

Befunde zum Lernen und Lerneffekt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Mirjam Zimmermann^a / Ulrich Riegel^a

^aUniversität Siegen

Kontakt: zimmermann@evantheo.uni-siegen.de

eingereicht: 06.10.2021; überarbeitet: 10.12.2021; angenommen: 14.12.2021

Zusammenfassung: Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Wirkungen und Lerneffekte des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (kokoRU). Dafür werden in einem ersten Schritt in religionspädagogischer und didaktischer Literatur theoretisch benannte Zielvorstellungen zusammengetragen und kategorisiert. Nach einer kurzen Beschreibung der Methoden, anhand derer dieses Lernens bislang untersucht wurde, werden diese dann mit den empirisch untersuchten Zielen in vorliegenden kokoRU-Studien aus Eltern-, Lehrkräfte- und der Perspektive der Schülerinnen und Schüler abgeglichen. Als Ergebnis wird fast durchgängig festgehalten, dass das konfessionsspezifische Wissen zunimmt. Wie und ob konfessionsbezogene Einstellungen, Entscheidungsfähigkeit und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sich verändern, ist dagegen nicht klar feststellbar.

Schlagwörter: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, Lerneffekte, konfessionsspezifisches Wissen, konfessionelles Bewusstsein, Standpunktfähigkeit

Abstract: This article gives an overview of the learning effects of cooperative religious education (kokoRU). For this purpose, in a first step, theoretically named objectives in religious education literature are collected and categorized. After a brief description of the methods by which this learning has been studied so far, these are then compared with the empirically investigated goals in existing kokoRU studies from the perspective of parents, teachers and students. As a result, it is almost universally noted that confessional knowledge is increasing. How and whether, confessional consciousness, ability to take a stand on the other hand, cannot be clearly elicited.

Keywords: cooperative religious education, learning effects, confessional knowledge, confessional consciousness, ability to take a stand

Einleitung

Zur „Leistungsfähigkeit konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ resümieren 2002 Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger in einer der frühesten empirischen Auswertungen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aus Baden-Württemberg:

„Unterrichtsanalysen und Lehrerbefragungen, zum Teil auch die Gespräche mit Kindern zeigen, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht einen deutlichen ‚Mehrwert‘ an religiösen Lernprozessen erbringt. Die bewusstere Wahrnehmung konfessionsbezogener Ausgangsvoraussetzungen bei den Kindern und die Thematisierung sowohl von Gemeinsamkeiten als auch von Unterschieden führt im Unterricht zu einer spezifischen Qualität des Lernens, die offenbar direkt mit der konfessionellen Kooperation verbunden ist. [...] Negative Effekte etwa im Sinne von Vorurteilsbildung waren nicht festzustellen. Den Beobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer zufolge kam es bei der konfessionellen Kooperation besonders bei katholischen Kindern zu deutlichen Prozessen einer ‚Beheimatung‘ in der katholischen Konfession“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 238).

Schon aus dieser Kurzzusammenfassung wird deutlich, dass bereits diese Evaluation verschiedene Lerneffekte fokussiert (z. B. Vorurteilsbildung, Beheimatung u. a.), aus unterschiedlichen Perspektiven

(Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte u. a.) und mit verschiedenen Methoden (Beobachtung, Befragung u. a.) arbeitet, grundsätzlich aber die untersuchten Lerneffekten positiv bewertet (deutlicher „Mehrwert“). Das ist ca. 20 Jahre her und seither sind einige weitere Evaluationen entstanden, denn der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (kokoRU) ist mittlerweile in mehreren Bundesländern neben Baden-Württemberg eingeführt und er war stets mehr als nur eine besondere Form konfessionellen Religionsunterrichts. Der kokoRU wurde immer auch als spezifische didaktische Konstellation gesehen, der eigene Lernziele und -chancen zugeschrieben wurden und werden (Woppowa, 2021; Woppowa & Käbisch, 2022). Allerdings gilt auch für den kokoRU, dass „die veränderte Form der Institutionalisierung allein [...] noch keineswegs den Erfolg oder die Qualität des kooperativen Religionsunterrichts [gewährleistet]. Auch in einem kooperativen Unterricht können Ziele oder Standards verfehlt werden“ (Schweitzer, 2009, S. 205).

Im vorliegenden Beitrag werden deshalb die Kenntnisse bilanziert, die religionspädagogische Studien der letzten 20 Jahre zum Lernen im kokoRU und seine Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern hervorgebracht haben. Dazu werden zuerst die grundlegenden Ziele des kokoRU zusammengefasst, um den Horizont zu klären, innerhalb dessen sich das Lernen in dieser Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts ereignen sollte (1). Es folgt eine kurze Beschreibung der Methoden, anhand derer dieses Lernens bislang untersucht wurde (2), um dann getrennt nach methodischem Zugriff die empirischen Befunde darzustellen (3). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion dieser Befunde im Licht der Ziele des kokoRU (4).

I. Der kokoRU und seine didaktischen Zielsetzungen

Theoretisch konnte der kokoRU beim ökumenischen Lernen ansetzen, mit dem sich die Religionspädagogik seit mehreren Jahrzehnten beschäftigt (Pemsel-Maier, 2021). Nach Stephan Leimgruber (2010, S. 457–459) verfolgt die Begegnung mit den christlichen Geschwistern im konfessionellen Religionsunterricht die Ziele, eine christlich-konfessionelle Identität in ökumenischer Offenheit zu fördern, konfessionelle Kulturen im Alltag wahrzunehmen, Gemeinsamkeiten im Blick auf elementare verbindende Inhalte zu stärken, konfessionelle Unterschiede zu respektieren und aneinander und voneinander zu lernen. Dieses Profil scheint in der Vereinbarung zwischen evangelischer Kirche und katholischer Kirche in Baden-Württemberg auf, die auf den ersten Modellversuch einer konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht folgte, wenn sie als Hauptziele des kokoRU formuliert: „ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen; die ökumenische Offenheit der Kirche erfahrbar zu machen sowie die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen“ (KMK, 2009, S. 77).

2014 wird in der EKD Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ das Ziel eines kokoRU in der „Wertschätzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Ermöglichung von Begegnungen, wie sie im kooperativen Religionsunterricht realisiert werden“ gesehen (EKD, 2014, S. 37f.). Gerade für die Erlangung einer „Differenzsensibilität“ (EKD, 2014, S. 38) soll der kokoRU besonders geeignet sein, weil der „für den kooperativen Unterricht bezeichnende wertschätzende Umgang auch mit religiösen und weltanschaulichen Unterschieden [...] als spezifischer Beitrag des konfessionellen Religionsunterrichts zur Inklusion gesehen werden“ (EKD, 2014, S. 80) kann. Analog dazu bestimmt die Deutsche Bischofskonferenz den Kern eines solchen Unterrichts dahingehend, dass „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen [...] in ihrem Bezug zum Christusbekenntnis als dem Fundament des Glaubens didaktisch erschlossen und gewichtet werden“ sollen (DBK, 2016, S. 34).

Anknüpfend an Formulierungen, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Konfessionen ins Zentrum stellen – wie z. B. „Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht werden“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 238) – ergänzt Paul Platzbecker (2019, S. 51) „Besonderheiten hervorheben – Stereotype abbauen“ und zielt damit auf den Aufbau und die Vertiefung einer spezifischen interkonfessionellen Differenzkompetenz, die über die bisherigen Kompetenzziele hinausgeht. Diesbezüglich macht er

deutlich, dass die „in den Kernlehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen unterschiedlich akzentuierten (Teil-)Kompetenzen Wahrnehmen, Deuten, Beurteilen, Kommunizieren religiös bedeutsamer Phänomene, Sachverhalte, Stile, Sprach- und Handlungsformen etc. sowie das probeweise Partizipieren an einer religiösen Praxis sich im kokoRU in einer grundlegenden konfessionssensiblen Ausprägung“ (Platzbecker, 2019, S. 51) realisieren. Die Didaktik der Perspektivenverschränkung und die wechselseitigen Spiegelungen unterschiedlicher konfessioneller Prägungen und Positionen erleichterten es, entweder die eigene konfessionelle Orientierung zu stärken oder aber möglicherweise eine christliche Weltdeutung in konfessioneller Prägung erst einmal kennenzulernen. „Ein didaktisches Arrangement, das darauf angelegt ist, Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Differenz und Einheit der eigenen wie der fremden Konfession in ein produktives Wechselverhältnis zu bringen, führt zugleich in einen von Toleranz und Anerkennung bestimmten Umgang mit Pluralität ein“ (Platzbecker, 2019, S. 51).

Woppowa (2018) unterscheidet schließlich als Zielperspektiven konfessionell-kooperativen Lernens neben einer religiösen Kompetenz insbesondere zwischen einer konfessorischen und einer konfessionellen Kompetenz. Bei letzterer geht es darum, „persönliche Entscheidungsfähigkeit in Fragen der Religion und des Glaubens aus[zub]ilden und das heißt hier, den christlichen Glauben gerade nicht in seiner konkret konfessionellen Gestalt aus[zub]blenden“ (Woppowa, 2018, S. 12). Im Gegensatz dazu macht eine konfessorische Kompetenz die Schülerinnen und Schüler religiös entscheidungsfähig: „Dieser Lernprozess zielt schließlich auf eine persönliche Positionierungs- bzw. Standpunktfähigkeit in religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen, mit der zugleich eine Befähigung zum Perspektivenwechsel einhergeht. Bleibt Letztere nämlich aus, können angebotene oder selbst gefundene Standpunkte nicht oder mit nur mäßigem Erfolg in einen argumentativen Diskurs gebracht werden“ (Woppowa, 2018, S. 12).

