

Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann

**Evaluation  
des konfessionell-  
kooperativen  
Religionsunterrichts  
in Nordrhein-Westfalen**

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**



Ulrich Riegel / Mirjam Zimmermann

# **Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen**

Unter Mitarbeit von  
Benedict Totsche und Oliver Hohenschue

Verlag W. Kohlhammer

Die vorliegende Studie wurde gefördert durch  
die Lippische Landeskirche,  
die Evangelische Kirche im Rheinland,  
die Evangelische Kirche von Westfalen,  
das Bistum Aachen,  
das Bistum Essen,  
das Bistum Münster und  
das Erzbistum Paderborn.

1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten  
© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart  
Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:  
ISBN 978-3-17-043134-8

E-Book-Format:  
pdf: 978-3-17-043135-5

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Vorwort

Die beiden Siegener Professuren für Religionspädagogik haben in einem Kooperationsprojekt den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) im Schuljahr 2019/20 im Auftrag der Lippischen Landeskirche, der Evangelischen Kirchen im Rheinland und von Westfalen, sowie der (Erz-)Bistümer Aachen, Essen, Münster/W. und Paderborn evaluiert. 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. Insgesamt waren so mehr als 13.000 Personen beteiligt. Die Auswertung erfolgte schrittweise zwischen Jahresende 2020 und Sommer 2021 in vier Forschungsberichten. Alle Forschungsberichte stehen auf der Homepage des Projektes zur Verfügung. Der vorliegende Band bündelt die Erkenntnisse aus den Forschungsberichten und bietet darüber hinaus Zusammenhänge zwischen den einzelnen Erhebungsgruppen.

Während des gesamten Projektes haben wir intensiv in unserem Siegener Team vor Ort mit Unterstützung der im Projekt angestellten Mitarbeiter Benedict Totsche und Oliver Hohenschue, der Sekretärinnen Anna-Lena Kußmann und Julia Fiedler sowie der studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen wie Steffi Fabricius, Eva Lamm und Nico Steinbüchel gearbeitet. Ebenso erfreulich war auch die kontinuierliche Zusammenarbeit mit dem uns begleitenden Team von Vertreterinnen und Vertretern aus den Kirchen und dem Ministerium Ferdinand Claasen, Dr. Thomas Ervens, Jakim Essen, Roland Gottwald, Prof. Dr. Marion Keuchen, Eckhard Langner, Dr. Dennis Lewandowski, Andreas Mattke, Vera Nosek, PD Dr. Paul Platzbecker, Thomas Schlüter, Dr. Christian Schulte, Fred Sobiech, Eberhard Streier, Rainer Timmer, Gabriele Tscherpel, Dr. Hedda Weber und Christoph Westemeyer, die unsere Ideen, die methodischen Planungen, Auswertungen und Diskussion stets mit konstruktiven und anregenden Rückmeldungen begleitet haben. Dafür bedanken wir uns herzlich.

Wir danken darüber hinaus den Moderatorinnen und Moderatoren und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Regionalkonferenzen und allen Beteiligten, die dazu beigetragen haben, die Evaluation trotz der immer wieder auf- und abflauenden Coronapandemie durchführen zu können: den Schulleitungen, den beteiligten kokoRU-Lehrkräften, den Eltern und ganz besonders den Schüler\*innen sowohl aus den kokoRU-Klassen, aber auch aus den Vergleichsgruppen.

Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann im Juli 2022



# Inhaltsverzeichnis

1. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW im Kontext der aktuellen Diskussion um den Religionsunterricht .....	13
1.1. Grundzüge der Diskussion um den Religionsunterricht in Deutschland .....	13
1.2. Geschichte und Status Quo des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (kirchliche Position) .....	15
1.3. Zum Stand von kokoRU in den einzelnen Bundesländern.....	19
1.3.1. Baden-Württemberg .....	19
1.3.2. Niedersachsen .....	36
1.3.3. Nordrhein-Westfalen .....	41
1.3.4. Berlin und Brandenburg.....	45
1.3.5. Hessen.....	46
1.3.6. Schleswig-Holstein .....	51
1.3.7. Sonstige Bundesländer .....	54
1.4. Ergebnisse vorliegender Studien zum kokoRU im Querschnitt.....	55
1.4.1. Die Rahmenbedingungen .....	55
1.4.2. Durchführung des kokoRUs .....	56
1.4.3. Die Lehrer*innen .....	59
1.4.4. Die Schüler*innen .....	61
1.4.5. Die Schulleiterinnen und Schulleiter .....	63
1.4.6. Die Eltern.....	63
1.5. Pädagogische Grundanliegen und didaktische Grundzüge des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.....	64
1.5.1. Begründungen für den kokoRU.....	64
1.5.2. Didaktische Überlegungen zum kokoRU .....	66

2. Design, Methoden und Stichproben.....	71
2.1. Anlage der Evaluation .....	71
2.2. Die Konzepte der einzelnen Befragungen.....	77
Befragung der Schüler*innen.....	77
Befragung der Lehrkräfte.....	80
Befragung der Eltern.....	82
Befragung der Schulleitungen.....	83
2.3. Operationalisierung der Konzepte und Try-Out.....	85
2.4. Datenerhebung.....	90
2.5. Datenanalysen .....	93
2.6. Die Stichproben der Evaluationsstudie .....	96
2.6.1. Die Stichprobe der Schüler*innenbefragung.....	96
2.6.2. Die Stichprobe der Lehrkräftebefragung.....	105
2.6.3. Die Stichprobe der Elternbefragung.....	112
2.6.4. Die Stichprobe der Schulleitungsbefragung .....	117
3. Die Befunde der Evaluation .....	119
3.1. Die Befunde aus der Befragung der Schüler*innen.....	119
3.1.1. Befunde zur Organisation des kokoRU.....	119
Zufriedenheit mit dem kokoRU.....	119
Bewusstsein über Konfessionszugehörigkeiten .....	121
3.1.2. Befunde zum Unterrichtsgeschehen des kokoRU .....	122
Spezifische Lernchancen des kokoRU .....	122
Der kokoRU als safe space .....	123
3.1.3. Befunde zu den Effekten des kokoRU .....	125
Wissen über die Konfessionen.....	125
Interesse an der anderen Konfession .....	130
Einstellung gegenüber konfessioneller und religiöser Vielfalt ..	133
Konfessionsspezifische Präferenz.....	135
Identifikation mit der eigenen Konfession.....	136
3.1.4. Einstellungen gegenüber dem Religionsunterricht.....	137
Präferierte Organisationsform .....	137
Positionalität der Lehrperson im kokoRU .....	139

3.1.5.	Strukturelle Zusammenhänge.....	140
	Organisation des kokoRU .....	140
	Unterrichtsgeschehen des kokoRU .....	140
	Effekte des kokoRU .....	142
	Personale Ressourcen .....	144
	Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht .....	146
	Übergreifende Strukturen in der Wahrnehmung des kokoRU ...	147
3.2.	Befunde aus der Befragung der Lehrkräfte .....	150
3.2.1.	Befunde zur Organisation des kokoRU.....	150
	Lehrerwechsel und Lerngruppe .....	150
	Motive der Einführung .....	152
	Qualität der Fortbildungen .....	154
	Vorbereitung .....	155
3.2.2.	Befunde zum Unterrichtsgeschehen des kokoRU .....	159
	Erfahrungen im kokoRU .....	159
	Spezifische Lernerfahrungen .....	161
	Verbesserungsvorschläge .....	164
	Gesamturteil über den eigenen Unterricht.....	165
3.2.3.	Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht .....	166
	Präferierte Organisationsform .....	166
	Rollenideal .....	167
	Positionalität der Lehrperson im Religionsunterricht.....	169
	Bildungsziele des Religionsunterrichts.....	171
3.2.4.	Konfessionsspezifische Einstellungen.....	173
	Konfessionsspezifische Präferenz.....	173
	Identifikation mit der eigenen Konfession.....	176
	Identifikation mit der eigenen Kirche .....	177
3.2.5.	Strukturelle Zusammenhänge.....	179
	Organisation des kokoRU .....	180
	Unterrichtsgeschehen des kokoRU .....	182
	Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht .....	185
	Konfessionsspezifische Einstellungen.....	188
	Personale Faktoren.....	191
	Übergreifende Strukturen in der Wahrnehmung des kokoRU ...	192

3.3. Befunde aus der Befragung der Eltern .....	197
3.3.1. Befunde zur Organisation des kokoRU.....	197
Information über den kokoRU.....	197
Beliebtheit beim Kind .....	200
Allgemeine Zufriedenheit mit dem kokoRU .....	201
Verbesserungsvorschläge .....	201
Zukunft des kokoRU .....	205
3.3.2. Befunde zum Unterrichtsgeschehen des kokoRU.....	206
Wahrnehmung des kokoRU .....	207
Akzeptanz spezifischer Lernchancen.....	210
3.3.3. Einstellung zum Religionsunterricht .....	212
Präferierte Organisationsform des Religionsunterrichts .....	212
Positionalität im Religionsunterricht .....	214
Bildungsziele des Religionsunterrichts.....	216
3.3.4. Strukturelle Zusammenhänge.....	218
Organisation des kokoRU .....	218
Unterrichtsgeschehen des kokoRU .....	219
Einstellungen zum Religionsunterricht.....	219
Personale Ressourcen .....	221
Übergreifende Strukturen in der Wahrnehmung des kokoRU ...	223
3.4. Befunde aus der Befragung der Schulleitungen .....	226
3.4.1. Einführung und Organisation des kokoRU .....	226
Gründe für die Einführung.....	226
Beurteilung des Prozesses der Einführung des kokoRU.....	228
Organisation des Lehrerwechsels .....	229
Zusammensetzung der Lerngruppen .....	230
3.4.2. Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht .....	231
Allgemeine Bedeutung des Religionsunterrichts.....	231
Bildungsziele des Religionsunterrichts.....	232
Präferierte Organisationsform des Religionsunterrichts .....	233
Positionalität der Lehrperson.....	235
3.4.3. Das schulische Umfeld des kokoRU .....	237
Deputatsanteile in Religionslehre.....	237
Religiöse Angebote neben dem Religionsunterricht .....	237
3.4.4. Strukturelle Zusammenhänge.....	239

