

Religionsdidaktische Fortbildungen. Der exemplarische Fall der Fortbildungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen

Ulrich Riegel^a / Benedict Totsche^b / Mirjam Zimmermann^a / Steffi Fabricius^a

^aUniversität Siegen; ^bJohannes Gutenberg Universität Mainz

Kontakt: Ulrich.riegel@uni-siegen.de

eingereicht: 18.07.2023; überarbeitet: 31.01.2024; angenommen: 07.03.2024

Zusammenfassung: Fortbildungen spielen in der religionsdidaktischen Forschung eine eher marginale Rolle, dabei kommt in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft dem lebenslangen, berufs begleitenden Lernen eine zentrale Rolle zu. Der vorliegende Beitrag nimmt dieses Desiderat auf, indem er quantitative und qualitative Daten aus der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen auswertet. Dieses Beispiel eignet sich als exemplarischer Fall, weil es hier um die Einführung einer religionsdidaktischen Innovation geht, zu der die erste Phase der Lehrkräftebildung bislang nicht qualifiziert hat, die Hauptlast der Qualifizierung somit auf einschlägigen Fortbildungsveranstaltungen liegt. Dabei wird deutlich, dass die Attraktivität des Angebots von der hohen Passung zu den praktischen Anforderungen abhängt, dem Bedürfnis nach informellem Austausch über die Schulen hinweg aber noch nicht hinreichend Rechnung getragen wird.

Schlagwörter: Fortbildung, Religionsdidaktik, Nordrhein-Westfalen, Religionsunterricht

Abstract: Advanced training in professional development plays a rather marginal role in research on religious didactics, while lifelong, on-the-job learning is central in a rapidly changing society. This article takes up this desideratum by evaluating both quantitative and qualitative data from the evaluation of denominational-cooperative religious education in North Rhine-Westphalia. This example is suitable as an exemplary case because it is about the introduction of an innovation in religious didactics for which the first phase of teacher training has not yet qualified, so the main burden of qualification lies on relevant vocational training events. It becomes clear that the attractiveness of the training depends on the fit with the practical requirements, but that the need for informal exchange across schools is not yet sufficiently taken into account.

Keywords: vocational training, religious didactics, North Rhine-Westphalia, religious education

Einführung

Fortbildungen spielen in der religionsdidaktischen Forschung eine eher marginale Rolle (Schweitzer, 2022). Dabei kommt in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft dem lebenslangen, berufs begleitenden Lernen eine zentrale Rolle zu (Gronover, 2018). Insbesondere religionsdidaktische Innovationen wie der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (kokoRU), denen erst langsam in der universitären Lehre Rechnung getragen wird, bedürfen einer substanziellen Qualifizierung der Lehrpersonen durch berufsbegleitende Fortbildungen (Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 77; Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch & Weinhardt, 2009, S. 157–160). Der folgende Beitrag setzt an diesem Desiderat religionsdidaktischer Forschung an, indem er die Fortbildungen, die in Nordrhein-Westfalen für den kokoRU qualifizieren, daraufhin analysiert, was diese attraktiv macht, welche Probleme von den Teilnehmer:innen identifiziert werden und welche Entwicklungsoptionen angeführt werden. Dazu werden zuerst die vorliegende bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Forschung zu Fortbildungen bilanziert und das Konzept der Fortbildungen für den kokoRU knapp beschrieben (1.). Es folgen eine

Darstellung der Datengrundlage und der Analysemethode des Beitrags (2.), um im Anschluss die Befunde zu beschreiben (3.). Eine abschließende Diskussion (4.) ordnet die vorliegenden Befunde in den Stand der Forschung ein und zeigt Entwicklungsoptionen religionsdidaktischer Fortbildungen auf.

I. Vorliegende Forschung zu Fortbildungen und die Fortbildung zum kokoRU in NRW

Fortbildungen in bildungswissenschaftlicher Perspektive

Fortbildungen stellen neben dem informellen kollegialen Austausch und dem Selbststudium von Fachliteratur eine Maßnahme der sog. dritten Phase der Lehrer:innenbildung dar (Richter, 2016). Sie beziehen sich im Wesentlichen auf intentionales Lernen zu bereits vorliegenden Kompetenzen in formalen Kursen und Workshops, in jüngerer Zeit aber zunehmend auch auf informelle, internetbasierte Netzwerke. Strukturell wird in der Regel zwischen angebots- und bedarfsorientierten Fortbildungen unterschieden. Angebotsorientierte Fortbildungen werden von den verantwortenden Institutionen öffentlich ausgeschrieben und die Teilnehmer:innen suchen sich aus diesem Portfolio individuell passende Veranstaltungen aus. Bedarfsorientierte Fortbildungen werden dagegen von den Teilnehmer:innen oder Schulen mit Blick auf ein spezifisches, zu lösendes Problem angefragt. Zusätzlich kann noch zwischen schulinternen und -externen Fortbildungen unterschieden werden.

Die Regelung von Fortbildungen liegt in Deutschland bei den Bundesländern (Daschner & Hanisch, 2019). Lehrpersonen sind in den meisten Bundesländern verpflichtet, sich berufs begleitend fortzubilden. Allerdings steht dieser Verpflichtung in den wenigsten Fällen eine entsprechende dienstrechtliche Struktur gegenüber, denn weder enthält die Dienstzeit ein Deputat für Fortbildungen, noch führt die Verweigerung der Teilnahme an Fortbildungen zu spürbaren dienstrechtlichen Konsequenzen. In der Folge nehmen Lehrpersonen entsprechende Veranstaltungen in der Regel freiwillig und gemäß individuellen Interessen und Bedürfnissen wahr, wobei sich die Freistellung für eine Fortbildung zunehmend als große Hürde erweist, weil Lehrkräfte wegen der Unterversorgung an den Schulen keine Freigabe für Fortbildungen bekommen, an denen sie gerne teilnehmen würden.

Getragen werden Fortbildungen von nachrangigen Behörden der Kultusministerien, welche in der Regel als Landesinstitute organisiert sind, die alle Fächer und alle Schularten bedienen (Daschner & Hanisch, 2019). Daneben finden sich noch fachspezifische, sehr häufig durch Stiftungen getragene Fortbildungseinrichtungen (z. B. das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik), deren Angebot sich an Lehrpersonen aus ganz Deutschland richtet. Im Fall des Fachs Religion handelt es sich hierbei um religionspädagogische Institute bzw. Zentren, die von den Diözesen und Landeskirchen getragen werden und sich primär an die Lehrpersonen des eigenen Sprengels richten. Einen Sonderfall stellt das Comenius-Institut dar, das sich selbst zwar primär als erziehungswissenschaftliche Forschungseinrichtung versteht, mit dem Web-Angebot *rpi-virtuell* (<https://rpi-virtuell.de/>) aber auch eine Plattform mit didaktischem Material für verschiedene Orte religiösen Lernens zur Verfügung stellt und damit der Kategorie einer Fortbildung durch informellen Austausch unter Kolleg:innen zugerechnet werden kann. Beispielhaft für die im Fortbildungsbereich zunehmend bedeutsamer werdenden web-basierten, fachspezifischen Netzwerke kann im Bereich von Religion das Reli-Lab (<https://reliab.org/>) genannt werden. In solchen Netzwerken, die von Natur aus keiner regionalen Beschränkung obliegen, stehen weniger die Bildungsperspektiven der Bundesländer im Mittelpunkt als die Bildungsinteressen der Teilnehmer:innen, die sich innerhalb der strukturellen Möglichkeiten der Webumgebung zu selbstverantwortlichen Communities of Learners zusammenfinden können (Watson, 2014).

Studien zum Nutzungsverhalten von Fortbildungen konvergieren in den folgenden Befunden (Lipowsky, 2014; Richter & Richter, 2020). So werden Veranstaltungen gewählt, die sich mit Fragen der Gestaltung von Unterrichtsprozessen beschäftigen. Weiterhin melden sich vor allem Lehrkräfte für

Fortbildungen an, die eine konstruktivistische Auffassung von Lernprozessen hegen, ein höheres berufliches Engagement zeigen und größere Werte bei Instrumenten zur Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Auch die positive Einstellung gegenüber dem Thema der Fortbildung bedingt den empfundenen Erfolg derselben (Wächter & Gorges, 2023). Ferner werden solche Veranstaltungen vor allem von Lehrkräften genutzt, die das Fach, auf das sich die Fortbildung bezieht, studiert haben. Fortbildungen tragen somit eher dazu bei, vorhandene Kompetenzunterschiede zu profilieren als diese auszugleichen. Innerhalb der Berufsbiographie werden Fortbildungen verstärkt in der Mitte der beruflichen Karriere nachgefragt, während sowohl in der Berufseinstiegsphase als auch in den Jahren vor dem Ausscheiden aus dem Beruf solche Veranstaltungen kaum in Anspruch genommen werden. Als Hinderungsgründe werden immer wieder Probleme mit der Freistellung angegeben, wobei die tatsächliche Fortbildungsaktivität jedoch stärker damit zusammenhängt, welche Qualität Fortbildungsveranstaltungen zugeschrieben wird und welches grundsätzliche Engagement die Lehrer:innen aufweisen. Schließlich erreichen Fortbildungsreihen eine größere Zahl an Teilnehmer:innen als einzelne Veranstaltungen und bei Letzteren diejenigen, die am Vormittag beginnen, nochmals größere Zahlen als diejenigen, die erst am Mittag oder Nachmittag beginnen.

Eine aktuelle Studie weist aus, dass wirksame Fortbildungen an Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht ansetzen, zentrale Praktiken der Lernenden aufgreifen und Letztere in ihrer Selbstständigkeit unterstützen, Wissen über das Lernen der Schüler:innen weiterentwickeln, den Zusammenhang zwischen Unterrichtsangebot und dessen Nutzung durch die Lernenden analysieren und die Bedeutung der Veranstaltung durch Praxisbezug ausweisen (Lipowsky & Rzejak, 2021). Außerdem verweisen jüngere Studien auf die Bedeutung sog. Communities of Learners innerhalb der Schulen für die Implementierung der aus Fortbildungen gewonnenen Kenntnisse (Jones, Stall & Yarbrough, 2013; Opfer & Pedder, 2011). In solchen informellen Communities werden nicht nur das Wissen und die Kompetenzen einzelner Kolleg:innen, die diese in Fortbildungsveranstaltungen erworben haben, geteilt, sondern man unterstützt sich auch gegenseitig in der Umsetzung der neuen Kenntnisse im Schulalltag. Eine aktuelle Studie aus Finnland hebt dabei vor allem die Bedeutung der Schulleitung hervor (Antinluoma, Ilmäki & Toom, 2021). Etablieren diese vor Ort ein visionäres Arbeitsklima und einen partizipativen Führungsstil, fühlen sich Kolleg:innen eher ermuntert, informelle Communities of Learners zu bilden und Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln.

Religionspädagogische Forschung zu Fortbildungen von Religionslehrpersonen

In religionspädagogischen Publikationen bilden Fortbildungen ein eher randständiges Thema. Sie werden ab und an in Handbüchern und Lexika aufgegriffen (Fischer, 2005; Gronover, 2018; Zirker, 1975) oder in konzeptuellen Beiträgen diskutiert (Fischer, 1990; 2000; Ivkovits, 2010; Marose, 2016; Seeliger, 1996). Neben nüchternen Beschreibungen des Status Quo finden sich in diesen Darstellungen immer wieder Einordnungen religionspädagogischer bzw. -didaktischer Fortbildungen in pädagogische Großkonzepte wie Andragogik (Seeliger, 1996) oder religiöse Erwachsenenbildung (Gronover, 2018).

Analog zu den Fortbildungen in anderen Fächern thematisieren auch Fortbildungen im Fach Religion sowohl theologische Kenntnisse als auch Prinzipien und Praktiken der Gestaltung von Religionsunterricht. Darüber hinaus wird dem besonderen Charakter des Fachs insofern Rechnung getragen, als es auch Fortbildungen gibt, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit oder der Spiritualität der Lehrpersonen abzielen (Gronover, 2017).

Eine Bilanz zum Status Quo religionspädagogischer Fortbildungen von Folkert Doedens und Dietlind Fischer dürfte wohl heute noch weitgehend gültig sein (Doedens & Fischer, 2005, S. 148). Demnach besteht das kirchliche Fortbildungsangebot vor allem aus Einzelveranstaltungen, die sich auf ein konkretes fachliches Thema oder ein unterrichtliches Gestaltungsprinzip bzw. -programm richten. Eine Orien-

tierung an standardisierten Kompetenzfacetten findet sich nicht, sodass die in den Fortbildungen erworbenen Zertifikate zwar eine erfolgreiche Teilnahme ausweisen, nicht aber die erworbenen Kompetenzen. In der Regel setzen kirchliche Fortbildungsveranstaltungen auf die Freiwilligkeit der Teilnehmer:innen. Eine systematische Evaluation, die über punktuelle Rückmeldungen der Teilnehmer:innen hinausgeht, gibt es nicht. Aktuellere, den Status Quo von Fortbildungen für den Religionsunterricht systematisch aufarbeitende Studien liegen nicht vor (Schweitzer, 2022, S. 46).

