schulleitungen erachten diesen Grund als (zumindest tendenziell) bedeutsam. Offensichtlich ist die Entscheidung für den kokoRU in der Regel schon gefallen, bevor man sich über Details informiert. Eine noch geringere Bedeutung für die Einführung hat der Wunsch der Eltern.

Abbildung 2: Gründe für die Einführung des kokoRU (geordnet nach Bedeutung)



Relativ gleichmäßig verteilt über alle Antwortkategorien ist das Motiv, als Schule an einem innovativen Modell teilhaben zu können. Dieser Grund war für ein Drittel der Schulen (zumindest tendenziell) ausschlaggebend, spielte aber auch für 45 % der Schulen eher keine Rolle.

EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Neben der Verteilung der Antworthäufigkeiten lassen sich verschiedene signifikante, d.h. überzufällige Zusammenhänge der Gründe für die Einführung des kokoRU mit Hintergrundvariablen feststellen. Die Schulform erweist sich bei zwei Motiven als signifikant. Zum einen ist die *Bedeutung der geringen Anzahl von Schüler*innen einer Konfession in Grundschulen etwas größer* als in weiterführenden Schulen.⁴ Zum anderen nehmen *weiterführende Schulen den Elternwunsch etwas wichtiger* als Grundschulen.⁵ Allerdings sind diese Unterschiede nur schwach ausgeprägt.

Regionale Zuordnungen ergeben nur vereinzelt signifikante Unterschiede. So spielt die ökumenische Einstellung der Fachschaft bei Schulleitungen, deren Schule dem Regierungsbezirk Detmold zugeordnet ist, eine noch etwas größere Rolle für die Einführung des kokoRU als bei Schulleitungen aus

⁴ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,16$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁵ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,18$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

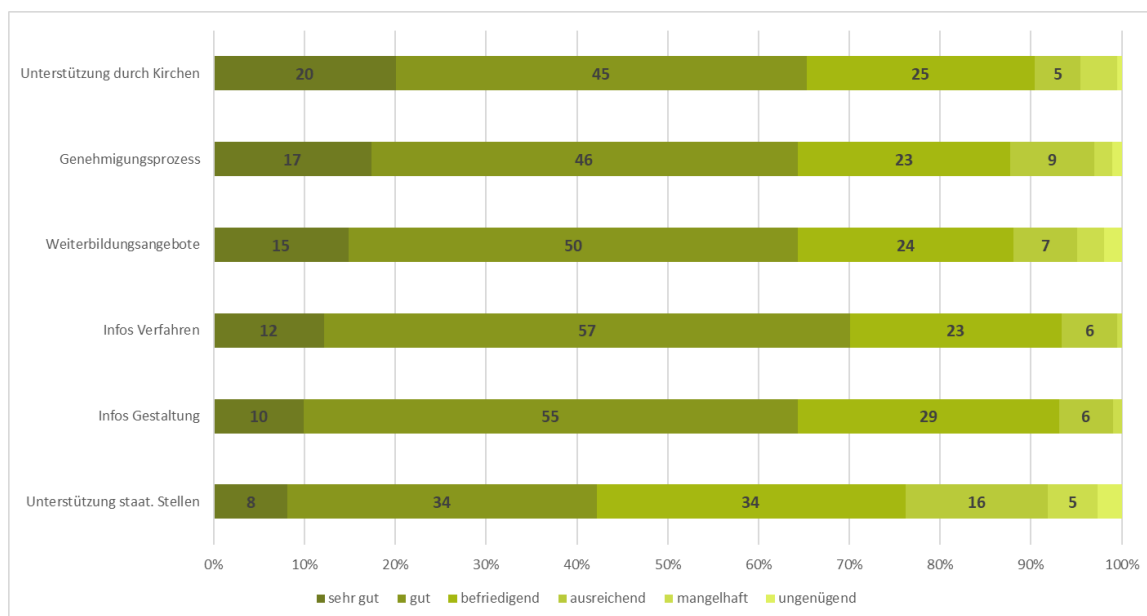
anderen Regierungsbezirken.⁶ Ferner führen Schulen des Regierungsbezirkes Köln im Schnitt deutlich häufiger Informationsveranstaltungen der jeweiligen Institution als Grund an.⁷ Solche Veranstaltungen geben Schulleitungen aus dem Gebiet der Evangelischen Kirche von Westfalen dagegen etwas weniger als Grund an als Schulen aus den Gebieten der beiden anderen evangelischen Landeskirchen.⁸ Weiterhin spielt das Motiv, dass die Klassengemeinschaft erhalten werden soll, in Schulen aus dem Bistumsgebiet Essen eine etwas geringere Rolle als in den Schulen aus den anderen Bistümern⁹, während es in Schulen aus dem Bistum Münster im Vergleich mit den anderen Bistümern eine etwas größere Rolle spielt.¹⁰ In allen diesen Fällen gilt es wiederum zu beachten, dass die berichteten Unterschiede nur schwach ausgeprägt sind.

4.1.2. BEURTEILUNG DES PROZESSES ZUR EINFÜHRUNG DES KONFESSIONELL-KOOPERATIVEN RELIGIONSUNTERRICHTS

Weiterhin wurden die Schulleitungen gefragt, wie sie die verschiedenen Maßnahmen, die die Einführung des kokoRU mit sich bringen, beurteilen. Dazu hatten sie zum einen die Gelegenheit, vorgegebenen Kategorien Notenwerte zuzuweisen, konnten aber zum anderen auch in offenen Fragen das festhalten, was sie zusätzlich zu den vorgegebenen Kategorien noch mitteilen wollen.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Abbildung 3: Evaluation des Prozesses zur Einführung des kokoRU (geordnet nach Bedeutung)



⁶ Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁷ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,20$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$. Bitte beachten Sie, dass nur 9 Schulen aus dem Regierungsbezirk Köln im Sample vertreten sind.

⁸ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,17$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

⁹ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,14$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

¹⁰ Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

Bei den vorgegebenen Kategorien zeigt sich, dass die *meisten Schulleitungen im Allgemeinen mit den Hilfen zur Einführung des kokoRU recht zufrieden sind* (vgl. Abb. 3). Die Unterstützung der Kirchen, die Genehmigungsprozesse, die Weiterbildungsangebote und die bereitgestellten Informationen zum Verfahren und zur Gestaltung erhielten mit über 60 % gute bis sehr gute Bewertungen („sehr gut“ und „gut“ im Notensystem). Als „mangelhaft“ bzw. „ungenügend“ bezeichneten unter 5 % der Schulleitungen diese Punkte.

Etwas abweichend von diesem Bild bewerten die Schulleitungen die Unterstützung durch staatliche Stellen. Hier bewerten lediglich 44 % der Schulleitungen diese als „sehr gut“ oder „gut“. Die Bewertungen bewegen sich trotzdem meistens noch im Mittelfeld: Rund 50 % geben die Note „befriedigend“ und „ausreichend“ an, 8 % bezeichnen die Unterstützung als „mangelhaft“ oder „ungenügend“. Der Unterschied zu den anderen Feldern ist deutlich.

EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Wiederum ergeben sich signifikante Unterschiede bzgl. der Hintergrundvariablen. Die Schulform erweist sich bei der Beurteilung des *Genehmigungsprozesses* dahingehend als aussagekräftig, als die *Schulleitungen weiterführender Schulen ihn als etwas schwieriger* empfanden als die Schulleitungen der Grundschulen.¹¹

Alle weiteren Unterschiede sind regional bedingt. So erachten Schulleitungen im Raum der Lippischen Landeskirche den Genehmigungsprozess als etwas schwieriger als die Leitungen der anderen beiden Landeskirchen.¹² Weiterhin wurden die Unterstützung durch die Kirchen¹³ und das Weiterbildungsangebot zum kokoRU¹⁴ im Bistum Aachen etwas besser eingeschätzt als in den anderen Bistümern. Die Informationen zur Gestaltung des kokoRU wurden hingegen im Bistum Essen etwas schlechter¹⁵ und im Bistum Münster ein wenig besser¹⁶ durch die Schulleitungen bewertet.

ANTWORTEN AUF DIE OFFENEN FRAGEN

Neben den vorgegebenen Kategorien nutzten 16 Schulleitungen zusätzlich die offenen Fragen für eine Rückmeldung. Gegenstand der hier geäußerten Kritik sind der *Umfang und die Dauer des bürokratischen Verfahrens*, insbesondere in Bezug auf die staatliche Seite. Im Detail wurde kritisiert, dass das Ausfüllen der Anträge für die Genehmigung des kokoRU sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, Informationen zu den Unterlagen fehlen und die Bearbeitung sehr lange dauert. Ferner bemängeln die Befragten aber sowohl die Absprachen zwischen Kirche und Schule als auch zwischen Kirche und Staat sowie zwischen Staat und Schule. Von der Kirche wird insbesondere mehr Unterstützung im

¹¹ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,17$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

¹² Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,19$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

¹³ Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

¹⁴ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,18$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

¹⁵ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,16$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

¹⁶ Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

Bereich spiritueller und religiöser Angebote gefordert, vom Staat hingegen bessere und klarere Absprachen mit den Schulen über einen ausgewählten Ansprechpartner.

Fortbildungen werden von einigen Schulleitungen als besonders wichtig erachtet und daher in hohem Maße eingefordert. Hinsichtlich der Qualität solcher Fortbildungen wird eine *stärkere Ausrichtung auf konkrete Umsetzungsformen* dieser Kooperation sowie auf unterrichtliche Themen und Inhalte angemahnt. Darüber hinaus wird angeregt, Fortbildungen *standortnah* anzubieten, damit die Zeit der Lehrkräfte nicht unnötig lange beansprucht wird.

Schließlich betreffen einige Rückmeldungen *den curricularen und didaktischen Rahmen des kokoRU*. Einige Schulleitungen wünschen sich insbesondere von den beteiligten Kirchen, dass sie *Lehrpläne, Schulbücher und weitere Materialien* zur Verfügung stellen und im Sinne des kokoRU *vereinheitlichen*. An den Staat wird der Wunsch herangetragen, die Lehrpläne von evangelischer sowie katholischer Religionslehre zu vereinheitlichen oder die Schulen im Vorfeld über die Inhalte aufzuklären.

Im Freifeld, das die positiven Aspekte der Einführung des kokoRU erfasst, *begrüßen viele Schulleitungen das Konzept des konfessionell-kooperativen Unterrichts* und schlagen vor, den herkömmlichen Religionsunterricht durch diese Organisationsform zu ersetzen. Einige Schulleitungen äußern in diesem Zusammenhang, dass die Personaldecke vor Ort kaum ausreicht, um den kokoRU statutengemäß zu erteilen. So sei eine *Aufstockung des Personals erforderlich*, um den vorgeschriebenen Lehrer*innenwechsel vornehmen zu können. Wenige Schulleitungen schlagen in dieser Hinsicht auch vor, Lehrkräfte auch ohne Fortbildungen konfessionell-kooperativ unterrichten zu lassen.

4.1.3. ORGANISATION DES LEHRERWECHSELS

Ein zentrales Merkmal des kokoRU in NRW ist der Lehrerwechsel. Da es sich beim kokoRU um einen konfessionellen Religionsunterricht handelt, in dem nicht nur über Religion informiert, sondern Religion auch als bekenntnishafter Aspekt ins Unterrichtsgeschehen eingebracht wird, sollen die Schüler*innen im gemeinsamen Lernen die Möglichkeit haben, sowohl die evangelische Lesart des Christentums als auch die katholische aus authentischer Perspektive durch die jeweilige Lehrperson kennen zu lernen.

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Grundsätzlich sind zwei Formen denkbar, diesen Wechsel der Lehrperson zu organisieren:

- a) mit dem Wechsel des Schuljahres, so dass eine Lerngruppe, die im vergangenen Schuljahr z.B. durch eine katholische Lehrkraft unterrichtet wurde, im neuen Schuljahr durch eine evangelische Lehrkraft unterrichtet wird, oder
- b) während des Schuljahres, d.h. eine Lerngruppe wird innerhalb eines Schuljahres von zwei Lehrpersonen unterschiedlicher konfessioneller Herkunft abwechselnd unterrichtet.

