

Der Christliche Religionsunterricht (CRU) als ökumenisches Lernfeld

Didaktische Desiderate und Perspektiven

von Bernd Schröder

Der in Niedersachsen für das Schuljahr 2025/26 in Vorbereitung befindliche – von den dortigen evangelischen Kirchen und den katholischen Bistümern – „gemeinsam verantwortete Christliche Religionsunterricht“ (CRU) wird als Fortentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts charakterisiert – eine Fortentwicklung, die durchaus qualitativ neue An- und Herausforderungen mit sich bringt (Abschnitt 1). Diese werden sowohl in didaktisch-methodischer (Abschnitt 2) als auch in thematischer Hinsicht (Abschnitt 3) beschrieben.

Während es den sogenannten konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRU) in vertraglich vereinbarter Form bereits seit 1998 gibt, existiert der ‚Christliche Religionsunterricht‘ (CRU) erst seit 2021 – und bislang auch nur als Konzept.¹ Seine Einführung in Niedersachsen – und damit auch einschlägige Erlasse, Kerncurricula und Unterrichtsmaterialien – ist für das Schuljahr 2025/26 in Vorbereitung. Inzwischen steht beispielsweise fest, dass das neue Fach amtlich ‚Christliche Religion nach (gemeinsamen) evangelischen und katholischen Grundsätzen‘ heißen wird.

Doch bereits im derzeit laufenden Prozess der konzeptionellen Entwicklung zeichnen sich didaktische Herausforderungen ab. Diese sollen hier in drei Schritten skizziert werden: Als erstes soll der CRU im Vergleich zum kokoRU profiliert werden, als zweites kommen didaktisch-methodische Herausforderungen der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements in den Blick und, als drittes, thematische Perspektiven des neuen Faches.

1. KokoRU und CRU – eineiige Zwillinge?

Konfessionelle Kooperation als inter-kirchlich *und* mit den staatlichen Kultusbehörden vertraglich vereinbarte Organisationsform von Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG gibt

¹ Grundlegend: Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover (Mai) 2021. Vgl. zudem *Hans-Michael Heinig; Ansgar Hense; Konstantin Lindner; Henrik Simojoki* (Hg.), *Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen* (PThGG 44), Tübingen 2024.

es seit 1998² – als Idee (und nicht rechtlich regulierte Praxis) hingegen steht ein kooperativ verantworteter und durchgeführter Religionsunterricht schon weitaus länger, verstärkt seit der sog. Reformdekade der 1960er Jahre, im Raum.³

Die Bestimmungen, die eine Ein- und Durchführung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts regulieren, unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland im Detail und auch in der Grundlinie, doch unbeschadet dessen ist der entsprechende Unterricht, abgekürzt: kokoRU – auf evangelischer Seite – als „eine Regelform des konfessionellen bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts nach Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes“ anerkannt,⁴ auf katholischer Seite wird sie als zulässige „erweiterte Kooperation“ verstanden, die als solche über die ohnehin möglichen Spielarten der Zusammenarbeit von katholischem und evangelischem RU hinausgeht.⁵

Expressis verbis steht dem Christlichen Religionsunterricht diese allgemeine Akzeptanz (noch) nicht zu – auch wenn seine Verfassungsgemäßheit im Grundsatz rechtsgutachterlich festgestellt wurde⁶ und es unstrittig ist, dass der CRU organisatorisch, didaktisch und ökumenisch-theologisch fortentwickelt, was im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht angelegt ist. So heißt es in einem vor Kurzem erschienenen ‚gemeinsamen Text‘ von Evangelischer Kirche in Deutschland (EKD) und Deutscher Bischofskonferenz (DBK):

„[Ü]ber kurz oder lang wird der KoKoRu – oder seine Weiterentwicklung [sic!] – auch in den meisten ehemals volkskirchlichen Gegenden die Regel sein. Die Kirchen in Niedersachsen haben Beratungen über die Einführung eines christlichen Religionsunterrichtes aufgenommen [...]. Vergleichbare Entwicklungen sind auch andernorts absehbar und sollten konstruktiv gestaltet werden.“⁷

In der Tat sind Anlässe,⁸ Anliegen, theologische Grundlegung und didaktische Instrumente⁹ von kokoRU und CRU aufs Engste verwandt – vermutlich wird erst die tatsächliche Einführung des CRU in diesen drei Hinsichten eine Eigendynamik freisetzen, die gewisse

² Special-Issue-Ausgabe „Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht: Bilanz und Ausblick“, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45/2 (2022), doi: <https://doi.org/10.20377/rpb-2022-45-2>.

