

Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht in Niedersachsen

Kontextualisierungen und Perspektiven

Konstantin Lindner¹/Henrik Simojoki²



Im Mai 2021 veröffentlichten die Schullehrer:innen der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer Niedersachsens ein Positionspapier, in dem sie eine konzeptionelle Grundlegung und einen tentativen Zeitplan für die Einrichtung eines gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts (CRU) präsentieren. Dieses Positionspapier bildete den Ausgangspunkt für einen partizipativ angelegten Dialog- und Beratungsprozess, in dem in verschiedenen Gremien und mit unterschiedlichen Stakeholder:innen Möglichkeiten, Herausforderungen und Wege der Einführung dieses Unterrichtsfaches ausgelotet worden sind. Beendet wurde der Beratungsprozess durch ein Ökumenisches Symposium, welches am 10. Oktober 2022 in Hannover stattgefunden hat. Auf der Basis der Beratungsergebnisse haben die Bischöfe und leitenden Geistlichen der beteiligten Bistümer und Landeskirchen im Dezember 2022 entschieden, im Januar 2023 das Bundesland Niedersachsen zu bitten, Verhandlungen zur Einführung des CRU aufzunehmen, was auch so geschehen ist.

Vorliegender Beitrag gibt einen Überblick zum geplanten CRU: zu seiner Vorgeschichte (1.), zu zentralen Eckpunkten dieses neu einzuführenden Fachs (2.), zu beachtenswerten Aspekten rund um dessen Konzeption und Implementierung (3.) sowie zu anstehenden Aufgaben auf dem Weg zu einem erfolgreichen Start des CRU (4.).

¹ Konstantin Lindner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholischen Fakultät der Universität Bamberg.

² Henrik Simojoki ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin.

1. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Wegbereitung

Der Vorschlag der Schulreferent:innen der niedersächsischen evangelischen Landeskirchen und katholischen Bistümer, einen von beiden Konfessionen gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht einzuführen, gründet in einer über 20-jährigen gemeinsamen Kooperationsgeschichte, in der ökumenisches Vertrauen gewachsen ist. Bewusst verstehen die Verantwortlichen den geplanten CRU als „konsequente Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“³, dessen organisatorische und inhaltlich-didaktische Entfaltung die kirchlichen Verantwortlichen in gemeinsamen Foren in den vergangenen Jahren intensiv diskutiert und vorangebracht haben.

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht stellt die Reaktion auf eine Frage dar, die spätestens in den 1990er Jahren zunehmend gestellt worden ist: Wie kann angesichts rückläufiger Taufzahlen, aber auch aus ökumenischer Verantwortung heraus der konfessionelle Religionsunterricht weiterentwickelt werden? 1994 veröffentlichte die EKD in ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung“ das bundeslandunabhängige Angebot, dieses Unterrichtsfach konfessionell-kooperativ zu profilieren. In ihrer Antwort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ im Jahr 1996 hielten die deutschen Bischöfe katholischerseits weiterhin an der konfessionellen Trias „Schüler:innen – Lehrkräfte – Lerninhalte“ fest. Gleichwohl wurden 1998 in einem gemeinsamen Papier der EKD und der DBK erste Optionen der Realisierung einer „Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht“ definiert. Erst in ihrem Bischofswort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ aus dem Jahr 2016 stellten die katholischen (Erz-)Bischöfe die Weichen dafür, dass die konfessionelle Trias in Bezug auf die Gruppe der Schüler:innen auch – abhängig von der Entscheidung des Ortsbischofs – aufgegeben und in einer gemischtkonfessionellen Lerngruppe „erweitert“ kooperativ unterrichtet werden kann.

In Niedersachsen dagegen war – wie in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein auch – schon längst ein eigener Weg eingeschlagen worden: Bereits 1993 wurde im Rahmen einer Fachtagung der Entwurf für eine am 15.09.1993 veröffentlichte „Erklärung zu ökumenischer Kooperation im Religionsunterricht. Ein Bericht“ von den niedersächsischen evangelischen und katholischen Schulreferent:innen vorbereitet, wenngleich die katholischen Bischöfe diesen Bericht lediglich als niedersächsischen

³ *Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen: Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier, Hannover 2021, 3.*

