

*Dr. Michaela Veit-Engelmann  
Dozentin für den Bereich Berufsbildende Schulen  
und Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit  
RPI Loccum  
[www.rpi-loccum.de/BBS](http://www.rpi-loccum.de/BBS)  
[Michaela.veit-engelmann@evlka.de](mailto:Michaela.veit-engelmann@evlka.de)  
Oktober 2021 (überarbeitet Februar 2022)*

## ***Von der Pünktlichkeit des Christlichen Religionsunterrichts – ein Essay***

### **Inhaltsübersicht:**

Vorbemerkungen S. 1

Was muss der Christliche Religionsunterricht leisten, um „pünktlich“ zu sein? S. 3

Ist Konfession fast wie Aldi oder Lidl? – Der Christliche Religionsunterricht muss schüler\*innenorientiert sein S. 4

CRU: Wieso, weshalb, warum? – Der Christliche Religionsunterricht muss die Ausbildung transparenter Positionalität fördern S. 7

Eine konkrete „Gestalt“ des Glaubens? – Die Verantwortlichen des Christlichen Religionsunterrichts müssen die Rolle der Lehrkraft reflektieren S. 12

Bis hierher oder noch weiter? – Der Christliche Religionsunterricht muss bereit sein, das Verständnis gelebter Gastfreundschaft noch weiter zu fassen S. 13

### ***Vorbemerkungen***

Religionspädagogik müsse „pünktlich“ sein, so forderte es schon vor Jahrzehnten der katholische Theologe Rudolf Engler.<sup>1</sup> Der Begriff der Pünktlichkeit impliziert eine zeitliche und inhaltliche Passgenauigkeit angesichts aktueller Herausforderungen. Und in der Tat zeigt ein Blick in die Geschichte der Religionspädagogik, dass konzeptionelle Wandel, Wellenbewegungen gleich, häufig auf gesellschaftlich begründete Anfragen an den Religionsunterricht reagieren.

---

<sup>1</sup> Vgl. Rudolf Engler, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 693ff.

Nun haben die beiden großen christlichen Kirchen in Niedersachsen im Mai 2021 ein Positionspapier<sup>2</sup> vorgelegt, in dem sie gemeinsam für die Einführung eines Christlichen Religionsunterrichts (CRU) votieren – und haben damit tatsächlich ein mehr als innovativ zu nennendes Vorhaben angestoßen. Ein erstauntes Raunen ging und geht noch immer durch Universitäten, Studienseminare, Schulen und kirchliche Fortbildungseinrichtungen: Gemeinsam, so erklärten beide Kirchen, wollten sie zukünftig Verantwortung übernehmen für den Fortbestand eines Religionsunterrichts, der nach wie vor mehr sein will als eine Religionskunde. Der Christliche Religionsunterricht soll weiterhin von kirchlich angebundenen Lehrkräften erteilt werden, die evangelischerseits mit einer Vokation und katholischerseits mit einer *Missio canonica* ausgestattet sind, die aber zukünftig ein Fach unterrichten sollen, das die konfessionelle Bindung nicht mehr im Namen trägt. Dieser neu gestaltete Religionsunterricht versteht sich als „christlicher“ Unterricht, soll aber weiterhin in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt werden (vgl. Art. 7 Abs. 3 GG).

Warum dieser Vorstoß gerade jetzt erfolgt, begründet das Positionspapier ausführlich und in mehreren Argumentationsgängen. So sind es zum einen die schwindenden Mitgliederzahlen beider großer Kirchen, die es in absehbarer Zeit unmöglich machen werden, konfessionellen Unterricht flächendeckend anzubieten – das wäre der demographische Aspekt.<sup>3</sup> Doch auch theologische Argumente werden mit dem Verweis auf die gemeinsame Taufe und die wechselseitige Anerkennung zentraler konfessioneller Lehren ins Feld geführt.<sup>4</sup> Eher versteckt findet man schließlich noch das Zugeständnis, dass die gegenwärtige Schüler\*innengeneration und auch ihre Eltern den Spitzfindigkeiten konfessioneller Differenzierungen nichts mehr abgewinnen könnten und eine entsprechende Aufteilung deshalb obsolet geworden sei.<sup>5</sup>

Bei der Lektüre des Positionspapiers in seiner konkreten Ausgestaltung drängt sich allerdings die Frage auf: Inwiefern kann der Christliche Religionsunterricht eine Antwort auf gegenwärtige Herausforderungen und die mit ihnen verbundenen Anfragen an einen wie auch immer zu gestaltenden Religionsunterricht sein? In Aufnahme des Diktums von Rudolf Englerl könnte man auch fragen: Wie „pünktlich“ kommt dieser Christliche Religionsunterricht?

---

<sup>2</sup> <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU>; hier im Folgenden zitiert als Positionspapier; letzter Zugriff am 18.10.2021.

<sup>3</sup> Vgl. im Positionspapier S. 4–10.

<sup>4</sup> Vgl. a.a.O., S. 13–24.

