



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

20. Jahrgang 2021, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: “Wenn sich die Mitte auflöst...” – Große und kleine Narrative in Gesellschaft und Religionspädagogik

Riegel, U., Totsche, B., Zimmermann, M. & Fabricius, S. (2021). Organisatorische Aspekte der Einführung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen (NRW). *Theo-Web*, 20(2), 196–216.

<https://doi.org/10.23770/tw0219>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Organisatorische Aspekte der Einführung von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen (NRW)

VON

Ulrich Riegel, Benedict Totsche,
Mirjam Zimmermann & Steffi Fabricius

Abstract

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (kokoRU) hat sich in einigen Bundesländern Deutschlands etabliert. Nachdem er bislang vor allem unter konzeptionellen, didaktischen und rechtlichen Aspekten diskutiert wurde, widmet sich der vorliegende Beitrag den organisatorischen Herausforderungen, die sich mit der Einführung dieser Organisationsform stellen. Die inhaltsanalytische Auswertung von Gruppendiskussionen, Briefen und offenen Fragen einer Fragebogenerhebung ergibt vier organisatorische Felder, die sich bei der Einführung des kokoRU in NRW als besonders sensibel erweisen: wer den Impuls zur Einführung des kokoRU anregt, die Ausarbeitung des fachdidaktischen Konzepts, die Rolle der Kirchen in diesem Prozess und der Lehrerwechsel. Die organisatorischen Herausforderungen auf diesen vier Feldern werden detailliert beschrieben und im Anschluss diskutiert.

Cooperative religious education (coRE) has been established in some of Germany's federal states. After it has been discussed so far mainly under conceptual, didactical, and legal aspects, this article is dedicated to the organizational challenges that arise with the implementation of this form of RE. The content-analytical evaluation of group discussions, letters and open questions of a questionnaire survey yields four organizational fields that prove to be particularly sensitive in the implementation of coRE in NRW: who initiates the introduction of coRE, the elaboration of the subject's didactic concept, the role of the churches in this process, and the change of teachers. The organizational challenges in these four fields are described in detail and discussed afterwards.

Schlüsselwörter: Religionsunterricht, konfessionelle Kooperation, qualitative Studie, Organisation

Keywords: religious education, denominational cooperation, qualitative Method, organization

Der konfessionell-kooperative-Religionsunterricht (kokoRU) hat sich in den letzten rund 20 Jahren in einigen Bundesländern Deutschlands etabliert. Frühe Vorreiter waren dabei Niedersachsen (Gennerich & Mokrosch, 2016) und Baden-Württemberg (Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch & Weinhardt, 2009; Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006; Schweitzer & Biesinger, 2002). Seit dem Schuljahresbeginn 2018/19 kann diese Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts auch von Schulen in Nordrhein-Westfalen mit Ausnahme des Erzbistums Köln beantragt werden und für Berlin und Brandenburg liegt ebenfalls eine offizielle Vereinbarung für diesen Unterricht vor (EKBO, 2019). Aber auch in anderen Bundesländern gibt es z.T. einzelne Schulen, die kokoRU praktizieren (Bayer-Wied, 2011, S. 341–354; Kießling, Günter & Pruchniewicz, 2018). Nachdem der kokoRU bislang vor allem unter konzeptionellen, didaktischen und rechtlichen Aspekten diskutiert wurde, widmet sich der vorliegende Beitrag den organisatorischen Herausforderungen, die sich mit der Einführung dieser Organisationsform stellen. Dazu analysiert er anhand des Beispiels NRW, wie Religi-

onslehrpersonen seine Einführung erlebt haben, indem die einschlägigen Aussagen aus Gruppeninterviews, Briefen und Fragebögen qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet werden (3). Zuvor werden die Problemlage und der Forschungsstand (1) sowie die Methodik und die Datengrundlage beschrieben (2). Abschließend steht eine Diskussion der Befunde (4).

1 Problemstellung und Forschungsstand

Der kokoRU wird als eine spezifische Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts verstanden (Woppowa, 2021). Er bleibt somit den Zielen eines Religionsunterrichts in konfessioneller Gebundenheit verpflichtet, operationalisiert diese aber innerhalb einer konfessionell heterogenen Unterrichtssituation. Das zentrale Merkmal dieser Unterrichtssituation ist die planmäßige Teilnahme von Schülerinnen und Schülern aus zwei christlichen Konfessionen. Im Fall Nordrhein-Westfalens kommt hinzu, dass innerhalb eines Doppeljahrgangs ein verpflichtender Lehrerwechsel stattfinden muss, „der gewährleistet, dass die Schüler/-innen im Laufe des Unterrichts je nach Unterrichtsthematik beide konfessionellen Perspektiven authentisch kennenlernen und sich damit kritisch auseinandersetzen können“ (Platzbecker, 2019, S. 49). Dieses Unterrichtssetting bedingt nicht nur tiefgreifende didaktische Konsequenzen, sondern bringt vor Ort in der Schule auch organisatorische Umstellungen gegenüber dem herkömmlichen Religionsunterricht mit sich.

Die erste Umstellung betrifft die Tatsache, dass die Schulen den kokoRU beim Ministerium für Bildung und Schule beantragen müssen. Obwohl der kokoRU also kein neues Unterrichtsfach darstellt, muss eine Schule zu seiner Einführung selbst aktiv werden. Antragsberechtigt sind alle Schulen in NRW, an denen a) bislang Religionsunterricht beider Konfessionen stattgefunden hat, b) mindestens eine Lehrkraft pro kooperierender Konfession zur Verfügung steht und c) die Fachkonferenz per Mehrheitsentscheid dem kokoRU zugestimmt hat (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017). Sind die Kriterien a) und b) rein formaler Natur und damit leicht zu prüfen, setzt Kriterium c) eine Willensbildung innerhalb des Lehrkörpers einer Schule voraus. Eine Einrichtung von kokoRU auf alleinige Initiative der Schulleitung und gegen den Willen der Lehrpersonen ist somit – zumindest formal – nicht zulässig und kann ggf. aufwändige Absprachen im Kollegium zur Folge haben.

Mit der Entscheidung zur Einführung des kokoRU ist die Auflage verbunden, dass die Fachkonferenz Religion ein fachdidaktisches Konzept für diese neue Organisationsform des Religionsunterrichts erstellt. Da der kokoRU kein neues Unterrichtsfach darstellt, liegt für ihn kein eigenständiger Kernlehrplan vor. Die Inhalte und Methoden des konfessionell-kooperativen Lernens müssen somit durch ein eigens zu entwickelndes Konzept festgelegt werden, „das die für den koko RU vorgesehenen konfessionsverbindenden und konfessionsspezifischen Themen unter Einbeziehung des erwähnten Fachlehrerwechsels abbildet“ (Platzbecker, 2019, S. 49). Dieses Konzept ist dabei an die gängigen Lehrpläne für evangelische und katholische Religion rückzubinden und muss ins schulinterne Curriculum integriert werden. Die Verantwortung für dieses Konzept liegt bei den Religionslehrpersonen an der beantragenden Schule und ist zusammen mit dem Antrag bei der genehmigenden Stelle einzureichen. Unterstützung erfahren die Lehrkräfte dabei durch Fortbildungen, die von Seiten der Kirchen organisiert werden und an der mindestens eine katholische und eine evangelische Lehrkraft mit Fakultas und Missio / Vocatio gemeinsam teilnehmen müssen.

Der Antrag selbst wird bei der zuständigen staatlichen Schulaufsichtsbehörde gestellt, wobei verschiedene formale Vorgaben zu berücksichtigen sind. Letzteres liegt vor allem in der Verantwortung der Schulleitung. Für die Lehrpersonen könnte dieser Antragsprozess besonders die Rolle der beteiligten Kirchen wieder ins Bewusstsein heben, weil neben den staatlichen Stellen auch die zuständigen diözesanen Schulabteilungen dem Antrag zustimmen müssen. Die Einführung des kokoRU ist nicht nur ein Erfüllen staatlicher Vorgaben, sondern hängt – insbesondere in NRW – vom politischen Willen der beteiligten Diözesen und Landeskirchen ab. Es wurden auch Anträge abgelehnt.

