

1 Einleitung

Im vorliegenden Band werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Thema „*Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen*“ (ReBiNiS) vorgestellt. Deren Konzipierung und Vorbereitung, die Feldforschung in Gestalt sowohl einer Online-Fragebogenerhebung als auch leitfadengelenkter Interviews und die Datenauswertung bzw. -interpretation erfolgten in den Jahren 2020–2022. Die Studie wurde im Rahmen des „PRO*Niedersachsen“-Programms vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur dieses Bundeslandes gefördert.

Um den Gegenstand der Untersuchung zusammenfassend zu benennen, führen wir einen Begriff ein: Auch wenn die verschiedenen Spielarten des Religionsunterrichts – in Niedersachsen derzeit vor allem evangelisch, katholisch, konfessionell-kooperativ sowie islamisch, vereinzelt auch: alevitisch, jüdisch und (christlich-)orthodox – und der Werte-und-Normen-Unterricht nicht offiziell als Fächergruppe geführt werden (obwohl manches dafür spräche¹), werden sie in unserer Studie zusammenfassend als *religionsbezogener Unterricht* bzw. als *Angebote religionsbezogener Bildung* bezeichnet. Dabei ist uns bewusst, dass Werte-und-Normen-Unterricht den Themenbereich ‚Religion und Religionen‘ nur als einen unter mehreren behandelt und dabei als *religionskundliches* bzw. de facto nicht selten *religionskritisches* daseins- und wertorientierendes Fach zu verstehen ist.²

Die Rede vom ‚Religionsbezug‘ soll angesichts dessen in erster Linie *deskriptiv* eine zusammenfassende Bezeichnung der verschiedenen Fächer ermögli-

¹ Bernd Schröder, Religions- und Ethikunterricht – eine Fächergruppe? Ein Plädoyer, in: Bernd Schröder/Moritz Emmelmann (Hg.), Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen 2018, 355–376.

² Im Niedersächsischen Schulgesetz, § 128 (2) ist u. a. von „religionskundlichen Kenntnissen“ die Rede, die das Fach vermitteln soll. Im niedersächsischen Kerncurriculum „Werte und Normen“ für die Sekundarstufe I heißt es: „Mit Blick auf religiöse bzw. religionswissenschaftliche Unterrichtsinhalte ist zu betonen, dass das Fach Werte und Normen die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen thematisiert. Zur Wahrung der Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses verlangt der Unterricht im Fach Werte und Normen die weltanschauliche und religiöse Neutralität des Faches. Der gesetzliche Auftrag weist dem Fach zwar vergleichbare Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte zu, wie sie auch im Fach Religion behandelt werden, doch ist die Behandlung hier ausdrücklich nicht an die Grundsätze einer Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft gebunden. Verbindliche Antworten können daher nur auf der Grundlage der verfassungsmäßigen und dem Bildungsauftrag entsprechenden, nicht aber weltanschaulicher und religiöser Prämissen gegeben werden.“ – Niedersächsisches Kultusministerium, „Werte und Normen“ – Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10, Hannover 2017, 5f.

chen.³ Zugleich zeigt sie *das erkenntnisleitende Interesse* an, mit dem hier auf diese Fächer geschaut wird, das Interesse nämlich an der Rolle von Religion(en) in der schulischen Bildung, und sie markiert in einem *heuristischen* Sinne, dass die religiöse bzw. konfessionelle Bestimmtheit solcher Angebote – Erteilung „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (gemäß Art. 7.3 GG) hier, religiöse Neutralität dort – zwar nicht *de jure*, doch *de facto* Gegenstand von Neujustierungsprozessen ist.

Neben dem *Unterricht*, also dem Religionsunterricht verschiedener Konfessionen bzw. Religionsgemeinschaften und dem Werte-und-Normen-Unterricht, zählen wir zum Spektrum religionsbezogener Bildung in der Schule auch *Religion im Schulleben* (bzw. Schulseelsorge/Schulpastoral).