Diskussionsbeitrag verstanden wissen wollten, um der Deutschen Bischofskonferenz nicht vorzugreifen, die dann in der Tat 1996 der konfessionellen Kooperation zugunsten der Beibehaltung der konfessionellen Trias eine Absage erteilte.⁴ Die für den niedersächsischen Religionsunterricht verantwortlichen Landeskirchen und Bistümer hingegen schritten den gemeinsam eingeschlagenen Weg hin zu einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht weiter fort. Der Diskussionsprozess, in dessen Rahmen verschiedene religionspädagogische Expertisen eingeholt und Voten ausgetauscht wurden, mündete schließlich 1998 in einen Ministerialerlass „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht“ und einer zwischenkirchlichen Vereinbarung zu diesem Erlass seitens des niedersächsischen katholischen Büros und der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen. Mit dem Erlass wurde geregelt, dass „Schülerinnen und Schüler [...] am Religionsunterricht einer anderen Religionsgemeinschaft teilnehmen“⁵ können, wenn an ihrer Schule kein Religionsunterricht ihrer Religionsgemeinschaft angeboten werden kann. Gleichwohl wird an der Konfessionalität dieses Unterrichtsfaches festgehalten und der nach Konfessionen getrennte Religionsunterricht weiterhin als Regelfall definiert. In den Folgejahren stiegen die Anträge auf konfessionell-kooperative Erteilung von Religionsunterricht stark an – insbesondere in den Berufsschulen, aber auch in anderen Schulformen. Auf der Basis von positiven Bewertungen dieses Formats und einem kontinuierlichen Austausch darüber (u. a. zur Vereinfachung der organisatorischen Rahmenbedingungen wie z. B. des Antragswesens) haben die kirchlichen Schulreferent:innen im Austausch mit den kultusministeriellen Verantwortlichen zur weiteren Etablierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts beigetragen. Seit 2011 ist diese Form nur noch dann von Schulen zu beantragen, wenn „eine über die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform hinausgehende Regelung“⁶ beabsichtigt ist. Entsprechend hat in der Folgezeit konfessio-

⁴ Genauere Hinweise dazu bietet *Bernd Schröder*: Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Niedersachsens; in: *Religionspädagogische Beiträge, Journal for Religion in Education* 45:2 (2022), 5–17. Siehe <https://doi.org/10.20377/rpb-199> (aufgerufen am 19.12.2023).

⁵ *Katholisches Büro Niedersachsen/Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen* (Hg.): *Religionsunterricht in Niedersachsen. Zum Organisationserlass Religionsunterricht/Werte und Normen – Dokumentation und Erläuterungen*, Hannover 1998, Abs. 4.4.

⁶ *Katholisches Büro Niedersachsen/Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen* (Hg.): *Religionsunterricht in Niedersachsen. Dokumente – Erklärungen – Handreichungen*, Hannover 2019, 16.

nell-kooperativ erteilter Religionsunterricht erheblich zugenommen, was auch im Positionspapier in die Argumentationslinie auf dem Weg zum CRU eingeflochten wird: „An allgemeinbildenden Schulen wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht immer mehr zu der Form, in der der konfessionelle Religionsunterricht erteilt wird. An berufsbildenden Schulen wird der Religionsunterricht fast ausschließlich konfessionell-kooperativ erteilt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Kooperation deutlich zu einer Verbesserung der Unterrichtsversorgung im Fach Religion beigetragen hat.“⁷

Bei der Einordnung des CRU ist aus zwei Gründen wichtig, diese Vorgeschichte im Blick zu haben. Erstens wird vor diesem Hintergrund deutlich, dass die geplante Einführung des CRU in Niedersachsen, so überraschend sie für viele kam, keinen Schnellschuss markiert. Sie ist vielmehr aus einem über Jahrzehnte gewachsenen Prozess der Zusammenarbeit erwachsen und kann damit als Beispiel für eine evolutiv angelegte Fachentwicklung gelten. Der andere Aspekt betrifft die Möglichkeit, den niedersächsischen Weg in anderen deutschen Länderkontexten zu replizieren. Man darf sich den Weg zu gemeinsamer Verantwortung nicht zu einfach vorstellen; er ist – nach außen wie nach innen – mit komplexen Aushandlungsprozessen verbunden, bei denen auch Macht im Spiel ist. In der Entstehungsgeschichte des CRU verdichtet sich folglich die zentrale Bedeutung einer vorgängigen Vertrauensbildung für eine ökumenisch profilierte Fachentwicklung, die in konfessionell asymmetrischen Konstellationen noch einmal spezifisch herausgefordert ist. In der Einleitung zum Positionspapier streichen die Bildungsreferent:innen das „gewachsene Vertrauen zwischen den Bistümern und den Landeskirchen“ als „notwendige Voraussetzung und tragfähige Grundlage“⁸ der von ihnen initiierten Reform des Religionsunterrichts heraus. Dabei lassen sie keinen Zweifel an dem ökumenischen Kern dieser Vertrauensbildung: „Die in gut zwei Jahrzehnten gelegte Basis des gemeinsamen Verständnisses des konfessionellen und konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts macht [es] vor dem Hintergrund der weiterhin bestehenden Trennung zwischen den beiden Konfessionen [...] doch möglich, im Religionsunterricht ökumenisch zusammenzuarbeiten und damit auch einen Beitrag zur Ökumene der Kirchen selbst zu leisten.“⁹

⁷ *Schulreferentinnen und Schulreferenten*, Positionspapier, 7.

