

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum



ISSN 1435-8387

Ausgabe 1/2023

Ökumene und Christlicher Religionsunterricht

Kerstin Gäfgen-Track und
Winfried Verburg:
Auf dem halben Weg zum Christlichen
Religionsunterricht in Niedersachsen

Matthias Hülsmann:
Das Thema Abendmahl
im CRU

Nachgefragt:
Was ist Taufe?
Wie läuft eine Taufe ab?



editorial <i>Silke Leonhard</i>	3
➤ GRUNDSÄTZLICH	
Wozu religiöse Bildung gut ist <i>Matthias Hülsmann</i>	4
Auf dem halben Weg zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen <i>Kerstin Gäfgen-Track und Winfried Verburg</i>	8
„Jetzt die Hausaufgaben machen!“ <i>Konstantin Lindner und Henrik Simojoki im Gespräch mit Michaela Veit-Engelmann</i>	14
Der niedersächsische Weg zum CRU als Auftakt zu didaktischem Weiterdenken <i>Silke Leonhard und Michael Balceris</i>	18
Ökumene heute <i>Woldemar Flake und Katharina Freudenberger</i>	26
Durch die evangelische Brille gesehen <i>Michaela Veit-Engelmann</i>	30
Die katholische Glaubensbrille <i>Renate Schulz</i>	34
Das Thema Abendmahl im CRU <i>Matthias Hülsmann</i>	37
Prämissen zur konfessionell kooperativen Bildung <i>Britta Baumert und Caroline Teschmer</i>	41
➤ WEITERGEDACHT	
Es könnte ein charakteristisches Herzstück der Schulform IGS zerbröseln <i>Christina Harder</i>	46
Ziel muss „religiöse Bildung für alle“ sein. Eine Perspektive aus der BBS <i>Tobias Sochocki</i>	48
Die Einführung des CRU muss im Studium starten. Perspektive einer Lehramtsstudentin <i>Lea Simon</i>	50
„Aus zwei mach eins“ oder inhaltliche Transformation? <i>Günter Nagel und Kirsten Rabe</i>	51
➤ NACHGEFRAGT	
Was ist Taufe? Wie läuft eine Taufe ab?	53
Die Taufe in der Orthodoxen Kirche <i>Milan Pejić</i>	54
Die Taufe in einer Baptistengemeinde <i>Thomas Seibert</i>	57
Was ist Taufe? Wie läuft sie bei Freien evangelischen Gemeinden ab? <i>Anke Kallauch</i>	58
Taufe aus evangelisch-reformierter Sicht <i>Jutta Renken-Sprick</i>	60
Christwerden als Weg. Die Feier der Taufe aus römisch-katholischer Perspektive <i>Roland Baule</i>	61
Taufe aus der Sicht einer evangelisch-lutherischen Pastorin <i>Irmela Büttner</i>	63
➤ PRAKTISCH	
GESUNGEN: „tui amoris ignem“. Die Lieder der Communauté von Taizé <i>Lena Sonnenburg</i>	65
GESEHEN: „Im Hause meines Vaters sind viele Wohnungen“ <i>Christina Harder</i>	66
BESUCHT: Die Schlosskapelle in Bückeburg <i>Heinz Emmrich und Felix Emmrich</i>	68
Die Jahresfestkreise im Blick <i>Jessica Griese und Lena Sonnenburg</i>	69
„Gott lässt uns nicht allein“. Mit Martin Luther auf dem Weg zur Reformation <i>Caroline Teschmer und Andrea Nadrowitz</i>	73
Heilig(e) wie du und ich?! <i>Kerstin Hochartz und Anne-Elisabeth Roßa</i>	79
➤ INFORMATIV	
Bibelgeschichten für ukrainische Grundschüler*innen <i>Lena Sonnenburg</i>	82
Christlicher Religionsunterricht (CRU) – Jetzt mitreden! <i>Christina Harder</i>	84
Ökumene und CRU. Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste <i>Anja Klinkott</i>	86
WiBiLex und WiReLex als schnelle wissenschaftliche Hilfe <i>Linda Frey</i>	88
Nachruf für Prof. em. Dr. Günther Roth <i>Jürgen Heumann</i>	90
Buch- und Materialbesprechungen.	91
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche.	93



Liebe Kolleg*innen!

Die Resonanzen auf den kirchlichen Vorstoß zu einem ökumenisch verantworteten christlichen Religionsunterricht (**CRU**) bewegten sich im Spannungsfeld zwischen Freudentänzen und Trauermärschen. Egal, welche Richtung sie dabei auch einschlugen – sie waren zumeist stark und emphatisch. Während des mehr als einjährigen **Beratungsprozesses** und der Konsultationen auf unterschiedlichen Ebenen mit allen beteiligten Gruppierungen zwischen Schule, Universität, Kirche und vielen Interessierten außerhalb Niedersachsens wurde der CRU verfassungsrechtlich gesichert. Bei allem stehen zwei **wissenschaftliche Experten** zur Seite (S. 14ff.). Nach dem Ja der Bischöfe steht der kirchliche Entwurf nun in den Startlöchern für die gebotenen Verhandlungen mit dem Land Niedersachsen. Es bleibt spannend. Nachzulesen sind alle historischen, aktuellen und planerischen Dokumentationen auf der Website www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU. Für alles kritisch-konstruktive Mitwirken und Mitdenken bis hierher ganz herzlichen Dank!

Ohne **Ökumene** kein christlicher Religionsunterricht; mit beiden werden Resonanzräume erweitert und produktive Erwartungen aufgetan. Ökumene bedeutet nicht nur das Nachdenken über das Verhältnis von Konfessionen, in dem das **Miteinander von Katholisch, Evangelisch, Orthodox und Freikirchlich** ausgelotet wird. Ökumene (griech.) betrifft ursprünglich die Weite der bewohnten Erde, die mit einem schulischen CRU zwar fokussiert auf der Bildungsebene in den Blick kommt; zugleich müssen sich dennoch theologische, gesellschaftliche und kirchliche Bezugnahmen des CRU dem Anspruch auf Horizonterweiterung stellen. Wie und mit welchen Maßgaben wird das „**Gemein-Christliche**“ zu gestalten, wie werden Differenzen zu bearbeiten sein, und wie ist ein

CRU in seinen kontextuellen Beziehungen weiterzudenken?

Nach dem Ökumenischen Symposium im Herbst letzten Jahres ergreifen wir mit diesem Loccumer Pelikan die Chance, dazu etliche grundsätzliche **Positionen**, schulform- und ausbildungsbezogenes Weiterdenken in Dur und Moll, Nachfragen zu unterschiedlichen Perspektiven auf das gemein-christliche Sakrament der Taufe und einige praktische Impulse in eine Heftkomposition zu bringen. Zu Wort kommen dabei viele Stimmen und **Perspektiven aus unterschiedlichen Lernorten, Konfessionen, Strömungen**.

Möge mit dem Aufbruch in ein letztlich neues Fach auch das ökumenische Grundanliegen einer hoffnungsvollen **Achtsamkeit für Gerechtigkeit, Frieden und Nachhaltigkeit der Schöpfung** in der Welt für ein gutes Miteinander befördert werden.

Historisch ist diese Ausgabe auch als letzter Loccumer Pelikan, der in der Weserdruckerei Oesselmann zur Welt kommt. Nach jahrzehntelanger, sehr verlässlicher und vertrauensvoller Zusammenarbeit müssen wir uns von unserer Heimatdruckerei verabschieden. Dem Geschäftsführer Reiner Bernard und seinem Team sagen wir von Herzen allergrößten Dank und wünschen ihm für den Ruhestand Gottes Segen und alles erdenklich Gute!

Mit herzlichen Wünschen für eine wahrlich unverzagte, nachklingende Passions- und Osterzeit

Ihre

Silke Leonhard

Apl. Prof. Dr. Silke Leonhard
Rektorin



„Wer rassistische Hassreden oder fundamentalistische Gewaltpraktiken vertritt, macht unfreiwillig deutlich, wohin ein Mangel an religiöser Bildung führen kann.“ – Foto: Sogenannter „Montagsspaziergang“ in Köln im Januar 2022. © Christoph Hardt/Geisler-Fotopress/Picture alliance

MATTHIAS HÜLSMANN

Wozu religiöse Bildung gut ist

Religiöse Bildung kann vor Überheblichkeit bewahren

„Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen ...“ Mit dieser sogenannten Demutsformel beginnt das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. Bereits das sechste Wort der Präambel lautet „Gott“. In der Weimarer Verfassung fehlte dieser Gottesbezug. Die Mütter und Väter des Grundgesetzes hatten die schrecklichen Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie noch lebhaft vor Augen. Mit dem Wort „Gott“ wollten sie sich keineswegs auf ein bestimmtes Gottesbild festlegen. Es hat im Grund-

gesetz lediglich eine Platzhalterfunktion. Jeder Mensch ist frei, diesen Begriff individuell zu füllen. Das kann ein christliches Gottesverständnis sein, muss es aber nicht. Ebenso gut kann der Gott einer anderen Religion gemeint sein oder der unspezifische Bezug auf eine nicht näher bestimmte Transzendenz.¹

Meiner Meinung nach ist es sogar möglich, diese Chiffre „Gott“ atheistisch zu interpretieren als etwas, das größer und universaler ist als eine Person oder eine Nation oder ein glo-

¹ www.deutschlandfunk.de/denkfabrik-gott-im-grundgesetz-teil-1-wie-gott-in-die.886.de.html?dram:article_id=446929

baler Konzern mit seinen Partikularinteressen, zum Beispiel alles Lebende auf der Erde oder die zukünftigen Generationen der Menschheit, die noch zur Welt kommen werden.

Das Grundgesetz verweist mit dieser Demutsformel auf eine Instanz, die den Menschen übergeordnet ist und vor der wir Menschen unser Tun zu verantworten haben.

Das macht bereits der erste Artikel des Grundgesetzes beispielhaft deutlich: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Die Bundesrepublik Deutschland stellt die Würde jedes Menschen unter ihren Schutz, aber sie stellt diese Würde nicht her.

Religiöse Bildung kann möglicherweise vor Hybris bewahren, wenn sie bewusstmacht, dass der Mensch nicht sich selbst verdankt und dass er sich für sein Handeln verantworten muss.

Religiöse Bildung kann vor weltanschaulichen Irrwegen bewahren.

*Glaube, dem die Tür versagt,
steigt als Aberglaub' ins Fenster.
Wenn die Götter ihr verjagt,
kommen die Gespenster.*

Diese Zeilen des deutschen Schriftstellers Emanuel Geibel machen deutlich, dass kein religionsfreier Raum entsteht, wenn man „altbewährte“ Religionen ablehnt; an ihrer Stelle halten andere, zum Teil krude Glaubensüberzeugungen Einzug, deren Lebensförderlichkeit in Frage steht.

Hier liegt meines Erachtens eine der wichtigsten Aufgaben religiöser Bildung. Sie kann für die Unterscheidung zwischen lebensentfaltender und krankmachender Religion sensibilisieren. Dabei geht es nicht um die missionarische Verbreitung religiöser Inhalte, sondern um den Erwerb einer grundlegenden Kompetenz. Dazu gehört übrigens unter anderem die Einsicht, dass sich auch in den Weltreligionen immer wieder lebensfeindliche Irrwege entwickeln. Dreißig Jahre Krieg zwischen evangelischen und katholischen Christ*innen sind nur ein drastisches Beispiel. Und es ist das Verdienst des Atheismus und der Religionskritik, auf diese Missstände hingewiesen zu haben und weiterhin hinzuweisen.

Hinzu kommt in diesem Zusammenhang eine zweite wichtige Aufgabe religiöser Bildung. Sie kann einem Menschen seine eigene weltanschauliche Grundeinstellung bewusstmachen, in die er sozusagen unbemerkt hineingeschlittert ist.

Der amerikanische Schriftsteller David Foster Wallace sagte in seiner Rede vor dem Abschlussjahrgang des Kenyon College:

„In den alltäglichen Grabenkämpfen des Erwachsenendaseins gibt es keinen Atheismus. Es gibt keinen Nichtglauben. Jeder betet etwas an. Aber wir können wählen, was *wir* anbeten. Und es ist ein äußerst einleuchtender Grund, sich dabei für einen Gott oder ein höheres Wesen zu entscheiden – ob das nun Jesus ist, Allah, Jahwe, die Wicca-Göttin, die ‚vier edlen Wahrheiten‘ oder eine Reihe unantastbarer ethischer Prinzipien –, denn so ziemlich alles andere, was Sie anbeten, frisst Sie bei lebendigem Leib auf.

Wenn Sie Geld und Güter anbeten – wenn hierin für Sie der wahre Sinn des Lebens liegt –, dann können Sie davon nie genug kriegen. Nie das Gefühl haben, Sie hätten genug. Das ist die Wahrheit.

Wenn Sie Ihren Körper, die Schönheit und erotische Reize anbeten, dann werden Sie sich immer hässlich finden, und wenn sich Zeit und Alter bemerkbar machen, werden sie tausend Tode sterben, bevor man Sie dann wirklich unter die Erde bringt. [...]

Und so weiter.

Wissen Sie, das Heimtückische an diesen Formen der Anbetung ist nicht, dass sie böse oder sündhaft wären, sondern dass sie so *unbewusst* sind.“²

Religiöse Bildung kann nicht nur über das breite Spektrum religiöser und weltanschaulicher Glaubensüberzeugungen informieren; sie kann auch dazu helfen, sich des eigenen Wertekanons bewusst zu werden und sich bewusst für eine – hoffentlich – lebensentfaltende Weltdeutung zu entscheiden.

Religiöse Bildung kann Selbstrelativierung und Respekt vor Andersgläubigen ermöglichen.

Wer aus der Fülle religiöser und säkularer Weltdeutungen in einem bewussten Entscheidungsprozessprozess eine dieser Weltdeutungen für sich ausgewählt hat, der weiß auch, dass sich sein Mitmensch möglicherweise ebenso bewusst für eine *andere* Weltdeutung entschieden hat. Religiöse Bildung kann also nicht nur dazu helfen, den eigenen weltanschaulichen

”

Es reicht nicht aus, die abweichende Meinung des Gegenübers zu tolerieren und zu ertragen; es geht darum, sie als gleichberechtigt zu respektieren.

“

² David Foster Wallace, Das hier ist Wasser/This is Water, 26. Aufl. Köln 2021, 30ff.



„Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen...“
 Der Parlamentarische Rat verabschiedet am 8. Mai 1949 das Grundgesetz.
 © picture alliance / ASSOCIATED PRESS

Standpunkt zu begründen; sie kann auch dazu helfen, den Standpunkt des Andersdenkenden zu respektieren, ohne die eigene Überzeugung aufzugeben.

Ein Ausspruch, der oft Voltaire zugeschrieben wird, aber vermutlich nicht von ihm stammt, bringt es folgendermaßen auf den Punkt:

„Ich bin ganz und gar nicht deiner Meinung, aber ich werde alles tun, damit du deine Meinung sagen kannst.“

Bezogen auf religiöse Bildung, macht dieser Satz zwei Dinge deutlich: Zum einen bedarf es für einen Dialog auf Augenhöhe eines eigenen Standpunktes. Denn nur, wenn meine Überzeugung kenntlich ist, kann mein Gegenüber mit mir in ein inhaltliches Streitgespräch eintreten. Zum anderen bedarf es der Einsicht, dass mein Gegenüber das gleiche Recht auf seinen eigenen Standpunkt hat wie ich, auch wenn seine Überzeugung von meiner abweicht. Ziel des Gespräches ist ja nicht, dass hinterher alle einer Meinung sind, sondern dass die Kontrahenten die Beweggründe und Argumente des anderen nachvollziehen und akzeptieren können, ohne sie deshalb für sich zu übernehmen.

Das wird zum Beispiel deutlich an der Frage: Wer von uns hat die beste Mutter? Die Antwort muss natürlich lauten: Ich! Denn ich habe die beste Mutter der Welt selbst erlebt, mit eigenen Augen gesehen und mit eigenen Ohren gehört. Selbstrelativierung bedeutet nun, ich gestehe meinem Gegenüber zu, dass er mir widerspricht und einen anderen Standpunkt vertritt, weil er eine andere Erfahrung gemacht hat und deshalb überzeugt ist, dass seine Mutter die beste der Welt ist.

Es reicht nicht aus, die abweichende Meinung des Gegenübers zu tolerieren und zu ertragen; es geht darum, sie als gleichberechtigt zu respektieren. „Dulden heißt beleidigen“, schreibt Goethe in seinen Maximen und Reflexionen. Wer lediglich toleriert, verlässt das Gespräch auf Au-

genhöhe und erhebt sich mit seinem Standpunkt über sein Gegenüber.

Respekt und Toleranz enden allerdings an der Intoleranz des anderen. Wer rassistische Hassreden oder fundamentalistische Gewaltpraktiken vertritt, macht unfreiwillig deutlich, wohin ein Mangel an religiöser Bildung führen kann. Wenn religiöse Fanatiker ihr Gottesbild mit Gewalt durchsetzen wollen, verstoßen sie gegen das Gebot, für das sie zu kämpfen meinen, nämlich das Verbot, sich von Gott ein Bild zu machen. In diesem Sinne halte ich religiöse Bildung für eine gute Fundamentalismus-Prophylaxe.

Religiöse Bildung kann zu einem dankbaren Umgang mit der Schöpfung führen.

Der säkulare Begriff *Umwelt* bezeichnet die Welt, die mich umgibt und außerhalb von mir existiert. Der Begriff *Schöpfung* dagegen beinhaltet eine darüber hinausgehende religiöse Dimension, denn er setzt einen Schöpfer voraus,

der diese Welt erschaffen hat. Religiöse Bildung hält diese fundamentale Unterscheidung zwischen Umwelt und Schöpfung wach. Gott hat die Welt durch sein Wort erschaffen; sie würde sofort ins Nichts zurückfallen, wenn er sie nicht bis zu diesem Augenblick im Sein erhalten würde. Laut biblischem Zeugnis hat Gott dieser Welt das Prädikat „sehr gut“ verliehen.

Gleichzeitig macht die Bibel in mythologischer Sprache deutlich, dass diese Schöpfung durch das grenzüberschreitende Handeln der Menschen aus diesem unversehrten Urzustand herausgefallen ist; die Menschheit wurde durch eigene Schuld aus einem paradiesischen Urzustand vertrieben in eine Welt, die durch Sintfluten und Dürrekatastrophen bedroht ist. Die Schöpfung hat also einen doppelten Charakter, sie ist gute Schöpfung Gottes und gefallene Schöpfung zugleich.

Weil die gesamte Schöpfung aber weiterhin Gottes Geschenk an die Menschen bleibt, sollte die grundlegende Lebenshaltung der Menschen in der Dankbarkeit bestehen. Dass ich bin und dass es mich gibt, ist ein Geschenk Gottes an mich.

Gen 2 erzählt, dass Gott die Säugetiere aus demselben Material erschafft wie den Menschen, nämlich aus Erde. Er erschafft die Tiere in der Absicht, dem Menschen Gesellschaft zu leisten. Diese Aussagen werfen ein kritisches Licht auf jede Form von nicht artgerechtem Umgang mit Tieren bis hin zur Massentierhaltung und industriellen Fleischproduktion; der Verzehr von Fleisch wird am Ende der Sintflut-Geschichte aber ausdrücklich erlaubt.

Ein weiterer wichtiger theologischer Aspekt wird oft übersehen. Gott erschafft die Schöpfung durch sein Wort. Die gesamte Schöpfung hat einen werthafteren Charakter. Psalm 19,2 drückt es folgendermaßen aus: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Feste verkündet seiner Hände Werk.“ Der entscheidende Punkt ist, dass die Himmel etwas *erzählen*. Die gesamte Schöpfung verkündet Gottes Ehre und lobt seine Taten. Die Vögel mit ihrem Gesang loben ihren Schöpfer. Die Blätter an den Bäumen ehren Gott mit ihrem Rauschen. Die mit ihren Früchten schwer behangenen Äste verneigen sich dankbar vor ihm. An diesem symphonischen Lobgesang der gesamten Schöpfung nimmt der Mensch teil, vom Tischgebet bis zum Open-Air-Konzert.

Auch das Getreide auf dem Feld ruft uns zu: „Iss mich, genieße mich und bring die Reste zur Walsroder Tafel e.V.!“ Das Geld auf meinem Gi-

rokonto fordert mich auf: „Benutze mich und tue mit mir auch deinem Mitmenschen Gutes!“

Die gesamte Schöpfung spricht uns an, und wir geben dem Schöpfer seine Gaben in Form von Dankbarkeit zurück. Wenn ich aber das Ge-



„Die gesamte Schöpfung verkündet Gottes Ehre und lobt seine Taten.“
© Anja Lehmann

treide gierig für mich behalten will und mein Gehalt aus Profitgier nur für mich und meine Gewinnmaximierungssucht missbrauche, dann verstummt die Schöpfung und wird zu einer stummen Welt. Die Parallelen zu Hartmut Rosas Resonanztheorie³ sind offensichtlich.

Vor diesem Hintergrund kann religiöse Bildung meiner Meinung nach zu einem engagierten Einsatz für die Bewahrung der Schöpfung führen.



MATTHIAS HÜLSMANN

ist Dozent für Theologische Ausbildung und Kirchenpädagogik am RPI Loccum.

³ Hartmut Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016.

KERSTIN GÄFGEN-TRACK UND WINFRIED VERBURG

Auf dem halben Weg zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen

Ein Blick zurück und nach vorne

Christlicher Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung der katholischen Bistümer und evangelischen Kirchen könnte künftig nach Ansicht der Kirchen das Fach werden, in dem Schüler*innen an Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft religiöse Orientierung aus christlicher Perspektive gewinnen.

Beschreiben

Im Mai 2021 haben die Schulreferent*innen der evangelisch-lutherischen Landeskirchen, der Evangelisch-reformierten Kirche und der katholischen Bistümer in Niedersachsen den Vorschlag eines gemeinsam von diesen Kirchen verantworteten Religionsunterrichts gemäß Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes zur Diskussion gestellt und vorgeschlagen, dass dieses Fach künftig den evangelischen und katholischen Religionsunterricht ersetzen solle.¹ Da die wesentliche Gemeinsamkeit der beteiligten Kirchen das Christusbekenntnis ist, er-

folgte der Vorschlag, dieses Fach „Christlichen Religionsunterricht“ (CRU) zu nennen, auch in Analogie zum Jüdischen oder zum Islamischen Religionsunterricht. In beiden Fächern werden ebenso die unterschiedlichen „Konfessionen“ innerhalb des Judentums bzw. Islams unterrichtet. Durch die Einführung eines CRU käme es zu einer Parallelität mit dem Jüdischen und Islamischen Religionsunterricht, wobei hier Parallelität nicht bedeutet, dass diese drei Fächer keine Schnittflächen in der Endlichkeit aufweisen sollen.

Nach vielen kirchlich initiierten Konsultationen – pandemiebedingt leider meist nur medial vermittelt – auf Landesebene mit Vertreter*innen der universitären Religionslehrer*innenbildung, mit Fachseminarleitungen, Fachmoderator*innen und Fachberater*innen, Schulleiter*innen aller Schulformen, Religionslehrer*innen-, Eltern- und Schüler*innenvertretungen und auf Bundesebene mit kirchlichen Institutionen und Fachgremien sowie Hochschullehrenden wurden die Ergebnisse ebenso wie schriftliche Stellungnahmen bei einem bischöflichen Symposium im Oktober 2022 kritisch-konstruktiv gesichtet und gebündelt. Für den Beratungsprozess zum CRU wurde auch Expertise außerhalb Niedersachsens einbezogen, zum einen durch die religionspädagogische Prozessbeobachtung und -begleitung von Prof. Dr. Henrik Simojoki (Berlin) und Prof. Dr. Konstantin Lindner (Bamberg), zum anderen durch das juristi-

¹ Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover 2021; www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/papiere (29.12.2022). Der Beratungsprozess ist dokumentiert unter www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/beratungsprozess (13.01.2023).

sche Gutachten von Prof. Dr. Ralf Poscher (Freiburg). Etliche Impulse aus dem Beratungsprozess wurden aufgegriffen und bei der Zielsetzung ebenso wie bei der Prozessplanung, „Roadmap“, berücksichtigt. Ein Beispiel dafür ist der während der Beratungsphase begonnene Dialog mit der christlichen Orthodoxie zur stärkeren Berücksichtigung der Orthodoxie im CRU als bisher im RU und zur Auslotung der Perspektiven einer Beteiligung. Ebenso wurde mittlerweile zunächst durch die evangelischen Kirchen das Gespräch mit Vertreter*innen der Freikirchen aufgenommen, um auch diese Perspektive in den CRU miteinzubringen. Lehrkräfte, die einer Freikirche angehören, erteilen beim Vorliegen bestimmter Bedingungen bisher schon evangelischen Religionsunterricht. Für den CRU ist hier ein Neuanfang notwendig.

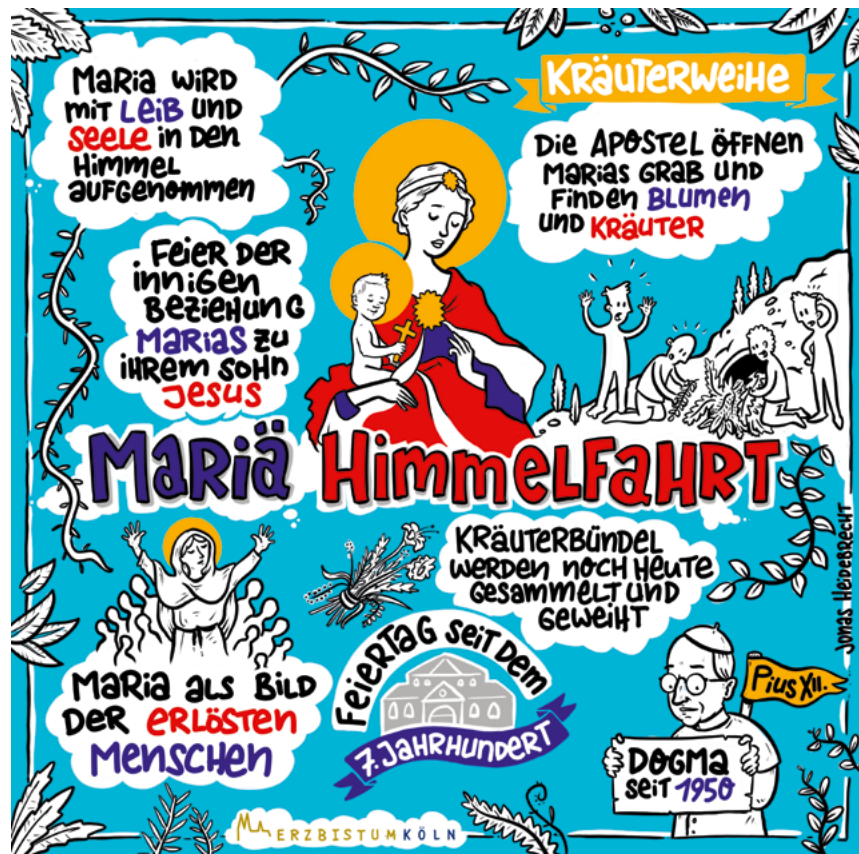
Nach diesem von den Kirchen initiierten Beratungsprozess haben bis und endgültig im Dezember 2022 die zuständigen Gremien und die leitenden Geistlichen der beteiligten Kirchen den Beschluss gefasst, das Land Niedersachsen um Verhandlungen zu bitten mit dem Ziel, den CRU einzuführen. Bereits vor dieser Entscheidung haben die Kirchen selbstverständlich den Austausch mit dem Ministerium zunächst über eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts überhaupt und schließlich über den CRU gepflegt.

Einordnen

Vor genau 25 Jahren haben sich EKD und Deutsche Bischofskonferenz darauf verständigt, dass „konfessioneller Religionsunterricht immer auch in ökumenischem Geist erteilt wird“². Im gleichen Jahr haben Kirchen und Kultusministerium in Niedersachsen per Erlass ermöglicht, einen „gemeinsamen Religionsunterricht für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler“ einzurichten, sofern „besondere curriculare, pädagogische und damit zusammenhängende schulorganisatorische Bedingungen“ dies „erforderlich machen“³. Im Verlauf der Jahre wird

² DBK und EKD, Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem RU, I.2.

³ Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen, Erlassziffer 4,5.



Einordnen: „Zur Ausbildung einer konfessionssensiblen Haltung der Religionslehrer*innen bedarf es fundierter Kenntnisse über die Gemeinsamkeiten und Differenzen der Konfessionen.“
Abb.: Erklärgrafik „Mariä Himmelfahrt“ des Erzbistums Köln.
© Jonas Heidebrecht/ Erzbistum Köln

an immer mehr niedersächsischen Schulen der Religionsunterricht – in der Regel auf eine bestimmte Anzahl von Schuljahren begrenzt – konfessionell-kooperativ (KokoRU) erteilt. Zum Stand 16.09.2021 nahmen an den allgemeinbildenden Schulen 52,7 Prozent der Schüler*innen am evangelischen Religionsunterricht, 9,3 Prozent am katholischen Religionsunterricht und 37 Prozent am Religionsunterricht in der konfessionell-kooperativen (KokoRU) Form teil. Die „besonderen Bedingungen“ werden also auch an den allgemeinbildenden Schulen immer mehr zur Regel, wie zu Beginn schon an Förderschulen und Beruflichen Schulen. In der Praxis haben die Erlassregelungen von 1998 und 2011 zur Folge, dass Lerngruppen in den Fächern Evangelische und Katholische Religion nicht mehr nur aus Schüler*innen der Konfession bestehen, der die Lehrkraft angehört, sondern aus Schüler*innen unterschiedlicher christlicher Konfessionen. Die Regelungen unter den Erlassziffern 4.1 und 4.3 ermöglichen zudem, dass Schüler*innen anderer Religionsgemeinschaften oder ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft am Religionsunterricht teilnehmen; diese Möglichkeit wird vor allem genutzt, wenn die Fächer Werte und Normen und Islamische Religion nicht angeboten werden.



Begründen: Ein Ziel ist die „Weitergabe der gemeinsamen Glaubensüberzeugungen bei gleichzeitiger Benennung der unterschiedlichen Traditionen und Frömmigkeitspraxen“. Abb.: Erklärgrafik „Rosenkranz“ des Erzbistums Köln © Jonas Heidebrecht/ Erzbistum Köln

Schüler*innenorientierter Unterricht muss grundsätzlich eine veränderte Zusammensetzung der Lerngruppe didaktisch bedenken und methodisch berücksichtigen. Diese Konsequenz gilt auch für den Religionsunterricht.⁴ Diese zu ziehen, überträgt der Erlass sowohl in der Fassung von 1998 als auch in der von 2011 vor allem den unterrichtenden Religionslehrer*innen; denn die Genehmigung setzt voraus, dass ein „auf der Grundlage der Lehrpläne (Kerncurricula) für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht inhaltlich, pädagogisch und organisatorisch abgesichertes Schulcurriculum für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“ vorliegt, „das die jeweilige konfessionelle Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.“⁵ Während von den Fachkonferenzen ein Schulcurriculum gefordert wird, das die Unterschiedlichkeit der Bekenntniszugehörigkeit der evangelischen und katholischen Schüler*innen berücksichtigt und die Bekenntnisse der anderen Religionen ebenso wie andere Weltanschauungen darstellt, beachten dies die landesweiten Kerncurricula und Schulbücher

für die beiden Fächer nicht im gleichem Maße. Die Verbindung der beiden Fächer, für die eine getrennte Aus- und Fortbildung gegeben ist, müssen beim KokoRU vor allem Fachlehrer*innen und Fachkonferenzen leisten. Genau hier liegt der entscheidende Unterschied zwischen KokoRU und CRU: Das Gemeinsame und die Unterschiede der Bekenntnisse sollen bereits bei der ökumenischen Erstellung der Kerncurricula, der Lehrbücher und des Unterrichtsmaterials berücksichtigt werden.

Wichtig ist den Kirchen auch, dass bereits im Studium und im Vorbereitungsdienst Positionalität und konfessionelle Identität als evangelische*r oder katholische*r Religionslehrer*in mit einer konfessionssensiblen Haltung entwickelt werden können. Zur Ausbildung dieser Haltung bedarf es fundierter Kenntnisse über die Gemeinsamkeiten und Differenzen der Konfessionen als Grundlage für die religionsdidaktische Auseinandersetzung im CRU mit anderen konfessionellen Lebens- und Denkformen unter der Zielperspektive „einer konfessionell-kooperativ angelegten

Suche nach den elementaren Grundüberzeugungen des christlichen Glaubens.“⁶ Die Fortbildungsangebote der Kirchen für Religionslehrer*innen werden ebenfalls stärker als bisher auf dieses Ziel hin ausgerichtet.

Begründen

Folgende Gründe aus der Perspektive der Religionspädagogik, der anderen theologischen Disziplinen, der Schüler*innen und der Lehrer*innen sprechen aus evangelisch-katholischer Sicht für eine Weiterentwicklung des KokoRU zum CRU:

Religionspädagogisch besteht erstens zwischen den Kirchen eine Übereinstimmung in der Zielsetzung: Schüler*innen religiöse Orientierung zu ermöglichen durch authentische und lebensbezogene Begegnung und Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben und deren religiöse Urteils- und Dialogfähigkeit zu fördern,⁷ ist das Ziel des Religionsunterrichts.⁸ Die aus evangelischer Perspektive benannten

⁴ Die deutschen Bischöfe, Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, 26.

⁵ Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen, Erlassziffer 4,5.

⁶ Vgl. EKD, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern, 15.

⁷ Vgl. EKD, Religiöse Orientierung gewinnen, 73.

⁸ Die deutschen Bischöfe, Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, 13.

konkreten Ziele des KokoRU strebt auch katholischer RU an:

- „einen Beitrag zur konfessionellen, religiösen oder weltanschaulichen Identität der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers zu leisten,
- in der authentischen Begegnung und Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Konfession die Förderung der Fähigkeit, diese erworbene Identität zu anderen Positionen und Identitäten in Beziehung zu setzen,
- die theologisch und religionspädagogisch verantwortete Weitergabe der gemeinsamen Glaubensüberzeugungen bei gleichzeitiger Benennung der unterschiedlichen Traditionen und Frömmigkeitspraxen und – wo vom Curriculum her vorgesehen – Bearbeitung von kontroverstheologischen Themen in Achtung der Überzeugung des jeweils Anderen,
- Stärkung eines Bewusstseins für die eigene Konfessionalität, im Wissen um unterschiedliche konfessionelle Prägungen und ihre Bedeutung für die Beheimatung von Menschen in ‚ihrer Konfession‘,
- ökumenische Offenheit und Entwicklung eines ökumenischen Bewusstseins,
- Achtung und Toleranz gegenüber den konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen der Anderen im Dialog.“⁹

Obwohl zweitens theologisch und kirchlich die Einheit der beteiligten Kirchen noch nicht gegeben ist, so ist doch das gemeinsame Fundament stabil: das gemeinsame Bekenntnis zum dreieinigen Gott und das biblische Zeugnis. Seit Beginn des KokoRU 1998 wurden wichtige Fortschritte im ökumenischen Dialog erreicht. Die Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre des Lutherischen Weltbundes und der römisch-katholischen Kirche wurde 1999 unterzeichnet.¹⁰ Im Jahr 2006 hat der Weltrat Methodischer Kirchen die Gemeinsame Erklärung unterzeichnet und 2017 ist die Weltgemeinschaft Reformierter Kirchen der Gemeinsamen Erklärung „beigetreten“. Im Jahr 2007 kam es im Rahmen der Magdeburger Erklärung zur gegenseitigen Anerkennung der Taufe.¹¹ Zehn Jahre später haben die Leitenden Geistlichen in Niedersachsen aus Anlass der Reformations-

gedenkens 2017 eine Selbstverpflichtungserklärung abgegeben, die „grundlegenden Gemeinsamkeiten im Glauben in allen Formen der Verkündigung hervorzuheben“ und „wo immer es möglich ist, gemeinsam zu handeln und einander aktiv zu unterstützen“¹². Diese Meilensteine im ökumenischen Dialog machen einen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht möglich und die Trennung der Fächer begründungspflichtig. Der CRU soll daher von den Gemeinsamkeiten her begründet und die Differenzen, die weiterhin gerade im Sakraments-, Amts- und Kirchenverständnis bestehen, sollen klar benannt und produktiv im CRU eingebracht werden. Das trägt zur Klärung der eigenen Konfessionalität bei und regt ökumenisches Weiterdenken an, was insgesamt die Pluralitätsfähigkeit der Schüler*innen fördert.

Die zunehmende religiöse und weltanschauliche Pluralität bei den Schüler*innen bestimmt drittens auch die Lerngruppen des Religionsunterrichts; selbst in einem Religionsunterricht, der nicht konfessionell-kooperativ erteilt wird, ist die Homogenität mehr oder weniger eine Fiktion. Damit ist die konfessionelle Identität der Schüler*innen weniger die Lernvoraussetzung als eher die Zielsetzung des Religionsunterrichts. Daher sind Konfessionssensibilität und Binnendifferenzierung im evangelischen und katholischen Religionsunterricht, ob er nun in Kooperation erteilt wird oder nicht, notwendige Parameter für Planung und Durchführung eines Unterrichts, der sich an der Lebenswelt der Schüler*innen orientiert. Der Verzicht auf äußere Differenzierung nach Konfessionen beim CRU macht auch ein Angebot für die wachsende Zahl von Schüler*innen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, aber in Auseinandersetzung mit einer christlich positionierten Lehrperson ihre eigene weltanschauliche Position reflektieren möchten.

Das Fach CRU soll viertens einerseits die Organisierbarkeit bei zahlenmäßiger Abnahme evangelisch oder katholisch getaufter Schüler*innen und gleichzeitiger Zunahme von Schüler*innen, die einer anderen oder keiner Religionsgemeinschaft angehören, gewährleisten und damit dazu beitragen, dass Lehrer*innen mit einer Fakultas für Evangelische oder Katholische Religion auch in Zukunft Religionsunterricht an ihrer Schule erteilen können. Andererseits soll der CRU ein zukunftsfä-

⁹ EKD, Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht, 17.

¹⁰ Vgl. Hauschildt, Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre, 273-285.

¹¹ https://www.ekd.de/pm86_2007_wechselseitige_taufanerkennung.htm.

¹² ACK in Niedersachsen, Erinnerung heilen – Jesus Christus bezeugen, 38.



„Das gemeinsame Fundament der beteiligten Kirchen ist stabil: das gemeinsame Bekenntnis zum dreieinigen Gott und das biblische Zeugnis.“
Abb.: Erklärgrafik „Pfingsten“ des Erzbistums Köln
© Jonas Heidebrecht/ Erzbistum Köln

higes Fach sein, das jungen Menschen für ihre Berufsbiografie eine Perspektive bietet und daher attraktiv ist.

Konsequenzen aufzeigen

CRU erteilen können evangelische und katholische Religionslehrer*innen mit einer Fakultas für die Fächer Evangelische oder Katholische Religion, denn damit soll auch die Fakultas für den CRU gegeben sein. So können alle bereits im Dienst befindlichen Religionslehrer*innen das neue Fach erteilen. Der Zugang über das Studium der evangelischen oder katholischen Theologie bleibt erhalten. Die Vokation für Evangelische Religion und die Missio für Katholische Religion bevollmächtigen für den Dienst im Land Niedersachsen zugleich zur Erteilung des CRU.

Sinnvoll ist aus Sicht der Kirchen, dass die Studiengänge die Entwicklung von Kompetenzen stärker berücksichtigen, die für die reflektierte Gestaltung von Religionsunterrichts mit einer Teilnahme von Schüler*innen, die anderen Kirchen, Religionsgemeinschaften oder keiner Religionsgemeinschaft angehören, wesentlich

sind.¹³ Die oben genannten religionspädagogischen Ziele setzen auf Seiten der Lehrer*innen voraus, dass sie die Unterschiede in Theologie und Frömmigkeitspraxis der Konfessionen kennen, was ja schon Voraussetzung war und ist, Religionsunterricht in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen „in ökumenischem Geist“ erteilen zu können. Die eigene konfessionell geprägte Position der Lehrer*innen als „reflektierte Positionalität“¹⁴ ist weiterhin konstitutiv für den CRU. In Analogie zum Kontroversitätsgebot des Politikunterrichts bringen sie abweichende Positionen ein. Denn was in Theologien und Kirchen kontrovers diskutiert wird, muss auch im CRU kontrovers erscheinen. Der eigene Wahrheitsanspruch wird nicht aufgegeben, allerdings ist die Haltung essenziell, dass andere Positionen bei der eigenen Wahrheitssuche helfen können, und sei es durch kritische Anfragen an eigene Positionen. Die komparative Theologie spricht von „doktrinaler“ Demut bei gleichzeitiger Anerkennung der Wahrheitsfähigkeit anderer und konfessorischer Verbundenheit mit der eigenen Tradition.¹⁵

Sofern Religionslehrer*innen bereits ihren Religionsunterricht konsequent „in ökumenischem Geist“ differenzsensibel und Perspektiven verschränkend erteilen, wird ihr CRU sich eher wenig vom bisher erteilten Religionsunterricht unterscheiden. Die Vorbereitung darauf in der Aus- und Fortbildung, die Unterstützung durch Kerncurricula und Unterrichtsmaterial für die Schüler*innen können und sollen allerdings deutlich zunehmen. Zur weiteren Entwicklung des CRU wäre der Aufbau von ökumenischen Lerngemeinschaften, die kritisch-konstruktiv an seiner Gestaltung mitarbeiten, ein Gewinn.

Perspektiven entwickeln

Die Konsensfindung und Entscheidung der Kirchen ist Voraussetzung für Gespräche mit dem

¹³ Zu den Kompetenzen, die für das gemeinsame Lernen mit Schüler*innen anderer Konfessionen, Religionen und Konfessionslosen wichtig sind, Vgl. EKD, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern, 10-20.1-33.34-50.

¹⁴ Schröder/Woppowa, Theologie für den konfessionell-konoperativen Religionsunterricht, Einleitung 1-61, hier: 41.

¹⁵ Vgl. Stosch, Komparative Theologie, 156-168.

Kultusministerium, da auch der CRU eine *res mixta* im Rahmen von Art. 7 Abs. 3 GG bleiben soll. Die Kirchen haben das Ministerium gebeten, in die Gespräche einzutreten, um die offenen Fragen gemeinsam zu bearbeiten, Konsens über die Einführung von CRU zu erzielen und danach die rechtlichen Rahmenbedingungen (NSchG, Verordnungen und Erlasse, Ordnungsmittel wie KC, EPA etc.) vorzubereiten.

Parallel werden die Kirchen entsprechend der Roadmap¹⁶ gemeinsam mit Fachleuten aus der Praxis der drei Phasen der Religionslehrer*innenbildung beraten, um die Studierenden, Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst und im aktiven Dienst auf die Erteilung des CRU vorbereiten zu können. Da die Umsetzung des CRU möglichst rasch aufgrund der sich verändernden religionsdemografischen und schulischen Rahmenbedingungen eingeführt werden soll, haben sich die Kirchen dazu entschieden, solche Vorarbeiten zu initiieren, auch wenn eine entsprechende Vereinbarung mit dem Land über den CRU noch nicht getroffen ist. Dadurch soll keinesfalls die Entscheidungsfreiheit des Landes tangiert werden. So wird zukünftig mit Hochschullehrenden über sinnvolle Änderungen des Lehramtsstudiums der Fächer Evangelische und Katholische Theologie, mit Fach(seminar)leiter*innen die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes mit dem Ziel, ökumenische Fachseminare in den Regionen des Landes für die verschiedenen Schulformen zu schaffen, der Dialog aufgenommen. Die kirchlichen religionspädagogischen Referent*innen sind gebeten, die Koordination der Fortbildungen kirchlicher Anbieter zu übernehmen. Mit Fachleuten aus allen genannten Gruppen sollen über didaktische Grundsätze für die Erstellung der Kerncurricula beraten und die Kriterien für eine gemeinsame kirchliche Zustimmung entwickelt werden.

Die Einsetzung der Kerncurricula-Kommissionen erfolgt in Niedersachsen durch das Land; wir wünschen uns, dass erste Kerncurricula-Kommissionen im Schuljahr 2023/24 ihre Arbeit beginnen werden. Lehrbücher und Unterrichtsmaterial folgen der Kerncurricula-Entwicklung ebenso wie Fortbildungsangebote. Die Kirchen werden das Land bitten, die Teilnahme an Fortbildungen für den CRU zu ermöglichen. Danach könnte der Unterricht beginnen.

Kirchlicherseits wünschen wir uns parallel von Seiten der Wissenschaften eine Begleitforschung in der weiteren Planungsphase und in den ersten Jahren der Erteilung von CRU ebenso wie Beiträge zur Entwicklung von Kooperationsformen mit dem Unterricht anderer Religionen und dem Fach Werte und Normen. Den niedersächsischen Weg, religiöse Bildung aus christlicher Perspektive so weiterzuentwickeln, dass dieses Angebot auch in Zukunft für Schüler*innen und Lehrer*innen attraktiv und für Schulen und Schulverwaltung organisierbar ist, wollen wir mit den beteiligten Akteur*innen gemeinsam entwickeln; dazu gehört die Weiterführung des kritischen Diskurses auch nach dem Konsultationsprozess auf Landes- und Bundesebene. ♦

Literatur

Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in Niedersachsen: Erinnerung heilen – Jesus Christus bezeugen. Ökumenischer Buß- und Versöhnungsgottesdienst in Osnabrück, 12. März 2017, Osnabrück 2017

Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland: Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Bonn / Hannover 1998

Die deutschen Bischöfe: Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016

Hauschildt, Friedrich u.a. (Hg): Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre. Dokumentation des Entstehungs- und Rezeptionsprozesses, Göttingen 2009

Kirchenamt der EKD (Hg.): Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016-2021, Hannover 2022

Kirchenamt der EKD (Hg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen. Standards, Zielsetzungen, Hannover 2018

Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014

Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen, RdErl. d. MK v. 10.5.2011

Schröder, Bernd / Woppowa, Jan (Hg): Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Tübingen 2021

Stosch, Klaus von: Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt der Religionen, Paderborn 2012



DR. KERSTIN GÄFGEN-TRACK

ist seit 2003 Oberlandeskirchenrätin im Landeskirchenamt Hannover und seit 2016 Bevollmächtigte für Bildung und Theologie der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen.

DR. WINFRIED VERBURG

ist Oberschulrat i.K und leitet seit 2000 im Bischöflichen Generalvikariat Osnabrück die Abteilung Schulen und Hochschulen.

¹⁶ www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/dam/files/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/CRU/Symposium/Dokumentation/Roadmap_CRU_2022-11-03_WV.pdf-4de66a7732d53de534ab32d13e597cce.pdf

IM GESPRÄCH

„Jetzt die Hausaufgaben machen!“

Konstantin Lindner und Henrik Simojoki im Gespräch mit Michaela Veit-Engelmann über das Vorhaben eines gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterrichts (CRU)

Seit Mai 2021 läuft in Niedersachsen ein breit angelegter Konsultationsprozess zur Einführung des sogenannten CRU. Der evangelische Religionspädagoge Prof. Dr. Henrik Simojoki und sein katholischer Kollege Prof. Dr. Konstantin Lindner haben diesen Prozess als externe Beobachter begleitet. Im Interview erzählen sie, was ihnen dabei besonders aufgefallen ist, warum ein bisschen Druck von außen manchmal gut ist – und wieso es wichtig sein kann, Kritik von beiden Seiten zu bekommen.