Empirische Studien zu solchen Fortbildungen, die über punktuelle Einsichten in konkrete Maßnahmen hinausgehen, gibt es nur zwei. Zwischen Dezember 2017 und Mai 2018 befragte Georg Ritzer Religionslehrpersonen der Diözesen Feldkirch, Innsbruck und Salzburg per online-Fragebogen zu ihrer Teilnahmemotivation an Fortbildungen (Ritzer, 2018). N = 463 Kolleg:innen reagierten auf diesen Aufruf. Demnach nehmen die Befragten vor allem aus eigenem Interesse an den Fortbildungen teil. Es folgen mit größerem Abstand das Kennenlernen didaktischer Innovationen und die Möglichkeit zum Austausch mit Kolleg:innen. Extrinsische Motive wie etwa die soziale Erwünschtheit oder die Notwendigkeit, ein Zertifikat zu erwerben, spielen im Durchschnitt für die Teilnahme an Fortbildungen ebenso wenig eine Rolle wie die Möglichkeit, dem Schulalltag für kurze Zeit zu entinnen. Per Regressionsanalyse findet Ritzer zudem, dass die Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungen einzig durch die Möglichkeit zum Austausch mit Kolleg:innen bedingt ist. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass weder das Angebot attraktiver Themen noch die Praxisrelevanz bei Fortbildungen die Häufigkeit der Teilnahme von Religionslehrpersonen steigert.

Zwischen August 2020 und März 2021 befragten Friedrich Schweitzer und Mirjam Rutkowski Religionslehrpersonen aus Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein zum Bedarf an Fortbildung sowie ihren Erfahrungen mit diesen und deren Wirksamkeit (Schweitzer & Rutkowski, 2022). N = 2296 Personen reagierten auf den online-Fragebogen, von denen 42 % ein staatliches Examen mit Hauptfach Religion, 23 % ein staatliches Examen mit Nebenfach Religion und 25 % ein kirchliches Examen haben. 11 % erteilen Religion als Quereinsteiger:innen ins Fach. Der überwiegende Teil der Befragten nimmt mindestens einmal pro Jahr an einer Fortbildungsveranstaltung teil, auf die sie vor allem durch Newsletter oder E-Mail-Verteiler aufmerksam werden, und die sich in den meisten Fällen auf einen halben Tag erstreckt. Am besten werden dabei kirchlich-überregionale Fortbildungsangebote bewertet, während die Angebote von Seiten der Universitäten am schlechtesten abschneiden. Als zentrale Motive für die Teilnahme an Fortbildungen arbeiten Schweitzer und Rutkowski das Interesse am Thema der Veranstaltung, den Wunsch nach einer Verbesserung des eigenen Religionsunterrichts und das professionelle Selbstverständnis als Lehrperson, zu dem es gehört, sich fortzubilden, heraus. Wie schon in der Studie aus Österreich scheinen auch in Deutschland vor allem intrinsische Beweggründe zu einer Teilnahme an Fortbildungen zu motivieren. Die Auswahl der konkreten Veranstaltung ist dann vor allem durch praktische Abwägungen geprägt, namentlich durch die Qualität des Angebots, gute Vorerfahrungen, die räumliche Nähe des Veranstaltungsorts, eine effektive Werbung und die Relevanz des Themas für die eigene Praxis. Praktische Gründe sind es auch, die gemäß den Befragten eine Teilnahme an Fortbildungen verhindern. Dazu zählen der Organisationsaufwand einer Teilnahme, die räumliche Entfernung des Veranstaltungsorts oder die zeitliche Unvereinbarkeit des Veranstaltungstermins. Als Faktoren für die Wirksamkeit einer Fortbildung heben die Befragten vor allem die Qualität des thematischen Inputs, die Möglichkeit zum kollegialen Austausch und die Gelegenheit, etwas Neues auszuprobieren, hervor. Bezeichnenderweise schneiden Halbtagesfortbildungen, die am häufigsten wahrgenommen werden, bei diesen Kriterien am schlechtesten ab. Als Faktoren, die die Wirksamkeit einer Fortbildung beeinträchtigen, nennen die Teilnehmer:innen der Umfrage eine fehlende Praxisrelevanz. Der oder die ideale Fortbildner:in kommt deshalb aus dem eigenen Praxisfeld und verfügt neben einem ausgeprägten Fachwissen auch über hinreichende Unterrichtserfahrung. „Gesucht wird demnach eine Nähe zwischen Fortbildung und eigener Berufstätigkeit, nicht etwa eine Kontrasterfahrung

im Sinn völlig neuer, nicht aus dem eigenen Unterricht erwachsender Perspektiven“ (Schweitzer & Rutkowski, 2022, S. 17). Wenn es um den Bedarf an Fortbildung geht, werden vor allem Themen des Religionsunterrichts und methodische Fragen genannt, in den offenen Antworten des Fragebogens kommt aber immer wieder auch die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zur Sprache.

Jüngst veröffentlichte Uwe Hahn (2023) eine Befragung zur Gemeindepädagogik, die allerdings ebenfalls punktuelle und auf die Region Sachsen bezogene Ergebnisse erbrachte. Hier geht es vor allem um die Veränderung der pädagogischen Arbeit in den Gemeinden im Gefolge der Corona-Pandemie.

Fasst man die religionspädagogische Forschung zusammen, spielen Fortbildungen in den Diskussionen dieser Disziplin eher eine Nebenrolle, was sich vor allem darin niederschlägt, dass es wenige, lokal gültige Fortbildungskonzepte gibt (z. B. Gronover, 2017; Ivkovits, 2010), jedoch keinen übergreifenden Kompetenz- und Kriterienkatalog, an dem sich derartige Fortbildungen orientieren könnten. Im Nutzungsverhalten unterscheiden sich Religionslehrpersonen kaum von ihren Kolleg:innen aus anderen Fächern, denn in beiden Fällen spielen vor allem die intrinsische Motivation und der Praxisbezug die zentrale Rolle sowohl in der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen als auch in deren Bewertung, wobei die Nähe zur eigenen Unterrichtserfahrung ein wesentlicher Moderator der Einschätzung von Fortbildungen darstellt. Lediglich der Aspekt der Persönlichkeitsbildung kommt im Fach Religion neben fachlichen Inputs und methodischen Informationen stärker zum Tragen.

Die Fortbildung zum kokoRU in Nordrhein-Westfalen

Das Fortbildungsprogramm zum kokoRU in Nordrhein-Westfalen passt kaum in dieses Spektrum, denn es führt nicht nur in eine neue Organisationsform des Religionsunterrichts ein, sondern ist für zwei Lehrkräfte einer Schule verpflichtend, die kokoRU einführen wollen (Platzbecker, 2019). Mit diesem Programm reagieren die beteiligten Diözesen und Landeskirchen auf Vorgaben, die eine Schule erfüllen muss, um den kokoRU einzuführen. Dazu gehören u. a. die Vorlage eines „fachdidaktischen und fachmethodischen Konzepts“, das die Fachkonferenzen in Anlehnung an die vorliegenden Lehr- und Bildungspläne erarbeiten und in dem der Lehrerwechsel explizit ausgewiesen ist (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017, Abs. 6.4.2 und 6.4.3), und der Nachweis, dass mindestens eine evangelische und eine katholische Lehrperson des Kollegiums an einer Fortbildung zum kokoRU teilgenommen hat.

Analog dazu bieten die kirchlichen Fortbildungsinstitute zwei unterschiedliche Fortbildungstypen an (vgl. <https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/veranstaltungen/>). Typ A richtet sich an die Schulen, die den kokoRU noch nicht eingeführt haben. Im ersten Teil dieser Veranstaltung wird über die Organisationsform des kokoRU informiert und am Bewusstsein gearbeitet, was es heißt, evangelisch oder katholisch zu sein. Mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Konfessionen stehen in dieser Auseinandersetzung im Mittelpunkt. Im zweiten Teil wird dann das geforderte fachdidaktische und fachmethodische Konzept erarbeitet, das dem Antrag auf Einführung des kokoRU beizulegen ist. Grundlage dieser Arbeit sind die beiden schulinternen Curricula zur evangelischen und zur katholischen Religionslehre, die vor Ort eigentlich vorliegen müssten, weil nur Schulen den kokoRU beantragen können, in denen bereits beide Religionslehren erteilt werden. Die Fortbildner:innen leiten die Kolleg:innen dabei an, im Abgleich beider Curricula ein schulinternes Curriculum für den kokoRU zu verschriftlichen.

Typ B richtet sich an Schulen, die den kokoRU bereits eingeführt haben. Sein Ziel ist es, möglichst viele Religionslehrpersonen mit den Grundlagen des kokoRU vertraut zu machen und für die Praxis dieser Organisationsform konfessionellen Lernens zu professionalisieren. In den Veranstaltungen des Typs B finden sich somit sowohl Kolleg:innen, die Veranstaltungen des Typs A bereits besucht haben, als auch solche, die noch an keiner Fortbildung zum kokoRU teilgenommen haben. Im ersten Teil ähnelt Typ B

Typ A, denn auch hier wird über die Grundsätze dieser Organisationsform informiert und geklärt, was es heißt, evangelisch oder katholisch zu sein. Im zweiten Teil steht dann ein konkretes Thema des kokoRU und seine unterrichtliche Umsetzung im Mittelpunkt. Für Lehrpersonen, die den kokoRU erteilen und noch an keiner Veranstaltung des Typs A teilgenommen haben, wird die Teilnahme an einer Veranstaltung des Typs B als obligatorisch ausgewiesen.

Fragestellung

Die Einführung einer neuen Organisationsform im Religionsunterricht ist notwendig mit vorbereitenden und begleitenden fortbildnerischen Maßnahmen verbunden. Praktisch alle vorliegenden Evaluationen des kokoRU in den verschiedenen Bundesländern betonen den Bedarf solcher Veranstaltungen (Erzbistum Paderborn & Lippische Landeskirche, 2005, S. 15–18; Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 77; Kuld et al., 2009, S. 157–160). Gleichzeitig stehen solche Fortbildungen quer sowohl zum vorherrschenden Fortbildungsangebot als auch zu den Kriterien, die eine Fortbildung als attraktiv und wirksam ausweisen. KokoRU-spezifische Fortbildungen sind zum einen verpflichtend und führen zum anderen etwas Neues ein, das sich nur bedingt an die vorliegenden Erfahrungen der Lehrpersonen anschließen lässt. Entsprechend rekonstruieren die eben genannten Evaluationen auch viele kritische Stimmen, wenn es um die Fortbildungen zum kokoRU geht. Es gibt keinen ersichtlichen Grund, warum das in NRW anders sein sollte. Deshalb wirft der vorliegende Beitrag die Frage auf, wie die betroffenen Lehrpersonen in NRW das Fortbildungsangebot, das sie für die didaktische Innovation des kokoRU qualifizieren will, wahrnehmen und beurteilen.

2. Design, Datengrundlage und Methode

In diesem Abschnitt werden das Design der Erhebung, die Erhebung der Daten selbst sowie deren Auswertung beschrieben.

Design

Die Daten dieses Beitrags entstammen einem größeren Projekt zur Evaluation des kokoRU in NRW, das in seinem Kern quantitativ angelegt war, mit Gruppendiskussionen, Briefen an die beteiligten Kirchen und das Schulministerium und einer vorbereitenden Umfrage unter sog. Moderator:innen mit offenen Fragen aber auch qualitative Elemente umfasste (Riegel & Zimmermann, 2022). Konkret unterteilte sich die Erhebung ohne die Befragung der Moderator:innen in sechs Phasen, nämlich (1) eine Fragebogenerhebung zur Einführung des kokoRU unter Schulleitungen, (2) einen Prä-Test zum grundlegenden Wissen über das evangelische und katholische Christentum unter den Schüler:innen des kokoRU zum Schuljahresbeginn, jeweils eine Fragebogenerhebung zu den ersten Erfahrungen mit dem kokoRU unter (3) den beteiligten Lehrpersonen und (4) Eltern, (5) eine Regionalkonferenz beteiligter Lehrpersonen in Düsseldorf und (6) eine Abschlussbefragung der Schüler:innen zu ihren Erfahrungen mit dem kokoRU und Post-Test zum grundlegenden Wissen. Damit entspricht die Studie in ihrem Design einem Mixed-Methods-Ansatz (Gläser-Zikuda, Seidel & Rohlf, 2012). Dieser Beitrag kann dabei auf geschlossene Fragen aus dem Fragebogen an die Lehrpersonen zurückgreifen sowie auf Aussagen auf offene Fragen in diesem Fragebogen an die Lehrpersonen. Zudem wurden die Fortbildungen in den Gruppendiskussionen und in den Briefen an die verantwortlichen Institutionen während der Regionalkonferenz und in der vorbereitenden Moderator:innen-Befragung herangezogen.

Der selektive Rückgriff auf Daten eines größeren Projekts bedarf einer eigenen Begründung, schließlich verdanken sich das Design der Erhebung und die Komposition der Daten des größeren Projekts in der Regel einer anderen Fragestellung als die Re-Analyse ausgewählter Daten (Bien, 2002). Im vorliegenden Fall trifft diese Konstellation jedoch nur eingeschränkt zu, denn die Fortbildungen wurden bereits bei der Planung der Evaluation des kokoRU in NRW als möglicher Bedingungsfaktor des Gelingens der zu evaluierenden religionspädagogischen Innovation erkannt und entsprechend konzeptionell verortet

(Riegel & Zimmermann, 2022, S. 80–84). Im Folgenden muss daher vor allem begründet werden, inwiefern es angemessen ist, die Daten verschiedener Quellen und Erhebungsformate aufeinander zu beziehen (Kuckartz, 2014, S. 99–122).

