

Orthodoxe religiöse Bildung in der Diaspora

Identitätsstiftend – kooperativ –
ökumenisch innovativ

Marina Kiroudi | Yauheniya Danilovich (Hg.)

BAND 23

EASTERN CHURCH IDENTITIES



BRILL | SCHÖNINGH

Orthodoxe religiöse Bildung in der Diaspora

Eastern Church Identities

Herausgegeben von

Reinhard Thöle (Halle), Andriy Mykhaleyko (Lviv),
Ioan Tulcan (Arad), Martin Illert (Halle)

Wissenschaftlicher Beirat

Peter Bouteneff (New York), John Burgess (Pittsburgh),
Emmanuel Clapsis (Brookline), Kondothra M. George (Kottayam),
Matti Kotiranta (Joensuu)

Marina Kiroudi, Yauheniya Danilovich (Hg.)

Orthodoxe religiöse Bildung in der Diaspora

Identitätsstiftend – kooperativ – ökumenisch innovativ



BRILL | SCHÖNINGH

Mit freundlicher Unterstützung des Open-Access-Publikationsfonds der Universität Bonn.



Dies ist ein Open-Access-Titel, der unter den Bedingungen der CC BY-NC-ND 4.0-Lizenz veröffentlicht wird. Diese erlaubt die nicht-kommerzielle Nutzung, Verbreitung und Vervielfältigung in allen Medien, sofern keine Veränderungen vorgenommen werden und der/die ursprüngliche(n) Autor(en) und die Originalpublikation angegeben werden.

Weitere Informationen und den vollständigen Lizenztext finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Die Bedingungen der CC-Lizenz gelten nur für das Originalmaterial. Die Verwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet durch eine Quellenangabe) wie Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

DOI: <https://doi.org/10.30965/9783657797912>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2025 bei den Autor:innen und Herausgeber:innen. Verlegt durch Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

www.brill.com

E-Mail: info@schoeningh.de

Brill Schöningh behält sich das Recht vor, die Veröffentlichung vor unbefugter Nutzung zu schützen und die Verbreitung durch Sonderdrucke, anerkannte Fotokopien, Mikroformausgaben, Nachdrucke, Übersetzungen und sekundäre Informationsquellen, wie z. B. Abstraktions- und Indexierungsdienste einschließlich Datenbanken, zu genehmigen. Anträge auf kommerzielle Verwertung, Verwendung von Teilen der Veröffentlichung und/oder Übersetzungen sind an Brill Schöningh zu richten.

Umschlagabbildung: Griechisches Weihnachtsschiff. Künstlerin: Alexandra, 9 Jahre alt.
Copyright: Marina Kiroudi.

Einbandgestaltung: Evelyn Ziegler, München

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

ISSN 2628-9741

ISBN 978-3-506-79791-9 (hardback)

ISBN 978-3-657-79791-2 (e-book)

Inhalt

Vorwort	IX
<i>Yauheniya Danilovich, Marina Kiroudi</i>	
Einführung	XI
<i>Yauheniya Danilovich, Marina Kiroudi</i>	
 TEIL I	
<i>Perspektiven religiöser Bildung: theologisch – bildungstheoretisch – kontextuell</i>	
1. Orthodoxie in der ‚Diaspora‘: eine begriffliche und theoretische Annäherung an Grundbedingungen religiöser Bildung	3
<i>Ciprian Burlăcioiu</i>	
2. Bildungsauftrag der Orthodoxen Kirche: Zwischen Identität, Konfessionalität und Kooperation	23
<i>Marina Kiroudi</i>	
3. Der Orthodoxe Religionsunterricht – Vom Potenzial konfessionell-kooperativer Formate und dem Entwurf einer ökumenischen Didaktik	42
<i>Mirjam Schambeck sf</i>	
 TEIL II	
<i>Religiöse Bildung im Kontext der Diaspora</i>	
4. ‚Orthodoxe Identität‘: Ein Schlaglicht	67
<i>Anastasia Limberger</i>	
5. Die Vielfalt der Orthodoxie in Deutschland: Chancen und Herausforderungen	71
<i>Pavle Aničić</i>	

6. **Meine rumänische orthodoxe Identität als Teil der Panorthodoxie** 76
Cristina Benga
7. **Komplexe Konfessionalität, oder Theologische Identitäten in der Diaspora** 82
Anna Briskina-Müller
8. **Das Selbstbild der Orthodoxie im Rahmen der konfessionellen Kooperation des Religionsunterrichts in Österreich** 92
Marija Jandrokovic

TEIL III

Co-Working im und mit dem orthodoxen Religionsunterricht

9. **Orthodoxe Diaspora als Raum der pan-orthodoxen Zusammenarbeit: Chancen und Herausforderungen im Blick auf konfessionelle Kooperation** 111
Konstantinos Vliagkoftis
10. **Orthodoxie als Kooperationspartner im Feld der schulischen religiösen Bildung aus evangelischer und katholischer Perspektive** 118
Joachim Willems, Jan Woppowa
11. **Christlicher Religionsunterricht in Niedersachsen und Anfragen an den innerorthodoxen Weg in der deutschen Gesellschaft. Ein Erfahrungsbericht** 141
Alexej Tereschenko
12. **Orientierung an den Glaubensgrundsätzen der Orthodoxie im Kontext der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht. Verfassungsrechtliche und kirchenrechtliche Grundlagen** 147
Anargyros Anapliotis

TEIL IV

*Theologie und Didaktik für einen ökumenisch sensiblen
Religionsunterricht*

13. Jesus Christus in der Ikone. Systematisch-theologische
Grundlegung und ökumenisch-didaktische Annäherung 171
Georgiana Huian, Henrik Simojoki
14. Die Bibel und ihre Auslegung – Theologie und Didaktik für den
konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (RU) 197
Athanasios Despotis, Mirjam Zimmermann
15. Zwischen Jenseits und Diesseits. Ikonen in einem ökumenisch
sensiblen Religionsunterricht 229
Frank Michael Lütze, Stanislau Paulau
16. Grundsätze orthodoxer Anthropologie und Perspektiven für den
orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland 256
Vasilica Mugurel Pavaluca

TEIL V

Ermutigung zur gemeinsamen Bildungsverantwortung

17. Der orthodoxe Religionsunterricht im Kontext der
ökumenischen Bildungsverantwortung der christlichen Kirchen.
Impulse der OBKD-EKD Handreichung „Christliche Bildung
gemeinsam ermöglichen“ (2024) 277
Henrik Simojoki, Yauheniya Danilovich, Marina Kiroudi
- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 291

Vorwort

Unter dem Titel „Religiöse Bildung in der Diaspora. Orthodoxer Religionsunterricht und konfessionelle Kooperation“ fand vom 27. bis 28. September 2023 eine Tagung in der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart statt. Es handelt sich um die zweite Tagung des Arbeitskreises orthodoxer Theologinnen und Theologen im deutschsprachigen Raum¹, deren Anliegen es ist, aktuelle und für die orthodoxe Theologie besonders relevante Themen aufzugreifen.² Der vorliegende Sammelband dokumentiert nicht nur die Erträge dieser Tagung, sondern er ergänzt sie durch Beiträge, die das Thema vertiefen und zur weiterführenden Diskussion anregen.

Das Tagungsthema und der Arbeitskreis entsprechen sich inhaltlich, ist doch Letzterer auch ein Kind der Diaspora. Orthodoxe Theolog:innen in deutschsprachigen Ländern sind, sofern sie im universitären Bereich wirken, in der Regel an einer nicht-orthodoxen Institution angestellt. Dasselbe gilt größtenteils für Tätigkeiten an kirchlichen und öffentlichen Einrichtungen – zu diesen gehören auch Schulen –, an denen ökumenische Kontexte keine Seltenheit sind. Diese über den ganzen deutschsprachigen Raum verteilte Präsenz orthodoxer Theolog:innen erfordert solche Netzwerke wie den Arbeitskreis, um sich gegenseitig bewusster wahrzunehmen, das Gespräch zu suchen und es zu vertiefen sowie kooperativ und mehrperspektivisch gemeinsame Themen zu bearbeiten. Religiöse Bildung in der Diaspora wurde als ein solches gemeinsames Arbeitsfeld identifiziert. Bereits seit Jahrzehnten arbeiten orthodoxe Diözesen in Fragen des Orthodoxen Religionsunterrichts in Deutschland zusammen. Eine entsprechende wissenschaftliche Begleitung dieser Arbeit bedarf sowohl der Religionspädagogik und -didaktik als auch eines gemeinsamen theologischen Nachdenkens, etwa über Intention und konkrete Inhalte des Orthodoxen Religionsunterrichts sowie über theologische Perspektiven und die konzeptionelle Weiterentwicklung religiöser Bildung in der Diaspora.

Die Präsenz orthodoxer Theolog:innen in ihren oben beschriebenen Arbeitsfeldern bringt Chancen für eine Zusammenarbeit mit Kolleg:innen anderer Konfessionen mit sich. In der universitären Landschaft liegen bereits zahlreiche gute Erfahrungen und ein wachsendes gegenseitiges Vertrauen

1 Vgl. die Website des Arbeitskreises: <https://akoth.de/>.

2 Die erste Tagung des Arbeitskreises mit dem Titel „Quo vadis Orthodoxe Theologie? Orthodoxie im deutschsprachigen Raum zwischen Tradition und Innovation“ fand vom 10. bis 11. Juni 2021 digital statt.

in verschiedenen theologischen Disziplinen vor. Auf dieser Grundlage kann aufgebaut und die Zusammenarbeit ausgebaut werden. Die gegenseitige Bereicherung der Expertise aus den verschiedenen theologischen Traditionen ist in dialogischer Offenheit, gerade wenn es um Fragen der konfessionellen Kooperation geht, ebenso notwendig wie selbsterklärend. Auch davon zeugt diese Publikation.

An dieser Stelle danken wir allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge zu diesem Band. Besonderen Dank möchten wir der Ausbildungseinrichtung für Orthodoxe Theologie der Universität München sowie der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart für die finanzielle Unterstützung der Tagung aussprechen. Herzlich danken wir der Universität Bonn, die im Rahmen der Förderung des Argelander-Projekts „Religiöse Identitätsbildung in der Diaspora und subjektorientierte Zugänge“ (Projektleitung: Marina Kiroudi) *sowie der Förderung ihres Open-Access-Publikationsfonds die vorliegende Veröffentlichung* finanziert hat. Wir freuen uns, dass das Buch in die Reihe „Eastern Church Identities“ aufgenommen wurde und danken ihren Herausgebern, besonders Prof. Dr. Martin Illert, dafür. Vito Banach, studentische Hilfskraft an der Universität Bonn, danken wir für die Hilfe beim Korrekturlesen. Gerne möchten wir auch dem für die Tagungsplanung und -vorbereitung zuständigen Koordinationskomitee des Arbeitskreises danken (alphabetisch: PD Dr. Ciprian Burlăcioiu, Dr. Yauheniya Danilovich, Dr. Miroljub Gligorić, Dr. Marina Kiroudi, Dr. Vladimir Latinovic, Dr. Nino Sakvalidze, Dr. Konstantinos Vliagoftis). Nicht zuletzt sind wir dem Arbeitskreis für die Wahl dieses wichtigen Themas und die Ermutigung zum gemeinsamen theologischen Nachdenken dankbar.

Münster/Bonn, 24. April 2025 Yauheniya Danilovich und Marina Kiroudi

Einführung

Yauheniya Danilovich, Marina Kiroudi

1 Diaspora als Kontext der religiösen Bildung

Das Leben der Orthodoxen Kirche in der Diaspora ist von Migrationsbewegungen geprägt – beinahe alle orthodoxe Christ:innen sind auf unterschiedliche Weise in ihrer Biographie mit mindestens einem anderen Herkunftsland verbunden.¹ Die orthodoxe Diaspora bezeichnet allerdings nicht nur eine kulturelle oder religiöse Minderheitssituation in einer Gesellschaft. Vielmehr existieren auf dem gleichen Territorium kirchliche Strukturen in einer jurisdiktionellen Pluralität, d. h. verschiedene orthodoxe Diözesen sind an ein Erzbistum oder ein Patriarchat außerhalb des Landes gebunden. Tatsache ist, dass orthodoxe Diözesen und Gemeinden in erster Linie damit beschäftigt sind, ihr eigenes kirchliches Leben zu organisieren. Allerdings liegt in der Koinzidenz der Koexistenz auch die Chance zum gegenseitigen Wahrnehmen, Kennenlernen und zu einer Zusammenarbeit in gemeinsamen Arbeitsfeldern. Ein solches Feld bildet die religiöse Bildung, in dem die orthodoxen Diözesen Deutschlands im Rahmen des schulischen Orthodoxen Religionsunterrichts bereits seit Jahrzehnten zusammenarbeiten; seit 2010 ist die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) die kirchliche Ansprechpartnerin für diesen Unterricht.² Auch wenn es in den Herkunftsländern in der Regel wenig Anlass und entsprechend begrenzte Erfahrung mit interorthodoxer Zusammenarbeit gibt, gewinnt die Kooperation orthodoxer Diözesen in Deutschland zunehmend an wertvoller Erfahrung. In der Herausforderung liegt nämlich auch die Chance, sich Fragen der religiösen Bildung in gemeinsamer kirchlicher Verantwortung anzunehmen. Freilich besteht noch viel vitales Potenzial, um diese Erfahrung auszubauen sowie für Gegenwart und Zukunft der jungen orthodoxen Menschen in der Diaspora weiter zu entfalten.

Die orthodoxe Diaspora bildet ein spannendes Feld der religiösen Bildung, in dem mindestens *dreigleisig* gefahren wird. *Erstens* liegt religiöse Bildung in den orthodoxen Kirchengemeinden in der Verantwortung derselben oder ihrer Diözesen. Obwohl alle orthodoxen autokephalen Kirchen weltweit ebenso wie

1 Vgl. ausführlich dazu den Band von Bremer, Thomas/Kattan, Assaad Elias/Thöle, Reinhard (Hg.), *Orthodoxie in Deutschland*.

2 Vgl. die Website der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD): <http://www.obkd.de/>

die orthodoxen Diözesen in Deutschland sich als eine Orthodoxe Kirche verstehen, wird bei der religiösen Bildung in den Gemeinden das Prädikat ‚russisch‘, ‚serbisch‘ oder ‚rumänisch‘ neben der Bezeichnung des eigentlichen Bekenntnisses ‚orthodox‘ relevant. Angebote wie Sonntagsschule oder Jugendarbeit finden häufig nicht in Deutsch statt, sondern in einer dem Kulturraum der Diözese affinen Sprache. Nicht nur religiöse, sondern auch kulturspezifische Inhalte werden vermittelt sowie entsprechende Sozialisationsprozesse angebahnt.³ Die Frage nach religiöser Identität stellt sich in der Diaspora in gesteigerter Weise und kommt auch in konkreten Kulturen und Sprachen zum Ausdruck.⁴

Zweitens liegt die kirchliche Verantwortung für den Orthodoxen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen bei der OBKD, wobei die primäre Zielgruppe orthodoxe Schüler:innen sind, die zu einer in der OBKD vertretenen Diözese gehören.⁵ In diesem Schulfach steht das gemeinsame Christlich-Orthodoxe im Vordergrund, das sich zum Teil in der Vielfalt der lokalen Traditionen und Prägungen der einzelnen orthodoxen Diözesen widerspiegelt. Im Orthodoxen Religionsunterricht nehmen orthodoxe Kinder wahr, dass sie in ihrem Orthodox-Sein nicht allein sind. Sie erleben ihre Glaubenszugehörigkeit im Kontext der innerorthodoxen Pluralität. Auch im orthodoxen Religionsunterricht verlieren die Prädikate ‚serbisch‘, ‚rumänisch‘ oder ‚bulgarisch‘ nicht an Bedeutung. Sie werden in der Vielfalt der Sprachen und Traditionen sichtbar, während sie zugleich eine Ressource für das religiöse Lernen sowie eine Brücke zur eigenen religiösen Sozialisation in der Familie und Gemeinde bilden.⁶

Drittens ist orthodoxe religiöse Bildung im Kontext der konfessionellen Kooperation zu denken.⁷ Nach wie vor verfolgt die Orthodoxe Kirche in Deutschland und Österreich das Ziel, den Orthodoxen Religionsunterricht an Schulen flächendeckend zu etablieren. Der Anspruch auf ihre Mitverantwortung für die religiöse Bildung an Schulen liegt insbesondere darin begründet, dass die Zahl der orthodoxen Kinder und Jugendlichen

3 Vgl. etwa Moga, Patricia (Hg.), Die Kirche in meiner Seele. Im Buch ist ein Großteil der Aussprüche und Texte aus der Feder von Kindern und Jugendlichen in ihrer rumänischen Herkunftssprache verfasst.

4 Vgl. ausführlich dazu Danilovich, Yauheniya, Orthodoxe Religionspädagogik.

5 Vgl. ausführlich dazu Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland.

6 Vgl. Keller, Kerstin (Hg.), Mit Christus unterwegs 1/2; Flohr, Tim/Danilovich, Yauheniya, Zum Selbstverständnis orthodoxer Religionslehrkräfte; Danilovich, Yauheniya, Mehrsprachigkeit und religiöse Bildung.

7 Vgl. ausführlich dazu Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie.

kontinuierlich steigt. Nicht zuletzt ist durch den Zustrom von Geflüchteten aus der Ukraine, deren Mehrheit christlich-orthodox ist, auch die Zahl der orthodoxen Schüler:innen in deutschsprachigen Ländern sprunghaft angestiegen. Das bestehende Angebot an Orthodoxem Religionsunterricht in Deutschland – er ist inzwischen in fünf Bundesländern als ordentliches Lehrfach eingerichtet – kann den Bedarf nicht decken. Der Großteil der orthodoxen Schüler:innen nimmt entweder an einem anderskonfessionellen Religionsunterricht oder an einem Ersatzfach teil.⁸ Umso dringender stellt sich die Frage nach einer konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht, die nicht nur wie bislang überwiegend zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht stattfindet, sondern auch orthodoxe Kooperationspartner:innen einbezieht. In diesem Zusammenhang ist eine orthodoxe Expertise bislang nur bei vereinzelt Lehrkräftefortbildungen zu verzeichnen.

2 Warum dieser Sammelband?

Orthodoxe religionspädagogische Perspektiven gehören zunehmend zum religionspädagogischen Diskurs. Besondere Aufmerksamkeit verdienen entsprechende Publikationen, die seit etwa sechs bis sieben Jahren zu verzeichnen sind.⁹ Die Geschichte der orthodoxen Religionspädagogik in der Diaspora lässt sich bereits in ihrer Genese bzw. Entwicklung als ökumenisch charakterisieren.¹⁰ Dissertationen orthodoxer Theolog:innen zu religionspädagogischen Themen im deutschsprachigen Raum wurden allesamt an nicht-orthodoxen theologischen Einrichtungen eingereicht. Das überrascht kaum, denn im gesamten deutschsprachigen Raum ist bis heute kein einziger Lehrstuhl für Orthodoxe Religionspädagogik eingerichtet, obwohl der erste Orthodoxe Religionsunterricht in der Bundesrepublik bereits in den 1950er Jahren eingeführt wurde. Nach über 70 Jahren orthodoxer religiöser Bildung im schulischen Bereich fehlen immer noch universitäre Strukturen für die orthodoxe Religionspädagogik. Das erschwert die Partizipation am religionspädagogischen Diskurs enorm.

8 Etwas anders verhält sich die Situation in Österreich, wo das schulische Angebot des orthodoxen Religionsunterrichts sichtlich mehr orthodoxe Schüler:innen erreicht.

9 Erstmals widmete im Jahr 2019 eine deutschsprachige religionspädagogische Zeitschrift ein ganzes Heft dem Thema „Religionspädagogik und Orthodoxie“. Vgl. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71 (2019) H. 4.

10 Vgl. Kiroudi, Marina, Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie.

Umso mehr bedarf es einer Vernetzung und Zusammenarbeit orthodoxer Theolog:innen in Fragen der religiösen Bildung. Dass orthodoxe religiöse Bildung in der Diaspora für die orthodoxe Theologie ein wichtiges Thema ist, signalisiert auch der vorliegende Sammelband. Dieses Thema gilt es nicht nur innerhalb der verschiedenen Disziplinen der orthodoxen Theologie gemeinsam zu reflektieren und zu verantworten, sondern im Sinne der Interdisziplinarität auch mit Partner:innen aus der Ökumene zu diskutieren. Aufgrund der beschriebenen Situation orthodoxer Schüler:innen sind in diesem Sammelband vordergründig evangelische und römisch-katholische Autor:innen aus der Ökumene vertreten; dies bedeutet keinen Ausschluss von Gesprächspartner:innen aus der weiteren Ökumene und anderen Religionen, mit denen der Dialog im religionspädagogischen Diskurs weitergeführt wird¹¹. Nicht zuletzt will der Sammelband den Dialog zwischen Kooperationspartner:innen auf Augenhöhe stärken. Hierzu ist die gegenseitige Wahrnehmung als Subjekte religiöser Bildung trotz ungleicher struktureller Ressourcen unabdingbar.

3 Aufbau des Sammelbandes

Der Sammelband ist in *vier Teile* gegliedert. Der *erste Teil* widmet sich insgesamt dem Feld der religiösen Bildung in der Diaspora. Das dahinterstehende grundlegende Verständnis (Ciprian Burlăciouiu) wird zunächst dargelegt, sodann wird der kirchliche Bildungsauftrag in der Diaspora konkretisiert (Marina Kiroudi) während anschließend eine ökumenische Didaktik den Fokus auf die konfessionelle Kooperation in enger Verbindung mit dem Orthodoxen Religionsunterricht legt (Mirjam Schambeck).

Im *zweiten Teil* geht es explizit um die Frage nach Identität, die in vielen anderen thematischen Beiträgen implizit präsent ist. Hier wird sie konkret im theologischen (Anna Briskina-Müller) ebenso wie im religionspädagogischen Kontext (Marija Jandrokovic) gestellt und beleuchtet. Diesen ausführlichen Beiträgen gehen kurze und zum Teil biographisch gerahmte Reflektionen zur orthodoxen Identität in der Diaspora voraus (Anastasia Limberger, Pavle Aničić und Cristina Benga).

11 Vertreter:innen der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR), der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK), der orthodoxen, syrisch-orthodoxen, muslimischen und jüdischen Religionspädagogik sowie der evangelischen Gemeindepädagogik planen für 2026 eine gemeinsame Fachtagung in Bonn, die sich als Auftakt einer intensiveren Kooperation versteht.

Im *dritten Teil* werden Potenziale und Herausforderungen der Kooperation in Bezug auf den Orthodoxen Religionsunterricht besprochen. Nach Überlegungen zur interorthodoxen Zusammenarbeit in der Diaspora (Konstantinos Vliagkoftis) wird die Orthodoxie als Kooperationspartnerin aus evangelischer und römisch-katholischer Perspektive betrachtet (Joachim Willems und Jan Woppowa). Des Weiteren werden Herausforderungen der Integration und Spezifika der Kooperation hinsichtlich ihrer innerorthodoxen Bewandnis sowie der Einführung des Christlichen Religionsunterrichts in Niedersachsen geschildert (Alexej Tereschenko). Abschließend werden verfassungsrechtliche und kirchenrechtliche Grundlagen für die konfessionelle Kooperation konturiert, wenn es um die Frage der Orientierung an den Glaubensgrundsätzen der Orthodoxen Kirche geht (Anargyros Anapliotis).

Der *vierte Teil* legt den Fokus auf die Didaktik des Religionsunterrichts und zwar in einer interdisziplinären sowie interkonfessionellen Perspektive. Die Konkretisierung erfolgt anhand der Themen Jesus Christus (Georgiana Huian und Henrik Simojoki), Bibel (Athanasios Despotis und Mirjam Zimmermann) und Ikonen (Stanislau Paulau und Frank Lütze). Abschließend werden Grundsätze orthodoxer Anthropologie für den orthodoxen Religionsunterricht dargestellt (Mugurel Pavaluca).

Der Sammelband schließt perspektivisch mit einer Ermutigung zur Stärkung der gemeinsamen Bildungsverantwortung im Feld der religiösen Bildung (Henrik Simojoki, Yauheniya Danilovich und Marina Kiroudi). Diese Ermutigung ist auch der Wunsch der Herausgeberinnen an all jene, die den Gewinn und den Nutzen religiöser Bildung für das Leben junger Menschen im Blick haben und sich dafür einsetzen.

Literatur

- Bremer, Thomas/Kattan, Assaad Elias/Thöle, Reinhard (Hg.), *Orthodoxie in Deutschland*, Münster 2016.
- Danilovich, Yauheniya, Mehrsprachigkeit und religiöse Bildung, in: Michael Klöcker/Udo Tworuschka (Hg.), *Handbuch der Religionen (HdR) XIV – 6.2, Hohenwarleben 2021*, 1–26.
- Danilovich, Yauheniya, *Orthodoxe Religionspädagogik: Religiöse Bildung in der Gemeinde*, in: *Pastoraltheologie* 113 (2024) H. 7, 351–364.
- Flohr, Tim/Danilovich, Yauheniya, Zum Selbstverständnis orthodoxer Religionslehrkräfte. Eine explorative Untersuchung, in: Hild, Christian/Massud, Abdel-Hafiez (Hg.), *ReligionslehrerInnen als Akteure in der multireligiösen Gesellschaft (= Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft 2)*, Landau 2022, 56–76.

- Keller, Kerstin (Hg.), *Mit Christus unterwegs 1/2. Das orthodoxe Schulbuch*, Berlin 2016.
- Kiroudi, Marina, *Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie. Ein Beziehungsgeflecht zwischen Immanenz, Kontextualisierung und Kreativität*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 31 (2023) H. 2, 182–199, DOI: 10.25364/10.31:2023.2.11.
- Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen, Perspektiven (= Eastern Church Identities 6)*, Paderborn 2021.
- Moga, Patricia (Hg.), *Die Kirche in meiner Seele. Wie rumänische orthodoxe Kinder aus Deutschland, Österreich und Luxemburg Gott und die Kirche sehen*, Bukarest 2022.
- Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 2022.
- Website der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD): <http://www.obkd.de/>.
- Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2019) H. 4.

Alle Internetadressen wurden im April 2025 überprüft.

TEIL I

*Perspektiven religiöser Bildung: theologisch –
bildungstheoretisch – kontextuell*

Orthodoxie in der ‚Diaspora‘: eine begriffliche und theoretische Annäherung an Grundbedingungen religiöser Bildung

Ciprian Burlăcioiu

1 Einleitung

Die meisten Abhandlungen über die Orthodoxie in der ‚Diaspora‘ reflektieren eine traditionelle religionsstatistische Sicht – ein ‚Relioscope‘ –, nach der es primär darum geht, konkrete Daten über die Stärke einer Religionsgemeinschaft festzuhalten, über die Herkunft ihrer Mitglieder, über ihre Organisationen und Institutionen, über ihre Ausbreitung und ihre geographischen Schwerpunkte, über mögliche Gruppenbildungen innerhalb der Gemeinschaft und über sonstige weitere formelle oder inhaltliche Aspekte. Solche gut dokumentierten Abhandlungen gibt es im Hinblick auf Deutschland¹ und auf andere Länder im Westen. Der vorliegende Beitrag zielt allerdings nicht darauf ab, solche notwendigen Überblickdarstellungen zu ergänzen oder zu aktualisieren. Es geht vielmehr um die Frage, mit welchen Begriffen sich die Orthodoxie in Deutschland – und analog in Ländern außerhalb der traditionellen orthodoxen Welt – beschreiben und analysieren lässt.

Um das zu verdeutlichen: In Deutschland leben weit mehr als drei Millionen Menschen orthodoxen Glaubens und man kann nicht ohne Weiteres davon ausgehen, dass ihr religiöses Leben mit dem von Gläubigen in orthodoxen Ländern vergleichbar ist. Dort steht den Gläubigen in der Regel ein stabiles Gefüge von kirchlichen Institutionen und ein soziales Umfeld (Familie, Freundeskreis oder Kirchengemeinde eingeschlossen) zur Verfügung, in dem sie aufwachsen oder sozialisiert werden und dessen religiöse Ressourcen bei Bedarf abgerufen werden können. In der ‚Diaspora‘ hingegen können Gläubige in der Regel, wenn überhaupt, nur begrenzt auf solche Ressourcen zurückgreifen. Die Erfahrungen der Migration und Neuansiedlung verändern das

* Dieser Beitrag erschien zuerst in *Pastoraltheologie* 113 (2024) H. 7, 300–316. Die vorliegende Fassung wurde für diesen Band geringfügig ergänzt.

1 Vgl. etwa Basdekis, Athanasios, *Die Orthodoxe Kirche. Eine Handreichung*; Bremer, Thomas/Elias Kattan, Assaad/Thöle, Reinhard (Hg.), *Orthodoxie in Deutschland*; Thon, Nikolaj, *Orthodoxie in Deutschland. Eine Kirche aus vielen Nationen*, 119–128; Zu neueren Zahlen und weiteren Hinweisen vgl. auch Thon, Nikolaj, *Von alter zu neuer Heimat*, 287–305.

Leben der Betroffenen ebenfalls in einem gravierenden Umfang. Das Leben ist nach einem Prozess der transnationalen Migration und in der Diaspora nicht mit einem Wohnortwechsel innerhalb derselben Gesellschaft vergleichbar, sondern bedeutet vorübergehend oder dauerhaft das Leben in einem Land mit anderen religiösen und gesellschaftlichen Referenznormen.

Mit welchen Begriffen lassen sich solche komplexen Realitäten beschreiben bzw. analysieren? Am häufigsten findet hier der Begriff ‚Diaspora‘ Anwendung. Auch wenn dieser Begriff in den Sozialwissenschaften und Migrationsstudien fest etabliert ist, wird er weiter kontrovers diskutiert und sein Sinn sogar angezweifelt.² Dennoch bleibt der Begriff als heuristisches Instrument für die Erfassung von bestimmten Phänomenen und Realitäten nötig. Der Begriff ‚Diaspora‘ wird also für ethnische Gruppen angewandt, die nach einer Migrationserfahrung dauerhaft oder langfristig außerhalb ihrer Heimatregion leben, für die aber ein wie auch immer geartetes Verhältnis zu dieser ‚alten Heimat‘ identitätsprägend ist.³ Eine solche Diaspora-Identität kann sich über Generationen entfalten. Konstitutiv für eine Diaspora ist also der Rückbezug zu dieser verlorenen oder verlassenen ‚Heimat‘. Das bedeutet wiederum, dass diese Gruppe ein völliges Aufgehen in der Gesellschaft der gegenwärtigen Heimat vermeidet und ihre partikulare Identität nicht aufgibt. Das impliziert Prozesse der Adaptation an die und Absonderung von der gegenwärtigen Heimat. Da sich Diasporagemeinschaften in der Realität meistens dynamisch und gelegentlich auch volatil zeigen, muss das methodische Instrumentarium ihrer Erfassung nicht ausschließlich auf eine statische Dimension abzielen, sondern stärker in der Lage sein, auch Veränderungen und Beweglichkeit in den Blick zu nehmen. Transformation und Flexibilität können für die Diasporagruppe als Mittel kollektiver Identitätsfindung und kultureller Selbstbehauptung sowohl gegenüber der umliegenden Gesellschaft als auch gegenüber der ‚alten Heimat‘ werden.

Wenn im Folgenden Aspekte wie ‚Hybridisierung‘ oder ‚Transnationalismus‘ erschlossen werden, die andere Faktoren wie die beharrliche Pflege oder die ‚Neuentdeckung‘ der ‚wahren Orthodoxie‘ in der Fremde nicht ausschließen, geht es um den Versuch, das Bild der Orthodoxie in Deutschland zu erfassen. Die dabei generierten Schlaglichter erheben keinen Anspruch

2 Hettlage, Robert, Diaspora, 75–105; Tölölyan, Khachig, Rethinking Diaspora(s), 3–36; Mayer, Ruth, Diaspora; Dufoux, Stéphane, The Dispersion.

3 Cohen, Robin, Global Diasporas, 23 und 25–29, spricht eher von Kriterien für Diaspora und weniger von einer festumrissenen Definition; zum früheren Gebrauch des Begriffs ‚Diaspora‘ in der deutschen Theologie vgl. Burlăcioiu, Ciprian, Konfessionsgeprägtes Diasporaverständnis?, 105–125.

auf Vollständigkeit als übergreifende Erklärungsmuster. Im Gegenteil: Die unterschiedlichen Perspektiven ergänzen sich und beleuchten verschiedene Aspekte. Nur zusammengenommen können sie ein größeres Bild skizzieren, das der Realität am nächsten steht.⁴ Auch die einzelnen Erklärungen haben eher einen idealtypischen Charakter.

Der vorliegende Beitrag unternimmt an dieser Stelle den Versuch, *die Diasporasituation der Orthodoxie stärker zu konzeptualisieren*. Exemplarisch wird diese Diasporasituation in Bezug auf zwei Aspekte beleuchtet: einerseits als Begegnungsraum und andererseits als transnationale Gemeinschaftsbildung.

Die Ausführungen dieses Beitrags sind allgemeiner Natur und beziehen sich auf die Situation orthodoxer Gläubigen und Gemeinschaften außerhalb ihres Herkunftslandes. Desgleichen betreffen sie die religiöse Bildung, die im vorliegenden Band im Fokus steht. Schließlich prägen die Auswirkungen der Migration und Diasporabildung auch die Bedingungen, unter denen religiöse Bildung – mit dem Religionsunterricht im Zentrum – stattfindet. Auch wenn die zu vermittelnden religiösen Werte und Inhalte im Kern überall dieselben sind, kann religiöse Bildung in der „Heimat“ und in der Diaspora umstandsbedingt völlig verschieden sein. Die Umstände wirken sich auf den Umfang der Inhalte und die erforderlichen oder gar zwingenden Akzentsetzungen aus. Gesellschaftliche und kulturgeformte Fragestellungen sind notwendigerweise kontextbedingt und können deswegen je nach Standort einen partikularen Charakter erhalten. Vor diesem Hintergrund wird die nachfolgende Analyse der Diasporasituation als Prolegomena des Religionsunterrichts behandelt. Diese Basis ist für eine sinnvolle Weiterbetrachtung der religiösen Bildung erforderlich.

Aber zurück zu den beiden genannten Aspekten: Diaspora als Begegnungsraum und als transnationale Gemeinschaftsbildung. Es gibt auch frühere Versuche, die Orthodoxie unter ähnlichen Gesichtspunkten zu betrachten. So ist hier eine kleine Schrift von Lev A. Zander aus dem Jahr 1958 mit dem Titel „Die westliche Orthodoxie“ zu nennen.⁵ Zander geht es darum, ein Verständnis der Orthodoxie im ‚Westen‘ zu skizzieren. Hierzu benennt er erstens die Umstände, unter denen orthodoxe Gläubige in den Westen gezogen sind, sowie die Gründe, warum man bereits in den 1950er Jahren über eine „westliche Orthodoxie“ sprechen konnte. Seine Untersuchung gestaltete er entlang

4 Ergänzend zum genannten Vorschlag und zu weiteren Aspekten vgl. exemplarisch die pastoral-theologische Betrachtung von Miron, Constantin, *Kommunion und Kommunikation*, 203–212.

5 Zander, Lev Aleksandrovič, *Die westliche Orthodoxie*.

von vier Kategorien – Personen und Erscheinungen –, die dies nach seinem Verständnis belegen. Dazu zählen:

1. Jene Vertreter des Westens, die sich formal der Orthodoxen Kirche angeschlossen haben;
2. alles das, was die Orthodoxen unternehmen, um die Orthodoxie den Menschen des Westens verständlich zu machen und näher zu bringen;
3. alles das, was Nichtorthodoxe des Westens tun aus Liebe zur Orthodoxie und aus Interesse für das Leben der Orthodoxen Kirche;
4. alles das, was im religiösen Leben des Westens seinem Inhalt nach orthodox ist, unabhängig von den historischen Verbindungen, der kirchlichen Zugehörigkeit und Zielsetzung.⁶

An einer Stelle hält er fest,

dass die Westliche Orthodoxie ihre Anregungen bei den Formen des Urchristentums sucht. Sie befreit sich von der rein formalen [...] Frömmigkeit, von den brokatigen Gewändern Moskaus und der blumenreichen Beredsamkeit von Byzanz. Sie verliert nichts vom Wesentlichen der Lehre und der Sakramente, doch strebt sie nach ihrer Befreiung von jenen historischen Ablagerungen, welche sich auf ihnen als Folge des Prunks der Staatskirchen und der Buntheit der verschiedenen Volksfrömmigkeiten im Laufe der Jahrhunderte gebildet haben. Sie strebt nach dem klaren Licht der Orthodoxie [...], die im sakramentalen Leben der Kirche verwirklicht wird.⁷

Am Ende seiner Abhandlung äußert Zander die Hoffnung, dass die „westliche Orthodoxie“ auch im Kampf gegen die umfassende Säkularisierung der modernen Welt von Bedeutung ist. So endet er mit der Zuversicht, „dass die Westliche Orthodoxie das vollkommenste Werkzeug zur Überwindung, vielleicht sogar zur Christianisierung des ‚monde moderne‘ ist [...]“.⁸ Auf diese Weise versucht Zander ein Verständnis der Orthodoxie im ‚Westen‘ zu skizzieren.

2 Diaspora als „dritter Raum“ und ihr hybrides Potential

Die gegenwärtige Realität lässt eindeutig erkennen, dass es (noch) keine ‚deutsche‘ Orthodoxie mit landeskirchlichen Zügen (sei es regionaler oder bundesweiter Formen) gibt. Orthodoxe Glaubensgemeinschaften sind durch und

6 Ebd., 7.

7 Ebd., 10.

8 Ebd., 29.

durch von ihrem ‚Migrationshintergrund‘ geprägt.⁹ Auch Gläubige der zweiten, dritten oder folgenden Generationen werden noch – und fast ausschließlich – in dem Container partikulärer kirchlich-ethnischer Identitäten gefasst. Die Orthodoxie existiert in kanonisch anerkannten Verhältnissen immer nur als Teil eines Binoms etwa als bulgarisch-orthodox, georgisch-orthodox, griechisch-orthodox etc. Dabei stellt die Orthodoxie das Gemeinsame und das andere Attribut das Variable dar. Das Ergebnis dieser binären Zusammensetzung ist die Konstituierung von orthodoxen Diasporagemeinschaften, die ethnisch und konfessionell bedingt sind.¹⁰ Im amerikanischen Kontext wurde diese Situation als „Ethnodoxy“¹¹ beschrieben.

Diese binären Formeln der orthodoxen Identität, die sich nationalstaatlich oder ethnisch definieren, haben ihre Orientierungskraft als Referenzen für bestimmte Teile der Diaspora verloren. Die orthodoxe Tradition als Referenzgröße für nationale Identitäten erodiert auch in „orthodoxen Ländern“, dort wo sich die Orthodoxie als „Bewahrerin“ einer vermeintlich wahren nationalen Identität präsentiert. Das gilt umso mehr für die Diaspora, wo die kulturelle Anziehungskraft der Orthodoxie aufgrund des gegebenen Kulturaustausches entweder – je nach Situation – verabsolutiert oder völlig relativiert werden kann.

Auch wenn hier die Themen Religion und Kultur nicht diskutiert werden können, soll der Hinweis genügen, dass religiöse Ausdrucksformen ein kulturelles Medium brauchen. Aus dieser Erkenntnis folgt, dass „die Herausbildung wie die Erosion religiöser Sinngebungen eingelagert in kontingente kulturelle Transformationsprozesse [sind].“¹² Das gilt umso mehr für ein Umfeld, wie es in einer Diaspora gegeben ist, wo der interkulturelle und interkonfessionelle bzw. interreligiöse Kontakt vorprogrammiert ist.

9 Vgl. dazu Burlăcioiu, Ciprian, Migration und Diaspora in der Orthodoxie, 109–115.

10 Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass eine solche Kombination von religiösen und ethnischen Elementen nur in der Orthodoxie üblich ist. Solche Zusammensetzungen erfolgen auch überall, wo geschlossene konfessionelle Gruppen anhand von bestimmten Merkmalen nach einer partikularen Identität suchen. So konnten etwa deutsch-evangelische Diasporagruppen in Brasilien oder Namibia oder kroatisch- und polnisch-katholische Gemeinden in den USA und in Kanada entstehen. Vgl. Burlăcioiu, Ciprian, Konfessionsgeprägtes Diasporaverständnis?, 115–125.

11 Karpov, Vyacheslav/Lisovskaya, Elena/Barry, David, Ethnodoxy, 638–655; vgl. auch Roudometof, Victor, Orthodox Christianity as a transnational religion, 211–227.

12 Berger, Peter A./Hock, Klaus/Klie, Thomas (Hg.), Religionshybride, 11.

Die Diasporasituation kann man als „*dritten Raum*“ verstehen.¹³ Dieser „dritte Raum“ ist nicht der ‚alte‘, nicht der ‚neue‘, sondern im alten und neuen gleichzeitig verankert. Das Konzept kommt aus der postkolonialen Beobachtung kultureller Begegnungen im kolonialen Setting. Es bezieht sich auf einen Kontaktraum – einen „dritter Raum“ –, wo ein Austauschprozess zwischen den beiden Seiten möglich war, ohne dass die jeweiligen Parteien durch Prozesse der Akkulturation oder Inkulturation den Zustand des jeweiligen Anderen eingenommen hätten. Der „dritte Raum“ markiert letztendlich eine ‚Dazwischen‘-Situation. In diesem Raum erfolgten Lernprozesse, Anpassungen, produktive Missverständnisse, aber auch bewusste Täuschungen des jeweiligen Anderen, um bestimmte Ziele zu erreichen.

Solche Dynamiken führten über längere Zeit zu nachhaltigen kulturellen Transformationsprozessen oder einer *Hybridisierung* als Quelle von neuen Identitätsformen.

In den Kulturwissenschaften bezeichnet man mit ›Hybridisierung‹ den diachronen Prozess kultureller Fusionierung, der einen Zustand der kulturellen ›Hybridität‹ herstellt, also eine Situation intensiver, synchroner Kulturtransfers.¹⁴

Dabei spielt nicht nur der Transfer oder Austausch eine wichtige Rolle, sondern ebenfalls Transformationsprozesse und „das Legitimieren bzw. Aussondern von Wissens- und Bildbeständen.“¹⁵

Um der Gefahr einer schleichenden Essentialisierung zu entgehen, führt Berger den Gedanken an,

dass der Begriff ‚Religionshybride‘ nicht zur Kategorisierung bestimmter Phänomene in Anschlag gebracht wird, sondern lediglich als deskriptiver Begriff zur Rekonstruktion des, auf der Ebene der Akteure, von diesen selbst reflexiv artikulierten Umgangs mit – oftmals als Gegensätzen interpretierten – Ambivalenzen (wie zum Beispiel Religion vs. Kultur).¹⁶

Solche Ambivalenzen lassen sich im Fall der orthodoxen Diaspora in der Gegenüberstellung zwischen Glauben und partikularer ethnischer Identität, oder Glauben und Unterscheidung von der säkularen/nicht-orthodoxen

13 Der Begriff wurde vom postkolonialen Theoretiker Homi Bhabha geprägt. S. exemplarisch Bhaba, Homi, *The Location of Culture*, 53–56; Ders., *In the Cave of Making*, ix–xiv; vgl. auch Struve, Karen, *Third Space*, 226–228.

14 Schwarz, Thomas, *Hybridität/Hybridisierung*, 156–160.

15 Koch, Anne, „Religionshybride“ *Gegenwart*, 1–23; vgl. auch Berger, Peter A./Hock, Klaus/Klie, Thomas (Hg.), *Religionshybride*, 23.

16 Ebd., 38.

Mehrheitsgesellschaft übersetzen. In diesem Fall bezieht sich die Hybridität nicht auf ‚die Diaspora‘, sondern auf die Aushandlung dieser Ambivalenzen. Die Hybridität ist also nicht auf der Ebene der Glaubensnormen zu suchen – und wird somit nicht essentialisiert, – sondern in der Praxis, in dem „Verhalten-Zu“ zu suchen. Umfassende Größen wie ‚Religion‘ oder ‚Kultur‘ unterliegen in der Geschichte und Gegenwart einem ständigen Wandel bzw. waren und sind immer hybrid. Die Transformationskräfte sind aber nicht immer dieselben. Deswegen müssen je nach Spannungsverhältnis die Transformationsprozesse anders gefasst werden. In diesem Fall – im diasporalen „dritten Raum“ – steht Religion im Spannungsfeld der Migrations- und Diasporaphänomene. Es besteht eine produktive Spannung zwischen der Herkunft (der hergebrachten Identität) und dem neuen Kontext.

Der „dritte Raum“ ist der Raum für dynamische Aushandlungsprozesse, ein Raum, in dem Veränderungen stattfinden. Insoweit hat Diaspora als „dritter Raum“ keine eigene „Substanz“, sondern tritt nur dort in Erscheinung, wo Aushandlungsprozesse in verschiedenen Formen und mit unvorhersehbaren Auswirkungen stattfinden. Dieser Raum konstituiert sich nur im Akt der Begegnung und ist genauso flüchtig wie diese selbst. Genau wie die Begegnung, ist derselbe Raum durch die Konstellation seiner Akteure und Problemstellungen bedingt, aber in seiner inhaltlichen Ausrichtung bleibt er immer nur eine Momentaufnahme. Das führt dazu, dass die Diaspora zwar bestimmte ‚Gesetzmäßigkeiten‘ aufweist, die Prozesse, die in den verschiedenen Diasporakontexten parallel oder zeitversetzt verlaufen, aber sowohl ähnliche als auch gegensätzliche Ergebnisse hervorbringen können.

Eine weitere Hilfe in der Entschlüsselung der Diaspora-Realität kann die Reflexion zum Begriff der „Differenz“ sein. Homi Bhabha versteht Differenz nicht als eine statische, harte Trennlinie zwischen monolithischen Kulturen.¹⁷ Vielmehr begreift er Differenz als Bezugsraum, der für die Überwindung von Dichotomien oder gar Gegensätzen zugunsten neuer Formen durch Aushandlungsprozesse fruchtbar gemacht werden kann. In diesem Zusammenhang erwähnt Bhabha „liminal spaces of national society.“¹⁸ Damit werden Aushandlungsprozesse von Differenzen von der Peripherie eines kulturellen Raumes in die Mitte von Kulturen verschoben. Die Konsequenz ist, dass somit Identitäten nicht als statische und homogene Größen begriffen werden, sondern nur im Prozess der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Anderen aufgrund der konstatierten Differenz.

17 Vgl. Bhabha, Homi, *The Location of Culture*, 232f.

18 Ebd., 232.

Aber solche Prozesse erfolgen nicht nur zwischen Akteuren, die über die Vorherrschaft auf dem heimischen Feld disputieren. Sie finden umso mehr im „dritten Raum“ als „Hybridisierung“ statt.¹⁹ Diese ist eine

prozessuale und kreative Neukonstruktion von Identitäten, die sich nicht aus zwei oder mehr Originalen speisen und in einer hegelianischen Synthese aufgehoben werden, sondern die sich als tatsächliche neue Formen mit inhärenten Differenzen, Ambivalenzen und Widersprüchen denken lassen.²⁰

Die Hybridisierung betrifft dabei gleichermaßen alle Seiten. Als Gegenpol zu diesen Prozessen kultureller Übersetzung können auch Momente der „Unübersetzbarkeit“ auftreten. Diese lassen entgegengesetzte Optionen und bestehende Gegensätze ans Licht kommen.

Insoweit wird mit der „Hybridisierung“ nicht Anspruch auf ein allumfassendes Modell der Beschreibung und Lösung von Spannungen und Differenzen, die im „dritten Raum“ der Diaspora auftreten können, erhoben. Ein Beispiel ist das Thema der „Ökumene“. Die evangelisch-katholisch-orthodoxe Ökumene ist – wenigstens aus der orthodoxen Perspektive – aus dem deutschen Kontext nicht mehr wegzudenken. Ein gemeinsames Ökumeneverständnis hat viele gemeinsame Aktivitäten aller drei Konfessionen ermöglicht, zeigt aber auch Grenzen auf. Wenn man in diesem Zusammenhang bereits von einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sprechen darf, muss dieser als deutliche kontextspezifische Form der Hybridisierung wahrgenommen werden. Auch schulische – und sonstige – ökumenische Gottesdienste müssen unter dem Paradigma der Hybridisierung verstanden werden. Dennoch sind sie deutliche Zeichen, dass die volle Gemeinschaft – d. h. ein gemeinsames Verständnis über die noch vorhandenen Differenzen – ein Desiderat bleibt. Dieses ‚Noch-Nicht‘ wird aber manchmal in der verschärften Variante eines ‚Auf-Keinen-Falls‘ ausgedrückt, die als strikte Ablehnung zu interpretieren ist.

Im Zusammenhang mit dem Konzept des „dritten Raumes“ ist bereits der Begriff der *Liminalität* erwähnt worden. Dieser ist von Victor Turner²¹ im Blick auf Rituale – in Anknüpfung an Arnold van Genneps „rite de passage“ – entwickelt worden. Ersterer beschreibt liminale Riten als „the crossing point, both in space and time, from one defined or labelled state of being or social status to another.“²² Nach Turner gilt:

19 Vgl. ebd., 53–56, bes. 56.

20 Struve, Karen/Bhabha, Homi K., 16–21.

21 Vgl. Turner, Victor, *Liminality, Kabbalah, and the Media*, 205–217.

22 Ebd., 205.

[...] [T]he liminal moment exists when all hangs in the balance, when change might be possible, the perilous moment when social structure momentarily has to loose its grip, in order that change, even within its systematic boundaries, has to be effected. For liminality is essential to social transition, and it means crossing an abyss. There is here, implicitly, a risk, a gamble.²³

Er spricht nicht nur von „liminoid spaces and times“, sondern auch von „permanent ‚liminoid‘ settings and spaces.“²⁴ Auch wenn Turner in diesem Zusammenhang Migration und Diaspora als liminale oder liminoide Erfahrungen nicht erwähnt, spricht er über Liminalität nicht nur im Hinblick auf Rituale, sondern auch auf Erfahrungen, Prozesse und Phänomene. Solcher „ritual process“ kann aus drei Phasen oder Riten bzw. Ritualen bestehen: „rites of separation, [...] rites of margin or limen [transition], [...] rites of re-aggregation.“²⁵

Angesichts dieser Beschreibung liegt nahe, dass nicht nur individuelle und kollektive Erfahrungen wie Reisen, Events, der Besuch von Museen oder Gedenkortern etc. unter die Erfahrungen, Prozesse und Phänomene fallen, die bei Turner Erwähnung finden. Auch Migration und die anschließende Diasporabildung können uneingeschränkt nicht nur in ihrer dreistufigen Gliederung (Abschied/Flucht, Übergang, Rekontextualisierung) die Kategorien von Turner sinnvoll ergänzen, sondern v. a. mit Blick auf ihre Bedeutung als Erfahrung des Bruches, die einen Neuanfang bedeutet. Migration und Diasporabildung – als individuelle oder kollektive Erfahrungen – machen aus den darin involvierten Subjekten (oder manchmal Objekten, wenn es sich um Zwang handelt) erkennbar neue Personen, ohne dass sie ihre Erkennbarkeit zu ihrem vorherigen Zustand verloren hätten. Hinsichtlich späterer Diasporagenerationen, die selber keine persönliche Migrationserfahrung durchgemacht haben, wird die Suche nach ihren ‚Wurzeln‘ im Zusammenhang der eigenen Identitätsfindung der Auslöser liminaler Erfahrungen sein.

Sollte diese sozio-psychologische Einschätzung richtig sein, kann sie nicht nur auf die soziale und psychologische Identität beschränkt bleiben. Sie umfasst etliche Aspekte des Lebens – angefangen mit Diäten oder Kleidern, über sonstige Elemente des Lebensstils (wie das Praktizieren von bestimmten Ritualen, die Einhaltung von Verboten, Frequentierung von bestimmten Milieus etc.) bis hin zu höheren kulturellen Stufen wie Kunst oder Religion. Der springende Punkt ist dabei, dass trotz der Berufung auf Beständigkeit solche Elemente zwar in ihrer Herkunft erkennbar bleiben, aufgrund der

23 Ebd., 207.

24 Ebd., 216.

25 Ebd., 208.

Rekontextualisierung und Transformation aber etwas Neues sind. Mit anderen Worten: Migration und Diasporabildung als liminale Erfahrungen verändern auch die Religion der Menschen und zwar multidirektional und pluriform.

Jede Diaspora impliziert auch eine zeitliche Dimension. Diese ist entlang der verschiedenen Diasporagenerationen zu messen. Jede *Generation* bringt ihre eigene Problematik mit sich und besetzt diesen ‚Raum‘ zwischen der ‚alten‘ und der ‚gegenwärtigen‘ Heimat auf eine andere Weise. Das wird leicht sichtbar nicht nur, aber vor allem im Hinblick auf die liturgische Sprache.²⁶ Diese ist wichtig, da in ihr das Potenzial sowohl für die Aufrechterhaltung einer vermeintlichen ‚Rechtgläubigkeit‘ als auch für die Weiterentwicklung der Gemeinschaft gesehen wird. Über längere Zeit entwickelt sich in den beiden Fällen eine hybride Situation. Dort, wo die herkömmliche liturgische Sprache erhalten bleibt, bilden sich ‚Blasen‘, die z. T. abgekapselt von ihrem sozialen Umfeld ihre Identität kultiviert. Bei der Umstellung der liturgischen Sprache auf die Landessprache der gegenwärtigen Heimat erfolgt – bewusst oder unbewusst – auch ein weiterer Prozess der Selektion und Adaptation zu veränderten Bedingungen. Hier möchte ich nur anmerken, dass grundsätzlich keine dieser Möglichkeiten etwas Gutes oder Schlechtes ist. Beide sind natürliche Entwicklungen und erfolgen in der Regel kontingenzbedingt. Die sog. ‚Generationenfrage‘ trägt aber wesentlich zum Porträtieren der Diaspora bei.

Eine Frage, die ich hier im Hinblick auf die Hybridisierung noch abschließend aufwerfen möchte, betrifft die Möglichkeit, ob es *Abstufungen* der Hybridisierung geben kann, bzw. dass Hybridisierung *Etappen* durchlaufen kann. Eva Gugenberger sieht das aus der Perspektive der Migrationslinguistik als möglich an. Für sie lässt sich der „Grad der Hybridisierung“ von der Nähe oder Ferne zur „Basissprache“ messen.²⁷ Mit Integration und Oszillation, Assimilation und Separation schlägt sie vier Möglichkeiten vor, von denen die ersten zwei stärker und die letzten zwei schwächer mit der Hybridisierung verbunden sind.²⁸

Ein solcher Ansatz kann im Hinblick auf Religion in zwei Richtungen interpretiert werden. Einerseits kann es um Beschreibungen der Veränderungen in der Religion selbst gehen. Somit können Abstufungen der Entfernung von Religionsformen von einer gegebenen Tradition festgestellt werden. Dazu muss aber gleich hinzugefügt werden, dass eine normierende Form einer

26 Vgl. auch meine Ausführungen zum Thema in: Burlăcioiu, Ciprian, Das östliche Christentum, 85–96. Zur Migrationslinguistik vgl. Gugenberger, Eva, Das Konzept der Hybridität, 67–91.

27 Vgl. Gugenberger, Eva, Das Konzept der Hybridität, 69.

28 Ebd., 74–80.

bestimmten Religion oder Konfession viel schwieriger zu finden ist (wenn überhaupt) als die einer Sprache, die über eine Standardgrammatik und ein Wörterbuch verfügt. Dadurch, dass Religionen und Konfessionen meistens in der Abgrenzung voneinander ihre ‚klassischen‘ Formulierungen gefunden haben, sind aus wissenschaftlicher Perspektive Debatten über Synkretismus m. E. weniger ergiebig und zielführend.

Andererseits können Erscheinungsformen einer bestimmten religiösen Tradition erfasst werden, die sich der Sprache und sonstigen kulturellen Ausdrucksformen bedienen. In diesem Fall kann man Verlagerungen von einer ‚Basissprache‘ zu einer anderen feststellen, bzw. Stufen oder Grade der Kombination, Veränderung oder Transformation im Ausdruck einer religiösen Tradition feststellen. Diese könnten dann im Sinne von Gugenberger als „Grade der Hybridisierung“ begriffen werden. Die Hybridisierung würde sich in diesem Fall nicht auf Kernelemente der Religion bzw. konfessionellen Identität beziehen, sondern den Ausdruck, die Ausgestaltung und das Ausleben der Religion betreffen. Weil aber religiöse Identitäten (und hier macht die Orthodoxie keine Ausnahme) gelegentlich sehr stark mit national-, ethnisch-, sprachlich- etc. bestimmten Erscheinungsformen assoziiert sind, und aus diesem Grund diese als Kernteile von religiösen Identitäten wahrgenommen werden, stellen Veränderungen in der ‚Ausdruckssprache‘ der Religion keine nebensächliche Frage dar. Bereits Zander war sich bewusst, dass man im Fall von Veränderungen auch in diesen Bereichen „dazu bereit sein [muss], das Odium ‚des Abfalls von der Orthodoxie und des Liberalismus‘ auf sich zu nehmen.“²⁹

3 Transnationalismus

Diaspora hat mit der Pflege einer national oder ethnisch definierten Identität zu tun bzw. mit dem Gefühl der Zugehörigkeit zu einem ethnisch-kulturell definierten Gemeinwesen. Diese Zugehörigkeit generiert auf der einen Seite Fragmentierung bzw. Pluralisierung in der umliegenden Gesellschaft und andererseits Gemeinschaftsgefühl über Grenzen von Nationalstaaten hinaus. Positiv ausgedrückt „partizipieren transnationale Akteure und Kollektive an den sich überlappenden kulturellen Wissensordnungen, die eine Grundlage für ihre gleichzeitige Inkorporierung bzw. Inklusion in mehrere nationalstaatliche Kontexte bilden.“³⁰ Von der Perspektive der ‚alten‘ Heimat kann man

29 Zander, Lev Aleksandrovič, Die westliche Orthodoxie, 11.

30 Amelina, Anna, Transnationale Migration, 260.

Diaspora – in Anlehnung an Benedict Anderson – als das Paradox eines „long distance nationalism“ beschreiben.³¹ Mit anderen Worten: Diaspora kann als eine transnationale Dimension des Nationalismus verstanden werden.³² Das ist heute möglich, da im Unterschied zu den Einschränkungen des 19. und frühen 20. Jh. die Netzwerke, Aktivitäten und Lebensmuster heutiger Migrant:innen und Diasporacommunities mehrere Staaten umspannen.³³ Dies führt zu einer

konstanten intensiven Eingebundenheit von Migranten und deren Nachkommen in die grenzüberschreitenden sozialen Formationen, wie Netzwerke, Organisationen, Diaspora-Gemeinden und Institutionen.³⁴

Diese werden als *transnationale soziale Räume* gefasst, in denen sich

neue sozial-kulturelle Muster und Formen der Vergesellschaftung herausbilden, die Elemente der Ankunfts- und der Herkunftsgesellschaft beinhalten und diesen gleichzeitig gerade durch die Neumischung und Vermischung einen qualitativ anderen, hybriden Gehalt geben. Wesentlich für die hier behaupteten Transnationalen Sozialen Räume ist, dass es sich keineswegs nur um vorübergehende Erscheinungen auf dem Weg zu vollständiger Integration/Assimilation oder Rückkehr handelt.³⁵

Auch wenn der oben zitierte Ludger Pries zwischen Diasporas, die nach ihm „gerade von der sozialen, zumindest aber kulturellen Schließung gegenüber der Ankunfts-gesellschaft leben,³⁶ und transnationalen sozialen Räumen unterscheidet, muss dem entgegnet werden, dass er hier Diaspora einseitig nur in ihrer Abgrenzung von der umliegenden Gesellschaft betrachtet. Diese Dimension der Diaspora ist aber nur eine und letztendlich bloß ein Nebeneffekt ihres Hauptmerkmals: Eine Diaspora definiert sich über ihren Rückbezug zur ‚alten‘ Heimat. Daraus ergibt sich sehr häufig auch ein Gemeinschaftsgefühl mit Menschen gleicher Herkunft, die ihrerseits fern dieser ‚Heimat‘ leben. Aus diesen

31 Anderson, Benedict, Long-Distance Nationalism; eine veränderte Fassung dieses Textes wurde als Kapitel im folgenden Buch eingearbeitet: Ders., *The Spectre of Comparisons*, 58–74.

32 Vgl. Roudometof, Victor, *Orthodox Christianity as a transnational religion*, 211–227.

33 Vgl. Faist, Thomas/Brandhorst, Rosa, *Transnationalismus*.

34 Amelina, Anna, *Transnationale Migration*, 259.

35 Pries, Ludger, „Transmigranten“ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen, 415–437.

36 Ebd., 418.

zwei Gründen fällt Diaspora im Kernbereich von transnationalen Räumen. Es ist klar, dass damit die Erforschung solcher Räume nicht ausgeschöpft ist.

Damit die Analyse der Diaspora aus dem Blickwinkel der „Transnationalität“ ein Fundament bekommt, muss dies zuerst erläutert werden. Die Konzeptualisierung transnationaler sozialer Räume geht auf die Migrationssoziologie zurück und ist im Paradigma des „Transnationalismus“ zu verorten. Stellvertretend dafür sind hier Thomas Faist und Rosa Brandhorst zu zitieren:

Transnationale soziale Räume bestehen aus Kombinationen sozialer und symbolischer Verbindungen und deren Inhalten und Positionen in Netzwerken und Organisationen, welche die Grenze zwischen mindestens zwei Nationalstaaten überschreiten. In anderen Worten bezieht sich der Begriff auf stabile, fortdauernde Praktiken an mehreren Orten über staatliche Grenzen hinweg. Die meisten dieser Formationen sind in lebensweltlichen, persönlichen Interaktionen auf der einen sowie den Funktionssystemen ausdifferenzierter Sphären oder Felder wie der Wirtschaft, der Politik, dem Recht, der Wissenschaft und der Religion auf der anderen Seite verortet.³⁷

Hintergrund dieses neueren Ansatzes in der Migrationssoziologie ist,

dass Migrant:innen nicht einfach Grenzen überqueren, um anderswo zu leben, sondern grenzübergreifende Transaktionen und Praktiken wie etwa finanzielle Überweisungen oder politische Aktivitäten als Strategien der Verbesserung von Lebenschancen nutzen.³⁸

Neben den transnationalen sozialen Räumen gehören zum ‚Transnationalismus‘-Paradigma auch zwei weitere Konzepte: Transnationalisierung und Transnationalität. Aus dem Blickwinkel der *Transnationalisierung*

werden grenzübergreifende Transaktionen als Prozesse gesehen, [...] die sich auf Bindungen, Ereignisse und Aktivitäten über die Grenzen mehrerer Nationalstaaten hinweg bezieh[en]. Sie nimmt vor allem nicht staatliche Akteur:innen [wie einflussreiche multinationale Konzerne, aber auch politische Assoziationen, wie die Sozialistische Internationale, oder religiöse Gemeinschaften, wie die Katholische Kirche] in den Blick.³⁹

Im Fokus stehen dabei also grenzübergreifende Praktiken mit ihren Akteur:innen und Strukturen.

37 Faist, Thomas/Brandhorst, Rosa, Transnationalismus, 3.

38 Ebd., 3.

39 Ebd., 6. Demgemäß unterscheidet sich Transnationalität sowohl vom älteren Paradigma der „Internationalisierung“, als auch von der neueren „Globalisierung“.

Transnationalität „bezeichnet die sozialen Aktivitäten von Akteur:innen – Einzelpersonen, Gruppen, Gemeinschaften und Organisationen – über nationalstaatliche Grenzen hinweg“ und bezieht sich auf die Intensität dieser Verbindungen, die als „ein Kontinuum von losen zu engen Verbindungen“ darzustellen ist.⁴⁰ Mit anderen Worten können „Migrant:innen und Nichtmigrant:innen nicht einfach als transnational oder nicht transnational kategorisiert werden [...], sondern Transnationalität [tritt] in unterschiedlichem Maße auf.“⁴¹ An Transnationalität beteiligen sich nicht nur Migrierende, sondern auch ihre sesshaften Familienangehörigen bzw. Handlungspartner.

Im Hinblick auf die transnationalen Akteure stellen Faist und Brandhorst fest, dass die

zentrale Form transnationaler Gemeinschaften größere, grenzüberschreitende religiöse Gruppen und Kirchen [bilden]. Weltreligionen [...] existierten schon lange bevor moderne Nationalstaaten entstanden. Diasporas gehören ebenfalls in die Kategorie transnationaler Gemeinschaften.⁴²

Das Paradigma des ‚Transnationalismus‘ hat neben vielen heuristischen Vorteilen auch Grenzen. Darunter zählt, dass Transnationalismus nicht für die Analyse aller Migrierenden hilfreich ist und dass dieser auch keine Einblicke in die Thematik der ‚Integration‘ gewährt. Gegenwärtig geht die Forschung nicht mehr von dem gegenseitigen Ausschluss zwischen ‚Integration‘ und ‚Transnationalität‘ aus, sondern betrachtet beide – gleichzeitig oder sukzessiv – als vereinbar im Hinblick auf unterschiedliche Lebensbereiche oder Lebenssituationen und -phasen der Migrierenden. Wenn ich hier also Diaspora unter der Dimension des ‚Transnationalismus‘ zusammenfasse, bleiben zwangsweise auch etliche Aspekte unbeleuchtet. Vor allem werden dadurch Themen wie ‚Integration‘/‚Assimilation‘ keine, und dem Anteil orthodoxer Gläubigen, die nicht an transnationalen Handlungen teilnehmen, nur am Rande Aufmerksamkeit geschenkt.

Vor diesem Hintergrund werfe ich die Frage auf, ob, angesichts der Prägung der Orthodoxie in Deutschland durch Migration, diese nicht zwangsweise aus der Perspektive des ‚Transnationalismus‘ zu verstehen ist. Was ich damit meine, geht nicht in die Richtung eines vermeintlich universalistischen „Christian Hellenism“, wie er vor allem in der englisch-sprachigen Literatur gelegentlich aufgerufen wird.⁴³ Hier geht es um die Tatsache, dass die vergangene und

40 Ebd., 14.

41 Ebd., 15.

42 Ebd., 12.

43 Kalaitzidis, Pantelis, *Ecclesiology and Globalization*, 479–501.

gegenwärtige Entwicklung der Orthodoxie im deutschen Kontext ausschließlich der national-kirchlichen Prägungen, die ihre Schwerpunkte außerhalb Deutschlands hat, Rechnung trägt.