DR. MICHAELA VEIT-ENGELMANN

ist Dozentin für Berufsbildende Schulen und Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit am RPI Loccum.

PROF. DR. HENRIK SIMOJOKI ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin.

PROF. DR. KONSTANTIN LINDNER ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Bamberg.

Veit-Engelmann: *Mit leichter Verzögerung, die auch Corona geschuldet war, haben die leitenden Geistlichen der evangelischen Landeskirchen und katholischen Bistümer sich für die Einführung des gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterrichts ausgesprochen. War daran noch irgendwas überraschend für Sie?*

Henrik Simojoki: Für mich überraschend war in jedem Fall, wie entschieden das Plädoyer auf beiden Seiten war. Auch der zuständige Minister hat sich eindeutig dafür ausgesprochen, diesen Weg politisch zu unterstützen. Gleichzeitig gilt: Ein Konsultationsprozess wie dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass viele Stimmen zur Sprache kommen, und deswegen haben wir es auch mit einem breiten Spektrum an Meinungen zu tun gehabt.

Konstantin Lindner: Für mich hätte es alle Möglichkeiten gegeben, wie das Votum ausgehen könnte. Ich weiß, dass es kritische Stimmen zum CRU gab und gibt. Aber der Konsultationsprozess hat gezeigt, dass von den Beteiligten sehr gut gearbeitet wurde. Ich denke, dass deshalb auch das Votum der Bischöfe so eindeutig ausgefallen ist. Dafür haben die Kirchenleiten-

den sich bei verschiedenen Gremien rückversichert und in diesem Zusammenhang auch viele kritische Stimmen gehört. Umso schöner ist es, dass jetzt dieses Ergebnis vorliegt.

Veit-Engelmann: *Sie haben gerade schon die kritischen Stimmen angesprochen. Denn in der Tat: Die Beteiligung am Beratungsprozess war groß. Und doch bestand von Anfang an bei vielen der Eindruck, das Ergebnis stehe schon längst fest. Was ist da schiefgelaufen?*

Simojoki: Die Schulreferent*innen haben bei der Veröffentlichung des Positionspapiers die Entscheidung getroffen, das nicht zuvor mit den Beteiligten zu kommunizieren. Dabei ist der religionspädagogische Kontext in Niedersachsen sonst durch eine sehr breite Mitwirkung gekennzeichnet. Vielleicht wurde es deshalb als unstimmig empfunden, dass dieser Vorstoß nicht breiter abgestimmt war. Das verstärkt den Eindruck, dass die Entscheidung von vornherein vorbestimmt war.

Der Ärger, nicht gefragt worden zu sein, ist verständlich. Aber was mir wichtig ist: Der Prozess zeigt, dass es kein fertiges Ergebnis gab, das durchgepuscht werden sollte. Sondern die



In der Praxis mancher Schulformen schon lange gang und gäbe: interreligiöser Religionsunterricht im Klassenverband.
© Meike Boeschmeyer/epd-bild

partizipatorische Struktur hat sich bemerkbar gemacht – und hat tatsächlich in der Zeit seit Mai 2021 das Profil des geplanten CRU verändert. Ein Beispiel, an dem das besonders deutlich wird, ist die Auseinandersetzung mit christlichen Minoritätskonfessionen wie den Freikirchen und der Orthodoxie. Schon früh ist zurückgespiegelt worden, dass die fehlen – und inzwischen ist der deutliche Wille erkennbar, auch diese Perspektiven einzubringen. Einer der großen Gewinne des Konsultationsprozesses besteht für mich darin, dass da eine Dynamik erzeugt wurde, die es möglich macht, an der Qualität des Religionsunterrichts insgesamt zu arbeiten.

Lindner: Im Grunde gibt es zwei verschiedene Herangehensweisen: Entweder konsultiert man erst und macht dann ein Positionspapier oder man macht erst ein Positionspapier und konsultiert dann. Die Kritiker*innen hätten sich Ersteres gewünscht. Wenn ich es gewohnt bin, vorher gefragt zu werden – dann frage ich mich jetzt natürlich: Warum bin ich denn vorher nicht gefragt worden? Das muss man ernst nehmen.

Aber ich möchte zu Ihrer Frage noch anmerken: Kritik wird immer leichter gehört, weil man reagieren muss. Und Kritik wird auch immer schneller geäußert. Wenn Sie sagen, da ist was schiefgelaufen, dann erzeugt das eine Narration. Aber wir haben auch viele Stimmen wahrgenommen, die sagen: Der CRU stand an. Wir sind seit Jahren im Prozess der konfessionellen Kooperation.

Veit-Engelmann: Wobei man ja unterscheiden muss zwischen der Kritik am Prozess und einer sachlichen Auseinandersetzung mit dem Vorhaben eines gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterrichts an sich.

Simojoki: Sach- und Beziehungsebene sind nicht leicht zu trennen und das ist hier auch so. Jemand, der jahrzehntelang in diesem Feld arbeitet und dann nicht berücksichtigt wird, geht verständlicherweise auf Distanz zu dem Prozess und damit zum CRU insgesamt. Aber erstens: Der Prozess hat das Vorhaben des CRU verändert und diese inhaltlichen Veränderungen konnten im Prozess ausgewiesen werden. Zweitens: Es gibt eine große Anzahl von Protokollen und Stellungnahmen, die im Laufe des Prozesses über eine Homepage öffentlich gemacht wurden. Schon das zeugt von Transparenz.

Schließlich muss man sich klarmachen: Einen solchen breit angelegten Diskussionsprozess zum Religionsunterricht wie in Niedersachsen hat es in der Geschichte der Religionspädagogik noch nicht oft gegeben, vergleichbar wäre höchstens Hamburg. Damit ist ein Signal gesetzt: Zukünftig kann es solche Veränderungen ohne Abstimmung mit den Beteiligten, auch denen aus der Unterrichtspraxis, nicht mehr geben.

Veit-Engelmann: Ein großer Kritikpunkt war und ist, dass durch den CRU im Klassenraum eine Ökumene abgebildet wird, die es außerhalb so nicht gibt. Was sagen Sie dazu?

”

Hinter [mancher] Kritik steckt die Angst, dass der CRU die verschiedenen Konfessionen vermischt und damit das preisgibt, was den Reichtum des Christentums ausmacht.

“

Simojoki: Es ist sehr wichtig, an diesem Punkt eine grundlegende Unterscheidung zu treffen. Nämlich die zwischen einer zwischenkirchlichen Ökumene, bei der es um die Abbildung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf der Ebene der kirchlichen Lehrmeinung geht, und der didaktischen Ebene des Religionsunterrichts. Das heißt: Es gibt ökumenische Differenzen, in erster Linie ja bezüglich Amt und Kirche, die dazu führen, dass evangelische und katholische Christ*innen beispielsweise noch nicht gemeinsam Abendmahl feiern können. Das heißt aber nicht, dass die beiden Kirchen nicht dennoch gleichzeitig gemeinsam religiöse Bildung verantworten können. Es ist ein Kurzschluss zu sagen: Weil wir hier noch nicht so weit sind, ist das andere auch nicht möglich. So funktioniert das nicht. Denn sonst bekommen wir die komische Situation, dass dogmatische Differenzen eins zu eins in die Klassenraumsituation hineinprojiziert werden. Die didaktische Ökumene hat aber ihre eigene Dignität! Vor allem gibt es in Niedersachsen schon eine ökumenische Kultur im Kontext Schule. Auf allen Ebenen wurde bereits die Erfahrung gemacht, dass evangelische und katholische Beteiligte ihre Bildungsverantwortung gemeinsam tragen.

Lindner: Ich erkenne hinter dieser Kritik die Angst, dass der CRU die verschiedenen Konfessionen vermischt und damit das preisgibt, was – wie wir es katholischerseits nennen – den Reichtum des Christentums ausmacht. Aber die Kirchen wollen CRU und keine Großkonfession. Das zeigt sich schon im Begriff. Das Ganze heißt nicht einfach CRU, sondern es gibt zwei wichtige Wörter, die davorstehen, nämlich „gemeinsam verantwortet“. Das bedeutet: Hier gibt es mehrere, mindestens zwei, Konfessionen, die für diesen Unterricht gemeinsam verantwortlich sind. Und das wird auch in der Praxis so sein! Die Kirchen müssen sich über gemeinsame Inhalte verständigen – und es müssen mehr gemeinsame als trennende Inhalte sein, das hat das Verfassungsgutachten klar gesagt. Aber auch die trennenden Inhalte müssen vorkommen und darauf muss eine gemeinsame Kommission achten. Gelebte Ökumene heißt dann: Nicht alles vermischen und auch nicht bei den Differenzen stehen bleiben, sondern einen Modus finden, wie die verschiedenen Konfessionen für heutige Schüler*innen bildungsbedeutsam zugänglich gemacht werden können! Und dafür brauchen wir gute Fortbildungen und eine gute Ausbildung!

Simojoki: Ich erkenne in dieser Kritik zwei große Fragen, nämlich die nach Transparenz

und nach Repräsentation. Im Grunde gilt es jetzt die Hausaufgaben machen, die schon damals hätten erledigt werden sollen, als der konfessionell-kooperative Religionsunterricht eingeführt wurde: Wie gehe ich als Lehrkraft eigentlich didaktisch mit den Perspektiven der anderen Konfession um – ohne dass ich etwas vertreten muss, was ich persönlich eigentlich nicht vertrete?

Veit-Engelmann: *Andere Kritiker*innen sagen das genaue Gegenteil. Sie behaupten: Diese Theorie bildet noch längst nicht ab, was in der Praxis doch schon lange gang und gäbe ist, nämlich ein interreligiöser Religionsunterricht im Klassenverband. Warum reden wir überhaupt noch über einen christlichen Unterricht?*

Lindner: Ich finde es spannend, dass in der Praxis längst schon andere Formate da sind, die in der Erfahrungsdidaktik offensichtlich auch geklärt sind. Aber man muss in diesem Zusammenhang nochmal auf den rechtlichen Rahmen hinweisen, in dem Religionsunterricht fast überall stattfindet, nämlich als konfessionell gebundener, für den die Kirchen in einem neutralen Staat die inhaltliche Verantwortung übernehmen. Hinzu kommt: Auch im CRU wird ja die interreligiöse Bildungsdimension nicht ausgeblendet; das ist im Verlauf des Prozesses deutlicher geworden als es noch im Positionspapier war. Gleichzeitig ist der islamische Religionsunterricht gerade dabei, sich in Niedersachsen ganz neu aufzustellen. Und da muss man aufpassen, dass man Religionen, die sich gerade religionspädagogisch etablieren, nicht ihr eigenes Unterrichtsfach strittig macht.

Simojoki: Mir ist wichtig, dass der CRU einer interreligiösen Profilierung nicht entgegensteht; beide Konfessionen betonen ja die Bedeutung des interreligiösen Lernens. Klar: Jede Schulleitung freut sich über Religionsunterricht im Klassenverband. Aber einen solchen Unterricht wird es nur als Religionskunde geben, aus verfassungsrechtlichen Gründen und aus Gründen der Religionsfreiheit. Die Kirchen in Niedersachsen haben sich mit dem CRU bewusst für einen konfessionellen Religionsunterricht entschieden, denn die Auseinandersetzung mit Religion braucht immer die Innenperspektive. Dann aber muss es für die Schüler*innen die Möglichkeit geben, ein Alternativfach zu wählen, sonst ist die Gefahr der Grenzüberschreitung zu groß.

Grundsätzlich finde ich es kein schlechtes Zeichen, dass es kritische Stimmen von beiden Seiten gibt. Denn das zeigt: Man ist in der Mitte.

Veit-Engelmann: Die Kirchen erhoffen sich vom CRU eine Stabilisierung des konfessionellen Religionsunterrichts. Kann der CRU das leisten?

Simojoki: Ja, ohne Zweifel. Denn nun kann der Religionsunterricht in größeren Lerngruppen stattfinden. Das mag für Niedersachsen keine Revolution sein, denn vielfach gibt es schon den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. In den Klassenzimmern wird sich teilweise gar nicht so viel ändern. Dennoch stabilisiert der CRU den Rahmen für zukunftsfähige Bildung von Schüler*innen. Er zeigt zudem: Beide Kirchen stellen sich ihrer gemeinsamen Bildungsverantwortung im öffentlichen Raum. Einer der Vorwürfe gegen den bisherigen konfessionellen Religionsunterricht lautet ja, dass er der Vielfalt religiöser Bildung nicht Rechnung tragen würde. Hier ist der CRU bereits in sich inklusiver angelegt, denn er denkt Bildung von einem Gemeinsamen her, das den Unterschieden gerecht wird.

Lindner: Schule und Unterricht sind permanent im Wandel. Mit der Einführung des CRU finden die Kirchen eine Antwort auf die aktuellen Herausforderungen wie zum Beispiel Pluralität, Digitalität oder die Frage, welchen Beitrag Religionsunterricht zur Allgemeinbildung leistet. Vielleicht müssen wir diese Frage in 15 bis 20 Jahren nochmal stellen und kommen dann zu einer anderen Antwort.

Veit-Engelmann: Die weiteren Schritte bis zur Einführung des CRU sind in einer sogenannten Roadmap festgehalten. Da steht, dass vor der Einführung des CRU Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien fertig sein sollen. Als Starttermin wird das Schuljahr 2025/2026 genannt. Ist der derzeitige Zeitplan realistisch?

Simojoki: Das ist realistisch, allerdings kann man sich dann nicht ausruhen. Der Zeitplan ist straff, aber solche Zeitpläne sind immer straff. Verständigungsprozesse brauchen einen gewissen Druck. Was die Kerncurricula angeht, fängt Niedersachsen nicht bei null an. Auch gibt es in allen drei Phasen der Religionslehrer*innenbildung Vorerfahrungen, auf die man aufsatteln kann. Ja, die Zielmarke ist anspruchsvoll, aber möglich.



„Verständigungsprozesse brauchen einen gewissen Druck!“ Henrik Simojoki (li.) und Konstantin Lindner mit Michaela Veit-Engelmann.
© Lothar Veit

Lindner: Der CRU wird nicht von heute auf morgen in allen Schulen und Schulstufen eingeführt, sondern kommt sukzessive. Es gibt also in Bezug auf manche Schulformen noch Entspannungspotenzial, das ist eine Chance. Aber ja, es wird sportlich, zumal ja auch die Universitäten einen gewissen Vorlauf brauchen.

Veit-Engelmann: Die Kirchen haben sich bereits verfassungsrechtlich abgesichert und möchten nun umgehend mit dem Land in Verhandlungen treten. Welche neuen Fragen könnten dabei noch auftauchen?

Simojoki: Im Koalitionsvertrag steht, dass die Parteien den Weg der Kirchen unterstützen, dass sie aber auch nach Formen der Weiterentwicklung suchen, die auch Werte und Normen in den Blick nimmt. Die Frage dahinter ist, wie das immer noch partikulare Angebot eines CRU zur religiösen Allgemeinbildung aller Schüler*innen beitragen kann. Das passt zu dem Gedanken einer Fächergruppe, wie er sich auch in den EKD-Denkschriften findet.

Lindner: Ein Kultusministerium will sicherlich erstmal ein paar ganz formale Dinge wissen. Wie funktioniert die Lehrkräftebildung? Vocatio und Missio Canonica – wie läuft die Abstimmung? Wer sind kirchlicherseits die Ansprechpartner*innen und welches Gremium haben wir zu nutzen? Welche Übergangsphasenregelungen schaffen wir? Und überhaupt das Allererste, was Ämter wollen, ist eine Rechtssicherheit.

Veit-Engelmann: *Beim CRU und bei dem damit einhergehenden Konsultationsprozess handelt es sich um einen niedersächsischen Sonderweg. Was können die anderen Bundesländer von uns lernen?*

Simojoki: Was sich für mich gezeigt hat: Eine solche gemeinsame Fachentwicklung setzt einen längeren Weg der Vertrauensbildung voraus. Der CRU ist in Niedersachsen möglich, weil Menschen hier schon über Jahrzehnte hinweg organisch zusammengearbeitet haben und der gemeinsame Religionsunterricht bereits eine lange Tradition hat. Das habe ich gelernt und das finde ich besonders schön.

Lindner: Wenn der niedersächsische Weg des CRU gelingt, dann haben andere einen elementaren Vorteil: ein Modell, an dem man sich abarbeiten kann und an dem man sieht, was notwendig ist. Das hat in Niedersachsen viele Ressourcen gebraucht, darauf können andere Bundesländer zugreifen. Wir haben gemerkt, welch großes Interesse es deutschlandweit an diesem Prozess gab und gibt. Und es ist deutlich geworden: Die Weiterentwicklung eines Unterrichtsfaches ist ein durchaus anstrengendes Verfahren. Das braucht Zeit und Menschen, die dafür begeistert sind – und die gibt es in Niedersachsen. ◆

SILKE LEONHARD UND MICHAEL BALCERIS

Der niedersächsische Weg zum CRU als Auftakt zu didaktischem Weiterdenken

Zur Entstehung

Im Umfeld der Entscheidungen der Kirchen, mit dem Land Niedersachsen zur Einführung eines neuen Religionsunterrichts in Verhandlung zu gehen, haben wir uns gegen Ende des letzten Jahres im Rahmen eines Thinktanks mit ersten Überlegungen zu religionsdidaktischem Denken angesichts des Aufbruchs zum CRU¹ befasst. Wo kann, wie soll der schulische Religionsunterricht nun weitergehen? Im gemeinsamen Nachdenken einer Arbeitsgruppe kam ein Weg zum Tragen, der die Grundierungen des didaktischen Dreiecks (Schüler*innen, Lehrkräfte und Lerngegenstand bzw. -inhalte) vor Augen hat, die Kontextualität der gegenwärtigen Großwetterlage der Lehr-Lern-Situationen

zum elementaren Ausgangspunkt nimmt und auf der Ziellinie eines Weges fünf Leitgedanken plankenartig benennt, an denen entlang ein Weg für Religionsunterricht weitergebaut werden kann.

Fünf Leitgedanken

1. Anfangen, ansprechen: Resonanzraum aufbauen

Ansatzpunkte für religiöse Bildung, Lernen und Lehren im Sinne einer religiösen Weltbeziehungsbildung² sind vielseitig. Gegenwärtig geht es darum, die Ausgangslage – in vielen Fällen ist der Religionsunterricht der Ort für Erstbegegnung mit Religion – als Chance zu

¹ Christlicher Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung, vgl. Positionspapier.

² Vgl. Rosa, Resonanz.

begreifen und so zu gestalten, dass in verschiedenen Lehr- und Lernbewegungen konzentrierte Wahrnehmung, Deutung und Auseinandersetzung mit Religion in ökumenischer und zugleich differenzsensibler Weise aufgebaut werden kann.

In phänomenologischer Hinsicht geht es um ein Weltverhältnis: das Leben an sich und Hineingestellt-Sein in die Welt, Begegnungen mit ihr zwischen Vertrautheit und Fremdheit in Raum, Zeit, Leiblichkeit und Interaktion; diesem kommt man vor allem durch Fragen, Suchen und bewusstes Lernen nach. Nicht immer ist dieses Weltverhältnis ungebrochen und stark; es geht mit Entfremdungserfahrungen einher. Hierfür sind verschiedene Anknüpfungspunkte wie Lebensbezug, aber initiativ auch die Fremdheit gegenüber Teilen der Welt als Zugangsmöglichkeiten möglich. Unter dem Aspekt der Erstbegegnung sind „frische“ Wahrnehmungen des Weltverhältnisses ein Grund dafür, in religiöser oder auch nicht-religiöser Hinsicht spezifische Beziehungserfahrungen zwischen Menschen und Bildungsstoffen bzw. -gegenständen als Ausschnitte der Welt aufzubauen. Dies ist für eine religiöse Weltbeziehung, die mit Martin Buber als *Ich-Du-Beziehung* greifbar wird, in mehrerlei Hinsicht wichtig.

Implizit wie explizit setzen auf Subjektwerdung ausgerichtete religiöse Lehr-Lernprozesse somit auch bei folgenden Grundfragen an, in denen sich grundlegende Lebenserfahrungen, -verhältnisse und -optionen spiegeln: Wer bin ich? Wo komme ich her? Wohin gehe ich? Was kommt auf mich zu? Was ist der Sinn, und wo finde ich einen solchen? Was darf ich hoffen? Damit ist ein Fragehorizont aufgetan, der Raum für Begegnung mit Religion im konkreten Bezugsrahmen verfasster Religionen gibt – auch vor dem Hintergrund der Teilnahme nicht-religiöser Schüler*innen und Weltanschauungen – in dem aber auch der binnenkirchliche Bereich erkundet werden kann. Somit ergeben sich weitere Suchbewegungen und Kontakte, welche die religiösen Ausdehnungen des Lebens konkreter markieren: Warum gibt es in meinem Leben Krankheit, Tod, Leiden, Schmerz? Was kommt nach meinem Tod? Was ist menschliche Frei-



heit, habe ich einen freien Willen? Worauf hoffe ich als Menschen? Was ist mein Glück? Was ist meine Rolle im Universum? Wann ist mein Leben gut? Mit einem weiten Religionsverständnis, wie es Paul Tillich durch Lebensnähe und Existenzbezug des Unbedingten aufnimmt, werden Berührungsfelder für die eigene Lebensgestaltung geschaffen. Bei allem geht es um Kontaktaufnahmen und daher darum, auch gegenständlich mit der Welt und ihren Dingen in unterschiedlichen Resonanzachsen in Berührung zu kommen und dabei die Tiefe der Weltbeziehung aufzubauen. Am Grund der Welt ist bei all diesen Fragen die von Hartmut Rosa so bezeichnete vertikale Resonanzachse zu Religion: eine Antwortbeziehung, auf deren Basis Ansprüche und Fragen bearbeitet werden können, was identitätsfördernd und zugleich auf Religion in Dingen, Personen und Gehalten bezogen ist.³

Resonanzorientierte, performativ-leibliche didaktische Zugänge knüpfen an dieses Interesse an, um Ausschnitte der Welt individuell anverwandeln und zuzueignen.⁴ Dies geschieht in mehrkanaligen Dimensionen von Religionsunterricht. Daraus folgt, dass Fragen in Begegnungsformen und kommunikativen Prozessen beantwortet und dass Antwortversuche und -angebote gemacht werden können. Da Religion gegenwärtig mit einer „Fremdsprache“ vergleichbar ist, die als vertraute Muttersprache

„Was könnte das »gemein Christliche« sein, an dem sich Ökumene darstellen, zeigen, lernen lässt? [Welche sind] die gemeinsamen christlichen Glaubensinhalte über (alle) konfessionellen Kulturen hinweg?“

© Jens Schulze/EMA

³ Vgl. Leonhard, Resonanzorientierte Religionsdidaktik.

⁴ Vgl. dazu auch Leonhard, Resonanzorientierte Religionsdidaktik; Kumlehn, Dinge zum Sprechen bringen; Roth/Gilly, Positionierung der Dinge.



Das Vaterunser könnte ein mögliche gemeinsamer Inhalt sein. Foto: Laienrefektorium (Gebhardtsaal) im Kloster Loccum. © Jens Schulze

eher selten gesprochen wird und „mühsam“ erlernt werden muss⁵, ähnelt der Religionsunterricht auch in gewisser Hinsicht einem Fremdsprachenunterricht, in dem es zu einem systematischen (Erst-)Kontakt kommt. Diese Weise des Antwortens ist u.E. eine wichtige, subjektorientierte Richtung der Resonanzfindung. Der Beziehungsaufbau zur Welt geschieht auch in materialer Weise durch die Begegnung mit Lehr- und Werkstücken, Kernthemen, -szenen, und -anliegen. Das ist für einen nachhaltigen Bezug zu und Umgang mit der Welt unerlässlich und bietet auch für differenz- und konfessionssensible Wege buchstäblich Kontaktflächen.

2. Konzentriert, intensiv: Inhalte elementar und exemplarisch auswählen

Ein resonanzorientiertes Konzept schärft durchweg neu die Frage, was wesentlich und fundamental ist, was wichtig ist für die Glaubenden, für ein Leben in christlicher Perspektive und seine Gemeinschaft als Kirche-Sein in den Bezügen der Gegenwart. Hinsichtlich der grundlegenden religiösen Beziehungen der vertikalen Resonanzachse werden verschiedene Modi der Antwortbeziehungen wichtig unter der Frage,

⁵ Vgl. Altmeyer, Zum Umgang sprachlicher Fremdheit, 193; Altmeyer u.a., Sprachsensibler Religionsunterricht.

wie ein Leben mit einer Bindung an einen Urgrund in dieser Welt möglich ist.

Woran wird Religion greifbar? Es braucht u.E. eine Theologie, die das tastende, intuitive, spürende Denken erlaubt, die den kultischen und kulturellen Umgang mit unverfügbarem Leben in der Nähe Gottes zur Sprache bringt.

Nicht nur die Relevanz und Lebensbedeutsamkeit von Religion, sondern auch die in der Öffentlichkeit gewachsene Fraglichkeit von Religionsunterricht ist eine mitzudenkende Tür für Resonanzräume religiösen Lernens. Deswegen kann man auch funktional überlegen: Welche Fragen des Lebens, und buchstäblich: welche Lern-Gegenstände erscheinen vor diesem Horizont unverzichtbar, im Laufe der Schulzeit anverwandelt zu werden?

In diesem Fall ist damit zu erörtern: Was könnte das „gemein Christliche“ sein, an dem sich Ökumene darstellen, zeigen, lernen lässt? Spannend wird es hier, weil man an unterschiedlichen Punkten ansetzen kann. In jedem Fall meint das „Gemein“(-same) mehr als eine Synopse von evangelischen und katholischen Dogmen, vielmehr gemeinsame christliche Glaubensinhalte über (alle) konfessionellen Kulturen hinweg, wozu mindestens noch die von Orthodoxen und Freikirchen gehören.

Mögliche Inhalte könnten – wobei es nicht um kanonisches Wissen geht – dann sein:⁶

- Bekenntnis zum dreieinigen Gott,
- Vaterunser sowie weitere Gebete,
- Heilige Schrift – von Gott geoffenbartes Wort,
- von Christus begründete Sakramente (v.a. Taufe und Abendmahl/Eucharistie),
- Feier des Kirchenjahres (nicht: Feiern des Kirchenjahres),
- Christliche Sozialethik mit Gottes-, Nächsten- und Selbstliebe sowie den Zehn Geboten.

Eine weitere Suchrichtung könnte, daraus oder daran anknüpfend, die Suche nach dem Elementaren, Grundlegenden sein, was „existentiell geprägt [ist] und in das Herz des Glau-

⁶ Vgl. Leimgruber, Ökumenisches Lernen.

bens (trifft)“⁷. Elementare Theologie ist fachwissenschaftlich begründet, erfahrungsbezogen, subjektbezogen, wahrheitsorientiert und mitvollziehbar. Didaktisch spielt eine große Rolle, dass Wege „dichten Denkens“ mit Martin Wagenschein in den Dimensionen des Genetischen, Exemplarischen und Sokratischen und auf mehrkanaligen Wegen des Lehrens und Lernens im Religionsunterricht zu orientieren sind.⁸

3. Begegnungen, Fragen, Perspektiven, Dialoge, Anverwandlung: Lernarrangements gestalten

Ausgehend von einer Grundannahme, dass es im Religionsunterricht darum geht, (sich) Fragen zu stellen und nach (eigenen) Antworten zu suchen, können Schüler*innen und Lehrer*innen als „gemeinsam Fragende, Suchende und Antwortende“ angesehen werden. Insbesondere im CRU werden sich aufgrund der unterschiedlichen (konfessionellen) Perspektiven sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen gemeinsam auf diesen Prozess einlassen (müssen!).

Wie können nun Lernarrangements gestaltet werden, um diesen Prozess zu unterstützen? Zur Beantwortung bietet sich u.E. für diese Suchrichtung eine enge Verknüpfung von Kindertheologie (Bucher) und Jugendtheologie, dem didaktischen Prinzip des Dialogs sowie dem sprachsensiblen Religionsunterricht (Altmeyer) an.

Lehrer*innen und Schüler*innen sind beim Theologisieren „gleichberechtigte Dialogpartner auf Augenhöhe, die gemeinsam nach theologischen Bedeutungen und gültigen Antworten für heute suchen“.⁹ In diesem dialogischen Such- und Reflexionsprozess werden durch kontinuierliches An- und Befragen bestimmte (konfessionelle) Perspektiven und Positionen in den Blick genommen. Die Positionierungsfähigkeit¹⁰ der Lehrkräfte ist dabei in besonderem Maße gefordert, da Schüler*innen gerade bei ihnen nach „Klarheit und Gewissheit“¹¹ suchen. Religionspädagogisch stellt sich daher die Frage, wie Perspektiven und Positionen von einer Lehrperson angemessen (re-)präsentiert werden können – insbesondere, wenn diese nicht der eigenen Konfession entsprechen.¹²

Antworten von Lehrpersonen können sich grundsätzlich zwischen den beiden Polen „persönliche Ansichten/Meinungen ohne fachwissenschaftliche Theologie“ und „systematisch-theologische bzw. exegetische Argumente ohne eigene Position“¹³ bewegen. Folglich müssen Religionslehrkräfte einerseits über eine reflektierte Theologie verfügen, andererseits ihre Positionalität transparent machen und diese selbst „dosieren“. Das bedeutet gleichzeitig aber auch, sich zu öffnen und den eigenen Schatz zu zeigen, wodurch man jedoch verletzbar wird. Den Schüler*innen wird durch dieses Spektrum an Verhaltensoptionen die Möglichkeit gegeben, sich an den Ansichten der Religionslehrer*innen zu reiben, „abzuarbeiten“, ihre eigenen Ansichten davon abzugrenzen, zu ergänzen oder weiterzuentwickeln.¹⁴

Mit Perspektiven und Positionen anderer Konfessionen sollen Lehrkräfte „differenzsensibel“ umgehen und ihnen „sachkundig Raum“ geben.¹⁵ Differenzsensibilität als Kompetenz der Unterscheidung (Bernhard Dressler), der Achtung des Anderen in Begegnung und Dialog ist zugleich als Konfessionssensibilität zu verstehen: In einer Haltung der Wertschätzung wird die andere Konfession als *Geschenk* und als *Herausforderung* angenommen, der mit *Neugier* und *Respekt*¹⁶ begegnet wird. Differenzen zwischen den Konfessionen werden dann in der Haltung des Beschenkt-Werdens dahingehend befragt, inwiefern sie auf ein gemeinsames christliches Moment verweisen – *nebenbei* bekommen Schüler*innen (und Lehrer*innen!) somit auch ein besseres Verständnis für die eigene und die andere Konfession.

Der aktuelle Diskurs zur Positionalität von Religionslehrer*innen¹⁷ sowie die Arbeiten zum sprachsensiblen Religionsunterricht¹⁸ lassen sich unseres Erachtens zu einem Modell verbinden, mit dessen Hilfe Eigenschaften und Ausprägungen unterschiedlicher Repräsentationsmodi von Sachverhalten durch Religionslehrkräfte beschrieben werden können (vgl. Abb. 1).

konfessionellen und ökumenischen Perspektiven ebenso Erkenntnisse der interreligiösen Didaktiken (vgl. etwa Karlo Meyer; Clauß Peter Sajak) bei. Grundsätzlich ist es natürlich wünschenswert, dass eine Begegnung mit dem authentischen Ureigenen stattfindet!

¹³ Rupp, Elementare Theologie, 45.

¹⁴ Vgl. Woppowa / Schröder, Theologie.

¹⁵ Positionspapier, 34.

¹⁶ Kuld, KoKoRU, 57; Rupp, Elementare Theologie, 54.

¹⁷ Vgl. ausführlich Fabricius, Positionalität.

¹⁸ Vgl. ausführlich Altmeyer, Sprachsensibler Religionsunterricht.

”

Religionslehrkräfte müssen einerseits über eine reflektierte Theologie verfügen, andererseits ihre Positionalität transparent machen und diese selbst „dosieren“.

“

⁷ Rupp, Elementare Theologie, 46.

⁸ Vgl. dazu auch Leonhard, Wofür braucht die Schule Religion?; Hanusa, Von der Resonanzpädagogik zum Religionsunterricht.

⁹ Stögbauer-Elsner, Studienbuch, 278.

¹⁰ Vgl. Fabricius, Positionalität.

¹¹ Rupp, Elementare Theologie, 44.

¹² Zur Beantwortung dieser Frage tragen neben inter-

Repräsentationsmodi von Sachverhalten

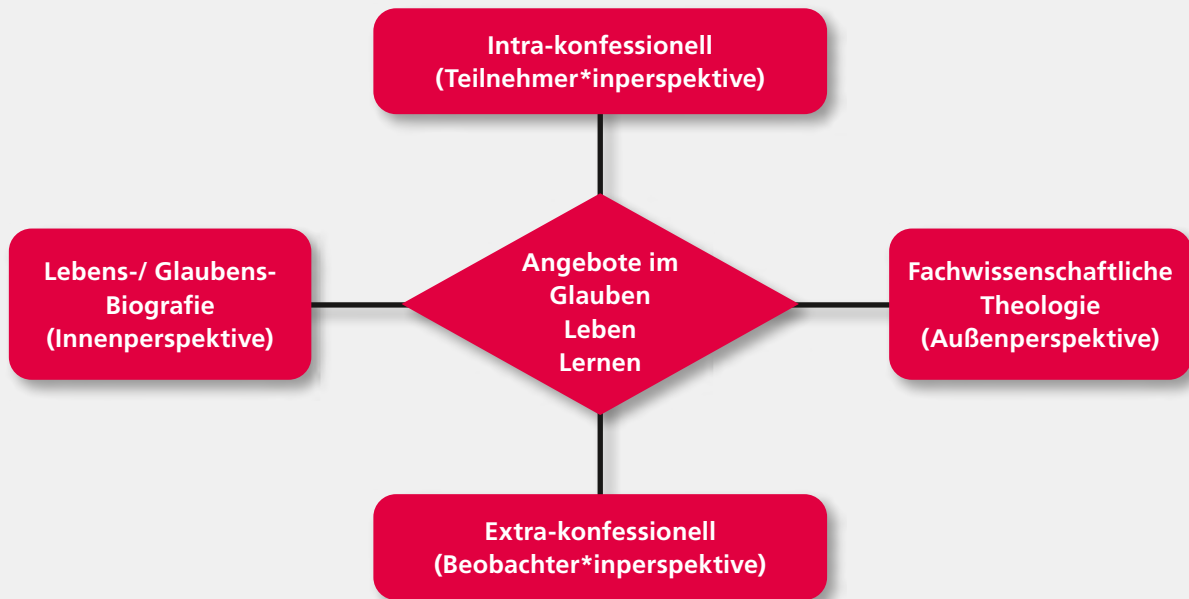


Abb. 1:
Repräsentationsmodi
von Sachverhalten.
© Michael Balceris

Die (Re-)Präsentation eines Sachverhalts kann sich einerseits über die Pole „Lebens-/Glaubensbiografie“ (subjektive religiöse Innenperspektive; persönliches Glaubensbekenntnis mit christlicher Identität) und „fachwissenschaftliche Theologie“ (objektive theologische Außenperspektive; kein persönlicher Bezug) erstrecken. Andererseits wird sie über die Pole „intra-konfessionell“ (Perspektive der eigenen kirchlich-institutionellen Konfession; Teilnehmer*inperspektive) und „extra-konfessionell“ (Perspektive der anderen kirchlich-institutionellen Konfession; Beobachter*inperspektive) aufgespannt.

Perspektiven und Positionen werden von der Lehrperson dabei in einem dialogischen Prozess und in einer differenzsensiblen Sprache (diskursorientiert, hermeneutisch, performativ oder kommunikationsorientiert) (re-)präsentiert, mit dem Ziel, den Schüler*innen Angebote und Hilfe im *Glauben, Leben und Lernen* zu geben.¹⁹

Beispielsweise könnte eine katholische Lehrperson den Lerngegenstand „Sakramente“ folgendermaßen sprachlich (re-)präsentieren:

¹⁹ Die Dimensionen Glaubenshilfe, Lebenshilfe und Lernhilfe können als essenziell für ein Anforderungsprofil von Religionslehrer*innen angenommen werden (Vgl. Ritter, Religionslehrer/in.).

Aufgrund ihrer Konfession ist eine katholische Perspektive auf Sakramente ihrer Lehrperson – ob gewollt oder nicht – inhärent, sodass sie grundsätzlich aus einer Teilnehmendenperspektive spricht (intra-konfessionell). Entspricht diese intra-konfessionelle Perspektive nicht ihrem eigenen persönlichen Bekenntnis bzw. gelebten Glauben, kann die katholische Sicht auf Sakramente überwiegend aus einer Außenperspektive in einer sachkundlich-fachlichen und distanzierteren Sprache dargestellt werden. Durch einen dynamischen Wechsel zur eigenen „Lebens-/Glaubensbiografie“ kann die Lehrperson auch aus „evangelischer Perspektive“ (als Beobachter*in) über Sakramente sprechen (extra-konfessionell), die dem eigenen persönlichen Bekenntnis und der eigenen Lebens- und Glaubensbiografie näher ist (z.B. Ablehnung der Priesterweihe oder Eheschließung als Sakrament).

Mit einer wertschätzenden Haltung im Sinne des „Beschenkt-Werdens“ werden hier dann Schätze der anderen Konfession didaktisch geborgen und durch einen konfessionssensiblen Such- und Reflexionsprozess gemeinsame Momente christlicher Identität (z.B. Sakrament der Taufe als Annahme durch und Erlösung in Jesus Christus) deutlich. Von einer anderen Seite sind auch performative Zugänge sinneröffnend.

Die (Re-)Präsentation wird durch reflektierte Lernprozesse (Lernhilfe) gestaltet: Im Dialog mit den Schüler*innen über Sakramente bekommen diese Hilfen, ihren eigenen Lebens- und Glaubensweg finden, gehen und gestalten zu können (Was ist mir in religiöser Hinsicht / im Glauben heilig? Wann und in welchen Situationen nimmt Gott mich bedingungslos an?). Und sie werden unterstützt, ihren Lebensweg zu finden und ihr eigenes Leben zu gestalten (Was ist mir im Leben heilig / wertvoll? In welchen Situationen bin ich für andere Menschen heilig?).

4. Intuitiv, nachschmeckend: Ins spürbare (Nach-)Denken kommen

Als unterrichtspraktische Grundimplikationen für ein resonanzorientiertes, ökumenisches Lernen, das an einer Didaktik der Gaben ausgerichtet ist, ergibt sich:

Lerngegenstände sind nicht vorbestimmt, sie bringen aber selbst eine Beschaffenheit und einen Wert mit sich, mit denen ein Lehr-Lern-Weg vom Interesse (inter-esse) über Wahrnehmung, Deutung, Auseinandersetzung, Positionierung – kurz: Gestaltung – zugänglich und „durchdringlich“ bereitet werden kann und sollte. Die Schätze des Christentums in ihren konfessionellen Gestalten im Sinne differenter Wert-Schätzung didaktisch zuzueignen, heißt: Sinn und Geschmack für den religiösen Mehr-Wert konfessioneller Gaben entdecken. Dazu gehören multiperspektivische Aufbereitung und die Verschränkung dieser Perspektiven miteinander. Methodisch kann dies z.B. mit geeignet anregenden Lernaufgaben gestaltet werden.²⁰

Für eine hohe Unterrichtsqualität geht es darum, dass Schüler*innen durch Impulsgebungen in ein Denken, Lernen, Gestalten und Positionieren kommen, welches kognitiv aktiviert ist, die ureigenen Intuitionen als Berührt-Werden in das Denken hineinnimmt und dabei das *Nach-Schmecken* als Lernwirkung erinnert. Nachhaltiges ökumenisches Lernen geschieht nicht nur durch Nachdenken, sondern durch das Nachschmecken, was darauf setzt, mit dem Eigenen und Anderen christlicher Religion in konfessioneller Gestalt in eine nachwirksame Berührung

zu kommen.²¹ Die Gestaltqualität des Lernprozesses hängt also an der Frage, inwieweit das Christliche – gemein wie differenziell – in Prozessen spürenden Denkens zur Geltung kommt.

Deutlich ist, dass die Rolle von christlicher Praxis nicht zu unterschätzen ist im Lernprozess: Angesichts des häufigen Primärbegegnungscharakters mit Religion im RU liegt eine hohe Plausibilität und Lernchance darin, an Praxisvollzügen gelebte christliche Religion in Gemeinschaft und Differenz zu zeigen, um die Reflexivität von Theologie reflexiv erden zu können.

5. Religionssensibel, konfessorisch, ökumenisch: Lehr-Lern-Horizont aufspannen

Wie auch im bisherigen Religionsunterricht wird im CRU die zentrale Aufgabe in der Förderung der religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schüler*innen bestehen. Dazu gehören die Vermittlung von Grundwissen über den christlichen Glauben und andere Religionen sowie die reflexive Erschließung von Formen gelebter Religion und gelebten Glaubens.²² Ausgehend von dieser Kernaufgabe bietet der CRU die Möglichkeit, neue Akzente im Wirkungsbereich religiöser Bildung zu setzen, um den Herausforderungen einer religiösen Heterogenität lernend zu begegnen und den Religionsunterricht somit „unmissverständlich als identitäts- und dialogförderndes Bildungsangebot in einer pluralitätsfähigen Schule [auszugestalten]“.²³

Unseres Erachtens lassen sich die drei Zieldimensionen *religionssensibel*, *konfessorisch* und *ökumenisch* herleiten, die im Prozess des gemeinsamen Suchens, Fragens und Antwortens einen dreidimensionalen Lehr-Lern-Horizont aufspannen. Diese drei Dimensionen sind nicht als Lernziel-Taxonomie bzw. Hierarchie zu verstehen, sondern als querliegende Bezugspunkte, die im Sinne eines harmonischen Dreiklangs bei religiösen Lehr-Lernprozessen stets mitzudenken sind. Im musikalischen Bild des Akkords gesprochen, gibt die Dimension *religionssensibel* dabei den Grundton an, an dem sich die Dimensionen *konfessorisch* und *ökumenisch* orientieren. Jede Dimension beschreibt zwar eine andere Ebene – ähnlich wie unterschiedliche Tonhöhen in einem Akkord –, ihre Klangkraft entfalten sie jedoch erst im abgestimmten und übereinstimmenden Zusammenspiel.

²¹ In Anlehnung an eine ignatianische Spiritualität.

²² Vgl. DKB, 12 und Positionspapier, 24.

²³ Schröder/Woppowa, Theologie, 24.

”

Für eine hohe Unterrichtsqualität geht es darum, dass Schüler*innen durch Impulsgebungen in ein Denken, Lernen, Gestalten und Positionieren kommen, welches kognitiv aktiviert ist, die ureigenen Intuitionen als Berührt-Werden in das Denken hineinnimmt und dabei das »Nach-Schmecken« als Lernwirkung erinnert.

“

²⁰ Dazu kann bereits auf fundierte Vorarbeiten aus den Disziplinen der Allgemeinen Didaktik („lernprozessanregende Aufgaben“ in Form von Entscheidungsaufgaben, Gestaltungsaufgaben, Beurteilungsaufgaben und Problemaufgaben, vgl. Tulodziecki, Gestaltung) und der aktuellen religionsdidaktischen Diskussion zurückgegriffen werden (vgl. Käbisch/Woppowa, Perspektiven)



Wie bisher auch gehört „die Vermittlung von Grundwissen über den christlichen Glauben“ zum Religionsunterricht.
© Jens Schulze/EMA

Ziel eines *religions-sensibel* ausgerichteten Lehr-Lern-Prozesses ist es, dass Schüler*innen Religiosität und die vielfältigen Vorstellungen von Religion in der Gegenwart wahr- und ernstnehmen, d.h. sie finden bei existenziellen und wertorientierten Fragen religiöse Zugänge. Auf einer performativen Ebene bedeutet dies, „sensibel zu werden für die existenzielle Dimension des Menschseins in allen seinen Facetten“.²⁴

Erweitert wird diese Grunddimension durch eine *konfessorische* Dimension, innerhalb derer eine Standpunktfähigkeit zu religiösen und konfessionellen Sachverhalten gefördert wird, welche die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivenübernahme enthält.²⁵

In harmonischer Abstimmung mit diesen beiden Dimensionen wird der dreidimensionale Lehr-Lern-Horizont durch eine *ökumenische* Dimension aufgespannt: Durch eine konfessionssensible, kritische, aber auch wertschätzende Auseinandersetzung sollen Antworten auf Fragen der christlichen Lebensdeutung und Lebensführung „im Lichte der ökumenischen Verheißung“²⁶ entdeckt werden.

²⁴ Knoblauch, Bildung.

²⁵ Vgl. Woppowa, Religionsdidaktik, 187.

²⁶ Woppowa/ Schröder, Theologie, 57.

Weiterdenken. Ein kurzer Ausblick

Damit liegen erste Markierungen vor, anhand derer ein Weg für den CRU weiter ausgebaut werden kann. Innerhalb unserer Leitgedanken eröffnen sich weiterführende und zu diskutierende (auch Forschungs-)Fragen und -ansätze:

So ist z.B. ausgehend von einem resonanzorientierten Ansatz zu untersuchen, wie Kontaktflächen über alle (zukünftigen) KC-Inhalte hinweg konkret(!) gestaltet werden können, welche die Schüler*innen in einer verständlichen Sprache ansprechen. Eng verbunden ist damit die Frage, worin sich das „Gemein-Christliche“ konkretisiert – ohne eine Engführung auf dogmatische Inhalte vorzunehmen.

Für mögliche Repräsentationsmodi von (konfessionellen) Sachverhalten wurde von uns ein erster Aufschlag gemacht. Fragen der Positionalität bzw. Positionalisierung und möglicher sensibler Sprachstile konnten hier nur ansatzweise angerissen werden. Auch sind Fragen der (inneren) Haltungen, Einstellungen und Dispositionen von Religionslehrer*innen für eine „ökumenische Hermeneutik der Gaben“ weiterzu(be)denken. Mit Bezug auf Lehr-Lern-Horizonte ist dann zu diskutieren, inwiefern die aufgeführten Zieldimensionen Modelle zur religiösen Kompetenz²⁷ erweitern, ergänzen oder in diese integriert werden können.

Für alles religiöse Lernen sind neben dem Religionsunterricht auch Resonanzonen wie Schulkultur, Schulseelsorge bzw. -pastoral, Schulgottesdienste und -feiern nicht aus dem Auge zu verlieren. Wie wirkt sich eine ökumenische Schul(feier)kultur auf gemeinsamen Religionsunterricht aus – wie färbt sie den Blick auf Ökumene?