<sup>5</sup> A.a.O., S. 8. Auch für konfessionslose Schüler\*innen, die ja im CRU ausdrücklich ebenfalls willkommen sind, könne der CRU attraktiver sein als ein „klassischer“ konfessioneller Religionsunterricht (vgl. a.a.O., S. 23).

Michael Domsgen nennt in seiner 2019 erschienenen Religionspädagogik<sup>6</sup> acht verschiedene Herausforderungen, denen sich eine zeitgemäße Religionspädagogik stellen müsse: Pluralisierung, Individualisierung, Biografizität, Glokalisierung, Elementarisierung, Performanz, Lebensdienlichkeit, Bildungsgerechtigkeit.<sup>7</sup> Davon ausgehend hält Domsgen drei große religionspädagogische Nejustierungen für unabdingbar: So müsse es im Religionsunterricht zukünftig darum gehen, Heterogenität wahrzunehmen, im Gefolge inklusiver Pädagogik die Vielfalt der Schüler\*innenschaft selbst als Normalität anzuerkennen und schließlich die Relevanz des unterrichtlichen Geschehens für die Lernenden erkennbar werden zu lassen.

### **Was muss der Christliche Religionsunterricht leisten, um „pünktlich“ zu sein?**

Heterogenität wahrnehmen, Vielfalt anerkennen und Relevanz erkennbar werden lassen – all das muss der Christliche Religionsunterricht zukünftig leisten, wenn er den Anspruch religionspädagogischer Pünktlichkeit erfüllen möchte. Der Christliche Religionsunterricht versteht sich selbst als „konsequente Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“<sup>8</sup> und das sogenannte Positionspapier der Schulreferent\*innen schlägt dafür wichtige erste Schneisen. Nicht immer allerdings kommt dieses Papier dabei über erste Tastversuche in religionspädagogischen Grundfragen hinaus; der vorliegende Text versucht deshalb, zentrale Aspekte des Papiers aufzugreifen und weiterzuführen. Dass er dies nur in Ansätzen tun kann, versteht sich von selbst.

Die in diesem Essay zu entfaltende These lautet: Der Christliche Religionsunterricht kann „pünktlich“ sein, wenn er bestimmte im Positionspapier angelegte Gedankenlinien konsequent weiterdenkt und die losen Enden des Papiers zusammenführt. Wie dies geschehen kann, soll hier exemplarisch dargestellt werden, indem ausgewählte religionspädagogisch relevante Fragestellungen – zur Lebenswelt der Schüler\*innen, zu Didaktik und Zielsetzung des Religionsunterrichts sowie zur Rolle der Lehrkraft – abgesprochen werden. Ein Exkurs zur Frage nach der „Wahrheit“ des christlichen Bekenntnisses als Grundlage des Christlichen Religionsunterrichts sowie ein Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen auch dieses Unterrichts runden den Essay ab.

---

<sup>6</sup> Michael Domsgen, Religionspädagogik, Lehrwerk Evangelische Theologie 8, Leipzig 2019.

<sup>7</sup> Vgl. a.a.O., S. 147–188.

<sup>8</sup> So im Positionspapier S. 3.

## **Ist Konfession fast wie Aldi oder Lidl?<sup>9</sup> – Der Christliche Religionsunterricht muss schüler\*innenorientiert sein**

Die Schüler\*innenschaft, die sich im Religionsunterricht versammelt, ist ausgesprochen heterogen. Dass sie das bereits jetzt ist, wo dieser Unterricht (noch) als konfessioneller erteilt wird, ist eine Binsenweisheit. Das Positionspapier erkennt richtig: Für Kinder und Jugendliche verliert die Bindung an eine bestimmte Religion oder Weltanschauung immer mehr an Relevanz<sup>10</sup> – zumindest, so müsste man es präzisieren, die bewusste Bindung.

Inzwischen weiß man dank verschiedener Kirchenmitgliedschaftsstudien und anderer empirischer Untersuchungen, dass konfessionelle Zugehörigkeiten fluide geworden sind.<sup>11</sup> Jugendliche, die formal zur evangelischen Kirche gehören, vielleicht sogar gerade konfirmiert sind, betonen ihre eigene ablehnende Haltung gegenüber Kirche und Gott; auf dem Papier katholische Jugendliche bekennen ihre Vorliebe für den Buddhismus und die fernöstliche Meditation. Getaufte Kinder sprechen über das Christentum nur in der 3. Person („die Christen glauben“), keiner Kirche zugehörige junge Erwachsene erzählen ganz offen davon, dass sie beten oder sich zu Hause einen kleinen Altar errichtet haben. Es ist unübersehbar: Der Zusammenhang zwischen individueller Religiosität und konfessioneller Gebundenheit löst sich immer weiter auf (wenn er denn jemals existiert hat – aber das wäre eine andere Frage). Die konfessionelle Bindung verliert für die aktuelle Schüler\*innengeneration an Relevanz; es ist selbstverständlicher geworden, sich ganz individuell zu positionieren; Kirchlichkeit ist zu einem medial vermittelten Phänomen geworden, das jedoch i.d.R. wenig Auswirkungen auf die eigene Frömmigkeitsgestaltung hat. Der Vergleich mit dem Konsumverhalten bringt es auf den Punkt: „Aldi oder Lidl – egal, wo man hin geht, Hauptsache es ist billig“.<sup>12</sup>

