

Christlicher Religionsunterricht – und woher kommen die Inhalte?

Joachim Willems

Alle Ausführungen zum Christlichen Religionsunterricht (im Folgenden: CRU) stehen unter einem Vorbehalt: Dieses Fach, das zum Schuljahr 2025/26 in Niedersachsen eingeführt werden soll (Roadmap, o.J., S. 2), existiert noch nicht. Das macht es einerseits unmöglich, seine Inhalte zu analysieren. Andererseits eröffnet es die Perspektive, den Prozess auf dem Weg hin zur Gewinnung von Inhalten zu beobachten und grundsätzliche Überlegungen anzustellen, was die Inhalte eines CRU sein sollten, wie er für Niedersachsen angedacht wird.

1 Wie werden Inhalte gewonnen? Eine deskriptive Perspektive

Die religionspädagogische Öffentlichkeit des Bundeslandes Niedersachsen war einigermaßen erstaunt, als im Mai 2021 die Schulreferent:innen der römisch-katholischen Bistümer und der evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen ein Positionspapier zu einem Christlichen Religionsunterricht vorstellten, der von diesen beiden Kirchen gemeinsam verantwortet werden sollte. Das Positionspapier war in einem geradezu konspirativen Prozess erstellt worden. Das berichten zumindest nachgeordnet Beteiligte, die mit dem Verfassen von Teilen des Papiers beauftragt, vor allem aber zur absoluten Geheimhaltung verpflichtet worden waren.

Den CRU verstehen die Kirchen als eine Weiterentwicklung des bisher in Niedersachsen auf Antrag der Schule möglichen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Wie dieser, so soll auch jener ein Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes sein, also eine *res mixta*, gemischte Angelegenheit in der Zuständigkeit von Staat und Kirche(n): ordentliches Unterrichtsfach unter staatlicher Aufsicht und mit staatlich angestellten oder verbeamteten Lehrkräften, aber erteilt »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft« (Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz).

Im Positionspapier gehen die kirchlichen Schulreferent:innen davon aus, dass die Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen zwischen den beiden Konfessionen hinreichend groß seien, um in Zukunft einen gemeinsamen Religionsunterricht verantworten

zu können: »die Übereinstimmungen in *der* [sic!] Frage nach der christlichen Wahrheit« seien »weitaus größer als die Unterschiede«, und es stimme »die Mehrzahl der Unterrichtsinhalte mit den Grundsätzen der beiden Religionsgemeinschaften« überein (Positionspapier, 2021, S. 28).

Während der konfessionell-kooperative Religionsunterricht »schulrechtlich Religionsunterricht der Religionsgemeinschaft [ist], der die unterrichtende Lehrkraft angehört und nach deren Grundsätzen der Religionsunterricht erteilt wird« (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011, Punkt 4.5), soll im CRU die Lehrkraft der einen Konfession »eine Mitverantwortung für die spezifischen Bekenntnisinhalte der je anderen Konfession übernehmen, ohne selbst in ihrer eigenen Konfession daran gebunden zu sein« (Positionspapier, 2021, S. 28).

Zugleich soll aber an anderer Stelle die Trennung der beiden Konfessionen deutlich bleiben. Insbesondere ist nicht vorgesehen, ein Lehramtsstudium der *christlichen* Theologie einzuführen. Vielmehr sollen evangelische Lehramtsstudierende weiterhin evangelische Theologie studieren, katholische Studierende katholische Theologie, und nach dem Studium soll der Vorbereitungsdienst im Fachseminar konfessionsbezogen absolviert werden. Auch die jeweilige kirchliche Lehrerlaubnis (Vokation oder *Missio canonica*) wird von der jeweiligen Kirche nur einer solchen Person erteilt, die Mitglied dieser Kirche ist und ein entsprechend konfessionelles Lehramtsstudium der Theologie abgeschlossen hat (ebd., S. 12).