Fasst man diese Zielbestimmungen konfessionell-kooperativen Lernens zusammen, will der kokoRU für die Wahrnehmung konfessioneller Kulturen im Alltag sensibilisieren, bestehende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen aufzeigen, zum konfessionellen Perspektivenwechsel befähigen, konfessionelle Klischees aufbrechen und Respekt gegenüber beiden Konfessionen einüben und ein vertieftes Bewusstsein der eigenen konfessionellen Identität schaffen. Damit bezieht sich dieses Lernen auf mindestens drei Dimensionen religiösen Lernens, nämlich das konfessionsbezogene *Wissen*, konfessionsbezogene *Einstellungen* und den konfessionsbezogenen *Perspektivenwechsel*.¹

2. Die Erfassung des Lernens und der Lerneffekte im kokoRU

Bislang liegen Evaluierungen konfessionell-kooperativen Lernens aus Baden-Württemberg (Schweitzer & Biesinger, 2002; Schweitzer et al., 2006; Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch & Weinhardt, 2009; Schnitzler & Schweitzer, 2009), Niedersachsen (Gennerich & Mokrosch, 2016) und Nordrhein-Westfalen (Riegel & Zimmermann, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d) vor. Zudem wurde die Auswertung eines Modellversuchs an hessischen Gesamtschulen kürzlich veröffentlicht (Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021). Nicht berücksichtigt werden in diesem Bericht diejenigen Untersuchungen, die sich auf konfessionell (bzw. religiös) heterogene Lerngruppen beziehen, deren unterrichtliche Umsetzung sich jedoch nicht am Konzept konfessionell-kooperativen Lernens orientiert (z. B. Kießling, Günter & Pruchniewicz, 2018; Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtke, 2016; Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtke & Richter, 2017).

Methodisch finden sich qualitative und quantitative Zugänge zum Feld in diesen Studien, wobei viele beide Zugänge kombinieren (zu den methodischen Details: Schweitzer & Riegel, 2022 in diesem Heft).

¹ Es sei hier angemerkt, dass der kokoRU nicht nur Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern bewirkt, sondern seine Einführung z. B. auch den Blick und die didaktische Kompetenz der Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern etc. verändern kann. (z. B. Caspary, 2016, bes. S. 224–229; Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006). Diese Effekte sind jedoch nicht Thema des vorliegenden Beitrags.

Unter den qualitativen Zugängen dominieren Interviews (z. B. Schweitzer et al. 2006), es finden sich aber auch teilnehmende Beobachtungen (Schweitzer & Biesinger, 2002) und Gruppendiskussionen (Riegel & Zimmermann, 2021c). Die quantitativen Zugänge kann man in Querschnitts- (z. B. Gennerich & Mokrosch, 2016) und Prä-Post-Designs (z. B. Schweitzer & Biesinger, 2002) unterteilen. Generell ist zu berücksichtigen, ob die Effekte auf Selbsteinschätzungen (z. B. Gennerich et al., 2021) oder auf Tests (z. B. Riegel & Zimmermann, 2021d) beruhen. Weiterhin finden sich bei den Querschnittsstudien solche, die ausschließlich die am kokoRU Beteiligten in den Blick nehmen (z. B. Riegel & Zimmermann, 2021a), und solche, die mit einer Vergleichsgruppe arbeiten, die nicht am kokoRU teilnimmt (z. B. Kuld et al., 2009). Die zu beschreibenden Befunde stammen deshalb aus einem komplexen Arsenal empirischer Zugänge zum Lernen und zu den Lerneffekten im kokoRU.

Ferner gilt es zu berücksichtigen, dass die Erhebung der Schülerdaten in der Evaluation des kokoRU in Nordrhein-Westfalen stark durch die Corona-Pandemie bestimmt war. Konnten die anderen Studien, die hier proträtiert werden, ihr Design konsequent verfolgen, musste in NRW nach einem Prä-Test unter Normalbedingungen der Post-Test im Home Schooling erhoben werden. In der Folge schrumpfte das Sample von $N_{t1} = 13.405$ im Prä-Test auf $N_{t2} = 1.964$ im Post-Test, so dass sich „nur“ $N_{t1 \& t2} = 748$ Datensätze matchen ließen. Außerdem rekrutiert sich die Vergleichsgruppe im Post-Test aus nur noch sehr wenigen Schulen, was die Reichweite dieser Daten stark einschränkt (Riegel & Zimmermann, 2021d).

Gesteigert wird diese Komplexität zusätzlich dadurch, dass es in diesen Studien direkte und indirekte Zugänge zum Untersuchungsgegenstand gibt. Direkte Zugänge setzen bei den Schülerinnen und Schülern an, indem sie diese hinsichtlich der Lerneffekte testen (z. B. Riegel & Zimmermann, 2021d), zum Lernen befragen (z. B. Schweitzer & Biesinger, 2002) oder den konkreten Unterricht beobachten und auswerten² (z. B. Schweitzer et al., 2006, S. 13, S. 199; Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 216). Indirekte Informationen liefern die Befragungen von Eltern (z. B. Riegel & Zimmermann, 2021b) und Lehrpersonen (z. B. Gennerich & Mokrosch, 2016). Diese geben zwar auch einen Eindruck vom tatsächlichen konfessionell-kooperativen Lernen, sollten aber stets im Licht der direkten Befunde interpretiert werden.

Schließlich gilt es zu berücksichtigen, dass die vorliegenden Studien zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen kultus- und religionspolitischen Umfeldern stattgefunden haben. Es kann damit gerechnet werden, dass spätere Studien einen Unterricht evaluieren, der auch auf den Erfahrungen aufbaut, die in vorangegangenen Studien herausgearbeitet wurden. Diese Divergenz ist beim Vergleich der Befunde ggf. zu berücksichtigen.

3. Empirische Befunde zum Lernen im und den Lerneffekten des kokoRU

Die folgende Darstellung empirischer Einsichten in konfessionell-kooperatives Lernen orientiert sich an den Quellen dieser Einsichten, denn diese bestimmen wesentlich die Qualität der Daten. Nach den Befragungsgruppen systematisiert werden im Folgenden zuerst die Aussagen der Lehrkräfte (3.1) und der Eltern (3.2) über dieses Lernen beschrieben, bevor die Daten der Schülerinnen und Schüler dargestellt werden (3.3). Abschließend werden die zentralen Befunde tabellarisch gelistet, um einen Vergleich quer zu den Datenquellen zu ermöglichen (3.4).

3.1 Lernen und Lerneffekte aus der Perspektive von Lehrkräften

Das Lernen im kokoRU und seine Effekte bei den Schülerinnen und Schülern stellen in der Regel einen Randaspekt der Befragung der Lehrkräfte zum kokoRU dar. Aus den einschlägigen Aussagen lässt sich

² Eine Auswertung der beobachteten Stunden findet sich bei Schweitzer et al, 2006 hinsichtlich der verwendeten Unterrichts- und Kooperationsformen (so auch bei Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 217–223) und dem Vergleich unterschiedlicher Stunden mit ähnlichen Themen (S. 200), was aber nicht weiter ausgeführt wird. Aspekte zur Beobachtung von Lerneffekten werden nicht explizit aufgeführt.

aber zumindest abschätzen, wie diejenigen, die das konfessionell-kooperative Lernen vor Ort erteilen und verantworten, dieses Lernen und seine Effekte wahrnehmen. So bilanzieren z. B. Schweitzer & Biesinger (2002, S. 182), dass am Ende des Schuljahres im ersten Modellversuch an baden-württembergischen Grundschulen „nicht wenige Lehrkräfte der Meinung [seien], das kooperative Unterrichten habe einen Zuwachs an konfessionellem Wissen und Bewusstsein bei den Kindern bewirkt.“ Indizien, dass die Auseinandersetzung mit konfessionellen Unterschieden zu negativen Effekten hinsichtlich der anderen Konfession führt, finden sich in den Interviews mit den Lehrpersonen nicht (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 183). In der Folgestudie, die einen Modellversuch in der Sekundarstufe evaluiert, sehen die befragten Lehrpersonen in der gemeinsamen Begegnung zwar die Chance, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern „Horizonte öffnen und eigene Positionen klären“ (Schweitzer et al., 2006, S. 148) und Pluralitätsfähigkeit gefördert wird, konstatieren aber, dass viele der Schülerinnen und Schüler „keine entscheidenden Veränderungen in der Ausbildung und Stärkung des konfessionellen Bewusstseins“ entwickelt haben (Schweitzer et al., 2006, S. 147).