Im vorliegenden Fall sind die Fortbildungen zum kokoRU in NRW hochgradig normiert, denn es ist nicht nur festgelegt, wer an diesen teilzunehmen hat, sondern es kommen auch zwei standardisierte Typen an Fortbildung zum Einsatz, die in sich selbst wiederum jeweils einem klaren inhaltlichen Schema folgen. Auch das unterrichtliche Modell, für das die Fortbildungen qualifizieren, ist klar geregelt, zumal der kokoRU in NRW vergleichsweise starke organisatorische und inhaltliche Auflagen hat. Das Feld, auf das sich die Rückmeldungen beziehen, ist somit klar konturiert, die Rückmeldungen selbst in der Folge gut einzuordnen. In den geschlossenen Fragen der Evaluation werden wesentliche Konturen dieses Feldes direkt angesprochen (s.u.), aus den offenen Antworten lassen sich die Wirkungen dieses Feldes rekonstruieren (s.u.). Insofern letztere durch standardisierte Instrumente nur zum Teil erfasst werden können, ist ein offener Zugang hier von der Sache her angezeigt. Die Kombination geschlossener und offener Antwortformate liegt somit im Sinn des Erkenntnisinteresses. Schließlich umfasst die Stichprobe sowohl die Perspektive der Nutzer:innen als auch diejenige der Anbieter:innen dieser Fortbildungen, denn die analysierten Antworten stammen von Lehrpersonen, die selbst kokoRU erteilen, und von Moderator:innen, die Lehrpersonen in Fortbildungen für den kokoRU qualifizieren. Angesichts des klar konturierten Untersuchungsfeldes, des in der Summe umfassenden Blicks der Befragten auf dieses Feld und der auf das Feld abgestimmten Kombination offener und geschlossener Fragen sollte die hier vorgelegte Re-Analyse vorliegender Daten aus einem größeren Projekt angemessen sein.

Erhebung der Daten

Die Erhebung dieser Daten erfolgte zu verschiedenen Zeitpunkten in den Jahren 2019 und 2020. Den Anfang machte eine Umfrage unter den Moderator:innen im Mai und Juni 2019. Diese Moderator:innen sind in der Organisation und Didaktik des kokoRU besonders geschult und moderieren die oben benannten Fortbildungen. Darüber hinaus beraten sie auch die Schulen bei der Implementierung des kokoRU. Diese Personen wurden eingeladen, einen Fragebogen mit offenen Fragen zum kokoRU auszufüllen, in dem es auch um das Konzept und die Inhalte der vorbereitenden Fortbildung ging sowie um ihre Erfahrungen mit diesen. 36 Personen nahmen diese Gelegenheit wahr, neun weitere Personen äußerten sich im alternativ angebotenen Telefoninterview. Von diesen 45 Moderator:innen sind 23 männlich und 22 weiblich, 27 katholisch und 18 evangelisch. 28 Moderator:innen haben eigene Unterrichtserfahrungen mit dem kokoRU.

Der Fragebogen an die Lehrpersonen war vom 1. Februar bis zum 20. April 2020 freigeschaltet. Wiederrum waren alle Personen angesprochen, die im Schuljahr 2019/20 kokoRU erteilen. 355 Personen haben den Fragebogen ausgefüllt. Da die Anzahl der Lehrer:innen, die in diesem Schuljahr kokoRU erteilen, nicht bekannt ist, kann keine Rücklaufquote angegeben werden. Nimmt man aber die Beteiligung an den Fortbildungen des Typs A als Maßstab, betrüge diese Quote 42 %. Tatsächlich dürfte sie aber deutlich unter diesem Wert liegen, weil pro Schule nur zwei Lehrpersonen zur Teilnahme an dieser Fortbildung verpflichtet sind. Dieser Fragebogen adressierte Fortbildungen in vierfacher Hinsicht, denn es wurde in geschlossenen Items gefragt, i) wer an wie vielen Fortbildung teilgenommen hat (Antwortskala: keine – eine – zwei – drei – vier – fünf und mehr), ii) als wie hilfreich man diesen Input für die Vorbereitung auf den kokoRU erlebt hat (Antwortskala: gar nicht hilfreich – weniger hilfreich – teils/teils – etwas hilfreich – sehr hilfreich) und ob man sich insgesamt auf den kokoRU vorbereitet gefühlt hat (Antwortskala: ja – nein – kann ich nicht beurteilen) sowie iii) welche Rolle besagte Fortbildungen im Vergleich zu anderen Formen (schulinterne Fortbildungen, informelle Absprache mit Kolleg:innen, Selbststudium wissenschaftlicher Texte, Durchsicht von Unterrichtsmaterial) innerhalb der

Vorbereitung auf den kokoRU gespielt haben (Antwortskala: gar nicht hilfreich – weniger hilfreich – teils/teils – etwas hilfreich – sehr hilfreich – gab es bei mir nicht).

Am 2. März 2020 fand schließlich eine Regionalkonferenz in Düsseldorf statt, zu der Lehrpersonen eingeladen waren, um sich über den kokoRU auszutauschen.¹ Trotz der kontroversen Diskussion um die sich aufbauende Corona-Pandemie nahmen 22 Kolleg:innen diese Gelegenheit wahr, davon 13 aus Grundschulen und neun aus weiterführenden Schulen (v. a. Gymnasium). Von den Lehrer:innen aus dem Grundschulbereich waren elf weiblich und zwei männlich, sieben katholisch und sechs evangelisch. Acht unterrichten im kokoRU, drei hatten aktuell den entsprechenden Antrag für das kommende Schuljahr gestellt und zwei haben keine eigene praktische Erfahrung mit der schulischen Durchführung von kokoRU, sind aber als Moderator:innen tätig. Im Sekundarbereich waren zwei weiblich und sieben männlich, sechs katholisch und drei evangelisch. Davon unterrichten drei selbst im kokoRU. Die restlichen sechs Lehrpersonen aus der Sekundarstufe haben keine eigene Unterrichtserfahrung mit dieser Organisationsform, bieten aber als Moderator:in einschlägige Fortbildungen an. Die für die folgenden Analysen relevanten Aspekte der Regionalkonferenz sind die Gruppendiskussionen und der Brief an die für den kokoRU verantwortlichen Institutionen (s.u.).

Die Gruppendiskussionen fanden schulstufenspezifisch statt, sodass es am Vormittag je zwei Gruppen mit Kolleg:innen der Primarstufe und der Sekundarstufe und am Nachmittag zwei Gruppen zur Primarstufe und eine zur Sekundarstufe angeboten werden konnten. Das Thema der Diskussionen am Vormittag war das Verhältnis von Aufwand und Ertrag im kokoRU, das Thema am Nachmittag die Frage nach der Positionalität im kokoRU. Beide Themen wurden per schriftlicher Impulsfrage in die Diskussion gegeben, sodass es keiner externen Gesprächsleitung bedurfte und die Kolleg:innen unter sich diskutieren konnten. Die Gespräche wurden per Diktiergerät aufgezeichnet, worüber die Kolleg:innen informiert waren. Diese Daten wurden von einem professionellen Dienstleister transkribiert und von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter im Projekt gegengeprüft.

Das Ende der Regionalkonferenz markierte die Möglichkeit, einen Brief an die zuständigen Institutionen, nämlich das Schulministerium in NRW und die beteiligten Landeskirchen und Bistümer, zu schreiben. Gegenstand des Briefs sollten positive und negative Erfahrungen mit der kooperativen Form konfessionellen Religionsunterrichts sowie Verbesserungsvorschläge sein. Die anonym verfassten Briefe wurden vom Evaluationsteam eingesammelt, vervielfältigt und den zuständigen Institutionen zugestellt. Ein Satz verblieb für die Analyse vor Ort, worüber die Autor:innen informiert waren.

Auswertung der Daten

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte per deskriptiver Statistik, wobei vor allem Häufigkeitsauszählungen zur Anwendung kamen. Die wenigen qualitativen Daten aus dem Fragebogen für die Lehrpersonen, die sich auf Fortbildungen beziehen, sind so einfach formuliert, dass es keiner eigenen Auswertungsmethode bedarf. Sie wurden in eine Datei übertragen und thematisch gruppiert.

Die Auswertung der qualitativen Daten der Regionalkonferenz und der Moderator:innenbefragung stützt sich auf alle Aussagen im Datenpool des Gesamtprojekts, die mit der Hauptkategorie „Fortbildungen“ kodiert sind. Dabei handelt es sich um 262 Analyseeinheiten, die etwa 10% des gesamten Datenmaterials abdecken. Diese Daten wurden anhand einer Kombination der evaluativen und der inhaltlich-strukturierenden Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse re-analysiert (Schreier, 2014). Dabei

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

zielt die evaluative Variante auf die Rekonstruktion der Einschätzungen bzw. Bewertungen der Befragten hinsichtlich der Fortbildungen, während es die strukturierende Variante erlaubt, die zentralen Themen herauszuarbeiten, die in den qualitativen Daten hinsichtlich der Fortbildungen verhandelt werden.

Konkret wurden sämtliche Aussagen zu den Fortbildungen in einem ersten Durchgang hinsichtlich ihres evaluativen Gehalts gesichtet. Neben positiven und kritischen Bezügen zu diesen Veranstaltungen ergab sich dabei, dass die Befragten auch auf strukturelle Dilemmata bei den Fortbildungen hinwiesen sowie Verbesserungsvorschläge äußerten. Diese vier elementaren Dynamiken bilden die evaluativen Kategorien, entlang derer das Datenmaterial grundsätzlich geordnet wurde. Technisch gesprochen handelt es sich um die vier Hauptkategorien der Re-Analyse des vorliegenden Beitrags.

Innerhalb dieser Hauptkategorien wurden die Aussagen in einem zweiten Schritt inhaltlich-strukturierend auf ihren thematischen Kern hin untersucht, wobei zu jeder Aussage induktiv ein Code gebildet wurde, der sich auf zentrale Inhalte in den Analyseeinheiten bezog. Dabei waren Mehrfachkodierungen innerhalb einer Einheit erlaubt, um der Komplexität des Materials gerecht zu werden. Nachdem das komplette Material inhaltlich-strukturierend kodiert war, wurden inhaltsanaloge Codes zu Kategorien zusammengefasst. Auf diese Weise entstanden pro evaluativer Dynamik zwischen drei und sieben Kategorien. Technisch gesprochen handelt es sich hierbei um inhaltsbezogene Sub-Kategorien zu den evaluativen Hauptkategorien (vgl. die Übersicht zum Kategoriensystem im Anhang).

Technisch stützten sich beide Analysedurchgänge auf die Software MAXQDA 2020. Die Zuordnung der Codes und Kategorien wurde von einem der Autoren dieses Beitrags vollzogen und von den drei Ko-Autor:innen kritisch gegengelesen. Strittige Zuordnungen und Kategorisierungen wurden so lange besprochen, bis Konsens im gesamten Auswertungsteam erreicht wurde.

3. Empirischer Befund

Die Darstellung des empirischen Befunds orientiert sich an den Erhebungsformen, um dem inneren Zusammenhang der Antworten gerecht zu werden. Zuerst werden die Befunde aus der Befragung der Lehrpersonen berichtet, dann diejenigen aus der Regionalkonferenz im März 2020. Insofern die Moderator:innen auf dieser Konferenz eine wichtige Rolle gespielt haben, werden die Befunde der Umfrage unter den Moderator:innen zusammen mit den Befunden der Regionalkonferenz ausgewiesen.

Befunde des Fragebogens an die Lehrpersonen

Der Fragebogen für die Lehrpersonen enthielt mehrere Items, die sich auf Fortbildungen zum kokoRU bezogen. Zuerst wurde erhoben, wer an welchen Fortbildungen teilgenommen hat. Dabei ergab sich, dass 56 % der Befragten genau eine Fortbildung und 24 % zwei Veranstaltungen zum kokoRU besucht haben (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 154). Allerdings geben auch 11 % der Kolleg:innen an, kokoRU zu erteilen, ohne an einer Fortbildung teilgenommen zu haben.

Die Lehrpersonen erleben diese Fortbildungen mehrheitlich als hilfreich für die eigene Praxis. Das trifft auf 61 % der befragten Lehrpersonen zu, die eine Fortbildung auf regionaler Ebene besucht haben (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 155). Im Umkehrschluss erleben aber auch knapp 40 % der Teilnehmer:innen an der Umfrage solche Fortbildungen als zumindest tendenziell weniger hilfreich und sind entsprechend unzufrieden. Mögliche Optimierungspotentiale deuten die Antworten auf eine offene Frage an. Wenn diese sich auf Fortbildungen beziehen, werden vor allem konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis ins Spiel gebracht. Charakteristische Antworten lauten dann: „Konkretes Unterrichtsmaterial“, „Praktische Fortbildungen, die in verschiedenen Jahrgängen genutzt werden können“, „Fortbildungsveranstaltungen zu konkreten Unterrichtsvorhaben mit konfessionell geprägten Themen“ oder „Beispiele aus der Praxis“ (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 157–158).

