



Carsten Gennerich, Reinhold Mokrosch

Religions- unterricht kooperativ

Evaluation des konfessionell-
kooperativen Religionsunterrichts
in Niedersachsen und Perspektiven
für einen religions-kooperativen
Unterricht

Kohlhammer

150 Jahre
Kohlhammer

Carsten Gennerich
Reinhold Mokrosch

Religionsunterricht kooperativ

Evaluation des konfessionell-kooperativen
Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven
für einen religions-kooperativen Religionsunterricht

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Projekt wurde gefördert durch die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers und die Evangelische Hochschule Darmstadt.

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Foto Umschlagvorderseite: Elif Batman mit jugendlichen Fans (Jens Lintel/
Stadt Osnabrück).

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-030940-1

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-030941-8

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

Inhalt

Vorwort.....	7
1. Einleitung.....	9
1.1 Die EDK-Denkschrift 2014 – eine Aufforderung zu einem religions-kooperativen Religionsunterricht?	9
1.2 Evaluation der konfessionellen Kooperation als Voraussetzung für Entscheidungen bezüglich eines möglichen religions-kooperativen Religionsunterrichts.....	10
1.3 Zur Einführung des konfessionell-kooperativen Modellversuchs in Niedersachsen und zur Weiterführung desselben.....	11
1.4 Zur Gliederung der Untersuchung.....	13
2. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – eine religionspädagogische Hinführung	15
2.1 Der Weg zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.....	15
2.1.1 Der historische Hintergrund der Bemühungen um Ökumene im Religionsunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts bis 1994.....	15
2.1.2 Der Durchbruch zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1994.....	21
2.1.3 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und die Denkschrift der EKD „Religiöse Orientierung gewinnen“ von 2014	22
2.2 Zur Begründung der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht	24
2.2.1 Argumente auf der Basis empirischer Studien	24
2.2.2 Identitäts- und entwicklungspsychologische Argumente	29
2.2.3 Schulpädagogische Argumente.....	31
2.2.4 Ökumenisch-theologische Argumente.....	32
2.3 Bedingungen und Organisationsformen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht	35
2.3.1 Die Schülerinnen und Schüler	35
2.3.2 Die Lehrerinnen und Lehrer	36
2.3.3 Die Unterrichtsmaterialien.....	38
2.3.4 Fünf Grundsätze zur Realisierung konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht	39
2.4 Empirische Befunde in Baden-Württemberg	41

3. Methode der Evaluation des niedersächsischen Modellversuchs	44
3.1 Grundannahmen	44
3.2 Konzeption des Fragebogens	45
3.3 Stichprobenmerkmale der Fragebogenstudie	51
3.4 Themenorientierte Interviews mit Expertinnen und Experten	53
4. Ergebnisse zur konfessionellen Kooperation in Niedersachsen	55
4.1 Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Lehrerbefragung	55
4.1.1 Deskriptive Befunde	55
4.1.2 Wertefeldanalytische Befunde: Eine Religionslehrertypologie	83
4.1.3 Wirkungsorientierte Analyse des Modellversuchs	100
4.2 Darstellung der Experten-Interviews	119
4.2.1 Ausgangsbedingungen des kooperativen Unterrichts	120
4.2.2 Didaktische Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer	124
4.2.3 Erreichte Ziele des kooperativen Unterrichts	131
4.2.4 Die Perspektive eines religions-kooperativen Religionsunterrichts	140
5. Diskussion	146
5.1 Zusammenfassung der Befunde und Grenzen der Studie	146
5.1.1 Zusammenfassung	146
5.1.2 Wert und Grenzen der Religionslehrerperspektive	148
5.2 Förderung der religiösen Entwicklung durch kooperativen Religionsunterricht?	149
5.3 Perspektiven eines religions-kooperativen Religionsunterrichts ...	150
5.3.1 Die Zukunftsperspektive eines religions-kooperativen Religionsunterrichts in der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer	150
5.3.2 Theologische Grundlagen für einen religions-kooperativen Religionsunterricht	153
5.3.3 Didaktische Ansätze für einen religions-kooperativen Religionsunterricht	166
Anhang: Der Fragebogen	179
Literatur	185

Vorwort

Niedersachsen gehörte zu den Vorreitern der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht. Bereits 1998 wurde eine entsprechende Regelung zwischen den Kirchen und dem Land Niedersachsen vereinbart. Heute ergeben sich weiterführende Perspektiven durch die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen. Das kooperative Modell könnte in Zukunft auch ausgeweitet auf Kooperationen mit dem islamischen und jüdischen Religionsunterricht Schule machen. Dabei stellen sich jedoch entscheidende Fragen: Welche Erfahrungen mit der konfessionellen Kooperation gibt es in Niedersachsen? Empfiehlt sich das Modell überhaupt zur Fortführung und Ausweitung? Bei einer Religions-Kooperation kommen eben neue Dimensionen ins Spiel. Gibt es entsprechende konzeptionelle Grundlagen? Und wie denken Lehrerinnen und Lehrer über diese Option?