Mit der Einführung des Christlichen Religionsunterrichts wird die konfessionelle Trias von Lehrenden, Lernenden und Inhalten sowohl evangelischerseits als auch katholischerseits (endgültig) aufgegeben. Das ermöglicht es, im Christlichen Religionsunterricht die Schüler\*innenorientierung zum leitenden Prinzip zu machen. Wenn allerdings das eigene Erleben von Religiosität für Schüler\*innen nichts (mehr) oder doch nur (noch) wenig mit verfasster Kirchlichkeit zu tun hat, dann darf Religiosität nicht mit der Einbindung in konfessionelle Strukturen gleichgesetzt werden; sie umfasst vielmehr auch vorkonfessionelle Transzendenzerfahrungen. Das muss auch der Christliche Religionsunterricht aufgreifen und umsetzen. Denn wenn der Religionsunterricht den von Domsgen zu Recht geforderten Relevanzcharakter tat-

<sup>9</sup> Vgl. dazu Reinbold Boschki, „Aldi oder Lidl?“ – Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion in Zeiten konfessioneller Indifferenz, in: Konstantin Lindner / u.a. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Brsg. 2017, S. 159–173.

<sup>10</sup> Vgl. das Positionspapier S. 8 u.ö.

<sup>11</sup> Vgl. dazu grundlegend Isolde Karle, *Praktische Theologie, Lehrwerk Evangelische Theologie 7*, Leipzig 2020, S. 66–87.

<sup>12</sup> Reinbold Boschki, „Aldi oder Lidl?“, a.a.O., S. 159.

sächlich haben will, dann muss er schon von seiner Anlage her darauf eingehen, dass die Grenzen zwischen Religion, Religiosität und Spiritualität aus Sicht der Lernenden fließend und also genauso fluide wie ihre eigene Positionierung in Bezug auf eigenes religiöses Empfinden und verfasste Religion sind. Geglaubt wird nicht das, was geglaubt werden soll,<sup>13</sup> sondern das, was man glauben will und was „unbedingt angeht“, um einmal ein vielbeschworenes Diktum Paul Tillichs aufzugreifen. Religiöse Themen sind nämlich nicht an sich relevant, sondern nur dann, wenn sie von den Subjekten des Lernens als lebensrelevant erachtet werden. Schüler\*innen sind als Konstrukteure ihrer eigenen religiösen Biographien ernst zu nehmen.

Wenn der Christliche Religionsunterricht diesem Anspruch gerecht werden will, muss er sich von der Vorstellung lösen, es könne im Religionsunterricht (noch) um die Einübung in die konfessionelle Identität gehen. Die konsequente Orientierung am Subjekt der Schüler\*innen impliziert vielmehr, dass ihre Lebenswelt und Glaubenserfahrung zum Gegenstand unterrichtlichen Geschehens wird. Dann jedoch wird dieser Unterricht genauso plural sein wie das Christentum selbst und so vielfältige Antworten auf theologische Wahrheitsfragen geben, wie es dem Christentum in seiner konfessionellen Ausprägung inhärent ist. Gerade der Christliche Religionsunterricht bietet deshalb die Chance, die Vielgestaltigkeit des Christentums selbst zum Thema machen zu können – und aufgrund seiner in sich pluralen Positionalität auch unabdingbar zum Thema machen zu müssen.

Es wäre ein eklatantes Missverständnis des Christlichen Religionsunterrichts, aus ihm herauszulesen, dass er für eine Ökumene des kleinsten gemeinsamen Nenners stünde. Es geht ihm gerade nicht darum, innerhalb der Schule einem „Esperanto-Christentum“<sup>14</sup> das Wort zu reden, sondern er bleibt weiterhin konfessionell rückgekoppelt – nun eben allerdings an evangelische *und* katholische Kirche. Es geht also nicht um ein Verwischen der konfessionellen Differenzen, sondern gerade um ihr Bewussthalten.<sup>15</sup> Auch bei der Einführung eines Christlichen Religionsunterrichts gilt weiterhin: „Das“ Christentum an sich gibt es nicht, sondern es existiert nur in seiner jeweils geschichtlich-konkreten Ausprägung. Die Theologie spricht hier von der „inkarnatorischen Signatur“ des Christentums: Gott entäußerte sich selbst und wurde Mensch (vgl. Phil 2,7), doch er wurde ein konkreter Mensch, zu einer konkreten Zeit und an einem konkreten Ort. Von diesem Menschen wurde durch andere Menschen erzählt und berichtet – wiederum in geschichtlich-konkreter Ausprägung. So hat, nebenbei bemerkt, die frohe Botschaft von der Inkarnation Gottes zu vier kanonisch gewordenen und dennoch sehr unterschiedlichen Evangelien geführt. Die innerchristliche Ökumene ist als bunte Ausprägung

<sup>13</sup> So jedoch noch im Positionspapier, S. 26.