Laut der Angaben finden sich beide Modelle in der Stichprobe (vgl. Tab. 5; nächste Seite) und sind in etwa gleich verteilt. Es liegen somit scheinbar keine zwingenden schulorganisatorischen Gründe vor, die einen Lehrerwechsel während des Schuljahres ausschließen. 15 Schulen (7 %) geben an, dass es bei ihnen keinen Lehrerwechsel gibt.

Tabelle 5: Zeitpunkt des Lehrerwechsels

Modell Lehrerwechsel	Anzahl	in %
beim Übergang des Schuljahres	111	48,7
während des Schuljahres	102	44,7
kein Lehrerwechsel	15	6,6
<i>Gesamt</i>	228	100

EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Beim Typ des Lehrkraftwechsels ergeben sich nur regionale Unterschiede. Dabei gilt zu beachten, dass der Regierungsbezirk und die Zugehörigkeit zu einer kirchlichen Organisation stark konfundiert sind (s.o.). Der Grund dürfte darin liegen, dass sich die Gebiete beider Variablen stark überschneiden, d.h. Schulen, die einem Regierungsbezirk angehören, mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch derselben Landeskirche zugeordnet sind. In der Folge geben Schulleitungen im Regierungsbezirk Arnsberg statistisch nachweisbar seltener an (40 %), die Lehrkräfte zum Schuljahr zu wechseln.¹⁷ Gleiches gilt für Schulleitungen aus der Evangelischen Kirche von Westfalen (44 %).¹⁸ Genau umgekehrt verhält es sich im Regierungsbezirk Düsseldorf (74 %)¹⁹ und der Evangelischen Kirche im Rheinland (67 %)²⁰, bei denen häufiger nach einem Schuljahr die Lehrkraft wechselt. Folgerichtig sind diese statistischen Zusammenhänge auch annähernd bei der Antwort „während des Schuljahres“ zu finden, wobei ihre Ausprägung genau umgekehrt ist.

4.1.4. ZUSAMMENSETZUNG DER LERNGRUPPEN

Durchschnittlich nehmen 11 Lerngruppen an den Schulen der befragten Schulleitungen am kokoRU teil. Da sich jedoch die Anzahl der Gruppen aufgrund der Schulgrößen deutlich zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen unterscheidet, werden im Folgenden beide Schulformen jeweils für sich untersucht.

Tabelle 6a: Anzahl der Lerngruppen des kokoRU an Grundschulen

Anzahl der Lerngruppen	Anzahl	in %
1 bis 4 Gruppen in der Schule	46	36,2
5 bis 8 Gruppen in der Schule	52	40,9
9 bis 12 Gruppen in der Schule	20	15,7
13 bis 16 Gruppen in der Schule	9	7,1
<i>Gesamt</i>	127	100

¹⁷ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,05$.

¹⁸ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,05$.

¹⁹ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

²⁰ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

Über 75 % der Grundschulen haben höchstens 8 Gruppen im kokoRU (vgl. Tab. 6a). Dabei liegt die Anzahl der Lerngruppen im Regierungsbezirk Köln²¹ und auf dem Gebiet der Evangelischen Kirche im Rheinland²² etwas unter dem Durchschnitt, während sie im Regierungsbezirk Münster²³, in der Evangelischen Kirche von Westfalen²⁴ und im Bistum Münster²⁵ etwas über dem Durchschnitt liegt.

Bei den weiterführenden Schulen weisen 36 % der Befragten höchstens acht Lerngruppen des kokoRU aus und weitere 27 % zwischen neun und 16 Gruppen (vgl. Tab. 6b). In sechs Schulen sind es aber auch mehr als 32 Lerngruppen. Einen regionalen Bezug gibt es nur im Regierungsbezirk Detmold, wo die Anzahl der Lerngruppen etwas größer ist als im Durchschnitt der Stichprobe.²⁶

Tabelle 6b: Anzahl der Lerngruppen des kokoRU an weiterführenden Schulen

Anzahl der Lerngruppen	Anzahl	in %
1 bis 8 Gruppen in der Schule	36	35,6
9 bis 16 Gruppen in der Schule	27	26,7
17 bis 24 Gruppen in der Schule	14	13,9
25 bis 32 Gruppen in der Schule	18	17,8
> 32 Gruppen in der Schule	6	5,9
<i>Gesamt</i>	101	100

Was die Zusammensetzung der Lerngruppen – jetzt wieder in Grundschulen und weiterführenden Schulen insgesamt – angeht, bestehen die meisten kokoRU-Unterrichtsgruppen aus Schüler*innen einer Klasse (60 %; vgl. Tab. 7), gefolgt von den Lerngruppen, die Schüler*innen aus einem Jahrgang zusammenbringen (30 %). 9 % der Unterrichtsgruppen besteht nach den Angaben der Schulleitungen aus zwei Jahrgängen.

Tabelle 7: Zusammensetzung der Lerngruppen des kokoRU

Zusammensetzung Lerngruppe	Anzahl	in %
aus einer Klasse	137	60,1
aus einem Jahrgang	69	30,3
aus zwei Jahrgängen	20	8,8
sonstiges	2	0,9
<i>Gesamt</i>	228	100

²¹ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,22$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

²² Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,21$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

²³ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,18$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

²⁴ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,18$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

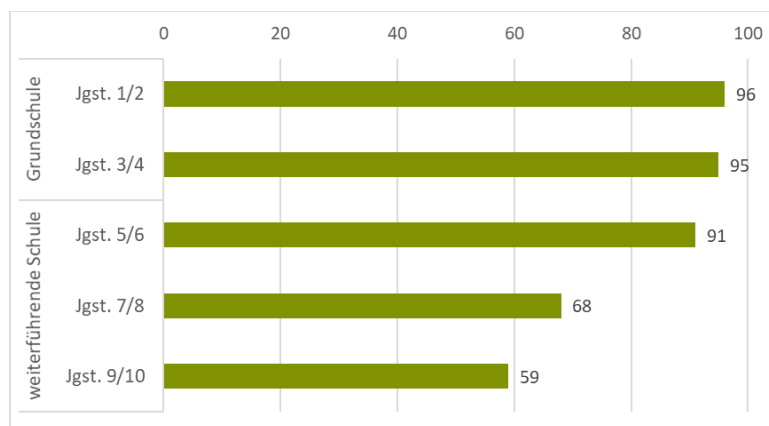
²⁵ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,20$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

²⁶ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,27$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

Im Bistum Essen setzen sich nach Angaben der Schulleitungen deutlich weniger kokoRU-Gruppen aus einer Klasse zusammen (33 %) als im Durchschnitt der Stichprobe²⁷, dafür folgerichtig deutlich häufiger aus einem Jahrgang (51 %).²⁸ Anders stellt sich die Lage im Bistum Münster dar, in dem wesentlich häufiger die Schüler*innen aus einer Klasse kommen (80 %)²⁹ und damit auch weniger aus einem Jahrgang (13 %).³⁰ Im Regierungsbezirk Düsseldorf kommen die Schülerinnen und Schüler etwas häufiger aus zwei Jahrgängen als im Schnitt (21 %).³¹

In den Grundschulen, die den kokoRU beantragt haben, wird er praktisch flächendeckend in allen Jahrgangsstufen erteilt (vgl. Abb. 4). Bei den weiterführenden Schulen wird kokoRU vor allem in den Jahrgangsstufen 5 und 6 angeboten (91 %) und geht dann in den folgenden Jahrgangsstufen leicht zurück. Das könnte u.a. daran liegen, dass einige weiterführende Schulen den kokoRU in Jahrgangsstufe 5/6 eingeführt haben und ihn Jahr für Jahr weiterführen. Allerdings erreicht der kokoRU auch in den Jahrgangsstufen 9 und 10 noch knapp zwei Drittel der Schüler*innen.

Abbildung 4: Jahrgangsstufen der kokoRU-Lerngruppen



Da Schulform und Jahrgangsstufe nicht unabhängig voneinander sind, kann eine Analyse des Einflusses von Hintergrundvariablen nur innerhalb der beiden Teilsamples Grundschule und weiterführende Schulen vollzogen werden. Allerdings ergeben sich dort keine aussagekräftigen Unterschiede, was wohl auf einen Deckeneffekt zurückzuführen ist: Die Schulen, die den kokoRU beantragen, setzen ihn auch in nahezu allen Jahrgangsstufen um. Damit ergibt sich kein Spielraum für relevante Unterschiede bzgl. der Region.

²⁷ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

²⁸ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

²⁹ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

³⁰ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

³¹ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,05$.

4.2. GRUNDSÄTZLICHE EINSTELLUNG GEGENÜBER DEM RELIGIONSUNTERRICHT

Neben Aspekten zur Einführung und Organisation des kokoRU hat die Befragung der Schulleitungen erfasst, wie deren grundsätzliche Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht ausfällt. Deshalb wurden die Schulleitungen auch um Einschätzungen gebeten hinsichtlich der Bedeutung von Religion an der Schule (4.2.1.), möglicher Bildungsziele des Religionsunterrichts (4.2.2.), möglicher Formen, innerhalb derer er erteilt werden kann (4.2.3.), sowie des Sachverhalts, dass sich Religionslehrpersonen im Unterricht persönlich in Bezug auf ihren Glauben positionieren (4.2.4.).

4.2.1. ALLGEMEINE BEDEUTUNG DES RELIGIONSUNTERRICHTS

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Tabelle 8: Stellung des Faches Religion in der Schule

Bedeutung von Religion in der Schule	Anzahl	in %
sehr groß	18	8,4
eher groß	102	47,4
eher niedrig	88	40,9
sehr niedrig	7	3,3
<i>Gesamt</i>	215	100

Über die Hälfte der Schulleitungen (56 %) gibt an, dass der Religionsunterricht an ihrer Schule im Kontext der weiteren Fächer eine „eher große“ oder „sehr große“ Bedeutung hat. Das bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass knapp die Hälfte der Schulen dem Religionsunterricht eine eher niedrige Bedeutung zuschreibt.

EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Die Schulleitungen im Bistum Essen sehen die Bedeutung des Faches als etwas geringer an als im Durchschnitt der Stichprobe.³² Weiter signifikante Einflüsse der Hintergrundvariablen, wie z.B. der Schulform, gibt es nicht.

4.2.2. BILDUNGSZIELE DES RELIGIONSUNTERRICHTS

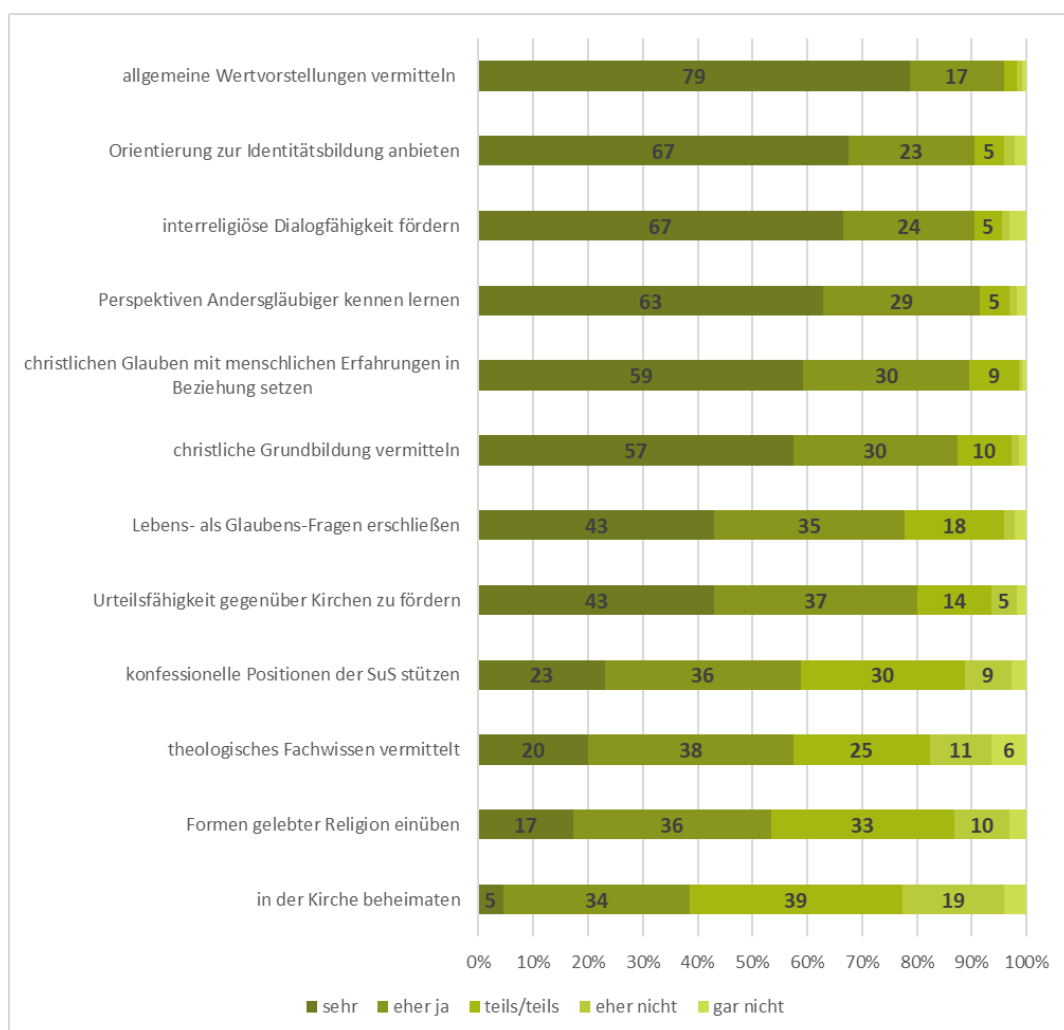
VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Neben der eher generellen Einschätzung des Religionsunterrichts an der eigenen Schule wurden die Schulleitungen gebeten, mögliche *Bildungsziele* für den Religionsunterricht dahingehend einzuschätzen, für wie angemessen sie diese erachten (vgl. Abb. 5). Dabei fällt auf, dass nur eines der angebote-

³² Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,16$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

nen Ziele von weniger als 50 % der Schulleitungen als sehr angemessen oder eher angemessen erachtet wird: dass der Religionsunterricht die Schüler*innen in der Kirche beheimatet. Im Bereich zwischen 50 % und 60 % Anerkennung bewegen sich drei mögliche Ziele, von denen zwei die Konfessionalität religiösen Lernens betreffen („konfessionelle Positionen stützen“ und „Formen gelebter Religion einüben“), während das dritte dezidiert kognitiv ausgerichtet ist („theologisches Fachwissen vermitteln“). Bedenkt man, dass derart gelagerte Frageformate dazu neigen, eher höhere Zustimmungswerte zu erzeugen, handelt es sich bei allen vier *Bildungszielen* – a) zwei zur *Konfessionalität religiösen Lernens*, b) zur *Beheimatung in der Kirche* und c) zur *Vermittlung von theologischem Fachwissen* – um solche, die von den Schulleitungen im Durchschnitt toleriert werden, ohne dass sie als notwendig für einen Religionsunterricht erachtet werden.

Abbildung 5: Bildungsziele für den Religionsunterricht (geordnet nach Angemessenheit)



Eine *Wertvermittlung* erachten dagegen *nahezu alle Schulleitungen* als *wichtiges Ziel des Religionsunterrichts* (vgl. Abb. 5). Das kann mit ganz leichten Abstrichen auch für die folgenden Formulierungen gelten, die das Bild eines Religionsunterrichts zeichnen, der die Schüler*innen dazu befähigen soll, eine *eigene Persönlichkeit auf einer christlichen Grundlage und im Respekt gegenüber Andersgläubigen auszubilden*. Für jeweils ca. 90 % der Schulleitungen soll der Religionsunterricht ...

... Orientierung zur Identitätsbildung anbieten,

- ... die Fähigkeit fördern, mit Menschen anderen Glaubens ins Gespräch zu kommen,
- ... die Perspektiven Andersgläubiger kennen zu lernen,
- ... den christlichen Glauben mit alltäglichen Erfahrungen in Beziehung setzen und
- ... eine christliche Grundbildung vermitteln.

Zu diesem Bild passt, dass auch die beiden Ziele, die Lebensfragen als Glaubensfragen erschließen und die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen gegenüber der Kirche fördern, von fast 80 % der Schulleitungen als angemessen erachtet werden (vgl. Abb. 5). In der Gesamtsicht ergibt sich ein Bild, dass sich die befragten *Schulleitungen einen Religionsunterricht wünschen, der die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleitet, wobei ein klarer Bezug zum Christentum als angemessen erachtet wird, während kirchliche Bezüge relativ zurückhaltend gewünscht sind.*

EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Bei drei Zielen ergeben sich keinerlei signifikante Unterschiede hinsichtlich der Hintergrundvariablen, nämlich bei „die Perspektiven Andersgläubiger kennen lernen“, „eine christliche Grundbildung vermitteln“ und „Lebens- als Glaubens-Fragen erschließen“. ³³ Diese Ziele werden von allen Schulleitungen in gleicher Weise für den Religionsunterricht in Anschlag gebracht, unabhängig davon, welche Schulform sie repräsentieren oder wo sich ihr Schulhaus befindet.

Charakteristische Unterschiede ergibt die Form der Schule dagegen bei anderen möglichen Bildungszielen des Religionsunterrichts. So ist es den Leitungen von *Grundschulen wichtiger, dass der Religionsunterricht Formen gelebter Religion einübt*³⁴ und in der *Kirche beheimatet*.³⁵ *Weiterführende Schulen* legen dagegen größeren Wert darauf, dass der *Religionsunterricht Orientierung zur Identitätsbildung bietet*³⁶, *den interreligiösen Dialogfähigkeit fördert*³⁷, *theologisches Fachwissen vermittelt*³⁸ und *Urteilsfähigkeit gegenüber der Kirche fördert*.³⁹

Schließlich gibt es auch wenige regionale Unterschiede. So wird im Regierungsbezirk Düsseldorf das Ziel des Religionsunterrichtes, den christlichen Glauben mit menschlichen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, etwas stärker geschätzt als im Rest der Stichprobe.⁴⁰ Ferner stufen Schulleitungen auf dem

³³ Jeweils Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p > 0,05$.

³⁴ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,36$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

³⁵ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,22$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

³⁶ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,15$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

³⁷ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,14$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

³⁸ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,19$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

³⁹ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,22$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

⁴⁰ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,14$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

Gebiet der Evangelischen Kirche im Rheinland die Urteilsfähigkeit gegenüber der Kirche etwas niedriger ein.⁴¹ Im Bistum Aachen wird das Ziel, der Religionsunterricht habe allgemeine Wertvorstellungen zu vermitteln, als etwas weniger wichtig angesehen als in den anderen Bistümern.⁴² Und im Erzbistum Paderborn legen die Schulleitungen ein etwas größeres Gewicht auf die beiden Ziele, dass der Religionsunterricht die Urteilsfähigkeit gegenüber der Kirche zu fördern⁴³ und theologisches Fachwissen zu vermitteln habe.⁴⁴ Alle diese Unterschiede fallen jedoch klein aus.

4.2.3. GEWÜNSCHTE ORGANISATIONSFORM DES RELIGIONSUNTERRICHTS

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEgebenEN KATEGORIEN

Eine weitere Frage bezog sich auf die Art und Weise, wie Religionsunterricht aus der Sicht der Schulleitung idealerweise angeboten werden könnte. Hier fällt als Erstes auf, dass sich *nahezu alle Befragten irgendeine Form religiöser oder ethischer Bildung an der Schule wünschen*, denn 90 % lehnen es ab, dass es keinen Religions- oder Ethikunterricht an der Schule geben sollte, und weitere 5 % lehnen diese Vorstellung *eher* ab (vgl. Abb. 6, folgende Seite). Allerdings findet auch der *konfessionelle Religionsunterricht in seiner herkömmlichen Form nur bei 10 % der Schulleitungen eine (zumindest tendenzielle) Akzeptanz*. Weitere 25 % sind sich bzgl. dieser Organisationsform unsicher, und 65 % halten sie für eher ungeeignet oder überhaupt nicht geeignet. Schließlich findet auch der Vorschlag, statt eines Religionsunterrichts einen verbindlichen Ethikunterricht anzubieten, nur die Zustimmung von knapp 30 % der Schulleitungen, während über die Hälfte der Antworten dieser Alternative tendenziell ablehnend bis grundlegend ablehnend gegenübersteht.

Damit bleibt die Frage, welche Form religiösen Lehrens und Lernens in der Schule für die Schulleitungen attraktiv ist. Die Antworten verweisen auf zwei unterschiedliche Zugänge zu diesem Unterricht (vgl. Abb. 6). Orientiert man sich an allen Stimmen, die für eine Akzeptanz stehen, wird dem Modell, das in den befragten Schulen durchgeführt wird – nämlich ein kokoRU mit Lehrerwechsel – die größte Akzeptanz entgegengebracht (knapp 80 %). Auch die vergleichbare Organisation des Religionsunterrichts als kokoRU im Team-Teaching findet die Zustimmung von fast 70 % der befragten Schulleitungen. Konfessionell-kooperatives Lernen erweist sich somit als zukunftssträchtig in den Augen von Personen, die in der Schule Leitungsverantwortung tragen.

Ähnlich attraktiv wie konfessionell-kooperatives Lernen erscheint der Religionsunterricht im Klassenverband, der mit knapp 50 % die größte absolute Zustimmung erfährt und in der Summe von über 70 % der Befragten als geeignet erachtet wird. Da sich ein solcher Unterricht nicht nur an christliche

⁴¹ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,15$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

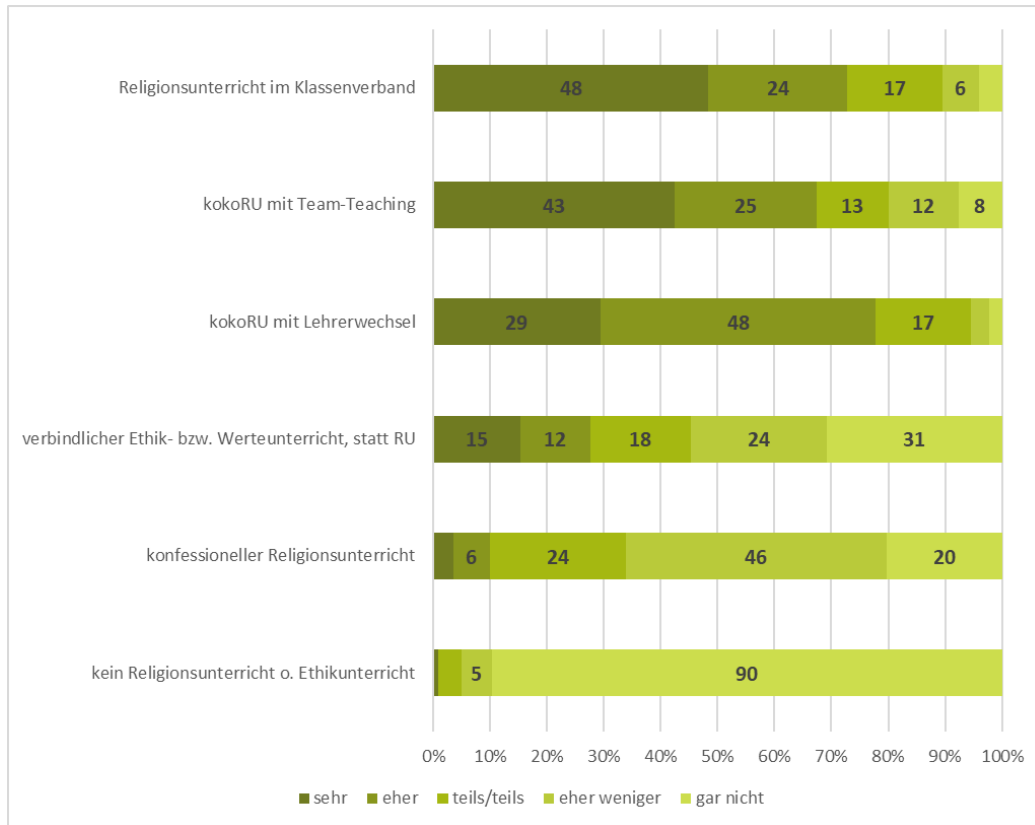
⁴² Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,15$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁴³ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,18$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁴⁴ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,15$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

Schüler*innen richtet, sondern auch nicht-christliche und nicht-religiöse Kinder und Jugendliche umfasst, müsste hier in didaktischer Hinsicht anders agiert werden als in der konfessionell-kooperativen Organisationsform.