Schließlich stellen die Fortbildungen nur einen spezifischen Aspekt der Vorbereitung auf den kokoRU dar. In diesem Sinn fallen zwei Befunde der Erhebung besonders ins Auge. Auf der einen Seite fühlt sich knapp die Hälfte der Lehrpersonen durch das Studium eher mangelhaft für den kokoRU qualifiziert: Während sich 15 % hierfür gut vorbereitet erachten, erleben 47 % das Studium in dieser Hinsicht als mangelhaft (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 154–155). Auf der anderen Seite erleben die Befragten vor allem das informelle Gespräch mit Kolleg:innen als hilfreich, wenn es darum geht, sich auf den kokoRU vorzubereiten. Vier von fünf Befragten (83 %) fanden diesen kollegialen Austausch als sehr oder eher hilfreich (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 155).

Fasst man die Befunde des quantitativen Teilprojekts zusammen, stellen die Fortbildungen zum kokoRU eine wichtige und von sehr vielen auch als hilfreich erlebte Maßnahme in der Qualifizierung für konfessionell-kooperatives Lernen im Religionsunterricht dar. Verbesserungspotential wird vor allem hinsichtlich der Praxisrelevanz solcher Fortbildungen gesehen, wobei sich diese Äußerungen sowohl auf konkretes Unterrichtsmaterial als auch auf eine konfessionell-kooperative Aufarbeitung konkreter Themen des Religionsunterrichts bezogen.

Befunde aus der Regionalkonferenz und der Umfrage unter den Moderator:innen²

Die Daten aus den Gruppendiskussionen der Regionalkonferenz und aus der Umfrage unter den Moderator:innen, die sich auf die Fortbildungen zum kokoRU beziehen, konnten vier evaluativen Hauptkategorien zugeordnet werden. Wie oben kurz skizziert, sprechen die Äußerung i) positive Erfahrungen auf und mit diesen Veranstaltungen an, es finden sich aber auch ii) kritische Stimmen. Darüber hinaus werden noch iii) strukturelle Herausforderungen thematisiert und iv) Entwicklungsoptionen aufgezeigt. Diese vier Hauptkategorien bilden die großen Abschnitte der folgenden Beschreibung. In allen vier Kategorien konnten inhaltliche Subkategorien rekonstruiert werden (vgl. Anlage). Entlang dieser Subkategorien werden die Befunde innerhalb der Hauptkategorien berichtet.

Positive Rückmeldungen

Fortbildungen funktionieren: Unter den positiven Äußerungen finden sich viele, die nüchtern konstatieren, dass die Fortbildungsveranstaltungen programmgemäß verlaufen und die ihnen zugeschriebenen Funktionen erfüllen. Charakteristische Äußerungen sind:

- M39 (w, ev., L1, M1): Die Unterstützung ist zur Einführung ausreichend, wenn Typ A und B verbindlich durchgeführt werden.
- M43 (m, ev., L0, M1): Typ A- und B-Fortbildungen sind gut und ausreichend.
- G05 (m, kath., L0, M1): Also bei uns hat es eher, also in unserer Region, eher bei der Fortbildung zum Typ A am Beginn stattgefunden, diese grundlegende Sachinformation.
- G08 (w, kath., LA, M0): Also Typ A ist halt die Informationsveranstaltung im Sinn von/ Also nicht die Informationsveranstaltung, die vorgelagert ist, sondern du gehst mit mindestens einer katholischen, evangelischen Lehrkraft zu der Fortbildung und hast dann den ganzen Tag, bei dem du erst Biografisches lernst und dann Konfessionen machst, katholisch, evangelisch. Und im zweiten Teil dann eher so der eigene Standortplan schon mal angelegt werden kann. Und dafür eine Betreuung da ist. Es wird eigentlich davon ausgegangen, dass zwei Personen dafür reichen. Ich habe ja gerade

² Die Sigel erklären sich wie folgt: G = Kleingruppendiskussion Grundschule; S = Kleingruppendiskussion Sekundarstufe; B = Brief; M = Moderator:innenbefragung. 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 (L0 bedeutet nein, L1 bedeutet ja, LA bedeutet, dass der Antrag für das kommende Schuljahr gestellt wurde) bzw. als Moderatorin oder Moderator (entsprechend M0 bzw. M1) tätig ist.

schon gesagt, ich fand gut, dass wir zu viert waren, aber viel mehr als vier macht wahrscheinlich auch wenig Sinn, wenn dann alle um so einen Laptop sitzen.

In den ersten beiden Zitaten konstatieren Moderator:innen schlicht und knapp, dass die Fortbildungen funktionieren. Allerdings kann man dieser Personengruppe eine gewisse Befangenheit unterstellen, denn sie ist für den Verlauf der Veranstaltungen verantwortlich. Es finden sich aber auch bei den Lehrpersonen entsprechende Äußerungen. Insbesondere das vierte Zitat berichtet von einem Verlauf der selbst belegten Veranstaltung, die exakt dem konzipierten Aufbau entspricht bzw. sogar darüber hinaus geht, da vier statt der mindestens geforderten zwei Personen an der Fortbildung teilgenommen haben.

Hilfe im Antragsprozess: Neben derartigen, eher pauschalen positiven Rückmeldungen verweisen Kolleg:innen darauf, dass sie die Fortbildungen des Typs A als effektive Unterstützung im Antragsprozess erlebt haben. Einschlägige Zitate sind:

- M06 (m, kath., L1, M1): Ja. Die Rückmeldungen waren überwiegend positiv. Die Lehrpersonen waren glücklich, dass sie das fachmethodisch-fachdidaktische Konzept vor Ort erstellen durften und hierbei unterstützt wurden. Am Ende waren alle erleichtert, dass dieses Konzept nicht so kompliziert zu erstellen war, wie es der abschreckende Name im Antrag zunächst vermuten ließ.
- G03 (w, kath., L1, M0): Wir haben das auch ganz am Anfang dieser Sachen gemacht, wir konnten halt auch nur mit zwei Leuten, eine katholische/ also ich als katholische Kraft und dann eine Kollegin von den evangelischen Kräften dahin gehen. Wir hatten das Konzept zwar an dem Abend fertig, hatten aber einiges an Vorarbeit gemacht.
- M02 (w, kath., L1, M1): Die Unterstützung für den Primarstufenbereich war gut, da wir praktische Beispiele für den Organisationsplan zeigen konnten. Diese Beispielpläne waren für die Lehrpersonen sehr hilfreich, um ihren eigenen gemeinsamen Organisationsplan schreiben zu können.
- G05 (m, kath., L0, M1): Ja, da war doch diese Fortbildung Typ A deutlich entspannend, das war ja eigentlich als entspannend gedacht. Also wir haben unseren Kolleginnen, die gekommen sind aus den unterschiedlichen Schulen, es waren ja immer sieben, acht Schulen da: „Ihr seid mit dem groben Konzept, das ihr für die Bezirksregierung fertig vorlegen müsst, heute Abend fertig.“ Und das waren die auch. Wir haben das geschafft, bei diesem Typ A die Leute so zu befähigen, dass die Anträge vollständig fertig abgegeben werden konnten an der Bezirksregierung, an der jeweiligen. Und das war für die Leute eine extreme Entspannung, das sagten die, das, was ich eben oben auch gesagt hatte, im Unterschied zu diesem anderen Medienkonzept, wo man sich dreimal getroffen hat und/
- G04 (w, ev., L1, M0): Dreimal? (Lachen)
- G05: Ja, und für die anderen Konzepte. Hier war eine Möglichkeit, raus aus der Schule, organisiertes System in einem guten Raum, in einer guten Atmosphäre versorgt, mit guten Menschen in Austausch zu kommen und fertig zu sein mit etwas am Abend. Das war für die unheimlich entspannend.
- G02 (w, kath., L1, M0): Das stimmt.

Alle vier Rückmeldungen beziehen sich auf Veranstaltungen des Typs A, deren Ziel es ist, die Schulen in der Entwicklung des fachmethodischen Konzepts zu unterstützen. Offensichtlich gelingt es den meisten, mit einem fertigen Produkt aus der Veranstaltung zu gehen. Im zweiten Zitat klingt an, dass es dazu einiger Vorarbeiten bedarf, im dritten wird die unterstützende Funktion konkreter Beispielkonzepte deutlich. Mit einem fertigen Konzept aus der Veranstaltung zu gehen, ist somit nicht trivial, aber prinzipiell – und auch faktisch – möglich. Der Dialog im vierten Zitat betont nochmals die produktiven Faktoren derartiger Veranstaltungen: eine vorbereitete Arbeitsumgebung außerhalb der Schule mit einer guten Atmosphäre. Er zeigt mit dem Verweis auf das Medienkonzept, das jede Schule in NRW erarbeiten musste und dessen Vorbereitung offensichtlich als zeitraubend wahrgenommen wurde, dass

die Unterstützung durch die Fortbildungen die Schulen in die Lage versetzten, eine komplexe Aufgabe zeitökonomisch zu erledigen.

Inhaltliche Ausrichtung: Rückmeldungen, die sich mit Vergleich zu Typ A auf Veranstaltungen des Typs B beziehen, heben vor allem die inhaltliche Ausrichtung dieser Fortbildung lobend heraus. Typische Aussagen sind:

- S08 (m, kath., L0, M1): Und das habe ich zum Beispiel auch gemerkt bei der ersten da, von der ich gesprochen habe, solange das in diesem theoretischen Bereich blieb, also in diesem organisatorischen Bereich mit diesen Unterrichtsvorhaben, die da zugeordnet wurden, da stand es noch auf der Kippe mittags. Und am Nachmittag haben wir dann ein Beispiel vorgestellt, und da war es gelaufen. Nachdem die gemerkt haben, wie es geht und wie es gehen kann, und dann lief es dann auch. Also das halte ich für ganz wichtig, dass sie merken und sehen, wie so ein Unterricht eben halt aussehen kann.
- S05 (m, kath., L0, M1): Und ich habe/ meine Erfahrung ist, dass eigentlich, sobald wir jetzt angefangen haben, Typ-B-Fortbildungen zu machen, wo es ja nicht mehr um Organisation ging, sondern um die Frage: „Was passiert da eigentlich?“, dass plötzlich dann das Interesse da war, auch auf Seiten der Lehrkräfte, und die entdeckt haben: „Aha, da kann ich für meinen Religionsunterricht dann tatsächlich was mitnehmen.“ Ne?
- M05 (w, kath., L0, M1): Der Fobi Typ A war nur auf die Erstellung des Konzepts, das für die Beantwortung notwendig war, ausgerichtet. Unterrichtsbeispiele, z. B. konkrete Einheiten, fehlen noch.

Im ersten Zitat sind es die konkreten Beispiele, die die Stimmung am Nachmittag retten, in der zweiten Aussage motiviert die inhaltliche Ausrichtung die Lehrpersonen, weil sie das Gefühl haben, etwas für die eigene Unterrichtspraxis mitnehmen können. Dass diese Inhaltlichkeit nicht bei allen Veranstaltungen gegeben ist, zeigt die dritte Aussage, die durch das Vermissen konkreter Beispiele deren Bedeutung für eine gelingende Fortbildungsveranstaltung eigens unterstreicht.

Kognitive Aktivierung: Offensichtlich wirken die Fortbildungen auf einige Kolleg:innen kognitiv aktivierend. Zumindest finden sich immer wieder Äußerungen, die Aha-Erlebnisse andeuten oder darauf verweisen, dass die Teilnehmer:innen ins Nachdenken gekommen sind.

- G02 (w, kath., L1, M0): Aber es war tatsächlich dann so auf dieser Fortbildung Typ A, dass wir so sagten: „Oh, okay, das ist das.“ Ne?
- G05 (m, kath., L0, M1): Und das war so dieser erste Klick, der immer in diesem Moderationstyp A bei den Kolleginnen auftauchte: Es ist was anderes, als einfach die Klasse zusammenzulassen und den Religionsunterricht zu machen. Und das wurde durch diesen Typ A deutlich. Das hat in diesen Gruppen nach Typ A immer zu einem großen Denkprozess geführt und zu so einem neuen Aufbruch.
- G05 (m, kath., L0, M1): So ging die Schulleitung in ihre Kollegien und haben teilweise die Leute rübergeschickt in unsere Fortbildung Typ A. Ich fand das sehr gut, dass bei uns zum Beispiel am Ende der Fortbildung ein Kollegenpaar, evangelisch, katholisch rausging und sagte: „Für unsere Schule ist das nichts. Und wir haben die Stärkung dafür, dass das für unsere Schule nicht geeignet ist, hier bekommen.“ Ja? Bei der Fortbildung, die eigentlich für den kokoRU da war. Sie haben gemerkt organisatorisch, inhaltlich war das für ihre Schule nicht geeignet.