Der diasporale Charakter orthodoxer Gemeinschaften – und somit die Transnationalität dieser Gemeinschaften – ist nicht darauf ausgerichtet, einen Anhaltspunkt für die Überwindung der national-kirchlichen Traditionen und die Schaffung einer deutschen Orthodoxie jenseits dieser zu ermöglichen, sondern einen gewissen *status quo* aufrechtzuerhalten. Damit ist aber nicht alles gesagt. Denn, wenn man der Meinung ist, dass die rumänische, russische, serbische etc. Diaspora die rumänische, russische oder serbische Orthodoxie eins zu eins in den deutschen Kontext wie in der Heimat reproduziert, lässt man das hybride Potential des diasporalen Lebens außer Acht. Darin liegt auch die Kraft für die Entwicklung einer deutschen Orthodoxie: Nur eine gemeinsame Erfahrung orthodoxer Gläubiger über längere Zeit – womöglich über Generationen – im deutschen Kontext kann zu diesem Ergebnis führen. Aber auch hier gilt eine Einschränkung: Die verschiedenen Wege dieser Diasporacommunities können heterogene Erfahrungen hervorrufen, die sich zentrifugal verhalten können.

Die drei Elemente des ‚Transnationalismus‘-Paradigmas – transnationale soziale Räume, Transnationalisierung und Transnationalität – lassen sich als zentrale Merkmale im Dasein aller orthodoxen Gemeinschaften in Deutschland wiederfinden. Das Leben der orthodoxen Diaspora ist jenseits von Interaktionen und Handlungen in transnationalen sozialen Räumen nicht denkbar. Kirchliche Institutionen sind darauf ausgerichtet und Kirchengemeinden dienen vielerorts als regelrechte Drehscheiben dafür. Kirchengemeinden werden beispielsweise zum wesentlichen Element der „public sphere“ dieser transnationalen Gemeinschaften. Durch die Diaspora werden nicht nur die zugewanderten Teile dieser Gemeinschaften zu transnationalen Praktiken angeregt, sondern die ganzen Gemeinschaften. (Hier gilt die Einschränkung, dass nicht alle Mitglieder dieser Nationalkirchen in der Diaspora oder in der Heimat gleichermaßen und immer in die transnationale Dimension eintauchen.)

Wie ‚Transnationalismus‘ funktioniert, lässt sich auch anhand eines wandelnden „*social imaginary*“⁴⁴ orthodoxer Gemeinschaften beobachten. Das Bewusstsein dieser Gemeinschaften in Deutschland wird gegenwärtig immer stärker von ihrem Charakter als Diaspora geprägt. Das entspricht einem sich verändernden „*social imaginary*“ – einem Selbstbild der Gemeinschaft – welches

44 Taylor, Charles, *Modern Social Imaginaries*, 91–124.

durch die Existenz als Diaspora maßgeblich beeinflusst wird. Dieses Selbstbild greift auch auf die Heimatkirchen über, sodass diese auf dem Weg sind – wenn dies nicht bereits erfolgt ist – ihr Selbstverständnis zu verändern. Das Ökumenische Patriarchat in Konstantinopel und das Moskauer Patriarchat verstehen sich bereits seit längerem aufgrund ihrer jeweiligen Diasporacommunities als transnational und global agierende Akteure.⁴⁵ Die sonstigen osteuropäischen Nationalkirchen sind durchaus auf dem Weg, sich als solche zu begreifen und zu agieren. Und manche orientalisch-orthodoxen Kirchen gewinnen schwerpunktmäßig – oder fast ausschließlich – als ein transnationales Netz von Diasporacommunities soziale Gestalt.

Als Beweis dafür wird exemplarisch eine Fürbitte aus der rumänischsprachigen Chrysostomos-Liturgie herangezogen. Diese lautete traditionell:

Pentru binecredinciosul popor român, pentru conducătorii țării noastre, pentru mai marii orașelor și satelor și pentru iubitoarea de Hristos oaste, Domnului să ne rugăm! [Für das rechthgläubige rumänische Volk, für die Regierenden, für die Vorsteher der Städte und Dörfer und für die Christus liebende Armee lasset uns zum Herrn beten!]

In den letzten Ausgaben der Liturgie für den gottesdienstlichen Gebrauch wurde dieser Text geringfügig folgendermaßen ergänzt: „Pentru binecredinciosul popor român *de pretutindeni* ...“ (Für das rechthgläubige rumänische Volk von überall ...) Dieses „überall“ bezieht sich auf die Diaspora. Diese Sichtweise steht nicht isoliert da. In einer Ausgabe der Liturgie von 2004 durch die Russische Orthodoxe Diözese des Orthodoxen Bischofs von Berlin und Deutschland (die Russische Orthodoxe Kirche im Ausland) lautete diese Fürbitte wie folgt: „Für das leidende russische Land und die Gläubigen, die in der Heimat und in der Zerstreuung leben, und für ihre Rettung lasset uns zum Herren beten.“ Die „Zerstreuung“ ist hier die wörtliche Übersetzung der „Diaspora“. Weitere Beispiele können dieses Bild nur ergänzen. Wenn man bedenkt, dass die Russische Orthodoxe Kirche im Ausland über Jahrzehnte bis Anfang der 1990er Jahre praktisch von der „Heimat“ abgeschnitten war, dann wird klar, dass eine langfristige Konstituierung als Diaspora auch in der Abwesenheit von solchen unmittelbaren Kontakten mit der Heimat als Imagination einer zerstreuten Gemeinschaft bzw. als Sehnsucht nach der verlorenen Heimat möglich ist. Als

45 Vgl. Burlăcioiu, Ciprian, Migration und Diasporabildung in der östlichen Orthodoxie des 20. Jahrhunderts, 273–291.

Kompensation dazu gilt die engere Vernetzung mit sonstigen Akteuren in der Diaspora.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das jeweils variable Element (z. B. bulgarisch, serbisch, ukrainisch etc.) nicht nur für eine lokale, statische Dimension steht, sondern gleichzeitig auf eine dynamische, transnationale Gemeinschaft Bezug nimmt. Damit ist nur gesagt, dass seit längerem oder kürzerem alle diese traditionell orthodoxen lokalen bzw. ethnischen Gemeinschaften nicht mehr ausschließlich in ihrem angestammten Gebiet anzutreffen sind, sondern auch weit zersprengt als Diaspora und als grenzübergreifende Netzwerke von lokalen ethnischen Communities in der Heimat und Diaspora. Kirchliche Institutionen sind – anders als früher – nicht selten sogar grenzübergreifend angelegt.

4 Fazit

Diaspora ist kein bestimmter Ort. Sie ist ein Zustand, Erfahrungshorizont und eine Begegnungssituation, die aber von dem Ereignis der Migration und Neuansiedlung bestimmt wird. Dieser Zustand und Erfahrungshorizont ist immer einzigartig und durch die partikularen Zusammensetzungen seiner Akteure, Umstände, Umgebung etc. geprägt, auch wenn sich ‚Diaspora‘-Erfahrungen wiederholen können. Diese Auffassung der Diaspora hat ihren Fokus auf der Erfahrung der Migration und Diasporabildung. Die Frage nach kirchlicher Jurisdiktion und kanonischer Richtigkeit wird dadurch nicht gelöst. Dennoch kann dieser Ansatz helfen, auf der Suche nach einer besseren Lösung kanonische (Re)Konstruktionen in ihrer zeitbedingten Brüchigkeit zu erkennen und stattdessen kollektive und individuelle Erfahrungen von Gläubigen in den Vordergrund zu stellen.

Als Begegnungssituation ist Diaspora ‚Raum‘ des Austausches und ‚Raum‘ der Produktion neuer kulturellen, religiösen oder gesellschaftlichen Formen. Insoweit kann *die orthodoxe Diaspora als das Begegnungsfeld zwischen westlichen Konfessionen und der Orthodoxie sowohl in theologischer Hinsicht als auch als Begegnung von verschiedenen ethnisch geprägten Konfessionskulturen verstanden werden.* Das würde des Weiteren bedeuten, dass in der „westlichen Orthodoxie“ *die Pflege der eigenen Konfessionskultur bzw. deren Entfaltung unter den Voraussetzungen eines anderen gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes* als in traditionell orthodoxen Ländern erfolgen muss. Dieser Umstand allein verlangt nach Prozessen der Selbstreflexion, Selektion, Neuinterpretation und

letztendlich Adaptation in und zum neuen Kontext. Eine solche Dynamik ließe sich nicht – nur – als ein „Sowohl-als-auch“, sondern, wie im Konzept der Hybridität ausgesagt, auch als ein „Darüber-Hinaus“ beschreiben.⁴⁶ Solche Prozesse prägen alle Aspekte des religiösen Lebens – die religiöse Bildung eingeschlossen.

Literatur

- Amelina, Anna, Transnationale Migration jenseits von Assimilation und Akkulturation. Transnationale Inklusion und hybride Wissensordnungen als konzeptionelle Alternativen zur Assimilations- und Akkulturationsdebatte, in: *Berliner Journal für Soziologie* 20 (2010), 257–279.
- Anderson, Benedict, *Long-Distance Nationalism. World Capitalism and the Rise of Identity Politics*, Amsterdam 1992.
- Anderson, Benedict, *The Spectre of Comparisons. Nationalism, Southeast Asia, and the World*, London/New York 1998.
- Basdekis, Athanasios, *Die Orthodoxe Kirche. Eine Handreichung für nicht-orthodoxe und orthodoxe Christen und Kirchen*, Frankfurt a. M. 2007.
- Berger, Peter A./Hock, Klaus/Klie, Thomas (Hg.), *Religionshybride. Religion in posttraditionalem Kontexten*, Wiesbaden 2013.
- Bhabha, Homi, *In the Cave of Making. Thoughts on Third Space*, in: Karin, Ikas/Wagner, Gerhard (Hg.), *Communicating in the Third Space*, New York 2009, ix–xiv.
- Bhabha, Homi, *The Location of Culture*, New York 2004 (1994).
- Bremer, Thomas/Kattan, Assaad Elias/Thöle, Reinhard (Hg.), *Orthodoxie in Deutschland*, Münster 2016.
- Burlăcioiu, Ciprian, *Das östliche Christentum im 20. Jh.*, in: *ZKG* 134 (2023) H. 1, 85–96.
- Burlăcioiu, Ciprian, *Konfessionsgeprägtes Diasporaverständnis? Der Diaspora-Begriff aus konfessionsvergleichender Perspektive*, in: Etzelmüller, Gregor/Rammelt, Claudia (Hg.), *Migrationskirchen. Internationalisierung und Pluralisierung des Christentums vor Ort*, Leipzig 2022, 105–125.
- Burlăcioiu, Ciprian, *Migration und Diaspora in der Orthodoxie*, in: *Materialdienst des konfessionskundlichen Institutes Bensheim* 73 (2022), 109–115.
- Burlăcioiu, Ciprian, *Migration und Diasporabildung in der östlichen Orthodoxie des 20. Jahrhunderts. Zwei Fallbeispiele: Das Ökumenische Patriarchat in Konstantinopel und die russische Orthodoxie*, in: Burlăcioiu, Ciprian, (Hg.) *Migration and*

46 Vgl. Gugenberger, Eva, *Das Konzept der Hybridität*, 78.

- Diaspora Formation. New Perspectives on a Global History of Christianity, Berlin/Boston 2022, 273–291.
- Cohen, Robin, *Global Diasporas. An Introduction*, Cornwall 1997.
- Dufoix, Stéphane, *The Dispersion. A History of the Word Diaspora*, Leiden/Boston 2010.
- Faist, Thomas/Brandhorst, Rosa, Transnationalismus. Transnationalisierung, Transnationale Soziale Räume, Transnationalität, in: Röder, Antje/Zifonun, Darius (Hg.), *Handbuch Migrationssoziologie (living reference work)*, Wiesbaden 2020, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20773-1_7-1.
- Gugenberger, Eva, Das Konzept der Hybridität in der Migrationslinguistik, in: Ludwig, Ralph/Röseberg, Dorothee (Hg.), *Tout-Monde. Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung. Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen »alten« und »neuen« Räumen*, Frankfurt a. M. u. a. 2010, 67–91.
- Hettlage, Robert, Diaspora. Umriss zu einer soziologischen Theorie, in: Dabag, Mihran/Platt, Kristin (Hg.), *Identität in der Fremde*, Bochum 1993, 75–105.
- Kalaitzidis, Pantelis, Ecclesiology and Globalization. In search of an Ecclesiological Paradigm in the Era of Globalization, in: *St. Vladimir's Theological Quarterly* 57 (2013), 479–501.
- Karpov, Vyacheslav/Lisovskaya, Elena/Barry, David, Ethnodoxy. How Popular Ideologies Fuse Religious and Ethnic Identities, in: *Journal for the Scientific Study of Religion* 51 (2012), 638–655.
- Koch, Anne, „Religionshybride“ Gegenwart. Religionswissenschaftliche Analyse anhand des Harry-Potter-Phänomens, in: *ZfR* 14 (2006), 1–23.
- Mayer, Ruth, *Diaspora. Eine kritische Begriffsbestimmung*, Bielefeld 2005.
- Miron, Constantin, *Kommunion und Kommunikation. Die orthodoxen Kirchengemeinden Deutschlands als Ort der Begegnung*, in: Bremer, Thomas u. a. (Hg.), *Orthodoxie in Deutschland*, Münster 2016, 203–212.
- Pries, Ludger, „Transmigranten“ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen, in: Gogolin, Ingrid u. a. (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*, Wiesbaden 2000, 415–437.
- Roudometof, Victor, Orthodox Christianity as a transnational religion. Theoretical, historical and comparative considerations, in: *Religion, State & Society* 43 (2015), 211–227.
- Schwarz, Thomas, Hybridität/Hybridisierung, in: Götttsche, Dirk/Dunker, Axel/Dürbeck, Gabriele (Hg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*, Stuttgart 2017, 156–160.
- Struve, Karen, Homi K. Bhabha, in: Götttsche, Dirk/Dunker, Axel/Dürbeck, Gabriele (Hg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*, Stuttgart 2017, 16–21.
- Struve, Karen, Third Space, in: Götttsche, Dirk/Dunker, Axel/Dürbeck, Gabriele (Hg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*, Stuttgart 2017, 226–228.

- Taylor, Charles, Modern Social Imaginaries, in: *Public Culture* 14 (2002), 91–124.
- Thon, Nikolaj, Orthodoxie in Deutschland. Eine Kirche aus vielen Nationen wird heimisch, in: Rammelt, Claudia u. a. (Hg.), *Begegnung in der Globalität. Christliche Migrationskirchen in Deutschland im Wandel der Zeit*, Leipzig 2018, 119–128.
- Thon, Nikolaj, Von alter zu neuer Heimat. Orthodoxe Christen in Deutschland, in: Etzel-müller, Gregor/Rammelt, Claudia (Hg.), *Migrationskirchen – Internationalisierung und Pluralisierung des Christentums vor Ort*, Leipzig 2022, 287–305.
- Tölölyan, Khachig, Rethinking Diaspora(s): Stateless Power in the Transnational Moment, in: *Diaspora* 5 (1996), 3–36.
- Turner, Victor, Liminality, Kabbalah, and the Media, in: *Religion* 15 (1985), 205–217.
- Zander, Lev Aleksandrovič, *Die westliche Orthodoxie*, München 1959.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

Bildungsauftrag der Orthodoxen Kirche: Zwischen Identität, Konfessionalität und Kooperation

Marina Kiroudi

Einführung

Die zentrale Frage des vorliegenden Aufsatzes ist, wie sich die Orthodoxe Kirche in ihrer Bildungsverantwortung ganz konkret in Deutschland versteht. In diesem Kontext sind die verschiedenen Dimensionen von Identität, Konfessionalität und Kooperation eng miteinander verzahnt, weswegen der Fokus auf diesen liegt. Zunächst werden die Quellen, die Einblick in die beschriebene Trias aus kirchlicher Sicht ermöglichen, vorgestellt. Hierzu wurden Texte oder Wortmeldungen ausgewählt, die die Orthodoxe Kirche selbst verantwortet oder in Zusammenarbeit mit ihr entstanden sind. Mit Fokus auf die beschriebene Trias werden im zweiten Teil exemplarisch Bildungsangebote in kirchlicher Trägerschaft dargestellt. Sodann wird die Frage nach der Verbindung von Konfessionalität und Identität im schulischen Religionsunterricht in den Blick genommen. Im vierten Teil werden kirchliche Bekanntmachungen zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht hinsichtlich grundlegender Anforderungen und Konkretisierungen untersucht. Abschließend folgt eine Zusammenfassung mit einem Fazit.

1 Kirchlich (mit)verantwortete Dokumente zum Bildungsauftrag im Religionsunterricht und in außerschulischer religiöser Bildung – Quellenlage

Direkte Äußerungen oder Stellungnahmen der Orthodoxen Kirche zu Bildung in Deutschland, in kirchlichem und schulischem Kontext, sind überschaubar. Selektiv können Lehrpläne für den orthodoxen Religionsunterricht herangezogen werden, die von Staat und Kirche gemeinsam getragen werden, und manchen Einblick zur religiösen Identitätsbildung bieten können. Vor allem wurden vier Dokumente in kirchlicher Verantwortung bekannt gemacht, die im Folgenden genannt werden. Die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) hat zwei Hirtenworte zum Religionsunterricht (2011, 2017)¹ und

¹ Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2011; OBKD, Hirtenwort, 2017.

eine Stellungnahme zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen (2023)² veröffentlicht. Zuletzt hat die OBKD gemeinsam mit der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) eine gemeinsame Schrift mit dem Titel „Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermutigung“ publiziert (2024)³. Nicht in kirchlicher Trägerschaft, allerdings mit dem Segen der orthodoxen Bischöfe Deutschlands, formulierte der Orthodoxe Jugendbund in Deutschland (OJB) seine Vereinsatzung,⁴ die zumindest einen gewissen Einblick in die zu erfüllenden Ziele seiner Arbeit gibt. In den Kinderschuhen steckt eine Initiative des Rumänischen Orthodoxen Erzbistums für Deutschland, Österreich und Luxemburg, die eine Art Leitfaden für ihre katechetische Gemeindegemeinschaft konzipieren will; öffentlich zugängliche Informationen hierzu basieren bislang auf einem Pressebericht⁵. Nicht zuletzt nehmen die Lehrpläne für den orthodoxen Religionsunterricht, der von Kirche und Staat gemeinsam verantwortet wird, auch auf dessen Bildungsauftrag Bezug.⁶

An den Dokumenten lassen sich Gedanken zum kirchlichen Bildungsauftrag ablesen, auch wenn es nicht ihr primäres Ziel ist, eine Quelle für eine Bildungstheorie darzustellen. So handelt es sich bei den Hirtenworten eher um einen Appell und nicht um ein Konzept. Ähnlich versteht sich die von der OBKD und EKD gemeinsame Schrift als eine Ermutigung, die allerdings auf die gelebte Realität, konkrete Bedürfnisse und Erfahrungswerte eingeht sowie entsprechende Perspektiven formuliert. Die Ziele des OJB müssen sich an ihrer bisherigen und aktuellen Arbeit – schlicht an der Realität – messen lassen. Das eben erwähnte Konzept zur katechetischen Arbeit des rumänischen orthodoxen Erzbistums, ist noch zu entwickeln. Es lohnt sich, über die Bedeutsamkeit, aber auch über die Herausforderungen religiöser Erziehung und Bildung hinsichtlich des Diaspora-Kontextes orthodoxer Christinnen und Christen nachzudenken.⁷

2 Vgl. OBKD, Stellungnahme CRU.

3 Vgl. OBKD/EKD, Christliche Bildung.

4 Vgl. Satzung des OJB.

5 Vgl. https://www.trinitas.tv/biroul-de-catehizare-al-arhiepiscopiei-germaniei-austriei-si-luxemburgului-s-a-intalniri-la-nurnberg/?fbclid=IwAR262wkjwiMjY0K_u9eY7N-1GA4kWRLcksiHWRWJmyrN1wFbqczVXoEpr-o.

6 Vgl. BP GYM OR BW; KLP KR Sek. II NRW; KLP OR Sek. I NRW; KLP OR Sek. II NRW; LP OR GS NRW.

7 Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2011.

2 Bildungsangebote in kirchlicher Trägerschaft

Der Auftrag der Orthodoxen Kirche im Bereich von Erziehung und Bildung ist in erster Linie als pastoraler Dienst an ihren Gläubigen in Deutschland zu verstehen, bei dem die Bedürfnisse der Gläubigen wahrzunehmen und ihre Interessen zu unterstützen sind.⁸ Dieser Dienst umfasst neben dem schulischen Religionsunterricht auch gemeindepädagogische und katechetische Angebote für Kinder und Jugendliche in den Diözesen und Kirchengemeinden,⁹ die ihrer Natur nach sehr vielfältig sein können und ihre je eigenen Besonderheiten aufweisen. Während die OBKD ihren Fokus auf die gemeinsame Arbeit im Auftrag der Einheit legt, begrüßt und schätzt sie zugleich die Vielfalt der Angebote in den verschiedenen Diözesen und Gemeinden.¹⁰ Gerade letztere bieten durch ihren konkreten Ortsbezug und unmittelbare Erreichbarkeit am Wohnort oder in der Nähe des Wohnortes von Kindern und Jugendlichen mehrere Möglichkeiten für eine kontinuierliche Arbeit mit ihnen. Ortsbezogene und ortsübergreifende Angebote können sich gegenseitig ergänzen und bereichern. Im Folgenden werden zunächst bestehende gemeindepädagogische Angebote allgemein vorgestellt. Im zweiten Abschnitt folgen Ausführungen zum OJB als deutschlandweite Initiative, bei der Kinder und Jugendliche diözesanübergreifend zu beteiligen sind. Im dritten Abschnitt wird eine diözesanweite und zugleich länderübergreifende Initiative des Rumänischen Orthodoxen Erzbistums für Deutschland, Österreich und Luxemburg vorgestellt.

2.1 *Gemeindepädagogische und katechetische Angebote für Kinder und Jugendliche in den Diözesen und Gemeinden*

Für die Formate der gemeindepädagogischen und katechetischen Angebote für Kinder und Jugendliche in Kirchengemeinden ist in der Regel kein übergeordnetes Programm oder eine Art Curriculum vorgeschrieben. Zum einen liegt bislang kaum eine dezidierte Leitlinie vor, zum anderen ermöglicht diese hohe Flexibilität, auf die konkreten Bedürfnisse und Möglichkeiten vor Ort einzugehen. Zu bedenken ist, dass nicht alle Kirchengemeinden und Diözesen über dieselben Ressourcen verfügen und solche Angebote entsprechend nicht an jedem Ort verfügbar sind; vielmehr können sie sehr ungleich verteilt sein. Die bestehenden Angebote reichen von wöchentlichen Sonntags- und Samstagsschulen sowie Gesprächsabenden für Jugendliche, Studierende und junge Erwachsene, bis zu Kinder- und Jugendfreizeiten in Herbergen oder in

8 Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2017.

9 Vgl. ebd.; OBKD, Hirtenwort, 2011.

10 Vgl. ebd.

einem Kloster sowie Exkursionen und Pilgerfahrten. Auf diözesaner Ebene kann es Jugendbünde geben, die übergeordnete Ziele für ihre Verbandsarbeit formuliert haben und jährlich zentrale Jugendtreffen organisieren.¹¹

Manchmal sind diese Angebote mit einem expliziten Bezug zu Kultur und Sprache des Herkunftslandes der Kinder und Jugendlichen verbunden. Nicht repräsentativ für die gesamte orthodoxe Kinder- und Jugendarbeit, sondern exemplarisch hierfür seien zwei größere Projekte genannt. Hierzu gehört die Samstagsschule in der serbischen orthodoxen Kirchengemeinde hl. Sava in Hannover, die Sprache, Geschichte und Geographie des Herkunftslandes, ebenso wie orthodoxe Religion und Kirchengesang anbietet.¹² Das Angebot versteht sich nicht als Ersatz für den schulischen orthodoxen Religionsunterricht, der von den Organisatoren selbst als Integrationsprojekt in deutscher Sprache betrachtet wird.¹³ Das jährlich im Kloster der hl. Elisabeth in Buchendorf stattfindende Martha-Maria-Sommerlager für Mädchen legt expliziten Wert auf die Vermittlung der „russisch-orthodoxen Tradition“¹⁴. Der Sinngehalt von Tradition reicht soweit, dass die Mädchen diese „als zukünftige Mütter in ihre Familien hineinragen können“¹⁵. In der Bewerbung des Sommerlagers wird Deutschland als „fremdes Land“ bezeichnet, in dem die Gefahr besteht, „dass die Kinder ihre Muttersprache und den Bezug zur russischen Kultur verlieren“, so dass ein besonderes Augenmerk darauf liegt.¹⁶ Auch wenn Kultur und Sprache eine wichtige Bedeutung haben, geht es doch vor allem um die religiösen Inhalte, die sie vermitteln. Eine legitime Frage bleibt m. E., inwieweit das Herkunftsland bei den Kindern selbst eine gewisse Fremdheit auslösen kann und der aktuelle Lebensort in Deutschland nicht auch zur Identität der Kirche und ihrer Gläubigen gehört.

Neben größeren ‚Gemeindeprojekten‘ wie Sommerlagern, die einen gewissen Bekanntheitsgrad haben und deswegen auch Informationen leichter verfügbar sind, gilt es gerade die vielleicht ‚kleineren‘ und regulären Angebote in den Gemeinden nicht aus dem Blick zu verlieren. Sie sind manchmal das einzige katechetische oder gemeindepädagogische Angebot, das Kinder und Jugendliche in Anspruch nehmen. Sie können auch so unterschiedlich sein

11 Zu nennen ist hier besonders der Verband der Rumänisch-Orthodoxen Jugend in Deutschland mit der rumänischen Bezeichnung Asociația Tinerilor Ortodocși Români din Germania (ATORG). Vgl. <https://mitropolia-ro.de/category/atorg/>.

12 Vgl. Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht*, 152.

13 Vgl. ebd.

14 Das Kloster gehört zur Deutschen Diözese der Russischen Orthodoxen Kirche im Ausland. Vgl. <https://orth-frauenkloster.de/> und www.sobor.de.

15 Vgl. www.sobor.de.

16 Vgl. ebd.

(z. B. Format, Aktionen, Häufigkeit, Didaktik, Zusammensetzung der Gruppen, Sprache), dass sie in keine, weder nationale noch pädagogische, Kategorie passen. Die Kommunikationssprache kann bei solchen Angeboten auch Deutsch sein, auch wenn religionsbezogene Begrifflichkeiten häufig in der Herkunftssprache beheimatet sind. Formelle und informelle Treffen können ein wichtiger Ort sein, um einen Zugang zu religiösen Inhalten, aber auch Orientierung und Antwort auf die eigenen Fragen zu finden; es handelt sich um Fragen, die letztendlich zur Identitätsfindung gehören, für die eine konfessionell homogene Gemeinschaft im besten Fall einen geschützten Raum ermöglichen kann.

Ob die beschriebenen Angebote als solche im Sinne der Auseinandersetzung mit und der Einführung in den eigenen Glauben bereits den genannten identitätsstiftenden Wert für den konkreten Diaspora-Kontext bilden oder ob dieser Kontext zudem besondere Berücksichtigung bei der Planung und Gestaltung der Angebote findet, ist eine offene Frage.

2.2 *Der Orthodoxe Jugendbund in Deutschland (OJB)*

Ein Großteil der Projekte, die heute von der OBKD bzw. ihren Diözesen gemeinsam getragen werden, wurden bereits von der Kommission der Orthodoxen Kirche in Deutschland (KOKiD), die gewissermaßen als Vorgängerorganisation der OBKD bezeichnet werden kann (1994–2010), ins Leben gerufen.¹⁷ Dabei ging es vor allem darum, die Zusammenarbeit der Diözesen zu stärken und ein gemeinsames Zeugnis in der deutschen Gesellschaft abzugeben. In diese Zeit fällt die gemeinsame Verantwortung der orthodoxen Diözesen für den schulischen orthodoxen Religionsunterricht, die Übersetzung liturgischer Texte ins Deutsche durch eine entsprechende Kommission, die gemeinsame Vertretung in ökumenischen Gremien, Öffentlichkeitsarbeit etc. In diesem Kontext wurde 1998 auch der Orthodoxe Jugendbund in Deutschland (OJB) auf Initiative der KOKiD gegründet, die für den deutschlandweit agierenden Bund einen geistlichen Berater benannte. Der OJB arbeitete mit dem Segen der Bischöfe, konstituierte sich allerdings als eingetragener Verein und organisierte sich auf diese Weise selbständig. Die konkrete Planung und Gestaltung der Aktivitäten oblagen den jungen Erwachsenen und Jugendlichen in Zusammenarbeit mit dem geistlichen Berater.

Das Konzept des OJB zielte auf eine Beteiligung junger orthodoxer Menschen aus den verschiedenen Diözesen sowohl bei der Koordination als auch hinsichtlich der Teilnahme an den Veranstaltungen. So konnten Themen, die junge orthodoxe Christinnen und Christen beschäftigten, auf direktem Weg

17 Vgl. hierzu Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland*, 4–10.

durch sie selbst Eingang in die Agenda des OJB finden. Zugleich übernahmen junge Erwachsene die Verantwortung für Kinder- und Jugendarbeit etwa bei Jugendtagen und Sommerlagern. Zu den Zielen des OJB gehörte es, das Bewusstsein junger orthodoxer Christinnen und Christen für ihre religiöse Identität zu stärken und ihr geistliches Leben zu fördern, damit sie ihren Platz in der Kirche sowie ihren Weg zu Gott finden und ein lebendiges Zeugnis ablegen können.¹⁸ Von dieser Dimension waren die Aktivitäten des OJB maßgeblich geprägt. Mit einem Satz fand auch die Beteiligung an der ökumenischen Zusammenarbeit unter jungen Christen Eingang in die Satzung des OJB.¹⁹ Zumindest konzeptionell sind die interorthodoxe Zusammenarbeit, die Stärkung der religiösen Identität und die ökumenische Kooperation zusammengedacht, wobei Letztere in der Vergangenheit in der Praxis eher weniger zum Tragen gekommen ist. Räume zu schaffen, in denen orthodoxe junge Menschen zusammenzukommen, setzte die Priorität bei der Organisation der Aktivitäten und zeugte in dieser Weise auch vom Bedarf der orthodoxen Jugend selbst. Sich nicht nur als Minderheit, sondern als lebendiger Teil einer Glaubensgemeinschaft unter Gleichaltrigen zu erfahren, kann in der Diaspora einen Seltenheitswert haben und deswegen von gesteigerter Bedeutung sein.

Die Organisation und die Aktivitäten des OJB, der sich selbständig verwaltet, haben sich im Laufe der Jahre verändert und von ihren Anfängen zum Teil entfernt. Das Wirken des OJB heute muss sich an seinen satzungsgemäßen Zielen und seinem damit verbundenen Auftrag, im Sinne der Einheit der Orthodoxen Kirche zu wirken, messen lassen. Eine seriöse Evaluation über die Erfolgsrate der Aktivitäten und Faktoren, die Einfluss auf diese hatten und weitere Potenziale hätten aufzeigen können, ist nach gegenwärtigem Informationsstand der Verfasserin nicht erfolgt.

2.3 *Katechetischer Leitfaden für die Diaspora in der Verantwortung des Rumänischen Orthodoxen Erzbistums für Deutschland, Österreich und Luxemburg*

Das Rumänische Orthodoxe Erzbistum für Deutschland, Österreich und Luxemburg hat ein Büro für Katechese (Biroul de catehizare) eingerichtet und damit seiner katechetischen Arbeit einen institutionalisierten Rahmen verliehen.²⁰ Anfang September 2023 fand die erste Sitzung des Büros

18 Vgl. Satzung des OJB, Abs. 3, 4, 5.

19 Vgl. ebd., Abs. 5.

20 Vgl. zum Folgenden: https://www.trinitas.tv/biroul-de-catehizare-al-arhiepiscopeiei-germaniei-austriei-si-luxemburgului-s-a-intalnit-la-nurnberg/?fbclid=IwAR26zwkJ-w1Mjfy0K_ugeY7N1GA4kWRLcksiHWRWJmyrN1wFbqczVXoEpr-o.

in Nürnberg statt. Die Arbeit des Büros obliegt der Verantwortung von zwei wissenschaftlichen Koordinator:innen, Liviu Vidican-Manci (Cluj) und Cristina Benga (München).²¹ Die Aufgabe des Büros ist vom Bedarf des Erzbistums an katechetischer Arbeit geprägt. Es geht zunächst darum, innerhalb des Erzbistums, das drei überwiegend deutschsprachige Länder umfasst, eine gemeinsame Linie zu entwickeln, sodann die Pfarrer in ihrem pastoralen und katechetischen Dienst zu unterstützen und schließlich die zahlreichen Kinder und Jugendlichen in den Gemeinden zu erreichen. Hierzu wird ein Leitfaden für Pfarrer, katechetisches Material in Form von je einem Handbuch für Kinder und Jugendliche und eine Methodologie der Katechese entwickelt. Der Fokus liegt auf den Herausforderungen des dritten Jahrtausends und zwar im Kontext der Diaspora. M. E. sind zentrale Fragen und Anfragen an das Büro, wie die Diasporasituation und die zukunftsgerichtete Ausrichtung der katechetischen Arbeit sich in ihren Inhalten und in ihrer Methodologie niederschlagen werden, ob oder welche wissenschaftlichen Kriterien hierzu erarbeitet werden und inwieweit sich die katechetische Arbeit des genannten Erzbistums in der Diaspora von einem Bistum in Rumänien unterscheidet.

3 Konfessionalität und Identität im schulischen Religionsunterricht

Die kirchliche Bildungsverantwortung für den schulischen Religionsunterricht resultiert aus seinem rechtlichen Status als *res mixta*, d. h. als gemeinsame Angelegenheit von Staat und Kirche. Für den orthodoxen Religionsunterricht ist die OBKD deutschlandweit die kirchliche Kooperationspartnerin. Sie sieht sich nicht nur in der Pflicht, ihrer eigenen Verantwortung für Religionsunterricht nachzukommen, sondern zugleich für die Interessen ihrer Gläubigen einzustehen.²² Die Bemühungen der Orthodoxen Kirche insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren äußerten sich zunächst darin, den orthodoxen Religionsunterricht in mehreren Bundesländern als ordentliches Lehrfach einzurichten. Die Fächer katholische und evangelische Religion waren, aufgrund ihrer historischen Genese, in der deutschen Schullandschaft bereits etabliert. Während die Voraussetzungen für die Einrichtung des orthodoxen Religionsunterrichts erst geschaffen werden mussten, entwickelten sich bereits informelle

21 Liviu Vidican-Manci ist Lehrstuhlinhaber für Katechetik und Homiletik an der Orthodoxen Theologischen Fakultät der Universität Cluj/Rumänien. Cristina Benga ist Vertreterin des Bereichs von Katechese und Jugend, Abteilung Religionsunterricht, der Rumänisch-Orthodoxen Metropole von Deutschland, Mittel- und Nordeuropa.

22 Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2011.

Prozesse der konfessionellen Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht²³. Ein klarer Fall von ökumenischer Ungleichzeitigkeit.²⁴

Auch die beiden Hirtenworte der OBKD (2011, 2017) zeugen vom Bemühen, einen konfessionellen orthodoxen Religionsunterricht auszubauen, was zum „steinigen Feld“²⁵ der religiösen Erziehung in der Diaspora gehört. Der steinige Weg beginnt bereits mit der – aus organisatorischen Gründen – marginalen Teilnahme orthodoxer Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht ihrer Konfession.²⁶ Das Zitat aus dem Matthäusevangelium „Lasst die Kinder und wehret ihnen nicht, zu mir zu kommen!“ (Mt 19,14) führt programmatisch in das Hirtenwort der OBKD aus dem Jahr 2011 ein.²⁷ Der Wert des verwehrten Objekts muss sich am Subjekt messen lassen. Anders ausgedrückt: Was genau bleibt den Schülerinnen und Schülern eigentlich verwehrt und welche Folgen hat dies für sie? Welchen Nutzen haben sie vom vermeintlich begehrten Gut und was ändert sich für sie, wenn sie daran teilhaben?

Zu dieser Frage hat die OBKD keine detaillierte Antwort formuliert oder gar wissenschaftliche Konzepte ausgearbeitet, da diese eher in der Kompetenz von Wissenschaft und Forschung liegen. Die verwendete Sprache ist an der Gattung „Hirtenwort“ orientiert und an der Intention derselben gekoppelt, nämlich als Appell an Pfarrer und Eltern, den orthodoxen Religionsunterricht zu unterstützen. Der besondere Wert dieses Unterrichts wird auf dem Hintergrund der pastoralen Sorge für die orthodoxen Schülerinnen und Schüler sowie ihrer gesellschaftlichen Verantwortung formuliert. Ein Schlüsselwort für den beschriebenen Mehrwert bildet die religiöse Identität der Schülerinnen und Schüler, die als „eigene orthodoxe religiöse Identität“²⁸ bezeichnet wird und einen konfessionellen Bezug aufweist. Beim Identitätsbegriff der beiden Hirtenworte kristallisieren sich zwei Dimensionen heraus, nämlich die kollektive Identität als Außenbeschreibung einer Gemeinschaft und die Entwicklung einer persönlichen Identität.

23 Zur Entwicklung der konfessionellen Kooperation in den verschiedenen Bundesländern vgl. Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, Einleitung, 5–15.

24 Vgl. auch Kiroudi, Marina, *Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie*, 195, 197.

25 OBKD, Hirtenwort, 2011.

26 Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2011; OBKD, Hirtenwort, 2017.

27 Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2011.

28 Ebd.

3.1 *Kollektive Identität und kirchliches Gemeinschaftsbewusstsein*

Religiöse Identität wird im Hirtenwort 2011 mit dem Glauben der „Väter und Mütter“ in Verbindung gebracht, den es zu bewahren und an die nächste Generation weiterzugeben gilt.²⁹ Es wird nicht näher definiert, ob es sich bei den Vätern und Müttern um die faktischen Eltern handelt oder im übertragenen Sinn um Glaubensgeschwister in einer kontinuierlichen Linie von Vergangenheit, Gegenwart und auch Zukunft. In jedem Fall tritt hier die kollektive Dimension des Identitätsbegriffs zu Tage und die damit verbundene Außenzuschreibung der religiösen bzw. konfessionellen Zugehörigkeit³⁰. Die Bischöfe bringen ihre Besorgnis bezüglich einer „Assimilierung an eine immer mehr dem christlichen Glauben sich entfremdende Umgebung“³¹ zum Ausdruck. Freilich sind die säkulare Gesellschaft und damit einhergehende Herausforderungen für christliche Erziehung und Bildung nicht nur für die Orthodoxe Kirche ein Thema. Das Hirtenwort der OBKD (2011) impliziert allerdings ein Mehrheit-Minderheits-Gefälle, das für Diasporasituationen charakteristisch ist und die kollektive religiöse Identität in den Vordergrund rückt.

Eine Frage für sich ist, wie die in den Hirtenworten beschriebene Entfremdung vom Glauben der „Väter und Mütter“³² zu verstehen ist. Wird hier über die kollektive Identität hinaus eine persönliche religiöse Identität in den verschiedenen Generationen angesprochen, von der die Entfremdung ausgeht? Eine enge Verbindung zur eigenen Kirche, die dann durch religiöse Entfremdungsprozesse beeinflusst wird, kann nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden. Über das tatsächliche Verhältnis der orthodoxen Kinder und Jugendlichen, ihrer Eltern und Großeltern zu ihrer Kirche, einer persönlichen Identifikation, einem Vertrautsein und Vertrauen oder Befremden und Entfremden, kann ohne empirische Befunde tatsächlich wenig ausgesagt werden. Religiöse Identität wird maßgeblich von der Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbstbeziehung geprägt,³³ so dass die kirchliche Sozialisierung orthodoxer Christinnen und Christen je nach sozio-kulturellem Hintergrund und persönlicher Einstellung variieren kann.

Fast in einem Atemzug werden im Kontext der Identität auch Glaube und Tradition genannt. Man könnte auch den Begriff „Glaubenstradition“ in seiner zeitübergreifenden Dimension mit Verweis auf den Hebräerbrief verwenden:

29 Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2011.

30 Vgl. hierzu auch Altmeyer, Stefan, Identität, Abs. 3.1.

31 OBKD, Hirtenwort, 2011.

32 Ebd.

33 Vgl. Zirfas, Jörg, Identität, 567.

„Jesus Christus gestern und heute und derselbe auch in Ewigkeit“ (Hebr 13,8)³⁴. Der Fokus liegt auf dem Wesen des Glaubens. Hintergrund ist, dass für orthodoxe Christinnen und Christen in der Diaspora der Glaube auch mit der Kultur und Sprache eines Herkunftslandes verbunden ist, das wertschätzend als „ein Stück Heimat“³⁵ bezeichnet wird. Um der Gefahr entgegenzuwirken, den Glauben allein auf eine kulturelle Besonderheit zu reduzieren,³⁶ und um seinen immanenten Wert für das eigene Leben zu entdecken ist, laut dem Hirtenwort von 2017, religiöse Bildung gefragt. Persönliche religiöse Identitätsbildung im Kontext allgemeiner religiöser Bildung wird in den Hirtenworten nicht vertieft, ist allerdings in den Lehrplänen für den orthodoxen Religionsunterricht vorgesehen.

3.2 *Persönliche Identität und Bildungsauftrag des Religionsunterrichts*

Die Lehrpläne für den orthodoxen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg betrachten die persönliche religiöse Identität von Kindern und Jugendlichen als einen offenen individuellen und selbst-reflexiven Entwicklungsprozess³⁷. Individuelle und altersspezifische Lernvoraussetzungen und Fragen sind bei identitätsbildenden dialogischen Lernprozessen einzubeziehen.³⁸ Hierzu gehören „Neugier und Sensibilität für religiöse Themen [...] und [...] Fragen nach dem Woher, Wozu und Wohin“³⁹ ebenso wie „Phänomene der Kirchenferne, der Identitätskrise und der Pluralität der Lebenswelten“⁴⁰. Inhaltlich umfassen identitätsbildende Prozesse zwei Aspekte:

Zum einen tragen Grundkenntnisse des christlichen Glaubens und kirchlichen Lebens dazu bei, die Bedeutung orthodoxer Spiritualität für ihr eigenes Leben zu erschließen,⁴¹ ihr Selbstbewusstsein für ihre eigene Identität in der Gesellschaft zu stärken⁴² sowie ein verantwortliches Handeln vor Gott und in der Gesellschaft zu fördern⁴³. Sogar in den beiden Hirtenworten wird in diesem Zusammenhang auf die Förderung von Integration hingewiesen,⁴⁴ was

34 Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2017.

35 Ebd.

36 Vgl. ebd.

37 Vgl. LP OR GS NRW, 8–9.

38 Vgl. ebd., 8.

39 Ebd., 8.

40 KLP OR Sek. II NRW, 15.

41 Vgl. BP GYM OR BW, 5; KLP OR Sek. I NRW, 29.

42 Vgl. KLP OR Sek. I NRW, 9.

43 Vgl. ebd., 24.

44 Vgl. OBKD, Hirtenwort, 2011; OBKD, Hirtenwort, 2017.

allerdings nicht als Alleinstellungsmerkmal des orthodoxen Religionsunterrichts verstanden werden darf. Integration ist auf eine gemeinsame Gestaltung der Gesellschaft ausgerichtet, auf die alle Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden.⁴⁵ Die Anforderungen sind für alle gleich, nur die Herausforderungen für Menschen mit einem divergierenden sozio-kulturellen Hintergrund, wie sie etwa in der pluralen orthodoxen Community besteht, können größer sein – weil sie eine ebenso sprachliche wie religiös-kulturelle Übersetzungsarbeit leisten müssen – und der orthodoxe Religionsunterricht umso wertvoller.

Zum anderen geht die Stärkung von Identität mit der Auseinandersetzung mit Pluralität und der Förderung von Dialogbereitschaft und Toleranz einher. Identitätsbildung findet immer in Offenheit und Dialog mit anderen christlichen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen statt,⁴⁶ so dass ein reflektierter Umgang mit der eigenen Religiosität ebenso wie mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität angeleitet wird⁴⁷. Hinsichtlich des interreligiösen Lernens wird die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler als ein wichtiger Aspekt betrachtet.⁴⁸ Als didaktisches Prinzip für einen „konfessionell und zugleich dialogisch ausgerichteten“ Religionsunterricht wird die „Perspektivenübernahme“ genannt.⁴⁹ Bei diesem Prinzip geht es darum, „andere Sichtweisen und Gesichtspunkte in der eigenen Urteilsbildung zu berücksichtigen und sich in andere Lebens- und Erlebensweisen einzufühlen.“⁵⁰ Dieses didaktische Prinzip, das zu einer dialogfähigen Identität der Schülerinnen und Schüler beitragen will,⁵¹ findet sich wortgleich im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan für den katholischen Religionsunterricht für die Sekundarstufe II⁵² wieder und ist in dieser Form offensichtlich einer ökumenischen Zusammenarbeit bei der Lehrplanentwicklung – wie sie seit Jahrzehnten besteht – zu verdanken. Konfessionelle Kooperation beginnt im orthodoxen Religionsunterricht mindestens bei der Erarbeitung

45 Vgl. Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland*, 328.

46 Vgl. LP OR GS NRW, 8; KLP OR Sek. II NRW, 15; BP GYM OR BW, 9.

47 Vgl. KLP OR Sek. II NRW, 15; BP GYM OR BW, 9.

48 Vgl. LP OR GS NRW, 8.

49 KLP OR Sek. II NRW, 15; KLP KR Sek. II NRW, 14.

50 Ebd.

51 Vgl. ebd.

52 Im Lehrplan für katholische Religion (und nur in diesem), werden die in Quellenangaben die Dokumente der katholischen Kirche angeführt, auf denen diese Prinzipien beruhen. Vgl. KLP KR Sek. II NRW, 14, Anm. 4, Verweis auf: *Der Religionsunterricht in der Schule*. Synodenbeschluss, hrsg. vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1974, 29 und ebd., Anm. 5, Verweis auf: *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Die deutschen Bischöfe 56, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, 27. September 1996, 49.

der Lehrpläne, wobei nach aktueller Praxis weniger die Herkunft als die Verantwortbarkeit von Prinzipien zählt.

4 Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht aus Sicht der OBKD

Die Sicht der Orthodoxen Kirche zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht zeugt von ihrer eigenen Geschichte und auch Entwicklung. Zunächst signalisierte das Hirtenwort der OBKD (2017) eine erste Öffnung für die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht, wobei das eigene konfessionelle Fachangebot und -profil beizubehalten ist⁵³; allerdings wurden schon in früheren Lehrplänen Kooperationsmöglichkeiten und Koordinationsbedürfnisse aufgenommen⁵⁴. Diese grundsätzliche Offenheit steigerte sich, als das Vorhaben eines CRU öffentlich wurde.⁵⁵ Durch den Länderkoordinator der OBKD für den orthodoxen Religionsunterricht in Niedersachsen wurde im Jahr 2021 ein informeller orthodoxer Expert:innenbeirat für den CRU ins Leben gerufen, der 2022 ein internes Positionspapier für eine gleichwertige orthodoxe Beteiligung beim CRU vorlegte.⁵⁶ Die OBKD veröffentlichte sodann 2023 eine Stellungnahme zum CRU, in der sie nicht nur ihre Offenheit gegenüber der Einführung eines CRU signalisierte, sondern auch manche spezifischen Kompetenzen und Kriterien für einen solchen formulierte.⁵⁷ Letztere wurden auch in der gemeinsamen Handreichung der EKD und OBKD (2024) aufgegriffen und ergänzt.⁵⁸ Das besondere an der Handreichung ist, dass sie nicht uni- sondern bilateral getragen wird. Zudem legt sie nicht nur eine Offenheit für die ökumenische Kooperation an den Tag, sondern sie will auch zu dieser ermutigen.

In den nachfolgenden Ausführungen werden auf der Grundlage der genannten Dokumente drei Punkte ausgeführt. Zunächst wird dargelegt, wie der Bedarf für eine konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht begründet wird. Sodann werden die spezifischen Kompetenzen und Kriterien beschrieben. Abschließend werden jene ausgewählten Bereiche aufgeführt, in denen die Zusammenarbeit zwischen den Kirchen konkretisiert wird.

53 Vgl. OBKD/EKD, Christliche Bildung, 28.

54 Vgl. KLP OR Sek. I NRW, 11.

55 Zum CRU aus orthodoxer Perspektive vgl. den Beitrag von Danilovich, Yauheniya, Orthodoxes Christentum.

56 Vgl. Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik, Dialog und Beratungsprozess, 220.

57 Vgl. OBKD, Stellungnahme CRU.

58 Vgl. OBKD/EKD, Christliche Bildung.

4.1 *Bedarf an konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht*

Alle orthodoxen Diözesen arbeiten hinsichtlich des orthodoxen Religionsunterrichts in der OBKD zusammen, damit er möglichst vielen orthodoxen Schülerinnen und Schülern zugutekommt. Tatsächlich erreicht der orthodoxe Religionsunterricht aus organisatorischen Gründen eine extrem geringe Zahl orthodoxer Schülerinnen und Schüler,⁵⁹ die nicht nur an einem Ersatzfach, sondern häufig an einem evangelischen, katholischen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht teilnehmen. Die orthodoxen Schülerinnen und Schüler sind auf diese Weise bereits seit vielen Jahren „Co-Worker“, auf dem Gebiet der konfessionellen Kooperation, auch wenn die Orthodoxe Kirche als Institution bislang nicht beteiligt ist. Der Bedarf, orthodoxen Schülerinnen und Schülern religiöse Bildung anzubieten, besteht nach wie vor. In diesem Sinne ist „eine Kooperation mit möglichen orthodoxen Partnern als erstrebenswert“, gerade, „wenn genug orthodoxe Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht einer anderen Konfession teilnehmen“.⁶⁰ Die Kooperation vonseiten der OBKD orientiert sich in erster Linie am Bedarf der orthodoxen Schülerschaft. Der konfessionelle Religionsunterricht wird nicht aufgehoben, sondern es wird abgewogen, welches Format des Religionsunterrichts der jeweils konkreten Situation gerecht wird. Maßgeblich ist der Bedarf der orthodoxen Schülerinnen und Schüler. Auch im Kontext eines künftigen CRU wird darauf hingewiesen, dass der Anteil der orthodoxen Schülerschaft die drittstärkste konfessionelle Gruppe bildet, so dass die Orthodoxe Kirche ein berechtigtes Interesse an diesem Unterricht hat.⁶¹

4.2 *Kompetenzen und Kriterien für eine konfessionelle Kooperation*

In der gemeinsamen Handreichung der OBKD und EKD wird auf die gemeinsame Verantwortung der Kirchen für den gesellschaftlichen Bildungsauftrag in der Schule hingewiesen.⁶² Dies gilt in gesteigerter Weise für den CRU in Niedersachsen, der den Anspruch erhebt, auch formal ein Religionsunterricht für alle Christinnen und Christen zu sein. Eine gemeinsame Verantwortung setzt voraus, dass die Orthodoxe Kirche als gleichwertige kirchliche Kooperationspartnerin wahrgenommen wird.⁶³ Schließlich nimmt sie trotz der strukturell „ungleichen Ausgangslage [...] nach wie vor ihre Verantwortung im Bereich der

59 Vgl. Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland*, 329.

60 OBKD, *Hirtenwort*, 2017.

61 Vgl. OBKD, *Stellungnahme CRU*.

62 Vgl. OBKD/EKD, *Christliche Bildung*, 28.

63 Vgl. OBKD, *Stellungnahme CRU*.

religiösen Bildung an Schulen wahr, zumal die Zahl der orthodoxen Schülerinnen und Schüler kontinuierlich steigt“⁶⁴.

Offensichtlich gehen die gemeinsame Bildungsverantwortung und das besondere Augenmerk auf orthodoxe Schülerinnen und Schüler Hand in Hand, wenn es um die Kompetenz der Orthodoxen Kirche geht. Die OBKD will ihren eigenen Beitrag leisten, um „ein qualitativ gutes Angebot der religiösen Bildung an Schulen zu ermöglichen“⁶⁵, auch im Bewusstsein, dass orthodoxe Kinder und Jugendliche vielerorts „bei einem evangelischen, katholischen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu Gast“⁶⁶ sind. Vor allem die Stellungnahme der OBKD zum CRU ist m.E. so zu lesen, dass anstelle des Gastrechts ein Hausrecht angemessen wäre. Den jeweiligen Religionsunterricht als ‚hauseigenen‘ zu betrachten, schließt ein, dass sich „die orthodoxen Kinder im Religionsunterricht inhaltlich repräsentiert, zugehörig und atmosphärisch wohl fühlen“⁶⁷.

Dieses zentrale Kriterium konfessioneller Kooperation, verlangt von den – in der Regel nicht-orthodoxen – Religionslehrkräften Kompetenzen wie Konfessionssensibilität ab.⁶⁸ Letztere „müssen achtsam gegenüber Fremdheits- und Differenzenerfahrungen unter orthodoxen Kindern und Jugendlichen sein, ohne solche Erfahrungen in Form von Othering zu reproduzieren“⁶⁹. Die Lehrkräfte müssen dabei nicht auf sich allein gestellt sein. Vielmehr kann die Orthodoxe Kirche ihre Erfahrung und Kompetenz im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität und in der Auseinandersetzung mit dem Glauben in einer ökumenischen Perspektive einbringen.⁷⁰ Dass Konfessionssensibilität an prominenter Stelle genannt wird, verwundert nicht. Bereits bei religionspädagogischen Fachtagungen der letzten Jahre⁷¹ hatten sich Differenzsensibilität und Wahrnehmungskompetenz ebenso wie interkonfessionelle und interkulturelle Kompetenz als Anforderungen an den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht herauskristallisiert.

64 OBKD/EKD, Christliche Bildung, 28.

65 OBKD, Stellungnahme CRU.

66 Ebd.

67 Ebd.

68 Vgl. OBKD/EKD, Christliche Bildung, 29.

69 Ebd.

70 Vgl. OBKD, Stellungnahme CRU.

71 Vgl. Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik; Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie.

4.3 *Weitere spezifische Bereiche der konfessionellen Kooperation*

Nachdem in der Schulpraxis besonders die Kompetenz der Religionslehrkräfte gefragt ist, sind fast alle weiteren spezifischen Bereiche für eine mögliche konfessionelle Kooperation in gewisser Weise mit ihnen verbunden. In erster Linie wird Bedarf für eine Kooperation mit orthodoxen Partnerinnen und Partnern, Dozentinnen und Dozenten, im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften gesehen.⁷² So können bisher in diesem Bereich kaum vorgesehene Fach- und Sachkenntnisse aus orthodoxer Perspektive erworben werden, die für den Erwerb einer Differenz- und Konfessionssensibilität unerlässlich sind und letztendlich der „Stärkung der interkonfessionellen Kompetenzen [...] [von] allen christlichen Schülerinnen und Schülern zugutekommt“⁷³. Was gelernt werden soll, ist offiziell in den Lehrplänen vorgegeben, während zur Gestaltung des Unterrichts gerne Schulbücher zur Hand genommen werden. Zwar besteht bereits eine große inhaltliche Nähe zwischen den Religionslehrplänen verschiedener christlicher Konfessionen, allerdings sind in diesen sowohl die verschiedenen christlichen Konfessionen als auch ihre jeweiligen Perspektiven auf konkrete Themen explizit zu nennen.⁷⁴ Die „gegenseitige Expertise im Bereich der Lehrplan- und Schulbuchentwicklung“ wird auch als Beitrag zur Steigerung der Qualität des Religionsunterrichts insgesamt betrachtet.⁷⁵ Über den Religionsunterricht hinaus werden Schulgottesdienste als Bereich der konfessionellen Kooperation genannt, deren Organisation ebenfalls ökumenische Sensibilität erfordert.⁷⁶ Ähnlich verhält es sich mit der Schulseelsorge, die bis dato nur in evangelischer und katholischer Verantwortung liegt, deren Angebot jedoch allen Schülerinnen und Schülern offen steht.⁷⁷ Es bleibt abzuwarten, inwiefern sich die potenziellen Möglichkeiten der Zusammenarbeit realisieren lassen.

5 Fazit

Die untersuchten Dokumente und Initiativen können nur einen kleinen Einblick geben, wie die Orthodoxe Kirche ihren Bildungsauftrag in Deutschland versteht. Sicher sind die Äußerungen zu ihrem Bildungsauftrag und damit

72 Vgl. OBKD/EKD, *Christliche Bildung*, 28–29.

73 Ebd., 29.

74 Vgl. ebd., 28.

75 Vgl. ebd.

76 Vgl. ebd., 29.

77 Vgl. ebd.

verbundene Initiativen, nicht nur vom Selbstverständnis des orthodoxen Glaubens, sondern auch und vor allem durch ihre sog. Diaspora-Situation geprägt. Letztere bedeutet sowohl eine religiöse bzw. konfessionelle Majoritäts-Minoritäts-Konstellation in der deutschen Gesellschaft, als auch einen biografischen Bezug zu einem anderen Herkunftsland. Letzterer bringt nicht nur eine jurisdiktionelle Vielfalt der orthodoxen Diözesen mit sich, sondern auch sprachlich-kulturelle Mannigfaltigkeit, die religiöse Inhalte transportiert und das Leben der Kirchengemeinden prägt. Deswegen ist die religiöse Identität in gewisser Weise auch mit einer nicht-deutschen Sprache und Kultur verbunden, während die Kommunikationssprache im öffentlichen Alltag überwiegend Deutsch ist. Diese Bezüge zu einem anderen Herkunftsland und zum Lebensort Deutschland können sowohl eine Bereicherung als auch eine Spannung mit sich bringen, die sich auch in den kirchlichen Bildungsangeboten widerspiegeln. Die Frage bleibt, wie dieses Beziehungsgeflecht in der religiösen Bildung so gestaltet wird, dass es den größten Ertrag für eine ausgeglichene und reflektierte religiöse Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen bringt.

Folglich ist nach den theologischen, religionspädagogischen und -didaktischen Prinzipien zu fragen, die für die kirchliche Bildungsarbeit und den schulischen Religionsunterricht existieren oder entwickelt werden müssen, um den Herausforderungen und Chancen der religiösen Bildung in der Diaspora tatsächlich gerecht zu werden. Während Kinder- und Jugendarbeit auf Gemeindeebene ihren je eigenen und häufig gesteigerten Wert haben, können Kooperationen Synergieeffekte bündeln und neue Perspektiven aufzeigen. Eine innerkonfessionelle Kooperation zwischen den orthodoxen Diözesen für Deutschland wurde bereits vor über 25 Jahren initiiert und im Bereich des schulischen Religionsunterrichts kontinuierlich weitergeführt. Diese Dimension legt den Fokus naturgemäß auch auf eine kollektive Identität mit dem konkreten konfessionellen Bezug zur Orthodoxen Kirche. Ohne eine persönliche Identität ist allerdings auch das Kollektiv kaum realisierbar. Solche Ansätze zur Entwicklung der persönlichen religiösen Identität werden auf bildungstheoretischer Ebene in den Lehrplänen formuliert. In diesen findet die persönliche Identität nicht in einem homogenen Raum, sondern im Dialog mit anderen Standpunkten und durch Perspektivübernahme statt. Insofern weisen die Lehrpläne auch den Weg für die (inter-)konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. Auch wenn die Positionierungen zur konfessionellen Kooperation eine konfessionelle Identitätsbildung nicht ausführlich thematisieren, so machen sie doch darauf aufmerksam, dass auch orthodoxe Kinder und Jugendliche kein unbeschriebenes Blatt sind, sondern ihren eigenen religiösen Hintergrund mitbringen und die Orthodoxe Kirche auch für sie eine Bildungsverantwortung trägt. Deswegen wird ein gesteigerter Wert auf

eine ebenbürtige Kooperation mit der Orthodoxen Kirche gelegt, in der die gegenseitige Expertise der religiösen Bildung allen Schülerinnen und Schüler zugutekommt. Wenig erwähnt und doch von enormer Bedeutung wäre die Kooperation mit den orthodoxen Kindern und Jugendlichen selbst. Statt überwiegend über sie zu sprechen, ist das Gespräch mit ihnen gefragt. Ihr Denken und ihre Wahrnehmung könnten wichtige Impulse für die religionspädagogische Weiterentwicklung der angedeuteten Ansätze bieten und letztendlich wieder ihnen zugutekommen; schließlich steht ihr Wohl auch beim kirchlichen Bildungsauftrag im Mittelpunkt.

Literatur

Primärquellen

- [BP GYM OR BW]: Bildungsplan 2016. Gymnasium. Orthodoxe Religionslehre, Stand: 05.08.2019, hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart 2020, in: www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/BP2016BW/ALLG/GYM/RORTH/bildungsplan_BP2016BW_ALLG_GYM_RORTH.pdf.
- [KLP KR Sek. II NRW]: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Heftnummer 4728, Düsseldorf 2014, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/kr/KLP_GOST_Religionslehre_ka.pdf.
- [KLP OR Sek. I NRW]: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, in: Schule in NRW, Nr. 5022, Frechen 2012.
- [KLP OR Sek. II NRW]: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Heftnummer 4737, Düsseldorf 2017, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/90/KLP_GOST_Orthodoxe_Religionslehre.pdf.
- [LP OR GS NRW]: Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre, hrsg. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Heftnummer 2017, Düsseldorf: Ritterbach 2018, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/orl/LP_GS_ORL.pdf.
- OBKD/EKD (Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland/Evangelische Kirche in Deutschland) (Hg.), Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermutigung. Berlin, Hannover/Dortmund 2024, https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/EKD-OBKD-Bildung-2024-bf.pdf.

- [OBKD, Hirtenwort, 2011]: Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht, 12.11.2011, in: <http://www.obkd.de/Texte/Hirtenwort-derOrthodoxenBischofskonferenzinDeutschlandzumReligionsunterricht.pdf>.
- [OBKD, Hirtenwort, 2017]: Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht. An das orthodoxe Kirchenvolk in Deutschland, Frankfurt am Main, 12.12.2017, in: www.obkd.de/Texte/OBKD%20Hirtenbrief%20zum%20ORU.pdf.
- [OBKD, Stellungnahme CRU]: Stellungnahme der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen [11.03.2023], 2023, in: <http://www.obkd.de/Texte/Stellungnahme%20der%20OBKD%20zum%20CRU.pdf>.
- [Satzung des OJB] Satzung des Orthodoxen Jugendbundes Deutschland e.V. [13.03.1999], in: <http://www.kokid.de/jugend/jugend01.html> (Zugriff: 16.11.2011, nicht mehr abrufbar).

Sekundärquellen

- Altmeyer, Stefan, Identität, religiöse, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197>] 2016.
- Danilovich, Yauheniya, Orthodoxes Christentum und christlicher Religionsunterricht. Erfordernisse und Optionen einer Repräsentation auf Augenhöhe, in: Heinig, Hans Michael/Hense, Ansgar/Lindner, Konstantin u. a., Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen, Tübingen 2024, 263–270. DOI: 10.1628/978-3-16-163650-9.
- Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen und Perspektiven (= Eastern Church Identities 6), Paderborn 2021.
- Kiroudi, Marina, Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie. Ein Beziehungsgeflecht zwischen Immanenz, Kontextualisierung und Kreativität, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 31 (2023) H. 2, 182–199. DOI: 10.25364/10.31:2023.2.11.
- Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik, Der Dialog und Beratungsprozess zum christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen. Einsichten und Perspektiven, in: Heinig, Hans Michael/Hense, Ansgar/Lindner, Konstantin u. a., Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen, Tübingen 2024, 211–224. DOI: 10.1628/978-3-16-163650-9.
- Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg i.Br. 2022.

Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg/Basel/Wien 2019.

Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, Einleitung, in: Schröder, Bernd/Woppowa, Jan (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021, 1–61.

Zirfas, Jörg, Identität, in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden 2014, 567–577.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

Der Orthodoxe Religionsunterricht – Vom Potenzial konfessionell-kooperativer Formate und dem Entwurf einer ökumenischen Didaktik

Mirjam Schambeck sf

1 Entwicklungen des Religionsunterrichts. Ein Einblick in analysierender Absicht

Die Zahlen der Schüler:innen, die am Religionsunterricht (RU) teilnehmen, verändern sich – auch in Bayern.¹ Diese Veränderungen können in dreierlei Hinsicht beschrieben werden und werden im Folgenden, auch wenn sie grosso modo in allen Bundesländern relevant sind, für Bayern konkretisiert. Zum einen sinkt im Fünfjahresvergleich die Anzahl der Schüler:innen, die am konfessionsgebundenen RU teilnehmen.² Im Schuljahr 2022/2023 besuchten 47,4 % der Schüler:innen an Grundschulen in Bayern den katholischen Religionsunterricht, 21,1 % den evangelischen und 0,08 % den Orthodoxen Religionsunterricht. Vergleicht man die Zahl der getauften, also originär am Religionsunterricht teilnehmenden, Schüler:innen mit der Gesamtzahl der Teilnehmenden, zeigt sich aber zum anderen, dass um die 10 % sog. konfessionsloser Schüler:innen den RU bevorzugen und nicht den für sie gedachten Ethikunterricht. Drittens wird an diesen Zahlen allein an der Grundschule sichtbar, dass nach wie vor viele orthodoxe Schüler:innen nicht am Orthodoxen Religionsunterricht teilnehmen. Stieg ihr Anteil an der Schüler:innenschaft an Grundschulen insgesamt im Schuljahr 2022/23 auf 10,2 % (43.308 Schüler:innen), so sind es trotzdem nach wie vor nur 0,08 %, die den Orthodoxen Religionsunterricht besuchen. Die Gründe dafür sind mannigfaltig: Es gibt zu wenige orthodoxe Schüler:innen, um genehmigungsfähige und sinnvolle Lerngruppen zu bilden. Ferner herrscht nicht nur in Bayern, sondern deutschlandweit ein Mangel an qualifizierten orthodoxen Religionslehrkräften.³ Insofern sind die Bemühungen zu verstehen und zu

1 Vgl. zum Folgenden: Bayerisches Landesamt für Statistik für das Schuljahr 2022/2023, aktualisiert am 02.02.2024, Statistische Berichte zu den verschiedenen Schularten, 26.

2 Im Schuljahr 2017/2018 besuchten an Grundschulen in Bayern noch 52,1 % der Schüler:innen den katholischen RU; 23,7 % den evangelischen RU und auf niedrigem Niveau gleichbleibend 0,08 % Schüler:innen den orthodoxen RU.