⁸ Ebd., 4.

⁹ Ebd., 3 f.

2. Ausgewählte Eckpunkte des geplanten CRU gemäß dem Positionspapier von 2020

Das im Juni 2020 veröffentlichte Positionspapier argumentiert in theologischer und religionspädagogischer, aber auch juristischer Perspektive. Die Idee des gemeinsam verantworteten CRU wird darin „auf Basis der erreichten ökumenischen Verständigung, der Bibel als gemeinsame Heilige Schrift, der systematisch-theologischen Erwägungen und der religionspädagogischen Erkenntnisse“¹⁰ entfaltet.

Neben ökumenischen Überlegungen werden im Positionspapier insbesondere religionsdemografische Entwicklungen, aber auch Erwartungen von Eltern und Schüler:innen als Gründe genannt, das CRU-Vorhaben zu entwickeln. So verweisen Modellrechnungen darauf, dass einerseits die Gesamtzahl niedersächsischer Schüler:innen bis 2060 stark rückläufig sein wird. Andererseits nimmt seit Jahren der Anteil getaufter Lernender kontinuierlich ab sowie derer ohne Konfession zu – letztgenannte nehmen gleichwohl in hoher Zahl am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht teil.¹¹ Angesichts dieser Situation, in der religiöse Pluralität zum Marker der Gesellschaft geworden ist, verweist das Positionspapier darauf, dass „der konfessionelle Religionsunterricht neu plausibilisiert und positioniert werden“¹² müsse – nicht zuletzt, weil vielen Eltern aufgrund ihrer sich abschwächenden religiösen Primärsozialisation ein getrennt erteilter Religionsunterricht immer weniger einsichtig erscheint. Im Horizont dieser Ausgangslage verweist das Positionspapier auf den dennoch elementaren Beitrag des Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung der Schüler:innen, insofern Letztgenannte dadurch Gelegenheit bekommen, sich mit religiöser Wirklichkeitsdeutung und damit gekoppelten Alltagsphänomenen sowie menschlichen Grundfragen in einer reflektierenden Weise in der öffentlichen Schule zu befassen.

In theologischer Hinsicht werden gemeinsame ökumenische Entwicklungen, die in den letzten Jahrzehnten erreicht worden sind, als Fundament für das Anliegen des CRU in Anspruch genommen: Neben der sog. „Ökumene des Lebens“ werden u. a. die Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre (1999), die Charta Oecumenica (2001) und in besonderer Weise die Taufklärung von Magdeburg (2007) hervorgehoben. Auf dieser Grundlage könne – so die Argumentation im Positionspapier – der CRU als Bildungsort profiliert werden, in dem die den christlichen Konfessionen

¹⁰ Ebd., 4.

¹¹ Vgl. ebd., 4–9.

¹² Ebd., 9.

gemeinsame biblische *Frohe Botschaft* als Basis für Lebens- und Weltdeutung angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen (nicht zuletzt in ihrer ethischen Bedeutung) zur Geltung kommen kann – und zwar so, „dass die Einheit und Einigkeit der Christ:innen trotz Differenzen in der konfessionellen Herkunft, im Bekenntnis und in der Frömmigkeitsprägung möglich ist“¹³.

Die zentrale Bedeutung der ökumenischen Theologie ist auch im Kontext der in dieser Hinsicht teilweise unterbestimmten Debatte um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht¹⁴ bemerkenswert. Zwei Aspekte seien hier eigens herausgestellt. Erstens: Zu den in den letzten Jahren weiter verfestigten Realitäten der Ökumene gehört, dass – wie zuletzt bei der Abendmahlsfrage – in der ökumenischen Theologie erarbeitete Vorschläge zur Überwindung kirchentrennender Differenzen bei mindestens einer der beteiligten Kirchen auf verhaltene Resonanz stoßen oder gar entschieden abgewehrt werden. Diese Rezeptionsschranke wird im Positionspapier durchbrochen, sind es doch die leitenden Bildungsverantwortlichen von immerhin acht evangelischen Landeskirchen und katholischen Bistümern, die sich bewusst zentrale Errungenschaften des neueren ökumenischen Dialogs zu eigen und für die Fachentwicklung fruchtbar machen. Zweitens fällt angesichts der pluralitätshermeneutischen Grundtendenz sowohl des ökumenisch-theologischen wie auch des religionspädagogischen Diskurses auf, wie prononciert hier Ökumene und Bildung von der Figur des Gemeinsamen her gedacht werden.