Herausgefordert ist nicht mehr und nicht weniger als die Didaktik eines neuen Unterrichtsfaches für religiöse Bildung in Niedersachsen. Es wird wichtig sein, diese im Interesse eines gemein-christlichen religiösen Lernens (weiter) zu entwickeln, wobei bei allen differenzsensiblen Blickwinkeln nicht aus dem Blick

²⁷ Vgl. Übersicht bei Lindner/ Simojoki, Was RU erreichen will, 78ff.

geraten darf, dass es letztendlich immer um das gemeinsame Anliegen einer religiösen Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Kontext von Schule geht – und nicht um akademisch-spitzfindige Unterschiede, Spezifika oder unbedeutende Gemeinsamkeiten. ♦

Literatur

- Altmeyer**, Stefan: Zum Umgang sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen, in: Schulte, Andrea (Hg.): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 191-205
- Altmeyer**, Stefan: Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen, in: ders. u.a. (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 37, Göttingen 2021, 14-29
- DBK** (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, Bonn 2016
- EKD** (Hg.): Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, Leipzig 2020
- Fabricius**, Steffi: Art. Positionalität, Lehrende, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2022
- Hanusa**, Barbara: Von der Resonanzpädagogik zum Religionsunterricht. Grundlinien der Resonanzpädagogik, in: Leonhard, Silke/Hanusa, Barbara (Hg.): Kompetenz, Performanz, Resonanz. Konzeptionelle Perspektiven zu Religionsdidaktik im Streitgespräch. Rehburg-Loccum 2021, 67-86
- Käbisich**, David/Woppowa, Jan: Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. Eine religionsdidaktische Annäherung, in: dies. (Hg.): Religion unterrichten, Heft 1/2020, 10-18
- Kraft**, Friedhelm: Theologisieren mit Kindern – zwischen Empathie und Strukturierung, in: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, München 2014, 19-25
- Knoblauch**, Christoph/Weber, Judith: Art. Bildung, religionssensible. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2018
- Kuld**, Lothar: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – Mögliche Konsequenzen für die Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Rendle, Ludwig (Hg.): Beobachtung und Teilnahme. Perspektivenwechsel im Religionsunterricht. 11. Arbeitsforum für Religionspädagogik. Dt. Katecheten-Verein e.V., München 2015, 43-54
- Kumlehn**, Martina u.a. (Hg.): Dinge zum Sprechen bringen. Performanz der Materialität, Berlin/ Boston 2022
- Leimgruber**, Stefan: Ökumenisches Lernen, in: Hilger, Georg u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2015, 453-461
- Leonhard**, Silke: Wofür braucht die Schule Religion? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Orientierung des Religionsunterrichts?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70(2018)2, 153-166
- Leonhard**, Silke: Resonanzorientierte Religionsdidaktik mit Herz, Kopf, Hand und Fuß, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde. Heft 3/2021, 22-27
- Leonhard**, Silke: Resonanzorientierte Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard / Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, 240-254
- Lindner**, Konstantin/Simojoki, Henrik: Was Religionsunterricht erreichen will – Bildungsstandards und Kompetenzen, in: Hilger, Georg u.a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014, 78-91
- Positionspapier** der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen: Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht, Hannover 2021
- Ritter**, Werner H.: Religionslehrer/in Sein – zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: Hilger, Georg u.a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München 2014
- Rosa**, Hartmut: Resonanz, München 2016
- Roth**, Ursula/ Gilly, Anne (Hg.): Die religiöse Positionierung der Dinge. Zur Materialität und Performativität religiöser Praxis, Stuttgart 2021
- Rupp**, Hartmut: Der Bedarf einer elementaren Theologie im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – Mögliche Konsequenzen für die Fortbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Rendle, Ludwig (Hg.): Beobachtung und Teilnahme. Perspektivenwechsel im Religionsunterricht. 11. Arbeitsforum für Religionspädagogik, München 2015, 55-62
- Schröder**, Bernd/Lübking, Hans-Martin: Religion unterrichten. Praktische Theologie konkret, Göttingen 2022
- Schröder**, Bernd/Woppowa, Jan (Hg.): Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021
- Stögbauer-Elsner**, Eva u.a. (Hg.): Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021
- Tulodziecki**, Gerhard u.a.: Gestaltung von Unterricht, Bad Heilbrunn 2017
- Woppowa**, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn 2018



APL. PROF. DR. SILKE LEONHARD ist Rektorin des Religionspädagogischen Instituts Loccum und Apl. Professorin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Ev. Theologie, Universität Frankfurt am Main.

DR. MICHAEL BALCERIS ist Religionspädagogischer Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsstelle im Bistum Osnabrück und Wiss. Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie, Universität Osnabrück im Fachgebiet Praktische Theologie, GHR300.



*Wie geht es weiter mit der kirchlichen Ökumene? Kann eine neue Generation den ökumenischen Gedanken aufgreifen und weiterführen? Foto: Junge Menschen beim Taizé-Treffen.
© Matthias Rietschel / epd-bild / gemeindebrief.de*

WOLDEMAR FLAKE UND KATHARINA FREUDENBERGER

Ökumene heute

Ökumene der Sendung

Die der Ökumene verbundenen Kirchen Niedersachsens wissen sich dem Anspruch verpflichtet, „auf allen Ebenen des kirchlichen Lebens gemeinsam zu handeln“ (Charta Oecumenica II.4)¹. Dieser Grundsatz wurde zuletzt zum Reformationsjubiläum 2017 im gemeinsamen Gottesdienst der EKD und der DBK in Hildesheim und in vielen regionalen und lokalen auch multilateral ökumenischen Gottesdiensten und Veranstaltungen öffentlich bekräftigt. Mit diesem erstmals bereits vor mehr als 70 Jahren formulierten sogenannten Lund-Prinzip² muss nicht

mehr begründet werden, was gemeinsam getan wird, sondern es muss begründet werden, warum etwas (noch) nicht zusammen geht. Dies betrifft scheinbar so unterschiedliche Themen wie den Religionsunterricht und die künftige Nutzung von Immobilien, aber auch die Kirchenentwicklung, zu deren Kern die Ökumene vor Ort zählt. Wenn die Kirchen ihre Sendung wahrnehmen, können sie dies authentisch nur ökumenisch tun. Es geht künftig im Sinne der Charta Oecumenica nicht darum, ein ökume-

die Kirchen das später als Begründung des „Lund-Prinzips“ bekannt gewordene Statement formuliert: „Should not our Churches ask themselves whether they are showing sufficient eagerness to enter into conversation with other Churches, and whether they should not act together in all matters except those in which deep differences of conviction compel them to act separately?“

¹ www.ceceurope.org/wp-content/uploads/2015/07/ChartaOecumenicaDE.pdf (5.1.2023).

² Bei der Dritten Weltkonferenz der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung (Faith and Order) im schwedischen Lund 1952 wurde in einem Wort an

nisches Zusatzprogramm aufzulegen, sondern darum, gemeinsam zu entwickeln, worin die Kirchen ihre Aufgabe und Sendung erkennen.

Konkret wird dies bedeuten, im Sinne einer „Ökumene der Sendung“ auf Feldern der Kooperation, der Arbeitsteilung und der gegenseitigen Stellvertretung an einer Zukunft der Kirchen zu arbeiten. Dieser Ansatz einer Ökumene der Sendung ist inspiriert durch die „mission-shaped church“ der anglikanischen Kirche, also der Weiterentwicklung einer Kirche, die ihre Gestalt aus ihrer jeweiligen kontextuell zu bestimmenden Aufgabenstellung ableitet. Mit anderen Worten: *Form follows function*.

Vielfalt der christlichen Welt

Wer nur auf die traditionellen Kirchen und die Mehrzahl der Freikirchen in Mittel-, Nord- und Westeuropa schaut, wird den Eindruck bekommen, dass der christliche Glaube in einigen Jahrzehnten gänzlich verschwunden sein könnte. Trotz der Krisenstimmung könnte nichts ferner der Realität sein. Im weltweiten Maßstab wachsen die Kirchen. Lebendige Partnerschaften in Regionen und vor Ort sowie die internationale Ökumene sind für die Kirchen in Deutschland wichtig, weil sie deren Wahrnehmung weiten und die lokalen Entwicklungen in einen größeren Deutungsrahmen transportieren. Die Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK), die 2022 zum ersten Mal in Deutschland stattgefunden hat, machte eines deutlich: Die Themen des ökumenischen Diskurses beschränken sich keinesfalls auf Fragestellungen westlicher Länder oder akademische Abhandlungen. Vielmehr entwickeln die verschiedenen Regionen und Kulturkreise der ganzen Welt Modelle, wie die Rolle der Kirche in Zukunft aussehen kann.

Damit ergibt sich die Notwendigkeit, mit immer mehr Diversität umzugehen. Es ist wenig zielführend, die Unterschiede in Tradition, Leben und Lehre zwischen den Konfessionen zu leugnen oder aufheben zu wollen. Und für Niedersachsen gilt: Ökumene ist mehr als zwei. Die evangelischen Landeskirchen und die römisch-katholischen Bistümer mögen zwar noch in reinen Mitgliederzahlen dominieren, zu einem modernen Verständnis von Ökumene gehört es jedoch, auch die (vermeintlich) kleinen Kirchen wahr- und in ihrer organisationalen Eigenständigkeit ernst zu nehmen. Dabei sind zum einen die Kirchen in den Blick zu nehmen, die sich traditionellerweise in der Arbeitsgemein-

schaft christlicher Kirchen (ACK) wiederfinden.³ Hier kommen immer wieder neue Kirchen hinzu, wie in den letzten Jahren in Niedersachsen der charismatisch ausgerichtete Mülheimer Verband Freikirchlich-Evangelischer Gemeinden und die Neuapostolische Kirche. Gleichzeitig gibt es weitere Zusammenschlüsse wie die Deutsche Evangelische Allianz (DEA) und es entstehen neue ökumenische Netzwerke wie der Christliche Convent Deutschland (CCD). Die fundamentale Ablehnung der ökumenischen Bewegung durch einige evangelikale und charismatische/pentekostale⁴ Gruppen hat in den letzten Jahrzehnten deutlich abgenommen. Und bei denen, die generell den Landeskirchen und Bistümern aus unterschiedlichen Gründen gegenüber skeptisch sind, lohnt es u.U., auf lokaler Ebene Vertrauen durch eine Zusammenarbeit in konkreten Projekten aufzubauen.

Analog zur ACKN und wie diese mit der Formel des ÖRK als gemeinsamer theologischer Basis⁵ hat sich 2013 die Internationale Konferenz Christlicher Gemeinden (IKCG) gegründet, in der in Niedersachsen heimisch gewordene Gemeinden und Kirchen unterschiedlicher Sprachen und mit Ursprüngen in aller Welt zusammenarbeiten. Die IKCG hat einen Beobachterstatus in der ACKN und ist dieser im Mitarbeitengesetz der Landeskirche Hannovers sogar gleichgestellt (Loyalitätsrichtlinie). Das Spektrum der internationalen Gemeinden (oft Migrationsgemeinden und früher im EKD-Jargon „Gemeinden anderer Sprache und Herkunft“ genannt) ist sehr weit: Wir finden hier finnische Lutheraner und ungarische Reformierte ebenso wie evangelische und pentekostale Gemeinden mit afrikanischen, nahöstlichen und asiatischen Wurzeln. Diese Gemeinden sind gegenüber der Ökumene und den Landeskirchen offen und suchen gemeinsame Plattformen zur Kooperation. Innerhalb der römisch-katholischen Kirche sind sie am ehesten mit den

³ Die ACK Deutschland arbeitet auf nationaler Ebene und nimmt hier die Rolle eines nationalen Kirchenrates ein. Davon unabhängig sind die regionalen und die örtlichen ACKs. Die ACK Niedersachsen ist einerseits ein regionales Begegnungs- und Dialogforum der Kirchen untereinander, gleichzeitig aber zunehmend wichtig, wenn es den Kirchen darum geht, gemeinsam nach außen und gegenüber der Landespolitik aufzutreten.

⁴ Pentekostal: pfingstlerisch; gemeint sind hier Gruppen der Pfingstbewegung.

⁵ Basisformel (1961): Der ÖRK ist „eine Gemeinschaft von Kirchen, die den Herrn Jesus Christus gemäß der Heiligen Schrift als Gott und Heiland bekennen und darum gemeinsam zu erfüllen trachten, wozu sie berufen sind, zur Ehre Gottes des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes.“



Erstmals fand die Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen 2022 in Deutschland statt.
© Thomas Lohnes / picture alliance / epd-bild

muttersprachlichen Gemeinden zu vergleichen. Zur Wahrnehmung der Vielfalt gehört schließlich auch ein Blick auf die orthodoxen und orientalisches-orthodoxen Kirchen, die insgesamt inzwischen die drittgrößte Konfessionsgruppe in Niedersachsen bilden. Durch die Arbeitsmigration innerhalb der EU sind in den letzten Jahren z.B. die rumänisch-orthodoxen Gemeinden stark gewachsen. Die Offenheit zu ökumenischer Zusammenarbeit ist im Bereich der Orthodoxie unterschiedlich stark ausgeprägt. Zu bedenken ist bei diesen und anderen aus Migration entstandenen Gemeinden allerdings, dass zuweilen die sprachlichen und oft die personellen Kapazitäten für die klassische Gremienarbeit im Stil der ACKN schlicht nicht vorhanden sind. Die meisten Pastor*innen internationaler Gemeinden arbeiten ebenso nebenberuflich oder ehrenamtlich wie viele Priester orthodoxer und orientalisches-orthodoxer Gemeinden.

Ökumene der Gaben / *Receptive ecumenism*

Von einem durch die Leuenberger Konkordie geprägten Einheitsverständnis ausgehend kann Vielfalt als Gabe begriffen werden. Einer „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ geht es nicht darum, die eigene Tradition zu verleugnen, sondern darum, andere *und* die eigene Tradition durch einen Perspektivwechsel besser zu verstehen. Im Blick auf konfessionelle Prägungen ist darum der mit einer Ökumene der Gaben verwandte in den letzten Jahren bekannter

gewordene Ansatz des *Receptive Ecumenism* zu würdigen: Die der eigenen Tradition fremde Umgangsweise mit einer Thematik wird mit der Bereitschaft zur Wertschätzung und als mögliche Bereicherung des eigenen Horizonts betrachtet. Aus dieser Perspektive kann dann auch die eigene Tradition neu betrachtet werden. Dies schließt den Streit bei alternativen Positionen im zweiten Schritt nicht aus. *Receptive Ecumenism* ist jedoch ein Prozess, der es ermöglicht, die Gaben anderer anzunehmen und u.U. auf einer vorher nicht vermuteten Ebene Einheit zu erzielen.⁶ Eine in diesem Sinne empfangende Ökumene fragt also

weniger, was andere von meiner Tradition lernen müssen, sondern lädt uns mehr dazu ein, uns in die Sichtweisen und Bedürfnisse der anderen hineinzuversetzen. Durch diesen Prozess besteht die Chance, näher zusammenzurücken *und* die jeweilige eigene Identität besser zu verstehen und zu vertiefen. Im Ergebnis korrespondiert diese Haltung als methodischer Ansatz mit der Suche nach differenzierenden Konsensen und begrenzten Dissensen.⁷ Ökumenearbeit kann damit einen wertvollen Beitrag zu der großen Frage leisten, wie wir es generell lernen können, mit Ambiguitäten und Diversität umzugehen.

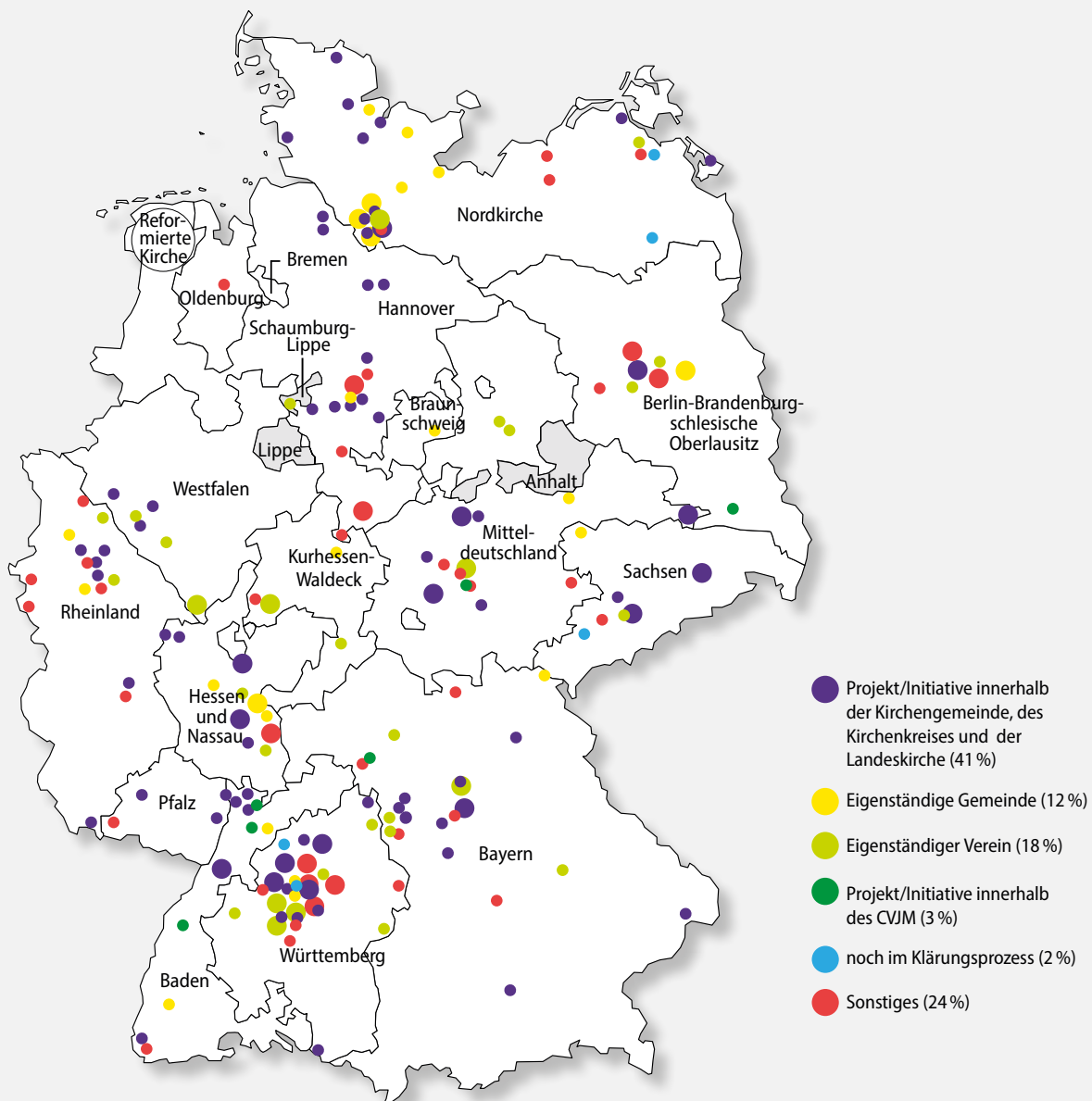
Post-konfessionelle Milieus und Konfessionslosigkeit

Die Milieus, die in der Vergangenheit kirchliche Ökumene getragen haben, werden älter, ziehen sich allmählich aus der aktiven Mitarbeit zurück. Wie aber geht es weiter? Kann eine neue Generation den ökumenischen Gedanken aufgreifen und weiterführen oder hat er sich weitgehend überlebt, da sich doch einerseits offenbar ein

⁶ Ein Beispiel für diesen Ansatz findet sich in der von der Bilateralen Arbeitsgruppe der Deutschen Bischofskonferenz und der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands herausgebrachten Studie „Gott und die Würde des Menschen“.

⁷ Insbesondere katholische und orthodoxe Kirchen könnten allerdings fragen, wieviel Sichtbarkeit von Einheit denn unverzichtbar sei. Was ist „sichtbare Einheit“: Gemeinsame Sendung, gemeinsamer Gottesdienst, gemeinsame Ämterstrukturen?

Neue Gemeindeformen und innovative christliche Sozialformen



friedliches Nebeneinander eingestellt hat und andererseits Durchbrüche in zentralen theologischen Fragen immer wieder in Frage gestellt werden? Der von der Synode der EKD 2018 in Auftrag gegebene und im November 2019 erschienene „Atlas neuer Gemeindeformen“ ist zwar zunächst auf den protestantischen Raum hin angelegt, lässt aber gerade darum interessante ökumenische Potenziale erkennen. Über neue ekklesiale Aufbrüche und Sozialformen ist zu lesen: „Die Initiativen verstehen sich nach eigener Auskunft zu 91 Prozent als christlich und zu 87 Prozent als ökumenisch. Angesichts des Wandels der ekklesialen Gestalt und der zu erwartenden Entwicklungen in der Kirchenmitgliedschaft (Stichwort: Projektion 2060) wird

damit zu rechnen sein, dass künftige ekklesiale Sozialgestalten vermutlich weniger konfessionell und verstärkt christlicher und ökumenischer ausgeprägt sein werden, als dies bisher der Fall ist, worauf letztlich die Gemeinde-/Sozialformen erste Hinweise geben. [...] Die Menschen in den [untersuchten] Gemeinde-/Sozialformen kommen überwiegend aus modernen und postmodernen Lebenswelten. Die Initiativen überschreiten somit traditionell kirchliche Milieugrenzen.“⁸

⁸ Herausgegeben wurde die Studie von der Evangelischen Arbeitsstelle für missionarische Kirchenentwicklung und diakonische Profilbildung (midi): Berneburg/Hörsch (Hg.), Atlas neue Gemeindeformen, 24f.

Aus: Berneburg/
Hörsch, 67-69.
Zusammenschau
der Karten.
© midi | Evangelisches
Werk für Diakonie
und Entwicklung e.V.


WOLDEMAR FLAKE

ist Referent für Ökumene im Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

KATHARINA

FREUDENBERGER ist Referentin für Ökumene und Interreligiösen Dialog am Bischöflichen Generalvikariat des Bistums Hildesheim.

Mit der Entstehung post-konfessioneller Milieus einher geht die Frage, wie Konfessionslosigkeit künftig zu beschreiben sein wird, gibt es sie doch nicht nur außerhalb der verfassten Kirche, sondern gerade auch innerhalb. Das Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer bestimmten konfessionellen Tradition wird immer schwächer. Wir erkennen eine Verflüssigung von Grenzen: „Drinne“ und „Draußen“ sind schwerer zu beschreiben. Eine neue Verhältnisbestimmung von formaler Mitgliedschaft und Zugehörigkeit beschäftigt nicht nur die verfassten Kirchen, sondern auch traditionelle Freikirchen.

Lohnt es sich, den für viele inzwischen sperrig gewordenen Begriff „Ökumene“ zu bewahren? Aus unserer Sicht empfiehlt es sich, diesen eher technischen Begriff als einen solchen beizubehalten. Wenn wir in der Außenkommuni-

kation lieber „christlich“ sagen, ist das gut, sollte aber voraussetzen, dass dann wirklich mehr als evangelisch-landeskirchlich und römisch-katholisch gemeint ist. Ökumene heute in Niedersachsen umfasst neben den traditionellen Großkirchen die anderen Kirchen der ACK, die große Zahl orthodoxer Diasporagemeinden und die unzähligen internationalen Gemeinden aus aller Welt. ◆

Literatur

Berneburg, Erhard/ Hörsch, Daniel (Hg.): Atlas neue Gemeindeformen: Vielfalt von Kirche wird sichtbar, Berlin 2019

DBK/VELKD (Hg.): Gott und die Würde des Menschen, Paderborn/Leipzig 2017

MICHAELA VEIT-ENGELMANN

Durch die evangelische Brille gesehen

Oder: Was ist eigentlich das Evangelische am evangelischen Religionsunterricht?

Seit fast zwei Jahren wird niedersachsenweit über die Einführung eines christlichen Religionsunterrichts, kurz CRU, diskutiert. Im Mai 2021 waren die beiden großen christlichen Kirchen mit dem Vorhaben an die Öffentlichkeit gegangen, zukünftig gemeinsam Verantwortung für einen Religionsunterricht zu übernehmen, der weiterhin konfessionell gebunden sein und also „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art 7.3 GG) erteilt werden soll. Die Zustimmung der leitenden Geistlichen beider Konfessionen im Dezember 2022 hat den Weg dafür endgültig freigemacht.

Viele Menschen sind der Aufforderung gefolgt, sich am Beratungsprozess zum CRU zu beteiligen, darunter Lehrkräfte aller Schulformen, Religionspädagog*innen aus Universitäten oder Kirche sowie andere Multiplikator*innen.¹ Die Debatten haben gezeigt: Vieles, was in Bezug auf den konfessionellen Religionsunterricht eigentlich geklärt schien, ist es offensichtlich nicht. Plötzlich standen vermeintliche Selbstver-

¹ Zum Positionspapier der Schulreferent*innen zum CRU, dem Rechtsgutachten, der sogenannten Roadmap für den weiteren Fahrplan sowie zur Darstellung aller Stimmen des Beratungsprozesses vgl. www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU (30.12.22).

ständigkeit wieder auf dem Prüfstand, und scheinbar sicher geglaubte Antworten auf doch längst überflüssig gewordene Fragen mussten revidiert werden: Was ist eigentlich das Ziel von Religionsunterricht, welche Inhalte sind zu vermitteln, welche Bedeutung hat die Person der Lehrkraft und welche Rolle spielen die nichtchristlichen Schüler*innen in diesem Unterricht? Und schließlich die Frage, was eigentlich das Evangelische am evangelischen Religionsunterricht ist – und damit also das, was es unbedingt zu bewahren gilt.

„In Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ – was bedeutet das?

Der Religionsunterricht ist das einzige Schulfach, das im Grundgesetz ausdrücklich erwähnt wird. Die Festlegung, dass dieser Unterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art 7.3 GG) zu erteilen ist, nimmt eine Formulierung auf, die sich bereits in der Weimarer Reichsverfassung (Art. 149 WRV) findet. 1987 hat das Bundesverfassungsgericht dazu geurteilt: Grundgesetzkonform ist ein Religionsunterricht, der „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ erteilt wird und der „Glaubenssätze [...] als bestehende Wahrheiten“ vermittelt² – ein Gedanke, der zu diesem Zeitpunkt religionspädagogisch allerdings bereits überholt war.³

Entscheidendes Kriterium für den grundgesetzkonformen (evangelischen) Religionsunterricht ist seine Nicht-Neutralität – oder positiv gewendet: sein Bezug auf eine (lebendige) religiöse Tradition und damit die Anbindung an die Lehren der evangelischen Kirche. Dies bildet sich formal in der Zugehörigkeit der Religionslehrkraft zu dieser Kirche ab. Von dieser erhält sie deshalb die Zusage der kirchlichen Rückenstärkung in Form einer Vokation beziehungsweise bei Kolleg*innen aus einer Freikirche in Form einer sogenannten widerruflichen Unterrichtsbe-



Installation
„Grundgesetz 49“
des Künstlers Dani
Karavan am Jakob-
Kaiser-Haus in Berlin.
© Karl-Heinz
Sprembel/picture
alliance

stätigung. Die evangelische Lehrkraft trägt dafür Sorge, dass die Inhalte des Unterrichts im Horizont dieser konkreten Tradition vermittelt werden. Durchaus treffend bringt dies das Bild der „evangelischen Brille“⁴ zum Ausdruck, mit der eine Lehrkraft auf das Unterrichtsgeschehen blickt. Das Evangelische ist also nicht – oder nicht in erster Linie – die Inhalte selbst, sondern der besondere Blick auf diese Inhalte⁵ und die Schüler*innen.⁶

² Das erste Zitat stammt von Gerhard Anschütz (1867–1948), der einen der bedeutendsten Kommentare zur Weimarer Reichsverfassung geschrieben hat, und wird im BGV-Urteil wieder aufgegriffen. Vgl. zum Urteil insgesamt BVerfGE Bd. 74 (1987), 244-256.

³ Man denke nur an die 1994 erschienene EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“, die von einem Religionsunterricht ausgeht, an dem auch nichtchristliche Schüler*innen teilnehmen und der die beiden Substantive des Denkschrifttitels als dessen Horizont ausweist.

⁴ Vgl. Krause/ Schweitzer, „Wo evangelisch drin ist, muss Freiheit rauskommen“, 118.

⁵ Vgl. dazu programmatisch den Titel des o.g. Aufsatzes, a.a.O., 107-143.

⁶ Vgl. Etzelmüller, Was ist evangelische Haltung?, 166-179.

Was sieht man durch eine „evangelische Brille“? – Die vier reformatorischen Exklusivpartikel als Horizont des evangelischen Religionsunterrichts

„
Wer
Evangelische
Religion
unterrichtet, tut
das, indem er
oder sie sich als
Lehrkraft mit
dem eigenen
Glauben,
eigenen
Zweifeln
und den
persönlichen
(An-)Fragen an
Theologie und
Kirche in diesem
Unterricht zeigt.

“

Eine prägnante Zusammenfassung der reformatorischen Grundeinsichten bilden die vier sogenannten Exklusivpartikel: *sola scriptura* (allein durch die Schrift), *sola gratia* (allein durch die Gnade), *sola fide* (allein aus Glauben) und *solus Christus* (allein durch Christus). Dieser Text wagt den Versuch, diese vier Schlagworte für den gegenwärtigen evangelischen Religionsunterricht fruchtbar zu machen und an ihnen das Eigentliche seiner konfessionellen Bindung aufzuzeigen.⁷ Dabei werden diese Begriffe einer vergangenen Epoche für das 21. Jahrhundert neu kontextualisiert und also durchaus ein wenig gegen den Strich gebürstet; dies geschieht in aller evangelischer Freiheit zugleich theologisch verantwortet und rückgebunden an Zeugnisse aus Schrift und Tradition.

Sola scriptura – Anleitung zu religiöser Mündigkeit und zum Ökumenisch-Sein

Aus evangelischer Sicht ist die Bibel alleinige Grundlage des Glaubens. Den Reformatoren war es deshalb wichtig, dass jede*r Christ*in fähig ist, selbst die Bibel zu lesen und zu einem eigenen Urteil in Glaubensfragen zu kommen – es ging um nicht weniger als um die Ausbildung einer eigenen evangeliumsgemäßen Hermeneutik. Dies greift der gegenwärtige evangelische Religionsunterricht insofern auf, als dass er die Schüler*innen zu religiöser Mündigkeit befähigen und sie darin unterstützen möchte, sich in Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Tradition begründet positionieren zu können.⁸

Die Heilige Schrift aus beiden Testamenten ist ein Glaubenszeugnis, das in sich viele verschiedene Stimmen vereint. Dies gilt auch für

das Neue Testament in sich. Dieses Ursprungsdokument des Christentums erinnert daran, dass sich die eine Wahrheit Jesu Christi in unterschiedlichen menschlichen Stimmen äußert. Die Reformation weiß außerdem darum, dass die eine Kirche Jesu Christi stets Glaubensgegenstand bleibt und deshalb nicht in menschlichen Strukturen abgebildet werden kann.⁹ Indem der evangelische Glaube dies bejaht, bekennt er sich zugleich dazu, seinem Wesen nach ökumenisch zu sein. Dies führt im evangelischen Religionsunterricht gleichsam folgelogisch zu einer ökumenischen Öffnung hin auf Pluralität und Vielfalt.

Sola gratia – Orientierung am Maß des Menschlichen

Kein Mensch kann sich Gottes Gnade verdienen, sondern jede*r ist als „Sünder und Gerechtfertigter zugleich“ (*simul iustus et peccator*) bleibend auf das Geschenk der Gerechtigkeit Gottes angewiesen. Die Reformation nennt dies Rechtfertigungslehre und bezeichnet diese als den „Glaubensgrundsatz, mit dem die Kirche steht und fällt“ (*articulus stantis et cadentis ecclesiae*). Im evangelischen Religionsunterricht rücken deshalb die Schüler*innen als Menschen in den Blick, denen Gottes Gnade unabhängig von jeglicher Leistung gilt und die deshalb nicht festzulegen sind auf das, was sie tun oder können. Die protestantische Tradition spricht von der Trennung von Person und Werk und die EKD-Bildungsdenkschrift von 2003 hat dies unter dem Titel „Maße des Menschlichen“ zu einem Programm gemacht, das im Religionsunterricht und im Kontext von Schule insgesamt gilt.¹⁰

Sola fide – Offen für alle Schüler*innen

Die reformatorische Tradition weiß, dass Glaube ein unverfügbares Geschenk ist (vgl. Joh 3,8); ob und wie er geweckt wird, bleibt deshalb menschlichem Willen und Wissen entzogen. Evangelischer Religionsunterricht ist deshalb programmatisch offen für alle Schüler*innen, egal ob sie einer Glaubensgemeinschaft angehören. Es ist ein zutiefst evangelischer Gedanke, nicht nur für die Freiheit *im* Glauben einzustehen, sondern eine solche Freiheit *des* Glaubens allen

⁷ Wenn im Folgenden zentrale Theologumena der protestantischen Tradition entfaltet werden, soll damit nicht ausgesagt werden, dass diese nicht auch in der katholischen Theologie eine Rolle spielen können; man denke u.a. nur an die gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre aus dem Jahr 1999. Würde man jedoch das „Evangelische“ in diesem Artikel ausschließlich auf all das reduzieren, was „nicht katholisch“ wäre, würde dies einem problematischen Konfessionalismus Vorschub leisten, der keiner der beiden Konfessionen gerecht werden würde.

⁸ Vgl. dazu zugleich grundsätzlich und konkret: EKD, Freiheit digital, passim.

⁹ Vgl. dazu: EKD, Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, 100f, sowie grundsätzlich: EKD, Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive.

¹⁰ So in: EKD, Maße des Menschlichen.

Menschen zu eröffnen.¹¹ Der evangelische Religionsunterricht leistet dazu einen unverzichtbaren Beitrag, indem er einübt, wie man innerhalb dieser Freiheit Orientierung gewinnt.

Solus Christus – Eine Erinnerung daran, dass Wahrheitsansprüche stets relativ sind

Die christlichen Kirchen bekennen die Einzigkeit des Heilsmittlers Jesus Christus (vgl. 1Tim 2,5). Doch können sie dies nur tun, indem sie um die Relativität dieser Aussage wissen: Ein solcher Wahrheitsanspruch kann in seiner Absolutheit immer nur als Teil eines individuellen Bekenntnisses zum Ausdruck gebracht werden. Deshalb erinnert dieser Exklusivpartikel daran, dass es theologisch geboten ist, verschiedene Wahrheitsansprüche nebeneinander stehen zu lassen. Weil der evangelische Religionsunterricht dies weiß, leistet er einen Beitrag zur Dialogfähigkeit der Schüler*innen, indem er dabei hilft, einen reflektierten Umgang mit (religiöser) Pluralität zu finden.¹²

Ein persönliches Credo zum Schluss: „Wir sind nicht Herren über euren Glauben, sondern Gehilfen eurer Freude“ (2Kor 1,24)

Die Beziehung zwischen dem Apostel Paulus und der korinthischen Gemeinde war, höflich ausgedrückt, schwierig. Und dennoch fällt im 2. Korintherbrief ein Satz, der auch Motto evangelischen Religionsunterrichts schlechthin sein könnte: „Wir sind nicht Herren über euren Glauben, sondern Gehilfen eurer Freude!“ (2Kor 1,24) Denn: Eine evangelische Religionslehrkraft vermittelt nicht, was vermeintlich „richtig“ ist. Sie ist also nicht „Herrin“ über den Glauben der Schüler*innen, sondern unterstützt sie dabei herauszufinden, was sie selbst in aller religiösen Freiheit glauben, was in ihrem Leben trägt und was ihnen also, um es mit den Worten des Neuen Testaments zu sagen, zur Freude verhilft.

Wer Evangelische Religion unterrichtet, tut das, indem er oder sie sich als Lehrkraft mit dem eigenen Glauben, eigenen Zweifeln und den persönlichen (An-)Fragen an Theologie und Kir-

che in diesem Unterricht zeigt. Wer als Christin oder Christ für eine Hoffnung einsteht, die über diese Welt hinausreicht, hält gleichsam stellvertretend für alle den Himmel offen. Evangelischer Religionsunterricht wird damit zu einem Raum der Verheißung, in dem die Schüler*innen ausprobieren können, wie es wäre, wenn eine solche Realität auch für sie gelten würde.

Wenn eine Lehrkraft in theologischen Fragen Position bezieht und ihr eigenes Ich in den Unterricht einbringt, ermöglicht das den Schüler*innen für sich zu klären, welche dieser Äußerungen auch ihre eigenen sein könnten. Es ist Ziel evangelischen Religionsunterrichts insgesamt, Schüler*innen zur Ausbildung einer religiösen Ich-Identität oder reflektierten Positionalität zu verhelfen. Und vielleicht ist es besonders typisch evangelisch, dass diese wiederum nicht unbedingt evangelisch sein muss. ◆

Literatur

EKD (Hg.): Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive, Ein Grundlagentext des Rates der EKD, Gütersloh 2015

EKD (Hg.): Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels, Eine Denkschrift des Rates der EKD, Leipzig 2021

EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Eine Denkschrift der evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994

EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2003

EKD (Hg.): Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, Leipzig 2020; 100f

EKD (Hg.): Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule. Herausforderungen und Ermutigungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, Hannover 2018

Etzel Müller, Gregor: Was ist evangelische Haltung?, in: Evangelische Theologie 78 (2018) 3, 166-179

Krause, Christina/Schweitzer, Friedrich: „Wo evangelisch drin ist, muss Freiheit rauskommen.“ Eine Delphi-Studie zur Konfessionalität im BRU, in: Matthias Gronover u.a. (Hg.), Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen. Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Münster 2021, 107-143

”

Es ist ein zutiefst evangelischer Gedanke, nicht nur für die Freiheit *im* Glauben einzustehen, sondern eine solche Freiheit *des* Glaubens allen Menschen zu eröffnen.

“



DR. MICHAELA VEIT-ENGLMANN

ist Dozentin für den Bereich Berufsbildende Schulen und Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit am RPI Loccum.

¹¹ Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 62.

¹² Vgl. EKD-Texte 131, Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule, 19 und passim.

RENATE SCHULZ

Die katholische Glaubensbrille

Was ist (bzw. war bisher) eigentlich das Katholische am katholischen Religionsunterricht?

”

In der Kirche als „Grundsakrament“ wurzeln die sieben Sakramente, die alle ihren Grund im Wirken Jesu haben. Sie sind „Kontaktstellen“ zu Gott.

“

Das katholische Denken akzentuiert die Sakramentalität von Welt und Mensch, die Wahrnehmung einer unsichtbar-hintergründigen Dimension der Wirklichkeit. Diese „Sichtweise“ spielt bewusst oder unbewusst im katholischen Religionsunterricht eine Rolle. Sie impliziert, dass Gott der Schöpfung nicht nur eine Ordnung geben hat, sondern dass er darin mit der natürlichen Vernunft erkannt werden kann. Auf mittelalterlichen Bildern verweist der goldene Hintergrund auf diesen unsichtbaren göttlichen Horizont von allem. Die in der Reformationszeit aufkommenden nominalistischen Gedanken, die man auch bei Luther findet, durchkreuzen diese Denkweise. In der nominalistischen Auffassung, der „via moderna“, ordnet der Mensch mit seinen Gedanken die Schöpfung und kann so von sich aus mit der natürlichen Vernunft keine Beziehung zu Gott aufbauen. Welt und Gott rücken stärker auseinander, bleiben aber durch das „Wort Gottes“, die Bibel, potenziell verbunden. Gott verbindet sich nicht mit den Dingen, sondern schafft primär durch sein Wort Beziehung. Das gibt der evangelischen Lehre einen anderen Akzent.¹

Die katholische Kirche hält bis heute in der Regel an dem älteren Weg, der „via antiqua“, fest, dem inkarnatorischen Prinzip der „Verleiblichung“ Gottes in unserer Welt: „Die Welt ist Gottes so voll. Aus allen Poren quillt er uns gleichsam entgegen“, so der Jesuit Alfred Delp.

Die katholische Glaubensbrille ist gleichsam bifokal. Alles lässt sich doppelt betrachten: als

Faktum und als Geheimnis. In bzw. hinter der Wirklichkeit, dem Sichtbar-Vordergründigen, ruht die unsichtbar-hintergründige göttliche Dimension. Dies ist sakramentales Denken: Gott ist in der Welt präsent, ohne in ihr aufzugehen.

Mit dieser „katholischen Glaubensbrille“ lassen sich nun auch die kirchlichen Traditionen, Institutionen und Lehrsätze verstehen.

Sakramentales Gespür als Gabe Gottes

Katholische Religionslehrkräfte sind mehr oder weniger – je nach kirchlicher Sozialisation – geprägt von dem „sakramentalen Gespür“, Gott in der Welt „auf die Spur zu kommen“, die Wirklichkeit mit den Augen des Glaubens zu (durch-)schauen, um „Gott in allen Dingen zu finden“ (Ignatius von Loyola). Was sich hier so heroisch anhört, ist im Kern gottgewirkt. Gott hat nämlich immer schon die Spur zu sich in jedem Menschen angelegt. Dieses Gespür ist deshalb eine übernatürliche Anlage, ein mit Karl Rahner gesprochen „übernatürliches Existential“, und die Bedingung der Möglichkeit jedweder Gottese Erfahrung. Tief in unserem Inneren ruht eine von Gott gegebene Sehnsucht, eine Offenheit für Sinn, für Heil, für das, „was uns unbedingt angeht“ (Paul Tillich) und was wir im Glauben „Gott“ nennen.

Mit der „katholischen Brille“ wird der Mensch nie als pure oder in sich verkrümmte Natur gesehen, sondern primär als einer, der apriorisch so voll der Gnade Gottes ist, dass er immer schon zumindest potenziell auf das Geheimnis

¹ Vgl. Platzbecker Paul, Bin ich eigentlich katholisch?



Gottes ausgerichtet ist, nicht um es zu ergreifen, sondern um sich davon ergreifen zu lassen. Diese Gnadenanlage „begabt“ den Menschen, Ebenbild bzw. Symbol Gottes zu sein. Auf andere Weise drückte dies einmal eine Schülerin der 7. Klasse aus auf die Frage, wer der Heilige Geist sei. „Der Heilige Geist“, so meinte sie, „das ist Gott in unserem Herzen.“

Gotteserfahrung mit allen Sinnen in den Sakramenten

Für denjenigen, der durch die katholischen Brille schaut, erscheint die ganze Welt als Sakrament.² Diese oben skizzierte inkarnatorische Denkweise wird in der katholischen Theologie auch auf das Verständnis der Sakramente in der Kirche angewendet. Sie sind verkörperte, leibhaftige Weisen der liebenden Zuwendung Gottes. Das „Ursakrament“ ist demnach Jesus Christus, von dem her sich alle anderen ableiten. Durch seine gemeinschaftsbildenden Handlungen entstand die Kirche als „Grundsakrament“, in der die sieben Sakramente wurzeln, die alle ihren Grund im Wirken Jesu haben. Sie sind „Kon-

taktstellen“ zu Gott in wichtigen Lebenssituationen und im Religionsunterricht jeweils altersgemäß in ihrer Bedeutung zu erklären:

1. Mit der *Taufe*, die seit der Magdeburger Erklärung 2007 bei fast allen christlichen Konfessionen anerkannt ist, wird das JA Gottes zum Menschen sinnfällig mit Salbung, weißem Kleid u.a. zum Ausdruck gebracht.
2. In der *Firmung* bekräftigt der Firmling sein Ja zu Gott und wird gestärkt durch den Heiligen Geist für ein mündiges Christsein.
3. Die *Weihe eines Priesters* mit Handauflegung durch den Bischof verleiht dem Priester eine bleibende innerliche Prägung: Im Vollzug der Spendung der Sakramente handelt er „in persona Christi“, d.h. Christus vergegenwärtigt sich durch ihn für die Gemeinde. Die Sakramente sind somit gültig, unabhängig von der Privatperson des Priesters. Bisher ist es Tradition, dass der Priester, da er Christus „darstellt“, auch wie Jesus ein Mann sein muss. Dies ist allerdings seit langem in der katholischen Kirche umstritten. Die Priesterweihe kann nur von einem Bischof vollzogen werden, der in der Nachfolge der Apostel, der sog. „Apostolischen Sukzession“ steht, die von Bischof zu Bischof durch Handauflegung weiterge-

„Durch die katholische Brille erscheint die ganze Welt als Sakrament“:
Priesterweihe, Beichte und Krankensalbung.
 © Kerstin Schmeiser-Weiß/POW;
 Peter Weidemann/
 Pfarrbriefservice;
 Gerhard Seybert/
 fotolia

² Vgl. Boff, Kleine Sakramentenlehre.

geben wird. Sie ist ein Ausdruck der Treue zur urchristlichen Tradition.

4. In der *Beichte* geht es um einen selbstkritischen Blick auf das eigene Leben und die Bitte um Vergebung Gottes, die der Priester stellvertretend zuspricht.
5. Bei der *Krankensalbung* vermittelt der Priester dem Kranken die tröstende und stärkende Nähe Gottes „leibhaftig“ durch die Handauflegung und Salbung der Stirn mit Öl.
6. Bei der kirchlichen *Eheschließung* geht es um die Vergegenwärtigung der Liebe und Treue Gottes durch die gegenseitige Liebe. An der Liebe der Eheleute sollen andere ablesen können, wie Gott uns Menschen liebt: unbedingte, unauflösbar, immerwährend. Aus diesem sakramentalen Verständnis heraus ist es nachvollziehbar, dass man in der katholischen Kirche nur einmal heiraten kann.
7. „*Eucharistie*“ heißt übersetzt „Danksagung“ und meint den Dank für die Hingabe Jesu und seine verborgene Gegenwart in „Brot und Wein“, die Katholiken in jeder Messe empfangen können. Das lateinische Wort für die Wandlung von Brot und Wein in den Leib Christi nennt die katholische Kirche „Transsubstantiation“, übersetzt „Wesensverwandlung“, und meint damit das, was „unter“ dem materiellen Brot steht (lat. „sub-stare“). Das Wesentliche in diesem Bedeutungskontext ist nun die Gegenwart Christi. Um dies zu verstehen, muss man wieder die „katholische Brille“ aufsetzen.

Eucharistie wird auch „Kommunion“ genannt und meint, dass die Eucharistie die Katholiken zu einer Gemeinschaft eint, zum Leib Christi. Deshalb wird für den Empfang der Hostie auch eine äußere Kirchenzugehörigkeit vorausgesetzt. Seit langem wird allerdings über die Möglichkeit einer Interkommunion diskutiert und teilweise bereits praktiziert.

Ist der Papst unfehlbar?

Ist der Papst unfehlbar?, lautet eine klassische Frage im katholischen Religionsunterricht. Papst Franziskus sagte einmal deutlich: „Ich bin – ich will nicht sagen: ‚ein armer Teufel‘, aber ich bin ein ganz normaler Mensch, der tut, was er kann.“ Er sei ein „fehlbarer Sünder“.³

³ Zitiert nach: www.spiegel.de/panorama/leute/papst-franziskus-ich-bin-ein-fehlbarer-suender-a-1137927.html.

Nur wenn der Papst als Amtsperson in höchster Lehrgewalt (= *ex cathedra*) spricht, dass eine Lehre über Glauben oder Sitten von der ganzen Kirche festzuhalten sei, so besitzt er Unfehlbarkeit (Vatikanisches Konzil 1870) – und zwar nicht aus sich, sondern aufgrund göttlichen Beistandes.

Die „leibliche Aufnahme Mariens in den Himmel“ war das erste und zugleich bislang letzte Mal seit 1870, dass ein Papst von diesem Unfehlbarkeitsdogma Gebrauch machte (Papst Pius XII., 1950). Es geht bei Ex-Kathedra-Entscheidungen nicht um Verkündigung neuer Lehren, sondern um den Erhalt wesentlicher Glaubensüberzeugungen der Kirche wie hier den Glauben an die Auferstehung am Beispiel von Maria.