3 Vgl. Orthodoxe Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen, 27f.

unterstreichen, bessere Voraussetzungen zu schaffen, um einen eigenständigen Orthodoxen Religionsunterricht zumindest in den Regionen vorhalten zu können, an denen der Anteil orthodoxer Schüler:innen signifikant ist: für Bayern im Großraum München und Nürnberg. Aktuell anlaufende Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrkräften zu orthodoxen Religionslehrkräften, die berufsbegleitend absolviert werden können und großen Zuspruch erfahren, sind vor diesem Hintergrund zu begrüßen.⁴

Zugleich aber stellen sich angesichts der skizzierten religionsdemographischen Entwicklungen und noch mehr aufgrund der bis heute erreichten Errungenschaften in der ökumenischen Theologie mehrere Fragen: Für die momentane Situation ist zu fragen, wie orthodoxe Schüler:innen, die meist am katholischen oder evangelischen Religionsunterricht teilnehmen und eher weniger am Ethikunterricht, nicht nur als Gäste, sondern als originäre Teilnehmer:innen ernst genommen werden können. Mit anderen Worten, wie kann auch die Tradition der Orthodoxie im Religionsunterricht Gehör finden? Was bedeutet zudem der größer werdende Anteil sog. konfessionsloser Schüler:innen am RU für die inhaltliche und didaktische Ausrichtung? Schließlich – und dies ist m. E. sowohl theologischen, pädagogischen als auch gesellschaftspolitischen Gründen geschuldet – stellt sich die grundlegende Frage, ob kooperative Formate des Religionsunterrichts nicht überfällig und auch in Bezug auf orthodoxe Schüler:innen anzustreben sind.⁵

Der vorliegende Beitrag geht dem Potenzial eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts nach, der auch die Orthodoxe Kirche mit reflektiert (2). Insofern das Plädoyer für eine konfessionell-kooperative Organisationsform des Religionsunterrichts das Eine ist, sich die Qualität und auch Attraktivität dieses Unterrichtsangebots aber am konkreten Unterricht entscheiden, fragt der Beitrag als Anderes, wie eine Didaktik konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts aussehen kann. Aufbauend auf und ergänzend zu bisherigen Vorschlägen, die insbesondere die Differenzsensibilität und den Perspektivenwechsel bzw. die Perspektivenverschränkung fokussierten, soll als hermeneutischer und dann auch handlungsleitender Horizont das gemeinsame Christliche veranschlagt werden (3). Dazu werden die Herausforderungen bisheriger didaktischer Leitlinien zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht reflektiert (3.1), theologische Begründungen angeführt (3.2) und der zu entwerfende hermeneutische Horizont des gemeinsamen Christlichen über den Gabeldiskurs veranschaulicht und mittels Crossoverphänomenen

4 Vgl. Ausbildung zur Erteilung von Orthodoxer Religionslehre am RPZ Heilsbronn.

5 Vgl. dazu auch Orthodoxe Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), *Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen*, 28.

konkretisiert (3.3). Dies ermöglicht, Leitlinien für eine ökumenisch fundierte Didaktik zu entwickeln und zu plausibilisieren (3.4). Was sich dadurch angesichts bisheriger Überlegungen zur Didaktik konfessionell-kooperativer Lehr-/Lernformen verändert, bleibt abschließend zu überlegen (4).

2 Zum Potenzial konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts unter Einbezug der Kirchen der Orthodoxie

Der orthodoxe Religionsunterricht wird gegenwärtig in fünf Bundesländern erteilt.⁶ Auch wenn die Zahl orthodoxer Schüler:innen kontinuierlich wächst, wird an den wenigsten Schulen Orthodoxer Religionsunterricht gehalten. Die gängigste Konsequenz daraus ist, dass orthodoxe Schüler:innen am katholischen oder evangelischen Religionsunterricht partizipieren. So stellt sich die Frage, welches Potenzial sich ergibt, wenn die nun auch in Bayern in die Fläche gehende Organisationsform des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts auch und von Beginn an nicht nur katholische und evangelische, sondern auch orthodoxe Schüler:innen einbezüge. Das hieße, dass die Orthodoxe Kirche von Anfang an in die Entwicklung der Lehrpläne, Lehrmaterialien und Fortbildungsinstrumente involviert wäre und eine gewichtigere Bedeutung bekäme. Zudem könnte die Vielfalt des Christentums durch den Einbezug der Orthodoxie nochmals geweitet werden. Orthodoxe Schüler:innen wären nicht nur Gäste; die Konfessionssensibilität wäre von Anfang an auch auf sie hin zu buchstabieren. Schließlich – und dies ist jenseits aller religionsdemographischen Zwänge – aus pädagogischen und theologischen Gründen das ausschlaggebendste Argument: Die orthodoxen Schüler:innen müssten weder einen „Fremd-Unterricht“ besuchen noch würden sie vom Klassenunterricht aufgrund des Religionsmarkers getrennt werden.

Damit dieses Potenzial – für die Schüler:innen, für die vielfältigere Erschließung des Christentums, für die Steigerung der Bedeutung der Kirchen der Orthodoxie – auch eingelöst werden kann, ist es unabdingbar, das didaktische Vorgehen entsprechend auszurichten.

Mit anderen Worten gilt es, eine konfessionssensible, ökumenische Didaktik zu entwickeln und als Planungsinstrument für einen gelingenden Unterricht zu implementieren.

⁶ Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen.

3 Konturen einer ökumenischen Didaktik – Vom gemeinsamen Christlichen her die Vielfalt der Konfessionen als Entfaltungen sichtbar machen

Je dringlicher und passungsfähiger konfessionell-kooperative Organisationsformen des Religionsunterrichts werden, desto deutlicher treten die theologischen und didaktischen Herausforderungen in den Blick.

3.1 *Unterrichtspraktische Herausforderungen*

Aus den bisherigen Erfahrungen und Evaluationen des KoKoRU⁷ schälen sich mindestens sechs „Versuchungen“ heraus, die die Unterrichtspraxis in konfessionell-kooperativen Formaten begleiten: Es gilt, 1. weder in längst überwunden geglaubte Re-Konfessionalisierungstendenzen zu verfallen, die das Trennende übergewichten und konfessionelle Differenz künstlich markieren,⁸ noch 2. Religionsunterricht mit Konfessionskunde zu verwechseln,⁹ noch 3. einer Homogenisierung und 4. Essentialisierung bzw. Ontologisierung von Konfessionen zuzuarbeiten; noch sollen 5. – und dies ist wohl die eigentliche didaktische Herausforderung – die unterschiedlichen Konfessionen lediglich versäult nebeneinander stehen bleiben, ohne erkennbar werden zu lassen, was diese Vielzahl der Konfessionen und die Tatsache, dass sich das Christentum nur in der Vielzahl der Konfessionen erschließt, zu lernen geben. Und schließlich gilt 6. gerade in konfessionell-kooperativen Lehr- und Lernformen, in denen Majoritäts-Minoritätsverhältnisse einseitig ausgebildet sind, dass die subjektiven Vor-Urteile von Lehrkräften in Bezug auf ihre eigene Konfession und andere Konfessionen nicht selten von Verlustängsten geprägt sind und das professionelle Handeln damit maßgeblich beeinflussen¹⁰ und nicht immer in genügender Weise reflektiert sind.

So leicht diese Versuchungen aufnotiert sind, so schwer beantwortbar sind die Fragen, wie dann theologisch und didaktisch vorzugehen ist, wenn die in nicht wenigen Unterrichtsmaterialien vorfindlichen Aufgaben „typisch katholisch – typisch evangelisch – typisch orthodox“ gerade nicht zielführend sind?

7 Vgl. bilanzierend Zimmermann, Mirjam/Riegel, Ulrich, Befunde zum Lernen und Lern-effekt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, 89–105; Dies., Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen.

8 Vgl. Lorenzen, Stefanie, „Betwixt und Between“, 268.

9 Vgl. dazu auch Woppowa, Jan, Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität, 219–221, 223–229.

10 Vgl. ebd., 227–229.

Der Ansatz einer ökumenischen Didaktik, der vom gemeinsamen Christlichen ausgeht, scheint hier vielversprechend. Er wird deshalb im Folgenden theologisch begründet und in konkretisierenden Diskursen ausgelotet sowie über didaktische Leitlinien entfaltet und plausibilisiert.

3.2 *Theologische Fundierungen einer ökumenischen Didaktik*

In der ökumenischen Theologie, die katholischerseits einen Höhepunkt im 2. Vaticanum (1962 – 1965) fand, wurde die viele Jahrhunderte andauernde Vorstellung einer Re-Integration aller nicht-römisch-katholischen Konfessionen in die römisch-katholische Kirche endgültig verabschiedet.¹¹ Nicht mehr Uniformität und Ausschließlichkeit der römisch-katholischen Kirche, sondern Denkweisen, wie die Arbeit an der Differenz einerseits und die Frage nach der Einheit andererseits ausbalanciert werden können, bestimmen seitdem grosso modo die Arbeit ökumenischer Theologie.¹²

Systematisch-theologisch formuliert, war in Lumen Gentium 8 lehramtlich entschieden worden, dass die römisch-katholische Kirche *nicht* (!) identifiziert werden könne mit der einen, katholischen und apostolischen Kirche Jesu Christi, auch wenn gilt, dass sie in der Ekklesia Jesu Christi subsistiert.¹³ Obwohl es unterschiedliche Interpretationslinien gibt, wie das Verwerfen des „est“ bzw. „die Verwendung des „subsistit in“ zu verstehen sind,¹⁴ so hat sich in der katholischen Tradition der letzten fast 60 Jahre durchgesetzt, den bis zum 2. Vaticanum geltenden exklusiven Anspruch der katholischen Kirche zurückzudrängen und das Zusammenspiel der verschiedenen christlichen Konfessionen als Weg und Weise zu verstehen, die Einheit der Kirche Jesu Christi zu verwirklichen. Papst Franziskus bringt dazu z. B. das Modell des Polyeders ins Spiel, „eine[s] vielflächigen und vieleckigen dreidimensionalen Körper[s]“¹⁵, das keine Berührungsangst mehr mit dem seit Oscar Cullmann auf evangelischer Seite ventilierten Konzept einer „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ kennt.

11 Ausnahmen sind freilich nach wie vor erkennbar, allerdings mit deutlich schismatischem Charakter: z. B. die sog. Piusbruderschaft (St. Pius x.): Schmidberger, Franz, *Zeitbomben des Zweiten Vatikanischen Konzils*, 9.

12 Vgl. Sattler, Dorothea, *Ökumenische Annäherungen an die Ecclesia ab Abel*, 88; Schambeck, Mirjam, *Orientierungen aus dem Gatediskurs*, 102–112.

13 Vgl. 2. Vaticanum, Lumen Gentium, 8.

14 Vgl. z. B. Joseph Ratzinger, der in seiner Funktion als Vorsitzender der Glaubenskongregation die Erklärung Dominus Jesus veröffentlichte. Besonders relevant ist hier die Nr. 16. Im Hintergrund steht die Interpretation der sog. „ecclesiales elementae“, die nicht im Sinne von „Einzelelementen“, wie Ratzinger dies tut, sondern von „grundlegendem Kirchesein“ gedeutet werden müssen. Vgl. dazu: Lünig, Peter, *Das ekklesiologische Problem des „subsistit in“*, 10.

15 *Evangelii Gaudium*, 31.

So deutlich und v. a. befördert durch die Charta Oecumenica 2001 die Arbeit an der Einheit angesichts von Differenz die ökumenische Theologie heute bestimmt, so verwundert es im Rückblick nicht, warum gerade in den ersten Jahrzehnten nach dem Konzil die Fokussierung auf das gemeinsame Christliche eher im Hintergrund stand. Dem Einheitsgedanken wohnte noch zu stark die jahrhundertealte Prägung inne, dass letztlich doch die römisch-katholische Kirche vorgab, wie Einheit zu denken und konkret zu vollziehen sei.

Aber zurück zu den gegenwärtigen Linien ökumenischer Theologie: In Gegensatz zur ökumenisch rückwärtsgewandten Erklärung Dominus Jesus (2000) und in Abgrenzung zu ihr, kam es in den Arbeiten ökumenischer Theologie seit den 2000ern immer mehr dazu, bereits bestehende Gemeinsamkeiten zu beschreiben, offene Fragen zu markieren und alle christlichen Kirchen einzuladen, ihre unterschiedlichen Selbsterfahrungen zu hören, sich zu ihnen zu positionieren und Vorschläge zu machen, wie eine umfassende Einheit erreicht werden kann.¹⁶ Als öffentliche und in die unterschiedlichen Konfessionen hinein wirksamen Dokumente gelten hier „Das Wesen und die Bestimmung der Kirche“ aus dem Jahr 2000¹⁷ der Kommission des Ökumenischen Rates der Kirchen (= ÖRK) „Faith and Order“, der auch die römisch-katholische Kirche seit 1968 als Vollmitglied angehört. Ebenso die in der sog. Ekklesiologie-Studie von 2005 weiter ausgearbeiteten Überlegungen¹⁸ und, wie gesagt, die Charta Oecumenica der Konferenz der Europäischen Kirchen und des Rates der Europäischen Bischofskonferenz von 2001,¹⁹ die 2003 auch von der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland angenommen wurde.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass 1. nicht das Trennende die Weise darstellt, die Verschiedenheit der Konfessionen zu deuten. Ökumenische Theologie setzt vielmehr darauf, zu erforschen, ob dem Trennenden noch weiter das Gewicht zukommt, das es bei seiner Entstehung hatte und ob es noch immer als kirchentrennend klassifiziert werden muss. Ein Beispiel für die Errungenschaften ökumenischer Theologie auf diesem Feld ist die Unterzeichnung der Rechtfertigungserklärung 1999 durch die römisch-katholische Kirche und den Lutherischen Weltbund. 2. Weiterhin ist es völlig klar, dass es nicht um eine Aufhebung der Konfessionen im Sinne eines Esperanto-Christentums geht. Hier würde weder der inkarnatorisch-geschichtliche Charakter des Christentums ernst genommen, noch wäre die Besonderheit der Konfessionen repräsentiert,

16 Vgl. Sattler, Dorothea, Ökumenische Annäherungen an die Ecclesia ab Abel, 88; Schambeck, Mirjam, Orientierungen aus dem Gabediskurs, 105.

17 Kommission Faith and Order, Wesen und Auftrag der Kirche.

18 Vgl. Heller, Dagmar (Hg.), Das Wesen und die Bestimmung der Kirche.

19 Vgl. Konferenz Europäischer Kirchen/Rat der Europäischen Bischofskonferenz (Hg.), Charta Oecumenica.

noch wäre es ein anzustrebendes Ziel, Einheit lediglich idealistisch zu denken.²⁰ 3. Angesichts der globalen Entwicklungen und des Bewusstseins, dass die Konfessionen mehr eint als sie trennt, bestimmt die Arbeit ökumenischer Theologie immer mehr, das gemeinsame Christsein als Anfang und Ziel aller Bemühungen zu markieren.²¹ Was bedeutet es heute als Christin und Christ zu leben? Welchen Beitrag leistet dieses gemeinsame christliche Bekenntnis in einer zerrissenen und von Extremen und Radikalisierungen bedrohten Welt? Die Verständigung auf das gemeinsame Christliche wird dabei nicht essentialistisch oder homogenisierend bestimmt. Es wird vielmehr zum erkenntnisleitenden Horizont, um die Besonderheit der Gaben, die jede Konfession darstellt, überhaupt sehen, verstehen und ins eigene Handeln übersetzen zu wollen.

Insofern dieser erkenntnisleitende Horizont, den das gemeinsame Christliche umschreibt, veranschaulicht werden muss, um dann auch praktisch werden zu können, soll im Folgenden der Gablediskurs als Zwischenstück aufgezeigt werden, der in Richtung Konkretisierung angelegt ist und über sog. Crossoverphänomene und deren Erfahrungsgehalt nochmals praktischer wird. Mit anderen Worten übernehmen der Gablediskurs und Crossoverphänomene eine Brückenfunktion, um den erkenntnisleitenden Horizont des gemeinsamen Christlichen zu umschreiben.

3.3 *Notwendige „Zwischenstücke“: Der Gablediskurs und Crossoverphänomene als Konkretisierungen, das gemeinsame Christliche zu veranschaulichen*

Mit dem Rekurs auf den Gablediskurs und auf Crossoverphänomene geschieht bei der Ventilation des gemeinsamen Christlichen als Ausgangs- und Zielpunkt einer ökumenischen Theologie und Didaktik mindestens zweierlei. Zum einen wird ernst genommen, dass das gemeinsame Christliche nicht einfach und ein für alle Mal definitiv bestimmt werden kann. Es gibt keinen abgeschlossenen „Materialkatalog“, was das gemeinsame Christliche ausmacht. Auch wenn natürlich Aussagen darüber getroffen werden können, was

20 Vgl. dazu den differenzierenden Hinweis, den Eva-Maria Faber, *Ist Konfessionalität zu Ende?*, 30f, ins Spiel bringt. Sie stellt die Frage, ob der ökumenische Prozess dazu diene, die konfessionellen Identitäten allmählich aufzuheben bzw. in „in eine gemeinsame christliche Identität aufzulösen“ oder – und dies ist ihre Position – die Verwurzelung in bestimmten Kirchen, deren spezifischen Traditionen und Spiritualitäten, sprich diese geprägten Stile und Profile des Glaubens bewusst zu machen, und zwar jenseits der abgrenzenden und polemischen Seiten. Dies erlaubt, sie als Reichtum christlichen Glaubens zu lesen, der zu „wechselseitigen Entdeckungen“ motiviert.

21 Vgl. Schambeck, Mirjam, *Orientierungen aus dem Gablediskurs*, 105–112.

sicher nicht christlich ist, wie Menschen zu schädigen, ihnen ihre gottgegebene Würde abzusprechen, also ex negativo-Aussagen möglich sind, kann aufgrund der Weite des Christuserignisses und seiner kontinuierlichen Fortentwicklung in der Geschichte nicht allumfassend bestimmt werden, was Christsein heißt und bedeutet. Aus diesem Grund werden Denkmodelle – wie hier der Gabe-diskurs und die Konkretion über Crossoverphänomene – als „Zwischenstücke“ angeführt, um so der Versuchung zu entgehen, das gemeinsame Christliche nun erneut, wenn auch auf andere Weise zu ontologisieren, zu essentialisieren oder zu homogenisieren.

Zum anderen werden hier nur zwei Konkretisierungen angeboten. Damit wird angedeutet, dass es nicht nur diese zwei gibt,²² sondern die Liste nach vorne hin als offen zu begreifen ist; zugleich aber auch, dass es solche Denkmodelle gibt und die Arbeiten am gemeinsamen Christlichen nicht nur in einer Idealvorstellung verbleiben.

Graphisch und zum besseren Verständnis lässt sich dies folgendermaßen ausdrücken:

DAS GEMEINSAME CHRISTLICHE ALS ERKENNTNISLEITENDER HORIZONT

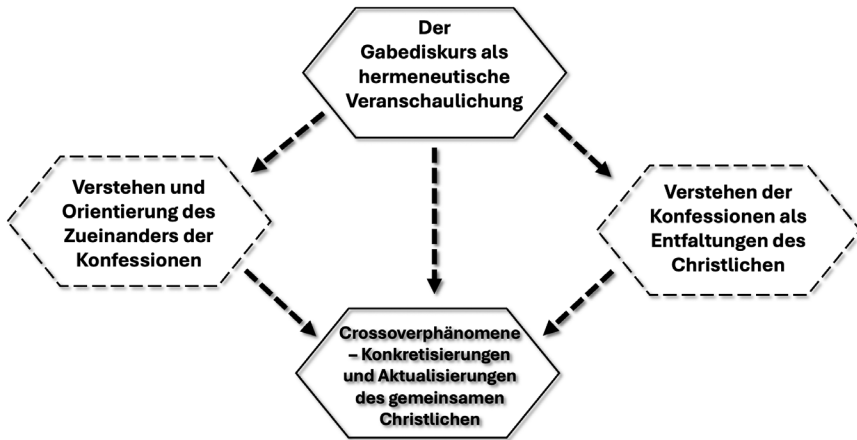


Abb. 3,1 Von notwendigen Zwischenstücken

22 Der Vorschlag von Stefanie Lorenzen, „Betwixt and Between“, 268–280, das „Zwischen“ bzw. den „dritten Raum“ bei konfessionell-kooperativen Lernprozessen zu gewichten, verstehe ich in dieser Richtung.

*Der Gabediskurs und seine Inspirationen für eine ökumenische
Theologie und Didaktik*

Ohne im Folgenden den verästelten Gabediskurs in der Ethnologie, den Sozialwissenschaften und inzwischen auch in der Theologie rekapitulieren zu können, sollen zumindest die wichtigen Linien herausgearbeitet werden, die für den Entwurf einer ökumenischen Didaktik inspirierend sind:

Ausgehend von den Forschungen von Marcel Mauss (1872 – 1950) und dann besonders von Marcel Hénaff (1942 – 2018) und Paul Ricoeur (1913 – 2005) wird deutlich, dass der Tausch von Gabe und Gegengabe mehr ist als ein ökonomisches Phänomen. Hénaff markiert ihn sogar als Grundgestalt des Sozialen. Mit der Gabe wird sowohl etwas vom Geber, als auch seiner Beziehung zum Empfangenden sichtbar wie auch etwas, das nochmals darüber hinaus geht und die Verheißung in sich trägt, dem anderen zu helfen, „noch mehr der zu sein, der er sein kann und sein möchte.“²³

Überträgt man den Gabediskurs auf die virulenten ökumenischen Fragen nach dem Zueinander der Konfessionen und, wie das Verhältnis der Konfessionen zu einem Verständnis des gemeinsamen Christlichen zu begreifen ist, können diese Beziehungen sowohl verstanden als auch zugleich orientiert werden:

Die geschichtlich gewordenen und – das soll nicht geleugnet werden – auch durch Schuldgeschichten geprägten christlichen Konfessionen werden mittels des Gabediskurses sichtbar als einander anvertraute Gaben.²⁴ Sie sagen nicht für sich allein und ohne Rekurs auf die anderen den Reichtum des Christlichen aus. Sie sind auch nicht einfach zu addieren, so dass deren Summe ergäbe, was Christentum ausmacht. Legen sie ihre Gaben zusammen und öffnen sich für das Geben, wird vielmehr Neues sichtbar, das nicht einfach menschlich erdacht, sondern vom Geist Gottes erwirkt wird. So verstanden avanciert dieses Zueinander der Konfessionen zum Ausdruck der gegenseitigen Anerkennung und schafft es zugleich.

Für den ökumenischen Dialog und die Konturierung einer ökumenischen Didaktik heißt dies, nicht mehr nur beim Eigenen stehen zu bleiben wie z. B. der Konfession, der man selbst angehört. Es wird auch nicht darum gehen, nur die eigenen Gaben in den Vordergrund zu rücken oder was den anderen beschämt, abwertet oder schmerzt.²⁵ Konkret bedeutet dies, Unterrichtsthemen in ökumenischen Lernprozessen mithilfe der Gaben aus den

23 Hailer, Martin, *Ökumenische Verständigung als Gabentausch*, 329, der hier einen Gedanken von Risto Saarinen, *God and the Gift*, zitiert.

24 Vgl. zum Folgenden: Schambeck, Mirjam, *Orientierungen aus dem Gabediskurs*, 112–114.

25 Vgl. ebd., 113f.

unterschiedlichen Konfessionen zu erschließen. Dann geht es beispielsweise beim Verständnis um das Lebensende und einen guten Tod nicht nur darum, welche Deutungen sich in der katholischen Tradition auftun, sondern z. B. auch in der evangelischen und orthodoxen. Ferner ist auf die Auswahl der Gaben zu achten. D. h., dass auf eine Prüfung der Valenzen und Repräsentanzen der Deutungen in den unterschiedlichen Konfessionen zu Wert zu legen ist. Auch wenn der Jurisdiktionsprimat in der römisch-katholischen Tradition eine Rolle, wenn auch durchaus vielseitig diskutierte, spielt, ist eine Aussage wie „Ich glaube an den Papst“ in keinem Fall als katholisch anzusehen. Und schließlich und grundlegend ist wie bei allen anderen religiösen Lernprozessen darauf zu achten, dass das Lernen nicht im Kennenlernen der Gaben je für sich oder als Entfaltungen und Ausfaltungen des Christlichen stehen bleibt. Die Auseinandersetzung mit den Gaben der Konfessionen und wie in ihnen das Christliche ansichtig wird, geschieht im Lernraum Schule, damit Schüler:innen fähig werden, ihre eigene vernunftverantwortete Position dazu zu finden und zu begründen, und zwar angesichts der Vielfalt des Christlichen.

Hilft der Gablediskurs hermeneutisch das Zueinander der Konfessionen untereinander und als Entfaltungen und Ausdruck des Christlichen zu verstehen, wird über Crossoverphänomene nochmals zugänglicher, weil auf einer konkreteren Ebene angesiedelt, worauf eine ökumenische Theologie und Didaktik abheben.

*Crossoverphänomene und ihre Inspirationen für eine ökumenische
Theologie und Didaktik*

Um zu plausibilisieren, welcher Stellenwert Crossoverphänomenen in einer ökumenischen Theologie und Didaktik zukommt, soll ein konkretes Beispiel dienen:²⁶

Charakteristisch und durchaus typisch für das Christliche ist, dass das Teilen die Grundgeste christlichen Glaubens markiert. Die Dinge, selbst die wesentlichen, nicht für sich zu behalten, zu teilen und zu hoffen, dass das Wenige auch dann noch reicht, wenn wir etwas abgeben und teilen, weil Gott für uns sorgen wird, werden bei Markus (Mk 6,30–44) sogar zum Sinnbild für das, was später im Herrenmahl Gestalt gefunden hat. So sehr das Ur-Mysterium des Herrenmahles alle christlichen Konfessionen verbindet, so unterscheidet sie zugleich die Gewichtung und das Verständnis der einzelnen Aspekte des Gabe-Aktes.

²⁶ Vgl. auch Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik, Der Mensch – ein Schlüsselthema des Religionsunterrichts?, 41–45.

Wurde später in der katholischen Tradition der Sukzessionsgedanke betont, der sichern sollte, dass das Teilen und Feiern im Herrenmahl nicht einfach Party und Event ist, haben die Deutungen der Kirchen der Reformation bewusst gemacht, dass dies keinen Automatismus meint, sondern den Einzelnen in seiner Aktivität und Aufnahmefähigkeit braucht, damit sich das Geheimnis Gottes auch erschließt. Die orthodoxe Kirche machte bewusst, dass so alltäglich das Teilen auch sein mag, es immer auch eine Geste ist, die über uns hinausreicht ins Heilige hinein, das als Geheimnis lockt und zieht und verdeutlicht, dass die Welt mehr ist als das, was wir begreifen können (s. eschatologischer Charakter der Eucharistie²⁷). Und weil dieses Heilige nicht nur den Einzelnen angeht, betont die orthodoxe Kirche die ekklesiologische, also gemeinschaftliche Ausrichtung des Herrenmahles als „Mysterium der Versammlung“.²⁸

Wer könnte also sagen, dass die Geste des Teilens als Grundgeste des Christlichen nur auf die katholische Tradition angewiesen bleibt oder nur auf die orthodoxe oder die evangelische? Jede Tradition bringt ihr Besonderes als Gabe ein, um je neu verstehen zu lernen, was das Teilen als Grundgeste des Christlichen meint. Dabei stehen die verschiedenen Deutungen nicht „gleichgültig“, i. Sinne von „ist mir egal“ nebeneinander. Diese werden vielmehr als Schatz ansichtig, auf welcher vielfachen Weise die Eucharistie zum stärkenden Ort für das eigene Leben und die Gemeinschaft aller werden kann.

Das Crossoverphänomen ist also dadurch charakterisiert, dass ihm eine Bedeutsamkeit in Bezug auf die Aussagbarkeit des Christentums zukommt (Kriterium der Repräsentativität). In ihm finden bestimmte Grunderfahrungen einen Ausdruck. Diese sind christlich und lebensweltlich deutbar und erschließen sich wechselseitig (Kriterium der Relevanz). Diese Deutungen wiederum haben einen Ausdruck in den Konfessionen gefunden, in deren Lebensstilen, Ästhetiken, Praktiken und Lehrakzentuierungen. Im Lernprozess geht es darum, Schüler:innen zu befähigen, durch die Auseinandersetzung mit den in den Crossoverphänomenen gespeicherten Grunderfahrungen und den unterschiedlichen Deutungen in den Konfessionen, was das Christentum inmitten der Pluralität der Weltanschauungen und Religionen ausmacht und welche Position sie selbst dabei einnehmen wollen.

Vom konkreten Beispiel abstrahiert, werden damit Leitlinien einer ökumenischen Didaktik sichtbar.

27 Vgl. Felmy, Karl Christian, Einführung in die orthodoxe Theologie der Gegenwart, 247–249.

28 Vgl. ebd., 243, 245f.

3.4 *Didaktische Leitlinien einer ökumenischen Didaktik*

Die Leitlinien einer ökumenischen Didaktik ergeben sich damit aus mindestens zwei „Quellen“. Zum einen einer hermeneutischen Veranschaulichung, wie das gemeinsame Christliche als erkenntnisleitender Horizont wirksam werden kann. Dies wird hier durch den Gabeldiskurs ausgedeutet. Zum anderen über Konkretisierungen, die herauszufinden helfen, was eine bereichernde Gabe ist und damit lohnenswert für ökumenische Lernprozesse. Dies wird hier über Crossoverphänomene illustriert. Insgesamt verstehen sich ökumenische Lernprozesse nicht mehr vom Trennenden der Konfessionen her, sondern vom gemeinsamen Christlichen als erkenntnisleitenden Horizont.

3.4.1 Leitlinie 1: Das gemeinsame Christliche als erkenntnisleitenden Horizont verstehen

Ausgangs- und Zielpunkt einer ökumenischen Didaktik ist es, sich des gemeinsamen Christlichen immer mehr bewusst zu werden und es zugleich als erkenntnisleitenden Horizont zur Geltung zu bringen. Alle Konfessionen sind Entfaltungen und Ausfaltungen des Christlichen. In den Lebensstilen, Praktiken, Ritualen, Ästhetiken und (Lehr-)Gehalten der Konfessionen prägt sich das Christliche aus. Das gemeinsame Christliche gibt es also nicht idealistisch im Sinne von geschichtlich unkonkret. Gott hat sich in der Schöpfung eine Geschichte gegeben, die im Schicksal Jesu Christi ihre Zuspitzung und zugleich Entfaltung gefunden hat. Die Konfessionen beziehen sich in ihrer Ästhetik, Kognition und Praxis darauf und deuten dies durch die Jahrhunderte hindurch kontextuell unterschiedlich aus, auch schuldhaft und von daher immer wieder mit dem Kriterium konfrontiert, ob die Freiheit und Weite des Christusereignisses in den konkreten konfessionellen Ausgestaltungen auch wirklich und genügend zum Ausdruck kommt.

Erkenntnistheoretisch und theologisch heißt dies, beim gemeinsamen Christlichen anzusetzen und von da aus die Unterschiedenheit der Konfessionen in den Blick zu nehmen; bzw. in den Besonderheiten, die die unterschiedlichen Konfessionen auszeichnen, nicht bei der Erkundung stehen zu bleiben, sondern zu fragen, was dies für ein Verständnis des Christlichen austrägt und wie sich Schüler:innen dazu positionieren wollen: Wir sind alle Christinnen und Christen. Und als Christ:innen sind wir evangelisch, katholisch, orthodox, freikirchlich etc. Damit entgehen ökumenische Lernprozesse der Versuchung einer Re-Konfessionalisierung, weil nicht das Trennende der Konfessionen den hermeneutischen Ausgangspunkt des Lernprozesses bildet, sondern die Verschiedenheit der Konfessionen vom gemeinsamen Christlichen her verständlich gemacht wird. Wichtig ist festzuhalten, dass dies eine erkenntnistheoretische, theologische Prämisse ist. Konkret praktisch kann ein

Lernprozess durchaus damit beginnen, eine konkrete Gabe in einer konkreten Konfession zu erkunden. Der Erschließungsprozess ist aber motiviert von der Frage, was das Kennengelernte für das Verständnis des Christlichen austrägt und v. a., was die Schüler:innen dabei verstehen und für sich mitnehmen.

3.4.2 Leitlinie 2: Die Konfessionen als bereichernde Gaben erkennbar machen

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Unterschiedenheit der Konfessionen in ökumenischen Lernprozessen thematisch wird. Abgeleitet aus dem Gabediskurs ergibt sich, die konfessionellen Stile und die Besonderheit, die sich in ihnen zeigt, als Geschenk sehen zu lernen. Damit ist nicht einer Nivellierung von Fremdheitserfahrungen das Wort geredet, oder Verschiedenheit ab- oder gar auszublenden. Es ist aber etwas anderes, das Trennende in den Vordergrund zu stellen oder dem als anders Empfundene mit der Fragehaltung zu begegnen: Was gibt es (mir) zu lernen? Was hilft es (mir) zu sehen? Was kann ich damit (anders/neu) verstehen?

Insofern die Konfessionen als Gaben ansichtig werden, lösen sich didaktisch die oben als Versuchungen erklärten Dilemmata konfessionell-kooperativer Lernprozesse: Nicht mehr die Konzentration auf das Konfessionskundliche dominiert ökumenische Lernprozesse, sondern was die Konfessionen zu lernen geben, um so zu verstehen, wie Christ:innen denken und handeln und was dies für die eigene Position zum Christentum bedeutet. Nicht mehr die Versäulung der Konfessionen nebeneinander, sondern wie sie als einander auf-gegebene Gaben erst das Christliche zum Ausdruck bringen, ist in ökumenischen Lernprozessen von Bedeutung.

Sind die ersten beiden Leitlinien einer ökumenischen Didaktik der erkenntnistheoretischen und theologischen Verortung geschuldet, ergeben sich die weiteren aus einer bildungstheoretischen und religionspädagogischen Verantwortung.

Macht man sich den in den ersten beiden Leitlinien veranschlagten erkenntnisleitenden Horizont des gemeinsamen Christlichen zu eigen, stellt sich die didaktische Frage, wie man herausfinden kann, was in den vielfältigen konfessionellen Traditionen eine bereichernde Gabe ist und welche zudem für ökumenische Lernprozesse lohnenswert sind. Leitend ist dabei der schon im problemorientierten Religionsunterricht entwickelte doppelte Relevanzfilter: Was ist relevant für die lernenden Subjekte? Was ist relevant im Sinne von repräsentativ für die befragten Lerninhalte?

3.4.3 Leitlinie 3: Crossoverphänomene auf die darin aufgehobenen Grunderfahrungen befragen und didaktisch zur Geltung bringen
 Ökumenische Lernprozesse sind dadurch charakterisiert, dass sie christliche Deutungen auf die Erfahrungen hin befragen, die sie ausdrücken wollen: das Herrenmahl z. B. auf die Grunderfahrung des Teilens, die Gott selbst ansichtig macht und seine Gegenwart in der Gemeinschaft der Feierenden aktualisiert. Crossoverphänomene sind als Konkretisierungen und Aktualisierungen des gemeinsamen Christlichen dafür besonders gut geeignet. Das können Artefakte sein, Riten, Praktiken, aber auch gemeinsam geteilte Lehrgehalte. Ein zentrales Merkmal ökumenischer Lernprozesse ist, nicht nur zu erkennen, was der Fall ist, sondern zu verstehen, welche grundlegenden Erfahrungen in den Crossoverphänomenen einen Ausdruck finden.

3.4.4 Leitlinie 4: Die aufgedeckten Grunderfahrungen lebensweltlich abgleichen und umgekehrt

Das wiederum geschieht nicht um der Lerngegenstände selbst willen. In ökumenischen Lernprozessen gilt, wie in allen anderen auch, dass das Aufdecken und Befragen der in den Crossoverphänomenen „gespeicherten“ christlichen Grunderfahrungen daraufhin geschieht, wie dieser Prozess hilft, dass Schüler:innen eine Sprache, eine Deutungs- und Ausdrucksform für ihre ureigenen Erfahrungen gewinnen. Dass zu teilen und herzugeben, auch vom Wenigen, schon viel ist; dass es aber etwas von einer unsagbaren Würde hat und gibt, wenn jemand teilt, nicht aus Kalkül und aufgrund des eigenen Nutzens, sondern allein aufgrund der Beschenkten willen, ist eine zwischenmenschliche Erfahrung, die gut erschließbar ist. Umgekehrt wird die Alltagserfahrung, ausgenutzt zu werden, draußen zu bleiben, wenn andere beschenkt werden, neu lesbar, wenn im Herrenmahl die Zusage gegeben wird, dass niemand draußen bleibt, dass bei Gott alle am Tisch sitzen und keine und keiner hungrig weggehen muss (auch wenn kirchliche Traditionen nach wie vor hinter dieser Zusage herhinken, insofern in der römisch-katholische Kirche nach wie vor debattiert wird, ob wiederverheiratet Geschiedene, homosexuelle Paare etc. an den Sakramenten teilnehmen können).

Crossoverphänomene sind als Konkretisierungen und Aktualisierungen des gemeinsamen Christlichen didaktisch v. a. insofern relevant, als die in ihnen „gespeicherten“ Grunderfahrungen im Lernprozess erschlossen werden: und zwar in Bezug auf die lebensweltlichen Erfahrungen und in Bezug auf die christlichen Deutungen von Erfahrungen.

CROSSOVERPHÄNOMENE ALS RESERVOIRS GESPEICHERTER GRUNDERFAHRUNGEN

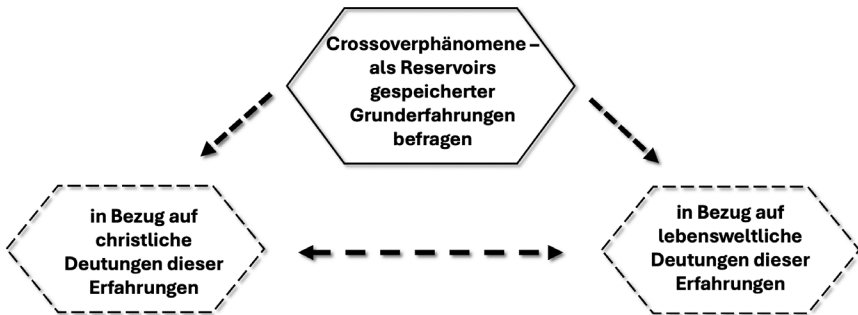


Abb. 3.2 Crossoverphänomene als Reservoir gespeicherter Grunderfahrungen

3.4.5 Leitlinie 5: Ergründen, welche Deutungen die unterschiedlichen Konfessionen einbringen, um die identifizierten christlichen Grunderfahrungen auszuleuchten und zu aktualisieren

Nun werden die christlichen wie die lebensweltlichen Deutungen von Erfahrungen in vielfältiger Weise in den unterschiedlichen Konfessionen verstanden, verwendet und aktualisiert. Wie dies in den konfessionellen Stilen passiert, ist nicht nur für eine ökumenische Theologie interessant, sondern auch in didaktischen Lernprozessen. Mit anderen Worten interessiert das Heben der Gaben, man könnte auch sagen, des Besonderen, das die Konfessionen kennzeichnet.

Die Verwendung des Weihrauchs im orthodoxen Gottesdienst und z. T. auch in katholischen Liturgien kann z. B. als eine solche Besonderheit gelten. In einer ökumenischen Didaktik, die sich vom gemeinsamen Christlichen als erkenntnisleitenden Horizont versteht, verschiebt sich die Erschließung des Weihrauchs von einem Differenzmarker hin zu der Frage, welche (Grund-) Erfahrung damit ausgedrückt werden sollte. Seine Verwendung wird dann eben lesbar als Verweis, dass es im Gottesdienst um uns als versammelte Gemeinde geht. Sie wird ebenso als Zusage deutlich, dass jede und jeder mehr ist als alles Immanente und Begrenzte und dass wir auf das Geheimnis Gottes bezogen sind und sich dieser unfassbare und unbegrenzte Gott dennoch finden lässt in jeder Pore unserer Welt. Wie dieser Erschließungsprozess und in welcher Tiefe und Intensität erfolgt, ist freilich je nach Schulart und Lerngruppe unterschiedlich.

DIE BESONDERHEIT DER KONFESSIONELLEN AUSPRÄGUNGEN DIESER DEUTUNGEN KENNENLERNEN

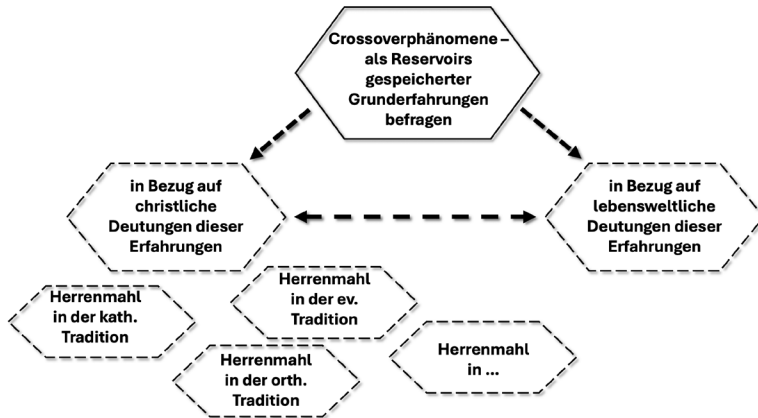


Abb. 3.3 Die Besonderheit der konfessionellen Ausprägungen dieser Deutungen kennenlernen

3.4.6 Leitlinie 6: Explikation, wie die Gaben der Konfessionen helfen, das gemeinsame Christliche zu ergründen und (besser) zu verstehen

Einen weiteren Schritt im Zirkel eines ökumenischen Lernprozesses bezeichnet die In-Beziehung-Setzung der unterschiedlichen Gaben der und in den Konfessionen. Erst durch diese Relationierung wird erkennbar, dass das Christliche nur in der Pluralität der Konfessionen zum Ausdruck kommt und von daher auch in der Pluralität der Konfessionen zu erschließen ist. Wichtig zu betonen ist hierbei, dass dafür im Unterricht nicht nur implizite, sondern ebenso explizite Phasen für den Unterricht vorgesehen sind. Schüler:innen sind hier eingeladen, ihre Eindrücke, Überlegungen, ihre Fragen, Irritationen und Erkenntnisse zu artikulieren, die sie über die Auseinandersetzung mit Crossoverphänomenen, den gespeicherten Grunderfahrungen und den unterschiedlichen Ausdeutungen in den Konfessionen gewonnen haben.

3.4.7 Didaktische Phasen eines ökumenischen Lernprozesses

Auch wenn implizit eine bestimmte Reihenfolge der unterschiedlichen, in einem ökumenischen Lernprozess notwendigen didaktischen Phasen formuliert wurde, können Lernprozesse konkret praktisch an unterschiedlichen Stellen einsetzen. Es ist z. B. möglich, beim Heben der Gaben zu beginnen, die in den Konfessionen versinnbildet werden, oder beim Identifizieren von

Crossoverphänomenen. Wichtig aber bleibt, dass als Ausgangs- und Zielpunkt jeglichen Bemühens die Frage steht, wie Schüler:innen befähigt werden können, das gemeinsame Christliche angesichts der Pluralität der Konfessionen wahrzunehmen, zu verstehen und zu beurteilen, damit sie sich eine verantwortete Position zum Christentum erarbeiten.

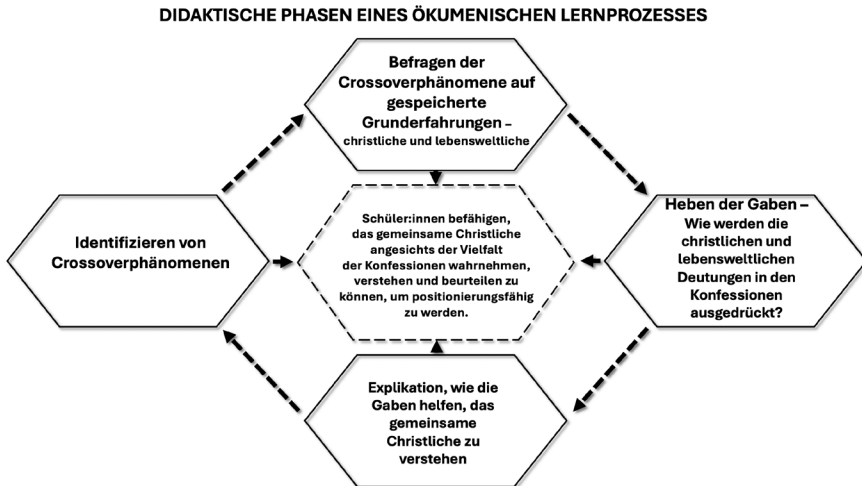


Abb. 3.4 Didaktische Phasen eines ökumenischen Lernprozesses

4 Zur differentia specifica einer ökumenischen Didaktik – Einordnung in bisherige didaktische Ansätze

Angesichts bisheriger Überlegungen zu möglichen Didaktiken konfessionell-kooperativer Organisationsformen des Religionsunterrichts, stellt sich die Frage, was sich ändert, wenn ökumenische Lernprozesse nun beim gemeinsamen Christlichen ansetzen:

Es geht dann nicht mehr nur um Differenzsensibilität²⁹ oder Konfessionensensibilität. Die seit 25 Jahren gängigen und für den Erfolg des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts vor allem in kirchlichen Zielbestimmungen mit verantwortlichen Prinzipien „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“,³⁰ die von Henrik Simojoki wegweisend um das Prinzip

29 Vgl. Schambeck, Mirjam/Schröder, Bernd, Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, 343–363.

30 Vgl. Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

„Besonderes bergen“³¹ und von Paul Platzbecker um das Prinzip „Stereotype abbauen“³² ergänzt wurden, werden mit einer ökumenischen Didaktik neu verortet.³³ Auch wenn es nach wie vor eine wichtige Rolle spielt, die Perspektiven, wie sie in den unterschiedlichen Konfessionen einen Ausdruck finden, miteinander zu verschränken,³⁴ ändert sich der Blickwinkel auf sie. Das gemeinsame Christliche wird zum Ort und zum Anlass, die in den Konfessionen zum Ausdruck gebrachte und geschichtlich gewordene Verschiedenheit des Christlichen zu verstehen.³⁵ Mit anderen Worten wird mit einer ökumenischen Didaktik der hermeneutische Horizont verändert bzw. überhaupt bestimmt. Die konfessionsspezifischen Perspektiven interessieren nicht für sich, sondern wie sie das Deutungsspektrum von Crossoverphänomenen bedingen. Sie werden erkennbar als kontextuell, kulturell und dann auch kirchlich bedingte Ausformungen von Crossoverphänomenen. Diese interessieren nicht an und für sich, sondern vielmehr welche Grunderfahrungen in ihnen aufgehoben sind und was diese für Schüler:innen für das Verstehen von Welt und Gott heute bedeuten können.

Auf diese Weise geschieht mehreres: Nicht die unterschiedlichen Perspektiven, wie sie in den Konfessionen repräsentiert sind, stehen im Vordergrund, sondern die in den Crossoverphänomenen aufgehobenen Grunderfahrungen. Damit entgeht eine ökumenische Didaktik einer Re-Konfessionalisierung und Fokussierung von Lernprozessen auf künstliche Erzeugungen konfessioneller Differenz.

Zudem charakterisiert eine ökumenische Didaktik nicht eine materiale Bestimmung des gemeinsamen Christlichen, sondern die Frage nach Grunderfahrungen, wie sie in Crossoverphänomenen aufgehoben sind und sowohl christlich als auch lebensweltlich deutbar werden. Damit entgehen ökumenische Lernprozesse einer Essentialisierung und Ontologisierung des gemeinsamen Christlichen wie auch der Konfessionen und bleiben ebenso wenig im enzyklopädischen Wissenserwerb stecken. Es interessiert vielmehr, wie die Beschäftigung mit den Crossoverphänomenen, den darin aufgehobenen Grunderfahrungen und deren Ausdeutungen, in den unterschiedlichen

31 Vgl. Simojoki, Henrik, Ökumenische Differenzkompetenz, 68–78.

32 Vgl. Platzbecker, Paul, Der konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in NRW, 51.

33 Vgl. dazu auch: Schambeck, Mirjam, Schritte auf dem Weg zu einem konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterricht, 318–330.

34 Vgl. Woppowa, Jan, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, 182–190.

35 Und nicht z. B. die im Bereich der kirchlichen Lehre verorteten konfessionellen Differenzen oder deren verstärkte Thematisierung: Vgl. Baumert, Britta/Teschmer, Caroline, Konfessionell kooperativer Religionsunterricht, 70.

Konfessionen das Verstehensspektrum von Schüler:innen ausweitet, so dass ihre Position zum Gelernten nochmals fundierter, begründeter und verantworteter erfolgen kann. Drittens schließlich bestimmt, wie auch schon in bisherigen auf Differenz-Phänomenen aufsetzenden didaktischen Entwürfen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, nicht das Gegeneinander der Konfessionen das Spiel der Deutungen. Die Konfessionen werden vielmehr im Horizont des Gatediskurses als je eigene Ausformungen der in den Cross-overphänomenen gespeicherten Grunderfahrungen diskursiviert und befragt. Die im Herrenmahl ausgestaltete Grunderfahrung des Teilens wird dann in der römisch-katholischen Tradition anders als in der orthodoxen oder evangelischen akzentuiert.

Insgesamt wird als Zielbestimmung ökumenischer Lernprozesse deutlich, dass es darum geht, Schüler:innen zu befähigen, die christliche Perspektive, die es nur in der Vielfalt der Konfessionen gibt, kennenzulernen, verstehen und beurteilen zu können, was sie für das eigene Welt- und Gottverstehen inmitten der Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen austrägt. Eine ökumenische Didaktik orientiert diesen Prozess der Auseinandersetzung mit dem Christentum und zwar innerhalb und angesichts schulischer Rahmenbedingungen. Lernziele wie „Beheimatung in der eigenen Konfession“³⁶, „Differenzsensibilität“³⁷, „authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen“³⁸, werden von daher neu gerankt bzw. auch verabschiedet.

Was nun ansteht, ist die Konkretisierung der ökumenischen Didaktik in ihren einzelnen Phasen in Unterrichtspraxis und Lehrmaterialien. Des Weiteren bleibt zu evaluieren, welche Lerneffekte damit erreicht werden und in welchem Verhältnis diese zu bisher erreichten Lerngewinnen stehen. Implizit und grundlegend steht auf der Agenda, die bisherigen Ziele, die mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht verbunden waren, angesichts der oben skizzierten unterrichtspraktischen Fallstricke, der Errungenschaften ökumenischer Theologie und der immer wichtiger werdenden bildsamen Differenz zwischen transzendenzbezogenen und säkularen Weltdeutungen, neu zu bestimmen. Dass die orthodoxe Kirche hier als originäre Akteurin dabei ist, steht so außer Frage.

36 Vgl. Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, 238.

37 Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung, 38.

38 Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.), Teilnahme am Religionsunterricht, 77.

Literatur

- Baumert, Britta/Teschmer, Caroline, Konfessionell kooperativer Religionsunterricht. Eine Fachdidaktik, Stuttgart 2024.
- Bayerisches Landesamt für Statistik für das Schuljahr 2022/2023, Statistische Berichte zu den verschiedenen Schularten, veröff. Sept. 2023, in: https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b1102c_202200.pdf.
- Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Br./Gütersloh 2002.
- Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik, Der Mensch – ein Schlüsselthema des Religionsunterrichts? Ökumenisch-didaktische Grundlegungen und Konkretisierungen am Beispiel der Theosis-Vorstellung, in: Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard/Naurath, Elisabeth u. a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik (= JRP 39), Göttingen 2023, 30–45.
- Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erläuterungen. Lateinisch-deutsche Studienausgabe, hg. v. Hünemann, Peter (= Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 1), Sonderausgabe, Freiburg i.Br. 2009.
- Faber, Eva-Maria, Ist Konfessionalität zu Ende? Zum Bedeutungsverlust der Konfessionen, in: ThPQ 161 (2013) 29–36.
- Felmy, Karl Christian, Einführung in die orthodoxe Theologie der Gegenwart, 3. ergänzte Aufl., Münster 2014.
- Hailer, Martin, Ökumenische Verständigung als Gabentausch, in: ThQ 197 (2017) 320–336.
- Heller, Dagmar (Hg.), Das Wesen und die Bestimmung der Kirche. Ein Schritt auf dem Weg zu einer gemeinsamen Auffassung. Studiendokument von Glauben und Kirchenverfassung, Frankfurt a. M. 2000.
- Hénaff, Marcel, De la philosophie à l'anthropologie. Comment interpréter le don? Entretien avec Marcel Hénaff, in: Esprit No. 282 (2002), 135–158.
- Hénaff, Marcel, Der Preis der Wahrheit. Gabe, Geld und Philosophie, Frankfurt a. M. 2009.
- Hénaff, Marcel, Die Gabe der Philosophen. Gegenseitigkeit neu denken, Bielefeld 2014.
- Hoffmann, Veronika, Christus – die Gabe. Zugänge zur Eucharistie, Freiburg i. Br. 2016.
- Hoffmann, Veronika, Skizzen zu einer Theologie der Gabe. Rechtfertigung – Opfer – Eucharistie – Gottes- und Nächstenliebe, Freiburg i. Br. 2013.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

- Konferenz Europäischer Kirchen/Rat der Europäischen Bischofskonferenz (Hg.), Charta Oecumenica. Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit für die Kirchen in Europa, Genf 2001, in: http://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user_upload/Charta_Oecumenica/Charta_Oecumenica.pdf.
- Kongregation für die Glaubenslehre, Erklärung Dominus Jesus – Über die Einzigkeit und die Heilsuniversalität Jesu Christi und der Kirche (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz 148), Bonn 2000.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.), Änderung der Verwaltungsvorschrift: Teilnahme am Religionsunterricht., in: Kultus und Unterricht vom 8. Juni 2009, 77.
- Lorenzen, Stefanie, "Betwixt und Between" – die Kategorie des "Dritten" als Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: ZPT 75 (2023) 268–280.
- Lüning, Peter, Das ekklesiologische Problem des "subsistit in" (LG 8) im heutigen ökumenischen Gespräch, in: Catholica 52 (1998) 1–23.
- Orthodoxe Bischofskonferenz/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen. Eine ökumenische Ermutigung, Hannover/Dortmund 2024.
- Mauss, Marcel, Die Gabe. Form und Funktion des Austausches in archaischen Gesellschaften, Frankfurt a. M. 1994.
- Papst Franziskus, Apostolisches Schreiben Evangelii Gaudium. An die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die Personen geweihten Lebens und an die Christgläubigen Laien über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 194), Bonn 2013.
- Platzbecker, Paul, Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in NRW. "Kokolo-res" oder "Modell der Zukunft?", in: RpB 2019/80, 45–56.
- Ricoeur, Paul, Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein, Frankfurt a. M. 2006.
- Sattler, Dorothea, Ökumenische Annäherungen an die Ecclesia ab Abel vor dem Hintergrund von Dominus Jesus, in: Franz, Albert (Hg.), Was ist heute noch katholisch? Zum Streit um die innere Einheit und Vielfalt der Kirche, Freiburg i. Br. 2001, 87–113.
- Schambeck, Mirjam, Schritte auf dem Weg zu einem konfessionssensiblen ökumenisch profilierten Religionsunterricht, in: Dies./Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlagen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 318–330.
- Schambeck, Mirjam/Schröder, Bernd, Auf dem Weg zu einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lernprozesse, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017, 343–363.
- Schmidberger, Franz, Zeitbomben des Zweiten Vatikanischen Konzils, Stuttgart 2008⁴ (als Negativbeispiel).

- Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, Einleitung, in: Dies. (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*, Tübingen 2021, 1–61.
- Simojoki, Henrik, Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: *ZPT* 67 (2015) 68–78.
- Woppowa, Jan, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017, 174–192.
- Woppowa, Jan, Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität. Plädoyer für einen ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg i. Br. 2019, 219–234.
- World Council of Churches, *The Nature and Mission of the Church (= Faith and Order Paper No. 198)*, Geneva 2005. = Deutsche Übersetzung: Sprachendienst des ÖRK, Kommission Faith and Order, *Wesen und Auftrag der Kirche. Ein Schritt auf dem Weg zu einer gemeinsamen Darstellung*, Genf 2005, in: <https://www.oikoumene.org/de/resources/documents/commissions/faith-and-order/i-unity-the-church-and-its-mission/the-nature-and-mission-of-the-church-a-stage-on-the-way-to-a-common-statement?searchterm=Wesen+und+Auftrag>.
- Zimmermann, Mirjam/Riegel, Ulrich, Befunde zum Lernen und Lerneffekt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: *RpB* 45 (2022) 89–105.
- Zimmermann, Mirjam/Riegel, Ulrich, *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Unter Mitarbeit von Totsche, Benedict/Hohenschue, Oliver*, Stuttgart 2022.

Abbildungen

- Abb. 3.1: Von notwendigen Zwischenstücken; Quelle: Eigene Darstellung.
- Abb. 3.2: Crossoverphänomene als Reservoir gespeicherter Grunderfahrungen; Quelle: Eigene Darstellung.
- Abb. 3.3: Die Besonderheit der konfessionellen Ausprägungen dieser Deutungen kennenlernen; Quelle: Eigene Darstellung.
- Abb. 3.4: Didaktische Phasen eines ökumenischen Lernprozesses; Quelle: Eigene Darstellung.

Alle Internetlinks wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

TEIL II

Religiöse Bildung im Kontext der Diaspora

„Orthodoxe Identität“: Ein Schlaglicht

Anastasia Limberger

Nach meinem Dafürhalten ist das, was ich als meine orthodoxe Identität wahrnehme und zu beschreiben versuche, nicht unbedingt das, was uns von anderen Konfessionen unterscheidet und was von außen als typisches, um nicht zu sagen stereotypisches, Gesicht der Orthodoxie wahrgenommen wird: der byzantinische Gesang, der Weihrauch, die langen Gottesdienste und die unverständliche Sprache. Die Identität wurzelt in einem größeren Ganzen, doch sie will vom Willen und von der Persönlichkeit des einzelnen Menschen geformt und manifestiert werden.

In einer Version der altgriechischen Gigantomachie, die ich als Kind gerne hörte, wird der Kampf der olympischen Götter gegen die Giganten, die Kinder der Erde Gaia, etwa folgendermaßen erzählt: Die olympischen Götter sind den schrecklichen Giganten eigentlich überlegen; doch solange Letztere Gaia, ihre „Mutter Erde“, nach einem Sturz oder Pfeiltreffer berühren können, kommen sie wieder zu Kräften und erstehen von neuem. Herakles, der den Kampf für die olympischen Götter anführt, begreift, welche Bedeutung die Erde für die Giganten hat. Fortan hindert er sie daran, die Erde nach dem Sturz zu berühren, und kann sie so endgültig besiegen.

Der Genius der griechischen Mythologie beschreibt hier meines Erachtens eine grundlegende Erfahrung des Menschen: die Verbundenheit mit der heimischen Erde, die Kraft gibt und sogar wieder zum Leben erwecken kann. Doch wer oder was ist diese „Mutter Erde“?

Meine Geschwister und ich sind in Deutschland geboren und aufgewachsen, wir sind die Kinder einer serbischen Künstlerin und Ikonenmalerin und eines Priesters der russischen Auslandskirche, der seine Kindheit im kommunistischen Moskau, seine Jugend im kapitalistischen New York und sein erwachsenes Leben überwiegend in der schwäbischen Hauptstadt Stuttgart verbrachte. Wir sprechen drei Muttersprachen, sind in Deutschland sozialisiert und zugleich Ausländer. Als Mitglieder der Russischen Auslandskirche sind wir mit ihrer besonderen, von Migration geprägten Geschichte aufgewachsen. Wenn ich früher gefragt wurde, als was ich mich fühle, als Russin, Serbin, Deutsche oder Amerikanerin, war meine Antwort: als Orthodoxe in der Diaspora. Ich hatte das Gefühl, dass die orthodoxe Kirche insgesamt eine gemeinsame Identität besitzt, wie sie Herodot, der griechische Dichter des 7. vorchristlichen Jahrhunderts, in seinem berühmten Ausspruch über die Griechen folgendermaßen definiert: „Wir Griechen haben das gleiche Blut, sprechen die gleiche

Sprache, teilen Tempel und Opferrituale und haben gleichartige Bräuche“¹. Mein Eindruck war, dass auch wir Orthodoxe „das gleiche Blut haben, die gleiche Sprache sprechen, unsere Kirchen und Sakramente teilen und gleichartige Bräuche haben“. Der Vergleich mit Herodots Sicht auf „die Griechen“ ist übrigens auch insofern nicht ganz abwegig, als es zu seiner Zeit kein Griechenland und keine griechische Nation gab, sondern nur einzelne Poleis, die sich mal mit- und mal gegeneinander verbündeten, mal mit und mal gegen die „Barbaren“ kämpften. Von „den Griechen“ zu sprechen ist für Hesiod also vielleicht mit ähnlichen Widersprüchlichkeiten verbunden, wie von „den Orthodoxen“, die heute, zumindest auf kirchenpolitischer Ebene, auf eine verherende Spaltung zulaufen.

Doch zurück zu unserer Frage: Was sind diese Sprache, Blut, Bräuche und Geist der Orthodoxie, die ich als Jugendliche intuitiv als meine Heimat und damit vielleicht als orthodoxe Identität wahrgenommen habe?

Das Leben und Aufwachsen in der orthodoxen Kirche mit ihrer apophatischen und mystischen Theologie bedeutet, mit den Mysterien aufzuwachsen: Der Säugling oder das Kind, das durch volles Untertauchen getauft wird, und diese Taufe später bei neugeborenen Geschwisterchen beobachten und reflektieren kann, erlebt die Zugehörigkeit zur orthodoxen Kirche vielleicht mit größerer Dramatik, größerer Ernsthaftigkeit, aber auch Freude über ein überwundenes Drama, das den Tod selbst symbolisiert. Die Kinder, die seit ihrem Säuglingsalter an der Eucharistie teilhaben und ab dem Moment, in dem sie laufen können, auch selbständig vor den Kelch treten, erfahren, dass sie vollwertige Mitglieder am Leib Christi sind. Die Mahlgemeinschaft am Tisch des Herrn ist etwas Natürliches für sie. Auch die Beichte, an die wir Kinder etwa mit dem Eintreten ins Schulalter herangeführt wurden, machte es für uns zu einer natürlichen Sache, die eigene Beziehung zu Gott und zum Mitmenschen zu reflektieren, Fehler einzugestehen, aber auch Befreiung zu erleben.

Das Leben mit den Mysterien schafft ein Bewusstsein darüber, dass nicht alle Aspekte des Seins Gottes, der geschaffenen Welt und unseres eigenen Daseins logisch durchdringbar sind, und man als Mensch, auch als Kind, doch an der Herrlichkeit Gottes teilhat. Das schenkt zugleich Demut und Freiheit: man erhebt einerseits nicht den Anspruch, volle Kontrolle über das eigene Leben zu besitzen, ist andererseits aber den Kausalitäten unserer Welt nicht in

1 Herodot, Historien, 8. Buch, 144: αὐτίς δὲ τὸ Ἑλληνικὸν ἐὼν ὁμαιμὸν τε καὶ ὁμόγλωσσον καὶ θεῶν ἰδρύματα τε κοινὰ καὶ θυσίαι ἡθεὰ τε ὁμότροπα. Übersetzung nach der Diplomarbeit Mag. Bernhard Söllradl, Falsche Griechen und hellenisierte Barbaren: Studien zur griechischen Identität bei Herodot und im griechischen Roman, Wien 2015, 59.

letzter Instanz ausgeliefert, weil man sich der Zugehörigkeit zum Leib Christi bewusst ist.

Ich möchte allerdings nicht den Eindruck erwecken, als berge das Aufwachsen in der orthodoxen Kirche, zumal in der Diaspora, nicht auch Schwierigkeiten, mit denen die Kirche umgehen muss, wenn sie die Gemeinden nicht auf Folkloreclubs und die Ortskirchen nicht auf politische Akteure reduzieren will.

Eine bekannte Herausforderung betrifft die Sprache: Die orthodoxen Gemeinden in der sog. Diaspora halten überwiegend an der Liturgie- und Kommunikationssprache ihrer Heimatländer fest und sind so auch ein Ort, an dem die zweite oder dritte Generation von Migrant*innen diese Sprache noch bewahren kann. Wenn jedoch Kinder spüren, dass es in der Kirche primär um Sprache und Traditionen geht und die Menschen dort nicht bereit sind, mit der deutschen Gesellschaft zu interagieren, führt das zu einer Schizophrenie, die meines Wissens die meisten orthodoxen Kinder in der sog. Diaspora erleben: Sie setzen in der Kirche die eine, in der Schule die andere Identität auf. Identität verkommt so zu einer Maske, hinter der sich der Mensch selbst verliert. Aus einem gewissen Selbstschutz wählen Kinder in einer solchen Situation, in der sie sich zwischen zwei „Identitäten“ entscheiden müssen, meist diejenige der Schule und sei es auf Kosten ihrer Wurzeln.

Für mich bestand der Ausgang aus dieser Situation darin, die Schizophrenie anzuerkennen und bewusst Brücken zu bauen: Ich begann, in der Kirche von der Schule und von meinen Schulfreunden zu erzählen, und in der Schule mein kirchliches Leben nicht zu verbergen. Das erforderte Kraft und ein respektvolles Umfeld, aber es half, aus den vielfältigen Hintergründen eine einigermaßen integre Identität zu entwickeln.

Eine weitere Lösung muss darin bestehen, dass Priester die deutsche Sprache beherrschen und in Deutschland integriert sind. Kinder müssen erleben, dass der Priester selbst zu beiden Welten gehört, sich unverkrampft in ihnen bewegt, und so ein echtes Vorbild sein kann. Das gilt übrigens sowohl für Kinder, die in Deutschland geboren sind, als auch für neu angekommene: Wie soll die Kirche beispielsweise den heute ankommenden ukrainischen Kindern vermitteln, sie müssten die deutsche Sprache lernen und die hiesige Gesellschaft anerkennen, wenn die Priester den Integrationsprozess selbst nicht gemeistert haben?

Drittens bietet der orthodoxe Religionsunterricht, der in den Schulen (und nicht als Sonntagsschule in den Gemeinden) stattfindet, eine solche Verbindung der Welten. Meines Wissens erleben es Kinder als große Erleichterung, wenn diese Verbindung existiert, wenn ihre orthodoxe Identität auch vonseiten der deutschen Gesellschaft wahrgenommen und gefördert wird.

Schließlich ist die Suche nach der eigenen Identität auch eine geistliche, sehr persönliche Aufgabe. Ich denke, dass die orthodoxe asketische Praxis uns hier ein wichtiges Instrument an die Hand gibt: unsere Mutter hat uns von Kindheit an das Herzensgebet gelehrt, hat uns beigebracht, das eigene Herzklopfen wahrzunehmen und dort das Gebet zu fokussieren. In Ferienfreizeiten führt mein Vater diese kleine Gebetsübung mit Kindern ebenfalls durch und beobachtet, dass für sie das kurze, fünfminütige Achten auf das eigene Herz eine große Entdeckung ihres eigenen Daseins sein kann. Kinder können also in dem palamitischen Bewusstsein aufwachsen, dass das Gebet nicht nur äußerlich (in Ritualen, Gebetshandlungen etc.), sondern auch in ihren Herzen stattfindet; dass die Begegnung mit Gott kein Heraustreten aus sich selbst, sondern im Gegenteil, eine Rückkehr zum eigenen Selbst bedeutet.