In der Begründung, warum überhaupt ein CRU eingeführt werden soll, nehmen im Positionspapier demografische Daten eine wichtige Rolle ein: Mit einer »stetige[n] Abnahme des Anteils christlich getaufter Schüler*innen« bei gleichzeitig zunehmender religiös-weltanschaulicher Pluralisierung (ebd., S. 5) gerate der konfessionelle Religionsunterricht zunehmend unter Druck. Die Einführung des CRU gilt den Kirchen offensichtlich wenn schon nicht als Rettung, dann zumindest doch als lebensverlängernde Maßnahme für einen Religionsunterricht im Sinne von Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz.

Die Reaktionen auf den Vorstoß der kirchlichen Schulreferent:innen sind gemischt: Einerseits stößt das Vorhaben, den bisherigen monokonfessionellen Religionsunterricht weiterzuentwickeln, auf viel Zustimmung. Andererseits gibt es zahlreiche Kritikpunkte, Nachfragen und Anfragen. Interessant ist die Beobachtung, dass – darf man sagen: sogar? – die im kirchlichen Dienst stehenden Dozierenden des Religionspädagogischen Instituts in Loccum mehrheitlich der Meinung zu sein scheinen, die Idee eines CRU sei zu kurz gesprungen: Er sei ein »Anachronismus«, »weil er die Klassengemeinschaft nach religiösen Kriterien aufspaltet«, während ein »weltdeutender Unterricht im Klassenverband [...] dem Kennenlernen der Andersdenkenden und der religiösen Selbstrelativierung« helfen sowie »Toleranz und Respekt« fördern würde (Hülsmann, 2022, S. 1). Es entspreche »nicht mehr der Lebenswelt der Schüler*innen«, wenn man »eine neue Trennlinie zwischen christlichen und nichtchristlichen Schüler*innen« einziehe, und die Einführung eines CRU könnte zu Abmeldungen nichtchristlicher Schülerinnen und Schüler führen, die den Begriff »Kooperation« fälschlicherweise als eine Gemeinschaft auch über die christliche Religion hinaus« gedeutet haben dürften (Frey, 2022, S. 2). Auch gehe »die Idee der Bildungsabteilungen [der Kirchen] nicht weit genug« (Sonnenburg, 2022, S. 1), aber immerhin werde »im laufenden Beratungsprozess stets«

betont, beim CRU handele es sich um eine »Zwischenlösung« (Hervorhebung im Original durch fetten Druck; Sonnenburg, 2022, S. 2).

Mit Blick auf die Frage, woher die Inhalte des CRU kommen, weist dieser knappe Überblick über seine kurze Vorgeschichte auf einige relevante Punkte hin:

(1.) Zunächst wird am Beispiel des CRU deutlich, dass die Entscheidung für eine der »religionsunterrichtlichen Modelloptionen« (so die Formulierung in der Kapitel-Überschrift zum vorliegenden Teilkapitel) so massive Auswirkungen auf die Konzeption des Faches und damit auch die Bestimmung seiner Inhalte haben kann, dass andere Erwägungen und Kriterien in den Hintergrund gedrängt werden. Bei der Entscheidung für einen CRU als Weiterentwicklung von konfessionellem bzw. konfessionell-kooperativem Religionsunterricht, könnte man die Kontinuität der Inhalte und Themen betonen, was aber die Legitimation des CRU als ein *neues* Modell erschwert. Das bringt die Herausforderung mit sich, vor allem den konfessionellen und zugleich ökumenischen Charakter des Faches ins Zentrum der Überlegungen zu stellen. Und da es sich beim CRU um ein Modell handelt, das von den kirchlichen Bildungsverantwortlichen initiiert wurde, ist es nicht erstaunlich, wenn dabei vor allem staatskirchenrechtliche Fragen im Zentrum stehen sowie auf die jeweilige kirchliche und konfessionelle Identität bezogene Probleme, wie sie in binnenkirchlichen Diskursen oder, genauer, Diskursen im Inneren von Kirchenverwaltungen und Kirchenleitungen verhandelt werden. Ob diese Fragen und Probleme tatsächlich auch die Fragen und Probleme sind, die die Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler, Eltern und Schulleitungen vorrangig interessieren und bewegen, darf mit guten Gründen bezweifelt werden. (Und nur am Rande sei angemerkt, dass von Seiten einiger Reformierter bemängelt wird, dass die evangelische Identität, um die es in der Diskussion und den Papieren geht, doch eine sehr deutlich lutherische sei.)