Ist der Antrag bewilligt, kann der kokoRU an der Schule eingeführt werden. Dazu müssen die Lerngruppen des Religionsunterrichts neu zugeschnitten und der Lehrerwechsel geplant werden, schließlich gilt gerade der Lehrerwechsel als „wesentliches Strukturmerkmal“ (Kuld et al., 2009, S. 152) dieser Unterrichtsform. Beides kann zu Veränderungen in den an der Schule etablierten Routinen bei der Planung des Stundenplans führen.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zeigt die Bilanz notwendiger und naheliegender organisatorischer Maßnahmen, dass die Einführung des kokoRU an einer Schule mit vielfältigen Aktivitäten und Überlegungen verbunden ist. Von außen betrachtet kann nicht begründet abgeschätzt werden, inwiefern dieser Aufwand für die Beteiligten als Chance oder als Belastung begriffen wird. Einschlägige empirische Einsichten hierzu liegen jedoch nur eingeschränkt vor. So berührt die Evaluation des kokoRU in Niedersachsen, die sich ausschließlich an Lehrpersonen gerichtet hat, Fragen seiner Einführung und der diesbezüglichen Antragsstellung kaum. Zwar wird festgestellt, dass in diesem Bundesland die Mehrheit der Lehrkräfte zum Schulhalbjahr wechseln (Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 64), wie die Lehrpersonen diesen Wechsel erleben, wird jedoch nicht erfasst. Etwas mehr einschlägige Informationen liefern die Evaluationen des kokoRU aus Baden-Württemberg. Die befragten Schulleitungen sehen beim kokoRU große organisatorische Vorteile, beklagen aber auch einen zu hohen bürokratischen Aufwand im Antragsverfahren (Kuld et al., 2009, S. 191–193). Die in diesem Bundesland befragten Lehrpersonen weisen ebenfalls auf schulorganisatorische Erleichterungen hin, weil der kokoRU vor allem im Grundschulbereich bedeutet, dass die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer auch Religion erteilen darf (Kuld et al., 2009, S. 140–141). Kontrovers wird die Einstimmigkeit der Fachkonferenzen diskutiert, die notwendig ist, um den kokoRU einführen zu dürfen (Kuld et al., 2009, S. 148–149). Am deutlichsten scheint die vorliegende Evaluation des kokoRU in NRW den Aspekt der Einführung erfasst zu haben. Die Befragung der Schulleitungen ergab in dieser Hinsicht, dass der Antragsprozess mehrheitlich als gut bis befriedigend eingestuft wird, auch wenn vereinzelte Klagen zu Umfang und Dauer des Prozesses geäußert werden (Riegel & Zimmermann, 2021a, S. 11–12). Auch die Bilanz der befragten Lehrpersonen fällt mehrheitlich positiv aus (Riegel & Zimmermann, 2021b, S. 15–21). So haben über die Hälfte der Befragten mindestens eine Fortbildung zur neuen Organisationsform des Religionsunterrichts besucht und erachten diese als hilfreich bis sehr hilfreich. Gleichzeitig wird der organisatorische und religionsdidaktische Aufwand für die Vorbereitung dieser Unterrichtsform mehrheitlich als hoch bis sehr hoch eingestuft. Die Antworten auf eine offene Frage, was hinsichtlich der Einführung des kokoRU verbessert werden kann, beziehen sich vor allem auf wenige formale Vorgaben, eine bessere Ausstattung mit Lehrpersonen und besseres Unterrichtsmaterial. Insgesamt fühlen sich jedoch 78% der Befragten gut auf den kokoRU vorbereitet.

Nimmt man die vorliegenden Befunde zur Einführung des kokoRU zusammen in den Blick, scheint dessen Einführung grundsätzlich in einem Rahmen zu verlaufen, innerhalb dessen die schulischen Akteure vor Ort handlungsfähig sind. Bruchstellen dieser Einführung kommen nur am Rand zur Sprache, werden aber vor allem dort deutlich, wo die Befragten die Gelegenheit haben, auf offene Fragen zu reagieren. Besonders die Lehrkräfte scheinen neben der religionsdidaktischen Vorbereitung auch durch die organisatorischen Umstellungen herausgefordert zu sein. Detaillierte Einsichten in diese Wahrnehmung und Beurteilung dieser organisatorischen Umstellung stellen jedoch ein Desiderat religionsdidaktischer Forschung dar. Deshalb nimmt dieser Beitrag die Wahrnehmung der Einführung des kokoRU in organisatorischer Hinsicht durch die Lehrpersonen in den Blick. Seine Forschungsfrage lautet:

Welche organisatorischen Aspekte der Einführung des kokoRU nehmen Religionslehrkräfte wahr und wie beurteilen sie diese Aspekte?

Es liegt auf der Hand, dass diese Forschungsfrage nur einen kleinen Ausschnitt der Herausforderungen erfasst, die mit der Einführung des kokoRU gegeben sind. So werden sowohl inhaltliche Fragen zum kokoRU ebenso ausgeblendet wie didaktische und konzeptuelle. Diese Fokussierung ist gewollt, um dem oben diagnostizierten Desiderat der Forschung zum kokoRU gerecht zu werden.

2 Datengrundlage und Methodik

Die im Folgenden verwendeten Daten entstammen einem größeren Projekt zur Evaluation des kokoRU in NRW (https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/), wobei für diesen Beitrag ausschließlich die qualitativen Daten ausgewertet werden. Diese gehen auf mehrere Quellen zurück, nämlich: a) Gruppeninterviews mit Lehrpersonen, die den kokoRU erteilen, b) einer Stärken-und-Schwächen-Bilanz in Briefform derselben Personen und c) einer schriftlichen Befragung von Moderatorinnen und Moderatoren, d.h. denjenigen Personen, die für die kokoRU-Schulungen von Lehrkräften verantwortlich sind.

Der weitaus größte Teil der Daten wurde bei einer Regionalkonferenz in Düsseldorf am 02.03.2020 gewonnen.¹ Auf dieser Konferenz konnten sich die Teilnehmenden vor allem am Vormittag zu den organisatorischen Aspekten der Einführung des kokoRU austauschen. Außerdem hatten alle Teilnehmenden am Ende der Konferenz die Gelegenheit, einen Brief an das Ministerium für Schule und Bildung zu schreiben, in dem eine persönliche Bilanz zu dieser Unterrichtsform zum Ausdruck kommt.

Zur Regionalkonferenz wurde offen eingeladen. Insgesamt haben 22 Lehrkräfte an der Konferenz teilgenommen, von denen 13 weiblich und 9 männlich sind. 13 Lehrpersonen erteilen Religion an Grundschulen und 9 an weiterführenden Schulen (vor allem Gymnasium). Wiederum 13 Teilnehmende gehören der katholischen Kirche an, 9 der evangelischen. 8 Teilnehmende sind in ihrer Funktion als ModeratorIn zwar theoretisch mit dem kokoRU vertraut, haben selbst aber keine Unterrichtserfahrung in dieser Organisationsform.

Die analysierten Gruppeninterviews entstammen den Diskussionen in den Kleingruppen. Dazu wurden die Teilnehmenden getrennt nach Schulform in konfessionell und geschlechtlich möglichst ausgewogene Gruppen aufgeteilt, die 60 Minuten Zeit hatten, ihre eigenen Erfahrungen mit dem kokoRU anhand von Leitfragen auszutauschen. Außer den LehrerInnen waren keine weiteren Personen im Raum. Die Diskus-

1 Eine weitere Regionalkonferenz war für den 26.03.2020 geplant, musste jedoch aufgrund von Covid-19 abgesagt werden.

sionen wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen, nach den Regeln der einfachen Transkription verschriftlicht und sprachlich geglättet. Anschließend wurde die Transkription von einer zweiten Person mit dem Audiotape abgeglichen und etwaige Transkriptionsfehler behoben. Insgesamt liegen sieben solcher Transkripte für die Analyse vor.

Die Stärken-Schwächen-Analyse entstammt den Briefen, um welche die Teilnehmenden am Schluss der Regionalkonferenz gebeten wurden. Indem diese Briefe an das Bildungsministerium in NRW weitergeleitet wurden, kann man bei dieser Aktion eine gewisse Ernsthaftigkeit voraussetzen. Insgesamt liegen 16 Briefe vor, die z.T. in Partnerarbeit verfasst wurden; ein Schluss auf die VerfasserInnen ist wegen ihrer Anonymisierung nicht möglich.

Die dritte Datenquelle stellen die Antworten von ModeratorInnen auf offene Fragen zum kokoRU im Rahmen einer Fragebogen-Erhebung dar, die im Mai und Juni 2019 durchgeführt wurde. 36 Personen sandten den ausgefüllten Fragebogen zurück, 9 weitere Personen äußerten sich im alternativ angebotenen Telefoninterview. Von den 45 ModeratorInnen, von denen Rückläufe vorliegen, sind 23 männlich und 22 weiblich, 27 katholisch und 18 evangelisch; 28 sind zusätzlich zu ihrer Tätigkeit als ModeratorIn auch selbst als Lehrperson im kokoRU tätig.

In der Summe kann die vorliegende Analyse also auf sieben Gruppeninterviews, 16 Briefe und die Antworten auf offene Fragen von 45 Fragebögen zurückgreifen. Dieses Material wurde gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA 2020 ausgewertet. Die Analyse geschah in fünf Schritten: 1) Zuerst wurde das Material in Analyseeinheiten unterteilt, wobei eine thematische Sinneinheit eine Analyseeinheit bildet. 2) Anschließend wurde jeder Analyseeinheit ein Code zugewiesen, der sich auf die zentrale Aussage innerhalb der zu analysierenden Passage bezieht. Da in manchen Analyseeinheiten mehrere Aspekte verhandelt wurden, waren Mehrfachkodierungen innerhalb einer Einheit erlaubt. 3) Nach der vollständigen Codierung des Materials wurden die Analyseeinheiten herausgesucht, deren Codes einen inhaltlichen Bezug zur Fragestellung dieses Beitrags aufweisen. Konkret handelt es sich hierbei um die Codes „Antragsstellung“, der 91 Analyseeinheiten zugeordnet wurden, „Einführung vor Ort“ (27 Analyseeinheiten), „Organisation Stundenplan“ (32 Analyseeinheiten), „organisatorische Schwierigkeiten“ (96 Analyseeinheiten) und „Lehrerwechsel“ (87 Analyseeinheiten). 4) Die für die Analyse ausgewählten Sequenzen wurden dann daraufhin gesichtet, welche thematischen Schwerpunkte hinsichtlich organisatorischer Aspekte in ihnen angesprochen bzw. diskutiert werden. Diese Durchsicht resultierte in den vier Kategorien „Impuls zur Antragstellung“, „fachdidaktisches Konzept des Antrags“, „Handeln der Kirchen im Antragsprozess“ und „Lehrerwechsel“. 5) Innerhalb der vier Kategorien wurden schließlich charakteristische Ausprägungen herausgearbeitet. Dazu wurden Sub-Kategorien gebildet, deren zugehörige Analyseeinheiten denselben Aspekt der verhandelten Kategorie thematisieren. Diese Ausprägungen bzw. Sub-Kategorien stellen die Grundlage der folgenden Beschreibung der empirischen Befunde dar.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die empirischen Befunde dargestellt, wobei sich die Reihenfolge der Beschreibungen am Ablauf des Antragsprozesses orientiert. Zuerst werden die Probleme beschrieben, die mit dem Sachverhalt verbunden sind, wer zur Einführung des kokoRU anregt (3.1). Es folgt die Darstellung der Chancen und Herausforderungen, die die Ausarbeitung des fachdidaktischen Konzepts mit sich bringt, das mit der Antragsstellung eingereicht werden muss (3.2). Dann werden die Rolle der Kirchen in

diesem Prozess geklärt (3.3) und die Bedeutung des Lehrerwechsels für die Organisation des kokoRUs vor Ort herausgearbeitet (3.4).