4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse im Querschnitt .....	245
4.1. Generelle Einschätzung des kokoRU.....	245
4.2. Der kokoRU in NRW zwischen Anspruch und Wirklichkeit.....	250
4.2.1. Die Voraussetzungen des kokoRU .....	251
4.2.2 Die Organisation des kokoRU.....	260
4.2.3. Die Durchführung des kokoRU .....	269
4.2.4. Die Effekte des kokoRU .....	273
4.3. Fazit und Ausblick der Evaluation .....	278
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	285
Literatur .....	289
Dokumentation der Erhebungsinstrumente .....	297
1.1. Die Instrumente der Befragung der Schüler*innen.....	297
1.2. Die Instrumente der Befragung der Lehrkräfte .....	304
1.3. Die Instrumente der Befragung der Eltern .....	314
1.4. Die Instrumente der Befragung der Schulleitungen.....	319
Vergleichende Übersicht zu den Regelungen des kokoRU in den verschiedenen Bundesländern .....	327
Vergleichende Übersicht der grundlegenden Studien zum kokoRU.....	331



# 1. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW im Kontext der aktuellen Diskussion um den Religionsunterricht

Religionsunterricht wird in Europa und in Deutschland in unterschiedlichsten Formaten erteilt, obwohl alle Länder bzw. alle Bundesländer in Deutschland – zwar in unterschiedlicher Intensität – den Herausforderungen einer zunehmenden Säkularisierung und religiösen Pluralisierung ausgesetzt sind. In den jeweiligen Kontexten geht es im Religionsunterricht immer darum, mit der Eigenlogik von Religion bekannt zu machen und die Schüler\*innen zu befähigen, sich gegenseitig als Menschen mit ihren je unterschiedlichen Religionen bzw. Konfessionen mit Respekt zu begegnen.

Im vorliegenden Kapitel wird nach einer sehr knappen Darstellung vorliegender Organisationsformen des Religionsunterrichts, die diesbezüglich die Diskussion des Religionsunterrichts in Deutschland skizziert (1.1.), gemäß dem hier dargestellten Projekt der konfessionell-kooperative Religionsunterricht fokussiert und seine Geschichte (1.2.) umrissen. Der Stand von kokoRU in den einzelnen Bundesländern wird anschließend als Literaturbericht präsentiert (1.3.), bevor die Ergebnisse vorliegender Studien zum kokoRU im Querschnitt dargestellt werden (1.4.). Abschließend werden im ersten Teil didaktische Grundlagen zum kokoRU zusammengetragen (1.5.).

## 1.1. *Grundzüge der Diskussion um den Religionsunterricht in Deutschland*

Der Religionsunterricht ist in Art. 7 Abs. 3 GG als einziges Schulfach grundgesetzlich verankert, und zwar als Fach, das nicht religionskundlich, sondern konfessionell-positionell „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ angelegt ist. Organisatorisch hat das zur Folge, dass die verantwortende Religionsgemeinschaft die Inhalte des Unterrichts mitbestimmt und die Religionslehrkräfte dieser Religionsgemeinschaft angehören müssen und somit ein positives Verhältnis zu deren Überzeugungen und der jeweiligen Praxis haben (sollten). Art. 4 Abs. 1 GG sichert aber auch in gleichem Maße die negative Religionsfreiheit. Daher besteht in allen Bundesländern eine Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht. Das verbürgte Recht der Eltern auf einen konfessionellen Religionsunterricht ihrer Kinder besteht so lange, bis das Kind religionsmündig ist, also im Regelfall bis zum vollendeten 14. Lebensjahr.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ist in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden, in der noch mehr als 90 % der deutschen Bevölkerung Mitglied in der evangelischen oder der katholischen Kirche waren. Der konfessionelle Religionsunterricht unterstützt(e) somit das „positive Recht auf Religionsfreiheit“, und im Religionsunterricht lern(t)en die Kinder und Jugendlichen ihre Religion bzw. Konfession kennen, zu der sie sich dann selbstständig positionieren soll(t)en. Heute beschränkt sich diese Zugehörigkeit aber nicht mehr auf die evangelische oder katholische Kirche, sondern in Deutschland sind neben dem Islam, dem Judentum und dem Christentum auch Anhänger von Buddhismus, Hinduismus und vielen Religionen mehr, aber auch ein großer Anteil konfessionsfreier Kinder und Jugendlicher zu finden. Zudem hat auch binnenchristlich eine stärkere Differenzierung stattgefunden, sei es durch Zuwanderung aus Gegenden, die traditionell christlich-orthodox geprägt sind, sei es durch den verstärkten Zulauf zu Freikirchen. Ungeachtet des Wandels in der religiösen Landschaft Deutschlands wird der konfessionelle Religionsunterricht in zwölf der sechzehn Bundesländer erteilt (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen).

Hamburg bietet in seinen staatlichen Schulen eine Sonderform des konfessionellen Religionsunterrichts als „Religionsunterricht für alle“ an, bei dem formal die Voraussetzungen eines konfessionellen Religionsunterrichts gegeben sind, der sich aber an religiös heterogene Lerngruppen richtet und von den in Hamburg vertretenen Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird. Die katholische Kirche ist seit 2022 an der Weiterentwicklung des „Religionsunterricht für alle 2.0“ beteiligt.

Eine weitere Sonderform ist der „konfessionell-kooperative Religionsunterricht“ (kokoRU), der aktuell in Baden-Württemberg, Niedersachsen und in Teilen von Nordrhein-Westfalen angeboten wird, jedoch nicht landesweit verpflichtend, sondern als Wahlmöglichkeit. Hier verantworten die katholische und die evangelische Kirche gemeinsam einen Religionsunterricht, der sich an die Schüler\*innen beider Konfessionen richtet, andere Konfessionen und Religionen aber zur Teilnahme einlädt. Die Organisationsform ist hier je nach Bundesland unterschiedlich: So ist in NRW z. B. ein Lehrerwechsel in der Doppeljahrgangsstufe obligatorisch, während in Niedersachsen die Lehrkraft einer Konfession eine gemischt-konfessionelle Lerngruppe auch über längere Zeit begleiten kann. Der aktuell geplante christliche Religionsunterricht in Niedersachsen möchte nun diese Form eines konfessionell-kooperativen Unterrichts flächendeckend als die einzige Form des konfessionellen Religionsunterrichts durchsetzen. Ein Lehrerwechsel ist auch hier nicht obligatorisch. Ein Rechtsgutachten vom Mai 2022 bestätigt dessen Verfassungsgemäßheit (vgl. Poscher, 2022).

Es gibt auch Bundesländer, in denen Art. 7 Abs. 3 GG laut Art. 141 GG keine Anwendung findet: So bietet Brandenburg das Fach „Lebensgestaltung – Ethik –

Religionskunde“ an, was sich als allgemein wertbildendes Fach versteht. In Bremen gibt es für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse nach Art. 32 der Landesverfassung „Religion/Biblische Geschichte“, wobei das Fach nicht in Mitverantwortung der Religionsgemeinschaften, sondern ausschließlich vom Staat ausgestaltet wird. Berlin kennt keinen verpflichtenden Religionsunterricht, sondern in den Klassen 7–10 einen obligatorischen Ethikunterricht; daneben besteht als (zusätzliches) Wahlfach ein konfessioneller Religionsunterricht, der von neun Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angeboten wird.

Deutlich wird aus der kurzen Darstellung, dass es drei idealtypische Formate des Religionsunterrichts gibt: erstens den *konfessionellen Zugang*, bei der die Überzeugungen einer Religionsgemeinschaft als Bezugsrahmen und Ausgangsbasis dienen und bei dem die existenzielle Dimension in authentischen Sprechsituationen in Teilnehmendenperspektive(n) zur Geltung kommen soll. Zweitens der *religionskundliche Zugang*, bei dem Religion auf sachlicher Information über verschiedene religiöse Traditionen erteilt wird und weder das Bekenntnis der Lehrenden noch das der Lernenden für die unterrichtliche Auseinandersetzung eine besondere Rolle spielen. Hier geht es, vor allem für religiös heterogene Lerngruppen geeignet, um die sachliche Analyse und wertfreie Rekonstruktion aus der Beobachterperspektive, bei der die Identifikation mit einer Religion möglichst vermieden wird. Und drittens der *dialogische Zugang* (Hamburger Modell 2.0), bei dem eine gemeinsame Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen, konfessionellen oder weltanschaulichen Positionierungen initiiert und die Bedeutung von Religion für die individuelle Lebensgestaltung herausgearbeitet wird. Religion wird hier als individuelle Überzeugung mit existenziellem Charakter gesehen, welche die Teilnehmenden als ihre je subjektive Wahrheit in den unterrichtlichen Austausch einbringen sollen. Unterrichtlich werden deshalb Teilnehmer- und Beobachterperspektiven kombiniert.

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, um den es in dieser Darstellung gehen soll, ist einerseits als eine Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts in dieses Modell einzuordnen, andererseits weist er viele Merkmale dialogischer Modelle auf. In seinem Zentrum steht aber im Sinne einer Öffnung vor allem der konfessionelle, nicht der inter- bzw. multireligiöse Dialog.

## 1.2. *Geschichte und Status Quo des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (kirchliche Position)*

Die Diskussion zum kokoRU begann in den 1990er-Jahren, als sich nach der Wiedervereinigung die Frage stellte, ob und in welcher Form der Religionsunterricht in den neuen Bundesländern zukünftig gestaltet werden sollte. Für die

Grundlagen, die einen kokoRU schließlich möglich machten, muss man jedoch einen Schritt zurückgehen und beim II. Vaticanum beginnen: Im Dekret „*Gravissimum educationis*“ wird erstmals auf die Vorstellung verzichtet, christliche Bildung sei nur im Rahmen eines exklusiven katholischen Schulsystems zu realisieren, und es wird die Möglichkeit eröffnet, dass nicht-katholische Schüler\*innen an katholischen Schulen aufgenommen werden können (vgl. Pruchniewicz, 2016, S. 35). Der nächste wichtige Schritt wurde auf der Würzburger Synode zum Religionsunterricht (1974) gegangen, die zwischen religiöser Bildung im Religionsunterricht und Gemeindekatechese differenzierte und die je spezifischen Aufgaben betonte (vgl. Pruchniewicz, 2016, S. 55).