Abbildung 6: Modelle des Religionsunterrichts (geordnet nach Attraktivität)



EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Bei den gewünschten Formen des Religionsunterrichts haben alle Hintergrundvariablen in irgendeiner Weise einen signifikanten Einfluss. Die Schulform ist bei zwei Formen des Religionsunterrichts relevant. So lehnen Schulleitungen von weiterführenden Schulen einen kokoRU mit Team-Teaching deutlich häufiger ab als ihre Kolleginnen und Kollegen in den Grundschulen.⁴⁵ Darüber hinaus sind es vor allem die Schulleitungen von Gemeinschaftsschulen, die einen verbindlichen Ethik- bzw. Werteunterricht an Stelle eines Religionsunterrichts bevorzugen.⁴⁶

Wenn es um regionale Zuordnungen geht, schätzen Schulleitungen in den Regierungsbezirken Arnsberg⁴⁷ und Münster⁴⁸ wie auch solche aus dem Bistum Münster⁴⁹ einen Religionsunterricht im Klas-

⁴⁵ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,20$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

⁴⁶ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,17$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁴⁷ Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁴⁸ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,14$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁴⁹ Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

senverband positiver ein als es im Allgemeinen der Fall ist. Im Bistum Essen dagegen findet diese Organisationsform von Religionsunterricht weniger Zustimmung als in den anderen Bistümern.⁵⁰ Weiterhin schätzen Schulen im Bereich der Evangelischen Kirche von Westfalen einen kokoRU mit Team-Teaching deutlich positiver ein als die Schulen im Bereich der beiden anderen Landeskirchen.⁵¹ Gleiches gilt für einen kokoRU mit Lehrerwechsel⁵², der auch von Schulleitungen im Regierungsbezirk Münster überdurchschnittlich stark befürwortet wird⁵³. Schließlich lehnen die Schulleitungen der Evangelischen Kirche von Westfalen einen verbindlichen Ethik- bzw. Werteunterricht überdurchschnittlich stark ab.⁵⁴

4.2.4. POSITIONALITÄT DER LEHRPERSON

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Eine weitere Frage zum schulischen Umfeld, innerhalb dessen sich kokoRU ereignet, bezieht sich auf den Sachverhalt, dass Religionslehrpersonen am weltanschaulich neutralen Lernort Schule in religiöser Hinsicht Position beziehen sollen, denn diese Positionalität unterscheidet einen konfessionellen Religionsunterricht von einem religionskundlichen Ansatz (vgl. Art. 7,3 GG). Zweck der Positionalität im Religionsunterricht ist dabei nicht, die Schüler*innen zu missionieren, sondern sie zu einer Auseinandersetzung mit Glauben und Christentum anzuregen.

Diese Haltung scheint sich in den Antworten der Schulleitungen zu spiegeln. Faktisch *lehnen es knapp 70 % der Schulleitungen ab, wenn eine Lehrkraft die Schüler*innen von ihrem Glauben überzeugen will*, und weitere 25 % sind sich unsicher, ob sie das befürworten sollen oder nicht (vgl. Abb.7, folgende Seite). Gleichzeitig zeigen die Antworten der Schulleitungen eine *größere Akzeptanz dafür, dass eine Lehrperson im Religionsunterricht Position bezieht: Der Aussage, dass eine Lehrkraft im Unterricht bekennt, dass sie an Gott glaubt, stimmen über 80 % der Befragten zu und für über 70 % ist es akzeptabel, dass Lehrpersonen von eigenen Erfahrungen mit Gott erzählen*. Selbst das Ausprobieren von Beten, Meditieren und Segnen im Religionsunterricht wird von 65 % der Schulleitungen akzeptiert, während es 10 % tendenziell oder rundheraus ablehnen. Das Beziehen einer religiösen Position scheint für das Gros der befragten Schulleitungen zum (konfessionellen) Religionsunterricht dazuzugehören.

Geht man ins Detail ist die Akzeptanz größer, wenn der Religionsunterricht die Gemeinsamkeiten zwischen den christlichen Konfessionen erarbeitet (über 90 % Zustimmung), als wenn er einschlägige Unterschiede deutlich macht (65 % Zustimmung). Allerdings werden beide Aspekte eines Religionsunterrichts von der Mehrheit der Schulleitungen akzeptiert. Auch eine objektive Information über Religion gehört für die Befragten mehrheitlich zu diesem Unterricht (über 60 % Zustimmung). Wenn es

⁵⁰ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,19$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

⁵¹ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,16$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

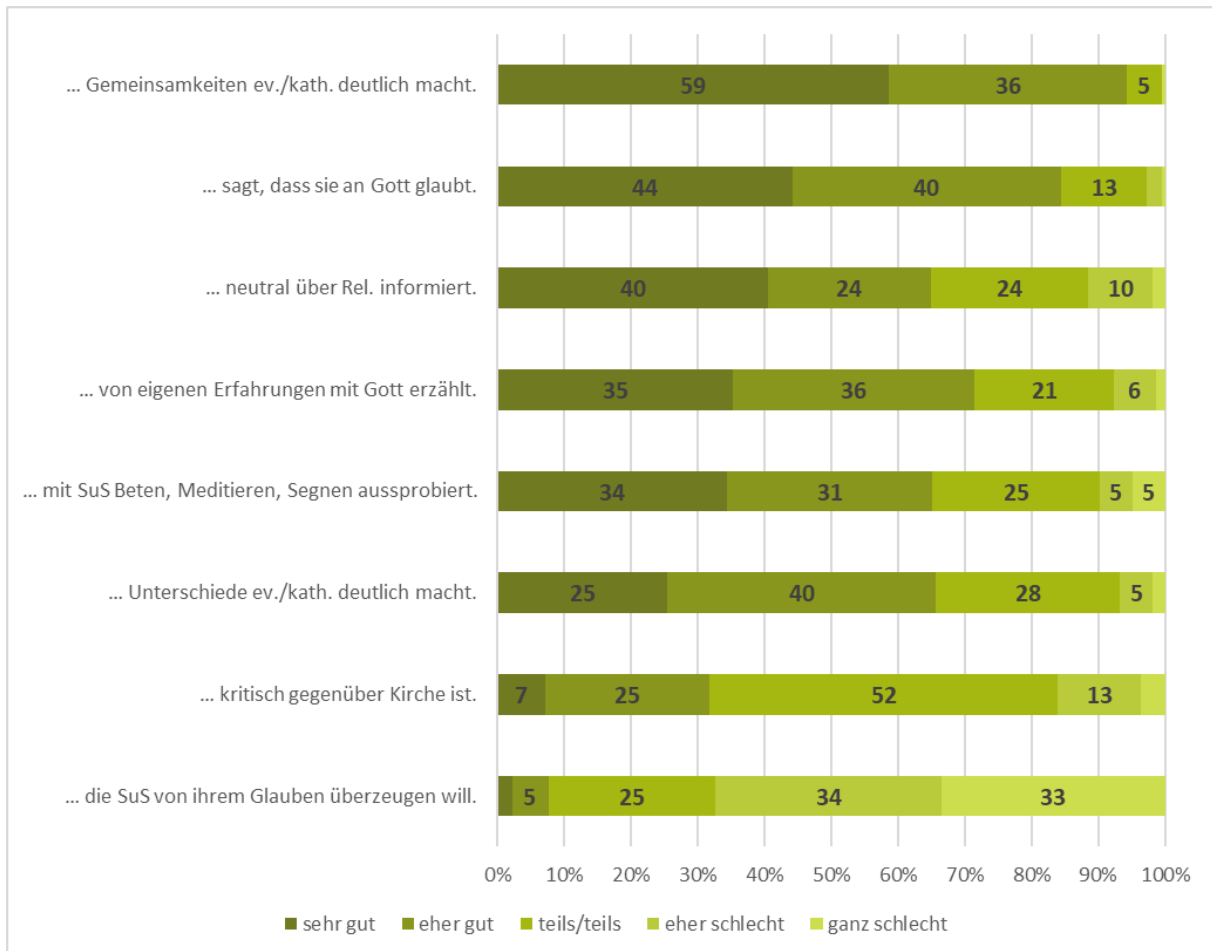
⁵² Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,17$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁵³ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,17$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁵⁴ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,14$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

jedoch darum geht, dass die Lehrperson kritisch gegenüber der Kirche ist, dominiert eine unentschiedene Haltung (über 50 %). Von den Schulleitungen, die sich in dieser Frage entschieden haben, neigen mehr zu einer Akzeptanz einer Kirchenkritik im Religionsunterricht (über 30 %) als zu einer Ablehnung derselben (knapp 20 %).

Abbildung 7: Einschätzung der Positionalität der Lehrperson (geordnet nach Akzeptanz)



EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Die Schulleitungen akzeptieren unabhängig von weiteren Merkmalen, dass die Lehrkraft sagt „dass sie an Gott glaube“ oder von „eigenen Erfahrungen mit Gott erzählt“. Schulform und Region spielen keine Rolle. Auch die allgemein befürwortete Aussage, dass die Lehrkräfte das Gemeinsame zwischen Evangelischen und Katholischen herausstellen sollen, ist gleichverteilt.⁵⁵ Gleiches gilt für die Ablehnung, dass Lehrkräfte eventuell die Schülerinnen und Schüler von ihrem Glauben überzeugen wollen.⁵⁶

Signifikante Unterschiede ergibt die Schulform, wenn es darum geht, dass die Lehrkraft neutral über Religion informiert und mit der Lerngruppe *das Beten, Meditieren und Segnen ausprobiert*. In beiden Fällen stehen die *Schulleitungen aus Grundschulen diesem Verhalten noch positiver gegenüber* als diese

⁵⁵ Jeweils Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p > 0,05$.

⁵⁶ Jeweils Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p > 0,05$.

an weiterführenden Schulen.⁵⁷ Dafür finden Lehrpersonen, die kritisch gegenüber den Kirchen sind, bei den Schulleitungen weiterführender Schulen eine größere Akzeptanz als bei denen von Grundschulen.⁵⁸

Ein regionaler Unterschied zeigt sich nur bei der Aussage, dass Lehrer*innen Unterschiede zwischen Evangelischen und Katholischen deutlich machen. Dieses Verhalten stufen die Schulleitungen aus dem Bistum Essen etwas kritischer ein als die in den anderen Bistümern.⁵⁹

4.3. DAS SCHULISCHE UMFELD DES KOKORU

Ein letzter Aspekt der Befragung der Schulleitungen widmete sich dem schulischen Umfeld, innerhalb dessen diese Organisationsform religiösen Lehrens und Lernens erteilt wird. Konkret wurde sowohl nach der Versorgung mit Deputaten in Religionslehre gefragt (4.3.1.) wie auch nach religiösen Angeboten neben dem Religionsunterricht (4.3.2.)

4.3.1. VERSORGUNG MIT DEPUTATSANTEILEN RELIGIONSLEHRE

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEGEBENEN KATEGORIEN

Es liegt auf der Hand, dass die Versorgung der Schulen mit Religionslehrpersonen eine wesentliche Voraussetzung für die Durchführung des kokoRU ist. Deshalb hat sich eine Frage der Evaluation dieser Organisationsform durch die Schulleitung auf die Einschätzung der Deputatsanteile Religionslehre bezogen. Dabei wurde nicht nur nach evangelischen und katholischen Anteilen gefragt, sondern auch nach islamischen, weil dieser Unterricht zum Gesamtbild religiösen Lehrens und Lernens vor Ort beiträgt.

Die Schulleitungen hatten die Möglichkeit, für alle drei Unterrichtsfächer die Versorgungssituation zu bewerten, wobei der in der Schule übliche Notenschlüssel zum Einsatz kam (vgl. Abb. 8; nächste Seite). Insgesamt werten *über die Hälfte der Schulleitungen die Versorgung ihrer Schulen mit Deputatsanteilen in den Fächern katholische und evangelische Religionslehre als „sehr gut“ oder „gut“*. Ein Drittel der Befragten empfindet die Situation als „befriedigend“ oder „ausreichend“. 7 % der Schulleitungen erachtet die Versorgung in diesen Fächern als „mangelhaft“ und weitere 8 % als „ungenügend“.