Daraus ergeben sich teils differenzierte, teils diffizile, teils auch absurde Überlegungen wie die, dass bei »Themen, bei denen die Grundsätze der beiden Religionsgemeinschaften differieren, [...] der Religionsunterricht für die Schüler*innen, die der gleichen Konfession wie die unterrichtende Lehrkraft angehören, bekenntnisgebunden unterrichtet wird, für die anderen bekenntnisfremd«, bzw. dass letztere »de facto religionskundlichen Unterricht erhalten, weil die unterrichtende Lehrkraft diese konfessionsspezifischen Grundsätze nicht teilt« (Positionspapier, 2021, S. 28–29).

Man mag dies als eine Überlegung ansehen, die sich aus verfassungsrechtlichen Vorgaben ergibt, denen zufolge ein Religionsunterricht »die Vermittlung von Glaubenswahrheit (sic!) der beteiligten Religionsgemeinschaften« anstreben müsse (so Hinnerk Wißmann, zitiert im Positionspapier, 2021, S. 27). Das sei beim CRU gewährleistet: Weil »kein Inhalt des Religionsunterrichts aus pädagogisch entwickelten interkonfessionellen Grundsätzen gewonnen werden« dürfe, gehe es »weiterhin um die konkreten Inhalte der jeweiligen Konfession, Frömmigkeitsformen und Erfahrungszusammenhänge«, so dass die »Gewinnung der eigenen konfessionellen Identität [...] uneingeschränkt möglich« bleibe (Positionspapier, 2021, S. 29). Im Sinne einer verfassungsrechtlich tatsächlich oder vermeintlich geforderten Positionalität, die sich unmittelbar aus einer konfessionellen »Glaubenswahrheit« (s.o.) herleiten müsse, betont das Positionspapier zudem, dass im CRU auch »andere Religionen und Weltanschauungen [...] aus der Perspektive des Christentums thematisiert« würden (ebd., S. 42).

Für die Frage nach den Inhalten bedeutet dies auf der Ebene der Deskription: Woher die Inhalte kommen, ist im hohen Maße abhängig von der Entstehungsgeschichte eines Faches sowie von den Interessen und Vorstellungen der institutionellen und individuellen Akteurinnen und Akteure, die an dieser Entstehung maßgeblich beteiligt sind.

(2.) Eine weitere Einsicht mit Blick auf die Frage, woher die Inhalte kommen, schließt sich an: Das konspirative Vorgehen im Vorfeld der Publikation des Positionspapiers zum CRU und ebenso der darauf folgende Diskussionsprozess, der von Seiten der kirchlichen Verantwortlichen stark direktiv geleitet und dabei zugleich im eigenen Sinne gedeutet wurde, machen den Einfluss der Kirchen deutlich. Aufgrund der Formulierung im Grundgesetz, dass Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird, bekommen die Kirchen nicht nur ein Mitgestaltungsrecht, sondern werden, neben dem Staat (Kultusministerium), zu den maßgeblichen Institutionen. Das unterscheidet den Religionsunterricht von anderen Schulfächern. Zugespitzt gesagt, haben andere Schulfächer jeweils eine Bezugswissenschaft, während der Religionsunterricht ein Bezugslandeskirchenamt, eine Bezugsbistumsleitung oder einen Bezugsbischof hat. Die Antwort auf die Frage, woher die Inhalte kommen, ist dann einfach: Die Inhalte kommen von den religiösen Institutionen, beim CRU von den beteiligten Kirchen, repräsentiert durch zuständige Abteilungen und Einzelpersonen im jeweiligen Amte.