Nachdem die Diskussion um den kokoRU in den 1990er-Jahren Fahrt aufgenommen hatte, war es zunächst die EKD, die sich in „Identität und Verständigung“ (1994) eindeutig positiv zu dieser Möglichkeit positionierte.<sup>1</sup> Religionsunterricht trägt laut diesem Dokument zur Sinnorientierung bei, da er einerseits der christlichen Tradition verpflichtet sei (Identität), andererseits aber auch der dialogischen Kooperation (Verständigung). Es werde zwar für die Wahrung der Konfession plädiert, was aber ein – wenigstens phasenweises – gemeinsames Lernen nicht ausschließe. Zudem solle der Religionsunterricht bei Fragen der Ökumene nicht hinter dem Stand der theologischen Diskussion zurückbleiben; er dürfe aber auch keine Gemeinsamkeit voraussetzen, die es (noch) gar nicht gebe (vgl. EKD, 1994, S. 65–72).

Die Stellungnahme der DBK aus dem Jahr 1996 – „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ – fiel dagegen kritischer aus<sup>2</sup>: Der Religionsunterricht müsse von ökumenischem Geist und Dialogbereitschaft geprägt sein, aber gleichwohl seien die konfessionelle Gestalt und die Trias „katholische Lehrkräfte, katholische Schüler\*innen und katholische Lerngegenstände“ beizubehalten: „Diese Trias bildet auch weiterhin die Grundlage für die kirchliche Prägung dieses Unterrichtsfaches“ (DBK, 1996, S. 78). Ausnahmen seien nur im Bereich der Schüler\*innen möglich, d. h. eine konfessionelle Kooperation mit Lehrerwechsel wäre nach diesem Verständnis ausgeschlossen. Die Bischöfe wandten sich zudem klar gegen einen interkonfessionellen, überkonfessionellen oder ökumenischen Religionsunterricht und gegen einen auf Religions- oder Lebenskunde reduzierten Unterricht (vgl. DBK, 1996, S. 76–80).

---

1 Zur Kommentierung des Dokuments vgl. z. B. Gennerich und Mokrosch (2016, S. 21f.); Hoppe (2008, S. 30–34); Kuld et al. (2009, S. 10f.). Sofern dies hier und im Folgenden nicht extra vermerkt ist, handelt es sich dabei v. a. um eine inhaltliche Zusammenfassung und weniger um eine kritische Würdigung.

2 Zur Kommentierung des Dokuments vgl. z. B. Hoppe (2008, S. 34–36); Kuld et al. (2009, S. 12f.); Pruchniewicz (2016, S. 69–97). Pruchniewicz äußert sich dabei auch durchaus kritisch zum Dokument und kritisiert u. a., dass Kinder aus gemischt-konfessionellen Ehen nicht berücksichtigt und die in der Praxis tatsächlich vorhandenen konfessionellen Anknüpfungspunkte der Schüler\*innen nicht adäquat aufgenommen werden.

1998 veröffentlichten EKD und DBK das gemeinsame Dokument „Zur Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht“.<sup>3</sup> Hier werden eine ganze Reihe Vorschläge zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht gemacht, die keiner weiteren Genehmigung mehr bedürfen; dazu gehören u. a. „wechselseitiger Gebrauch von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern zu bestimmten Themen“, die „Einladung der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers der je anderen Konfession in den eigenen Religionsunterricht zu bestimmten Themen und Fragestellungen“, „zeitweiliges team-teaching von bestimmten Themen oder Unterrichtsreihen“ oder „gemeinsame Gestaltung von schulischen und kirchlichen Feiertagen, von Schulgottesdiensten, Andachten, Schulfeiern u. a.“ (DBK & EKD, 1998, [ohne Seitenzahlen]). Darüber hinaus werden bei besonderen regionalen Gegebenheiten, schulformspezifischen Besonderheiten oder schulreformerischen Herausforderungen weitergehende Formen der Kooperation nahegelegt. Damit wurde die Idee konfessioneller Kooperation bestätigt und gleichzeitig erneut ein allgemein-christlicher, ein interkonfessioneller oder ein überkonfessioneller Religionsunterricht abgelehnt. Zudem wird betont, dass entsprechende Kooperationen nicht nur aus schulorganisatorischen Gründen angeordnet werden dürfen (vgl. DBK & EKD, 1998, [ohne Seitenzahlen]). Das ist noch kein kokoRU, da z. B. die Trias auf katholischer Seite weiterhin ihre Gültigkeit behält. Dennoch eröffnete diese gemeinsame Erklärung die Möglichkeit, aufgrund regionaler Besonderheiten zu – jeweils entsprechend regional begrenzten – Kooperationsvereinbarungen zu gelangen.

Im Jahr 2005 veröffentlichte die DBK erneut eine relevante Stellungnahme unter dem Titel „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“.<sup>4</sup> Darin werden die Möglichkeiten konfessioneller Kooperation zwar nur am Rande behandelt, dennoch Kooperationsmodelle wertgeschätzt, die nicht nur als Notlösungen gesehen werden, sondern es wird mit Verweise auf neuere Forschung (die jedoch nicht näher benannt wird) gesagt, „dass die phasenweise und didaktisch reflektierte Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht ein Gewinn für beide Unterrichtsfächer sein kann“ (DBK, 2005, S. 11).

2014 meldete sich erneut die EKD mit der Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ zu Wort.<sup>5</sup> Pluralismus wird hier aus dem evangelischen Denken heraus bejaht und soll auch pädagogisch seinen Raum finden. Zugleich werden die bisherigen Versuche, zunächst eine eigene religiöse Identität zu festigen, um

---

3 Zur Kommentierung des Dokuments vgl. z. B. Bayer-Wied (2011, S. 233f.); Hoppe (2008, S. 36–38); Pruchniewicz (2016, S. 123–125). Bayer-Wied merkt hierzu an, dass besonders von katholischer Seite wohl Bedenken bestanden haben, noch weitere Formen der Kooperation zu gestatten; auch Hoppe geht in eine ähnliche Richtung.

4 Zur Kommentierung des Dokuments vgl. z. B. Bayer-Wied (2011, S. 222f.); Pruchniewicz (2016, S. 98–111). Nach Pruchniewicz wurden mit dieser Schrift Kritikpunkte an DBK (1996) aufgenommen und deren Unausgeglichenheit wenigstens teilweise korrigiert.

5 Zur Kommentierung des Dokuments vgl. z. B. Gennerich und Mokrosch (2016, S. 22f.)

so die Voraussetzung für Dialogfähigkeit zu gewinnen, als „gescheitert“ (EKD, 2014, S. 45) betrachtet. Daher wird die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften angestrebt; kokoRU wird dabei hochgeschätzt, aber auch interreligiöses Lernen und eine Kooperation mit dem Ethik-Unterricht werden erwähnt (vgl. EKD, 2014, S. 97–102). KokoRU oder zumindest in irgendeiner Art festgelegte Formen der Kooperation sollten nach dem Willen der Denkschrift sogar flächendeckend in ganz Deutschland eingeführt werden (vgl. EKD, 2014, S. 84.98f.).

Zwei Jahre später veröffentlichte die DBK „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht“ (2016).<sup>6</sup> Darin werden Modelle der Kooperation dort nahegelegt, wo sie notwendig sind, wodurch sich die Bischöfe von der konfessionellen Homogenität verabschieden und die Forderung der Trias nicht mehr in der bisherigen Form durchgängig aufrechterhalten wird. Konfessionell-gemischte Gruppen werden nicht einfach nur als Abweichung von der Norm beschrieben, sondern es wird dazu aufgefordert, diese Situation aktiv und inhaltlich-gestaltend anzugehen (vgl. DBK, 2016, S. 31–34). Entsprechend sieht Lindner die zwei Grundlinien: „Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts, aber erweiterte Kooperation“ und zweitens: „kein bundeseinheitliches Modell, sondern [...] Entfaltung regionaler Umsetzungen“ (Lindner, 2017, S. 6). Damit die Gestaltung dieser Form des Unterrichts gelingen kann, müssen weitere Fortbildungsangebote geschaffen werden. Daher sieht Woppowa das Dokument auch v. a. der „Qualitätssicherung des RU“ (Woppowa, 2017b, S. 62) verpflichtet.

Die jüngste Veröffentlichung von kirchlicher Seite war 2018 die EKD-Schrift „Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen“.<sup>7</sup> In diesem Dokument werden die Linien von 2014 weitergezogen, d. h. kokoRU wird ausdrücklich bejaht und seine Chancen werden betont. Zudem werden – wohl aus der mittlerweile vorhandenen konkreten Praxiserfahrung heraus – wichtige Eckpunkte aufgezählt, die berücksichtigt werden müssen, so z. B. gemeinsame Fachkonferenzen, der Wechsel der Lehrkraft, obligatorische Fortbildungen etc. Auch die Kooperation mit nicht-christlichem Religionsunterricht bzw. den Fächern Ethik, Lebenskunde oder Philosophie wird erneut angedacht, jedoch wird hier im Vergleich zum kokoRU zunächst nur eine projekthafte und themenbezogene Zusammenarbeit vorgeschlagen (vgl. EKD, 2018, S. 15–18).