Heilige sind „heil“ bei Gott angekommen

Heilige wie Elisabeth von Thüringen, Franz von Assisi oder Nikolaus sind Themen im Religionsunterricht. Eine Schülerin sagte einmal: „Heilige sind Menschen, durch die die Sonne scheint.“ Und zumindest solche Menschen, hofft die Kirche, seien nach ihrem Tod wie Maria in den Himmel aufgenommen worden.

In der Heiligsprechung wird so das Heilstrauen der Kirche sichtbar, dass Menschen nach ihrem Tod heil bei Gott ankommen werden. Sie ist ein Ausdruck ihres Glaubens an die Auferstehung.

In jedem Gottesdienst verbinden wir uns mit all den Heiligen: „Wir stimmen ein in den Lobgesang aller Engel und Heiligen“ heißt es in der Liturgie.

Die Heiligen im Himmel und die Gläubigen auf Erden bilden gleichsam eine Heils-Solidaritätsgemeinschaft. Das ist der Hintergrund der katholischen Tradition, Heilige als Fürsprecher anzurufen (nicht: anzubeten) oder Namenstage zu feiern. Der katholische Christ ist nie nur er selbst, sondern weiß sich in einer kirchlich-weltumspannenden und zugleich himmlischen Gemeinschaft durch die Solidarität aller Heiligen.

Als Mutter Jesu wird besonders Maria verehrt. Um sie herum sind viele Volksfrömmigkeiten entstanden, die man als Katholik allerdings nicht alle teilen muss. Die beiden Mariendogmen der Kirche sagen von Maria das aus, was jeder Christ erhofft: 1. Wo Christus im Menschen „wohnt“, hat die Sünde keinen Platz mehr (→ unbefleckte Empfängnis), und 2. Christen hoffen auf die Auferstehung (→ Maria Himmelfahrt).



„Heilige sind Menschen, durch die die Sonne scheint.“
Foto: Bronze des Hl. Franziskus v. Assisi im Innenhof des Klosters Michelfeld i.d. Oberpfalz.
© Peter Sebald / pixelio.de

Schluss

„Katholisch“ ist ursprünglich keine Konfessionsbezeichnung, sondern bedeutet, auf das Ganze hin geweitet zu sein. Es sollte also immer um eine weltoffene, ökumenische Katholizität gehen. Dies sollte auch im Religionsunterricht deutlich werden.

Christen bekennen den einen Glauben an Jesus Christus dadurch gemeinsam, dass sie dies in unterschiedlichen theologischen Denkformen tun. Sie geben dem Inhalt des einen Glaubens unterschiedliche Akzente und sich so ein konfessionelles Profil. Der wertschätzende Dialog untereinander bereichert alle, denn nur gemein-

sam und in „epistemologischer Demut“ können wir der Wahrheit näherkommen. Glaube heißt immer auch, „die Unbegreiflichkeit Gottes ein Leben lang auszuhalten“ (Karl Rahner). ◆

Literatur

Boff, Leonardo: Kleine Sakramentenlehre, 18. Aufl., Ostfildern 2010.

Platzbecker, Paul: Bin ich eigentlich katholisch? – Welchen Beitrag kann Lehrerfortbildung zu einer konfessionellen Positionierung leisten?, in: Verburg, Winfried (Hg.): Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?, München 2017, 114-131



RENATE SCHULZ

ist Referentin der Abteilung Schulische Bildung im Bischöflichen Generalvikariat des Bistums Hildesheim.

MATTHIAS HÜLSMANN

Das Thema Abendmahl im CRU

Die wichtigste Frage – Teil 1

Ich kann mich noch genau an die Situation erinnern. So etwas vergisst man nicht. Es war in meiner ersten Kirchengemeinde. Ich war noch ein ganz junger Pastor und wir feierten Gottesdienst mit Abendmahl. Die Gemeindeglieder hatten sich in einem Halbkreis vorne im Altarraum aufgestellt. Die Oblaten hatte ich bereits ausgeteilt. Jetzt ging ich mit dem Kelch herum und stand vor der Frau eines Kirchenvorstehers. Ich sagte: „Christi Blut, für dich vergossen“ und reichte ihr den Kelch. Die Frau in der weißen Bluse neigte den Kopf etwas vor und streckte die Hände aus, aber sie griff nicht richtig zu, denn sie wollte den Kelch nur etwas neigen, um besser trinken zu können. Fast hätte ich losgelassen, aber reflexartig griff ich wieder nach dem Kelch und der Rotwein schwappte auf ihre weiße Bluse. Die Frau murmelte nur trocken: „Macht nichts. Das geht wieder raus.“

Aber macht das wirklich nichts? Was hatte ich denn da gerade vergossen – Rotwein? Oder Christi Blut?!

Dies ist die zentrale Frage beim Abendmahl: Ist der Körper Jesu Christi wirklich in dem Stück Brot gegenwärtig? Und handelt es sich bei dem Rotwein wirklich um Christi Blut?

Erste Überraschung

Hier liegt die erste theologische Überraschung, denn die römisch-katholische und die evangelisch-lutherische Abendmahlslehre stimmen darin überein, dass die Gläubigen mit der Oblate den Leib Christi empfangen und körperlich in sich aufnehmen. Das ist mit dem Begriff Realpräsenz gemeint.

Zweite Überraschung

Die zweite theologische Überraschung besteht darin, dass die evangelisch-reformierte und die evangelisch-lutherische Abendmahlslehre in der Frage der Realpräsenz nicht übereinstimmen, denn die reformierte Tradition lehnt die

”

Die entscheidende Differenz liegt nicht im Verständnis der Realpräsenz, sondern im Amtsverständnis.

“



*Eucharistie: „Das Brot wird durch die vom geweihten Priester gesprochenen Einsetzungsworte in den Leib Christi gewandelt.“
© Lennon Caranzo / Unsplash*

Auffassung einer leiblichen Gegenwart Christi im Abendmahl ab. Römisch-katholische und evangelisch-lutherische Christenmenschen stehen sich also in der Frage der Realpräsenz näher als evangelisch-lutherische und evangelisch-reformierte Christenmenschen, obwohl die beiden evangelischen Konfessionen sich während der Reformationszeit gemeinsam von der römisch-katholischen Kirche distanziert haben. Die evangelisch-lutherische Konfession geht – wie der Name schon sagt – auf Martin Luther zurück; die evangelisch-reformierte Konfession geht auf die Schweizer Reformatoren Ulrich Zwingli und Johannes Calvin zurück.

Römisch-katholisch: die Wandlung

Die grundlegende theologische Übereinstimmung zwischen römisch-katholischer und evangelisch-lutherischer Abendmahlslehre besteht also in der Realpräsenz. Das ist erstaunlich, denn beide Kirchen gelangen auf völlig unterschiedlichen Wegen zu diesem Ergebnis.

Matthäus 26,26 erzählt, dass Jesus beim letzten Abendmahl das Brot nimmt und sagt: „Das ist mein Leib.“ Aber wie kann das Brot der Körper Christi sein?

Die römisch-katholische Theologie beantwortet diese Frage mit der sogenannten Transsubstantiation. Das Brot wird durch die vom

geweihten Priester gesprochenen Einsetzungsworte in den Leib Christi gewandelt. Es ist jetzt kein Brot mehr, auch wenn es noch so aussieht und nach Brot riecht und schmeckt, sondern es wurde verwandelt in den Körper Christi. Dahinter steht eine alte philosophische Unterscheidung zwischen dem Wesen (lateinisch: *substantia*) und den Eigenschaften (lateinisch: *accidentia*) einer Sache oder Person.

Ein Beispiel: Ich bin 60 Jahre alt und komme in eine Fahrzeugkontrolle. Die Polizistin möchte meine Fahrzeugpapiere sehen. Ich gebe ihr meinen Führerschein. Sie guckt sich das Foto an, dann guckt sie mich an, dann wieder das Foto. Schließlich sagt sie: „Dann muss ich Ihren Personalausweis auch noch

sehen.“ Wo ist das Problem? Ich habe meinen Führerschein mit 18 Jahren bekommen, und das Foto zeigt einen jungen Mann mit langen dunklen Haaren ohne Brille. Die Polizistin kann aber zwischen mir und dem alten Foto keine Übereinstimmung feststellen. Mein Personalausweisfoto dagegen ist ganz neu und zeigt einen knapp 60-jährigen Brillenträger mit kurzen grauen Haaren. Erst jetzt glaubt mir die Polizistin, dass der Führerschein wirklich mir gehört. Was ist in den vergangenen 40 Jahre passiert? Meine Akzidenzien haben sich verändert, die Haare, die Augen, die Haut, das Gewicht. Aber ich bin immer noch dieselbe Person (Wesen) wie vor 40 Jahren.

Bei der Transsubstantiation wird nun das Wesen einer Sache verwandelt, die Hostie wird zum Leib Christi, aber ihre Eigenschaften wie Geschmack, Gewicht und Geruch bleiben erhalten.

Dieses Wesen der vom Priester geweihten Hostie bleibt übrigens auch nach der Eucharistiefeier – so die katholische Bezeichnung für die Abendmahlsfeier – erhalten. Deshalb werden die Hostien im sogenannten Tabernakel bis zur nächsten Eucharistiefeier aufbewahrt. Und deshalb wird der in Christi Blut gewandelte Wein während der Feier vollständig und ohne Reste ausgetrunken.

Weil Jesus Christus selbst diese Wandlung beim ersten Abendmahl vollzogen hat, deshalb ist nach römisch-katholischem Verständ-

nis diese Wandlung bis heute nur durch einen Bischof oder einen geweihten Priester möglich. Die schmerzliche Folge ist, dass die römisch-katholische Lehre die Oblate im evangelisch-lutherischen Abendmahl nicht als Leib Christi anerkennt, weil eine ordinierte evangelische Pfarrperson nicht das Sakrament der Priesterweihe empfangen hat. Die entscheidende Differenz liegt also nicht im Verständnis der Realpräsenz, sondern im Amtsverständnis.

Evangelisch-lutherisch: Eisen und Feuer

„Das ist mein Leib.“ An diesen Worten hing für Martin Luther alles. Für ihn stand damit unumstößlich fest: Im Abendmahl nehmen wir Christi Leib und Blut zu uns. Aber wie kann der Leib Christi im Brot sein, wenn dieser Leib Christi in den Himmel aufgefahren ist? Luther ging davon aus, dass der Körper Christi an beiden Orten gleichzeitig ist.

Er entwickelte als Erklärungsmodell für die Gegenwart Jesu im Abendmahl die Lehre von der *communicatio idiomatum*; das heißt wörtlich übersetzt „die Mitteilung der Eigenschaften“. Was verbirgt sich hinter dieser Lehre?

Luther nimmt die neutestamentliche Botschaft ganz ernst: Gott wird Mensch. Dieses Ereignis feiern wir an Weihnachten. Gott wird Mensch, das heißt, das Wesen Gottes und das Wesen des Menschen kommen in dem Menschen Jesus von Nazareth zusammen. Die Person Jesu bildet die Einheit, in der die göttliche und die menschliche Natur verbunden sind. Luther ging davon aus, dass diese Einheit der Person Christi so umfassend ist, dass die göttliche Natur ihre Eigenschaften wie zum Beispiel die Allgegenwart auch der menschlichen Natur mitteilt. Die menschliche Natur Christi bekommt also Anteil an diesen göttlichen Eigenschaften. Das hat zum Beispiel zur Folge, dass der Leib Christi überall gegenwärtig sein kann. Konkret: Sein Leib ist sowohl bei Gott im Himmel als auch im Brot beim Abendmahl, und zwar gleichzeitig.



Umgekehrt bekommt auch die göttliche Natur Christi Anteil an den menschlichen Eigenschaften Christi, wie zum Beispiel der Sterblichkeit. Nur deshalb ist es möglich, dass in Jesus Christus Gott in seiner göttlichen Natur am Kreuz stirbt.

Luthers Verständnis dieser Mitteilung der Eigenschaften der beiden Naturen wird anschaulich, wenn man ein Stück Eisen beobachtet, das ins Feuer gelegt wird. Das Eisen nimmt die Eigenschaften des Feuers an, denn es wird heiß und rotglühend. Dennoch bleibt es Eisen. Umgekehrt gilt dasselbe: Die Feuersglut bekommt Form und Gestalt, denn sie verbindet sich mit dem Eisen. Dennoch bleibt es Feuer.

Dieses Ineinander von Brot und Leib Christi gilt nur für die Dauer der Abendmahlsfeier. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zur Transsubstantiationslehre. Die Gläubigen vertrauen darauf, dass sie bei dieser gottesdienstlichen Handlung in, mit und unter Brot und Wein den Leib und das Blut Christi zu sich nehmen. Das kann auch beim Hausabendmahl im Wohnzimmer geschehen. Nach der Abendmahlsfeier ist die Oblate wieder eine schlichte Oblate und der rote Traubensaft nichts weiter als roter Traubensaft, der einfach ausgetrunken oder weggegossen werden kann.

Auf diese Weise versuchte Luther deutlich zu machen, dass der Leib Christi gleichzeitig in der Oblate beim Abendmahl und im Himmel

„Die römisch-katholische und die evangelisch-lutherische Abendmahlslehre stimmen darin überein, dass die Gläubigen mit der Oblate den Leib Christi empfangen.“
© Jens Schulze/EMA

sein kann. Natürlich wusste Luther, dass diese Ansicht jeder rationalen Logik und Vernunft widersprach. An diesem Punkt stimmte er mit der römisch-katholischen Lehre überein, die in der eucharistischen Wandlung ein „Geheimnis des Glaubens“ sieht.



Nach dem evangelisch-lutherischen Abendmahlsverständnis durchaus möglich, aus römisch-katholischer Sicht undenkbar: Das Hausabendmahl
© Jens Schulze/EMA

Evangelisch-reformiert: Erinnerung und Gemeinschaft

Der Schweizer Reformator Ulrich Zwingli widersprach dieser unlogischen und unvernünftigen Deutung des Abendmahls aufs Schärfste. Für ihn war klar: Jesus Christus sitzt im Himmel zur Rechten Gottes; folglich kann er nicht leiblich in den Elementen Brot und Wein anwesend sein. Das war aber auch gar nicht nötig, denn der Satz „Das ist mein Leib“ muss seiner Auffassung nach als bildlicher Hinweis auf den Leib Christi verstanden werden.

Kehren wir noch einmal zurück zur Polizistin bei der Fahrzeugkontrolle. Ich gebe ihr meinen alten Führerschein, sie fragt mich: „Sind Sie das?“ und ich antworte mit „Ja“. Dann gebe ich ihr meinen Personalausweis mit dem aktuellen Foto von mir und sage: „Das bin ich.“ Genau genommen sind beide Fotos aber nur Abbildungen von mir. Die Bilder sind Hinweise auf mich und repräsentieren mich zeichenhaft, aber sie sind nicht ich selbst. Das wird spätestens dann deutlich, wenn mein alter Führerschein samt Foto zerrissen wird, denn nicht ich werde zerrissen, sondern der bildliche Hinweis auf mich.

In diesem zeichenhaften Sinn verstand Zwingli den Satz „Das ist mein Leib“. Für ihn war bei den Einsetzungsworten ein anderer Satz Jesu wichtig: „Das tut zu meinem Gedächtnis.“

Bei der Abendmahlsfeier geht es primär um die Erinnerung an Jesus Christus und seine Erlösungstat. Diese gemeinsame Erinnerung und dieser gemeinsame Glaube an den auferstandenen Herrn verbinden alle Glaubenden bei der Abendmahlsfeier.

Das Problem der Abendmahlsgemeinschaft

Der krasse Gegensatz zwischen dem evangelisch-lutherischen und dem evangelisch-reformierten Abendmahlsverständnis ist deutlich. Dennoch ist es 1973 in der Leuenberger Konkordie gelungen, diese gravierenden Unterschiede zu überbrücken und die Abendmahlsgemeinschaft zwischen diesen reformatorischen Kirchen zu ermöglichen.

Die Abendmahlsgemeinschaft zwischen der römisch-katholischen und den reformatorischen Kirchen steht noch aus. Zum Abendmahl der reformatorischen Kirchen sind zwar auch die römisch-katholischen Gläubigen eingeladen; ihnen ist aber die Teilnahme nach römisch-katholischem Kirchenrecht untersagt. Da die Abendmahlsfeier nicht von geweihten Priestern, sondern von ordinierten Pfarrpersonen geleitet wird, findet nach römisch-katholischem Verständnis keine Wandlung und keine legitime Eucharistiefeier statt.

Umgekehrt sind die evangelischen Gläubigen – außer bei Todesgefahr – von der Eucharistiefeier ausgeschlossen, denn laut römisch-katholischem Kirchenrecht dürfen römisch-katholische Priester nur römisch-katholischen Gläubigen die Sakramente spenden.

Eine weitere theologische Überraschung besteht darin, dass die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers und die Selbstständige Evangelisch-Lutherische Kirche (SELK) zwar eine identische Abendmahlslehre vertreten, dass es aber keine Abendmahlsgemeinschaft zwischen Christenmenschen aus der Landeskirche und der SELK gibt. Beide Kirchen gehen – wie der Name schon sagt – auf Martin Luther und seine Theologie zurück; beide Kirchen stimmen in der Frage der Realpräsenz und der Abendmahlslehre völlig überein; trotzdem feiern sie nicht gemeinsam Abendmahl.

Aus der Sicht der SELK hängt die Abendmahlsgemeinschaft sehr eng mit der Kirchengemeinschaft zusammen. Die SELK lehnt eine Gemeinschaft mit denjenigen Kirchen ab, die das Abendmahlsverständnis der evangelisch-reformierten Kirche anerkennen wie zum Beispiel die Landeskirche Hannovers.

Die wichtigste Frage – Teil 2

Bleibt noch die Frage nach der Frau mit der weißen Bluse und dem Rotweinfleck. Habe ich ihr wirklich Christi Blut auf die Bluse geschüttet? Die lutherische Antwort lautet: Nein. Im Gegensatz zur katholischen Transsubstantiationslehre findet beim Abendmahl keine Wandlung statt. Blut und Leib Christi werden nur da emp-

fangen, wo sie bei einer Abendmahlsfeier in der Absicht, dass es sich um Blut und Leib Christi handelt, ausgeteilt und im Glauben empfangen werden. Deshalb darf nach einer evangelisch-lutherischen Abendmahlsfeier der übriggebliebene Wein weggegossen werden.

Offen bleibt also lediglich die Frage, ob die Frau den Rotweinfleck aus ihrer weißen Bluse wirklich wieder rausbekommen hat. ◆



MATTHIAS HÜLSMANN ist Dozent für Theologische Fortbildung und Kirchenpädagogik am RPI Loccum.

BRITTA BAUMERT UND CAROLINE TESCHMER

Prämissen zur konfessionell kooperativen Bildung

Ein Diskurs anlässlich der Einführung des CRU in Niedersachsen

Die folgenden Prämissen bilden unser Selbstverständnis eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ab.¹ Mit Blick auf den CRU lässt sich hieran anknüpfen.

Kritische Reflexion des Bekenntnisbegriffs: Religionsunterricht als Ort der Kontingenz

Befürworter*innen des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts zeigen bestimmte Vorteile dieser Organisationsform auf. So plädiert beispielsweise Konstantin Lindner für die Bekenntnisorientierung, um eine „kritisch-produktive Auseinandersetzung mit konfessionellen Zugängen, die zeigen, wie die Welt aus gläubiger Perspektive interpretierbar und gestaltbar ist“², anzuregen.

Elisabeth Naurath und Georg Langenhorst setzen die Bekenntnisorientierung explizit dem religionskundlichen Ansatz entgegen: „[A]nthropologisch seien genuin existenzielle Fragen des Menschen nicht religionskundlich, sondern bekenntnisorientiert zu beantworten [...]“³

Jan Woppowa expliziert über den Begriff des konfessorischen Lernens die Ausbildung eines eigenen Standpunktes im bekenntnisorientierten Religionsunterricht als Ausgangspunkt für die Ausbildung einer Dialogfähigkeit im Angesicht der religiösen Pluralität.

Aus unserer Perspektive spricht diese Argumentation jedoch nicht zwingend für eine Bekenntnisorientierung in dem Sinne, dass das Bekenntnis zu einer konkreten Religion oder sogar Konfession Voraussetzung für die Teilnahme oder sogar das Ziel von Unterricht sein soll, sondern lediglich dafür, dass das Bekenntnis einer Religion im Sinne eines authentischen Zeugnisses, also als Binnenperspektive, den Ausgangspunkt für religiöse Lernprozesse bildet. Das bedeutet, dass in unserem Fall die christliche Religion, konkret in den Konfessionen katho-

¹ Baumert/Teschmer, Konfessionell – kooperativ – pluralitätssensibel, 71-85.

² Vgl. Lindner, Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, 80.

³ Langenhorst / Naurath, Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, 33.



„Uns geht es auch darum, die kognitive, affektive und aktionale Auseinandersetzung mit individueller Religiosität und gelebter religiöser Praxis in den Blick zu nehmen.“
© Martin Jehnichen / ekd.de

lisch bzw. evangelisch als Projektionsfolie für theologische Auseinandersetzung, religiöse und spirituelle Erfahrungsräume, performative Lernanlässe und subjektive Zugänge zur eigenen Religiosität dient.

Somit wird der Religionsunterricht nicht zu einem Ort des Bekennens bzw. einem bekenntnisfordernden Ort im Sinne einer Missionierung oder einem exkludierenden Ort für Bekennende, sondern zu einem Ort der Kontingenz. Kontingenz verstehen wir in diesem Kontext im Sinne von Möglichkeit, aber auch als Ermöglichung. So wird die christliche Religion mit ihrer Theologie zunächst als kontingent vorausgesetzt, also als eine *mögliche* Perspektive, eine *mögliche* Wahrheit, eine *mögliche* Weltanschauung.⁴ Im Unterricht wird dann in der kognitiven, affektiven und aktionalen Auseinandersetzung mit dem Christentum der christliche Glaube vom Subjekt individuell als Bekenntnis angenommen, abgelehnt oder indifferent bleibend verstanden. Das Ziel besteht somit in einer Positionalität, die nicht an ein Bekenntnis gebunden ist, sondern in ihm ihren Ausgangspunkt nimmt. Dabei wird der christliche Glaube jedoch nicht lediglich in seiner Ganzheit als anzunehmen oder abzulehnen ins Spiel gebracht. Die Auseinandersetzung mit dem Christentum erfolgt an konkreten Themen unter Bezugnahme auf die innere Heterogenität des christlichen Glaubens in all seinen Facetten, die sich nicht zuletzt, aber eben auch nicht ausschließlich in den Ausprägungen der verschiedenen Konfessionen zeigen. So folgen wir durchaus den Argumentationslinien der Befürworter*innen des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts, sehen

jedoch in unserem Kontext den Begriff der ‚Bekennnisorientierung‘ kritisch und ersetzen diesen durch den Begriff der Kontingenz.

Subjektivität und Multiperspektivität als mehrdimensionale Herausforderung

Eine unvermeidbare Gegebenheit der menschlichen Wahrnehmung und Deutung stellt die Perspektivität dar, indem das Subjekt die Wirklichkeit immer nur aus der eigenen Perspektive wahrnimmt. Im Religionsunterricht spielt die Perspektivität in vielerlei Hinsicht eine Rolle und kann durch einen methodisch kontrollierten Perspektivwechsel bzw. eine Perspektivenverschränkung herbeigeführt werden.⁵ Woppowa hat in diesem Zusammenhang in seiner Fachdidaktik folgende Perspektiven zusammengetragen⁶:

1. subjektive Perspektiven der Schüler*innen
2. subjektive Perspektive der Lehrkraft
3. inhaltliche Perspektiven aus kultur- und geistesgeschichtlicher Sicht
4. inhaltliche Perspektiven aus christlicher und konfessionsspezifischer Sicht
5. inhaltliche Perspektiven aus fremdreligiöser Sicht

Im Sinne der Multiperspektivität ist jedoch zu bedenken, dass eigentlich jede dieser fünf Perspektiven keine Einzelperspektive darstellt, sondern lediglich einen Sammelbegriff für jeweils in sich wiederum heterogene Perspektiven bildet. So sind die Einzelperspektiven der Schüler*innen ebenso von Vielfalt geprägt wie die kultur- und geistesgeschichtlichen Perspektiven und die fremdreligiösen Perspektiven. Selbst die konfessionsspezifischen Perspektiven bilden in sich keine geschlossene Einheit, sondern sind in sich vielfältig.

Woppowa spricht von der Notwendigkeit einer Perspektivenverschränkung unter Einbeziehung ihrer Kontroversität. „Multiperspektivische Zugänge fordern die Lernenden dazu heraus, im Prozess der Verschränkung verschiedener [...] Perspektiven, einen eigenen Standpunkt in religiösen Fragen auszubilden, indem sie selbstständig und problemorientiert eine vorliegende inhaltliche Kontroversität aus ihrer individuellen Perspektive bearbeiten.“⁷

⁵ Vgl. Schröder / Woppowa, Einleitung.

⁶ Vgl. Woppowa, Religionsdidaktik, 189.

⁷ Ebd.

⁴ Reis, Der lernende Gott braucht lernende Menschen, 139.

Dabei geht dem Prozess der Perspektivenverschränkung notwendigerweise ein Perspektivwechsel voraus. Durch die Initiierung von Perspektivwechseln, die durch die Kontroversität und Vielfalt eine Irritation hervorrufen, werden die Schüler*innen herausgefordert, durch eine Perspektivenerweiterung ihren Standpunkt zunächst zu verlassen, um sich angeregt durch die Multiperspektivität neu zu positionieren und einen eigenen, reflektierten Standpunkt auszubilden.

Die Verortung des Subjekts zwischen Theologie und Lebenswelt

Religiöse Bildung setzt beim Subjekt an, im Sinne Joachim Willems: „Religion liegt nicht einfach vor, Religion wird durch deutende Subjekte hervorgebracht, indem jemand etwas als Religion deutet bzw. indem jemand etwas religiös deutet.“⁸

Im Sinne der Subjektorientierung plädieren wir für einen ganzheitlichen Ansatz, der sowohl kognitive als auch affektive und aktionale Dimensionen des Religiösen einbringt. Dabei denken wir die Lebenswelt der Schüler*innen als eine Ebene, die parallel zur theologischen Sicht auf die Welt als zweite Ebene zu verorten ist. So folgen wir der Prämisse, dass Schüler*innen eben nicht ihre theologischen Konstrukte im Einklang mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen konstruieren, sondern der inhaltlichen Logik der Theologie folgen. Uns geht es also sowohl darum, die kognitive Auseinandersetzung mit (gelehrter) Religion und reflektierter Weltanschauung über die Theologie zu fokussieren als auch die kognitive, affektive und aktionale Auseinandersetzung mit individueller Religiosität und gelebter religiöser Praxis in den Blick zu nehmen. Ziel ist es dabei, die beiden Ebenen Lebenswelt und Theologie füreinander fruchtbar zu machen und miteinander ins Gespräch zu bringen. Wir bewegen uns also im Rahmen eines korrelativen Ansatzes,⁹ dessen Ziel die Ver-

⁸ Willems, Subjektorientierung und Konfessionalität – kein Widerspruch, 75.

⁹ Wir folgen dabei einem weiten Korrelationsbegriff, wie er in seinen Ursprüngen auf Paul Tillich zurückgeht. Damit grenzen wir uns von spezifischen Formen



ortung des Subjekts sowohl auf theologischer Ebene – im Sinne einer theologischen Positionierung – als auch im lebensweltlichen Kontext im Sinne einer religiösen Orientierung bildet. Diese Verortung bildet den Schlüssel zur identitätsstiftenden Dimension religiöser Bildung. Nehmen wir dieses Verständnis ernst, ist die religiöse Ansprechbarkeit der Schüler*innen anzustreben. Religion kann dann nicht einfach demonstriert werden, sondern sollte im je gegebenen Selbstverständnis entdeckt werden.

Religionsunterricht im Angesicht von Pluralität und Heterogenität

Im Kontext der Debatten um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht wird als zentrales Gütekriterium die Pluralitäts- und Heterogenitätsfähigkeit angeführt.¹⁰ Als mögliche Pluralitätsdimensionen lassen sich z.B. Religion, Konfession, Kultur, Ethnie, Werteverständnis, Leistungsfähigkeit, Gender, körperliche Merkmale, sozialer Hintergrund, Bildungshintergrund, familiärer Kontext etc. nennen.

und Typen der Korrelationsdidaktik ab, wie beispielsweise einer produktiven zwei- oder dreidimensionalen Korrelation oder einer deduktiven oder abduktiven Korrelationsdidaktik. Uns geht es lediglich um die Initiierung eines konstruktiven Dialogs zwischen „Offenbarung“, die durch die jeweilige Theologie eingespielt wird, und den Subjekten. Hierzu ausführlich: Heil, Korrelation.

¹⁰ Vgl. Grümme, Heterogenität in der Religionspädagogik, 13; Lorenzen, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts?, 78.

*„Nur wenn die Verstehens- und Deutungsweisen der Schüler*innen im Unterricht zum Tragen kommen, werden lebensbedeutsame Lernprozesse ermöglicht.“*

© Jens Schulze/EMA

„
Religion liegt
nicht einfach
vor, Religion
wird durch
deutende
Subjekte
hervorgebracht,
indem jemand
etwas als
Religion deutet.

“

Zwar können in der Unterrichtspraxis nicht immer alle Pluralitätsdimensionen gleichermaßen in den Blick genommen werden, dennoch gilt es hier, zunächst die Lehrkräfte und diese wiederum die Schüler*innen zu sensibilisieren, sodass ein Bewusstsein für mögliche Exklusionsmechanismen geschaffen und somit die Voraussetzung für ein Gegensteuern ermöglicht wird. So werden in erster Linie die Pluralitätsdimensionen, die in der jeweiligen Lerngruppe präsent sind, im Fokus stehen, während weitere Dimensionen im Sinne einer Multiperspektivität und Perspektivenerweiterung im Laufe des Schuljahres im Kontext unterschiedlicher Thematiken eingespielt werden.

Ein pluralitäts- und heterogenitätssensibler Religionsunterricht muss somit im Sinne einer Subjektorientierung in dreierlei Hinsicht Vielfalt in den Blick nehmen:

1. auf Ebene der Schüler*innen,
2. auf Inhaltsebene,
3. auf Ebene der eingespielten Materialien, Zeugnisse und Beispiele.

Schauen wir uns die Trias genauer an. Vielfalt begegnet uns im Kontext von religiösen Bildungsprozessen an Schulen unmittelbar auf Schüler*innenebene. Da jedoch die in unserer Gesellschaft repräsentierte Vielfalt in der Regel nicht eins zu eins im jeweiligen Klassenzimmer abgebildet wird, besteht die Notwendigkeit, auf der Inhaltsebene gerade auch die Aspekte von Vielfalt insbesondere in Bezug auf Pluralität (im Sinne einer Multiperspektivität) einzuspielen, sodass eine Perspektivenerweiterung und/oder -übernahme zur jeweiligen Thematik ermöglicht wird. Dies erfolgt didaktisch über die jeweiligen Materialien, die ihrerseits zum einen den vielfältigen Perspektiven und Fähigkeiten der Schüler*innen gerecht werden sollen, gleichzeitig aber im Sinne einer Multiperspektivität auch Perspektiven sichtbar machen, die nicht im unmittelbaren Erfahrungshorizont der konkreten Lerngruppe liegen.

Pluralitätssensibler Religionsunterricht muss somit von den jeweiligen Schüler*innen, ihren individuellen Voraussetzungen, ihren existenziellen Fragen und ihren jeweiligen Perspektiven ausgehen, um religiöse Lernprozesse aller zu ermöglichen. Denn nur wenn die Verstehens- und Deutungsweisen der Schüler*innen im Unterricht zum Tragen kommen, werden lebensbedeutsame Lernprozesse ermöglicht.¹¹

¹¹ Vgl. Schweitzer u. a., Dialogischer Religionsunterricht, 11.

Konfessionsbezogene Ich-Identität als zentrale Dimension

Identität kann als religionspädagogischer Schlüsselbegriff bezeichnet werden.¹² Angesichts der thematischen Weite verstehen wir unter Identität einen Prozess, der durch innere und äußere Faktoren bedingt wird und die Erfahrungen des Subjekts zu einem Selbstbild konstruiert.¹³

Auf der Suche nach Ich-Identität ist das Subjekt der sich stetig selbst thematisierende und über sich reflektierende Mensch. Identitätskonstruktionen erfolgen in einer Art Patchwork-System, das chancenreiche sowie herausfordernde Konstruktionsleistungen des Subjekts fordert. Im Rahmen der alltäglichen Identitätsarbeit erleben Heranwachsende Momente der Kohärenz, Handlungsfähigkeit, Anerkennung und Authentizität. Dabei orientiert sich das Identitätskonzept eher an den fluiden Momenten der zustande kommenden Kohärenz mit dem Ziel einer aktiven Passungsleistung. Das Subjekt ist herausgefordert, je nach Situation stimmige Passungen zwischen inneren sowie äußeren Wahrnehmungen und Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten miteinander zu verknüpfen. Schweitzer konstatiert in diesem Zusammenhang bezugnehmend auf Jürgen Habermas drei Formen der Genese von Identität:

1. Natürliche Identität (das Subjekt sieht sich selbst als Teil eines Ganzen);
2. Rollenidentität (die normativen Verhaltenserwartungen der anderen und der Gesellschaft setzen sich im Ich fest);
3. Ich-Identität (durch Autonomie und Mündigkeit, mit Freiheit und Individualisierung entstehen in komplexen Rollensystemen universalistische Ich-Strukturen).¹⁴

Ziel eines Religionsunterrichts in konfessionsgemischten Lerngruppen ist, einen Möglichkeitsgrund für die Anbahnung einer konfessionsspezifischen Ich-Identität zu schaffen. Diese ist bewusst im Kontext der Ich-Identität nach Schweitzer anzusiedeln und nicht auf Ebene einer konfessionellen Identität im Sinne einer Rollenidentität. Die existenzielle Auseinandersetzung mit der Konfessionalität und die Sensibilisierung für die Ausbildung einer konfessionsbezogenen Ich-Identität erfolgt in ei-

¹² Schweitzer, Kollektive und individuelle Identitäten im Wandel.

¹³ Mette, Identität, 850.

¹⁴ Vgl. Schweitzer, Pädagogik und Religion, 149.

ner heterogenen Lerngruppe, die von evangelischen, katholischen und weltanschaulichen Perspektiven geprägt ist. Das zunächst Fremde wird zum Gegenstand des Religionsunterrichts und fungiert als Bezugsfolie der subjektiven Auseinandersetzung mit Religion, Religiosität und Konfessionalität. Dabei wird nicht nur die durch die Lehrperson eingespielte Konfession offenbar, sondern gleichsam die individuellen konfessionellen Perspektiven der Schüler*innen. In den Fokus rückt also die diskursive und subjektive Auseinandersetzung mit der Konfession. Geprägt wird die Auseinandersetzung immer auch in Konfrontation mit der christlich-theologischen Binnenperspektive, die ebenfalls durch die Lehrkraft eingespielt wird. Somit erfolgt auch hier eine Verortung zwischen Theologie und Lebenswelt. Die Konfrontation mit der theologischen Perspektive bietet hier ein Potenzial, die religiöse Anlage im Individuum zu stimulieren und ihr Potenzial für die Entwicklung einer religiösen Ich-Identität zu entfalten.

Die zunächst fremde Konfession kann somit durch die Thematisierung zur Mitkonstituentin der eigenen konfessionsbezogenen Ich-Identität werden, ohne dass den Schüler*innen eine Art Schalen- oder Rollenidentität übergestülpt wird. Denn erst in der kritischen und konstruktiven Auseinandersetzung entsteht das Potential zur Identitätsarbeit. Da Kinder und Jugendliche dazu neigen, Identitätsmuster zu kopieren und Rollenidentitäten wie das sogenannte Religionsstunden-Ich anzunehmen, ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass echte Identitätsarbeit zwar intendiert und angebahnt, jedoch nicht verlässlich hervorgerufen werden kann.

Schluss

Bei der Einführung des CRU sind die aufgezeigten Prämissen insbesondere in Bezug auf eine echte konfessionelle Kooperation zu bedenken. Denn wird die Konfessionalität des Religionsunterrichts ausschließlich über die Lehrkraft eingespielt, bleibt der Bezug einseitig konfessionell. Damit der CRU sich als zukunftsfähiges Modell erweist, muss er sich den gegenwärtigen Anforderungen an religiöse Bildungsprozesse stellen. ◆

Literatur

- Baumert**, Britta/Teschmer, Caroline: Konfessionell – kooperativ – pluralitätssensibel. Weichenstellungen einer Didaktik zum kokoRU 2.0, in: Tuna, Mehmet Hilmi/Juen, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, Stuttgart 2021, 71-85
- Grümme**, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Brsg. 2017
- Heil**, Stefan: Korrelation. www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/korrelation/ch/a10f6c6603912dc55cb1ada4ecbeb0af/#h8 (21.06.2022)
- Langenhorst**, Georg/Naurath, Elisabeth: Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, in: Naurath, Elisabeth u. a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 28-36
- Lindner**, Konstantin: Überlegungen zur Didaktik eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: Woppowa, Jan u. a. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart 2017, 79-91
- Lorenzen**, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart 2020
- Mette**, Norbert: Identität, in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2007, 847-854.
- Reis**, Oliver: Der lernende Gott braucht lernende Menschen, in: Katechetische Blätter 2 (2015), 138-144
- Schröder**, Bernd/Woppowa, Jan: Einleitung, in: Schröder, Bernd u. a. (Hg.): Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021, 1-61
- Schweitzer**, Friedrich: Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 2003
- Schweitzer**, Friedrich u. a.: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg i. Br.: Herder 2006
- Schweitzer**, Friedrich: Kollektive und individuelle Identitäten im Wandel. Zur Bedeutung des Identitätsbegriffs für die Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (2012) 2, 112-120
- Schweitzer**, Friedrich: Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003
- Willems**, Joachim: Subjektorientierung und Konfessionalität – kein Widerspruch, in: Möller, Rainer u. a. (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2017, 63-79
- Woppowa**, Jan: Religionsdidaktik (= Grundwissen Theologie), Paderborn 2018



PD DR. CAROLINE TESCHMER ist derzeit Gastprofessorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.

PROF. DR. BRITTA BAUMERT ist Vertretungsprofessorin für Religionspädagogik im Fachbereich Katholische Religion an der Universität Frankfurt am Main.

WEITER DENKEN



Mit dem CRU ist der Religionsunterricht in Niedersachsen auf dem Weg in die Zukunft, aber noch nicht am Ziel. Was auf diesem Weg weiter zu bedenken ist, wird im Folgenden aus den Perspektiven der Schulformen IGS, BBS und Gymnasium sowie aus der Perspektive einer Lehramtsstudentin weitergedacht.

CHRISTINA HARDER

Es könnte ein charakteristisches Herzstück der Schulform IGS zerbröseln

Der CRU in der IGS: Herausforderungen und Perspektiven zum Weiterdenken

Die Integrierte Gesamtschule (IGS) als Schulform setzt der Aufteilung der Schüler*innen nach ihren bisherigen Schulleistungen und ihren verschiedenen Lernvoraussetzungen das gemeinsame Lernen im Klassenverband entgegen. Ziel ist es, Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Klassenverband auf der einen Seite eine gemeinsame Grundbildung zu vermitteln, sie auf der anderen Seite mittels binnendifferenzierter Angebote nach individuellen Begabungen zu fördern und zu fordern.

Genau genommen bietet die IGS als Schulform also die besten Voraussetzungen für eine inklusive Schule im Sinne des erweiterten Ver-

ständnisses von „Inklusion“ des Landes Niedersachsen: „Die inklusive Schule ist eine Schule der individuellen Förderung, in der jedes Kind mit seinen individuellen Talenten, Begabungen sowie besonderen Bedarfen bestmöglich unterstützt wird. Die inklusive Schule begreift Heterogenität als Grundlage und Chance schulischer Arbeit und Bildung.“¹

In der IGS werden also Heterogenität und Pluralität grundsätzlich nicht als Problem für das gemeinsame Lernen gesehen, sondern als Her-

¹ Niedersächsisches Kultusministerium: Inklusive Schule, www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/inklusive_schule/stand-der-einfuehrung-175285.html (05.12.2022).

ausforderung und Chance. Das bezieht sich nicht nur auf die Lernvoraussetzungen und -leistungen der Schüler*innen, sondern gleichermaßen auf soziale und weltanschauliche Hintergründe sowie Wertevorstellungen der Schüler*innen. So besteht eines der zentralen pädagogischen Ziele der IGS als Schulform darin, neben dem Erwerb grundlegender fachlicher Kompetenzen im Unterrichts- und Schulalltag auch Räume für das soziale Lernen zu schaffen. Soziales Lernen meint, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich in ihren facettenreichen Unterschiedlichkeiten bei Prägungen, Perspektiven und Werten anzunehmen und dies auszuhalten.

Aus diesem Grund wird der Religionsunterricht (RU) im Sekundarbereich I der Integrierten Gesamtschulen häufig – ähnlich wie an Berufsschulen – im Klassenverband erteilt. Es findet keine Aufteilung nach Religions- oder Konfessionszugehörigkeit statt. Erfahrungsgemäß stößt dieses Vorgehen auf breite Akzeptanz bei Schüler*innen und bei Eltern sowie auch im Lehrerkollegium. Im RU wird nämlich für alle Schüler*innen einer Klasse *ein* gemeinsamer Raum für den Dialog über existenzielle Fragen gegeben: Woran glaubst du? Woran glaube ich? Wie sehe ich die Welt? Wie siehst du sie? Und warum? usw. Offene Heterogenität und Pluralität sind hier ganz be-

sonders erwünscht, sind sie doch ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Begebenheiten in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Erwünscht sind Dialoge und Dispute, in denen die Schüler*innen mit ihren je eigenen Deutungszugängen zu der einen Wirklichkeit aufeinandertreffen und so immer wieder mit anderen Perspektiven konfrontiert werden.

Möglich ist der Religionsunterricht im Klassenverband nur durch eine enge Kooperation und Verzahnung mit dem Fach „Werte und Normen“ sowie natürlich des katholischen und evangelischen RU miteinander. In der gemeinsamen Fachkonferenz werden schulinterne Curricula auf Grundlage der Kerncurricula erstellt sowie Unterrichtssequenzen und gemeinsame Projekte geplant. Darüber hinaus stehen die Fachlehrer*innen in einem engen fachlichen Austausch.

Im Schulalltag der IGS hat sich diese Kooperationsform zwischen RU und „Werte und Normen“ sehr bewährt. Schüler*innen mit unter-

schiedlichen religiösen und nichtreligiösen Prägungen kommen in der Schule zusammen und treten in einen wertschätzenden Dialog. Wo und wann sonst gibt es dazu Möglichkeiten und Räume, wenn nicht in einer Ganztagschule wie der IGS?

Der Christliche Religionsunterricht (CRU) ist ausdrücklich für alle Schüler*innen offen – für Getaufte wie Nichtgetaufte. Er ist grundsätzlich offen für Heterogenität und Pluralität. Für die Integrierten Gesamtschulen jedoch könnte

”

Das C vor dem RU könnte insbesondere für muslimische Eltern oder Angehörige anderer Religionen ebenso wie für Konfessionslose eine neue Hürde bedeuten

“

allein der Name zu einer grundlegenden Schwierigkeit werden. Das C vor dem RU könnte insbesondere für muslimische Eltern oder Angehörige anderer Religionen ebenso wie für Konfessionslose eine neue Hürde bedeuten, wenn sie ihre Kinder an einer IGS anmelden. Bisher wurden sie auf Elternabenden darüber informiert, dass es in dem Fach Religion um einen Austausch zwischen den Religionen und Konfessionen und Weltanschauungen geht und das gemeinsame Lernen gerade in Glaubens- und Wertefragen zentral für das Konzept der IGS sei, der RU deshalb im Klassenverband stattfindet. Es ist mit Widerstand und Abmeldungen zu rechnen, wenn dem RU am Namen abzulesen ist, dass er explizit christlich ist. Damit könnte ein charakteristisches Herzstück der Schulform IGS zerbröseln.

Für die Schulleitungen der Integrierten Gesamtschulen, insbesondere aber für die gemeinsamen Fachkonferenzen der Fächer Religion und „Werte und Normen“ besteht die Herausforderung darin, neue Perspektiven und Konzepte für die enge Kooperation zwischen dem neuen Fach CRU und dem Fach „Werte und Normen“ zu entwickeln, so dass das gemeinsame Lernen im Sinne des pädagogischen IGS-Kerns und des inklusiven Grundgedankens weiterhin möglich bleibt. Auch die Superintendenturen oder Schulbeauftragten in den jeweiligen Kirchenkreisen, in denen sich Integrierte Gesamtschulen befinden, werden hier auf der Kommunikationsebene gefordert sein. Sie werden es wahrscheinlich sein, bei denen die IGS-Schulleitungen nachfragen, was der CRU für ihre Schule bedeute. Sie werden ggf. auch darum gebeten, mit der Schule nach Möglichkeiten zu suchen, den CRU mit dem Herzstück der IGS und einer inklusiven Schule kompatibel zu machen.



CHRISTINA HARDER

ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan. Sie war vorher acht Jahre lang als Schulpastorin an der IGS Osterholz-Scharmbeck tätig.

TOBIAS SOCHOCKI

Ziel muss „religiöse Bildung für alle“ sein

Kritisch-konstruktive Anfragen an den CRU: An welchen Punkten müssen wir weiterdenken? Eine Perspektive aus der BBS

Die Einführung eines gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterrichts (CRU) wirft ein breites Feld didaktischer und theologischer Fragen und Problemstellungen auf, die die Ökumene herausfordern und die gemeinsam weitergedacht beziehungsweise bearbeitet werden müssen.¹

Breite Beteiligung sicherstellen

Die Weiterentwicklung des bisherigen konfessionellen Religionsunterrichts zu einem gemeinsamen christlichen Unterricht greift aus Sicht der Menschen, die für den (evangelischen) Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen Verantwortung tragen, zu kurz.² Aus unserer Sicht bedarf es eines konsequenten Weiterdenkens in Richtung eines Einbeziehens Andersgläubiger, Angehöriger anderer Religionen oder nicht konfessionell gebundener Schüler*innen, die mit ihren jeweiligen Lebensfragen am Religionsunterricht teilnehmen wollen. Nur so wären weiterhin die große thematische Vielfalt und lebendige Diskussion innerhalb des Religionsunterrichts gewährleistet, die für dieses Fach gerade an BBS zugleich typisch und fruchtbar sind.