In religionspädagogischer Hinsicht wiederum kommt der Pluralitätsaspekt deutlicher zur Geltung. Das Positionspapier verweist auf evangelischer- und katholischerseits geteilte Fragestellungen, insbesondere auf die religionsdidaktische Denkfigur des Perspektivenwechsels bzw. der Perspektivenübernahme, um sowohl konfessionsinterne als auch konfessionsbezogene Vielfalt zu bearbeiten.¹⁵ Dies schließe auch die Offenheit ein, auch Schüler:innen ohne Konfessionszugehörigkeit im Religionsunterricht willkommen zu heißen. All dies könne auch den CRU prägen. Nicht zuletzt sei „eine zunehmende Angleichung der in den beiden Fächern zu erreichenden Kompetenzen und Inhalte wahrzunehmen“¹⁶.

¹³ Ebd., 21.

¹⁴ Vgl. *Jan Woppowa/Henrik Simojoki: Mehr Ökumene wagen. Eine Richtungsanzeige für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*; in: *Una Sancta. Zeitschrift für ökumenische Begegnung* 75 (2020), 15–24.

¹⁵ Vgl. *Schulreferentinnen und Schulreferenten*, Positionspapier, 22f.

¹⁶ Ebd., 24.

In verfassungsrechtlicher Hinsicht argumentiert das Positionspapier, dass auch der geplante CRU gemäß dem in Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG grundgelegten Übereinstimmungsgebotes anzulegen sei. Demnach soll das gemeinsam verantwortete Fach in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft erteilt werden, um im Sinne der sogenannten „Anschütz-Formel“ „konfessionelle Positivität und Gebundenheit“¹⁷ zu garantieren. Im Horizont (staats-)kirchenrechtlicher Argumentationen verweisen die Verfasser:innen darauf, dass Kirchen sich darüber verständigen können, dass eigene mit anderen im CRU vermittelten Glaubenswahrheiten verträglich seien und in der Folge das Übereinstimmungsgebot und somit auch das Grundgesetz nicht tangiert werde. Denn – und dies hat sich auch im Rahmen des vom Freiburger Verfassungsrechtler Ralf Poscher eingeholten Gutachten¹⁸ als elementare Grundbedingung für das CRU-Anliegen herausgestellt: „Für einen gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht gilt, dass die Übereinstimmungen in der Frage nach der christlichen Wahrheit weitaus größer als die Unterschiede sind; und damit kann die Mehrzahl der Unterrichtsinhalte mit den Grundsätzen der beiden Religionsgemeinschaften übereinstimmen.“¹⁹ Die Gebundenheit und Positivität des Bekenntnisses führt in der Konsequenz dazu, dass keine „Überkonfessionalität bzw. Multireligiosität“ prägend ist, sondern die gemischtkonfessionelle Lerngruppe im Schulverlauf durch Lehrkräfte unterschiedlicher Konfessionen unterrichtet wird und zugleich das Recht „auf religiöse Erziehung in der eigenen Konfession“ gewahrt bleibt;²⁰ für Schüler:innen der anderen Konfession sind die anderskonfessionsspezifischen Themen dann nicht als bekenntnisgebundene, sondern religionskundlich anzusehen.

In der schulischen Realisierung bedeutet CRU unter anderem, dass eine konfessionelle Lehrkraft mit einer gemischtkonfessionellen Schüler:innengruppe religiöse Lern- und Bildungsarrangements auf der Basis gemeinsam verantworteter schulformbezogener Kerncurricula erteilt. Bei letztgenannten gilt es Konfessionsspezifika sensibel zu berücksichtigen. In diesem Sinne verlangt die gutachterliche Stellungnahme von Poscher klare Rege-

¹⁷ *Gerhard Anschütz*: Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919, Berlin ¹³1930. Art. 149, Anm. 3, zit. nach *Christoph Link*: Religionsunterricht; in: Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2, Berlin ²1995, 439–509, hier 489.

¹⁸ *Ralf Poscher*: Gutachtliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Mai 2022, abrufbar unter www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/papiere (aufgerufen am 29.09.2023).

¹⁹ *Schulreferentinnen und Schulreferenten*, Positionspapier, 28.

²⁰ Ebd., 29.

lungen für die einzurichtende gemeinsame Curriculumskommission. Demnach soll bei konfessionsspezifischen Themen nur die zugehörige Konfession entscheiden, während bei den anderen Themen gemeinsam entschieden wird.

Neben Hinweisen auf die verschiedenen Ordnungs- und benötigten Lernmittel verweist das Positionspapier schließlich auch auf notwendige Klärungen in Bezug auf die Lehrer:innenbildung in den verschiedenen Phasen, hinsichtlich nötiger Anpassungen bzw. eines gemeinsamen Verständnisses sowie Anerkennungs Voraussetzungen von *Missio canonica* und *Vocatio*; auch Überlegungen zum religiösen Schulleben und zur Kooperation mit dem Ersatzfach „Werte und Normen“ werden vorgebracht.²¹