Mit diesem Zuschnitt lenkt unsere Studie das Augenmerk nur auf einen Teil der Neujustierungsprozesse im Bereich der daseins- und wertorientierenden Fächer in Niedersachsen. Auch im Blick auf das Fach „Werte und Normen“ kristallisieren sich verschiedene Lesarten und Entwicklungsoptionen heraus: Neben der Beibehaltung des integrativen Charakters dieses Faches, das derzeit religionskundliche, philosophische und sozialkundlich-ethische Dimensionen pflegt,⁴ steht die Option einer Konzentration auf Religionskunde⁵ und diejenige einer Konzentration auf philosophische Bildung.⁶ Diese Kontroverse kann und soll in dieser Studie weder abgebildet noch erkundet oder kommentiert werden – allein die Strittigkeit des Fachkonzeptes „Werte und Normen“ ist insofern bemerkenswert, als sie die Fragilität der bis dato geltenden Festlegungen unterstreicht.

³ In dieser Absicht spricht das Bildungsportal Niedersachsen von „Religions- und Ethikfächern“ (siehe etwa <https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterrichtsfacher> (Zugriff am 17.04.2023), andernorts ist bisweilen von „daseins- und wertorientierenden Fächern“ die Rede.

⁴ So etwa die Position des „Fachverband[es] Werte und Normen – ethische und humanistische Bildung in Niedersachsen e.V.“ (<https://www.hvd-niedersachsen.de/der-fachverband-werte-und-normen.html> (Zugriff am 17.04.2023).

⁵ So dezidiert das Anliegen des „Handbuch[es] Religionskunde in Deutschland“, hg. von Wanda Alberts, Horst Junginger, Katharina Neef und Christina Wöstemeyer, Berlin/Boston 2023 – vgl. das „Vorwort“ der Herausgebenden (V–VII) und der Beitrag von Christina Wöstemeyer, „Niedersachsen“ (297–327).

⁶ So etwa Anne Burkard, Herausforderungen für die Kooperation zwischen bekenntnisorientiertem Religionsunterricht und seinen Ersatzfächern. Eine philosophiedidaktische Perspektive, in: Andreas Kubik u. a. (Hg.), *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*, Göttingen 2021, 179–202. Vgl. auch ihren Kommentar zur ReBiNiS-Studie im vorliegenden Band.

1.1 Zum Sitz im Leben und zum Anliegen der vorliegenden Studie

Religionsunterricht in der Schule findet in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland nach Maßgabe von Art. 7.3 des Grundgesetzes als sog. konfessioneller Religionsunterricht statt. Die wesentlichen rechtlichen Bestimmungen sind seit 1949 bzw. (seit der Weimarer Reichsverfassung) 1919 stabil, die schulischen Bedingungen hingegen einem permanenten Wandlungsprozess unterworfen: Dieser Prozess betrifft etwa die Heterogenität der religiös-weltanschaulichen Orientierungen der Schüler:innen einer Lerngruppe, die organisatorisch-didaktischen Leitvorstellungen der Schule (in denen sich eine Umstellung von einer Präferenz für äußere Differenzierung hin zu Inklusion und Binnendifferenzierung abzeichnet) und das Selbst- und Fachverständnis der Religionslehrer:innen. Diese und weitere Entwicklungen lassen sich in verschiedenen Bundesländern beobachten – nicht zuletzt in Niedersachsen.

Die Dynamik der Entwicklungen zeigt sich am deutlichsten an der Religionszugehörigkeitsstatistik von Schüler:innen: Im Schuljahr 2020/21 galt von 782.103 Schüler:innen allgemeinbildender Schulen in Niedersachsen ein gutes Viertel als „konfessionslos“; etwa 43 % (338.757 Schüler:innen) gehörten einer evangelischen Kirche an, ca. 15 % (116.042 Schüler:innen) der römisch-katholischen Kirche, 9 % (73.817 Schüler:innen) dem Islam (sei es in Gestalt von Zugehörigkeit zu einer Moscheegemeinde oder ohne diese) und etwa 8 % (53.841 Schüler:innen) einer anderen Religionsgemeinschaft.⁷