Dass dies ein Unterricht abbilden kann, der dezidiert „christlich“ ist und auch so genannt wird, erscheint allerdings fraglich. Überhaupt bestehen Bedenken wegen des Namens: Weder bildet er die Offenheit für alle Schüler*innen ab, für die der evangelische Religionsunterricht doch stehen will, noch holt der CRU in der bisherigen Konzeption innerchristlich ein, was er durch das Adjektiv „christlich“ so vollmundig verspricht – nämlich die Beteiligung möglichst aller christlichen Religionsgemeinschaften und Kirchen.³

Positive Erfahrungen mit „religiöser Bildung für alle“

Aus Sicht der BBS-Lehrkräfte wäre es wünschenswert, wenn statt der Einführung eines rein innerchristlichen Religionsunterrichts die Möglichkeit einer Erteilung im Klassenverband gestärkt und ausgebaut werden könnte. Ein solcher Unterricht, der sich dann explizit als „offen für alle“ verstünde, wird an BBS schon lange und mit positiven Erfahrungen praktiziert. Nun gilt es in der Theorie einzuholen, was sich in der Praxis bereits bewährt hat. Ziel einer solchen Umstrukturierung muss das Angebot ei-



TOBIAS SOCHOCKI ist Religionslehrer an der BBS Brinkstraße Osnabrück und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik BBS an der Universität Osnabrück.

¹ Dies betrifft Fragen von Vokation und Missio ebenso wie das gemeinsame Abendmahl.

² Siehe auch die kritischen Stellungnahmen des VER-Vorstands und der Fachleiter*innen und Fachberater*innen BBS unter: www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/beratungsprozess/reaktionen.

³ Hier sind weiterführende Gespräche mit den Freikirchen und den orthodoxen Kirchen dringend geboten – da der Prozess zum „christlichen“ Religionsunterricht bisher als eine rein evangelisch-katholische Angelegenheit erscheint. Dazu haben bereits erste Gespräche stattgefunden, die nun weiter vertieft werden.

ner „religiösen Bildung für alle“ sein, um gastfreundlich und einladend offen allen Schüler*innen einen Zugang zu diesem Religionsunterricht zu ermöglichen, wenn sie dies wünschen.

Erst ein solcher Religionsunterricht leistet einen entscheidenden Beitrag zur Befähigung zum konfessionsübergreifenden, aber auch zum interreligiösen Dialog und macht tatsächlich ernst mit dem Unterrichtsziel einer religiösen Bildung der Schüler*innen. Dabei sollten zwingend auch nicht-christliche, konfessionslose und nicht-religiöse Schüler*innen mitbedacht werden, da deren Zahl bekanntermaßen stark steigt. Dies setzt die Entwicklung einer „schülerorientierten, zunehmend inklusiven Didaktik“ für alle voraus, die sich in der unterrichtlichen Gestaltung durch die beteiligten Lehrkräfte in „transparenter Positionalität“ niederschlagen sollte.⁴

Eine solche noch zu entwickelnde Didaktik muss sich an der „realen Praxis“ des Religionsunterrichts (an Berufsbildenden Schulen) und deren Anforderungen orientieren, um den gewachsenen Herausforderungen gerecht werden zu können und zukunftsfähig zu sein. Daraus lassen sich eventuell auch zukunftsweisende Impulse für einige Bereiche in Kirchen und Gesellschaft sowie für die Weiterentwicklung der Theologie im Allgemeinen entnehmen.

Perspektiven für die erste, zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung

Die Anforderungen des ohnehin schon sehr komplexen Faches (Evangelische) Religion werden durch den Schritt hin zum Christlichen Religionsunterricht keineswegs geringer und müssen sich kurz- bis mittelfristig auf Fortbildungsangebote sowie die erste und zweite Phase der Ausbildung von Lehrkräften auswirken.

In der ersten Ausbildungsphase, dem Studium, ist m.E. umfangreicher Reformbedarf ange-



*Für IGS und BBS wäre es sinnvoll und hilfreich, (weiterhin) einen gemeinsamen Religionsunterricht für alle Schüler*innen im Klassenverband zu erteilen.*

© Jens Schulze/EMA

zeigt. Eine Anpassung an die gegebenen Voraussetzungen und Bedingungen von Religionsunterricht wie unter anderem die sehr heterogene Zusammensetzung der jeweiligen Schüler*innenschaft, vor allem auch in Bezug auf die religiösen Vorkenntnisse, und die dadurch veränderten pädagogischen sowie theologischen und didaktischen Anforderungen in den Schulen ist dringend erforderlich.

Diese sollten in die universitäre Ausbildung mit aufgenommen werden, wobei hier nicht nur in der Religionspädagogik Handlungsbedarf besteht, sondern es müsste über alle Bereiche hinweg didaktisch ganzheitlichen Überlegungen und erhöhten praxisbezogenen Anteilen ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Die Idee einer ausbildungsbegleitenden Entwicklung einer „eigenen Theologie“⁵ als Teil eines grundlegenden Fundaments einer reflektierten Lehrer*innenpersönlichkeit ist zu befürworten. Diese könnte die theologische Basis für die Unterrichtstätigkeit bilden, die es den Lehrkräften ermöglicht, auch in herausfordernden Situationen eigene Standpunkte sicher, gut begründet und mit Bezug auf die eigene Konfessionalität vertreten zu können.

⁴ Beide Zitate bei Schröder, Bernd: BRU Magazin 66 (2016), 43f.

⁵ Diskussionsimpuls von Bernd Schröder auf der Heidelberger Konsultation „Religionslehrer*in im 21. Jahrhundert“ <https://heidelberger-konsultation-2022.unikt-kongresse.de/> am 30.09.22.

Für den Bereich Fortbildung ist es wichtig, ein breites Angebot kooperativer Formate zu entwickeln, in denen ein ökumenischer Austausch mit möglichst vielen Religionsgemeinschaften ermöglicht und initiiert wird. Außerdem ist es zwingend erforderlich, die dafür notwendigen zeitlichen Ressourcen und Freistellungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte zu schaffen, einzuplanen und auch gegenüber dem Kultusministerium und den Schulleitungen einzufordern. Anderenfalls stellt sich dieser Aufbruch als von vornherein zum Scheitern verurteilt dar!

Wie weiter?

Zum *Weiterdenken* für die Zukunft sollte aus Perspektive der Berufsbildenden Schulen bereits jetzt eine Öffnung des Religionsunterrichts und etwaige Beteiligung anderer Religionsgemeinschaften in die didaktischen Konzepte mit einbezogen werden. ◆

LEA SIMON

Die Einführung des CRU muss im Studium starten

Den CRU weitergedacht aus der Perspektive einer Lehramtsstudentin

Die Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichts (RU) in Niedersachsen hin zum christlichen Religionsunterricht (CRU) scheint in Anbetracht der multi-religiösen Gesellschaft unausweichlich – die Kirchen haben sich darauf geeinigt. Schön, dass ein gemeinsamer Raum zum religiösen Lernen für alle Schüler*innen sowie Lehrkräfte entsteht. Ein entscheidender Schritt, von dem jedoch viele angehende Religionslehrkräfte noch nichts gehört haben.

Ich bin Studierende im Master mit dem Ziel, evangelische Religionslehrerin an Gymnasien zu werden. Im Moment spielt der konfessionelle Zusatz „evangelisch“ in der Bezeichnung eine große Rolle, aber wird das so bleiben? Werde ich zwar als evangelische Religionslehrerin ausgebildet, stehe aber mit Berufsbeginn vor neuen Herausforderungen, auf die ich in diesem Studium nicht vorbereitet wurde?

Mein Studium sehe ich in vielen Bereichen als sehr lehrreich an und fühle mich mehr und mehr in der Lage, komplexe Themen im evangelischen Sinne zu durchdringen und weiterzu-

geben. Bereits für einen konfessionellen ebenso wie für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erachte ich die Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und Religionen in weiten Teilen als sehr grundlegend. Was jedoch geschieht, wenn wir vertieftes Wissen über die verschiedenen christlichen Konfessionen, die den CRU in Zukunft mitverantworten werden, benötigen? In dieser Vielfalt einen begründeten Standpunkt zu vertreten, stelle ich mir, besonders am Anfang, schwierig vor. Inwieweit darf ich mich dann noch positionieren? Oder bekommt der CRU vermehrt einen religionskundlichen Charakter?

2025 soll das Fach für die ersten Jahrgänge eingeführt werden – es bleibt also nicht ausreichend Zeit, die Ausbildungsphase im Vorhinein anzupassen. Die allgemeine Stimmung erscheint häufig abwartend. Aber warum greifen nicht bereits jetzt verpflichtende Lehrveranstaltungen die Vielfalt der Konfessionen auf? Themengebunden, vergleichend. Gemeinsamkeiten betonend, aber auch die Unterschiede im Fokus. Bereits jetzt sitzen im evangelischen Religionsunterricht nicht nur evangelisch gepräg-

te Schüler*innen. Kooperationen in der Ausbildung zwischen Fakultäten und Instituten erscheinen immer wichtiger – jetzt und erst recht für den CRU. Diese Strukturen aufzubauen, gemeinsame Lehrveranstaltungen durchzuführen, Lernorte zu besuchen, Konfessionalität bereits unter den Studierenden ins Gespräch zu bringen und sich mit Expert*innen auszutauschen, ist das, was es uns ermöglicht, sprachfähig zu werden und unser vielfältiges Wissen weiterzugeben. Und zwar nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch in der religiösen Praxis. An dieser Stelle erscheint eine tiefgreifendere Kopplung mit den begleitenden Mentoren für Religionsstudierende unumgänglich.

In meinen Augen muss die Einführung des CRU im Studium starten, damit qualifizierte Lehrkräfte für die wachsenden Anforderungen des gemeinsam verantworteten RU bereitstehen. Wieso werden wir so wenig in den Prozess eingebunden? Im Sommer 2024 will ich ins Referendariat gehen. Wird sich die Ausbildung bis dahin verändert haben? Sind wir die Ersten und probieren alles mal aus? Mal sehen, ob das so klappt! Wenn es so kommt, gibt es bis dahin Kerncurricula, an denen wir uns neu orientieren können? Die Auszubildenden sollen uns anleiten, uns begleiten und mit ihrer Expertise beraten.

Wird das nicht schwierig, wenn auch sie nicht wissen, für wen sie als evangelische oder katholische Ausbilder*innen verantwortlich sind und selbst keine Erfahrung darin haben, wie CRU gestaltet werden kann?

Oder bleibt doch erstmal alles, wie es bis jetzt ist und die große Veränderung – wenn es denn eine wird – erarbeiten wir uns als Berufsanfänger*innen selbst? Vielleicht stellen wir uns lieber direkt auf ein großes Paket an Fortbildungen ein, damit wir nach sechseinhalb Jahren Ausbildung „auf dem Stand der Dinge“ sind.

Wenn ich mir Gedanken über die Einführung des CRU mache, dann denke ich, dass alle, die bereits seit einigen Jahren praktisch im RU tätig sind, weniger Probleme damit haben werden, das Konzept zu realisieren. Für uns, die wir jetzt in der Ausbildungsphase sind und nicht wissen, wann sich was konkret verändern wird, sind die Fragezeichen deutlich bedeutender. Beginnend im Studium mit den Fragen, wann und inwiefern die Inhalte neu ausgerichtet und pointiert werden, wie sich die zweite Ausbildungsphase gestaltet und ob einen die Änderungen schon betreffen werden. Vielleicht schließt man die Ausbildung auch gerade noch vor den Veränderungen ab und steht als Berufseinsteiger*in direkt vor neuen Aufgaben? ◆



LEA SIMON ist Studentin im Master für Lehramt an Gymnasien in den Fächern Ev. Theologie und Geografie an der Universität Hannover.

GÜNTER NAGEL UND KIRSTEN RABE

„Aus zwei mach eins“ oder inhaltliche Transformation?

Die Frage nach der Gestalt von Schulreligion

Die Einführung des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts (RU) kommt ein Vierteljahrhundert zu spät. Das ist den Initiator*innen nicht vorzuerwerfen – ganz im Gegenteil. Ihnen ist zu danken, dass sie diejenigen Menschen, die sich

unter schwierigen Bedingungen bemühen, zentrale Motive des Christentums zu plausibilisieren, zumindest von den organisatorischen und juristischen Kautelen befreien, die diesen Bemühungen zuwiderlaufen.

Die viel wichtigere Frage lautet nun allerdings: Was soll eigentlich Inhalt des zukünftigen

RU sein? Soll so weitergemacht werden wie bisher? Oder wird zur Kenntnis genommen, dass nicht nur eine organisatorische Form von RU, sondern auch eine didaktische Struktur der Weiterentwicklung bedarf? Gegenwärtig arbeiten wir noch immer mit einer adaptierten Version universitärer Traktate (Gott, Jesus Christus, Kirche etc.) als Grundlage für die Kommunikation mit agnostischen Schüler*innen. Das kann nicht gutgehen.

Notwendig ist eine curriculare Transformation, die sich verabschiedet von der Vorstellung, die Schüler*innen seien überwiegend Christ*innen, würden dem Christentum nahe stehen und christliche Inhalte lernen können wie Vokabeln.

Innovative Ansätze zu einer solchen Transformation hat es im vorletzten Jahrzehnt durchaus schon gegeben. So hatte etwa das evangelische Comenius Institut 2006 im Zuge der Formulierung von Kompetenzstandards den kirchlich-christlichen Religionsbegriff ersetzt durch einen „gesellschaftlich-pädagogischen“ und zugleich – das war übrigens eine Grundidee der Kompetenzorientierung – den Gedanken des Nutzens, also des praktischen Bildungsbenefits, herausgestellt. Die Planungskategorie der „Anforderungssituation“ war eine Frucht dieses Denkansatzes. Leider passte diese neue Planungskategorie nicht zu den etablierten binnenchristlichen Strukturen des Religionsunterrichts. Die Anforderungssituationen wirkten deshalb häufig gekünstelt und hölzern; sie bildeten oftmals nicht lebensnahe Situationen ab, sondern phantasierte Kontexte.

An der Zeit ist deshalb ein didaktischer Perspektivenwechsel der Lehrplaner*innen. Die Blickrichtung kann nicht mehr von den christlichen Strukturen und Inhalten auf das Individuum und die gesellschaftlichen Kontexte zielen, um irgendwie die Lebensanbindung „hinzubekommen“. Der Korrelationsprozess hat in umgekehrter Richtung zu laufen. Bedeutsame Entwicklungen der im weitesten Sinne als Kulturzusammenhang verstandenen Gegenwart müssen aufgenommen und in den Horizont christlicher Denkansätze und Lebenspraxis gestellt werden. Es gilt also einen Unterricht zu denken, der die fachuniversitäre Systematik zurückstellt zugunsten einer Fachsystematik, welche vorrangig die „Zeichen der Zeit“ deutet. Dabei wird nicht alles, was bislang in den Lehrplänen verzeichnet ist, herausgenommen werden müssen, wohl aber werden die Curricula eine neue Zentrierung erfahren müssen. Versuche, in diese Richtung zu gehen, sind übrigens nicht neu.

Ein Beispiel: Ökologie und Umweltschutz galten bis in die späten 1980er Jahre hinein nicht als „richtiges RU-Thema“. Erst als es Theologie und Religionspädagogik gelang, die damit verbundenen Anliegen als Schöpfungsspiritualität zu reformulieren, erfolgte auf breiter Basis die Integration in die schulische Praxis. Heute fehlt das Thema nicht nur in keinem Lehrplan mehr, sondern es gilt vielen Lehrkräften und auch den Kirchen selbst als zentrales Anliegen des Christentums. Liegt darin vielleicht ein Muster? Kirche und Christentum sind zu Lernenden geworden; sie lernen von der Kultur, ihre eigenen vergessenen Traditionen neu zu entdecken und mit Relevanz auszustatten.

Und weiter: Der Loccumer Pelikan kuratiert seit Jahren spannende und lebensnahe Themen, die in den Curricula nicht abgebildet sind, aber gleichwohl theologisch eingeordnet, religionspädagogisch legitimiert und didaktisch-methodisch aufbereitet werden. Im Unterricht stehen diese Themen nicht selten hinten an – zunächst gilt es die Pflichtthemen abzuhandeln. Schade eigentlich! Kann es sein, dass die Curricula in ihrer jetzigen Gestalt unsere Lehrkräfte ausbremsen?

Um es einmal auf eine simplifizierende Formel zu bringen: In den zu erstellenden Lehrplan gehören viele der sogenannten „Exkursions-, Projekt- und Präsentationsthemen“ hinein, da in ihnen der praktische Nutzen von religionsfachlicher, existenzhellender Kulturhermeneutik sichtbar wird. Diese „Randthemen“ gilt es für den Klassenraumunterricht aufzubereiten. Ein Beispiel: Wieso lernen junge Menschen aus Netflixserien mehr über das Wirken des Bösen als im Religionsunterricht? War das nicht einmal ein zentrales Thema des Christentums?

Man wird gespannt sein, was die beiden Kirchen in der ersten Phase der Curriculum-Entwicklung als Essentials des Christlichen fixieren werden. Es sind erste ermutigende Signale gesendet worden, von vornherein didaktisch denken zu wollen und nicht „papierdogmatisch“. Protestantische und katholische Differenzen sind im öffentlichen Schulwesen in der Tat nur dann von Interesse, wenn sie sich kulturell manifestieren, allgemeinbildend und von Relevanz sind.

Fazit: Ein Religionsunterricht der Zukunft muss raus aus der Komfortzone der „bewährten Strukturen“. Nur so wird er sich als Alternativfach zu Werte und Normen behaupten können. ◆



KIRSTEN RABE ist Fachberaterin für Evangelische Religion an Gymnasien beim RLSB Osnabrück.

GÜNTER NAGEL war Fachleiter und ist Fachberater für Katholische Religion an Gymnasien beim RLSB Hannover.



*Pilger*innen unterschiedlicher Konfessionen bei der Taufzeremonie am Jordan, wo der Überlieferung nach Jesus von Johannes dem Täufer getauft wurde. © Jonas Opperskalski/laif*

NACHGEFRAGT:

Was ist Taufe? Wie läuft eine Taufe ab?

Mit der Taufe wird eine Person Christ*in. Es handelt sich um einen christlichen Ritus, der auf mehrere Erzählungen im Neuen Testament zurückgeht. Wie in diesen Geschichten taufen auch heute Christ*innen in aller Welt mit Wasser. In der Regel erkennen die christlichen Kirchen vollzogene Taufen gegenseitig an, sofern sie in einer Mitgliedskirche der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen (ACK) auf den Namen des dreieinigen Gottes und mit Wasser erfolgt sind.

Ausgestaltung und Vollzug des Taufritus ebenso wie die theologische Deutung sind jedoch – wie die weltweite Christenheit selbst – divers und bunt. Wir haben deshalb bei verschiedenen christlichen Kirchen in Deutschland nachgefragt: Wie läuft bei Ihnen eine Taufe ab? Und welche Bedeutung hat die Taufe in Ihrer Glaubensgemeinschaft?

MILAN PEJIĆ

Die Taufe in der Orthodoxen Kirche

In der Orthodoxen Kirche bilden Taufe, Myronsalbung (Firmung) und Kommunion (Abendmahl) eine Einheit. Die beiden erstgenannten Sakramente (Mysterien) sind zugleich Voraussetzung und Hinführung zur Kommunion am allreinen Leib und kostbaren Blut Christi. Daher sind alle drei gemeinsam notwendig zur Eingliederung eines Gläubigen in den Leib Christi, den die Kirche darstellt. So wird das Christsein und die Zugehörigkeit zur Kirche begründet durch dreiteilige Initiatio christiana (Einführung in das christliche Glaubensleben), die auch Säuglingen und Kleinkindern in ihrer ganzen Fülle gewährt wird. Die Taufe wird seit alters her auch „Erleuchtung“ genannt, denn in der Taufe wird der Täufling erleuchtet durch die Erkenntnis der Herrlichkeit Gottes, er tritt aus der Finsternis hinein in das göttliche Licht. In der Orthodoxen Kirche werden in der Regel die Säuglinge und Kleinkinder getauft (die Taufe von Erwachsenen ist eher selten), denn keiner ist von der Gnade Gottes ausgeschlossen.

Nach dem Vorbild der Taufe Jesu Christi und auf seinen Befehl hin (Matthäus 28,19: „Darum geht hin und macht alle Völker zu Jüngern und tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes“) werden orthodoxe Gläubige bei ihrer Aufnahme in die Kirche getauft. Die Taufe darf nur von ordinierten Amtsträgern der orthodoxen Kirchen, und zwar nur von einem Priester und/oder Bischof, gespendet werden. In Notfällen kann die Taufe auch von einem Laien gespendet werden. Sie muss allerdings anschließend von einem Priester oder Bischof nach den Bestimmungen der Orthodoxen Kirche „vervollkommnet“ werden. Eine ordnungsgemäße, von einem orthodoxen

Geistlichen gespendete Taufe wird, wie auch die anderen Sakramente, von den anderen orthodoxen Kirchen, die in kanonischer Gemeinschaft zueinander stehen, anerkannt. Das heißt, ein orthodoxer Geistlicher kann und darf ein Sakrament auch in einer anderen orthodoxen Kirche spenden. Ein Priester z.B. der Serbisch-Orthodoxen Kirche kann den Gottesdienst einer Taufe in der Griechisch-Orthodoxen Kirche feiern und umgekehrt.

Der wichtigste Teil des Taufritus ist das dreimalige Untertauchen des Täuflings in das Wasser in Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes. Wenn Untertauchen nicht möglich ist, wird der Täufling dreimal mit Wasser übergossen. Dies beinhaltet zwei Aspekte: Erstens symbolisiert die Taufe, dass der Täufling mit Christus gestorben und begraben und mit Christus wieder auferstanden ist: So wie Christus gestorben und begraben war, so taucht der Täufling mit ihm im Wasser unter wie in den Tod und das Grab, und so wie Christus vom Tod erstanden ist, so taucht der Täufling mit ihm wieder aus dem Wasser wie aus dem Grabe auf. Der*die Getaufte ist wiedergeboren durch die Taufe. Indem Christus den Tod überwunden hat, schenkt er dem*der Getauften das Leben. Durch die Taufe erhält der Täufling Anteil an Christus, er wird eingegliedert in den Leib Christi, die Kirche (vgl. Römer 6,1-11).

Zweitens hat die Taufe eine reinigende Wirkung, denn durch die Taufe geschieht Vergebung der Sünden. So wie das Wasser den Schmutz vom Körper abwäscht, so reinigt das Wasser der Taufe den Täufling von seinen Sünden. Dies wird auch durch die weiße Farbe des Taufkleides ausgedrückt, mit dem der*die Getaufte direkt nach der Taufe bekleidet wird.



**ERZPRIESTER
MILAN PEJIĆ** ist
Gemeindepfarrer der
Serbisch-orthodoxen
Kirchengemeinde in
Hannover i.R.



Der Taufe voran geht ein mehr oder weniger langes Katechumenat. In der Antike war die Eintragung in die Liste der Katechumen*innen ein wichtiger Akt, denn von nun an war der*die Taufbewerber*in in die Fürbitte der Gemeinde aufgenommen. Bei der Kindertaufe kann der Ritus der Bekreuzigung und Namensgebung heute als Beginn des Katechumenates betrachtet werden.

Der Ablauf der feierlichen Taufritus in der Orthodoxen Kirche:

- Gebet zur Aufnahme eines*r Katechumen*in durch die Handauflegung des Priesters, um den Täufling unter den Schutz Gottes und die Obhut der Kirche zu stellen. Der*die Katechumen*in wird sinnbildlich des alten Adams entkleidet;
- die Absage des Täuflings bzw. – wenn es sich um ein Kind handelt – seines* Pat*in an den Satan (Priester stellt die Frage an den Täufling: „Entsagst du dem Satan und allen seinen Werken...?“ – Täufling bzw. Pat*in antwortet: „Ich entsage“.) Dann fragt der Priester den Täufling, ob er sich Christus anschließen möchte und ob er an ihn glau-

be. Nachdem der Täufling dies bejaht hat, spricht er mit dem*der Paten*in das Glaubensbekenntnis;

- die Weihe des Taufwassers im Taufbecken;
- die Weihe des Öls und die Salbung des Täuflings mit dem Salböl an Stirn, Brust, zwischen den Schultern, an den Händen und Füßen, als Zeichen dafür, dass der Täufling ein*e Mitstreiter*in Christi wird;
- die Taufhandlung;
- das Bekleiden des Täuflings mit dem weißen Gewand, dem Gewand der Gerechtigkeit. Der Täufling bekommt ein kleines Taufkreuz an einer Kette um den Hals und die Taufkerze in die Hände.

Unmittelbar danach folgt das Mysterion der Myronsalbung (Firmung), die Stärkung des*der Neugetauften durch den Heiligen Geist (das Myron, also das Öl, das für diese Salbung gebraucht wird, wird in der Leidenswoche gemeinsam von den Bischöfen der Kirche hergestellt). Bei der Myronsalbung wird dem*der Gläubigen der Heilige Geist vermittelt, so wie es Christus vor seiner Himmelfahrt den Aposteln versprochen hat: „Johannes hat mit Wasser getauft, ihr aber werdet mit Heiligem Geist

„Der wichtigste Teil des Taufritus ist das dreimalige Untertauchen des Täuflings in das Wasser in Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes.“
© Vladimir Dimitrov,
www.vladifotografie.de



Die Salbung des*der
Getauften (oben)
© Andrey Sayfutdinov/
iStock

Kreuzförmiges
Abschneiden einiger
Haare des*der
Getauften.
© Andrey Antonenko/
Adobe Stock

getauft werden ... Ihr werdet Kraft empfangen, wenn der Heilige Geist über euch kommt, und werdet meine Zeugen sein in Jerusalem und in ganz Judäa und Samarien und bis ans Ende der Erde“ (Apostelgeschichte 2,5.8). Diese Salbung wird vom Apostel Paulus als „Versieglung“ bezeichnet (2. Korinther 1,22). Mit der Taufe und der Myronsalbung wird der*die Gläubige ein Glied der Kirche und somit befähigt, die Eucharistie zu empfangen.

Der Ablauf des feierlichen Ritus der Myronsalbung in der Orthodoxen Kirche:

- Die Salbung des*der Getauften durch den Priester mit dem Myron in Kreuzesform an den Körperteilen, die für unser Denken (Stirn), unser Wahrnehmen (Augen, Nase, Ohren), unser Reden (Mund), unser Fühlen (Herz), unser Tun (Hände) und unser Wandeln (Füße) stehen, wobei wir des Beistandes des Heiligen Geistes besonders bedür-

fen; dazu sagt der Priester jeweils: „Siegel der Gabe des Heiligen Geistes“, und der Getaufte bzw. Pate antwortet mit „Amen“;

- das dreimalige Umschreiten des Taufbeckens durch den Getauften und den Paten, die vom Priester geführt werden; dabei wird gesungen: „Die ihr auf Christus getauft seid, habt Christus angezogen, Halleluja“;
- Lesungen: Epistel (Röm. 6,3-11) und Evangelium (Mt 28,16-20).
- Dann folgen zwei Handlungen, die ursprünglich am achten Tag nach der Taufe vollzogen wurden, heute aber meist direkt an Taufe und Myronsalbung angeschlossen werden: das Abwaschen der Salbung durch den Priester und das kreuzförmige Abschneiden von Haaren des*der Getauften. Das bedeutet, dass der*die frisch getaufte Christ*in sich ganz Gott unterwirft und ein*e treue*r Diener*in des Herrn sein will.
- Anschließend nimmt der*die Getaufte mit dem*der Paten*in an der Liturgie teil und empfängt das Abendmahl.

Die Taufe wird in der Orthodoxen Kirche einmal gespendet und darf nicht wiederholt werden. Beim Übertritt eines getauften Mitglieds einer anderen christlichen Kirche in die Orthodoxe Kirche darf die Taufe nicht wiederholt werden. Das heißt, die Orthodoxe Kirche erkennt die in den anderen christlichen Kirchen gespendete Taufe an, wenn sie „im Namen des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes“ vollzogen wurde. Die Orthodoxen Kirchen in Deutschland haben, im Rahmen der Magdeburger Erklärung vom 29. April 2007, eine formelle Vereinbarung über die wechselseitige Anerkennung der in elf verschiedenen Kirchen in Deutschland vollzogenen Taufe unterschrieben. Die Aufnahme in die Orthodoxe Kirche geschieht daher lediglich durch die Spendung des Sakraments der Myronsalbung/Chrisma (Firmung) und durch eine Erklärung des Glaubens, Beichte und Kommunion.

Der*die Getaufte gehört nun zur Gemeinde, denn durch die Taufe und Myronsalbung wird er*sie in die Gemeinschaft der Gläubigen, in die Orthodoxe Kirche aufgenommen. Der*die Getaufte ist ein Glied am Leib Christi. Als Glied der Kirche ist der*die Getaufte nicht alleine, er*sie ist Teil der Gemeinschaft. Die christliche Gemeinschaft erfahren die Kinder in ihren Familien, dann in der Kirchengemeinde, in der Regel beim sonntäglichen Besuch der Göttlichen Liturgie, aber auch im kirchlichen Religionsunterricht in der Sonntagschule. ◆

THOMAS SEIBERT

Die Taufe in einer Baptistengemeinde

Sonntag, 10 Uhr irgendwo in Deutschland. Der Gottesdienstraum der Baptistengemeinde ist gut gefüllt, die Stimmung feierlich. Wer den Raum betritt, merkt schnell, dass es heute um etwas Besonderes geht: Zehn Menschen in weißer Kleidung sitzen in der ersten Reihe. Es ist eine bunte Mischung: fünf Teenager, zwei Männer mit vermutlich persischem Hintergrund, ein Mann und eine Frau in der mittleren Lebensphase und eine ältere Frau. Bei der Begrüßung der Gemeinde durch die Liturgin wird klar, was hier passiert: Es ist ein Taufgottesdienst. Zehn Menschen werden, so heißt es, auf das Bekenntnis ihres Glaubens getauft.

Das persönliche Zeugnis wird in Baptistengemeinden als wesentlich eingeschätzt. Baptisten sind Freiwilligkeitskirche. Das zeigt sich auch in der Taufe: Sie wird nur an Menschen vollzogen, die zuvor ihren Glauben an Jesus Christus geäußert haben und die Taufe wünschen. Das wird sehr konkret verstanden: In einer Mitgliederversammlung oder einem Gottesdienst erzählt jeder Täufling von seinem ganz eigenen Weg zum Glauben. Dass der Glaube Geschenk Gottes ist, Ausdruck seiner Gnade – darin sind sich Baptisten mit allen Nachfahren der Reformation einig. Aber das Geschenk muss auch angenommen werden. Die Taufe ist so beides: Zeichen der Gnade Gottes und Ausdruck der Annahme durch den Täufling.

Dann kommt die Taufe. Unter dem Kreuz gibt es ein großes Becken – so groß, dass bequem zwei Menschen darin stehen können. „Baptisten? Da sind doch die mit dem Pool in der Kirche“, hat mal jemand etwas despektierlich gesagt. Ganz so groß ist das Becken nicht,

aber es reicht, dass man sich ganz hineinlegen kann. Das Wasser steht hüfthoch. Die Pastorin, auch sie in weiß gekleidet, wendet sich an die zehn Täuflinge. Auch wenn sie von ihrem Glaubensweg schon erzählt haben, werden sie



noch einmal in konzentrierter Gestalt nachbefragt. Die Tauffrage ist in ihrem Wortlaut nicht vorgegeben, es gibt regionale und individuelle Gewohnheiten: „Glaubt ihr von ganzem Herzen, dass Jesus Christus der Sohn Gottes ist, euer Retter und Herr, der uns durch seinen Tod mit Gott versöhnt hat, der euch alle Sünden vergeben hat und euch zu Kindern Gottes gemacht hat? Wollt ihr das vor Gott und der Gemeinde bekennen, dann antwortet mit Ja.“ Ein lautes „Ja“ ertönt. Die Pastorin steigt zuerst in das Becken. Dann wird die erste Person, eine 15-jährige Teenagerin, durch ein Gemeindemitglied zum Becken geleitet. Die Pastorin streckt ihr die Hand entgegen, die junge Frau steigt ins Becken, stellt sich neben die Pastorin. Diese legt

„Die Taufe ist Zeichen der Gnade Gottes und Ausdruck der Annahme durch den Täufling.“
© Motelo_Studio/
Adobe Stock


PASTOR THOMAS SEIBERT ist

Personalreferent im Bund Ev.-Freikirchlicher Gemeinden in Deutschland (BEFG). Der BEFG ist ein Zusammenschluss von ca. 800 Kirchengemeinden aus der Tradition der Baptisten und der Brüderbewegung mit rund 78.000 Mitgliedern.

ihren linken Arm um die Schulter der Schölerin. Ein Bibeltext wird gelesen – vorher von der Pastorin ausgesucht und gedacht als ein geistliches Lebensmotto. Dann erhebt die Pastorin segnend die rechte Hand: „Liebe ..., auf das Bekenntnis deines Glaubens hin taufe ich dich auf den Namen des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes“ und zieht die junge Frau unter Wasser. Mit Hilfe der Pastorin kommt sie prustend und strahlend wieder an die Oberfläche. Die Gemeinde klatscht. So werden nacheinander alle getauft. Am Ende lädt die Pastorin nochmal ein: Wer auch die Taufe begehrt, kann sich bei ihr melden. Ein weiterer Taufgottesdienst sei in ca. vier Monaten geplant. Vorher wird sie noch einen Taufkurs anbieten. Wer sich taufen lässt, soll wissen, was er tut. Denn die Taufe ist nicht nur feierliches Ritual, sondern ein Meilenstein in einem Leben, das sich an Jesus Christus orientiert. Man soll wissen, worauf man sich da einlässt.

Während die Täuflinge sich abtrocknen und trockene Kleidung anziehen, werden Lieder gesungen, Gemeindeinformationen weitergege-

ben – oder es gibt eine Pause mit einer Tasse Kaffee. Nachdem Täuflinge und Pastorin wieder zurück sind, werden die Täuflinge einzeln gesegnet und in der Gemeinde als neue Mitglieder begrüßt.

Die Form der Taufe durch das komplette Untertauchen nimmt die Rede des Apostels Paulus in Röm 6 auf: mit Christus begraben werden und wieder auferstehen. Dies bildet sich in der Taufhandlung ab: Der Täufling wird ins Wasser fallen gelassen und ganz untergetaucht, bevor er wieder aus dem Wasser herausgehoben wird. „Die Taufe ist der Ort, an dem Menschen aus der Perspektive Gottes mit Christus verbunden aus dem Machtbereich der Sünde in die Wirklichkeit der Auferstehung versetzt werden.“ Nun geht es darum, diesen Perspektivwechsel zu leben. Das wird mal mehr, mal weniger gelingen. Deshalb ist jede Taufe auch immer eine Einladung, sich an die eigene Taufe zu erinnern und so, wie Martin Luther es als tägliche Übung empfahl, in die eigene Taufe zu kriechen, damit man frisch belebt wieder daraus hervorkomme. ◆

ANKE KALLAUCH

Was ist Taufe? Wie läuft sie bei Freien evangelischen Gemeinden ab?

Die Freien evangelischen Gemeinden stehen in einer Glaubens-tradition, die eine persönliche Beziehung zu Jesus Christus betont, die mit einer bewussten Hinwendung zu ihm beginnt (Bekehrung). Niemand muss sich in einer bestimmten Weise bekehrt haben. Aber als wesentlich gilt das Ergebnis einer solchen Bekehrung: ein persönliches Bekenntnis zu Jesus Christus als Erlöser und ein Leben in der Nachfolge. Dabei sind wir uns bewusst, dass eine solche Bekehrung keine menschliche Leis-

tung ist, sondern ein Geschenk Gottes, gewirkt durch seinen Geist. Unser Verständnis der biblischen Texte ist, dass der Glaube einer Taufe vorausgeht. Zuerst der Glaube, dann die Taufe, beides eng zusammengehörend. In der bewusst erlebten Taufe bestätigt Gott dem Täufling sichtbar und spürbar, dass er Kind Gottes und mit Jesus verbunden ist.

So werden in Freien evangelischen Gemeinden Menschen getauft, die diesen Glauben selbst bekennen können und wollen. Meistens sind das Erwachsene oder Jugendliche, hin und

wieder auch Kinder ab ca. zehn Jahren, die mit der Taufe bekennen möchten, dass sie nicht sich selber, sondern Jesus gehören und ihm nachfolgen möchten. Säuglinge und kleine Kinder taufen wir nicht. Nach unserem Verständnis spricht Jesus Kindern die Zugehörigkeit zum Reich Gottes zu (Markus 10,13-16). Sie sind in Gottes Hand. Darauf vertrauen wir. Wir müssen sie dafür nicht taufen. Gerne segnen wir Säuglinge und ihre Familien nach der Geburt. Das geschieht in einem normalen Gottesdienst, in der die Familie nach vorne tritt und Pastor*in oder Menschen aus der Gemeinde ihnen den Segen Gottes zusprechen und für sie beten. Oft ist dieser Tag mit einem Familienfest verbunden. Diese Kindersegnung ist aber keine Ersatzhandlung für eine Taufe. Wir folgen in ihr lediglich Jesu Beispiel, der Kinder in den Arm nahm und segnete.

Das genaue Prozedere einer Taufe ist von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich. Meistens gibt es nach einem ersten Gespräch mit dem*der Pastor*in ein Taufseminar. Dort geht es um inhaltliche Fragen über die Bedeutung und Voraussetzungen der Taufe, aber auch um die praktische Durchführung. Manchmal wird nur eine Person getauft, manchmal mehrere.

Wir taufen durch Untertauchen des ganzen Körpers. Die meisten Gemeinden haben in ihren Räumlichkeiten ein Taufbecken, das normalerweise abgedeckt ist. Vor einer Taufe wird Wasser eingelassen (und erwärmt). Die Täuflinge kleiden sich ganz in Weiß. Bevor sie ins Wasser gehen, bekennen sie vor allen Anwesenden ihren Glauben. Jeder Täufling wird vor der Taufe danach gefragt, ob er Jesus Christus als Retter angenommen habe und ihm vertraut. Darauf antwortet er mit „Ja!“ Wenn der Täufling dann mit dem*der Pastor*in oder einem Mitglied der Gemeindeführung ins Taufbecken steigt, sitzen die Kinder der Gemeinde oft am Rand des Beckens und schauen sich alles genau an. Der*die Taufende taucht den Täufling „im Namen des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes“ ganz unter Wasser. Wenn der Täufling wieder auftaucht, wird meistens ein Chorus gesungen und die Gemeinde applaudiert und freut sich



„Wenn eine Gemeinde kein Taufbecken hat, kann eine Taufe auch an einem See, einem Fluss oder im örtlichen Schwimmbad stattfinden.“
© hept27/iStock

Freie evangelische Gemeinden können einen Taufakt ohne persönlichen Glauben nicht als Taufe anerkennen.

mit über ein neues Leben, das in der Gemeinschaft mit Jesus Christus im Glauben begonnen hat und jetzt in der Taufe sichtbar wurde. Täufling und Taufende*r ziehen sich danach um und kommen nach einiger Zeit wieder zum Gottesdienst dazu.

Wenn eine Gemeinde kein Taufbecken hat, kann eine Taufe auch an einem See, einem Fluss oder im örtlichen Schwimmbad stattfinden. Freikirchen helfen einander aber auch gerne aus, indem sie ihre Gemeindehäuser mit Taufbecken einander zur Verfügung stellen.

Freie evangelische Gemeinden können einen Taufakt ohne persönlichen Glauben (so unfertig er auch sein mag) nicht als Taufe anerkennen. Deswegen können wir eine Taufe aufgrund des Glaubens auch nicht als Wiedertaufe ansehen, selbst wenn eine „Säuglingstaufe“ stattgefunden hat.

So eindeutig wir uns hier positionieren, so eindeutig ist auch unser Respekt anderen Meinungen gegenüber. Denn wir wollen nicht, dass das Verständnis in diesen Fragen zu Trennungen führt. Nicht das Taufverständnis ist aus unserer Sicht entscheidend, sondern der Glaube an Jesus Christus. Im Glauben vertraut der Mensch und er gehört Gott. Das ist entscheidend, nicht die



ANKE KALLAUCH hat als Referentin für Kindergottesdienst im Bund Freier evangelischer Gemeinden gearbeitet und ist ab 2023 Pastorin der Freien evangelischen Gemeinde in Bochum.

Taufpraxis. Deswegen können in Freien evangelischen Gemeinden auch Menschen Mitglieder werden, die ihre Säuglingstaufe als Taufe erkennen und annehmen. Wir lehren und praktizieren also die Taufe von Glaubenden, respektieren aber Christ*innen mit anderer Auffassung.

Wer noch nie die Taufe durch Untertauchen erlebt hat, kann gerne in Freien evangelischen Gemeinden an einem Taufgottesdienst teilnehmen und dies beobachten. ◆

JUTTA RENKEN-SPRICK

Taufe aus evangelisch-reformierter Sicht

In manchen evangelisch-reformierten Gemeinden steht die Gemeinde beim Tauflied auf. Sie stellt sich hinter die Taufeltern, um Ihnen sinnbildlich „den Rücken zu stärken“. Diese Geste drückt viel von dem aus, was aus evangelisch-reformierter Sicht die Taufe bedeutet.

- Die Taufe ist ein Sakrament, bei dem Worte wie „sichtbares Wahrzeichen“, „Siegel“, „Unterpand“ oder „Zeichen des Bundes“ das reformierte Verständnis ausdrücken. Sowohl im Heidelberger Katechismus (1563, eine der Bekenntnisschriften der Ev.-ref. Kirche) als auch im Genfer Katechismus (1545 von Calvin verfasst) werden diese Worte genutzt, um die Bedeutung der Taufe zu erklären.
- Die Taufe ist eingesetzt, „um uns durch ihren Gebrauch den Zuspruch des Evangeliums besser verständlich zu machen und zu versiegeln“ (Heidelberger Katechismus, Frage 66). Die Taufe hilft den Menschen Gottes Gnade, seine guten Taten für uns zu erkennen. Heilsnotwendig ist sie somit nicht, denn Heil und Segen kommen allein von Christus selbst.
- Die Taufe ist Abbild für die Vergebung der Sünden, denn Gott „will uns durch dieses göttliche Pfand und Wahrzeichen gewiss machen, dass wir so wahrhaftig von unseren Sünden geistlich gewaschen sind, wie wir mit dem leiblichen Wasser gewaschen sind“ (Heidelberger Katechismus, Frage 73).

- Die Taufe ist Aufnahme in die Gemeinschaft der Kirche und so ist die Kindertaufe die Regel in evangelisch-reformierten Gemeinden, denn Kinder „gehören ebenso wie die Erwachsenen in den Bund Gottes und seine Gemeinde“ und bekommen durch die Taufe das Zeichen des Bundes (Heidelberger Katechismus, Frage 74). Dem Gnadensbund gehören sie auch an, wenn sie nicht getauft sind. Die Taufe ist – wieder – ein Zeichen, jedoch keine Voraussetzung für das Angenommensein des Menschen von Gott. So ist die Erwachsenentaufe der Kindertaufe gleichwertig – denn der Zeitpunkt für das sichtbare Zeichen der Taufe ist nicht entscheidend.

Eine Herausforderung ist es, diese grundsätzlichen reformatorischen Aussagen zur Taufe heute nachvollziehbar zu machen. Denn die Taufe als individuelles Familienfest ist auch bei evangelisch-reformierten Taufeltern von entscheidender Bedeutung. Eltern drücken Ihre Freude über ein neugeborenes Kind aus. Wie schön, wenn dies auch in der Taufe geschieht und die Familien bei der Verantwortung für das anvertraute Leben die Taufe als Unterstützung wahrnehmen.

Darüber hinaus spiegeln manche Aspekte im Vollzug der Taufe die theologischen Aspekte: Die Zuwendung Gottes wird für die Anwesenden im Vollzug der Taufe sichtbar und erlebbar: Sie hören die Taufformel und den Taufspruch, sie sehen das Wasser und die segnende Hand.



JUTTA RENKEN-SPRICK ist

ev.-reformierte Studienleiterin in der Auricher Arbeitsstelle für ev. Religionspädagogik in Ostfriesland (ARO) und Lehrkraft an einer BBS in Emden.

Das Wort Gottes steht in der Taufansprache im Mittelpunkt. Oft bekommen die Familien von der Gemeinde auch eine Kinderbibel geschenkt. Damit die Kinder von der Bedeutung ihrer Taufe und von den guten Taten Gottes erfahren, braucht es Menschen, die ihnen die biblischen Geschichten nahebringen.

Lange Zeit war es nicht üblich, dass Kinder Taufpat*innen hatten, denn die Gemeinde als Ganzes nahm das Patenamts wahr. So wurde deutlich: Alle Getauften sind Kinder der Gemeinde.

Taufen finden in der Regel im Gemeindegottesdienst statt, denn eine Aufnahme in die Gemeinschaft der Gemeinde findet sinnvollerweise auch in Gegenwart und mit Unterstützung der Gemeinde statt. (Erst in Corona-Zeiten gab es vermehrt gesonderte Taufgottesdienste, um den geltenden Abstandsregeln und Personenzahlen gerecht zu werden.) Damit die Täuflinge von der Bedeutung ihrer Taufe erfahren, wird bei der Tauffrage neben den Eltern auch die Gemeinde in die Pflicht genommen. Die Gemeinde unterstützt die Tauffamilien bei der religiösen Erziehung, schließt Kind und Eltern in die



© Jens Schulze/EMA

Gebete ein und stärkt ihnen den Rücken, womit sich der Bogen zum Anfang schließt: Die Gemeinde steht beim Tauflied und stellt sich hinter die Taufeltern. ◆

ROLAND BAULE

Christwerden als Weg

Die Feier der Taufe aus römisch-katholischer Perspektive

Wer sich intensiver mit dem Sinn liturgischer Handlungen beschäftigt, wird früher oder später der lateinischen Kurzformel *lex orandi – lex credendi* begegnen. Dieser Grundsatz aus dem fünften christlichen Jahrhundert besagt, dass die Regel des Betens die Regel des Glaubens bestimmt. Aus dem, was Christ*innen im Gebet ausdrücken, und aus der Art, wie sie Gottesdienst feiern, lässt sich demnach ableiten, was christlicher Glaube bedeutet.¹ Vor allem in

der Feier des Christwerdens sollten daher die zentralen Motive des christlichen Glaubens erfahrbar werden.

Kein anderes der sieben Sakramente, die sich in der römisch-katholischen Tradition herausgebildet haben, ist so reich mit Zeichenhandlungen ausgestattet wie die Feier der Taufe. Als Stationsgottesdienst angelegt, wird deutlich: Christwerden ist ein Prozess, der das ganze Leben prägt. Die Taufbewerber*innen

¹ nis. Das Verhältnis von *lex orandi* und *lex credendi* am Beispiel des Opferbegriffs in den Eucharistischen Hochgebeten nach dem II. Vatikanischen Konzil, Altenberge 1998, 18-83.



Mit dem Kreuzzeichen (oben) werden die Täuflinge zu Beginn des Taufproceder in die Gemeinschaft aufgenommen.
© iMyLu/iStock

Unten: Die eigentliche Taufe.
© Antonio Gravante/iStock

werden am Eingang der Kirche begrüßt und durch ein Kreuzzeichen, das der Taufspender, die Eltern und die Pat*innen auf die Stirn der Kinder zeichnen, in die Gemeinschaft der Kirche aufgenommen.

Von Musik oder Lobgesang begleitet, führt eine Prozession zum Ambo, dem Ort der Verkündigung des Wortes Gottes als zweiter Station des Gottesdienstes. Durch diesen Ortswechsel wird deutlich, dass die Taufe immer den Glauben voraussetzt², der – wie Paulus sagt – „gründet in der Botschaft, die Botschaft aber im Wort Christi“ (Röm 10,17).