3.1 Der Impuls zur Antragsstellung

In den Rückmeldungen kommen die Teilnehmenden immer wieder darauf zu sprechen, durch wen die Entscheidung, den kokoRU zu beantragen, angeregt wurde. Systematisiert man die genannten Quellen, werden die Schulaufsichtsbehörden, die Schulleitung und das Kollegium genannt. Allerdings fällt auf, dass nur in wenigen Äußerungen der Impuls zur Einführung vom Kollegium ausgeht:

Bo1²: „Das Bestreben kokoRU einzuführen ist v.a. auf das hohe Engagement der Religions-Fachschaft zurückzuführen.“

Go2 (w, kath., L1, Mo): „Ich habe aber aus meiner Überzeugung, weil ich eigentlich auf so einen Schritt gewartet habe, gesagt: ‚Komm, wir machen das, wir gehen dieses Wagnis ein.‘“

Alle anderen einschlägigen Analyseeinheiten verweisen entweder auf die Schulaufsichtsbehörden oder auf die Schulleitungen. In beiden Fällen wird dieser Impuls mehrheitlich als Auftrag einer übergeordneten Hierarchieebene empfunden, dem man sich kaum entziehen kann. Exemplarisch für den gesamten Komplex kann die folgende Passage herangezogen werden:

Go5 (m, kath., Lo, M1): „Das eine ist die, ich sage jetzt mal staatliche Seite. Das, was durch die Schulaufsicht kommt. Die Schulaufsichten waren angeregt dazu, die Kolleginnen/ die Schulleiterinnen dazu aufzufordern, den kokoRU einzuführen, ihn zu implementieren an den Schulen, ohne jeglichen Hintergrund. Einfach so. Zahlen. Es musste klappen, weil ihnen klar war, Religionsunterricht, egal in welcher Konfession, läuft in einer Grauzone. Die Grauzone läuft nicht weiter. Also muss was organisiert werden, entweder festigt ihr den konfessionellen Religionsunterricht, das können sie aufgrund des Lehrermangels nicht. Oder ihr macht den kokoRU. Völlig unreflektiert. So ging die Schulleitung in ihre Kollegien und haben teilweise die Leute rübergeschickt in unsere Fortbildung Typ A.“

In dieser Passage wird eine durchgängige Befehlskette kritisch aufgezeigt, in der die Schulaufsichtsbehörde nur ein Glied unter vielen ist. Ausgangspunkt ist die Diagnose eines Missstands („Grauzone“), der behoben werden muss. Dazu wurde den Schulaufsichtsbehörden aufgetragen („waren angeregt dazu“), sich in dieser Angelegenheit an die Schulen zu wenden. Wer diesen Auftrag gegeben hat, bleibt in der Passage verdeckt. Vielmehr wird die Schulaufsicht selbst als Instanz dargestellt, der keine andere Alternative offensteht. Dieser Zustand setzt sich in den weiteren Hierarchieebenen fort, denn auch die Schulleitungen haben faktisch keine Alternative („also muss was organisiert werden“), sodass schließlich Lehrkräfte zur Teilnahme an der notwendigen Fortbildung verpflichtet werden („rübergeschickt“). Darüber hinaus rekonstruiert die exemplarische Passage ein für sich genommen sinn-freies Procedere, denn es geht um die Lösung eines Problems, ohne dass die Art und Weise der Lösung von Bedeutung ist. Gemäß Go5 spielt es keine Rolle, ob der konfessionelle Religions-

² Die Sigel erklären sich wie folgt: G = Kleingruppendiskussion Grundschule; S = Kleingruppendiskussion Sekundarstufe; B = Brief; M = ModeratorInnenbefragung. Die folgende Zahl entstammt der internen Zählung, wurde aber beibehalten um ggf. Aussagen derselben Person zuordnen zu können. Die Briefe sind vollkommen anonym; in den übrigen Fällen werden noch Geschlecht und Konfession angegeben, sowie ob die jeweilige Person als Lehrperson im kokoRU (Lo bedeutet nein, L1 bedeutet ja, LA bedeutet, dass der Antrag für das kommende Schuljahr gestellt wurde) bzw. als Moderatorin oder Moderator (entsprechend Mo bzw. M1) tätig ist.

unterricht in seiner herkömmlichen Form wieder ordnungsgemäß durchgeführt oder ob ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht eingeführt wird. Ausschlaggebend ist einzig und allein, dass das Problem der Grauzone behoben wird („die Grauzone läuft nicht weiter“).

Der sinnentleerte Charakter dieses autoritären Impulses kommt in verschiedenen Äußerungen zum Ausdruck, und zwar sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Briefen und in den Antworten der ModeratorInnen. Dabei ist immer wieder von Druck und Bedrängung die Rede, wie die folgenden Aussagen veranschaulichen:

S07 (m, kath., LO, M1): „Die sagten dann noch: ‚Unser Schulleiter will, dass wir hingehen, wir wissen eigentlich gar nicht, was das soll, und der weiß auch nicht, was das soll.‘“

B16: „Problematisch: Schulamt ‚bedrängt‘ Schulen, die diese Form noch nicht gewählt haben, aber nicht für alle Schulen ist es umsetzbar.“

M15 (w, kath., L1, M1): „Z.T. werden Fachkonferenzen unter Druck gesetzt, sich endlich dem ‚moderneren RU‘ zu öffnen.“

In der Regel führt dieser Druck ‚von oben‘ bei den Lehrkräften zu Demotivation, Orientierungslosigkeit und Überforderung. Auch wenn die folgende Passage sehr wahrscheinlich einen Einzelfall zur Kenntnis gibt, zeigt sie doch, dass dieser Druck die Lehrpersonen an ihre Grenzen bringen kann.

G07 (w, ev., L1, M1): „Und wir hatten eine Fortbildung, die fand ich ganz/ da war ich tief bewegt, weil auf einmal fingen sich da zwei Menschen an zu streiten, aber so richtig. Ne? Weil da merkte man, da war eine totale Überforderung da, da war irgendwie von oben aufgesetzt: ‚Ihr müsst dahin kommen. Und wir wollen das Konzept machen.‘ Und dann knallte das da richtig. Da hat sich einfach was entladen, ne? Und ich finde, das darf nicht sein oder das sollte nicht sein. Ne?“

Deutlich wird der Streit als Reaktion auf eine Aufforderung von höherer Stelle dargestellt („von oben aufgesetzt“). Außerdem scheint der Streitgegenstand selbst ohne Belang zu sein, denn er wird nicht berichtet. Vielmehr wird der Streit als Folge („einfach was entladen“) einer emotionalen Ausnahmesituation wahrgenommen („totale Überforderung“). Bemerkenswert ist weiterhin, dass die berichtende Person durch dieses Erlebnis selbst emotional berührt wird („tief bewegt“). Der Duktus der Passage legt dabei nahe, dass diese Betroffenheit nicht von der Tatsache des Streits an sich herrührt, sondern von der Überforderung der beiden KonfliktpartnerInnen, die sich in diesem Streit entlädt. Auch die normative Forderung zum Ende der Passage („das darf nicht sein“) bezieht sich weniger auf den Streit an sich als auf die Tatsache, dass eine schulische Innovation die Kolleginnen und Kollegen zu überfordern scheint.

Da das Datenmaterial keine repräsentativen Schlüsse zulässt, bilden die beschriebenen Passagen sicher nur einen Ausschnitt dessen ab, was die Entscheidung zur Einführung des kokoRU an einer Schule auslöst. Auffällig scheint uns in dieser Hinsicht zweierlei: Zum einen wird der Impuls zur Einführung des kokoRU in keiner der drei Datenquellen explizit mit den Chancen verbunden, die diese Organisationsform bietet. Zum anderen erzeugt vor allem die Wahrnehmung, an einer ‚von oben‘ verordneten Reform teilnehmen zu müssen, eine große Belastung bei den Lehrpersonen.

3.2 Das fachdidaktische Konzept für den Antrag auf kokoRU

Ein viel diskutiertes und wohl auch emotional besetztes Thema ist das Schreiben des fachdidaktischen Konzeptes, das für den Antrag vorliegen muss. Von der Sache her beinhaltet jeder Antrag auf kokoRU drei Anlagen, nämlich das schulinterne Curriculum für den evangelischen Religionsunterricht, das schulinterne Curriculum für den katholischen Religionsunterricht und das so genannte fachdidaktische Konzept, in dem die beteiligten ReligionslehrerInnen ausführen, welche Themen in den Jahrgangsstufen, für die der kokoRU beantragt wird, mit welchem konfessionsspezifischen Zuschnitt behandelt werden. Es liegt auf der Hand, dass die Erstellung eines solchen Konzepts Mehrarbeit für die betroffenen Lehrpersonen bedeutet. Diese Mehrarbeit wird oftmals als Belastung beschrieben, an manchen Stellen aber auch als Bereicherung erfahren. Letzteres wird exemplarisch in der folgenden Äußerung deutlich:

Go2 (w, ev., L1, MO): „Ja, bei uns war das dann so, dass wir die Vorbereitung dann doch sehr bereichernd empfanden. Natürlich, erst wird gestöhnt: ‚Boah, jetzt ein Konzept schreiben.‘ Und das Curriculum haben wir tatsächlich dann auch noch durchgeknallt und nochmal ganz neu aufgerollt und wirklich eben in der Fachgruppe, und das war total bereichernd, weil wir uns alle gemeinsam nochmal mit unseren Richtlinien, die ja oft nur im Schrank stehen, auseinandergesetzt haben und die Kompetenzen verglichen haben, geguckt haben, wo sind Gemeinsamkeiten, wo sind Schwerpunkte in der katholischen Religionslehre, wo in der evangelischen Religionslehre? Und dann überlegt haben, wie kriegen wir das irgendwie zusammen in unser Curriculum? Das war viel Arbeit, aber es war tatsächlich bereichernd.“

Die Lehrerin lässt keinen Zweifel daran, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Lernmöglichkeiten und -chancen des kokoRU eine hohe Arbeitsbelastung für das Kollegium bedeutet („Das war viel Arbeit“). Dennoch überwiegen in ihrer Bilanz die Chancen, die eine derartige Beschäftigung eröffnet: einerseits die Reflexion und ggf. Verbesserung der bisher geübten Praxis („Richtlinien“; „ganz neu aufgerollt“), andererseits die Vergewisserung über die spezifischen Lernmöglichkeiten im kokoRU („Gemeinsamkeiten“; „Schwerpunkte“).