Das heißt, dass das Subjekt in der orthodoxen asketischen Praxis eine zentrale Rolle spielt: die „Berührung“ mit Gott im eigenen Herzen ist gewissermaßen die „Berührung mit der Mutter Erde“, und nach dieser Erfahrung eine der wichtigsten Kraftquellen für den Menschen.

Zu bemerken sei noch, dass Identität nicht mit der Berufung oder den Lebensaufgaben des Menschen zu verwechseln ist, weder in Bezug auf die einzelne Persönlichkeit noch auf ein Kollektiv („Identität der Orthodoxie“). Ich denke, die Identität ist die Grundlage, auf der wir unser Leben entfalten, auf der wir unsere konkrete Entwicklung vollziehen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität ist eine geistige, nicht nur rationale Aufgabe. Im besten Fall ist sie ein freudevoller, dankbarer Prozess.

Die Vielfalt der Orthodoxie in Deutschland: Chancen und Herausforderungen

Pavle Aničić

Einleitung

Heute leben in der Bundesrepublik Deutschland etwa 4 Millionen orthodoxe Gläubige. Obwohl sie verschiedenen autokephalen Kirchen und Jurisdiktionen angehören, verbindet sie eine gemeinsame Geschichte – sie, ihre Eltern oder ihre Vorfahren sind irgendwann nach Deutschland ausgewandert, um sich ein besseres Leben zu ermöglichen. Die sog. Gastarbeiter der 1960er und 1970er Jahre kamen aus Griechenland und dem kommunistischen Jugoslawien mit dem Plan nach Deutschland, in ihre Länder zurückzukehren, nachdem ihnen genug finanzielle Mittel für eine bessere Existenz in der Heimat zur Verfügung stehen würden. Das Leben hat jedoch für viele von ihnen ein anderes Szenario geschrieben. Mit der Zeit gründeten sie Familien in Deutschland und ihre Kinder beschlossen, nach Abschluss ihrer Ausbildung, dauerhaft in Deutschland zu bleiben.

Die Migration aus „orthodoxen“ Ländern dauert weiter an. Heute kommen etwa aus Serbien hochqualifizierte junge Ingenieure und Fachärzte nach Deutschland. Während die Kirche im ehemaligen Jugoslawien aus dem öffentlichen Raum verdrängt und als Feind des kommunistischen Regimes gesehen wurde, kommen die neuen serbischen Einwanderer aus einem anderen Kontext, in dem die Kirche aktiv präsent ist. Viele von ihnen haben den orthodoxen Religionsunterricht in der Schule des postkommunistischen Serbiens besucht und verfügen zumindest über Grundkenntnisse des orthodoxen Glaubens; viele von ihnen nehmen heute am liturgischen Leben teil.

Auch aus anderen EU-Mitgliedsstaaten, in denen die Bevölkerung überwiegend orthodox ist, wie Rumänien, Bulgarien oder Griechenland, migrieren Menschen uneingeschränkt nach Deutschland und nutzen dabei das Privileg offener Grenzen innerhalb der Europäischen Union. Inzwischen sind wir leider Zeugen einer weiteren großen Migration von orthodoxen Gläubigen, die durch den Krieg in der Ukraine verursacht wurde. Dieser Krieg, in den zum Leid der gesamten Orthodoxie zwei orthodoxe Völker verwickelt sind, hat eine Flüchtlingswelle aus der Ukraine ausgelöst, bei der viele Menschen in Deutschland Zuflucht und Sicherheit gefunden haben. Parallel zu diesen zunehmenden orthodoxen Migrationsströmen nach Deutschland in den letzten Jahrzehnten

leben in Deutschland auch Generationen von orthodoxen Gläubigen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Diese Generation der orthodoxen Christ:innen (unabhängig von der kanonischen Jurisdiktion) zeichnet sich durch zwei Merkmale aus: Erstens sprechen sie primär die deutsche Sprache, und zweitens sind sie in die deutsche Gesellschaft gut integriert.

Die Orthodoxie in Deutschland, die im Hinblick auf die Struktur der Gläubigen vielschichtig und heterogen ist, erlebt heute, was die Zahlen betrifft, einen Aufschwung. Während sich die Römisch-katholische und Evangelische Kirche jährlich mit einem enormen Rückgang der Gläubigen auseinandersetzen müssen, wächst die Zahl der orthodoxen Christ:innen in Deutschland fast täglich. Die Geschichte der Kirche lehrt uns jedoch, dass das Wachstum der Gläubigen nicht unbedingt mit der Qualität des Glaubens, dem Erfolg der Mission und der Organisation des kirchlichen Lebens in Zusammenhang gebracht werden muss. Dies kann auch durch soziopolitische Umstände bedingt sein, wie es in hohem Maße in Deutschland der Fall war. Der Anstieg von orthodoxen Gläubigen wurde durch die Lebensqualität und Stabilität, die ihnen die deutsche Gesellschaft gegeben hat, gefördert.

1 An den Strömen von Babylon saßen wir und weinten (Ps 137, 1)

Der Begriff Diaspora (gr. *διασπορά*: Zerstreuung, Verstreutheit) wird zunächst mit dem alttestamentlichen Kontext und dem Exil des jüdischen Volkes aus dem Heiligen Land in Verbindung gebracht, das nach der Zerstörung des Tempels in Jerusalem folgte. Die Diaspora, d. h. die Verstreutheit von Juden, ist durch den Raum bzw. die Geografie bestimmt, und sie beginnt jenseits der Grenzen des Heiligen (Gelobten) Landes. Je näher man den Grenzen des Heiligen Landes und dem Tempel kommt, desto mehr schwindet die Nostalgie nach dem Heimatland, und die Beziehung zu Gott wird intensiver. Eine solche Auffassung von Diaspora ist der orthodoxen Theologie fremd. Einen geografischen Standort und einen räumlichen Punkt der Beziehung zu Gott gibt es nicht. Gott ist dort, wo zwei oder drei in seinem Namen versammelt sind (Mt 18, 20). Es lässt sich sagen, dass die orthodoxe Theologie die Beziehung zu Gott auf eine andere – vertikale – Grundlage setzt. Gott ist nämlich dort, wo das „zerstreute“ Volk Gottes sich versammelt – genau dort, wo die Liturgie gefeiert wird. Bezogen auf den heutigen historischen Kontext der Orthodoxie in Deutschland bedeutet dies: Gott kann in Deutschland nicht weniger präsent sein als in unseren Herkunftsländern.

Die orthodoxen Diözesen in Deutschland sind nach dem nationalen Prinzip organisiert, und es gibt nur wenige Gemeinden, die sich als ausschließlich

deutschsprachig etablieren können. Obwohl in den Gottesdiensten überwiegend die Sprache der Herkunftsländer verwendet wird, werden je nach Gemeinde einzelne Teile der Liturgie, Lesungen und auch Predigten auf Deutsch gehalten. In dieser Hinsicht hat sich die heutige Orthodoxie in Deutschland im Vergleich zu den Gemeinschaften der ersten orthodoxen Einwanderer verändert, was allerdings zu erwarten war, da heute immer mehr Priester und Gläubige in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind. Auch beim Erwerb akademischen Wissens über orthodoxe Theologie in deutscher Sprache gibt es heute diverse Möglichkeiten. Dieses Wissen muss nicht mehr im orthodoxen Ausland erworben werden, da in Deutschland manche universitäre Lehrstühle für orthodoxe Theologie eingerichtet wurden. Die Orthodoxie hat in den letzten 80 Jahren einen bedeutenden Wandel erfahren – von einer Gemeinschaft von Gläubigen, die in der Fremde *an den Strömen von Babylon* saßen und sich nach der Heimat sehnten, zu einer Gemeinschaft, in der viele der Gläubigen ruhig und dauerhaft ihre Wurzeln in Deutschland schlagen oder bereits geschlagen haben.

2 Identitäten – *alle sollen eins sein* (Joh 17, 21)

Der Mensch ist ein Individuum und selbstbewusstes Wesen, das jedoch ebenso auf die Interaktion mit anderen Mitmenschen angewiesen ist. Trotz dieser sozialen Kapazitäten teilt ein Individuum nicht mit allen gemeinsame Ziele, Aufgaben und Normen. Der Mensch führt nämlich eine Klassifikation und Einteilung seiner sozialen Umgebung anhand verschiedener Kategorien (z. B. nationaler oder religiöser) durch, mit denen er sich dann auch identifiziert. Durch diese menschliche Ordnung der Welt entstehen neue Inhalte als Identitätsmarker, an denen sich Individuen und Gruppen scheiden, und aufgrund derer die Welt aus der Perspektive *wir versus sie* betrachtet wird. Der Vergleich zwischen sozialen Kategorien, d. h. Identitäten, erzeugt Rivalitäten, führt zu gegenseitiger Erniedrigung oder Überlegenheitsgefühlen, was theologisch betrachtet die Menschheit von Christi Aufruf entfernt, dass *alle eins seien sollen* (Joh 17, 21).

Eines der stärksten Identitätsgefühle ist das nationale. Nationale Identitäten können mit unserem Leben in der Kirche korrelieren, aber sie dürfen es nicht übersteigen oder bestimmen. Die Kirche darf daher nicht als Hüterin des Nationalen gesehen werden, denn sie ist vor allem der Schatz des Heiligen Geistes. Die Identität eines Christen und einer Christin entsteht nämlich im Heiligen Geist bei der Taufe. Diese Identität ist durch die Liebe zu Gott und zum Mitmenschen gekennzeichnet, und als solche übersteigt sie alle irdischen

Kategorien und Teilungen. Die Orthodoxe Kirche erkannte die Gefahr einer Unterordnung des orthodoxen Glaubens unter ethnische Identitäten und Interessen bereits im 19. Jahrhundert, als es zu einem nationalen Erwachen orthodoxer Völker unter dem Osmanischen Reich und zur Gründung nationaler Kirchen kam. Der bestimmende Einfluss nationaler Prinzipien auf die Kirche und ihre Ordnung wurde vom Konzil in Konstantinopel im Jahr 1872 verurteilt, das diese Tendenzen als Ethnophyletismus bezeichnete.

Vor kurzem ist mir ein Buch mit Predigten von dem heiligen Sophronios von Essex, einem bekannten orthodoxen Asketen des 20. Jahrhunderts, in die Hände gefallen. In diesem erörtert er, neben zahlreichen anderen Themen, auch die Frage des Nationalismus. Laut dem heiligen Sophronios sei es unmöglich, gleichzeitig Nationalist und Christ zu sein, da Christus, durch den die gesamte Menschheit geschaffen worden ist, auf eine Nationalität, d. h. auf einen kleinen Teil der Menschheit reduziert würde.¹ Nationalismus beschränke die Beziehung der Liebe in erster Linie auf diejenigen, mit denen wir dieselbe Nationalität teilen, obwohl alle Menschen ausnahmslos nach dem Bild und Gleichnis Gottes geschaffen seien. Nationalismus ist für den heiligen Sophronios eine Folge des Sündenfalls, die uns von der Einheit trennt. Letztendlich könne jede Teilung, Klassifikation und Kategorisierung als Folge des Sündenfalls betrachtet werden, da sie im Widerspruch zum Bild der Einheit und Harmonie der Welt stehen, in der der Mensch mit Gott versöhnt ist.

3 Dysfunktionalität der Realität?

Wie sehr könnte die Vielschichtigkeit der Orthodoxen Kirche in Deutschland potenziell ihre Einheit gefährden? Diese Frage betrifft alle orthodoxen Gläubigen, die in Gebieten leben, die aus der Sicht nationaler autokephaler Kirchen als Ausland wahrgenommen werden. Auf der Suche nach einer Antwort auf diese komplexe Frage erinnerte ich mich an ein Treffen mit einer Familie, in der der Vater kaum Deutsch sprach, während der Sohn, damals bereits im frühen Jugendalter, sehr wenig, fast gar nicht die Muttersprache seines Vaters sprach. Und das wäre nicht so ungewöhnlich, wenn nicht jeder von ihnen darauf bestanden hätte, mit dem anderen in seiner „eigenen“ Sprache zu sprechen. Ich frage mich, ob es in solchen Familien überhaupt möglich ist, eine Beziehung der Liebe zwischen Eltern und ihren Kindern zu verwirklichen. Dieses Bild von einer meines Erachtens dysfunktionalen Beziehung kann von

¹ Tonaufzeichnung der Predigt des heiligen Sophronios „Christianity and Nationalism“, in: <https://www.youtube.com/watch?v=05piK2YCvNo&t=4s>.

der Mikroebene auch auf eine höhere Ebene übertragen werden – sogar auf eine Gemeinschaft wie die Kirche. Wenn die Kirche ausschließlich als Hüterin von Prinzipien und Kategorien wie Sprache oder Nationalität auftritt, könnte es passieren, dass sie in Zukunft aufgrund ihrer Starrheit den Bezug zu einigen ihrer heute zahlreichen Kinder verliert. Positioniert sie sich hingegen in erster Linie als Schatz des Heiligen Geistes, so sorgt sie dafür, dass sich auch diejenigen gegenseitig verstehen, die nicht dieselbe Sprache sprechen; die Kirche übernimmt dabei die Rolle eines Elternteils, der alles tut, um sein Kind zu verstehen und mit ihm eine Beziehung aufzubauen. Das bedeutet aber nicht, dass man in der Kirche zwangsläufig auf andere Identitäten verzichten muss, noch kann man behaupten, dass es unmöglich ist, dass diese unterschiedlichen Identitäten unter dem Dach des Heiligen Geistes nebeneinander in Liebe existieren.

Meine rumänische orthodoxe Identität als Teil der Panorthodoxie

Cristina Benga

Jeder Mensch hat seine eigene Geschichte. Die vielfältigen Facetten jeder menschlichen Identität sind durch mehrere Faktoren beeinflusst: die Eltern, das Geschlecht, das Geburtsland, die Muttersprache, die Heimatkultur und die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. Die Entwicklung der Identität ist im historischen, geografischen und nationalen Lebenskontext eingebettet und wird von diesem mitgeformt.

Ich wurde in Rumänien geboren, einem südosteuropäischen Land mit einer orthodoxen Bevölkerung von 86 Prozent. In meiner Kindheit und Schulzeit erlebte ich ein atheistisches Erziehungssystem, das die Bekundung des Glaubens in der Öffentlichkeit, in Schulen oder anderen staatlichen Einrichtungen nicht zuließ. In diesen für die Formung einer religiösen Identität restriktiven Zeiten spielten meine Eltern, insbesondere meine Mutter, eine wesentliche Rolle für die Ausbildung meines christlichen Charakters. Sie war es, die mir die Bedeutung der Liebe Gottes und seiner Gegenwart in meinem täglichen Leben von meiner Kindheit an vermittelte. Später sollte ich die Festigung meiner christlichen Identität selbst in die Hand nehmen.

Die Revolution im Dezember 1989 war ein wichtiger Moment in der religiösen Geschichte Rumäniens, denn sie brachte auch die Möglichkeit mit sich, den eigenen Glauben öffentlich zu bekunden. Aus religiöser Sicht war die Bekundung der Liebe zu Gott und den Menschen nicht mehr nur eine private, geheim ausgeübte Praxis. Nach dem Fall des kommunistischen Regimes konnte man den christlichen Glauben und christliche Traditionen, wie die öffentliche Verehrung der Heiligen oder des Kreuzes, die Teilnahme an Gottesdiensten und anderen religiösen Veranstaltungen, wieder in Freiheit leben und gestalten.

Ich habe mich nach dem Fall des Kommunismus dazu entschieden, orthodoxe Theologie an der Universität von Bukarest zu studieren; unter den Kommunisten war dies Frauen nicht gestattet. Die Theologische Fakultät war aus der universitären Hochschullandschaft eliminiert worden und wurde zu einem Theologischen Institut unter der Obhut der Kirche umgewandelt, an dem Frauen nicht studieren konnten. Bereits während des Studiums habe ich die Entscheidung getroffen, freiwillig und unentgeltlich orthodoxen Religionsunterricht an einigen staatlichen Schulen in Bukarest zu erteilen.

Diese Momente werde ich nie vergessen! Ich spürte, dass ich auf diese Weise zur Stärkung meiner eigenen orthodoxen Identität und unserer Identität als Volk beitragen konnte. Die religiöse Ausbildung, die den wissbegierigen Schülerinnen und Schülern zuteilwurde, trug dazu bei, dass sie ein Verständnis für die Spiritualität ihres Landes, die Theologie, aber auch die Philosophie der Religionen entwickeln konnten. Ich selbst durfte die Freiheit des Glaubens an Gott spüren, indem ich öffentlich über Gott sprechen konnte, ohne mich verstecken und ohne meine Worte überprüfen zu müssen.

Nach Abschluss meines Studiums im Jahr 1996 wurde ich Religionslehrerin an einer staatlichen Schule in Bukarest. Nach einem dreijährigen Studienaufenthalt an der Universität Erlangen-Nürnberg (1998–2001) durfte ich den Orthodoxen Religionsunterricht am deutschen Goethe-Kolleg in Bukarest erteilen. Meine während des Aufenthalts in Deutschland gesammelten Erfahrungen haben mir geholfen, wunderbar mit meinen Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten, da das Bukarester Goethe-Kolleg neben einer orthodoxen auch eine römisch-katholische und eine evangelische Religionsabteilung hatte. Das Leben in diesem Gymnasium hat mir viele geistliche Freuden beschert, die durch die Interaktion mit den jungen Studierenden der Fakultät für Orthodoxe Theologie an der Universität von Bukarest ergänzt wurden; an letzterer war ich für die Gestaltung des religionspädagogischen Praktikums verantwortlich. Im Laufe der Zeit war ich aufgrund meiner Erfahrung als Lehrerin auch an der Gestaltung von Lehrbüchern für den Religionsunterricht und anderer Zusatzmaterialien beteiligt. Ziel dieser Materialien war es, biblische Inhalte in einer zugänglicheren Sprache zu kommunizieren.

All diese Erfahrungen formten meine eigene orthodoxe Identität. Sie stärkten und motivierten mich, das Wissen, das ich jeden Tag sammelte, mit den Menschen um mich herum vertrauensvoll zu teilen.

Die Chance, die Bedeutung der Glaubenspraxis in unserem Leben mit einem großen Publikum zu teilen und zu vermitteln, setzte sich bei Trinitas TV, dem Fernsehen des rumänischen Patriarchats, fort. Dort war ich zur Produzentin von Fernsehsendungen über christliche Kindererziehung und Erwachsenen-katechese berufen worden sowie zu unzähligen Sendungen des Radio Trinitas eingeladen. Als (Mit-)Begründerin nationaler und internationaler christlicher Vereinigungen und Gruppen¹ durfte ich zur Festigung des Glaubens beitragen

1 Im Jahr 2015 war ich an der Gründung des Elternvereins für religiöse Erziehung beteiligt, der sich für den Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Rumänien eingesetzt hat. Vgl. Mascan, Cristina, Adunarea Națională a Asociației „Părinți pentru Ora de Religie“, in: <https://ziarullumina.ro/actualitate-religioasa/stiri/adunarea-nationala-a-asociației-parinti-pentru-ora-de-religie-100565.html>. Im Jahr 2021 war ich Mitbegründerin der internationalen Gemeinschaft

aber auch zur Identifizierung spezifischer Bedürfnisse, aus denen eine christliche Identität zum Wohl des Nächsten erwächst.

Als ich 2018 nach München kam, konnte ich die anderen orthodoxen Traditionen näher kennenlernen und feststellen, dass es trotz vieler Gemeinsamkeiten auch Unterschiede gibt. Von dieser Erfahrung ausgehend möchte ich in den nach folgenden Zeilen einige grundlegende Eigenschaften der rumänischen orthodoxen Identität darstellen. Ich werde nicht über Liturgie, Herzensgebet, Fastenpraxis, Ikonen oder andere theologische bzw. spirituelle Elemente sprechen, die vielfach als identitätsstiftend für die Gesamtorthodoxie betrachtet werden, sondern einige Selbstbilder der rumänischen Orthodoxie betrachten. Da die rumänische Diaspora nicht auf eine lange Geschichte in Deutschland zurückblicken kann, bekomme ich öfter die Frage gestellt, ob ich griechisch- oder russisch-orthodox sei, wenn meine orthodoxe Identität zur Sprache kommt. Selbstverständlich antworte ich rumänisch-orthodox, aber muss dann weiter erklären, was das ist. Dann umreiße ich zumeist die Einheit der Orthodoxie und spreche danach über die besonderen Gaben der lokalen Ortskirchen.

Wenn ich daran denke, was für meine rumänisch-orthodoxe Tradition spezifisch ist, denke ich an die Brückenfunktion unserer Kirche zwischen Ost- und Westeuropa, aber auch zwischen der griechischen und slawischen Tradition. Die rumänischen Theologen verstehen dieses Merkmal des rumänischen Ethos im panorthodoxen und europäischen Kontext unter zweifachem Gesichtspunkt: Einerseits geht es bei der rumänischen Orthodoxie um eine Orthodoxie, die in einer romanischen, d. h. „westlichen“, Sprache ausgedrückt wird; der kulturelle Dialog und die kulturelle Nähe zu Südwesteuropa sind daher sprachlich begünstigt. Zweitens befindet sich Rumänien geographisch zwischen der griechischsprachigen orthodoxen und slawischen orthodoxen Welt; diese historische Gegebenheit wird in unserer Kirche als eine besondere Berufung verstanden, eine Brücke zwischen dem östlich-orthodoxen und westlichen Christentum zu sein, aber auch eine Vermittlungsrolle zwischen der griechischen und slawischen Orthodoxie zu spielen.

Weiter denke ich an die sehr oft von anderen festgestellte Gastfreundschaft der Rumänen, aber auch an die ökumenische Einstellung meiner Kirche, die besonders in Siebenbürgen jahrhundertlang mit anderen Konfessionen

der rumänischen Priesterfrauen „Hl. Nona“, die sich für die Unterstützung der Priesterfrauen in ihrer Mission in den Gemeinden einsetzt. Vgl. hierzu Deaconu, Bianca, Heidelberg: conferință organizată de Grupul Internațional de Preotese Sfânta Nona, in: <https://mitropolia-ro.de/heidelberg-conferinta-organizata-de-grupul-international-de-preotese-sfanta-nona/>.

koexistiert hat². Diese Elemente sind natürlich auch bei den Orthodoxen anderer Herkunft zu finden, aber die Rumänen betrachten sie als ausgeprägtes Merkmal ihrer Identität. Wer einmal in Rumänien war, wird dies wiedererkennen. Der Rumäne ist seinem Wesen nach xenophil und damit empfänglich für Fremde, die das Land oder ihn besuchen – gewiss sofern sie nicht als Feinde kommen. Als beispielsweise die Armenier im Kaukasus, die Hussiten in Tschechien oder die Unitarier in verschiedenen europäischen Gebieten verfolgt wurden, oder als die Christinnen und Christen im Osmanischen Reich verfolgt und bedrängt wurden, wurden sie von den rumänischen orthodoxen Fürsten empfangen. Sie gewährten ihnen die Freiheit, in den rumänischen Fürstentümern ihren eigenen Kultus zu bewahren und auszuüben. Der große rumänische Historiker Bogdan Petriceicu-Haşdeu hat bereits im 19. Jahrhundert seine ausgewiesene „Geschichte der religiösen Toleranz in Rumänien“ veröffentlicht, in dem er diese besondere Gabe der Rumänen mit unzähligen Beispielen untermauert³.

Die geographische Lage und die Koexistenz mehrerer christlichen Konfessionen in Siebenbürgen haben der rumänischen Kirche auch eine spezifische Identität verliehen. Die rumänische Orthodoxie war und ist bis heute ökumenisch ausgerichtet. Ein Beweis dafür ist auch die Wahl von Klaus Werner Johannis zum Präsidenten von Rumänien. Der evangelische Christ aus der mittlerweile klein gewordenen sächsischen Minderheit in Rumänien wurde zum zweiten Mal von einer großen Mehrheit der orthodoxen Bevölkerung ins Amt gewählt. Auch das Fresko *Die Bekenner Christi* aus der rumänischen orthodoxen Metropolitankathedrale in Nürnberg zeugt von der Offenheit der rumänischen Orthodoxie für die anderen christlichen Traditionen. Es zeigt neben den rumänischen Bekennern des 20. Jahrhunderts auch christliche Märtyrer aus den anderen Konfessionen, wie die evangelischen Pfarrer Dietrich Bonhoeffer (1945) und Paul Schneider (1939), die römischen Katholiken Pater Maximilian Kolbe (1941), Schwester Edith Stein (1942) und Franz Jägerstetter (1943). Dies veranschaulicht das einheitsstiftende ökumenische Potenzial einer offenen Kirche in Europa. Diese gemeinsamen Bekenner und Märtyrer aus den kommunistischen oder faschistischen Konzentrationslagern und Gefängnissen des 20. Jahrhunderts überschreiten durch ihr Martyrium die konfessionellen Grenzen und bilden für uns eine Quelle von Inspiration und Ermutigung für unser christliches Zeugnis im heutigen Europa⁴.

2 Vgl. ausführlich zum Folgenden: Metropolit Serafim, Was hat die rumänische Orthodoxie Europa heute zu bieten?, 53–59.

3 Vgl. Petriceicu-Haşdeu, Bogdan, *Istoria toleranței religioase în România*.

4 Vgl. Metropolit Serafim, *Die Märtyrer der Rumänischen Orthodoxen Kirche*, 203–208.

Die hier kurz dargestellten Kennzeichen des rumänischen orthodoxen Ethos bilden grundlegende Voraussetzungen für eine von Dumitru Stăniloae als „Sobornicitate deschisă“ – „Offene Katholizität“⁵ – bezeichnete Einstellung den anderen Christinnen und Christen gegenüber, fortwährend voneinander zu lernen und uns gegenseitig durch unsere Gaben zu bereichern. Der im Jahr 2025 heiliggesprochene Theologe Dumitru Stăniloae⁶ lädt in diesem Aufsatz orthodoxe Christinnen und Christen ein, auch von den evangelischen und römisch-katholischen Geschwistern zu lernen, die zentrale Bedeutung des Wortes Gottes im persönlichen Leben zu entdecken und zu vertiefen sowie das sozial-karitative Engagement intensiver zu gestalten⁷. Ich bin davon überzeugt, dass wir durch eine solche Kultur ein Europa der Gaben und christlichen Werte gemeinsam gestalten können.

Literatur

- Petriceicu-Hașdeu, Bogdan, *Istoria toleranței religioase în România*, Bukarest 1868.
- Metropolit Serafim, Was hat die rumänische Orthodoxie Europa heute zu bieten?, in: Henkel, Jürgen (Hg.), *Die Orthodoxie zwischen Tradition und Moderne. Gesammelte Beiträge von Metropolit Serafim von Deutschland, Zentral- und Nordeuropa zur orthodoxen Theologie und Glaubenspraxis. Zum 25-jährigen Amtsjubiläum*, Bonn/Sibiu 2019, 53–59.
- Metropolit Serafim, Die Märtyrer der Rumänischen Orthodoxen Kirche - Beispiel und Ermutung für unser christliches Zeugnis heute, in: Ders., *Aus dem Glauben leben. Gesammelte Texte von Metropolit Serafim von Deutschland, Zentral- und Nordeuropa zur orthodoxen Theologie und Spiritualität*, Sibiu/Hermannstadt 2008, 196–208.
- Stăniloae, Dumitru, *Sobornicitate deschisă*, in: *Ortodoxia XXIII* (1971) 165–180.
- Mascan, Cristina, *Adunarea Națională a Asociației „Părinți pentru Ora de Religie“*, in: <https://ziarullumina.ro/actualitate-religioasa/stiri/adunarea-nationala-a-asociației-parinti-pentru-ora-de-religie-100565.html>.
- Deaconu, Bianca, *Heidelberg: conferință organizată de Grupul Internațional de Preotese Sfânta Nona*, <https://mitropolia-ro.de/heidelberg-conferinta-organizata-de-grupul-international-de-preotese-sfanta-nona/>.

5 Vgl. Stăniloae, Dumitru, *Sobornicitate deschisă*, 165–180.

6 Vgl. Totorcea, Ștefana, *Centenar 2025: Mai sunt trei săptămâni până la proclamarea generală a noilor sfinți români*, in: <https://basilica.ro/centenar-2025-mai-sunt-trei-saptamani-pana-la-proclamarea-general-a-noilor-sfinti-romani/>.

7 Vgl. Stăniloae, Dumitru, *Sobornicitate deschisă*, 175–176.

Totorcea, Ștefana, Centenar 2025: Mai sunt trei săptămâni până la proclamarea generală a noilor sfinți români, in: <https://basilica.ro/centenar-2025-mai-sunt-trei-saptamani-pana-la-proclamarea-general-a-noilor-sfinti-romani/>.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im März 2025 überprüft.

Komplexe Konfessionalität, oder Theologische Identitäten in der Diaspora

Anna Briskina-Müller

1 Einführende Überlegungen

Seit Jahrhunderten leben Orthodoxe nicht mehr nur im Orient, sondern auch im Okzident. Die Situation einer orthodoxen Diaspora sowie einer gewissen Vermengung von lateinisch und griechisch geprägten Traditionen ist nicht neu. Orthodoxe Griechen waren sowohl vor der Reformation mit einer Selbstverständlichkeit in Venedig anzutreffen als auch nach der Reformation – mit weniger Selbstverständlichkeit, dafür aber zunehmend in Gesellschaft von Slawen verschiedener Herkunft – etwa in Leipzig. Sie kamen mit verschiedenen Aufträgen und mit unterschiedlichen Interessen, u. a. um in Westeuropa zu studieren oder etwa patristische Bücher drucken zu lassen. Diejenigen, die bei den Katholiken studieren wollten, mussten konvertieren; nach ihrer Rückkehr in ihr Heimatland kehrten sie in ihre Kirche zurück.¹

Im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts kam es, infolge der bolschewistischen Revolution von 1917, zu einer großen Auswanderungswelle in den Westen, einschließlich Theologen und Religionsphilosophen: Nikolaj Berdjajew, Georgij Florovskij, Alexander Schmemmann und Ioann Meyendorff sind nur die bekanntesten von sehr vielen Namen. In der Zeit nach dem II. Weltkrieg sowie nach dem Zerfall des kommunistischen Ostblocks erweiterte sich die orthodoxe Diaspora im Westen infolge der zunächst griechischen und später slawischen, rumänischen und kaukasischen Zuwanderung. Orthodoxe wurden immer sichtbarer. Auch diese Wellen brachten manch einen griechischen oder rumänischen Theologen in den Westen. Aus diesem Milieu stammt aber auch die Generation der schon im Westen geborenen orthodoxen Theologen.

1 Von den Konvertiten dieser Art ist späterer Rektor der Kiewer Akademie Feofan Prokopovič (1681–1736) wohl der Bekannteste. Weitere Beispiele sind Stefan Javorski (1658–1722), der in den 1680er Jahren konvertierte und 1689 rekonvertierte; der spätere Bischof von Smolensk Gedeon Višshnevskij (1678–1761); der spätere Rektor der Moskauer Akademie Palladij Rogovskij (1665–1703) u.v.m. – Vgl. Bryner, Erich, *Der geistliche Stand in Russland*, 71, 105; Talberg, Nikolaj, *История Русской Церкви*, 464, 532, 538; Kharlampovich, Konstantin, *Малороссийское влияние*, 415. S. auch Matheus, Ricarda, *Konversionen in Rom*; Lotz-Heumann, Ute/Mißfelder, Jan-Friedrich/Pohlig, Matthias (Hg.), *Konversion und Konfession in der Frühen Neuzeit*.

Zusätzlich kamen, besonders nach dem Zerfall des Ostblocks, zahlreiche orthodoxe Theologiestudenten in die deutschsprachigen Länder. Einige kehren zurück, einige sind bis heute im Land, in dem sie studiert haben, werden promoviert, manche habilitieren sich, einzelne bekommen Lehrstühle.

Das heutige orthodoxe theologische Milieu ist bunt und setzt sich sowohl aus Personen zusammen, die seit Generationen im Westen verwurzelt sind, als auch aus Personen, die sich erst seit einigen Jahrzehnten oder sogar wenigen Jahren hier aufhalten. Sie alle sind von ihrer kirchlichen und nationalen Herkunft geprägt; ihre Affiliation mit der jeweiligen ‚heterodoxen‘ (also katholischen oder evangelischen) akademischen Gesellschaft erfahren und empfinden sie sicherlich sehr unterschiedlich.

Würde man sich an diese Verflechtungen im deutschsprachigen akademisch-theologischen Milieu heranwagen, würde man es vermutlich religionssoziologisch angehen müssen. Im vorliegenden Text beschäftigt mich jedoch nicht die äußere, soziologische, sondern vielmehr die innere, schwerer erfassbare Perspektive, nämlich die unmittelbar Involvierter, also des Erfahrungsträgers². Daher gilt es zu fragen, wie das akademische Milieu beschaffen ist, in das man als Diaspora-Theologe kommt, was man mitbringt und wie man das fremde theologische Milieu wahrnimmt und (wenn überhaupt) rezipiert. Dieses fremde theologische Milieu bildet den Ausgangspunkt meiner nachfolgenden Überlegungen.

2 Theologie an den deutschsprachigen Universitäten

Vor einigen Jahren habe ich mich mit der Frage „Theologie als Wissenschaft an den deutschen Universitäten“ beschäftigt. Eine Debatte, die zu dem Zeitpunkt schon seit einigen Jahren in Russland lief, hatte mein Interesse geweckt; man diskutierte darüber, ob Theologie als Wissenschaft zu betrachten wäre und an den Universitäten gelehrt werden sollte. In Russland gab es (und gibt es) keine theologischen Fakultäten an den staatlichen Universitäten, nur kirchliche Hochschulen. Da die Befürworter der Präsenz von Theologie im akademischen Raum sich immer wieder auf die deutsche Erfahrung beriefen, beschäftigte ich

² Im vorliegenden Beitrag wird der Leserfreundlichkeit halber die grammatikalische männliche Form im Bewusstsein des inklusiven Verständnisses verwendet. Sofern explizit Frauen gemeint sind, wird die weibliche Form verwendet.

mich intensiv mit der Situation der theologischen Fakultäten in Deutschland und interviewte dazu einige hier lehrende Professoren.³

Am Anfang war mir noch nicht klar, dass die Präsenz der Theologie im akademischen Raum bzw. an den staatlichen Universitäten⁴ auch in Deutschland keine Selbstverständlichkeit mehr war. Die Bedenken der ‚Welt‘ (der Welt, die „im Argen liegt“, 1 Joh 5,19, in unserem Fall aber der akademischen Welt) gegenüber der Theologie begegnen einem sowohl in Russland als auch in Europa. Allerdings unterscheidet sich die russische Situation von der deutschen: In Russland sind es oft Kirchenvertreter selbst, die nicht sicher sind, ob die Nachbarschaft der weltlichen Wissenschaften (die in ihrer heutigen Gestalt ein Ergebnis der Aufklärung seien) sich auf die Theologie (die ja eine genuin ‚kirchliche Wissenschaft‘ sei⁵) nicht eher destruktiv auswirken könnte. In Deutschland sind – zumindest in den ‚hochkirchlichen‘ Kreisen – sowohl katholische als auch evangelische Theologen, im Gegenteil, vom großen Gewinn einer solchen Nähe überzeugt.

Was die Spannung zwischen der ‚Welt‘ und der Kirche, bzw. in unserem Fall zwischen der Universität und der Theologie, betrifft, ist man sich *nirgendwo* einig darüber, ob die Theologie überhaupt eine Wissenschaft ist. Allerdings bestehen solche Bedenken auch in Bezug auf manche Geisteswissenschaften.

Zu derartigen Bedenken im Rahmen des akademischen Milieus gesellen sich unterschiedlichste Erfahrungen und Denkmuster, die die Orthodoxen aus ihren jeweiligen Diasporamilieus oder direkt aus ihren Herkunftsländern mitbringen. Dies erzeugt eine eigentümliche Situation zweifacher apologetischer Haltung: Als Theologe muss man sich – zumindest in Deutschland – ohnehin stets im Chor der Wissenschaften beweisen, als *orthodoxer* Theologe aber erst recht, denn auf dem deutschsprachigen Boden gibt es – abgesehen von der Münchener Studieneinrichtung⁶, die streng genommen auch keine Fakultät ist, – keine orthodoxen Fakultäten. Lange Zeit war die Orthodoxie hier ein

3 Die Interviews wurden anschließend in Russland veröffentlicht: Briskina-Müller, Anna, Богословие в университете; s. auch: Dies., Интервью с профессором Йоахимом Виллемсом.

4 Vgl. zum Folgenden: www.akast.info. Zu den Dokumenten und Strukturen des katholischen Theologie-Studiums s. die Webseite des katholischen Fakultätentags: <http://kthf.de/>; Zum evangelischen Theologie-Studium s. die Webseite des evangelischen Fakultätentags: <http://evtheol.fakultaetentag.de>.

5 Vgl. zum Folgenden: Briskina-Müller, Anna, Российский спор о богословии как науке и немецкая модель.

6 Ausbildungseinrichtung für Orthodoxe Theologie seit 30 Jahren, s. die Webseite der Ausbildungseinrichtung für Orthodoxe Theologie an der LMU München: <https://www.orththeol.uni-muenchen.de/index.html>.

Forschungsobjekt; jetzt wollen die Orthodoxen selbst auf denselben Gebieten forschen, auf denen die katholischen und evangelischen Theologen arbeiten. Unter den gegebenen Umständen bedeutet das für sie aber immer eine Anpassung an die evangelischen und katholischen akademischen Sitten.

Was sind das für Sitten? Ich komme jetzt zurück zu den oben erwähnten Interviews. Die interviewten Personen waren Katholiken und Protestanten, kamen aus der Systematischen Theologie, Kirchengeschichte und Religionspädagogik und lehrten an den deutschen Universitäten. Das übergreifende Thema unserer Gespräche ließe sich als „Theologie an der Universität“ oder „Theologie als Wissenschaft“ zusammenfassen. Die Fragen waren zwar auf die Perspektive eines imaginierten russischen Lesers vom Anfang der 2010er zugeschnitten, die Erwartungen und Einstellungen, die sie widerspiegeln, dürften aber auch für die orthodoxen Diaspora-Theologen im deutschsprachigen Raum relevant sein. Die Gespräche ergaben die ‚Spielregeln‘, an die sich auch die orthodoxe Theologie auf dem deutschsprachigen Boden halten müsste, wenn sie eine Wissenschaft und an der Universität sein will.

Das erste, was konstatiert wird, ist der Umstand, dass die Anwesenheit der Theologie an den deutschen Universitäten doch nicht so selbstverständlich ist, wie man es sich angesichts ihrer langen Geschichte hierzulande hätte denken können, und dass auch sie nach steter Begründung und Rechtfertigung trachtet: Positivistisch-pragmatische Ansichten sind – und angesichts der fortschreitenden Sparmaßnahmen erst recht – auch in Deutschland sehr verbreitet. In den 2000er und bis 2010 wurde in Deutschland über das Schicksal der Theologie an der Universität diskutiert. Ein für die Theologie positiver Ausgang war nicht selbstverständlich. Das Ergebnis der Diskussion ist im Dokument des Wissenschaftsrates „Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften“⁷ (verabschiedet am 29.01.2010) fixiert worden. Das Dokument enthält auf 169 Seiten Argumente zugunsten der Anwesenheit der Theologie an der Universität, eine kurze Geschichte der Theologie an den deutschen Universitäten, Statistik der Fakultäten, Institute und kirchlicher Hochschulen, Tendenzen in der Entwicklung der letzten 50 Jahre und die verwendete Bibliographie. Laut diesem Papier seien alle Seiten an der Anwesenheit der Theologie an der Universität interessiert: der Staat, die Kirche, die Universität und die Theologie selbst.

Der Staat und die Gesellschaft versprechen sich davon *konkrete praktische Früchte einer aufgeklärten Theologie*, die sich in der Kultur, Wirtschaft, Medizin und Politik spüren lassen würden; der Staat ist an einer *friedlichen Koexistenz*

7 Abrufbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf>.

der Religionen interessiert und hofft, dass das universitäre Milieu diese fördern könnte. Dabei wird die staatliche Finanzierung theologischer Fakultäten nicht als *Finanzierung der Religionen bzw. Kirchen* betrachtet, sondern als Finanzierung der *Wissenschaft* (so wie der Staat auch etwa Physik oder Germanistik finanziert). Die Antwort auf die Frage bezüglich der *Wissenschaftlichkeit* der Theologie wird dahingehend formuliert, dass diese in der Überführung der Glaubensgrundlagen in den rationalen Diskurs unter Anwendung von durchsichtigen Methoden besteht. Dabei lässt sich die Wissenschaftlichkeit der Theologie weder von ihrem konfessionellen Charakter und der von ihr betriebenen Wahrheitssuche (denn auch die Philosophie und die Jurisprudenz arbeiten mit den Wahrheitstheorien) in Frage stellen noch von der persönlichen Religiosität der Lehrenden und Studierenden. Alles in allem: Die der Theologie (im Unterschied zur Religionswissenschaft) innewohnende Innenperspektive wird nicht als ein Faktor betrachtet, der die Theologie zu einer akademisch untauglichen Disziplin macht.

Die Theologie, so meine Gesprächspartner, steht im Dialog mit einer ganzen Reihe von Disziplinen (Philologie, Geschichte, Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft usw.), trägt jedoch zu dem allgemeinen Diskurs das bei, was für den christlichen Glauben charakteristisch ist. Für einen *orthodoxen* Beobachter fällt in diesem Bild besonders die Überzeugung deutscher Theologen auf, dass das universitäre Milieu für die Theologie einen fruchtbaren Boden bereitet, weil – und das ist jetzt das Ungewöhnlichste für die Orthodoxen! – das universitäre Milieu die akademische Freiheit ermöglicht, einen Unabhängigkeitsraum, der die Theologie von den *kirchlichen Einengungen* (sic) schützt.

Die Theologie, so meine Gesprächspartner, wird in Deutschland also nicht als kirchlich empfunden, sondern als *außerkirchlich*, weil eine Wissenschaft, die sich als kirchlich beschreibt, aufhöre, Wissenschaft zu sein. Jedoch sei die Theologie auch nicht ‚universitär‘, denn die Theologie sei die Sache der Wissenschaftler selbst, der Theologen, genauso wie Physik die Sache der Physiker ist. Die Theologen kooperieren zwar einerseits mit dem Staat und andererseits mit der Kirche und sind in die Universität eingegliedert, sind aber in ihren wissenschaftlichen Beschäftigungen und Schlussfolgerungen unabhängig. Deshalb werde die Universität von der Kirche auch nicht als ein Missionsfeld empfunden. Theologiestudierende schulden der Kirche keine Rechenschaft, ja nicht einmal die Mitgliedschaft, solange sie nicht in den kirchlichen oder religionspädagogischen Dienst treten wollen.

Deutsche Theologen sind davon überzeugt, dass die Theologie das universitäre Milieu bereichert. Umgekehrt gilt auch: Das universitäre Milieu sei förderlich für die Theologie und deshalb schließlich auch für die Kirche. Die

Theologie betrachte sich in Deutschland als nur *eine* von vielen Disziplinen, als nur *eine* von vielen möglichen Interpretationen der Realität neben der Philosophie oder etwa der Medizin. So stelle die *Universität* ein Spiegelbild des *universalen* Bildes des Menschen und der Welt dar, des *Universalen* im Sinne *der Fülle von Interpretationen und deshalb auch von Wissenschaften*. Den Dialog mit all den Wissenschaften führe die Theologie aber in der Sprache der Philosophie; deshalb spiele diese eine enorme Rolle sowohl in der deutschen katholischen als auch evangelischen Theologie.

So viel zu den Interviews. Sie geben eine klare Auskunft über die ‚Spielregeln‘, nach denen wir, orthodoxe Theologen, akademisch leben müssten, denn die meisten von uns tragen einen katholischen oder evangelischen Dokortitel und sind mit einer katholischen oder evangelischen Fakultät affiliert.

3 Orthodoxe Theologen an den deutschsprachigen Universitäten

Diese ‚Spielregeln‘ konfrontieren uns mit einer ganzen Reihe von Fragen. Wie sehr sind wir, Orthodoxe aus der ganzen Welt, uns der geschilderten Besonderheiten bewusst, die dem deutschen Konzept der akademischen Theologie innewohnen? Wie sehr machen wir davon Gebrauch, bzw. inwiefern machen wir sie für unsere Theologie fruchtbar? Unterscheiden sich unsere Vorstellungen davon, wie die Theologie inhaltlich gefüllt sein sollte, wie sie methodisch anzugehen ist, was ihre Ziele sind und was ihr Ort ist – unterscheiden sich unsere Vorstellungen diesbezüglich von den katholischen und evangelischen? Und – eventuell ist dies die Hauptfrage – ist uns das Prinzip der Universität als ein *Unabhängigkeitsterritorium* bewusst? Beherrschen auch wir die philosophischen kategoriellen Selbstverständlichkeiten der Universität, gehen auch wir von den Rationalismen aus, die heute in universitärem Diskurs für alle Beteiligten vorausgesetzt werden?

Diese Fragen können hier nicht näher betrachtet werden und müssen offenbleiben. Klar ist nur, dass wir in einem so konzipierten Milieu nicht mit derselben Unbekümmertheit an die byzantinische Tradition des ersten Jahrtausends appellieren können, wie wir es in unseren Nationalkirchen tun, sonst werden wir hier nicht verstanden.

Unser jeweiliger *nationalkirchlicher* Hintergrund kommt hinzu. Unsere Nationalkirchen liegen an der Peripherie des modernen Kulturraums, der sich seinerseits über das Territorium des ehemaligen Heiligen Römischen Reiches erstreckt. Im 17. Jh. waren – laut den Bestimmungen des Westfälischen Friedens, der als das Reichsgrundgesetz galt, – die Religionsgemeinschaften verboten, die

nicht der katholischen, lutherischen oder reformierten Konfession zuzurechnen waren⁸. Die heutige, u. a. akademische gegenseitige Akzeptanz ist also kein Naturgesetz, sondern die Folge langer Prozesse. Die Orthodoxie ist als Konfession heute zwar nicht verboten, dennoch liegt sowohl auf ihr selbst als auch auf allen akademischen Fächern, die sich mit ihr befassen, ein Schatten der Nichtselbstverständlichkeit. Orthodoxe Theologie bleibt zunächst die Theologie der Griechen, Rumänen, Slawen und Georgier. Selbst wenn diese Theologie etwa von den orthodoxen Amerikanern betrieben wird, sind auch sie oft entweder in der ersten oder zweiten Generation immer noch Träger einer dieser Kulturen.

Gibt es denn Unterschiede zwischen den wissenschaftlich-theologischen Forschungen mit Bezug zur Orthodoxie, die einerseits von evangelischen und katholischen Theologen betrieben werden und andererseits von orthodoxen Theologen? Vermutlich ist der Unterschied in etwa mit dem zu vergleichen, der zwischen der Religionswissenschaft und der Theologie liegt. Ein Theologe liest das Alte Testament anders als ein Religionswissenschaftler oder ein Judaist; ein profaner Historiker geht die Geschichte des Mönchtums anders an als ein Kirchenhistoriker usw. Dasselbe gilt für das Verhältnis zwischen der Ostkirchenkunde und der orthodoxen Theologie selbst: Ein orthodoxer Theologe liest und interpretiert Isaak den Syrer eventuell ebenso anders und mit einem anderen Interesse als ein evangelischer oder katholischer Ostkirchenkundler. Das eine schließt das andere aber nicht aus. Für ein vollständiges Bild braucht man beides: die Außen- und die Innenperspektive.

Nach meinem orthodoxen Theologiestudium in St. Petersburg studierte ich evangelische Theologie und wurde an einer evangelischen Fakultät promoviert. Inwiefern wurde mein theologisches Denken dadurch anders geprägt als das einer orthodoxen Person, die an einer katholischen Fakultät studierte? Haben wir zwischen den ‚evangelisch-orthodoxen‘ und den ‚katholisch-orthodoxen‘ Theologen zu unterscheiden? Wie sehr prägt das ‚heterodoxe‘ Studium? Wie sehr prägt es, als orthodoxer Theologe an einer ‚heterodoxen‘ Fakultät zu unterrichten und die orthodoxen Glaubensinhalte stets auf fremde Fragestellungen sowie Denk- und Glaubenskategorien herunterbrechen zu müssen? Wir bräuchten geradezu eine konfessionstheologische Psychoanalyse, um auseinanderhalten zu lernen, was wir gerade (theologisch gesehen) tun und als Angehörige welcher Konfession wir es tun. Wir können ja mittlerweile inner-orthodoxe ‚ökumenische Dialoge‘ etablieren.

8 Vgl. Kaufmann, Thomas, Westfälischer Friede, 683f (s. besonders die „in Rechtsnormen verewigte Bikonfessionalität“ sowie der „Mentalität der Indolenz gegenüber den Fremden, die im Westfälischen Frieden außen vor blieben“).

Solch eine komplex gewordene Konfessionalität birgt, *wenn* man sich ihrer bewusst ist, sicherlich ein großes Potenzial. Nach der Reformation trat die Theologie in mindestens drei Konfessionen auf. Dies hätte ihr Ende bedeuten können, wurde aber zu einem neuen Aufbruch. Die Konfessionalität hat die Theologie – geistesgeschichtlich und akademisch gesehen – stärker gemacht. Die *komplexe Konfessionalität der Diaspora* müsste der orthodoxen Theologie zugutekommen: Jeder Konfession und jedem Universitätsfach wohnt die Gefahr einer Erstarrung inne, wenn sie oder es nicht in ein Zusammenwirken mit den anderen tritt. Das universitäre Milieu, an dem mehrere Wissenschaften in einem Nebeneinander existieren und manchmal in einem Konkurrenzverhältnis zu einander stehen, minimiert die Gefahr einer Stagnation. Orthodoxe Theologen befinden sich in der privilegierten Position, dagegen doppelt geimpft und deshalb, würde man annehmen, doppelt geschützt zu sein: Als Theologen stehen sie ohnehin schon im üblichen wissenschaftlichen Wettbewerb mit den verwandten weltlichen Disziplinen, wie alle Theologen es tun; als Orthodoxe sind sie zusätzlich stets mit den ‚heterodoxen‘ Theologien der jeweiligen theologischen Tradition konfrontiert, mit deren Fakultät sie affiliert sind, also in irgendeiner Form zu tun haben.

Die Realität ist aber anders. Unserem orthodoxen Dasein im deutschsprachigen akademischen – evangelischen oder katholischen – Raum wohnen oft zwei Einstellungen inne: die Neigung zur Anpassung an die Denkkategorien und Stilistik der evangelischen oder katholischen Fakultät, mit der wir zu tun haben, oder zum Modus eines steten Widerstandes, zu einer sozusagen missionarisch-polemischen Korrekturhaltung. Entweder sind wir geneigt, alle ‚heterodoxen‘ Inhalte im Sinne der orthodoxen Tradition korrigieren zu wollen, oder – im Gegenteil – wir neigen dazu, unser Theologisieren im Sinne der jeweils aktuellen deutschen evangelischen oder katholischen Denkmanier und Fragestellungen zurechtzubiegen. Entweder sind wir in der (nicht unbedingt offenen, aber offensichtlichen) polemischen Haltung nicht imstande, uns neue Perspektiven und neue Fragestellungen anzueignen, oder wir verlieren im Elan der Anpassung das profiliert Orthodoxe und werden imitativ. Beides verrät mangelnde Reife. Beides marginalisiert die orthodoxe Theologie im deutschsprachigen Raum. Bedeutet das nun, dass die orthodoxe Theologie im katholischen oder evangelischen akademischen Raum nicht nur nicht geschützt, sondern vielmehr gefährdet ist?

4 Schwache Verbindungen innerhalb der theologischen Diaspora

Erschwerend hinzu kommt die Tatsache, dass es uns zwar nicht am Dialog mit den benachbarten Disziplinen und noch weniger am Dialog mit den anderen

Konfessionen fehlt – dafür fehlt es uns aber am Gespräch *untereinander*, und zwar sowohl auf der panorthodoxen Ebene in der Welt als auch in der Diaspora. Wir sind zwar alle orthodox, aber nationalkirchlich getrennt, trotz der Bischofskonferenz, deren Arbeit sich auf die Bischöfe und manche Kleriker eventuell vereinigend auswirkt, aber kaum auf das Kirchenvolk und noch weniger auf die akademische Theologie. Um die akademische orthodoxe Theologie im deutschsprachigen Raum stark zu machen, bräuchten wir eine deutschsprachige orthodoxe Nationalkirche, die dem Muster der staatskirchlichen Verhältnisse der evangelischen, katholischen sowie mittlerweile in einer gewissen Form auch jüdischen und muslimischen Fakultäten folgend, auch eigene theologische Fakultäten gründen könnte. Solange wir diese nicht haben, bleiben wir von Vorläufigkeit, von einem Noch-Nicht-Zustandegekommensein gezeichnet.

Andererseits birgt eine Diasporasituation einmalige Chancen. Denn sie fördert ein Zusammensein von Vertretern verschiedener nationalkirchlicher Traditionen, die sich sonst, in ihrem jeweiligen nationalkirchlichen Milieu, in ihren Heimatkirchen, nie überschneiden. In Griechenland oder Georgien hat man nicht die Gelegenheit, etwa mit rumänischen oder serbischen Kollegen zusammenzutreffen, geschweige denn zusammenzuarbeiten. Außerhalb des Diasporazwangs hat man nicht das Bedürfnis einer solchen Zusammenarbeit, ja man hat nicht einmal die Gelegenheit dazu. Es ist die einmalige Chance einer Synthese, einer Wechselwirkung und einer Suche nach dem, was die Orthodoxie eigentlich ausmacht, wenn man ihren jeweiligen nationalen Boden mit den Pflanzen anderer Traditionen bereichert. Diaspora bietet die Chance einer außernationalen und konfessionell gesehen komplexeren orthodoxen Theologie.

Der vorliegende Text ist als eine Sammlung von Beobachtungen gemeint und beinhaltet eher Fragen als Antworten. Dennoch möchte er – indem er die Sitten des akademisch-theologischen ‚heterodoxen‘ Milieus skizziert, in dem und mit dem orthodoxe Theologen arbeiten – auch als Hinweis und Aufruf an orthodoxe Theologen zu einer klareren Wahrnehmung dieses Milieus verstanden werden sowie einem engeren Zusammenrücken und Austausch mit ihnen und untereinander.

Literatur

Briskina-Müller, Anna, Богословие в университете: германский case. Интервью с профессорами Иоганной Ранер, Томасом Бремером, Михаелем Габелем, Йоргом Диркеным, in: Государство, религия, церковь в России и зарубежом 34 (2016) 241–298.

- Briskina-Müller, Anna, Interview с профессором Йоахимом Виллемсом: «На все неудобные вопросы у религии есть ответы», in: Православие и мир, 20. Oktober 2016: <http://www.pravmir.ru/yoahim-villems-na-vse-neudobnyie-voprosyi-o-religii-est-otvetyi/>.
- Briskina-Müller, Anna, Российский спор о богословии как науке и немецкая модель, in: Христианское чтение, (2017) Н. 3, 91–103. [Zur engl. Kurzversion s. den nächsten Aufsatz.]
- Briskina-Müller, Anna, Theology as science in Russia and the German model, in: Public Orthodoxy, <https://publicorthodoxy.org/2017/10/20/theology-as-science-in-russia/>.
- Bryner, Erich, Der geistliche Stand in Russland. Sozialgeschichtliche Untersuchungen zu Episkopat und Gemeindegeistlichkeit der russischen orthodoxen Kirche im 18. Jahrhundert, Göttingen 1982.
- Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen. Berlin/Köln, Wissenschaftsrat, Januar 2010, in: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf>.
- Kaufmann, Thomas, Westfälischer Friede, in: Theologische Realenzyklopädie, Bd. 35, Berlin 2003, 679–686.
- Kharlampovich, Konstantin, Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь, Kazan 1914.
- Lotz-Heumann, Ute/Mißfelder, Jan-Friedrich/Pohlig, Matthias (Hg.), Konversion und Konfession in der Frühen Neuzeit, Gütersloh 2007.
- Matheus, Ricarda, Konversionen in Rom in der Frühen Neuzeit. Das Ospizio Die convertendi 1673–1750, Berlin 2012.
- Talberg, Nikolaj, История Русской Церкви, Holy Trinity Monastery, Jordanville (N.Y.) 1959.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im März 2025 überprüft.

Das Selbstbild der Orthodoxie im Rahmen der konfessionellen Kooperation des Religionsunterrichts in Österreich

Marija Jandrokovic

Einleitung

Der demografische Wandel in Österreich hat bereits seinen Niederschlag im Bildungswesen gefunden. Das Interesse an der konfessionellen Kooperation mit den Orthodoxen im Religionsunterricht ist groß und erfolgt bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten. Wie jede Konfession hat auch die Orthodoxie den Anspruch auf eine sachgerechte, zuschreibungs- und vorurteilsfreie Darstellung im Rahmen der Projekte der konfessionellen Kooperation. Diese Darstellung im Kontext der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht will dem orthodoxem Selbstverständnis entsprechen, in ihr sollen sich die orthodoxen Christinnen und Christen wiedererkennen können. Der vorliegende Artikel skizziert das Selbstbild der Orthodoxie in Österreich anhand von Experteninterviews und macht auf die Herausforderungen bezüglich der Kommunikation dieses Selbstbildes aufmerksam.

1 Gesellschaftliche Entwicklung in Österreich

Österreich ist ein multikonfessionelles, multireligiöses und daher auch ein multikulturelles Land. Zwar hat es in der Geschichte des Landes schon seit Jahrhunderten eine religiöse Vielfalt gegeben, aber die starke Migration, u. a. der Zuzug von Geflüchteten, aus unterschiedlichen Kulturen und Religionen in den letzten Jahrzehnten hat dieses Phänomen markant verstärkt.

Der österreichische Staat unterscheidet zwischen den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften und den staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaften. Die gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften haben ein verfassungsgesetzlich garantiertes Recht auf die öffentliche Religionsausübung, auf die selbständige Verwaltung innerer Angelegenheiten und das Recht auf die Erteilung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen und an privaten Schulen mit Öffentlichkeitsrecht. Dieses Recht haben die staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaften

nicht.¹ Die drei großen gesetzlich anerkannten Kirchen in Österreich, die auch im Rahmen des Religionsunterrichts miteinander kooperieren, sind die Römisch-katholische, die Evangelische (A.B. und H.B.) und die Griechisch-orientalische bzw. Orthodoxe Kirche.

Im Jahr 2001 waren drei Viertel der Gesamtbevölkerung römisch-katholisch. Im Jahr 2016 bezeichneten sich hingegen nur noch zwei Drittel der Bevölkerung als römisch-katholisch. Die Zahl der Personen ohne Bekenntnis stieg von 12% im Jahr 2001 auf 17 % im Jahr 2016. Zwischen 2001 und 2016 stieg die Zahl der Orthodoxen von 2% auf 5% der Gesamtbevölkerung. Die Zahl der evangelischen Christinnen und Christen blieb relativ stabil. Laut der Prognose der Studie „Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 bis 2046“² werden die römisch-katholischen Christinnen und Christen in Österreich im Jahr 2046 zwischen 42% und 47% der Gesamtbevölkerung ausmachen. Die Zahl der evangelischen Glaubensangehörigen wird mit 4 bis 5 % stabil bleiben. Die orthodoxen Gläubigen werden im Jahr 2046 etwa 9% der österreichischen Bevölkerung ausmachen. Derzeit hat die Römisch-katholische Kirche in Österreich rund 4,7 Millionen, die Evangelische Kirche etwa 265.000 und die Orthodoxe Kirche etwa 436.000 Glaubensangehörige.³

Die Veränderung des demographischen Bildes wirkt sich seit längerer Zeit auch auf die Schule aus. Die steigende Zahl der konfessionslosen Schülerinnen und Schülern in den Klassen und die steigende Zahl der Orthodoxen im Religionsunterricht stellen das österreichische Schulsystem und das Orthodoxe Schulamt vor großen organisatorischen Herausforderungen. Demographischer Wandel und die zunehmende religiöse Vielfalt der Gesellschaft bedeuten für den Religionsunterricht, dass Inhalte des Unterrichts neu durchdacht werden müssen. Um diesen, sowohl organisatorischen als auch inhaltlichen Herausforderungen zu entsprechen und aus dem Wunsch einander im Bildungswesen näher zu kommen, entschlossen sich die vier christlichen Kirchen⁴ vor zwanzig Jahren im Religionsunterricht in Österreich miteinander zu kooperieren.

1 Vgl. Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften.

2 Vgl. Goujon, Anne/Jurasszovich, Sandra/Potančoková, Michaela, Demographie und Religion in Österreich.

3 Statista, Zahl der Gläubigen von ausgewählten Religionen in Österreich im Jahr 2021/2022.

4 Die Römisch-katholische Kirche, die Evangelische Kirche (A.B. und H.B.), die Altkatholische Kirche und die Griechisch-orientalische Kirche.

2 Modelle der konfessionellen Kooperation in Österreich

Im Schuljahr 2001/2002 begann ein gemeinsames Projekt der christlichen Kirchen im Religionsunterricht. Es wurde „Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“, kurz KoKoRu genannt⁵. Die Trägerkirchen des Projekts einigten sich auf drei verschiedene Modelle der Durchführung des KoKoRu-Projekts.

Das erste Modell war der Delegationsunterricht, in dem eine Lehrperson über eine vereinbarte Zeit alle am Projekt beteiligten Konfessionen einer Klasse unterrichtet hat. Das zweite Modell war das Teamteaching, in dem die Lehrpersonen der beteiligten Konfessionen gemeinsam ihre Religionsgruppen unterrichten haben. Im dritten Modell gab es Parallelunterricht, d. h. die Lehrpersonen der beteiligten Konfessionen unterrichteten dasselbe Thema in ihrer Religionsgruppe und trafen sich zweitweise zu einzelnen Phasen eines gemeinsamen Unterrichts.

Die Erfahrungen der am KoKoRu beteiligten Personen waren durchaus positiv. Das große Vertrauen und das gute Miteinander der christlichen Konfessionen in Österreich sind deutlich zum Vorschein gekommen. Das Projekt hat außerdem gezeigt, dass die Begegnung mit anderen Konfessionen auch die eigene konfessionelle Identität stärken kann.⁶

Das Nachfolgeprojekt, der „Dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht“, kurz dk:RU, startete im Schuljahr 2015/16. Zu den Trägerinnen des Projekts kamen die Freikirchen dazu, denen im Jahr 2013 in Österreich der Status einer gesetzlich anerkannten Kirche zuerkannt wurde. Das Ziel dieses Projekts ist die Antwort auf die gesellschaftliche Veränderung im Sinne der zunehmenden religiösen Vielfalt: Verschiedene Konfessionen begegnen einander in einem respektvollen Dialog und lernen voneinander unterschiedliche religiös-weltanschauliche Ansichten kennen und wertschätzen. Im Vordergrund stehen die Stärkung der konfessionellen Identität sowie die religiöse, kulturelle und ethische Bildung.⁷

Im dk:RU findet der Religionsunterricht entweder als Delegationsmodell oder als Teamteaching statt. Wie im KoKoRu, unterrichtet im Delegationsmodell eine Lehrperson eine konfessionell gemischte Lerngruppe. Durch dieses Modell wird auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler Religionsunterricht ermöglicht, für die die jeweilige Kirche aus organisatorischen Gründen keinen konfessionellen Unterricht gewährleisten kann. Im Modell des

5 Mehr über das Projekt bei: Bastel, Heribert/Göllner Mafred/Jäggle, Martin u. a. (Hg.), *Das Gemeinsame entdecken*, Wien 2006.

6 Jandrovic, Marija, *Orthodoxer Religionsunterricht*, 345–351.

7 Das Konzept von dk:Ru.

Teamteachings unterrichten die Religionslehrenden der am Projekt beteiligten Konfessionen gemeinsam eine konfessionell gemischte Gruppe bzw. Klasse.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass das Modell Teamteaching von den Orthodoxen bevorzugt wird, weil in diesem eine authentische Präsenz des orthodoxen Glaubens in einem multikonfessionellen Kontext deutlich sichtbar wird. Beim Delegationsmodell sind die Orthodoxen um eine sachgerechte, balancierte und authentische Darstellung der Inhalte des Religionsunterrichts besorgt.⁸ Diese Sorge bestätigen auch die Ergebnisse einer Begleitstudie zum dk:RU⁹. Die Studie stellt fest, dass im Delegationsmodell die Lehrpersonen häufig und implizit die eigene Konfession als Referenz oder Norm heranziehen, wenn sie die konfessionellen Inhalte unterrichten. Es kommt auch vor, dass das Vortragen von Inhalten zwischen der allgemein christlichen und der konfessionellen Perspektive oszilliert, was dazu führt, dass die konfessionellen Differenzen verwischt werden. In den Unterrichtsstunden zu einem Inhalt bzw. Thema einer Konfession liegt der Fokus des Unterrichts auf den Differenzen zwischen den einzelnen Konfessionen, wobei die eigene Konfession als Maßstab genommen wird und die anderen Konfessionen als Sonderfälle konstruiert werden.¹⁰ Die Studie stellt darüber hinaus fest, dass das Delegationsmodell spezifische Homogenisierungstendenzen aufweist und dass im Regelfall über eine Religion bzw. Konfession aus der Außenperspektive gesprochen wird. Die Innenperspektive bzw. die individuelle Religiosität der Schülerinnen und Schüler wird kaum thematisiert.¹¹

Wie kann Orthodoxie in so einem Projekt wie dk:Ru authentisch präsentiert werden? Welche Inhalte sollten im Unterricht thematisiert werden, so dass sich die orthodoxen Schülerinnen und Schüler in ihm wiederfinden können? Welches Bild von Orthodoxie soll vermittelt werden, so dass es der Multiperspektivität entspricht und dem aktuellen Stand interkonfessionellen Agierens gerecht wird? Um diese Fragen beantworten zu können, muss man sich zunächst die Innenperspektive oder besser gesagt das Selbstbild der Orthodoxie in Österreich betrachten.