<sup>14</sup> So in Anlehnung an Bernhard Dressler, Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19), Leipzig 2006, S. 132.

<sup>15</sup> Dies jedoch führt zwangsläufig zu der im Positionspapier ebenfalls nicht hinreichend geklärten Frage, wie mit diesen Differenzen im Christlichen Religionsunterricht selbst theologisch, didaktisch und methodisch umzugehen ist.

dieses geschichtlich-konkreten Christentums in seiner religiösen Vielfalt zu begreifen. Die Wahrheit christlichen Glaubens liegt deshalb weder in einer konkreten Konfession noch irgendwo dazwischen – sondern sie liegt dahinter. Jede konfessionelle Glaubensaussage kann deshalb nur Fragment sein, sie bedarf bleibend der Ergänzung und sie ist stets der Möglichkeit einer Korrektur ausgesetzt, entweder durch die eigene konfessionelle Tradition oder durch eine andere. Der Christliche Religionsunterricht trägt die Vielfalt christlicher Positionierungen – oder mindestens die Vielfalt der evangelischen und katholischen Konfessionalität<sup>16</sup> – bereits in sich. Damit bietet die Vielgestaltigkeit des Christentums die große Chance, im Christlichen Religionsunterricht selbst zum Thema zu werden, verbunden mit der Gewissheit, dass alles Reden der christlichen Konfessionen von Gott durchlässig ist auf den in ihnen zum Ausdruck kommenden gemeinsamen Grund des Glaubens. In einem so verstandenen Religionsunterricht darf es nicht um die Weitergabe von (unumstößlichen) Wahrheiten, sondern nur um ein Angebot von (Be-)Deutungen gehen.

Auf diese Weise kann der Christliche Religionsunterricht den Horizont für die Vielfalt religiösen Erlebens und Empfindens bei Kindern und Jugendlichen öffnen. Doch bedarf das besonderer pädagogischer Kunst: Einerseits gilt es zu verhindern, dass diese Vielgestaltigkeit in eine Beliebigkeit abgleitet; andererseits muss sich der Christliche Religionsunterricht von einem beliebten Irrweg verabschieden – nämlich davon, mehrere Perspektiven auf einen Glaubensgegenstand darzustellen, dann aber doch zu wissen, welche eigentlich richtig ist.

### **CRU: Wieso, weshalb, warum? – Der Christliche Religionsunterricht muss die Ausbildung transparenter Positionalität fördern**

Bereits 2014 hatte die EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ als Ziel des (evangelischen) Religionsunterrichts die Pluralitätsfähigkeit junger Menschen bestimmt.<sup>17</sup> Doch liest man das Positionspapier zum Christlichen Religionsunterricht, so nimmt man auch andere Töne wahr: „Religionsunterricht ist nicht bloß deskriptiv, sondern normativ, nicht allein informativ, sondern performativ, er hat nicht nur zu vermitteln, was geglaubt wird, sondern vielmehr das, was geglaubt werden soll.“<sup>18</sup> Auch die für die Leserin überraschende Versicherung, dass „die Gewinnung der eigenen konfessionellen Identität [...] uneingeschränkt möglich“<sup>19</sup> sei, scheint angesichts der Innovativität des Gesamtvorhabens eher der konfessionellen Selbstverge-

<sup>16</sup> Dass andere Kirchen wie zum Beispiel die Orthodoxe Kirche bisher nicht beteiligt sind, kann im Rahmen dieses Essays nur erwähnt werden. Angesichts dessen allerdings sollte die (etwas vollmundige) Benennung als „Christlicher Religionsunterricht“ dringend überdacht werden – immerhin handelt es sich genaugenommen nur um einen „Evangelisch-katholischen Religionsunterricht“.

<sup>17</sup> EKD-Denkschrift, Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, hg. vom Kirchenamt der evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2014.

<sup>18</sup> Positionspapier, S. 26.

<sup>19</sup> So a.a.O., S. 29.

wissenerung zu dienen als tatsächlich das Ziel eines „pünktlichen“ Religionsunterrichts widerzuspiegeln. Versucht man dem Positionspapier außerdem konkrete Auskünfte über die unterrichtliche Gestaltung dieses neuen Religionsunterrichts zu entlocken, so bleibt man enttäuscht zurück. Zwar will der Christliche Religionsunterricht mehr sein als ein neuer Organisationserlass – doch was genau das Neue ist, bleibt eher vage. Der Versuch, anhand des Begriffs der „Binnendifferenzierung“<sup>20</sup> zwischen konfessionellen und konfessionskundlichen Aspekten zu unterscheiden, überzeugt in keiner Weise; der Hinweis, dass die Schüler\*innen an einem gleichzeitig bekenntnisgebundenen wie bekenntnisfremden Religionsunterricht teilnehmen würden<sup>21</sup>, sagt ebenfalls noch nichts darüber, wie dies im konkreten Unterrichtsgeschehen umgesetzt werden kann. Umso dringlicher besteht die Notwendigkeit, sich über die didaktische Ausrichtung und die Zielsetzung dieses gemeinsamen Religionsunterrichts zu verständigen.