Aus dem Material geht deutlich hervor, dass die zusammen mit dem fachdidaktischen Konzept verlangten konfessionsspezifischen Curricula für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht eine entscheidende Rolle für das Belastungserleben der Lehrkräfte spielen. So scheint es viele Schulen zu geben, in denen die eigentlich obligatorischen konfessionsspezifischen Schulcurricula schriftlich nicht oder nur in ungenügender Form vorliegen. In diesen Fällen bedeutet die Einführung des kokoRU, dass nicht nur ein fachdidaktisches Konzept für den kokoRU geschrieben werden muss, sondern auch die anderen beiden Pläne.

So4 (w, ev., Lo, M1): „Manche müssen eben halt drei Pläne neu schreiben. (Lachen) Ja, Gesamtschulen, die eben halt schon lange zusammenarbeiten und schon einen eigenen Plan entwickelt haben. Und dann jetzt, um es einzureichen, das wieder auseinanderschreiben müssen, einen evangelischen Plan einreichen, einen katholischen Plan einreichen und dann das Ganze wieder im Hinblick auf das KoKoRU-Konzept neu stricken müssen. Und das wird einfach als eine zusätzliche, eigentlich überflüssige Arbeit empfunden. Um die sich keiner reißt.“

Die Kollegin verweist auf Schulen, die Religion bereits seit längerer Zeit in der sog. Grauzone erteilen („die eben halt schon lange zusammenarbeiten“). Hier liegt zwar ein schulinternes Curriculum für den gemeinsamen Unterricht vor, nicht jedoch je eines für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Dass beide Pläne

eigentlich hätten vorliegen müssen, ist für die betroffene Kollegin kein Argument. Wer auf dem Weg zum kokoRU ist, für den scheint es nicht unmittelbar einsichtig zu sein, warum sie oder er nochmals ein Konzept für konfessionell getrennte Religionsunterrichte erarbeiten soll. Letzteres veranschaulicht der kleine Schlagabtausch in einer Gruppendiskussion:

S05 (m, ev., LO, M1): „Und von daher, man reicht da nicht die gesamten Sachen ein, sondern nur diesen/“

S04 (w, ev., LO, M1): „Moment. Bei uns wird erwartet, dass der evangelische Plan eingereicht wird, der katholische Plan.“

S05: „Ja, ja. Genau. Der muss/“

S04: „Und viele Schulen haben den aber nicht.“

S05: „Ja. Und das ist aber kein Problem des/“

S03 (w, kath., LO, M1): „Das hat aber nichts/ das ist nicht das Problem von kokoRU. Entschuldige.“

S05: „Ja. Ja.“

S04: „Nein, aber es ist das Problem der Kollegen, die bis hierhin in Arbeit stecken und dann das noch zusätzlich jetzt alles irgendwie stemmen sollen.“

Liegen die konfessionsspezifischen Curricula vor Ort jedoch vor, können sie einen guten Ausgangspunkt für die Arbeit am fachdidaktischen Konzept für den kokoRU liefern. Sie bieten sich zum einen an, um im Abgleich beider Curricula das inhaltliche und didaktische Geschehen im kokoRU zu bestimmen. Zum anderen können sie aber auch als Bezugspunkt dienen, anhand dessen der inhaltliche Verlauf des kokoRU organisiert wird. Die beiden folgenden Auszüge aus dem Material veranschaulichen beide Aspekte.

G05 (m, kath., LO, M1): „Um dann zu sagen: ‚So, und wir bauen jetzt darauf [konfessionsspezifische Curricula; UR et al.] auf und schauen zuerst mal, was ist typisch für unsere Konfession beziehungsweise welche Bereiche sind übergreifend?‘ Und dann fiel natürlich sehr schnell raus für uns in der Grundschule, dass es Themen gibt, in Klasse drei, vier, Sakramente, Trennung von Konfession, Reformation oder ähnliches spezielles Profil, relativ wenig, so dass man dort ganz schnell in eine große Offenheit kam, wie man jetzt die einzelnen Anteile dort anlegt. Das war dann plötzlich losgelöst, dass man dann eine große Befreiung für die eigentlichen Schulen sah: Ach, so hoch sind ja die eigenkonfessionellen Anteile nicht, also kann ich sehr flexibel damit umgehen und dann auch eher projektbezogen, weil es eben sehr, sehr schwierig ist.“

Im Beispiel werden die konfessionsspezifischen Curricula herangezogen, um die möglichen Themen für den kokoRU zu identifizieren („wir bauen jetzt darauf auf“). Dieser Abgleich hat zwei Effekte zur Folge, die die Arbeit am fachdidaktischen Konzept erleichtern. Einerseits bleiben nicht viele Themen übrig, die der kokoRU behandeln kann („fiel natürlich sehr schnell raus“), andererseits eröffnete sich ein Spielraum für die Gestaltung des kokoRU („man dort ganz schnell in eine große Offenheit kam“; „sehr flexibel damit umgehen“). Da es sich im Beispiel um einen Fall aus der Grundschule handelt, kann hier nicht abgeschätzt werden, ob sich vergleichbare Effekte auch in weiterführenden Schulen zeigen. Es kann aber festgehalten werden, dass der Abgleich mit beiden konfessionsspezifischen Curricula die Arbeit am fachdidaktischen Konzept orientieren kann. Letzteres choreographiert damit die Lernmöglichkeiten, die in den beiden konfessionsspezifischen Curricula definiert sind.

Abschließend kann noch festgehalten werden, dass einige Lehrkräfte das geforderte fachdidaktische Konzept für sich genommen sehr skeptisch beurteilen. Offensichtlich ähnelt es in der Praxis eher einem Stoffverteilungsplan, denn es reicht wohl aus, ausschließlich die zu behandelnden Themen zu benennen, während didaktisch-methodische Hinweise zum Umgang mit diesen Themen nicht notwendig ausgeführt werden müssen.

M42 (w, kath., LO, M1): „Die schulinternen Lehrpläne, die für den Antrag eingereicht werden müssen, sollten fundierter sein. Es sollten nicht nur Themen genannt werden, sondern deutlicher aufgeführt werden, wie die konfessionelle Eigenprägung, aber auch die Gemeinsamkeiten didaktisch-methodisch demonstriert werden können.“

M24 (w, ev., L1, M1): „Der zu erstellende Arbeitsplan wird hochtrabend als fachmethodisch, fachdidaktisches Konzept bezeichnet, ist in der Realität aber ein Stoffverteilungsplan, der ggf. fachgruppenintern mit fachmethodischen und didaktischen Absprachen ergänzt werden kann. Dies sollte auch so kommuniziert werden. Im Blick auf die Antragstellung ist das für die Unterrichtenden entlastend und im Blick auf die fachgruppeninternen Absprachen manchmal schon Herausforderung genug. Unklar bleibt wie sich der Stoffverteilungsplan zu den bei der QA geforderten schulinternen, kompetenzorientierten Arbeitsplänen verhält.“

In der ersten Äußerung wird das beklagte Dilemma der fachdidaktischen Konzepte praktisch druckreif auf den Punkt gebracht, weil „nur Themen genannt werden“, während Überlegungen fehlen, „wie die konfessionelle Eigenprägung, aber auch die Gemeinsamkeiten didaktisch-methodisch demonstriert werden können.“ Die zuletzt zitierte Moderatorin bezeichnet das fachdidaktische Konzept explizit als „Stoffverteilungsplan“, der fachmethodisch ergänzt werden muss. Dabei verweist insbesondere ihre Frage nach der Passung dieses Konzepts mit den „schulinternen, kompetenzorientierten Arbeitsplänen“ auf eine regulatorische Problematik: Diese Äußerung deutet an, dass das im Genehmigungsprozess verlangte fachdidaktische Konzept hinter den Ansprüchen zurückbleibt, welche die in NRW installierte Qualitätsanalyse („QA“) vor Ort an die schulinternen Curricula stellt.

3.3 Das Handeln der Kirchen im Antragsprozess

Als einzigem Unterrichtsfach ist beim Religionsunterricht mit den beiden Kirchen neben dem Staat eine zweite Institution in der Verantwortung. Die evangelischen Landeskirchen und die katholischen Bistümer prägen den kokoRU nicht nur durch ihre grundsätzliche Haltung dieser Organisationsform gegenüber, sondern auch durch ihre materielle und administrative Unterstützung. Von daher konnte erwartet werden, dass auch das Handeln beider Kirchen im Datenmaterial thematisiert wird. Die Bilanz fällt zwiespältig aus, denn auf der einen Seite werden die Landeskirchen und Bistümer als starke Partner beim Einsatz für den kokoRU erlebt, während auf der anderen Seite der unterschiedliche Umgang vor Ort mit dieser Organisationsform beklagt wird.