Um diese Fragen zu beantworten bietet die vorliegende Studie (1) einen Überblick zur historischen Entwicklung der konfessionellen Kooperation hinsichtlich ihrer konzeptionellen Grundlagen und hinsichtlich der Religiosität und Kirchlichkeit von Kindern und Jugendlichen; (2) eine empirische Evaluation der konfessionellen Kooperation in der Perspektive von 152 befragten Religionslehrerinnen und -lehrern; (3) eine erweiternde Interviewstudie mit 22 Lehrerinnen und Lehrern, die auch Fragen zur möglichen Religions-Kooperation umfasste und muslimische Religionspädagoginnen und -pädagogen mitbefragte; (4) und schließlich eine Skizze möglicher theologischer, didaktischer und religionspädagogischer Grundlagen für einen religions-kooperativen Religionsunterricht.

Wir haben diese Untersuchung durchgeführt, weil wir selbst von den Chancen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts überzeugt sind und weil wir in Erfahrung bringen wollten, ob es nach Ansicht der Religionslehrkräfte auch wirklich so ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene und die andere Konfession kooperativ besser kennen und schätzen lernen als ohne Kooperation; und ob sie durch den Reichtum beider Konfessionen ein breiteres Bild vom Christentum erhalten. Und weil wir auch von den Chancen eines religions-kooperativen Religionsunterrichts überzeugt sind, wollten wir ebenfalls erkunden, was die erfahrenen Religionslehrkräfte von dieser Möglichkeit halten, zumal manche von ihnen schon entsprechende Erfahrungen mit ihren multireligiösen Klassen gemacht haben. – Die Ergebnisse unserer Studie geben u. E. reichlich Anlass, über diese Möglichkeiten und ihre Realisierung weiter nachzudenken.

Wir danken den Lehrerinnen und Lehrern, die uns in den durchgeführten Befragungen ihre Erfahrungen mitgeteilt und zugänglich gemacht haben. Danken möchten wir ferner Jutta Kemper vom Institut für Ev. Theologie der Universität Osnabrück für präzise Transkriptionen der qualitativen Interviews; und Prof. Dr. Arnim Regenbogen für Anregungen zur Auswertung

einiger dieser Interviews. Besonders bedanken wir uns auch bei LOKR Dr. Kerstin Gäfgen-Track für einen namhaften Druckkostenzuschuss der Landeskirche Hannovers. Ebenso gebührt der Evangelischen Hochschule Darmstadt Dank, die mit ihrem Forschungszentrum den zweiten Teil der Druckkosten getragen hat.

Im Juni 2016

Carsten Gennerich

Reinhold Mokrosch

1. Einleitung

In diesem Buch präsentieren wir eine empirische Studie zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen mit Daten aus den Jahren 2005/2006. Die hier vorlegte Publikation verzögerte sich aus unterschiedlichen Gründen wiederholt, so dass wir uns entschlossen die aktuellere Perspektive eines religions-kooperativen Religionsunterrichts in unsere Studie aufzunehmen und eine zweite Studie 2015/2016 mit explorativen Interviews anzuschließen. Dieses Vorgehen sei im Folgenden erläutert.

1.1 Die EKD-Denkschrift 2014 – eine Aufforderung zu einem religions-kooperativen Religionsunterricht?

Vor mehr als 20 Jahren, im Jahr 1994, veröffentlichte die EKD ihre Denkschrift „Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“, in welcher ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (KKRU) in Deutschland vorgeschlagen und begründet wurde (S. 65–72). Ganz vorsichtig wurde auch schon eine mögliche Ausweitung auf einen „Religions-kooperativen Religionsunterricht“ (RKRU) angedeutet, als von einer „gemeinsamen Fächergruppe Evangelische Religionslehre, katholische Religionslehre, Ethik-Unterricht, orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht“ die Rede war (S. 80).

Aber erst 20 Jahre danach hieß es in der neuen EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen: Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“, klar und deutlich (EKD, 2014, S. 48):

Im gegenwärtig – gegenüber 1994 – gesteigerten religiös-weltanschaulichen Pluralismus „ergibt sich die nach wie vor maßgebliche Begründung für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht [...] In der Gegenwart stellen sich allerdings, besonders durch die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts, neue Fragen, die noch vor 20 Jahren kaum im Blick sein konnten. Insbesondere muss nun auch gesagt werden, wie sich die konfessionelle Bindung zum Religionsunterricht nicht nur anderer christlicher Konfessionen, sondern ebenso zum Religionsunterricht anderer Religionen verhält.“ Und schon vorher hieß es in dieser Denkschrift: „Der evangelische Religionsunterricht versteht sich [...] als ein dialogisch offenes pädagogisches Angebot und strebt ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an.“ (S. 13)

Die Denkschrift stellt demnach eine heute „nach wie vor maßgebliche Begründung für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“ im heute gesteigerten Pluralismus fest, sie stellt die Frage, wie sich christlicher Religionsunterricht zum Religionsunterricht anderer Religionen verhalten

sollte, und sie fordert zu einer „Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften“ auf. Das bewog uns, über die Frage nachzudenken, ob und wie heute über den KKRU hinaus ein RKRU angedacht werden könnte und müsste, in dem Christen, Muslime, Juden und andere Religionsangehörige trotz eigenständigem Religionsunterricht miteinander kooperieren.