Im Gefolge führender Stimmen der gegenwärtigen Religionspädagogik ist das Ziel von Religionsunterricht in der Ausbildung einer „transparente[n] Positionalität“ zu sehen.<sup>22</sup> Dies gilt es für den Christlichen Religionsunterricht fruchtbar zu machen: Nicht um die Einübung in den eigenen (konfessionell vorgegebenen) Glauben geht es also, sondern um den Umgang mit der Vielfalt von Religionen und Religiosität und der Gewinnung einer eigenen (religiösen) Identität angesichts dieser Vielfalt. Dies jedoch setzt konfessorische (Selbst-)Kompetenz voraus. Pluralitäts- und Heterogenitätsfähigkeit benötigt eine eigene Position: Was „anders“ ist, kann nicht aus der Ortlosigkeit heraus bestimmt werden, sondern braucht Standpunkthaftigkeit „unter Akzeptanz und Einbeziehung der Pluralität“<sup>23</sup>. Ging man in der Religionspädagogik lange davon aus, dass ein junger Mensch zunächst eine eigene konfessionelle Identität ausbilden müsse, um in den Diskurs mit Menschen anderen Glaubens oder anderer Konfessionen zu treten, so mehren sich heute die Stimmen derjenigen, die sagen: Auch für die Konfessionalität gilt, dass sich das eigene (religiöse oder konfessionelle) Ich erst am Du ausbildet.<sup>24</sup>

So verstandener Religionsunterricht braucht den Dialog: Was ich bin, erfahre ich selbst im Dialog mit anderen. Wie ich bin, lerne ich, indem ich ausprobiere, wie es

<sup>20</sup> So a.a.O., S. 28f.

<sup>21</sup> So a.a.O., S. 31.

<sup>22</sup> Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen 2012, S. 534; vgl. Mirjam Schambeck sf / ders., Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, in: Konstantin Lindner / u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Brsg. 2017, S. 343–363.

<sup>23</sup> Michael Domsgen, Religionspädagogik, a.a.O., S. 151.

<sup>24</sup> So auch angedeutet im Positionspapier, S. 22.

wäre, auch mal anders zu sein. Ein solcher Dialog muss offen sein. Er darf nicht bestimmt sein durch ein „Othering“<sup>25</sup> oder eine Wir/Ihr-Dichotomie. Nicht Zuschreibungen oder gar eine erzwungene Einordnung der Schüler\*innenschaft in eine solche künstlich vorgenommene Zuschreibung ermöglichen religiöses Lernen, sondern dieses ereignet sich in gemeinsamen Suchbewegungen. Doch ein Dialog, in dem alle einer Meinung sind, ist überflüssig, und ein Dialog, in dem man sich nicht positionieren muss, führt nicht weiter. Deshalb bietet der Christliche Religionsunterricht den geeigneten Raum für einen solchen Dialog. Das fruchtbare (theologische) Gespräch braucht die Positionalität des konfessionellen Religionsunterrichts und kann sich die konfessionelle Vielfalt des Christlichen Religionsunterrichts zunutze machen.<sup>26</sup>

Der Christliche Religionsunterricht ist von sich aus auf Heterogenität angelegt – dies macht seine Stärke aus. Aufgrund seiner bleibenden konfessionellen Bindung wendet er sich jedoch zugleich gegen religiöse Beliebigkeit und nimmt Schüler\*innen in ihrer Suche, mit ihren eigenen Fragen und ihrer Haltung ernst. Der Christliche Religionsunterricht kann aufgreifen, dass die religiösen Erfahrungen der Schüler\*innenschaft vielfältig und heterogen sind – so wie er selbst von seiner Anlage her. Das heißt aber: Christlicher Religionsunterricht muss per se multiperspektivisch sein, weil erst die gemeinsame, aber durchaus von unterschiedlichen Standpunkten aus erfolgende Annäherung an ein Thema die Ausbildung einer eigenen Position ermöglicht. Dies kann zukünftig im Christlichen Religionsunterricht geschehen, indem verschiedene konfessionelle, vielleicht sogar verschiedene religiöse Zugänge miteinander ins Gespräch gebracht und die Schüler\*innen zudem ihre je eigene Religiosität oder auch Areligiosität einbringen können. Positionalität und Multiperspektivität bedingen einander also; die Schüler\*innen können erkennen, dass ihre eigene Perspektive nur eine von mehreren möglichen ist – und dass andere Perspektiven auch durchaus denkbare sind. Auf diese Weise können die Schüler\*innen probenhalber eine andere Sicht auf die Welt für möglich halten. David Käbisch und andere haben hier den Begriff des Perspektivenwechsels für den Religionsunterricht fruchtbar ge-

---

<sup>25</sup> Der Begriff des „Othering“ stammt ursprünglich aus der Postkolonialen Theorie und beschreibt die Problematik von Strukturen, die durch Fremdzuschreibungen entstehen und auf diese Weise dem\*der Einzelnen eine Identität zuweisen, die nicht die eigene ist. Der Begriff erhält zunehmend auch Eingang in die Religionspädagogik, vgl. das Dissertationsprojekt von Janosch Freuding an der Universität Bamberg, Fremdheitskonzepte und Fremdzuschreibungen in interreligiöser Bildung, 2020.