---

6 Zur Kommentierung des Dokuments vgl. z. B. Lindner (2017); Woppowa (2017b). Lindner sieht hier v. a. die Profilierung von bereits Angedachtem gegeben, wobei gleichsam Möglichkeiten zur Erweiterung von Kooperationen angedacht werden. Woppowa (2017b, S. 66) bezeichnet die Schrift noch etwas weitergehend als „klares Signal zum Aufbruch in diese Richtung mit Rückendeckung von höchster kirchenamtlicher Ebene für konstruktive Versuche der konfessionellen Kooperation.“

7 Hierzu sind den Verfasser\*innen keine ausführlicheren Kommentierungen bekannt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die evangelische und die katholische Kirche im Lauf der Jahre immer mehr aufeinander zubewegt haben, sodass zumindest auf Grundlage dieser Dokumente konfessioneller Kooperation von kirchlicher Seite nichts Grundsätzliches mehr im Wege steht. Mit Platzbecker – dort konkret bezogen auf DBK 2016 und EKD 2018 – kann resümiert werden: „Beide kirchlichen Positionspapiere legen nunmehr in großer Übereinstimmung theologische Grundlagen, religionspädagogische Empfehlungen, Standards und Zielsetzungen einer erweiterten Kooperation im Religionsunterricht vor“ (Platzbecker, 2019, S. 48).

### 1.3. *Zum Stand von kokoRU in den einzelnen Bundesländern*

Die folgende Darstellung hat ein doppeltes Ziel: Zum einen soll aufgezeigt werden, in welchen Bundesländern kokoRU in welcher Form, mit welchen Regelungen etc. eingeführt wurde. Zum anderen sollen die Untersuchungen kurz vorgestellt werden, die sich mit dem kokoRU im jeweiligen Bundesland beschäftigen und diesen untersucht und evaluiert haben. Wir präsentieren diese Studien je kurz mit ihrem Fokus und ihrer Methodik, stellen dann überblicksartig wichtige Ergebnisse dar, die z. T. weiter unten noch einmal thematisch geordnet aufgegriffen werden (vgl. 1.4.). So wollen wir gewährleisten, dass jede Studie auch in ihrem Eigenwert und als in sich geschlossenes Ergebnis hinreichend gewürdigt wird.

Im Anhang finden sich zwei Tabellen: Die erste Tabelle bietet einen Überblick über die Bundesländer, in denen es eine Vereinbarung zum kokoRU gibt; dabei ist jeweils aufgeführt, welche Vorgaben es gibt, wann kokoRU eingeführt wurde etc. In der zweiten Tabelle ist eine Zusammenfassung der Studien dargestellt, die sich empirisch mit kokoRU beschäftigt haben, d. h. dort sind nicht alle der im Folgenden vorgestellten Studien berücksichtigt, aber die, welche einen direkten Vergleichspunkt für die Ergebnisse der Siegener Studie zum kokoRU in Nordrhein-Westfalen bieten. In der Tabelle werden vergleichend für einen schnellen Überblick die Probanden, die Methodik, wichtige Ergebnisse etc. der verschiedenen Studien nebeneinandergestellt.

#### 1.3.1. Baden-Württemberg

Baden-Württemberg war zwar nicht das erste Bundesland, in dem es eine offizielle Vereinbarung zum kokoRU gab, begleitete und evaluierte seine Modellversuche allerdings von Anfang an wissenschaftlich. Bereits Ende der 1990er-Jahre

fanden zeitlich begrenzte Projekte statt. Auf dieser Grundlage kam es dann 2005 zu einer Vereinbarung zwischen den evangelischen Landeskirchen von Baden und Württemberg sowie den Bistümern Freiburg und Rottenburg-Stuttgart. Inhalt der Vereinbarung war ein Modellversuch zum kokoRU (von 2005–2008), der wiederum wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde. Als Ziele wurden formuliert: „1. ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen, 2. die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen und 3. den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen“ (zitiert nach Pemsel-Maier & Sajak, 2017, S. 268). Durch die Evaluation (dazu s. u.) konnte bestätigt werden, dass diese Ziele im Wesentlichen erreicht wurden, sodass der Modellversuch in eine dauerhafte Option umgewandelt wurde. Die entsprechenden Regelungen wurden 2009 und erneut 2015 einer Novellierung unterzogen, in denen die Vorschläge der wissenschaftlichen Evaluationen aufgenommen wurden: In allen Schularten soll nun zur Hälfte des Jahres die Lehrkraft wechseln, das Antragsverfahren wird erleichtert, das Fortbildungsangebot soll verbessert werden, die Eltern müssen vor Schuljahresbeginn ihr Einverständnis erklären u. a. (vgl. Pemsel-Maier et al., 2011, S. 24f.).

Im Schuljahr 2015/2016 wurden 10,58 % der katholischen Schüler\*innen konfessionell-kooperativ unterrichtet (vgl. Pemsel-Maier & Sajak, 2017, S. 271), wobei man darüber hinaus mit einer gewissen „Dunkelziffer“ rechnen muss, d. h. Schulen, die konfessionell-kooperativ unterrichten, ohne einen entsprechenden Antrag gestellt zu haben, werden statistisch nicht erfasst.

Um einen Antrag auf kokoRU stellen zu können, müssen einige Vorgaben erfüllt sein: So sind die beteiligten Lehrkräfte zur Teilnahme an einer vorbereitenden Tagung und ggf. weiteren Fortbildungen verpflichtet. Daneben muss auf der Basis der Lehrpläne für beide Fächer ein Schulcurriculum erarbeitet werden und die Eltern müssen der Kooperation zustimmen. Dann kann ein Antrag gestellt werden, der sowohl von den staatlichen als auch von den kirchlichen Behörden geprüft wird. Ein entsprechender Antrag wird dabei immer für einen Standardzeitraum gestellt, d. h. Klasse 1/2 (Klasse 3/4 nur unter bestimmten Bedingungen, da in diesen Zeitraum die Erstkommunion fällt), Klasse 5/6, Klasse 7/8 oder Klasse 9/10. Innerhalb dieser Zeiträume ist jeweils (mindestens) ein Lehrkraftwechsel verpflichtend vorgesehen, damit die Schüler\*innen jede Konfession authentisch erleben können (vgl. Pemsel-Maier & Sajak, 2017, S. 266–271).

### *Schweitzer und Biesinger, 2002*

Wie bereits oben erwähnt, wurden die Ende der 1990er-Jahre gestarteten Modellversuche wissenschaftlich begleitet und ausgewertet, was in Verantwortung der Professoren für Religionspädagogik an der Universität Tübingen, Friedrich Schweitzer (evangelisch) und Albert Biesinger (katholisch), geschah. Die Studie

war auf sechs Modellschulen, allesamt Grundschulen, beschränkt, wobei auf eine ausgewogene Verteilung von sowohl städtischer und ländlicher Umgebung als auch hinsichtlich der Konfessionen geachtet wurde (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 217). Der Untersuchungszeitraum für das Projekt lag im Schuljahr 1998/1999 (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 215). In dieser Zeit wurden in den ausgewählten Grundschulen die Schüler\*innen (insgesamt über 350 in teilstrukturierten Gruppeninterviews), ihre Eltern (350 per Fragebogen mit einem Rücklauf am Schuljahresanfang von 252 und am Schuljahresende von 208 Fragebögen) sowie die Lehrer\*innen (14 teilstrukturierte Interviews) zu Beginn und zu Ende des Schuljahres befragt; es wurden außerdem 35 Unterrichtsstunden mit jeweiligen Nachgesprächen mit den Lehrer\*innen analysiert<sup>8</sup>, und es gab am Ende des Schuljahres Gespräche mit Schulleitungen sowie mit Klassenlehrer\*innen. Mit diesem multiperspektivischen Ansatz sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich Eigen- und Fremdwahrnehmung unterscheiden lassen (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 216f.). Zugleich wird eingeschränkt, dass keine verallgemeinerbaren Ergebnisse angestrebt oder erwartet werden können (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 24).

Schweitzer und Biesinger wollten ihre Studie bei den Kindern beginnen, da ihr Lernerfolg im Endeffekt Auskunft über das Gelingen oder Nicht-Gelingen des Unterrichts gebe (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 24). Nach ihrer Konfession gefragt, können zu Beginn von Klasse 1 etwa die Hälfte der Schüler\*innen ihre Konfession richtig angeben, am Ende von Klasse 3 hingegen fast alle; entsprechend fällt es den Kindern zu Beginn von Klasse 1 noch schwer, genauer zu beschreiben, was mit „evangelisch“ und „katholisch“ gemeint ist. Das hat sich ebenfalls bis zum Ende von Klasse 3 deutlich geändert hat, wobei auch hier die Erläuterungen im Bereich des äußerlich Wahrnehmbaren bleiben. Das Verständnis des Zusammenhangs der jeweiligen Konfessionszugehörigkeit mit der Taufe ist ebenfalls erst gegen Ende von Klasse 3 gegeben, während vorher noch ganz andere – für einen Erwachsenen z. T. sehr überraschende – Erklärungen favorisiert werden (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 25–37).

Danach gefragt, ob die Schüler\*innen eine bestimmte Konfession bevorzugen oder ob die Konfession eine Rolle bei der Auswahl der eigenen Freunde spielt, zeigt sich eine geringe Alltagsrelevanz des Themas. Zwar gibt es vereinzelte Stimmen, die lieber Freunde der gleichen Konfession haben möchten, da das die Möglichkeiten gemeinsamer Aktivitäten begünstige; im Allgemeinen spielt dieses Kriterium aber keine Rolle oder wird sogar bewusst ausgeschlossen (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 47–52).

---

8 Als Lehrformen traten auf: „Lehrerkooperation bei konfessionell getrennten Gruppen, Wechsel zwischen konfessionell getrennten und gemischten Gruppen, [e]vangelisch-katholische Lerngruppen mit und ohne Lehrertausch, Team-Teaching bei konfessionell gemischter Lerngruppe“ (Schweitzer und Biesinger, 2002, S. 223).

Die verbreitete Auffassung, Kinder könnten mit Konfession nichts mehr anfangen, wird durch die Untersuchung z. T. gestützt, z. T. aber auch in Frage gestellt, denn aus der fehlenden Bekanntheit der Begriffe dürfe nicht auf ein Fehlen von Erfahrungen mit Kirche und damit mit Konfessionen geschlossen werden, da viele Kinder z. B. über den Aufbau und die Funktion einer Kirche berichten können.