8 Jandrokovic, Marija, *Orthodoxer Religionsunterricht*, 349–351.

9 Becks, Stefan/Rajič, Christine, *Praxeologische Unterrichtsforschung*, 218–238.

10 Ebd., 231f.

11 Ebd., 237.

3 Das Selbstbild der Orthodoxie in Österreich

Die Orthodoxe Kirche gehört in Österreich zu den Minderheitskirchen, sie existiert in der Diaspora. Sie ist eine multinational geprägte Kirche, deren Gläubige eine ursprüngliche und in vielfacher Weise nachwirkende Verwurzelung in der jeweiligen Kirche ihres orthodoxen Herkunftslandes haben. Deswegen ist sie auch sehr stark durch national-kulturelle Besonderheiten bestimmt. Trotzdem hat der gemeinsame Glaube Vorrang vor den nationalen und kulturellen Besonderheiten. Das kirchlich verortete Glaubensleben der Angehörigen der Orthodoxen Kirche in Österreich zeigt ein Selbstbildnis mit spezifischen, gut beschreibbaren Konturen. Die Ausarbeitung dieses Selbstbildes von Orthodoxie in Österreich war das Thema meiner Dissertation¹². Sie geht auf Experteninterviews zurück. Die dabei erhobenen Daten wurden in einem induktiven Verfahren der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Dabei wurden Kategorien entwickelt, die die Umrisse beziehungsweise die Struktur für ein Selbstbild der Orthodoxie und die damit konnotierten Felder zeichnen. Diese Kategorien haben einen kontextuellen, lokalen und biographischen Charakter. Auf diese Weise war es möglich, ein Bild der Orthodoxie aus der Innen- bzw. Eigenperspektive zu zeichnen, welches aber nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann.

Die erste konturgebende Kategorie des Selbstbildes der Orthodoxie ist die Glaubenspraxis, die als Ausgangspunkt der orthodoxen Glaubenslehre verstanden wird. Die Glaubenspraxis wiederum artikuliert sich in den Traditionen.

Die wichtigste Tradition für die Orthodoxen ist die liturgische Tradition. Unter der liturgischen Tradition wird sowohl die Göttliche Liturgie als auch das gesamte liturgische Leben verstanden. Den Orthodoxen ist die aktive Beteiligung an allen Gottesdiensten der Kirche, sowie die Teilnahme am sakramentalen Leben bzw. die gnadenvermittelnde Teilhabe an den Heiligen Mysterien der Kirche von großer Bedeutung. Zur liturgischen Tradition zählen für die orthodoxen Christinnen und Christen deswegen sowohl die feierlichen, ästhetischen und symbolischen Elemente der Liturgie als auch der Kirchengesang, der Glockenklang, der aufsteigende Weihrauch und die materiellen Dinge wie Brot, Wein und Weintrauben.¹³

Eine weitere Tradition der orthodoxen Glaubenspraxis ist die Tradition der Rituale. Dazu gehören nicht wegzudenkende Lebensbegleiter der Orthodoxen bzw. die persönlichen, rituellen und symbolischen Zeichen und Handlungen des religiösen Lebens der einzelnen orthodoxen Christinnen und Christen. Zu

¹² Jandrokovic, Marija, Selbstbild der Orthodoxie in Österreich.

¹³ Ebd., 104f.

den wichtigsten Ritualen gehören das Kreuzzeichen, das Tragen eines Kreuzes und einer Knotenschnur (Gebetsschnur), das Gebet, die Verehrung der Ikonen, das Anzünden der Kerzen und das Einhalten der Fastenzeiten.¹⁴

Eine besondere Bedeutung für die Orthodoxen hat die Tradition der unterschiedlichen mystischen Glaubenserfahrungen. Hier geht es um die Berührung mit der himmlischen Welt, um die geistigen und geistlichen Erfahrungen, um etwas, was aus dem Herzen kommt und mit dem Herzen zu tun hat. Solche Erfahrungen können in der Göttlichen Liturgie, in einem Kloster, während des Gesprächs mit einem Mönch, bei der Teilhabe an der Heiligen Kommunion oder bei der alltäglichen Überprüfung des Gewissens gesammelt werden.¹⁵

Zum Selbstbild der Orthodoxie gehören auch die national-kulturellen Besonderheiten, die spezifischen Bräuche der verschiedenen orthodoxen autokephalen Kirchen, der Kirchenbau und die Kirchenkunst. Die verschiedenen Sprachen, Kulturen, Mentalitäten, aber auch verschiedene Baustile der Kirchen und verschiedene Arten der Ikonenmalerei prägen die Orthodoxie als plurales Phänomen.¹⁶

Die zweite konturgebende Kategorie dieses Selbstbildes der Orthodoxie ist das Selbstverständnis. Gemäß der Experteninterviews ist es für die Orthodoxen selbstverständlich, sich zum Christentum zu bekennen und nach dem Vorbild Christi und nach dem Vorbild der Heiligen ihr alltägliches Leben zu gestalten. Sie sind sich der Authentizität der eigenen Tradition bewusst und sind auf ihre Bewahrung bedacht. Dabei heben sie gerade in der Diaspora die alle Vielfalt übergreifende Einheit im Glauben aller Orthodoxen hervor. Die Vielfalt der verschiedenen Sprachen, Vielfalt der Lokalkirchen und die Möglichkeit den Glauben in allen Lokalkirchen zu praktizieren, wird als innerer Reichtum und ein riesiger Schatz bezeichnet. Eine Besonderheit der Orthodoxie ist, dass trotz der verschiedenen Muttersprachen alle orthodoxen Christinnen und Christen eine Göttliche Liturgie gemeinsam feiern können.¹⁷

Die dritte und die vierte konturgebende Kategorie des Selbstbildes der Orthodoxie in Österreich sind die Fremdwahrnehmung und die Diasporafahrung. Diese Kategorien haben nur außerhalb der orthodoxen Herkunftsländer eine Relevanz für die Orthodoxie.

Die Fremdwahrnehmung bezieht sich auf die Erfahrungen, die die Orthodoxen in der Diaspora gemacht haben. Diese Erfahrungen beziehen sich auf die Fremdbestimmung, Fremdadwehr und Wissensdefizite, aber auch auf die

14 Ebd., 106.

15 Ebd.

16 Ebd.

17 Ebd., 109f, 190f.

positiven Einstellungen der Anderen gegenüber der Orthodoxie. Hier geht es um die Meinungen, mit denen die Orthodoxen täglich konfrontiert sind: dass sie aus dem Orient kommen und Ausländer in Österreich sind, deren Glaube sehr traditionalistisch, patriarchalisch und von Angst vor Gott geprägt ist. Fremdbestimmung ist die erfahrene Festlegung der Orthodoxie durch Fremde, die aber nicht ihrem Selbstbild bzw. ihrem Selbstverständnis entspricht. Fremdadwehr sind die respektlosen medialen Darstellungen und Bilder der Orthodoxie im Öffentlichkeitsraum. Wissensdefizite beziehen sich auf den niedrigen Informationsstand der anderskonfessionellen Beobachterinnen und Beobachter der Orthodoxie. Die positiven Einstellungen zur Orthodoxie beziehen sich auf die Faszination von Ikonen und Mystik, wobei diese Faszination oft auf sehr oberflächlichen Vorstellungen beruht.¹⁸

Die Kategorie Diasporaerfahrung bezieht sich auf die Wahrnehmungen, Beobachtungen und Erfahrungen des Lebens der Orthodoxen unter mehrheitlich anderskonfessionellen oder andersgläubigen Menschen. Bei den Aspekten der Diasporaerfahrung handelt es sich um einen höheren Stellenwert des Glaubens in der Diaspora als allgemein im Herkunftsland, das Bewusstsein über das Anderssein, die Identitätsfrage, das ökumenische Klima und den innerorthodoxen Zusammenhalt. Gutes, erfahrbares, ökumenisches Klima und der innerorthodoxe Zusammenhalt sind zwei wesentliche Aspekte des Selbstbildes der Orthodoxie in Österreich.

Ohne die nahezu musterhafte ökumenische Zusammenarbeit in Österreich wäre die jahrelange Durchführung der Projekte der verschiedenen konfessionellen Kooperationen im Bildungswesen gar nicht möglich. Der innerorthodoxe Zusammenhalt in Österreich leistet umgekehrt einen Beitrag zur ökumenischen Zusammenarbeit. Trotz der vielen Spannungen, die es zwischen den einzelnen autokephalen Kirchen weltweit gibt, arbeiten die orthodoxen Diözesen in Österreich, vor allem im Bildungswesen, sehr eng zusammen. Es gibt einen gemeinsamen Religionsunterricht für die Schülerinnen und Schüler aller orthodoxen Diözesen, der von Religionslehrenden aus allen orthodoxen autokephalen Kirchen kommen, erteilt wird.¹⁹

Die letzte konturgebende Kategorie des Selbstbildes der Orthodoxie in Österreich ist die Glaubenslehre. Nur zwei, dafür aber die zentralen Themen der orthodoxen Glaubenslehre vervollständigen das Bild der Orthodoxie, nämlich erstens die Lehre von der Heiligen Dreieinigkeit als Fundament des Glaubens und zweitens die Glaubenswahrheit der Auferstehung Christi als

18 Ebd., 113f.

19 Ebd., 181f.

Zentrum und Ausgangspunkt allen liturgischen Lebens; damit verbunden ist das Ziel des Lebens der Gläubigen: die Vollendung im Reich Gottes.²⁰

Die Vermittlung eines solchen Bildes der Orthodoxie in einem konfessionell-kooperativen bzw. dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht, welches dem Selbstbild der Orthodoxie in Österreich entspricht, ist äußerst herausfordernd. Im Folgenden werden diese Herausforderungen anhand von zwei Themen erläutert.

4 Herausforderungen im dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht

Der orthodoxe Lehrplan für den Religionsunterricht an den Volksschulen in Österreich²¹ ist in jeder Schulstufe in drei Themenbereiche aufgeteilt. Der erste Themenbereich „Biblische Heilsgeschichte“ führt die Schülerinnen und Schüler in die biblische Heilsgeschichte ein, wobei die Hauptaufgabe der Religionslehrenden die Erklärung der Bedeutung der Heilstaten Gottes für das Leben der Menschen in der heutigen Welt ist. Der zweite Themenbereich „Liturgisches Leben in der Kirche“ hat die Vorbereitung der orthodoxen Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme am liturgischen und sakramentalen Leben der Kirche zum Ziel. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die lokale Kirche eingeladen und zur verstehenden Teilnahme am liturgischen Leben ermutigt werden. Darüber hinaus sieht der Lehrplan das altersgerechte Erlernen des orthodoxen kirchlichen Gesangs vor. In diesem Themenbereich geht es also um die Identität der Orthodoxen Kirche, um das Wesen der orthodoxen Theologie, um die Liturgie als „Sakrament des Altars“²². Durch die Teilnahme am liturgischen Leben der Kirche sollten die Schülerinnen und Schüler eine geistige Gemeinschaft mit Gott und letztendlich die „Einkirchlichung“²³ erreichen. Der dritte Themenbereich „Orthodoxe Spiritualität“ hat, so der Lehrplan, für die in der orthodoxen Diaspora lebenden Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung. Hier geht es um die Glaubenspraxis der Orthodoxen, um die Gesten des inneren Glaubens, um die Gebete, um die Verehrung der Ikonen, um Namens- und Familienschutzpatrone, um Verehrung der Heiligen, um die

20 Ebd., 191.

21 In diesem Beitrag wird nur auf den Unterricht in der Primarstufe eingegangen bzw. nur der Lehrplan für die Volksschule betrachtet. Die Betrachtung der Situation und der Lehrpläne für andere Schulstufen würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

22 Kallis, Anastasios, Die Göttliche Liturgie der Orthodoxen Kirche, XIIIff.

23 Danilovich, Yauheniya, Religiöses Lernen im Jugendalter, 133f.

orthodoxen Kirchen und Klöster, um die Fastenregeln und Fastenzeiten und um die Weisungen des Dekalogs sowie der Seligpreisungen und deren Konkretisierung im Alltag. In diesem Themenbereich geht es also um die „Liturgie nach der Liturgie“, um Gebet und Dienst an Gott und an die Menschheit, an den Nächsten und um das Zeugnis des orthodoxen Glaubens im Alltag, um eine persönliche Liturgie im Leben jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers.

Ob die orthodoxen Schülerinnen und Schüler durch den orthodoxen Religionsunterricht die „Einkirchlichung“ erreichen und ob sie die „Liturgie nach der Liturgie“ tatsächlich leben, bzw. praktizierende Gläubige werden, kann aufgrund der begrenzten Möglichkeiten des schulischen Religionsunterrichts nicht behauptet werden. Es ist eher so, dass gläubig sein und gläubig leben im Bereich des Persönlichen liegt. Die Aufgabe der Religionslehrerinnen und Religionslehrer ist es aber, den Schülerinnen und Schülern den Zugang zur orthodoxen Liturgie, zur orthodoxen Spiritualität zu ermöglichen, die feierlichen, ästhetischen und symbolischen Elemente der Liturgie zu erklären und zu erschließen, die persönlichen, rituellen und symbolischen Zeichen und Handlungen des religiösen Lebens der einzelnen orthodoxen Christinnen und Christen zu zeigen, sie vorzuleben und zu ritualisieren.

Wie aus der Struktur des Lehrplans ersichtlich ist, haben die Gebete für orthodoxe Christinnen und Christen einen sehr hohen Stellenwert. Sie sind auch ein wesentlicher Teil des Selbstbildes der Orthodoxie. Wie bereits gesagt, gibt es in Österreich nur einen orthodoxen Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler aus allen orthodoxen autokephalen Kirchen. Der Religionsunterricht wird auf Deutsch erteilt, der Gesetzgeber sieht aber vor, dass Gebete in der Muttersprache der am Unterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern gesprochen werden dürfen. Beinahe jede orthodoxe Religionsstunde in der Volksschule in Österreich beginnt mit einem Ritual – mit dem Gebet in allen Muttersprachen der anwesenden Schülerinnen und Schülern und selbstverständlich auch auf Deutsch. Durch das Gebet in der Muttersprache werden die Schülerinnen und Schüler für die Sprache der Liturgie in der Kirche sensibilisiert. Die Muttersprache berührt das Herz, – und die Orthodoxie ist ein Glaube des Herzens –, sie schafft eine Verbindung mit den national-kulturellen Besonderheiten der Heimatkirche einerseits und bringt andererseits die innerorthodoxe Pluralität und die Einheit im Glauben deutlich zum Ausdruck. Genau diese national-kulturellen Besonderheiten und die innerorthodoxe Pluralität bestimmen wesentlich das Selbstbild der Orthodoxie.

Man kann also feststellen, dass die Gebete in der Muttersprache ein unverzichtbarer Aspekt des orthodoxen Religionsunterrichts in Österreich sind. Ist es einer katholischen oder evangelischen Religionslehrperson, die im

Rahmen des Delegationsmodells des dk:RU Projekts auch die Orthodoxen unterrichtet, möglich, die Muttersprachen der orthodoxen Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen bzw. die Gebete in verschiedenen Sprachen zu sprechen? Haben diese Gebete in fremden Sprachen für die anderskonfessionellen Schülerinnen und Schülern eine Bedeutung? Ist das Gebet zur Heiligen Gottesgebälerin oder zu den Heiligen der Orthodoxen Kirche überhaupt zumutbar für die evangelischen Religionslehrenden und Lernenden? Im Modell Teamteaching ist das Beten in verschiedenen Sprachen durch die Präsenz einer orthodoxen Lehrperson durchaus möglich, vorausgesetzt die anderskonfessionelle Lehrperson, die in gleichem Maß für die Planung und Durchführung des Religionsunterrichts verantwortlich ist, ist damit einverstanden. Und selbst wenn sie damit einverstanden sein sollte, bleibt die Frage der Relevanz des mehrsprachigen Betens für die deutschsprachigen, anderskonfessionellen Schülerinnen und Schüler offen. Diese Fragestellung bezieht sich auch auf den orthodoxen liturgischen Gesang wie Antiphone, Weihnachtsgesänge, Ostertroparien usw.

Eine weitere Herausforderung für die Kooperation im Religionsunterricht ist der Umgang mit den Ikonen. Die Orthodoxen definieren ihren Glauben über das aktive Tun. Alle orthodoxen Kinder und Jugendliche wissen, dass es heilige Bilder gibt, die verehrt werden durch das Anzünden von Kerzen oder Öllampen, durch Beweihräucherung, durch das Verbeugen oder durch Gesten des Niederwerfens, durch das Küssen und Berühren. Zum Ikone-Sein gehört neben der himmlischen Vision und der stofflichen Verdichtung im gemalten Bild auf der einen Seite auch das Bewusstsein des Betrachtenden, dem die Realität der Vision durch das Bild erschlossen wird, auf der anderen Seite. Anders gesagt: Die Ikone ist zwar, wie Pavel Florenskij sagt, ein „Fenster zur Ewigkeit“²⁴, doch ist ihr Wesen auch vom Verweisen, Erschließen und Vermitteln bestimmt. Die Ikonen haben eine spezielle, hinaufführende Funktion, sie führen zur geistigen Schau. Sie sind für die Orthodoxen „der sichtbare Strahl des unsichtbaren Absoluten“²⁵. Um das Unsichtbare sehen zu können, bedarf es einer „liturgischen Betrachtungsweise“²⁶. Diese liturgische Betrachtungsweise ist eine besondere orthodoxe Art des Sehens, des Schauens. Geistige Schau bedeutet für die Orthodoxen das Begegnen und Erleben der geistigen Gegenwart der heiligen Personen, die auf den Ikonen abgebildet sind. Genau in dieser Begegnung mit der himmlischen Welt liegt die liturgische Funktion der Ikonen.

24 Florenskij, Pavel, Die Ikonostase, 71.

25 Kallis, Anastasios, Brennender, nicht verbrennender Dornbusch, 154.

26 Ebd.

In der katholischen Tradition haben die Darstellungen von Ereignissen der Heilsgeschichte, von der Muttergottes, den Aposteln, Märtyrern und Heiligen, seien es Bilder oder Statuen, eine andere liturgische Funktion. Sie sind Andachtsgegenstände, sie dienen der Anregung zum und der Konzentration beim Gebet, der gläubigen Erinnerung oder sie haben einen belehrenden und erzieherischen Charakter. Ihre streng kultische Verehrung wie in der Orthodoxen Kirche ist nicht üblich. Für die Evangelischen sind die religiösen Bilder ein Weg, den Gläubigen das Evangelium zu vermitteln, sie haben eine pädagogische Funktion, sind aber nicht heilsnotwendig und werden auch nicht verehrt.

Wie kann also eine katholische oder evangelische Religionslehrkraft im Delegationsmodell des Projekts dk:RU die liturgische Betrachtungsweise der orthodoxen Ikonen authentisch vermitteln, wenn eine solche Betrachtungsweise ihr persönlich fremd ist? Im Teamteaching sind eine authentische Darstellung und Vorleben des Umgangs mit Ikonen durch die Präsenz einer orthodoxen Religionslehrkraft möglich. Umgekehrt ist zu fragen: Inwiefern ist die liturgische Betrachtungsweise für anderskonfessionelle Schülerinnen und Schüler von Bedeutung? Im orthodoxen Religionsunterricht wird beinahe in jeder Stunde mit Ikonen gearbeitet. Ist diese methodische Vorgehensweise zumutbar und fair für die anderen am Projekt beteiligten Konfessionen? Ist es für die Orthodoxen zumutbar auf Ikonen zu verzichten, obwohl sie selbstverständlich zum Selbstbild der Orthodoxie gehören? Eine Antwort auf diese Frage gibt der Theologe Theodor Nikolaou: „Das Fehlen der Ikone reduziert den Gläubigen die Möglichkeit, das liturgische Leben in seiner Vollendung zu erleben. Dies bedeutet Verarmung und Verkümmern der geistigen Schau, weil sie sich von der Sinnenschau ernährt und daraus erwächst.“²⁷

5 Unterrichtsmaterial im konfessionell-kooperativem Religionsunterricht

Die bereits erwähnte Begleitstudie zum dk:Ru bestätigt die Herausforderungen in der konfessionellen Kooperation. Die am Projekt beteiligten Lehrpersonen geben zu, dass sie über zu wenig Wissen über die anderen Konfessionen verfügen. Sie verweisen auch auf die fehlenden Unterrichtsmaterialien.²⁸

²⁷ Nikolaou, Theodor, *Der Bildersturm*, 23.

²⁸ Vgl. Becks, Stefan/Rajič, Christine, *Praxeologische Unterrichtsforschung*, 238.

Es gibt tatsächlich wenig geeignetes Unterrichtsmaterial für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Im Folgenden wird das Buch von Stephan Sigg „katholisch. evangelisch. ökumenisch. Die christlichen Konfessionen im Vergleich – Materialien für den Religionsunterricht in Klasse 3/4“²⁹, welches teilweise im dk:RU in Wien verwendet wird, kritisch betrachtet. Diese kritische Betrachtung geht der Frage nach, ob und inwiefern die Orthodoxie im Buch sachgerecht dargestellt ist und ob sich die Orthodoxen in dieser Darstellung wiedererkennen können bzw. ob diese Darstellung dem Selbstbild der Orthodoxie entspricht.

Das Buch von Stephan Sigg behandelt die Frage, warum es katholische und evangelische Christinnen und Christen gibt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen diesen zwei Konfessionen gibt und was Ökumene ist. Auf fünf Seiten geht es um die Frage, wer die Orthodoxen sind. Gleich im ersten Absatz ist der Satz zu lesen: „Auch bei uns leben viele orthodoxe Christen. Meistens sind dies Menschen aus Griechenland, Serbien, Russland usw., die zu uns ausgewandert sind.“³⁰ Damit sich die Schülerinnen und Schüler die Länder, aus denen die Orthodoxen ausgewandert sind, besser merken können, gibt es den Arbeitsauftrag auf einer Karte die Zahlen, mit denen die Länder markiert sind, den richtigen Ländernamen unterhalb der Karte zuzuordnen. Leider fehlen auf der Karte drei Länder, aus denen orthodoxe Christinnen und Christen kommen: Bulgarien, Montenegro und Bosnien und Herzegowina. Auffällig an diesem Arbeitsauftrag ist auch die Bezeichnung der Orthodoxen als „Auswanderer“. Diese Fremdbestimmung trifft vielleicht auf einen Teil der in Europa lebenden Orthodoxen zu, aber inzwischen sind mehrere Generationen orthodoxer Christinnen und Christen in Österreich geboren. Österreich ist ihre Heimat und die orthodoxen Länder, sind die Herkunftsländer ihrer Vorfahren. Die Schülerinnen und Schüler, die am dk:RU Projekt teilnehmen und vielleicht der vierten in Österreich geborenen Generation angehören, können sich kaum mit dem Bild der Auswanderer identifizieren. Mit dem Bild der Auswanderer können sich auch die österreichischen Schülerinnen und Schüler aus den zur Orthodoxie konvertierten Familien nicht identifizieren.

Im nächsten Absatz berichtet ein zehnjähriges orthodoxes Kind namens Michael, der ursprünglich aus Griechenland kommt, über seinen Glauben. Er sagt: „Bei uns dauern die Gottesdienste viel länger, manchmal über zwei Stunden. In jedem Gottesdienst kommt immer ganz viel Weihrauch zum Einsatz.

29 Sigg, Stephan, katholisch. evangelisch. ökumenisch.

30 Ebd., 57.

Und es gibt keine Bänke, wir stehen!“³¹ Durch die Formulierung „bei uns dauern die Gottesdienste viel länger“ wird eine Differenz bzw. eine Abweichung von der Norm implizit angesprochen. Sind die Länge eines Gottesdienstes, die Verwendung von „ganz viel“ Weihrauch und die mangelnde Sitzmöglichkeit wirklich so wesentliche Informationen für die Darstellung der Orthodoxie? Wird hier der orthodoxe Gottesdienst aus der Innen- oder nur oberflächlich aus der Außenperspektive dargestellt? Wäre es nicht möglich und kindgerecht zu sagen, dass der Mensch im orthodoxen Gottesdienst Gott begegnen und umarmen kann, dass man dabei viel betet und Gott für alles dankt und ihn lobpreist und dass es deshalb viel Weihrauch in der Kirche gibt. Und ist es angesichts der spezifischen Situation der in der Diaspora lebenden Orthodoxen, die teilweise ihre Gottesdienste in katholischen und evangelischen Kirchen feiern, die selbstverständlich Bänke haben, notwendig diese zu erwähnen? Muss das Stehen im orthodoxen Gottesdienst mit einem Ausrufezeichen extra betont werden? Übrigens, die Information über die mangelnde Sitzmöglichkeit in der orthodoxen Kirche wird auf der nächsten Seite, auf der es um den Innenraum eines orthodoxen Gebäudes geht, wiederholt: „In vielen orthodoxen Kirchen gibt es keine Kirchenbänke. Es gibt nur an den Wänden entlang ein paar Stühle für Menschen, die nicht lange stehen können. Die anderen stehen während des Gottesdienstes.“³²

Auf die Erklärung eines orthodoxen Gebäudes folgt das Spiel „Typisch orthodox!“, für welches die Infokarten benötigt werden. Auf einer Infokarte steht: „Die Orthodoxen feiern Weihnachten erst am 06. Januar.“ Die Erklärung dieser Infokarte lautet: „Das andere Datum für Weihnachten hat einen ganz einfachen Grund: Die Orthodoxen orientieren sich an einem älteren Kalender.“³³ Hier müssen wir uns fragen, ob der bereits erwähnte Michael, dessen kirchliche Beheimatung in der Griechischen Kirche ist, Weihnachten tatsächlich am 06. Januar, also an Heiligabend nach dem julianischen Kalender, feiert und ob er sich in diesem Bild der Orthodoxie tatsächlich wiedererkennen kann.

Auf einer anderen Infokarte mit der Überschrift „Zwiebeltürme“ liest man: „Die Kirchen der Orthodoxen erinnern an die Kirchen in Konstantinopel – der Ort, an dem vor tausend Jahren die orthodoxe Kirche entstand. Dort wurden die Kirchen in einer ähnlichen Form gebaut.“³⁴ Es ist tatsächlich richtig,

31 Ebd.

32 Ebd., 58.

33 Ebd., 59.

34 Ebd.

dass sich der Begriff „Orthodoxe Kirche“ als Terminus im Sinne des heutigen Sprachgebrauchs erst nach dem Schisma von 1054 durchgesetzt hat, aber zu sagen, dass die Orthodoxe Kirche vor tausend Jahren entstanden ist, entspricht nicht dem Selbstverständnis der Orthodoxie. Es ist eine westliche Sicht auf die Kirchengeschichte und somit eine, aus orthodoxer Sicht, nicht sachgerechte Fremdbestimmung. Die Orthodoxe Kirche versteht sich als Kirche, die auf Jesus Christus zurückgeht und ihre Legitimation und Grundgestalt bis heute auf die Apostel zurückführt. Übrigens haben viele (nicht-orthodoxe) Kirchen in Bayern auch „Zwiebeltürme“.

6 Fazit

Die konfessionelle Kooperation hat durchaus Vorteile. Einer dieser Vorteile ist auf jeden Fall das Etablieren der Orthodoxie im Bildungswesen Österreichs. Ein anderer Vorteil ist zweifellos die Stärkung der konfessionellen Identität der orthodoxen Schülerinnen und Schüler. Dieser Beitrag wollte aber bewusst die herausfordernden Aspekte der konfessionellen Kooperation aufzeigen und aus diesen Aufgaben für die orthodoxe Religionspädagogik herleiten.

Es ist Aufgabe der orthodoxen Religionspädagoginnen und -pädagogen zu überlegen und zu konkretisieren, welche Inhalte des Religionsunterrichts in Projekten der konfessionellen Kooperation unverzichtbar für die sachgerechte Vermittlung des Selbstbildes der Orthodoxie sind. Wollen wir uns auf die biblische Heilsgeschichte, auf die ethischen Themen und auf die oberflächliche Feststellung der Differenzen und Gemeinsamkeiten konzentrieren und damit den Religionsunterricht in den Projekten der konfessionellen Kooperation als religionskundlichen Unterricht fortführen? Oder wollen wir uns dafür einsetzen, dass mehr Innenperspektive und das Wesen der Orthodoxie in der konfessionellen Kooperation zum Vorschein kommt? Es ist auch Aufgabe der orthodoxen Religionspädagoginnen und -pädagogen im Austausch mit Religionslehrenden, geeignete Methoden für die Vermittlung des sachgerechten Selbstbildes der Orthodoxie zu überlegen. Nicht zuletzt, es ist unsere Aufgabe als Religionspädagoginnen und -pädagogen, uns dem Erstellen von Büchern und Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht und für Projekte der konfessionellen Kooperation zu widmen, da diese ein nachhaltig wirkendes Bild der Orthodoxie vermitteln.

Literatur

- Bastel, Heribert/Göllner Mafred/Jäggle, Martin u. a. (Hg.), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse, Wien 2006.
- Becks, Stefan/Rajič, Christine/Krobath, Thomas/Danner, Sonja/Solymár, Mónika/Hösch-Schagar, Gabriele/Dura-Nitu, Irina, Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30 (2022) H. 1, 218–238. DOI: <https://doi.org/10.25364/10.30:2022.1.13>.
- Danilovich, Yauheniya, Religiöses Lernen im Jugendalter. Eine internationale vergleichende Studie in der orthodoxen und evangelischen Kirche, Göttingen 2016.
- Das Konzept von dk:Ru, in: <https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/09/Das-Konzept-von-dkRU.pdf>.
- Florenskij, Pavel, Die Ikonostase. Urbild und Grenzerlebnis im revolutionären Rußland, Stuttgart 1990.
- Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften, in: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/3/Seite.820015.html.
- Goujon, Anne/Jurasszovich, Sandra/Potančoková, Michaela, Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 bis 2046, in: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht_Demographie_und_Religion_inkl_Vorwort_Web.pdf.
- Jandrovic, Marija, Orthodoxer Religionsunterricht und konfessionelle Kooperation in einem katholischen Majoritätskontext – das Beispiel Österreich, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg/Basel/Wien 2022, 339–353.
- Jandrovic, Marija, Selbstbild der Orthodoxie in Österreich – Entwicklung der Analyse-kategorien für die Schulbuchforschung, Wien 2020 [Dissertation, unveröffentlicht].
- Kallis, Anastasios, Brennender, nicht verbrennender Dornbusch. Reflexionen orthodoxer Theologie, Münster 1999.
- Kallis, Anastasios, Die Göttliche Liturgie der Orthodoxen Kirche. Deutsch-Griechisch-Kirchenslawisch, Mainz 1993.
- Lehrplan für den orthodoxen Religionsunterricht an Volksschulen (Vorschulstufe & Grundschule), in: https://www.orthodoxekirche.at/wp-content/uploads/2015/08/lehrplan_vs.pdf.
- Nikolaou, Theodor, Der Bildersturm und die Bedeutung der Ikonen im liturgischen Leben der Orthodoxen Kirche, in: St. Andreas-Bote der deutschsprachigen

Gemeinde des Hl. Andreas in der Griechisch-Orthodoxen Metropolie von Deutschland (Hg.), Sonderheft, München 2007, 3–23.

Sigg, Stephan, katholisch. evangelisch. ökumenisch. Die christlichen Konfessionen im Vergleich – Materialien für den Religionsunterricht in Klasse 3/4, Auer 2017.

Statista, Zahl der Gläubigen von ausgewählten Religionen in Österreich im Jahr 2021/2022, in: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/304874/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-oesterreich/>.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

TEIL III

*Co-Working im und mit dem orthodoxen
Religionsunterricht*

Orthodoxe Diaspora als Raum der pan-orthodoxen Zusammenarbeit: Chancen und Herausforderungen im Blick auf konfessionelle Kooperation

Konstantinos Vliagkoftis

Meine folgenden Überlegungen gehen verhältnismäßig kurz auf die vielfältige Komplexität des Themas ein; sie weisen auch gewisse biografische Züge auf. Für letztere bitte ich um Nachsicht.

Lassen Sie mich kurz zunächst den Begriff „Orthodoxe Diaspora“ erläutern: Per Definition ist Diaspora ein „Gebiet außerhalb der Heimat, in dem eine konfessionelle oder nationale Minderheit lebt“ bzw. die „in der Diaspora lebende konfessionelle oder nationale Minderheit“ selbst¹. Als Terminus technicus wird „Diaspora“ hier aber in jenem Sinne verwendet, wie dieser in der jüngsten Konzilsgeschichte der orthodoxen Kirche, in den verschiedenen Textzeugnissen anzutreffen ist: die orthodoxen kirchlichen Einheiten (Diözesen, Kirchengemeinden usw.), die sich außerhalb der Jurisdiktionsgrenzen der autokephalen (oder autonomen) orthodoxen Kirchen entwickelten. Das Dokument des Heiligen und Großen Konzils mit dem gleichen Titel, „Die Orthodoxe Diaspora“, betrachtet Zentral- und Westeuropa, Amerika und Australien als solche Gebiete der Diaspora². Es handelt sich um jene Gegenden, die man als westliche Welt, als Abendland kennt. Letzteres wurde zunächst vom westlichen Christentum – vom nicht-orthodoxen Christentum – und später maßgeblich durch die Werte der Aufklärung, mit der sich die Orthodoxie angeblich schwertut, geprägt. Folglich zählen jene orthodoxen Gemeinden zur orthodoxen Diaspora, die im christlichen Abendland anzutreffen sind.

Die Bildung dieser Diaspora ist nicht überall gleichzeitig und gleich intensiv erfolgt. Der orthodoxe Amerikaner griechischer Abstammung der nunmehr siebten Generation hat wenige Gemeinsamkeiten mit den Nachfahren griechischer sog. Gastarbeiter in Deutschland oder mit der Europäerin, die in Griechenland geboren und aufgewachsen ist sowie die griechische Staatsbürgerschaft besitzt, jedoch ihren Lebensmittelpunkt inzwischen in der Finanzwelt von Frankfurt am Main hat. Der orthodoxe Franzose, dessen

1 Vgl. Art. Diaspora, in: Duden Onlinewörterbuch, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diaspora>.

2 Vgl. Bischof Bartholomaios von Arianz/Koutsouridis Ambrosius/Ntallis, Sokratis u. a. (Hg.), Synodos, 77–79.

Urgroßeltern aufgrund der Oktoberrevolution Russland verlassen mussten, hat eine andere Mentalität und Lebenseinstellung als die gläubige orthodoxe Rusin, die neulich – aus welchem Grund auch immer – nach Frankreich gezogen ist. Und verständlicherweise fremdeln der zur Orthodoxie konvertierte Österreicher und seine Kinder mit dem Wort Diaspora ein wenig.

Sehen Sie es mir nun nach, dass ich hier biografisch werde: Griechenland, das Land, in dem ich geboren bin, ist 1980 der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, wie damals die EU hieß, beigetreten. Der Europaenthusiasmus, der in den 1980er und 90er Jahren in Griechenland herrschte, hat mich so stark geprägt, dass ich mein Kommen nach Deutschland nicht als Auswanderung empfand, sondern eher als Wohnortwechsel.

Alle obigen Fälle stehen unterschiedlich zum Begriff Diaspora, denn sie verstehen unter dem Begriff Heimat, welche per Definitionem der Anbindungspunkt einer Diaspora ist, etwas Unterschiedliches, auch wenn es geografisch um dieselbe Heimat geht. Darüber hinaus: Ist man als orthodoxer Christ in der Diaspora geboren, dann spielt für das Verständnis der Heimat auch der Integrationsgrad eine bedeutende Rolle.

Das Heilige und Große Konzil der Orthodoxen Kirche, das 2016 auf Kreta zusammenkam, verabschiedete ein offizielles Dokument, das der orthodoxen Diaspora gewidmet ist und ebendiese als Titel trägt. In diesem Text wird keine detaillierte Definition der orthodoxen Diaspora versucht; vielmehr verweist man auf die vorkonziliare Diskussion. In diesem offiziellen Konzilsdokument, das im Übrigen ein wunderbares Beispiel dafür ist, dass das Leben das Konzil bestimmt und nicht umgekehrt, findet man die Leitlinien der kanonischen Organisation der orthodoxen Diaspora. Es handelt sich um die Etablierung von Orthodoxen Bischofskonferenzen jeweils einer in jeder der dreizehn genannten Regionen, sowie eine Mustersatzung für diese Bischofskonferenzen³, auch wenn diese Organisation nur vorläufig gilt, bis eine kanonische Lösung gefunden wird⁴.

In der wie auch immer angedachten bzw. gelebten Diaspora ist man nach diesem Dokument auf eine Zusammenarbeit angewiesen: eine Zusammenarbeit, die sich sowohl nach innen richtet (eine Zusammenarbeit unter den Orthodoxen, eine pan-orthodoxe Zusammenarbeit, wenn Sie so wollen), als auch nach außen (mit dem jeweiligen Staat und der jeweiligen Gesellschaft, der Kirchen und anderen religiösen Institutionen, mit der akademischen Welt usw.).

3 Ebd., 74–79.

4 Ebd., 71.

„Aufgabe und Verantwortung dieser Bischofskonferenzen wird die Sorge um die Sichtbarmachung der Einheit der Orthodoxie und die Entfaltung gemeinsamen Handelns aller Orthodoxen in jeder Region sein, zur Erfüllung der pastoralen Bedürfnisse der dort lebenden orthodoxen Christen, zur gemeinsamen Repräsentation aller Orthodoxen gegenüber den Nicht-Orthodoxen und der ganzen Gesellschaft dieser Region, zur Förderung der theologischen Ausbildung und der kirchlichen Erziehung etc.“⁵ So steht es im ersten, dem theoretischen Teil des Dokuments; er geht dem kanonischen Teil voran, der eine Mustersatzung für die Bischofskonferenzen in der Diaspora vorschreibt. Dies ist ein Votum und gleichzeitig ein Fahrplan für die panorthodoxe Zusammenarbeit in der Diaspora.

In Artikel 2 der Satzung heißt es ähnlich: „Zweck der Bischofsversammlung [d. h. der Bischofskonferenz] ist es, die Einheit der orthodoxen Kirche sichtbar zu machen, die Zusammenarbeit der Kirchen [gemeint sind hier die örtlichen Diözesen] in allen Bereichen des pastoralen Dienstes zu unterstützen, die Interessen der Gemeinden, die den orthodoxen kanonischen Bischöfen der Region unterstehen, zu wahren und zu fördern.“⁶

Weiter in Artikel 5, Absatz a, lesen wir Ähnliches hinsichtlich der Kompetenzen der Bischofskonferenzen. Diese sind: „Die Sorge für die Bewahrung der Einheit und die Zusammenarbeit der Orthodoxen Kirche der Region in all ihren Verpflichtungen in den Bereichen der Theologie, der Ekklesiologie, des Kirchenrechts, der Spiritualität, der Philanthropie, der Erziehung und der Mission.“⁷

Am Beispiel der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) kann man viele Ergebnisse aufzählen, die wir der panorthodoxen Zusammenarbeit der letzten dreißig Jahre verdanken. Gemeinsame Übersetzungen liturgischer Texte ins Deutsche, gemeinsame Pastoralenzyklen und Stellungnahmen der orthodoxen Bischöfe zu aktuellen Themen, Texte der Theologischen Kommission der OBKD, gemeinsame Vertretung gegenüber den Verfassungsorganen und den Länderregierungen, den Schulministerien bezüglich des orthodoxen Religionsunterrichts, gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit, gemeinsame Pastoraltagungen, Pilgerreisen und Jugendarbeit, um nur einiges zu nennen⁸.

5 Ebd., 72.

6 Ebd., 74.

7 Ebd., 75.

8 Vgl. die Website der OBKD zu ihrer Arbeit: <http://www.obkd.de>.

Aber auch eine gemeinsame orthodoxe Delegation in bilateralen Kommissionen mit der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und der römisch-katholischen Deutschen Bischofskonferenz, sowie in Projektgruppen dieser Kommissionen, und gewiss die gemeinsame Vertretung der orthodoxen Diözesen als Delegation der OBKD in der multilateralen Ökumene der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK) in Deutschland. Zweifellos dient die panorthodoxe Zusammenarbeit in der Diaspora, zu der sich die Orthodoxen verpflichtet wissen, auch der effektiven Zusammenarbeit mit dem ökumenischen Partner. Und da blicken wir in Deutschland ebenfalls auf eine lange Geschichte zurück. Denn ein Grundmotor der Ökumene, wenn nicht der wichtigste, sind die konfessionsverbindenden Ehen und Familien, die auch in unseren Diaspora-Gemeinden von Anfang an auftauchten und mit der Zeit immer mehr wurden und werden. Dieser gemeinsamen ökumenischen Anstrengungen der OBKD mit der Deutschen Bischofskonferenz und mit der EKD verdanken wir nicht nur wunderbare pastorale Texte⁹, sondern auch einen klaren Blick auf den ökumenischen Partner, dem von mehreren Orthodoxen besonders in den monokulturellen Heimaten mit Skepsis begegnet wird.

Gewiss ist auch der „Orthodoxe Religionsunterricht“ selbst eine Frucht dieser panorthodoxen Zusammenarbeit in Deutschland. In früheren Zeiten gab es etwa einen griechisch-orthodoxen oder einen russisch-orthodoxen Religionsunterricht mit unterschiedlichen Lehrplänen, die, was den orthodoxen Glauben betrifft, einen vergleichbaren Inhalt hatten. Diese Zusammenarbeit zeigt sich auch in der gemeinsamen Vertretung der OBKD gegenüber den Schulministerien und anderen Schulbehörden durch die Koordinatorinnen und Koordinatoren der OBKD für den Orthodoxen Religionsunterricht im jeweiligen Bundesland¹⁰, in der Entwicklung von Lehrplänen, in Fortbildungsveranstaltungen usw.

Die panorthodoxe Zusammenarbeit in der Diaspora zeigt verständlicherweise kein einheitliches Bild. Der Zufriedenheitsgrad in Bezug auf das Ergebnis dieser Zusammenarbeit hängt primär mit der Migrationsgeschichte – besser: mit den Migrationsbiografien – der orthodoxen Christinnen und Christen zusammen, die mehrheitlich aus orthodox monokonfessionellen Gegenden

9 Vgl. Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), *Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermutigung*, 2024; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Generalsekretariat der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (Hg.), *Das Kirchenjahr in der Tradition des Ostens und des Westens (= Arbeitshilfen 310)*, Bonn/Dortmund 2019.

10 Vgl. hierzu <http://oru.obkd.de/>

stammen und ihre Orthodoxie als portables Stück Heimat mit in die Diaspora gebracht haben.

Genau diese Migrationsgeschichte verlieh uns ein nationales Prädikat mit einem Bindestrich, das die größte Herausforderung der Diaspora-Orthodoxie darstellt. War ich 28 Jahre lang bloß „orthodox“, bin ich seit 1999, seitdem ich hierhergekommen bin, „griechisch-orthodox“ geworden. Fällt es vielleicht nur mir auf, dass fast in allen Konfessionen das Wort, das vor dem Bindestrich kommt, gewichtiger scheint als das, das ihm folgt? Wie kann ein panorthodoxes Gremium etwa eine orthodoxe Stellungnahme zu einer aktuellen Frage in Deutschland verabschieden, in der es zur Betrachtung dieses Landes als „Zuhause“ wenig Konsens geben kann? Panorthodoxe Zusammenarbeit in der Diaspora heißt m. E. in erster Linie die Verlagerung des Gewichts vom ersten Prädikat auf das zweite.

Herodot von Halikarnassos, der Vater der Geschichtsschreibung, überliefert uns in seinen „Historien“ eine Episode über die Verhandlungen des persischen Feldherrn Mardonios, der den ersten persischen Feldzug nach Griechenland 492 v. Chr. führte, mit Athen, um die Stadt mit friedlichen Mitteln zu gewinnen. Für die Athener käme eine Unterwerfung unter die Perser bzw. eine Kollaboration mit ihnen nie in Frage, nicht nur weil diese in der Vergangenheit die Heiligtümer von Athen verwüsteten, sondern auch aus folgendem wichtigem Grund: Die Athener könnten nie das Griechentum verraten, d. h. die Gemeinschaft aller Griechen, die seinerzeit separat in Stadtstaaten lebten, denn alle Griechen haben das gleiche Blut, die gleiche Sprache, die gleiche Religion und die gleichen Bräuche.¹¹ Diese vier Spezifika bilden m. E. nicht nur die griechische Identität, sondern die Identität jedes Volkes. In unserem Fall fordert eine intensive Pflege dieser vier Spezifika durch jede orthodoxe Kirche eine orthodoxe Zusammenarbeit – manchmal enorm – heraus; und dies nicht nur in der Diaspora.

Nicht nur die Gründung der unterschiedlichen orthodoxen Gemeinden und Diözesen zeichnen sich durch Ungleichzeitigkeit aus. Auch ihre Zusammensetzung kann heterogen sein, durch die ungleichzeitige Ankunft ihrer Gläubigen in Deutschland. Beide Aspekte wirken sich manchmal und mancherorts nicht förderlich auf den Integrationsgrad aus. Denn die Ankunft und Niederlassung in einem fremden Land bedeutet zunächst, sich in einer neuen Umgebung mit fremden Abläufen und Verhaltensweisen zurechtzufinden und eine neue Sprache lernen zu müssen. Außerdem stellt die Anpassung in das hiesige System an sich eine besondere Herausforderung auch für Kirchengemeinden und

11 Hdt. 8.144.2.

Diözesen dar: Der Umgang mit den staatlichen Organen (in rechtlicher, ebenso wie in protokollarischer Hinsicht), aber auch die einfachen Verwaltungsabläufe können sich dabei als große Hürden herausstellen. Man wird oft allein gelassen und fühlt sich überfordert. Oder man erhält eine Hilfestellung in Form von Betreuung durch altansässige Brüder und Schwestern.

Letzteres erfährt man manchmal direkt, oft indirekt, besonders wenn man sich mit den immensen personellen und finanziellen Ressourcen des Gesprächspartners konfrontiert sieht. Es ist kein Geheimnis, dass die orthodoxe Personaldecke sehr dünn und ihr Etat für gemeinsame Projekte minimal ist. Die Funktionäre unserer Kirche müssen ständig die Hüte wechseln und können manchmal nur das Nötigste aufbringen. Auch eine vom Staat geforderte Förderung in Form von Staatsleistungen wird uns verwehrt (wir haben weder eine Lobby noch eine von Radikalisierung gefährdete Jugend). Projektbezogene Förderung ist logischerweise an Auflagen gebunden, die jedoch nur schwer von uns erfüllt werden können. Dennoch versuchen wir, dem aus intensiver Arbeit erwachsenen Vertrauen gerecht zu werden.

Die orthodoxe Diaspora war und ist der Prüfstein der Einheit der orthodoxen Kirche und in gewisser Weise auch der Glaubwürdigkeit ihrer Theologie. Zugleich liegt darin auch eine große Chance, die die eigenen konfessionellen Grenzen übersteigt; sie sucht die zukünftige Stadt, die nicht, wie manche vermuten, mit der Heimatstadt gleichzusetzen ist. Am Ende unseres Weges werden hoffentlich wir nicht mehr von der orthodoxen Zusammenarbeit in der Diaspora reden, sondern von der orthodoxen Arbeit in der ehemals sogenannten orthodoxen „Diaspora“.

Literatur

- Art. Diaspora, in: Duden Onlinewörterbuch, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diaspora>.
- Bischof Bartholomaios von Arianz/Koutsouridis Ambrosius/Ntallis, Sokratis u. a. (Hg.), Synodos. Die offiziellen Dokumente des Heiligen und Großen Konzils der Orthodoxen Kirche (Kreta, 18.-26. Juni 2016), Bonn 2018.
- Bremer, Thomas/Kattan, Assad Elias/Thöle, Reinhard (Hg.), Orthodoxie in Deutschland, Münster 2016.
- Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland/Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermutigung, 2024, <https://www.ekd.de/bildung-gemeinsam-gestalten-83278.htm>.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Generalsekretariat der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (Hg.), Das Kirchenjahr in der Tradition des Ostens und des Westens (= Arbeitshilfen 310), Bonn/Dortmund 2019.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

Orthodoxie als Kooperationspartner im Feld der schulischen religiösen Bildung aus evangelischer und katholischer Perspektive

Joachim Willems, Jan Woppowa

Einleitung

Die folgenden Überlegungen sind als Dialog zwischen einem evangelischen und katholischen Religionspädagogen entstanden, also aus ökumenischer Grundüberzeugung heraus. Sie verfolgen die Absicht, spezifische Herausforderungen, Erträge und Problemanzeigen im Kontext interkonfessioneller Kooperation im schulischen Religionsunterricht zu identifizieren und Wege aufzuzeigen, wie die lange Zeit nur bilateral gedachte und konzipierte konfessionelle Kooperation auf Orthodoxie als Kooperationspartner nicht nur ausgeweitet, sondern auch neu gedacht werden kann. Die Überlegungen ordnen sich damit in die seit einigen Jahren verfolgte Programmatik einer „Ökumenischen Religionsdidaktik“¹ ein. Sie können deshalb auch als ein Werben für die Erweiterung dieses Dialogs um die Instanz des Dritten hin zu einem trilateralen interkonfessionellen Dialog in Sachen schulische religiöse Bildung gelesen werden.

Dazu weisen wir einleitend auf einige strukturelle Herausforderungen hin, die sich aus dem empirischen Blick auf das schulische Feld ergeben (1) und kommen anschließend zur Benennung und Bearbeitung spezifischer Aufgaben zur Konzipierung eines im obigen Sinne ökumenischen Religionsunterrichts, die wir in eine doppelte Programmatik von Differenz- und Konvergenzsensibilität münden lassen (2). Den damit identifizierten Erträgen (3) werden einige Problemüberhänge (4) gegenübergestellt, die in kritisch-konstruktiver Weise auf noch zu bearbeitende Desiderate hinweisen. Ein kurzes Fazit (5) rundet unsere Überlegungen ab.

1 Vgl. zum Folgenden Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios, Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik; Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a., Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie.

1 Strukturelle Problemanzeigen und Herausforderungen: Orthodoxie als Kooperationspartner

Zunächst möchten wir drei strukturelle Problemanzeigen benennen, die im Sinne von Herausforderungen an die Zukunft zu verstehen sind und der Leitfrage folgen: Wer kann eigentlich mit wem kooperieren?

1.1 *Kaum orthodoxer Religionsunterricht*

Wer nach ‚der‘ Orthodoxie als Kooperationspartner fragt, kommt nicht um die Tatsache herum, dass es in Deutschland zu wenig orthodoxen Religionsunterricht gibt. Deshalb ist es fast müßig, sich Gedanken über Kooperation zu machen, zumindest, wenn man damit Kooperation von evangelischem oder katholischem Religionsunterricht mit orthodoxem Religionsunterricht meint. Wir gehen von den folgenden zwei faktischen Situationen aus: zum einen davon, dass orthodoxe Schülerinnen und Schüler am evangelischen und katholischen Religionsunterricht teilnehmen; zum anderen davon, dass man im Rahmen der Möglichkeiten versuchen kann, Orthodoxie an der Gestaltung und Durchführung von Religionsunterricht zu beteiligen, der nicht monokonfessionell erteilt wird. Das wäre also entweder ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, der allerdings von der Existenz der monokonfessionellen Unterrichte ausgeht, oder ein Christlicher Religionsunterricht, wie er derzeit in Niedersachsen auf den Weg gebracht wird und von evangelischer und katholischer Kirche, möglicherweise in Kooperation mit weiteren Kirchen, verantwortet wird.²

1.2 *It takes (at least) two to tango ... and to cooperate*

Eine grundsätzliche Voraussetzung bzw. möglicherweise auch Problematik für diese Beteiligung ist, dass man Kooperation nicht allein für sich gestalten kann. Kooperation kann selbstverständlich nur gemeinsam gelingen, zwei oder mehr Kooperationspartner sind daher die Bedingung der Möglichkeit für gelingende Kooperation. Dass diese Forderung nicht trivial ist und nicht selbstverständlich erfüllt werden kann, zeigen regionale Unterschiede in der zahlenmäßigen Präsenz orthodoxen Religionsunterrichts und damit einhergehender administrativer Unterstützungsstrukturen sehr deutlich. Deshalb soll hier ein Aufschlag für den Dialog darüber gemacht und benannt werden, was für eine Kooperation mit orthodoxem Religionsunterricht aus unserer Sicht relevant

2 Vgl. dazu die aktuellen Entwicklungen in: <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU> sowie zum aktuellen Diskussionsstand Heinig, Hans Michael/Hense, Ansgar/Lindner, Konstantin u. a., Christlicher Religionsunterricht.

sein könnte – zugleich in der Hoffnung, dass dieser Ball aufgenommen und returniert wird. Aus einem solchen plausibilisierenden Dialog können konzeptionelle Überlegungen zur symmetrischen Gestaltung von gelingender Kooperation entstehen, ohne der Gefahr zu erliegen, in hegemonialer Weise für den anderen mitzudenken.

1.3 *Wer spricht für die empirisch heterogenen Kirchen?*

Ein drittes Problem kann in der Frage liegen, wer beim Kooperieren eigentlich für wen spricht. Bekanntlich gibt es nicht ‚das‘ Christentum und auch nicht ‚die‘ Orthodoxie, ‚den‘ Katholizismus oder ‚den‘ Protestantismus. Verfassungsrechtlich gesehen ist klar, dass in Bezug auf den konfessionellen Religionsunterricht die „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7 Abs. 3 GG) von den jeweiligen Kirchen als verfasste Organisationen bzw. Körperschaften des öffentlichen Rechts festgestellt wird – oder genauer: von den innerhalb dieser Organisationen amtlich beauftragten Personen. Kirchensoziologisch und kulturanthropologisch ist offensichtlich, dass die Kirchen faktisch in sich heterogen sind. Inwiefern diese empirische Heterogenität in Kooperationen abgebildet werden soll oder nicht, ist eine normative Frage, die kaum rechtlich oder administrativ geklärt werden kann, sondern die innerhalb der Kirchen ekklesiologisch zu klären ist. Schon die Frage, inwiefern Kirche als Organisation ekklesiologisch betrachtet eine ‚Gemeinschaft der Heiligen‘ genannt werden kann oder sogar ‚ist‘, wird mit konfessionsspezifischen Akzenten unterschiedlich beantwortet. Für den Religionsunterricht kommen pädagogische und didaktische Aspekte und Grundsatzentscheidungen hinzu: Ist es die primäre Aufgabe von Religionsunterricht, bei der Anlage von Lernprozessen von der offiziellen Lehre einer Kirche auszugehen oder doch eher von der faktischen Pluralität von Kirchen einschließlich intrakonfessioneller Heterogenität? In welchem Verhältnis steht eine theologisch-normative Erschließung des christlichen Glaubens einerseits zur Beschäftigung mit der Vielfalt von Ausdrucksformen des Glaubens andererseits?

2 **Religionspädagogische Herausforderungen und Aufgaben für einen kooperativen Religionsunterricht angesichts der Pluralität von Konfessionen**

Die zuvor in aller Kürze angedeuteten strukturellen Problemanzeigen implizieren nun einige Herausforderungen und Aufgaben, die im Folgenden beschrieben werden und auf einer Überzeugung basieren, die wir im Sinne eines religionspädagogischen Grundsatzes voranstellen möchten. Dieser

Grundsatz kann vielfältig plausibilisiert werden, was hier allerdings nur bruchstückhaft erfolgen kann.

2.1 *Was es bedeutet, Religionsunterricht vom Recht der Heranwachsenden auf religiöse Bildung her zu denken*

Unabhängig davon, ob man einen monokonfessionellen, einen kooperativen oder einen allgemein-christlichen Religionsunterricht vor Augen hat: Zunächst einmal geht es darum, Religionsunterricht vom Recht der Heranwachsenden auf religiöse Bildung her zu denken. Das ist sowohl in der evangelischen als auch katholischen Religionspädagogik³ und auch in den beiden Konfessionskirchen in Deutschland weitgehender Konsens.⁴ Das bedeutet im Umkehrschluss: Es geht in konfessioneller Kooperation nicht darum, Kindern und Jugendlichen konfessionelle Differenzen und Besonderheiten zu vermitteln – es sei denn, dass dies für die religiöse Bildung der Heranwachsenden und für die Gestaltung entsprechender religiöser Lernprozesse relevant wäre.

Da sich religiöse Bildung in einem christlichen Religionsunterricht – egal, ob mono- oder multikonfessionell – nicht nur, aber vorrangig im Kontext des Christentums vollzieht und weil dieses Christentum in unterschiedlichen konfessionellen Gestalten und Konfessionskulturen existiert, stellt sich die folgende zentrale religionsdidaktische Frage für diesen Unterricht: Was ist eigentlich ‚das christlich Gemeinsame‘ oder wie kann es verstanden werden? Was sind darüber hinaus konfessionelle Spezifika, die bereichernd in ‚das christlich Gemeinsame‘ eingebracht werden können? Das ist aus Sicht einer subjektorientierten Religionsdidaktik wohl bei weitem nicht die wichtigste Frage, in einem multikonfessionell verantworteten Religionsunterricht sicherlich aber wichtiger als in einem monokonfessionellen. Zu dieser Frage nach einem Konsens im Blick auf normative Lehre und christliche Lebensführung kommt die weitere Frage nach den Möglichkeiten eines interkonfessionellen Konsenses im Blick auf das didaktische Profil eines gemeinsamen Religionsunterrichts. Angesichts dieser Fragen ergeben sich drei ökumenisch-theologische und

3 Das belegen insbesondere die einschlägigen Grundlagenwerke und Handbücher zur Religionsdidaktik bzw. zum Religionsunterricht, die in ihrer Darstellungslogik in der Regel beim Begriff einer subjektorientierten religiösen Bildung oder bei den Subjekten religiösen Lernens beginnen.

4 Ein Hinweis darauf ist der erste Satz auf dem Klappentext einer EKD-Stellungnahme vom März 2023. Dort heißt es: „Kinder haben ein Recht auf religiöse Bildung“ (EKD, Religiöse Bildung). Im Zusammenhang mit dem Recht auf Religionsmündigkeit und auf negative wie positive Religionsfreiheit hat bereits die DBK-Stellungnahme von 1996 auf ein Recht für (religiöse) Bildung hingewiesen, um überhaupt religionsmündig werden zu können. Vgl. DBK, Die bildende Kraft, 51f.

religionspädagogisch profilierte Aufgaben für die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht.

2.2 *Erste ökumenisch-theologische und religionspädagogische Aufgabe: Gemeinsam ‚das Christliche‘ bestimmen*

Angesichts zunehmender Säkularisierungsprozesse lässt sich schon lange fragen, „inwieweit eigentlich bei einer grundlegenden Elementarisierung und Konzentration auf die zentralsten Aussagen des christlichen Glaubens nicht ein großes Maß an [konfessionellen] Gemeinsamkeiten gegeben ist“⁵. Ganz im Sinne des hier vorangestellten Grundsatzes folgern Adam und Lachmann: „Die Spannung zwischen konfessionellen Grundsätzen und den unterrichtlichen Situationen wird nicht einfach durch eine Formel gelöst werden können; es kommt auf die jeweils konkrete Situation vor Ort an.“⁶ Was ‚das Gemeinsame‘ ist, kann daher erstens nicht ohne den Dialog über diese Frage festgelegt werden und muss zweitens deren situative und kontextuelle Ortsabhängigkeit in den Blick nehmen. Denn nicht der oft befürchtete kleinste gemeinsame Nenner wäre hier das größte Problem, sondern der aus *einer* konfessionellen Perspektive behauptete Konsens. Das wäre beispielsweise in dem Sinne der Fall, wenn Protestanten sagen, unser aller christlicher Konsens sei doch der Bezug auf die Bibel, also sei es christlich, vom Grundsatz des *sola scriptura* auszugehen und die kirchliche Tradition zu relativieren, wobei dann im Ergebnis das so beschriebene Gemeinsame vielen Orthodoxen recht protestantisch erschiene. Oder wenn Orthodoxe die Protestanten darauf hinweisen, dass sie doch selbst behaupten, die altkirchlichen Konzilien anzuerkennen, und dann aus den Konzilstexten ein Verständnis vom Gemeinsamen ableiten, das den Protestanten recht orthodox vorkäme. Oder wenn Katholiken behaupten, der Garant für die Einheit des Christentums sei der Papst, der die letzte (und unfehlbare) Instanz bei der Auslegung der kirchlichen Lehre sei, womit sich wiederum Orthodoxe oder Protestanten selbst nur in eine Nebenrolle gedrängt sehen.

Für die Bestimmung, was ‚das christlich Gemeinsame‘ ist, kann auf die Ergebnisse formeller und informeller ökumenischer Dialoge sowie mono- wie interkonfessioneller systematisch-theologischer Arbeit Bezug genommen werden. Ob von den Kirchen, die in einem gegebenen Kontext vor der Frage nach einer Kooperation stehen, ein hinreichender theologischer Konsens gesehen wird, muss unter den staatskirchenrechtlichen Rahmenbedingungen des Grundgesetzes (vgl. Art. 7 Abs. 3) von den verantwortlichen Kirchenleitungen

⁵ Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Begründungen, 153.

⁶ Ebd.

entschieden werden. Aus religionspädagogischer Sicht kann ein solcher Konsens in ‚Wahrheitsfragen‘ allenfalls als notwendige Bedingung erscheinen, aber nicht als hinreichende. Denn darüber hinaus gilt es, einen gewissen Konsens mit Blick auf fachdidaktische Fragen und Entscheidungen zu erreichen. Dem Stand der Diskussion zumindest innerhalb katholischer und evangelischer Religionspädagogik würde es nicht entsprechen, den Schülerinnen und Schülern einen dogmatischen Konsens im Sinne einer Abbild-Didaktik ‚vermitteln‘ zu wollen.

Deshalb möchten wir einen anderen Weg einschlagen und das Gemeinsame der Konfessionen nicht primär dogmatisch verstehen, sondern angesichts gemeinsamer Begründungszusammenhänge und Herausforderungen in einer spätmodernen Gesellschaft herleiten. Daraus können sich wechselseitig Themen ergeben, die für die jeweils anderen Konfessionen von Relevanz wären. Um diese Suche transparent zu strukturieren, orientieren wir uns an – aus evangelischer wie katholischer Sicht – etablierten Begründungszusammenhängen des Religionsunterrichts, die wiederum einen gemeinsamen Religionsunterricht legitimieren und auch dazu beitragen können, die Frage nach dem ‚gemeinsam Christlichen‘ zu klären.⁷

2.2.1 Kulturgeschichtliche Begründungszusammenhänge

Eine gesellschaftlich plausible Begründung, warum es Religionsunterricht geben sollte, liegt in der Grundüberzeugung, dass man Wissen über Religion braucht, um die Kultur, in der wir leben, zu verstehen. Dazu gehört auch zu verstehen, wie Kultur und Gesellschaft historisch geworden sind, was sie gegenwärtig sind.⁸ In einer global vernetzten Welt wird darüber hinaus offensichtlich, was im Großen und Ganzen schon immer galt: Kulturen sind nicht voneinander isolierte Inseln, sondern miteinander verwoben, verflochten und verfilzt. Auch Geschichte kann deshalb nur als Verflechtungsgeschichte angemessen betrachtet werden und nicht ausschließlich aus einer westlich-eurozentrischen Perspektive. Wenn es eine der Aufgaben von Schule ist, Perspektiven auf Welt und Wirklichkeit zu weiten, dann darf ‚westchristlicher‘ Religionsunterricht (und erst recht ein nicht-monokonfessioneller Christlicher

⁷ Vgl. zum Folgenden: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Begründungen sowie die originäre Konvergenzargumentation im Würzburger Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974), in dem der schulische Religionsunterricht ebenfalls kulturgeschichtlich, gesellschaftlich und anthropologisch begründet wird (vgl. Bertsch, Ludwig, Synode, 123–152; Bitter, Gottfried, Religionsunterricht).

⁸ Vgl. Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Begründungen, 144f.

Religionsunterricht) in Deutschland nicht allein national-konfessionellen Narrativen folgen. Das betrifft also nicht nur die Orthodoxie in Europa, sondern auch andere christliche Kirchen und Gemeinschaften in der Welt, die lange Zeit und häufig bis heute in Kirchen, Schulen und Universitäten systematisch ausgeblendet werden. Nicht selten herrschen Lesarten vor, in denen das Christentum der Antike eine mediterrane Angelegenheit, ab dem Mittelalter eine west- und mitteleuropäische und – im evangelischen Raum – ab der Reformation eine deutsche ist. Demgegenüber werden die mit dem Phänomen der Globalisierung einhergehenden Herausforderungen zwar auch im globalen Raum einer römisch-katholischen Weltkirche sichtbar, in besonderer Weise aber an der Orthodoxie greifbar, denn „[s]tärker als das evangelische und das katholische Christentum ist das orthodoxe Christentum in Deutschland von Migrationsgeschichten geformt“⁹. Das zeigt sich in internationalen Familienbiografien ebenso wie in einer daraus resultierenden Verortung im „Dazwischen verschiedener geografischer, kultureller und auch religiöser Kontexte“¹⁰.

Angesichts kultargesellschaftlicher Begründungszusammenhänge kann eine Bestimmung des gemeinsamen Christlichen darin bestehen, das kulturelle Gewordensein von Kultur und Gesellschaft in seinen Verflechtungen zur vielfältigen Christentumsgeschichte verstehen zu wollen. Dabei spielen spezifische Konfessionskulturen insofern eine besondere Rolle, als sie ihre jeweilige Perspektive auf eine gemeinsame Geistes- und Kulturgeschichte einbringen können, die auch als Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der normativen Grundlagen des Christentums verstanden werden kann.

2.2.2 Gesellschaftliche Begründungszusammenhänge

Religionsunterricht als schulisches Fach ist begründbar, weil Religion den Heranwachsenden immer noch – und möglicherweise auch herausfordernder, weil durch Globalisierung und Digitalisierung präsenter und unübersichtlicher als früher – im Alltag begegnet. Religion spielt eine Rolle in Gesellschaft und Politik, denn Menschen handeln aufgrund von religiös geprägten Moralssystemen und Wertvorstellungen. Die Siebentagewoche prägt den Alltag, nach wie vor strukturieren christliche Feste das Jahr bzw. schulische Ferienkalender in den Bundesländern. Von außen erwarten Politik und Gesellschaft vom schulischen Religionsunterricht nicht selten einen Beitrag zur ethischen Erziehung und pluralitätsfähigen Wertebildung.¹¹ So müssen sich orthodoxe, evangelische

9 OBKD/EKD, *Christliche Bildung*, 19.

10 Ebd.

11 Vgl. Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, *Begründungen*, 145f.

und katholische Bildungsarbeit gleichermaßen in einer religiös-weltanschaulich pluralen Gesellschaft bewähren, was umso mehr für eine kooperative interkonfessionelle Bildungsverantwortung gilt.¹²

Aus katholischer und evangelischer Sicht spricht daher schon die faktische Zahl von orthodoxen Christinnen und Christen in Deutschland – wahrscheinlich mehr als zwei Millionen Menschen – dafür, sich damit zu beschäftigen, was die Orthodoxe Kirche ist und wie orthodoxe Christinnen und Christen leben. Man kann davon ausgehen, dass in fast jeder Schule in Deutschland orthodoxe Schülerinnen und Schüler sind. Auch weltpolitisch kommt die Orthodoxie immer wieder in den Blick, so war es schon im Kontext der Kriege im zerfallenden Jugoslawien der 1990er Jahre, so ist es heute mit Blick auf die Rolle der Orthodoxie in der Ukraine, in Russland und in anderen Staaten. Andere Themen sind medial und auch schulisch dagegen weniger prominent, wären es aber wert, im Religionsunterricht und darüber hinaus thematisiert zu werden. Angesichts der mit der Klimakatastrophe und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verbundenen Herausforderungen gehören dazu beispielsweise die gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Implikationen und Konsequenzen einer Schöpfungsspiritualität im Kontext des ökumenischen Tags der Schöpfung, der in Deutschland von den Kirchen innerhalb der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (ACK) seit 2010 gefeiert wird und den Heinrich Bedford-Strohm als eines „der schönsten Geschenke der Orthodoxie an die Ökumene“¹³ bezeichnet hat.