Nach der Auslegung des Wortes Gottes in der Predigt führt der Weg weiter zum Taufbrunnen. Diese Prozession kann mit dem Gesang der

Heiligenlitanei verbunden werden, um auszudrücken, dass die Taufbewerber*innen in die Gemeinschaft der Heiligen aufgenommen werden sollen. Über dem Wasser spricht oder singt der Taufspender nun das große Lobpreisgebet, das Hochgebet der Taufe, in dem an Gottes Heilstaten erinnert und die Taufe so in den Zusammenhang der biblischen Überlieferung gestellt wird: Schöpfung, Sintflut, Befreiung aus der Sklaverei, Taufe des Johannes, Kreuzestod Jesu und nachösterlicher Taufbefehl. Schließlich berührt der Taufspender das Wasser mit der Hand und betet, dass durch das Taufwasser die Kraft des Heiligen Geistes wirksam werde, damit alle, die durch die Taufe mit Christus begraben sind in seinen Tod, mit ihm zum Leben auferstehen. Nach der Absage an das Böse und dem Glaubensbekenntnis, das die seit dem Altertum überlieferte Dialogform von Frage und Antwort beinahe wörtlich aufnimmt,³ erfolgt die Taufe selbst – entweder durch Übergießen mit Wasser oder durch Untertauchen im Taufbrunnen.

Ein Besonderheit des römisch-katholischen Taufritus sind die sogenannten ausdeutenden Riten, die auf die Taufe folgen. Durch die Salbung mit Chrisam, dem Christus-Öl, kommt die priesterliche, königliche und prophetische Würde der Neugetauften zum Ausdruck. Zur Bekleidung mit dem weißen Taufgewand wird an die Paulusworte erinnert, nach denen alle, die getauft sind, „Christus angezogen“ (Gal 3,27) haben und so „eine neue Schöpfung“ (2 Kor 5,17) geworden sind.

Die Übergabe der Taufkerze, die an der Osterkerze entzündet wird, wird verbunden mit der Licht- und Wegmotivik und in einen eschatologischen Zusammenhang gestellt: Von Christus erleuchtet, sollen die Getauften selbst Kinder des Lichtes werden und Christus und allen Heiligen entgegengehen, wenn er am Ende der Zeit wiederkommen wird.

Die nun folgende Prozession zum vierten Ort des Taufgottesdienstes nimmt das Bild vom „Christus-Entgegengehen“ auf und eröffnet zugleich eine lebensgeschichtliche Perspektive. Die Gemeinde versammelt sich um den Altar und wird mit dem Hinweis auf das Herrenmahl, das die Neugetauften bei der Erstkommunion empfangen werden, eingeladen, das Ge-

² Vgl. Nocke, Franz-Josef: Spezielle Sakramentenlehre, in: Handbuch der Dogmatik. Bd. 2. Düsseldorf 2000, 234.

³ Vgl. Schneider, Theodor: Was wir glauben. Eine Auslegung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses, Düsseldorf 1995, 44f.

bet des Herrn, das Vaterunser, zu sprechen. So bekommt der von vielen Besonderheiten geprägte römisch-katholische Taufritus einen Abschluss, der Mitfeiernden aller christlicher Konfessionen vertraut ist und so das Bekenntnis zur einen christlichen Taufe erfahrbar werden lässt. Im abschließenden Segen können die Neugebauten, ihre Eltern und Pat*innen und alle Mitfeiernden ausdrücklich angesprochen werden.

Über die beschriebene Vielfalt hinaus bietet das Taufritual noch eine Reihe weiterer Gestaltungsmöglichkeiten, z. B. eine Salbung der

Taufbewerber*innen in einem Gemeindegottesdienst, der der Feier der Taufe vorangeht. Die konkrete Feiergestalt in der römisch-katholischen Tradition mit der Vielfalt der Riten mag sich von den Taufgottesdiensten anderer Konfessionen unterscheiden; zum Ausdruck gebracht wird jedoch die alle Konfessionen verbindende Theologie der Taufe. Gemäß dem Grundsatz „lex orandi – lex credendi“ ist der Reichtum der Rituale womöglich die charakteristisch römisch-katholische Art, die Einheit im Bekenntnis der Taufe auszudrücken. ◆



DR. ROLAND BAULE leitet das Team Liturgie+Kirchenmusik im Bischöflichen Generalvikariat in Hildesheim und ist Pfarrer in St. Martinus Borsum sowie St. Cäcilia Harsum.

IRMELA BÜTTNER

Taufe aus der Sicht einer evangelisch-lutherischen Pastorin

Mit der Taufe wird ein Mensch in die christliche Kirche aufgenommen. Sie bedeutet aber mehr als das: Bei der Taufe feiern wir, dass Gott uns Menschen als seine geliebten Kinder annimmt. Beschützt und gesegnet durch ihn können wir unser Leben gestalten. Um das zu symbolisieren, taufen wir mit Wasser. Wir benetzen die Stirn des Täuflings dreimal mit Wasser als Zeichen der Zugehörigkeit zum Dreieinigen Gott: Vater, Sohn und Heiliger Geist. Die Taufformel lautet: „Ich taufe dich auf den Namen Gottes, des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes.“ Das Wasser steht für den Neubeginn und den Entschluss des Täuflings, sein Leben ab dem Zeitpunkt der Taufe mit Gott zu führen.

In der Evangelischen Kirche taufen wir viele Kinder, meistens wenn sie noch Säuglinge sind. In diesem Fall entscheiden die Eltern für ihre Kinder. Sie möchten, dass ihre Kinder mit Gott und im christlichen Glauben aufwachsen. Bei der Konfirmation können die Kinder dann selbst entscheiden, ob sie an Gott glauben und in der Kirche bleiben wollen oder nicht. Jugendliche lassen sich oft auch kurz vor ihrer Konfirmation taufen. Auch Erwachsene lassen sich

taufen, wenn sie nicht schon als Kind getauft wurden. Die Taufe bleibt aus Sicht der Evangelischen Kirche ein Leben lang gültig. Die Evangelische Kirche erkennt auch die Taufe der allermeisten anderen christlichen Kirchen an.

Im Fall einer Kindertaufe werden in der Evangelischen Kirche Pat*innen bestimmt, die das Kind im christlichen Glauben begleiten. Für Familien ist damit auch oft verbunden, dass diese Personen Verantwortung für das Kind übernehmen, sollte den Eltern etwas zustoßen. Oft entsteht daraus eine lebenslange Verbindung. Aus kirchlicher Sicht hingegen endet das Patenam mit der Konfirmation. Bei einer Erwachsenentaufe können Zeugen bestimmt werden, müssen aber nicht.

In vielen Kirchen stehen alte Taufbecken, teilweise noch aus dem Mittelalter. Die Taufe reicht aber noch weiter zurück. Sie gehört zu den ältesten christlichen Ritualen. Ein besonders bekannter Beleg findet sich bereits in der Bibel. Es ist die Geschichte der Taufe von Jesus durch Johannes. Die Taufe von Jesus fand im Fluss Jordan statt. Auch heute taufen wir Menschen wieder in Flüssen oder im Meer. Für viele ist das schön, weil der Fluss oder das Meer eine besondere Bedeutung für ihren Heimatort haben. Ich persönlich finde aber die Taufbe-



© Rainer Oettel/
epd-bild/
gemeindebrief.de

cken in den Kirchen besonders schön. Eines hat mich besonders beeindruckt. Es steht im Erfurter Dom Sankt Marien. Das Taufbecken hat einen Überbau. Der Überbau hat eine Spitze, die bis an die hohe Kirchendecke heranreicht. An der Stelle, wo die Spitze die Decke berührt, sind Blumenranken gemalt und Jesus ist zu sehen, wie er vom Himmel herabschaut. Es wirkt, als ob die Spitze den Himmel durchbrechen würde. Dieses Bild zeigt für mich auf besondere Art und Weise, dass bei der Taufe eine Verbindung von Gott zu uns Menschen entsteht.

In Gottesdiensten ist die Taufe für mich oft ein sehr bewegender Moment, sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern. Wenn Eltern ihre Kinder taufen lassen, sind sie oft sehr gerührt, weil ihnen bewusst wird, dass das Kind, wenn es aufwächst, immer mehr seine eigenen Schritte gehen wird. Sie sind dankbar, dass sie es dabei Gott anvertrauen können. Wenn ich die Kinder dann später konfirmiere, merke ich, dass ihnen ihre Taufe auch etwas bedeutet und sie sehr dankbar dafür sind, selbst wenn sie es zu dem Zeitpunkt noch nicht selbst entscheiden konnten. Wenn ich Erwachsene taufe, spüre ich, dass es oft ein wichtiger Entschluss und ein wichtiger Schritt für sie ist. Häufig geht diesem Entschluss eine lange Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben voraus. Das beeindruckt mich immer wieder.

Berührend finde ich auch die verschiedenen kleineren Rituale, die oft mit einer Taufe verbun-

den sind. Die Familien bringen zum Beispiel eine Taufkerze mit oder bekommen eine von der Kirchengemeinde geschenkt. Die Kerze wird bei der Taufe angezündet und kann jedes Jahr am Taufstag wieder angezündet werden und so an die Taufe erinnern. Sie steht dafür, dass Gott Licht in unser Leben bringt und alle Dunkelheiten vertreibt. In einigen Familien gibt es auch die Tradition eines Taufkleides, das oft schon lange im Besitz der Familie ist und an jeden neuen Täufling weitergereicht wird. Das Kleid symbolisiert noch einmal auf seine Weise, dass mit der Taufe etwas Neues beginnt, dass es ein besonderer Moment ist. Toll ist es auch, wenn die Familien oder Angehörigen am Gottesdienst mitwirken. Wenn der große Bruder zum Beispiel das Wasser für seine kleine Schwester in das Taufbecken gießt oder die Patentante die Lesung im Gottesdienst übernimmt.

Wichtig ist der sogenannte Taufspruch. Es ist ein Spruch aus der Bibel, der von der Familie des Täuflings oder vom Täufling selbst ausgesucht wird. Der Spruch wird im Gottesdienst genannt und in die Taufurkunde eingetragen. Er bekommt für die Täuflinge als Leitvers oder Orientierung große Bedeutung in ihrem Leben. All diese kleinen Rituale machen die Taufe noch mehr, als sie es für sich schon ist, zu einem sehr besonderen Moment; und das finde ich schön. Sie ist eben eines der wichtigsten Rituale, wenn nicht das wichtigste Ritual, das wir in der christlichen Kirche haben. ◆



IRMELA BÜTTNER
ist evangelisch-
lutherische Pastorin
in der St. Laurentius-
Kirchengemeinde
Achim.

LENA SONNENBURG

 GESUNGEN:

„tui amoris ignem“

Die Lieder der Communauté von Taizé

Jemand stimmt ein Lied an und dann singen knapp 4.000 Menschen mehrstimmig a cappella. Es gibt keine**n* Pfarrer*in oder Priester*in, der*die vorne steht. Der Gesang kommt aus der Mitte, in der die Brüder von Taizé sitzen. Sie laden zum Mitsingen der Lieder mit einfachen Texten ein. Wieder und wieder werden sie gesungen, ein meditatives Gebet.

Die Gesänge sind wegen der Internationalität der Gäste in Taizé in verschiedenen Sprachen geschrieben; jede*r soll auf seiner*ihrer Muttersprache singen können. 52 Sprachen sind im Liederheft zu finden. „In Taizé bekommt die ganze Welt ein Gesicht“, heißt es, denn hier ist es nicht ungewöhnlich, in der Kirche neben Menschen aus Deutschland, Frankreich, der Schweiz oder dem Senegal, Hong-Kong und Korea zu sitzen und mit ihnen zu singen. Jede*r so gut er*sie eben kann – wenn die Aussprache nur zu erahnen ist.

Viele der Taizélieder sind in das Evangelische Gesangbuch genauso wie in Folgeliederhefte eingezogen, da sie schlicht und wunderbar eingängig Gehör finden. Wenn man so sagen will, hat Taizé in der ganzen Welt eine Singgemeinde gefunden – auch bei denen, die den Ort Taizé selbst gar nicht kennen.

Vor knapp 70 Jahren gründete der aus einer evangelisch-reformierten Familie stammende Roger Louis Schutz-Marsauche eine Ge-



meinschaft von Brüdern, deren Wurzeln in der ungeteilten Kirche liegen und damit über den Protestantismus hinausgehen sollte. „Finde Dich niemals ab mit dem Skandal der Spaltung unter den Christen“, soll Roger gesagt haben. Daher ist die Communauté seit ihren Anfängen eine Gemeinschaft von evangelischen, katholischen und orthodoxen Brüdern. Denn schon als Jugendlicher war Frère Roger zu der Überzeugung gelangt, dass eine lebendige Gemeinschaft ein Zeichen der Versöhnung sei und dass ein konkretes Leben zu einem Zeichen werden könne. Deshalb wollte er mit Menschen zusammenleben, deren vorrangiges Anliegen die Versöhnung war. Darin liegt die ursprüngliche Be-

„Nacht der Lichter“
mit den Brüdern
aus Taizé beim
Katholikentag in
Münster 2018.
© Stefan Arend/
epd-bild/
gemeindebrief.de



„Tui amoris ignem“
auf YouTube hören:
<https://bit.ly/3XXGVPY>



LENA SONNENBURG

ist Dozentin für den
Bereich Grundschule
am RPI Loccum.

deutung von Taizé, ein – wie er es ausdrückte – „Gleichnis der Gemeinschaft“ zu sein, ein kleines, sichtbares Zeichen der Versöhnung.

Und auch seinem Nachfolger Frère Alois ist dieser Gedanke besonders wichtig: „Wir [Brüder] kommen aus über 25 Ländern, Nationalitäten, Mentalitäten, da ist die Brüderlichkeit, die unter uns herrscht nicht selbstverständlich. Wenn das aber nicht stimmt, dann können wir auch keine Jugendtreffen machen. Dann werden wir zu einer Organisation mit einem Programm. Aber nicht eine Gemeinschaft, die durch ihr Leben etwas sagt.“

Was vor über 70 Jahren mit der weltweit ersten ökumenischen Bruderschaft auf dem Hügel in Frankreich begann, strahlt heute in alle Kontinente aus. Etwa 100 Brüder leben heute ein Leben in Gebet, großer Einfachheit, Gütergemeinschaft und Ehelosigkeit. Wöchentlich laden sie Menschen ein, dieses Leben mit ihnen zu teilen.

Und die (vor allem jungen) Menschen genießen die Zeit ohne Luxus. In schlichten Unterkünften, bei den täglichen Gottesdiensten und einfacher Versorgung kann die Frage nach Gott nicht einfach vergessen oder weggewischt werden. Die Gemeinschaft lädt ein, still zu werden, in sich hineinzuhören, auf Gott und die Beziehung zu ihm, ganz gleich, was die jungen Menschen unter „Gott“ verstehen.

„Ich glaube, die Jugendlichen sind dankbar, dass sie hier Fragen stellen können. In einem Freiraum, wo sie so suchen können, wie sie jetzt sind und wo wir sie empfangen, so wie sie jetzt sind“, so Frère Alois. Und dabei ist es egal, ob reformiert, lutherisch, orthodox oder ein*e Angehörige*r einer anderen Religion. Oder wie es in Taizé gesungen würde:

„Veni Sancte Spiritus, tui amoris ignem acende. Veni Sancte Spiritus, veni Sancte Spiritus.“

CHRISTINA HARDER



GESEHEN:

„Im Hause meines Vaters sind viele Wohnungen“

Sechs Konfessionen und ein jahrhundertealter Streit.
Der heiligste Ort der Christenheit: Die Grabeskirche in Jerusalem

Christ*innen aus aller Welt müssen sich an diesem Ort eigentlich einig sein und in Frieden zusammenkommen. Dieser Ort nämlich, an dem der Leichnam des Gekreuzigten drei Tage lang gelegen haben soll, ist die Geburtsstätte der christlichen Religion.

Sechs christliche Konfessionen leben in der Grabeskirche in Jerusalem Tür an Tür unter ei-

nem Dach und feiern hier im zeitlich wie räumlich festgelegten Rahmen eines alten Regelheftes ihre Gottesdienste. Knapp 90 Minuten lang wird dem*der Zuschauer*in ein Einblick in den Alltag dieser ungewöhnlichen, aber leider alles andere als innigen Wohngemeinschaft gewährt.

Da ist zum Beispiel der koptische Priester Father Afrayem Elorashalimy. Mit einem Augenzwinkern schildert er die Nebenrolle, die sei-

ne Glaubensbrüder im liturgischen Stundenplan der Grabeskirche spielen. „Ich war schockiert, dass wir so einen kleinen Platz haben“, gesteht er. Die ägyptischen Christen verrichten ihre Gottesdienste in einer winzigen Nische der Grabeskirche. Mittlerweile lässt er sich davon jedoch nicht mehr aus der Ruhe bringen, auch nicht mehr von den interkonfessionellen Reibereien, die den Alltag in der Grabeskirche durchziehen.

„Wenn du schwach bist und nachgibst, verlierst du“, erzählt Father Samuel Aghoyan, der Vorsteher der armenischen Gemeinschaft in der Grabeskirche. Mit List und Lust verteidigt er das Recht seiner Glaubensgemeinschaft in der Hackordnung der Grabeskirche. Revierkämpfe mit den Vertretern der anderen christlichen Konfessionen werden mal mit den Mitteln des Putzplans ausgefochten, mal auch mit denen des Faustrechts. Nachts aber, wenn das Grab den Armeniern übertragen wird, singt er aus vollem Herzen die göttliche Liturgie. „Ich liebe diesen Ort, ich möchte nicht woanders sein“, sagt er.

Der junge Franziskaner Brother Jayaseelan aus Indien ist noch nicht lange hier. Er möchte sich mit den täglichen Stänkereien zwischen den christlichen Konfessionen nicht abfinden und bemüht sich um Freundlichkeit: „Immerhin versuche ich, Buon giorno und Good morning zu wünschen.“ Er möchte lieber die Vielfalt des Glaubens bewundern und verstehen, statt sich aufzuregen und Kämpfe auszutragen.

Auf dem Dach der Grabeskirche lebt der äthiopische Mönch Abuna Gebreselassie Tesfa gemeinsam mit seinen Glaubensbrüdern ein spartanisches Leben – fern des Grabes Christi und diesem zugleich so nah. Hier oben büßen sie dafür, dass ihre Vorgänger vor langer Zeit Steuern nicht bezahlen konnten und deswegen aus dem Innern der Kirche verbannt wurden. Die Gedanken des Äthiopiens kreisen aber vorrangig und durchaus optimistisch um das Himmelreich. Er ist getragen von der Hoffnung, „dass wir hier sein werden am Ende der Tage“.

Der erfahrene Franziskanermönch Pater Robert Jauch würde den Mitbewohnern der anderen christlichen Glaubensgemeinschaften am liebsten wie ein Hauseigentümer wegen Eigenbedarfs kündigen. Da er und seine katholischen Glaubensbrüder nun aber nicht das alleinige Hausrecht haben, gilt es, die Stärke der katholischen Weltgemeinde bei den Prozessionen und Feiern in aller Pracht und Macht sichtbar zu repräsentieren. Doch gelegentlich befallen den Rheinländer auch Zweifel, ob seine Brüder und er auf dem richtigen Weg sind oder

vielleicht doch die anderen christlichen Mitbewohner. Spätestens aber, wenn er die Orgel in all ihrer klanglichen Kraft hört, dann stellt er für sich fest, „ist es noch mal schöner, katholisch zu sein“.

Die Cowboys in der Grabeskirche jedoch sind die Vertreter der Griechisch-orthodoxen Kirche. Ihr Patriarch, Theophilos III, zeigt prunkvolles Selbstbewusstsein und ist überzeugt: „Das griechische Patriarchat ist der Inbegriff der Heilgeschichte.“ Seine Mönche regeln den Zugang zum Grab, als ob sie die Hausherrn hier seien. Zu Ostern läuft der griechische Patriarch in einem beeindruckenden Fackellauf zwischen den dichtgedrängte Gläubigen hindurch, die in seinen Händen ein von Gott entzündetes Feuer vermuten. Theophilos gefällt das, und er trachtet offen danach, die Gewohnheitsrechte in der Grabeskirche zugunsten seiner Konfession auszuweiten.

Die alltäglichen Konfessionsstreitigkeiten der Christen lassen Wajjeeh Y. Nusseibeh und Abdilkadr Joudeh in der Regel kalt. Sie sind nämlich Moslems. Ihre Familien versehen schon seit Jahrhunderten den Dienst des Türwächters und des Schlüsselverwahrers in der Grabeskirche. Vor Streit sind die beiden jedoch auch nicht gefeit. Wie schon andere Familienmitglieder vor ihnen wetteifern sie verbissen darum, wessen Recht das ältere ist. Jeder ist überzeugt, sein Amt sei das ältere und damit wichtigere und das des anderen das weniger würdevolle. Beide versehen ihren Dienst nicht allein. Sie haben Angestellte, die an einfachen Werktagen die Arbeit zu sehr früher und sehr später Stunde für sie erledigen.

Für viele Menschen ist dieser Ort ein heiliger. Sie kommen von weit her, um hier zu beten, ihren Frieden zu finden und sich ihres Glaubens zu vergewissern. Doch ein Ort des Friedens ist es nicht. Für die Menschen, die hier leben, ist der Alltag von Machtgerangel und Eitelkeiten geprägt. Nach knapp 90 Minuten bleibt der*die Zuschauer*in deshalb desillusioniert, vielleicht sogar enttäuscht zurück: Selbst an diesem heiligen Ort schafft es der Heilige Geist offenbar nicht oder nur selten, die Gläubigen zu einen. ◆



Im Haus meines Vaters sind viele Wohnungen

Dokumentarfilm
Deutschland 2009
Regie: Hajo Schomerus
Länge: 93 Minuten



CHRISTINA HARDER
ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat und leitet die Redaktion des Loccumer Pelikan.

HEINZ EMMRICH UND FELIX EMRICH



BESUCHT

Die Schlosskapelle in Bückeberg



© Hajotthu/
Wikimedia



HEINZ EMMRICH

war Mitarbeiter am RPI Loccum von März 1990 bis Dezember 2012, langjähriger Vorsitzender des Vereins „Klosterstube e.V.“ sowie langjähriger Kirchenvorsteher der Kirchengemeinde Loccum.

FELIX EMRICH ist Pastor und Dozent für Besondere Aufgaben am RPI Loccum.

Das Residenzschloss der Fürsten zu Schaumburg-Lippe ist ein geschichtsträchtiger Besichtigungsort in Bückeberg. Zu den vielen Sehenswürdigkeiten dort zählt die Schlosskapelle, die in ihrer Ausstattung einmalig ist. Schon im 14. Jahrhundert gab es in der damaligen gotischen Burganlage eine Kapelle. Die Burg bzw. das spätere Schloss wurde viele Male baulich verändert und der Zeit entsprechend umgebaut. Es entstand ein repräsentatives Schloss, welches bis heute Wohnsitz der Fürstenfamilie zu Schaumburg-Lippe ist.

Die Kapelle blieb so, wie sie ursprünglich erbaut wurde. Anfang des 17. Jahrhunderts erhielt die Kapelle eine überaus reiche Ausstattung im Stil des Manierismus, einer Form der Spätrenaissance. Vier Kreuzrippengewölbe, die sich in drei schmale und ein breiteres Altar-Joch gliedern, geben der Kapelle einen ganz besonderen Stil. Etwa um 1647 wurde der reformierte Gottesdienst für die Hof-Angehörigen und Zu-

gezogenen eingeführt. Das Patronat liegt beim jeweiligen Oberhaupt der fürstlichen Familie. Die reformierte Kirchengemeinde Bückeberg-Stadthagen benutzt die Kapelle bis heute als ihr Gotteshaus. Vermutlich im Jahr 1648 wurde die reiche Wandbemalung übertüncht. Erst ab dem Jahr 1886 wurden die Fresken wieder freigelegt und die gesamte Ausstattung restauriert.

Während in anderen reformierten Gottesdiensträumen durch die programmatische Hervorhebung des Wortes Gottes die bildlichen Elemente stark in den Hintergrund getreten sind – mit einer Konzentration auf das (leere) Kreuz, eine zumeist mittige Kanzel und einen Tisch statt Altar – finden sich hier seit der Freilegung

der Wandfresken und der Restaurierung wieder eine Fülle bildhauerischer und malerischer Elemente aus der Spätrenaissance.

Die Kapelle ist reich mit biblischen Szenen und mit Ornamenten ausgemalt, unter anderem mit einem Passionszyklus im Fensterbereich. Der gewaltige Altar, ein von zwei Engeln getragener Tisch, bildet den Höhepunkt der Kapelle. Bedeutsam ist die aus Holz geschnitzte und vergoldete Kanzel mit den Reliefs, auf denen die Verkündigung an Maria, die Anbetung des Jesuskindes sowie die Kreuzigung Jesu Christi zu sehen sind. Die geschnitzte und vergoldete Fürstenloge ist ebenfalls sehr beeindruckend. Die Mitglieder der Fürstenfamilie nehmen von hier aus an den Gottesdiensten teil. Besonders erzählenswert ist, dass vor den Altarstufen unter dem Fußboden die Herzen einiger Angehöriger des Fürstenhauses bestattet sind. Die Körper ruhen im Mausoleum in Stadthagen bzw. im schönsten Mausoleum: dem in Bückeberg, das wohl das größte Europas ist. ◆

JESSICA GRIESE UND LENA SONNENBURG

Die Jahresfestkreise im Blick

Wie heißt nochmal dieses Fest, bei dem alles schön dekoriert ist und die Kinder so lange aufbleiben dürfen, wie sie möchten, aber keine Geschenke bekommen?“, fragt der sechsjährige Felix. „Du meinst bestimmt Silvester“, antworte ich ihm. Er haucht: „Ja, darauf freue ich mich!“ Und rennt strahlend davon.

Dieses kurze Gespräch macht deutlich: Felix weiß schon, dass es Feste gibt, die immer wieder kommen: Weihnachten, sein Geburtstag und eben Silvester.

Nachdem ihn im Kindergartenalter die Jahreszeiten sehr interessiert haben, beginnt er nun, im Grundschulalter, ein Gefühl dafür zu entwickeln, was Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bedeuten. Regelmäßigkeiten und immer wiederkehrende Alltagserfahrungen haben ihm dabei geholfen.

Das ist typisch für Kinder in seinem Alter. Während Kleinkinder sogenannte zeitlose Wesen sind, bei denen der Tag in Schlafens-, Essens- und Spielphasen eingeteilt ist, entwickeln Kinder zwischen drei und vier Jahren eine erste Vorstellung von Zeit und Zeitspannen. Sie klassifizieren Zeit nach dem, was sie sehen: So ist für sie z.B. ein großer Hund älter als ein kleiner. Im Vorschulalter, wenn das Verständnis für Zahlen und Mengen wächst, wächst auch das Verständnis dafür, dass die Zeit überall gleich gültig ist und gleich gemessen wird. Grundschulkinde beginnen die Uhr zu lesen und wissen, dass die Zeit auch an Orten vergeht, an denen sie sich gerade nicht aufhalten. Sie können Zeitabschnitte miteinander vergleichen und Unterschiede in der Dauer erkennen. Sie bekommen eine erste Ahnung der Bedeutung von großen Zeitspannen und Strukturen. Die Einordnung der Zeitabschnitte Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in die richtige Relation ist allerdings noch schwer: So kann es durchaus pas-

sieren, dass ein Kind, dessen Elternteil ihm gerade vom Leben der Ritter erzählt, nachfragt, welches Pferd das Elternteil denn damals geritten hätte. Ab Mitte der Grundschulzeit können Kinder eine Zeitdauer zuverlässig abschätzen und das Zeitgefühl ähnelt mehr und mehr dem der Erwachsenen.

Folglich ist es sinnvoll, den Jahresfestkreis noch nicht mit Felix und seinen Klassenkamerad*innen zu besprechen, sondern ihn erst ab Mitte der Grundschulzeit aufzugreifen. Natürlich spricht nichts dagegen, auch vorher schon die einzelnen Feste des Kirchenjahres zu thematisieren und zu begehen; mit dem abstrakten Modell des Festkreises sollten Schüler*innen jedoch nicht zu früh konfrontiert werden, um Überforderungen zu vermeiden.

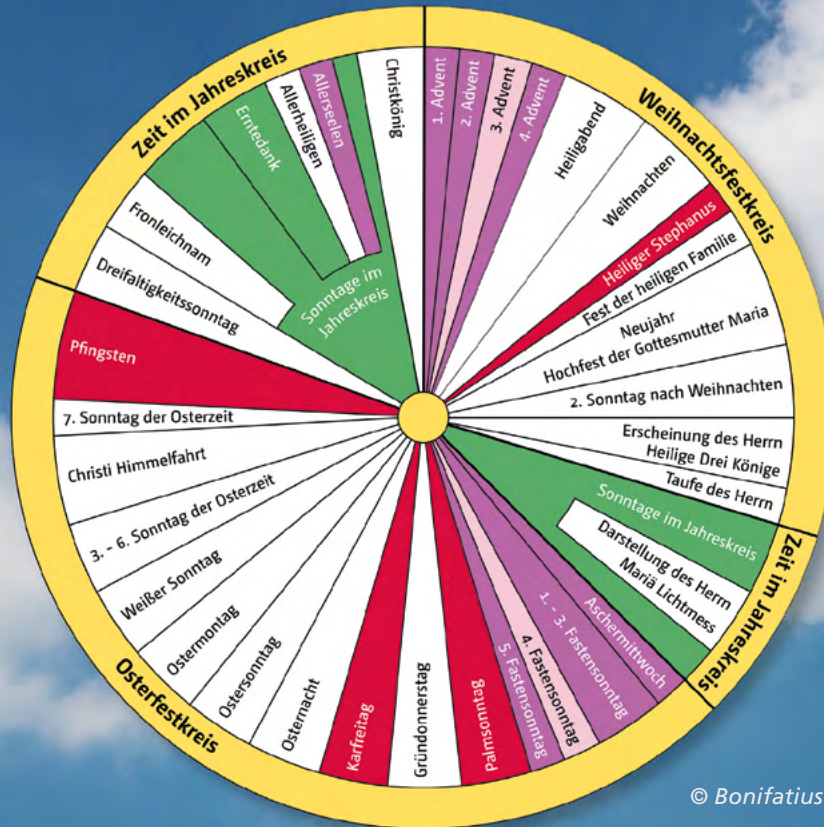
Doch was unterscheidet die kirchlichen Festkreise eigentlich von dem (kalendarischen) Jahreskreis? Es ist vor allem ein wesentlicher Punkt: der Beginn. Das Kirchenjahr beginnt mit dem ersten Advent und endet mit dem Ewigkeitssonntag bzw. Christkönig (katholisch), während das Kalenderjahr bekanntlich im Januar seinen Beginn nimmt.

Doch auch der kirchliche Kalender ist ein wiederkehrender. Er strukturiert das kirchliche Leben Jahr für Jahr – auch im Zusammenspiel mit den Jahreszeiten. In der dunklen Jahreszeit bringt Weihnachten Licht in die Dunkelheit. Im Frühling verkündet Ostern den Sieg des Lebens über den Tod und wenn im Herbst die Blätter fallen, wird in den Kirchen des Todes und der Verstorbenen gedacht.¹

Die Orientierung christlicher Feste und Feiertage am Zeitmaß des Jahres hat ihren Ursprung im frühen Christentum. Die regelmäßige Feier des Sonntags als den Tag, an dem Christus von den Toten auferstanden ist, gab zunächst den wöchentlichen Rhythmus für die Gottesdienst-

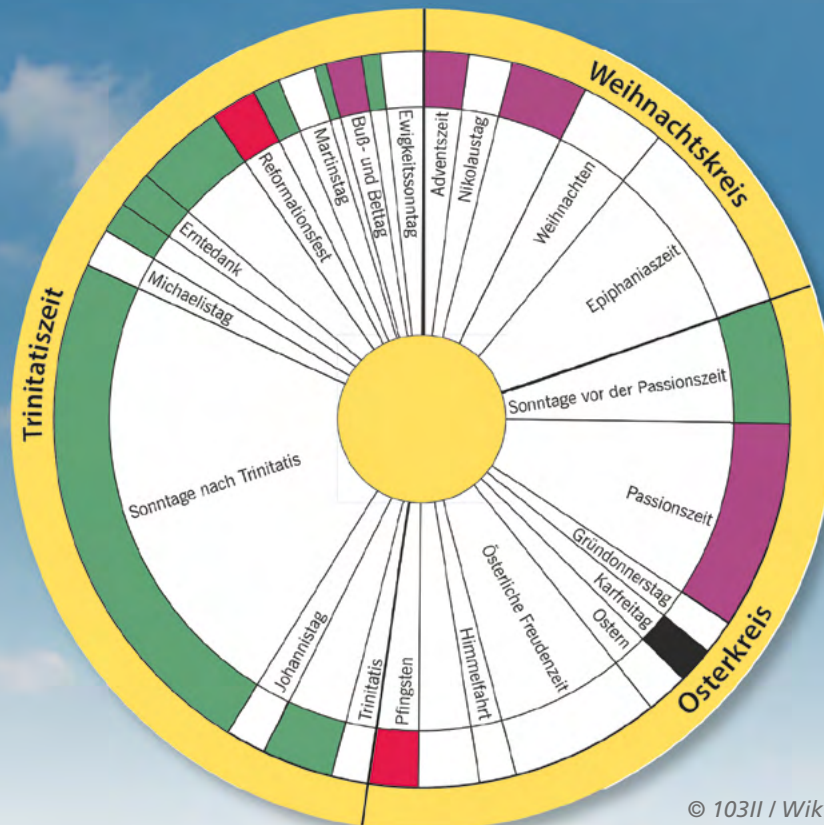
¹ Vgl. www.kirchenjahr-evangelisch.de (15.02.2023)

DAS KIRCHENJAHR DER RÖMISCH-KATHOLISCHEN KIRCHE



© Bonifatiuswerk

DAS EVANGELISCHE KIRCHENJAHR



© 10311 / Wikimedia

© Foto: evening_tao/freepik

feier vor. Mit der Einführung von Ostern in der Mitte des zweiten Jahrhunderts gab es dann den ersten festen, jährlich begangenen christlichen Feiertag. Hinzu kamen einzelne Gedenktage zu Ehren der Heiligen, die im Laufe der Zeit immer mehr wurden und zur weiteren Ausgestaltung des Kirchenjahres beitrugen. Im vierten Jahrhundert entstanden neue Christusfeste, dazu gehörten auch Weihnachten und die Erscheinung des Herrn. Etwas später bildete sich aus den Vor- und Nachbereitungen um Ostern herum der Osterfestkreis mit der Fastenzeit, der Karwoche, der Osterzeit, Christi Himmelfahrt und Pfingsten. Auf ähnliche Weise entstanden der Weihnachtsfestkreis mit dem Advent und der Weihnachtszeit um Weihnachten herum. Im Zuge der Verehrung Marias, der Mutter Jesu, erfreuten sich Marienfeste zunehmender Beliebtheit. Im Hochmittelalter vervollkommneten die sogenannten Ideenfeste wie das Herz-Jesu oder das Christkönigfest das Kirchenjahr.²

Auch heute orientiert sich die Grundordnung des **Kirchenjahres der römisch-katholischen Kirche** an diesen Traditionen. Sie gliedert das Kirchenjahr in drei Hauptteile:

- den **Weihnachtsfestkreis** mit den vier Adventssonntagen, dem Weihnachtstag, den Sonntagen nach Weihnachten, der Erscheinung sowie der Taufe des Herrn,
- die Fastenzeit und den **österlichen Festkreis** mit der Fastenzeit, der Heiligen Woche und den sieben Sonntagen bis Pfingsten sowie
- **die Zeit im Jahreskreis**, die vom Fest der Taufe des Herrn bis Aschermittwoch sowie vom Pfingstmontag bis zum ersten Adventssonntag andauert. Die Sonntage des Jahreskreises werden vom Sonntag nach dem Fest Taufe des Herrn (zweiter Sonntag) bis zum Hochfest Christkönig (33./34. Sonntag) durchgezählt.³

Da die Reformatoren Marien-, Heiligen-, Apostel- und auch Herrenfeste, sofern sie sich nicht biblisch und christologisch begründet waren, relativierten, veränderte sich der evangelische Festkalender nach und nach. Heute beginnt das evangelische Kirchenjahr (wie das katholische) mit dem ersten Sonntag im Advent und endet mit dem Ewigkeitssonntag.

Auch das **evangelische Kirchenjahr** ist in drei große Festkreise unterteilt:

- Der **Weihnachtsfestkreis** umfasst die Zeit vom Ersten Advent bis zum letzten Sonntag nach Epiphania.
- Es folgt der **Osterfestkreis**, der mit dem Pfingstfest endet. In ihm liegen die Passionszeit, die am Aschermittwoch beginnt, die Karwoche mit Gründonnerstag und Karfreitag, das Osterfest, die Sonntage nach Ostern, Himmelfahrt sowie das Pfingstfest.
- Am Sonntag nach Pfingsten beginnt die **Trinitatiszeit**. Die höchstens 24 folgenden Sonntage werden nach Trinitatis gezählt und sind abhängig vom Ostertermin. Der zehnte Sonntag nach Trinitatis wird heute als Israelsonntag begangen. Ihm folgen das Erntedankfest, der Reformationstag am 31. Oktober, der Buß- und Betttag (an einem Mittwoch) und der Ewigkeitssonntag, auch Totensonntag genannt, an dem die Gemeinde der Verstorbenen des Jahres gedenkt.⁴

Die Unterschiede zwischen den Jahresfestkreisen und dem Jahreslauf deutlich zu machen und dabei die Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Festen und Traditionen aufzugreifen, ist Aufgabe eines konfessionell-kooperativen Religionsunterricht – wenn auch keine leichte. Es gilt, sie strukturiert und didaktisch reduziert anzugehen. Eine Vermischung der Festkreise oder auch das Weglassen ganzer Festzeiten, wie es viele Materialien im Internet vorschlagen, halten wir für wenig sinnvoll. Besser ist es, die Festkreise nebeneinanderzustellen und den Schüler*innen so Gelegenheit zu geben, Gemeinsamkeiten und Unterschiede selbst zu entdecken.

Dies könnte wie folgt geschehen:

Die Schüler*innen versammeln sich in einem Sitzkreis und werden von der Lehrkraft gebeten, die ausgelegten Materialien zu strukturieren. Handlungsorientiert entsteht so ein Jahreskreis mit Jahreszeiten- und Monatsnamen sowie Gegenständen, die zu den einzelnen Jahreszeiten passen.

Anschließend erhalten die Schüler*innen Symbole und Kurztexte, die die Feste des Kirchenjahres erläutern. Die Lehrkraft sollte hier mit den Symbolen und Texten beginnen, die der Mehrheit der Schüler*innen vertraut sein dürfte. Also bei mehrheitlich evangelischen Kindern mit den evangelischen Materialien⁵ (**M 1**).

⁴ Ebenda.

⁵ Als Symbole können die Bilder des Jahresfestkreises genutzt werden. Dazu muss der Kreis vergrößert werden. Die Symbole können dann ausgeschnitten und an die Schüler*innen verteilt werden.

² Vgl. www.katholisch.de/dossier/122-kirchenjahr (15.02.2023)

³ Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Kirchenjahr> (15.02.2023)



DIE MATERIALIEN

zu diesem Beitrag sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.





Die Schüler*innen erhalten Symbole und Kurztexte, die die Feste des Kirchenjahres erläutern
© Lena Sonnenburg

Die Schüler*innen finden sich zusammen (Symbol und Text), lesen ihre Texte und beginnen zunächst in Partnerarbeit zu überlegen, an welcher Stelle im Jahreslauf ihr Fest liegen könnte. Sollten die Schüler*innen kein oder sehr wenig Vorwissen zu dieser Thematik mitbringen, könnten sie im Internet z.B. unter www.religionen-entdecken.de mehr über ihr Fest recherchieren, bevor im Gesprächskreis die Feste dem Kalenderjahr zugeordnet werden.

Natürlich ist es hierbei möglich, eine didaktische Reduktion vorzunehmen. Es dürfte den Schüler*innen z.B. deutlich leichter fallen, erst einmal nur die Hochfeste zuzuordnen und weitere Festtage erst zu einem späteren Zeitpunkt zu ergänzen. Bei dieser Reduktion sollten jedoch keine ganzen Festzeiten entfallen.

Je nach Leistungsniveau der Klasse könnte nun noch über die Zeitenvarianz der Feste sowie über die liturgischen Farben mit den Schüler*innen gesprochen werden. Warum feiern wir einige Feste immer am gleichen Termin? Warum verschieben sich andere? Warum bedeckt immer wieder ein andersfarbiges Tuch den Altar (M2)?⁶

⁶ Das Osterfest ist z.B. solch ein beweglicher Feiertag. Jedes Jahr fällt der Termin auf ein anderes Datum. Auf dem Konzil von Nicaea wurde das Osterfest auf den Sonntag nach dem ersten Frühlingsvollmond festgelegt. Insofern bewegt sich das Osterdatum zwischen dem 22. März und dem 25. April..

Ein Arbeitsblatt, auf dem die Schüler*innen den Festkreis notieren, kann diese Phase abschließen (M3).

In einem zweiten Schritt erhalten die Schüler*innen nun Texte zu den katholischen Traditionen (M4), die wieder in Partnerarbeit gelesen werden.

Den Kindern wird sicher im sich anschließenden Gespräch schnell deutlich, dass viele Feste dem bereits gelegten (evangelischen) Festkreis ähneln, jedoch anderes begangen werden. Die passenden Texte können also leicht den bereits vorhandenen Symbolen zugeordnet werden. Allerdings werden die Schüler*innen auch schnell entdecken, dass sich einige Texte nicht zuordnen lassen. Sie benötigen ergänzende Symbole (M5), die die Lehrkraft nun bereitlegt. Nach der Text-Symbol-Zuordnung werden die neuen Paare im Bodenbild ergänzt.

Auch dieser Phase könnte mit einem Arbeitsblatt abgeschlossen werden (M6).

In der nun folgenden Phase bekommen die Schüler*innen die Aufgabe, das Bodenbild zu Papier zu bringen. Ein ökumenischer Festkreis soll entstehen. Wie die Schüler*innen dies angehen ist ihnen überlassen. Der Rohling (M7) dient dabei lediglich als Orientierung.

Für die Lehrkraft heißt es an dieser Stelle besonders auf die Kreativität der Schüler*innen zu vertrauen. Die Kinder sollen ausprobieren, ggfs. scheitern und evtl. auch zu nicht ganz gelungenen ökumenischen Festkreisen gelangen, um die Schwierigkeit der Darstellung bewusst zu erfahren. Eine Dokumentenkamera oder ein Overheadprojektor ermöglicht einen gemeinsamen Blick auf die Ergebnisse. Mit Sicherheit sind dabei auch gelungene Entwürfe entstanden, die dann der Ausgangspunkt für weitere Recherchen, ein Lapbook oder eine Stationsarbeit zu den Festen des Kirchenjahres werden könnten. ◆

Literatur

Austen, Georg/ Willicks, Yvonne/ Heese, Julian: Gemeinsam das Kirchenjahr erleben, Paderborn 2021

Bonifatiuswerk: Kirche im Kleinen – Feste des Kirchenjahres, Paderborn.

Frede, Zita / Landwehr, Hedwig: Der Jahreskreis im Kirchenjahr. Kopiervorlagen für den Religionsunterricht in der Grundschule, Augsburg 2013

Knop, Julia: Rund um den Glauben. 99 Fragen und Antworten, Freiburg 2019

www.wikipedia.org/wiki/Kirchenjahr

www.katholisch.de

www.kirchenjahr-evangelisch.de



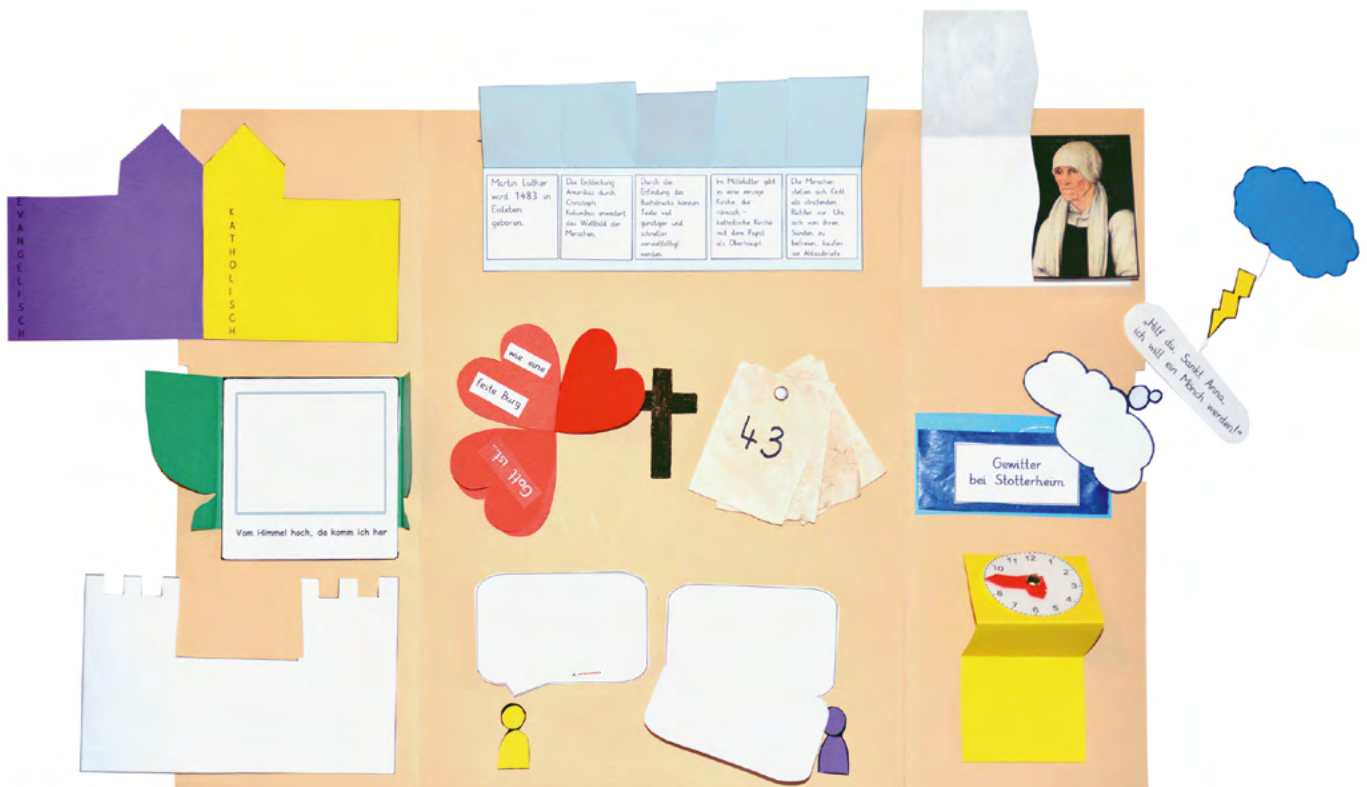
DR. JESSICA GRIESE ist Referentin für Religionspädagogik im Bistum Hildesheim.

LENA SONNENBURG ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.