Auf den ersten Blick spricht ja manches gegen einen solchen RKRU: Können Religionsangehörige mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen von Gott, Mensch, Engeln, Propheten, Heil, Eschaton, Gericht, Gesetz, Ethik, Tod und Auferstehung und mit sehr unterschiedlichen Bekenntnissen in einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht miteinander kooperieren? Kann man da „Gemeinsamkeiten stärken und Unterschieden gerecht werden“, um die Formulierung von Schweitzer und Biesinger (2002) aufzunehmen? Und: Wie sollte eine Kooperation zwischen evangelischen, katholischen, muslimischen, konfessionslosen und anderen Schülerinnen und Schülern aussehen? Ist das überhaupt organisatorisch machbar?

Auf einen zweiten Blick aber spricht manches auch dafür: Wenn evangelische, katholische, muslimische, jüdische und konfessionslose Kinder und Jugendliche zusammen sitzen und zusammen lernen, dann könnte sich eine ökumenische Dialogkompetenz, ein möglicher Respekt gegenüber anderen Religionen, ein religionskundliches Wissen und insgesamt eine neue Sicht der eigenen und der anderen Religion entfalten. Das alles wäre freilich nur möglich, wenn Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte aufgeschlossen sind für solche Kooperation und wenn dieselbe in der Schule organisatorisch machbar ist.

Diese indirekte Frage der EKD-Denkschrift von 2014 möchten wir ernst nehmen und der Möglichkeit einer Realisierung von RKRU nachgehen.

1.2 Evaluation der konfessionellen Kooperation als Voraussetzung für Entscheidungen bezüglich eines möglichen religions-kooperativen Religionsunterrichts

Für die mögliche Zielperspektive eines RKRU müsste aber zunächst gefragt werden, wie denn der KKRU in den vergangenen 20 Jahren angenommen worden ist. Er wurde, wie Friedrich Schweitzer (2013, S. 31–32) zu Recht feststellt, so oft evaluiert wie keine andere Alternativform zum herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht. Besonders in Baden-Württemberg haben er selbst und seine Kollegen Schüler, Lehrer, Eltern und Lehrpläne nach Durchführung und Erfolg des KKRU in Baden-Württemberg befragt (Schweitzer & Biesinger, 2002; Schweitzer et al., 2006; Kuld et al., 2009). In Niedersachsen aber, dem eigentlichen Stammland des KKRU, wurde bisher noch keine wissenschaftliche Evaluation durchgeführt bzw. veröffentlicht.

Deshalb haben wir eine umfangreiche Befragung in Niedersachsen von 2005/2006 mit 152 niedersächsischen Religionslehrkräften, die seit Jahren konfessionell-kooperativ unterrichtet haben, durchgeführt. Wir hatten diese Evaluation des niedersächsischen Modellprojekts bereits auf internationalen Kongressen vorgetragen und mit Experten diskutiert, aber noch nicht in deutscher Sprache publiziert. Anlässlich des Anstoßes durch die neue EKD-Denkschrift stellen wir uns nun dieser Aufgabe. Denn es bleibt die Frage: Was ist 20 Jahre nach „Identität und Verständigung“ aus dem KKRU geworden und könnte oder müsste dieser zu einem RKRU ausgeweitet werden?

Dazu führten wir 2015/2016 ergänzende Interviews durch, in denen wir evangelische, katholische und muslimische Religionslehrkräfte nach ihren jahrelangen Erfahrungen mit konfessioneller Kooperation und gegebenenfalls Religions-Kooperation befragten. Sowohl die Evaluation von 2005/2006 als auch die neueren Interviews sollen eine Basis für Überlegungen zu einem zukünftigen RKRU sein.

1.3 Zur Einführung des konfessionell-kooperativen Modellversuchs in Niedersachsen und zur Weiterführung desselben

Zur Erinnerung: In Niedersachsen einigten sich 1998 die katholischen Bistümer und evangelischen Kirchen Niedersachsens zu einem Modellversuch, nach dem evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler zusammen unterrichtet werden dürften. Die Kernaussage des Erlasses „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ vom 13.1.1998 lautet:

„Wenn für eine Klasse, eine Lerngruppe oder einen Schuljahrgang besondere curriculare, pädagogische und damit zusammenhängende schulorganisatorische Bedingungen vorliegen, die einen gemeinsamen Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionsgemeinschaften erforderlich machen, so kann die Schulbehörde einen entsprechenden Antrag genehmigen. [...] Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich der Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört und nach deren Grundsätzen der Religionsunterricht erteilt wird. Voraussetzungen für die Genehmigung sind die Zustimmung der Klassenelternschaft und der in der Klasse, der Lerngruppe oder in dem Schuljahrgang unterrichtenden Lehrkräfte nach Beratung in der zuständigen Fachkonferenz.“