Ein relativ großes Gewicht kommt den Lerneffekten in der niedersächsischen Befragung von Lehrkräften des kokoRU zu, die sich vor allem auf Fragebogendaten mit in der Regel fünf-stufigen Antwortskalen stützt. Die Autoren können zeigen, dass die Verbesserung des Wissens von Thema zu Thema variiert (Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 72): Einen Lernzuwachs diagnostizieren die Lehrpersonen vor allem bei den Themen *Reformation, Konfirmation bzw. Kommunion, Eucharistie und Abendmahl*, weniger jedoch bei den Themen *Kirche und Amt, Heilige und Maria, Buße und Beichte* und den *Sakramenten*.

Die Ziele, die der kokoRU erreicht, sind laut Auskunft der Befragten die Förderung von (a) allgemeinen Wertvorstellungen, (b) einer christlichen Grundbildung, (c) einer ökumenischen Dialogfähigkeit, (d) des Gemeinsamen der Konfessionen, (e) des Gemeinsamen der Religionen, (f) gemeinschaftlichem Feiern und (g) dem Abbau von Vorurteilen (Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 67). Konfessionell-kooperatives Lernen ist in Niedersachsen, so die Autoren, vor allem in ökumenische Ziele eingebunden. Damit werde aber ein ökumenisches Bewusstsein angestrebt, statt konfessionskundliches Wissen vermittelt.

Ein Vergleich spezifischer Effekte dieser Lernform zwischen hessischen und niedersächsischen Lehrkräften ist möglich, weil der Fragebogen von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch auch in einer Pilotstudie in Hessen zum Einsatz kam, an der sich 18 Lehrkräfte beteiligt haben (Gennerich et al. 2021, S. 102). Demnach sehen die Lehrerinnen und Lehrer in Niedersachsen die Lernenden ($M = 1,41$) auf einer fünfstufigen Skala (1 = weniger; 5 = mehr) deutlich weniger überfordert als ihre hessischen Kolleginnen und Kollegen ($M = 2,24$). Dazu konsistent schätzen die niedersächsischen Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler durch konfessionelle Kooperation positiver herausgefordert ein ($M_N = 3,58$ zu $M_H = 2,82$). Allerdings handelt es sich bei beiden Aussagen eher um sehr allgemeine Effekte konfessionell-kooperativen Lernens. Darüber hinaus schreiben die hessischen Lehrkräfte ihrem kokoRU ein deutlich konfessionelleres Profil zu, indem sie ihre Schülerinnen und Schüler stärker darin fördern, konfessionelle Positionen argumentativ zu stützen ($M_H = 3,50$ zu $M_N = 3,26$) oder sich konstruktiv mit evangelischen und katholischen Lehrtraditionen auseinanderzusetzen ($M_N = 3,37$ zu $M_H = 3,18$). Ob sich diese Zielperspektive jedoch auch in entsprechenden Lerneffekten niederschlägt, kann aus den Aussagen der Lehrpersonen nicht erschlossen werden.³

Schließlich finden sich auch in der Befragung der Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen Angaben zur Ausprägung spezifischer Lernchancen des kokoRU (Riegel & Zimmermann, 2021c, S. 24). Insgesamt wurden den Lehrerinnen und Lehrern neun Items vorgelegt, anhand derer sie einschätzen sollten, wie

³ Der Abgleich der Schülerdaten mit den Daten der Lehrpersonen in der hessischen Studie ergibt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel stärkere Effekte konfessionell-kooperativen Lernens annehmen als ihre Lehrkräfte (Gennerich et al., 2021, S. 113–117). Allerdings handelt es sich hierbei durchgängig um Selbsteinschätzungen und nicht um getestete Effekte.

sehr im kokoRU die Fähigkeiten, einen eigenen Standpunkt auszubilden, die Perspektive zu wechseln und in den respektvollen Dialog mit anderen einzutreten, gefördert werden. Auf einer fünfstufigen Antwortskala fällt zuerst auf, dass die beiden entschiedenen Positionen eher selten genutzt werden. In vielen Fällen hat die Kategorie „teils/teils“ den größten Anteil im Antwortspektrum, in einigen Fällen sogar mit deutlich über 40 %. Die spezifischen Lernmöglichkeiten des kokoRU treten für die überwiegende Mehrheit der Befragten somit nicht so deutlich zutage, lassen sich aber auch nur für sehr wenige gar nicht antreffen. Unter dieser Prämisse sehen die Lehrkräfte das Gespräch über konfessionelle Unterschiede, das Einnehmen der Sichtweise anderer Konfessionen und das sich Hineinversetzen in andersgläubige Personen als am stärksten ausgeprägt. In allen diesen Fällen kann von einem wahrgenommenen Lerneffekt gesprochen werden. Weniger optimistisch sind die Befragten, wenn es darum geht, dass die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Standpunkt entwickeln, ein Bewusstsein für den eigenen Glauben schaffen und mit der eigenen Konfession vertraut werden. Nur sehr wenige Lehrkräfte beobachten in ihrem kokoRU, dass die Kinder oder Jugendlichen ihren eigenen Glauben hinterfragen oder sich in der eigenen Konfession stärker zuhause fühlen.

Die Auswertung von Gruppendiskussionen im Rahmen der Evaluation des kokoRU in NRW erbringt zudem, dass die Lehrpersonen bei Ihren Schülerinnen und Schülern nur ein sehr eingeschränktes Interesse an Bildungsprozessen beobachten, die eine Perspektivenübernahme der jeweils anderen Konfession anzielen oder gar ein konfessionelles Bewusstsein problematisieren (Zimmermann, Riegel, Fabricius & Totsche, 2021a). Die Befragten nehmen die Kinder und Jugendlichen als durchweg konfessionell kaum gebunden wahr und sehen auch im konfessionell-kooperativen Lernarrangement nur wenig Aktivierungspotential, das Interesse an den Konfessionen zu wecken. Entsprechend skeptisch sind diese Lehrpersonen, was das Erreichen der kokoRU-spezifischen Lerneffekte der Standpunktfähigkeit und des Perspektivenwechsels angeht (Zimmermann, Riegel, Totsche & Fabricius, 2021b).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die beschriebenen Studien kein einheitliches Bild ergeben. Auf der einen Seite werden sehr unterschiedliche Aspekte des konfessionell-kooperativen Lernens erhoben, auf der anderen Seite divergieren die Aussagen der Befragten dort, wo Vergleichbares bei unterschiedlichen Gruppen (Lehrkräfte unterschiedlicher Bundesländer) erhoben wurde, in ihrer Einschätzung zum Teil deutlich. Vor allem in den Bereichen konfessionelles Wissen, konfessioneller Identität und/oder der Fähigkeit zum Perspektivwechsel unterscheiden sich die diagnostizierten Lernerträge deutlich.

3.2 Lernen und Lerneffekte aus der Perspektive von Eltern

Eine weitere indirekte Quelle der Lerneffekte des kokoRU stellen die Eltern der Kinder und Jugendlichen dar, die diese Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts besuchen. So wurden in allen drei Evaluationen aus Baden-Württemberg auch die Eltern befragt, wobei nur in der Evaluation des Sekundarstufenunterrichts in 2006 eine direkte Frage nach möglichen Lerneffekten enthalten war (Schweitzer et al., 2006). Die Bilanz fällt ernüchternd aus:

„Ob der gemeinsame Religionsunterricht konkrete Auswirkungen gehabt habe, war [...] für die Mehrzahl der Eltern schwer einzuschätzen. Dabei muss auch bewusst bleiben, dass in vielen Familien keine entsprechenden Gespräche stattfanden. Viele Eltern meinten, sie hätten nicht bemerkt, dass sich ihr Kind vermehrt mit Fragen der eigenen Kirchengemeinschaft beschäftigt habe. Ein stärkeres Interesse an solchen Fragen wollten andere Eltern zwar nicht ausschließen, aber eine eindeutige Auskunft dazu könnten sie nicht geben“ (Schweitzer et al., 2006, S. 72).

Auch die Elternbefragung der Evaluation des kokoRU in Nordrhein-Westfalen erfasst mögliche Lerneffekte des kokoRU nur indirekt (Riegel & Zimmermann, 2021b). Zwar wünschen sich 91 % der Befragten, dass ihr Kind im kokoRU die Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen kennenlernen, weitere 79 %, dass ihr Kind einen eigenen religiösen Standpunkt entwickeln soll, und schließlich jeweils knapp

über 70 %, dass ihr Kind die Unterschiede zwischen der katholischen und der evangelischen Konfession kennenlernen, mit anderen über konfessionelle Unterschiede ins Gespräch kommen und den eigenen Glauben begründen können soll (Riegel & Zimmermann, 2021b, S. 17). Inwiefern diese Ziele zumindest aus der Perspektive der Eltern auch tatsächlich erreicht werden, kann aus den Daten, die während des zu evaluierenden Schuljahres erhoben wurden, nicht hervorgehen. Einen indirekten Schluss auf mögliche Effekte erlauben bestenfalls die Themen, von denen die Kinder ihren Eltern aus dem kokoRU erzählen (Riegel & Zimmermann, 2021b, S. 9f.). Hier erinnern sich die Eltern vor allem an Bibelgeschichten und die Auseinandersetzung mit den Weltreligionen, was in beiden Fällen nicht zum Kern konfessionell-kooperativen Lernens gezählt werden kann. In methodischer Hinsicht berichten die Eltern vor allem von Gruppenarbeiten und Exkursionen, welche ins konfessionell-kooperative Didaktik-Portfolio passen, das auf gegenseitigen Austausch und authentische Begegnung setzt. Allerdings handelt es sich in beiden Fällen um einzelne Aussagen und wiederum muss offenbleiben, was derartige Methoden bei den Kindern bewirken – zumal sie auch zum Repertoire des herkömmlichen Religionsunterrichts gehören.