3. Erträge des Dialog- und Beratungsprozesses

Der von den kirchlichen Schulreferent:innen mit der Veröffentlichung des Positionspapiers initiierte Dialog- und Beratungsprozess wurde intensiv sowie kontrovers geführt. Kontrovers auch deshalb, weil sich Akteur:innen im religionspädagogischen Feld Niedersachsens teilweise übergangen gefühlt haben, weil das Positionspapier lediglich im vertraulich arbeitenden Kreis der Schulreferent:innen erarbeitet worden war. Dieses Mitwirkungsdefizit wurde durch einen enormen kommunikativen Kraftakt seitens der CRU-Initiator:innen nach und nach abgebaut. Zwischen Juni 2021 und Oktober 2022 fanden mehr als 50 öffentliche Dialogveranstaltungen mit Vertreter:innen der religionslehrkräftebildenden Universitäten Niedersachsens, Religionslehrer:innen, Lehrkräfteverbänden, Schulleitungen, Verantwortlichen in den Bistümern und Fortbildungsinstituten, kirchlichen Gremien, Priesterräten, Elternvertreter:innen, Vertreter:innen der Politik etc. statt.²² Hinzu kommt eine Vielzahl von nicht-öffentlichen Beratungsgesprächen und E-Mail-Korrespondenzen mit Stakeholder:innen des Religionsunterrichts in Niedersachsen – ergänzt durch viele interessierte An- und Rückfragen aus anderen Bundesländern. Die Autoren des vorliegenden Beitrags waren mit der Aufgabe betraut, diesen Prozess mit dem wissenschaftlichen „Außenblick“ beratend zu begleiten.

²¹ Vgl. ebd., 31–45.

²² Dokumentiert unter www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/beratungsprozess/zeitplan (aufgerufen am 29.09.2023). Der Kraftakt ist umso bemerkenswerter, als viele der Dialogformate und Beratungsaktivitäten angesichts der Corona-Pandemie-Beschränkungen unter erschwerten Rahmenbedingungen stattfanden.

Im Folgenden werden wesentliche Erträge des Dialog- und Beratungsprozesses in knapper Form bilanziert.²³ Bevor dies geschieht, sollen zwei allgemeine Beobachtungen vorausgeschickt werden, die das weitere Vorgehen strukturieren. Erstens lässt sich dieser Diskussionsprozess nur unzureichend über die naheliegende Aufteilung in „dafür“ und „dagegen“ bündeln. Insgesamt erfuhr das CRU-Grundanliegen in den Veranstaltungen viel Zustimmung. Insbesondere Lehrkräfte begrüßten die ökumenische Profilierung und inklusiven Potenziale dieses geplanten, gemeinsam verantworteten Unterrichtsfaches. Auch die mit der gemeinsamen Verantwortung verbundenen organisatorischen Erleichterungen wurden positiv hervorgehoben. Fast durchgängig wurde befürwortet und erwartet, dass die Weiterentwicklung in Richtung eines CRU den durch Art. 7 Abs. 3 GG gesetzten Verfassungsrahmen wahrt. Insgesamt zeigte sich, dass der CRU an vielen Schulen keine grundsätzlich neue Situation herbeiführen würde, sondern bereits bestehende Praktiken strukturell festigt und konzeptionell einholt. Während es also aufs Ganze gesehen nur wenige Stellungnahmen gab, die den CRU grundsätzlich ablehnen, enthielten fast alle Reaktionen kritische Anfragen und konstruktive Hinweise für eine adäquate Prozessgestaltung.

Zweitens fällt unter ökumenisch-theologischen Gesichtspunkten auf, dass die Akteur:innen in den außerakademischen Diskussionsveranstaltungen kaum auf Theorie- und Diskursbestände der sog. Dialogökumene zurückgreifen. Vielmehr bewegen sich ihre Fragen und Überlegungen im Rahmen einer ökumenischen Religionsdidaktik,²⁴ mit konstitutivem Fokus auf der Bildungsdimension und den schulischen Kontext. Zugleich ist die ökumenische Theologie systematischer Provenienz eine wichtige Stimme bei den Auseinandersetzungen um den CRU.

3.1 *Ökumenisch-didaktische Problemanzeigen und Entwicklungsperspektiven*

Didaktische Repräsentation anderskonfessioneller Bekenntnisinhalte

Besonders intensiv wurde in den Beratungsveranstaltungen die Frage diskutiert, was der CRU mit der Bekenntnisgebundenheit des Religionsun-

²³ Vgl. ausführlicher: *Henrik Simojoki/Konstantin Lindner*: Der Dialog- und Beratungsprozess zum gemeinsam verantworteten „Christlichen Religionsunterricht“ in Niedersachsen. Einsichten und Perspektiven; in: *Hans Michael Heinig/Ansgar Hense/Konstantin Lindner/Henrik Simojoki* (Hg.): *Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht* (PThGG 43), Tübingen 2024 (im Erscheinen).