Zum Vergleich: Im Jahr der Wiedervereinigung Deutschlands, 1990, wurden in Niedersachsen 63,1 % der Schüler:innen als „evangelisch“ registriert, 21,7 % als „katholisch“, 3,4 % als „muslimisch“ und 2,2 % als einer anderen Religionsgemeinschaft zugehörig, lediglich 9,6 % galten als „konfessionslos“.⁸

Auf der einen Seite hat also die Zahl der evangelischen und katholischen Schüler:innen binnen dreißig Jahren jeweils um ein Drittel (bezogen auf ihren Prozentanteil an der Gesamtschüler:innenschaft) abgenommen, auf der anderen Seite hat sich die Zahl konfessionsloser, muslimischer und religiös anderweitig verbundener Schüler:innen in dem selben Zeitraum verdreifacht. Verschiebungen in der Dichte der Praktiken, in den Glaubensüberzeugungen und in den Gestaltgebungen des Lebens *innerhalb* der Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaften sind damit noch nicht beschrieben.

⁷ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen – Zahlen und Grafiken – Schuljahr 2020/2021, Hannover 2020, 8.

⁸ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen – Schuljahr 2005/2006, Hannover 2005, 38 (Tab. 6.1).

Spiegeln diese Zahlen die Entwicklungen im Bundesland-weiten Durchschnitt, so sind näherhin erhebliche regionale Differenzen zu beobachten:⁹ Die religiös-weltanschauliche Pluralisierung – insbesondere die steigende Zahl von Menschen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, aber auch die Existenz islamischer, jüdischer u. a. Gemeinden¹⁰ – ist in Großstädten, also in Städten mit mehr als 100.000 Einwohner:innen, in der Regel deutlich klarer zu erkennen als im ländlichen Raum. In Niedersachsen gibt es zudem noch recht starke christlich-konfessionelle Prägungen einiger Landstriche: So zeichnet sich das Oldenburger Münsterland durch eine weitgehend homogene *römisch-katholische* Prägung (und die Existenz von etlichen staatlichen [!] katholischen Bekenntnisschulen) aus – Ähnliches gilt für das Emsland und das sog. Unter-Eichsfeld um Duderstadt. In der Grafschaft Bentheim hingegen stellen allein evangelisch-reformierte Christ:innen derzeit etwa 40 % der Bevölkerung – Ähnliches gilt in einigen Gebieten Ostfrieslands (Krummhörn, Rheiderland, Emden und Leer). In anderen Regionen prägt das *Luthertum* Geschichte und Kultur – lutherische Christ:innen sind in den Kreisen Aurich und Wittmund, in der Lüneburger Heide und auch in Südniedersachsen die mit Abstand größte Religionsgemeinschaft. In Städten wie Hannover, Göttingen oder Braunschweig wiederum gehörten (bereits) zum Zeitpunkt des letzten Zensus (2011) ca. zwei Fünftel der Bevölkerung keiner Religionsgemeinschaft an.

Diese Konstellation ist auch schulpolitisch relevant: Zwar werden die öffentlichen Schulen Niedersachsens seit 1954 als „*Gemeinschaftsschulen*“ definiert¹¹ (und in diesem Rahmen bieten sie evangelischen, römisch-katholischen, islamischen u. a. Religionsunterricht *nebeneinander* an), allerdings gibt es Gegenden,

⁹ Vgl. Bernd Schröder (in Verbindung mit Martina Blasberg-Kuhnke), Religion unterrichten in Niedersachsen, in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – aktuelle Entwicklungen, Leipzig 2020, 239–268, Einleitung.

¹⁰ Siehe dazu exemplarisch etwa Rauf Ceylan (Hg.), Muslimische Gemeinden: Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Islams in Niedersachsen, Frankfurt am Main 2017 (Reihe für Osnaabrücker Islamstudien Bd. 28).