Grundsätzlich sind sich die meisten Lehrkräfte bewusst, dass sie mit den beiden Kirchen eine wirkmächtige Institution an der Seite haben, die sie bei der Einführung und Umsetzung des kokoRU unterstützt. Die folgenden Äußerungen drücken diese Einstellung exemplarisch aus:

Go5 (m, kath., LO, M1): „...und da finde ich wichtig, dass dieser große Partner, die beiden Landeskirchen, die vier Diözesen, die wir zumindestens haben, auch sagen: ‚So, das ist uns wichtig und wir bilden Leute aus, schicken die vor Ort und geben

denen einen Zaun, aber den dürfen sie auch überspringen.‘ Ja? Ich finde das sehr spannend. [...] Wir machen gemeinsame Arbeitspläne für den kokoRU, gestützt durch die Kirchen. Das gibt es nicht in Sport, das gibt es nicht in Kunst, das gibt es nicht in Mathe, das gibt es nicht in Deutsch und nicht in Englisch. Wir sind die einzigen, und wenn man ganz ehrlich ist, wenn man es mal dann vorträgt, wenn Schulaufsicht im Boot ist, dann interessiert die sich unheimlich für die Methodik, weil sie das übernehmen wollen in die anderen Fächer. So, das kriegt einen ganz anderen Drive bei uns im Moment, wo alles im Schwung ist, dass hier ein großer, starker Partner an der Seite ist.“

So8 (m, kath., LO, M1): „Und ich muss natürlich sagen, dass mein Bistum, also XY, da heftig nach vorne tritt. Also die sind wirklich davon überzeugt, dass das ein gutes Konzept ist, und befördern das auch. Also es ist nicht so diese Einstellung: ‚Wenn es gar nicht mehr anders geht, dann müssen wir es eben halt machen.‘ Also da sind die weit entfernt von, sondern je mehr, desto besser.“

In der ersten Äußerung werden die Landeskirchen und Bistümer als „große Partner“ bezeichnet, die sich zur innovativen Organisationsform des kokoRU bewusst bekennen („das ist uns wichtig“) und die Schulen aktiv in der Umsetzung unterstützen („wir bilden Leute aus“). Diese Einschätzung spiegelt sich identisch in der zweiten Äußerung, die sich auf ein konkretes Bistum bezieht. Auch diesem wird zugesprochen, die Einführung des kokoRU aus Überzeugung („sind wirklich davon überzeugt“) zu unterstützen („da heftig nach vorne tritt“; „je mehr, desto besser“). Geht man ins Detail, scheint diese kirchliche Unterstützung durch ihre Qualität und durch ihre Flexibilität zu überzeugen. So interessiert sich auch die Schulaufsicht für die didaktische Unterstützung durch die Kirchen im Religionsunterricht, weil diese auch für andere Fächer maßgeblich sein könnte („weil sie das übernehmen wollen“). Gleichzeitig machen die kirchlichen Institutionen zwar Vorgaben („geben denen einen Zaun“), scheinen Abweichungen von diesen aber zu tolerieren („den dürfen sie auch überspringen“). Beides spricht für einen qualitätshaltigen Beistand beider Kirchen in der Ein- und Durchführung des kokoRU. Darüber hinaus ist einigen Lehrkräften bewusst, dass die Unterstützung durch die Kirchen ein Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts ist („Wir sind die einzigen“; „Das gibt es nicht“ in anderen Fächern).

Dieser grundsätzlichen Wertschätzung der Unterstützung durch beide Kirchen steht eine Kritik gegenüber, die sowohl die unterschiedliche Einstellung in den einzelnen Bistümern und Landeskirchen zum kokoRU anspricht, als auch sich weitergehendere Unterstützungsmaßnahmen wünscht. Immer wieder wird im Datenmaterial beklagt, dass die Unterstützung stark davon abhängt, in welchem Bistum oder welcher Landeskirche man den kokoRU umsetzen will.

So7 (m, kath., LO, M1): „Aber auch beispielsweise in einigen Bistümern, auch was da so durchsickert, wird das auch da in den Schulabteilungen sehr unterschiedlich progressiv oder restriktiv weitergegeben oder den Schulen empfohlen.“

Bo8: „Es kann nicht sein, dass jedes (Erz-)Bistum und jede Landeskirche nach eigenem Gusto und personellem wie finanziellem Rahmen vor sich hinwurschtelt. [...] Viele Lehrer/-innen fühlen sich von ihren Bistümern/Landeskirchen nicht wirklich unterstützt. Dies gilt auch für die Entstehung von kokoRU an ihren Schulen.“

M23 (m, kath., L1, M1): „Das sagen auch viele der Beteiligten, dass da die katholischen Bischöfe ein bisschen blockiert haben. Köln blockiert ja bis heute oder hat sich da an dem Prozess nicht dran beteiligt.“

Die Situation wird insgesamt als „sehr, sehr heterogen“ eingeschätzt, wobei für die Lehrkräfte auf Seiten der Kirchen zwei Faktoren diese Vielfalt bedingen. Zum einen

wird die Einstellung der einzelnen Bistümer und Landeskirchen dem kokoRU gegenüber grundsätzlich als sehr unterschiedlich erlebt, wobei die kommunizierte Bandbreite von „progressiv“ bis „restriktiv“ reicht. Der Zusammenhang dieser Äußerung legt es nahe, dass sie sich auf die Anerkennungspraxis der Anträge zur Einführung des kokoRU bezieht. Demnach gibt es kirchliche Stellen, die fast jeden Antrag auf Einführung bewilligen, während andere Bewilligungen nur sehr zurückhaltend erteilen. Auf der anderen Seite scheinen die Bistümer und Landeskirchen die Einführung des kokoRU in finanzieller wie in personeller Hinsicht unterschiedlich stark zu unterstützen. Nimmt man die entsprechende Briefpassage ernst, ist hier kein planvolles Agieren beider Kirchen sichtbar („hinwurschtelt“). Diesem Befund entspricht auch die Beobachtung, dass im Material zwar an vielen Stellen die katholischen Bistümer genannt werden, von den beteiligten evangelischen Landeskirchen dagegen nur selten die Rede ist und wenn dann nur im Kollektiv, während sowohl bei Lob als auch Kritik katholische (Erz-)Bistümer namentlich genannt werden. Da das Sample in konfessioneller Hinsicht nahezu ausgewogen ist, weist diese Verteilung der Nennungen ebenfalls darauf hin, dass sich manche katholischen Bistümer mit der Einführung des kokoRU schwertun. Es liegt auf der Hand, dass die betroffenen Lehrpersonen diese Unterschiede sensibel wahrnehmen und kritisch bewerten.

Neben dieser unterschiedlichen Einstellung dem kokoRU gegenüber geben einige Beteiligte zu bedenken, dass die beiden Kirchen ihr Potential, diese Organisationsform zu unterstützen, noch nicht vollständig ausschöpfen.

S03 (w, kath., Lo, M1): „Es ist nicht unsere Rolle als Moderatoren, Schulen anzusprechen und zu sagen: ‚Hey, warum springt ihr denn bitte nicht auf den Zug auf?‘ Das ist wirklich Frage der Bistümer, der Kirchenkreise oder ganz nach oben der entsprechenden Schulaufsichtsbehörden. Ja? Da hängt es aus meiner Sicht. Da ist nicht weit genug gedacht worden. Das ist alles jetzt/ das läuft jetzt ja alles so nach dem Motto: ‚Mal gucken, was weiter passiert, ob überhaupt was passiert.‘“

Go5 (m, kath., Lo, M1): „Ja, aber das ergibt sich daraus, weil die Kirche kann ja keine Ermäßigungsstunden geben.“

S05 (m, ev., Lo, M1): „Wir nehmen die nicht/ können die nicht begleiten, weil wir auch von unseren, ich sage mal, kirchlichen Arbeitgebern nicht dazu aufgefordert sind: ‚So, jetzt macht doch mal sozusagen so eine Art weitere Begleitung, besucht die mal über E-Mail-Kontakte und so weiter, kommt wieder an sie ran.‘ Das findet nicht statt. Da ist eigentlich meines Erachtens eine Initiative der beiden Kirchen jetzt gefragt. Wenn ihr das wirklich machen wollt, dann müsst ihr jetzt weiterdenken, dann müsst ihr Personal und auch ein bisschen Geld mehr noch reingeben und nicht nur sozusagen auf die Kerbe schreiben: Ach, wieder eine Schule auf kokoRU geführt.“

Im Detail sind es in der Regel spezifische Aspekte, bei denen sich die beiden Kirchen in den Augen der Lehrkräfte stärker engagieren könnten: sei es die Werbung für diese Organisationsform bei den Schulen („warum springt ihr denn bitte nicht auf den Zug auf?“), sei es ein fehlendes langfristiges Konzept („Mal gucken, was passiert“), seien es eine zu mickrige finanzielle und personelle Ausstattung („Ermäßigungsstunden“; „Personal und auch ein bisschen Geld mehr noch reingeben“) oder aber nur die Aufforderung, sich zu vernetzen, um sich gegenseitig zu helfen („jetzt macht doch mal sozusagen so eine Art weitere Begleitung“). Es kann hier nicht abgeschätzt werden, inwiefern diese Wünsche sachlich gerechtfertigt sind. Bei einigen Lehrpersonen herrscht aber der Eindruck vor, dass die Kirchen mehr für den kokoRU tun könnten.