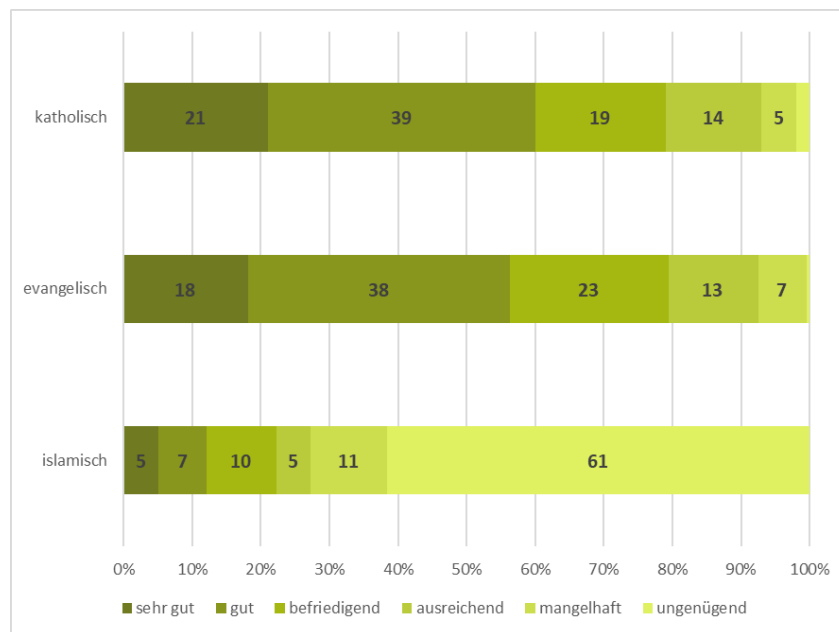
Als geradezu dramatisch erweist sich die Einschätzung der Verantwortlichen bzgl. der Versorgung mit Lehrpersonen im Fach islamische Religionslehre: Über 60 % der Befragten bewerten die einschlägigen Deputatsanteile als „ungenügend“, weitere 11 % als „mangelhaft“. Nur 12 % der Schulleitungen teilen mit, dass die Versorgung „gut“ oder „sehr gut“ sei.

⁵⁷ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,16$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁵⁸ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,22$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁵⁹ Pearson-Korrelation auf Zusammenhang, $r = 0,15$, $p < 0,05$; Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,01$.

Abbildung 8: Bewertung der Deputatsanteile Religionslehre nach Fach



EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Schulleitungen aus den Regierungsbezirken Düsseldorf und Münster fühlen sich in der Frage Deputatsanteile in der evangelischen Religionslehre etwas besser aufgestellt, Schulleitungen aus dem Kirchenkreis der Evangelischen Kirche von Westfalen im Verhältnis etwas schlechter.⁶⁰ Deputatsanteile in islamischer Religionslehre sind über alle Merkmale gleich verteilt.⁶¹

4.3.2. RELIGIÖSE ANGEBOTE NEBEN DEM RELIGIONSUNTERRICHT

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE VORGEgebenEN KATEGORIEN

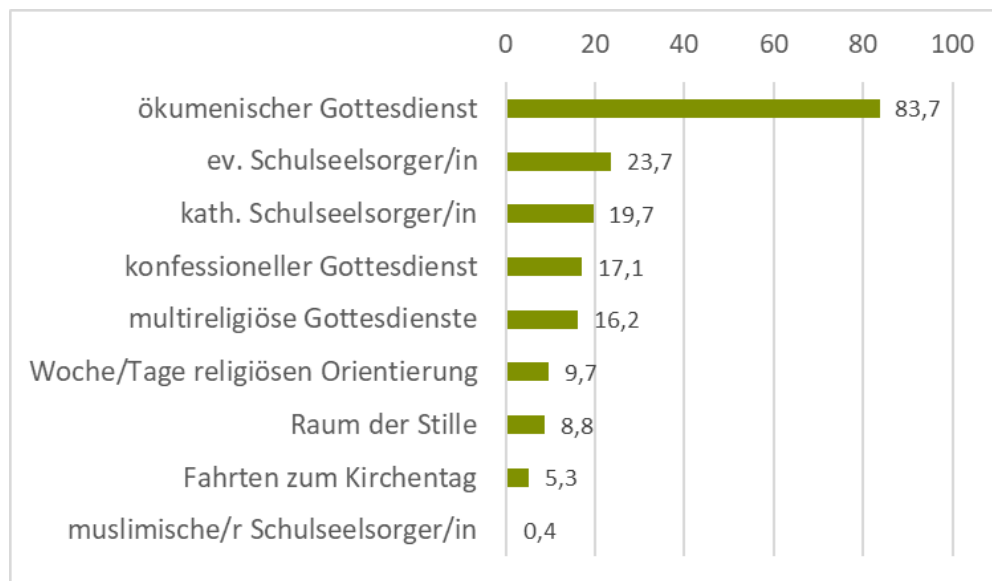
Die Schulleitungen wurden auch nach religiösen Angeboten an ihrer Schule außerhalb des regulären Religionsunterrichts gefragt (vgl. Abb. 9, nächste Seite). Die meisten Schulen (84 %) feiern zumindest zu bestimmten Anlässen, wie beispielweise zum Schuljahresanfang, einen ökumenischen Gottesdienst. Konfessionsspezifische oder multireligiöse Gottesdienste werden hingegen nur von einer Minderheit (17 % bzw. 16 %) der Schulen angeboten. 24 % der Schulen verfügen über einen evangelischen, 20 % über einen katholischen Schulseelsorger oder über eine Schulseelsorgerin. Nur eine Schule (0,4 %) hat eine muslimische Schulseelsorgerin bzw. einen Schulseelsorger.

Nur ein kleiner Bruchteil der Schulen bietet darüber hinaus Wochen bzw. Tage religiöser Orientierung an (10 %), haben einen „Raum der Stille“ in der Schule (9 %) oder unternehmen Fahrten zu Kirchentagen (5 %).

⁶⁰ Jeweils Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p < 0,05$.

⁶¹ Jeweils Wilcoxon-Rangsummen-Test auf Unterschiede, $p > 0,05$.

Abbildung 9: Angebote außerhalb des Religionsunterrichtes



EINFLUSS VON SCHULFORM UND REGIONALEN BEZÜGEN

Einige dieser religiösen Angebote sind *gleich über die Schulen verteilt*, unabhängig davon, welche Schulform sie darstellen oder in welcher Region sich die Schule befindet. Dazu gehört das Angebot *multireligiöser Gottesdienste, das Angebot eines Raumes der Stille und das schulpastorale Angebot*.⁶²

Die Schulform bedingt auch das religiöse Angebot jenseits des Religionsunterrichts. So sind alle zwölf Schulen, die Fahrten zum Kirchentag anbieten, weiterführende Schulen.⁶³ Ferner bieten weiterführende Schulen wesentlich häufiger Wochen bzw. Tage der religiösen Orientierung an (17 %) als Grundschulen (4 %).⁶⁴ Dafür finden in Grundschulen deutlich mehr ökumenische Gottesdienste statt (94 %) als in weiterführenden Schulen (71 %).⁶⁵ Schließlich trifft man in Gemeinschaftsschulen seltener auf konfessionelle Gottesdienste als in den anderen Schularten.⁶⁶

Regionale Unterschiede sind seltener zu finden und wesentlich schwächer ausgeprägt. Im Regierungsbezirk Arnsberg, in dem jedoch nur wenige Schulen am kokoRU teilnehmen, finden etwas weniger ökumenische Gottesdienste statt⁶⁷, dafür werden Wochen bzw. Tage der religiösen Orientierung etwas häufiger angeboten.⁶⁸ Schließlich findet man konfessionelle Gottesdienste etwas häufiger in Schulen auf dem Bistumsgebiet von Münster als in Schulen, die den anderen Bistümern zugeordnet werden.⁶⁹

⁶² Jeweils Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p > 0,05$.

⁶³ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

⁶⁴ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

⁶⁵ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,01$.

⁶⁶ Exakter Fisher-Test auf Unabhängigkeit, $p < 0,05$.

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

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

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

VERTEILUNG DER ANTWORTEN AUF DIE OFFENEN FRAGEN

Neben diesen vorgegebenen Kategorien hatten die Schulleitungen noch Gelegenheit, weitere religiöse Angebote der Schule mitzuteilen. Mit einer Summe von insgesamt 16 Antworten ist die „Exkursion“ das am häufigsten genannte Angebot: Im Rahmen des Religionsunterrichts werden beispielsweise Bibeldörfer, Kirchen, Moscheen, Klöster o.ä. besucht. Auch verschiedene Projekte sind im Rahmen religiöser Angebote in der Schule offenbar beliebt. 12 Schulleitungen haben diese Form des religiösen Angebots angegeben. Die Andacht als religiöses Angebot wird von 11 Schulleitungen angeführt. Darunter erscheinen Advents- sowie Martins- und Marienandachten und Fröschichten. Einige Schulen der Befragten werden in unregelmäßigen Abständen von Pfarrer*innen unterschiedlicher Konfession besucht, die Gespräche mit Schüler*innen oder ganzen Klassen führen. Einige Schulen pflegen die Tradition, kirchliche Feste im schulischen Rahmen zu feiern. Darunter sind besonders St. Martin und das Erntedankfest beliebt. Ebenso werden Advents- und Weihnachtsfeiern sowie jüdische und muslimische Feste in Kooperation mit Synagoge und Moschee veranstaltet. Viele Schulen bieten auch individuelle bzw. persönliche religiöse bzw. spirituelle Hilfe an: zum Beispiel Seelsorge oder persönliche Gespräche und Kontaktstunden. Es wird aber auch die Konfirmations- und Kommunionvorbereitung und -durchführung genannt, wobei es sich hier wohl um Räume handelt, die man zur Verfügung stellt.

5. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Abschließend gilt es, zusammenfassend verschiedene Ergebnisse in Bezug auf die Einschätzung des kokoRU durch die Schulleitung festzuhalten und zu diskutieren. Dazu gehen wir zuerst auf die Qualität der Daten ein (5.1.), dann auf die Evaluation des kokoRU (5.2.) und die Einstellungen der Schulleitungen gegenüber dem Religionsunterricht im Allgemeinen (5.3.), um schließlich das schulische Umfeld des kokoRU zu beschreiben (5.4.). Den Diskussionsteil beschließt ein Fazit und Ausblick (5.5.).

5.1. ZUR REPRÄSENTATIVITÄT DER BEFUNDE

Der Fragebogen richtete sich an alle Schulen in der Grundgesamtheit und der *Rücklauf mit 74 % ist sehr gut*. Entscheidend für die Repräsentativität der Befragung ist jedoch, inwieweit die Stichprobe mit der Grundgesamtheit übereinstimmt. Einige Indikatoren weisen hier *eine sehr gute Passung* aus. So sind die Anteile der Schularten nahezu identisch zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe. Das gilt umso mehr, als im weiteren Verlauf der Analysen vor allem zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen unterschieden wurde. Auch die Verteilung der Schulen der Stichprobe nach Regierungsbezirken entspricht ziemlich genau derjenigen in der Grundgesamtheit. Weitere Abgleichungen zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit waren nicht möglich. In der Summe kann festgehalten werden, dass die vorliegende Stichprobe *nicht repräsentativ im statistischen Sinn* ist, jedoch eine sehr hohe Passung zur Grundgesamtheit in den überprüfbaren Indikatoren aufweist. Die *Befunde* sind somit durchaus *aussagekräftig*.

Bei der Interpretation der Befunde sollten jedoch zwei Aspekte beachtet werden. Zum einen sind manche Teilgruppen der Stichprobe sehr dünn besetzt. So befinden sich nur neun Schulen im Regierungsbezirk Köln, acht Schulen sind der Lippischen Landeskirche zugeordnet und 15 Schulen dem Bistum Aachen. Bei der Wahl der statistischen Verfahren wurden diese kleinen Zellenbesetzungen berücksichtigt, so dass die Berechnungen für sich genommen technisch sauber ausgeführt sind. Dennoch sollte beachtet werden, dass bei kleinen Zellenbesetzungen die einzelne Antwort sehr viel stärker ins Gewicht fällt als bei größeren Zellenbesetzungen. Deshalb sind Ausprägungen von Antworten auf diese Teilgruppen (z.B. Prozentanteile) mit Vorsicht zu interpretieren.