<sup>26</sup> Vgl. zur dialogischen Struktur des Religionsunterrichts Thorsten Knauth, Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation, in: Konstantin Linder / u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Brsg. 2017, S. 193–212. Damit soll in diesem Essay allerdings keinesfalls einer monomethodischen Ausrichtung des gesamten Unterrichts auf den Dialog das Wort geredet werden.

macht und dessen bildende Kraft betont: Der probenhalber erfolgende Wechsel in eine andere Innenperspektive ändert auch den Blick auf die eigene Weltwahrnehmung.<sup>27</sup>

Identität entsteht im Pendeln zwischen dem Eigenen und dem Fremden; die Anwesenheit eines solchen „Anderen“ – hier nicht im Sinne der oben abgelehnten Zuschreibung zu verstehen – verhindert, dass dieses Pendeln künstlich bleibt. Der Christliche Religionsunterricht ist bereits in seiner Struktur so angelegt, dass er solche Pendelbewegungen ermöglicht. Dies alles muss die noch zu schreibende Didaktik des Christlichen Religionsunterrichts berücksichtigen.

Doch impliziert das hier beschriebene Verständnis von Religionsunterricht eine fundamentale Verschiebung im Blick auf die Inhalte: Es geht dann nicht mehr darum, was Religionen zu lehren haben, sondern um das, „was von Religionen im Blick auf die eigene Sinn- und Lebensorientierung wie auch die gemeinsame Weltgestaltung gelernt werden kann.“<sup>28</sup> Religionsunterricht wird damit zu einer Art Experimentier-  
raum<sup>29</sup>: Ich erprobe, was ich denken könnte, wenn ich anders wäre – und finde damit heraus, was ich jetzt glaube. Ein solcher Religionsunterricht zeigt bereits aufgrund seiner Struktur, dass es niemals nur eine richtige Antwort auf religiöse Fragen geben wird und geben kann. Der Christliche Religionsunterricht kann dies besonders deutlich machen, weil er von Menschen (unterschiedlicher Konfessionen) verantwortet wird, die wissen, dass jede religiöse Äußerung nur eine Möglichkeit im vielfältigen Spektrum christlichen Glaubens darstellt, die zudem noch der stetigen Korrektur und Anpassung unterzogen sein muss. Christlicher Religionsunterricht kann und darf keine vermeintlichen Lösungen präsentieren, sondern er muss, wenn er die Pluralität von Bekenntnissen und die Fluidität eigener Positionierung ernst nehmen will, bestimmt sein von einer „Didaktik des Suchens“<sup>30</sup>. Lehrkräfte und Schüler\*innen suchen gemeinsam, wenn auch angeleitet von der Lehrkraft als Initiatorin solcher

<sup>27</sup> David Käbisch, Didaktik des Perspektivenwechsels – Einheitsmoment religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen?, in: Bernd Schröder / Michael Wermke (Hg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, S. 351–379; vgl. auch Jan Woppowa (Hg.), Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn u.a. 2015, besonders S. 5–17.

<sup>28</sup> Thorsten Knauth, Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation, a.a.O., S. 202.

<sup>29</sup> Unter Aufnahme des performativen Ansatzes von Thomas Klie und Silke Leonhard kann der Religionsunterricht als ein Raum beschrieben werden, in den die vertikale Sinndimension einbricht. Und es ist die Lehrkraft, die diesen Raum und diese Möglichkeit offenhält: indem sie Dialoge auf Augenhöhe moderiert, Perspektivwechsel und Probehandeln ermöglicht und ästhetische Lernwege inszeniert; vgl. grundlegend Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

<sup>30</sup> So in Aufnahme einer ausgesprochen erhellenden Formulierung von Ulrike Link-Wieczorek im September 2021.