³ Exemplarisch sei auf Gerhard Martin, Religionslehre: konfessionell-kooperativ!, in: ÖR 21 (1972) 468–480, bes. 469–471 sowie 478, verwiesen.

⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.), Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen (EKD-Texte 128), Hannover 2018, 10.

⁵ Deutsche Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016, 8 f. und 36.

⁶ Ralf Poscher, Gutachtliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Freiburg i. Br. 2022.

⁷ Kirchenamt der EKD; Sekretariat der DBK (Hg.), Mehr Sichtbarkeit in der Einheit und mehr Versöhnung in der Verschiedenheit. Zu den Chancen einer prozessorientierten Ökumene (Gemeinsame Texte 30), Bonn – Hannover 2024, 36.

⁸ Vgl. dazu neben dem ‚Positionspapier 2021‘ selbst (wie Anm. 1) auch Bernd Schröder; Mirjam Schambeck, Der christliche Religionsunterricht im sich verändernden schulischen Kontext. Argumente und Plädoyer, in: Heinig u. a., Christlicher Religionsunterricht, 225–236.

⁹ Dazu Bernd Schröder; Jan Woppowa (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021, hier vor allem 1–61.

Differenzen erkennbar werden lässt. Unbeschadet dessen lassen sich ein prinzipieller und einige graduelle Unterschiede zwischen beiden Unterrichtsformen schon jetzt ausmachen: Während der konfessionell-kooperative Religionsunterricht durch kirchliche und kirchlich-staatliche Vereinbarungen zwar prinzipiell ermöglicht wird, seine tatsächliche Einführung in einer bestimmten Schule oder in einzelnen ihrer Jahrgänge jedoch auf die Initiative bzw. die freiwillige Entscheidung der jeweiligen Fachgruppe und Schulleitung zurückgeht, wird der CRU in einem Bundesland als *das eine* Organisationsmodell eingeführt – maßgeblich dafür ist folgerichtig die Entscheidung der jeweiligen Kirchenleitungen, nicht die Auffassung einzelner Schulen oder Religionslehrender. Wenn der CRU in Niedersachsen eingeführt wird, tritt er an die Stelle sowohl des evangelischen und des römisch-katholischen als auch des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. *Der CRU ist obligat, während der kokoRU als Option zur Verfügung steht.* Das ist in vielerlei Hinsicht von Vorteil (etwa als organisatorische Vereinfachung, wegen der landesweiten Transparenz und Beschreibbarkeit oder um der Entwicklung von Unterstützungsstrukturen willen), birgt allerdings den Nachteil, dass sich ‚die Basis‘ vor vollendete Tatsachen bzw. Rahmenbedingungen gestellt sieht. Mit dieser grundlegenden Differenz gehen weitere einher:

So wird es für den CRU ein für alle Schulen und Lehrenden verbindliches Kerncurriculum geben, während der kokoRU auf schuleigenen Lehrplänen bzw. Vereinbarungen basiert, neben denen separate, schulrechtlich maßgebliche katholische wie evangelische Curricula bestehen.

So werden *nolens volens* alle Religionslehrenden evangelischer und katholischer Konfession zu CRU-Lehrenden und müssen sich entsprechend in diese Rolle finden. Unbeschadet dessen kann der „ökumenische Geist“¹⁰, in dem die weiterhin per Vokation oder *Missio canonica* beauftragten Lehrenden unterrichten sollen, nicht verordnet werden, vielmehr muss er wehen – und sein Wirken bleibt auf die Inspiration der Lehrenden angewiesen.

So bilden alle evangelischen und katholischen (bzw. alle als solche in ihrer Schule angemeldeten) Schüler:innen *unisono*, d. h. in gleichem Maße und mit gleichem Recht, die Schüler:innenschaft des CRU, während im Falle des kokoRU die Schüler:innen, die nicht der Konfession der Lehrperson angehören, „Gäste“ waren bzw. sind – denn „der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist [...] schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört“¹¹.