„Zusammen genommen zwingen solche Beobachtungen zu einer Unterscheidung zwischen konfessionsspezifischen Erfahrungen und konfessionellem (Selbst-)Bewusstsein. Beides muss nicht miteinander verbunden sein“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 73).

Direkt nach kokoRU gefragt, ist am Ende von Klasse 1 keine klare Tendenz festzustellen, wobei es häufig zu widersprüchlichen Bewertungen kommt und bedacht werden muss, dass zumindest einige Kinder die Kooperation nicht bewusst als solche wahrgenommen haben. Häufig werden pragmatische Gründe zugunsten des kokoRU genannt, z. B. mit Freunden zusammenbleiben zu können; es wird aber auch die Chance des gegenseitigen Voneinanderlernens benannt. Manche insistieren hingegen auf den Unterschieden der Konfessionen. Kinder der 3. Klasse haben im Unterschied zu den Erstklässlern auch bereits getrennt-konfessionellen Unterricht kennengelernt: Auch hier stehen praktische Erwägungen an erster Stelle und es konnten keine klaren Trendaussagen festgestellt werden. Insgesamt sind für die Kinder weniger die organisatorischen Grundmodelle entscheidend als die von ihnen gewünschte Unterrichtsqualität, weswegen z. B. der Lehrertausch recht beliebt ist (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 46–52).

Die Studie fragt auch nach Veränderungen, welche die Kinder durch kokoRU erlebt haben. Dabei ist als wichtiges Ergebnis festzuhalten: Die „Entwicklung eines konfessionellen (Selbst-)Bewusstseins“ muss als „langfristiger Prozess“ begriffen werden, d. h. dies entsteht „nicht in wenigen Wochen oder Monaten, ja nicht einmal während eines Jahres oder der gesamten Grundschulzeit“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 54). Das sollte den kokoRU – auch über die konkret untersuchte Situation in Baden-Württemberg hinaus – vor allzu hochfliegenden Erwartungen bewahren. Zudem räumen die Autoren ein: „Aus unseren eigenen Beobachtungen lässt sich die Frage nach den Wirkungen eines Schuljahrs mit konfessionell-kooperativem Religionsunterricht also nur mit großen Vorbehalten beantworten“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 56). Es scheint auf jeden Fall einen Lernfortschritt gegeben zu haben, aber auch hier ist es nicht sicher, ob dieser nicht möglicherweise auch auf andere, außerschulische Faktoren (z. B. eine altersgemäß ohnehin erwartbare Entwicklung) zurückgehen könnte. Vorurteile oder Verunsicherungen, die durch kokoRU hätten ausgelöst werden können, wurden jedoch nicht bemerkt (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 54–57).

Schweitzer und Biesinger selbst formulieren ihr Verständnis von gutem kokoRU mit dem Slogan: „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“. Darunter verstehen sie „eine Verschränkung von Verständigung und Identitätsbildung oder von Beheimatung und Begegnung“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 84). Daher ist ein Religionsunterricht notwendig, der den Kindern „die Bedeutung von Konfessions- und Religionszugehörigkeit im Zuge ihrer Welterschließung verstehen hilft und der auch der Frage nach der eigenen Zugehörigkeit Raum gibt“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 84). Dazu sind – in Form der Lehrpersonen – auch immer wieder erwachsene Bezugs- und Identifikationsfiguren notwendig (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 84).

Schweitzer und Biesinger fragten auch nach expliziten Unterrichtsformen, -methoden und -themen des kokoRUs. Nach der Feststellung, dass es ein „Einheitsmodell“ in der Praxis nicht geben könne, werden verschiedene Formen konfessionell-kooperativen Unterrichts vorgestellt. Dabei wird besonders Wert darauf gelegt, dass in irgendeiner Form Lehrkräfte beider Konfessionen im Unterricht zugegen sein sollen; ansonsten – so raten die Autoren – sei durchaus nach den Gegebenheiten vor Ort zu schauen, welche Kooperationsform jeweils gewählt werden sollte (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 89–96). Besondere Vorteile vermuten die Autoren beim Team-Teaching: So hätten die Kinder beider Konfessionen jeweils eine Lehrerin oder einen Lehrer als Identifikationsmöglichkeit, es bestünde eine größere inhaltliche Kompetenz und es werde eine unbewusste einseitige Prägung des Unterrichts verhindert (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 168).

Bei der Themenauswahl gilt zunächst: „Für das Unterrichten in katholisch-evangelischer Zusammenarbeit eignen sich nahezu alle ‚klassischen‘ Themen des Religionsunterrichts der Grundschule“ (also z. B. große biblische Erzählungen, soziale Themen oder der Festkreis) (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 100). Das bedeutet, man müsse sich nicht auf die vermeintlich typischen konfessionell-kooperativen Themen (Maria, Luther, Kirchengebäude etc.) konzentrieren, auch wenn v. a. diese in der Praxis im Unterricht thematisiert wurden (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 100f.).

Was die didaktische Herangehensweise angeht, so wird v. a. das Modell der Elementarisierung empfohlen, da so eine wechselseitige Erschließung zwischen Person und Sache bzw. zwischen Lerninhalten und Lernenden oder, anders gesagt, zwischen Erfahrungen heute und Erfahrungen damals erreicht werden könne. Dabei sei auch auf die Verstehensweise der Kinder und auf ihren Erfahrungshorizont zu achten (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 160–163). „Anzustreben ist in kognitiver, emotionaler und sozialer Hinsicht eine Balance zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, und dies in einer Weise, die diese beiden Pole für die Kinder direkt erfahrbar macht“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 208).

In der Studie werden auch die Erfahrungen der Lehrer\*innen mit kokoRU erfasst: Die Motivation vieler Lehrer\*innen zu kokoRU sei die Möglichkeit zur

kollegialen Zusammenarbeit, aber auch ökumenisches Engagement oder schulorganisatorische bzw. -pädagogische Überlegungen (z. B. Erhalt des Klassenverbandes). Die eigene Mitarbeit am kokoRU-Projekt wurde entsprechend als bereichernd erlebt; so sei es z. B. bei vielen zu einer vertieften Kenntnis und Wahrnehmung sowohl der eigenen als auch der fremden Konfession gekommen (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 170–176).

Zu Beginn sehen viele Lehrer\*innen ihre Schüler\*innen als wenig konfessionell geprägt an und sind optimistisch, dies durch den kokoRU ändern zu können. Dabei wird Konfessionalität aus der Perspektive der Lehrkräfte also rein positiv bewertet. Am Ende des Schuljahres findet sich hier eine doppelte Differenzierung: Zum einen muss festgehalten werden, dass die Kinder durchaus in gewisser Weise konfessionell geprägt sind, denn alle kirchlichen Handlungen, die sie miterleben, sind konfessionell bestimmt, sodass sie durchaus bereits Konfessionelles erlebt haben, auch wenn sie selbst es vielleicht gar nicht als solches wahrnahmen. Zum anderen sind die Lehrkräfte nach wie vor von der positiven Wirkung des kokoRU überzeugt, allerdings bewerten sie mögliche Wirkungen etwas nüchterner dahingehend, dass innerhalb eines Jahres kein großer Durchbruch zu erwarten sei (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 178–183).

Bei der Unterrichtsvorbereitung wird zumeist eine Zunahme der Arbeitsbelastung gesehen, zumal sich viele bei Themen der anderen Konfession nicht kompetent genug fühlen und hinsichtlich ihres Kenntnisstandes nacharbeiten müssen bzw. wollen. Aber diese Mehrarbeit habe sich nach allgemeiner Auffassung gelohnt, zumal auch die Zusammenarbeit mit dem Kollegen bzw. der Kollegin als angenehm empfunden wurde (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 185–189).

Bei den Arbeitsformen wird Team-Teaching von den Lehrkräften zwar begrüßt, ist aber in der Praxis nicht überall umsetzbar. Ansonsten wird ein zu häufiger Lehrerwechsel kritisch gesehen, diese Praxis aber nicht an sich in Frage gestellt. Ebenfalls begrüßt wird von einigen ein Wechsel von gemischten und getrennten Gruppen (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 189–191).

Insgesamt sind bei den Lehrer\*innen nach einem Jahr keine grundsätzlichen Zweifel am Modell aufgekommen und sie sind nach wie vor von den Chancen der Kooperation überzeugt. Einige wollen kokoRU langfristig aber nur in den Klassen 1 und 2 durchführen, was sie mit dem sich entwickelnden konfessionellen Bewusstsein begründen. Es sollte jedoch nach Meinung von Schweitzer und Biesinger eine Vielfalt an Formen von Kooperation über die ganze Grundschulzeit hinweg praktiziert werden, wobei mal enger und mal weniger eng kooperiert werden könnte (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 193f.).

Recht knapp werden von den Autoren der Studie danach die Perspektiven der Eltern, Schulleitungen und Klassenlehrer\*innen wiedergegeben. Die Eltern begrüßten die Kooperation und hätten nichts gegen einen allgemein-christlichen Religionsunterricht. Auch am Ende des Schuljahres sei die große Mehrheit für eine Fortsetzung. Positiv erwähnt wird z. B., dass den Kindern so stärker die

Möglichkeit gegeben werde, sich selbst im Blick auf Konfession zu entscheiden (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 196–200).

Die befragten Schulleitungen befürworten alle die Kooperation, aber mit unterschiedlichen Begründungen, wobei der Erhalt des Klassenverbands und damit (auch) ein organisatorischer Grund das wichtigste Argument ist. Einige befürworten aber zumindest eine Trennung auf Zeit oder in bestimmten Klassenstufen. Sie erhoffen sich durch die neue Organisationsform Toleranz, Offenheit und eine Horizonterweiterung (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 200–202).