Das erste Zitat steht beispielhaft für einen solchen Aha-Effekt. Gemäß dem zweiten Zitat liegt er u. a. in der Erkenntnis des Unterschieds zwischen einem konfessionell-kooperativem Lerngang und einem konfessionellen im herkömmlichen Sinn. Wiederum bestätigt diese Aussage, dass die Fortbildung im Sinn ihres Bildungsziels funktioniert. Dass es dabei – zumindest im angesprochenen Fall – nicht manipulativ zugeht, belegt das dritte Zitat, in dem Teilnehmer:innen des Fortbildungstyps A zu der Einsicht gekommen sind, dass der kokoRU für ihre Schule kein geeignetes Modell darstellt. Offensichtlich lassen

die Veranstaltungen, die auf den kokoRU vorbereiten sollen, bei aller Funktionalität den Kolleg:innen die Möglichkeit, sich auch gegen die Einführung des kokoRU zu entscheiden.

Affektive Effekte: Neben derartigen kognitiven Effekten scheinen die Veranstaltungen auch affektiv zu wirken, denn einige Aussagen verweisen auf eine motivierende Wirkung der Fortbildungen. Beispielfhaft wird dies in den folgenden Zitaten deutlich:

- S09 (m, ev., L1, M0): Dann bin ich auch total euphorisiert und positiv an die Schule gegangen, um das dann auch zu vermitteln.
- G05 (m, kath., L0, M1): Hier war eine Möglichkeit, raus aus der Schule, organisiertes System in einem guten Raum, in einer guten Atmosphäre versorgt, mit guten Menschen in Austausch zu kommen und fertig zu sein mit etwas am Abend. Das war für die unheimlich entspannend.
G02 (w, kath., L1, M0): Das stimmt.
- S05 (m, kath., L0, M1): Also wenn ich das aus Moderatorensicht mache, stelle ich eben fest, dass die, die jetzt in den Fortbildungen Typ A oder Typ B waren, in der Regel Schulen waren, die mehr oder weniger in den Startlöchern standen und sagen: „Wir möchten da jetzt mal drangehen.“ Und haben sich dann darauf eingelassen, mit unterschiedlicher Vorbereitung, mit unterschiedlicher, ja, hier Thema Vorerkrankung, sage ich mal, also im Hinblick auf: „Wir machen das immer schon.“, bis hin: „Wir wollten das immer schon, aber jetzt dürfen wir es endlich.“

Das erste Beispiel ist sicher nicht repräsentativ, den nur hier wird von Euphorie gesprochen. Dass es dennoch keinen Einzelfall darstellt, zeigt die zweite Aussage. Sie verortet darüber hinaus die motivierende Wirkung der Fortbildungen in der Kombination aus guter Atmosphäre und der Aussicht darauf, mit dem Ende der Veranstaltung auch das avisierte Ziel erreicht zu haben. Allerdings muss diese motivierende Wirkung der Fortbildungen nicht notwendig in der Anlage der Veranstaltungen gründen, sondern kann auch durch die Teilnehmer:innen in diese Veranstaltungen hineingetragen werden. Zumindest erlebt der Moderator, von dem das dritte Zitat stammt, die Teilnehmer:innen als motiviert, weil sie im Religionsunterricht endlich etwas verwirklichen dürfen, worauf sie schon lange gehofft haben.

Austausch mit Kolleg:innen: Ein wesentlicher Teil dieser motivierenden Wirkung könnte durch die Gelegenheit bedingt sein, dass die Fortbildungen einen Raum schaffen, in dem sich Kolleg:innen aus unterschiedlichen Schulen austauschen können. Folgende Beispiele sind für diese Subkategorie einschlägig:

- G07 (w, ev., L1, M1): Und deswegen finde ich das jetzt persönlich sehr spannend, mal zu hören, wie läuft es an anderen Schulen.
- G05 (m, kath., L0, M1): Und siehe da, man befruchtet sich ja gegenseitig, über die Schule hinaus, weil dieser Rahmen ist ja bei uns immer sehr, sehr eng durch die kleinen Kollegien. Also ich muss sagen, das hat sich aber erst entwickelt jetzt durch diese Moderationstätigkeit im kokoRU.
- G11 (w, kath., L1, M0): Aber dafür ist es ja auch gut, dass wir uns so vernetzen und dass wir uns da mal hier treffen und uns austauschen. Dieser Austausch findet ja nicht so oft statt, außer bei diesen beiden Fortbildungen.

Geht die erste Aussage allgemein auf die Möglichkeit ein, die Erfahrungen von Kolleg:innen anderer Schulen kennen zu lernen, verorten die anderen Beispiele diesen Austausch in den besuchten Fortbildungen. Sie führen Menschen mit dem gleichen Interesse aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen zusammen, was den informellen Austausch befördert. Dies wird v. a. im Bereich der Grundschule mit den zwangsläufig kleineren Kollegien als sehr positiv wahrgenommen.

Konfessionelle Positionalität: Die letzte Subkategorie der positiven Äußerungen verweist auf Prozesse während der Fortbildungen, in denen die Konfessionalität der Teilnehmer:innen zum Tragen kommt

und im Sinne einer konfessionellen Positionalität verhandelt wird. Einschlägige Stichworte sind „konfessionelle Prägung“, „Positionierung“ oder „persönliche Religiosität“, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- M20 (m, ev., L0, M1): Die Lehrkräfte fanden es erhellend, sich über ihre eigene konfessionelle Prägung (soweit überhaupt vorhanden) mit den Kolleg:innen der anderen Konfession auszutauschen.
- G06 (w, ev., L0, M1): Und ich habe das dann/ einerseits befremdlich, aber dann auch irgendwo gedacht: „Na ja, so ist es halt“/ bei diesen Fortbildungen schon erlebt, dass bei den Lehrkräften dann plötzlich der Aha-Effekt kam: „Ach, das ist katholisch.“ Und: „Ach, das ist evangelisch.“ Also so, ne?
- G08 (w, kath., LA, M0): Weil wir uns ja auch vorher positionieren so also in diesen Vorbereitungstagen, ne: „Was ist katholisch, was ist evangelisch an mir?“ So nach dem Motto, provokant gefragt, ne, und mit der Positionierung.
- S01 (m, kath., L0, M1): Würde ich aber auch bei den Typ A-Fortbildungen zum Teil so sehen, also dass die dann Lehrpläne zusammen an der Schule gestrickt haben, der evangelische und der katholische Part. Und der eine hat gesagt: „Hör mal, das muss aus meiner Sicht da rein.“ Der andere: „Ja, ich möchte das drin haben.“ Ne?
S05 (m, kath., L0, M1): Ja. Ja. Ja, ja.
- G03 (w, kath., L1, M0): Wir haben da sehr intensiv zusammen den Plan für unsere Schule gemacht. Aber es war auch nochmal spannend, weil wir tatsächlich auch vorher unsere Arbeitspläne nicht gut kannten, ne? Also, das finde ich auch ist wirklich wichtig, ne? Dass man so ein eigenes Standing auch dafür bekommt: Wer bin ich denn? Auch mit meiner Religiosität. Und kenne ich mich auch wirklich in allem sehr gut aus? Und kann ich auch die Fragen, die Kollegen dann ja auch haben, alle beantworten? Das finde ich schon sehr spannend. Ne?
G01 (w, kath., L1, M0): Und wie passt das mit meiner persönlichen Religiosität zu den Lehrplänen? Das ist auch nochmal ein Thema. Ich fand also das nicht wirklich schwierig oder anstrengend, gemeinsam an diesem Konzept zu arbeiten. Ich fand das spannend und interessant.

Alle fünf Beispiele verhandeln konfessionelle Positionalität, die einmal im individuellen Dafürhalten (Bsp. 1, 3 und 5) und einmal im Sachverhalt (Bsp. 2 und 4) verortet wird. Ein solcher Bezug auf konfessionelle Positionalität liegt von der Sache her nahe. Dennoch kann festgehalten werden, dass dieser Bezug auf den Fortbildungsveranstaltungen nicht nur angesprochen, sondern von den Teilnehmer:innen als Erkenntnis wahrgenommen wird. Dass diese Erkenntnis tendenziell positiv erfahren wird, deuten die Adjektive wie „erhellend“ (Bsp. 1) und „spannend“ (Bsp. 5) an.

Kritische Rückmeldungen

Die kritischen Rückmeldungen in den Gruppendiskussionen und in der Umfrage unter den Moderator:innen verweisen im Wesentlichen auf drei Aspekte, nämlich auf eine mögliche Überforderung der Teilnehmer:innen, auf eine fehlende Inhaltlichkeit der Veranstaltungen und auf den verpflichtenden Charakter derselben.

Überforderung: In wenigen Aussagen wird bemerkt, dass insbesondere das Ziel des Veranstaltungstyps A, mit einem fertigen fachmethodischen Konzept zu enden, Teilnehmer:innen auch überfordern kann.

- G07 (w, ev., L1, M1): Und ich sehe auch die Anstrengung der Kollegen, die in den Fortbildungen sitzen. 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.
- G04 (w, ev., L1, M0): Ich bin dann später hingegangen, weil wir nicht so viele Religionslehrer gleichzeitig freistellen konnten, und wir sind nicht fertig geworden.

- G05 (m, kath., L0, M1): Was wir festgestellt hatten in den Fortbildungsrunden, ist, dass viele Kolleginnen, die in die Gruppen A geschickt wurden, also als erste, als Vorreiter ihrer Schule, gar nicht wussten, was da auf sie zukommt, groß, ja?

Alle drei Beispiele kommen aus einer Gruppendiskussion, wobei die erste und die dritte Äußerung von Moderator:innen stammen. Im ersten Zitat kulminieren zwei Kritikpunkte, denn es ist nicht nur die Arbeit am Konzept, die zur Überlastung führt, sondern auch der verpflichtende Charakter der Veranstaltung. Hier wird deutlich, dass die analytische Trennung in Subkategorien dem Erleben der Befragten nur bedingt gerecht wird bzw. das, was um der inhaltlichen Klarheit Willen getrennt voneinander dargestellt wird, im Erleben der Kolleg:innen auch zusammenspielen kann. Im vorliegenden Fall mündete diese Überforderung in einen handfesten Streit. Im zweiten Beispiel wird aus der Sicht einer Teilnehmerin bestätigt, dass es nicht garantiert ist, dass man die Veranstaltung des Typs A mit einem fertigen Konzept verlässt. Im dritten Zitat wird mit der fehlenden Vorbereitung bzw. der fehlenden Information der Teilnehmer:innen über den Zweck der Fortbildung eine weitere Quelle einer möglichen Überforderung genannt. Die besondere Brisanz dieser Beobachtung liegt darin, dass es auch nach über einem Jahr Erfahrungen mit kokoRU-Fortbildungen immer noch zu Informationsdefiziten bzgl. des Zwecks dieser Veranstaltungen kommen konnte.

Fehlende Inhaltlichkeit: Mit der fehlenden Inhaltlichkeit wird ein klassischer Kritikpunkt an Fortbildungen auch im Zusammenhang mit den Fortbildungen zum kokoRU zur Sprache gebracht. Die beiden Beispiele verweisen dabei auf zwei unterschiedliche Aspekte:

- M15 (w, kath., L1, M1): Das Konzept (Fortbildungstyp I) ist recht mechanisch angelegt und dient in erster Linie der Klärung des Verfahrens – von „Gemeinsamkeiten stärken / Unterschieden gerecht werden“ ist wenig zu spüren; es geht meiner Beobachtung nach vielen Teilnehmenden darum, irgendwie ein fachdidaktisch-methodisches Konzept zustande zu bringen; es bedarf deutlich einer stärkeren Inhaltlichkeit.
- M35 (m, ev., L0, M1): Die eintägigen obligatorischen Einführungen können nicht mehr, als in die Thematik einzuführen.

Im ersten Zitat wird eine systembedingte Divergenz angesprochen, denn die Erstellung eines formal korrekten Konzepts ist das explizite Ziel der Veranstaltungen des Typs A. Wenn in diesem Typ Beispiele aus der Praxis zu kurz kommen und die Arbeitsweise als „mechanisch“ erlebt wird, liegt das im spezifischen Charakter dieser Veranstaltung. Dennoch zeigt das Beispiel, dass hier für manche – wie hier aus Moderator:innensicht geäußert – ein Problem liegt. Das zweite Beispiel geht tiefer, denn es hinterfragt das grundsätzliche Potential eintägiger Veranstaltungen. Gemäß diesem Moderator können diese prinzipiell nicht mehr als einen einführenden Charakter haben. Trifft das zu, müsste man sich fragen, ob man die Fortbildungspraxis umstellen müsste – zumindest sofern ihr Ziel ist, sich mehr als nur einführend mit dem kokoRU auseinanderzusetzen.

Obligatorik: Der dritte Kritikpunkt ist oben bereits angeklungen, denn einige Befragte stören sich an der Tatsache, dass sie verpflichtet sind, an einer Fortbildung zum kokoRU teilzunehmen. Interessanterweise wird diese Kritik sowohl aus der Perspektive von Teilnehmer:innen als auch aus der Perspektive von Moderator:innen geäußert:

- S06 (m, kath., L1, M0): Es gibt Kollegen, die kommen wieder und sagen: „Na ja, es war wieder eine Fortbildung, ne? Also es wurde uns was erzählt, na ja gut, vielleicht machen wir es.“ Und es war ganz klar, es hat einen verpflichtenden Charakter. Und das alleine wird schon als negativ wahrgenommen von manchen Kollegen.
- S04 (w, ev., L0, M1): Ich erlebe das bei den Veranstaltungen der Obligatorik, wo zwar alle hinkommen, aber nicht alle wirklich mit Begeisterung hinkommen, die dann da sind.