Zum anderen ist die Stichprobe dahingehend verzerrt, dass sie nur Schulen beinhaltet, die den kokoRU beantragt haben. Für die Interpretation der Befunde zum kokoRU selbst hat das keine Konsequenzen, ist dieser Antrag doch gerade die Voraussetzung, dass diese Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts evaluiert werden kann. Anders liegt der Fall bei den allgemeinen Einstellungen der Schulleitungen dem Religionsunterricht gegenüber und dem religiösen Angebot jenseits des Religionsunterrichts. Hier könnte die Tatsache, dass der kokoRU beantragt wurde, durchaus Einfluss auf die Einschätzung der verschiedenen Fragen haben (z.B. nach der gewünschten Organisationsform des Religionsunterrichts). Dieses gilt es bei der Interpretation der Befunde zu beachten.

5.2. ZUR EVALUATION DES KOKORU DURCH DIE SCHULLEITUNGEN

Bei den Schulleitungen lag der Schwerpunkt der Evaluierung auf der Einführung und auf der Organisation des kokoRU. Zu beiden Aspekten wurden jeweils zwei Fragenkomplexe gestellt. Hinsichtlich der Einführung ging es zum einen um die Gründe derselben (5.2.1.), zum anderen um die Erfahrungen mit dem Einführungsprozess (5.2.2.). Hinsichtlich der Organisation des kokoRU wurde sowohl nach dem Lehrkraftwechsel gefragt (5.2.3.), als auch nach der Zusammensetzung der Lerngruppen (5.2.4.).

5.2.1. GRÜNDE FÜR DIE EINFÜHRUNG VON KOKORU

Für die Einführung des kokoRU geben die Schulleitungen vor allem pädagogische („gemeinsames Lernen“; „Erhalt der Klassengemeinschaft“) und kollegiale Gründe an („ökumenische Einstellung“; „Wunsch der Fachschaft“). Sie waren für bis zu 90 % der Schulen ausschlaggebend. Schulorganisatorische Gründe („nicht genügend SuS für konfessionellen RU“; „kokoRU erleichtert die Organisation des Unterrichts“) haben dagegen eine etwas geringere Bedeutung, werden aber immer noch von etwa der Hälfte der Schulleitungen als wichtig erachtet. Praktisch ohne Bedeutung für die Einführung des kokoRU sind der Wunsch der Eltern und Infoveranstaltungen. Ähnliches gilt für die Möglichkeit, mit dem kokoRU den Religionsunterricht gemäß den gesetzlichen Vorgaben erteilen zu können, was für gut zwei Drittel der Schulleitungen zumindest eher keine Rolle spielt. Dieses Ergebnis erscheint uns als eine gute Basis für die Zusammenarbeit der Schulleitungen mit den Fachschaften Religion, denn sie verweisen auf die Beachtung der Prioritäten der Fachschaft(en) durch die Schulleitungen und damit eine gewisse Wertschätzung zwischen Schulleitung und Fachschaft.

Die Ergebnisse zu den hier befragten Schulleitungen finden sich ähnlich in einer Befragung von Schulleitungen in Baden-Württemberg.⁷⁰ Zum gleichen Ergebnis kommt eine Befragung sieben Jahre später, die ebenfalls in Baden-Württemberg unter Schulleitungen erhoben wurde.⁷¹ Auch hier ist der Erhalt der Klassengemeinschaft das vordringlichste Motiv für die Einführung des kokoRU. Befragungen von Lehrkräften zeigen dagegen andere Schwerpunkte. So waren unter kokoRU-Lehrpersonen in Niedersachsen die Items „sich daran beteiligen, dass die Kirchen sich aufeinander zubewegen“ (M = 4,79)⁷² und „einen Beitrag zur Ökumene leisten“ (M = 4,57) an oberster Stelle bei der Zustimmung zu Motiven für die Beteiligung am kokoRU.⁷³ Eine Befragung evangelischer Lehrkräfte in NRW ergab dagegen ein wiederum anderes Bild.⁷⁴ Hier steht der Elternwunsch (43 %) an erster Stelle dafür, dass der Religionsunterricht nicht konfessionell erteilt wird, wogegen theologische Gründe wie „ökumenische

⁷⁰ Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (2002): *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg: Herder/Gütersloher: Gütersloher, 201.

⁷¹ Schnitzler, Manfred (2009): *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht im Spiegel der Äußerungen der Schulleitungen*, in: Kuld, Lothar/Schweitzer, Friedrich/Tzscheetzsch, Werner/Weinhardt, Joachim (Hg.): *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart: Kohlhammer, 184–195, hier: 188-193.

⁷² Der Mittelwert gilt auf einer Skala von 1 bis 5, drückt also eine sehr hohe durchschnittliche Zustimmung zum Item aus.

⁷³ Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold (2016): *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 61.

⁷⁴ Rothgangel, Martin/Lück, Christian/Klutz, Philipp (2017): *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 69.

Einstellung der LehrerInnen“ an unterster Stelle stehen (13 %). Deutlich wird in der Fragestellung allerdings nicht wirklich, ob es nur um die Teilnahme einzelner Schüler*innen geht, die natürlich die Organisationsform auch indirekt verändert, oder um die Änderung der Organisationsform an sich. Außerdem ist zu beachten, dass beide Befunde von Religionslehrpersonen stammen, nicht von Schulleitungen. Sie verweisen jedoch darauf, dass die Diskussion um den Religionsunterricht in einem sehr fluiden Feld geführt wird. Umso bemerkenswerter erscheint es uns, dass die befragten Schulleitungen mit pädagogischen und kollegialen Gründen gerade die beiden Facetten des Antwortspektrums für am wichtigsten für die Einführung des kokoRU erachten, die ein seriöses pädagogisches Umfeld für diese Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts ermöglichen. Es ist – zumindest auf Datenebene – eben nicht so, dass im kokoRU von den Schulleitungen „nur“ das am einfachsten zu organisierende Modell aus pragmatischen Gründen gewählt wird, was in der Diskussion um den kokoRU immer wieder zu hören war.

5.2.2. ZUFRIEDENHEIT MIT DER EINFÜHRUNG DES KOKORU

Die Schulleiter sind mehrheitlich zufrieden mit der Begleitung der Kirchen, etwas weniger mit der Unterstützung durch staatliche Stellen bei der Einführung von kokoRU. So erhielten die Weiterbildungsangebote und die bereitgestellten Informationen zum Verfahren und der Gestaltung mit über 60 % gute bis sehr gute Bewertungen. Stärkere Kritik an diesen Facetten des Einführungsprozesses wird stets nur von weniger als 5 % der Schulleitungen geäußert. Geht man ins Detail, richtet sich die geäußerte Kritik vor allem auf den *Umfang und die Dauer des bürokratischen Verfahrens*. Zudem werden mehr *spezifische, standortnahe Fortbildungen* und die Entwicklung von *gemeinsamen Kerncurricula* und *Schulbüchern/Materialien* gewünscht. Es könnte eine sinnvolle Aufgabe der Steuerungsgruppe zum kokoRU sein zu überlegen, inwiefern der bürokratische Prozess der Einführung von kokoRU abgespeckt bzw. beschleunigt werden kann, wobei uns durchaus bewusst ist, dass es ein Mindestmaß an verfahrenstechnischen Standards und Auskünften braucht, um den kokoRU seriös im Schulalltag zu verankern. Hinsichtlich der Fortbildungen scheinen vor allem die pädagogischen Einrichtungen der Kirchen gefragt zu sein. Wir vermuten, dass die im Gefolge der Corona-Maßnahmen gestiegene Kompetenz mit digitalen Formen von (Weiter-)Bildung gute Alternativen zu standortnahen Veranstaltungen eröffnen. Dem Wunsch nach Kerncurricula und Schulbüchern kann sicher durch die Veröffentlichung konkreter Unterrichtsreihen bzw. -materialien bzw. durch Erweiterungen bzw. Überarbeitungen der Kerncurricula nachgekommen werden. Hier sind wir optimistisch, dass sich mit der Etablierung dieser Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts auch einschlägiges Material und curriculare Vorgaben entwickeln werden.⁷⁵

Grundsätzlich überwiegt aber seitens der Schulleitungen eine positive Beurteilung des Einführungsprozesses. Das belegen auch die Rückmeldungen im Freifeld, in denen einige Schulleitungen das Konzept des konfessionell-kooperativen Unterrichts begrüßen und vorschlagen, den herkömmlichen Re-

⁷⁵ Detaillierter kann vielleicht die Auswertung der qualitativen Daten aus den Gruppengesprächen mit den Lehrkräften Auskunft geben über konkretere organisatorische Schwierigkeiten z.B. bei den Fortbildungen oder der Antragstellung in Zusammenhang mit der Einführung des kokoRU. Diese Auswertung steht noch aus.

ligionsunterricht durch diese Organisationsform zu ersetzen. Ausgehend von den genannten Kritikpunkten, kann die Steuerungsgruppe deshalb mit guten Gründen in dieser Perspektive weiterarbeiten.

5.2.3. DURCHFÜHRUNG DES LEHRKRAFTWECHSELS IM KOKORU

Der Wechsel der Lehrkraft wird in den Vorgaben zum kokoRU als zwingend notwendig erachtet. Beide Modelle (Wechsel im Schuljahr bzw. nach einem Schuljahr der Doppeljahrgangsstufe) sind in der Stichprobe etwa gleich verteilt. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Schulorganisation in einer so großen Anzahl an Schulen einen solchen Wechsel möglich machen konnte, obwohl die organisatorischen Schwierigkeiten hier von Anfang an als Problemanzeige formuliert worden waren.

15 Schulen (7 %) geben an, dass es bei ihnen keinen Lehrkraftwechsel gibt. Das widerspricht nicht nur den Vorgaben, sondern auch den didaktischen Prinzipien in dieser Organisationsform, denn dadurch wird ein möglicher Perspektivenwechsel der Schüler*innen durch den Wechsel der Lehrkraft nicht angebahnt. Warum an diesen Schulen ein Lehrerwechsel nicht durchgeführt wird bzw. nicht möglich ist, lässt sich anhand der Daten nicht abschätzen.

Dennoch stellt sich die Situation in NRW deutlich anders dar als etwa in Niedersachsen. In Niedersachsen wird kokoRU vor allem im Klassenverband ohne koordinierten Lehrerwechsel erteilt.⁷⁶ Ein Unterricht im Klassenverband, bei dem die ev. und die kath. Lehrkraft sich abwechseln, findet dagegen so gut wie überhaupt nicht statt. Zwar gelten in Niedersachsen andere formale Vorgaben an den kokoRU. Es bleibt aber festzuhalten, dass 93 % der antwortenden Schulleitungen den Vorgaben in NRW genügen.

Die regionalen Unterschiede zwischen Arnsberg und der Evangelischen Kirche von Westfalen auf der einen Seite und Düsseldorf und der Evangelischen Kirche im Rheinland auf der anderen Seite sind hinsichtlich der Form des Lehrkraftwechsels markant. Warum dieser Wechsel im Rheinland überdurchschnittlich häufig im Schuljahr erfolgt, lässt sich aufgrund der Daten nicht näher ergründen. Bemerkenswert erscheint uns auch, dass die Schulform keinen Unterschied in der Art und Weise, wie der Wechsel der Lehrkraft vollzogen wird, bewirkt. Offensichtlich unterscheiden sich hier die organisatorischen Herausforderungen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen nicht, obwohl weiterführende Schulen in der Regel größer und damit auch komplexer zu organisieren sind.

Perspektivisch betrachtet könnte es eine Überlegung wert sein, inwiefern der verpflichtende Lehrkraftwechsel Schulen veranlasst hat, keinen kokoRU zu beantragen. So sind die teilnehmenden Schulen zum größten Teil mit den Deputatsanteilen in Evangelischer und Katholischer Religion zufrieden. Evtl. wären auch Schulen mit einer weniger guten Ausstattung mit den entsprechenden Deputaten an dieser Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts interessiert, können die vorliegenden Vorgaben aber nicht erfüllen. Erste Einblicke in die qualitativen Daten der Regionalkonferenzen verweisen zumindest darauf, dass es z.T. sehr schwer ist, in einer der beiden beteiligten Konfessionen ein hinreichendes Deputat für einen Lehrkraftwechsel zu organisieren. Auch eine Befragung von Schulleitungen in Baden-Württemberg deutet an, dass es u.U. schwierig ist, den Wechsel der

⁷⁶ Gennerich/Mokrosch [Fn 84], 63.