¹¹ In § 3 des Niedersächsischen Schulgesetzes heißt es: „Die öffentlichen Schulen sind grundsätzlich Schulen für Schülerinnen und Schüler aller Bekenntnisse und Weltanschauungen.“ Dieses Passus wurde 1954 gegen den erklärten Willen namentlich der katholischen Kirche aufgenommen. Zur Befriedung des Konfliktes wurde 1966 im Grundschulwesen die Möglichkeit geschaffen, auf Antrag der Erziehungsberechtigten *öffentliche Schulen als Bekenntnisschulen* zu führen (§ 129 NSchG). An einer solchen Schule dürfen derzeit nicht mehr als 30 % der Schüler:innen einem anderen als dem die Schule prägenden Bekenntnis oder keinem Bekenntnis angehören. Auf dieser Basis bestehen in Niedersachsen 105 katholische Bekenntnisgrundschulen in staatlicher Trägerschaft (Stand: Schuljahr 2019/20). Einer epd-Meldung vom 6. Dezember 2021 zufolge wird katholischerseits erwogen, sie in christliche Bekenntnisschulen zu überführen.

wo der jeweiligen Minderheitskonfession nicht genug Schüler:innen angehören, um katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht einzurichten.¹²

In Schulpolitik bzw. Schulen in Niedersachsen wurde auf solche Entwicklungen im Laufe der Zeit mit deutlichen konzeptionellen Weichenstellungen reagiert. Einige davon, die unmittelbar die Organisation bzw. schulische Situierung des Religionsunterrichts betreffen, seien gleich eingangs in Erinnerung gerufen:¹³

▪ 1974 wurde in Niedersachsen das Fach *Werte und Normen als – so der juristische terminus technicus – Ersatzfach* für den Religionsunterricht an Sekundarschulen eingeführt. Seit 1993 ist es schulgesetzlich als ordentliches Lehrfach anerkannt; es kann bis zur zehnten Klasse oder ggfls. darüber hinaus bis zum Abitur belegt werden. Seit dem Schuljahr 2017/18 wird das Fach auch in Grundschulen eingeführt. Auf diese Weise wurde bzw. wird ein Unterrichtsangebot implementiert, das sich in besonderer Weise, aber nicht ausschließlich an Schüler:innen wendet, die keiner derjenigen Religionsgemeinschaften angehören, die Mitverantwortung für einen Religionsunterricht tragen.¹⁴

Davon zu unterscheiden ist das Fach (Praktische) Philosophie. Es ist in Niedersachsen lediglich in der gymnasialen Oberstufe, derzeit also in den Jahrgängen 11–13, an allgemeinbildenden oder Berufsbildenden Schulen ordentliches Unterrichtsfach. Es

¹² Die Zahl der für die Einrichtung von Religionsunterricht erforderlichen Schüler:innen liegt bei „mindestens 12“ (RdErl. vom 10. Mai 2011, Abs. 2.1; zit. nach: Religionsunterricht in Niedersachsen. Dokumente – Erklärungen – Handreichungen, hg. vom Katholischen Büro Niedersachsen und der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Hannover 2019, 13–21, hier 14). Dabei „sind die Möglichkeiten von klassen- oder jahrgangsübergreifendem Unterricht zu nutzen, wobei im Sekundarbereich I aus fachdidaktischen und -methodischen Gründen nicht mehr als drei Schuljahrgänge zusammengefasst werden sollten“ (ebd., Abs. 1.4), und: „Religionsunterricht kann auch dann eingerichtet werden, wenn die Mindestzahl von zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch Zusammenfassung der Schülerinnen und Schüler benachbarter Schulen erreicht wird. Voraussetzung ist, dass die Zusammenfassung nach den örtlichen und schulischen Gegebenheiten vertretbar ist“ (ebd., Abs. 2.2).

Von den etwa 2720 allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen bieten unter diesen Bedingungen knapp 100 *keinen* evangelischen und mehr als 900 *keinen* römisch-katholischen Religionsunterricht an (Quelle: Ökumenische SchulreferentInnenkonferenz 2014).

¹³ Vgl. Schröder (i. V. m. Blasberg-Kuhnke), Religion unterrichten in Niedersachsen (s. o. Anm. 9), besonders 248f.