In der Summe erweisen sich die Eltern als wenig ergiebige Quelle, wenn es um die Effekte konfessionell-kooperativen Lernens geht. Zum einen scheint der Religionsunterricht nur in wenigen Familien ein wirkliches Thema zu sein, zum anderen sind sich viele der in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen befragten Eltern nicht bewusst, was das Spezifische des kokoRU ist. Gerade in der Evaluation in NRW scheinen viele Eltern z. B. die Begriffe „Religion“ und „Konfession“ wenig trennscharf einzusetzen, sodass nicht immer klar ist, ob sie von dem sprechen, was die Religionspädagogik „konfessionell-kooperativ“ nennt, oder ihre Aussagen nicht eher auf einen Unterricht abzielen, der religionspädagogisch als „inter-religiös“ verhandelt wird.

3.3 Lernen und Lerneffekte aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern

Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit konfessionell-kooperativem Lernen werden sowohl durch qualitative Interviews als auch durch Fragebögen erhoben. Bei den Interviews finden sich sowohl Gruppen- wie auch Einzelinterviews, bei den Fragebögen Selbsteinschätzungen und Tests. Im Folgenden werden die beobachteten Eindrücke und Effekte entlang dieser Datenquellen dargestellt.

Qualitative Daten

Interviews mit Schülerinnen und Schülern wurden in den Evaluationen des kokoRU in Baden-Württemberg geführt, was im Rahmen eines Modellversuchs nahe liegt, um die Tiefenstrukturen möglicher Lerneffekte zu heben. Außerdem eröffnen solche Interviews auch die Möglichkeit, aus indirekten Informationen auf Effekte zu schließen, wo sich die Kinder oder Jugendlichen selbst derartiger Effekte nicht bewusst sind und daher auch nicht direkt davon erzählen können (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 55).

In der ersten Untersuchung zum kokoRU von 2002, bei der 110 Interviews mit Grundschulkindern der 1. und 3. Klasse am Anfang bzw. Ende des Schuljahrs geführt wurden, stellen die Autoren fest, dass sich die „deutlichste Veränderung“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 55) bei den Vorstellungen von beiden Konfessionen zeigt.

„Waren die Kinder besonders zu Beginn von Klasse 1 im Umgang mit diesen Begriffen, soweit diese überhaupt bekannt waren, sehr unsicher, so kann im Blick auf die Gespräche am Ende des dritten Schuljahres von einer selbstverständlichen Verwendung dieser Begriffe gesprochen werden [...]. Zugleich können diese Begriffe nun auch erläutert werden, wobei die Kinder auf äußerlich wahrnehmbare Merkmale oder Handlungen wie Erstkommunion, Firmung und Konfirmation verweisen“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 55).

Allerdings fragen die Autoren selbst an, ob solche Veränderungen als Wirkung des konfessionell-kooperativen Unterrichts gesehen werden können. Zum einen können derartige Verbesserungen im Be-

griffsgebrauch angesichts der allgemeinen kognitiven, sozialen und religiösen Entwicklung erwartet werden, zum anderen zeigen sich ähnliche Verbesserungen auch bei Kindern, die den herkömmlichen Religionsunterricht besuchen (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 55f.). Anzeichen von negativen Effekten wie etwa ein Ansteigen von Vorurteilen gegenüber der jeweils anderen Konfession oder eine Irritation des eigenen konfessionellen Bewusstseins finden sich in den Interviews nicht (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 56; vgl. auch Eingangszitat).

Die Evaluation des kokoRU der Sekundarstufe, die ebenfalls auf Schülerinterviews basiert, kommt ebenfalls zu einem dezidiert zurückhaltenden Resultat: „Von Veränderungen zwischen den Schüleräußerungen zu Beginn des Schuljahrs mit kooperativem Religionsunterricht und am Ende dieses Schuljahres kann nur in sehr eingeschränkter Weise gesprochen werden. Und ob es sich dabei tatsächlich um Veränderungen handelt, die vom kooperativen Unterricht bewirkt worden sind, lässt ich jenseits der direkt im Unterricht erworbenen Erkenntnisse kaum mit Sicherheit beantworten.“ (Schweitzer et al., 2006, S. 35). Allerdings zeigt sich in den Antworten der Schülerinnen und Schüler auch, dass zumindest kokoRU-spezifische Lernerfahrungen gemacht wurden, wenn man sich über die jeweils andere Konfession informiert, sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzt oder das Gespräch zwischen den Konfessionen gesucht hat (Schweitzer et al., 2006, S. 38–40).

Die dritte Evaluation, die sich wiederum auch auf Gruppeninterviews von Grundschulkindern und Jugendlichen aus der Sekundarstufe stützt, kann dagegen eine Verbesserung im Wissen um die eigene Konfessionszugehörigkeit im Grundschulalter feststellen (Schnitzler & Schweitzer, 2009, S. 79). Außerdem fällt in beiden Schularten auf, dass es den Befragten leichter fällt, Unterschiede zwischen beiden Konfessionen zu benennen als Gemeinsamkeiten (Schnitzler & Schweitzer, 2009, S. 81, S. 90f.). Von einem gestärkten konfessionellen Bewusstsein finden sich dagegen in keinem der Interviews rekonstruierbare Spuren. Allerdings gilt in dieser Hinsicht der bereits 2002 geäußerte Vorbehalt, dass ein solches Bewusstsein „sich nur als ein langfristiger Prozess begreifen lässt. Ein solches Bewusstsein entsteht offenbar nicht in wenigen Wochen oder Monaten, ja nicht einmal während eines Jahres oder der gesamten Grundschulzeit. Ein einzelnes Schuljahr stellt hier wohl nur eine vergleichsweise kleine Etappe auf einem langen Wege dar“ (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 54f.).

Quantitative Selbsteinschätzungen

In der 2009 publizierte Evaluation des kokoRU an baden-württembergischen Grund- (Ende Klasse 2), Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien (jeweils Ende Klasse 6) bezogen sich einige Fragen der quantitativen Teilerhebung auf konfessionsspezifische Einstellungen und Präferenzen (Kuld et al., 2009). Allerdings werden in der Auswertung ausschließlich die Ergebnisse im Bereich des Gymnasiums beschrieben. Hierbei fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler, die am kokoRU teilnehmen, sich insgesamt ausführlicher und differenzierter zu den beiden Konfessionen äußern als die Altersgenossen aus dem herkömmlichen Religionsunterricht (Angele & Kuld, 2009, S. 126–128). Nicht nur die Anzahl sachlich einschlägiger Antworten ist in der Untersuchungsgruppe deutlich höher als in der Vergleichsgruppe, sondern auch das inhaltliche Niveau fällt entsprechend präziser und begrifflich fachkundiger aus. Das Klischee, dass „der katholische Glaube mehr dem Gefühl, der evangelische mehr dem Verstand Raum gebe [...]“ wird von der hier befragten Schülerkohorte offensichtlich nicht geteilt. Die Mehrheit der evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler an Modellschulen und Vergleichsschulen (durchweg über 70%) lehnt diese Zuschreibungen ab“ (Angele & Kuld, 2009, S. 128). In der Summe deuten diese Befunde darauf hin, dass die Beschäftigung mit beiden Konfessionen das konfessionsbezogene Wissen der Schülerinnen und Schüler verbessert und zumindest im Gymnasium die sprachlichen Fähigkeiten vorliegen, dieses Wissen auch in die Begründung der eigenen Position gegenüber beiden Konfessionen einzubringen.

Auch die Evaluation des hessischen Modellversuchs beinhaltet einige Fragebogenitems, in denen sich die Schülerinnen und Schüler zu konfessionell-kooperativem Lernen und möglichen Lerneffekten äußern konnten (Gennerich et al., 2021). Demnach sieht sich die große Mehrheit der Befragten durch den kokoRU positiv herausgefordert und nur eine sehr kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern fühlt sich durch die konfessionelle Kooperation überfordert (10 %) oder erlebt sie als „Durcheinander“ der Konfessionen (15 %) (Gennerich et al., 2021, S. 35). Ein Drittel (33%) meint, dass das Item „In der jetzigen Form des Religionsunterrichts bin ich mir meiner eigenen Konfession bewusster geworden“ auf sie zutrifft. 30 % kreuzen die Kategorie „teils/teils“ an und 13 % sagen, dass das Item nicht auf sie zutrifft (Gennerich et al., 2021, S. 34). Mit Blick auf den wahrgenommenen Lerneffekt des konfessionell-kooperativen Unterrichts sind 63 % der Befragten im Rückblick auf den erlebten kokoRU der Meinung, dass sie die andere Konfession besser kennengelernt haben und 71 % geben an, dass sie die eigene Konfession besser kennengelernt haben (Gennerich et al., 2021, S. 36). Jeweils etwas weniger als die Hälfte der Befragten gibt an, viele Elemente der eigenen (48 %) oder der anderen Konfession (43 %) heute besser zu bewerten als früher (Gennerich et al., 2021, S. 36). Da die Autoren der Studie keine Korrelationswerte zwischen den Items zur Steigerung des konfessionsspezifischen Wissens und zur Verbesserung der Einstellung gegenüber den Konfessionen berichten, kann nicht abgeschätzt werden, wie sich beide Selbsteinschätzungen zueinander verhalten. Allerdings fällt die Selbsteinschätzung unter jüngeren Befragten tendenziell positiver aus als bei älteren, was die Autoren der Studie dahingehend deuten, dass jüngere Schülerinnen und Schüler durch das konfessionell-kooperative Lernen stärker emotional angerührt werden (Gennerich et al., 2021, S. 40f.).