(3.) Schließlich zeigt sich, dass es zu kurz greift, die Frage nach der Herkunft der Inhalte im Kontext der jeweiligen »religionsunterrichtlichen Modelloptionen« (s.o.) zu diskutieren. Denn es ist im hohen Maße fraglich, ob, salopp gesagt, bei den jeweiligen Modellen auch das drin ist, was draufsteht. Das gilt nicht nur für den CRU, sondern auch für andere Formen bzw. Modelle des Religionsunterrichts. Beim CRU wird das zugrunde liegende Problem, das im Falle des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts durch lange Gewöhnung unsichtbar geworden zu sein scheint, aber wieder einmal deutlich: Einerseits, so macht das Positionspapier zum CRU klar, sei es zentral, dass der CRU aus einer »Bekenntnisperspektive« (Positionspapier, 2021, S. 12) heraus erteilt werde. Andererseits, und das belegen beispielsweise die oben zitierten Stimmen aus Loccum, kann man davon ausgehen, dass der Unterricht in vielen Fällen (und für mehrere Schulformen gilt: in der Regel) im Klassenverband stattfindet. Deshalb führt dann die geplante Einführung des neuen Modells zu Widerstand, auch wenn sich in dieser Hinsicht an den (rechtlichen) Rahmenbedingungen gar nichts ändert.

Diese Doppelgesichtigkeit von Religionsunterricht – *zugleich* konfessionell und aus einer christlichen »Bekenntnisperspektive« *und* in heterogenen Lerngruppen, in vielen Fällen im Klassenverband – wirft nicht nur rechtliche Fragen nach dem Verhältnis von negativer und positiver Religionsfreiheit auf, sondern auch (religions-)pädagogische und didaktische Fragen. Dies zeigt sich deutlich an der Stellungnahme der Vereinigung Evangelischer Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (VER) zum CRU. Dieser Stellungnahme zufolge nimmt der christliche Religionsunterricht (sei es evangelischer, katholischer oder konfessionell-kooperativer) an berufsbildenden Schulen für sich einen »Sonderstatus« in Anspruch, »offen für Schüler:innen aller Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen« und, »in überkonfessioneller Weite«, ein »Angebot religiöser Bildung für alle Schüler:innen« zu sein (VER, 2022, S. 1). Die VER geht davon aus, dass »in einigen Schulformen christliche Schüler:innen in der

Minderheit sind«, weshalb »ein CRU die Offenheit [braucht], nicht christliche bzw. nicht religiöse Schüler:innen zu berücksichtigen und unterrichtlich einzuplanen«. Dabei könne »die Bezeichnung als christlich dazu [führen], dass sich nichtchristliche Schüler:innen ausgeschlossen fühlen« (ebd.). Der letzte Satz macht nur unter der Voraussetzung Sinn, dass den Schülerinnen und Schülern bisher gar nicht bewusst ist, sich auch jetzt schon in einem *christlichen* Religionsunterricht zu befinden – und dass sie darüber auch vonseiten der Schule und der Religionslehrkräfte im Unklaren gelassen werden.

Woher sollen in dieser Situation die Inhalte kommen? Bevor Inhalte irgendwoher geholt werden, müsste ja klar sein, *wofür* sie gebraucht werden: Für einen christlichen Religionsunterricht, in dem im Sinne der Väter und Mütter des Grundgesetzes, die sich in die Tradition der Weimarer Reichsverfassung stellten, christliche Schülerinnen und Schüler von christlichen Lehrkräften unterrichtet werden? Oder für einen allgemeinen, nicht-konfessionellen Religionsunterricht außerhalb von Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz, an dem die ganze weltanschaulich-religiös heterogene Klasse teilnimmt? Oder, was die VER wohl voraussetzt, für einen *christlichen* Religionsunterricht für *mehrheitlich nicht-christliche* Schülerinnen und Schüler, der aufgrund der weltanschaulich-religiösen Heterogenität der Teilnehmenden mehr oder weniger von seinem christlichen Charakter Abstand nimmt und sich einem allgemeinen Religionsunterricht annähert?

Es ist offensichtlich, dass aus rechtlichen, politischen, didaktischen und auch ethischen Gründen in dieser Hinsicht Klarheit hergestellt werden müsste.