3.4 Der Lehrerwechsel

Sobald der Antrag auf Einführung des kokoRU genehmigt ist, muss diese Organisationsform vor Ort implementiert werden. Von der organisatorischen Perspektive aus wird im Datenmaterial dabei immer wieder das Thema des Lehrerwechsels und die damit zusammenhängende Stundenplanerstellung angesprochen. Auch in NRW gilt der Lehrerwechsel als ein zentrales Kennzeichen des kokoRU, wobei die Vorgabe lautet, dass der Wechsel innerhalb eines Doppeljahrgangs stattfinden muss (Timmer, Platzbecker & Ervens, 2018, S. 209). Innerhalb dieses Zeitraums können die Schulen den Wechsel flexibel organisieren, um den spezifischen Möglichkeiten vor Ort Rechnung zu tragen (Lewandowski, 2018, S. 9). Gemäß den Leitungen der Schulen, die den kokoRU praktizieren, findet dieser Wechsel etwa zur Hälfte während eines Schuljahres oder zum Schuljahreswechsel statt (Riegel & Zimmermann, 2021a, S. 13–14). Aus der quantitativen Befragung der Lehrpersonen lässt sich schließen, dass der unterjährige Lehrerwechsel in den meisten Fällen projektbezogen geschieht (36%) (Riegel & Zimmermann, 2021b, S. 11).

Im qualitativen Datenmaterial kommt zwar häufiger zur Sprache, dass die Notwendigkeit des Lehrerwechsels einige Schulen vom kokoRU ausschließt, weil ihnen das Personal zur Durchführung dieses didaktischen Konzepts fehlt. Grundsätzlich findet sich jedoch viel Zustimmung zu diesem Merkmal des kokoRU:

So1 (m, kath., Lo, M1): „Gleichzeitig plädiere ich trotzdem unbedingt für diesen Lehrerwechsel. Ich glaube, dass das Konzept auch davon lebt.“

Bo1: „Wir erhoffen uns vom KokoRU mit fest vereinbartem Lehrerwechsel eine Bereicherung für die Unterrichtsqualität und die Entwicklung hin, Kinder zu eigenständigen, begründet agierenden Individuen zu erziehen.“

So8 (m, kath., Lo, M1): „Also wenn man sich allerdings anschaut, wie das aufgestellt ist mit dem Lehrerwechsel, finde ich das in Nordrhein-Westfalen sehr praktikabel.“

Wird in der ersten Äußerung die theoretische Idee des Lehrerwechsels grundsätzlich geschätzt („das Konzept auch davon lebt“), traut der Brief, aus dem die zweite Äußerung stammt, diesem Wechsel positive Effekte auf die Unterrichtsqualität („Bereicherung“) und das Bildungspotential des Religionsunterrichts zu („Kinder zu eigenständigen, begründet agierenden Individuen zu erziehen“). Die letzte Äußerung bezieht sich dagegen auf die Flexibilität der Regelung in NRW. Die Vorgaben werden als „sehr praktikabel“ eingestuft.

Tatsächlich scheinen die Schulen vor Ort diesen Freiraum bei Bedarf kreativ zu nutzen, wie die folgenden Äußerungen zeigen:

Go8 (w, ev., LA, Mo): „Und in diesem Jahr sind wir jetzt so verfahren, dass ich keine feste Reli-Gruppe mehr habe, sondern tatsächlich in den Projekten also arbeite. Wir haben das nämlich quartalsweise aufgeteilt.“

G13 (m, kath., L1, Mo): „Wir unterrichten die zwei Stunden wöchentlich im ersten Schuljahr eine katholische Lehrkraft. Im zweiten Schuljahr eine evangelische, und im dritten eine katholische, wegen der Erstkommunion. Und in der Vierten wieder eine evangelische.“

So9 (m, ev., L1, Mo): „Und dann sind wir auf die Idee gekommen, notgedrungen auf diese Anweisung hinaus [halbjährlicher Fachlehrerwechsel; UR et al.], alle Religionskurse, wir sind fünfzügig in der Sek I, parallel zu legen. Ein Teil wird katholisch unterrichtet, parallel, der andere Teil evangelisch und dann wird nach einem hal-

ben Jahr im Prinzip gewechselt. So dass dann theoretisch Kooperationen parallel zur Schiene möglich wären.“

In den ersten beiden Äußerungen wird von einer Projekt-Lösung berichtet, wobei die Kollegin des ersten Falls (G08) offensichtlich nacheinander vier Lerngruppen innerhalb eines Jahres unterrichtet („quartalsweise“). In der Grundschule, an der G13 unterrichtet, findet ein jährlicher Lehrerwechsel statt, um den konfessionellen Anforderungen des Lehrplans Rechnung zu tragen („Erstkommunion“). Die weiterführende Schule der letzten Äußerung setzt – auf Anweisung der Genehmigungsinstanz! – einen halbjährigen Lehrerwechsel um, wobei man den Stundenplan so anpassen musste, dass die Religionskurse eines Jahrgangs parallel liegen.

Im letzten Beispiel klingt allerdings das Problem an, dass nicht alle am kokoRU Beteiligten ein gemeinsames Verständnis der Regelung des Lehrerwechsels zu haben scheinen. Diese Unsicherheit wird im Datenmaterial sowohl von den Genehmigungsinstanzen berichtet als auch unter den Kolleginnen und Kollegen. Exemplarisch für den ersten Fall steht die folgende Äußerung:

S09 (m, ev., L1, M0): „Als ich vor, also wir vor zwei Jahren den Antrag gestellt haben, kokoRU unterrichten zu können, hieß es damals in einer Ablehnung, dass wir einen halbjährlichen Lehrerwechsel durchführen müssen.“

Inwiefern es sich hierbei um Anlaufschwierigkeiten handelte („vor zwei Jahren“), oder ob es in dieser Hinsicht immer noch Probleme gibt, kann aus dem Datenmaterial nicht erschlossen werden. Jedoch zeigt der folgende Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion, dass es unter den beteiligten Lehrpersonen auch aktuell noch zu Verständnisschwierigkeiten kommen kann.

S04 (w, ev., LO, M1): „Aber das heißt doch, es wird nicht eigentlich den Vorgaben des Erlasses entsprochen, indem tatsächlich/ der Lehrerwechsel kann ja nicht stattfinden, wenn ich das richtig verstanden habe.“

S03 (w, kath., LO, M1): „Doch, kann.“

S05 (m, ev., LO, M1): „Aber im Erlass steht das so ja nicht drin.“

S03: „Na, eben. Also der kann ja auch/“

S05: „Im Erlass steht keine Regel drin, wie denn der Lehrerwechsel stattfinden muss.“

S04: „Nein, wie nicht. Aber ich meine, dass die Schüler und Schülerinnen sozusagen authentische Begegnungen mit ihrer eigenen haben sollen innerhalb von zwei Schuljahren.“

S05: „Ja, das findet statt. Das findet statt.“

S04: „Und das reicht dann, wenn der mal einen Tag kommt und macht dann Martin Luther oder so.“

S05: „Nein. Nein, nein. Nein, nein. Das ist schon dann meistens sehr genau konzipiert.“

Neben solchen Verständnisschwierigkeiten werden an wenigen Stellen Organisationsprobleme sichtbar. Fast immer geht es um fehlende Lehrdeputate in einer der beiden Konfessionen. Außerdem werden schulorganisatorische Probleme angesprochen.

S02 (m, kath., L1, M0): „Im ersten Jahr im Jahrgang fünf hat es wunderbar geklappt. Jetzt im zweiten Jahr, Jahrgang sechs, sind die Kollegen eben nicht mehr

parallelisiert, nur noch in einer Einzelstunde parallelisiert. Das heißt, ein Tausch hat in Fünf gut stattgefunden. Inhaltlich begründet. Aber in Sechs ist es echt schwierig. Ne? Jetzt denkt man da drüber nach, möglicherweise so einen Projekttag [...] einzurichten. Aber, ja, und Schulleitung sagt eben: ‚Wir können das nicht priorisieren. Wir müssen andere Prioritäten setzen.‘ [...] Und ja, dann hängen wir halt am Ende der Nahrungskette und müssen dann nehmen, was kommt.“

Go1 (w, kath., L1, M0): „Wenn die Situation so ist, dass nicht für jede Klasse ein Klassenlehrer zur Verfügung steht, dann rutscht kokoRU einfach in der Skala mal ein Stück weiter nach unten, ob das mit einem Wechsel der Lehrkräfte katholisch, evangelisch machbar ist oder nicht, sondern man muss erstmal einen Klassenlehrer für die Klasse organisieren.“

So8 (m, kath., LO, M1): „Also so haben die das gelöst, dass sie eben miteinander sich überlegt haben, wie können wir kreativ mit diesem Lehrerwechsel umgehen, dass wir das erfüllen mit dem konfessionellen Profil, aber dass wir das System nicht überfordern und auch uns selber auch nicht überfordern.“

Im ersten Fall führt eine Umstellung im Stundenplan dazu, dass der Lehrerwechsel in der sechsten Jahrgangsstufe nicht mehr durchführbar ist („nicht mehr parallelisiert“). Besonders interessant wird dieser Fall dadurch, dass der Religionsunterricht für die Schulleitung keine besondere Rolle spielt („andere Prioritäten setzen“; „Ende der Nahrungskette“) und die organisatorischen Bedürfnisse des kokoRU erst dann berücksichtigt werden, wenn die Anforderungen vermeintlich wichtigerer Fächer eingelöst wurden. Hier zeigt sich somit eine organisatorische Sollbruchstelle dieser Form von Religionsunterricht. Brisanz gewinnt sie dadurch, dass es offensichtlich die Lehrkräfte sind, die zwischen den organisatorischen Prioritäten der Schule und den formalen Vorgaben des kokoRU vermitteln müssen. Auf diese Problematik verweist auch die letzte Äußerung, wenn sie neben einer Überforderung des Systems auch die Überforderung der Lehrpersonen („uns selbst“) anspricht.

Schließlich werden noch inhaltliche Vorbehalte gegenüber dem Lehrerwechsel geäußert. Sie beziehen sich durchgängig auf die Beziehungsdimension des Religionsunterrichts.