Innovativ im Feld der Evaluierung konfessionell-kooperativen Lernens ist der Bezug zur Lebensorientierung, die in der vorliegenden Studie anhand des Schwartzschen Wertekreises erfolgt (Gennerich et al., 2021, S. 43–46). Diese Analyse zeigt, dass den Befragten mit einer hedonistischen Wertorientierung am kokoRU besonders der Erhalt des Klassenverbandes gefällt, während sich Schülerinnen und Schüler mit statusorientierten Werten tendenziell eher durch konfessionell-kooperatives Lernen überfordert fühlen (Gennerich et al., 2021, S. 48–49). Die größte Zustimmung erfährt der kokoRU durch Befragte mit prosozial-traditionellen Werten, also der Gruppe, die auch dem konfessionellen Religionsunterricht und seinen theologischen Inhalten (z. B. Bibel) am positivsten gegenüber eingestellt ist (Gennerich & Zimmermann, 2016; Gennerich & Zimmermann, 2020, bes. S. 84–99). Diese Schülerinnen und Schüler geben auch am häufigsten an, durch diese Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts die eigene Konfession besser kennengelernt zu haben und ihrer bewusster geworden zu sein. Das Kennenlernen der anderen Konfession wird vor allem von Befragten betont, die Werte des Universalismus und der Selbstentfaltung zeigen (Gennerich et al., 2021, S. 43–46).

Schließlich beinhaltete auch die Evaluation des kokoRU in Nordrhein-Westfalen Fragen, anhand derer die Schülerinnen und Schüler die Effekte konfessionell-kooperativen Lernens selbst einschätzen konnten (Riegel & Zimmermann, 2021d). Der Blick auf die Einschätzung kokoRU-spezifischer Lernerfahrungen zeigt, dass die Befragten vor allem Aktivitäten erinnern, die sich auf die Standpunktfähigkeit beziehen (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 13). 55 % meinen, häufig bis sehr häufig ihre Meinung begründet zu haben, 45 % oft bis sehr oft überlegt zu haben, wie ihr eigener Standpunkt in einer Sache ist, und 35 % berichten, dass sie häufig bis sehr häufig von ihrem eigenen Glauben erzählt haben. Einen etwas niedrigeren Anteil weist das Item auf, dass man sich in einen anderen Menschen hineinversetzt (30 %), welches auf die Kompetenz des Perspektivenwechsels verweist. Die anderen aufgeführten Lernerfahrungen – wie etwa das Gespräch darüber, was Evangelische und Katholische unterscheidet, oder die Diskussion darüber, welcher Glaube der richtige ist – wurden stets von weniger als einem Fünftel der Befragten oft bzw. sehr oft in ihrem Unterricht erlebt.

Ferner wurde in dieser Evaluation das Bewusstsein für Konfessionalität anhand der Kenntnis der Konfessionalität der Mitschülerinnen und -schüler in der Lerngruppe des kokoRU und derjenigen der Reli-

gionslehrpersonen an der Schule erfasst. Ersteres verschlechtert sich zwischen Prä-Test am Schuljahresbeginn und Post-Test zum Schuljahreseende bei 25 % der Befragten, bleibt bei 32 % gleich und verbessert sich bei 43 % (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 17). Wenn es um die Konfessionszugehörigkeit der Religionslehrkräfte an ihrer Schule geht, verschlechtert sich diese Kenntnis bei 33 % der Befragten, bleibt bei 41 % gleich und verbessert sich bei 26 % (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 18). Beide Befunde sind unter der Prämisse zu lesen, dass die Schülerinnen und Schüler etwa ein halbes Jahr regulären kokoRU erlebt haben, bevor sie bis fast ans Ende des Schuljahres aufgrund der Corona-Pandemie ins Home Schooling gegangen sind. Die Identifikation mit der eigenen Konfession steigt im Verlauf des Schuljahres auf einer sechsstufigen Skala von $M = 3,83$ im Prä-Test auf $M = 3,96$ im Post-Test (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 37). Allerdings geht der Anteil derjenigen, denen ihre eigene Konfession sehr wichtig ist, im Post-Test im Vergleich zum Prä-Test etwas zurück, während die Anteile der Kategorien „wichtig“ und „eher wichtig“ zunehmen. Dagegen geht die Freude, der eigenen Konfession anzugehören, im Verlauf des Schuljahres leicht zurück (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 35). Stimmen dieser Aussage im Prä-Test 63 % der Schülerinnen und Schüler zumindest eher zu, sind es zum Ende des Schuljahres 58 %. Im Detail sind es vor allem die Verschiebungen in den Kategorien „stimme sehr zu“ und „teils/teils“, die diese Veränderung bewirken. Bei den Mittelwerten bedeutet das einen leichten Rückgang von $M = 3,81$ im Prä-Test auf $M = 3,73$ im Post-Test.

Schließlich wurde in dieser Evaluation auch erfasst, wie die Schülerinnen und Schüler religiöser Vielfalt gegenüberstehen (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 33). Die Erfahrung, dass religiöse Vielfalt die Welt bunter und interessanter macht, teilt über die Hälfte der Befragten. Bemerkenswerterweise steigt der Anteil zumindest tendenzieller Zustimmung im Verlauf des Schuljahres von 55 % auf 64 %. Das entspricht einem Anstieg beim Mittelwert von $M = 2,56$ im Prä-Test auf $M = 3,82$ im Post-Test. Allerdings erhöht sich auch das Problembewusstsein, dass religiöse Vielfalt den Kern für Krieg und Streit unter den Menschen in sich trägt. In den Mittelwerten schlägt sich diese Verschiebung durch eine leichte Steigerung von $M = 2,92$ im Prä-Test auf $M = 3,11$ im Post-Test nieder.

Ob die beobachteten Effekte durch den kokoRU veranlasst sind, kann ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe ergeben. Eine solche wurde in der nordrhein-westfälischen Evaluation gezogen, wobei der Vergleich durch die Pandemie-Maßnahmen in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2019/2020 nur sehr bedingt aussagekräftig ist (s. o.). Eingedenk dieser Einschränkung berichten die Schülerinnen und Schüler aus dem kokoRU signifikant häufiger von spezifischen Lernerfahrungen, die Effektstärke dieser Unterschiede ist jedoch sehr gering (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 13f.). Dafür ist die Identifikation mit der eigenen Konfession und die Freude darüber, dieser Konfession anzugehören, im Prä-Test in der Kontrollgruppe etwas stärker ausgeprägt als in der Untersuchungsgruppe (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 36–37). Im Post-Test zeigen sich diese Unterschiede nicht mehr.

Quantitative Tests

In der baden-württembergischen Evaluation des kokoRU von 2009 findet sich ein Wissenstest, der zwischen Wissen um die eigene Konfession (nur Grundschule), Wissen um konfessionelle Besonderheiten und ökumenischem Wissen unterscheidet (Angele & Kuld, 2009). Dieser Test wurde in der Grundschule gegen Ende von Klasse 2 und in der Haupt- und Realschule sowie im Gymnasium gegen Ende von Klasse 6 durchgeführt, wobei neben der Untersuchungsgruppe jeweils auch eine Vergleichsgruppe gezogen wurde (Angele & Kuld, 2009, S. 94).⁴ Demnach können sich am Ende der zweiten Jahrgangsstufe

⁴ Die detaillierte Datenauswertung im Band bezieht sich beim Gymnasium ausschließlich auf konfessionelle Präferenzen und konfessionsspezifische Klischees, sodass der Befund zum Wissenstest hier nicht beschrieben werden kann (Angele & Kuld, 2009, S. 125–129). Es wird lediglich berichtet, dass die Befragten aus dem kokoRU im Gesamtscore der Testfragen über denjenigen aus den Vergleichsgruppen lagen (Angele & Kuld, 2009, S. 96). Ob dieser Unterschied auch statistisch signifikant ist, wird nicht angegeben.

signifikant mehr Kinder aus dem kokoRU der richtigen Konfession zuordnen als Kinder aus dem herkömmlichen Religionsunterricht (Angele & Kuld, 2009, S. 98). Auch schneiden die Schülerinnen und Schüler aus der Grund- und aus der Realschule bei Fragen zu konfessionsspezifischem Wissen signifikant besser ab als ihre Altersgenossen in den Vergleichsgruppen, während sich solche Unterschiede in der Hauptschule nicht beobachten lassen (Angele & Kuld, 2009, S. 103, S. 109, S. 117). In kontroverstheologischer Perspektive interessant erweist sich allerdings auch der Befund, dass evangelische Kinder im kokoRU der Grundschule signifikant häufiger die Aussage „Wir können zu Maria beten.“ als richtig einstufen als evangelische Schülerinnen und Schüler aus dem herkömmlichen Religionsunterricht (Angele & Kuld, 2009, S. 100).