Aus diesem prinzipiellen Unterschied im rechtlichen Status und seinen Begleiterscheinungen werden (mutmaßlich) weitere graduelle Differenzen folgen:

So sind zwar beide, kokoRU und CRU, offen für die Teilnahme von Schüler:innen weiterer Konfessionen, anderer Religionen und nicht-religiöser Orientierungen, doch wird der CRU in den allermeisten Schulen zu *der* Alternative zum Fach ‚Werte und Normen‘ (WuN; also der niedersächsischen Variante des Ethikunterrichts) werden. Was sich somit abzeichnet, nenne ich ein *2+X-Modell*: Zwei obligate Fächer, CRU und WuN, stellen die mehr oder weniger allort vorhandenen Säulen des daseins- und wertorientierenden Unterrichts dar; sie können fakultativ um weitere Religionsunterrichte ergänzt werden. Der Besuch

¹⁰ Positionspapier 2021 (wie Anm. 1), 42. Als Maxime ökumenischer Orientierung wird an anderer Stelle ein päpstliches Diktum „*sit in necessariis unitas – in dubiis libertas – in omnibus caritas*“ angeführt (dort 21).

¹¹ *Kirchenamt*, Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht (wie Anm. 4), 13.

dieses CRU wird vermutlich für einen großen Teil der religiös affinen oder interessierten Schüler:innen attraktiv sein – es sei denn, deren Schule bietet neben dem CRU auch orthodoxen, syrisch-orthodoxen, islamischen oder anderen Religionsunterricht an. Insofern die Teilhabe am CRU keine konfessionelle Bestimmtheit voraussetzt, dürfte dieses neue Fach vielen niedrigschwelliger zu sein scheinen als ‚evangelischer‘, ‚katholischer‘ oder ‚konfessionell-kooperativer Religionsunterricht‘ (der ja immerhin bei den Schüler:innen und deren Eltern eine Vorstellung von ‚Konfessionalität‘ voraussetzt).

Beide, kokoRU und CRU, wollen und sollen konfessionskulturellen Unterschieden gerecht werden und ihre Besonderheiten bergen, doch je länger CRU erteilt werden wird (ohne dass daneben auch noch evangelischer oder katholischer RU vorgehalten wird), desto deutlicher wird *das Gemeinsame* hervortreten¹² – denn es gilt ja nicht zuletzt, das Attribut des neuen Faches, ‚christlich‘, *materialiter* zu füllen und die konfessionellen bzw. religionsgemeinschaftlichen Besonderheiten als Spielarten des Gemeinsamen zu begreifen. Eine vergleichbare sachliche Notwendigkeit, ‚das gemeinsam Christliche‘ zu identifizieren, als solches zu benennen und für weithin religiös indifferente oder uninformierte Schüler:innen als bildsam ins Spiel zu bringen, bestand bzw. besteht im kokoRU nicht.

Schließlich setzen beide, kokoRU und CRU, konfessionell gebundene, von ihren Kirchen beauftragte und in entsprechend konfessioneller Theologie geschulte *Lehrkräfte* voraus. Doch wird der CRU als Rahmen dazu führen, dass die evangelischen, katholischen und ggf. anderskonfessionellen Lehrkräfte enger und selbstverständlicher in der einen Fachgruppe zusammenarbeiten, und dass bei ihnen ein höherer Bedarf an ökumenischer Theologie und an geteilter religiöser Praxis entsteht, der in Studium, Referendariat und Fortbildung befriedigt werden muss.

Anders gewendet: Es steht zu erwarten, dass sich der CRU ob seines Rechtsrahmens schnell zu einem besonderen *locus theologicus* entwickelt: Er basiert ja auf den schon erreichten ökumenischen, genauer: evangelisch-katholisch vereinbarten Fortschritten,¹³ aber er wird seinerseits auch den Gemeinsinn von Menschen unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeit fördern.

2. Der CRU und seine Lehr-Lern-Arrangements

Didaktik schließt die Frage nach den Inhalten des Unterrichts ein – doch sollen in diesem Fall hier zunächst nur konzeptionelle und methodische Aspekte besprochen werden. Theologische Fragen folgen im dritten Abschnitt.

Es gehört zu den Merkwürdigkeiten des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, dass ihm zwar empirische Untersuchungen, historisch-rekonstruktive Arbeiten und Einordnungen in den Diskurs um die Organisationsform von Religionsunterricht gewidmet wurden, und er zudem mit Unterrichtsmaterialien hinterlegt wurde, die zumeist auf die Arbeit der betreffenden kirchlichen Religionspädagogischen Institute, seltener der

¹² Zu dieser Trias an Zielsetzungen vgl. Henrik Simojoki, Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: ZPT 67/1 (2015) 68–78.