Auch wenn es in beiden Beispielen nicht explizit gemacht wird, so wird implizit deutlich, dass beide Sprecher:innen damit rechnen, dass eine fehlende Motivation der Teilnehmer:innen dazu führen kann, dass die Fortbildungsinhalte nur oberflächlich zur Kenntnis genommen werden. Dies wird als Folge des verpflichtenden Charakters der Fortbildung gedeutet, denn sie animiert auch Lehrpersonen zur Teilnahme, die kein Interesse am kokoRU haben.

Strukturelle Herausforderungen

Inkonsequenter Umgang mit Verpflichtungscharakter: Der verpflichtende Charakter der Fortbildungen wird auch unter dem Aspekt struktureller Herausforderungen genannt. In diesem Fall geht es jedoch um die Unklarheit, für wen welche Fortbildung verpflichtend ist. Oben wurde z. B. ausgeführt, dass der Typ B für alle die Lehrpersonen im kokoRU obligatorisch ist, die keine Veranstaltung des Typs A besucht haben, die Einhaltung dieser Pflicht aber nicht überprüft wird. Diese Konstellation führt tatsächlich zu verschiedenen Irritationen unter den Befragten.

- B10: Unklarheiten in den Absprachen betr. obligatorischen Fortbildungen vor allem im Hinblick der sog. obligatorischen Fortbildungen Typ B.
- G01 (w, kath., L1, M0): Wir haben auf der einen Seite die staatliche Ebene, die ganz klar fordert: Typ A, Typ B, Feierabend. Und das muss getrennt sein, und die Leute/ und, ja, darf uns keiner durch die Lappen gehen. Wir merken vor Ort: Es funktioniert nicht. Also stricken wir um. Und siehe da: Es wird erlaubt oder geduldet, wie auch immer.
- G05 (m, kath., L0, M1): Das deckt sich zu 100 Prozent mit den Erfahrungen, die wir gemacht haben. Also die Trennung von Typ A und Typ B ist für Grundschulen nicht praktikabel.
G06 (w, ev., L0, M1): Genau.
G05: Da kommt eine Kollegin für jede Konfession raus. Und in Typ B kommt die andere.
G06: Genau. Genau.
G05: So. Nicht? Das muss man ja einfach sehen, nicht? Und diese Schnittstelle, die läuft nämlich in den Schulen.
- G02 (w, kath., L1, M0): Ich würde gern nochmal da fragen, weil Sie so sagen: „Wir haben das Konzept umgestrickt für B und machen jetzt einen inhaltlichen Schwerpunkt.“ Dürfen die A-Leute denn nochmal kommen? Oder dürfen dann wirklich nur die kommen, die A nicht gemacht haben?
G07 (w, ev., L1, M1): Nein, da dürfen/ Also wir haben jetzt gesagt, wir gucken da nicht so genau drauf und hin, sondern der, der sich dafür, oder die, die sich dafür interessieren und wirklich daran arbeiten wollen, die sollen auch kommen.
G02: Die sind dann auch gut da aufgehoben, ne?
G07: Ganz genau.
G02: Wenn man da das Bedürfnis hat.
G06 (w, ev., L0, M1): Ja, weil das ja vom Ansatz her so nicht geplant ist.
G07: Nein, sollen eben andere/
G06: Also das ist ja das Problem. Finde ich.
G07: Ne? Es sollen eigentlich aus jeder Schule, soll ja dann jetzt, die bei A waren, sollen nicht mehr kommen, sondern sollen die nächsten kommen. Ne? Aber wenn dann nochmal das gleiche Personal kommt, haben wir bisher nicht, aber wir haben gesagt, erstmal ist es ja wichtig, dass die Leute sich dafür interessieren und für die das nicht vertane, von oben aufgedrückte Zeit ist. So, ne? Sondern dass wirklich auch für die Kollegen was dabei herauskommt.

Im ersten Zitat, das aus einem der Briefe stammt, die am Ende der Regionalkonferenz als Feedback an das Ministerium und die Kirchen geschrieben wurde, wird die Unklarheit bzgl. der Obligatorik der Fortbildungen allgemein zur Sprache gebracht, wobei hier bereits kenntlich gemacht wird, dass es vor allem um die Veranstaltungen des Typs B geht. Insofern die Teilnahme an Veranstaltungen des Typs A indirekt durch die Antragstellung geprüft wird, scheint es hier keine Unklarheiten zu geben. Von der

Sache her erscheint die abermalige Teilnahme von Lehrpersonen einer Schule, die den kokoRU bereits eingeführt hat, auch wenig attraktiv, denn das fachmethodische Konzept, welches das Hauptprodukt der Veranstaltungen des Typs A darstellt, liegt dann ja bereits vor. Worin die Unklarheiten bzgl. Typ B konkret wurzeln, zeigen die beiden folgenden Zitate. Die zweite Aussage gibt zur Kenntnis, dass sich das geplante Konzept nicht umsetzen lässt („es funktioniert nicht“). Offensichtlich lässt sich eine klare Trennung zwischen den Veranstaltungen beider Typen pro Kollegium in der Praxis nicht umsetzen. Zumindest an einem Standort, der Fortbildungen des Typs B anbietet, wurde bereits darauf reagiert und besagte Veranstaltung angepasst („Also stricken wir um“). Im folgenden Gespräch wird deutlich, dass die offizielle Regelung zumindest die kleinen Kollegien an Grundschulen vor personelle Herausforderungen stellt, wobei nicht wirklich klar wird, worin das Problem konkret besteht. Es wird von einer „Schnittstelle“ gesprochen, die auf die Zustimmung der Kolleg:innen dieser Schulart stößt, in der Sache aber nicht weiter ausgeführt wird. Im letzten Gespräch wird zusätzlich von Seiten der Kolleg:innen bemerkt, dass ein Teil der Irritation auch durch eine wenig konsequente Praxis auf Seiten der Anbieter von Veranstaltungen des Typs B herrührt. Offensichtlich scheint der thematische Zuschnitt des Typs B auch Kolleg:innen anzusprechen, die bereits eine Veranstaltung des Typs A besucht haben. Da sich Typ B aber explizit an Menschen richtet, die Typ A nicht besucht haben, stellt sich die Frage, ob Lehrpersonen, die Typ A bereits absolviert haben, auch Typ B besuchen dürfen. G07, bei der es sich um eine Moderatorin handelt, bestätigt durch ihre widersprüchlichen Antworten diese Unklarheit. In der ersten Antwort beginnt G07 mit der offiziellen Position („Nein, da dürfen“), um sich sofort im Sinn der vorherrschenden Praxis zu korrigieren („Also wir haben jetzt gesagt, wir gucken da nicht so genau drauf“). Es gibt somit eine Regel, die in der Praxis sehr flexibel angewendet wird. Eine Erklärung für diese Flexibilität liefert G07 im letzten Redebeitrag des Gesprächsausschnitts: Für Personen, die Interesse an der Fortbildung zeigen, wird gerne eine Ausnahme gemacht. Im Hintergrund wird abermals die Sorge sichtbar, dass eine obligatorische Fortbildung die Motivation der Teilnehmer:innen einschränkt („nicht vertane, von oben aufgedrückte Zeit“).

Unklares Verhältnis von Typ A zu Typ B: Parallel zur Frage, wer an Veranstaltungen des Typs B teilnehmen darf, irritiert auch das Verhältnis von Typ A und Typ B, denn in Typ B werden Aspekte der Veranstaltung des Typs A wiederholt.

- G10 (w, ev., LA, M0): Ist es denn sinnvoll, dass die, die an Typ A teilgenommen haben, auch nochmal an Typ B teilnehmen?
G08 (w, kath., LA, M0): Also der erste Teil ist wirklich komplett identisch mit diesen konfessionellen Sachen. Würde ich jetzt nicht sagen. Es sei denn, man möchte es nochmal auffrischen oder möchte das so als Teamstärkung vielleicht auch nochmal nehmen, ne? Dass alle auf dem gleichen Nenner sind, dann vielleicht nochmal.
- B14: Typ B könnte sich dann ganz auf die inhaltliche Ebene konzentrieren, denn da liegt ein hoher Bedarf bei den Lehrkräften. Zumindest sollte das gut möglich sein.

Zwei Aspekte erscheinen beim ersten Zitat bemerkenswert. Zum einen stammt es aus der zweiten Gruppendiskussion. Die Irritation des Verhältnisses von Typ A zu Typ B ist somit nicht das Produkt einer spezifischen Gesprächsdynamik, sondern in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen anzutreffen. Zum anderen scheint der sich überlappende Teil der Veranstaltungen des Typs A und des Typs B als wenig sinnvoll erachtet zu werden. G08 verneint die Frage, ob Personen, die Typ A absolviert haben, nochmals an Typ B teilnehmen sollten, erst eindeutig („Würde ich jetzt nicht sagen“), um dann dahingehend zu relativieren, dass es eine sinnvolle „Auffrischung“ sein könnte und das gesamte Kollegium auf „einen Nenner“ bringen könnte. Im zweiten Beispiel, das wiederum einem Brief entstammt, wird eine Alternative zur Anlage der Veranstaltungen des Typs B vorgeschlagen, insofern diese auf den aus Typ A entlehnten Teil verzichten und vollständig thematisch ausgerichtet sein sollten.

Problematische Freistellungen: Die strukturelle Problematik, Lehrpersonen aus dem laufenden Schulbetrieb für Fortbildungen herauszunehmen, wird in den Gruppendiskussionen immer wieder eigens unter dem Thema der Freistellung diskutiert. Folgende Beispiele sind einschlägig, wobei das erste Beispiel einen Ausschnitt der eben diskutierten Gesprächspassage darstellt.

- G08 (w, kath., LA, M0): Aber also bei uns würde es einfach von den Rahmenbedingungen schon gar nicht klappen, dass alle Lehrkräfte für Typ B an die gleiche Veranstaltung freigestellt werden für den ganzen Tag.

G10 (w, ev., LA, M0): Nein. Das/

G08: Das wären ja alleine schon sieben Lehrkräfte, die dann nicht da sind, ne? Ja, ich hatte mit unserer Schulleitung jetzt schon mal gesprochen, die hat dann halt überlegt, ob man das entweder mal am Samstag macht oder so, oder halt in den Ferien. Weil anders wäre es/ ist es organisatorisch nicht möglich. Es können nicht sieben/

[...]

G11 (w, kath., L1, M0): Und also wir haben es jetzt so gemacht, wir haben immer zwei Kollegen mal nach Dortmund geschickt, zwei Kollegen nach Iserlohn oder so dann, weil die ja auch so angeboten werden, ne? Als, also, genau, den Typ A extern.

- S07 (m, kath., L0, M1): Und wenn die Schulleitung da so hintersteht und auch eine ganze Fachschaft dafür frei blockt mal einen Tag, dann geht das auch, glaube ich.
- G07 (w, ev., L1, M1): Und das kann ja da nicht sein, dass das nur Schulleiter machen, die es sich vielleicht leisten können, sondern es gibt ja auch tolle andere katholische Kollegen, ne, die vielleicht auch super Fortbildungen machen sollen. Aber ich finde, das geht nicht, dass der eine Ermäßigung bekommt und der andere soll das ehrenamtlich machen. Nein!

Die erste Gesprächspassage schließt unmittelbar an die eben dokumentierte Passage an. Aus dem Vorschlag, dass ein wiederholter Besuch alle Kolleg:innen einer Fachkonferenz auf einen gemeinsamen Nenner bringen könnte, entwickelt sich eine Überlegung, inwiefern man als Fachkonferenz überhaupt geschlossen an einer solchen Fortbildung teilnehmen könnte. Offensichtlich ist das kein realistischer Plan, denn es wird deutlich, dass eine derartige Maßnahme im laufenden Schulbetrieb kaum umgesetzt werden kann. Auch die Alternativen („Samstag“, „Ferien“) dürften unter Kolleg:innen kaum mehrheitsfähig sein. Immerhin räumt eine Person aus der Diskussion unter Lehrpersonen weiterführender Schulen (Bsp. 2) ein, dass der Wille der Schulleitung hier einiges bewegen könnte. Und G11 aus der zweiten Grundschulgruppe hat an der eigenen Schule eine weitere Alternative erlebt: Man beschickt Veranstaltungen des Typs A so lange, bis alle im Kollegium fortgebildet sind. Es wäre interessant zu erfahren, ob das fachmethodische Konzept dieser Schule gegenüber anderen heraussticht, denn es muss dann mehrmals auf Fortbildungen zur Debatte gestanden haben. Das dritte Beispiel verweist auf einen Sonderaspekt der Freistellung, denn diese erweist sich nicht nur als Problem der Lehrpersonen, die an einer Fortbildung teilnehmen wollen bzw. sollen, sondern auch als Problem für die Moderator:innen. Offensichtlich unterscheiden sich die evangelische und die katholische Seite darin, wie sie den Einsatz der Moderator:innen für die Fortbildung honorieren. Auf evangelischer Seite – so wird in der Diskussion zuvor dargelegt – scheint es sich bei den Moderator:innen häufig um Schulreferent:innen zu handeln, die qua Amt Moderator:innen geworden sind und entsprechend dafür freigestellt wurden. Bei den katholischen Kolleg:innen scheint es solche Freistellungen nicht oder jedenfalls nicht flächendeckend zu geben, sodass diese Arbeit häufig zusätzlich zur eigentlichen Arbeit erledigt wird. Konkret wird kritisiert, dass es damit aktuell v. a. für Lehrer:innen, die als Schulleitung tätig sind, in Frage kommt, sich als Moderator:in zu betätigen, da diese ihre Zeit freier einteilen können.