Die Evaluation des kokoRU in Nordrhein-Westfalen testete informelle Effekte des kokoRU (Riegel & Zimmermann, 2021d). Hintergrund dieser Einsicht ist die bereits in vorangegangenen Evaluationen geäußerte Einsicht, dass Veränderungen im Wissen oder in den Einstellungen immer auch durch Faktoren bedingt sein können, die nicht ursächlich im Religionsunterricht zu verorten sind. Dazu kommt bei der vorliegenden Evaluation, dass sie alle Lerngruppen des kokoRU in NRW angesprochen hat, das thematische Spektrum innerhalb dieser Lerngruppen also notwendig variiert. In der Folge sucht besagte Evaluation die indirekten Effekte des kokoRU auf das Allgemeinwissen zu beiden Konfessionen zu erheben. Dazu wurde das Wissen über den Kirchenraum, kirchliche Feste, kirchliche Ämter und zentrale konfessionelle Glaubensgrundsätze erhoben. Hinsichtlich des Wissens über den Kirchenraum mussten fünf Bilder der richtigen Konfession zugeordnet werden (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 22f.). In den Jahrgangsstufen 3 bis 6 gibt es im Verlauf des Schuljahres eine leichte Verbesserung von durchschnittlich $M = 1,79$ im Prä-Test richtiger Zuordnungen auf $M = 2,01$ richtiger Zuordnungen im Post-Test. In den Jahrgängen 7 bis 10 verschlechtert sich die entsprechende Rate von $M = 2,18$ im Prä-Test auf $M = 2,02$ im Post-Test. Beim Wissen über kirchliche Feste ging es darum, den konfessionellen Charakter von sechs unterschiedlichen Festtagen richtig zu bestimmen (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 24–26). Hier verbessern sich die Schülerinnen und Schüler in beiden Jahrgangsstufen im Verlauf des Schuljahres. Bei den jüngeren Jahrgängen zeigt sich bezogen auf die Mittelwerte ein Lernzuwachs von durchschnittlich $M = 2,19$ richtiger Zuordnungen beim Prä-Test auf $M = 2,64$ beim Post-Test. Bei den älteren Jahrgängen steigt der Mittelwert von $M = 2,94$ auf $M = 3,32$. Das Wissen zu kirchlichen Ämtern kann nur für die älteren Jahrgänge ausgewiesen werden, weil der Post-Test der jüngeren Jahrgänge wegen des Home Schoolings dieses Instrument nicht mehr enthielt (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 27f.). Es galt, fünf Bilder aus gottesdienstlichen Funktionen der richtigen Konfession zuzuordnen. Im Prä-Test fanden sich durchschnittlich $M = 2,08$ richtige Zuordnungen. Dieser Wert steigt im Post-Test leicht auf $M = 2,35$. Schließlich wurde die Kenntnis konfessionsspezifischer Glaubensgrundsätze anhand von fünf Items erhoben. Wiederum galt es herauszufinden, für welche Konfession die jeweilige Aussage charakteristisch ist (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 29f.). In beiden Jahrgangsstufen steigt der Anteil richtiger Antworten im Verlauf des Schuljahres, bei den jüngeren Befragungsgruppe von $M = 2,00$ im Prä-Test auf $M = 2,52$ im Post-Test, bei den älteren Schülerinnen und Schülern von $M = 1,91$ im Prä-Test auf $M = 2,23$ im Post-Test. Im Detail fällt auf, dass die jüngeren Befragten hier etwas besser abschneiden als die älteren.

Inwiefern diese informellen Effekte tatsächlich mit dem kokoRU zusammenhängen könnten, bemisst sich bei Tests im Prä-Post-Design am Vergleich mit einer Kontrollgruppe (Schweitzer, 2018). Eine solche wurde auch im Rahmen der Evaluation des kokoRU in Nordrhein-Westfalen gezogen. Einschränkend muss jedoch konstatiert werden, dass die Kontrollgruppe im Post-Test wegen der Pandemie-Bestimmungen nur noch aus den Schülerinnen und Schülern sehr weniger Schulen besteht, der Vergleich also nur bedingt belastbar ist (s. o.). Unter dieser Prämisse ergeben sich signifikante Unterschiede bei den Jahrgängen 3 bis 6 sowohl im Prä-Test als auch im Post-Test in allen drei abgefragten Wissensfacetten (Riegel & Zimmermann, 2021d, S. 24, S. 26, S. 28, S. 30). Stets erweisen sich die Befragten aus dem koko-

RU als signifikant besser als die Schülerinnen und Schüler aus dem herkömmlichen Religionsunterricht und stets fallen die Unterschiede so klein aus, dass sie für die unterrichtliche Praxis wohl eher keine Rolle spielen. Bei den älteren Jahrgängen findet sich lediglich im Prä- und im Post-Test zu den konfessionsspezifischen Glaubensgrundsätzen ein signifikanter Unterschied, wobei auch hier die Schülerinnen und Schüler aus dem kokoRU leicht besser abschneiden. Wiederum sind beide Unterschiede jedoch sehr gering.

3.4 Tabellarischer Vergleich der Befunde zu den Lerneffekten

	<i>Lehrpersonen</i>		<i>Schülerinnen und Schüler</i>		
			<i>Qual. Äußerungen</i>	<i>Selbsteinschätzung</i>	<i>Tests</i>
<i>Wissen über Konfessionen</i>	+ Schweitzer & Biesinger (2002)	≈ Gennerich & Mokrosch (2016)	+ Schweitzer & Biesinger (2002)	+ Kuld et al. (2009)	+ _G Kuld et al. (2009)
			+ Schweitzer et al. (2006)	≈ Gennerich et al. (2021)	– _H Kuld et al. (2009)
			+ Schnitzler & Schweitzer (2009)		+ _R Kuld et al. (2009)
					+ Riegel & Zimmermann (2021d)
<i>Einstellung zu den Konfessionen</i>	+ Gennerich & Mokrosch (2016)	≈ Zimmermann et al. (2021a)		+ Kuld et al. (2009)	
				+ Gennerich et al. (2021)	
				+ Riegel & Zimmermann (2021d)	
<i>Konfessionelles Bewusstsein</i>	+ Schweitzer & Biesinger (2002)	– Schweitzer et al. (2006)	– Schnitzler & Schweitzer (2009)	≈ Riegel & Zimmermann (2021d)	+ Kuld et al. (2009)
		– Riegel & Zimmermann (2021c)		≈ Gennerich et al. (2021)	
		– Zimmermann et al. (2021a)			
<i>Klärung eigener Position</i>	+ Schweitzer et al. (2006)	– Riegel & Zimmermann (2021c)		+ Kuld et al. (2009)	
		– Zimmermann et al. (2021b)		+ Riegel & Zimmermann (2021d)	
<i>Perspektivenübernahme</i>	≈ Riegel & Zimmermann (2021c)	– Zimmermann et al. (2021a)		≈ Riegel & Zimmermann (2021d)	
		– Zimmermann et al. (2021b)			
<i>Dialog- bzw. Pluralitätsfähigkeit</i>	+ Gennerich & Mokrosch (2016)	+ Schweitzer et al. (2006)			
	+ Schweitzer et al. (2006)				

Anmerkungen: + = positiver Effekt; ≈ = ambivalenter Effekt; – = kein Effekt.

Die Spalte der Lehrpersonen ist grau, weil es sich hierbei um Effekte handelt, die aus zweiter Hand berichtet werden.

Tab. 1: Heuristische Auflistung der Lerneffekte eines konfessionell-kooperativen Lernarrangements nach Datenquelle

Die bisherige Darstellung orientierte sich an den Quellen, aus denen die Informationen zum Lerneffekt innerhalb eines konfessionell-kooperativen Unterrichtsarrangements abgeleitet wurden. Zur besseren Übersicht sollen die einzelnen Erkenntnisse nochmals tabellarisch aufgelistet werden (vgl. Tab.). Es geht hierbei um eine heuristische Auflistung, d. h. es werden die Richtungen der Effekte durch entsprechende Zeichen ausgewiesen. Kriterium der Auflistung ist der jeweilige Lerneffekt. Weil die Aussagen der Eltern praktisch nichts über die Lerneffekte des kokoRU aussagen, werden sie in der Tabelle nicht berücksichtigt. Bei der Lektüre der Tabelle sollte im Blick behalten werden, dass die Qualität der Befunde stark variiert. Neben den unterschiedlichen Datenquellen wurden die einzelnen Lerneffekte auch sehr unterschiedlich erhoben. Manche Befunde ergeben sich durch die Auswertung von Nebenbemerkungen in Interviews, manche durch gezielte Tests. Diese Divergenz kann aus Gründen der Lesbarkeit in der Tabelle nicht abbildet werden. Der optische Eindruck zur Erkenntnislage zu den Lerneffekten im kokoRU, den die Tabelle vermittelt, erscheint solider als es die tatsächliche Erkenntnislage ist.