¹³ Dazu Positionspapier 2021 (wie Anm. 1), v. a. 13–21.

Schulbuchverlage¹⁴ zurückgingen, dass jedoch didaktisch-methodische Konzepte auf sich warten ließen und lassen¹⁵ – titular einschlägige Publikationen widmen sich primär der Zusammenschau evangelischer und katholischer, z. T. auch orthodoxer religionspädagogischer Theorietraditionen.¹⁶

Einer der Versuche einer konsistenten Konzipierung schlägt die Ausrichtung des Unterrichts an zehn didaktischen Leitlinien vor, darunter etwa diejenige, „die (konfessionelle) Heterogenität der Lerngruppe als bildsame Differenz [zu] bejahen und fruchtbar werden [zu] lassen“, „Perspektivenverschränkung [zu] erproben und [zu] reflektieren“, die „konfessionelle Positivität der Lehrkraft [...] didaktisch ins Spiel [zu] bringen“, „Brücken zur gelebten Religion [zu] schlagen“ und „den Religionsunterricht offen [zu] halten für interreligiöse Zusammenarbeit sowie die Zusammenarbeit mit Ethik und Philosophie“¹⁷.

Diesen Leitlinien sind ‚elementare Lernformen‘ unterlegt, die jeweils eine gewisse Affinität zu jenen haben und zugleich eine auf deren praktische Gestaltwerdung abhebende Auswahl aus dem reichen Spektrum religionsdidaktischer Konzeptionen darstellen: Der Bogen reicht vom ‚biblisch-diskursiven‘ bis zum ‚biografischen‘ Lernen.¹⁸

Unausgesprochen wird deutlich, dass es weder eigens für den Zweck konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kreierte Konzeptionen noch solche methodischen Tools gibt – vielmehr verlangt die konfessionell-kooperative Organisationsform die Sichtung und Auswahl bereits entwickelter und praktizierter Lehr-Lern-Arrangements, die geeignet sind, das Miteinander Verschiedener bildsam zu gestalten – das erfordert *mutandis mutandis* eine neue Aufmerksamkeit für inklusionspädagogische, gesamtschulpädagogische, reformpädagogische (allgemein-schulpädagogische) Konzepte und eine gesteigerte Aufmerksamkeit für Lernwege interreligiösen Unterrichts, sei es der Hamburger Weg oder Interreligiöses Lernen an berufsbildenden Schulen. Denn hier wie dort geht es um die respektvolle, dialogische oder binnendifferenzierende Bearbeitung von Differenz, die durch die (entsprechende konfessionelle Zugehörigkeit der) Schüler:innen, die Themen oder die Ausstrahlung der beteiligten Kirchen im Raum steht.

Was für den kokoRU gilt, trifft auch auf den CRU zu:¹⁹ Aufgrund der höheren Verbindlichkeit (um nicht zu sagen: Unausweichlichkeit) des Miteinanders konfessionell (und ggf. religiös bzw. weltanschaulich) verschiedener Schüler:innen und in Erwartung einer größeren Spreizung der diesbezüglichen Heterogenitäten trifft es auf das neue Fach sogar noch stärker zu. Ein zentrales didaktisches Desiderat richtet sich also auch hier auf die *Suche*

¹⁴ Als evangelisch-katholisch kooperativ erarbeitetes Schulbuch für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht versteht sich – soweit ich sehe – wohl nur: Religion im Dialog, *Susanne Bürig-Heinze; Josef Fath; Rainer Goltz; Christiane Rösener; Beate Wenzel* (Hg.), 3 Bde., Göttingen 2018/2020/2023.

¹⁵ Wichtige Bausteine bieten insbesondere *Konstantin Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Elisabeth Naurath* (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell, kooperativ, kontextuell*, Freiburg 2017.

¹⁶ Vgl. z. B. *Christina Kalloch; Stephan Leimgruber; Ulrich Schwab*: *Lehrbuch der Religionsdidaktik: für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*, Freiburg u. a. (2009) ³2014, und *Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki; Athanasios Stogiannidis* (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 2019.

¹⁷ *Schröder; Woppowa*, Theologie (wie Anm. 8), 36–44. Vgl. anders *Britta Baumert; Caroline Teschmer*, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine Fachdidaktik*, Stuttgart 2024.