¹⁴ In § 128 des Niedersächsischen Schulgesetzes heißt es: „(1) Wer nicht am Religionsunterricht teilnimmt, ist stattdessen zur Teilnahme am Unterricht Werte und Normen verpflichtet, wenn die Schule diesen Unterricht eingerichtet hat. Für diejenigen, für die Religionsunterricht ihrer Religionsgemeinschaft als ordentliches Lehrfach eingeführt ist, entsteht die Verpflichtung nach Satz 1 erst nach Ablauf eines Schuljahres, in dem Religionsunterricht nicht erteilt worden ist.“ Dieser Passus sowie weitere einschlägige Rechtstexte sind leicht zugänglich in: Religionsunterricht in Niedersachsen, Dokumente (s. o. Anm. 12), hier 12f.

kann dort – anstelle von Werte und Normen – als Ersatzfach für Religion gewählt oder als zusätzliches Unterrichtsfach belegt werden.¹⁵

▪ Seit 2003 (als Modellversuch) bzw. seit 2013 (als reguläres Fach) wird *Islamischer Religionsunterricht* aufgebaut. Noch ist dieses Unterrichtsangebot vor allem an Grundschulen und darüber hinaus z. T. an nicht-gymnasialen Sekundarschulen sowie an derzeit zwei Gymnasien verfügbar, doch sind die Weichen für einen systematischen Ausbau gestellt – nicht zuletzt dadurch, dass eines der bundesweit bedeutsamen Institute für Islamische Theologie an der Universität Osnabrück angesiedelt ist.

Neben islamischem Religionsunterricht wird vereinzelt alevitischer, jüdischer und (christlich-)orthodoxer Religionsunterricht erteilt.¹⁶

▪ Bereits 1998 wurden in Niedersachsen Regelungen erlassen, die unter bestimmten Bedingungen einen *konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterricht* (abgekürzt: kokoRU) ermöglichen.¹⁷ Inzwischen wurden die einschlägigen Bestimmungen vereinfacht – kokoRU kann ohne Antrag eingeführt werden, sofern dies „höchstens die Hälfte der Schuljahrgänge einer Schulform“ betrifft.¹⁸ An dieser „Regelform des konfessionellen Religionsunterrichts“¹⁹ nehmen ausweislich der ministeriellen Schulstatistik inzwischen gut 25 % der Schüler:innen in der Sekundarstufe I teil.²⁰

Für das Schuljahr 2020/21 stellen sich die Zahlenproportionen *für die Sekundarstufe I* insgesamt wie folgt dar: Von knapp 399.469 Schüler:innen nehmen 136.669 (also, grob gesagt, ein Drittel) am Werte-und-Normen-Unterricht teil und 262.800 (also, grob gesagt, zwei Drittel) an einem Religionsunterricht. Näherhin sind 134.689 Schüler:innen im evangelischen, 101.686 im konfessionell-kooperativen, 25.674 im katholischen und 751 im islamischen Religionsunterricht zu finden.

¹⁵ Ebd.: „In der gymnasialen Oberstufe, im Beruflichen Gymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg kann die Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht Werte und Normen auch durch die Teilnahme am Unterricht im Fach Philosophie erfüllt werden, wenn die Schule diesen Unterricht eingerichtet hat.“

¹⁶ Belege dazu bei Schröder (i.V.m. Blasberg-Kuhnke), Religion unterrichten in Niedersachsen (s. o. Anm. 9), dort Abschnitt 5.

¹⁷ Bernd Schröder: Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Niedersachsens, in: Religionspädagogische Beiträge (RpB) 45 (2022), Nr. 2: Special Issue zu „Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: Bilanz und Ausblick“, 5–17, <https://www.rpb-journal.eu/index.php/rpb/article/view/199> (Zugriff am 30.11.2022).

¹⁸ Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen (2011), in: Religionsunterricht in Niedersachsen, Dokumente (s. o. Anm. 12), 14–21, hier 16.

¹⁹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen (EKD-Texte 128), Hannover 2018, 10 u. ö.

²⁰ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen – Zahlen und Grafiken – Schuljahr 2020/2021, Hannover 2020, 9.