Fehlende schulspezifische Curricula: Ein weiteres strukturelles Problem stellt die Tatsache dar, dass an vielen Schulen keine schulspezifischen Curricula für evangelische und katholische Religionslehre vorlie-

gen. Insofern nur Schulen den kokoRU beantragen dürfen, an denen beide Religionsunterrichte angeboten werden, müssten eigentlich für beide Unterrichte solche Curricula entwickelt worden sein. Das scheint aber an einigen Schulen nicht der Fall zu sein, wie das folgende Beispiel zeigt.

- G06 (w, ev., L0, M1): Und scheinbar ist aber dann der Bezirksregierung das auch erstmal so aufgefallen, dass es Schulen gibt, die ohne diese Arbeitspläne arbeiten, ne? Das wussten die vorher nicht.
- G07 (w, ev., L1, M1): Selbst wenn es die gibt, müssen die auch lebendig sein und nicht nur im Schrank stehen und keiner kennt sie und keiner nutzt sie.
- G08 (w, kath., LA, M0): Also wir haben geguckt, unsere Standortpläne, die es an der Schule mal gab, die letzten ausgefeilten von 1982.

Die Aussagen spielen auf zwei Facetten dieser Subkategorie an. Gemäß der ersten Aussage gibt es Schulen, in denen es mindestens für einen der beiden Religionsunterrichte kein schulspezifisches Curriculum gibt. Besonders in Regionen, in denen eine der beiden christlichen Konfessionen in einer Diasporasituation gelebt wird, scheint das häufiger der Fall zu sein. In diesen Fällen stellt das fachmethodische Konzept, das auf Veranstaltungen des Typs A entstehen soll, eine echte Herausforderung dar, denn es soll explizit an die vorliegenden konfessionsspezifischen Curricula anschließen. Die anderen beiden Beispiele verweisen darauf, dass die formale Vorlage solcher Curricula alleine noch nicht hinreicht, um das fachmethodische Konzept zu erstellen, denn entweder sind sie den agierenden Personen nicht bekannt oder sie sind schon so alt, dass sie nicht mehr als Grundlage für dieses Konzept taugen.

Fehlende Begleitung: Schließlich wird von Seiten der Moderator:innen noch eine letzte strukturelle Herausforderung erwähnt. Beide Fortbildungen sind als punktuelle Kontakte konzipiert, die sich an unterschiedliche Personen aus den Fachkollegien richten. Wiederholte Kontakte mit den Lehrpersonen sind nicht Teil des Konzepts. Das wird von einigen Moderator:innen als Problem wahrgenommen.

- S05 (m, ev., L0, M1): Aber was sich dahinter verbirgt, ist für uns dann nicht mehr wahrnehmbar. Für uns auch als Moderatoren ist es letztendlich/ sind es, ja, Einmal-Kontakte, Typ A.
- S03 (w, kath., L0, M1): Wir kommen über den Kontakt durch die Typ A-, bestenfalls noch Typ B-Fortbildung nicht weiter an die Kollegen ran.
- S05 (m, ev., L0, M1): Wir haben eine gute Zeit, einen guten Tag meistens zusammen. Aber das war es dann auch. Wir sehen die Leute nicht wieder. 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.

Im ersten Zitat werden die „Einmal-Kontakte“ explizit erwähnt. Was die Fortbildungen bewirken und wie sich der kokoRU vor Ort entwickelt, bleibt den Moderator:innen deshalb verborgen. Beispiel 2 bestätigt, dass eine tiefere Beziehung zu den Kolleg:innen auf Tagesveranstaltungen nicht entstehen kann. In beiden Zitaten wird das als Problem wahrgenommen. Einen Grund dafür liefert das dritte Zitat: Unter einigen Moderator:innen scheint der Wunsch zu herrschen, den Prozess der Einführung des kokoRU vor Ort kontinuierlich zu begleiten, statt nur einen Ausgangsimpuls zu setzen. Eine solche Begleitung ist strukturell aber nicht vorgesehen.

Entwicklungsoptionen

Vernetzung: Angesichts des Wunsches, die Schulen auch über die reine Einführung des kokoRU hinaus begleiten zu können, verwundert es nicht, dass in den Gesprächen eine solche Option als Entwicklungsperspektive für das Fortbildungsgeschehen genannt wird. Konkret berichten zwei Kolleg:innen, dass man in seinem Wirkkreis eine mögliche Begleitungsoption bereits erfolgreich umgesetzt hat.

- S03 (w, kath., L0, M1): Und dann haben wir da eine Typ A-Veranstaltung gemacht, NN und ich, mit dem evangelischen Schulreferenten. Und haben dann gesagt: „Wir sind auch bereit, nach einem Jahr wiederzukommen und das mit euch zu evaluieren. Mal gucken, ob es funktioniert hat.“ Da

waren wir nach einem Jahr wieder da und dann haben wir quasi Typ B gemacht und das läuft wunderbar.

- B10: Notwendigkeit des Aufbaus eines Netzwerkes beteiligter Schulen und Lehrkräfte, um von best practice-Modellen zu lernen und an gemeinsamer Entwicklung von Unterrichtsvorhaben zu arbeiten.

Im ersten Fall wurden die beiden Veranstaltungen des Typs A und B systematisch aufeinander bezogen. Offensichtlich wurde mindestens ein gemischt-konfessionelles Paar auf einer Typ A-Veranstaltung in den kokoRU eingeführt. Dieses Paar hat dann den kokoRU vor Ort angestoßen. Nach einem Jahr hat dann das gesamte Fachkollegium eine Veranstaltung des Typs B vor Ort durchlaufen. In diesem Szenario ist es möglich, konkret auf die Situation vor Ort und die lokalen Erfahrungen mit dem kokoRU zu reagieren. Der zweite Fall, der aus einem Brief an die verantwortlichen Institutionen stammt, schlägt vor, ein best-practice-Netzwerk einzurichten, also eine institutionell gehostete Plattform, auf der sich Interessierte vernetzen und Unterrichtsvorhaben entwickeln können.

Teilnahme ganzer Fachkonferenzen: Die gerade skizzierte Entwicklungsoption setzt voraus, dass die gesamte Fachkonferenz einer Schule geschlossen an einer Veranstaltung des Typs B teilnimmt. Tatsächlich wird diese Option an mehreren Stellen so oder so ähnlich als Entwicklungsoption ins Spiel gebracht. Charakteristische Beispiele sind:

- G06 (w, ev., L0, M1): Und ich würde am liebsten Typ B völlig außen vor lassen. Sondern Typ A ganz gezielt, alle dürfen kommen von der Schule. Dann muss die Schule mal eben an dem Tag, ja, leider auf so und so viele Kollegen verzichten. So.
- S08 (m, kath., L0, M1): Also meine Empfehlung wäre eben halt: Ladet als Fachkonferenz das Team ein, was weiß ich, NN und mich oder andere, ne, muss ja nicht/ und macht mit denen die Fortbildungen.
- S08 (m, kath., L0, M1): Ein Punkt, mit dem wir gute Erfahrungen gemacht haben, ist, wenn wir Fortbildungen zu Typ B gemacht haben, wenn wir das mit Fachkonferenzen gemacht haben. Aber nicht zentral, sondern eine Schule lädt das Team ein, lädt vielleicht die Nachbarschule ein oder so. Und da ist nämlich diese Beziehungsebene dann auch ganz anders da. Also wir haben das so erlebt, dass dann die evangelischen, katholischen Kollegen dann auch miteinander in dieser Fortbildung noch ganz anders kommuniziert haben, als wenn die von fünf verschiedenen Schulen kommen.

Alle drei Beispiele adressieren die gesamte Fachkonferenz, das erste implizit („alle dürfen kommen von der Schule“), die anderen beiden explizit. Im ersten Beispiel wird dabei davon ausgegangen, dass die Kolleg:innen geschlossen zu einer Fortbildung anreisen, im zweiten Beispiel würde diese Fortbildung an der Schule vor Ort stattfinden. Angesichts der oben geäußerten Skepsis gegenüber der Möglichkeit, als gesamte Fachkonferenz eine Fortbildung zu besuchen, ist das dritte Beispiel von besonderer Bedeutung. In ihm bestätigt S08 an anderer Stelle in der Gruppendiskussion, dass die von ihm zuvor geäußerte Überlegung, Typ B mit ganzen Fachkonferenzen durchzuführen, realistisch ist.

Weiterführende Fortbildungen „Typ C“: Doch auch abgesehen von einer Begleitung einer spezifischen Schule über Typ A und B hinaus wird immer wieder der Wunsch geäußert, dass sich generell weitergehende Fortbildungsveranstaltungen etablieren müssten:

- B16: Wünschen würde ich mir auf jeden Fall mehr Fortbildungen, die gemeinsam (kath.+ev.) stattfinden (auch von beiden Konfessionen organisiert und durchgeführt), um selbst die Erfahrung zu machen, die auch die Schüler machen, mehr Hintergründe der anderen Konfession zu erfahren und Sachverhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten.

- M10 (m, kath., L1, M1): Die obligatorischen Fortbildungen dienen zunächst nur dem organisatorischen Rahmen, der Typ B beschäftigt sich zwar mit didaktischen Grundfragen. Es bedarf aber weiterer Fortbildungsformate, die für Religionslehrer verpflichtend sein müssten, um in diesen Veranstaltungen ganz konkret an kokoRU-Unterrichtsbeispielen zu arbeiten (Typ C).
- G05 (m, kath., L0, M1): Und es kam die Frage, wir haben das dann mal so flapsig genannt, diesen Typ C. [...] Von daher versuchen wir, einen Typ C einzuführen, den es noch gar nicht offiziell gibt, aber der ganz, ganz notwendig ist, um nämlich an einem Themenbereich mal wirklich Fleisch dranzukriegen an dieses Skelett.

Im ersten Beispiel kommt allgemein der Wunsch nach weitergehenden Fortbildungen zur Sprache. Offensichtlich wurden die bisherigen obligatorischen Fortbildungen als gewinnbringend wahrgenommen und diese Erfahrung würde gerne vertieft werden. Explizit sollen solche Fortbildungen konfessionell-kooperativ ausgerichtet sein. Interessanterweise verspricht sich die Briefschreiber:in davon – freilich wohl auf höherem Niveau – die gleichen Erfahrungen wie die Schüler:innen zu machen, d.h. ein größeres Wissen über die andere Konfession zu erhalten und bereits bekannte Themen unter dem Blickwinkel dieser Konfession zu betrachten. Die beiden weiteren Beispiele enthalten beide das Schlagwort „Typ C“. Zudem kommt dieser Ausdruck auch an weiteren Stellen im Datenmaterial vor. Das ist umso erstaunlicher, da es offiziell überhaupt keinen Typ C gibt. Der Name wurde offensichtlich analog zu den etablierten Typen A und B gebildet, was wohl auch darauf schließen lässt, dass eine solche gewünschte Veranstaltung Typ C in einem ähnlichen Rahmen stattfinden sollte, mit ähnlichen Trägern, unter Leitung der bestehenden Moderator:innen etc. Im Gegensatz zu Typ A und B soll sich Typ C jedoch nach Wunsch der Beteiligten stärker der inhaltlichen Auseinandersetzung widmen („konkret“, „Fleisch dranzukriegen“), also v. a. konkrete Unterrichtsbeispiele enthalten. Dass dieser Wunsch besteht, spricht zum einen dafür, dass von Seiten der Lehrer:innen die Motivation vorhanden ist, sich angemessen in die besonderen Bedingungen einzuarbeiten, die durch kokoRU gegeben sind. Zum anderen legt es aber auch offen, dass sich viele Lehrer:innen trotz der bisherigen Fortbildungen noch nicht ausreichend kompetent fühlen oder sich zumindest weitere Unterstützung erhoffen.

4. Diskussion

Die hier untersuchten Fortbildungen zur Einführung des kokoRU in Nordrhein-Westfalen stellen insofern einen Spezialfall pädagogischer und fachdidaktischer Fortbildungen dar, als sie zum einen eine neue Organisationsform des konfessionellen Religionsunterrichts thematisieren und zum anderen verpflichtend sind für die Schulen, die diese Organisationsform bei sich einführen wollen. Sie durchbrechen damit das reguläre Fortbildungsmuster, in dem Lehrpersonen aus einer breiten Auswahl freiwilliger Angebote nach eigenem Interesse wählen, und stehen quer zu den meisten Kriterien attraktiver und wirksamer Fortbildungen. Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass die Mehrheit der Befragten mit dem Fortbildungsangebot zufrieden ist und es als hilfreich erachtet. Es findet sich bei den Rückmeldungen der aus der bildungswissenschaftlichen Forschung bekannte Ruf nach einem stärkeren Praxisbezug und konkreten Unterrichtsvorschlägen (Lipowsky, 2014; Richter & Richter, 2020). Diesem Ruf steht aber die Erfahrung vieler gegenüber, dass man durch das gegebene Fortbildungsangebot eine echte Hilfe in der Einführung des kokoRU vor Ort erfährt. Damit kann festgehalten werden, dass die Fortbildungen in Nordrhein-Westfalen von den Lehrpersonen z. T. positiver wahrgenommen werden als diejenigen in Baden-Württemberg (Kuld et al., 2009, S. 160) und Niedersachsen (Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 231).