Die Klassenlehrer\*innen fühlten sich von der Kooperation nicht gestört, haben aber nach eigener Aussage auch keine Veränderungen bei den Kindern bemerkt. Ein gemeinsamer Unterricht ist von ihnen gewünscht, v. a. wegen des Erhalts des Klassenverbandes, sodass z. B. auch nicht-konfessionelle Kinder teilnehmen können (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 202).

Am Ende der Darstellung stehen Empfehlungen in Bezug auf den kokoRU, die den entsprechenden Kirchenleitungen übergeben wurden: Konfessionelle Kooperation sei auch bereits in der Grundschule möglich und sinnvoll und biete einen deutlichen Mehrwert an religiösen Lernprozessen. Die unterschiedlichen Realisierungsformen seien bedeutsam für die Qualität des Lernens, wobei v. a. Team-Teaching geeignet erscheine. Jeweils solle die optimale Form der Kooperation im Einzelfall gesucht werden, wobei der Unterricht im Klassenverband von nur einer Lehrkraft die „schwächste Form“ sei. Zentral sei außerdem, dass der kokoRU einer eigenen Didaktik sowie einer veränderten Aus- und Fortbildung der Lehrer\*innen bedürfe (vgl. Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 237–239). Als Resümee wird festgehalten:

„Aus unserer Sicht ist eine Fortsetzung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts unbedingt empfehlenswert. Ein solcher Unterricht sollte jedoch nicht flächendeckend eingeführt oder zentral verordnet werden, da die persönlichen Beziehungen und Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Lehrkräften sowie die örtlichen bzw. auf die Einzelschule bezogenen Voraussetzungen eine wichtige Rolle spielen. [...] Zu erwarten ist eine Stärkung des Religionsunterrichts, eine wirksame Unterstützung der Entwicklung konfessionellen (Selbst-)Bewusstseins [...] sowie ein insgesamt im Vergleich zum herkömmlichen Religionsunterricht verbessertes Lernangebot“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 239).

### *Schweitzer et al., 2006*

Diese Studie ist gewissermaßen die Fortsetzung von Schweitzer & Biesinger, 2002. Die Projektleiter waren erneut Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger, die inhaltliche Hauptarbeit lag aber laut Vorwort bei ihren wissenschaftlichen Mitarbeitern Jörg Conrad und Matthias Gronover. Während die frühere Studie auf den Bereich der Grundschule beschränkt war, dokumentiert diese Studie nun in ähnlicher Weise ein Modellprojekt in der Sekundarstufe I, genauer gesagt, ein Projekt an je vier Hauptschulen und Gymnasien. Dabei ähneln sich auch

die methodischen Vorgehensweisen: Es gab im Schuljahr 2002/2003 Interviewgespräche mit den Schüler\*innen am Anfang und am Ende des Schuljahres (81 halboffene Kleingruppeninterviews), schriftliche Befragungen von 1.524 Schüler\*innen, 24 Unterrichtsdokumentationen, die Befragung beteiligter Lehrer\*innen am Anfang und Ende des Schuljahres (insgesamt 34 Einzelinterviews) sowie nach den zwölf beobachteten Unterrichtsstunden und die schriftliche Befragung von Eltern am Anfang und Ende des Schuljahres. Der Schwerpunkt lag dabei auf Klasse 9 mit zusätzlichen Befragungen von Schüler\*innen in Klasse 6. Als „unechte Vergleichsgruppen“ dienten Schüler\*innen aus Klasse 9 aus denselben Schulen, an denen konfessionell-kooperativ unterrichtet wurde, die jedoch selbst den klassisch konfessionellen Religionsunterricht besuchten. Zudem wurden Schüler\*innen in Nordrhein-Westfalen schriftlich befragt, um so der Vermutung nachzugehen, dass bei den Schüler\*innen außerhalb Baden-Württembergs nicht die Voraussetzungen vorliegen, die zum Gelingen von kokoRU nötig seien (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 185–187).

Wie in der vorherigen Studie liegt auch hier der Ausgangspunkt bei den Schüler\*innen. Diese sind zwar mit den Begriffen „evangelisch“ und „katholisch“ vertraut, haben aber durchaus Schwierigkeiten, diese näher zu erläutern. Sie sehen weit mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede und wenn Unterschiede benannt werden, dann sind dies v. a. Äußerlichkeiten (Kirchengebäude, Liturgie, Feste etc.), was zudem häufig von örtlichen Verhältnissen geprägt ist. Diese Unterschiede erscheinen den Jugendlichen aber „mehr oder weniger beliebig, weil bedeutungsarm oder -leer“ (Schweitzer et al., 2006, S. 17), da sie diese nicht mit ihrem eigenen Leben verknüpfen (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 15–17).

Wichtige Begriffe sind für die Jugendlichen die Begriffspaare „streng“ und „locker“, sowie „normal“ und „extrem“. Dabei wird die katholische Kirche als strenger, die evangelische als lockerer empfunden, was zu pauschalen Verallgemeinerungen führt. Die Unterscheidung „extrem“ und „normal“ wird quer zu den Konfessionen verwendet; dabei werden Unterschiede zwischen den Konfessionen dann zum Problem, wenn es sich um „extrem‘ Gläubige“ handelt. Konsequenz wird zwischen dem individuellen Glauben und der Kirche unterschieden, trotzdem ist „ein gewisses Beharren bei der eigenen Zugehörigkeit [typisch]“ (Schweitzer et al., 2006, S. 21). Ein Konfessionswechsel hat „deshalb keine hohe Priorität“, auch da diese Thematik im Alltag eine zu geringe Rolle spielt, „um starke positive oder negative Empfindungen auf sich zu ziehen“ (Schweitzer et al., 2006, S. 18–22).

Man kann „von einem tendenziellen Fehlen eines konfessionellen Selbstbewusstseins“ (Schweitzer et al., 2006, S. 45) reden, denn obwohl die meisten an Kommunion und Konfirmation und z. T. der Firmung oder an kirchlichen Jugendangeboten etc. teilgenommen haben, haben diese konfessionsspezifischen Erfahrungen nicht dazu geführt, dass die Jugendlichen sich mit ihrer Konfession identifizieren. Dennoch sind viele so weit konfessionell geprägt, dass sie sich ei-

nen Konfessionswechsel nicht vorstellen können und eine Erziehung der eigenen Kinder in der eigenen konfessionellen Tradition wünschen; „[d]iese Prägung ist den Jugendlichen aber kaum bewusst“ (Schweitzer et al., 2006, S. 45–47).

Beim Vorher-Nachher-Vergleich könne von Veränderungen „nur in sehr eingeschränkter Weise gesprochen werden“ (Schweitzer et al., 2006, S. 35). Unangemessen seien daher Erwartungen, „die diesen Unterricht als ein Instrument zur Erreichung vorab festliegender [...] Ziele verstehen“ (Schweitzer et al., 2006, S. 35). Der kokoRU war für die Jugendlichen im Rückblick kein besonderes Ereignis, woraus die Autoren die Notwendigkeit ableiten, dass kokoRU für die Schüler\*innen ausdrücklich „durchsichtig“ (Schweitzer et al., 2006, S. 37) gemacht werden solle, sodass sie diesen auch bewusst als kooperativ erleben. Dennoch wird die Kooperation schon zu Beginn des Schuljahres überwiegend positiv eingeschätzt; das ändert sich auch nicht zum Schuljahresende und nur wenige berichten von Abwertungen oder Streit. Es besteht auch durchaus ein Interesse an der anderen Konfession, aber ein verstärktes Nachdenken über Konfession, Ökumene etc. wurde nicht wahrgenommen, d. h. diese Themen bewegen die Jugendlichen nicht. Deutlich zugenommen hat hingegen das Wissen über die Konfessionen. Wer am kokoRU teilgenommen hat, stimmt einem gemeinsamen Unterricht auch viel eher zu als andere. Es wird daher nach Meinung der Autoren deutlich, dass besondere Chancen dieses Unterrichts nicht nur im Erwerb von Kenntnissen liegen, sondern auch in der Einübung von Perspektivenübernahme und dem Umgang mit Differenz (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 35–40).

Im Vergleich mit den Schüler\*innen, die nicht kooperativ unterrichtet wurden, zeigen sich zu Schuljahresende wenige, aber bedeutsame Unterschiede. So gibt es z. B. einen Wissenszuwachs bei den kooperativ Unterrichteten. Wie bereits in Schweitzer & Biesinger, 2002 weisen die Autoren erneut darauf hin, dass sich Änderungen erst im Laufe einer längeren Zeitperiode vollziehen und von einem Jahr nicht allzu viel erwartet werden dürfe. Dazu passt auch, dass sich eine deutliche Zunahme im Konfessionsbewusstsein gegenüber der Studie mit Grundschulkindern zeigt und innerhalb der hier besprochenen Studie noch einmal eine deutliche Zunahme und ein höherer Reflexionsgrad im Vergleich von Klasse 9 zu Klasse 6 zu verzeichnen ist (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 51–54). In den Schulen, in denen die Kooperation für die Schüler\*innen besonders sichtbar war (v. a. durch Team-Teaching), ist die Auseinandersetzung mit konfessionsvergleichenden Fragen ausgeprägter, und hier wurden die Lernerfahrungen auch in den Gesprächen am Schuljahresende besonders häufig benannt (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 41–44).

Nach ihren Wünschen hinsichtlich des Religionsunterrichts befragt, „werden Argumente für und gegen gemeinsamen Unterricht vorgebracht“ (Schweitzer et al., 2006, S. 57). Pragmatische Motive, z. B. der Erhalt des Klassenverbands, treten im Vergleich zu Schweitzer & Biesinger, 2002 zurück, und dieser Probandengruppe ist wichtiger zu erfahren, was andere glauben. Es „herrscht insge-

samt die Zustimmung zu einem kooperativen oder auch überhaupt gemeinsamen christlichen Unterricht tendenziell vor“ (Schweitzer et al., 2006, S. 58) und nur wenige sind gegen gemeinsamen Unterricht (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 57f.).