¹⁸ Ebd., 44–48.

¹⁹ So auch der Tenor bei *Jan Woppowa; David Käbis*, *Den christlichen Religionsunterricht gestalten. Religionsdidaktische Thesen*, in: *Heinig, Christlicher Religionsunterricht* (wie Anm. 1), 297–307.

nach eben solchen binnendifferenzierenden und zugleich konziliare Bezugnahmen fördernden Lehr-Lern-Formaten. Mit exklusiv für den CRU tauglichen oder möglichen Methoden, Konzepten und Planungsschritten ist nicht zu rechnen.

Insofern der Christliche Religionsunterricht die gemeinsame Verantwortung der beiden ihn vorerst tragenden Kirchen betont, kann und soll sich diese Verantwortung nicht nur auf gemeinsame Glaubensüberzeugungen bzw. theologische Grundsätze beziehen, sondern auch auf das didaktisch-methodische Setting. Im CRU können und sollen also – mehr noch als im kokoRU – die von katholischer und evangelischer Religionsdidaktik gleichermaßen gutgeheißenen Lernarrangements zum Tragen kommen, nicht so sehr – implizit oder sogar explizit – konfessionsspezifische Konzepte: Als solche könnten über Evangelische Unterweisung und Materialkerygmatik hinaus auch etwa bestimmte (auf Einübung zielende) Spielarten performativer Didaktik oder eine bestimmte (auf Religionsgemeinschafts- und Ideologiekritik abhebende) Spielart der Problemorientierung gelten.

In gewissen Hinsichten darf sich der CRU mit größerem Recht als der konfessionell-kooperative Religionsunterricht auf *Aufbau und Pflege einer Kultur ökumenischen Lernens* verpflichtet sehen: Denn in ihm wollen die Kirchen ihre Mitwirkungsrechte am schulischen Lernort Religion ja gemeinsam wahrnehmen und die Möglichkeiten des Lernens nutzen, um „den umfassenden Horizont“ der Verheißung einer Kirche Jesu Christi auszuloten, die „Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit“ der Lernenden und „die Begegnung zwischen [...] Kulturen, Traditionen und Lebensformen“ zu fördern, und zum gemeinsam als „christlich“ verantworteten „Handeln“ zu befähigen.²⁰ Allerdings kann und darf der CRU diese ökumenische Orientierung bei den Schüler:innen nicht schon voraussetzen – anders als in innerkirchlichen Settings ökumenischen Lernens ist die Teilnahme am CRU nicht per se ein Signal für ökumenisches Commitment der Schüler:innen. Denn er findet eben im öffentlichen Raum der Schule statt und in einem für alle Interessierten offenen Modus.

3. Thematische Perspektiven des CRU

Das Thementableau des zukünftig in Niedersachsen veranstalteten CRU steht noch nicht fest – mit der Veröffentlichung der Kerncurricula ist nicht vor Mitte 2025 zu rechnen. Unabhängig davon liegen aus der Ära des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts nur wenige Vorschläge für eine konsequent ökumenische Orientierung eines Curriculums vor (die zudem ohne Kenntnis der Gegebenheiten des CRU entwickelt wurden) – den konsequentesten Vorschlag hat Uwe Böhm mit „ein[em] spirallcurriculare[n] religionsdidaktische[n] Strukturgitter für die Klassenstufen 1 bis 10“ einschließlich „ökumenischer Zielsetzungen“ vorgelegt.²¹

²⁰ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse*, Gütersloh 1985, 11–15, hier zit. nach Schröder; Woppowa, *Theologie* (wie Anm. 8), 35.

²¹ Insbesondere Uwe Böhm, *Ökumenische Didaktik: ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten*, Göttingen 2001, 301–303 sowie 303–305 (detaillierter 99–134).