Von den 725.148 Schüler:innen *aller allgemeinbildenden Schulen* besuchen 170.592 (oder ein knappes Viertel) den Werte-und-Normen-Unterricht und 562.556 (oder gut drei Viertel) einen Religionsunterricht.²¹

▪ In Verlängerung und unter Modifikation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts haben die Schulreferent:innen der (fünf) evangelischen Kirchen in Niedersachsen (Braunschweig, Hannover, Oldenburg, Schaumburg-Lippe und Reformierte Kirche) und der katholischen Diözesen (Hildesheim und Osnabrück sowie das zum Bistum Münster gehörende Offizialat Vechta) im Mai 2021 vorgeschlagen, an Stelle des optionalen konfessionell-kooperativen und des konfessionellen Religionsunterrichts flächendeckend „*gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht*“ einzuführen.²² Die Diskussion dieses Vorschlags ist derzeit noch nicht abgeschlossen: Ein juristisches Gutachten hat im Mai 2022 im Grundsatz die Verfassungskonformität dieses Unterrichtsmodells bestätigt;²³ im Dezember 2022 wurde der Beschluss gefasst, kirchlicherseits mit dem Land in Verhandlungen über entsprechende schulrechtliche Regelungen einzutreten.²⁴

Als das ReBiNiS-Projekt beantragt, bewilligt und begonnen wurde, zeichnete sich dieser Vorstoß hin zur Etablierung eines Christlichen Religionsunterrichts (CRU) noch nicht ab. Die Erhebungen bilden somit faktisch die Verhältnisse am Vorabend der Einführung des CRU ab.

▪ Über diese offiziellen und statistisch erfassten Entwicklungen hinaus gab und gibt es weitere *lokale bzw. schulscharfe Dynamiken in der Unterrichtsorganisation und in der didaktisch-methodischen Ausrichtung* im Bereich der Fächer Religion sowie Werte und Normen. Diesbezüglich besteht bislang in erster Linie ein ‚mündlich tradiertes‘ Wissen – die vorliegende Studie zielt nicht zuletzt darauf, dieses empirisch zu unter- oder widerlegen. Drei dieser Dynamiken seien benannt:

Beobachtbar ist ein Trend hin zur freien Wahl von Schüler:innen zwischen Religions- und Werte-und-Normen-Unterricht und zum (mehrfachen) Switchen zwischen beiden Fächern. Die im Schulgesetz geforderte schriftliche Abmeldung vom Religionsunterricht (im Falle von Schüler:innen, die wegen ihrer entsprechenden Religionszugehörigkeit im Grundsatz zur Teilnahme am Religions-

²¹ Ebd., 9. Die Zahlen enthalten Unschärfen – so ergibt die Addition der angegebenen Religions- und Werte-und-Normen-Schüler:innen mehr als die Gesamtzahl der Schüler:innen.

²² Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover (Mai) 2021.

²³ Gutachterliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, vorgelegt von Prof. Dr. Ralf Poscher, Freiburg (Mai) 2022.

²⁴ Zur Dokumentation des Prozesses siehe <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/symposion/dokumentation> (Zugriff am 05.12.2022).

unterricht verpflichtet sind)²⁵ und ähnliche Kanalisierungen geraten aus der Übung.

An nicht wenigen Schulen, namentlich an Grund- und Berufsbildenden Schulen, wird mit einem sog. Religionsunterricht im Klassenverband oder mit ‚neuen‘ Mischformen aus Religions- und Werte- und Normen-Unterricht experimentiert.²⁶

Die kerncurricularen Spielräume werden genutzt für einen Umbau des Religionsunterrichts hin zu einer kinder- bzw. jugendtheologisch ausgerichteten, interreligiös oder anderweitig kontextuell passgenauen Prägung von Inhalten und Lernwegen des Religionsunterrichts.²⁷

Sowohl die statistisch ausweisbaren als auch die informell zu konstatierenden Veränderungen in der Praxis des Religionsunterrichts konstituieren den Sitz im Leben der vorliegenden empirischen Untersuchung.