Angesichts gesellschaftlicher Begründungszusammenhänge läge eine Bestimmung des gemeinsamen Christlichen also in der Identifizierung solcher Themen, die sich allen christlichen Kirchen als gemeinsame Herausforderungen mitten in einer säkularen bzw. religiös pluralen Gesellschaft stellen und von ihnen bearbeitet werden können.

2.2.3 Bildungsorientierte Begründungszusammenhänge

Vor dem Hintergrund der Aufgabe von Schule, allgemeine Bildung zu ermöglichen, muss es im Religionsunterricht fundamental darum gehen, in die Spezifika von jeweils unterschiedlichen Modi der Welt- und Wirklichkeitserschließung einzuführen und den Wert von religiösen Selbst- und Weltdeutungen und möglicherweise auch einer entsprechenden religiösen Lebensführung deutlich zu machen. Mit Adam und Lachmann kann man sogar so weit gehen und die Aufgabe der Schule darauf fokussieren, „den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin zur Wahrnehmung der Grund- und

12 Vgl. OBKD/EKD, Christliche Bildung, 17.

13 ACK, Gottes Schöpfung, 22.

Menschenrechte zu befähigen¹⁴, allen voran des Rechts auf Religionsfreiheit (Art. 4 GG). Auf den Religionsunterricht bezogen folgt daraus, dass Schülerinnen und Schüler „einen Anspruch darauf [haben], in ihrer religiösen Entwicklung und Lebensgeschichte unterstützt und durch den RU zu einer kritischen Beschäftigung mit dem Christentum angeleitet zu werden“¹⁵.

Hier wäre gemeinsam zu prüfen, welche Potenziale konfessionsspezifische Unterrichtsgegenstände aufweisen können, um bestimmte Perspektiven der Wirklichkeitserschließung zu eröffnen. Die Vielfalt konfessioneller Ausdrucksformen und die damit zusammenhängenden Modi bzw. Praktiken interkonfessioneller Kommunikation bieten dafür vielfältige Bezugspunkte.¹⁶ Beispielsweise könnte die Beschäftigung mit dem Reichtum orthodoxer Liturgie exemplarisch verstehbar machen, inwiefern sich eine glaubensbezogene und theologisch zu verstehende Kommunikation von einem innerweltlichen Kommunikationsgeschehen unterscheidet und gerade darin einen eigenen Wirklichkeitszugang eröffnen kann. Darüber hinaus sind die bildungsbezogenen Herausforderungen durch eine „Kultur der Digitalität“ (Felix Stalder) im Blick auf religiöse Lernprozesse zu identifizieren und zu bearbeiten.¹⁷

Angesichts bildungsorientierter Begründungszusammenhänge wird neben den genannten Herausforderungen schließlich auch die Frage nach den Zielen des schulischen Religionsunterrichts im Rahmen des allgemeinen schulischen Bildungsgeschehen virulent und es bleibt darüber hinaus gemeinsam zu klären, welche primären Ziele religiöser Bildung einen ökumenischen bzw. Christlichen Religionsunterricht tragen sollen.¹⁸

2.2.4 Anthropologische Begründungszusammenhänge

Weil Persönlichkeitsbildung, Selbstfindung und der Entwurf eines selbstbestimmten Lebens wesentlich zum Menschsein gehören, fällt auch dem Religionsunterricht eine spezifische Aufgabe zu. Denn hier können „Fragen nach sich selbst, nach dem Sinn des Daseins, nach den Grenzsituationen des Lebens sowie nach möglicher Selbstentfremdung und Selbstverwirklichung“¹⁹ gestellt und bearbeitet werden. Auch globale und lokale Phänomene fordern Menschen nicht selten bedingungslos heraus, insbesondere Kinder und

14 Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Begründungen, 146.

15 Ebd., 147.

16 Vgl. dazu auch Woppowa, Jan, Hermeneutik interkonfessioneller Kommunikation.

17 Vgl. dazu auch OBKD/EKD, Christliche Bildung, 18.

18 Siehe dazu auch unten Kap. 4.

19 Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Begründungen, 147.

Jugendliche angesichts multipler Krisenerfahrungen der Gegenwart (Klimakatastrophe, Pandemie, Kriege u. a.). Dem Religionsunterricht kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu, denn die „religiöse‘ Dimension solcher Situationen und Erfahrungen ausklammern hieße den Menschen verkümmern lassen“²⁰. Der Religionsunterricht kann und muss demgegenüber die „anthropologische Dimension des christlichen Glaubens zur Geltung bringen“²¹, unter Sichtbarmachung seines lebensorientierten Potenzials und in der Vielfalt der konfessionellen Ausprägungen. Angesichts einer (mindestens im katholischen und evangelischen Kontext) zunehmend sichtbaren Individualisierung von Religion kann das nur unter der Maßgabe geschehen, die anthropologische Relevanz christlicher Glaubenstraditionen auszuweisen: „Daher muss in religiösen Bildungsprozessen die subjektive Bedeutsamkeit des Gelernten deutlich werden. Dann kann das Erschlossene sich in der eigenen Lebensführung als relevant erweisen. Dieses Argument [...] ist auch für die konzeptionelle Weiterentwicklung orthodoxer Bildungsarbeit von Interesse.“²²

Im Blick auf die Frage nach gemeinsamen Inhalten ist also danach zu suchen, welches Potenzial konfessionspezifische Unterrichtsgegenstände haben, um entsprechende Fragen der Schülerinnen und Schüler anzuregen und ihnen Selbst- und Weltdeutungen anzubieten, die sie anregen oder auch irritieren können. Die Bestimmung des gemeinsam Christlichen steht damit vor der Aufgabe, die von Kindern und Jugendlichen als für ihre Auseinandersetzung mit (christlicher) Religion relevant eingebrachten Fragen (z. B. die Frage nach Existenz und Sinn Gottes, nach Theodizee etc.) mit Denkfiguren, Praktiken und Bekenntnisinhalten aus den Beständen christlicher Konfessionen bzw. Konfessionskulturen zu bearbeiten.

2.3 *Zweite ökumenisch-theologische und religionspädagogische Aufgabe: Gemeinsame Verständigung über konfessionelle Unterschiede und deren didaktische Relevanz erzielen*

Eine zweite unmittelbar mit der ersten einhergehende Aufgabe sehen wir darin zu bestimmen, welche konfessionellen Unterschiede im Unterricht, jeweils in Bezug auf die oben geschilderten gemeinsam christlichen Herausforderungen, wie thematisiert werden sollen – und zwar dem Grundsatz folgend, dass sie eine Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler und deren Bildungsprozesse haben. Relevant können konfessionelle Besonderheiten beispielsweise sein, weil man sich ein bestimmtes Wissen aneignen muss, um sich

²⁰ Bertsch, Ludwig, Synode, 134.

²¹ Ebd., 136f.

²² OBKD/EKD, Christliche Bildung, 19.

die Welt und die Kultur, in der man lebt, erschließen zu können (siehe kulturgeschichtlicher Begründungszusammenhang). Konfessionelle Besonderheiten können auch dann relevant werden, wenn darin ein besonderes Potenzial für die eigene Persönlichkeitsbildung liegt, sei es in kritischer Abgrenzung oder produktiver Aneignung kirchlich verfasster Religiosität oder spiritueller Ausdrucksformen (siehe anthropologischer Begründungszusammenhang).²³ Möglicherweise würde sich hier aus bestimmten evangelischen, katholischen oder orthodoxen Kreisen Widerspruch regen, weil es im Religionsunterricht doch nicht um Selbstverwirklichung gehen sollte, sondern um konfessionelle Identität und kirchliche Spiritualität, um Heiligung bzw. Theosis. Konfessionelle Besonderheiten wären dann nicht einem übergeordneten Ziel der Persönlichkeitsbildung unterzuordnen, sondern bereits an sich oder im Sinne von konfessioneller Identitätsbildung bedeutsam. An dieser nicht unbedingt interkonfessionell, sondern vielmehr quer zu konfessionellen Zugehörigkeiten laufenden Konfliktlinie bricht eine im Wesentlichen religionspädagogisch zu bearbeitende Frage auf: Welche konfessionellen Unterschiede und Besonderheiten sind es eigentlich wert, im Blick auf das Profil und die Ziele eines ökumenischen Religionsunterrichts thematisiert zu werden und welche sind angesichts fehlender Lernchancen zu vernachlässigen?²⁴

Diese zweite Aufgabe kann im Blick auf schulische Bildung nur in der interdisziplinären Zusammenschau zweier Perspektiven, sowohl einer ökumenisch-theologischen als auch einer religionspädagogischen, beantwortet werden. Denn eine allein theologisch argumentierende Position liefe Gefahr, sich in dogmatisch hermetischen Diskursen zu verlieren und bildungsbezogen ohne Relevanz zu bleiben. Eine allein pädagogisch argumentierende Position stünde vor der Gefahr theologischer Beliebigkeit unter Verlust konfessionsspezifischer Besonderheiten. Dieser interdisziplinäre Zugriff, der sich eben auch in der Realisierung von Lehrplänen für einen Christlichen Religionsunterricht zeigen müsste, ist wiederum – so weit wie möglich – zu verschränken mit einer Pluralität konfessioneller Perspektiven.

23 Vgl. dazu auch die erste didaktische Leitlinie konfessioneller Kooperation bei Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, Einleitung, 37: „die (konfessionelle) Heterogenität der Lerngruppe als bildsame Differenz bejahen und fruchtbar werden lassen“.

24 In dieser Frage scheint eine bestimmte Heuristik auf, die dem Handbuch „Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht“ (vgl. Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, Einleitung, 3f passim) und der hier versuchten Bestimmung elementarer Lernchancen, die sich aus konfessionsspezifischen Perspektiven ergeben können, zu Grunde liegt.

2.4 *Dritte ökumenisch-theologische und religionspädagogische Aufgabe: Spannungen zwischen juristischen und religionspädagogischen Lesarten bearbeiten*

Aus den bisher genannten Punkten ergibt sich eine gewisse Spannung: Der Religionsunterricht wird vom Staat in Kooperation mit den jeweiligen Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften verantwortet (Art. 7 Abs. 3 GG). In tendenziell konfessionell homogenen Milieus ermöglicht dies, religiöse Bildung innerhalb eines Diskursraums zu gestalten, der auf konkrete Bekenntnisformen bezogen ist. Angesichts der vielfältigen religiös-weltanschaulichen Pluralisierung der letzten Jahrzehnte steht die gemeinsame Verantwortung von Staat und Kirchen vor der Herausforderung, die konfessionellen und – mit Blick vor allem auf den Islam und den Islamischen Religionsunterricht wichtig – auch die religiösen Diskursräume auf eine bestimmte Art und Weise zueinander ins Verhältnis zu setzen.

Exemplarisch wird das am Beispiel der Diskussion um die Einführung des Christlichen Religionsunterrichts in Niedersachsen deutlich: Ursprüngliches Ziel ist es einerseits, einen Unterricht zu schaffen, in dem man einen gemeinsamen ökumenisch-christlichen Diskursraum betritt. Andererseits steht aus rechtlichen, politischen, aber auch innerkirchlichen und theologischen Gründen die Frage nach der Bedeutung konfessioneller Unterschiede im Raum – unter anderem in einem ausführlichen Rechtsgutachten, das sich mit der Frage befasst, ob es einen Religionsunterricht überhaupt geben kann, der von mehr als einer (christlichen) Religionsgemeinschaft verantwortet werden soll.²⁵ In dieser Gemengelage religionspädagogischer, theologischer und staatskirchenrechtlicher Argumente rückt die Frage nach der Dimension konfessioneller Unterschiede und Gemeinsamkeiten ins Zentrum. Dabei handelt es sich allerdings um eine Frage, die mittlerweile gesellschaftlich, in vielen Fällen selbst innerkirchlich und insbesondere aber in der Schule so kaum mehr zu vermitteln ist. So hat Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen die Erkenntnis zu Tage gefördert, dass man es im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Regel nicht mit einer in konfessioneller Hinsicht heterogenen Lerngruppe zu tun habe, sondern vielmehr mit „weitgehend homogenen Klassen, in denen (konfessionelle) Positionierungen eine Ausnahme darstellen“, weil „ein konfessionelles Bewusstsein bei den meisten SchülerInnen lebensweltlich irrelevant“²⁶ sei. Wenn man also bildungstheoretisch und didaktisch von den Schülerinnen und Schülern und ihrem Recht auf religiöse Bildung aus denkt, dann wird es

25 Vgl. Poscher, Ralf, Verfassungsgemäßheit.

26 Zimmermann, Mirjam u. a., Wahrnehmung der Religiosität, 121.

besonders begründungsbedürftig, warum und in welcher Form die Frage nach konfessionellen Unterschieden, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten überhaupt ihre Frage sein bzw. werden sollte und könnte. Das gilt erst recht angesichts staatskirchenrechtlicher Begründungsfiguren, die eine konfessionelle Positivität des Unterrichts bzw. des Unterrichtens konfessionell gebundener Lehrkräfte allein an der Sichtbarkeit oder sogar ‚Messbarkeit‘ bestehender konfessioneller Bekenntniswahrheiten im Unterricht festmachen. Diese Herausforderung im Blick auf die Praxis und Praktiken im Religionsunterricht zu bearbeiten, wird nicht möglich sein, ohne zugleich auch staatskirchenrechtlichen Eigenlogiken Beachtung zu schenken bzw. diesen aus religionspädagogischer Sicht kritisch gegenüberzutreten.²⁷

Aus den bis hierher benannten Herausforderungen und Aufgaben wollen wir eine doppelte Programmatik ableiten, die im Nachfolgenden gezeigt wird.

2.5 *Differenzsensibilität und Konvergenzsensibilität als doppelte Programmatik konfessioneller Kooperation*

In einer säkularen Welt, in der eine religiöse Lebensführung nicht selbstverständlich ist und religiöse Selbst- und Weltdeutungen nicht konkurrenzlos sind, muss es grundlegend darum gehen, Religion als eine spezifische Form des Umgangs mit der Welt und als spezifische Wahrnehmung von Wirklichkeit unterrichtlich zu erschließen. Hier haben wir es also mit der Differenz zwischen Religion einerseits und – mit Niklas Luhmann soziologisch gesprochen – mit weiteren gesellschaftlichen Funktionssystemen bzw. – mit Dietrich Benner pädagogisch gesprochen – mit anderen menschlichen Einzelpraxen andererseits zu tun. Kurz gesagt und hoffentlich nicht über Gebühr vereinfacht: Religion ist etwas Eigenes und *ist nicht* Politik, Ökonomie, Recht, Kunst etc. Eine zweite Differenz, die zugleich eine Konvergenz zum Ausdruck bringt, ist im Blick auf historische Unterschiede gegeben: Das Christentum früherer und auch späterer Jahrhunderte unterscheidet sich von den gegenwärtigen (und wohl auch zukünftigen) Formen des Christentums erheblich und zugleich konvergieren diese unterschiedlichen christentumsgeschichtlichen Ausdrucksformen in einer ökumenischen Christenheit, trotz aller Unterschiede. Dasselbe gilt für regionale, nationalstaatliche, konfessionskulturelle, durch sozio-ökonomische Prägungen bedingte und viele andere Unterschiede innerhalb des globalen Christentums.

Wer mit Christentum kompetent und gebildet umgehen möchte, wer Christentum in Geschichte und Gegenwart verstehen will, benötigt daher neben

²⁷ Vgl. dazu auch Willems, Joachim, Konfessionelle Identitätsbildung, 160f.

spezifischem Wissen im Blick auf diese unterschiedlichen Dimensionen von Differenz und Konvergenz eine spezifische Sensibilität, Wahrnehmungs- und Urteilskompetenz. Daher werden sowohl eine religiöse Differenzsensibilität als auch eine religiöse Konvergenzsensibilität zur Grundlage eines – vor allem nicht-monokonfessionellen, ökumenischen – Religionsunterrichts, dem es gewissermaßen in seine Programmatik eingeschrieben ist, konfessionelle Differenzen nicht zu leugnen, aber auch nicht konfessionalistisch zu instrumentalisieren, sondern im Bewusstsein verbindender Ökumene einzuspielen.²⁸ Ein zentraler Teil seiner Aufgaben ist dann eben jene Förderung einer solchen doppelten Sensibilität, die es ermöglicht, konfessionelle Besonderheiten und christlich Verbindendes gleichermaßen wahrzunehmen und mit beidem so umzugehen, dass Differenzen weder geleugnet noch verabsolutiert werden. Im Kontext einer rassismuskritischen Bildung bringt Paul Mecheril das auf die auch hier passende Formel: „Weder differenzblind noch differenzfixiert“²⁹.

Über den Religionsunterricht hinaus wird die Bearbeitung dieser Aufgabe zum einen mit Blick auf das Zusammenleben in einer religiös und weltanschaulich pluralen Welt relevant. Denn Differenzfixierung geht von der problematischen Annahme aus, es gebe Konfessionen, die in sich homogen seien und von anderen in sich homogenen Konfessionen deutlich getrennt, was zu Stereotypisierungen, zu Ausgrenzung und teils auch zu Abwertung führen kann. Differenzblindheit dagegen verweigert dem jeweils Besonderen die Anerkennung, dem Besonderen einer Konfession und auch dem Besonderen einer Schülerin, die sich deutlich in einer Konfession verortet. Zum anderen ist die Förderung von Konfessionsdifferenzsensibilität und Konfessionskonvergenzsensibilität auch für Kinder und Jugendliche sowie deren Bildungsprozess relevant. Denn Differenzblindheit erschwert es, sich in einer Welt zu orientieren, in der konfessionelle Besonderheiten zwar nicht immer, aber nicht selten doch eine bedeutende Rolle spielen. Soweit konfessionelle Besonderheiten in dieser Rolle faktisch sichtbar werden, haben sie auch eine didaktische Bedeutung für das Verständnis von Geschichte und Gegenwart, von religiösen Konfliktsituationen, von den Potenzialen konfessioneller Bindungen sowie für die Klärung eigener existentieller Fragen. Demgegenüber erschweren Differenzfixierung und damit Konvergenzblindheit naturgemäß solche Orientierungen.

28 Aus derselben Überzeugung heraus und in ähnlicher Weise wird mit dem Prinzip der Perspektivenverschränkung versucht, religiöse Lernprozesse sowohl differenz- als auch konvergenzsensibel zu steuern. Vgl. dazu Woppowa, Jan, Perspektivenverschränkung.

29 Mecheril, Paul, Gebrauch von Begriffen.

3 Religionspädagogische Erträge

In den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass der evangelische bzw. katholische Religionsunterricht und das Nachdenken darüber gewinnen können, wenn man dabei sowohl über den westchristlichen als auch den deutschen Tellerrand hinausschaut. Mehr noch: Ohne einen Bezug auf orthodoxes Christentum kommt der katholische wie evangelische Religionsunterricht und seine Reflexion nicht mehr aus, zunächst angesichts der oben aufgezeigten konfessionsüberschreitenden Aufgaben und Herausforderungen, nicht zuletzt auch angesichts sich verändernder Lerngruppen durch Flucht und Migration.

Auf dieser Grundlage ist also über Kooperation zu sprechen, und zwar unter Bezug auf die kürzlich von Kerstin Keller eingebrachte Metapher vom „Blick über den Gartenzaun“³⁰. Keller verwendet diese in Bezug auf innerorthodoxe Erfahrungen bei der Wahrnehmung jeweils anderer orthodoxer Kulturen. Darin liegt eine spezifische Besonderheit des orthodoxen Religionsunterrichts begründet: seine Verantwortung für eine pan-orthodoxe Schülerschaft verschiedener Konfessionskulturen und damit einhergehend sein migrationssensibler und interkultureller Zugang.³¹ In der damit einhergehenden zentralen religionspädagogischen Herausforderung, „das Wesentliche des orthodoxen Glaubens vom Zweitrangigen zu unterscheiden“³², geht es dann darum, aus der Vielfalt intrakonfessioneller Perspektiven einen – möglicherweise benennbaren – Kern orthodoxen Glaubens herauszuschälen. Das beschreibt zugleich die didaktische Kunst, „den Makrokosmos der weltweiten Orthodoxie im Mikrokosmos des Klassenzimmers“³³ abbilden zu können. Eine ähnliche Aufgabe begegnet im Blick auf kooperative Formate des konfessionellen Religionsunterrichts schlechthin. Denn diese müssen in analoger Weise gewährleisten, den Makrokosmos der größeren Ökumene im Mikrokosmos einer konfessionell und religiös heterogenen Lerngruppe in didaktisch angemessener Weise erschließbar zu machen, wenn auch nur fragmentarisch. Auch dabei ist es notwendig, im Sinne einer – jetzt – ökumenisch ausgeprägten Differenz- und Konvergenzsensibilität zu unterscheiden, einerseits zwischen solchen konfessionellen Unterschieden, die anzuerkennen sind, und andererseits solchen Unterschiedenen, die es zu überwinden gilt.³⁴

30 Keller, Kerstin, Chancen und Herausforderungen, 40.

31 Vgl. Danilovich, Yauheniya, Religionsunterricht, 102.

32 Keller, Kerstin, Chancen und Herausforderungen, 40.

33 Ebd., 39.

34 Vgl. dazu die ökumenebezogene didaktische Leitlinie konfessioneller Kooperation bei Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, Einleitung, 42f.

Insbesondere im Blick auf den neuen niedersächsischen Weg hat die konfessionelle Kooperation herkömmlicher Prägung, d. h. in katholischer und evangelischer Verantwortung, vom orthodoxen Religionsunterricht zu lernen, wenn der Christliche Religionsunterricht ökumenisch möglichst breit verantwortet werden soll. Dazu zeichnet sich unseres Erachtens gegenwärtig ein Paradigmenwechsel ab: Es reicht – wie schon längst auch in interreligiösen Lernprozessen – nicht mehr aus, nur ‚über Andere‘ zu sprechen. Vielmehr ist auch hier das Bewusstsein gewachsen, voneinander zu hören, das heißt ‚authentische Stimmen‘ aus der Orthodoxie in einem katholischen oder evangelischen Religionsunterricht zu Wort kommen zu lassen.³⁵ Es geht zunehmend darum, ‚mit Anderen‘ zu sprechen und gemeinsam bzw. voneinander zu lernen – ganz im Sinne der eingangs benannten Programmatik einer Ökumenischen Religionsdidaktik.

Für die Weiterentwicklung eines konfessionell-kooperativen bzw. ökumenischen Religionsunterrichts, welcher Form auch immer, braucht es also mehr denn je orthodoxe Kooperationspartner zur Weitung des Blickfelds und zur Identifizierung und Realisierung ökumenischer Fragen und Aufgaben. Umso mehr und notwendigerweise gilt diese Feststellung sowohl angesichts einer gemeinsamen Bestimmung des Christlichen auf der Grundlage verbindender Begründungszusammenhänge als auch in der gemeinsamen Relevanzprüfung konfessionsspezifischer Inhalte für religiöse Bildungsprozesse.

4 Religionspädagogische Problemüberhänge

Allerdings sind einige Problemüberhänge nicht zu übersehen, denn es besteht eine gewisse „Ungleichzeitigkeit“³⁶ zwischen den Religionsunterrichts, deren jeweiligen Entwicklungsständen, Zielvorstellungen und Lernformen. So lässt sich das Selbstverständnis eines real existierenden orthodoxen Religionsunterrichts gemäß eingeführten Lehrplänen und Unterrichtswerken als weitgehend materialkerygmatisch bzw. katechetisch charakterisieren.

Manche Unterrichtsmaterialien zeigen auf Grundlage ihrer Gestaltung und aus Sicht einer historischen katholischen bzw. evangelischen Religionspädagogik eine größere Nähe zur Konzeption eines materialkerygmatischen Religionsunterrichts oder zu Formen pastoraler Glaubensvermittlung und

35 Dabei gilt es immer die Gefahr, in die Falle von sog. Repräsentationslogiken zu tappen, im Blick zu behalten und dieser Gefahr didaktisch-methodisch gegenzusteuern. Vgl. dazu bspw. Käbisch, David/Woppowa, Jan, Den christlichen Religionsunterricht gestalten.

36 Keller, Kerstin, Chancen und Herausforderungen, 41.

weniger zum allgemeinen Bildungsraum Schule.³⁷ Wohlbemerkt handelt es sich hierbei ausschließlich um eine deskriptive und keinesfalls um eine askriptive Aussage. So hat auf die entscheidende Begründungsfigur für diese konzeptionelle Ausrichtung auch Yauheniya Danilovich hingewiesen: „Die Minoritätssituation der orthodoxen Kirchen in Deutschland hat u. a. auch die konzeptionelle Entwicklung des orthodoxen Religionsunterrichts wesentlich mitgeprägt, der stark katechetisch ausgerichtet ist.“³⁸ Hinter dieser Situationsbeschreibung steht ein weitaus größeres, sozusagen normatives Anliegen, das zugleich über den schulischen Rahmen hinausweist, denn auch im religionspädagogischen Raum des Religionsunterrichts geht es um die „Sicherstellung konfessioneller Identität“³⁹, wie kürzlich Ioan Moga betont hat, und zwar auch um dem Gefühl der Vereinnahmung einerseits und dem Vorurteil einer „identitätsgefährdende[n] Ökumene“⁴⁰ andererseits nicht weiter Vorschub zu leisten.

Ungeachtet inter- und wohl besonders auch intrakonfessioneller Differenzen dürfte der entscheidende Unterschied in der Beurteilung der Ziele des schulischen Religionsunterrichts damit in der Frage nach einer religiösen bzw. konfessionellen Identitätsbildung im und durch den Religionsunterricht sowie in der Verhältnisbestimmung zwischen Religionsunterricht und religiöser Lebensführung liegen. Möglicherweise reagiert ein solcher Ansatz religiösen Lernens auf die auch im Bildungsraum Schule gemäß Art. 7 Abs. 3 GG zu berücksichtigende positive Religionsfreiheit. Denn ein materialkerygmatisch anmutender Ansatz des orthodoxen Religionsunterrichts korrespondiert sowohl mit dem Recht als auch mit dem Anspruch, Kinder und Jugendliche in orthodoxes Leben und Glauben einzuführen. So gehört es ausdrücklich zu den Zielen des orthodoxen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, „selbstständig gemachte Erfahrungen mit gelebtem Glauben zu vervollständigen“, ihnen „eine bewusstere Teilhabe am Leben der Orthodoxen Kirche zu ermöglichen“, sie schrittweise „in das sakramentale Leben der Kirche“ einzuführen und sie dabei zu unterstützen, „für sich die orthodoxe Spiritualität zu erschließen“. Der orthodoxe Religionsunterricht trage schließlich „zur Stärkung der eigenen religiösen Identität“

37 Vgl. bspw. das für den orthodoxen Religionsunterricht in der Primarstufe eingeführte Lehrwerk „Mit Christus unterwegs“ (hg. von K. Keller, Berlin 2016), das Marina Kiroudi für die Jahrgangsstufen 1 und 2 als „inhaltlich und pädagogisch-didaktisch dem orthodoxen Religionsunterricht angemessen konzipiert“ (Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht, 331) bewertet.

38 Danilovich, Yauheniya, Unsichtbare Präsenz, 339.

39 Moga, Ioan, An Christus teilhaben, 134.

40 Ebd. Vgl. dazu auch die Replik von Willems, Joachim, Konfessionelle Identitätsbildung.

bei.⁴¹ Eine tragende Rolle spielt dabei das liturgische Prinzip in materialer Hinsicht im Blick auf entsprechende Inhaltsfelder der Lehr- und Bildungspläne. Marina Kiroudi erkennt in ihm sogar eine konfessionsspezifische „didaktische Konzeption“, in der theologische und ekklesiologische Grundsätze mit spirituellen Überzeugungen über Glauben als Lebensform und Orthopraxie auf das Engste miteinander verknüpft und auf den unterrichtlichen Kompetenzerwerb bezogen werden.⁴²

Lehrpläne für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht formulieren im Blick auf glaubens- und kirchenbezogene Lernprozesse weitaus vorsichtiger, sie scheinen insgesamt stärker bildungstheoretisch und an einem allgemeinen religiösen Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern orientiert zu sein. Die Frage nach einer konfessionell ausgerichteten identitätsbildenden Aufgabe von Religionsunterricht könnte in Deutschland von Seiten der orthodoxen Religionsdidaktik also anders beantwortet werden als von einer westchristlich geprägten katholischen oder evangelischen Religionsdidaktik. Noch einmal: Diese Aussage ist keinesfalls paternalistisch gemeint, als wäre das eine mehr oder weniger legitim als das andere.⁴³ Vielmehr gilt auch hier die deskriptive Feststellung, dass sich Minoritätserfahrungen normativ auf didaktische Zielpräferenzen und Konzepte auswirken.⁴⁴ Das Anliegen religiöser bzw. konfessioneller Identitätsbildung in der Diaspora ist unbedingt zu würdigen.

Solche Differenzen führen allerdings in die Mitte konfessioneller Kooperation und provozieren zu Nachfragen: Lässt sich angesichts differierender Zielvorstellungen ein trilateraler Konsens bspw. für einen Christlichen Religionsunterricht finden? Die Frage stellt sich nicht nur auf der reflexiven Ebene

41 Sämtliche Zitate aus: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Bildungsplan Orthodoxe Religionslehre, 5. Ähnlich charakterisieren kirchliche Stellungnahmen den Orthodoxen Religionsunterricht in seiner Funktion zu orthodoxer Identitätsbildung in der Diaspora. Vgl. dazu Danilovich, Yauheniya, Unsichtbare Präsenz, 327f.

42 Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht, 229; vgl. ebd. 174–178.

43 Zu Recht kritisiert Ioan Moga eine solche „Mehrheitsmentalität“ (Moga, Ioan, An Christus teilhaben, 133).

44 In ähnlicher Weise begegnet das im Blick auf den Jüdischen Religionsunterricht in Deutschland, beispielsweise im baden-württembergischen Lehrplan für Jüdische Religionslehre am Gymnasium, der mit diesen Sätzen beginnt: „Die Jüdische Religionslehre unterweist Schülerinnen und Schüler im Judentum und eröffnet ihnen einen Zugang zu ihrer Sprach-, Erinnerungs-, Glaubens-, Lern-, Werte- und Schicksalsgemeinschaft. Der Religionsunterricht trägt so zur Stärkung der jüdischen Identität der Schülerinnen und Schüler bei.“ So bei Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Bildungsplan Jüdische Religionslehre, 3.

wissenschaftlicher Religionsdidaktik, sondern insbesondere auf der Ebene normierender Instanzen, wenn beispielsweise Curricula von allen beteiligten Kirchen offiziell bestätigt oder gemeinsam verwendete Lehrwerke zugelassen werden müssen. Wendet man diese Problemstellung auf die Ebene der Praxis eines gemeinsamen Unterrichts an, ergeben sich zudem weitere nicht unwesentliche wechselseitige Herausforderungen: Mit welchen Vorstellungen, Haltungen und Einstellungen gehen orthodoxe Lehrkräfte in einen ökumenischen Religionsunterricht? Welche subjektiven Theorien leiten sie bei der Gestaltung religiöser Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen? Welches Maß an Pluralitätskompetenz, an Ökumenekompetenz, an Differenz- und Konvergenzsensibilität und insbesondere an Wissen über Orthodoxie bringen katholische und evangelische Lehrkräfte mit, um frei von Stereotypen und Vorurteilen unterrichten zu können? Angesichts kooperativer Formate ist die Forderung nach einer ökumenisch sensiblen Professionalisierung von Lehrkräften und nach der Bearbeitung eines professionellen Kompetenzfelds konfessions- und ökumenebezogener Selbstreflexivität daher nicht deutlich genug zu stellen.⁴⁵

5 Fazit

Die vorausgehenden Ausführungen können nicht mehr sein als eine zeit- und situationsabhängige Stimme aus Sicht katholischer bzw. evangelischer Religionsdidaktik. Sie steht allerdings in dem ehrlichen Bemühen, möglichst realistisch auf Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen zu schauen, die sich mit einer Kooperation zu einem ökumenischen Religionsunterricht stellen, der sich nicht nur so nennt, sondern auch verspricht, was er benennt. Unsere Ausführungen lassen sich daher auch als Desiderate für die Implementierung und Qualitätsentwicklung eines Christlichen Religionsunterrichts in Niedersachsen lesen, der auf einer interkonfessionellen Kooperation von mehr als zwei Partnern aufbauen sollte.

Entgegen der Ansicht Kellers, das Gespräch über kooperativen bzw. ökumenischen Religionsunterricht erst zu führen, wenn sich alle ‚auf Augenhöhe‘ befänden,⁴⁶ sollte man unseres Erachtens jetzt schon kooperative Formate thematisieren und damit zusammenhängende Baustellen identifizieren und

45 Vgl. dazu die professionalisierungsbezogenen Ausführungen bei Danilovich, Yauheniya, Konfessionssensibler Religionsunterricht, 285f und Lindner, Konstantin, Kompetent, 293f.

46 Vgl. Keller, Kerstin, Chancen und Herausforderungen, 46.

bearbeiten. Denn die Frage, wann eigentlich eine ‚gleiche Augenhöhe‘ erreicht wäre, ist keineswegs trivial, hängt sie doch auch von den entscheidenden Kategorien und Kriterien für eine Entscheidungsfindung ab (strukturell, administrativ, quantitativ, qualitativ, didaktisch u. a.). Abgesehen davon ist prinzipiell zu bezweifeln, dass sich zwei Konfessionen in allen Belangen auf ‚gleicher Augenhöhe‘ befinden. Daher kann eine (zu) lange Suche danach die Entwicklung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts empfindlich behindern oder angesichts politisch-gesellschaftlicher Dynamiken und Herausforderungen zu seinen Ungunsten verzögern.⁴⁷ Wohl aber sind solche Kooperationsbemühungen ‚ungleicher‘ Kooperationspartner stets ideologiekritisch zu reflektieren, um bspw. ein mehrheitsgeneriertes Hegemoniestreben oder Dynamiken von Deutungsmacht rechtzeitig erkennen und durch eine „deutungsmachtsensible Religionspädagogik“⁴⁸ korrigieren zu können.

Schließlich möchten wir auf eine gemeinsame Herausforderung hinweisen, die wohl nur in ökumenischer Verbundenheit und Bearbeitung von differenten konzeptionellen Ansätzen gelingen kann. Das Werben für eine bekenntnisbezogene religiöse Bildung in der säkularen Gesellschaft und in der öffentlichen Schule wird zunehmend zu einer Minoritätserfahrung all derjenigen, die sich für den schulischen Religionsunterricht einsetzen, und zwar – jenseits religionskundlicher Organisationsmodelle – unter einer wie auch immer gearteten Mitverantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Hilfreich dafür wäre die konfessionsüberschreitende Arbeit sowohl an einer „differenzsensible[n] christliche[n] Theologie“⁴⁹ als Bezugswissenschaft als auch an einer konvergenzsensiblen interkonfessionellen Suche nach theologisch und bildungstheoretisch geeigneten Formaten des schulischen Religionsunterrichts.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (ACK), Gottes Schöpfung feiern. Ökumenischer Tag der Schöpfung, in: https://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/Gottes_Schoepfung_feiern.pdf.

47 Vgl. dazu ähnlich argumentierend Rothgangel, Martin, Response, 53 sowie Danilovich, Yauheniya, Unsichtbare Präsenz, 340f.

48 Kumlehn, Martina, Deutungsmacht.

49 Willems, Joachim, Konfessionelle Identitätsbildung, 162.

- Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer, Begründungen des schulischen Religionsunterrichts, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2013⁸, 144–159.
- Bertsch, Ludwig u. a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Basel/Wien 1976.
- Bitter, Gottfried, Religionsunterricht nach dem Würzburger Synodenbeschluss, noch immer aktuell?, in: Lebendige Katechese 24 (2002) 68–74.
- Danilovich, Yauheniya, Religionsunterricht in orthodoxer Perspektive, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 99–105.
- Danilovich, Yauheniya, Unsichtbare Präsenz: Erfahrungen mit orthodoxem Religionsunterricht in Deutschland, in: Willems, Joachim (Hg.), Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld 2020, 327–343.
- Danilovich, Yauheniya, Konfessionssensibler Religionsunterricht in ökumenischer Perspektive – Herausforderungen (nicht nur) für die orthodoxe Lehrer:innenbildung, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg 2022, 273–288.
- Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 1996.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen (EKD-Texte 142), Hannover 2023.
- Heinig, Hans Michael/Hense, Ansgar/Lindner, Konstantin u. a. (Hg.), Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen, Tübingen 2024.
- Käbisch, David/Woppowa, Jan, Den christlichen Religionsunterricht gestalten. Religionsdidaktische Thesen, in: Heinig, Hans Michael/Hense, Ansgar/Lindner, Konstantin u. a. (Hg.), Christlicher Religionsunterricht (CRU). Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen, Tübingen 2024, 297–307.
- Keller, Kerstin, Konfessionell? Kooperativ? Ökumenisch? Chancen und Herausforderungen für den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg 2022, 33–48.
- Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen und Perspektiven (= Eastern Church Identities 6), Paderborn 2021.

- Kumlehn, Martina, Art. Deutungsmacht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon 2019. DOI: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Deutungsmacht.200577>.
- Lindner, Konstantin, Kompetent für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht. Was Religionslehrer:innen können müssen, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg 2022, 289–303.
- Mecheril, Paul, Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen, in: IDA-NRW. Überblick 8 (2002) H. 4, 10–16.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Bildungsplan Orthodoxe Religionslehre. Sekundarstufe I, Stuttgart 2016.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Bildungsplan Jüdische Religionslehre. Sekundarstufe I, Stuttgart 2016.
- Moga, Ioan, An Christus teilhaben im interkonfessionellen Kontext. Eine orthodoxe Reflexion, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg 2022, 130–144.
- Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD)/Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermütigung, 2024.
- Poscher, Ralf, Zur Verfassungsgemäßheit eines gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 67 (2022), 217–253. DOI: [10.1628/zevkr-2022-0024](https://doi.org/10.1628/zevkr-2022-0024).
- Rothgangel, Martin, Response: Kooperation mit dem orthodoxen Religionsunterricht. Überlegungen aus evangelischer Perspektive, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg 2022, 49–56.
- Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg 2019.
- Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg 2022.
- Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, Einleitung, in: Dies. (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021, 1–61.
- Willems, Joachim, Konfessionelle Identitätsbildung und Orthodoxie in einem ökumenischen Christlichen Religionsunterricht, in: Simojoki, Henrik/Danilovich,

- Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg 2022, 155–164.
- Woppowa, Jan, Hermeneutik interkonfessioneller Kommunikation, in: Gärtner, Claudia/Kumlehn, Martina/Lindner, Konstantin u. a. (Hg.), Handbuch Religionspädagogische Hermeneutik, Tübingen 2025, 529–542.
- Woppowa, Jan, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Lindner, Konstantin/Naurath, Elisabeth/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg 2017, 174–192.
- Zimmermann, Mirjam/Riegel, Ulrich/Fabricius, Steffi u. a., Die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht NRWs durch die Lehrpersonen, in: ÖRF 29 (2021) H. 2, 103–121. DOI: <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.2>.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

Christlicher Religionsunterricht in Niedersachsen und Anfragen an den innerorthodoxen Weg in der deutschen Gesellschaft. Ein Erfahrungsbericht

Alexej Tereschenko

Welche Faktoren tragen dazu bei, dass orthodoxe Christ:innen sich als eine Gemeinschaft verstehen und womöglich mit einer Stimme sprechen? Theologisch gerät das Credo als Erstes ins Blickfeld, in dem sich alle orthodoxen Christ:innen zu einem Gott und zu einer Kirche bekennen. Die Einheit ist eine erkennbare Größe, die auf liturgischer sowie kanonischer Ebene ein gemeinsames Fundament bildet. Dieses Vermächtnis hat seinen festen Platz in der Tradition und verfügt neben der religiösen auch über eine kulturelle Dimension, die von Vielfalt geprägt ist. Denn Einigkeit ohne Toleranz der Vielfalt gibt es nicht. Im Alltag entfaltet sich das Bekenntnis zur Einheit auf unterschiedliche Art und Weise. Dies äußert sich sowohl in Ritualen und Sakramenten, die allesamt aus der Göttlichen Liturgie hervorgehen und zu ihr hinführen, als auch in der Fülle der Heiligen Offenbarung. Gehört die Religion nach Max Weber zur anthropologischen Konstante, so sollte das Bekenntnis zur Einheit der Ausdruck eines natürlichen Bedürfnisses sein, welches nicht nur in der Liturgie zu seiner vollen Entfaltung kommt. Wie steht es denn um die lokale Praxis in den unterschiedlichen orthodoxen Gemeinden?

Die Alltagsreligiosität ist nicht nur ein religiöses, sondern auch ein kulturelles Phänomen, das sich u. a. in Sprache, Bräuchen oder Kulinarischem aus verschiedenen Regionen äußert. Wenn wir uns dann noch den verschiedenen Traditionen einzelner orthodoxer autokephaler Kirchen hinsichtlich der Verwendung unterschiedlicher liturgischer Kalender bewusst werden, so wird deutlich, dass das Bild der orthodoxen Gemeinschaft mit ihren vielfältigen nationalen und kulturellen Bezügen sehr stark durch ihre Heterogenität bestimmt wird. Insofern entspricht der Titel dieses Sammelbandes, in dem auf die identitätsstiftende Dimension von Bildung eingegangen wird, auch der Realität von vielen orthodoxen Identitäten. Und er trifft auf einen wunden Punkt: In der Regel leben wir mit unseren Nationalgemeinden vor Ort nicht miteinander. Vielmehr existieren wir nebeneinander und nehmen uns kaum als eine große Gemeinschaft wahr. Dies wird mitunter dadurch bestätigt, dass nach Jahrzehnten wachsender orthodoxer Präsenz in Deutschland das Deutsche als Sprache der Liturgie und der Gemeinde eine eher marginale Rolle spielt. Dabei ist es ein wirklich großer Verdienst der Orthodoxen

Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD), dass sie einen gemeinsamen Text der Göttlichen Liturgie in einer deutschen Übersetzung veröffentlicht hat.

Tatsache ist, dass die Orthodoxie in Deutschland vor allem Menschen mit Migrationsgeschichte als religiöser Raum vorbehalten ist. Insofern ist die gelebte Orthodoxie in Deutschland nicht nur eine Frage der Religion, sondern auch der Qualität der Integration in die Gesellschaft. Denn zur Paradoxie der Orthodoxie in Deutschland gehört, dass sogar die gut integrierten Zugewanderten in Fragen der Religiosität oftmals auf persönliche Sprachbarrieren stoßen. Verlässt man den akademischen Raum, so ist es nicht ganz einfach, orthodoxe Christ:innen zu finden, die sich in Bezug auf Fragen des Glauben problemlos artikulieren können. Oftmals bleibt die Religion als eine Art mentale Geistesprovinz oder gar eine national-kulturelle Besonderheit im Integrationsprozess auf der Strecke. Sie wagt nicht den Sprung über den Schatten der (un)gewollten Separation. Auch die generationsbedingte kulturelle Differenz zwischen älter werdenden Migrant:innen und ihren Kindern führt zur Partikularisierung einzelner Gruppen, die die heterogene Community noch stärker auseinander driften lässt. Die Familienseelsorge bringt diese Erkenntnis besonders deutlich zu Tage.

Natürlich bin ich mir der Privatheit des Religiösen bewusst, doch gerade im Religionsunterricht muss diese zwangsläufig in einem gewissen Maß aufgelöst werden. Andernfalls wären persönliche Beiträge gar nicht möglich. In meiner akademischen Auseinandersetzung mit der orthodoxen Tradition habe ich feststellen können, dass die Erklärungsmuster orthodoxer Phänomene in deutscher Sprache aufgrund des fehlenden kulturellen Kontextes andere Vermittlungsschwerpunkte haben müssen, als wenn diese monokulturell transportiert werden. Sicherlich ist das auch auf die Dominanz rationaler Zugänge zum Glauben in der Tradition der westlichen Christenheit zurückzuführen. Der Erklärende steht vor der Herausforderung, seinen Glauben vom eigenen kulturellen Kontext zu lösen, um die entstandene Reflexion in die Sprache des Zuhörenden transportieren zu können. Dies erfordert eine ganz neue Offenheit gegenüber dem Anderen, weil dadurch das Gegenüber zum Implikat des eigenen Weltbildes werden muss. Insofern ist die Auseinandersetzung mit dem Christlichen Religionsunterricht (CRU) eine Aufgabe, die alle betrifft: sowohl jene Personen und Institutionen, deren Mitwirkung aus historischen Gründen längst eine etablierte Größe im föderalen religiösen Bildungssystem ist, als auch die orthodoxen Akteur:innen, die erst seit jüngster Zeit in der Bildungslandschaft erscheinen und gewillt sind, den CRU mitzugestalten. Dahinter verbirgt sich eine Haltung gegenüber der Gesellschaft. Es liegt an uns orthodoxen Christ:innen selbst, inwieweit wir uns auf einen Dialog mit dieser Gesellschaft einlassen und Zeugnis vom Glauben in dieser ablegen. Es ist für mich keine

Frage, ob wir es tun, sondern wie intensiv. Das sind wir der Öffentlichkeit schuldig, weil auch wir den öffentlichen Raum für uns beanspruchen.

Diese vorwiegend allgemein gehaltene Ausführung möchte ich etwas konkretisieren. Als Gemeindepriester bin ich hauptsächlich für russisch-orthodoxe Gläubige aus einem mehr oder weniger homogenen Kulturraum zuständig. Die Herkunftssprache hat dabei eine fast ausschließliche Bedeutung, weil die Menschen in ihrer Religionsgemeinde ein Stück ihrer Heimat wiederfinden. Lebensfragen erfahren ihre Sinndeutung oftmals durch die Perspektive der Herkunftshistorie, was unabdingbar zu einer Verkapselung einer nationalen Gemeinde führt. Eine übergreifende Kommunikation zwischen Gemeinden findet kaum statt. Unter anderem auch deshalb nicht, weil, wie bereits angedeutet, nicht die religiöse Theorie, sondern die religiöse Praxis im Alltag die verschiedenen Farben und Blüten des orthodoxen Blumenstraußes prägt. Das führt unweigerlich dazu, dass zum Beispiel ein Orthodoxer aus Karelien in Hannover seine Religion anders zum Ausdruck bringt, als eine orthodoxe Christin aus Georgien in Bremen.

Im Oktober 2020 wurde ich durch die OBKD zum Landeskoordinator für den Orthodoxen Religionsunterricht in Niedersachsen ernannt. Zu meinen Vorgängern in diesem Amt gehörte Erzpriester Milan Pejić, Vorsteher der serbischen Gemeinde des Hl. Sava in Hannover. Ihm ist es zu verdanken, dass die Einführung in das für mich bis dahin neue Feld geordnet und informativ erfolgt ist. Das anschließende Studium der Unterlagen führte allerdings zur nüchternen Erkenntnis, dass die Rahmenbedingungen für eine verlässliche und kontinuierliche Entwicklung eines Orthodoxen Religionsunterrichts in Niedersachsen in den letzten dreißig Jahren nicht günstig waren, um einen eigenständigen Unterricht an Schulen zu gestalten. Vor dem Hintergrund eines fachlichen Austausches wird an dieser Stelle auf die detaillierte historische Darstellung verzichtet und stattdessen der Fokus auf die weitere Entwicklung gerichtet, die mit der landesweiten Einführung des CRU in Niedersachsen eine Zäsur im Bildungssystem bildet. Die Bekanntmachung des Vorhabens in der ersten Hälfte des Jahres 2021 fasste ich als eine willkommene Möglichkeit auf, über die Präsenz der Orthodoxie in den Bildungseinrichtungen neu nachzudenken. Zugleich stellte ich den Kontakt zu den Verantwortlichen der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen sowie der zuständigen katholischen Bistümer in Osnabrück und Hildesheim her. Der erste Austausch zeigte, dass alle Beteiligten die Entwicklung des CRU als Chance sehen, die bisher geringe Berücksichtigung der orthodoxen Tradition im Religionsunterricht zu korrigieren. Im nächsten Schritt wurde von mir die Bildung eines Orthodoxen Expert:innenrats initiiert, dessen konstituierende Sitzung im Dezember 2021 erfolgte. Das Positionspapier des Expert:innenrats

wurde im Rahmen unserer zweiten gemeinsamen Konferenz mit den CRU-Verantwortlichen der evangelischen und katholischen Kirchen im März 2022 diskutiert. Das juristische Symposium im Juli und die 4. ökumenische Fachtagung im Oktober 2022, die in Hannover stattgefunden haben, lieferten weitere Impulse. Ende 2023 wurde dann die Stellungnahme der OBKD zum CRU in Niedersachsen verabschiedet. Sie macht deutlich, dass die Orthodoxe Kirche in Deutschland strukturell sowie personell bereit ist, den Prozess aktiv mitzugestalten.

Man möge mir den kleinen Exkurs verzeihen: Mit Wehmut blicke ich auf die Zeit der orthodoxen Pfarrkonferenzen in Hannover zurück. Mit der Pfarrkonferenz ist eine lokale Kommunikationsplattform für Geistliche entstanden, die den innerorthodoxen Dialog fördern sollte. Nach ihrer Konstituierung ergriffen die orthodoxen Pfarrer aus Hannover die Initiative, Treffen der orthodoxen Jugend aus den verschiedenen Gemeinden zu organisieren. Eine gute Gelegenheit ergab sich hierfür im Jahr 2013 zum 1700-Jubiläum des Mailänder Ediktes. Eine Gemeinschaft aus Jugendlichen der serbischen, griechischen und russischen Gemeinde fuhr mit ihren Gemeindepriestern nach Trier und nahm an der Liturgie sowie den anschließenden Feierlichkeiten teil. Hierzu hatten sich die Kinder und Jugendlichen durch einen intensiven thematischen Austausch vorbereitet, etwa durch Gruppenreferate im Rahmen einer gemeinsamen Veranstaltung. Später folgten weitere gemeinsame Treffen und Veranstaltungen der orthodoxen Jugend aus den verschiedenen Gemeinden. Leider haben sowohl die Pandemie als auch die geopolitische Lage die Distanzen zwischen den orthodoxen Gruppen größer werden lassen.

Was hat das nun mit dem CRU zu tun? Die Auseinandersetzung mit dem CRU kann einzelne orthodoxe Akteur:innen, im schulischen Bildungsbereich ebenso wie in kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit, zusammenführen. Durch eine Beschäftigung mit der Materie auf gesamtorthodoxer Ebene sehe ich eine Chance, einen Dialog über die national-kulturellen Grenzen hinweg zu führen. Deshalb sehe ich den CRU auch als eine innerorthodoxe Angelegenheit an. In meiner pastoralen Funktion stelle ich fest, dass das Fehlen des schulischen orthodoxen Religionsunterrichtes in gewisser Weise durch die katechetische Unterweisung in Gemeinden aufgefangen wird. In der Regel bleibt diese jedoch im herkunftssprachlichen Kontext gefangen. Das führt zur Verstärkung der nationalen Sichtweisen auf die Orthodoxie, manifestiert sie und vergrößert so die Entfremdung. Bei den kirchlich wenig sozialisierten Eltern nehme ich wahr, dass die Frage des Religionsunterrichtes in der Schule eine marginale Rolle spielt. Die aktiven Gemeindemitglieder und die traditionsbewussten Eltern sehen vor allem in der Hauskirche die entscheidende religiöse Rezeptionsinstanz. Sie sind bemüht, ihren Kindern im Elternhaus wichtige

Handlungskompetenzen und Kenntnisse mitzugeben. Sie suchen nach Wegen, ihren Kindern eine traditionsbewusste Lebensweise zu vermitteln; zugleich stehen sie mit ihrem Migrationsbezug in einer intensiven Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und ihren Kindern. Sie haben ein großes Interesse daran, dass ihre Kinder sowohl in der Gesellschaft adäquat sozialisiert sind als auch der orthodoxen Tradition treu bleiben.

Auf der Gemeindeebene wird dieses Interesse jedoch nicht von allen geteilt. So war vor einiger Zeit in einer orthodoxen Gemeinde in Deutschland folgende Auseinandersetzung zu beobachten. Es zeichnete sich ein Bruch ab zwischen Gläubigen, die einen starken Akzent auf die nationale Zugehörigkeit setzten, und deutschstämmigen Mitgliedern sowie jenen Eltern, deren Kinder Deutsch als Muttersprache hatten. Die Konfliktlinie bildete die Liturgie in deutscher Sprache, deren Bedarf in der letzten Zeit in der Gemeinde immer größer wurde. Die Kritiker argumentierten, dass die Gemeinde einer nationalen orthodoxen Kirche angehöre. Schwache Deutschkenntnisse, Sehnsucht nach einer idealisierten Heimat sowie Unmut darüber, dass man sich in Deutschland nicht zugehörig fühlte, nährten die negative Haltung gegenüber dem Gottesdienst in deutscher Sprache; letzterer fand bis dahin jeden Samstag statt ohne die gewohnte Sonntagsliturgie zu stören. Für diese Menschen bildete ihre Gemeinde einen Heimatersatz. Die Befürworter des Deutschen im Gottesdienst untermauerten ihren Wunsch mit dem Bedarf, die orthodoxe Tradition besser zu verstehen. Zu ihnen gehörten auch Eltern, die diesen Bedarf ebenso für ihre Kinder sahen. Die Integration in die Tradition und die Integration in die Gesellschaft wurden einander gegenübergestellt. Meines Erachtens zeigt dieses Beispiel deutlich, dass in der Diaspora Zusammenhänge zwischen Religion bzw. Glaube und gesellschaftlicher Teilhabe bestehen. Es lässt sich festhalten, dass Religion integrationshemmend wirken und die Entstehung bzw. Perpetuierung von Parallelgesellschaften befördern kann. Sie kann aber auch Sicherheit geben, wenn sie in Anbetracht von Fremdheitserfahrung Brücken baut; so hilft sie den Menschen anzukommen. Im CRU sehe ich ein großes integratives Potential für Schüler:innen mit Migrationsgeschichte. Gleichzeitig stelle ich fest, dass eine aktive Partizipation an der Einführung des CRU Konsolidierungsperspektiven für orthodoxe Christ:innen unterschiedlicher Herkunft bereit hält, sodass wir uns in Deutschland hinsichtlich unserer religiösen Bildungsverantwortung als eine einzige Gemeinschaft verstehen.

Nun komme ich zu der Frage, die mich seit Beginn der Auseinandersetzung mit dem CRU beschäftigt: „Was macht der Christliche Religionsunterricht mit uns?“ Für mich ist sie ein Appell, ein Gesamtbild der Orthodoxie in Deutschland konstruktiv weiter zu entwickeln. Ein Schritt in diese Richtung ist, wenn zum Beispiel die Liturgie in deutscher Sprache im Gottesdienstplan auf der

Gemeindeebene implementiert wird. Dabei ist es aus meiner Sicht förderlich, den Gottesdienst in seiner vollen Länge auf Deutsch anzubieten. Partikuläre Doppelungen wie etwa das „Vater unser“ und das „Glaubensbekenntnis“ reichen leider nicht aus. Damit wird allenfalls der deutsche Text in die herkunftssprachliche Tradition eingefügt. Für eine ganzheitliche Erfahrung der Heiligen Offenbarung, deren Spiegel die Göttliche Liturgie darstellt, sollten wir uns darauf einlassen, vom ersten Segenswort bis zum letzten Predigtwort in Deutsch zu zelebrieren. Wir sollten dies auch nicht als ein einmaliges Experiment betrachten. Denn das bietet ganz neue Perspektiven auf die eigene Rezeption unseres Glaubens. Dadurch eröffnen sich Möglichkeiten zur Integration sowohl in die Gesellschaft als auch in die orthodoxe Tradition.

Orientierung an den Glaubensgrundsätzen der Orthodoxie im Kontext der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht

Verfassungsrechtliche und kirchenrechtliche Grundlagen

Anargyros Anapliotis

1 Einleitung

Der Religionsunterricht in Deutschland wird als ordentliches Lehrfach vornehmlich in 7 Abs. 3 GG geregelt. Tatsächlich ist er das einzige Unterrichtsfach, welches als ordentliches Lehrfach verfassungsrechtlich abgesichert ist. So sieht das Grundgesetz vor:

Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen. (Art. 7 Abs. 3 GG)

Nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes der BRD ist der Religionsunterricht „ordentliches Lehrfach“. Das heißt, es ist ein Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler und zwar unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit. Gleichzeitig soll dieser Unterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ werden. In diesen beiden Vorgaben verbirgt sich eine Spannung, weil die Religion als Pflichtfach dazu führt, dass in der Realität eine überwältigende Mehrheit der orthodoxen Schülerinnen und Schüler ‚gezwungen‘ sind, am katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht teilzunehmen.¹ Das kann aber als Verletzung der Religionsfreiheit (Art. 4 GG) ausgelegt werden, welche von der Verfassung garantiert wird. Im Idealfall sollen orthodoxe Schülerinnen und Schüler durch orthodoxe Lehrkräfte unterrichtet werden.² Da dies jedoch momentan kaum möglich ist, bietet sich die Lösung eines ‚Christlichen Religionsunterrichts‘ (CRU) an, der sich in Niedersachsen bereits im Prozess der Einführung befindet. In diesem erteilt

1 Zu den genauen Zahlen vgl. Keller, Kerstin, Konfessionell? Kooperativ? Ökumenisch?, 36f.

2 Zur Geschichte des orthodoxen Religionsunterrichts in Deutschland s. die empfehlenswerte Arbeit von Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland, 46–69.

die Religionslehrerin oder der Religionslehrer den Schülerinnen und Schülern aller drei christlicher Konfessionen je ihren eigenen Religionsunterricht.³

Beim diesem „kooperativen“ CRU unterrichten die katholischen bzw. evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer auch orthodoxe Schülerinnen und Schüler. Bei einer formalen Kooperation mit der Orthodoxen Kirche, wie sie beim Christlichen Religionsunterricht anvisiert ist, müssen die „Grundsätze“ der Orthodoxie in einer besonderen Weise herausgestellt werden, damit ein solcher Religionsunterricht auch den Anforderungen der Orthodoxen Kirche entspricht. Denn ansonsten laufen die Unterrichtenden Gefahr, die konfessionellen Unterschiede zu vernachlässigen und implizit den orthodoxen Schülerinnen und Schülern dadurch nicht die eigentlich geforderten orthodoxen, sondern nur ihre eigenen konfessionellen Unterrichtsinhalte zu vermitteln.

Natürlich sind die Grundlagen des christlichen Glaubens in allen drei großen Konfessionen identisch – alle Christinnen und Christen glauben an die Dreifaltigkeit, an die Gottmenschheit Jesu sowie seinen erlösenden Kreuzestod und Auferstehung, und sie erkennen im Kreuz ein Zeichen ihres Glaubens wieder. Jedoch wäre es verhängnisvoll, die real bestehenden Unterschiede zu vernachlässigen. Denn dies würde dazu führen, dass anstatt von einer Integration⁴ der Schülerinnen und Schüler ins Gemeinde- und Glaubensleben eine pseudo-ökumenische Identität geschaffen wird. Es gibt aber keine ökumenische Überkirche, sondern ganz reale Konfessionsgemeinschaften, welche als solche sich auf dem Weg zur Einheit miteinander befinden. Es würde auch dem ökumenischen Anliegen der beiden deutschen Großkirchen (Römisch-Katholische und Evangelische Kirche in Deutschland) kaum entsprechen, die orthodoxen Schülerinnen und Schüler zu ‚Halbkatholiken‘ (= Uniaten?)

3 Willems, Joachim, Konfessionelle Identitätsbildung und Orthodoxie, 160.

4 Dieses Ziel des Religionsunterrichts ist jedoch strittig. Auf der Website der Deutschen Bischofskonferenz ist ein eher älteres Dokument angeführt: Vgl. Volz, Ludwig, Der Religionsunterricht in der Schule, in: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf. Nach Weyer-Menkoff, Stephan, Wozu wird christliche Religion unterrichtet?, 22 bleibe „[o]hne diese Bindung an die Kirche [...] das Christentum im Unterricht rein historisches Objekt, die Religion des RU würde allgemein und abstrakt. Es würde zwar moralische und religiöse Bindung vermittelt, um schließlich zu einer sog. ‚Vernunftsreligion‘ zu führen. Der christliche RU an der Schule muß um seiner selbst willen kirchlicher Unterricht sein“. Zur Bedeutung der Liturgie für die Kirche s. Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland, 169: „Die Liturgie (Liturgia) steht im Zentrum der Orthodoxen Kirche, weil die Kirche sich durch die eucharistische Versammlung konstituiert und sich in der Liturgie jederzeit und überall, hier und jetzt (hic et nunc), die Offenbarung der ganzen Kirche und des Reiches Gottes, die Gegenwart (Parousia) und die existentielle Begegnung mit dem Heil in Christus, die Gemeinschaft (Koinonia) mit dem Schöpfer und Heiland, in dieser Welt manifestiert“.

bzw. ‚evangelischen Ostchristen‘ zu machen, und zwar nicht nur wegen der offiziellen Ablehnung der Proselytismus, sondern weil ein spirituelles Durcheinander ihre eigenen Glaubensgrundsätze verzerren und die reale Ökumene schwer gefährden kann. Demzufolge wäre „[f]ür die Klärung der Inhalte im CRU [...] dann konsequenterweise nicht evangelische oder katholische Theologie die Bezugswissenschaft, sondern christliche Theologie, genauer: eine differenzsensible christliche Theologie. Christliche Theologie meint dabei nicht eine Art des kleinsten gemeinsamen Nenners der konfessionellen Theologien, sondern ein theologisches Arbeiten, das von einer Einheit in der Differenz und von den Differenzen angesichts von Konsensen ausgeht und jeweils unterschiedliche Perspektiven einbezieht“⁵.

Das Selbstverständnis der Orthodoxen Kirche liegt im orthodoxen Glauben begründet. Er findet seinen Ausdruck in Theologie und Liturgie sowie in der Ordnung und im gesamten Leben der Kirche. Durch die Einheit im Glauben, in der Liturgie und im Kirchenrecht wissen sich die autokephalen orthodoxen Kirchen weltweit in der Einheit verbunden, als „eine, heilige, katholische und apostolische Kirche“ gemäß dem Glaubensbekenntnis von Nizäa-Konstantinopel. „Ihrer multinationalen Vielgestaltigkeit liegt eine gemeinsame einheitsstiftende Kultur zugrunde. In Anbetracht der ekklesialen Wirklichkeit der Diasporasituation der orthodoxen Diözesen und Schülerinnen und Schüler in Deutschland wahrt der orthodoxe Religionsunterricht den ganzheitlichen Zugang orthodoxen Glaubens in aller Welt, konkretisiert und entfaltet ihn jedoch unter den besonderen Gegebenheiten in Deutschland.“⁶ Orthodoxie als ‚richtiger Glaube‘ (ὀρθή δόξα) bedeutet zugleich ‚rechte Lobpreisung‘ Gottes und eine aktive Lebensweise, die mit dem rechten Handeln (Orthopraxie) einhergeht. Denn der Glaube findet seinen vollkommensten Ausdruck im reichen liturgischen Leben der Orthodoxen Kirche, und er kann nicht von der Spiritualität getrennt werden, aus der er immer wieder schöpft.⁷

2 Verfassungsrechtliche Verankerung des Religionsunterrichts in Deutschland

Der Religionsunterricht ist in Deutschland gemeinsame Angelegenheit von Kirche und Staat, eine sog. *res mixta*: Er gehört zu den Bereichen, in welchen Staat und Kirche(n) weder isoliert noch antagonistisch handeln, sondern in

5 Willems, Joachim, Konfessionelle Identitätsbildung und Orthodoxie, 162.

6 Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland, 157f.

7 Vgl. Larentzakis, Grigorios, Die Orthodoxe Kirche, 14; Ocoleanu, Picu, Das Verhältnis der Orthodoxie zur Gesellschaft, 243.

ihrem Tun ineinandergreifen⁸, mit einem Spannungsfeld zwischen staatlicher Neutralität und Religionsfreiheit⁹. Hier gilt folgendes:

- a) Der Staat ist Veranstalter, er trägt die Kosten des Religionsunterrichts;
- b) Staatliche Neutralität bedeutet, dass der Staat zwar die organisatorischen Rahmenbedingungen schafft und Dienst-, Rechts- und Fachaufsicht innehat, sowie das Disziplinarrecht ausübt,¹⁰ selbst aber weder die Lehrinhalte noch das Personal festlegt. Diese sind den Religionsgemeinschaften überlassen; dies bedeutet, ungeachtet des staatlichen Aufsichtsrechts¹¹ wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den sog. „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt.¹² Es geht hier weder um reine Wissensvermittlung noch um überkonfessionellen religionsvergleichenden Unterricht, sondern um an die Glaubenswahrheiten einer bestimmten Gemeinschaft gebundenen Unterricht;¹³ daher kann der Religionsunterricht nur anhand bestimmter Grundsätze erteilt werden, die von niemandem besser als von den Religionsgemeinschaften selbst verwaltet werden können;
- c) Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht besuchen, üben Religion aus;¹⁴
- d) Lehrerinnen und Lehrer dürfen nicht gegen ihren Willen eingesetzt werden; ebenso dürfen Religionsgemeinschaften nicht dazu verpflichtet werden, Anhängern anderer Konfessionen die Teilnahme am eigenen Religionsunterricht zu gestatten.¹⁵
- e) Darüber hinaus bestimmen die Erziehungsberechtigten über die Teilnahme am Religionsunterricht. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte haben das Recht, aus Gewissensgründen die Teilnahme am Religionsunterricht zu verweigern.