3.1 Zur grundsätzlichen thematischen Ausrichtung des CRU

Im Blick auf das zukünftige Kerncurriculum gilt es zunächst festzuhalten, dass auch – ja, gerade – der CRU *ein Unterricht sein soll, der die Schüler:innen fördert*, der dem Aufbau *ihrer* religionsbezogenen Kompetenz, der Fortschreibung *ihrer* religiösen Entwicklung und der kritisch-konstruktiven Unterstützung *ihrer* Verhältnisses zur christlichen Religion dient. CRU sollte bzw. darf somit jedenfalls nicht weniger der Subjektwerdung seiner Schüler:innen zugutekommen als die beiden konfessionellen Lesarten des Religionsunterrichts gemäß Art. 7.3 GG, die er ablöst.²²

Diese Maßgabe wendet sich gegen dreierlei Missverständnisse von CRU: Er ist missverstanden, wenn er zu einer (vergleichenden) Konfessionskunde gerät, er ist missverstanden, wenn er als Einführung in den Stand der evangelisch-katholischen Dialogökumene entworfen würde; und er ist missverstanden, wenn er sich auf die Erörterung des Christlichen beschränken und dialogisch-kritische Bezüge zum Judentum, zu anderen Religionen und zu nicht-religiösen Daseins- und Wertorientierungen abbauen oder gar ausblenden würde. Der gemeinsam verantwortete Christliche Religionsunterricht bietet stattdessen erhöhte Chancen, um die Subjektwerdung zu fördern.

3.2 Zu spezifischen Aufgaben und thematischen Chancen des CRU

Fünf solcher Chancen, die zugleich mit entsprechenden Erweiterungen theologischer Reflexion einhergehen, seien benannt.

Erstens kann und soll der CRU aus dem Pool der Ökumene schöpfen, um den weltumspannenden Charakter, die Vielgestaltigkeit der Praktiken und Denkfiguren, die Vielfalt der Lesarten des Christlichen zum Klingen zu bringen. Dies zielt indes nicht auf die Präsentation oder Erschließung dieses Materialreichtums an sich, sondern darauf, für die heterogene Schüler:innenschaft *mehr und bessere Passungsmöglichkeiten zu Lebensführungs- und -deutungsoptionen unter Inanspruchnahme des Christlichen* zu eröffnen. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit darin, den Kosmos christlicher Ökumene so zu durchdringen, dass solche Passungen antizipiert werden können – über eine „Religionspädagogische Ökumenik“²³ hinaus bedarf es einer an Kindheit und Jugend orientierten Sichtung und Strukturierung der Christentumskulturen: Was an diesen Kulturen kann ansprechend und hilfreich (oder auch denkanstößig) sein für die Heranwachsenden, mit denen es der CRU zu tun hat – etwa die Musikalität und Körperlichkeit z. B. afrikanischer Christentümer, die Erfahrungsbetonung charismatischen Christentums, die unbedingte Gewaltlosigkeit der sog. Friedenskirchen, die Ritualität orthodoxer und orientalisch-orthodoxer Kirchen, das weltumspannende Weltkirche-Sein der römisch-katholischen Kirche?

²² Vgl. dazu hier nur – mit einschlägigen Verweisen – Reinhold Boschki, Religionsunterricht in römisch-katholischer Perspektive, und Bernd Schröder, Religionsunterricht in evangelischer Perspektive, in: Ulrich Kropac; Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 71–77 und 78–84.

²³ Bernd Schröder, Religionspädagogische Ökumenik. Weltweites polyzentrisch-plurales Christentum als Bildungsreligion (PThGG 40), Tübingen (2023), 2. verbesserte und erweiterte Auflage 2025.

Zweitens kann und soll der CRU über die Christentumslandschaft in Deutschland (oder *vice versa* in Österreich oder der Schweiz) hinausweisen. Das Christliche, das der CRU zur Geltung zu bringen versucht, lässt sich nicht begreifen, ohne in diachroner Hinsicht auf den kulturell-nahöstlichen und israelitisch-jüdischen Quellgrund des Christentums, das Herauswachsen der Konfession(skultur)en aus den fünf altkirchlichen Patriarchaten und die weitere christliche Ausdifferenzierungs- und Verbreitungsgeschichte aufmerksam zu werden, und ohne in synchroner Hinsicht der Polyzentrik und konstitutiven Pluralität gegenwärtigen Christentums gewahr zu werden. Wiederum geschieht das nicht um Komplexitätsabbildung willen, sondern um der *Relativierung der in Deutschland erfahrbaren Mainline-Churches* und um der *Anschlussfähigkeit an das ca. eine Drittel der Schüler:innen mit Migrationserfahrungen*²⁴ willen. Der CRU kann und sollte, etwas provokanter formuliert, zur Entprovinzialisierung des im Religionsunterricht mitgeteilten Christentumsverständnisses beitragen. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit daran, dieser Vermessung von Länge und Breite des Christentums weitaus mehr Beachtung zu schenken als dies bislang üblich ist – ‚History of World Christianity‘ und ‚Interkulturelle Theologie‘ müssten in den drei Phasen der Lehrkräfte-Professionalisierung wie in der je persönlichen Befassung mit dem Gegenstand der Theologie an Gewicht gewinnen.²⁵