Die Erhebung soll die – von uns angenommene – Vielfalt der Wege religionsbezogener Bildung in Schulen Niedersachsens quantifizierend abbilden und darüber hinaus – deshalb die qualitativen Interviews mit Lehrkräften – die Logiken identifizieren, die in der Ausgestaltung der religionsunterrichtlichen Praxis zur Geltung kommen. Das Leitinteresse der Studie richtet sich auf die Frage, wie und warum Lehrer:innen der religionsbezogenen Fächer auf Veränderungen der Unterrichtswirklichkeit reagieren und zukünftig reagieren möchten.

Wie auch in anderen Studien soll hier *die Befragung der Lehrenden* im Mittelpunkt stehen – sie sind diejenigen, die das religiöse und weltanschauliche Bildungsangebot der einzelnen Schule so genau kennen, dass sie darüber Auskunft

²⁵ Niedersächsisches Schulgesetz, § 124 (2) und: Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen (2011), in: Religionsunterricht in Niedersachsen, Dokumente (s. o. Anm. 12), 14–21, hier 15 (Absatz 4.1).

²⁶ Vgl. als Versuch einer ausführlicheren Beschreibung Bernd Schröder, Welche Formen von Religionsunterricht existieren neben dem konfessionellen Religionsunterricht – offiziell und im Graubereich? In: Andreas Kubik-Boltres/Susanne Klinger/Coşkun Sağlam (Hg.), Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung (Veröffentlichungen des Instituts für Islamische Theologie der Universität Osnabrück Bd. 11), Göttingen 2021, 149–178.

²⁷ Immer wieder fanden und finden solche „Bottom-up“-Dynamiken den Weg in programmatische Vorstöße. Exemplarisch genannt sei „ein Aufruf zur Reform des Religionsunterrichts“ aus dem Jahr 1994, der von knapp 50 evangelischen und katholischen Religionspädagog:innen erstunterzeichnet wurde und „für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen [... sc. warb], der allen Schülerinnen und Schülern zugänglich ist und für den die Religionsgemeinschaften eine gemeinsame Mitverantwortung übernehmen“; es ging um die Förderung von „inter-konfessionelle[m], interreligiöse[m] und interkulturelle[m] Lernen“, insbesondere um „einen von [Landeskirchen und Diözesen] gemeinsam mitverantworteten, ökumenisch gestalteten Religionsunterricht“ (deponiert etwa im: Archiv der Konföderation der evangelischen Kirchen in Niedersachsen, Bestand D 36, Az. 133-4-0-1 („Ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht“), Bände I – XI, o. J., Bd. II).

geben können. Darüber hinaus sind sie die Akteure bzw. Akteurinnen, deren konzeptionelle Vorstellungen und Praktiken die Realisierung schulrechtlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Maßgaben ermöglichen, modifizieren oder unterlaufen und insofern praxeologisches Interesse verdienen.²⁸

Mit diesem Fokus knüpfen wir an eine vor Jahren in Niedersachsen durchgeführte Untersuchung an, gehen aber thematisch über deren Fokus hinaus: Carsten Gennerich und Reinhold Mokrosch hatten Anfang der 2000er Jahre ausschließlich Lehrkräfte befragt, die im Rahmen (seinerzeit) genehmigter konfessioneller Kooperation Religionsunterricht erteilen.²⁹ Ihre Ergebnisse spiegeln somit allein die Einschätzung einer spezifischen Teilgruppe der Lehrenden, nämlich derjenigen, die im Rahmen einer offiziellen vertraglichen Regelung zwischen den Kirchen (und dem Kultusministerium) konfessionelle Kooperationsbereitschaft zeigen, und sie spiegeln insbesondere die Verhältnisse an Grundschulen. Demgegenüber zielt unsere Befragung darauf, die Grundgesamtheit der Religions- und Werte-und-Normen-Lehrenden *aller Schulformen* in den Blick zu nehmen und Einblick in die Vielfalt der organisatorisch-konzeptionellen Ausgestaltungsformen von Religions- und Werte-und-Normen-Unterricht in Niedersachsen zu gewinnen. Um den Werte-und-Normen-Unterricht geht es dabei allerdings nur, soweit der Umgang mit Religionen (als Thema dieses Unterrichts) tangiert ist.