Der Blick in die qualitativen Daten der Regionalkonferenz und der Umfrage unter den Moderator:innen deutet an, dass dieser positive Eindruck vor allem durch den Typ A verursacht werden dürfte. Auf diesen Veranstaltungen lernen die Teilnehmer:innen die Grundidee des konfessionell-kooperativen Lernens im Religionsunterricht kennen und arbeiten das für den Antrag geforderte fachmethodische

Konzept aus. Dieser Veranstaltungstyp ist somit eng und spezifisch auf die Bedürfnisse zugeschnitten, die mit der Einführung des kokoRU einhergehen. In der Folge wird die Erstellung dieses Konzepts als koordinierter wahrgenommen als die Erstellung vergleichbarer Konzepte in anderen Zusammenhängen. Auch scheint die Auseinandersetzung mit dem konfessionell-kooperativen Ansatz viele Kolleg:innen kognitiv zu aktivieren und zu motivieren. Die deutlich positive Resonanz auf den Typ A dürfte somit insbesondere auf die spezifische Kombination aus der Einführung in ein innovatives Unterrichtskonzept und der konkreten Hilfe bei der Antragstellung zurückzuführen sein. Damit erfüllt der Veranstaltungstyp A aber wiederum das Anforderungsprofil für attraktive und wirksame Fortbildungen, obwohl er obligatorisch vorgeschrieben ist. Die Befunde zum Typ A bestätigen somit den vorliegenden Forschungsstand (Ritzer, 2018; Schweitzer & Rutkowski, 2022) und ergänzen ihn insofern, als dass sich die Praxisrelevanz von Fortbildungen nicht ausschließlich durch die Anwendbarkeit im Unterrichtstag bemisst.

Was die Obligatorik angeht, finden sich auch in den vorliegenden Daten Hinweise darauf, dass Kolleg:innen, die von ihren Schulleitungen zur Teilnahme verpflichtet wurden, durch eine fehlende Motivation und fehlendes Engagement auffallen. Allerdings stößt man nur an wenigen Stellen im Material auf derartige Rückmeldungen. Da es sich bei der vorliegenden Re-Analyse um eine explorative Studie handelt, ist es müßig darüber zu spekulieren, welches relative Gewicht den eher wenigen kritischen Bezügen der Befragten zur Obligatorik zukommt. Dieses Gewicht wäre in einer eigenen Studie näher zu klären.

Der Veranstaltungstyp B erweist sich dagegen gemäß dem obigen Befund als größere Baustelle. Das ist auf den ersten Blick verwunderlich, erfüllt er formal doch idealtypisch das, was eine attraktive und gute Fortbildung ausmacht (Lipowsky & Rzejak, 2021): Neben einer Einführung in das didaktische Konzept konfessioneller Kooperation werden konkrete Unterrichtsbeispiele diskutiert. Typ B sollte damit die Antwort auf das sein, was in den offenen Antworten des Fragebogens immer wieder gefordert wird. Dass dem für viele Befragte nicht so ist, scheint vor allem strukturelle und praktische Gründe zu haben. In struktureller Hinsicht ist vielen Lehrpersonen das Verhältnis von Typ B zu Typ A nicht klar, in praktischer Hinsicht scheint der wenig konsequente Umgang mit den Zulassungsbedingungen zu diesem Veranstaltungstyp zusätzlich zu verwirren. In der Folge verstört vor allem der Teil des Veranstaltungstyps B, der sich auf das konfessionell-kooperative Konzept bezieht, weil diejenigen, die bereits Typ A besucht haben – und gemäß Fortbildungskonzept damit eigentlich nicht zu Typ B zugelassen werden dürften –, diesen Teil als redundant und damit oft demotivierend erleben. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Stimmen, die Typ B ausschließlich auf konkrete Unterrichtsbeispiele konfessionell-kooperativen Lernens zuspitzen wollen, schlüssig. Zumal es hierbei um den Teil des Typs B geht, der von vielen Teilnehmer:innen als positiv erfahren wurde. Von institutioneller Seite bräuchte es dafür aber das Vertrauen darauf, dass die Kolleg:innen, die Typ A besucht haben, ihre Expertise zum konfessionell-kooperativen Konzept in den Fachkonferenzen vor Ort weitergeben. Die große Bedeutung, die dem informellen Austausch mit den Kolleg:innen vor Ort in der Vorbereitung des kokoRU zugeschrieben wird, könnte diesbezüglich optimistisch stimmen.

Richtet man den Blick über die eigentlichen Fortbildungen hinaus, eröffnet vor allem die Bedeutung des informellen Austauschs unter Kolleg:innen eine produktive Entwicklungsperspektive, die zur gestiegenen Bedeutung professioneller Communities of Learners in der Schulentwicklung passt (Jones et al., 2013; Opfer & Pedder, 2011). Die Fortbildungen zum kokoRU in NRW führen Menschen mit gleichem Interesse und einem großen Bedarf an kollegialer Beratung zusammen. Soll dieser Austausch das Ende der Fortbildung überdauern, sind die Teilnehmer:innen bislang darauf angewiesen, eine eigene Plattform einzurichten. Angesichts der finanziellen und strukturellen Möglichkeiten der kirchlichen Fortbildungsinstitute könnte überlegt werden, ob man die bestehenden Fortbildungen dadurch bereichert, dass man eine solche Plattformen aktiv anbietet. Auf einer solchen Plattform kämen dann nicht

nur diejenigen in Kontakt zueinander, welche die konkrete Fortbildung besucht haben, sondern auch diejenigen aus anderen, gleichsinnigen Fortbildungen. Insofern z. B. die religionsdidaktische Abteilung des IFL in Düsseldorf bereits bei Reli-Lab engagiert ist, dürfte die Einrichtung einer solchen Plattform ein Leichtes sein.

Neben dem informellen Austausch scheint aber auch eine institutionalisierte Form der Weiterbildung gewünscht zu sein, was unter dem Schlagwort „Typ C“ zur Sprache gekommen ist. Damit wird auch erneut das aufgegriffen, was als Kritik zu Typ B geäußert wurde, nämlich, dass Etliches redundant zu Typ A ist, während sich die Teilnehmer:innen eine stärkere inhaltliche Auseinandersetzung gewünscht hätten. Dieser Bedarf könnte mit einem weiteren Veranstaltungsformat gedeckt werden, das auch konkrete Unterrichtsbeispiele vorstellt und somit ggf. auch Material für die eigene Planung an die Hand gibt. In einem Brief wurde zudem angedeutet, dass solche Veranstaltungen gar nicht unbedingt auf kokoRU eingeführt werden müssten, sondern auch Religionslehrer:innen generell von gemischt-konfessionellen Kontakten und konfessionskundlichem Wissen profitieren würden.

Literaturverzeichnis

- Antinluoma, Markku, Ilomäki, Liisa & Toom, Auli (2021). Practices of Professional Learning Communities. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 617613. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Bien, Walter (2002). Primärerhebung oder Reanalyse? Überlegungen und Beispiele für die Optimierung des Ressourceneinsatzes durch Sekundäranalysen. In Hans Merckens & Jürgen Zinnecker (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 173-189). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80893-6_9
- Daschner, Peter & Hanisch, Rolf (Hg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Doedens, Folkert & Fischer, Dietlind (2005). Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Praxis. In Martin Rothgangel & Dietlind Fischer (Hg.), *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung* (S. 148–155). Münster: Lit.
- Erzbischof Paderborn & Lippische Landeskirche (2005). *Konfessionelle Kooperation in der Lehrerfortbildung und im Religionsunterricht der Grundschule: Dokumentation. Projekte im Schuljahr 2001-2002 im Kreis Lippe und Folgerungen ab 2003*.
- Fischer, Dietlind (Hg.) (1990). *Lehrerfortbildung. Entwicklung, Positionen und Aufgaben aus evangelischer Sicht*. Münster: Comenius-Inst.
- Fischer, Dietlind (Hg.) (2000). *Im Dienst von LehrerInnen und Schule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung*. Münster: Lit.
- Fischer, Dietlind (2005). Religionspädagogische Fortbildungen/Fernstudien. In Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller & Karl Ernst Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 429-433). Kösel.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2016). *Religionsunterricht kooperativ: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht* (1. Auflage). Stuttgart: W Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030941-8>
- Gläser-Zikuda, Machaela; Seidel, Tina; Rohlfs, Carsten; Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (Hg.) (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Gronover, Matthias (Hg.) (2017). *Spirituelle Selbstkompetenz: Eine empirische Untersuchung zur Spiritualität von Berufsschulreligionslehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Gronover, Matthias (2018). Fortbildung, religionspädagogisch. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Fortbildung_religionspdagogisch.200388

- Hahn, Uwe (2023). Gemeindepädagogik und Fortbildung: Umfrage des Theologisch Pädagogischen Institutes Moritzburg unter Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen in Sachsen. *Praxis Gemeindepädagogik. Zeitschrift für evangelische Bildungsarbeit*, 76(1), 48.
- Ivkovits, Heinz (2010). Kompetenzen entwickeln und erweitern. Berufsfeldbezogene Fortbildung von Religionslehrer/innen an der KPH Wien/Krems. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 18(1), 39–43.
- Jones, Leslie; Stall, Gregg & Yarbrough, Debra (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. *Creative Education*, 4(5), 357–361. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.45052>
- Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5_4
- Kuld, Lothar; Schweitzer, Friedrich, Tzscheetzsch, Werner & Weinhardt, Joachim (Hg.) (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023148-1>
- Lipowsky, Frank (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann.
- Marose, Monika (2016). Fortbildungen: Ziele und Interessen. In Monika Marose, Michael Meyer-Blanch & Andreas Obermann (Hg.), *„Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!“: Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW* (S. 379–400). Münster: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2017). *Religionsunterricht an Schulen: Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. RdErl. v.20.6.2003 Änderungen (BASS 12-05 Nr. 1)*.
- Opfer, V. Darleen & Pedder, David (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Platzbecker, Paul (2019). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW: ‚Kokolores‘ oder ‚Modell der Zukunft‘? *Religionspädagogische Beiträge*, 80, 45–56.
- Richter, Dirk (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In Martin Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Richter, Eric & Richter, Dirk (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Riegel, Ulrich & Zimmermann, Mirjam (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043135-5>
- Ritzer, Georg (2018). ReligionslehrerInnenfortbildung. Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(2), 139–154.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18.
- Schweitzer, Friedrich (2022). Fortbildung für den Religionsunterricht. Stand der Forschung und Desiderate. In Friedrich Schweitzer & Mirjam Rutkowski (Hg.), *Fortbildung für den Religionsunterricht: Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU* (S. 28–71). Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich & Rutkowski, Mirjam (Hg.) (2022). *Fortbildung für den Religionsunterricht: Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU*. Münster: Waxmann.
- Seeliger, Magdalena (1996). *Qualifizierung oder Bildung? Religionslehrerfortbildung im Spannungsfeld von Erwartungen, Bildungsverständnis und andragogischen Konzepten*. Wissenschaftlicher Verlag.

- Wächter, Tobias & Gorges, Julia (2023). Wie kommt Inklusion in die Schulen? Einstellung zur Inklusion als Prädiktor der inklusionsbezogenen Fortbildungsmotivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, 31–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01129-5>
- Watson, Cate (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18–29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>
- Woppowa, Jan (Hg.) (2015). *Perspektiven wechseln: Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Zirker, Hans (1975). Berufliche Fortbildung. In Erich Feifel, Robert Leuenberger, Gunter Stachel & Klaus Wegenast (Hg.), *Religionspädagogische Handlungsfelder in kirchlicher Verantwortung* (Handbuch der Religionspädagogik) (S. 279–292). Gütersloh: Mohn; Zürich: Benziger.

Anlage: Übersicht über das Kodierschema der Re-Analyse der qualitativen Daten zu den Fortbildungen im Rahmen der Evaluation des kokoRU in NRW

Positive Rückmeldungen

Fortbildungen funktionieren programmgemäß
Fortbildungen helfen im Antragsprozess
Fortbildungen bieten inhaltliche Hilfe
Fortbildungen regen zum Denken an
Fortbildungen motivieren für den kokoRU
Fortbildungen ermöglichen Austausch mit Kolleg:innen
Fortbildungen thematisieren konfessionelle Positionalität

Kritische Rückmeldungen

Fortbildungen überfordern die Teilnehmer:innen
Fortbildungen fehlt inhaltliche Tiefe
Fortbildungen sind verpflichtend

Strukturelle Herausforderungen

Inkonsequenter Umgang mit Obligatorik
Unklares Verhältnis von Typ A zu Typ B
Inkonsequenter Umgang mit Freistellungen
Fehlende schulspezifische Curricula
Fehlende Begleitung bei Implementation

Entwicklungsoptionen

Langfristige Vernetzung
Schulinterne Fortbildungen
Weiterführende Fortbildungen