CAROLINE TESCHMER UND ANDREA NADROWITZ

„Gott lässt uns nicht allein“

Mit Martin Luther auf dem Weg zur Reformation mit dem Lapbook dokumentiert



Martin Luther lebte in einer Zeit des Umbruchs und wurde mit seiner Theologie selbst zum Medium dieses Umbruchs.¹ Auch der Religionsunterricht in Niedersachsen steht vor Veränderungen. Es ist an der Zeit, sich in einem gemeinsam christlich verantworteten Religionsunterricht mit

Grundschulkindern auf Spurensuche zu begeben und den Menschen Martin Luther und seinen Weg bis zur Reformation genauer zu betrachten. Wie kaum ein anderer hat Luther die Kirchengeschichte geprägt und war Zeit seines Lebens auf der Suche nach einem gnädigen Gott. Luthers Kritik u. a. am Ablasswesen und der Lehre der Kirche führte schließlich zur Reformation. Ein klassisches Bild: Luther schlägt seine 95 Thesen am 31. Oktober, am Vorabend von Allerheiligen, an die Tür der Schlosskirche in Wittenberg. Dadurch richtet sich der Fokus auf

*Das aufgeklappte Lapbook im Format DIN A3 dokumentiert ausdrucksstark Martin Luthers Lebensweg. Die zehn wichtigsten Stationen seines Werdegangs werden nummeriert angezeigt.
© Caroline Teschmer, Andrea Nadrowitz*

¹ Vgl. Schröder, Bernd: Art.: Martin Luther (1483-1546), WiReLex 2021, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200894.

zwei Feste im Kirchenjahr: Allerheiligen (katholisch) und der Reformationstag (evangelisch), die im Unterricht aufgenommen werden können.

Martin Luther hat mit seinem reformatorischen Wirken aber nicht nur einen Grundstein für die evangelische Kirche gelegt, sondern mit seiner Kirchenkritik auch die innerkirchliche Gegenreformation der römisch-katholischen Kirche maßgeblich beeinflusst. So gilt das Trienter Konzil mit seiner umfassenden Kirchenreform als unmittelbare Reaktion auf die 95 Thesen Luthers. Als zentrale Reformprozesse sind hier das Verbot der Pfründenhäufung und Simonie (Ämterkauf) sowie die Residenzpflicht der Bischöfe zu nennen. Die Ausbildung der Priester wurde durch die Einrichtung von Priesterseminaren neu geregelt und der Ablasshandel verboten.²

Das Thema der Reformation fordert die Grundschüler*innen im gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht zur Auseinandersetzung mit den Wurzeln des evangelischen sowie des katholischen Glaubens heraus.

Den theologischen Dreh- und Angelpunkt zur Erneuerung der Kirche bildet dabei Martin Luther. Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel lernen die Schüler*innen ihn als Menschen kennen, der sein Personsein stets neu zu realisieren versucht.³ Anhand eines Lapbooks werden Überlieferungen zu Luthers außergewöhnlichem Lebensweg ausdrucksstark dokumentiert und hermeneutisch erschlossen. Luther begegnet den Kindern als stetiger Zweifler, der sein Leben lang auf dem suchenden Pfad nach Gott war.

Lapbooks im Religionsunterricht

Bei einem Lapbook handelt es sich um ein bewegliches Buch mit verschiedenen Dreh-, Klapp- und Ziehelementen. Es kann Leporellos, Faltbücher, Grafiken, Pop-Ups und schriftliche Ergebnisse beinhalten. Lapbooks sind in allen Jahrgangsstufen zu unterschiedlichen Themen einsetzbar. Sie dienen als Präsentationshilfe und Erinnerungstütze, können als Portfolio verwendet werden und ermöglichen eine didaktische Reduktion auf qualitativer Ebene. Im Rahmen eines prozessorientierten Religi-

onsunterrichts können durch Lapbooks religiöse Dimensionen differenzierter in den Blick genommen werden. Die Kinder werden dazu befähigt, sich mit dem gelebten Glauben Luthers aus evangelischer wie aus katholischer Perspektive auseinanderzusetzen. Bewegende Stationen aus seinem Leben werden in Beziehung zu christlichen Symbolen und eigenen Erfahrungen gesetzt. Resultat dieses komplexen Lernprozesses ist ein individuelles Buch mit großem Aufforderungscharakter. Während der Erarbeitung und des Lesens des Lapbooks treten die Schüler*innen in Interaktion mit Luthers Lebensgeschichte und Dogmen. Das vielfache Aufklappen der Buchelemente steigert nicht nur die Motivation, von Luthers Lebensweg erzählen zu wollen, sondern regt maßgebliche Verstehens- und Reflexionsprozesse an. Der Einsatz des vorgeschlagenen Lapbooks empfiehlt sich für die vierte Klasse und umfasst circa zwölf Unterrichtsstunden.

Meilensteine der Reformation

Die Zeit des späten Mittelalters wurde von sozialen und kirchlichen Missständen geprägt. Im Vorstellungshorizont der Menschen galt Gott als unbarmherziger Richter, der die eigenen Sünden nach dem Tod bestrafen würde. Darstellungen von der Endzeit und dem Jüngsten Gericht schürten bestehende Ängste. Man versuchte durch religiöse Leistungen das eigene Seelenheil zu retten. So wurden Heilige und Reliquien verehrt, man begab sich auf Wallfahrten oder erwarb Ablassbriefe.⁴ Mit den wissenschaftlichen Entdeckungen von Christoph Kolumbus und Nikolaus Kopernikus geriet dieses Gottesbild zunehmend ins Wanken, sodass sich am Ende des 15. Jahrhunderts eine neue Kirchenkritik entwickeln konnte. Es entstand eine Aufbruchsstimmung, die nicht zuletzt durch die Erfindung des Buchdrucks an Dynamik gewann. Doch erst infolge von Luthers sinnstiftendem Handeln erzielte die Reformation ihren entscheidenden Durchbruch.

Am 10. November 1483 wurde Luther in Eisleben geboren. Am Tag seiner Taufe erhielt er den Namen des Tagesheiligen: Martin. Bereits im Alter von fünf Jahren besuchte er die strenge Lateinschule. Körperliche Strafen wurden als



DIE MATERIALIEN

zur Erstellung des Lapbooks sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.



² Vgl. Jung, Martin H.: Kirchengeschichte. Tübingen 2017, 140-142.

³ Vgl. Biehl, Peter, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: Biehl, Peter/Nipkow, Karl Ernst (Hg.), Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 40ff.

⁴ Vgl. Koerrenz, Marita: Der Mensch Martin Luther. Eine Unterrichtseinheit für die Grundschule. Göttingen 2011, 7; vgl. Weber, Nicole: Lernstationen Religion. Martin Luther. Hamburg 2014, 6; vgl. Zeile-Elsner, Christl: Luther. Kompetent. Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I, Stuttgart 2013, 24.

gewöhnliches Erziehungsmittel eingesetzt, sodass tiefgreifende Ängste Luthers Kindheit und Jugend prägten. Nach Abschluss der Schulausbildung begann er ein Jurastudium an der Universität Erfurt.

Am 2. Juli 1505 änderte sich Luthers Leben grundlegend. Ausgelöst durch ein schweres Gewitter, gelobte er, ins Kloster einzutreten, sollte er dies überleben. Am 17. Juli 1505 löste Luther sein Versprechen ein und trat in den marienfrommen Augustinerorden ein. Er verhielt sich weiterhin strebsam und versuchte, ein gottgefälliges Leben zu führen. Dennoch plagten ihn ständige Zweifel. Luther sah sich als Sünder, der selbst durch die Beichte keinen Seelenfrieden erlangen konnte. Für ihn war Gott verborgen. In Johann von Staupitz fand Luther einen einfühlsamen Seelsorger und Wegbegleiter. Ermutigt durch seine Fürsprache, nahm er das Theologiestudium auf.⁵ Infolge seiner Studien kam Luther zu reformatorischen Erkenntnissen, die er in 95 Thesen darlegte und ans Portal der Schlosskirche in Wittenberg schlug. In seinen Thesen verurteilte er zutiefst den gegenwärtigen Ablasshandel der römisch-katholischen Kirche und widersprach ihrer Funktion als heilsvermittelnde Instanz. Es wurde eine gesamtgesellschaftliche Diskussion ausgelöst, welche durch Luthers Disputation 1519 und weiteren Veröffentlichungen nicht abbricht. Hierbei griff er massiv den Anspruch des Papstes, die Herrschaft über die Welt und die alleinige Auslegungsmacht der Bibel inne zu haben, an. Nach Luther hat jeder sündige Mensch die Möglichkeit, einen gnädigen Gott zu finden. Allein durch den Glauben wird der Mensch leben (Röm 1,17). Die römisch-katholische Kirche reagierte umgehend auf die Agitation Luthers. Bereits nach dem Thesenanschlag wurde gegen den Reformator ein Ketzerprozess eingeleitet. Luther wurde dazu aufgefordert, nach Worms zu reisen und sich dort wegen Ketzerei zu verantworten. Auf dem Wormser Reichstag 1521 lehnte er den Widerruf ab. Aufgrund des Edikts war Luthers Leben in Gefahr. Für einige Monate versteckte er sich als Junker Jörg auf der Wartburg in Eisenach. In dieser Zeit übersetzte er das Neue Testament aus dem Griechischen ins Deutsche. Ihm gelang es, eine Sprache zu finden, die alle Menschen verstehen konnten (*sola scriptura*). Es folgten weitere Veröffentlichungen, Interpretationshilfen zum Verständnis der Bibel sowie zahlreiche Kompositionen.

⁵ Vgl. Krauß, Cornelia: Das Gottesbild Martin Luthers. Eine Unterrichtssequenz für die Jahrgangsstufe 11/12, in: Husmann, Bärbel / Biewald, Roland (Hg.), Reformation. Impulse für kirchengeschichtliches Lernen im Religionsunterricht, Leipzig 2014, 66-72, hier: 66.

Anhand Luthers Biografie wurde auch die Gestaltung des familiären Zusammenlebens revolutioniert. Durch die Heirat mit Katharina von Bora, einer ehemaligen Nonne, etablierte sich das Idealbild eines protestantischen Pfarrhauses. Am 18. Februar 1546 starb Luther in Eisleben, dessen Vermächtnis zu einer Neuausrichtung der kirchlichen Institution und des religiösen Bildungsbegriffs führte.



Mit Martin Luther auf dem Weg zur Reformation – eine Abhandlung durch das Lapbook

Das zusammengeklappte Lapbook zeigt das Wappen Martin Luthers (Lutherrose) als Symbol seiner Theologie. Das schwarze Kreuz bildet das Zentrum des Buches. Zu Beginn der Unterrichtseinheit wird es in das geöffnete Lapbook gezeichnet und als Andenken an Jesus Christus, den Gekreuzigten, gedeutet. Die Schüler*innen entwickeln Hypothesen zur Bedeutung des Kreuzes für Luther und notieren diese auf einem Zusatzblatt, welches am Ende der Einheit reflektiert wird. Das Kreuz spiegelt Luthers Hochachtung für die Christologie wider und manifestiert sich in der *Theologia crucis*. Es ist von einem roten Herz umschlossen, welches als Zeichen für den Glauben an den dreifaltigen Gott steht. Die weiße Rose symbolisiert das Göttliche und Überirdische. Der goldene Ring dient als Sinnbild für die ewig anhaltende Seligkeit im Himmel.⁶

Die farbliche Gestaltung folgt in einem Resümee, bei dem wichtige Fragen zu erörtern sind:

- Welche Bedeutung haben die einzelnen Symbole?

⁶ WA, Luthers Briefwechsel, 5. Band, S. 444 (Nr. 1628).

Das zusammengeklappte Lapbook (DIN A4) mit Luthers Familienwappen.
© Caroline Teschmer,
Andrea Nadrowitz



Der willensstarke Luther: Auszug aus einem Streitgespräch zwischen Kirchenoberen und Luther, verfasst von einer Schülerin aus der 4. Klasse.

- Inwieweit nimmt das Kreuz Einfluss auf Luthers Lebensweg?
- Warum befindet es sich in der Mitte seines Lebens und wird von einem Herz umschlossen?
- Welche Eigenschaften hat ein Ring? Wieso umschließt er Luthers Glaubenslehre?

► DIE ZEIT, IN DER LUTHER LEBTE

Das erste Buchelement bringt eine Auswahl der zeitgenössischen Ereignisse (Luthers Geburt, Entdeckung Amerikas, Buchdruck, Papsttum und Ablass) zur Geltung. Zunächst werden relevante Termini wie Ablasshandel und die mittelalterliche Weltanschauung ausführlich geklärt. Hierbei kann es hilfreich sein, Kunstwerke von Michael Wolgemut⁷ und den Gebrüdern Limbourg⁸ als Impulse einzusetzen. Anschließend wählen die Lernenden verschiedene Symbole zu den erarbeiteten Informationen aus und fassen diese zu einer aufklappbaren Karte zusammen.

► DER ANGSTERFÜLLTE LUTHER

Die zweite Station im Lapbook greift Luthers Kindheit und Jugend anhand des Portraits seiner Eltern, gemalt von Lucas Cranach, auf. Nachdem die Mimik und Gestik der Personen

⁷ Michael Wolgemut: Das Jüngste Gericht, Holzschnitt 1493.

⁸ Gebrüder Limbourg: Das Jüngste Gericht. Illustration aus den Très Riches Heures um 1410.

beschrieben wurden, folgen Interpretationen (sein Vater war Bergmann, später Kaufmann und seine Mutter Holzträgerin). Die Lehrperson erzählt von Luther als Kind, seinen Selbstzweifeln und Ängsten und dem Besuch der strengen Lateinschule. Da seine Erziehung nicht die Entwicklung zur Mündigkeit anstrebte, sondern der Maxime des Gehorsams folgte, werden die damaligen Erziehungsideale ausführlich besprochen. Begriffe wie Strenge, Gehorsam und Pflichtbewusstsein sollen die Schüler*innen als Anlass zur Reflexion heutiger Erfahrungen nehmen.

► DER UNKONVENTIONELLE LUTHER

Die Legende über das Gewittererlebnis bei Stotterheim stellt einen Wendepunkt in Luthers Leben dar und wird durch ein Ziehelement im Lapbook illustriert. In einem Umschlag befinden sich vier gebastelte Einzelteile, die mit einem Faden verbunden sind: eine Gewitterwolke, ein Blitz, eine Sprechblase mit dem berühmten Zitat „Hilf du, Sankt Anna, ich will ein Mönch werden“ sowie eine Gedankenblase. Letzteres wird von den Schüler*innen ausgefüllt. Sie versetzen sich in Luthers Lage und wenden sich an Gott. Dabei soll auf folgende Aspekte eingegangen werden:

- Wie fühle ich mich?
- Welche Ängste und Bedenken gehen mir durch den Kopf?
- Welche Hoffnungen verbinde ich mit meinem Versprechen?
- Welche Bitte habe ich an Gott?

Den Schüler*innen soll deutlich gemacht werden, dass sich mit diesem Erlebnis Luthers Leben grundsätzlich änderte.

► DER FROMME LUTHER

Das vierte Buchelement fokussiert Luthers Lebensform als Mönch. In einem Unterrichtsgespräch werden Aspekte wie Einkehr und Buße, regelmäßige Gebete, Armut, Askese, Diakonie, körperliche Arbeit und geistiges Studium besprochen und stichpunktartig an der Tafel notiert. Ein Vergleich zwischen dem eigenen Tagesablauf mit dem von Luther präzisiert das Leben im Kloster. Die Kinder basteln eine Uhr, welche die strenge Tagesordnung und das bewusste Zeitnehmen für Gott widerspiegelt. Die

Uhr wird mit einer „Falttreppe“ verbunden, auf der die zuvor erarbeiteten Prinzipien vermerkt werden. Im Anschluss kann die Frage an die Kinder gestellt werden, wann sie sich Zeit für Gott nehmen.

🔘 DER VERANTWORTUNGSVOLLE LUTHER

Das fünfte Lapbook-Element widmet sich Luthers Rechtfertigungslehre und Kirchenkritik. Mithilfe von Musterklammern wird in Tee eingefärbtes Papier aneinandergeheftet, um an den Thesenanschlag zu erinnern. Die These 43 („Man muss die Christen lehren: Wer einem Armen gibt oder einem Bedürftigen leiht, handelt besser, als er Ablass kaufte.“) deuten die Lernenden als Aufruf zur Nächstenliebe. Luther begegnet den Kindern als mutige Person, die Verantwortung für die Gemeinschaft übernimmt, weil eine kritische Grundhaltung auf die eigene Lebensweise übertragen wird. Angeregt durch sein Postulat, diskutieren die Schüler*innen Vorschläge über mögliche Veränderungen in ihrer Kirche (Zukunftswerkstatt). Die Lernenden beziehen Stellung, indem sie den Satzanfang „Ich wünsche mir ...“ ergänzen, z.B.

- „spannende Predigten.“
- „mehr Bewegung im Gottesdienst und weniger sitzen.“
- „auch englische Kirchenlieder zu singen.“

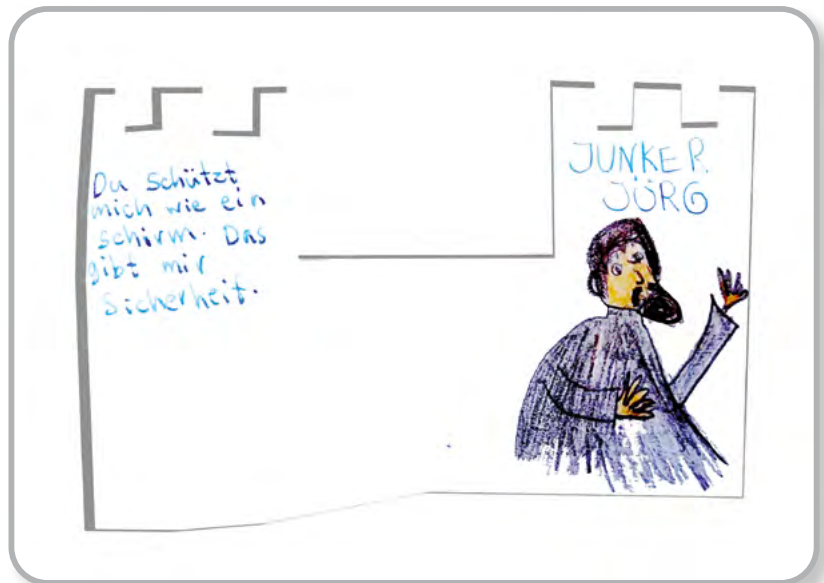
🔘 DER WILLENSSTARKE LUTHER

„Hier stehe ich und kann nicht anders.“ In Anlehnung an Luthers Ausruf setzen sich die Schüler*innen mit dessen Position beim Reichstag von Worms auseinander. Sie entwerfen ein fiktives Streitgespräch zwischen Luther und den Kirchenoberen. Ihre Ideen halten sie auf Sprechblasen fest, die im Lapbook umzuklappen sind. Die Ergebnispräsentation findet als Rollenspiel statt.

🔘 DER ZIELSTREBIGE LUTHER

Die Kinder befassen sich mit Luthers Beharrlichkeit und Zielstrebigkeit, als sein Leben in Gefahr ist. Sie malen Luther in eine aufklappbare Burg und wählen eine neutestamentliche Perikope begründet aus, z. B.

- Christus spricht: Ihr seid das Salz der Erde. Ihr seid das Licht der Welt. Mt 5,13f.



Der zielstrebige Luther: Zeichnung einer Schülerin aus der 4. Klasse.

- Alle Dinge sind möglich dem, der da glaubt. Mk 9,23
- Fürchte dich nicht, glaube nur! Lk 8,50
- Jesus Christus spricht: Ich bin das Licht der Welt; wer mir nachfolgt, der wird nicht wandeln in der Finsternis, sondern wird das Licht des Lebens haben. Joh 8,12
- Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen. 1. Kor 13,13
- Lasst uns nicht lieben mit Worten, sondern mit der Tat und mit der Wahrheit. 1. Joh 3,18

🔘 DER ERLÖSTE LUTHER

Auf Grundlage von Luthers berühmtem Kirchenlied „Eine feste Burg ist unser Gott“ sowie Römer 1,17 tauschen sich die Lernenden über das hier skizzierte Gottesbild aus. Die Metapher der Burg wird zum Theologisieren mit den Kindern genutzt. Die Kommunikation ist offen gestaltet und intendiert eine gemeinsame Suche nach theologischen Wahrheiten. Anschließend vervollständigen die Schüler*innen den Satzanfang „Gott ist wie...“ in einem Faltherz. Alternativ können auch Adjektive gesammelt werden, die eine persönliche Gottesvorstellung zum Ausdruck bringen.

🔘 DER FAMILIÄRE LUTHER

Im neunten Buchelement gestalten die Lernenden ein Bild von Luthers Familie zur Weihnachtszeit, welches von gebastelten Vorhängen zu-



Oben: Der familiäre Luther: Polaroid-Bild einer Schülerin aus der 4. Klasse.

Unten: Der nachhaltige Luther: Akrostichon eines Schülers aus der 4. Klasse.



PD DR. CAROLINE TESCHMER ist derzeit Gastprofessorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.

ANDREA NADROWITZ ist Grundschullehrerin an der Wäldchenschule Arnum.

nächst verdeckt wird. Da das Musizieren auch in Luthers Privatleben einen hohen Stellenwert einnahm, vermerken die Kinder auf dem Bildrand den Titel eines seiner bekanntesten Liedschöpfungen „Vom Himmel hoch, da komm ich her“.

▶ DER NACHHALTIGE LUTHER

Im Sinne eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts lernen die Schüler*innen, dass der Begriff „Reformation“ als Schlagwort für

das Entstehen einer evangelischen Kirche gebraucht wird, deren Ursprung in der römisch-katholischen liegt. Aus einer Kirche werden zwei. Die Lernenden rekapitulieren ihr Wissen, indem sie ein Akrostichon zum Terminus verfassen. Der kreative Schreibenanlass ist auf einer aufklappbaren roten Kirchenkarte vorgedruckt. Wird sie geöffnet, entstehen zwei Kirchen in violett und gelb mit weiteren Versformen zu evangelisch und katholisch. Das letzte Lapbook-Element leitet somit zu einer neuen Unterrichtseinheit über, welche die konfessionellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie die Bedeutung der Ökumene thematisiert (Abb. 6).

Fazit

Das Lapbook im religionspädagogischen Sinne hat das Potenzial, zur Lieblingslektüre zu werden, denn Spiel und Spannung sind beim Erzählen und Bewegen der insgesamt zehn Stationen garantiert. Darüber hinaus findet eine Abkehr von der zunehmenden „Hochgeschwindigkeitsdidaktik“ statt. Religiöse Lernprozesse werden verlangsamt, indem das Lapbook als durchgängiges Lehr- und Lernmedium eingesetzt wird. Gleichzeitig ermöglicht die vielseitige Ausgestaltung von Luthers Lebensstationen eine individuelle Aneignung religiöser Deutungsmuster. Es wird ein Prinzip des ganzheitlichen Lernens dargestellt, welches die christliche Botschaft „Gott lässt uns nicht allein“ fokussiert.

Aus theologischer Perspektive werden Grundschulkinder durch die Gestaltung des Lapbooks mit Luthers Wirken nachhaltig vertraut. Sie erfahren, wie ein Individuum es vollbringen kann, sich von tradierten Konventionen zu befreien, um die Beziehung zwischen Gott und Mensch neu zu betrachten. Mit Martin Luther auf dem Weg zur Reformation können die Schüler*innen zu einem mündigen Wesen heranreifen, das in der Lage ist, Glaubenswege durch Verstehen zu vollziehen. Demnach verdeutlicht uns die Dokumentation von Luthers Weg, dass es sich lohnt, Gott in den Mittelpunkt des eigenen Lebens zu stellen. ◆



Virtueller Klassenraum mit Heiligengalerie. © Anne RoBa

KERSTIN HOCHARTZ UND ANNE-ELISABETH ROSSA

Heilig(e) wie du und ich?!

Idee einer Unterrichtseinheit für den gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht im Sekundarbereich I an Haupt-, Real- und Oberschulen aus wechselseitiger evangelischer und katholischer Perspektive am Beispiel des Themas „Heilig(e)“

Was bedeutet es für die Praxis der Unterrichtsplanung, christlichen Religionsunterricht gemeinsam zu verantworten? Dieser Frage geht der vorliegende Praxisartikel nach, indem die Autorinnen ein Vorgehen der verschiedenen Konfessionen anhand eines konkreten Themas exemplarisch skizzieren.

Brainstorming

Zunächst gilt es, in einem freien Brainstorming als Lehrkraft das Thema aus der *Innenperspektive* der eigenen Konfessionalität zu betrachten. Dabei ist deutlich zu reflektieren, aus welcher Perspektive auf das Thema geschaut wird: Aus der Perspektive der Person der Religions-

lehrkraft? Aus der Perspektive der Kirche, deren Mitglied sie ist? Aus der Perspektive der regional geprägten Frömmigkeit des Milieus, in dem die Lehrkraft und die Schüler*innen leben und die in unterschiedlichen Traditionen, Ritualen und Brauchtümern Ausdruck findet?

Danach muss im Brainstorming die *Außenperspektive* der nicht eigenen Konfessionalität eingenommen werden. Welche Erwartungen an das Thema wird bei der anderen Konfessionalität vorausgesetzt? Wo werden Unterschiede vermutet?

Zuletzt wird überlegt, wo es *Gemeinsames* innerhalb des Themas bei beiden Konfessionen gibt.

Ziel eines ersten Brainstormings aus der beschriebenen dreifachen Perspektive ist eine Sensibilisierung für konfessionelle Unterschiede und christliche Gemeinsamkeiten eines Themas. Im



Der virtuelle Klassenraum mit Heiligengalerie ist verfügbar unter <https://framevr.io/heiligengalerie>

Anschluss daran erfolgt als weiterer Perspektivwechsel der interreligiöse und interkulturelle Blick.

Für das Thema „Heilig(e)“ könnte das konkret bedeuten:

Aus evangelischer Sicht werden möglicherweise mit dem Begriff „Heilig(e)“ zunächst die Sakramente Taufe und Abendmahl, die heilige christliche Kirche, vielleicht das Wort des Evangeliums assoziiert. Aus katholischer Perspektive könnten die Sakramente und Firmung, die Namenspatron*innen, die heilige katholische Kirche, die Heiligen als Mittler*innen zwischen Mensch und Gott, die Heiligsprechung, das Fest Allerheiligen, der Papst als der Heilige Vater oder der Heilige Stuhl als der römische Bischofssitz in einem ersten Brainstorming genannt werden. Beiden Konfessionen gemeinsam wäre die Heilige Schrift und aus dem Apostolischen Glaubensbekenntnis die Gemeinschaft der Heiligen und der Heilige Geist. Heilige Orte nichtchristlicher Religionen könnten ebenso in den Blick genommen werden wie Heilige Bücher anderer Buchreligionen. Aber auch heilige Gegenstände oder Menschen, die symbolisch für Idole stehen wie Fußballstars, Musikgrößen oder die eigene Familie, die vielen heilig ist.

Faktencheck

Nachdem das Brainstorming erste Ideen, Stolperfallen und Sensibilitäten eröffnet hat, muss eine Verortung des Themas in den derzeit noch getrennten Kerncurricula in den Blick genommen werden. Gibt es das Thema sowohl im evangelischen als auch im katholischen Kerncurriculum? Wird es im selben Kompetenzbereich eingeordnet oder in verschiedenen? Sind mehrere Kompetenzbereiche als Orte für das Thema möglich? Werden je nach Kompetenzbereich andere Schwerpunkte gesetzt? Es muss geklärt werden, welche Aspekte des Themas Bezüge zur Lebenswirklichkeit der konkreten Lerngruppe haben.

Für das Thema „Heilig(e)“ könnte das konkret bedeuten:

Innerhalb des Kompetenzbereichs „Nach der Verantwortung des Menschen fragen“ in Jahrgang 7/8 werden katholischerseits für die inhaltsbezogene Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler erklären anhand eines biblischen Textes oder einer Biographie, dass Glauben Konsequenzen für die Lebensgestaltung hat“¹ unter den Beispielen für mögliche Inhalte ausdrücklich

die Heiligen neben Idolen, Helden und Personen aus dem Lebensumfeld genannt.² Auf evangelischer Seite werden Personen und Aktionen aus der Region im Blick auf den Einsatz für die Menschenrechte angeführt, „z. B., Malala Yousofzai, Liu Xiaobo, Ican, Amnesty International, Viva con Aqua, M. L. King, Nelson Mandela“³.

Das Thema „Heilig(e)“ ist in Jahrgang 5/6 an Haupt-, Real- und Oberschulen innerhalb des Kompetenzbereichs „Nach Gott fragen“ zu verorten, wo es in den Kerncurricula für das Fach Katholische Religion der Sek I ausdrücklich genannt wird, nicht aber in den entsprechenden Curricula für das Fach Evangelische Religion.

Als mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb werden im katholischen Kerncurriculum „Zeugnisse von Heiligen“⁴ wie Nikolaus, Martin oder Franziskus beispielhaft erwähnt.

Innerhalb des Kompetenzbereichs „Nach Gott fragen“ in Jahrgang 5/6 ist die angestrebte Kompetenz in beiden Kerncurricula: „Die Schüler*innen setzen sich mit Menschen auseinander, die ihr Vertrauen auf Gott zum Ausdruck bringen“⁵. Im Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht werden dabei „Beispiele für christliches Handeln“ als exemplarischer Inhalt aufgeführt, im Kerncurriculum für den katholischen Religionsunterricht „Zeugnisse von Heiligen“. Beides ließe sich unter dem Stichwort „Gemeinschaft der Heiligen“ im Blick auf christliche Gemeinsamkeiten und konfessionelle Besonderheiten im gemeinsamen Unterricht bearbeiten.

Die Einstiegsstunde zum Thema „Heilig(e)“ als Praxisbeispiel

Die Galerie der Heiligen

Die Lehrkraft erstellt im Klassenzimmer eine Galerie der Heiligen. Dafür hängt sie verschiedene Fotos (vorzugsweise gerahmt) an die Wand oder stellt Fotos in Bilderrahmen auf einen Tisch, der mit einer Decke besonders herausgehoben ist aus der Menge der Tische im Klassenraum. In der „Galerie der Heiligen“ gibt es das Bild eines bekannten Fußballspielers, eines Musikstars, von Malala, von Greta Thunberg, von St. Martin oder St. Nikolaus, von einem Heiligen mit Heiligenschein, ein Familienfoto und ein Klassenfoto (**M 1**).

² Vgl. a.a.O., 26.

³ Vgl. a.a.O., 24.

⁴ Vgl. a.a.O., 22.

⁵ Vgl. a.a.O., 21.

¹ Nds. Kultusministerium, 2020, 25.



DIE MATERIALIEN

zu diesem Artikel sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei abrufbar.



ABLAUF DER UNTERRICHTSEINHEIT

PHASE	GEPLANTER UNTERRICHTSABLAUF	MEDIEN
Einstieg/ Gelenktes L-SuS- Gespräch	<ul style="list-style-type: none"> Die L. begrüßt die SuS und deutet als stummen Impuls auf den als Galerie vorbereiteten Klassenraum. Die SuS nehmen die Bilder wahr und äußern Vermutungen dazu. Die L. lenkt die SuS durch Fragen wie „Wen seht ihr? Wen kennt ihr?“ Ggf. sammelt die L. Antworten der SuS zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der dargestellten Personen. Die L. präsentiert den Titel „Galerie der Heiligen“ und bespricht diesen mit den SuS. Spontane Äußerungen und Fragen der SuS werden gesammelt, sodass diese in den darauffolgenden Unterrichtsstunden wieder aufgegriffen werden können. 	<p>Gerahmte Bilder von Heiligen, Idolen, Vorbildern</p> <p>Papierstreifen oder Tafelanschrieb: „Galerie der Heiligen“</p>
Vertiefung/ PA	Die SuS tauschen sich in Partnerarbeit über Menschen aus, die für ihr Leben besondere Bedeutung haben. Sie beschreiben jeweils gegenseitig eine ausgewählte Person und begründen, warum diese für sie „heilig“ ist.	AB „Steckbrief“ für eine Personenbeschreibung
Sicherung/ EA	Die SuS erarbeiten einen Steckbrief zu einer für sie heiligen Person, die sie in der nächsten Unterrichtsstunde vorstellen sollen, und beginnen, einen passenden Rahmen zu dem Portrait der Person zu gestalten, mit dem die „Galerie der Heiligen“ erweitert werden soll.	

Nach den Einstiegsfragen: „Wen seht ihr? Wen kennt ihr?“ können Vermutungen angestellt werden, warum die Bilder dieser Menschen hier zusammen auf dem Tisch stehen. Welche Gemeinsamkeiten haben sie? Der Titel „Galerie der Heiligen“ kann zu den Bildern gestellt/gehängt werden. Spontane Äußerungen der Schüler*innen zu dem Titel im Zusammenhang mit den Portraits werden gehört. Es werden Fragen gesammelt, die in den nächsten Stunden zum Thema „Heilig(e)“ geklärt werden. Beispiele:

- Wird man heilig geboren?/ Wann ist jemand heilig?
- Ist heilig besser als normal?
- Ist heilig das gleiche wie besonders wichtig?
- Wenn ein Mensch heilig ist, kann er auch wieder unheilig werden?
- Gibt es heilig mit und ohne Gott?
- Haben Heilige einen Heiligenschein?

Die Schüler*innen gestalten aus Tonkarton Bilderrahmen (Kopiervorlagen zu den Rahmen in den Downloadmaterialien) in einer vorgegebenen Größe und bekommen zur nächsten Unterrichtsstunde den Auftrag, das Bild eines Menschen, den sie als Heiligen bezeichnen würden, (in einer entsprechenden Größe) mitzubringen oder das Bild der Lehrkraft zu mailen, die sie für die Aufnahme in der Galerie ausdrückt. In der nächsten Unterrichtsstunde stellt jede*r ihren*seinen Heiligen begründet vor.

Verlaufsplanung der Unterrichtsstunde:

Lernziel: „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Menschen auseinander, die ihr Vertrauen auf Gott zum Ausdruck bringen“⁶

Einordnung in die inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen: „Deutungskompetenz“⁷ bzw. „Religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten“⁸

Mögliche weitere Themen der Unterrichtseinheit könnten sein:

- Was ist mir heilig?,
- Galerie der Heiligen,
- Heilige in der katholischen Kirche (anhand eines populären Beispiels wie St. Martin oder St. Nikolaus) – Feste und Feiern im Kirchenjahr,
- Heiligensprechung,
- die Gemeinschaft der Heiligen (nach evangelischem und katholischem Verständnis),
- moderne „Heilige“ wie Malala oder Greta Thunberg.



KERSTIN HOCHARTZ ist Dozentin für den Bereich Haupt-, Real- und Oberschule sowie Vokation am RPI Loccum.

DR. ANNE-ELISABETH ROSSA ist Referentin für Religionspädagogik im Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim, Abteilung Schulische Bildung.

⁶ Nds. Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Oberschule Ev. Religion Schuljahrgänge 5-10, Hannover 2020, 19 und Nds. Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Oberschule Kath. Religion Schuljahrgänge 5-10, Hannover 2020, 21.

⁷ Nds. Kultusministerium, Ev. Religion OBS, 19.

⁸ Nds. Kultusministerium, Kath. Religion OBS, 21.

LENA SONNENBURG

Bibelgeschichten für ukrainische Grundschüler*innen

Materialtipps für den (konfessionell-kooperativen) Religionsunterricht



LENA SONNENBURG ist Dozentin für den Bereich Grundschule im RPI Loccum.

Seit Beginn des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine sind tausende Eltern (vor allem Mütter) mit ihren Kindern nach Niedersachsen geflohen. Kurz nach ihrer Ankunft war für sie eine erste Orientierung in Deutschland und Aufarbeitung der Geschehnisse von größter Bedeutung, viele Kinder nahmen vorerst ausschließlich am Online-Unterricht ihrer Heimatschulen teil; und wenn sie deutsche Schulen besuchten, stand der Abbau der Sprachbarriere im Vorder-

grund, weshalb viele der geflüchteten Kinder zunächst (noch) nicht am Religionsunterricht der deutschen Grundschulen teilnahmen.

Nun, da die geflüchteten ukrainischen Kinder zunehmend deutsche Schulen besuchen, die Sprache immer besser verstehen und mehr und mehr Deutsch sprechen, mehren sich auch die Anfragen von Religionslehrkräften nach Materialien für den Grundschulreligionsunterricht mit ukrainischen Schüler*innen.

Hier einige Hinweise:



Online-Bibel in ukrainischer Sprache

Die deutsche Bibelgesellschaft bietet in ihrer App und auf der Website eine kostenfreie Bibelübersetzung ins Ukrainisch an: Die Online-Bibel ist hier zu finden: <https://bit.ly/3SjllbC>.



Ukrainische Kinderbibel (blau)

Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2022
ISBN 978-3-438-08321-0
544 Seiten, 9,50 €

Die „blaue“ Kinderbibel

Die in der Ukraine beliebte und weit verbreitete Kinderbibel richtet sich an junge Leser*innen ab acht Jahren. Die Auswahl an biblischen Geschichten aus Altem und Neuem Testament ermöglicht einen guten Überblick über die gesamte Bibel. Größere biblische Erzählungen werden abgekürzt und vereinfacht. Manche Zitate aus dem Text sind wörtlich aus der ukrainischen Übersetzung der Bibel von Professor I. Ogienko zitiert, die erstmals 1962 veröffentlicht wurde. Da nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene dieses Buch lesen, sind einige Texte eingefügt, die hauptsächlich für erwachsene Leser*innen gedacht sind. Die Bibelgeschichten werden von insgesamt 220 farbigen Abbildungen begleitet, die die Aussage der Erzählung verdeutlichen. Link: <https://bit.ly/3YXq0hR>

Die Kinderbibel zum Selbstgestalten

Die „Kinder-Bibel zum Selbstgestalten“ bietet Kindern ab vier Jahren einen altersgemäßen Zugang zu den grundlegenden biblischen Geschichten und Texten. Dieses Buch unterscheidet sich deutlich von herkömmlichen Malbüchern – seine pädagogische Konzeption ist seit gut zehn Jahren weltweit erfolgreich: Auf jeder Seite findet sich zu der in einer klaren, elementaren Sprache nacherzählten Geschichte aus der Bibel ein Bildelement oder ein Symbol, das Kinder zum kreativen Gestalten einlädt.

Die „Kinder-Bibel zum Selbstgestalten“ ist zu finden unter <https://bit.ly/41ABSrZ>.



Michael Landgraf

Kinderbibel zum Selbstgestalten (Ukrainische Ausgabe)

ISBN 978-3-438-04293-4
Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
160 Seiten A4 quer, 8,90 €

Mit Jesus auf dem See

In diesem von Mathias Weber ansprechend illustrierten Heft finden sich die beiden biblischen Erzählungen „Jesus auf dem See“ und „Jesus kommt über das Wasser“. Die Geschichten sind von Christiane Herrlinger für Kinder ab vier Jahren in einfacher Sprache nacherzählt. Sie erzählen von Angst in bedrohlichen Zeiten, machen Mut und laden dazu ein, Jesus zu vertrauen und bei ihm Hilfe zu suchen.

Es gibt zwei Versionen der Broschüre: eine zweisprachige deutsch und ukrainisch (<https://bit.ly/41qr5jK>) und eine rein ukrainische (<https://bit.ly/3ISM0U8>).



Christiane Herrlinger und Mathias Weber

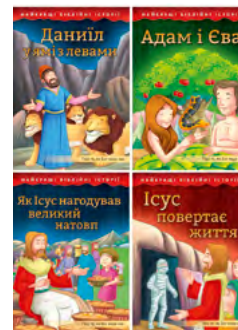
Mit Jesus auf dem See

Deutsch-Ukrainisch
ISBN 978-3-438-04295-8
Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart
40 Seiten, 3,50 €

Kinder-Bibelgeschichten im Set

Unter <https://adveda-vision.org/produkt/kinder-bibelgeschichten-ukrainisch> (kurz: <https://bit.ly/41kI8DP>) gibt es die Möglichkeit, ein kostenloses Set aus Heften zu bestellen, das zufällig zusammengestellt wird und folgende Geschichten enthalten kann: Jesus erweckt Lazarus von den Toten auf, der barmherzige Samariter, Adam und Eva, Jesus heilt einen Jungen, Jesus ernährt 5000 Menschen, Jakobs wunderbarer Traum, Daniel in der Löwengrube oder der Gang durchs Meer.

Die Hefte sind farbig illustriert und in ukrainischer Sprache.

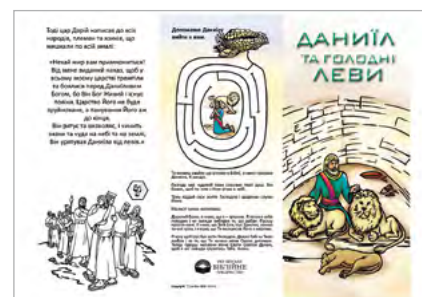


Kinder-Bibelgeschichten

Acht Hefte in ukrainischer Sprache
Verlag Springs of Life Ministry, London 2022
ISBN 978-83-66434-26-4
16 Seiten, kostenlos

Bibelgeschichten als pdf zum Download

Unter www.die-bibel.de/bibeln/bibel-in-der-praxis/bibel-in-der-gemeinde/fluechtlingsarbeit/hilfe-fuer-menschen-aus-der-ukraine (kurz: <https://bit.ly/3lvOgQW>) gibt es vier Bibelgeschichten als Download im pdf-Format: Daniel in der Löwengrube, die Heilung des Gelähmten, der verlorene Sohn und der barmherzige Samariter. Die Geschichten sind für Kinder ab fünf Jahren und können die kostenfrei heruntergeladen, ausgedruckt und als Flyer gefaltet werden.



Schulbuch: Mit Christus unterwegs

„Mit Christus unterwegs“ ist das erste Unterrichtswerk für den orthodoxen Religionsunterricht an Grundschulen. In ihrem ersten Religionsbuch

entdecken die Kinder Geschichten aus der Bibel, Informationen über Bräuche in der Kirche und zu Hause, Erzählungen aus dem Leben der Heiligen, Ikonen, Gebete und Gesänge.

An einigen Stellen ist der Text in zwei verschiedenen Größen gedruckt: Im kleinen geschriebenen Teil finden Grundschüler*innen zusätzliche Informationen. Farbige Sterne geben den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an, Wörter mit Sternchen sind im Lexikon erklärt.

Nähere Infos und Bestellung unter <https://bit.ly/3m3NMu0>.



Mit Christus unterwegs

Das orthodoxe Schulbuch, Band 1/2
Kösel Schulbuch
München 2016
ISBN 978-3-06-065397-3
120 Seiten, 20,25 €

Kinder-Mal-Bibel

Diese Kinder-Mal-Bibel enthält 104 biblische Geschichten, chronologisch geordnet, zum Vorlesen und Ausmalen. Jeder Geschichte ist ein ganzseitiges Ausmalbild zugeordnet (auch als Kopiervorlage). Die Kinder-Mal-Bibel ist erhältlich unter <https://bit.ly/3EBEtYB> ◆



Margitta Paul und
Eberhard Platte

Kinder-Mal-Bibel ukrainisch

Zum Ausmalen und
Vorlesen
Christlicher Verlag
Dillenburg 2014
ISBN 978-3-86353-052-5
224 Seiten, 5,90 €

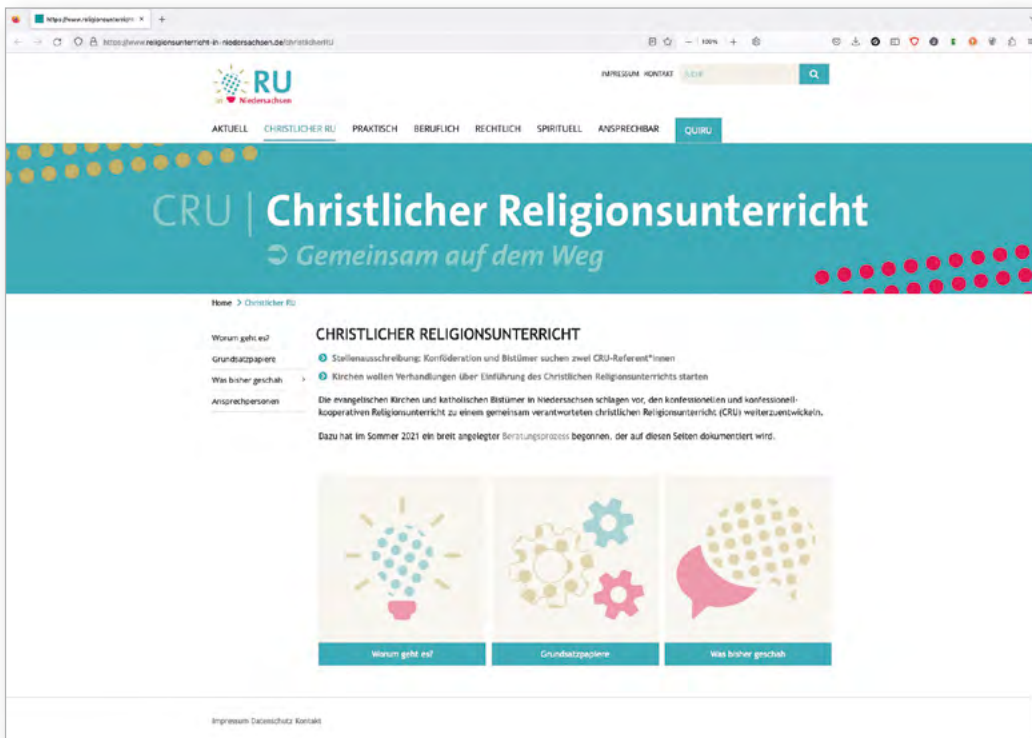
CHRISTINA HARDER

Christlicher Religionsunterricht (CRU) – Jetzt mitreden!

Die Website zum Religionsunterricht in Niedersachsen mit Informationen, Beiträgen und Anregungen zum zukünftigen christlichen RU

Vor mittlerweile mehr als einem Jahr haben die evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen den Vorschlag eines gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts (CRU) zur Diskussion gestellt. Dabei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des bereits seit 20 Jahren erfolgreichen Modells des konfessionell-kooperativen RU – kurz: KokoRu. Der Beratungs- und Diskussionsprozess zum CRU in Niedersachsen hat

im Mai 2021 mit der Vorlage des Positionspapiers der Schulreferent*innen der niedersächsischen evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer begonnen. Seitdem ist bereits viel passiert: So liegt mittlerweile ein Rechtsgutachten über die Verfassungsmäßigkeit des geplanten CRU vor; außerdem fand am 10. Oktober 2022 im Hannover Congress Centrum ein Symposium mit rund 200 Fachleuten von Universitäten, Kirchen und Schulen sowie mit Eltern- und Schülervertreter*innen statt.



www.religionsunterricht-
in-niedersachsen.de/
christlicherRU

Wer den Beratungsprozess nachvollziehen und bis zum aktuellen Stand nachverfolgen möchte – angefangen bei dem Positionspapier (in einer Lang- ebenso wie in einer Kurzfassung) bis hin zum Rechtsgutachten und zur Dokumentation des Symposiums, der*die kann dies auf den von der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und den Bistümern in Niedersachsen eigens dafür eingerichteten Internetseiten unter www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU (letzter Zugriff: 03.02.2023) tun.