Wie bereits erwähnt, wurden auch Schüler\*innen in Nordrhein-Westfalen schriftlich befragt, da es den Einwand gegen kokoRU gab, dass dieser nur in Süddeutschland umsetzbar sei. Das Ergebnis bezeichnen die Studienautoren als „erwartungswidrig“ und als „Überraschung“: Es zeigen sich nämlich nur wenig signifikante Unterschiede und diese deuten sogar darauf hin, dass die Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen eine höhere Kirchenbindung aufweisen. Somit steht für die Studienautoren fest, dass kokoRU sehr wohl auch außerhalb Baden-Württembergs funktionieren könne (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 62–76).

Bei der Analyse der Unterrichtsformen ergeben sich im Vergleich zur Grundschulstudie keine neuen Linien und erneut wird v. a. Team-Teaching als besonders geeignet propagiert (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 83–86).

Die behandelten Themen lassen sich vier Bereichen zuordnen: Gemeinsamkeiten im christlichen Glauben, direkte Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, konfessionell-kooperative Vertiefung allgemeiner Themen und konfessionell-kooperatives Lernen in Schulprojekten (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 88–90). „Zusammenfassend zeigt sich, dass die Lehrer\*innen nicht bestimmte Themen oder Inhalte, wohl aber konkrete Kriterien für konfessionell-kooperativen Unterricht herausgearbeitet haben: Relevanz und Anschlussfähigkeit für die bzw. zur Lebenswelt; Möglichkeit authentischer Gesprächspartner; Möglichkeit, die eigene (kirchliche) Biografie zu bearbeiten; konkrete Behandlung, nicht abstrakte Thematisierung“ (Schweitzer et al., 2006, S. 159).

Die Lehrer\*innen erlebten die Kooperation überwiegend „als inhaltliche wie persönliche Bereicherung“ (Schweitzer et al., 2006, S. 138). Ähnlich wie in der Grundschulstudie waren die wichtigsten Motive die Freude auf kollegiale Zusammenarbeit (dies stärker bei Hauptschullehrerinnen und -lehrern), ökumenisches Interesse etc. (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 136–140). Einige Lehrkräfte haben durch den kokoRU auch eine gewisse Öffnung bei sich selbst festgestellt, sodass sie nun differenzierter über die andere Konfession denken (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 152f.).

Die Skepsis über die konfessionelle Prägung der Schüler\*innen (mit einigen Ausnahmen) bleibt das Schuljahr über erhalten. Fast alle halten das Thema „Konfessionen“ für ihre Schüler\*innen für uninteressant, aber dennoch können die Lehrer\*innen von einigem berichten, was sie im Hinblick auf Konfession bei ihren Schüler\*innen wahrnahmen. Das Problem könnte hier nach Meinung der Autoren eine „allzu schnelle Affirmation des status quo durch die Lehrenden“ (Schweitzer et al., 2006, S. 143) sein, d. h. sie orientieren sich an einem bestimmten Bestand konfessioneller Merkmale, den sie vermitteln wollen, wobei es besser wäre, anhand konfessioneller Beobachtungen theologische Muster herauszustellen (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 140–144).

Chancen des kokoRU werden auf organisatorischer (Klassenverband), wie auf theologischer Ebene (Horizontenerweiterung) gesehen. Ob sich im Laufe des Jahres im konfessionellen Bewusstsein der Schüler\*innen Veränderungen ergeben haben, darüber sind die Lehrer\*innen sehr unterschiedlicher Meinung (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 146–148). Insgesamt scheint kokoRU in der Sekundarstufe das Verständnis der eigenen Konfessionalität nicht so sehr vertieft zu haben, wie dies in der Grundschule zu beobachten war (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 160). Im Ganzen gesehen stehen die Lehrer\*innen dem kokoRU sehr positiv gegenüber, auch wenn einige bei manchen Themen eine (vorübergehende) Trennung bevorzugen (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 159f.).

Die Schulleitungsgespräche werden als bedingt aufschlussreich beschrieben, wobei v. a. die Erfahrung wichtig ist, dass die Schulleiter kokoRU so (miss-)verstehen, dass hier das Konfessionelle auf das Christliche eingedampft werde und sich so Aufwand einsparen ließe (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 162–164).

Die Eltern haben zwar teilweise selbst noch eine gewisse Kirchenbindung, halten die Ausbildung eines konfessionellen Bewusstseins bei ihren Kindern aber für weniger wichtig. Dennoch wird dem Religionsunterricht eine wichtige Rolle zugeschrieben. Drei Viertel plädieren für gemeinsamen Unterricht, wobei ihnen die Unterrichtsqualität wichtiger als Konfessionalität ist. Der Unterricht solle zudem zur Kritik und nicht in die Kirche hinein erziehen (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 165–172).

Abschließend werden auch in diesem Band Empfehlungen in Fortschreibung der Empfehlungen aus Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 237f. gegeben. Über die dortigen Empfehlungen hinaus wird konstatiert, dass kokoRU in der Grundschule und der Sekundarstufe möglich und sinnvoll sei, denn kooperativer Religionsunterricht bringe einen deutlichen Mehrwert an religiösen Lernprozessen. Daher sei die Fortsetzung unbedingt zu empfehlen, er sollte jedoch nicht flächendeckend eingeführt oder zentral verordnet werden (vgl. Schweitzer et al., 2006, S. 202f.).

### *Kuld et al., 2009*

Diese dritte große empirische Studie aus Baden-Württemberg ist im Vergleich zu den beiden vorher besprochenen Studien nicht mehr die Dokumentation eines Modellprojektes, sondern wertet den kokoRU nach seiner offiziellen Einführung in Baden-Württemberg aus. Diese Evaluation hat – wie oben bereits angedeutet – dann auch tatsächlich zu einigen Veränderungen in der Praxis geführt. Geleitet wurde sie von einem Team von Religionspädagogen der Pädagogischen Hochschulen in Karlsruhe (Joachim Weinhardt, evangelisch) und Weingarten (Lothar Kuld, katholisch) sowie der Universitäten Freiburg (Werner Tzscheetzsch, katholisch) und Tübingen (Friedrich Schweitzer, evangelisch).

Zum Setting: In den Jahren 2005–2008 fanden 76 Unterrichtsdokumentationen (Audio-Aufnahmen mit anschließender Transkription sowie Fotos einzelner

Unterrichtssequenzen) an 40 Schulen statt, jeweils mit Nachgesprächen mit den Lehrer\*innen. In der Grundschule gab es 128 teilstrukturierte Gruppeninterviews, in der Sekundarstufe I 50 Gruppeninterviews mit Hauptschüler\*innen, 64 mit Realschüler\*innen und 72 mit Gymnasiast\*innen. Die Lehrer\*innen der näher untersuchten Klassen wurden am Ende des Schuljahres 2006/2007 in 83 Einzelinterviews befragt, zudem alle 960 beteiligten Lehrer\*innen per Fragebogen um ihre Meinung gebeten (Rücklauf: 57 %). An fast jeder der 40 Schulen wurden die Schulleiter\*innen in halbstandardisierten Leitfrageninterviews befragt. Außerdem gab es Fragebögen für die Grundschulleitern aus den Klassen, in denen Unterrichtsbeobachtungen gab (344 verschickt, Rücklauf: 53,7 %). Als Vergleichsgruppen fanden Einzeltests in Schulklassen ohne kokoRU am Ende von Klasse 2 bzw. Klasse 6 statt (vgl. Kuld et al., 2009, S. 17–20).

In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der *Unterrichtsbeobachtungen* ausgewertet. Dabei wurde, so das Ergebnis, das konfessionelle Potenzial der Studententhemen nicht voll ausgeschöpft, selbst wo es leicht möglich gewesen wäre; als mögliche Gründe vermuten die Autoren die Angst, Schüler\*innen zu überfordern, die Scheu, sich fachliche Blöße zu geben, partiell fehlende Kenntnisse oder inneren Widerstand gegen die Evaluation (vgl. Kuld et al., 2009, S. 30). Ein besonderes Problem stellte die Praxis des Bekreuzigens durch eine katholische Lehrkraft dar, da dies teilweise unreflektiert von evangelischen Schüler\*innen übernommen wurde, d. h. hier wurde die andere Konfessionalität von der Lehrkraft nicht genügend berücksichtigt und – wie sich auch an anderen Beispielen zeigen lässt – es wurde von der Lehrkraft zu viel als allgemeinchristlich und nicht als konfessionell geprägt wahrgenommen, d. h. es könnte auf Seiten der Lehrkräfte hier von einem fehlenden Differenzbewusstsein gesprochen werden (vgl. Kuld et al., 2009, S. 40f.). Die Lehrer\*innen haben insgesamt einen starken Wunsch nach Ökumene, was aber eben mitunter dazu führen kann, dass konfessionelle Differenzen zu stark nivelliert werden (vgl. Kuld et al., 2009, S. 63). kokoRU bietet also große Chancen, stellt aber auch große Anforderungen an die Lehrer\*innen. „Zusammenfassend kann man sagen: Die beobachteten KRU-Stunden zeigen, dass Schritte auf die Vereinbarungsziele hin gemacht werden [...]. Aber diese Schritte erfolgen nicht automatisch“ (Kuld et al., 2009, S. 65).

In Bezug auf die *Schülerperspektive* ist in der Grundschule die Gesamttendenz „eindeutig positiv“ (Kuld et al., 2009, S. 76): Vorteile werden z. B. im Zusammenbleiben des Klassenverbandes gesehen (so nehmen z. B. auch Muslime eher am kokoRU als am konfessionell getrennten Religionsunterricht teil), aber auch im Voneinanderlernen. Der Lehrerwechsel wird unterschiedlich zur Kenntnis genommen, wobei hier v. a. die Beliebtheit der jeweiligen Lehrkraft das wichtigste Argument ist. Aufs Ganze gesehen, scheinen die Kinder, wenn sie danach gefragt werden, die Gemeinsamkeiten der Konfessionen wohl etwas mehr zu betonen als die Unterschiede. Insgesamt wurden die in der kirchlichen Vereinbarung formulierten Ziele „tendenziell“ bestätigt (vgl. Kuld et al., 2009, S. 74–82).