8 Vgl. Link, Christoph, Religionsunterricht, 489.

9 Vgl. Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland, 12f.

10 Vgl. ebd., 498.

11 Der Religionsunterricht ist gemäß Grundgesetz unter staatlicher Aufsicht, d. h., die Leistungen werden benotet und Religion ist ein versetzungsrelevantes Fach. Dass Religionsgemeinschaften über das Recht zur Einsichtnahme in den Religionsunterricht verfügen, bedeutet nicht, dass das staatliche Aufsichtsmonopol aufgebrochen wird. Siehe dazu Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 255, Rn. 11 mit Fn. 14; Zum staatlichen Aufsichtsrecht siehe auch Ogorek, Markus, Religionsunterricht, 1836f, Rn. 61.

12 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Staatskirchenrecht, 210.

13 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 254, Rn. 7.

14 Vgl. Ogorek, Markus, Religionsunterricht, 1817, Anm. 29.

15 Vgl. ebd., 1841f, Rn. 72.

2.1 *Die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ in der Verfassung*

Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG sieht vor, dass der konfessionelle Religionsunterricht mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften übereinzustimmen hat, da es dem Staat nicht zusteht, über die religiösen Inhalte zu bestimmen – dies geht Hand in Hand mit dem Prinzip der Religionsfreiheit in Art. 4 Abs. 1 Satz 2 GG.¹⁶ Die Kirchen und Religionsgemeinschaften nehmen demzufolge ihre Verantwortung für den Religionsunterricht wahr, indem sie die Lehrkräfte beauftragen, deren Dienst begleiten und Lehrpläne erstellen. Das Gestalten der Unterrichtsinhalte gemäß den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft stellt das Grundrecht der jeweiligen Religionsgemeinschaft auf Erteilung des Religionsunterrichts dar.

Gewiss stellt sich die Frage, wie man solche Grundsätze der Religionsgemeinschaften für die Erteilung des Religionsunterrichts näher definiert. Vorab lässt sich feststellen, dass der Religionsunterricht weder methodisch noch lernplanmäßig oder inhaltlich der Religionsgemeinschaft völlig zur freien Verfügung gestellt wird – der Unterricht wird nicht „verkirchlicht“.¹⁷ Dennoch sind solche Grundsätze nicht statisch fixiert, sie sind keine Konstante; im Gegenteil: Eine Änderung dieser Grundsätze sollte möglich sein, wenn es die entsprechende Religionsgemeinschaft so veranlasst. Die Definitionskompetenz über ihre (Glaubens-)Grundsätze umfasst auch die Möglichkeit der Religionsgemeinschaften, diese Grundsätze weiterzuentwickeln und gegebenenfalls zu ändern, sowie diese Änderungen bzw. Entwicklungen durch Fortbildungen für den Religionsunterricht zugänglich zu machen.¹⁸ Die Grundsätze unterliegen also einer gewissen Gestaltungsfreiheit, deren Grenzen im Verfassungsbegriff des Religionsunterrichts begründet sind.

Mit Blick auf die Verstärkung des wissenschaftlichen Diskurses und auf die öffentliche Debatte um eine sachgemäße Exegese und Applikation der Norm von Art. 7 Abs. 3 GG, aber auch der sichtbar sich verändernden religionssoziologischen Landschaft Deutschlands ist es von Bedeutung, dass die Grundsätze der Religionsgemeinschaften nicht starr bleiben und sich isolieren. Stattdessen sollten sie möglichst auf einen immer intensiver werdenden Dialog miteinander ausgerichtet bleiben und den Anforderungen der heutigen Zeit gerecht werden. Gleichzeitig bleibt die Herausforderung, den

16 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 254, Rn. 8. Davon zu unterscheiden wäre z. B. ein lediglich religionskundlicher Unterricht, der sich auf das Informieren über religiöse und weltanschauliche Fragen beschränkt, oder auch ein problemorientierter Unterricht zur Lebensbewältigung; solche Unterrichtsformen können inhaltlich sehr wohl vom Staat determiniert werden. Vgl. ebd., Rn. 9.

17 Vgl. Link, Christoph, Religionsunterricht, 489.

18 Vgl. ebd., 490.

eigenen Grundsätzen und Glaubensinhalten treu zu bleiben, auch wenn sie denen anderer Religionsgemeinschaften widersprechen. Letztlich obliegt es der Selbstbestimmung der Religionsgemeinschaft, zu überprüfen, ob solche Unterschiede in den Grundsätzen der Bekenntnisse für den Unterricht relevant sind oder nicht.¹⁹

2.2 Die Stellung der Lehrkräfte

Damit Religionsunterricht – egal in welcher Form – angemessen durchgeführt werden kann, bedarf es des Lehrpersonals, das entsprechend geschult und zur Unterrichtserteilung bereit und willig ist.²⁰

Von Interesse ist dies für die Religionsgemeinschaften mit Blick auf ihr Aufsichtsrecht über die Lehrpersonen selbst und über die Inhalte, die sie den Schülerinnen und Schülern vermitteln. Eine Religionslehrkraft ist nicht nur Staatsbeamte, sondern sie muss auch eine kirchliche Beauftragung bzw. Bevollmächtigung innehaben. Diese wird *missio canonica* für die katholische und *vocatio* für die evangelische Religionslehre genannt.²¹ Auch die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland stellt durch ihren Vorsitzenden eigenhändig die kirchliche Lehrerlaubnis für den orthodoxen Religionsunterricht aus.²²

Das Recht der Religionsgemeinschaften, über das Lehrpersonal zu entscheiden, entspringt aus der oft zitierten Grundsätze-Klausel des Art. 7 Abs. 3 GG, denn wenn die Religionsgemeinschaften ihre eigenen Grundsätze festlegen, so ist niemand besser geeignet, zu entscheiden, ob eine Lehrperson die Inhalte dieser Grundsätze nach Ermessen adäquat und glaubhaft weitergeben kann.²³

Damit geht auch die Möglichkeit der Religionsgemeinschaften einher, die o.g. Lehrerlaubnis zu entziehen, genauso wie sie zu erteilen.²⁴ Sie verfügen über Kontrollmechanismen, die es ihnen erlauben, zu prüfen, ob eine Übereinstimmung der Lehre im Unterricht mit ihren eigenen Grundsätzen besteht oder nicht. Wie oben erwähnt ist dies aber nicht mit der staatlichen Schulaufsicht

19 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 259, Rn. 21. Ebd. äußern die Autoren eine interessante Eigenmeinung: „Viele Lehrunterschiede zwischen römischem Katholizismus und evangelischen Kirchen dürften im schulischen Unterricht von untergeordneter Bedeutung sein.“

20 Vgl. Ogorek, Markus, Religionsunterricht, 1840, Rn. 68.

21 Vgl. ebd., 1841, Rn. 70f.

22 Vgl. Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD), Religionslehrer/in für Orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland – eine Perspektive für Sie?, in: <http://www.obkd.de/Texte/ORU-Lehrer%20Broschuere.pdf>.

23 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 255, Rn. 11.

24 Vgl. Link, Christoph, Religionsunterricht, 493.

zu verwechseln – die Religionsgemeinschaften haben keine Disziplinargewalt über die Religionslehrkräfte als Beamte.²⁵ Sie dürfen zwar bei den weltlichen Schulbehörden Beanstandungen geltend machen, korrektiv eingreifen dürfen sie aber nicht. Durch Entzug der Lehrerlaubnis können sie jedoch die Erteilung von Religionsunterricht verhindern.²⁶

2.3 *Ausnahmen zum Religionsunterricht nach dem Modell des Art. 7 Abs. GG*

Trotz des Status des Religionsunterrichts als Pflichtfach können Erziehungsberechtigte nach Art. 7 Abs. 2 GG über die Teilnahme ihres Kindes bestimmen (religiöse Kindererziehung ist primär Sache der Eltern und nur subsidiär kommt es dem Staat zu – mit zunehmendem Alter wird es sukzessive Sache der Selbstbestimmung des Kindes, vgl. Art. 6 Abs. 2 GG und § 5 KERzG). Ethikunterricht wird bspw. für nichtchristliche und konfessionslose Schüler, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, als Alternative angeboten. Ethik hat in mehreren Bundesländern den Status des Ersatzfaches. Hier gibt es Unterschiede zwischen Bundesländern, die Bezeichnung variiert zwischen *Ethik*, *Philosophie* oder *Werte und Normen*.²⁷ Im Folgenden werden einige Sonderfälle bestimmter Bundesländer näher dargestellt²⁸.

2.3.1 Bremen

In Art. 141 GG findet sich die sog. Bremer Klausel, die besagt: „*Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.*“ Hier spricht man von einer Ausnahme des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach²⁹; in Bremen

25 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Staatskirchenrecht, 216.

26 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 255, Rn. 11.

27 Siehe dazu den Bericht der deutschen Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008, Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER), Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland, in: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf.

28 Zu den rechtlichen Bestimmungen für den orthodoxen Religionsunterricht in den verschiedenen Bundesländern, s. ausführlich Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland, 69–136.

29 Artikel 32 der Bremischen Landesverfassung bestimmt: „Die allgemeinbildenden öffentlichen Schulen sind Gemeinschaftsschulen mit bekenntnismäßig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage. Unterricht in Biblischer Geschichte wird nur von Lehrern erteilt, die sich dazu bereit erklärt haben. Über die Teilnahme der Kinder an diesem Unterricht entscheiden die Erziehungsberechtigten. Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften haben das Recht

besteht stattdessen ein bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage³⁰; das Angebot von konfessionellem Religionsunterricht (RU) außerhalb der Schulzeit ist jedoch möglich. Dieses konfessionelle Angebot wird an „öffentlichen Schulen“, anders als an Privatschulen, nicht benotet und nicht ins Zeugnis eingetragen.

2.3.2 Berlin

Das Land Berlin beruft sich ebenfalls auf Art. 141 GG; hier wird Ethik als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 7–10 angeboten. Ein Plebiszit im Jahr 2009, auch konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Schulfach zusätzlich anzubieten, scheiterte mit 51,4% Gegenstimmen.³¹ Berlin kann sich auf Art. 141 GG berufen, weil es mit dem Berliner Schulgesetz von 1948 bereits eine Regelung gab, die anders war als die vom Grundgesetz vorgesehene. Auch hier ist es dennoch möglich, für die Religionsgemeinschaften freiwillig konfessionell gebundenen Unterricht anzubieten; das Land stellt die Infrastruktur zur Verfügung und bezuschusst Personal und Sachkosten, allerdings ist der konfessionelle Religionsunterricht zusätzlich zum o.g. Pflichtfach Ethik zu besuchen.³²

2.3.3 Brandenburg

In Brandenburg existiert das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER). Eindeutig ist jedoch nicht, ob die Bremer Klausel automatisch auch in Brandenburg greift. Das Territorium „Mark Brandenburg“ existierte zwar am 01.01.1949, wurde aber in der DDR aufgelöst. Das heutige Bundesland Brandenburg steht nicht in der Rechtsnachfolge der Mark Brandenburg. Im Jahr 1996 kam es zum Rechtsstreit vor dem Bundesverfassungsgericht (BVerfG), dessen Ausgang kein Urteil, sondern ein Vergleich, d. h. eine Einigung bzw. ein Vertrag, zwischen Land und Kirchen war. Man einigte sich auf einen Kompromiss: LER wird weiterhin als Fach angeboten, allerdings mit

außerhalb der Schulzeit in ihrem Bekenntnis oder in ihrer Weltanschauung diejenigen Kinder zu unterweisen, deren Erziehungsberechtigte dies wünschen.“ Entscheidung vom 23. Oktober 1965 des Staatsgerichtshofes der freien Hansestadt Bremen – St 2, 4/1964; 1/1965, in: file:///nas.ads.mwn.de/ri42bem/MWN-PC/Downloads/StGHE_1965-10-23_St%2024-1964.doc%3B%20St%201-1965.pdf.

30 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 256, Rn. 14f mit Fn. 19.

31 Offiziell genannt „Volksentscheid über die Einführung des Wahlpflichtbereichs Ethik/Religion“, kurz „Pro Reli“. Die Stimmbeteiligung lag bei 29,2%. Siehe dazu etwa Schluß, Henning, Die Kontroverse um Pro-Reli – ein Rück- und Ausblick, 111.

32 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 256f, Rn 15.

der Befreiungsmöglichkeit zugunsten eines schulischen Religionsunterrichts als Wahlpflichtfach (welches das Land Brandenburg ursprünglich gänzlich abschaffen wollte). Hier ist die Lage also umgekehrt: Ethik ist Pflichtfach; alle Schüler sollen als erste Wahl am Fach LER teilnehmen, können jedoch alternativ (oder zusätzlich) den konfessionellen Religionsunterricht besuchen.³³

2.3.4 Auswirkungen der o.g. Ausnahmen auf die konfessionelle Kooperation

Demzufolge sind die Ausnahmen zum Art. 7 Abs. 3 GG sehr wichtig. In Bremen, Berlin und Brandenburg gibt es keinen Religionsunterricht in engerem Sinne. Diese drei Länder sind nicht verpflichtet, weder Religionsunterricht noch Orthodoxen Religionsunterricht (ORU) noch Konfessionell-Kooperativen Religionsunterricht (KoKoRU) oder ein anderes religionsbezogenes Fach anzubieten. Ganz anders ist die Situation in Hamburg. Dort ist der konfessionelle Religionsunterricht verfassungsrechtlich gesichert.

2.3.5 Hamburg

Bekannt wurde die Hansestadt Hamburg durch das dort konzipierte Modell des „RUfa“ (= Religionsunterricht für alle).³⁴ Das ursprüngliche RUfa-Projekt war ein grundsätzlich evangelischer Religionsunterricht, der außerevangelische Inhalte integrierte und Schülerinnen und Schülern aller Konfessionen und Religionen angeboten wurde.³⁵ Seither wird das Modell unter „RUfa 2.0“ in folgender Form neu aufgerollt: Inhaltlich sowie personell wird der Religionsunterricht von mehreren Religionsgemeinschaften getragen. Dies geschieht weiterhin unter dem Dach der EKD, aber in der Weise, dass jeweils anderes Lehrpersonal aus verschiedenen Religionen eingebunden wird. Die Römisch-Katholische Kirche beteiligt sich jetzt an diesem Modell, im Gegensatz zum früheren.³⁶ Zum RUfa-Modell hat sich das Bundesverfassungsgericht bisher

33 Vgl. ebd., 257f, Rn. 18f.

34 Umfassende Informationen und erste Reaktionen christlicher, jüdischer, alevitischer und muslimischer Sicht zum Hamburger Modell liefert Kemnitzer, Konstanze/Roser, Matthias (Hg.), „All together now?!“, Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0).

35 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 259, Rn 20.

36 Vgl. Mizdalski, Friederike, im Interview mit dem Rel.-Päd.-Portal der Katholischen Kirche in Deutschland, in: <https://www.rpp-katholisch.de/Schwerpunkte/Detail/tabid/235/ctrlToLoad/Details/nid/14041/Default.aspx>.

nicht geäußert; ob nun dieses Modell nach Art. 7 Abs. 3 GG subsumierbar ist, bleibt umstritten.³⁷

3 Der „konfessionell-kooperative Religionsunterricht“ (KoKoRU): Kann man dabei die Grundsätze der Religionsgemeinschaften bewahren und, wenn ja, wie?

In mehreren Orten Deutschlands und Österreichs sind Versuche gestartet worden, eine neue Art des Religionsunterrichts unter der Zuziehung von Lehrkräften verschiedener Konfessionen zu gestalten. Solche Versuche werden als „KoKoRU“ oder „dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht“ bezeichnet³⁸. Die Gründe hierfür sind einerseits die ökumenische Öffnung der Konfessionen füreinander, aber auch der Rückgang der Teilnehmenden am klassischen (mono-)konfessionellen Religionsunterricht sowie auch der deutliche Anstieg an Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaften, woraus sich ein immer größeres Angebot von spezifisch konfessionellem Unterricht für immer kleiner werdende Schülergruppen ergäbe – Schwierigkeiten im Erstellen der Stundenpläne in der Schule scheinen dabei unausweichlich.

Bekanntlich sinken die Zahlen der am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmenden Schüler in Deutschland stark. Die neueste Statistik zeigt, dass in Deutschland 2022 etwa 58% der Schülerinnen und Schüler entweder katholischen, evangelischen oder orthodoxen Religionsunterricht besuchten, dem folgt mit 23% das Fach Ethik.³⁹ Selbst in Bayern, bekannt als Deutschlands Bundesland mit den meisten Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht, sind Teilnehmerzahlen am Sinken (von 81% auf 67%) und der Ethikunterricht ist entsprechend im Aufwind.⁴⁰

37 Für die rechtliche Zulässigkeit des RUfa 2.0 vgl. etwa Wißmann, Hinnerk Religionsunterricht für Alle? Und die Rezension zu diesem Buch von Kreß, Hartmut, in: <https://weltanschauungsrecht.de/meldung/rezension-wi%C3%9Fmann-religionsunterricht-fuer-alle>. Anderer Auffassung sind Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 259, Rn. 20. Bei Kemnitzer, Konstanze/Roser, Matthias (Hg.), „All together now?“, 197–205 ist ein weiterer Aufsatz Wißmanns für die Konformität des RUfa 2.0 veröffentlicht.

38 Vgl. ausführlich dazu Keller, Kerstin, Konfessionell? Kooperativ? Ökumenisch?, 42f.

39 Vgl. Kultusministerkonferenz, Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/2022, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf.

40 Vgl. Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland, Bayern: Religions- und Ethikunterricht, Teilnehmer 2010–2023, in: <https://fowid.de/meldung/bayern-religions-und-ethikunterricht-teilnehmer-2010-2023>.

Da immer weniger Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Konfession angehören, wird der Religionsunterricht unterschiedlicher Klassen eines Jahrgangs vermehrt zusammengelegt.⁴¹ Vielleicht wird es bald bundesweit und nicht nur in vereinzelt Bundesländern die Norm sein, dass Schülerinnen und Schüler mehrerer Konfessionen zu einem bestimmten konfessionell gebundenen Religionsunterricht zusammenkommen. Hier stellt sich die berechtigte Frage, wie die Grundsätze einer Religionsgemeinschaft gewahrt werden können, wenn die Lehrkraft einer anderen Religionsgemeinschaft angehört (z. B.: Wie verhält es sich mit orthodoxen Schülerinnen und Schülern, die evangelischen Religionsunterricht besuchen?). Eine mögliche Lösung wäre, die jeweiligen Grundsätze zu unterstreichen und das Gemeinsame in den Vordergrund zu stellen – vor allem gemeinsame Bekenntnisgrundlagen, die den Unterricht lenken sollen – ohne dabei in die Falle einer „vergleichenden Religionskunde“ zu geraten, was nicht von Art. 7 Abs. 3 GG gedeckt wäre.⁴² Es obliegt jedoch den Religionsgemeinschaften und nicht dem Staat, „ökumenischen Religionsunterricht“ bzw. ähnliche Modelle zu initiieren.⁴³ Für die Lehrkräfte bedeutet das: „Ein*e Lehrer*in muss auch auskunftsfähig sein, wenn es um Theologie und Tradition der jeweils anderen Konfession geht. Als Haltung ist dann eine Sensibilität für die Gemeinsamkeiten und Differenzen der unterschiedlichen Ausprägungen des Christentums nötig. Das setzt letztlich Fachkundigkeit im gesamten Spektrum des Christentums voraus.“⁴⁴

In Bezug auf die Orthodoxie sind dogmatische und kirchenrechtliche Themen zu beachten, damit die „Grundsätze“ der Orthodoxie nicht verletzt werden. Die klassischen dogmatischen Unterschiede zwischen der Orthodoxie und den Westkirchen (wie z. B. Filioque, Unterscheidung zwischen Wesenheit und Energien Gottes sowie Jurisdiktionsprimat des Papstes und Unfehlbarkeit im Unterschied zur Katholischen Kirche) gehören zu den „Grundsätzen“ der Orthodoxie⁴⁵ und sind für die Verfassungsmäßigkeit jeder Kooperation der Orthodoxen Kirche im Bereich des Religionsunterrichts unverzichtbar.

41 Das bedeutet z. B.: Alle katholischen Schülerinnen und Schüler der Klasse 3a + 3b + 3c + 3d etc. versammeln sich in einem Raum zum gemeinsamen Religionsunterricht immer dienstags in der dritten und vierten Schulstunde.

42 Vgl. Campenhausen, Axel/de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 259, Rn. 21.

43 Vgl. ebd.

44 Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht, Ein Positionspapier der Schulreferent*innen der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, 34. Vgl. auch Keller, Kerstin, Konfessionell? Kooperativ? Ökumenisch?, 44.

45 Zum Thema gibt es sehr viel Literatur, die jedoch etwas unübersichtlich ist. S. u. a. Kallis, Anastasios, Das hätte ich gerne gewusst, 329–333 und 342–346; Nikolaou, Theodor, Einigendes und Trennendes zwischen der Römisch-Katholischen und der Orthodoxen

3.1 *Kirchenrechtliche Grundsätze und Unterschiede*

Über die klassischen dogmatischen Glaubensgrundsätze und Unterschiede zwischen der Orthodoxen Kirche und der Römisch-katholischen sowie evangelischen Kirchen, gibt es bereits ausführliche Darstellungen und Reflexionen. So wird im nachfolgenden exemplarisch auf kirchenrechtliche Unterschiede bzw. auf „orthodoxe kirchenrechtliche Grundsätze“ Bezug genommen. Diese wären bei der Gestaltung des kooperativen Religionsunterrichts in den Lehrplänen und damit von dem jeweiligen Lehrer oder Lehrerin egal welcher Konfession zu beachten.

3.1.1 Apostolische Sukzession und sakramentales Priestertum

Unter apostolischer Sukzession versteht die Kirche die stets ununterbrochene Weitergabe des Sendungsauftrages Jesu Christi an seine Apostel und von eben diesen weiter bis hin zu den heutigen Bischöfen.⁴⁶ Kanon 1 der Apostel besagt⁴⁷: „Ein Bischof soll von zwei oder drei Bischöfen ordiniert werden“. Dies garantiert, dass diese Weitergabe des Auftrags Christi in der Bischofsweihe bis auf die Apostel zurückgeführt werden kann. Dadurch ist die apostolische Sukzession ein Garant für die Apostolizität und damit auch für die Einheit der Kirche. Nach seiner Weihe ist der Diözesanbischof gemäß der apostolischen Sukzession Vorsteher der Ortskirche, der Diözese; er ist aber auch Vorsteher der eucharistischen Gemeinschaft nach den Prinzipien der sogenannten eucharistischen Ekklesiologie (εἰς τόπον καὶ τύπον Χριστοῦ, also „an der Stelle und als Abbild Christi“)⁴⁸. Jede Gemeinde feiert die Eucharistie in dessen Namen, so dass der allumfassende und einheitsstiftende Charakter der Kirche sowohl auf lokaler Ebene als auch in Verbindung mit den anderen Ortskirchen

Kirche. Ökumenische Ansätze, 201–217 [und: Politische Studien 308 (1989) 726–743]; Ders., Stand und Perspektiven des orthodox-lutherischen Dialogs, 33–60. Zum ökumenischen Dialog s. Basdekis, Athanasios (Hg.), Orthodoxe Kirche und ökumenische Bewegung. Dokumente – Erklärungen – Berichte 1900–2006.

46 Vgl. Milasch, Nikodemus, Das Kirchenrecht der morgenländischen Kirche, 230f; Plank, Peter, Der Bischof und seine Eparchie, (Kanon VII, Jahrbuch der Gesellschaft für das Recht der Ostkirchen); Staniloae, Dumitru, Orthodoxe Dogmatik, Bd. 2, 185–186.

47 Anapliotis, Anargyros, Heilige Kanones der heiligen und hochverehrten Apostel, 26f.

48 Vgl. ausführlich dazu Zizioulas, Jean, Eucharist, Bishop, Church; siehe auch Staniloae, Dumitru, Orthodoxe Dogmatik, Bd. 2, 297–298, Anm. 65; ebenso Bobrinskoy, Boris, L'unité et la catholicité de l'église, Lumière du Thabor 43 (2013) 33: „L'épiscopat, la primauté, la succession apostolique, tout cela est au service de l'unité. L'unité intérieure, sacramentaire de l'Église n'est pas le fruit de l'épiscopat. C'est elle qui fonde les structures qui en assureront l'unité extern“.

gewährleistet wird.⁴⁹ Gemäß Kanon 2 der Apostel⁵⁰ bekommen alle anderen Kleriker die Cheirotonie (χειροτονία = die Weihe, konkretisiert im Akt der Handauflegung) vonseiten des Bischofs.

Die Kanones erwähnen sechs Grade der *hierarchia ordinis*.⁵¹ Drei davon, welche zu den höheren Graden gehören, werden mittels Anrufung des Heiligen Geistes und mit der Bitte um Gnade für den Betreffenden innerhalb des Altares empfangen (χειροτονία); die weiteren drei – die niederen Grade – werden außerhalb des Altars im Rahmen einer Segnung empfangen (χειροθεσία).⁵² Der Spender ist in allen sechs Fällen ein Bischof.⁵³ Die höheren Grade bestehen aus Episkopat, Presbyterat und Diakonat, das sind respektive die Ämter des Bischofs, des Priesters und des Diakons.⁵⁴ Die höheren Grade entspringen dem göttlichen Recht.⁵⁵ Demnach kann es – rein aus dem Fundament des *ius divinum* – keine anderen als diese drei Grade geben. Bei den drei niederen Graden (Hypodiakonen, Anagnosten und Kantoren) handelt es sich um gottesdienstliche Gehilfen der höheren Grade – folgerichtig haben die niederen Grade ihren Ursprung nicht im göttlichen Recht.⁵⁶

Innerhalb der höheren Grade nimmt der Episkopat – also das Bischofsamt – die höchste Stellung ein. Grund hierfür ist zum einen die direkte Nachfolgereihe der Bischöfe, die bis auf die Apostel unmittelbar zurückgreift, zum anderen die Tatsache, dass im Episkopat die Fülle der Weihegewalt enthalten ist und entsprechend den Bischöfen die oberste Leitung der Kirche zukommt.⁵⁷ Der Presbyter (bzw. Priester) ist seinerseits nur im bedingten Besitz der bischöflichen Gewalt.⁵⁸ Der Diakon hat ausschließlich die Ausübung liturgischer Funktionen zur Aufgabe. Er besitzt, anders als der Priester und Bischof, keine eigene Gewalt in der Kirche; vielmehr agiert er immer in Zusammenarbeit mit dem Presbyter und dem Episkopus.⁵⁹

49 Vgl. Rauch, Albert (Hg.), Die Eucharistie der Einen Kirche. Eucharistische Ekklesiologie; Zizioulas, Jean, The One and the Many.

50 Vgl. Anargyros Anapliotis, Heilige Kanones, 26f.

51 Vgl. Milasch, Nikodemus, Das Kirchenrecht der morgenländischen Kirche, 238–243; Panagopoulos, Georgios, Das Priestertum in den kanonischen Vorschriften der alten ungeteilten Kirche, 241–245.

52 Vgl. Milasch, Nikodemus, Das Kirchenrecht der morgenländischen Kirche, 238–243.

53 Vgl. ebd., 238; Kanon 2 der Apostel.

54 Vgl. Staniloae, Dumitru, Orthodoxe Dogmatik, Bd. 2, 185–187.

55 Vgl. Milasch, Nikodemus, Das Kirchenrecht der morgenländischen Kirche, 238.

56 Vgl. ebd., 238.

57 Vgl. ebd., 239f.

58 Vgl. ebd., 240f.

59 Vgl. ebd., 241.

3.1.2 Synodalität der Bischöfe

Die apostolische Sukzession und damit das Bischofsamt können auf universaler und regionaler Ebene ihren Ausdruck finden.⁶⁰ Die Gleichheit und die Kollegialität (Synodalität) der Bischöfe ist auf diesen beiden Ebenen das entscheidende Moment, da der Primus nur Erster unter Gleichen (*primus inter pares*) ist. Nur das Bischofskollegium, und nicht ein einzelner Bischof, besitzt hier Entscheidungskompetenz. Somit kann in überdiözesanen Angelegenheiten die apostolische Sukzession nur kollegial ausgeübt werden.⁶¹

Eine „stark am lokalen Einzelbischof ausgerichtete Kirchenordnung (das sog. Monepiskopat)“⁶² herrscht auf lokaler Ebene. Die patristisch-dogmatische Basis der Diözesanorganisation bilden bis heute die sog. Ignatius-Briefe.⁶³

Eine Ökumenische Synode ist auf universaler Ebene das höchste Organ der Gesamtorthodoxie.⁶⁴ Solche Synoden stellten außerordentliche Ereignisse im Leben der christlichen Welt dar.⁶⁵ Als kollektive Ausübung der apostolischen Sukzession und in Anlehnung an das Apostelkonzil kamen sämtliche Diözesan- und Vikarbischöfe zusammen, welche die jeweilige Ortskirche (Bistum) repräsentierten und gemeinschaftlich Entscheidungen über Angelegenheiten der Gesamtkirche trafen (vgl. Chieti Art. 18).⁶⁶

60 Vgl. die klassische Formulierung von Milasch, Nikodemus, ebd., 231: „Jesus Christus bestimmte, dass jeder Apostel die Kirchengewalt in erster Instanz allein ausüben könnte; daß in zweiter Instanz diese Gewalt von einigen derselben, und in letzter Instanz von allen gemeinsam bestätigt werden könne. Die Fülle der Kirchengewalt hat sonach Christus *allen* Aposteln übertragen“.

61 Der Dienst des Erzbischofs, gleich welchen Titel er trägt, darf nicht mehr bedeuten als der Dienst des Ersten unter Gleichen. Siehe den Band von Fürst, Carl Gerold/Potz, Richard (Hg.), *Der „Protos“ und seine Jurisdiktion (Kanon 9)*.

62 Potz, Richard/Synek, Eva, *Orthodoxes Kirchenrecht*, 425.

63 Vgl. die deutsche Übersetzung nach Fischer, Joseph A., *Die Apostolischen Väter*, 22–213.

64 Vgl. Milasch, Nikodemus, *Das Kirchenrecht der morgenländischen Kirche*, 290; Potz, Richard/Synek, Eva, *Orthodoxes Kirchenrecht*, 413; Perić, Dimšo, *Црквено право*, Belgrad 1997, 33; Ware, Kallistos, *The ecumenical councils and the conscience of the church*, 217–233; Dura, Nicolae, *Le régime de la synodalité selon la législation canonique*.

65 Wohlmut, Josef (Hg.), *Conciliorum oecumenicorum decreta*; Nikolaou, Theodor, *Zur „Theologie“ des ökumenischen Konzils am Beispiel des Zweiten Ökumenischen Konzils von Konstantinopel (381)*, 289–309; Potz, Richard/Synek, Eva, *Orthodoxes Kirchenrecht*, 300.

66 Internationale Gemischte Kommission für den Dialog zwischen der römisch-katholischen und der orthodoxen Kirche: *Synodalität und Primat im ersten Jahrtausend. Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Verständnis im Dienst der Einheit der Kirche*, 63–67.

3.1.3 Zölibat und verheiratete Priester

Die Römisch-Katholische Kirche besteht darauf, dass Priester unverheiratet sein sollen⁶⁷, während die Orthodoxe Kirche (wie übrigens auch die orientalischem-orthodoxen Kirchen) entweder Mönche oder *in der Regel bereits Verheiratete zu Priestern weiht*, wie es auch in der Alten Kirche der Fall war, in der auch Bischöfe verheiratet waren.⁶⁸ Immerhin stimmen die beiden Kirchen darin überein, dass heute ihre Diakone verheiratet sein dürfen, ihre Bischöfe aber nicht.

Nach den Kanon 5 der Apostel, der geltendes Recht der Orthodoxen Kirche ist, soll „ein Presbyter oder Diakon unter dem Vorwand der Frömmigkeit seine Ehefrau nicht verstoßen; wenn er sie aber verstoßen hat, soll er vom Amt ausgeschlossen werden. Wenn er darauf beharrt, soll er abgesetzt werden“⁶⁹.

Für die evangelischen Kirchen ist die Heirat der kirchlichen Amtsträger überhaupt keine Frage, zumal für sie weder das „Priestertum“ noch die „Ehe“ Sakramente sind⁷⁰ – gemäß evangelischen Verständnis muss ein solches von Christus eingesetzt worden sein. Sakramente seien nach der Meinung der Reformatoren nur die Taufe und die Eucharistie, vielleicht noch die Beichte. Außerdem ist für die evangelischen Kirchen die apostolische Sukzession keine wesentliche Grundlage ihres kirchlichen Amtsverständnisses.

3.1.4 Die Unauflösbarkeit der Ehe und die Ehescheidung⁷¹

Grundsätzlich ist die Ehe in der Ostkirche unauflöslich⁷² – das bleibt ein Ideal genauso wie in der Römisch-katholischen Kirche, deshalb dürfen die orthodoxen Priester grundsätzlich auch nicht wiederheiraten. Jedoch *kann eine gültige Ehe aus bestimmten Gründen geschieden und eine Wiederheirat aus Rücksicht auf menschliche Schwäche erlaubt werden (oikonomia)*.⁷³

Die Frage nach dem Charakter der zweiten Ehe setzt die Frage nach der Unauflöslichkeit der Ehe im Allgemeinen voraus. „Die Ehe ist ihrem Wesen nach eine einzige, wie die Geburt und der Tod auch“⁷⁴, lehrte einst Gregor von Nyssa. Die Orthodoxe Kirche betrachtete das ‚Institut‘ der zweiten Ehe stets als etwas dem christlichen Ideal Fremdes, nicht aber der (sündenbeladenen)

67 CIC can. 277, § 1.

68 Vgl. Kallis, Anastasios, Das hätte ich gerne gewusst, 65–67.

69 Anaplotis, Anargyros, Heilige Kanones, 28f.

70 Siehe ausführlich dazu Wenz, Gunther, Einführung in die evangelische Sakramentenlehre.

71 Vgl. ausführlich dazu Anaplotis, Anargyros, Unauflöslichkeit der Ehe – Orthodox, 512f.

72 Vgl. ebd.

73 Das gilt etwa, wenn die neue Eheschließung nach einem Ehebruch erfolgt (vgl. Mt 5,31–32).

74 Gregor von Nyssa, De Vita S. Macrinae, in: PG 46, 964.

geschichtlichen Realität. So ging die Kirche im byzantinischen Reich differenziert vor. In der Zeit des Theodor Studites (+826) war die zweite Eheschließung kein kirchliches Ereignis und die Brautleute wurden nicht gekrönt⁷⁵, sondern sie war als öffentlicher Vertrag geregelt. Der kirchenrechtliche Bußcharakter der zweiten Ehe (Anky. 19, Laod. 1, Basil. 4), die in mehreren Kanones mit der Polygamie und der Unzucht verglichen oder sogar gleichgesetzt wird, sowie die früh- und mittelbyzantinische Praxis bewogen Troickij die zweite Eheschließung sogar als ein Bußsakrament und kein Ehesakrament zu bezeichnen⁷⁶. Die Krönung der abermals Heiratenden wurde, so vermutete Theodor Studites, erstmals vom ikonoklastischen König Konstantin (741–775) anbefohlen, vollzogen zu werden.

Erst als in der Zeit Leo des Weisen (+912) die Krönung konstitutives Element eines jeden Ehevertrages werden sollte, musste sich die Kirche dem staatlichen Druck „beugen“, ohne jedoch ihre Lehre substantiell geändert zu haben. Dies zeigte sich daran, dass die Zahl der Eheschließungen – entgegen staatlichen Bestrebungen – zum einen auf drei begrenzt wurde, während sich, zum anderen, die gottesdienstliche Ordnung des Ehesakraments für zweite Ehen stark von der der ersten Ehe zu unterscheiden hatte und einen ausgeprägten Bußcharakter erhielt. Dieser offenbart sich zuvorderst darin, dass der Eingangssegens – „Gesegnet sei das Königtum des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes [...]“ -, der sonst nur der Göttlichen Liturgie vorbehalten

75 So die Auslegung des 50. Briefs von Theodor Studites bei: Troickij, Sergij, *Догматический смысл запрещенія второбрачія священнослужителямъ*, Nr. 15–16 (1(14)-15.(28.) August 1923) 15: „Und tatsächlich wurden in dieser Zeit die wiederholten Ehen nach rein ziviler Ordnung zustandegebracht „mit menschlichen Riten“, wie der hl. Theodor Studites schreibt. Vgl. Brief 50 des Theodor Studites, in: PG 99, 1092.

76 „Der Panorthodoxe Kongress“ unter dem Vorsitz des Patriarchen Meletios IV., dessen Sitzungen vom 25. und 30. Juli 1923 der von einigen Lokalkirchen aufgeworfenen Frage der zweiten Ehe für verwitwete Priester und Diakone gewidmet waren, hat, die alt-hergebrachte Praxis der Kirche zur Kenntnis nehmend, welche [zwar] kanonische Bestimmungen auf ihrer Seite hat, aber weder aufgrund ihrer Heiligkeit unabänderlich noch aufgrund ihrer Autorität unwiderruflich ist, und als solche verändert werden kann, während dringende Nöte und Gegebenheiten in einigen Lokalkirchen [diese] Veränderungen diktieren, beschlossen: Die zweite Ehe gilt als erlaubt für Priester und Diakone, die infolge des Todes ihrer Frau verwitwet sind, da dies dem Geist der Lehre des Evangeliums nicht widerspricht und zudem allerlei Vorwürfe gegen des Priesters Lebenslage beiseiteschafft. S. die viel diskutierten Ausführungen und scharfe Reaktion von Troickij, Sergij, *Догматический смысл*, H. 13–14, 7–8, z. B. hier 8: „Der Kirchenstifter Jesus Christus lässt nicht alle zum apostolischen Amt zu, sondern nur die Personen, welche den bekannten hohen moralischen Anforderungen entsprechen, auch wenn sie von der Gefahr eines Falles nicht frei sind“.

ist und auf den paradiesischen Ursprung der ersten menschlichen Ehe Adams und Evas verweist, in der Ordnung für die zweite Ehe fehlt. Auch die Bittgebete der ersten Eheschließung, die Ehe solle ähnlich der zu Kana in Galiläa gesegnet werden, den zu Vermählenden solle „Besonnenheit und Leibesfrucht“ gewährt werden, bleiben aus. Stattdessen wird in zwei Bußgebeten an die „unzüchtige Rahab“ und die „Tränen der Buhlerin“ erinnert, da die zu Vermählenden „das Brennen des Fleisches nicht zu tragen vermögen“.⁷⁷ Weiter heißt es: „Rufe sie zur Umkehr und schenke Ihnen Nachsicht ihrer Übertretungen, [...] damit sie durch Buße von ganzem Herzen [...] Deines Himmlischen Reiches dereinst für würdig befunden werden.“⁷⁸

Der Bußcharakter der zweiten Ehe wird deutlich in den Kanones 17 der Apostel und 12 Basileios des Großen, nach denen ein zweimal Verheirateter nicht zum Priester geweiht werden darf.⁷⁹ Auch wenn er unschuldig geschieden oder verwitwet sein sollte, so gilt die zweite Eheschließung als Weihehindernis aufgrund der besonderen Reinheitsvorschriften, die für den Priester gelten.

4 Schlussfolgerung

Damit der überkonfessionelle Religionsunterricht verfassungskonform ist, müssen auch die Grundsätze der Orthodoxen Kirche in Anwendung des Art. 7 GG beachtet werden. Die dogmatischen Unterschiede zwischen den drei Konfessionen sind durch die Tradition der einzelnen Kirchen festgelegt und durch eine Auseinandersetzung mit ihnen wurde in ökumenischen Dialogen im 20. Jahrhundert weiter vertieft. Die kirchenrechtlichen Unterschiede sind im kanonischen Recht und in den Statuten der Orthodoxen Kirche festgelegt und dort eindeutig zu identifizieren. Keine Instanz, außer ein ökumenisches Konzil kann dem kanonischen Recht widersprechen bzw. es ändern.

Ohne genaue Berücksichtigung der orthodoxen Grundsätze ist die Teilnahme orthodoxer Schülerinnen und Schüler am überkonfessionellen Religionsunterricht verfassungswidrig. Mit den Worten der berühmten Entscheidung des BVerfG, die in seiner Grundsatzentscheidung eindeutig festgestellt hat, ist ein verfassungskonformer Religionsunterricht

77 Die Texte bei Eckert, Michael, Gottes Segen für die zweite Ehe!?, Anhang.

78 Ebd.

79 Anaplotis, Anargyros, Heilige Kanones, 35; Ders., Ehe und Mönchtum im orthodoxen kanonischen Recht, 95.

keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe. (BVerfG 1 BvR 47/84 (25.02.1987))

Zu den Aufgaben der orthodoxen Religionspädagogik gehört es auch, den verfassungsrechtlichen und kirchenrechtlichen Anforderungen im Rahmen des kooperativen Religionsunterrichtes gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang stellen sich aus Sicht des Verfassungs- und Kirchenrechts folgende Fragen an die Religionspädagoginnen und Religionspädagogen aller Konfessionen:

- a. Welche Herausforderungen ergeben sich durch die jeweils konfessionsfremden kirchenrechtlichen Grundsätze für die Kooperation im Religionsunterricht?
- b. Wo können aus orthodoxer Sicht Chancen genutzt werden, und vor allem:
- c. Wie wirken sich die Unterschiede auf bestehende und künftige Lehrpläne aus und
- d. in welcher Form sollen diese Unterschiede gelehrt werden, als konfessionskundliche Informationen oder als thematische Parallelen?

Lehrende des kooperativen Religionsunterrichts jeder Konfession, ob Orthodoxe, Katholiken oder Protestanten, müssen über die kirchenrechtlichen Grundsätze der jeweilig anderen Konfession Bescheid wissen. Das Fach „Ökumenische Theologie“ sollte hierzu in den theologischen Fakultäten etabliert und weiterentwickelt werden. Außerdem bedarf es der Kooperation der verschiedenen ökumenischen Disziplinen mit der konfessionell gebliebenen Religionspädagogik, damit der Religionsunterricht als Fach weiterexistiert, weiterentwickelt wird und von staatlichen und europäischen Stellen als Integrationsmerkmal eines vereinigten Europas wahrgenommen wird.

Literatur

Primärquellen

CIC can. 277: <https://www.codex-iuris-canonici.de>.

Bremische Landesverfassung: https://www.bremische-buergerschaft.de/fileadmin/user_upload/Informationsmaterial/Landesverfassung_Bremen_2018-11_web.pdf.

Gregor von Nyssa, De anima et resurrectione, in: PG 46, 11–159.

Gregor von Nyssa, De Vita S. Macrinae, in: PG 46, 959–1000.

Die Eucharistie der Einen Kirche. Eucharistische Ekklesiologie – Perspektiven und Grenzen, hg. v. Albert Rauch, München 1983 (Regensburger Ök. Symposion 1981).

- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland, Bayern: Religions- und Ethikunterricht, Teilnehmer 2010–2023, <https://fowid.de/meldung/bayern-religions-und-ethikunterricht-teilnehmer-2010-2023>.
- Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht, Ein Positionspapier der Schulreferent*innen der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover 2021.
- Internationale Gemischte Kommission für den Dialog zwischen der römisch-katholischen und der orthodoxen Kirche: Synodalität und Primat im ersten Jahrtausend. Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Verständnis im Dienst der Einheit der Kirche, in: *Orthodoxes Forum* 32 (2018) 63–67.
- Kultusministerkonferenz, Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/2022, Berlin 2022, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf.
- Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland, Religionslehrer/in für Orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland - eine Perspektive für Sie?, Dortmund 2012, in: <http://www.obkd.de/Texte/ORU-Lehrer%20Broschuere.pdf>.
- Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung Ethik-Religionskunde (LER), Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 2008, in: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf.

Sekundärquellen

- Anapliotis, Anargyros, Heilige Kanones der heiligen und hochverehrten Apostel, St. Ottilien 2009 (= Liturgische Texte und Studien, hrsg. von Theodor Nikolaou 6).
- Anapliotis, Anargyros, Unauflöslichkeit der Ehe – Orthodox, in: *LKRR*, Bd. 4, 512–513.
- Anapliotis, Anargyros, Ehe und Mönchtum im orthodoxen kanonischen Recht: Eine Kanonsammlung mit den Kanones der Lokalsynoden und der Kirchenväter, zusammengestellt, übersetzt und eingeleitet von Anargyros Anapliotis, Berlin 2019².
- Basdekis, Athanasios (Hg.), Orthodoxe Kirche und ökumenische Bewegung, Dokumente – Erklärungen – Berichte 1900–2006, Frankfurt/M. 2006.
- Bobrinskoy, Boris, L'unité et la catholicité de l'église, *Lumière du Thabor* 43 (2013) 30–37.
- Campenhausen, Axel/ de Wall, Heinrich, Religionsverfassungsrecht, 5. Aufl., München 2022.
- Campenhausen, Axel/ de Wall, Heinrich, Staatskirchenrecht, 4. überarb. Aufl., München 2006.
- Dura, Nicolae, Le régime de la synodalité selon la législation canonique conciliaire Œcuménique du Ier millénaire, Bukarest 2000.

- Eckert, Michael, Gottes Segen für die zweite Ehe!?, Ein katholischer Ausblick auf die orthodoxe Theologie der Ehe und die Perspektiven für die wiederverheirateten Geschiedenen, Norderstedt 2013².
- J.A. Fischer, Die Apostolischen Väter (Schriften des Urchristentums 1), Darmstadt 1986⁹.
- Fürst, Carl Gerold/ Potz Richard (Hg.), Der "Protos" und seine Jurisdiktion (Kanon 9), Wien 1989.
- Kallis, Anastasios, Das hätte ich gerne gewusst. 100 Fragen an einen orthodoxen Theologen, Münster 2003.
- Keller, Kerstin, Konfessionell? Kooperativ? Ökumenisch?, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie, Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg im Breisgau 2022, 33–48.
- Kemnitzner, Konstanze/ Roser, Matthias (Hg.), "All together now?!", Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0), in: EZW-Texte 271 (2021), Berlin 2021.
- Kreß, Hartmut, Bonn 2019, in: <https://weltanschauungsrecht.de/meldung/rezension-wi%C3%9Fmann-religionsunterricht-fuer-alle>.
- Larentzakis, Grigorios, Die Orthodoxe Kirche. Ihr Leben und Ihr Glaube, Graz /Wien/ Köln 2000.
- Link, Christoph, Religionsunterricht, in: Listl, Joseph / Friesenhahn, Ernst (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland (HdbStKR), Bd. 2, 2. überarb. Aufl., Berlin 1995.
- Milasch, Nikodemus, Das Kirchenrecht der morgenländischen Kirche (Übersetzung von A. v. Pessić), Mostar 1905.
- Mizdalski, Friederike, im Interview mit dem Rel.-Päd.-Portal der Katholischen Kirche in Deutschland, in: <https://www.rpp-katholisch.de/Schwerpunkte/Detail/tabid/235/ctrlToLoad/Details/nid/14041/Default.aspx>.
- Nikolaou, Theodor, Einigendes und Trennendes zwischen der Römisch-Katholischen und der Orthodoxen Kirche. Ökumenische Ansätze, OFo 2 (1989) 201–217 [und: Politische Studien 308 (1989) 726–743].
- Nikolaou, Theodor, Stand und Perspektiven des orthodox-lutherischen Dialogs, in: Papandreou, Damaskinos (Hg.), Oecumenica et Patristica, Festschrift für W. Schneemelcher, Chambésy/Genf 1989, 33–60.
- Nikolaou, Theodor, Zur „Theologie“ des ök. Konzils am Beispiel des zweiten ök. Konzils von Konstantinopel (381), in: Patriarchat von Konstantinopel (Hg.), *Μνήμη Συνόδου Ἀγίας Β΄ Οἰκουµενικῆς*, Thessaloniki 1983, 289–309.
- Ocoleanu, Picu, Das Verhältnis der Orthodoxie zur Gesellschaft: Politeia, Krieg und Frieden, in: Leb, Ioan Vasile/Nikolakopoulos, Konstantin/Ursa, Ilie (Hg.), Die Orthodoxe Kirche in ihrer Selbstdarstellung, Berlin 2016, 243–258.

- Ogorek, Markus, Religionsunterricht, in: Pirson Dietrich, Rüfner Wolfgang, Germann Michael u. a. (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland (HdbStKR), Bd. 2, 3. überarb. Aufl., Berlin 2021, 1799–1862.
- Panagopoulos, Georgios, Das Priestertum in den kanonischen Vorschriften der alten ungeteilten Kirche, *Orthodoxes Forum* 12 (1998) 241–245.
- Perić, Dimšo, Црквено право, Belgrad 1997.
- Plank, Plank, Der Bischof und seine Eparchie, Wien 1985.
- Potz, Richard/Synek, Eva, Orthodoxes Kirchenrecht. Eine Einführung, Freistadt 2014² (KuR 28).
- Schluß, Henning, Die Kontroverse um Pro-Reli – ein Rück- und Ausblick, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (2010) H. 2, 99–111.
- Staniloae, Dumitru, Orthodoxe Dogmatik, Bd. 2, Zürich 1990.
- Troickij, Sergij, Догматический смысл запрещения второбрачия священнослужителям, *Церковные ведомости* (1923) H. 13–14 (1. (14.) – 15. (28.) Juli), 7–8; (1923) H. 15–16 (1. (14.) – 15. (28.) August), 13–16.
- Ware, Kallistos, The ecumenical councils and the conscience of the church, in: Plöchl, Willibald/ Potz, Richard: *Jahrbuch der Gesellschaft für das Recht der Ostkirchen (Kanon 2)*, Wien 1974.
- Weyer-Menkoff, Stephan, Wozu wird christliche Religion unterrichtet? Ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung (= *Ästhetik-Theologie-Liturgik* 9), Münster u. a. 1999.
- Wenz, Gunther, Einführung in die evangelische Sakramentenlehre, Darmstadt 1988.
- Willems, Joachim, Konfessionelle Identitätsbildung und Orthodoxie, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Schambeck, Mirjam/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie, Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg i. Breisgau 2022, 155–166.
- Wißmann, Hinnerk, *Religionsunterricht für Alle?*, Tübingen 2019.
- Wohlmuth, Josef (Hg.), *Conciliorum oecumenicorum decreta. Konzilien des ersten Jahrtausends, vom Konzil von Nizäa (325) bis zum vierten Konzil von Konstantinopel (869/70)*, Paderborn/München/Wien u. a. 1998.
- Volz, Ludwig, *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf.
- Zizioulas, Jean, *Eucharist, Bishop, Church. The Unity of the Church in the Divine Eucharist and the Bishop during the First Three Centuries*, Brookline (Massachusetts) 2001.
- Zizioulas, Jean, *The One and the Many. Studies on God, Man, the Church and the World Today*, Alhambra (California) 2010.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

TEIL IV

*Theologie und Didaktik für einen ökumenisch
sensiblen Religionsunterricht*

Jesus Christus in der Ikone

Systematisch-theologische Grundlegung und ökumenisch-didaktische Annäherung

Georgiana Huian, Henrik Simojoki

1 Einleitung

Kann die Ikonographie einen Zugang zur Christologie ermöglichen? Wie könnte ein solcher Zugang pädagogisch gedacht werden? Sind Ikonen Zeugnisse von dogmatischen Debatten und aussagekräftige Kommunikationsmittel dogmatischer Definitionen? Der vorliegende Beitrag adressiert diese Fragen im Dialog von Systematischer Theologie und Religionspädagogik. Im systematisch-theologischen Teil wird das Potenzial der Ikonen für die Vermittlung von christlichen Lehren (gestützt auf Konzilsentscheidungen) in den Vordergrund gestellt. Zunächst werden einige Argumente für die Bedeutung und Funktion der Ikonen aus der Sicht der orthodoxen Theologie dargestellt, danach wird am Beispiel der Christus-Ikone vom Sinai aus dem 6. Jahrhundert illustriert, wie eine ikonische Darstellung die Zwei-Naturen-Lehre zum Ausdruck bringen kann. Das Beispiel will die hermeneutischen Wege in der Mehrdeutigkeit der Ikone aufzeigen, aber auch das Zusammenspiel zwischen dem normativen Rahmen des Dogmas und der ikonographischen Realisation beleuchten. Am Ende wird die Problematik der Rezeption dieses Zusammenspiels aus der Perspektive der (möglichen) betrachtenden Person aufgegriffen, um zu Überlegungen einer Ikonen- und Christologiedidaktik überzuleiten. Dieser Teil will zeigen, wie eine orthodox geprägte Ikonentheologie Türen öffnet für die didaktische Aufnahme von Ikonen in Prozessen religiöser Bildung. Zugleich wird der Horizont erweitert, in der Ikone mehr als ein didaktisches Mittel zu sehen. Ist die Ikone nicht mehr als Narrativ, Symbolik oder Kunst? Welche Potenziale erschließen sich, wenn wir die Ikone (spezifisch: die Christusikone) nicht auf eine Übersetzung von Glaubensinhalten in Formen und Farben reduzieren?

In dem sich anschließenden religionspädagogischen Teil wird diese Perspektive didaktisch konkretisiert, in Auseinandersetzung mit zwei in kontextueller wie konzeptioneller Hinsicht sehr unterschiedlichen Beispielen einer christologiedidaktischen Inanspruchnahme von Ikonen. Dabei wird bewusst ein religionspädagogisch weiter Horizont aufgespannt, der sowohl formale Bildungsprozesse in der Schule als auch non-formale Bildungsprozesse in

der Gemeinde einschließt. Ziel ist es hier, Spannungsfelder christologischen Lernens an Ikonen zu identifizieren, die, wie der abschließende Ausblick einsichtig macht, der orthodoxen, katholischen und evangelischen Religionspädagogik zur gemeinsamen Bearbeitung aufgegeben sind.

2 Ikone als gemalte Christologie. Systematisch-theologische Grundlegung

Im Folgenden wird zunächst diskutiert, wie die Ikone aus orthodoxer Sicht als bildhafte Theologie, aber auch in ihrer sakramentalen Funktion verstanden werden kann. In der Verhältnisbestimmung zwischen Ikone und Sakrament bzw. Mysterium wird die Ikone mit der Menschwerdung Christi und der erlösenden Wirkung der Menschwerdung in Verbindung gebracht. So beansprucht die Ikone eine wichtige Rolle im christlichen Denken zur Offenbarung Gottes. Sie ist also nicht einfach an der Kreuzung zwischen Ästhetik und Epistemologie zu situieren. Warum?

Schauen wir uns zuerst die Auffassung der Ikone als *sakramentale Wirklichkeit* an. Der orthodoxe Theologe Boris Bobrinskoy spricht über die Ikone als „Sakrament des Gottmenschen Christus“:

In der erlebten Erfahrung der Kirche ist die Ikone Sakrament des Gottmenschen Christus. Weil das Göttliche Wort in der Menschwerdung Fleisch und Materie angenommen hat, weil diese im Licht der Auferstehung verklärt wurden, und weil sie schließlich in die Himmelfahrt zur Teilnahme am göttlichen Leben erhöht wurden, deshalb können menschliche Sprache und Kunst in der Kirche getauft werden und – im Feuer des Geistes – fähig werden, unseren menschlichen Sinnen und unserer Einsicht die Gegenwart der göttlichen Dreifaltigkeit an sich und in ihren Heiligen zu vermitteln.¹

Die Betonung der Kategorie der Gegenwart Gottes, die sich in der vom Feuer des Geistes berührten Materialität der Ikone zeigt, ist hier zentral. Diese schafft eine Verbindung zwischen Ikone und spiritueller Erfahrung. Die Ikone ist „das Herzstück der spirituellen Erfahrung der Ostkirche“². Sie ist Ausdruck der Tradition und Träger der Spiritualität. In der Ikone kann man nicht zwischen den ästhetischen, den epistemischen und den spirituellen Seiten trennen. Tatsächlich ist laut Bobrinskoy die Ikone *schön*, aber gleichzeitig auch *wahr*, weil sie „das eigentliche und ewiggültige Bild des gestorbenen und auferstandenen

¹ Bobrinskoy, Boris, Vorwort, 7.

² Ebd.

Gottmenschen Christus“³ offenbart. Die Situierung der Ikone im Bereich der Schönheit und der Wahrheit zugleich erinnert an das antike Ideal der Kalokagathie, geschieht aber mit einer christologischen Begründung: Schönheit und Wahrheit strömen und strahlen aus dem auferstandenen Christus aus. Die Schönheit der Ikonen darf nicht unterschätzt werden, und zwar vor diesem christologischen Hintergrund: Die betrachtende Person bleibt nicht bei der Schönheit, innerhalb der Grenzen der ästhetischen Rezeption, auch nicht bei der intellektuellen Entschlüsselung der Wahrnehmung der Schönheit. Denn Gottes Schönheit führt uns zu Gott hin, „und vor der Ikone lädt sie uns zum Schweigen ein“.⁴ Die Ikone hat also eine anagogische, eine ins Geheimnis Gottes einführende Funktion.

Nach orthodoxer Auffassung definiert die Ikone einen Raum, der vom stillen kontemplativen Gebet erfüllt werden kann, aber auch von der Erfahrung eines Mysteriums, das nicht in Worte fassbar ist. Die Ikone öffnet den Raum des Betens, des Staunens und Schweigens vor Gottes Mysterium und vor Gottes bewundernswertem und unfassbarem Handeln; dadurch fördert sie eine apophatische Haltung. Andererseits ist die Ikone von ekklesiologischen, liturgischen, sowie eschatologischen Dimensionen und Bedeutungen geprägt: Sie spiegelt die „Herrlichkeit des Reiches wider“⁵. Sie fungiert als Spiegel und „Bild“ einer Herrlichkeit, die mit den Augen gar nicht wahrnehmbar ist.

Ferner ist das Verständnis der *Ikone als Vermittlung* zu unterstreichen. Was und wie vermittelt die Ikone und welche Medialität verkörpert sie? Die Idee der Ikone als „Fenster zum Absoluten“ ist in der orthodoxen Theologie geläufig und wird durch die Formulierung des Titels von Michel Quenot verdeutlicht.⁶ Die Realität der Ikone geht über die Realität eines Kunstwerkes hinaus; auch eine tiefe und ernste Phänomenologie des Bildes würde nicht reichen, die Komplexität der Ikone zu entfalten. Die Ikone ist mehr als Übertragung der Theologie in Formen und Farben für pädagogische, kultische oder ästhetische Zwecke. Sie ist Verkündigung, Vergegenwärtigung und Ausdruck der Offenbarung Gottes. Quenot erklärt die Überwindung der ästhetischen Funktion und die enge Verbindung der Ikone mit einer liturgischen, kosmisch-ekklesialen und letztendlich eschatologischen Dimension. Nicht ästhetisches

3 Ebd.

4 Ebd.

5 Ebd.

6 Quenot, Michel, *Ikone: Fenster zum Absoluten*. Auf Englisch lautet der Titel „The Icon: Window on the Kingdom“, was statt mit „Fenster zum Absoluten“ wörtlich auch mit „Fenster zum Reich Gottes“ übersetzt werden kann.

Objekt, sondern Fenster zur ewigen Kirche, die den ganzen Körper der Welt bzw. den ganzen Kosmos umfasst, ist die Ikone.

Die Ikone auf einen Kunstgegenstand zu reduzieren, läuft darauf hinaus, sie um ihre Hauptbedeutung zu bringen. Sie ist „Theologie im Bild“, d. h. sie verkündet durch ihre Farben, und sie vergegenwärtigt, was das Evangelium durch das Wort offenbar macht. Sie ist also Ausdruck göttlicher Offenbarung und unserer Gemeinschaft mit Gott. Wenn sich die orthodoxen Gläubigen in einem Kirchengebäude versammeln, nehmen sie die Verbindung mit der himmlischen Kirche mit Hilfe der Ikonen und der liturgischen Gebete auf.⁷

Das Siebte Ökumenische Konzil (Nizäa, 787) macht auf die erinnernde Funktion von Ikonen aufmerksam. Ikonen erinnern die betenden Personen an ihre Urbilder; sie erheben „den Geist“ der Betrachtenden „von den Bildern zu den Urbildern“.⁸ Die anamnetische, pädagogische und spirituelle Funktion der Ikonen treffen aufeinander. Die Ikonen transportieren nicht nur Erinnerungen (der Paradigmen), erlauben nicht nur eine Porosität, eine Durchdringung zwischen der Welt der wahrnehmbaren Bilder und der unsichtbaren Urbilder, sondern schaffen auch Gemeinschaft, erlauben Begegnungen: „In der Blütezeit der Gebete der großen Asketen waren die Ikonen oftmals nicht nur Fenster, durch die die abgebildeten Personen zu sehen waren, sondern eine Tür, durch die diese Personen in die sinnliche Welt eintraten.“⁹ Neuere Forschung bringt die enge Verbindung zwischen ikonischer Wahrnehmung und noetischer Kontemplation ans Licht, und zeigt, dass diese Verbindung sich auf die Grundlage eines bestimmten Verhältnisses zwischen dem Göttlichen und dem Menschlichen stützte.

[E]ncounters with the holy were based on ontological, iconic perception and highly sophisticated inclusive noetic contemplation. Iconic perception and noetic contemplation ultimately point to how Early Christians and Byzantines theologically viewed the divine source of the sacred and its totality while bringing together closely, but never fully dissolving the distinction between human and divine realms.¹⁰

Zudem offenbart sich, nach orthodoxem Verständnis, was im patristischen und byzantinischen Verständnis verankert ist; die „verborgene, transzendente Schönheit“ in „angebrachten Bildern“.¹¹ Diese „geoffenbarten Bilder“

7 Quenot, Michel, Ikone, 13f.

8 Florenskij, Pawel, Die Ikonostase, 77.

9 Ebd., 79.

10 Bogdanović, Jelena/Marsengill, Katherine, Conclusions, 190.

11 Ivanović, Filip, Images of Invisible Beauty, 17.

verlangen – und fördern gleichzeitig – eine gewisse Rezeptivität seitens der Betrachtenden.¹² Die ikonische Wahrnehmung kann den kontemplativen Weg eröffnen, der bis zum Betrachten Gottes von Angesicht zu Angesicht führt; der Blick des Betrachtenden orientiert sich dabei konstant am Archetyp, an der höchsten Schönheit. Nur in der Entstehung einer persönlichen Beziehung mit Christus als Archetyp der Schönheit kann die ikonische Betrachtung einen Aufstieg in die „heilige Gemeinschaft“ mit Gott ermöglichen, die Nachahmung der göttlichen Schönheit und somit die Angleichung an Gott („conformity to God“).¹³ Andererseits braucht der Aufstieg zu Gott – durch die sensible und noetische Betrachtung des Schönen – die materiellen Objekte, die an der Schönheit und Ordnung der Schöpfung Gottes teilhaben¹⁴ und das Mysterium der Anwesenheit Gottes im Kosmos sowie mitten unter den Menschen vermitteln können. Diese sind, paradigmatisch, die Ikonen. Und paradigmatisch für alle Ikonen ist das Christusbild, das die ganze Ikonentheologie begründet.

2.1 *Christologie: Dogmatische Grundlage der Ikonentheologie*

Die Ikone ist eng mit dem Glauben an die Inkarnation verbunden: Die Wirklichkeit der Menschwerdung Christi ist der Grund der Entstehung und Verehrung der Ikone. Aus orthodoxer Sicht entwickelt sich die Ikonentheologie aus der Christologie und bleibt mit ihr verbunden.¹⁵ Die Wahrnehmung der Ikone als Zeugnis der Menschwerdung Christi hängt damit zusammen, dass der in der Ikone repräsentierte Christus als „wahrer Gott und wahrer Mensch“ für die Gläubigen erscheint.

Ist Christus wahrer Gott und wahrer Mensch in einer Person? Das Grundgeheimnis des christlichen Glaubens beruht auf einer Bejahung dieser Frage. Die Ikonenverehrung auch. Wenn also die Menschwerdung Christi die Grundlage der Ikone ist, dann bezeugt ihrerseits die Ikone die Inkarnation. Wenn man das eine leugnet, leugnet man auch das andere. Folglich ist die Christusikone die Ikone par excellence.¹⁶

Die Ikone ist und bleibt zeitübergreifend ein Zeugnis der Christologie sowie eine bildhafte Einführung in die begrifflichen Antinomien und Paradoxien der Christologie. Sie ist nicht einfach symbolische Darstellung, sondern geheimnisvolle (und sakramental dichte) Verkörperung der Vereinigung, in

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. Bogdanović, Jelena/Marsengill, Katherine, Conclusions, 190f.

15 Vgl. Felmy, Karl Christian, Die orthodoxe Theologie, 65–82 („Christologie als Ikonentheologie“).

16 Quenot, Michel, Ikone, 53.

Christus, der Göttlichkeit und der Menschlichkeit, des Ungeschaffenen und des Geschaffenen, der Unsichtbarkeit und der Sichtbarkeit.¹⁷ Sie zeigt eine Person, die nach der Göttlichkeit vor aller Zeit gezeugt, aber nicht geschaffen wurde, und nach der Menschlichkeit in der Zeit geboren wurde.

Dogmengeschichtlich gesehen steht die Christologie bei mehreren Konzilien im Zentrum. Die bei diesen Konzilien paradoxalen Formulierungen werden zum Objekt des christlichen Bekenntnisses. Das *Symbolon* von Nizäa-Konstantinopel ist sorgfältig formuliert, um die Göttlichkeit Christi, aber auch seine menschliche Natur zu bekennen. Christus wird als wahrer Gott in den Aussagen des Glaubensbekenntnisses bekannt, indem er als „Licht vom Licht“ (φῶς ἐκ φωτός), „wahrer Gott von wahren Gott“ (Θεόν ἀληθινόν ἐκ Θεοῦ ἀληθινοῦ) und „wesensgleich mit dem Vater“ (ὁμοούσιον τῷ πατρί) bezeichnet wird. Dass „durch ihn alles geschaffen wurde“ (δι' οὗ τὰ πάντα ἐγένετο), verdeutlicht seine Schöpfungskraft als Gott und seine Identität des Wesens, des Willens und des Handelns mit Gott dem Vater. Christus als Mensch wird durch die Menschwerdung „durch den Heiligen Geist von der Jungfrau Maria“ dargestellt: καὶ ἐνανθρωπήσαντα („und ist Mensch geworden“).¹⁸

Das Vierte Ökumenische Konzil (Chalcedon, 451) bekräftigt den Glauben an Christus als wahren Gott und wahren Menschen durch die Benutzung verschiedener Formeln. Zu diesen gehört die Betonung der doppelten Wesensgleichheit – mit Gott dem Vater nach der Gottheit und mit den Menschen nach der Menschheit.