Das Positionspapier zum CRU scheint einen *christlichen* Religionsunterricht auch für *nicht-christliche* Schülerinnen und Schüler anzustreben, wenn mit Einführung des CRU christlicher (katholischer, evangelischer, konfessionell-kooperativer) Religionsunterricht angesichts der demografischen Entwicklung »gerettet« werden soll. So wird darauf hingewiesen, dass »im allgemeinbildenden Schulwesen nur noch ca. zwei Drittel der Schüler*innen in Niedersachsen einer christlichen Konfession« angehören, aber trotzdem »ungefähr drei Viertel der Schüler*innen den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht, der entweder konfessionshomogen oder konfessionell-kooperativ erteilt wird, besuchen« (Positionspapier, 2021, S. 7). Erklärt wird das mit der »gegenwärtige[n] Attraktivität des Religionsunterrichts« (ebd.), die mit der Einführung eines von den Kirchen gemeinsam verantworteten CRU noch einmal gesteigert werden solle und könne. Es geht also darum, die Zielgruppe der nicht-christlichen Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Warum aber sollte der zukünftige CRU für sie attraktiver sein als der bisherige Religionsunterricht? Schon jetzt spricht wenig für die Annahme, dass die nicht-christlichen Schülerinnen und Schüler wünschten, dass ihnen christliche »Glaubenswahrheit« vermittelt wird (s.o.). Das zeigen auch die Daten einer Studie über Mittel- und Realschulen in Bayern, derzufolge 33 Befragte des knappen Zehntels nicht-evangelischer Schülerinnen und Schüler (193 von insgesamt 2151 Befragten) am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, weil andere, meist die Eltern, über die Teilnahme entschieden haben. 21 Befragte nehmen aus Interesse an Religion teil oder weil sie sich als gläubig verstehen (Schwarz, 2019, S. 170). Die große Mehrheit der nicht-evangelischen Schülerinnen und Schüler ist aus »äußere[n] Gründe[n]« im Religionsunterricht, insofern »nicht das Fach selbst, sondern Abgrenzungen zu Alternativfächern oder organisatorische Vorteile oder aber soziale Kontakte innerhalb der Religionsgrup-

pe ausschlaggebend für den Besuch sind« (ebd., S. 171). Mit Blick auf den derzeit in Niedersachsen erteilten evangelischen, katholischen und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wie auch den zukünftigen CRU ist es wahrscheinlich, dass, wie vom VER und von Linda Frey (s.o.) beschrieben, Schülerinnen und Schüler an einem Religionsunterricht teilnehmen, von dem sie gar nicht wissen und dem sie nicht anmerken, dass er ein christlicher ist, oder dass sie nicht wissen, dass sie an einem christlichen Religionsunterricht, der im Klassenverband erteilt wird, gar nicht teilnehmen müssen (Veit, 2023). In beiden Fällen würde es so sei, dass sie sich ohne ausreichende Information freiwillig zur Teilnahme an einem konfessionellen Religionsunterricht entschieden haben (Willems, 2022, S. 117–118). Sollte das so sein, dann wäre zu vermuten, dass in der Praxis ein wesentlicher Teil der Inhalte eines solchen Religionsunterrichts gerade nicht aus christlichen Gefilden und auch nicht aus Kirchenverwaltungen kommt, sondern sich vielmehr als Reaktion auf die Situation ergibt, die in den meisten Schulen und Schulformen nun einmal so ist: dass nämlich weder konfessioneller noch konfessionell-kooperativer Religionsunterricht plausibel erscheint – und das gälte dann auch für einen CRU. So betrachtet, stellt sich mit Blick auf die Frage nach dem Woher der Inhalte die Herausforderung so dar, Inhalte zu finden, die hinreichend ›christlich‹ sind, damit man die Existenz eines Religionsunterrichts nach Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz rechtfertigen kann (und damit verbunden die Existenz theologischer Institute und Fakultäten unter beiderlei Gestalt, also evangelisch und katholisch), denen man ihre christliche Positionalität aber zugleich gerade nicht anmerkt, damit an diesem Unterricht auch hinreichend viele (nicht-christliche) Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

2 Wie sollen Inhalte gewonnen werden? Eine (auch) normative Skizze

Die bisherige Problemanzeige lässt schon erahnen, dass der hier vorliegende Beitrag *nicht* davon ausgeht, dass es im CRU vor allem um die Fragen nach den Details konfessioneller Unterschiede und ökumenischer Gemeinsamkeiten gehen sollte, in die religiös-weltanschaulich heterogene Lerngruppen zum Zwecke christlicher Identitätsbildung eingeführt werden. Was dann?