Drittens kann ein Christlicher Religionsunterricht *achtsam sein für die epochaltypischen Schlüsselprobleme (W. Klafki) der Gegenwart, die zu einem großen Teil weltumspannender Natur sind*: die Gewaltbereitschaft von Nationen mit imperialer Attitüde, von nach politischer Macht strebenden Gruppen und Egomane, von Männern im Verhältnis zu Frauen u. ä. m., die weltweit ausstrahlen, ungerechte, d. h. entwicklungshemmende Regeln und Strukturen einer globalisierten Wirtschaft und asymmetrische Teilhabe an Partizipationsmöglichkeiten, Ressourcen und Chancen innerhalb nationaler Gesellschaften, der Klimawandel mit seinen Folgen und das Nachhaltigkeitsgebot. Der CRU bietet die Möglichkeit, die religiöse Dimension dieser Problemlagen, die Rolle von Religionsgemeinschaften und nicht zuletzt Reflexions- und Interventionsmöglichkeiten im Namen des Christentums im Blick auf die konstruktive Bearbeitung dieser Schlüsselprobleme zu thematisieren – und so dem Sensorium von Schüler:innen für die Zeichen der Zeit Rechnung zu tragen. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit daran, das ethische Potential der Christentumskulturen und der ökumenischen Bewegung wahrzunehmen²⁶ und im Rekurs darauf den Religionsunterricht als Beitrag zum ‚globalen Lernen‘

²⁴ Vgl. dazu *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule* (EKD-Texte 131), Hannover 2018.

²⁵ Als Lesehinweis hier nur *Christine Lienemann-Perrin*, *Metamorphosen des Weltchristentums. Ökumenische Theologie in globaler Perspektive*, Stuttgart 2023, und *Sebastian und Kirsteen Kim*, *Christianity as a World Religion. An Introduction*, London et al. 2016.

²⁶ Dazu etwa *Bernd Schröder*, *Der „Konziliare Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ – revisited nach vierzig Jahren aus religionspädagogischer Perspektive*, in: Sabine Richel u. a. (Hg.), *Naturschatz – Gerechtigkeit – Frieden. Interreligiöse Perspektiven*. FS Elisabeth Naurath, Stuttgart 2025.

und zur ‚großen Transformation‘ zu gestalten²⁷ sowie jeweils einschlägige Vernetzungsmöglichkeiten mit Fächern wie Politik, Wirtschaft oder Biologie zu suchen.

Viertens kann der Christliche Religionsunterricht in klarer Weise als *Partner kooperativer Unterrichtsphasen, Projekte und Dialoge* dienen: Sowohl islamischer Religionsunterricht als auch Ethikunterricht finden in ihm ein Gegenüber, ohne dass die Vertreter:innen dieser angrenzenden Fächer zunächst eine Entscheidung zwischen christlichen Konfessionen zu treffen hätten. Der CRU dient insofern nicht der Abkapselung der Kirchen, der Christ:innen und ihrer religiösen Bildung, sondern er erleichtert Kooperation, Dialog und Auseinandersetzung. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit daran, die Ökumenizität des Christentums zusammenzudenken mit interreligiösem und inter-weltanschaulichem Gespräch (so wie etwa auch der Ökumenische Rat der Kirchen und der Vatikan je auf ihre Weise diese Gesprächszusammenhänge zu pflegen suchen) und im Blick auf diese Gesprächsmöglichkeiten sachkundig, vernetzt und gesprächsfähig zu bleiben. Auch der Christliche Religionsunterricht dient so gleichermaßen der Identitätsförderung wie der Verständigung (um Titel und Programm der ersten Denkschrift der EKD zu Fragen des Religionsunterrichts aus dem Jahr 1994 aufzurufen)²⁸.