Los geht es auf der Startseite zum Religionsunterricht in Niedersachsen: Im oberen Reiter findet sich rechts die Registerkarte „Christlicher CRU“. Wird dieser angeklickt, öffnet sich die Seite: „Christlicher Religionsunterricht – Gemeinsam auf dem Weg“ Hier nun finden sich alle relevanten Informationen und Dokumente des bisherigen Beratungsprozesses. Ein Klick auf die oberste der insgesamt vier Registerkarten auf der linken Seite („Worum geht es?“) führt zunächst zu zwei Videos mit je einem Statement zum CRU: der Bevollmächtigten der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Dr. Kerstin Gäfgen-Track, sowie des Leiters der Hauptabteilung Bildung im Bistum Hildesheim, Dr. Jörg-Dieter Wächter.

Mit einem Klick auf den darunterliegenden Tab „Grundsatzpapiere“ geht es zu den Downloads der bereits oben erwähnten Positionspa-

piere (Kurz- und Langfassung) und dem Rechtsgutachten von Prof. Dr. Ralf Poscher.

Unter der dritten Registerkarte „Was bisher geschah“ schließlich findet sich die gesamte Dokumentation des bisherigen Beratungsprozesses zum CRU, der vorerst in das bereits erwähnte Symposium am 10. Oktober in Hannover mündete. Zu Inhalten der Vorträge und der Perspektivgespräche dieses insgesamt 4. Symposiums finden sich an dieser Stelle zahlreiche Informationen. Wer sich bspw. beim Lesen der Vorträge die faszinierenden „Graphic Recordings“ von Britta Mutzke jeweils daneben legt, erhält einen sehr anschaulichen Zugang zu den Diskussionsinhalten des Symposiums. Alle acht Graphic Recordings lassen sich herunterladen. Die abrundenden I-Tüpfelchen schließlich sind die Handouts der Referent*innen in den 14 Perspektivgesprächen, die hier ebenfalls verfügbar sind. Die Ergebnisse der Perspektivgespräche sind in 14 kurzen Beiträgen bei Mentimeter zusammengefasst, die mit einem Klick auf Seite 1 oder Seite 2 des Mentimeters unter den Links zu den Perspektivgesprächen eingesehen werden können.

Last but not least gibt es den Reiter „Ansprechpersonen“. Neben den Kontakten auf evangelischer wie auf katholischer Seite ist hier eine E-Mail-Adresse angegeben, über die die Möglichkeit zu persönlichen Stellungnahmen, Anregungen und Fragen gegeben ist. ◆



CHRISTINA HARDER ist Dozentin für die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat am RPI Loccum und Redaktionsleiterin des Loccum Pelikan.

ANJA KLINKOTT

Ökumene und CRU

Filmtipps aus der Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste

Die evangelische und die katholische Kirche in Niedersachsen planen mit einem gemeinsamen christlichen Religionsunterricht in allen Schulformen für die Schulen einen Schritt aufeinander zu. Evangelische und katholische Kinder und Jugendliche (und die anderer Glaubensgemeinschaften) sind eingeladen, fortan gemeinsam die Grundlagen ihres Glaubens kennenzulernen, aber auch über Trennendes und Unterschiede zu sprechen. Was aber eint und trennt die Kirchen heute noch? Wie kam es eigentlich zur Reformation und welche unterschiedlichen Ausprägungen über Ländergrenzen hinweg gibt es?

Die folgenden Filme erzählen vom Glauben und Unglauben, vom Zaudern und Vorangehen, vom Scheitern, Trennen und wieder Zusammenwachsen. Weitere Filme finden Sie unter www.medienzentralen.de – übrigens seit vielen Jahren eine Kooperation evangelischer und katholischer Medienstellen.



Schwestern: Vom Sinn des Lebens

Anne Wild
Deutschland 2021
Spielfilm, 122 Min.

Eine moderne junge Frau entschließt sich, als Novizin in einem Kloster beizutreten. Ihre Familie ist ob ihrer Entscheidung fassungslos. Zur feierlichen Einweisung treffen sie in der Kirche aufeinander. Aber die angehenden Nonnen setzen sich bis zur letzten Minute mit ihren lebensweisenden Entscheidungen kritisch auseinander, der Zeitplan gerät unter Verzug. Während die Familie wartet, sucht jedes Mitglied nach Antworten auf Fragen, die bislang nicht gestellt wurden. Die Entscheidung der Schwester stellt auch die Lebensentwürfe und den Glauben der Familie auf eine Zerreißprobe.

Klöster galten lange Zeit als Rückzugsort für diejenigen, die im Leben sonst keinen Platz fin-

den. Was aber sollte eine moderne und gebildete junge Frau mit allen Möglichkeiten für ein selbstbestimmtes Leben an einem Leben hinter Mauern reizen? Und vor wem und warum versuchen Familie und Freunde sich zu rechtfertigen? „Wer mir folgen will, der verleugne sich selbst, nehme sein Kreuz auf sich täglich und folge mir nach“ (Lk 9,23). Gilt das auch heute noch, und welche Schlussfolgerungen leiten sich daraus ab?

Schüler*innen ab der 10. Klasse können mit Hilfe des Films ihre eigenen Glaubens- und Lebensentwürfe und ihr Leben als Christ*innen hinterfragen und diskutieren. Der Film eignet sich für den Religions-, Werte- und Normen-Unterricht und Ethikunterricht und kann in der Bücherei- und Medienarbeit mit umfangreichem Zusatzmaterial entliehen werden.

Dieser Film kann auf YouTube kostenlos angesehen werden: <https://youtu.be/4PiyG23NgYo> ◆

Schwestern: Vom Sinn des Lebens
Anne Wild
Deutschland 2021

Zwingli – Der Reformator

Stefan Haupt
Deutschland/Schweiz 2018
Spielfilm, 123 Min.
empfohlen ab 12 Jahren

Der Bauernsohn und Schweizer Ulrich Zwingli war neben Martin Luther einer der bekanntesten Reformatoren. Aus seinem Glaubensverständnis entwickelte sich später die reformierte Kirche. Der Spielfilm beschreibt das Leben im Züricher Großmünster, in dem der junge Priester Ulrich Zwingli im Jahr 1519 seinen Dienst antritt. Seine Konfrontationen mit der katholischen Kirche faszinieren und ängstigen die Bevölkerung gleichermaßen. Zwingli predigt aber nicht nur, er lebt konkrete Nächstenliebe und beruft sich in seinem Glauben auf die Heilige Schrift. Mit der Witwe Anna lebt er zunächst unverheiratet, aber nach seiner Abkehr vom Zölibat auch ehelecht zusammen und gründet mit ihr eine Familie. Seine Reformideen sind jedoch umstritten. Auch Martin Luther vertritt andere Auffassungen. Schließlich holt die katholische Kirche zum Gegenschlag aus, es kommt zum Krieg, den der Reformator nicht überleben wird.

In Deutschland fallen beim Stichwort Reformation fast zwangsläufig die Namen Martin Luther, Katharina von Bora oder Philipp Melancthon. Ulrich Zwingli hingegen kennen viele nicht. Dabei war er für die Schweiz von ähnlicher Bedeutung wie Luther für Deutschland: Als studierter Theologe und Priester kannte er die katholische Kirche von innen und setzte sich zunehmend kritisch mit ihrer Auslegung der Bibel und den daraus folgenden Auswirkungen auf das tägliche Leben der Menschen auseinander. Sei es bei der Pflicht zum Fasten oder beim Zölibat. Der Spielfilm zeigt die letzten Etappen im Leben von Ulrich Zwingli und seinen Reformeifer, Kirche und christliche Lehre wieder in Einklang zu bringen.

Schüler*innen ab Klasse 9 können anhand des Films unterschiedliche Facetten der Reformation und deren Auswirkungen auf die christlichen Religionen kennenlernen. Der Film kann in der Bücherei- und Medienarbeit heruntergeladen werden und eignet sich für den Einsatz im Religions-, Werte- und Normen- und Geschichtsunterricht. ◆

Himmel, was trennt sie eigentlich noch? Protestanten, Katholiken und die kleinen Unterschiede

Susanne Krauß
Deutschland 2017
Dokumentarfilm, 15 Min.

Ein evangelischer Pastor und ein katholischer Priester im Gespräch: Was eint, was trennt die beiden Kirchen heute noch? Wie ist das mit dem Zölibat? Braucht eine Kirche ein Oberhaupt, das die Richtung vorgibt? Oder ist es in einer pluralistischen Gesellschaft wichtiger, auch unterschiedliche Ansichten und Meinungen zuzulassen? Welche Rollen spielen Frauen und Männer in den Konfessionen?

Während Jugendliche deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Religionen wahrnehmen und auch in der Regel benennen können, sind ihnen die Trennlinien zwischen den

christlichen Konfessionen kaum bewusst. Allenfalls nehmen sie Äußerlichkeiten wie Kommunion und Konfirmation, den Papst oder das nicht gemeinsam gefeierte Abendmahl als Symbol der Trennung wahr. Der Film bietet sich für Schüler*innen ab der 7. Klasse an, ihren eigenen Glauben zu reflektieren, aber auch die Positionen der anderen Seite zu verstehen. Schüler*innen können damit lernen, eigene Standpunkte einzunehmen und bestenfalls einen Blick auf eine mögliche gemeinsame Zukunft der christlichen Konfessionen zu richten. Idealerweise haben sich die Schüler*innen vorab mit der Reformation in ihren Folgen auseinandergesetzt, damit sie Hintergründe und Ursachen für die Spaltung der christlichen Kirche verstehen können. Der Film eignet sich für den Religions- und Werte- und Normen-Unterricht und kann mit umfangreichem Zusatzmaterial im Medienportal heruntergeladen werden. ◆



Zwingli – Der Reformator
Stefan Haupt
Deutschland/Schweiz
2018



Himmel, was trennt sie eigentlich noch?
Susanne Krauß
Deutschland 2017



ANJA KLINKOTT ist als Medienpädagogin im Arbeitsfeld Bücherei- und Medienarbeit im Haus Kirchlicher Dienste tätig.



Gott und die Welt
Julia Oker
Deutschland 2008

Gott und die Welt

Julia Oker
Deutschland 2008
Animationsfilm, 4 Min.
empfohlen ab 10 Jahren

Zwei Menschen befinden sich im Gespräch, als ihnen Gott erscheint. Begeistert bauen sie jeweils eine Kirche, bis sie feststellen, dass sie ganz unterschiedliche Vorstellungen von einer höheren Macht haben.

Der mit einfachsten Stilmitteln hergestellte Animationsfilm lädt schon jüngere Kinder und Jugendliche ein, sich mit verschiedenen Formen des Glaubens auseinander zu setzen. Als Im-

puls für die Konflikte zwischen katholischer und evangelischer Kirche bietet er sich geradezu an. Die einfache bildliche Darstellung kann dazu genutzt werden, dass Schüler*innen die Geschichte zu einem anderen Ende bringen - und dieses auch grafisch darstellen können. Für höhere Klassen und Berufsschulen eignet sich der Animationsfilm als Impuls, um über Glaubenskriege und religiöse Konflikte zu sprechen. Geeignet ist er für den Religions-, Werte- und Normen-Unterricht sowie für Kunst- und Politikunterricht. Er steht als Download mit umfangreichem Arbeitsmaterial in der Bücherei- und Medienarbeit zur Verfügung. ◆



Was glaubst denn du?
Silke Stürmer
Deutschland 2009

Was glaubst denn du? – Was Protestanten und Katholiken eint und trennt

Silke Stürmer
Deutschland 2009
Dokumentarfilm, 22 Min.
empfohlen ab 12 Jahren

Zwei Mitschüler treffen sich zum Mathepaufen. Doch viel wichtiger als Algebra wird schnell das Bild eines Heiligen im Zimmer des einen Jungen. Ab diesem Punkt geht der fiktive Beginn des Films in eine Dokumentation über. In übersichtlichen Kapiteln werden wesentliche Elemente der beiden großen christlichen Konfessionen

vorgelegt: Heilige wie Franz von Assisi und Helden wie Dietrich Bonhoeffer, ein Taufgottesdienst in der katholischen und der evangelischen Kirche, die Unterschiede von Kommunion und Konfirmation und verschiedene liturgische Elemente in den Gottesdiensten.

Die in Teilen als Kurzfilm konzipierte Dokumentation animiert bereits Schüler*innen ab der 5. Klasse, sich spielerisch mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden Konfessionen auseinanderzusetzen. Der Film ist geeignet für den Religions- sowie Werte- und Normen-Unterricht und kann im Medienportal mit umfangreichem Arbeitsmaterial heruntergeladen werden. ◆

LINDA FREY

WiBiLex und WiReLex als schnelle wissenschaftliche Hilfe

Hm, wo ist denn jetzt dieses Nachschlagewerk hingekommen? War es im Büro oder habe ich es in der Schule auf dem Tisch liegen lassen? Manchmal hat man noch ein paar Nachschlagewerke oder Bibelkommentare im Schrank stehen, die eventuell aber auch schon länger veraltet sind. Was also tun, wenn

man nicht gerade eine Bibliothek zuhause hat und es wie immer schnell gehen soll?

Eine Option stellt das **Wissenschaftliche Bibellexikon WiBiLex** dar. Dort befinden sich ca. 1900 Artikel, die vor allem rund um das AT und NT behilflich sein können. WiBiLex selbst entstand bereits im Jahre 2007. Ziel ist es, über 3.000 Artikel zur Verfügung stellen zu können.

Das Besondere an WiBiLex ist, dass die Artikel von Wissenschaftler*innen geschrieben werden und dadurch die fachliche Qualität sichergestellt ist. Die Herausgeber*innen und Fachherausgeber*innen berufen Expert*innen aus dem jeweiligen Gebiet, die die Artikel verfassen. WiBiLex wird von der Deutschen Bibelgesellschaft veröffentlicht.¹

Folgende thematische Schwerpunkte werden auf der Seite gesetzt:

1. Bücher der Bibel
2. Personen der Bibel
3. Theologische Begriffe und Themen
4. Religionsgeschichte
5. Geschichte
6. Orte, Landschaften, Flüsse
7. Lebenswelt
8. Nachbarkulturen
9. Auslegung der Bibel
10. Judentum

Unter den Kapiteln finden sich weitere Unterkapitel, die weitere Stichpunkte bieten. Aber auch durch eine Stichwortsuche kommt man ohne Probleme zum gewünschten Thema. WiBiLex stellt also eine schnelle wissenschaftliche Option dar, sich für die Gemeindegemeindearbeit oder Unterrichtsstunde gut vorzubereiten.

Über dieselbe Website gelangt man zu einem weiteren sehr nützlichen Lexikon und zwar das **Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon** (www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex). Dieses Lexikon steht seit 2015 den Nutzer*innen kostenlos online zur Verfügung. Auch für WiReLex schreiben nur Autor*innen, die berufen werden, weil sie Expertise für diesen Bereich vorweisen. Durch die Autor*innenwahl wird gewährleistet, dass die jeweiligen Artikel auf dem Stand der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion sind. Die Artikel werden redigiert und formal vereinheitlicht, wodurch die fachliche Qualität und Vergleichbarkeit der Artikel garantiert ist.² „Anfang Februar 2022 folgte der achte Jahrgang. Derzeit sind 625 Artikel verfügbar. Jeweils im Februar wird das Lexikon teilaktualisiert und durch neue und neu bearbeitete Artikel erweitert.“³ WiReLex „wird unterstützt durch das Comenius-Institut in Münster und veröffentlicht durch die Deutsche Bibelgesellschaft.“⁴

¹ www.bibelwissenschaft.de/wibilex/ueber-wibilex/

² Vgl. www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex

³ Ebd.

⁴ www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/konzeption-von-wirelex

Besonders erfreulich ist, dass es immer zwei Bereichsherausgeber*innen gibt, die die beiden Konfessionen evangelisch und katholisch vertreten. Außerdem wird bei der Besetzung der Bereichsherausgeber*innen auf eine geschlechterparitätische Besetzung geachtet.

Adressat*innen von WiReLex sind „alle Personen, die im Bereich religiöser Bildung und Erziehung tätig sind“.⁵

Das Lexikon „bietet Schlagworte auf knappem Raum und mit alphabetischer Suchfunktion für alle wichtigen Sachgebiete der Religionspädagogik. Seine digitale Form ermöglicht eine flexible Erweiterung und fortlaufende Aktualisierung der einzelnen Artikel.

Zehn Fachbereiche sind hierzu identifiziert, mit denen das Gesamtfeld der Religionspädagogik inhaltlich und methodisch abgedeckt wird:

1. Wissenschaftstheorie und Forschungsmethoden
2. Fachdidaktische Konzepte
3. Methoden und Medien
4. Bibeldidaktik
5. Kirchengeschichtsdidaktik
6. Didaktik der Systematischen Theologie
7. Didaktik der Religionen
8. Lernende/Lehrende
9. Politische und rechtliche Dimensionen religiöser Bildung
10. Lernorte und Institutionen religiöser Bildung“⁶

Die Ausarbeitung der Artikel erfolgt anhand von bestimmten Leitgedanken, die man auf der Website findet: www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/konzeption-von-wirelex. Über die Startseite www.bibelwissenschaft.de lässt sich außerdem auf folgende weitere interessante Projekte zugreifen:

- die peer-reviewed Online-Zeitschrift „die Bibel in der Kunst“ (BiKu)
- Bibeldkunde zum Alten und Neuen Testament
- Online-Bibelkommentar

Langes Suchen im Arbeitszimmer gehört also der Vergangenheit an. ♦

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.



© Alexander Grey/
Unsplash



www.bibelwissenschaft.de



LINDA FREY ist Dozentin für den Bereich Gesamtschule und Gymnasium am RPI Loccum.

JÜRGEN HEUMANN

Nachruf für Prof. em. Dr. Günther Roth

Prof. Dr. Günther Roth, Systematischer Theologe und Religionspädagoge an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, ist am 3.12.2022 im hohen Alter von 91 Jahren verstorben.

Er wurde am 1. Februar 1966 auf die Professur für Evangelische Theologie und Methodik des Religionsunterrichts an die Pädagogische Hochschule Oldenburg (PH) berufen, später auf die Universitätsprofessur für Systematische Theologie, die er bis zu seiner Entpflichtung im Jahr 1996 innehatte. In den Jahren 1968/69 war er Rektor der PH, später in vielen Amtsperioden Direktor des Instituts für Evangelische Theologie und Religionspädagogik.

Günther Roth war ein Mann der „zweiten Stunde“. Seine Vorgängerin, einzige und erste Nachkriegsprofessorin Helene Ramsauer, hatte ihn geholt, nachdem er sich in Tübingen als Religionslehrer und Wiss. Assistent mit einer Dissertation über den „Schottischen Religionsunterricht“ sowohl theologisch qualifiziert als auch im Religionsunterricht Erfahrungen gesammelt hatte. Diese Erfahrungen, dass theologische Lehre und die Lebens- und Alltagssituation der Schüler*innen weit auseinanderlagen und -liegen, hat ihn sein Berufsleben lang umgetrieben.

Die seinerzeit äußerst dürftige personelle Ausstattung des Faches verlangte deshalb generalisierende Fähigkeiten. Günther Roth hatte es verstanden, seinen Studierenden ein theologisches und (zunächst innovativ in Niedersachsen durch Fachpraktika, später durch Beteiligung an und Förderung der Einphasigen Lehrerausbildung) stabiles Rüstzeug für den Beruf mitzugeben. Das hieß für ihn, dass weder Worthülsen aus der Glaubenssprache das theologische Denken ersetzen noch Schüler*innen die christliche Tradition „billig- anbietend“ verkauft werden darf. Während seiner jahrzehntelangen Tätigkeit in Oldenburg hat er nicht nur theologische Kenntnisse vermittelt, sondern von den Studie-

renden erwartet, die (bis heute) oft gegebene Sprachunfähigkeit von Theologie und Kirche aufzulösen und in eine der Sache angemessene, eben nicht verflachende Alltagssprache zu übersetzen, also religiöse Bildung im besten Sinne zu vermitteln und einzufordern. Insofern war Günther Roth ein „Übersetzer“, ein am „Verstehen“ biblischer Texte, christlicher Tradition und kirchlicher Glaubenspraxis“ orientierter Theologe.

Seine Forschungsschwerpunkte lagen im Vermittlungsfeld zwischen theologischer Hermeneutik und religionspädagogischer Theoriebildung und Berufspraxis. Ob in Auseinandersetzung mit der Philosophie, dem Gespräch zwischen Marxismus und Christentum, der Psychologisierung der Theologie durch die Tiefenpsychologie oder mit der Feministischen Theologie: Alle großen Diskurse seiner Zeit hat Günther Roth in seine Lehre und viele Aufsätze eingebracht und in Oldenburg vermittelt. Dabei hat er immer auf Eigenart und Eigenwert theologischer Aussage insistiert, nicht zuletzt auch kirchliche Positionen kritisch begleitet.

Das Modell der „Einphasigen Lehrerausbildung“ hat er für die Religionslehrerausbildung mit inspiriert und nachhaltig mitgetragen, einschließlich der für viele Professoren seiner Generation als Zumutung empfundenen Unterrichtsberatungen vor Ort in den Schulen des Oldenburger Landes.

Es ist Günther Roth zusammen mit seinem Kollegen Siegfried Vierzig zu verdanken, dass ein gymnasialer Lehramtsstudiengang für Evangelische Religion in Oldenburg eingerichtet werden konnte, mit dem dafür erforderlichen Ausbau weiterer Teilfächer der Theologie.

Roth hat Generationen von Religionslehrkräften für das Oldenburger Land ausgebildet, theologisch fundiert, liberal, kritisch und berufsbezogen. Damit hat er bis heute wichtige Qualitätsstandards für die Bildung von Religionslehrkräften gesetzt. ◆



PROF. DR. EM. JÜRGEN HEUMANN

ist emeritierter Hochschullehrer im Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik der Universität Oldenburg.

Buch- und Materialbesprechungen



Matthias Gronover et al.
(Hg.)

Offene Konfessionalität Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen

Reihe Glaube – Werte-
bildung – Interreligiosität.
Berufsorientierte Reli-
gionspädagogik, Bd. 22
Waxmann Verlag,
Münster 2021
ISBN 978-3-8309-4347-1
310 Seiten, 34,90 €

OFFENE KONFESSIONALITÄT

Religionsunterricht wird in Niedersachsen, wie im Grundgesetz verankert (Art 7.3), „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt. Dies impliziert die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts; die Alternative wäre ein rein religionskundlich ausgerichteter Unterricht „über Religion“.

Doch wie genau äußert sich die Konfessionalität des Religionsunterrichts? Ist sie, wie Obermann in Aufnahme eines Diktums von Ulrich Beck fragt, eine „Zombie-Kategorie“, weil sie „auf etwas scheinbar Lebendiges [verweist], das aber in Wirklichkeit schon tot ist“ (203) oder ist sie für die Gestaltung des Religionsunterrichts von zentraler Bedeutung, wie Grümme im selben Band betont? Wie lassen sich die aktuelle konfessionelle Gebundenheit des Religionsunterrichts auch an BBS und seine Erteilung im (interreligiösen) Klassenverband zusammendenken? Auf den Punkt gebracht: Welche Rolle spielt Konfessionalität im Religionsunterricht?

Solche Fragen waren Gegenstand einer Untersuchung, die von den drei deutschen Instituten initiiert wurde, die sich der Berufsorientierten Religionspädagogik verschrieben haben: das katholische KIBOR und das evangelische ELBOR in Tübingen sowie das BIBOR (evangelisch, in Bonn). Die Befragung war empirisch angelegt als „multiperspektivische Betrachtungsweise des Phänomens Konfessionalität“ (7; vgl. 94). Als Instrumentarium wurde die sogenannte Delphi-Methode gewählt. So wie das antike Orakel von Delphi wiederholt befragt wurde, um zu den erhofften Konkretionen zu gelangen, setzt sich auch die moderne Delphi-Studie aus mehreren Phasen zusammen, in denen die Zwischenergebnisse zur Grundlage des weiteren Austauschs werden (90).

Bereits der Titel der Publikation verrät das Resultat: Religionsunterricht an BBS müsse künftig, so die Herausgeber*innen, unter dem Diktum der „offenen Konfessionalität“ erteilt

werden (vgl. 223–237). Nur so könne eine didaktische Sensibilität für die Pluralität und Heterogenität der im Unterricht versammelten Schüler*innenschaft gewährleistet werden. Denn nicht deren Konfessionalität spiele im Unterricht eine Rolle, weder als Ausgangspunkt noch als Zielpunkt, sondern es gehe um den Erwerb konfessioneller Kompetenz.

Die Unterschiede, die zwischen katholischer und evangelischer Perspektive zutage treten, bestehen dabei eher in Nuancen als in fundamentalen Differenzen. So wird katholischerseits stärker betont, welche Chance der Religionsunterricht als Möglichkeit existenzieller Selbstvergewisserung biete (vgl. 29), doch geht es auch hier darum, „das Gewicht der eigenen Existenz in den Kontext einer Diskussion zu stellen“ (15). Evangelischerseits wird stärker Wert gelegt auf die „evangelische Brille“ (18) und damit auf eine typisch evangelische Sichtweise auf alle im Unterricht behandelten Themen (vgl. 117): „Wo evangelisch drin ist, muss Freiheit rauskommen!“ (136)

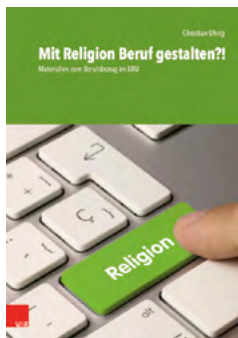
Die Konfessionalität des Religionsunterrichts müsse deshalb, so eine Forderung, zum „Horizont“ der Kommunikation über religiöse Inhalte werden (vgl. 215). Dabei sei es die Person und damit die Konfession der Lehrkraft, die die Konfessionalität des Unterrichts garantiere – und ihn damit zu einem „ehrlichen“ Unterricht mache, „weil er Unterschiede nicht verschweigt und sich stattdessen der eigenen Position bewusst ist.“ (179). Zugleich garantiere die Ausrichtung hin auf eine offene Konfessionalität „das positive Potenzial eines Identitätsangebots“, das „weniger exklusiv als vielmehr inklusiv angelegt ist“ (7) und damit alle Schüler*innen dazu anleite, sich ihrer eigenen Position zu religiösen Themen zu vergewissern.

Die Lektüre dieser Publikation ist ein Gewinn nicht nur für Menschen, die beruflich mit dem Religionsunterricht an BBS zu tun haben, sondern für alle, die religionspädagogisch arbeiten. Nicht nur die Fragen der Studie, sondern auch

die Beiträge der Beteiligten weisen auf einen möglichen Weg, den der Religionsunterricht auch im allgemeinbildenden Bereich beschreiten muss, wenn er weiterhin von aktueller Relevanz und gleichzeitig konfessionell gebunden bleiben will. In diesem Sinne ist der Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen ein „Laboratorium“ der „Heterogenitätsfähigkeit“ des

konfessionellen Religionsunterrichts insgesamt (209) und schlägt mit der Rede von der offenen Konfessionalität wichtige Schneisen für die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts insgesamt. ◆

Michaela Veit-Engelmann



Christian Uhrig

**Mit Religion Beruf gestalten?!
Materialien zum
Berufsbezug im BRU**

Vandenhoeck &
Ruprecht, Göttingen
2021
ISBN 978-3-525-70320-5
80 Seiten, 20,00 €

MIT RELIGION BERUF GESTALTEN?!

Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen steht unter Rechtfertigungsdruck, so beschreibt es Christian Uhrig zu Recht. Für die meisten Auszubildenden spielen Glaube und Kirche keine Rolle, sie hätten für sich zu einem erfüllten Leben auch ohne Spiritualität gefunden. Immer wieder würde deshalb gefragt, warum im Rahmen beruflich orientierter Bildung Religionsunterricht stattfinden müsse.

Christian Uhrig, katholischer Religionslehrer an einer BBS in Essen, außerdem Dozent an der Universität Münster und Bezirksbeauftragter für RU im Bezirk Essen, hat darauf gleich mehrere Antworten. Seine Arbeitshilfe überzeugt auch deshalb, weil sie sich nicht mit der fast als klassisch zu bezeichnenden kirchlichen Position zufriedengibt, sondern im Sinne der jungen Auszubildenden weiterdenkt: Religionsunterricht an BBS sei dann sinnvoll und ein Gewinn für die Schüler*innen, wenn es ihm gelingt, den Schüler*innen „Lebenskonzepte und Ideen“ anzubieten, „die nachvollziehbar sind und mit denen sie umgehen können.“ (6) Wie das gehen kann, beleuchtet Christian Uhrig zunächst theoretisch und dann mit vielen praktischen Beispielen. So wird er seiner eigenen Forderung gerecht, aus der religiösen Tradition eine für die Gegenwart gültige Inspiration zu schöpfen (vgl. 6). Nur dann geschehe „eine wirkliche Qualifizierung von Auszubildenden mit der Fähigkeit, in beruflichen Kontexten auch religiös kompetent zu agieren.“ (6)

Dafür bietet diese Arbeitshilfe umfangreiche Materialien, in denen der Autor den Lebenswelt- und Berufsbezug des BRU inhaltlich, methodisch und konzeptionell konsequent zu Ende denkt. Die Publikation enthält 15 Bausteine für konkrete Unterrichtsszenarien zu fünf Themenfeldern, die alle erprobt und unmittelbar im Unterricht im dualen System einsetzbar sind. Und

auch wenn die Bausteine sich an den Lehrplänen des Bundeslandes NRW orientieren, so sind sie doch leicht auf niedersächsische Unterrichtsszenarien übertragbar: Es geht um die Themenfelder Gott und Mensch, Ethik, Bibel, Interreligiöser Dialog, Achtsamkeit / Spiritualität und Leben aus dem Glauben. Zu jedem Themenfeld bietet Uhrig drei Unterrichtsszenarien mit Arbeitsmaterialien, Ablaufbeschreibung und Hinweise zu möglichen Handlungsergebnissen.

Alle Bausteine enthalten einen Berufsbezug; häufig übrigens einen durchaus ungewöhnlichen und deshalb besonders gelungenen. Vielfach – und davon können alle Religionslehrkräfte an Berufsbildenden Schulen ein Lied singen – scheint im Unterricht der Bezug zur Lebenswelt künstlich oder höchstens gut gemeint. Hier nicht. Alle Arbeitsmaterialien sind zudem ansprechend gestaltet, alle Arbeitsblätter mit Bibeltexten heißen „Bible to read“ – auch wenn es zu bedauern ist, dass es dann manchmal die Volxbibel zu lesen gibt. Ob Schüler*innen diese Übersetzung tatsächlich zu schätzen wissen?

Natürlich finden sich auch in diesem Materialheft einige fast klassisch zu nennende Themen des BRU: Die Zehn Gebote im beruflichen Kontext gehören ebenso dazu wie eine typische berufliche Dilemmasituation. Doch sind auch diese Materialien gut aufbereitet und sehr gut zu verwenden. Andere Beispiele führen bewusst in Aporien und versprechen deshalb spannende Diskussionen. So fragt ein Baustein: „Soll ich als Azubi tun, was ich will?“ Ein anderer trägt den Titel „Wie viel ist ein Mensch wert?“ und initiiert eine Debatte darüber, ob man den Wert eines Menschen eigentlich beziffern kann.

Nicht immer ist völlig einleuchtend, welches Ziel Uhrig mit seinen Materialien verfolgt. So möchte er mit den Schüler*innen ein kreatives Gedankenexperiment durchführen: Wie müss-

te wohl eine Stellenbeschreibung aussehen, wenn Gott selbst einen Mitarbeiter (für die Firma des*der jeweiligen Auszubildenden) suchen würde. Ja, wie?, das fragt man sich in der Tat. So solle deutlich werden, so Uhrig, „welche Erwartungen Gott an seine Mitarbeiter hat.“ (12) Bloß warum ist das sinnvoll? Und in welchem Bezug steht das zum eigenen (realen) Unterneh-

men? Doch trüben solche Anfragen das gute Gesamtbild nur marginal.

Christian Uhrig schreibt selbst: „Mit Religion Beruf gestalten?! Das ist die Leitfrage dieses Materialhefts“ (7) – und die Antworten, die er darauf gibt, sind wirklich mehr als gelungen.

Michaela Veit-Engelmann

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

OSTFRIESISCHER PASTOR UNTER DEN PREDIGERN BEIM KIRCHENTAG IN NÜRNBERG

Der bayerische Landesbischof Heinrich Bedford-Strohm wird im Juni zur Eröffnung des evangelischen Kirchentags in Nürnberg predigen. Für ihn werde es einer der letzten großen Auftritte als Landesbischof sein, teilte der Kirchentag in Fulda mit. Seine zwölfjährige Amtszeit endet im Oktober dieses Jahres. Prediger beim Abschlussgottesdienst auf dem Hauptmarkt, der auch von ARD und Deutschlandfunk in Fernsehen und Radio übertragen werden soll, ist der aus Südafrika stammende Theologe und Pastor Quinton Ceasar aus Wiesmoor (Ostfriesland).

Der 38. Deutsche Evangelische Kirchentag findet vom 7. bis 11. Juni in Nürnberg statt, auf Einladung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, der Stadt Nürnberg und dem Freistaat Bayern. Er steht unter der biblischen Losung „Jetzt ist die Zeit“, ein Zitat aus dem Markus-Evangelium.

Auch die weiteren Personen stehen fest, die in den zentralen Gottesdiensten zu Beginn und Ende des fünftägigen Christentreffens predigen werden, hieß es weiter. Während Bedford-Strohm die Predigt beim Eröffnungsgottesdienst auf dem Hauptmarkt hal-

ten werde, predige die Theologin und Schriftstellerin Christina Brudreck aus Essen zur Eröffnung auf dem Kornmarkt. Beim Schlussgottesdienst auf dem Kornmarkt soll der Theologe, Blogger und Podcaster Alex Brandl sprechen, der derzeit sein Vikariat in München absolviert.

Der Deutsche Evangelische Kirchentag wurde 1949 als christliche Laienbewegung gegründet. An dem alle zwei Jahre in einer deutschen Großstadt stattfindenden Treffen nehmen jeweils rund 100.000 Menschen teil. (epd) ◆

LANDESKIRCHE BAUT SOCIALMEDIA-ARBEIT AUS

Die hannoversche Landeskirche baut ihre Präsenz auf Socialmedia-Plattformen aus. Künftig sollen sechs Pastor*innen sowie voraussichtlich zwei Diakon*innen sowie ein oder zwei Mitarbeitende aus der Kirchenmusik mit einem Teil ihres Arbeitsauftrags in diesem Bereich tätig sein. Die evangelische Kirche will durch den digitalen Vorstoß Menschen im Internet mit niedrigschwelligen Angeboten besser erreichen.

Antworten nach Glaubens- und Sinnfragen würden zunehmend online gesucht und gefunden, erläuterte Ober-

kirchenrätin Julia Helmke, die bis 2021 Generalsekretärin des Deutschen Evangelischen Kirchentags war: „Das wollen wir unterstützen, und dafür braucht es verschiedene Formate.“

So sind zunächst Pastorin Ina Jäckel aus Leer (Instagram: @dingens.von.kirchen), die Bremerhavener Pastoren Christopher Schlicht und Max Bode (@wynschkind und @pynk_pastor), Pastor Quinton Ceasar aus Wiesmoor bei Aurich (@pastor.vanniekaap) sowie der YouTube-Kanal „AndersAmen“ der Pastorinnen Ellen und Steffi Radtke

(<https://www.youtube.com/@AndersAmen>) im Pilotprojekt dabei.

Die Synode der Hannoverschen Landeskirche, das Kirchenparlament, hatte im November für die Jahre 2023 und 2024 insgesamt 560.000 Euro für das Projekt zur Verfügung gestellt. Pastorin Cordula-Schmid-Waßmuth sagte, in der Pandemiezeit sei bereits in vielen Gemeinden digital experimentiert worden. „Nicht alles hat überlebt, aber es hat sich gezeigt, dass es viele gute Ideen gibt“, betonte die Vorsitzende des Synoden-Ausschusses für Öffentlichkeits-

arbeit. Die Kirche müsse heraus aus ihren Gebäuden und hinaus auf die digitale Straße: „Um das allerdings gut zu machen, braucht es personelle und finanzielle Ressourcen.“

Oberkirchenrätin Helmke wird das Projekt theologisch engmaschig begleiten. Das solle auch aussagekräftige Daten darüber liefern, wie die Social-media-Arbeit künftig als regulärer Teil

der Arbeit kirchlicher Mitarbeiter*innen verankert werden könne. (epd) ◆

JUGENDLICHE BAUEN BEIM KIRCHENTAG OBDACHLOSENUNTERKÜNFTE

Jugendliche aus dem niedersächsischen Vechelde bei Peine wollen beim Deutschen Evangelischen Kirchentag in Nürnberg mobile Wohnboxen für Obdachlose bauen. Die rollbaren, etwa drei Quadratmeter großen Unterkünfte aus Holz seien gedämmt und hätten eine Sanitärkabine, sagte der Referent für religionsbezogene Schulprojekte der braunschweigischen Landeskirche, Heiko Grüter-Tappe. Der kleine geschützte Raum sei insbesondere für diejenigen eine Zwischenlösung, die noch nicht

in eine reguläre Unterkunft für wohnungslose Menschen gehen könnten.

An den beiden Wohnboxen werden beim Kirchentag vom 7. bis zum 11. Juni auch Obdachlose selbst mitbauen, sagte Grüter-Tappe. Kooperationspartner ist der Kölner Verein „Little Home“, der bundesweit bereits mehr als 240 Unterkünfte gebaut hat. Im Anschluss werden die Unterkünfte an zwei Obdachlose aus Nürnberg übergeben.

Das Projekt ist Teil des Netzwerks „Diakonisches Lernen“, das vor zehn

Jahren in Bayern begründet wurde. Ziel ist es, Schüler*innen praktische und soziale Erfahrungen außerhalb des Klassenzimmers zu vermitteln. Inzwischen gibt es auch auf dem Gebiet der braunschweigischen Landeskirche 42 außerschulische Lernorte. Schüler*innen könnten unter anderem ein Hospiz besuchen, sich in Seniorenheimen betätigen oder Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen kennenlernen. (epd) ◆

KIRCHEN STELLEN SORGEN JUNGER MENSCHEN INS ZENTRUM VON AKTIONSWOCHE

Die beiden großen Kirchen wollen in diesem Jahr mit der im April stattfindenden ökumenischen „Woche für das Leben“ die Sorgen junger Menschen im Alter zwischen 15 und 30 Jahren in den Mittelpunkt stellen. Die Zeiten der Isolation in den vergangenen Jahren sowie die Verunsicherung durch sich ständig verändernde Lebenssituationen mit unsicheren Zukunftsprognosen prägten diese Generation nachhaltig, erklärten die katholische Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) am Mittwoch. Bundesweiter Auftakt der Woche für das Leben ist am 22. April im Osnabrücker Dom.

Die „Woche für das Leben“ vom 22. bis 29. April steht unter dem Motto „Generation Z(ukunft). Sinnsuche zwischen Angst und Perspektive“. Die Pandemie, der Krieg in der Ukraine sowie der Klimawandel seien nur drei Faktoren, „die in einer entschei-

denden Lebensphase zu tiefgreifenden Zukunftsängsten führen können, die existenzielle Krisen bis hin zu Suizidgedanken auslösen“, erklärten Bischofskonferenz und EKD. In solchen Situationen benötigten junge Menschen Begleitung, Hilfe und Hoffnung.

Im Vorwort zum Themenheft schreiben der Bischofskonferenz-Vorsitzende Georg Bätzing und die EKD-Ratsvorsitzende Annette Kurschus: „Die Pandemie ist noch nicht besiegt, der Klimawandel und seine Folgen beschäftigen nicht nur die junge Generation stärker denn je und nicht zuletzt schüren kriegerische Auseinandersetzungen bisher unbekannt gewesene Ängste und Verunsicherungen.“ Gerade Christ*innen müssten diese jungen Menschen in ihrer Verletzlichkeit und Sinnsuche begleiten.

Zur „Woche für das Leben“ sind ein Themenheft, Plakate und weitere Materialien ab sofort verfügbar, hieß

es weiter. Das Themenheft enthalte Beiträge aus medizinischer, soziologischer, pädagogischer und sozialpastoraler Perspektive. Weiterhin würden in einer Ideenwerkstatt Bausteine für Gottesdienste und Gemeindegarbeit zur Verfügung gestellt. Erstmals gebe es 2023 eine Kooperation der Woche für das Leben mit dem Ökumenischen Jugendkreuzweg.

Zum bundesweiten Auftakt der Aktionswoche am 22. April 2023 im Osnabrücker Dom wollen die EKD-Ratsvorsitzende Kurschus, der katholische Jugendbischof Johannes Wübbe (Osnabrück) sowie Regionalbischof Friedrich Selter vom Sprengel Osnabrück einen ökumenischen Gottesdienst feiern.

Die Woche für das Leben findet zum 28. Mal statt. Die Aktion will Menschen in Kirche und Gesellschaft für die Würde des menschlichen Lebens sensibilisieren. (epd) ◆

IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält i.d.R. das Veranstaltungsprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum

Telefon: 057 66/81 - 136
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 10.000

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau

Redaktion:

Linda Frey, Christina Harder, Apl. Prof Dr. Silke Leonhard, Lena Sonnenburg

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den

jeweiligen Autor*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Abonent*innenbetreuung:

Katja Hesterberg, Telefon: 057 66/81 - 140
E-Mail: Katja.Hesterberg@evlka.de

Layout & Bildredaktion: Anne Sator

Anzeigen/Beilagen:

Moderation & Kommunikation Anne Sator,
Pastorenkamp 8, 31547 Rehburg-Loccum,
Tel.: 01 71/3 2047 80, mail@anne-sator.de

Titelbild:

© Friso Gentsch/picture alliance/dpa

MITARBEITER*INNEN DIESES HEFTES

Dr. Michael Balceris, Universität Osnabrück.
Institut für Katholische Theologie,
Schloßstr. 4, 49074 Osnabrück,
michael.balceris@uni-osnabrueck.de;
Bistum Osnabrück, Große Domsfreiheit 5/6,
49074 Osnabrück; m.balceris@bistum-os.de

Prof. Dr. Britta Baumert, Universität
Frankfurt am Main, Fachbereich Katholische
Theologie, Norbert-Wollheim-Platz 1,
60323 Frankfurt am Main,
b.baumert@em.uni-frankfurt.de

Irmela Büttner, Ev.-luth. St.-Laurentius-
Gemeinde Achim, Pfarrstr. 3, 28832 Achim,
irmela.buettner@evlka.de

Heinz Emmrich, Am Hülskamp 5,
31547 Rehburg-Loccum,
heinz.emmrich@googlemail.com

Felix Emrich, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
felix.emrich@evlka.de

Woldemar Flake, Haus kirchlicher Dienste,
Archivstr. 3, 30169 Hannover,
woldemar.flake@evlka.de

Katharina Freudenberger, Bischöfliches
Generalvikariat Hildesheim,
Abt. Dialog und Solidarität, Domhof 18-21
31134 Hildesheim,
katharina.freudenberger@bistum-
hildesheim.de

Linda Frey, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum, linda.frey@evlka.de

Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Konföderation ev.
Kirchen in Niedersachsen, Geschäftsstelle,
Rote Reihe 6, 30169 Hannover,
kerstin.gaefgen-track@evlka.de

Dr. Jessica Griese, Bischöfliches
Generalvikariat Hildesheim, Abt. Schulische
Bildung, Domhof 2, 49074 Osnabrück,
jessica.griese@bistum-hildesheim.de

Christina Harder, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
christina.harder@evlka.de

Prof. em. Dr. Jürgen Heumann, juergen.
heumann@uni-oldenburg.de

Kerstin Hochartz, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
kerstin.hochartz@evlka.de

Matthias Hülsmann, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
matthias.huelsmann@evlka.de

Anke Kallauch, Freie evangelische Gemeinde
Bochum, anke.kallauch@feg.de

Anja Klinkott, Haus kirchlicher Dienste,
Archivstr. 3, 30169 Hannover,
medienverleih@kirchliche-dienste.de

Apl. Prof. Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
silke.leonhard@evlka.de

Andrea Nadrowitz, Wäldchenschule Arnum,
nadrowitz@gsarnum.de

Günter Nagel, Nagel-giesen@t-online.de

Milan Pejić, Serbisch-orthodoxe
Kirchengemeinde Hannover,
Kontakt über: lena.sonnenburg@evlka.de

Kirsten Rabe, k.rabe@gym-bad-essen.de

Jutta Renken-Sprick, ARO,
Georgswall 7, 26603 Aurich,
jutta.renken-sprick@reformiert.de

Renate Schulz, Bischöfliches Generalvikariat,
Hauptabteilung Bildung,
Domhof 24, 31134 Hildesheim,
renate.schulz@bistum-hildesheim.de

Thomas Seibert, Bund Ev. Freikirchlicher
Gemeinden (BEFG), TSeibert@befg.de

Lea Simon, Nordring 10, 31655 Stadthagen,
lea.simon@stud.uni-hannover.de

Tobias Sochocki, BBS Brinkstraße,
Brinkstr. 17, 49080 Osnabrück,
T.Sochocki@gmx.net

Lena Sonnenburg, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
lena.sonnenburg@evlka.de

Tina Stegmann, Eugen-Reintjes-Schule
Hameln, Breslauer Allee 1, 31787 Hameln,
tina.stegmann@ers-hamelnde

Dr. Anne-Elisabeth Roßa, Bischöfliches
Generalvikariat, Hauptabteilung Bildung,
Domhof 24, 31134 Hildesheim,
anne-elisabeth.rossa@bistum-hildesheim.de

PD Dr. Caroline Teschmer,
Universität Duisburg-Essen,
caroline.teschmer@uni-due.de

Dr. Michaela Veit-Engelmann, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
michaela.veil-engelmann@evlka.de

Dr. Winfried Verburg, Bischöfliches
Generalvikariat Hildesheim, Abt. Schulische
Bildung, Domhof 2, 49074 Osnabrück,
w.verburg@bistum-os.de

NEUERSCHEINUNG IM RPI



Lena Sonnenburg und Nina Rothenbusch

GESPRÄCHE ÜBER GOTT, DIE WELT UND MICH

**Mit Grundschulkindern über die ganz
großen Fragen sprechen**

Reihe Loccumer Impulse 26

Rehburg-Loccum 2022

ISBN 978-3-936420-76-0

136 Seiten im Format DIN A5, 23,80 €

Wo war ich vor meiner Geburt? Wo bin nach dem Tod? Warum gibt es Krieg? Was glaube ich und was glaubst du? – Kinder fragen nach den großen Themen des Lebens und es lohnt sich, mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen.

Dazu bietet diese Materialsammlung praxiserprobte und schüler*innenorientierte Comics, Bilderbuchvorschläge, literarische Texte und biblische Geschichten zu sechs Themengebieten sowie passende Fragen, um mit Grundschulkindern im Religionsunterricht oder auch sonst Gespräche über „Gott, die Welt und mich“ zu führen.

UNSER VERANSTALTUNGSPROGRAMM



rpi-loccum.de/veranstaltungen

DER »PELIKAN« ONLINE



rpi-loccum.de/loccumer-pelikan