In Übereinstimmung mit den einschlägigen rechtlichen Regelungen wird hier davon ausgegangen, dass der CRU ein Unterricht ist, der sich an Schülerinnen und Schüler richtet, die entweder aus Familien kommen, die sich als christlich verstehen, oder die sich bewusst und bei bestehenden Alternativen (wie vor allem Islamischer Religionsunterricht und Werte & Normen) für einen CRU als einen Unterricht entscheiden, in dem es um religiöse Bildung in einem christlich geprägten Diskursraum geht.

Geht man davon aus, dass die vorliegenden Studien zur konfessionellen Identität der Lernenden im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auf den CRU übertragbar sind, dann sollte man nicht von »einer konfessionell heterogenen Lerngruppe« als Normalfall im CRU ausgehen, sondern »von weitgehend homogenen Klassen, in denen (konfessionelle) Positionierungen eine Ausnahme darstellen. Zumindest nehmen die Befragten (Lehrkräfte) die konfessionelle Heterogenität, die als bildsame Differenz in den kokoRU eingespielt werden soll, nicht wahr. Zusätzlich bringen die Befragten klar zum Ausdruck, dass ein konfessionelles Bewusstsein bei den meisten SchülerInnen lebens-

weltlich irrelevant ist.« (Zimmermann, Riegel, Fabricius & Totsche, 2021, S. 121) Deshalb müssten konfessionelle Perspektiven »zuerst von der Basis aus erschlossen werden, ohne auf die lebensweltliche, erfahrungsbezogene Expertise der Lernenden zurückgreifen zu können«, wenn »unterrichtlich im Modus der konfessionellen Positionierung gearbeitet werden« soll (ebd.).

Dies wirft doch die Frage auf, ob in einem solchen Modus tatsächlich gearbeitet werden soll. Im Kontext des interreligiösen Lernens wird seit einiger Zeit verstärkt problematisiert, inwiefern im Religionsunterricht (teils unbewusst und nicht intendiert) religiöse Gruppen konstruiert und Lernende dann in diese Gruppen eingeordnet werden. Angesichts von vielfach beschriebenen Othering-Prozessen, in denen eine je eigene Identitätsbildung komplementär bezogen ist auf die Abgrenzung von ›Anderen‹ (Freuding, 2022; Willems & Dihle, 2020), wäre es fatal, wenn ein CRU erst (meist vergeblich) versuchen würde, Schülerinnen und Schülern konfessionelle Identität zu vermitteln und konfessionelle Unterschiede als relevant beizubringen, um diese Unterschiede dann in einem zweiten Schritt ökumenisch zu kontextualisieren, zu relativieren, zu dekonstruieren.

Näher läge es zum einen, die Schülerinnen und Schüler (und die Lehrkräfte) nicht als Angehörige einer Konfession zu adressieren, sondern nach ihren religiös relevanten und existentiell grundlegenden Fragen zu fragen. Zugleich wäre von einem Christentum auszugehen, dessen interne Differenzen auch, aber nicht nur (und eher am Rande) entlang konfessioneller Linien zu beschreiben sind. Über das Konfessionelle hinaus sind Differenzlinien relevant, die, ohne sie zu essentialisieren, in den Unterricht eingespielt werden können. Zu diesen Differenzlinien gehören unter anderem ›Kultur‹ (Christentümer im nationalen, europäischen und weltweiten Kontext unterscheiden sich, auch aufgrund von regionalen, milieuspezifischen und konfessionskulturellen Kontexten) oder ›Zeit‹ (Fragen nach dem Verbindenden und Trennenden zwischen Konfessionen oder Kulturen kommen in unterschiedlichen Epochen der weltweiten Christentumsgeschichte je spezifisch in den Blick). Eine differenzsensible Didaktik für den CRU könnte so zudem weitere Differenzdimensionen einbringen, in denen, auch aufgrund von religiös konnotierten Zuschreibungen, Ungleichheiten, Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen in Gesellschaft oder Kirche legitimiert werden.