Fünftens bildet ein Christlicher Religionsunterricht, der das Christentum als plurale, weltumspannende Religion wahrzunehmen lehrt, auf der Ebene seines zentralen Gegenstands eben jene Herausforderungen ab, vor denen sich die Schüler:innen als Individuen stehen sehen: Er sucht unter zentrifugalen Umständen und inmitten einer Vielzahl von Optionen *eine integrale Mitte* zu erkennen, zu beschreiben und kommunikabel werden zu lassen. Schüler:innen versuchen sich selbst, ihre Aufgaben und Möglichkeiten sowie ihre Glaubensüberzeugungen als ihre integrale Persönlichkeit zu akzeptieren und zu entwerfen – und der Blick auf ein Christentum, das in der Vielgestaltigkeit der Herausforderungen, Realisierungsformen und Selbstverständnisse um seine Einheit ringt, kann dabei womöglich hilfreich oder tröstlich sein – tröstlich etwa deshalb, weil erkennbar wird, dass die gesuchte Einheit *sub specie hominis* nicht ohne Scheiternserfahrungen und Verwerfungen zugänglich ist und *sub specie Dei* letztendlich geschenkt wird. Die ökumenisch-theologische und didaktische Aufgabe der Lehrenden besteht somit darin, die Herausforderungen, Spannungen, vorläufigen Lösungen der Lebensführung und -deutung von Kindern und Jugendlichen verschiedener Konfession, Herkunft und Interessenslage sensibel wahrzunehmen, zu verstehen und zu Konstellationen des Christentums in Beziehung zu setzen. *Religions- und Individualgeschichte* können insofern durchsichtig füreinander werden.

4. Fazit

Der christliche Religionsunterricht verlangt keineswegs eine völlige theologische und didaktische Neuausrichtung des Fachunterrichts und der Religionslehrenden. In Vielem

²⁷ Gregor Lang-Wojtasik (Hg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*, Opladen 2019, und Henrik Simojoki; Annette Scheunpflug; Martin Schreiner (Hg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft*, Münster u. a. 2018, sowie das Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning, London 2020.

²⁸ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung*, Gütersloh 1994.

knüpft er an Konzepte des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an. Doch er bringt eine erhebliche *Komplexitätssteigerung* mit sich – sowohl auf der Ebene des Gegenstands, auf der bislang ausgeblendete Facetten des Christentums und seiner Theologie interessant und erschließungsbedürftig werden (so dieser 3. Abschnitt), als auch auf der Ebene der didaktischen Arrangements, auf der die Schüler:innen in ihrer Verschiedenheit wahrgenommen und auf Passungsmöglichkeiten zum Christlichen aufmerksam gemacht werden sollen (so der obige 2. Abschnitt). Nicht zuletzt müssen die Religionslehrenden selbst – als Personen, als Christ:innen und als Träger:innen der Rolle ‚Religionslehrkräfte‘ – ihr Verhältnis zu den benannten Phänomenen bedenken und ihre ‚transparente Positionalität‘ neu konfigurieren – und zwar so, dass sie von heterogenen Schüler:innen als Einladung zu Dialog und Auseinandersetzung dekodiert werden kann.

Das ist ein anspruchsvolles Unterfangen; und es ist nicht zuletzt an den aus- und fortbildenden Institutionen – Fakultäten und Instituten, kirchlich religionspädagogischen Instituten –, den erforderlichen Neuorientierungen in der eigenen Arbeit Raum zu geben und angehende oder bereits amtierende Religionslehrer:innen bestmöglich zu unterstützen. Die ökumenische Rekonfigurierung des Theologiestudiums und der weiteren Phasen der Religionslehrkräftebildung steht an – sie müssen nicht ‚gemeinsam verantwortet‘ werden, können und dürfen aber die Aufmerksamkeit der Absolvent:innen nicht länger allein auf die eigene Konfession, Kirche und Theologie lenken.²⁹

So called ‘Christian Religious Education’ (CRE) in joint responsibility of the Protestant churches as well as the Roman-catholic dioceses in the federal state of Lower Saxony is being prepared for the 2025/26 school year. This new and unique subject (accepted as a manner of doing RE according to article 7 of the German Foundational Law) is characterised as a further development of denominationally cooperative Religious Education – a further development that implies qualitatively different challenges (section 1). These are described in terms of both didactics and methodology (section 2) and subject matter (section 3).

²⁹ Vgl. dazu *Katholisch-Theologischer Fakultätentag* (Hg.), „Transformationsprozesse des Religiösen aufgreifen und bearbeiten.“ Empfehlungen des Katholisch-Theologischen Fakultätentages zur Adaption theologischer Studiengänge (verabschiedet am 31. Januar 2020), und *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.), Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016-2021, Hannover 2022.