Dieser KKRU war als Ausnahmeregelung geplant. Denn in der Regel sollten weiterhin Schülerinnen und Schüler getrennt-konfessionellen Unterricht erhalten. Und außerdem galt der KKRU als konfessioneller Religionsunterricht, weil sich seine Konfession, wie gesagt, nach der Konfession der unterrichtenden Lehrkraft richtete. Insofern, stimmte er mit Art. 7 Abs. 3 GG überein. Der Grund zu solcher Wandlung war zu einem nur geringen Teil theologischer, im Wesentlichen aber pädagogischer, schulorganisatorischer und schulpädagogischer Art. Die Kirchen und wissenschaftliche Religions-

pädagoginnen und -pädagogen waren sich bewusst, dass es viele gemeinsame Themen und Inhalte im evangelischen und katholischen Religionsunterricht gebe und dass beide Konfessionen von vielen gemeinsamen Überzeugungen und Bekenntnissen geprägt seien. Deshalb sollten Gemeinsamkeiten gestärkt und Unterschiede angemessen behandelt werden. Die Kinder und Jugendlichen sollten ihre eigene und die andere Konfession kennenlernen; und sie sollten im Klassenverband bleiben und ggf. dem Lehrermangel abhelfen.

Mit dieser Entscheidung der Kirchen war die konfessionelle Trias von konfessionell getrennten Schülern und Schülerinnen, Lehrkräften und Unterrichtsmaterialien hinsichtlich einer konfessions-homogenen Schülerschaft aufgebrochen. Jede Schule, die solchen Unterricht für sich plante, musste einen entsprechenden Antrag auf Genehmigung an die Kirchen und an die Schulbehörden stellen. Der Erfolg sah im Oktober 2005 folgendermaßen aus: 15% der Grundschulen, 40% der Gesamtschulen, 23% der Gymnasien, 5% der Hauptschulen, 7% der Realschulen und 8% der Förderschulen beantragten konfessionelle Kooperation (vgl. Thalmann, 2015, S. 85). Die gymnasiale Oberstufe nahm das Modell sowieso für sich in Anspruch. Und es ist zu vermuten, dass viele Schulen, in denen schon lange unter der Hand konfessionell-kooperativ unterrichtet wurde, gar keinen Antrag gestellt hatten. Förderschulen und Berufsschulen praktizierten das Modell bereits seit Jahrzehnten.

Die Zustimmung wuchs aber von Jahr zu Jahr. Und nach 13 Jahren, im Jahr 2011, war die Ausnahmeregelung KKRÜ schon fast zur Normalregelung herangewachsen. Der Modellversuch hatte das Laufen gelernt und sich selbstständig. Deshalb und auch zur Erleichterung des bürokratischen Aufwandes entschlossen sich die Kirchen, den Anmeldeprozess zu erleichtern und die Verantwortung zunächst den Schulen zu übertragen: Diese sollten den Wunsch nach konfessioneller Kooperation ihrer Schulbehörde zur Prüfung vorlegen, diese sollte dann die Kirchen informieren und dann sollte grünes Licht gegeben werden. – Am 10. 5. 2011 veröffentlichte das niedersächsische Kultusministerium einen neuen Erlass, in dem es ähnlich wie im ersten Erlass hieß:

„Wenn für eine Klasse, eine Lerngruppe, einen Schuljahrgang oder eine Schule besondere curriculare, pädagogische und damit zusammenhängende schulorganisatorische Bedingungen vorliegen, die einen gemeinsamen Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler erforderlich machen, so kann der evangelische und katholische Religionsunterricht als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht für höchstens die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform geführt werden [...]“, unter den Bedingungen, dass Schulvorstand und Fachkonferenzen zustimmen, dass Lehrkräfte beider Konfessionen regelmäßig zur Verfügung stehen und dass ein Schulcurriculum für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht vorliegt (Abs. 4.5). Und dann heißt es weiter wie 1998: Dieser Religionsunterricht soll dann derjenigen Konfession zugeordnet werden, welcher die unterrichtende Lehrkraft angehört (Abs. 4.5.2). Für Förderschulen und Berufsschulen gilt, so der Erlass, der Antrag auf konfessionelle Kooperation auf Dauer und als nicht begrenzt (Abs. 4.6; 4.7).

Überlegungen zu einer möglichen Erweiterung dieser konfessionellen Kooperation zu einem RKKU wurden im Erlass nicht angestellt, obwohl in Niedersachsen in vielen Schulen bereits islamischer (und auch jüdischer) Religionsunterricht erteilt wurde und wird. Die evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer aber, welche diesen am 1. 8. 2011 in Kraft getretenen ministeriellen Runderlass in einer eigenen kirchlichen Broschüre im April 2012 veröffentlichten und kommentierten, erwähnten in dieser Broschüre durchaus die Notwendigkeit, über eine weitere Kooperation auch mit anderen Religionen und mit Religions- und Konfessionslosen nachzudenken. Es heißt dort im Vorwort, unterzeichnet von LOKR Dr. Kerstin Gäfgen-Track und Prälat Prof. Dr. Felix Bernard:

„Ein selbstreflexiver, kritischer und inhaltlich fundierter Umgang mit der eigenen Religion oder auch der eigenen Religionslosigkeit und ein ebensolcher Umgang mit den fremden Religionen ist für die Persönlichkeitsentwicklung genauso wie für das multireligiöse Zusammenleben in unserer Gesellschaft, aber auch der globalen Weltgesellschaft notwendig. Der Religionsunterricht trägt wesentlich dazu bei, fundamentalistische Gefährdungen und mögliche Tendenzen zur Gewaltbereitschaft in den Religionen zu identifizieren und zu verhindern. So leistet der Religionsunterricht einen Beitrag für ein friedliches Zusammenleben aller Menschen.“

Diese Veröffentlichung vom April 2012 beförderte die konfessionelle Kooperation in Niedersachsen noch einmal. Und der vorsichtige Hinweis auf die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit auch mit anderen Religionen und mit Religionslosen ließ auch hier und dort die Frage laut werden, wie man mit islamischem und jüdischem Religionsunterricht umgehen und evtl. kooperieren sollte. In unserer nachfolgenden Untersuchung wollen wir daher auch erkunden, wie niedersächsische Religionslehrkräfte über Formen der Kooperation mit anderen Religionen denken.

Was mögen die Gründe für ein so schnelles Anwachsen dieses Kooperationsunterrichts in Niedersachsen gewesen sein und welche sind es noch heute? Diente die konfessionelle Kooperation tatsächlich dem Mehrwert, die eigene und die andere Konfession tiefer kennenzulernen und eine lebendige Begegnung der Konfessionen zu ermöglichen? Oder spielte der Wunsch der Schülerinnen und Schüler, im Klassenverband vereint zu bleiben, und die Chance der Schulleitung, mit weniger Lehrkräften auszukommen, eine dominante Rolle? Oder reizte es die Religionslehrkräfte, mit den Kolleginnen und Kollegen der anderen Konfession zusammen zu arbeiten? Oder wollte man gar die Ökumene voranbringen? Oder wollte man einen ersten Schritt hin zu einem gemeinsamen „christlichen“ Religionsunterricht gehen?

1.4 Zur Gliederung der Untersuchung

In unserer Untersuchung versuchen wir, Antworten auf diese Fragen zu finden. Wir werten die Fragebögen aus, welche 152 niedersächsische Religionslehrkräfte sorgfältig ausgefüllt haben, und erweitern die

resultierenden Befunde mit themenorientierten Interviews zu neuen Aspekten unserer Fragestellung, insbesondere der Perspektive eines RKRU.

Wir wollen folgendermaßen vorgehen: In einem 2. *Kapitel* „Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – eine religionspädagogische Einführung“ erinnern wir, wie es historisch zum KKRU gekommen ist (2.1); wir fragen, welche Begründungen für konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht damals galten und wohl auch heute noch gelten (2.2); und wir prüfen, welche Organisationsformen konfessioneller Kooperation sich durchgesetzt haben und sich auch heute noch durchsetzen (2.3). Im 3. *Kapitel* „Methode der Evaluation des niedersächsischen Modellversuchs“ werden wir dann unser Vorgehen bei der Religionslehrer-Befragung aus den Jahren 2005/2006 und den Interviews aus den Jahren 2015/2016 vorstellen. Besonderes Gewicht bei der Skalenentwicklung haben wir auf Fragen der Wirkungen des Modellversuchs gelegt. Bei den erweiternden Interviews öffnen wir die Perspektive auch auf die Möglichkeit einer Religions-Kooperation. Im 4. *Kapitel* „Ergebnisse zur konfessionellen Kooperation in Niedersachsen“ beschreiben wir zunächst die Kooperationserfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer auf der Basis des Fragebogens. Ein Spezifikum, das keine der baden-württembergischen Evaluationen enthält, wird dann die Anwendung multivariater Analysemethoden sein und die Entwicklung einer Typologie unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten mit ihren Einflüssen auf die Gestaltung der Kooperation. Sodann werden wir die erweiternden Interviews von 2015/2016 interpretieren und mit den quantitativen Befragungen von 2005/2006 vergleichen. Die Perspektive auf Fragen eines RKRU wird dabei eröffnet. Schließlich werden wir im 5. *Diskussion-Kapitel* unsere Ergebnisse zusammenfassen, ihre Grenzen besprechen und fragen, inwiefern der KKRU bzw. RKRU die religiöse Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern kann. Aufbauend auf unsere Befunde werden wir dann die Zukunftsperspektive eines RKRU analysieren und damit verbundene Fragen des interreligiösen Lernens erörtern und entsprechende didaktische Grundlagen dafür skizzieren.

2. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – eine religionspädagogische Hinführung

2.1 Der Weg zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

2.1.1 *Der historische Hintergrund der Bemühungen um Ökumene im Religionsunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts bis 1994*

Der Streit um die Frage, welche konfessionelle Gestalt der Religionsunterricht annehmen sollte, ist so alt wie die Einführung des Religionsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen überhaupt. Er schwelt seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Ist ein rein konfessioneller oder eher ein überkonfessioneller und interkonfessioneller Religionsunterricht zu bevorzugen? Oder sollte man gar einen christlichen, d. h. christlich-ökumenischen Unterricht wagen? Oder wäre als Vor- oder Endstufe ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht zu begrüßen?