Lehrpersonen vorschriftsgemäß zu vollziehen, weil es in einer der beiden beteiligten Konfessionen zu Problemen mit dem notwendigen Lehrdeputat kommt.⁷⁷

5.2.4. ZUSAMMENSETZUNG DER LERNGRUPPEN

Wenn es um die Zusammensetzung der Lerngruppen geht, ist der Zusammenhang mit der Schulform ebenso deutlich wie selbsterklärend: Da Grundschulen in der Regel viel weniger Schüler*innen betreuen als weiterführende Schulen, liegt hier die Anzahl der kokoRU-Lerngruppen weitaus niedriger. Wirklich bedeutsam scheint uns dagegen die Beobachtung zu sein, dass *sich 60 % aller Lerngruppen aus einer Klasse rekrutieren*. Gerade dem konfessionellen Religionsunterricht wird häufig vorgeworfen, dass er etablierte Lerngruppen auseinanderreißt und zu großer Unruhe in der Organisation des Schulalltags führt. Angesichts dieses Szenarios ist der *hohe Anteil von Lerngruppen, die auf der Grundlage vorfindlicher Klassenstrukturen organisiert werden können*, nicht positiv genug einzuschätzen. Der kokoRU in NRW scheint den pädagogischen Anfragen an den konfessionellen Religionsunterricht so zumindest zum Teil den Wind aus den Segeln zu nehmen. Er stellt eine Organisationsform konfessionellen Lernen zur Verfügung, die stark dem pädagogisch motiviertem Wunsch entspricht, Lerngruppen innerhalb etablierter Klassenstrukturen zu bilden.

Schließlich kann noch festgehalten werden, dass die Schulen, die den kokoRU einführen, dies nach Möglichkeit flächendeckend tun. In den befragten Grundschulen wird praktisch der gesamte Religionsunterricht konfessionell-kooperativ erteilt, in den weiterführenden Schulen trifft das auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 zu. Vermutlich wird der kokoRU an den weiterführenden Schulen von unten nach oben aufgebaut, was den Rückgang der Prozentanteile in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 erklären könnte. Aber selbst in den ältesten Jahrgängen werden fast zwei Drittel des Religionsunterrichts als kokoRU angeboten. Für *die Schulen, die sich für den kokoRU bewerben, scheint er ein Erfolgsmodell zu sein*.

5.3. ZUR ALLGEMEINEN EINSTELLUNG GEGENÜBER DEM RELIGIONSUNTERRICHT

Die allgemeinen Einstellungen der Schulleitung zum Religionsunterricht sind wichtig, weil sie den Rahmen abstecken, innerhalb dessen kokoRU erteilt wird. Konkret haben wir nach der generellen Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule gefragt (5.3.1.), nach der Einschätzung möglicher Bildungsziele (5.3.2.) und Organisationsformen dieses Unterrichts (5.3.3.) sowie nach dem Urteil zu dem Sachverhalt, dass sich eine Lehrperson im konfessionellen Religionsunterricht persönlich in ihrem Glauben positioniert (5.3.4.).

5.3.1. ZUR BEDEUTUNG DES FACHES RELIGION IM FÄCHERKANON

Erfreulich ist das Ergebnis, dass in der *Einschätzung der Schulleitungen in über der Hälfte der Schulen (56 %) der Religionsunterricht im Kontext der weiteren Fächer eine „eher große“ oder „sehr große“ Bedeutung hat*. Selbst wenn man bei diesen Aussagen ein gewisses Maß an politischer Opportunität un-

⁷⁷ Schnitzler [Fn. 82], 186.

terstellt, ist dieser Anteil in einer weitgehend säkularen Gesellschaft in NRW bemerkenswert. Das Ergebnis entspricht in etwa dem einer schon vorliegenden Bewertung durch Religionslehrkräften in NRW.⁷⁸ Bei den befragten Lehrkräften aus NRW schätzten vor ungefähr 5 Jahren ca. 55 % die Bedeutung des Faches Religion für die Schule mit „sehr hoch/hoch/eher hoch“ ein, ca. 42 % mit „eher niedrig/niedrig“ und mit ca. 3 % mit „keine“.

Inwieweit in unserer Studie die Tatsache, dass nur Schulen befragt wurden, die den kokoRU einführen, diesen Wert beeinflusst, lässt sich hier nicht abschätzen. Es könnte aber durchaus sein, dass sich insbesondere Schulen um den kokoRU bewerben, bei denen der Religionsunterricht ein gewisses Standing hat. Zumindest deutet die Dominanz von pädagogischen und kollegialen Motiven für die Einführung in diese Richtung.

Dass die Bedeutung des Religionsunterrichts bei Grundschulen größer ist als in weiterführenden Schulen und hier in Gymnasien höher als in den anderen Schultypen, war zu erwarten. Ob diese Perspektive sich mit der der Eltern, der Lehrkräfte und der Schüler*innen deckt, gilt es zu prüfen. Die Wertschätzung der Schulleitungen gegenüber dem Religionsunterricht als einem Fach, das in der Schulorganisation einerseits und in der Schulaufsicht andererseits einen eigenen Weg geht und durchaus manche Probleme schafft, war so nicht unbedingt zu erwarten. Ausgeblendet werden darf allerdings auch nicht, dass knapp die Hälfte der Schulleitungen dem Religionsunterricht eine eher niedrige Bedeutung zuschreibt. Hier sollte die Bedeutung des Faches z.B. auch in Coronazeiten immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden.

5.3.2. PRÄFERENZEN HINSICHTLICH DER ZIELPERSPEKTIVE DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Hinsichtlich der Präferenzen der Schulleiter*innen in Bezug auf die Bildungsziele des Religionsunterrichts gibt es *keine einzige abgefragte Zielperspektive, die nicht von der Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter unterstützt wird*. Dieses Ergebnis erstaunt und erfreut gleichermaßen, denn gerade bei den explizit religiösen bzw. konfessionellen, über allgemein pädagogische Zielsetzungen hinausgehenden Items war keine so breite Zustimmung zu erwarten, sind doch viele der befragten Schulen in NRW durchaus auch in einem säkularen Umfeld verortet.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass dezidiert konfessionelle Bildungsziele für den Religionsunterricht eindeutig weniger Zustimmung erfahren als allgemein-pädagogische. Auch wenn dieser Befund sicher nicht überrascht, deutet er doch darauf hin, dass *konfessionelle Perspektiven im Religionsunterricht heute besonders begründungspflichtig* sind. Das gilt auch für Schulleitungen, die sich für einen kokoRU entschieden haben, also u.a. darüber informiert worden sein sollten, dass es sich bei dieser Organisationsform nach wie vor um konfessionellen Religionsunterricht handelt. Das wird nochmals deutlicher, wenn man die restlichen Zustimmungswerte betrachtet; denn es sind nicht nur pädagogische Ziele, die eine hohe bis sehr hohe Unterstützung durch die Schulleitungen erfahren, sondern auch die Ziele, die eine objektive Information über die Religionen und den interreligiösen Dialog befördern. Es ist also die konfessionelle Perspektive auf Religion, die unter vielen der Befragten nicht mehr selbstverständlich zu sein scheint.

⁷⁸ Rothgangel et al. [FN 85], 95.

Interessant ist dabei, dass die Schulleiter*innen sich in dieser Perspektive ihren Religionslehrer*innen sehr stark ähneln. Auch Letztere bevorzugen eine breite Palette möglicher Ziele.⁷⁹ Im Detail priorisieren die Schulleiter*innen allerdings säkulare Ziele noch stärker als religiöse oder konfessionelle: Religionsunterricht, der zur individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beiträgt, wird von den Teilnehmenden deshalb stärker unterstützt als ein Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Kirche vertraut macht. Auch in diesem Detail ähneln die Rektor*innen ihren Religionslehrerinnen und Religionslehrern.

Wenig überraschend stehen konfessionelle Zielsetzungen in den Grundschulen etwas höher im Kurs als in den weiterführenden Schulen. Das konnte aufgrund der z.T. engen Verzahnung des dortigen Religionsunterrichts mit der Gemeindegemeinschaft (z.B. Kommunionvorbereitung) und auch wegen der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen religiösen Lernens in dieser Schulform (Kinder erweisen sich als weniger kritisch gegenüber religiösen Erzählungen und Kirche als Jugendliche) erwartet werden. Im Umkehrschluss liegt es deshalb auch nahe, dass in weiterführenden Schulen eine kritische Auseinandersetzung mit den Kirchen oder eine interreligiöse Dialogfähigkeit stärker befürwortet werden. Alle diese Unterschiede lassen sich durch die jeweiligen Bildungsprofile der Schulformen erklären.

Die regionalen Unterschiede sind allesamt so klein und kleinteilig, dass sie trotz statistischer Signifikanz keinerlei belastbare Schlussfolgerungen erlauben. Hier erweist sich die Stichprobe grosso modo als ziemlich geschlossen.

5.3.3. PRÄFERENZEN HINSICHTLICH DER ORGANISATIONSFORM

Der Befund zu den Präferenzen hinsichtlich der Organisationsform des Religionsunterrichts konnte auf den ersten Blick erwartet werden: Wer sich für den kokoRU bewirbt, wird dieser Form des konfessionellen Religionsunterrichts wohl auch etwas abgewinnen können. Auf den zweiten Blick zeigt sich aber, dass *die Zustimmung zu einem Religionsunterricht im Klassenverband noch etwa stärker ausfällt*. Nüchtern betrachtet dürfte sich in diesem Befund die weit verbreitete Unbeholfenheit mit (etwas schärfer formuliert: das weit verbreitete Unverständnis für) konfessionsspezifische(n) Perspektiven niederschlagen. Wie bereits oben gesehen, scheint das Verständnis für den konfessionellen Blick auf Religion in großen Teilen der deutschen Öffentlichkeit eher rudimentär ausgeprägt zu sein. Vor einem solchen Hintergrund stellt sich aber schnell die Frage, warum man im schulischen Religionsunterricht auf solche Perspektiven eingehen soll. Ein Religionsunterricht im Klassenverband trägt solchen Perspektiven zumindest rein äußerlich keine Rechnung, denn an ihm nehmen alle Schüler*innen der Klasse teil. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht kommt aus Sicht der Schulleitungen dieser Perspektive zumindest dahingehend entgegen, als er die Schüler*innen nicht mehr nach katholisch und evangelisch trennt.

Unsere These vom verbreiteten *Unverständnis gegenüber konfessionellen Perspektiven* wird durch die weiteren Antwortmuster bestätigt. So wird ein konfessioneller Religionsunterricht in der Stichprobe ebenso mehrheitlich abgelehnt, wie auch eine ersatzlose Streichung des Religionsunterrichts bzw.

⁷⁹ Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner (2005): Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Ostfildern: Schwabenverlag, 226; Gennerich/Mokrosch [Fn. 84], 66; Rothgangel et al. [Fn. 85], 41.

dessen Ersatz durch Ethik. Den befragten Schulleitungen scheint eine religiöse Bildung somit durchaus wichtig zu sein. Nur scheinen sie ein Format zu bevorzugen, in dem sich die Schüler*innen unterschiedlicher Konfessionen (und evtl. auch Religionen) begegnen – wie im Alltag eben auch –, die Lehrpersonen aber ein wie auch immer geartetes religiös-positionelles Profil haben, sonst wäre ihre Wahl wohl stärker auf den Ethikunterricht gefallen.