Suchbewegungen, nach den religiösen Antworten, die für sie augenblicklich tragen – und sie loten für sich aus, wie lange sie zu tragen vermögen.<sup>31</sup>

Identität ist stets Fragment und muss Fragment bleiben, diese Einsicht verdankt die evangelische Theologie Henning Luther.<sup>32</sup> Dann jedoch kann der Religionsunterricht, wenn er es sich zum Ziel setzt, innerhalb aller Vielfältigkeit und Heterogenität religiöse Identität auszubilden, nie zu diesem Ziel kommen. Denn menschliche Identität ist stetem Wandel unterworfen – und das auch deshalb, weil sie sich in der Interaktion mit anderen überhaupt erst konstituiert. Und so unerschöpflich und vorübergehend wie menschliche Begegnungen in ihrer Fülle sind, so ist es auch Identität. Deshalb kann Michael Domsgen das Charakteristikum evangelischer Identität und des Religionsunterrichts wie folgt zusammenfassen: Beides „ist im Kern nicht durch das Für-Wahr-Halten von Dogmen, sondern durch eine unabschließbare Denkbewegung des Glaubens bestimmt.“<sup>33</sup>

### **Eine konkrete „Gestalt“ des Glaubens? – Die Verantwortlichen des Christlichen Religionsunterrichts müssen die Rolle der Lehrkraft reflektieren**

Der Christliche Religionsunterricht will von seiner Anlage her ein konfessionell gebundener Religionsunterricht bleiben – d.h. er wird erteilt „in Übereinstimmungen mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7 Abs. 3 GG); er bleibt weiterhin Ausdruck der positiven Religionsfreiheit, die Ermöglichung der Abmeldung von einem solchen Unterricht garantiert die negative Religionsfreiheit (Art 4 GG).

Die Konfessionalität des Christlichen Religionsunterrichts wird im konkreten Unterrichtsgeschehen durch die Konfessionalität der Lehrkraft bestimmt. Weil sowohl die konfessionelle Bindung der teilnehmenden Schüler\*innenschaft als auch Fokussierung auf konfessionell gebundene Themen aufgegeben wurde, steht die Lehrkraft mit ihrer Person für den Bezug zu einer bestimmten christlichen Konfession und damit für die konfessionelle Bindung dieses Unterrichts ein. Indem sie einen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen ihrer eigenen Religionsgemeinschaft und der jeweils anderen Konfession verantwortet, trägt sie die explizite Positionalität ein, die den konfessionellen Religionsunterricht von einer Religionskunde unterscheidet.

Wie die Lehrkraft dies leisten kann, welche Rolle sie in einem „christlichen“ – und eben nicht mehr nur evangelischen oder nur katholischem – Unterricht einnimmt und wie sie dabei von den Kirchen genau unterstützt werden kann, bedarf allerdings

<sup>31</sup> Dies jedoch impliziert eine kritische Durchsicht der Ordnungsmittel hin auf diese neue Fokussierung des Religionsunterrichts. Die Neuformulierung von Kerncurricula und Rahmenrichtlinien ist unabdingbar.

<sup>32</sup> Henning Luther, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: Praktische Theologie 20 (1995), S. 317–330.

<sup>33</sup> Michael Domsgen, Religionspädagogik, a.a.O., S. 482.

der dringenden Klärung weit über die ersten Ansätze im Positionspapier hinaus. Beide Kirchen sind sich darin einig, dass die Religionslehrkraft konfessionell gebunden bleibt, also entweder von der evangelischen oder der katholischen Kirche beauftragt wird. Dennoch wird die Lehrkraft zukünftig in der Verantwortung stehen, im Unterricht für beide Kirchen sprechen zu müssen – in welcher Form auch immer dies geschehen kann. Pointiert gefragt: Wie evangelisch darf eine solche (evangelische) Lehrkraft sein und wie katholisch muss sie im Christlichen Religionsunterricht sein? Die Frage mag salopp formuliert sein, doch vermag sie deutlich zu machen, welchen Spagat die beiden großen Kirchen von ihren Lehrkräften verlangen. Dass die Positionierung der Lehrkraft im Christlichen Religionsunterricht nun stets sowohl die (kritische) Haltung gegenüber der eigenen Konfession als auch die Positionierung in Bezug auf die fremde christliche Tradition einschließt, stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Der richtigen Einsicht, dass der Christliche Religionsunterricht stark auf die Selbstreflexionskompetenz der Lehrkräfte und ihre Differenzsensibilität setze<sup>34</sup>, müssen unbedingt Überlegungen dazu folgen, wie diese bei den Lehrer\*innen geschult werden können. Noch stärker als es im mono-konfessionellen Unterricht der Fall war, trägt hier nämlich die Lehrkraft in Person die Last des Gelingens dieses Unterrichts. Sie soll zwei konfessionelle Traditionen darstellen können, sich begründet positionieren und zugleich die Schüler\*innen zur Bildung eines eigenen Urteils anregen. Damit sie dies leisten kann, bedarf es eines umfassenden Unterstützungsapparates seitens beider Kirchen.

Denn: Es ist die Konfessionalität der Lehrkraft, die für Transparenz sorgt und Identifikationsmöglichkeiten sowie die Verbindung zur gelebten Religion schafft. Wenn Michael Domsgen – zu Recht – Individualität, Biografizität und Pluralität als Spezifika religiöser Spurensuche und Identitätsbildung im 21. Jahrhundert beschreibt, dann zeigt das Beispiel und Vorbild der Lehrkraft exemplarisch, was dies bedeutet: Auch eine Religionslehrkraft muss eben nicht „alles glauben“, wofür „die Kirche“ steht, sondern sie muss sich dazu begründet und ggf. auch kritisch positionieren können.<sup>35</sup> Es passt zu der bereits beschriebenen inkarnatorischen Signatur des Christentums, dass auch die Lehrkraft exemplarisch für eine ganz konkrete Gestalt christlichen Glaubens steht. Und zu dieser können sich die Schüler\*innen dann selbst positionie-

<sup>34</sup> Vgl. im Positionspapier S. 30 u.ö.