In der Sekundarstufe I wird der Lehrerwechsel je nach Schulart recht unterschiedlich beurteilt: So sind Hauptschüler\*innen eher kritisch und bedenken mehr die Beziehungsebene, Gymnasiast\*innen sind demgegenüber deutlich positiver eingestellt und bedenken eher die Sachebene. Durch den Dialog tritt an die Stelle von abstraktem Wissen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession; die Voraussetzung ist aber, dass die Schüler\*innen bereits eigene Erfahrungen mit ihrer Konfession gemacht haben, was gerade bei den Hauptschüler\*innen nur rudimentär der Fall ist. Das konfessionelle Wissen und die konfessionelle Prägung nehmen aber von der Hauptschule über die Realschule zu den Gymnasien zu. Insgesamt bewerten die Schüler\*innen an allen Schulformen den kokoRU positiv, wobei die Hauptschüler\*innen sowie die Realschüler\*innen die pragmatischen Gründe etwas stärker gewichteten und die Gymnasiast\*innen etwas stärkeres Interesse daran zeigen, die andere Konfession besser kennenzulernen. Es gibt jedoch auch einige kritische Stimmen, die z. B. gerne in der Zeit von Firmung bzw. Konfirmation getrennt unterrichtet werden würden, d. h. einen Wechsel von getrennten und kooperativen Phasen bevorzugen (vgl. Kuld et al., 2009, S. 84–93).

Die Auswertung der Vergleichsschulen stellen die Studienautoren unter die Überschrift „Wenige Unterschiede im Großen – signifikante im Detail“. Dabei zeigen sich schulartspezifisch unterschiedliche Ergebnisse, in der Tendenz gibt es jedoch bei den Modellschüler\*innen ein größeres Wissen um konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschieden als bei den Vergleichsgruppen. Zumindest am Gymnasium zeigt sich bei den Modellschüler\*innen auch, dass diese eine höhere theologische Reflexionsebene erreicht haben. Ein Punkt muss jedoch kritisch erwähnt werden: In den Modellschulen stimmen viel mehr evangelische Schüler\*innen als in den Vergleichsschulen zu, dass man zu Maria beten kann. Das kann man als „Mitnahme-Effekte“ beschreiben.<sup>9</sup> Die Lehrkraft steht also vor der Anforderung, die konfessionellen Unterschiede angemessen zu thematisieren, ohne den eigenen Standpunkt zu dementieren (vgl. Kuld et al., 2009, S. 101f.132f.).

In der Perspektive der Lehrer\*innen wird gerade in der Grundschule der Erhalt der Klassengemeinschaft als zentraler Punkt gesehen. Hier sind auch etliche kritisch, was die Betonung der Unterschiede betrifft, da dies der religionspsychologischen Reife der Kinder widerspreche. Ein Lehrerwechsel könne hier eher helfen, die Realität getrennter Kirchen behutsam wahrzunehmen. Daneben haben auch die Lehrer\*innen in dieser Studie eine ökumenisch angetriebene Motivation und es werden z. T. auch biographische Motive genannt, z. B. wenn Lehrer\*innen selbst in konfessionsverbindenden Ehen leben. Insgesamt wird kokoRU als „persönliche Bereicherung“ (Kuld et al., 2009, S. 140), aber auch als Organisationserleichterung wahrgenommen, obwohl die Arbeit im Team auch eine

---

9 Vgl. dazu auch die oben geschilderte Problematik beim Bekreuzigen.

gewisse Mehrarbeit bedeutet, die aber gerne in Kauf genommen wird (vgl. Kuld et al., 2009, S. 135–143).

Die Rahmenbedingungen des kokoRU werden akzeptiert, einige Modifikationen erscheinen aus Sicht der Lehrer\*innen jedoch wünschenswert. So wird z. B. der Aufwand für Folgeanträge als zu hoch wahrgenommen. Sehr unterschiedlich sind die Stimmen, was die Notwendigkeit der einstimmigen Entscheidung für kokoRU innerhalb der Fachkonferenz angeht: Während manche hier die Gefahr einer Blockade sehen, begrüßen andere, dass somit niemand gegen seinen oder ihren Willen kokoRU unterrichten muss. Die zeitliche Begrenzung würden viele gerne aufheben und so den Schulen die Kompetenz übertragen, generell kooperativ zu unterrichten. Auch einige katholische Lehrer\*innen sehen die 3. Klassenstufe (Stichwort: Erstkommunion) dabei nicht als prinzipielles Gegenargument. Die große Mehrheit sieht den Lehrerwechsel als „sinnvolles und wesentliches Strukturmerkmal des KRU“ (Kuld et al., 2009, S. 152), auch wenn es einige Bedenken gibt, v. a. von Klassenlehrer\*innen, die dann ihre Klasse abgeben müssen, weswegen einige gerade in der Grundschule für einen Wechsel erst nach zwei Schuljahren plädieren. Die Pflichtfortbildungen werden eher kritisch gesehen und viele vermissen hier Auskünfte über konfessionsspezifische Unterschiede; zudem wünschen sich viele die Bereitstellung hilfreicher Materialien, während ein kokoRU-Schulbuch zwar wünschenswert wäre, aber eher als mittelfristige Perspektive gesehen wird (vgl. Kuld et al., 2009, S. 144–162).

In der Auswertung des Fragebogens, der an alle Lehrer\*innen verschickt wurde, plädieren 97,1 % für die Fortsetzung des kokoRU, wovon aber nur 41,7 % für eine Ausweitung auf alle Klassenstufen sind. Die Zahl andersgläubiger Schüler\*innen im Unterricht blieb ebenso wie die Zahl der Abmeldungen unverändert. Die Lehrer\*innen haben die Kooperation aber dennoch als Bereicherung empfunden, sind sich der eigenen konfessionellen Prägungen bewusster und für den ökumenischen Gedanken offener geworden. Der Aufwand blieb für etwa die Hälfte gleich, für viele hat er sich aber auch (moderat) erhöht (vgl. Kuld et al., 2009, S. 169–177).

Alle Schulleiter\*innen äußern sich „wohlwollend positiv“ (Kuld et al., 2009, S. 188) zum kokoRU. Die Motive für die Unterstützung sind vielfältig und differenziert, mit schulpädagogischen Argumenten im Vordergrund (Klassengemeinschaft); zudem wird der Religionsunterricht so eher zu einem „normalen“ Fach und es ergeben sich große organisatorische Erleichterungen. Daraus ergibt sich dann aber auch die Aufgabe für die Kirchen, den kokoRU so zu organisieren, dass er nicht nur als „Stundensparmodell“ benutzt wird. Viele Schulleiter\*innen nennen aber auch religionspädagogische Motive, z. B. die Ökumene. Es hat sich insgesamt nicht bestätigt, dass die Schulleitungen v. a. organisatorische Motive hätten; dominant sind eher die schulpädagogischen Gründe. Überwiegend plädieren sie für die Fortsetzung von kokoRU (vgl. Kuld et al., 2009, S. 186–195).

Die *Eltern* der Grundschul Kinder messen dem Religionsunterricht tendenziell eine wichtige Bedeutung zu, wobei ihnen die Konfession der Lehrkraft eher unwichtig ist. Wichtige Lerninhalte sind für die Eltern: „etwas über Gott erfahren“, „christliche Werte vermitteln“ und „andere Religionen kennen lernen“ (Kuld et al., 2009, S. 198). Insgesamt sind über 80 % für Religionsunterricht im Klassenverband und 60 % würden kokoRU auch in Klasse 3 und 4 fortsetzen (vgl. Kuld et al., 2009, S. 197–199).

Die Autoren der Studie resümieren, dass der kokoRU in Baden-Württemberg den kirchlichen Vorgaben entspreche (vgl. Kuld et al., 2009, S. 202). „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in rechtlicher, theologischer und religionspädagogischer Hinsicht als ein zukunftsfähiges Modell verstehen lässt. Dieses Modell wahrt die Konfessionalität von Religionsunterricht und ermöglicht zugleich bzw. – recht verstanden – gerade deshalb zukunftsweisende Formen der Kooperation, die konsequent von allen Fusionsversuchen unterschieden bleiben.“ (Kuld et al., 2009, 208) Allerdings wird eingeräumt, dass die Möglichkeiten bis jetzt noch nicht vollständig ausgeschöpft wurden (vgl. Kuld et al., 2009, S. 207). Dennoch: „Das Konzept bewährt sich in der Praxis“ (Kuld et al., 2009, S. 210).

Die Publikation abschließend geben auch hier die Autoren einige Optimierungsvorschläge:<sup>10</sup> Der Lehrerwechsel in der Grundschule sollte z. B. bereits im ersten Schuljahr stattfinden, was dem kindlichen Zeitempfinden entspreche und dem Aufbau von Zugehörigkeitsverständnissen diene. Das Genehmigungsverfahren für Folgeanträge sollte vereinfacht, die Aus- und Fortbildung verbessert werden, v. a. was spezifisches Fachwissen angeht. KokoRU solle auf die ganze Sekundarstufe ausgeweitet werden, aber ein Wahlmodell bleiben (vgl. Kuld et al., 2009, S. 218–228).

### *Caspary, 2016*

Im Umfeld der oben dargestellten Tübinger Forschungsprojekte und mit dort gewonnenem Material (zufällig ausgewählte 14 Unterrichtsstunden aus 7 Modellschulklassen in der Realschule) ist als Promotion in der evangelischen Theologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten die Studie von Christiane Caspary entstanden, die untersuchen will, wie kokoRU konkret umgesetzt, d. h. didaktisch konzipiert ist (vgl. Caspary, 2016, S. 64) Es wird nämlich von der Autorin in der Problemanalyse konstatiert, dass die Lehrkräfte vor einem didaktischen Dilemma stehen:

---

10 Für eine Auflistung, welche Vorschläge davon umgesetzt wurden und welche nicht, vgl. Pemsal-Maier et al., 2011, S. 24f.