Konfessioneller und interkonfessioneller Religionsunterricht

Schon 1817 wurde in Hessen-Nassau sowohl ein konfessioneller als auch ein interkonfessioneller Religionsunterricht als Pflichtfach für jeden Schüler eingerichtet. Allerdings ging es dabei um die Einigung zwischen Lutheranern und Reformierten und nicht zwischen Protestanten und Katholiken. Aber bekanntlich war damals eine Verständigung zwischen ersteren schwieriger als zwischen letzteren. Man einigte sich 1817 im Konsistorium zu Speyer, dass die Schülerinnen und Schüler von montags bis mittwochs jeweils getrennt konfessionell lutherischen bzw. reformierten Religionsunterricht und donnerstags bis samstags gemeinsam interkonfessionellen Unterricht genießen sollten (Stoodt, 1985, S. 77). Der hessisch-nassauische Oberschulrat *Carl Adolf Gottlob Schellenberg* schrieb damals: „Der Unterricht in den Religionswahrheiten, welche alle christlichen Konfessionen zu glauben sich verpflichtet haben, ist für alle Pflicht!“ (Dörger et al., 1977, S. 150–151). Es wurde also donnerstags bis samstags nicht überkonfessionell, sondern interkonfessionell unterrichtet. Die lutherische und die reformierte Konfession sollte an diesen Tagen nicht übersprungen werden, sondern die „christlichen Konfessionen“ sollten sich gegenseitig wahrnehmen und gegenseitig austauschen. – War das schon eine Vorstufe zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht?

Die Bemühungen um Ökumene – weniger im Religionsunterricht als vielmehr zwischen den Kirchen – lagen damals in der Luft (vgl. dazu Krüger, 2000; Noormann, 1993). Es ging um Möglichkeiten einer neuen interkonfessionellen Vereinigung zwischen Lutheranern, Reformierten und Katholiken. *Johann Gottfried Herder* z. B. hatte schon 1800 einen Traum niedergeschrieben: Ein Lutheraner, ein Calvinist und ein Katholik seien gestorben und hätten Einlass vor der Himmelstür begehrt. Petrus hätte sie aber so lange warten lassen, bis sie ihre „konfessionellen Überheblichkeiten“ ausgeglichen und den gemeinsamen Choral „Wir glauben all an einen Gott“ angestimmt hätten (Stoodt, 1985, S. 122). Wie sein Traum ausgegangen war, überliefert Herder nicht. – Auch Herder ging es nicht um ein Überspringen der Konfessionen, sondern nur um ein Ausschalten der „konfessionellen Überheblichkeiten“. Er war weit entfernt von einer „allgemein christlichen Kirche“ ohne Konfessionen. Aber er plädierte für eine – wie wir es heute ausdrücken – „versöhnte Verschiedenheit“.

Konfessioneller und überkonfessioneller Religionsunterricht

Anders sah das bei den aufgeklärten, reinen Ökumenikern aus. Die Aufklärung mit ihren Gedanken einer allgemeinen Vernunftreligion hatte den ökumenischen Geist befördert: Der Jesuit *Benedikt Sattler* hatte schon 1791 sein Buch *„Plan zu der allein möglichen Vereinigung im Glauben der Protestanten mit der katholischen Kirche“* vorgelegt. Der Göttinger evangelische Theologieprofessor und Konsistorialrat *Gottlieb Jakob Planck* wurde berühmt mit seiner Schrift von 1803 *„Über die Trennung und Wiedervereinigung der christlichen Hauptparteyen“*. Das Werk von *Johann August Starck* *„Über die Vereinigung der verschiedenen Sozietäten“* erlebte 1805–1830 sieben Auflagen. Äbte, Professoren, Oberkirchenräte, Ordinariatsräte und sogar ein Bischof träumten von einer, wie *Starck* es ausdrückte, gemeinsamen „inneren Kirche Christi, von einem gemeinsamen Vater, einem gemeinsamen Mittler Jesus Christus, einem gemeinsamen Himmel und einer gemeinsamen Offenbarung“. Hier ging es um eine Überwindung, ja Überspringung der Konfessionen und Konfessionalitäten. Das alles wurde trotz der allgemeinen Vernunftorientierung auch christologisch begründet! Ökumene solle und müsse, so meinten diese Ökumeniker, um Christi Willen stattfinden. „In Christus sind alle eins“.

Freilich spielte auch der Geist der Aufklärung, d. h. der Geist einer allgemeinen Vernunftreligion, hier eine entscheidende Rolle, vor allem in der Schrift *„Die Proselyten“* von *Karl August von Hase* von 1825. Aber auch bei von Hase dominierte letztlich die christologische Begründung: Ökumene solle und müsse um Christi willen stattfinden. Denn das Evangelium Christi sei höher als alle konfessionellen Differenzen. Es sei Gottes Werk und nicht, wie konfessionelle Differenzen, Menschenwerk. Solche christologische Begründung war bei vielen dieser Autoren lutherisch ausgerichtet. Die konfessionsverschiedenen Kirchen sollten sich nämlich auf das einigen, „was

Christum treibet“. „Solus Christus“ solle die Grundlage der Kirchen sein. Luthers *particulae exclusivae* sahen sie am besten in der Ökumene verwirklicht.