Die Inhalte des CRU gewönne man dann aus einer Verknüpfung dreier Perspektiven: der Perspektive auf die religiös relevanten und existentiell grundlegenden Fragen der Lernenden, der fachwissenschaftlichen und sachanalytischen Perspektive, die nach den zentralen Themen, Motiven und Symbolen des christlichen Glaubens fragt, und der Perspektive auf Differenzdimensionen, die jeweils mit Blick auf die anderen beiden Perspektiven von Relevanz sein könnten. Diese drei Bereiche wären dann jeweils so zu verschränken, dass die Bearbeitung eines Themas ermöglicht, ein grundlegendes Thema des christlichen Glaubens in einer exemplarischen Differenzdimension zu erschließen und im Hinblick auf eine zentrale existentielle Frage mit den Lernenden ins Gespräch zu bringen. Je nach Thema werden dabei die Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt, angestrebt wird jeweils eine theologische Erschließung christlicher Tradition, eine im weitesten Sinne kulturwissenschaftliche Kontextualisierung christlicher Phänomene und eine Klärung eigener Überzeugungen und Vorstellungen oder Vertiefung eigener Hoffnung oder auch Fragen.

Literatur

- Freuding, J. (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Frey, L. (2022). Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht? Ein Blick auf das Vorhaben der großen Kirchen aus der Sicht der schulischen Praxis an Gesamtschulen (und Gymnasien). URL: https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Arbeitsbereiche/cru/CRU-Gym-Ges.pdf-a3584070c13oad472c340811041c8f19.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Hülsmann, M. (2022). Persönliche Gedanken zum CRU. URL: https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Arbeitsbereiche/cru/CRU-Text-24.3.2022.pdf-56a30449cb8f7c00eaa637bcc0307f69.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Positionspapier (2021) Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover. URL: https://www.landeskirche-hannovers.de/damfiles/default/evlka/frontnews/2021/Mai/19/Positionspapier-CRU_final.pdf-01cb2eef683f773d2803d294c782c57b.pdf [Zugriff: 06.09.2023].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011). Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen RdErl. d. MK v. 10.5.2011 – 33–82105 (SVBl. S. 226). URL: https://www.mk.niedersachsen.de/download/59640/Erlass_Religionsunterricht_1.8.2011.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Roadmap für den Weg bis zur Einführung des Fachs Christlicher Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung an niedersächsischen Schulen. URL: https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/damfiles/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/CRU/Symposium/Dokumentation/Roadmap_CRU_2022-11-03_WV.pdf-4de66a7732d53de534ab32d13e597cce.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sonnenburg, L. (2022). »Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust«. URL: https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Arbeitsbereiche/cru/zwei-Seele-brennen-in-meiner-Brust_CRU.pdf-74f4f70ddf82223210e9e2e5650f56af.pdf [Zugriff: 28.07.2023].
- Veit, L. (2023). »Das bisschen Reli kriegt ihr schon hin«. Professor Bernd Schröder plädiert in Loccum für den christlichen Religionsunterricht – und theologisch qualifiziertes Lehrpersonal. URL: <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/aktuell/2023/rpi-vortrag-schroeder> [Zugriff: 28.07.2023].
- Vereinigung Evangelischer Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (VER) (2022). *Stellungnahme der Vereinigung evangelischer Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (VER) zur Einführung eines gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterrichts (CRU)*. URL: https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/damfiles/default/religionsunterricht_in_niedersachsen/CRU/Reaktionen/cru-stellungnahme_ver_05-2022.pdf-c2e851764433faa9c2c6206be46dd18d.pdf [Zugriff: 28.07.2023].

- Willems, J. (2022). Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen und/oder nichtreligiösen Schüler:innen – Im Spannungsfeld von positiver und negativer Religionsfreiheit. In U. Kropač & M. Schambeck (Hg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 112–128). Freiburg i. Br.: Herder.
- Willems, J. & Dihle, A. (2020). ›Identität‹ als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht. In R. Mokrosch, E. Naurath & M. Wenger (Hg.), *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung* (S. 243–260). Göttingen: V & R unipress.
- Zimmermann, M., Riegel, U., Fabricius, S. & Totsche, B. (2021). Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRWs durch die Lehrpersonen. *ÖRF* 29(2), S. 103–121.