²⁴ Vgl. *Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki/Athanasios Stogiannidis* (Hg.): *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg u. a. 2019.

terrichts „macht“.²⁵ Wiederholt wurden zwei Befürchtungen artikuliert, die bereits aus den Diskussionen um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht²⁶ geläufig sind: Während manche eine positionelle Nivellierung beargwöhnten, warnten andere vor einer subjektfernen, stereotypisierenden Verfestigung konfessioneller Differenzen. Insbesondere Religionslehrkräfte äußerten sich besorgt, ob sie nun im Religionsunterricht in der jeweils anderen Konfession verankerte Gewissheiten vertreten müssten, die im Widerspruch zu den eigenen Überzeugungen stehen, etwa (aus evangelischer Perspektive) im Blick auf das Papsttum oder (aus katholischer Perspektive) bei der Thematisierung der Reformation.²⁷

Für die Bearbeitung dieser Herausforderung bildet die gutachterliche Stellungnahme von Poscher einen hilfreichen Ausgangspunkt. Denn sie stellt klar, dass es keinen einfachen Ausweg aus diesem Repräsentationsproblem gibt. Die wohl bequemste Lösung – Nicht-Thematisierung konfessioneller Differenzen – scheidet aus, weil dadurch die Bekenntnisgebundenheit des Religionsunterrichts partiell ausgesetzt wäre. Zugleich dürfen Religionslehrkräfte aber aus Gründen der Religionsfreiheit nicht in die Lage gebracht werden, für anderskonfessionelle Überzeugungsgehalte einstehen zu müssen, die sie persönlich nicht vertreten.

Folglich muss bei der Ausgestaltung von Kerncurricula, Unterrichtsmaterialien und didaktischen Arrangements besonders auf Transparenz und auf Repräsentation geachtet werden. Es muss für Lehrkräfte wie Schüler:innen einsichtig sein, wo es sich um konfessionsverbindende Inhalte handelt, die von Lehrkräften beider Konfessionen positionell repräsentiert werden können, und wo es um konfessionsspezifische Inhalte geht, die nur von dieser Konfession zugehörigen Lehrkräften authentisch vertreten werden können.²⁸ Dabei ist besonders darauf zu achten, *wie* bei konfessionsspezifischen Bildungsgehalten die *nicht* durch die Lehrkraft personell repräsentierte konfessionelle Perspektive didaktisch eingebracht wird. Auch hierfür gibt es bereits anschlussfähige Vorarbeiten, vorwiegend im Bereich des interreligiösen Lernens, wo authentische Perspektiven anderer Religionen vermehrt über im multireligiösen Team erarbeitete Lehrbücher oder Erklärvideos eingespielt werden.

²⁵ Vgl. zu dieser Frage *Friedrich Schweitzer*: Christlicher oder evangelischer Religionsunterricht? Zur Wiederkehr der unliebsamen Bekenntnisfrage; in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 74 (2022), 354–372.

²⁶ Vgl. als aktuelle Einführung *Bernd Schröder/Jan Woppowa*: Einleitung; in: *Dies.* (Hg.): *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*, Tübingen 2021, 1–61.

²⁷ Vgl. *Schweitzer*, *Christlicher oder evangelischer Religionsunterricht?*, 367.

²⁸ Vgl. *Poscher*, *Gutachterliche Stellungnahme*, 38–43, 45.

Das Positionspapier löste bei seinem Erscheinen verständliche Irritationen unter den orthodoxen und freikirchlichen Bildungsverantwortlichen, Lehrkräften und Theolog:innen aus, weil deren Perspektiven in den konzeptionellen Überlegungen nur randständig repräsentiert waren. Die für den CRU Verantwortlichen haben dieses Einbindungsdefizit selbstkritisch eingeräumt und daher konzeptionell wie strukturell umgesteuert. Zu den hoffentlich nachwirkenden Errungenschaften der Beratungs- und Dialogphase gehört die Einsicht, dass ein potenzieller Mehrwert des CRU gegenüber dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seine ökumenische Inklusivität sein könnte. Während beispielsweise orthodoxe Schüler:innen bislang mit Gaststatus am evangelischen und katholischen Religionsunterricht teilnehmen, stünde ihnen nun der Weg zu einem Fach offen, dem sie sich von der Bezeichnung her zugehörig fühlen können. Allerdings muss der CRU dann aber transparent und partizipativ so gestaltet werden, dass sich auch freikirchliche und orthodoxe Schüler:innen in ihm inhaltlich repräsentiert, religionskulturell zugehörig und atmosphärisch wohl fühlen können. Daher sollte bei der Lehrplanentwicklung darauf geachtet werden, dass Bildungsgehalte der orthodoxen wie auch freikirchlichen Traditionen deutlich eingezeichnet werden.