Man wollte zurück zur Jerusalemer Urgemeinde, zurück zum Ideal des Urchristentums, zurück zu einer einheitlichen Christus-Religion. Emphatisch schrieb *Johannes Gossner*: „Nur keine Partei! Ich will [...] keinen anderen Namen als Christ. [...] Ein Glied der Christuskommune möchte ich sein, aber durchaus nicht ein Glied einer noch besonderen Sekte, Partei, Gesellschaft, die sich von diesem oder jenem Menschen, dieser oder jener Lehre, Ansicht, Ausdruck herschreibt“ (Krüger, 2000, S. 161). Man wollte die Konfessionen überwinden zugunsten einer Einheitsreligion. Das waren aufklärerische Ideen, welche damals im Schwange waren und Ökumene beförderten.

Konfessionen mit ihren Prägungen, Riten und speziellen Glaubensbekenntnissen hielt man für Menschenwerk, das man glaubte, überwinden zu können. Die Christus-Gemeinschaft in der Kirche hielt man für Gottes Werk, das alle Christen im Glauben als Geschenk von Gott annehmen müssten. Könnte diese Unterscheidung nicht hilfreich sein auch für den Religionsunterricht heute?

Diese überkonfessionelle Ökumene der Aufklärung betraf aber, wie gesagt, nur die Kirchen, noch nicht den Religionsunterricht. Das änderte sich aber 1830 als in Berlin neben dem konfessionellen als Alternative ein überkonfessioneller Religionsunterricht eingerichtet wurde. Er wurde begründet mit *Schleiermachers* Annahme einer „wahren christlichen Religion“ und mit *Lessings* Vorstellung einer „allgemeinen Vernunftreligion“ (vgl. Nipkow & Schweitzer, 1991, S. 244–292).

Wieso mit Schleiermacher? *Friedrich Schleiermacher* war doch gar nicht für einen „allgemein christlichen“, sondern für einen „evangelischen Religionsunterricht“ eingetreten. Stimmt! Aber seine Formulierung einer „wahren christlichen Religion“, seine Bestimmung des Wesens der Religion als „Anschauung des Universums“, als „Gefühl“ und „Sinn und Geschmack für das Unendliche“ in der zweiten Rede seiner „Reden über die Religion“ von 1799 (abgedruckt bei Nipkow & Schweitzer, 1991, S. 244–246) und seine „drei Perioden der Entwicklung und Erziehung“ in seinen Pädagogischen Vorlesungen von 1826 (Nipkow & Schweitzer, 1991, S. 271–282) hatten einen überkonfessionellen Charakter. Und das galt auch für seine Zielbestimmung des Religionsunterrichts in denselben Vorlesungen und in seiner Praktischen Theologie, nämlich „Verständniß für das Wort zu öffnen und das religiöse Gefühl und an die Worte zu gewöhnen und sie in ihnen zu gestalten“ (Nipkow & Schweitzer, 1991, S. 281 und 289). Aber halt – das klingt ja wiederum sehr protestantisch: „Verständniß für das Wort zu öffnen“. Ja, aber im Zusammenhang mit der pädagogischen Aufgabe, „das religiöse Prinzip zu beleben, zu erregen und zu entwickeln“, wirkt diese Zielformulierung eben zugleich protestantisch und überkonfessionell. – Und so wird es verständlich, dass Schleiermachers Schriften 1830 in Berlin zur

Begründung eines überkonfessionellen Religionsunterrichts (sozusagen im konfessionellen, evangelischen Religionsunterricht) herangezogen wurden. Das Wesen des Protestantismus war für Schleiermacher eben ökumenische und überkonfessionelle Offenheit.

Findet solch ein aufklärerischer, vernunftgeleiteter und gleichzeitig christologisch begründeter „überkonfessioneller Religionsunterricht“ auch heute noch Anklang? Vor knapp 25 Jahren, also noch vor der 1994er-Denkschrift, wurde er proklamiert im „Braunschweiger Ratschlag“ von 1991 (S. 27–41), im „Hamburger Memorandum“ von 1992, im Papier „Religionsunterricht in der Schule: Ein Plädoyer des deutschen Katechetenvereins. 12 Thesen“ (Deutscher Katechetenverein, 1992) und im „Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts“ (Laubach, 1994) und im AEED-Papier „Herausforderungen für den Religionsunterricht heute“ (Mokrosch, 1994c). Allerdings spielte die christologische Begründung in diesen Memoranden eine nur marginale Rolle. Überkonfessioneller „Religionsunterricht für alle“ wurde nicht christologisch, sondern vernunftmäßig und schulpädagogisch begründet. Die mangelnde konfessionelle Bildung von Kindern und Jugendlichen mache, so argumentierte man damals, Überkonfessionalität notwendig. In problematischer Weise wird hier also aus einer empirisch vorfindlichen Situation eine Zielbestimmung abgeleitet.