Diese Zielsetzung der Studie ist unseres Erachtens sowohl fachdidaktisch als auch schulpädagogisch und bildungspolitisch in hohem Maße relevant:

- *fachdidaktisch*, insofern die Ergebnisse helfen, fachliche Konzepte sowie Unterstützungsbedarfe der Lehrenden v. a. im Umgang mit religiös-weltanschaulicher Heterogenität zu identifizieren und Anstöße für die konzeptionelle Weiterentwicklung der beteiligten Fächer zu entwickeln,
- *schulpädagogisch*, weil die Funktion und Akzeptanz des religionsbezogenen Bildungsbereichs in einzelnen Schulen ebenso erhellt werden wie seine Interdependenz mit kontextuellen Gegebenheiten und der Beitrag dieses Bildungsbereichs zur jeweiligen Schulentwicklung, insbesondere im Bereich der Religions- und Diversitätssensibilität,
- *bildungspolitisch*, insofern sowohl die religionsgemeinschaftlichen Optionen der Ausgestaltung religionsbezogener Bildung als auch die staatliche Ausgestaltung des Werte-und-Normen-Unterrichts darauf angewiesen sind, auf die Einstellung der Akteure im Feld Bezug zu nehmen – sei es anknüpfend-affirmativ, sei es reformerisch-kontrovers.

²⁸ Dazu etwa Bernard Grümme, *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*, Freiburg u. a. 2021.

²⁹ Vgl. Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch, *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016, 51f.

Die empirische Studie versteht sich als Grundlage solcher konzeptionellen Überlegungen. Insofern sie erstmals eine *repräsentative* empirische Bestandsaufnahme der Spielarten, Anliegen und Zukunftsperspektiven religionsbezogener Fächer in der Schule für das Bundesland Niedersachsen anstrebt, sollen zum einen Daten für den Vergleich mit anderen Bundesländern bereitgestellt werden, zum anderen soll die konzeptionelle Weiterentwicklung religiöser Bildung als einer Dimension schulischer Allgemeinbildung gefördert werden.³⁰

1.2 Zur empirischen Ausleuchtung organisatorischer und konzeptioneller Veränderungen des Religionsunterrichts

Die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin reagiert auf die – hier nur angedeuteten – Veränderungen in Religionsdemografie, Schul- und Unterrichtswirklichkeit und Lehrer:innenschaft insbesondere auf zweierlei Weise: Sie forciert ihre empirische Forschungstätigkeit, um auf diese Weise valide Evidenz zu erzeugen, und sie diskutiert konzeptionelle Weiterentwicklungsmöglichkeiten für Gestalt und Gehalt des Religionsunterrichts.³¹

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zu beidem. Mit ihrer Ausrichtung nimmt sie einen spezifischen Platz in der Forschungslandschaft ein, der sich namentlich durch einen Blick auf bereits vorliegende empirieorientierte Studien ausweisen lässt.

Neben zyklischen Auswertungen kultusministerieller und kirchlicher Daten³² sind in den zurückliegenden Jahren empirische Untersuchungen zum Zustand des Religionsunterrichts in verschiedenen Bundesländern und Regionen erschienen – zumeist mit dem Fokus auf der Befragung der *Religionslehrenden*: Stu-

³⁰ Dazu u. a. Bernd Schröder, Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014 und Schröder/Emmelmann (Hg.), Religions- und Ethikunterricht 2018 (s. o. Anm. 1).

³¹ Vgl. dazu im Berichtsmodus etwa Bernd Schröder, Empirische Religionspädagogik (Sammelrezension), in: Verkündigung und Forschung 59 (2014), 94–109 und Bernd Schröder, Religionspädagogik – mehr als Fachdidaktik Religion. Ein Literaturbericht 2009–2017, in: Theologische Rundschau 82 (2017), Heft 4, 343–375 und 83 (2018), Heft 1, 25–91.

³² Comenius-Institut (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen (Evangelische Bildungsberichterstattung Bd. 5), Münster u. a. 2019 und Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – aktuelle Entwicklungen, Leipzig 2020 (und zuvor Martin Rothgangel/Bernd Schröder [Hg.], Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009).