Will das geplante Fach dem Anspruch, ein „Christlicher Religionsunterricht“ zu sein, gerecht werden, ist klar, dass es nicht nur bei inhaltlicher Einbindung bleiben darf. Vielmehr ist Partizipation auf personal-struktureller Ebene vonnöten. Auch wenn in dieser Hinsicht noch viel Wegstrecke zu gehen ist, hat sich doch Bemerkenswertes getan. Nach der Konstitution eines orthodoxen Expert:innenbeirats für den CRU im Januar 2022 hat sich die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) in einer öffentlichen Stellungnahme zum CRU geäußert.²⁹ In der Stellungnahme zeigt sie sich „offen für die Einführung des Christlichen Religionsunterrichts“, tritt „für eine umfassende Beteiligung der Orthodoxie an diesem Vorhaben“ ein und betont vor allen die Notwendigkeit einer entsprechenden Profilierung der Lehrkräftebildung.³⁰ Auch die Freikirchen sind mittler-

²⁹ *Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland: Stellungnahme der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen*, Berlin 2023, 1; abrufbar unter www.obkd.de/Texte/Stellungnahme%20der%20OBKD%20zum%20CRU.pdf (aufgerufen am 29.09.2023), s. auch die Publikation in diesem Heft, S. 85 ff.

³⁰ Ebd., 2. Vgl. dazu u. a. *Konstantin Lindner: Kompetent für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht. Was Religionslehrer:innen können müssen*; in: *Henrik Simojoki/Yauheniya Danilovich/Mirjam Schambeck/Athanasios Stogiannidis* (Hg.): *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 2022, 289–303.

weile in die Prozesse zur Vorbereitung des CRU mit eigenen Vertreter:innen eingebunden. Sofern diese Potenziale ausgeschöpft werden, kommt es damit in Deutschland überhaupt erstmals zu einer Fachentwicklung im Gespräch mit den Freikirchen und der Orthodoxie, die in den bisherigen Leitdokumenten zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht fast komplett ausgeblendet werden.³¹

Auch wenn die interreligiöse Bildungsdimension im Positionspapier eher blass bleibt, waren und sind sich die Verantwortlichen über deren konstitutiven Stellenwert für das neue Fach von Anfang an völlig einig. Angesichts der religiös-weltanschaulichen Pluralisierung wird dieser Bedeutungsgewinn auch den CRU prägen. Im Gespräch mit Partner:innen des islamischen Religionsunterrichts zeichnen sich die religionskooperativen Potenziale der neuen Konstellation deutlicher ab. Denn interreligiöse Kooperationen lassen sich organischer implementieren, wenn beide Religionen jeweils mit *einem* eigenen Fachgebot in der Schule vertreten sind.

3.2 *Ökumenisch-theologische Problemanzeigen und Entwicklungsperspektiven*

Für die Fundierung und Implementierung des CRU ist ökumenische Theologie in gleich zweifacher Hinsicht zentral: Zum einen haben, wie oben ausgeführt, die Initiator:innen ihr Plädoyer für einen gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht ausdrücklich und ausführlich mit den ökumenisch-theologischen Fortschritten der vergangenen Jahrzehnte begründet. Zum anderen ist eine tragfähige ökumenisch-theologische Grundlegung auch rechtlich bedeutsam. Wie im Rechtsgutachten von Poscher einsichtig wird, ist die juristische Beurteilung des CRU auf überzeugende Antworten auf die Frage angewiesen, ob bzw. unter welchen Bedingungen die für den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht bindenden Grundsätze der Religionsgemeinschaften ein gemeinsam verantwortetes Fach erlauben oder sogar nahelegen.

Freilich zeigen die systematisch-theologischen Beiträge zur Diskussion um den CRU,³² dass diese Frage zu vielschichtig ist, als dass sie einhellig

³¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki*: Orthodoxie als vernachlässigtes Thema und als Zukunftsherausforderung der evangelischen Religionspädagogik in Deutschland; in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2023), 366–378.

³² Vgl. dazu insbesondere die systematisch-theologischen Beiträge zum CRU von *Martin Hailer, Dorothea Sattler, Johanna Rahner und Martin Laube*; in: *Hans Michael Heinig/Ansgar Hense/Konstantin Lindner/Henrik Simojoki* (Hg.): *Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht* (PThGG 43), Tübingen 2024 (im Erscheinen).

bejaht oder verneint werden könnte. In ihren systematisch-theologischen Einordnungen führen Martin Hailer und Dorothea Sattler wichtige Klärungen herbei, die eine ökumenische Profilierung des konfessionellen Religionsunterrichts im Sinne des CRU mehrperspektivisch plausibilisieren. Sattler nähert sich dem CRU vor dem Hintergrund des Zweiten Vatikanischen Konzils, dessen bahnbrechende Weichenstellungen sie im Positionspapier stimmig aufgenommen und kreativ fortgeschrieben sieht. Sie schlägt zudem weitere Brücken vom ökumenisch-theologischen Gegenwartsdiskurs zum CRU. Dieser biete beispielsweise ein geeignetes Setting für eine Ökumene des Handelns, weil gemeinsames Engagement angesichts drängender sozialer Herausforderungen und Menschheitskrisen in konfessionsverbindenden Lerngruppen angemessener angebahnt und reflektiert werden kann als in konfessionell getrennten Lerngruppen.