Heute sind die Stimmen für einen überkonfessionellen Religionsunterricht verstummt. Man hält es weder für möglich noch für sinnvoll, die konfessionellen Grenzen einfach zu überspringen und zu einem Ursprungsglauben zurückzukehren, den es in dieser Form heute nicht gibt. Die evangelischen und katholischen Kirchen bestehen auf Konfessionalität auch im Religionsunterricht. Zwar wird dies gemeinsam christologisch begründet, aber in der katholischen Verlautbarung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ von 1996 wird sie christologisch-ekklesiologisch und in evangelischen Verlautbarungen nach 1994 eben christologisch-anthropologisch begründet. Kein überkonfessioneller, sondern nur ein konfessionell-koooperativer Religionsunterricht hat heute eine Chance.

Nur konfessioneller Religionsunterricht

1870/72 war der aufkeimende Glaube an eine Annäherung der Konfessionen, sei es interkonfessioneller oder gar überkonfessioneller Art, in der antikatholischen rigiden Kirchenpolitik des protestantischen Preußens und in den unbegreiflichen Beschlüssen des 1. Vaticanums untergegangen. Dazu kamen die Wirren des Kulturkampfes, von dem sich die gebeutelte katholische Kirche durch konfessionalistische Profilierung zu erholen versuchte. Konfessioneller Religionsunterricht wurde unter Rückgriff auf die Stiehlschen Regulative von 1854 auf beiden Seiten verordnet. Dieser Unterricht wurde aus kirchenpolitischen Gründen zur gegenseitigen Abgrenzung und nicht aus theologischen oder pädagogischen Überlegungen heraus eingerichtet. Er sollte der Selbstprofilierung und der Wahrung der konfessionellen Glaubens-

richtungen dienen. Man glaubte, das Katholische bzw. Evangelische allein durch Abgrenzung voneinander bewahren zu können. Interkonfessioneller oder überkonfessioneller Religionsunterricht, aber auch konfessionell-koope-
rative Unterrichtsformen hatten keine Chance.

Diese Absichten sind über 100 Jahre lang Grundlage des mono-konfessionellen Religionsunterrichts gewesen. Die kirchenpolitischen und die kirchenrechtlichen Argumente hatten immer Vorrang vor theologischen oder religionspädagogischen Begründungen. Es ging und geht um die Profilierung des Katholischen und des Evangelischen. Von konfessioneller Kooperation – sei es in der Schule oder im Alltag der Kirchen – war 100 Jahre lang keine Rede mehr.

Allgemein-christlicher Religionsunterricht

1910 ereignete sich allerdings noch ein Intermezzo. Die religionspolitische Situation sah damals folgendermaßen aus: Die Sozialdemokratie kritisierte die Konfessionskirchen radikal und die konfessionellen Prägungen ließen in den Großstädten gewaltig nach. *Richard Kabisch* forderte deshalb in seinem Bestseller „*Wie lehren wir Religion?*“ (1910, 1913) einen allgemein-christlichen Religionsunterricht – freilich innerhalb des evangelischen Religionsunterrichts. Er begründete ihn bekanntlich religionspsychologisch: Jeder Mensch habe ein Gespür für das Unendliche, Universale und für Gott. Deshalb sollten die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zu religiösen Erlebnissen, Fantasien und Erhebungsgefühlen animiert werden. Die allgemeinemenschliche religiöse Anlage in jedem Menschen solle und müsse gefördert werden. Die Religion des einfältigen Kindes könne dabei ein Vorbild sein.

Allerdings propagierte Kabisch keinen gemeinsamen Unterricht. Er wollte, dass allgemein-christliche Religion nach wie vor getrennt in evangelischen und in katholischen Klassen unterrichtet würde (Kabisch, 1913, S. 16–17). Die römisch-katholische Kirche erschien ihm zu aggressiv. Er fürchtete, dass sie in einem gemeinsamen Unterricht ihre eigenen konfessionellen Dogmen durchboxen könnte. Gleichzeitig fürchtete er eine neutrale Staatsreligion, die er als Bürger des Kaiserreiches massiv bekämpft hatte. Deshalb war er auch kein Anhänger eines überkonfessionellen, sondern eines allgemein-christlichen Religionsunterrichts.

Trotzdem: Es ging ihm um eine Überwindung konfessioneller Grenzen durch die Freilegung des Geistes des Evangeliums. Das Proprium evangelischen Religionsunterrichts sah er gerade in der Betonung des Allgemein-Christlichen und der Nichtbetonung konfessioneller Lehren und Dogmen verwirklicht.

Nach einem geteilten Echo – besonders unter den Vertretern der „Evangelischen Unterweisung“ – wurde Richard Kabisch unter der Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts im späteren 20. Jahrhundert wieder rezipiert. Gerd Bockwoldt (1976) und besonders Gert Otto (1961) mit seinem Konzept eines „Religionsunterrichts für alle“ nahmen Elemente von Kabisch