Der Vergleich zeigt, dass die verschiedenen Datenquellen dahingehend konvergieren, dass sich im konfessionell-kooperativen Lernarrangement die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Konfessionen, ihr Bewusstsein darum, wo sie selbst stehen, und ihre Pluralitätsfähigkeit verbessern. Auch beim Wissen über die Konfessionen weisen die meisten Befunde eine Steigerung aus. Das konfessionelle Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler wird dagegen in einigen Studien gesteigert, während andere Studien hier keinen Effekt ausweisen. Durchweg ambivalent fallen die Ergebnisse zur Klärung der eigenen Person aus. Die Ausbildung einer Fähigkeit zur Perspektivübernahme der Schülerinnen und Schüler im kokoRU wird tendenziell eher skeptisch beurteilt. Bei all dem gilt es jedoch die divergente Datenlage im Blick zu behalten.

4. Diskussion

Im diesem Beitrag wurden die vorliegenden Studien zum kokoRU daraufhin ausgewertet, was sie über den Effekt konfessionell-kooperativen Lernens auf die Schülerinnen und Schüler aussagen. Orientiert man sich an den theoretisch postulierten Leistungen, verfolgt der kokoRU anspruchsvolle Ziele, denn er soll die Kinder und Jugendlichen für konfessionelle Kulturen im Alltag sensibilisieren, bestehende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konfessionen bewusst machen, zum konfessionellen Perspektivenwechsel befähigen, konfessionelle Klischees aufbrechen, Respekt gegenüber beiden Konfessionen einüben und ein vertieftes Bewusstsein der eigenen konfessionellen Identität schaffen.

Um herauszufinden, inwiefern diese Ziele erreicht werden, trifft man in den vorliegenden Studien auf drei Quellen: die Religionslehrpersonen, die kokoRU erteilen, die Eltern, deren Kinder am kokoRU teilnehmen, und die Schülerinnen und Schüler des kokoRU selbst. Denkbar wäre ergänzend auch die Integration der Beobachtung und Analyse von gehaltenem Unterricht. Unter besagten drei Quellen erweisen sich die Ergebnisse aus Elternperspektive als am wenigsten ergiebig. Das kann daran liegen, dass die Lerneffekte im kokoRU in den Befragungen der Eltern bislang immer nur eine Nebenrolle gespielt haben. Gewichtiger erscheint aber der Eindruck, dass der Religionsunterricht in nur wenigen Familien ein Thema ist und deshalb die meisten Eltern nur einen sehr vagen Eindruck von dem haben, was ihre Kinder im Religionsunterricht lernen. Hinzu kommt, dass bei denjenigen, die sich dazu äußern, nicht immer klar ist, ob sie mit den Begriffen, die sie verwenden, auch das meinen, was Fachleute unter diesen Begriffen verstehen.

Dieses Problem ist bei den Lehrpersonen nicht gegeben. Bei dieser Quelle fällt stärker ins Gewicht, dass die vorliegenden Evaluationen vor allem daran interessiert waren, wie die Lehrkräfte die Einführung des kokoRU selbst erleben, und die Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern nur einen Randspekt der Befragung darstellten. Außerdem wurden sehr unterschiedliche Aspekte erfragt. In der Folge zeichnen die Befunde aus dieser Quelle ein wenig einheitliches Bild der Lerneffekte dieser Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts. Es scheint im kokoRU einen gewissen Zuwachs an Wis-

sen über beide Konfessionen zu geben und in der Grundschule wird bei einigen Kindern von einem gestiegenen Bewusstsein der eigenen Konfessionalität berichtet. Auch kann aufgrund der Aussagen der Lehrkräfte davon ausgegangen werden, dass im kokoRU dem Thema der Konfessionalität tatsächlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird und damit Lernerfahrungen im Sinn der spezifischen Ziele dieser Organisationsform angeboten werden. Allerdings deuten die Befunde auch an, dass derartige Lernerfahrungen in sehr unterschiedliche pädagogische Ideale eingebunden sind. Exemplarisch sei auf die dezidiert ökumenische Orientierung der niedersächsischen Lehrkräfte verwiesen und einen stärker konfessionell profiliert ausgeprägten kokoRU in Hessen. Für zukünftige Forschung zum kokoRU ergeben sich damit u. E. mindestens zwei Desiderate: Erstens scheinen länderübergreifende Evaluationen angezeigt, um die Bedeutung der oftmals landesspezifischen pädagogischen Signaturen des Religionsunterrichts im Allgemeinen und des kokoRU im Speziellen zu klären. Die bisherigen Evaluationen haben sich stets auf den kokoRU innerhalb eines Bundeslandes konzentriert. Damit kann aber nicht abgeschätzt werden, ob die z. B. von Gennerich und Mokrosch (2016) diagnostizierte ökumenische Orientierung der Mehrheit der Lehrkräfte sich auch in den Lerneffekten der Schülerinnen und Schüler anderer Bundesländer niederschlägt und damit dem Lernarrangement des kokoRU zu eigen ist, oder ob es sich hierbei um einen Effekt der pädagogischen Leitidee niedersächsischer Lehrpersonen handelt. Zweitens scheinen die Lehrpersonen als Zugang zu den Lerneffekten des kokoRU noch nicht wirklich ausgeschöpft zu sein. Zwar gilt die obige Bemerkung, dass Aussagen von Lehrkräften nur indirekt Auskunft über Lerneffekte geben. Allerdings sind Lehrkräfte Personen mit einer spezifisch diagnostischen Kompetenz, die noch dazu das didaktische Profil des kokoRU kennen. Bislang wurde dieses Potential nur von Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch (2016) gezielt abgerufen.

Bei den Befragungen der Schülerinnen und Schüler, die den kokoRU besuchen, kann zwischen Selbsteinschätzungen und Tests unterschieden werden, wobei sich die wenigen Tests in den vorliegenden Studien vor allem auf Wissensbestände beziehen. Diese Befunde bestätigen zum einen, dass das Thema der Konfessionalität im kokoRU eine besondere Aufmerksamkeit erfährt und entsprechende Lernerfahrungen eröffnet. Einschlägige Daten finden sich nicht nur in den quantitativen Abfragen, sondern auch in den (Gruppen-)Interviews mit Kindern und Jugendlichen. Damit scheint der kokoRU mehrheitlich das zu tun, was er tun soll, und dabei scheint es nur wenige Kinder und Jugendliche zu geben, die durch dieses didaktische Setting überfordert werden. Dass die Anteile spezifischer Lernerfahrungen zur Standpunktfähigkeit, zum Perspektivenwechsel und zum Dialog in quantitativen Erhebungen sich vor allem auf die mittleren Kategorien verteilen, erweist sich als schlüssig, wenn man bedenkt, dass der kokoRU notwendig auch Unterrichtsphasen durchläuft, in denen informiert und organisiert wird, schon gar in seiner digitalen Realisierung im Corona-Schuljahr.

Die Wirkung dieser Lernerfahrungen fällt auf den ersten Blick eher ernüchternd aus. Erstens lässt sich relativ zuverlässig ein Zuwachs an konfessionsspezifischem Wissen durch alle Evaluationen hindurch beobachten. Das liegt zum einen aber auch nahe, wenn man sich im Unterricht schwerpunktmäßig mit Konfessionalität beschäftigt. Zum anderen sind die gemessenen Effektstärken dieser Zuwächse in der Regel eher niedrig und Verbesserungen lassen sich zum Teil auch in den Vergleichsgruppen des herkömmlichen Religionsunterrichts beobachten. Nimmt man die Befunde ernst, zeigt sich ein wirksamer Wissenszuwachs vor allem bei Kindern in der Grundschule.

Zweitens findet sich in allen Evaluationen aber die Beobachtung, dass die Beschäftigung mit Konfessionalität bei den Kindern und Jugendlichen entgegen mancher Bedenken nicht dazu führt, die eigene Konfession in aggressiver Abgrenzung gegenüber der anderen Konfession oder anderen Religionen zu verteidigen. Eine zumeist zunehmende Toleranz gegenüber anderen Konfessionen und Religionen und die Würdigung religiöser Vielfalt zeigt die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in allen Erhebungen. Hier trifft der kokoRU die entsprechende Zielperspektive also vollumfänglich. Ob das aber ursächlich am kokoRU liegt, kann durchaus angefragt werden. So finden sich analoge Einstellun-

gen auch in den Vergleichsgruppen und es gehört zu den konsistenten Befunden religionspädagogischer Jugendforschung, dass Schülerinnen und Schüler andere Religionen vor allem als Bereicherung erleben und das Verhältnis zwischen den Religionen vor allem inklusiv und kaum noch exklusiv begreifen (z. B. Schweitzer et al., 2018, S. 111–117; Ziebertz & Riegel, 2008, S. 145–148). Es kann somit vermutet werden, dass der kokoRU an Einstellungen der Schülerinnen und Schüler ansetzen kann, die diese mehrheitlich bereits in den Religionsunterricht mitbringen. Freilich scheint die Arbeit an einem konfessionellen Bewusstsein im kokoRU – sofern es diese gibt – diese Einstellungen nicht zu irritieren oder gar abzuschwächen.