Wie Sattler streicht auch Hailer die Kongruenz des CRU mit den Errungenschaften der Dialogökumene heraus – um sich dann kritisch mit dem Sachverhalt auseinanderzusetzen, dass sich die am CRU beteiligten Kirchen die in der Theologie erarbeiteten Vorschläge zur Überwindung kirchentrennender Gegensätze vielfach nicht zu eigen gemacht haben. Hailer akzentuiert die ökumenische „Sonderstellung“ des Religionsunterrichts. Weil die Kirchen gerade auf dem Gebiet religiöser Bildung immer mehr gemeinsamen Grund gefunden haben und finden und die „Bildungsökumene“ einer didaktisch bestimmten Logik folgt, sollten absehbar nicht lösbare Dissense im Amts- und Abendmahlsverständnis nicht ohne vorgängige didaktische Umkodierung auf den Diskurs um die Begründung und Weiterentwicklung des Religionsunterrichts bezogen werden.

Kritischer gegenüber dem CRU äußert sich Martin Laube. Ihm bereitet die für den CRU konzeptionell leitende Orientierung am Gemeinsamen Unbehagen, die – wie er unter Rückgriff auf die Leuenberger Konkordie ausführt – die unhintergehbare Perspektivität und damit Pluralität des als gemeinsam in Anspruch Genommenen zu unterschlagen drohe. Die Diagnose eines ökumenisch-hermeneutischen Pluralitätsdefizits wird von Laube in eine Prüffrage überführt, die bei der Weiterentwicklung des CRU Beachtung verdient: „Wie kann es gelingen, die gemeinsame Verantwortung für den Religionsunterricht in den Dienst der Förderung konfessioneller Pluralität zu stellen – also deutlich zu machen, dass die Zusammenarbeit das Ziel verfolgt, die konfessionelle Vielfalt gerade in ihrer theologischen wie pädagogischen Produktivität zu entbinden und fruchtbar zu machen?“ Auch Johanna Rahner tritt für eine pluralisierende Hermeneutik ein, die nicht nur der intrakonfessionellen Vielfalt im evangelischen wie katholischen Feld, sondern der individuellen teils nicht mehr im geläufigen Sinne konfessionell kodierten Überzeugungsbestände der Schüler:innen

Rechnung tragen müsse. Rahner setzt sich damit nicht kritisch vom CRU ab, sondern formuliert einen ökumenisch-hermeneutischen Anforderungshorizont, der bei dessen Implementierung im Blick sein sollte.

4. Der CRU als ökumenische Großbaustelle

Insgesamt dürfte der CRU eines der mutigsten und anspruchsvollsten ökumenischen Projekte der letzten Jahre sein. Nachdem die Dialog- und Beratungsphase abgeschlossen ist, wird aktuell die Implementierung des auch kultusministeriell begrüßten Faches vorbereitet. Die damit verbundenen Aufgaben sind gewaltig – und werden von den Verantwortlichen beherzt angegangen: Es müssen subjektorientierte, für die beteiligten Kirchen wie auch für den Staat tragfähige Kerncurricula und – daran anschließend – Schulbücher und Unterrichtsmaterialien entwickelt werden. In Abstimmung mit den Akteur:innen an den verantwortlichen Institutionen ist zu klären, wie sich der CRU auf die Strukturen der Religionslehrkräftebildung (Studium, Referendariat, Fortbildung) auswirkt. Auch die Missio canonica- und Vocatio-Ordnungen müssen auf die modifizierte Fachstruktur eingestellt werden.

Blickt man auf diese Baustelle aus einer ökumenischen Brille, fällt auf, wie sehr hier unterschiedliche Ebenen und Perspektiven der Ökumene ineinandergreifen: Auf konzeptioneller Ebene müssen systematisch-theologische Orientierungen mit religionspädagogischen Perspektiven vermittelt und beide in Passung mit dem rechtlich bestimmten Gestaltungsrahmen gebracht werden. Auf personaler Ebene finden fortwährend interkonfessionelle Suchbewegungen und Aushandlungsprozesse statt, bei denen Partizipationsdefizite zu überwinden sind und das für ein Vorankommen unentbehrliche Basisvertrauen gepflegt werden muss. So gesehen handelt es sich bei dem nun immer konkreteren Weg in Richtung eines CRU um einen ökumenischen Lernprozess in Großbaustellenformat, der Systematische Theologie und Religionspädagogik in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit zur weiteren Mitwirkung herausfordert.