So4 (w, ev., LO, M1): „Ich spüre Widerstand im Hinblick auf jetzt diese Lehrerwechselforderung. Also wenn Leute sagen, jetzt habe ich gerade eine Fünfte das Schuljahr übernommen und Beziehung aufgebaut, wir sind eine Gruppe geworden, und ausgerechnet dann soll ich diese Gruppe wieder abgeben.“

Go2 (w, ev., L1, M0): „Da ist vielmehr die Beziehung zu dem Lehrer wichtig. Und das ist ja auch ein Punkt, den wir, glaube ich, alle kritisch an diesem Lehrerwechsel gerade in der Grundschule sehen. Ne, wo ja so eine Gruppe auch zusammenwächst über Jahre im Religionsunterricht.“

In beiden Äußerungen geht es um die Beziehung der Lehrperson zu den Schülerinnen und Schülern, die als wesentliche Dimension des Religionsunterrichts betrachtet wird. So eine Beziehung liegt nicht einfach vor, sondern muss über einen längeren Zeitraum („über Jahre“) erarbeitet werden („Beziehung aufgebaut“; „zusammenwächst“; „eine Gruppe geworden“). Offensichtlich unterbricht der Lehrerwechsel diese Beziehungsdynamik, manchmal sogar an neuralgischen Punkten („ausgerechnet dann“). Hierbei handelt es sich auch nicht um ein rein altersspezifisches Problem, wie die Tatsache zeigt, dass eines der beiden Beispiele aus einer weiterführenden Schule stammt (wenn auch aus der 5. Klasse) und das andere aus der Grundschule.

4 Diskussion

Die Einführung des kokoRU an den Schulen ist mit vielfältigen organisatorischen Umstellungen verbunden. Dieser Beitrag fragt danach, wie die Lehrkräfte im Fach Religion diese Umstellungen wahrnehmen und beurteilen, denn die wenigen quantitativen Befunde zur Einführung des kokoRU deuten an, dass diese Personengruppe u.a. den organisatorischen Aufwand der Einführung des kokoRU mehrheitlich als belastend erleben. Gemäß dem vorliegenden Befund sind es vor allem vier Aspekte, an denen sich die Reflexion des Einführungsprozesses unter organisatorischer Prämisse verdichtet: der Impuls zur Einführung dieser Form des Religionsunterrichts, das fachdidaktische Konzept, die Rolle beider Kirchen und der Lehrerwechsel. Sie nehmen im Datenmaterial den größten Raum ein, sodass geschlossen werden kann, dass sie für die Lehrenden besonders neuralgische Wegpunkte in der Einführung des kokoRU darstellen. Sie werden im Folgenden dahingehend diskutiert, was sie über die Rolle der handelnden Akteure im Antrags- und Umsetzungsprozess des kokoRU sagen.

4.1 Konsequenzen für den Staat als Handlungsträger

Einer der genannten Akteure ist die staatliche Seite, die vor allem als Impulsgeber für die Einführung des kokoRU thematisiert wird. Bei genauer Betrachtung gliedert sich die staatliche Seite nochmals in zwei Instanzen. Zum einen wird die Schulaufsicht genannt, die mit mehr oder weniger Druck die Schulen anhält, diese Organisationsform des Religionsunterrichts einzuführen. Zum anderen handelt die Schulaufsicht für die Befragten auf Anweisung, was auf einen übergeordneten Akteur hinweist, der ebenfalls auf staatlicher Seite zu verorten ist. Dieser Akteur wird nicht explizit genannt, hat aber ein Interesse daran, dass der Religionsunterricht gemäß den Vorgaben erteilt wird. Zusammen bauen beide Stellen für viele Lehrpersonen einen Druck auf, der in der Wahrnehmung der LehrerInnen den nachgeordneten Hierarchieebenen keinen Spielraum gegenüber der innovativen Organisationsform erlaubt.

Die qualitativen Daten lassen keinen Schluss darauf zu, wie häufig der Prozess durch die Lehrkräfte so empfunden wird. Insgesamt entsteht jedoch der Eindruck, dass es sich beim Staat um ein anonymes Gegenüber handelt, dessen Willkür man ausgesetzt ist. In der Folge wirkt dessen Einwirken auf den Prozess der Einführung des kokoRU bei den Lehrpersonen Demotivation und Überforderung. Ferner kann festgehalten werden, dass die staatliche Seite jenseits dieser Rolle als Impulsgeber für den kokoRU nicht weiter in den Blick der Lehrpersonen kommt. Weder die Herausforderungen bei der Erstellung des fachdidaktischen Konzepts noch die Probleme, die der Lehrerwechsel verursacht, werden mit den staatlichen Institutionen verbunden. Jenseits der Rolle als Impulsgeber fällt die staatliche Seite bei der Reflexion des Einführungsprozesses durch die Lehrenden somit nicht weiter auf, weder negativ noch positiv.

Das wirft die Frage auf, ob es tatsächlich im Interesse der staatlichen Akteure sein kann, dass das eigene Auftreten von den Lehrpersonen derart anonym wahrgenommen wird. Die erhobenen Daten könnten zumindest einen Handlungsimpuls bieten hier nachzujustieren bzw. zu fragen, warum dies möglicherweise so wahrgenommen wird und wie dem entgegengewirkt werden kann. Konkrete Vorschläge, wie das zu ändern wäre, wollen hier wir nicht geben, weil diese in Unkenntnis der Gegebenheiten vor Ort notwendig hochgradig willkürlich ausfallen müssen. Dass hier aber Handlungsbedarf besteht, sollte außer Frage stehen.

4.2 Konsequenzen für die Kirchen als Handlungsträger

Ein zweiter Akteur in der Einführung des kokoRU sind die beiden Kirchen. Erstens werden die evangelischen Landeskirchen tendenziell als dieser Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts gegenüber offener erfahren als die katholischen Bistümer. Zweitens wird aber auch innerhalb der Bistümer – und nur dort, denn bei den Landeskirchen ist eine solche Diskrepanz kein Thema – eine große Diskrepanz wahrgenommen. Historisch erschließt sich die positivere Einstellung der Evangelischen Kirche dem kokoRU gegenüber insofern, als sie diese Unterrichtsform bereits 1994 als eine Option konfessionellen Lehrens und Lernens an der öffentlichen Schule vorgeschlagen hat (Evangelische Kirche in Deutschland, 1994). Ein vergleichbar deutliches Bekenntnis der Katholischen Kirche zum kokoRU findet sich erst in jüngster Zeit (Die Deutschen Bischöfe, 2016). Die gemeinsame Erklärung von EKD und DBK von 1998 ändert an diesem Sachverhalt nichts Wesentliches (Die Deutschen Bischöfe & Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, 1998). Bedenkt man die durch die Lehrpersonen angesprochenen Divergenzen innerhalb der fünf katholischen (Erz-)Bistümer, die beim Religionsunterricht in NRW zusammenarbeiten, können die kritisch wahrgenommenen Unterschiede zwischen evangelischen Landeskirchen und katholischen Bistümern nicht weiter verwundern. Nüchtern betrachtet stellen diese die Lehrpersonen jedoch vor erhebliche Herausforderungen, weil sie es sind, die diese Divergenzen vor Ort bewältigen müssen.

Im Detail fällt auf, dass die Wahrnehmung der Handlungsweise eines Bistums nahezu identisch ist mit der Haltung der Bistumsleitung zum kokoRU. Das kann zum einen bedeuten, dass sich die kirchlichen Verwaltungen auf ihre Leitungsebene eingestellt haben und – evtl. im vorausseilenden Gehorsam – entsprechend agieren. Dann wäre es eine Frage der Professionalität auf Verwaltungsebene, Zusagen – mögen sie noch so zögerlich eingegangen sein – auch zügig und vor allem konsistent mit den Kooperationspartnern abzuarbeiten. Das kann zum anderen aber auch bedeuten, dass die Lehrpersonen den Prozess der Einführung des kokoRU im Licht der Haltungen ihrer Bistumsleitungen beurteilen, die kirchlichen Verwaltungen in Stellvertretung ihrer Bischöfe beurteilt werden. Grundsätzlich bleibt aber festzuhalten, dass es auf kirchlicher Seite vor allem bei den katholischen Verwaltungen Abstimmungsbedarf gibt, wenn es um die Einführung des kokoRU geht.

4.3 Konsequenzen für die Schulleitungen als Handlungsträger

Die Schulleitungen, die den dritten Akteur bei der Einführung des kokoRU darstellen, werden von den Befragten in zweifacher Hinsicht thematisiert. Einerseits sind sie die Institution, die den Auftrag der Schulaufsicht zur Einführung des kokoRU an die Lehrpersonen delegiert. In dieser Rolle werden sie von den Lehrkräften als Zahnrad im schulischen Getriebe wahrgenommen, das kaum einen eigenständigen Handlungsspielraum hat. Andererseits organisieren die Schulleitungen den Stundenplan, was für den kokoRU dann zu einem Problem werden kann, wenn dessen Anforderungen bei der Schulleitung keine besondere Priorität erfährt. In der Folge sind es wieder die Lehrpersonen, welche sich den daraus ergebenden Herausforderungen stellen müssen. In beiden Fällen ist das Datenmaterial nicht geeignet, die Häufigkeit abzuschätzen, mit der beide Aspekte auftreten. Nichtsdestotrotz bleibt die Schulleitung ein relevanter Akteur bei der Einführung des kokoRU.