Drittens finden sich weitere Lerneffekte stets nur vereinzelt. So scheinen einige Kinder in der Grundschule durch den kokoRU ihre konfessionelle Zugehörigkeit kennenzulernen. Ob diese Kenntnis allerdings zu weiterführenden Effekten führt, kann aus den Befunden nicht erschlossen werden. Auch scheint das gesteigerte Wissen um beide Konfessionen bei einigen Schülerinnen und Schülern zu einer differenzierteren Auseinandersetzung mit diesen Konfessionen zu führen. Da dieser Effekt vor allem bei baden-württembergischen Jugendlichen aus dem Gymnasium beobachtet wurde, stellt sich die Frage, wie stark er durch die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bedingt ist. Bemerkenswerte Veränderungen im Bewusstsein um die eigene Konfessionalität oder bei der Identifikation mit der eigenen Konfession fördert keine der Evaluationen zu Tage. Inwiefern der kokoRU die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel tatsächlich fördert, wurde zwar durch Einschätzung von Religionslehrkräften, aber in keiner der vorliegenden Evaluationen von Schülerinnen und Schülern belastbar erhoben bzw. ausgewertet.⁵

Zusammengefasst lernen die Schülerinnen und Schüler im kokoRU, wie im Eingangszitat von 2002 schon festgestellt, etwas mehr über die beiden Konfessionen als im herkömmlichen Religionsunterricht, bewahren bzw. verbessern leicht ihre vielleicht schon im Vorfeld vorhandene Toleranz gegenüber anderen konfessionellen und religiösen Bekenntnissen und werden zum Teil dazu angestoßen, über ihre eigene Konfessionalität nachzudenken. Nimmt man aber die anspruchsvollen Zielsetzungen des kokoRU zum Maßstab, scheint diese Organisationsform konfessionellen Religionsunterrichts doch in einigen Aspekten hinter ihrem didaktischen Anspruch (siehe 1.) zurückzubleiben. Aber auch hier könnte man relativieren: Erstens lassen sich fast alle der formulierten Ziele nur in längerfristigen Lernprozessen erreichen, die noch dazu durch vielfältige, auch außerschulische Faktoren bedingt sind (Schweitzer & Biesinger, 2002, S. 55). Die beschriebenen Evaluationen eröffnen jedoch nur punktuelle Einblicke in die Effekte des kokoRU. Wenn in den bisher vorliegenden Evaluationen also keine Indizien für markante Veränderungen im konfessionellen Bewusstsein festgestellt werden können, könnte das zu großen Teilen auch daran liegen, dass der kokoRU diese Frage zwar wachhalten, jedoch nur in Ausnahmefällen entscheidend entwickeln kann. Zweitens bleibt jeglicher Unterricht, nicht nur der (konfessionell-kooperative) Religionsunterricht notwendig hinter seinen Zielsetzungen zurück, denn sie formulieren – zumindest auf der Ebene genereller Bildungsziele – eher Maximalstandards als Regelstandards im Sinn der Kompetenzorientierung. Zieht man etwa die öffentliche Diskussion um Inzidenzwerte und Infektionsraten im Verlauf der Corona-Pandemie heran, darf man mit gewissen Recht fragen, was mindestens neun Jahre Mathematikunterricht eigentlich bewirken. Im Licht beider Relativierungen kann dem kokoRU attestiert werden, dass er dort, wo er wirkt, im Sinn seiner Zielsetzungen wirkt. Wie stark dieser Effekt ausfällt, kann bisher anhand der vorliegenden Daten noch nicht seriös abgeschätzt werden.

⁵ Am ehesten entspricht Aufgabe 4 in der baden-württembergischen Evaluation von 2009 einem Test, der den Schülerinnen und Schülern einen Wechsel der Perspektive abverlangt (Kuld et al., 2009, S. 239). Eine Auswertung dieser Daten im Sinn einer Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird aber nicht berichtet.

Literaturverzeichnis

- Angele, Claudia & Kuld, Lothar (2009). Wenige Unterschiede im Großen – signifikante im Detail. Lernniveaus in Modell- und Vergleichsschulen. In Lothar Kuld, Friedrich Schweitzer, Werner Tzscheetzsch & Joachim Weinhardt (Hg.), *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg* (S. 94–133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Caspary, Christiane (2016). *Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*. Berlin: LIT.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, Carsten & Zimmermann, Mirjam (2016). *Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Gennerich, Carsten & Zimmermann, Mirjam (2020). *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, Carsten; Käbisch, David & Woppowa, Jan (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität: Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Käbisch, David & Woppowa, Jan (2022). Qualitätsstandards für kooperative Formate im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(2), 33–45. <https://doi.org/10.20377/rpb-193>
- Kießling, Klaus; Günter, Andreas & Pruchniewicz, Stephan (2018). *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (Hg.) (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hg.) (2009). Änderung der Verwaltungsvorschrift: Teilnahme am Religionsunterricht. *Kultus und Unterricht* vom 8. Juni 2009, 77.
- Kuld, Lothar; Schweitzer, Friedrich; Tzscheetzsch, Werner & Weinhardt, Joachim (Hg.) (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leimgruber, Stephan (2010). Ökumenisches Lernen. In Georg Hilger, Stephan Leimgruber & Hans-Georg Ziebertz (Hg), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (Neuausgabe) (S. 453–461). München: Kösel.
- Pemsel-Maier, Sabine (2021). Ökumenisches Lernen. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 273–279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Platzbecker, Paul (2019). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW. ‚Kokolores‘ oder ‚Modell der Zukunft‘? *Religionspädagogische Beiträge*, 80, 45–56.
- Pohl-Patalong, Uta; Woyke, Johannes; Boll, Stefanie; Dittrich, Thorsten & Lüdtker, Antonia E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, Uta; Boll, Stefanie; Dittrich, Thorsten; Lüdtker, Antonia E. & Richter, Claudia (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, Ulrich & Schweitzer, Friedrich (2022). Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erforschen. Eine Bilanz zu vorfindlichen Designs, Methoden und Instrumente. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(2), 107–120. <https://doi.org/10.20377/rpb-181>
- Riegel, Ulrich & Zimmermann, Mirjam (2021a). *Forschungsbericht zur Befragung der Schulleitungen. Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 1*. Abgerufen von: https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/

[eval_kokoru_nrw-forschungsbericht_schulleitungen.pdf](#)

- Riegel, Ulrich & Zimmermann, Mirjam (2021b). *Forschungsbericht zur Befragung der Eltern. Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 2*. Abgerufen von: https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw_forschungsbericht-eltern.pdf
- Riegel, Ulrich & Zimmermann, Mirjam (2021c). *Forschungsbericht zur Befragung der Lehrpersonen. Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 3*. Abgerufen von: https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw-forschungsbericht_lehrpersonen.pdf
- Riegel, Ulrich & Zimmermann, Mirjam (2021d). *Forschungsbericht zur Befragung der Schüler*innen. Eval_kokoRU_NRW-Working Paper 4*. Abgerufen von: https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/eval_kokoru_nrw-forschungsbericht_sus.pdf
- Schnitzler, Manfred & Schweitzer, Friedrich (2009). KRU im Spiegel der Äußerungen von Schülerinnen und Schülern. In Lothar Kuld, Friedrich Schweitzer, Werner Tzscheetzsch & Joachim Weinhardt (Hg.), *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg* (S. 71–93). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich (2009). Konfessionalität – Ökumene – Pluralitätsverarbeitung. Zur rechtlichen, theologischen und religionspädagogischen Einschätzung des KRU. In Lothar Kuld, Friedrich Schweitzer, Werner Tzscheetzsch & Joachim Weinhardt (Hg.), *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg* (S. 201–209). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich (2018). Interventionsstudien im Religionsunterricht. Begründung – Beispiele – Perspektiven. In Mirjam Schambeck & Ulrich Riegel (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 107–122). Freiburg: Herder.
- Schweitzer, Friedrich & Biesinger, Albert et al. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg/Gütersloh: Herder/Gütersloher Verlag.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Conrad, Jörg & Gronover, Matthias (Hg.) (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg: Herder.
- Schweitzer, Friedrich; Wissner, Golde; Bohner, Annette; Nowack, Rebecca; Gronover, Matthias & Boschki, Reinhold (2018). *Jugend – Glaube – Gott. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz [DBK] (Hg.) (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Bonn: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz.
- Woppowa, Jan (2018). Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In Jan Woppowa (Hg.), *Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht* (S. 5–17). Paderborn: Schöningh.
- Woppowa, Jan (2021). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 198–204). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziebertz, Hans-Georg & Riegel, Ulrich (2008). *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher*. Gütersloh/Freiburg: Gütersloher Verlagshaus/Herder.
- Zimmermann, Mirjam; Riegel, Ulrich; Fabricius, Steffi & Totsche Benedict (2021a). Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRWs durch die Lehrpersonen. *OERF. Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(2), 103–121.
- Zimmermann, Mirjam; Riegel, Ulrich; Totsche, Benedict & Fabricius Steffi (2021b). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderungen an die Lehrperson im konfessionell-kooperativen Lernsetting aus der Sicht von betroffenen Religionslehrkräften. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(1), 47–57.