Natürlich darf bei der Interpretation dieses Ergebnisses nicht vergessen werden, dass wir Schulen befragt haben, die sich für den kokoRU beworben haben. Vielleicht wäre die Zustimmung zum herkömmlichen Religionsunterricht größer, wenn man alle Schulleitungen befragt hätte. Allerdings schließt eine Bewerbung für den kokoRU eine Zustimmung zum herkömmlichen Religionsunterricht nicht automatisch aus, insbesondere wenn man bedenkt, dass bei der Einführung des kokoRU stets betont wurde, dass es sich hierbei um eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts handelt. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich die befragten Schulleitungen ähnlich äußern wie die in Baden-Württemberg. Auch dort hätten die Schulleitungen keine Probleme damit, wenn der Religionsunterricht in Zukunft im Klassenverband erteilt würde.⁸⁰ Auch die 2000 Religionslehrkräfte der sog. „Feige-Studie“ sprechen sich deutlich für einen „Religionsunterricht für alle SchülerInnen im Klassenverband“ aus, gefolgt von einem „Team-Teaching bei ev. und kath. SchülerInnen“, was ja sehr nah am kokoRU steht. Am Ende der Prioritätenliste steht auch hier schon (die Studie ist 20 Jahre alt!) der konfessionelle Religionsunterricht bzw. ein fächerübergreifendes Modell, das quasi den Religionsunterricht ersetzt.⁸¹

Die Unterschiede hinsichtlich der Hintergrundvariablen sind entweder für den kokoRU in NRW nicht einschlägig – z.B. die zum kokoRU mit Team-Teaching – oder so gering, dass sie keine weiterführenden Schlussfolgerungen erlauben – z.B. die regionalen Unterschiede. Insgesamt zeigen die Befunde zur präferierten Organisationsform des Religionsunterrichts, dass *die befragten Schulleitungen mit dem kokoRU insgesamt sehr zufrieden sind*. Dass dem kokoRU fast ebenso stark zugestimmt wird wie dem Religionsunterricht im Klassenverband, könnte darauf verweisen, dass es dem kokoRU gelingt, den Forderungen nach einer Aufhebung der konfessionellen Trennung der Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht die Spitze zu nehmen, ohne konfessionsspezifische Ansprüche an religiöses Lehren und Lernen im Religionsunterricht aufzugeben.

5.3.4. BEURTEILUNG DER POSITIONALITÄT VON LEHRPERSONEN

Grundsätzlich scheinen *die befragten Schulleitungen einverstanden zu sein, bzw. zumindest kein Problem damit zu haben, wenn sich Religionslehrpersonen im Unterricht positionieren, solange sie die Schüler*innen nicht vom eigenen Glauben überzeugen, d.h. missionieren wollen*. Gleichzeitig wird auch eine

⁸⁰ Schweitzer/Biesinger [Fn. 81], 201.

⁸¹ Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht (2000): ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster/W.: LIT, 319; ähnlich auch bei Rothgangel et al. [FN 85], 82: allgemeine Religionskunde mit nur 9,1 % Zustimmung, kokoRU 50,2 % Zustimmung (die Formulierung lautet allerdings nicht ganz eindeutig: „SchülerInnen verschiedener christlicher Konfessionen sollen in ökumenischer Zusammenarbeit religiös unterwiesen werden“. Der Religionsunterricht im Klassenverband wird nicht in dieser Weise abgefragt, ebenso wenig wie der konfessionelle RU. Hierzu heißt es nur: „Der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts soll weiterhin garantiert bleiben“, was ja sowohl im kokoRU als auch in anderen Konstellationen denkbar ist. Dem stimmten 57,6 % der befragten Lehrkräfte zu.

kritische Haltung gegenüber den Kirchen nur von wenigen Schulleitungen wertgeschätzt. Mit diesem Profil entsprechen die Schulleitungen dem didaktischen Ideal des kokoRU. Dass die Betonung von Gemeinsamkeiten in der Einstellung der Schulleitungen besser abschneidet als das Herausarbeiten von Unterschieden, konnte erwartet werden, auch wenn der kokoRU konfessionellen Unterschieden gerecht werden will. Immerhin wird in der öffentlichen Diskussion religiöser Vielfalt stereotyp das friedliche Miteinander der verschiedenen Konfessionen und Religionen betont. Dass *fast 70 % der Schulleitungen* es mindestens eher gut finden, wenn die Lehrperson konfessionelle Unterschiede herausarbeitet, ist vor diesem Hintergrund ein mehr als beachtenswerter Wert. Damit sollte *das theologische Anliegen des kokoRU hinreichend durch die Schulleitungen gestützt sein*.

Die wenigen Unterschiede, die die Hintergrundvariablen bedingen, sind nicht derart stark ausgeprägt, dass man hier näher darauf eingehen müsste. Insgesamt erweisen sich die Schulleitungen hinsichtlich *ihrer Einstellung zur Positionalität von Religionslehrkräften als sehr homogen*.

5.4. ZUM SCHULISCHEN UMFELD DES KOKORU

Schließlich wurde bzgl. des schulischen Umfelds des kokoRU nach den Deputatsanteilen in Religionslehre und nach religiösen Angeboten außerhalb des Religionsunterrichts gefragt.

Hinsichtlich der Deputatsanteile fällt auf, dass nur 7 % der befragten Schulleitungen die Versorgung mit Lehrpersonen in katholischer und evangelischer Religionslehre als mangelhaft oder ungenügend bezeichnen. *Fast zwei Drittel schätzt diese Versorgung sogar als gut bis sehr gut ein*. Oben haben wir schon vermutet, dass sich hier ein sogenannter „Sampling-Effekt“ zeigen könnte, insofern sich nur die Schulen für den kokoRU beworben haben, die den geforderten Lehrkraftwechsel auch tatsächlich vollziehen können. Letzteres setzt eine hinreichende Versorgung mit Lehrpersonen beider Konfessionen voraus.

Bei den religiösen Angeboten jenseits des Religionsunterrichts ist der *ökumenische Gottesdienst zu bestimmten Anlässen wie dem Schuljahresanfang ziemlich verbreitet (84 %)*. Alle anderen Angebote werden von weniger als einem Viertel der befragten Schulen angeboten. Dabei halten sich die Anteile von konfessionsspezifischen und multireligiösen Gottesdiensten etwa die Waage. Die Unterschiede im religiösen Angebot von Grundschulen und weiterführenden Schulen sind intuitiv plausibel. Dass ausschließlich weiterführende Schulen Fahrten zu Kirchentagen anbieten, erklärt sich durch die damit verbundenen Aufsichtspflichten. Auch Tage der religiösen Orientierung sind ein typisches Angebot für Jugendliche und deshalb viel öfter in weiterführenden Schulen anzutreffen. Umgekehrt ist es interessant, dass ökumenische Gottesdienste häufiger in Grundschulen angeboten werden. Offensichtlich ist entweder der *Widerstand gegen solche religiösen Vollzüge im Kindesalter noch nicht so ausgeprägt wie in weiterführenden Schulen*, in denen das zu Problemen bei der Aufsichtspflicht gegenüber denen führt, die nicht teilnehmen möchten, oder: Die Furcht, dass Gottesdienste als missionarische Gelegenheiten gedeutet werden, hat den Effekt, dass solche erst gar nicht angeboten werden, obwohl das Schulgesetz das ja ausdrücklich als freiwillige Veranstaltung gestattet. Zumindest deckt sich der Befund auch mit der unterschiedlichen Zustimmung zu Zielperspektiven des Religionsunterrichts,

die auf die Gestaltwerdung von Religion bezogen sind. Denkbar wäre zudem, dass die Schulgottesdienste an Grundschulen häufiger von den Ortspfarrern gestaltet werden, in der weiterführenden Schule jedoch die Religionslehrkräfte selbst gefordert sind.

Insgesamt hängt es vom Bezugspunkt ab, ob man das beschriebene religiöse Angebot neben dem Religionsunterricht als zufriedenstellend erachtet oder nicht. So könnte man angesichts der NRW-weit zu hörenden Klagen über den baulichen Zustand der Schule sagen, dass sich immerhin 9 % der befragten Schulen einen Raum der Stille leisten. Man könnte aber auch sagen, dass dies nur 20 von 228 Schulen tun. Überblickt man alle vorgeschlagenen Maßnahmen insgesamt, bietet die Hälfte der befragten Schulen maximal zwei von ihnen an. 16 Schulen bieten keine einzige der vorgeschlagenen Maßnahmen an, eine gibt an, alle diese Maßnahmen vorzuhalten. Nüchtern wird man konstatieren können, dass das *schulische Umfeld, in dem in den befragten Schulen kokoRU erteilt wird, in den meisten Fällen kaum spürbar religiös geprägt ist.*

5.5. FAZIT UND AUSBLICK

Zusammenfassend kann man als erfreuliches Ergebnis der vorliegenden Befragung feststellen, dass aus der Sicht der Schulleitungen der an ihrer Schule eingeführte kokoRU deutlich positiver eingeschätzt wird, als das bei einem innovativen, mit Arbeit und organisatorischen Schwierigkeiten verbundenen Modellprojekt in einem „Nebenfach“ zu erwarten war – noch dazu, wo beim kokoRU auch die Kirchen mitbestimmen, was für Schulleitungen mit zusätzlicher Belastung verbunden ist. Noch erfreulicher ist, wie positiv und bedeutsam Religionsunterricht an sich an vielen dieser Schulen seitens ihrer Leitungen gesehen wird und wie gut sich die inhaltlichen Erwartungen an Religionsunterricht mit dem Modell des kokoRU decken. Allerdings ist auch zu beachten, dass fast die gleiche Anzahl von Schulen dem Religionsunterricht eher eine Randstellung bescheinigt. Woran das liegt, kann auf der Grundlage der vorliegenden Daten leider nicht beantwortet werden. Es hätte die Umfrage, die sich auf den kokoRU konzentriert, überlastet, auch noch Items zu den Hintergründen der allgemeinen Bedeutung des Faches in der Schule zu erfassen.

Interessant wird zu allen diesen Aspekten sicherlich der Vergleich der Ergebnisse aus der Befragung der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler sein, deren Befunde im Lauf des Jahres 2021 zu erwarten sind. Auch die Analyse der qualitativen Daten zu den Lehrpersonen vermag vielleicht eine Schärfung einiger hier schon angesprochener Aspekte zu leisten: bezüglich organisatorischer Probleme, der Gestaltungswünsche weiterer Fortbildungen, der Frage nach der Umsetzung einer Standpunktfähigkeit/Positionalität aufseiten der Lehrkräfte, aber auch der Schüler*innen und Schüler usw. Auch hier werden einschlägige Analysen im Lauf des Jahres 2021 erfolgen.

Eine offene Frage bleibt, wie sich die Corona-Pandemie auf die Bedeutung der vorliegenden Befunde auswirkt. Die Datenerhebung dieser Teilstudie fand noch vor den Einschränkungen, die diese Pandemie mit sich bringt, statt. Mittlerweile hat sich vieles an den Schulen verändert, was auch den Religionsunterricht tangiert. Wie aus ersten Untersuchungen hervorgeht, spielte der Religionsunterricht

zumindest in der Phase des ersten Lockdowns eine sehr geringe Rolle.⁸² In vielen Fällen ist er vollständig ausgefallen und hatte im Home-Schooling keinen Platz. Bei möglichen Pandemiemaßnahmen in im derzeit aktuellen zweiten Lockdown könnte jedoch gerade die Organisationsform des kokoRU, bei dem in vielen Schulen die Klassenzusammensetzung erhalten bleiben konnte, hilfreich sein, damit auch Religionsunterricht stattfinden kann. Inhaltlich stark machen müsste man allerdings den Beitrag, den der Religionsunterricht an sich für die Bildung der Kinder und Jugendlichen gerade in solchen Krisenzeiten leisten kann. Vielleicht reift in dieser schwierigen Situation auch die Einsicht, dass gerade kokoRU im vertrauten Klassenverband einen wichtigen Raum bietet, in dem die existenziellen Erfahrungen der Corona-Krise gemeinsam zur Sprache gebracht und umfassend, religiös und lebensweltlich, bearbeitet werden.⁸³ Die Religionen und Konfessionen mit ihrer besonderen Formen des Weltzugangs stellen hier eine Kultur des Umgangs mit dem Unverfügbaren zur Verfügung, die aber einen Ort braucht, um zur Sprache gebracht zu werden. Auch dafür sollte eigentlich nach der Einschätzung der Schulleitungen der kokoRU in besonderem Maße geeignet sein.

⁸² Vgl. die Masterarbeit von Svenja Stötzel, Religionsunterricht in Coronazeiten: Herausforderungen – Praxis – Perspektiven (eingereicht am 17.11.2020); vor allem in Bezug auf den Religionsunterricht an Grundschulen.

⁸³ Vgl. Käbisch, David/ Koerrenz, Ralf/ Kumlehn, Martina/ Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik (2020): Gerade jetzt! –10 Thesen, warum der Religionsunterricht in der Corona-Zeit unverzichtbar ist. In: ZPT (2020), o.S. [<https://doi.org/10.1515/zpt-2020-9090>, letzter Abruf: 20.11.2020]