Eine größere Bedeutung kommt u.E. vor allem der zweiten Beobachtung zu: Offensichtlich ist auch die Organisationsform des kokoRU nur bedingt geeignet, den an manchen Orten geringen Stellenwert des Fachs Religion bei einigen Schulleitungen zu steigern. In organisatorischer Hinsicht bedeutet die Einführung des kokoRU in-

sofern eine Entlastung in der Erstellung des Stundenplans, weil sie evangelische und katholische SchülerInnen in einer Lerngruppe zusammenfasst. Man könnte also vermuten, dass der kokoRU von den Schulleitungen durchgängig begrüßt wird. Dem ist aber offensichtlich nicht so. Denkbar ist, dass an diesen Orten ein Religionsunterricht im Klassenverband praktiziert wird, gegenüber dem der kokoRU tatsächlich einen größeren organisatorischen Aufwand bedeutet, den die Schulleitungen ablehnen. Hier zeigt sich u.E. aber vor allem eine Sollbruchstelle in der Einführung des kokoRU: Überall dort, wo das Verständnis für einen konfessionell orientierten Religionsunterricht grundsätzlich fehlt, stößt auch der kokoRU auf Unverständnis. Von außen betrachtet stellt er wahrscheinlich eine Reform des Religionsunterrichts dar, die zu kurz springt, weil durch sie weiterhin nicht alle SchülerInnen einer Klasse zusammen unterrichtet werden.

4.4 Konsequenzen für die Lehrpersonen als Handlungsträger

Als letzte Akteure sind die Lehrkräfte selbst zu nennen. Es liegt in der Natur der Erhebung, dass ihre Rolle vor allem dann in den Blick kommt, wenn der Einführungsprozess problematisch wird. Das ist besonders dann der Fall, wenn keine schulinternen Curricula zum evangelischen und katholischen Religionsunterricht vorliegen. Das vergrößert nicht nur die Arbeit am fachdidaktischen Konzept immens, sondern hat auch zur Folge, dass beide Curricula zusätzlich zum Konzept verfasst werden müssen. Auch wenn diese Situation durch die Lehrpersonen selbst verursacht ist, wird von den Befragten vor allem die Mehrbelastung gesehen. Weiterhin scheinen nicht alle im Kollegium der Schulen, an denen der kokoRU eingeführt wurde, von dieser Organisationsform restlos überzeugt zu sein. Vor allem der Lehrerwechsel wird von einigen als aufwändig erlebt und scheint die Beziehung zwischen Lehrperson und Lerngruppe zu erschweren.

Es kann überlegt werden, ob man diese Dilemmata in den Griff bekommt, indem man statt eines Mehrheitsbeschlusses des Fachkollegiums einen einstimmigen Beschluss verlangt. Allerdings bringt eine solche Regelung eigene Probleme mit sich, wie die Evaluation des kokoRU in Baden-Württemberg zeigt (Kuld et al., 2009, S. 148–149). *Weiterhin kann nüchtern festgehalten werden, dass die meisten dieser Probleme typische Herausforderungen des Anfangs darzustellen scheinen und sich mit der Zeit von selbst erledigen dürften. Ist beispielsweise das fachdidaktische Konzept geschrieben, kann es auch in den folgenden Jahren umgesetzt werden. Zudem sollte mit der Erfahrung mit dem kokoRU, die sich im Lauf der Jahre im Kollegium ansammelt, auch dessen Akzeptanz in diesem steigen. Einzig die Probleme mit dem Lehrerwechsel, die in der Regel in einer nicht hinreichenden Anzahl an Deputatsstunden in einer der beiden Konfessionen wurzeln, relativieren sich nicht automatisch mit der Zeit. Hier sind die Kirchen gefordert, wenn sie dem kokoRU eine Zukunft einräumen wollen.*

4.5 Positives

Bei allem Fokus auf den organisatorischen Problemen, welche die Einführung des kokoRU mit sich bringt, soll nicht vergessen werden, dass die oben beschriebene Liste auch einen Schluss auf das erlaubt, was im Prozess der Einführung des kokoRU durch die Befragten mehrheitlich *nicht* als belastend wahrgenommen wurde: Der für die Zulassung notwendige Fachkonferenzbeschluss, die Beratungen und Abstimmungen des gemeinsamen Schulcurriculums unter den Lehrpersonen und die Organisation des Beschlusses für den kokoRU wird nirgendwo als problematisch verhandelt. In Baden-Württemberg wurde dieser Meinungsbildungsprozess als problematischer erlebt, wobei einschränkend hinzugefügt werden muss, dass in diesem Bundesland

der kokoRU nur eingeführt werden konnte, wenn ein einstimmiger Beschluss des Fachkollegiums vorliegt (Kuld et al., 2009, S. 148–149).

Auch die Bürokratie und die Transparenz des Antragsverfahrens werden nur vereinzelt angesprochen und sind damit kein größeres Problem, das die Lehrpersonen im Antragsverfahren beschäftigt. Hier unterscheidet sich die Wahrnehmung der Lehrpersonen deutlich von der der Schulleitungen (Kuld et al., 2009, S. 193–194; Riegel & Zimmermann, 2021a, S. 11–12). Offensichtlich wirken sich hier die unterschiedlichen Verantwortungen im Antragsprozess aus.

Weiterhin wurden die Absprachen mit den Kolleginnen und Kollegen, die ein konfessionell-kooperatives Lernsetting mit sich bringt, nicht als Problem dargestellt. Sie werden also entweder als hinreichend bereichernd erlebt, oder unterbleiben, was dann aber ebenfalls als nicht problematisch eingestuft wird.

Schließlich wird auch das Fehlen geeigneten Unterrichtsmaterials nicht unter dem Aspekt seiner Organisation verhandelt. Obwohl in den Gesprächen deutlich wird, dass einschlägiges Material kaum zur Verfügung steht, begreifen die Befragten diese Situation vor allem als didaktische Herausforderung.

Es gibt somit auch einige organisatorische Aspekte, die die Einführung des kokoRU mit sich bringt, die von den Lehrpersonen als nicht weiter problematisch erfahren werden. Das deckt sich auch mit den Befunden von Gennerich und Mokrosch aus Niedersachsen (2016), die zusammenfassend darstellen, dass organisatorische Schwierigkeit während des Modellversuchs seitens der Eltern, SchülerInnen, Schulleitungen, KollegInnen und Kirchen kaum erlebt wurden (ebd., S. 69), sondern eher erfreuliche Erfahrungen im Vordergrund standen wie schöne menschliche Begegnungen, Lernfortschrittserfahrungen auch durch das bessere Kennenlernen der eigenen und der fremden Konfession u.a. (ebd., S. 70). Man kann vermuten, dass solche Erfahrungen auch in NRW angetroffen werden. *Dass sie hier nicht dokumentiert sind, spricht nicht gegen den kokoRU in diesem Bundesland, sondern ist dem inhaltlichen Fokus dieses Beitrags geschuldet, der sich dezidiert auf die organisatorischen Aspekte der Einführung dieser Organisationsform konfessionellen Lehrens und Lernens konzentriert hat.*

Literaturverzeichnis

Bayer-Wied, D. (2011). *Ökumenisch ja – aber bitte getrennt? Konfessionelle Kooperation in der Grundschule. (Übergänge 20)*. Frankfurt: Peter Lang Edition.

Die Deutschen Bischöfe (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts: Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. URL: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/78dec341a816e6bd25867040e0ed289d/DBK_11103.pdf [Zugriff: 06.10.2021].

Die Deutschen Bischöfe & Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (1989). *Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht*. URL: http://62.91.41.93/download/konfessionelle_kooperation_1998.pdf [Zugriff: 06.10.2021].

- EKBO (2019). *Der Religionsunterricht: Ein Bildungsangebot der EKBO mit Zukunft*. Berlin: DBM Druckhaus Berlin-Mitte GmbH.
- Erzbistum Berlin & Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2017). *Vereinbarung zwischen dem Erzbistum Berlin und der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz zur Kooperation von evangelischen und katholischen Religionsunterricht*. URL: <http://www.konfessionellekooperation.info/wp-content/uploads/2019/04/Acrobat-Dokument.pdf> [Zugriff: 06.10.2021].
- Evangelische Kirche in Deutschland (1994). *Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kießling, K., Günter, A. & Pruchniewicz, S. (2018). *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten – Aussichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W. & Weinhardt, J. (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lewandowski, D. (2018). Die obligatorische „KoKoRU“-Fortbildung im Erzbistum Paderborn. *Schulinformationen Paderborn*, 53(3), S. 8–9.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Religionsunterricht an Schulen: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: RdErl. v.20.6.2003 Änderungen (BASS 12-05 Nr. 1)*. URL: <https://bass.schulwelt.de/17242.htm> [Zugriff: 06.10.2021].
- Platzbecker, P. (2019). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW: ‚Kokolores‘ oder ‚Modell der Zukunft‘? *RpB*, 80, S. 33–44.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2021a). Evaluation des Konfessionell-Kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen - Einstellungen - Effekte: Forschungsbericht zur Befragung der Schulleitungen. Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 1. URL: https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw-forschungsbericht_schulleitungen.pdf [Zugriff: 06.10.2021].
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2021b). Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen - Einstellungen - Effekte: Forschungsbericht der Befragung der Lehrpersonen. Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 3. URL: https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw-forschungsbericht_lehrpersonen.pdf [Zugriff: 06.10.2021].
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden: Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg: Herder.

- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg: Herder.
- Timmer, R., Platzbecker, P. & Ervens, T. (2018). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: Grundlagen, Verfahrensfragen, Perspektiven. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Nordrhein-Westfalen*, 29(7–8), S. 209–210.
- Woppowa, J. (2021). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Kohlhammer Studienbücher Theologie. Handbuch Religionsdidaktik* (S. 198–204). Stuttgart: Kohlhammer.

Ulrich Riegel ist Professor für Religionspädagogik am Seminar für Katholische Theologie an der Universität Siegen. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf empirischen Zugängen zur Religionspädagogik.

Benedict Totsche ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Evangelische Theologie an der Universität Siegen. Er ist im Projekt zur Evaluation des kokoRU in NRW beschäftigt.

Mirjam Zimmermann ist Professorin für Religionspädagogik/Fachdidaktik an der Universität Siegen.

Steffi Fabricius ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Evangelische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik an der Universität Siegen.