<sup>35</sup> Hier wäre allerdings dringend zu klären, welche Rolle es spielt, dass die evangelische Vokation und die katholische *Missio canonica* schon von ihrer Anlage her ein völlig unterschiedliches Verständnis des Verhältnisses der Religionslehrkräfte zu ihrer jeweiligen Kirche mitbringen: Werden sie nun darin bestätigt, Religion zu unterrichten oder wird es ihnen erlaubt? Und wie spiegelt sich das – (evangelische) Bestätigung oder (katholische) Erlaubnis? – im Unterricht selbst wider?

ren – und daran, wie die Lehrkraft sich verortet und wie sie sich selbst wiederum dazu verhalten, eine eigene religiöse Identität entwickeln. Am Beispiel ihrer Lehrkraft erkennen die Schüler\*innen, wie Christsein im 21. Jahrhundert gelebt werden kann – in kritischer Auseinandersetzung mit der evangelischen oder der katholischen Kirche und also mit der nominell eigenen und der nominell fremden Konfession. „Religion“ ist nicht nur ein kognitiv zu erfassendes System, sondern Religiosität hat als gelebte Überzeugung immer Alltagsrelevanz. Die Lehrkraft steht für eine bestimmte Ausgestaltung gelebten Glaubens – und die Antwort auf die Frage, ob die Schüler\*innen diese Gestaltung teilen, wird sicher auch bei den Lernenden nicht entlang der konfessionellen Grenzen verlaufen, egal ob nun eine evangelische Lehrkraft auf katholische Schüler\*innen trifft oder umgekehrt.

### **Bis hierher oder noch weiter? – Der Christliche Religionsunterricht muss bereit sein, das Verständnis gelebter Gastfreundschaft noch weiter zu fassen**

Beide großen Kirchen haben übereinstimmend betont, dass der Christliche Religionsunterricht als ein grundsätzlich ökumenisch sensibler Unterricht auch für nichtchristliche Schüler\*innen offen sein soll. Damit nimmt das Positionspapier zum Christlichen Religionsunterricht die bereits an früherer Stelle geforderte „Gastfreundschaft“ des Religionsunterrichts ernst.<sup>36</sup> Dies setzt m.E. jedoch voraus, diese Schüler\*innen nicht nur zur Teilnahme einzuladen, sondern ihrer Anwesenheit auch durch das pädagogische Handeln gerecht zu werden. Was wären die Kirchen sonst für Gastgeberinnen, würden sie sich nicht auch didaktisch für diejenigen öffnen, die sie zu ihrem Unterricht dazu bitten? Auch für den Religionsunterricht muss zukünftig einer der Grundsätze der Inklusion gelten: „Es ist normal, verschieden zu sein!“

So hat die katholische Kirche bereits in ihrer Erklärung *Nostra Aetate* aus dem Jahr 1965 eine Theologie der Wertschätzung in der Anerkennung nichtchristlicher Religionen formuliert. Und die in der evangelischen Kirche zum *articulus stantis et cadentis ecclesiae* erklärte Rechtfertigungslehre betont, dass kein Mensch für seinen Glauben verantwortlich sei, sondern dass sich alles Glauben der Gnade Gottes verdanke.

---

<sup>36</sup> Vgl. die EKD-Denkschrift, *Religiöse Orientierung gewinnen*, a.a.O., S. 40; sowie mit etwas anderer Akzentsetzung Hans Schmid und Winfried Verburg, die von einem Religionsunterricht der Gastfreundschaft sprechen (dies., *Gastfreundschaft: Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010). Vgl. zum (theologischen) Begriff der Gastfreundschaft grundlegend Ulrike Link-Wieczorek (Hg.), *Gastlichkeit. Eine Herausforderung für Theologie, Kirche und Gesellschaft*, Leipzig 2018.

Dies impliziert, dass im Christlichen Religionsunterricht die interreligiöse Perspektive stets mitzudenken ist. Sowieso gilt: Die oben formulierten didaktischen Prinzipien des Christlichen Religionsunterrichts sind nicht nur auf gemeinsames konfessionelles Lernen anwendbar, sondern ohne Probleme auch auf ein interreligiöses Lernen übertragbar. Der Christliche Religionsunterricht ist deshalb in sich schon angelegt auf eine Öffnung und Weitung. Bleibt also abzuwarten, wohin dieser Weg noch führt...

***Zur Autorin:** Dr. Michaela Veit-Engelmann, geb. 1979, ist Dozentin für den Bereich Berufsbildende Schulen am Religionspädagogischen Institut Loccum der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers. Sie war zuvor Schulpastorin an der Elisabeth-Selbert-Schule in Hameln.*