Wir folgen also den heiligen Vätern und lehren alle übereinstimmend: Unser Herr Jesus Christus ist als ein und derselbe Sohn zu bekennen, vollkommen derselbe in der Gottheit, vollkommen derselbe in der Menschheit, wahrhaft Gott und wahrhaft Mensch derselbe, aus Vernunftseele und Leib, wesensgleich dem Vater der Gottheit nach, wesensgleich uns derselbe der Menschheit nach, in allem uns gleich außer der Sünde, vor Weltzeiten aus dem Vater geboren der Gottheit nach, in den letzten Tagen derselbe für uns und um unseres Heiles willen [geboren] aus Maria, der jungfräulichen Gottesgebärerin, der Menschheit nach.¹⁹

Das Bekenntnis von Chalcedon (451) wählt das Vokabular der zwei Naturen (*Physis*) in einer Person (*Hypostasis*), was später als die Zwei-Naturen-Lehre bekannt wird. Jesus Christus ist

17 Zu den Antinomien der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit in Bezug auf Jesus Christus, die sich auf die Ikone Christi übertragen lassen, vgl. Bulgakov, Serge, *L'icône et sa vénération*, 39.

18 Wohlmut et al., *Konzilien*, 24.

19 Ebd., 86.

[...] ein und derselbe Christus, Sohn, Herr, Einziggeborener, in zwei Naturen (ἐν δύο φύσεσιν), unvermischt, unverändert, ungeteilt und ungetrennt zu erkennen, in keiner Weise unter Aufhebung des Unterschieds der Naturen aufgrund der Einigung, sondern vielmehr unter Wahrung der Eigentümlichkeit jeder der beiden Naturen und im Zusammenkommen zu *einer* Person (εἰς ἓν πρόσωπον) und *einer* Hypostase (μίαν ὑπόστασιν), nicht durch Teilung oder Trennung in zwei Personen, sondern ein und derselbe einziggeborene Sohn, Gott, Logos [Wort], Herr, Jesus Christus, wie die Propheten von Anfang an über ihn lehrten und er selbst, Jesus Christus, uns gelehrt hat und wie es uns im Symbol [Glaubensbekenntnis] der Väter überliefert ist.²⁰

Die vier Adverbien, alle mit *alpha privativum* – ἀσυγχύτως (unvermischt), ἀτρέπτως (unverändert), ἀδιαίρετως (ungeteilt), ἀχωρίστως (ungetrennt) – haben eine entscheidende Rolle für die Bewahrung des Mysteriums der Vereinigung der zwei Naturen. Gleichzeitig beseitigen sie die Vorstellung des Ineinanderfließens oder der Verschmelzung der Naturen, die Veränderung jeder Natur, aber auch jede Trennung zwischen den Naturen, die nicht mehr die Einheit der Person erlauben würde.

Das Fünfte Ökumenische Konzil von Konstantinopel (553) prägt den christologischen Begriff der hypostatischen Einigung (*henosis kath' hypostasin*) der zwei Naturen. Die „hypostatische Einigung“ schloss sowohl Christi Wundern als auch sein Leiden ein. Der 4. Kanon von Konstantinopel (553) lautet:

Wenn aber jemand nicht bekennt, dass die Einigung (ἔνωσιν) des Gott-Logos mit dem mit einer Vernunft- und Verstandesseele beseelten Fleisch synthetisch (κατὰ σύνθεσιν) oder hypostatisch (καθ' ὑπόστασιν) zusammengekommen ist, wie die heiligen Väter lehrten, und dass deshalb die Hypostase bei ihm nur *eine* ist, das heißt der Herr Jesus Christus, einer der heiligen Dreiheit [= Dreieinigkeit]: ein solcher sei mit dem Anathem belegt.²¹

In Christus sind „zwei natürliche Weisen des Wollens oder zwei Willen und zwei natürliche Tätigkeiten, ungeteilt (ἀδιαίρετως), unverändert (ἀτρέπτως), unzerstückelt (ἀμερίστως) und unvermischt (ἀσυγχύτως)“²².

Die theologischen Implikationen der hypostatischen Union der zwei Naturen in Christus können so systematisiert werden:²³ (1) *Communicatio idiomatum* („Austausch der Eigenschaften“), d. h. beide Naturen haben Anteil an den Eigenschaften der jeweils anderen Natur; (2) die Kenosis Christi in der

20 Ebd.

21 Wohlmut et al., Konzilien, 115.

22 Sechstes Ökumenisches Konzil (Konstantinopel, 680/681). Vgl. ebd., 128.

23 Vgl. Staniloae, Dumitru, Orthodoxe Dogmatik, Bd. 2, 48–86.

Menschwerdung und die Vergöttlichung seiner menschlichen Natur; (3) die Jungfrau Maria, die Mutter Jesu, als die Gottesgebälerin (*Theotokos*); (4) die Sündlosigkeit des Erlösers; (5) eine einzige Anbetung gebührt Jesus Christus (als einer Person), wie auch Gott.

Wir können die *Begründung der Ikonentheologie in der Zwei-Naturen-Lehre und in der Lehre der hypostatischen Union* situieren. Die Formel von Chalcedon spricht von zwei unterschiedlichen Naturen („wahrer Gott und wahrer Mensch“). Die hypostatische Union bedeutet, dass die menschliche Natur sich mit der göttlichen Natur in der Person Christi vereinigt. Diese hypostatische Union wird in der Begründung der Darstellbarkeit Christi in der Ikone angewendet. „In der Christusikone werden weder seine Gottheit noch seine Menschheit vergegenwärtigt, sondern seine Person, die die beiden vereinigt.“²⁴ Die menschliche Natur und die göttliche Natur sind nicht trennbar, deswegen kommt keiner von beiden eine individuelle, abgesonderte Darstellbarkeit zu. „Die Ikone zeigt die Person des ewigen menschgewordenen Wortes und nicht seine von der Gottheit getrennte Menschheit.“²⁵

Andererseits ist die Ikone nicht einfach kultisches Schmuckobjekt, ästhetisch-religiöses Kunstwerk oder didaktisches Mittel, das die dogmatischen Formulierungen der Christologie wunderbar illustrieren kann – denn in allen diesen Fällen würde die Ikone kulturell kontingent bleiben und dürfte auch fehlen. Im Kampf zwischen Ikonodulen und Ikonophilen entwickeln die Verteidiger der Ikonen und der Ikonenverehrung ein Verständnis der Ikonizität, das die Rolle des Christusbildes mit der ikonischen Identität Christi als Archetyp unbedingt verbindet. Theodoros Studites unterstreicht nicht nur die Unmöglichkeit der Existenz und der Aktualisierung des Bildes ohne den Prototyp, sondern auch die prinzipielle Einschließung der Ikonen (der Abbilder) im Prototyp selbst.

A potentiality is simultaneous with its actuality, even if they do not co-exist. In this dynamic, Christ's icon came into being at the moment of his Incarnation, an idea that was presented by Theodore the Studite when he defeated, almost counter-intuitively, that there could be no prototype without its icon.²⁶

Diese wechselseitige Beziehung zwischen Prototyp und Ikone kann nicht wahrgenommen oder betrachtet werden, wenn das „Auge des Betrachters“ (*the eye of the beholder*) nicht dafür trainiert ist, wenn seine Rezeptivität (noch) nicht den Aufstieg vom Abbild zum Archetyp sucht. Es braucht aber auch

24 Quenot, Michel, *Ikone*, 59.

25 Ebd.

26 Marsengill, Katherine, *The influence of icons*, 97f.

Elemente in der Ikone, die diesen Aufstieg vorbereiten und die Wahrnehmung Christi gleichzeitig als „wahrer Gott und wahrer Mensch“ ermöglichen wollen. In der nachfolgenden Analyse einer Christusikone werden die im Bild „kodi-fizierten“ dogmatischen Elemente entschlüsselt. Diese Entschlüsselung kann auch in der Christologiedidaktik angewendet werden, in einem orthodoxen wie auch in einem konfessionell-übergreifenden Setting.

2.2 *Eine Christus-Ikone dogmatisch „entschlüsselt“: Ikonographische Vermittlung der Zwei-Naturen-Lehre*

Die Verbindung zwischen dem in Konzilsbeschlüssen formalisierten Dogma und der Aussagekraft der Christusikone wird im Folgenden anhand eines ausdrucksstarken Beispiels demonstriert. Die Auswahl ist nicht nur in der Bekanntheit und in der Zirkulation dieses Bildes in orthodoxen und interkonfessionellen Kontexten begründet, sondern auch darin, dass es nicht in die gewöhnliche Typologie der Christusikone passt. Eine der berühmtesten und häufigsten Christusdarstellungen ist der „Pantokrator“ (παντοκράτωρ, Allherrscher).²⁷ In vielen Fällen ist bei diesem Ikonentypus die allumfassende Macht Christi spürbar, seine siegende Haltung (aufgrund seines Sieges über den Tod) und seine imponierende kaiserliche Statur, die im ganzen Kosmos Ehrfurcht erwecken will. Aber auch in dieser Ikonentypologie kann die strenge Herrschaft manchmal zurücktreten, um die Barmherzigkeit und die Liebe Gottes für die Menschen zu zeigen. Vladimir Lossky schreibt über diesen Typus:

The iconographic type of the Christ-Pantocrator (παντοκράτωρ, Ruler of All) expresses under the human features of the Incarnate Son, the Divine Majesty of the Creator and Redeemer, who presides over the destinies of the world. The Pantocrator is seating on a throne, blessing with His right hand and holding in His left hand a scroll or a book. [...] The gigantic images of the Pantocrator, represented half-length, on the mosaics and frescos of Byzantine cupolas, have a monumental style, which underlines the formidable aspect of the Lord, the Ruler of the Universe, who will come to judge the quick and the dead. However, on icons exposed to the veneration of the faithful, the type of the Christ-Pantocrator, while still keeping the same majesty, lacks all fearfulness. The grave expression of His face is full of sweetness; it is the compassionate Lord, come to take on Himself the sins of the world. The book in His left hand is open at words of the Gospel, which may vary with different icons.²⁸

²⁷ Vgl. Warland, Rainer, Pantokrator, 1320.

²⁸ Lossky, Vladimir, Icons of Christ, 73.

Gibt es eine Ikone, die gleichzeitig die strenge Majestät (mit unüberwindlicher Kraft) und die Zärtlichkeit (mit geheimnisvoller Liebe) in ihrer paradoxalen Vereinigung zeigt?

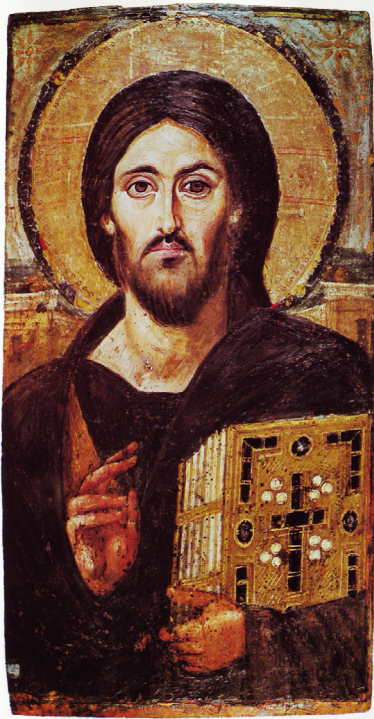


Abb. 13.1
Christus Pantokrator (6. Jh.)

Die Sinai-Ikone des Pantokrators bzw. des segnenden Christus wurde auf die erste Hälfte des 6. Jahrhunderts datiert (Abb. 13.1). Wahrscheinlich wurde sie in Konstantinopel gemalt; bald darauf ist sie im Katharinenkloster auf dem Sinai angekommen. Eine andere Version ist, dass sie durch die Hand eines Konstantinopolitaner Künstlers auf dem Sinai für die Ausstattung des neu gegründeten Katharinenklosters angefertigt wurde. Die Höhe beträgt 84,5 cm, die Breite, zwischen 44,3 cm an der oberen und 43,8 cm an der unteren Kante. Der Bildträger ist ein 1 bis 2 cm dickes Holzbrett. Seit ihrer Restaurierung 1962 wurde diese Christusikone auch zur berühmtesten Ikone des Sinai.²⁹

Geschichtlich wird die Ikone mit Kaiser Justinian II. assoziiert. Hintergrund ist ihre Ähnlichkeit mit einer Ikone der *Theotokos* auf dem Thron und der Verwendung dieser Christusdarstellung auf Solidi, also römisch-byzantinischen

29 Vgl. Matthews, Thomas, *Early Icons*, 51.

Goldmünzen, von Justinian II. (685–695).³⁰ Der Name „Pantokrator“ (zugeschrieben wegen des strengen Aussehens Christi) ist strenggenommen ein Anachronismus, denn der Terminus „Pantokrator“ wurde zum ersten Mal im 9. Jh. für die Darstellungen Christi in der Kuppel einer Kirche benutzt.³¹ Die Aufschrift „Philanthropos“ (über der rechten Schulter) ist später zu datieren als die ursprüngliche Malerei, sie entspricht aber der wohlwollenden Absicht des segnenden Gestus.³² Höchstwahrscheinlich war die Ikone im Kloster so aufgestellt, dass die Gläubigen sie grüßen und küssen konnten, weshalb der untere Teil abgenutzt ist.³³

Die Christus-Ikone zeugt von einer spätantiken Maltechnik, der Enkaustik: Die Farbpigmente wurden in heißem Bienenwachs gebunden aufgetragen. Der Kreuznimbus ist durch drei Kreuzbalken (in einem dunkleren Ton auf dem Nimbus) und einem Schmuckmotiv (mit kleinen gestempelten Rosetten) am Rand gekennzeichnet.³⁴ In einer christologischen Hermeneutik deutet dieser Nimbus darauf hin, dass das Kreuz und die Kenosis des Gottessohnes nicht von dem Moment der Allherrschaft Christi trennbar sind. Das Segnende, Entgegenkommende ist nicht von dem normativen und autoritätstragenden Wort Gottes zu trennen. Das zeigt sich in der Gestik, in der Position und Handlung der Hände. Die rechte Hand segnet – und kommuniziert die Fürsorge, das Vorsehen, die Liebe Gottes; die linke Hand hält ein geschlossenes Evangelienbuch, golden und mit kostbaren Ornamenten – und deutet auf die Zentralität und den unschätzbaren Charakter der Schriften hin (die nicht weniger geheimnisvoll sind und Staunen hervorrufen). Als Bekleidung hat die Christusfigur ein purpurnes Gewand (*Himation*), hinter dem eine purpurne *Tunika* zu sehen ist. Was das Verhältnis von Licht und Schatten angeht, ist die rechte Seite des Gesichts gut beleuchtet; hingegen ist die linke Seite tief beschattet, weil sie von der Lichtquelle ferner ist. Dies verursacht einen „plastischen Effekt“.³⁵ Was ist durch diesen plastischen Effekt dogmatisch sichtbar? Und welches didaktische Potenzial hat diese Identifizierung und Entschlüsselung der dogmatischen (christologischen) Hinweise der Ikone?

30 Vgl. ebd.

31 Vgl. ebd.

32 Die griechische Inschrift lautet „IC XC O ΦΙΛ(άνθρωπ)Π(ος)“, also „Jesus Christus, der Menschenliebende“. Bedenken über die Ursprünglichkeit der Inschrift äußerten schon Chatzidakis, Manolis/Walters, Gerry, *An Encaustic Icon of Christ at Sinai*, in: *The Art Bulletin* 49, (1967) H. 3, 197–208.

33 Vgl. Matthews, Thomas, *Early Icons*, 51f.

34 Vgl. Constatas, Maximos, *The Face of Christ*, 44.

35 Matthews, Thomas, *Early Icons*, 51.



Abb. 13.2 Rekonstruktion von zwei Gesichtern / Spiegelung

Eine Person – zwei Naturen. Ein Gesicht – zwei Seiten. Die rechte Seite zeigt einen jungen, verletzbaren, introvertierten jungen Mann: Er wirkt etwas traurig, sanft und gehorsam, symbolisch steht die Typologie des Lammes Gottes dahinter. Die linke Seite erweckt andere Eindrücke: Sie gehört einer erwachsenen, mächtigen, kraftvollen Figur, die herrschend wirkt, wie ein „Titan“³⁶. Der Betrachter wird angeleitet, an das Wort Gottes zu denken, an einen Richter in Besitz der Wahrheit und der Gerechtigkeit.³⁷ Von der symmetrischen Rekonstruktion des ganzen Gesichts ausgehend, ausschließlich von der linken, respektive von der rechten Seite, fällt der Kontrast zwischen den beiden Seiten noch mehr auf (Abb. 13.2). Darüber hinaus variiert die Darstellungsweise zwischen naturalistischen und abstrakten Zügen.³⁸ Der segnende, menschenliebende Christus ist sicher nicht einfach eine herrschende Figur, sondern vielleicht ein Versuch, die Zwei-Naturen-Lehre ikonisch zu repräsentieren: Ein „gemaltes“

36 Constat, Maximos, *The Face of Christ*, 51.

37 Vgl. ebd., 37–86.

38 Vgl. Weitzmann, Kurt, *The Monastery of Saint Catherine*, 15.

Argumentarium, das für die Definition von Chalcedon stehen sollte. Eine andere Hypothese besagt, es sei möglich, dass die Ikone die zwei Willen Christi andeute.³⁹ Die Ikone wäre also eine anti-monotheletistische Darstellung und bestärke die Beschlüsse des 5. und 6. Ökumenischen Konzils (553 und 680–681). Gemäß dieser Hypothese wäre die Datierung der Ikone ins 7. Jahrhundert zu verlegen, was nicht auszuschließen ist.

Also eine Person – zwei Naturen, zwei Willen, zwei Tätigkeiten (*energeiai*), zwei Ausdrücke – der Barmherzige und der gerechte Richter, der Sich-Opfernde und der Siegende, der Menschgewordene und der Ewige.

2.3 *Zwischenfazit*

Die Gleichzeitigkeit von „wahrem Menschen“ und „wahrem Gott“ in Christus ist nicht leicht zu vermitteln. Die begrifflichen Antinomien der Christologie können aus der Perspektive der „gemalten Christologie“ intellektuell und spirituell vertieft und didaktisch entfaltet werden. Die Christusikone des Katharinenklosters scheint fast „thesistisch“ (als Vertretung einer These) gemalt. Sie scheint nicht nur den Diaphysitismus und den Diatheletismus verteidigen zu wollen, sondern auch die vier Adverbien von Chalcedon zu verkörpern: Ungetrennt und ungeteilt sind die zwei Seiten des einen Gesichts, allerdings verschmelzen sie nicht und keine wird von der anderen verändert. Wenn die Ikone in Zeiten der dogmatischen Auseinandersetzungen und der Herauskrystallisierung von Glaubensdefinitionen eine wesentliche Rolle spielte, könnte sie das auch im heutigen Religionsunterricht tun. Sie kann den Weg zum Staunen vor den großen Fragen über das Leben und das Werk Jesu Christi eröffnen. Sie kann Paradoxa paradoxal darstellen und gleichzeitig mit einer fremden Schönheit eintreten, um zur transzendenten Schönheit einzuladen und den spirituellen Aufstieg zum Prototyp zu begleiten.

3 **Jesus Christus in Ikonen erschließen. Ökumenisch-didaktische Annäherungen**

Nach der systematisch-theologischen Grundlegung gilt es nun, Perspektiven für eine unterrichtliche Thematisierung von Jesus Christus zu entwickeln. Dazu werden zwei christologiedidaktische Inanspruchnahmen von Ikonen herangezogen, die zunächst in konfessioneller und kontextueller Hinsicht

39 Vgl. Kalomirakis, Dimitris, *Icon with Christ Pantokrator*, 236.

divergieren. Anton Vrames orthodox-religionspädagogisches Konzept des Lernens mit Ikonen ist für den US-Kontext und folglich auf gemeindliche Bildungsprozesse hin entworfen. Demgegenüber hat Claudia Gärtner aus katholischer Perspektive Christusikonen für ästhetische Lernprozesse im Religionsunterricht in Deutschland fruchtbar gemacht. Auch die jeweiligen Darstellungs- und Reflexionsformen unterscheiden sich: Während Vrame Praktiker:innen durch didaktische Orientierungen und Unterrichtsmaterialien unterstützen will, geht es Gärtner darum, die Thematisierung von Jesus Christus im Religionsunterricht in der Wechselwirkung von unterrichtlicher Praxis und empirischer Forschung weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden beide Ansätze zunächst für sich vorgestellt und dann in einer Zusammenschau reflektiert, sodass grundlegende Spannungsfelder einer an Ikonen orientierten Christologiedidaktik hervortreten.

3.1 *Orthodoxe Christuserschließung im US-amerikanischen Kontext: die Ikonendidaktik Anton Vrames*

Die international einflussreichste Grundlegung einer orthodoxen Ikonendidaktik stammt vom US-amerikanischen Religionspädagogen Anton Vrame,⁴⁰ der seine konzeptionellen Überlegungen vorzugsweise an Christusikonen konkretisiert hat. Folglich setzt die religionspädagogische Annäherung bei seinem auch in Deutschland rezipierten Ansatz an.⁴¹ Die nachfolgende Auseinandersetzung mit Vrames Ikonendidaktik erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden die zentralen Prinzipien dieses didaktischen Erschließungsweges in knapper Form rekapituliert. Danach wird ein christologiedidaktisches Umsetzungsbeispiel eingehender analysiert.

Bei der Interaktion mit Vrames Ikonendidaktik ist ihr Kontext stets mitzubedenken. Sie setzt zum einen eine Minoritätssituation voraus, die noch stärker ausgeprägt ist als in Deutschland: Weniger als 1% der US-Amerikaner:innen gehören der orthodoxen Kirche an. Constance Tarasar, eine Bahnbrecherin der orthodoxen Religionspädagogik in den Vereinigten Staaten, hat die weitreichenden Auswirkungen dieser Konstellation auf die Lebenswirklichkeit orthodoxer Christ:innen und die religiöse Bildungsarbeit orthodoxer Gemeinden eindringlich beschrieben.⁴² Zum anderen hat Vrame bei seinen Überlegungen, der bildungs- und religionspolitischen Rechtslage seiner

40 Vgl. Vrame, Anton, *The educating icon*.

41 Vgl. Vrame, Anton, *Learning with icons*.

42 Vgl. Tarasar, Constance, *The Minority Problem*; Simojoki, Henrik, *Liturgisches Leben*, bes. 217–220.

Heimat entsprechend, nicht die Schule im Blick, sondern will eine Orientierung für religiöse Bildungsprozesse in der Gemeinde und in der Familie bieten. Dabei wird deutlich, dass der im deutschsprachigen Raum eingebürgerte Begriff der Christologiedidaktik⁴³ zu eng ist, um den Stellenwert der Christologie in Vrames religionspädagogischem Denken angemessen zu erfassen. Denn diese kommt hier nicht nur und auch nicht vornehmlich als ein Thema oder Gegenstand religiösen Lernens in Betracht, sondern qualifiziert Bildungsprozesse viel umfassender. Für Vrame ist orthodoxe Bildung substanziell christusbezogen, insofern sich die Theosis der Gläubigen in einer von Christus durchwirkten Lebensgestaltung realisiert, „reflecting a particular way – the Christ-like way – of knowing and living in the world“⁴⁴.

In diesem Sinne unterscheidet Vrame drei Grundfunktionen des christusbestimmten Lernens an und mit Ikonen.⁴⁵ In *informativer* Hinsicht tritt in den Ikonen die christliche Story zutage, zunächst im Hinblick auf Schrift und Tradition, sodann auch hinsichtlich der jeweils gegenwärtigen Interpretationspraxis.⁴⁶ Die zweite Funktion verweist darauf, dass das Lernen mit Ikonen in *formative* Praktiken eingebettet ist, die bereits in früher Kindheit in familiären und gemeindlichen Sozialisationsprozessen angeeignet werden: „a child is held in the arms of a parent and told to ‚kiss the icon‘ or ‚kiss Christouli“⁴⁷. Besonders grundlegend ist die dritte, *transformative* Funktion. Es geht Vrame nicht nur um die interpretative Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Auseinandersetzung mit als deutungsoffen gedachten Bildern. Vielmehr wird Ikonen die geheimnisvolle Kraft – und damit eine eigene Art von Aktivität – zugeschrieben, menschliches Wahrnehmen, Fühlen und Handeln zu verändern.

Vrame hat diesen Ansatz an einem Materialheft zur Geburt Christi zur Anschauung gebracht, das primär für den Kontext gemeindlicher Bildung gedacht ist. Bereits die erste Doppelseite führt die für das Heft leitende Hermeneutik vor Augen. Auf der linken Seite werden familienreligiöse, konsumweltliche, populärkulturelle und gemeindekirchliche Praktiken der Vorbereitung auf Weihnachten vergegenwärtigt, woraufhin dann die rechte Seite mit der Frage eingeleitet wird: „But why so much fuss to announce the birth of a baby?“ Die Antwort schließt sich unmittelbar an: „As Orthodox Christians, we believe that Jesus is fully God and fully human. He is the Only-begotten Son

43 Vgl. etwa Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf, Jesus als Christus.

44 Vrame, The educating icon, 63.

45 Vgl. Vrame, Learning with Icons, 435–438.

46 Vgl. ebd., 436f.

47 Ebd., 437.

of the Father; Jesus is the second person of the Holy Trinity. His mother, Mary, is the Theotokos – she who bore God. We believe that this baby, this Jesus, is the promised Savior. He is the anointed one proclaimed by the prophets, the one who will establish the Kingdom of God. In Hebrew, the anointed one is called ‚the Messiah‘, which is translated into Greek as ‚the Christ‘.⁴⁸ Im Vergleich zu aktuellen Entwürfen der Christologiedidaktik im deutschsprachigen Raum fällt zweierlei auf: Zum einen ist der Raum für Deutungen nicht uneingeschränkt offen, sondern wird – im Sinne eines Korridors – von ausgewählten Kerndogmen der altkirchlichen Lehrüberlieferung abgesteckt. Zum anderen werden die Lehrenden hier wie selbstverständlich in das orthodox-christliche „Wir“ eingeschlossen – im Sinne Tarasars, die im Hinblick auf den US-Kontext geltend macht, dass religiöse Bildung unter Minoritätsbedingungen angesichts des mehrheitskulturellen Anpassungsdrucks dazu beitragen sollte, den Zusammenhang zwischen „self-identity“ und „group-identity“⁴⁹ zu stärken.

Danach legt die Seite, überschrieben mit „The Incarnation of Christ“, den roten Faden der Unterrichtshilfe aus: Der religionsdidaktische Bogen orientiert sich am Kirchenjahr und spannt sich von Mariä Verkündigung (am 25. März) bis zur Feier der Darstellung des Herrn (am 2. Februar) aus. Im Zentrum steht die Geburt Jesu Christi. Die ihr gewidmete Doppelseite, mit goldener Sternemotivik weihnachtlich untermalt, steht unter der Überschrift „The Nativity of Jesus Christ“ – und umfasst drei Ikonen. Der Fokus liegt auf untenstehender Ikone, der eine eigene Seite mit mehreren didaktischen Impulsen zugewiesen ist.⁵⁰

Die Seite bietet kontextualisierende und hermeneutische Deutungshilfen, welche die reiche Symbolwelt der Ikone entschlüsseln. Dabei werden Bezüge sowohl zur biblischen Überlieferung wie auch zur liturgischen Tradition der Kirche hergestellt. Die biblischen Referenzen bleiben bewusst ohne Explikation. Vielmehr werden die Leser:innen ermutigt, selbst in der Bibel nachzuschlagen, um Querverbindungen herzustellen.⁵¹

Während die Impulse auf der Buchseite selbst nur wenig Anhaltspunkte für freie Interpretation, selbständige Positionierung oder kritische Reflexion bieten, skizziert Vrame im Rückbezug auf diese Seite an anderer Stelle „additional

48 Vrame, Anton, *For to Us a Child is Born*, 1.

49 Tarasar, Constance, *The Minority Problem*, 204, mit Bezug auf die Black-Pride-Bewegung.

50 Wir danken der Griechisch-Orthodoxen Erzdiözese von Amerika für die Erlaubnis, diese im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes abzdrukken.

51 Vgl. als Erläuterung Vrame, Anton, *Learning with Icons*, 440: „Bible study skills are being taught through their connection to a popular Orthodox icon, encouraging the students to look more deeply at the icon and then connect what is seen to what is taught in Scripture.“ Die nachfolgenden Zitate beziehen sich auf diese Seite.

Near the top of the icon, angels greet the shepherds. See Luke 2:8–15. Read verse 11 to learn what the angels tell the shepherds about Jesus. What are the three characteristics about Him that they proclaim?

The Bible doesn't specify where the birth took place, but the hymns for Christmas say that it happened in a cave. The star's ray reaches down from the brightness of the heavenly kingdom to the darkness of the cave, connecting God and humankind.

A donkey and an ox stand watch over the manger. Read Isaiah 1:3 to find out why.

The Virgin Mary rests in the cave with the newborn Jesus beside her. In most icons, Mary is resting after giving birth. Jesus is wrapped tightly in swaddling clothes and is lying in the manger. At the time of Jesus, it was traditional to wrap a newborn very tightly in strips of cloth. Swaddling is still a common practice—but today we bundle a baby in a blanket. The swaddling clothes and the manger, and even the cave, also remind us of Christ's burial (Luke 2:6–7).

Along the side, three wise men travel to visit Christ; in some icons, they are riding on horses or camels. This part of the story is from the Gospel of Matthew (2:1–12). The original text calls the wise men "Magi," from the Greek word *magoi* (magicians). This term was used to describe priests from ancient Persia (modern Iran) who studied the stars to predict events. Read this story carefully, because the Bible story is different from many Christmas traditions:

- How many wise men visited Jesus?
- Where did the wise men visit Jesus?
- How old might Jesus have been when the wise men visited Him?
- How did the Magi know where to find Jesus? Where is that in the icon?

Abb. 13.3 For to Us a Child is Born

steps that can be taken to deepen the personal significance of the icon to the student“. Erstens regt er an, dass Lernende sich ins Bild setzen, was er folgendermaßen konkretisiert: „A student could be asked to take the perspective of one of the figures in the icon, for example by studying what Scripture and other sources say Joseph is thinking about the birth of Christ, and then begin to develop those thoughts“. Zweitens empfiehlt er, Lernende zu ermutigen, sich

mit den Hymnen aus der Weihnachtsliturgie auseinanderzusetzen – „and to rewrite them in their own words to reflect on the mystery of the Incarnation“⁵². Steht hier die subjektive Relevanzfindung im Vordergrund, zielt sein Vorschlag, den Differenzen in der künstlerischen Gestaltung zwischen den drei auf der Doppelseite abgebildeten Ikonen Aufmerksamkeit zu schenken, auf eine stärker pluralisierende Hermeneutik.

Was die drei Vorschläge verbindet: Die individualisierende und pluralisierende Auseinandersetzung mit den Weihnachtsikonen vollzieht sich innerhalb des normativen Rahmens der biblischen und liturgischen Überlieferung. Die sinnerschließende Interpretation der ikonischen Inszenierung erfolgt also nicht unmittelbar, der Subjektivierung sind theologische Grenzen gesetzt – was sich auch darin zeigt, dass der Bildungsmoment kritischer Reflexion in diesem ikonendidaktischen Zugang zur Geburt Christi kaum zum Ausdruck kommt.

3.2 *Ein kindertheologischer Impuls im deutschen Kontext: eigene Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einer Christusikone entwickeln*

In jüngster Zeit finden sich vermehrt Beispiele dafür, dass die Erschließkraft von Ikonen auch in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik aufgenommen wird. Besonders differenziert geschieht dies bei Claudia Gärtner, die ihr Konzept einer religionsdidaktischen Entwicklungsforschung⁵³ am Beispiel eines religionsdidaktischen Designexperiments veranschaulicht, in dem Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit einer Auferstehungsikone lernen sollen, eigene Auferstehungsvorstellungen zu entwerfen.⁵⁴ Das von ihr konzipierte Lehr-Lern-Setting richtet sich an zwei konzeptionellen Leitperspektiven aus: Im Sinne des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen geht es erstens darum, eigene Auferstehungsvorstellungen zu entwerfen und weiterzuentwickeln.⁵⁵ Im Anschluss an Gerhard Büttner unterstreicht Gärtner die konstitutive Bedeutung der Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition für die Arbeit an den je individuellen Auferstehungskonstruktionen. Wie Vrame bezieht sie sich dabei auf christologischen Komplementaritäten (wahrer Gott – wahrer Mensch, irdisch – himmlisch, tot – lebendig), qualifiziert diese aber nicht als normativen Rahmen, sondern als „Verständigungsangebote“⁵⁶, an denen Jugendliche ihre subjektiven Konzepte schärfen, hinterfragen und weiterentwickeln können. Zweitens betont sie in Aufnahme

52 Ebd., 441.

53 Vgl. Gärtner, Claudia, Einführung, bes. 22–28.

54 Vgl. Gärtner, Claudia, Auferstehungsvorstellungen.

55 Vgl. ebd., 45–47.

56 Ebd., 44; vgl. auch Büttner, Gerhard, Jesus hilft!, 44.

eigener Untersuchungen⁵⁷ die Potenziale von (bildlichen) Kunstwerken für ein solches Theologisieren⁵⁸: Durch ihre Mehrdeutigkeit fordern Bilder zur individuellen Auseinandersetzung heraus und fördern dadurch die hermeneutisch-interpretativen Kompetenzen der Rezipient:innen.⁵⁹

Vor diesem Hintergrund legt Gärtner dem intendierten Lehr-Lern-Prozess untenstehende Anastasis-Ikone aus dem 16. Jahrhundert zugrunde:⁶⁰



Abb. 13.4 Hadesfahrt Christi (16. Jh.)

-
- 57 Vgl. Gärtner, Claudia, *Ästhetisches Lernen*; Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia, *Mit Bildern Lernen*.
- 58 Eitempera auf Holz, 131,0 x 104,2 cm, Ikonen-Museum Recklinghausen (Inv.-Nr. 442). Wir danken dem Ikonen-Museum Recklinghausen für die Gewährung der Veröffentlichung und für die Bilddatei.
- 59 Vgl. Gärtner, Claudia, *Auferstehungsvorstellungen*, 47–49.
- 60 Vgl. ebd., 50; <https://ikonen-museum.com/ikonen-museum/sammlung/festtagsikonen>.

Wie von Gärtner nuanciert dargelegt,⁶¹ handelt es sich um eine ikonographisch voraussetzungsreiche Bildkomposition: Christus, der das Tor zur Unterwelt gesprengt hat, verhilft Adam am Handgelenk aus einem Grab heraus.⁶² Die Rettung Adams und Evas (die das Geschehen in Anbetung bezeugt) symbolisiert die Überwindung von Sünde und Tod – und schlägt damit eine Brücke zwischen Christologie und Soteriologie; die aufgebrochenen Türflügel formieren ein Kreuz, was den Zusammenhang von Karfreitag und Ostern veranschaulicht. Die Ikone wirkt aktiv-dynamisch auf der Seite Adams und kontemplativ-passiv auf der Seite Evas. Gärtner belässt es nicht dabei, die theologische Bildprogrammatische zu entschlüsseln. Vielmehr arbeitet sie die didaktischen Potenziale der Ikone heraus⁶³ – etwa durch den Hinweis auf die gestische Inszenierungsdimension (rettender Handgriff, der über Adam auf jedes menschliche Wesen übertragbar ist; Tritt auf das Kreuz), die fundamental-anthropologische und ganzheitliche Zugänge zum Auferstehungsgeschehen eröffnet. Auch die für Jugendliche zunächst fremde Bildsprache zeigt nach Gärtner religionsdidaktischen Mehrwert: In ihrer Mehrdeutigkeit sei sie anschlussfähig für unterschiedliche Alters- und Leistungsniveaus. Dass sich das Bildgeschehen nur schwer raumzeitlich verorten lässt, berge ebenfalls didaktisches Potenzial, weil dadurch Jugendliche eher dazu bewegt würden, sich bei der Interpretation der symbolischen Komposition von der alterstypischen Dominanz einer naturwissenschaftlich geprägten, kognitiv-instrumentellen Rationalität zu lösen.

Der Vorzug des von Gärtner anschließend durchgeführten und ausgewerteten Designexperiments besteht darin, dass es forschungsmethodisch kontrollierte Auskünfte dazu liefert, ob und wie die Potenziale in den in mehreren Forschungs- und Entwicklungszyklen verfeinerten Lehr-Lern-Arrangements tatsächlich eingelöst werden konnten. Das Ergebnis fällt bemerkenswert differenziert aus: Zwar kommt Gärtner zur Schlussfolgerung, dass „sowohl die Bildproduktion als auch -rezeption den Entwurf eigener postmortaler Vorstellungen fordert bzw. fördert, die Ikone somit durchaus ein Deutungsangebot im Prozess der Ko-Konstruktion von eigenen Auferstehungsvorstellungen

61 Vgl. Gärtner, Claudia, Auferstehungsvorstellungen, 49–51.

62 Außergewöhnlich an der Komposition der Ikone ist, dass Christus hier „nur“ Adam an der Hand greift und ihn nach oben zieht. Es gibt viele andere Ikonen und Mosaiken (z. B. Anastasis-Mosaik in der Chora-Kirche in Konstantinopel), in denen Christus beide Hände ausstreckt und beide Repräsentanten der Menschheit – Adam und Eva – nach oben, also ins Licht der Auferstehung zieht. Vgl. zu dieser Gestik: Huian, Georgiana, Das Mysterium der Auferstehung, 36f.

63 Vgl. ebd., 52f.

darstellt“⁶⁴. Zugleich identifiziert sie auch eine Reihe von Herausforderungen, an deren Bewältigung sich die Ergiebigkeit der inszenierten Lernprozesse ihrer Ansicht nach letztlich entscheidet:⁶⁵

- Besonders jüngere und lernschwache Schüler:innen taten sich tendenziell schwer, die zahlreichen Einzelmotive in eine Gesamtdeutung der Ikone zu überführen, das didaktisch angebahnte Theologisieren blieb oft assoziativ, eher zufällig und wenig nachhaltig.
- Für viele Schüler:innen blieb die Motivwelt der Anastasis-Ikone auch nach der intensiven bilddidaktischen Auseinandersetzung fremd, so dass sich diese eher wenig transformativ auf die eigenen postmortalen Vorstellungen auswirkte.
- Als didaktisch ertragreich erwiesen sich performativ-didaktische Zugänge, die an die Gestik und Figurenkonstellation der Ikone anknüpfen.
- Angesichts der Schwierigkeiten der Schüler:innen, sich in der Mehrdeutigkeit und Simultaneität der Bildmotive zurechtzufinden, konnten sich die Lehrkräfte nicht auf eine moderierende Funktion beschränken. Vielmehr kam es entscheidend auf deren Kompetenz an, den Lernprozess über informierende, strukturierende und nicht zuletzt korrigierende Impulse aktiv und gelegentlich auch steuernd zu gestalten.

3.3 *Ökumenisch-didaktische Zusammenführung: Spannungsfelder christologischen Lernens an Ikonen*

Zum Abschluss des religionsdidaktischen Argumentationsganges werden beide an Ikonen orientierten Lernzugänge zu Jesus Christus im Sinne einer multiperspektivisch angelegten ökumenischen Religionsdidaktik⁶⁶ wechselseitig aufeinander bezogen. Leitend dafür ist die Intention, durch eine solche Perspektivenverschränkung grundlegende Polaritäten religiösen Lernens im Schnittfeld von Christologie- und Ikonendidaktik zu identifizieren.

- Besonders deutlich tritt in der Zusammenschau die Spannung zwischen non-formaler Bildung in der Gemeinde und formaler Bildung in der Schule zutage. Bei Vrame ist vorausgesetzt, dass die adressierten jungen Menschen in orthodoxes Glaubensleben eingebunden sind. Daher rechnet er mit diesbezüglichen Erfahrungen, die für die geplanten Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden. Gärtners Entwicklungsprojekt ist hingegen klar in

64 Ebd., 76.

65 Vgl. ebd.

66 Vgl. Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik*; Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie*.

einem schulischen Setting verortet – weshalb sich die initiierten und ausgewerteten Lehr-Lernprozesse auf die Weiterentwicklung der vorhandenen subjektiven Konzepte, aber nicht auf eine Bildung zum oder im Glauben zielen.

- Das zweite Spannungsfeld – das Verhältnis von Theologie und Didaktik – hängt mit dem ersten zusammen, ist von ihm aber zugleich zu unterscheiden. In Vrames Konzept gehen die tragenden theologischen Grundlagen dem Lernprozess voraus bzw. aktualisieren sich im Lernen mit Ikonen. Dagegen haben beide – die Theologie und das Lernen – bei Gärtner ihren normativen Bezugspunkt in nach Möglichkeit subjektförderlichen Prozessen individuellen Theologisierens.
- Damit verbindet sich ein weiteres Spannungsfeld, das vor dem Hintergrund der orthodox-theologischen Grundlegung noch deutlicher zutage tritt: Für die orthodoxe Theologie ist die Ikone ein *Offenbarungsmedium*, das transformativ auf das rezipierende Subjekt einwirkt und das Potenzial in sich trägt, den spirituellen Aufstieg zum Prototyp anzubahnen. Nach diesem Verständnis greift es daher zu kurz, wenn Ikonen im Religionsunterricht nach den Methoden der *Kunsterschließung* eingesetzt werden, weil neben dem rezipierenden Individuum auch die Ikone als Subjekt religiöser Bildungsprozesse aufgefasst werden kann.

4 **Ausblick: Zur wachsenden Relevanz und Komplexität ökumenisch-didaktischer Perspektivenverschränkungen**

Die Aktualität und Komplexität der in diesem Beitrag vorgenommenen Verknüpfungen tritt erst zutage, wenn man sich vor Augen führt, dass sich die von uns skizzierten Perspektiven in der Praxis religiöser Bildung in Deutschland in wachsendem Maße kreuzen. Auf der einen Seite wird die im ersten Teil grundlegende orthodoxe Perspektive dadurch herausgefordert, dass sie über den schulischen Religionsunterricht mit Konzepten in Verbindung kommt, die primär im Kontext evangelischer und katholischer Religionspädagogik entwickelt wurden. Daher ist es wichtig, dass Ansätze wie das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen im Horizont orthodoxer Theologie und Religionspädagogik reflektiert und gegebenenfalls adaptiert werden. Auf der anderen Seite bedarf es von Seiten der evangelischen und katholischen Religionspädagogik mehr Sensibilität dafür, dass sich die christlich-religionspädagogische Diskurskonstellation mittlerweile um die orthodoxe Perspektive erweitert hat.⁶⁷ Am

67 Vgl. Danilovich, Yauheniya, Orthodoxe Religionspädagogik; Simojoki, Henrik, Orthodoxie als praktisch-theologische Impulsgeberin.

Beispiel der Christuserschließung über Ikonen zeigte sich, wie wichtig es ist, dass bei didaktischen Anleihen aus der orthodoxen Tradition auch deren Selbstverständnis im Blick bleibt.

So sind bei der didaktischen Auswahl und Deutung der Ikonen aus orthodoxer Perspektive die historischen und dogmatischen Kontexte der Ikonen zu berücksichtigen. Eine spezifische Ikone kann zwar in einer Typologie untergeordnet werden und aus dieser Typologie heraus (z. B. Ikone des Christus Pantokrator, Auferstehung/Anastasis-Ikone, Weihnachtsikone etc.) als „Fenster“ zu einer theologisch signifikanten Welt fungieren. Sie kann jedoch auch einen ganzen systematisch-theologischen Kontext widerspiegeln und auf diesem Hintergrund spezifische Glaubensinhalte (besser) vermitteln. Es sollte auch didaktisch reflektiert werden, wie (und welche) Deutungsräume und -möglichkeiten für die Schüler:innen eröffnet werden (auch über den Entstehungskontext der Ikone hinaus). Ferner ist es wichtig zu überlegen, wie Deutungen mit Verwurzelung in der kirchlichen Tradition (z. B. die Hervorhebung von christologischen, soteriologischen und eschatologischen Aspekten) mit persönlich aktualisierten Deutungen artikuliert werden können, die in der Erfahrung der Schüler:innen (oder einfach in ihrer Lebenswelt bzw. in ihren spirituellen oder existenziellen Fragen und religiösen Gedanken und Gefühlen) gründen. Wenn Übungen mit Ikonen im didaktischen Prozess vorgesehen werden, ist noch zu bedenken, welches Vorwissen über die Bedeutung oder die Welt der Ikone zur Verfügung steht oder gestellt werden könnte. Last but not least, können Ikonen für Schüler:innen nicht nur als „Fenster“ zu theologischen Inhalten angesehen werden, sondern auch als „Fenster“ zur Offenheit für das Mysterium und zum Interesse am Theologisieren.

Literatur

- Bobrinskoy, Boris, Vorwort, in: Quenot, Michel (Hg.), *Die Ikone. Fenster zum Absoluten*, Würzburg 1992, 5–17.
- Bogdanović, Jelena/Marsengill, Katherine, *Conclusions. Iconic Perception and noetic contemplation of the sacred*, in: Bogdanović, Jelena (Ed.), *Perceptions of the Body and Sacred Space in Late Antiquity and Byzantium*, London/New York 2018, 190–201.
- Boulgakov, Serge, *L'icône et sa vénération: aperçu dogmatique*, übersetzt aus dem Russischen von Andronikof, Constantin, Lausanne 1996.
- Büttner, Gerhard, *Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart 2002.
- Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia, *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, München 2014.

- Chatzidakis, Manolis/Walters, Gerry, An Encaustic Icon of Christ at Sinai, in: *The Art Bulletin* 49 (1967) H. 3, 197–208.
- Constas, Maximos, The Face of Christ in a Sixth-Century Icon from Sinai, in: Constas, Maximos, *The Art of Seeing: Paradox and Perception in Orthodox Iconography*, Alhambra 2014, 37–86.
- Danilovich, Yauheniya, Braucht Deutschland eine orthodoxe Religionspädagogik?, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2019) 379–389.
- Felmy, Karl Christian, *Die orthodoxe Theologie der Gegenwart: eine Einführung*, Darmstadt 1990.
- Florenskij, Pawel, *Die Ikonostase: Urbild und Grenzerlebnis im revolutionären Russland*, Stuttgart 1996³.
- Gärtner, Claudia, *Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe*, Freiburg i. Br. 2011.
- Gärtner, Claudia, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: Dies. (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*, Stuttgart 2018, 11–30.
- Gärtner, Claudia, Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen, in: Dies. (Hg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen (= Religionspädagogik innovativ 24)*, Stuttgart 2018, 31–81.
- Huian, Georgiana, Das Mysterium der Auferstehung. Überlegungen aus orthodoxer Perspektive, in: *Concilium* 60 (2024) H. 2, 35–42.
- Ivanović, Filip, Images of invisible beauty in the aesthetic cosmology of Dionysius the Areopagite, in: Bogdanović, Jelena (Ed.), *Perceptions of the Body and Sacred Space in Late Antiquity and Byzantium*, London/New York 2018, 11–21.
- Kalomirakis, Dimitris, Icon with Christ Pantokrator, in: Kazakou, Maria/Skoulas, Vasileios (Eds.), *EGERIA: Monuments of Faith in the Medieval Mediterranean*, by Hellenic Ministry of Culture and the Participants of the EGERIA Program, Athens 2008, 236–237.
- Lossky, Vladimir, Icons of Christ, in: Ouspensky, Leonid/Lossky, Vladimir, *The meaning of icons*, Crestwood 1989, 69–75.
- Marsengill, Katherine, The influence of Icons on the perception of Living holy persons, in: Bogdanović, Jelena (Ed.), *Perceptions of the Body and Sacred Space in Late Antiquity and Byzantium*, London/New York 2018, 96–103.
- Matthews, Thomas, Early Icons of the Holy Monastery of Sainte Catherine of Sinai, in: Nelson, Robert S./Collins, Kristen M. (Eds.), *Holy Image, Hallowed Ground: Icons from Sinai*, Los Angeles 2007, 39–57.
- Quenot, Michel, *Die Ikone. Fenster zum Absoluten*, Würzburg 1992.

- Quenot, Michel, *The Icon. Window on the Kingdom*, London 1992.
- Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg/Basel/Wien 2019.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf: *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie*, Göttingen 2017.
- Simojoki, Henrik, *Orthodoxie als praktisch-theologische Impulsgeberin. Eine religionspädagogische Zwischenbilanz aus evangelischer Perspektive*, in: *Pastoraltheologie* 113 (2024) 365–378.
- Simojoki, Henrik, *Liturgisches Leben, informelles Lernen und das Bildnertum aller Glaubenden. Eine (evangelische) Lektürebegegnung mit Constance Tarasars minoritätssensibler Religionspädagogik*, in: *Boschki, Reinhold/Schlag, Thomas/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.), Schlüsseltexte der Religionspädagogik ‚quer‘ gelesen. Interreligiöse und interkonfessionelle Zugänge*, Münster 2025, 209–226.
- Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg/Basel/Wien 2023.
- Stanoiloe, Dumitru, *Orthodoxe Dogmatik*, Bd. 2, Stuttgart 1990.
- Tarasar, Constance J., *The Minority Problem. Educating for Identity and Openness*, in: *Thompson, Norma H. (Ed.), Religious Pluralism and Religious Education*, Birmingham (AL) 1988, 195–210.
- Vrame, Anton C., *The Educating Icon. Teaching Wisdom and Holiness in the Orthodox way*, Brookline (MA) 1999.
- Vrame, Anton C., *For to Us a Child is Born*, Brookline (MA) 2008.
- Vrame, Anton C., *Learning with Icons in Religious Education and Youth Ministry*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2019) H. 4, 432–441.
- Warland, Rainer, *Pantokrator. II. Historisch-theologisch*, in: *LThK*³ 7, 1320.
- Weitzmann, Kurt, *The Monastery of Saint Catherine at Mount Sinai, the Icons*, Bd. 1: *From the Sixth to the Tenth Century*, Princeton 1976.
- Wohlmuth, Joseph/Sunnus, Gabriel/Uphus, Johannes, *Konzilien des ersten Jahrtausends: vom Konzil von Nizäa (325) bis zum Vierten Konzil von Konstantinopel (869/70)*, Paderborn 2002³.

Abbildungen

- Abb. 13.1: Christus Pantokrator, Ikone, Katharinenkloster/Sinai (6. Jh.). Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Christus_Pantokrator_\(Sinai\)#/media/Datei:Christ_Icon_Sinai_6th_century.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Christus_Pantokrator_(Sinai)#/media/Datei:Christ_Icon_Sinai_6th_century.jpg).

Abb. 13.2: Rekonstruktion von zwei Gesichtern / Spiegelung der zwei Seiten des Gesichts Christi, Christus Pantokrator, Ikone, Katharinenkloster/Sinai (6. Jh.), Bildmontage; Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Christus_Pantokrator_\(Sinai\)#/media/Datei:Composite_christ_pantocrator.png](https://de.wikipedia.org/wiki/Christus_Pantokrator_(Sinai)#/media/Datei:Composite_christ_pantocrator.png).

Abb. 13.3: For to Us a Child is Born; Quelle: Vrame, Anton C., For to Us a Child is Born, Brookline (MA) 2008, 7; Copyright: Greek Orthodox Archdiocese of America & its Department of Religious Education; Verwendung mit Erlaubnis der Greek Orthodox Archdiocese of America ausschließlich zur Nutzung im vorliegenden Aufsatz.

Abb. 13.4: Hadesfahrt Christi (Auferstehung), Russland (16. Jh.), Eitempera auf Holz, 131,0 x 104,2 cm; Besitz: Ikonen-Museum Recklinghausen (Inv.-Nr. 442).

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

Die Bibel und ihre Auslegung – Theologie und Didaktik für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (RU)

Athanasios Despotis, Mirjam Zimmermann



Abb. 14.1
Martin Luther

Die sog. Ikone von Martin Luther, die der evangelische Religionspädagoge Harmjan Dam zum 500-jährigen Reformationsjubiläum gemalt hat, irritiert: Ein klassisches Artefakt aus dem orthodoxen Kontext, eine Ikone, wird inhaltlich evangelisch gefüllt und findet im neuen Kontext mit neuen Inhalten Verwendung. Zu sehen ist der Reformator Martin Luther in seinem Gewand und der Kopfbedeckung als Professor der Theologie zu identifizieren mit einem zum Ikonenkontext passenden, allerdings nur angedeuteten Heiligenschein. Die beiden Daten verweisen auf das 500-jährige Reformationsjubiläum. In seinen Händen hält er die von ihm übersetzte, aufgeschlagene Heilige Schrift. Die beiden geöffneten Seiten zeigen auf für Ikonen typischem goldenen Hintergrund in Form der Bibel die zwei wichtigsten Prinzipien lutherischer Theologie: „solus christus“, teilweise verdeckt, das „sola scriptura“ dagegen gut lesbar. Eine fast ironisch anmutende Abbildung, wird doch der Theologe, der Heiligenverehrung und den Bilderkult aufs Schärfste verurteilt hat, nun selbst durch die Verwendung der Form der Ikone zum Inhalt von ikonographischer Heiligenverehrung.

Wie mag ein/e orthodoxe/r Christ/in eine solches Bild lesen, was mag er oder sie empfinden beim Anblick des von einem evangelischen Theologen in die Form eines Heiligen gebrachten Reformators, dessen Wirkung zumindest die Trennung zwischen katholischen und evangelischen Christen zur Folge hatte? Ist das eine unzulässige Grenzüberschreitung oder markiert das gerade einen Prozess, der im Blick auf konfessionelle Kooperation notwendig oder zumindest bildend ist und z. B. als Anforderungssituation dienen könnte. Dürfte eine solche Produktion einer Ikone dieser Art möglicherweise sogar das Ergebnis konfessionell-kooperativen Lernens sein? Oder ist hier jemand zu weit gegangen mit dem Versuch, beim Blick in die andere Konfession Dinge zu übernehmen?

An diesem Artefakt entlang soll zumindest unser Beitrag strukturiert sein, der zuerst versucht, zentrale Aspekte zu Form und Grundlagen der Auslegung auf evangelischer und orthodoxer Seite zu beschreiben: Was bedeutet das „sola scriptura“ in evangelischer Tradition, wie stellt sich in Abgrenzung dazu die orthodoxe Hermeneutik dar? Dabei geht es über hermeneutische Fragen hinaus auch um Aspekte wie Bibelkanon und praktische Aspekte wie z. B. die Auslegung in Kommentarreihen etc. An zwei Beispielen sollen dann unterschiedliche Auslegungen zu Taufe und Abendmahl (Joh 3 und 6) vorgestellt werden, bevor wir darüber nachdenken, wie man im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sinnvoll zu biblischen Themen arbeiten kann und ob die gezeigte Form der Ikone von Martin Luther hierfür möglicherweise sogar gute Anregungen gibt.

1 Zu Grundlagen und Form der Auslegung

Im folgenden Teil sollen Grundlagen und Formen der Auslegung vorgestellt werden. Dazu findet sich jeweils eine Darstellung aus evangelischer-katholischer und eine zweite aus orthodoxer Perspektive.

1.1 *Bibelkanon und Bibeltext (Umfang, Reihenfolge, Schreibweisen der Personen- und Ortsnamen, Übersetzungen)*

1.1.1 Evangelisch und katholisch im Vergleich

Schon der *Umfang* des biblischen Kanons unterscheidet sich zwischen Katholiken/Orthodoxen und Protestanten: Während er im Blick auf das Neue Testament übereinstimmt, gibt es Unterschiede bezüglich des Kanons im Alten Testament, weil auf katholischer/orthodoxer Seite das Alte Testament im Umfang der auf der Septuaginta basierenden Vulgata, auf evangelischer Seite auf die Hebräische Bibel zurückgeht. Dies ist dem Sachverhalt geschuldet, dass

Martin Luther alle nicht in hebräischer Sprache vorliegenden Textfassungen bei der Arbeit an seiner Übersetzung und damit am Kanon seiner Bibelausgabe ausschied, d. h. Judit, Tobit, 1. und 2. Makkabäer, Weisheit Salomons, Jesus Sirach, Baruch inklusive den Brief des Jeremia und die Zusätze zu Ester und Daniel. Luther selbst bescheinigt den sogenannten Apokryphen allerdings, nützlich und gut lesbar zu sein. Obwohl man erwarten würde, dass die evangelische Anordnung deshalb auch dem hebräischen Kanon folgen würde, ist das nicht der Fall, sondern Luther hat trotzdem die Systematik der vier Blöcke Pentateuch, Geschichtsbücher, Weisheitsbücher, Prophetenbücher der Septuaginta bzw. Vulgata übernommen. Die *Reihenfolge* stimmt deshalb weitgehend überein, wenn in den „evangelischen Bibeln“ auch einige Bücher „fehlen“. Luther hat allerdings im Neuen Testament den Hebräerbrief und den Jakobusbrief hinter die Johannesbriefe gestellt, was er inhaltlich begründete: Am Hebräerbrief kritisierte er, dass die Sünden, die nach der Taufe begangen waren, nicht gebüßt werden können (z. B. Hebr 6,4–6; 10,26–31); am Jakobusbrief störte ihn die explizite Werkgerechtigkeit (z. B. in Jak 2,14–26), wie sie von heutigen Exegeten so gar nicht mehr vertreten wird. Luther bewertete hier persönlich, dass diese Schriften eben nicht zu den biblischen Hauptbüchern gehörten und nicht in besonderem Maße „christum treiben“. Deshalb verwies er sie ans Ende des Kanons.

Auch in Bezug auf die *Schreibweise der biblischen Namen und Orte* orientiert sich die katholische Kirche an den Schreibweisen der Vulgata, die evangelische Tradition schreibt wieder im Gefolge Martin Luthers, der für das Alte Testament (AT) die hebräischen, für das Neue Testament (NT) die griechischen Namensformen übernahm. Eigentlich liegt ein von Vertreter:innen beider Konfessionen erarbeitetes ökumenisches Namensverzeichnis vor¹, an das sich aber z. B. die *Lutherbibel* 1984 und auch deren Neubearbeitung von 2017 nicht durchgängig hält, um lang gepflegte evangelische (Namens-)Traditionen angemessen aufzunehmen.

Schon an dieser Stelle sieht man rein formal die Wirkmächtigkeit der Person des Reformators, der in der oben gezeigten ‚Ikone‘ mit goldenem Hintergrund erscheint und in der evangelischen Tradition jahrelang in dieser Weise nicht wirklich kritisch wahrgenommen wurde (z. B. sein Judenhass, seine Position gegen die Bauern etc.). Deshalb ist im evangelischen Raum auch die bekannteste deutsche Bibel die Lutherbibel. Diese Bibelfassung lässt sich auf die von Luther während seines Aufenthalts auf der Wartburg erstellte Übersetzung des Neuen Testaments zurückführen, die 1522 als sog. Septembertestament

¹ Vgl. EKD/DBK (Hg.), Ökumenisches Verzeichnis.

veröffentlicht wurde. 1534 erschien dann die erste vollständige Lutherbibel, gefolgt von sieben weiteren Druckausgaben.² Um die Ausgaben im Sinne Luthers an den Stand der Textforschung und der Entwicklung der deutschen Sprache anzupassen, werden die Ausgaben regelmäßig seit dem 19. Jahrhundert aktualisiert, zuletzt anlässlich des 500. Reformationsjubiläums im Jahr 2017. Im Vergleich zur Ausgabe von 1984 gibt es doch wesentliche Veränderungen, teilweise wurden allerdings auch die in der Lutherbibel 1984 getätigten sprachlichen Aktualisierungen wieder zurückgenommen.

In der evangelisch-reformierten Kirche ist dagegen die Bibelausgabe des Zürcher Übersetzungskreises um Huldrych Zwingli, die sogenannte *Zürcher Bibel*, maßgeblich. Diese versucht, möglichst nah am Urtext zu übersetzen, und pflegt eine klare, eher nüchterne Sprache, für die sie auch im lutherischen Kontext geschätzt und dort ebenfalls verwendet wird.

Im katholischen Umfeld wird auch an Schulen meist auf die sog. *Einheitsübersetzung* zurückgegriffen. Diese sei als wichtiges Symbol der Ökumene zu verstehen, weil bei der Arbeit an der Übersetzung seit 1967 auch evangelische Exegeten beteiligt waren. Die gemeinsam verantwortete Übersetzung erschien 1979 und war fast drei Jahrzehnte auch an vielen Schulen im Gebrauch. Obwohl die Revision der Einheitsübersetzung Anfang des Jahrtausends ursprünglich als ökumenisches Gemeinschaftsprojekt geplant war, kündigte die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) die gemeinsame Arbeit, weil die katholische Seite die Anerkennung der *wissenschaftlichen* Revisionsarbeit (Anpassung an aktuelle wissenschaftliche Textausgaben, Verbesserung antiquierter Sprache, stärkere Berücksichtigung des Urtextes u. a.) von der Genehmigung durch eine kirchenamtliche Anerkennung abhängig machen wollte.³

Für den Religionsunterricht sind außerdem auch modernere Übersetzungen⁴ wie u. a. die *Gute Nachricht Bibel* oder die *Hoffnung für alle* relevant.

1.1.2 Orthodox

In der Orthodoxen Kirche wird bezüglich der alttestamentlichen Texte die Septuaginta am meisten geschätzt und verwendet, obwohl kein ökumenisches Konzil nur eine einzige Version des Textes oder eine konkrete Übersetzung zum heiligen Text erklärt hat. Im berühmten 39. Osterbrief des Athanasios von Alexandrien werden 22 AT-Bücher und 27 NT-Schriften als Kanonizomena

² Vgl. Kollmann, Bernd, Martin Luthers Bibel.

³ Vgl. Kollmann, Bernd/Weidemann, Hans-Ulrich, Nach den Quellen des Christentums fragen, 63–96.

⁴ Vgl. Landgraf, Michael, Bibelausgaben damals und heute, 81–86; Kristen, Peter, Moderne deutsche Bibelübersetzungen, 75–81.

(kanonisch) bezeichnet und eine Reihe von Septuaginta-Büchern als Anagnoskomena (für den Unterricht lesenswerte Schriften) erwähnt.⁵ Es ist also eine gewisse Offenheit festzustellen, die auch in den Listen früher Kirchenväter oder Ortssynoden deutlich wird. Der Grund der hohen Wertschätzung der Septuaginta ist, dass die Autoren des NT und die frühen Exegeten fast immer die Septuaginta anführen und die christologischen Konzepte des frühen Christentums eng mit der Interpretation des Septuaginta-Textes verbunden sind. Man kann nur anhand des Septuaginta-Textes z. B. den Begriff „Abbild Gottes“ in Gen 1,26, der so sehr in den christlichen Traditionen hochgehalten wird, mit dem Logos Gottes verbinden.⁶ Die christologischen und die pneumatologischen Formulierungen von Paulus und Johannes setzten die theologischen und philosophischen Entwicklungen im vorchristlichen hellenistischen Judentum voraus. Das ist auch der Fall bei anderen Konzepten des christlichen Dogmas, z. B. der leiblichen Auferstehung der Toten oder der Angelologie (Lehre von den Engeln), die in den sog. „Apokryphen“, also den Ergänzungen der Septuaginta, thematisiert werden.⁷ Aber auch die religiös-philosophische Diskussion über die Inspiration der Bibel im hellenistischen Judentum beginnt mit den Reflexionen des sogenannten Aristeasbriefes und Philo von Alexandrien über den Text der Septuaginta (s. z. B. Philo, Mos. II.37).

Bezüglich des Umfangs und des Charakters der Bücher des Kanons des AT und des NT gab es bis ins 10. Jh. Debatten im christlichen Osten. Die strenge und fixierte Auffassung des Kanons und insbesondere der Septuaginta als kanonischem Text muss als Folge der heftigen Auseinandersetzungen zwischen Katholiken und Protestanten im 16. Jh. und ihrer Versuche, orthodoxe Christ:innen entweder zur katholischen oder protestantischen Tradition zu gewinnen, aufgefasst werden. Die Schrift an sich ist ein Medium der göttlichen Offenbarung⁸, die in der Person Christi – nicht in einem Text – ihre Vollkommenheit findet. Das betrifft auch den Wortlaut der Bibel. Er ist nicht in Form einer Bibelausgabe oder Übersetzung verbindlich, sondern in Form derjenigen Zitate, welche die liturgischen Bücher bieten.⁹ Deswegen hat die Kirche beim Buch Daniel die Übersetzung von Theodotion vorgezogen. Die sog. Athener Ausgabe der Septuaginta, die offizielle Ausgabe der Kirche in Griechenland, orientiert sich, laut ihrem Prolog, an den liturgischen Manuskripten und

5 Vgl. Nikolakopoulos, Konstantin, Das Neue Testament in der Orthodoxen Kirche, 55.

6 Vgl. van Kooten, George H., Image of God, 885–889.

7 Vgl. Pentiu, Eugen J., The Old Testament in Eastern Orthodox Tradition, 124.

8 Vgl. ebd., 134.

9 Vgl. Siegert, Folkert, Kanonischer oder rekonstruierter Text? Zur Handhabung der Konjekturen in der Septuaginta Deutsch, 66.

sieht wie ein Mischtext aus Tischendorfs und Rahlfs Ausgaben aus. Für die deutschsprachige Welt und nicht nur exklusiv für Orthodoxe liefert das ökumenische Projekt der *Septuaginta Deutsch* in gedruckter und in digitaler Form eine einzigartige Möglichkeit, sich in den Text der Septuaginta zu vertiefen. Was das NT angeht, wird der sogenannte Patriarchatstext in der Ausgabe Konstantinopels von Prof. Antoniadès aus dem Jahr 1904 verwendet. Es handelt sich dabei um einen teilweise revidierten byzantinischen Text, der auch in den *Lectionaria* der Orthodoxen Kirche verwendet wird.

Bisher haben die orthodoxen Diözesen im deutschsprachigen Raum verschiedene Übersetzungen verwendet. 2018 wurde eine Übersetzung des byzantinischen Textes von Archimandrit Justin Rauer von der serbisch-orthodoxen Verkündigungs-St. Justin-Einsiedelei in Unterufhausen (Hessen) herausgegeben. Die Edition der Schweizerischen Bibelgesellschaft umfasst die vier Evangelien und das Evangelarium, hat jedoch bisher wenig Resonanz gefunden.

Für den schulischen Religionsunterricht in Österreich wurden zwei weitere Bibeln publiziert: *Die Bibel in kurzen Erzählungen* 2013¹⁰ macht die Verbindung der Schrift mit der byzantinischen liturgischen Bildtradition sichtbar. *Die Orthodoxe Schulbibel* von 2015 ist eine Übersetzung der Evangelien, der Apostelgeschichte und ausgewählter Psalmen aus den griechischen Originalquellen, illustriert mit Ikonen, die einen Bezug zu Österreich haben. Außerdem wurde im Jahr 2019 eine Auswahl von Texten der Einheitsübersetzung (Youcat-Reihe) mit orthodoxen Kommentaren von rumänisch-orthodoxen Theologen versehen und „für junge orthodoxe Christen“ publiziert: *Bibel für junge orthodoxe Christen*, Wien: RUOKI Österreich Verlag 2019. Zu guter Letzt wurde 2021 ein Buch mit Texten und Themen aus dem Alten Testament als Schulbuch für den Orthodoxen Religionsunterricht der österreichischen MS/AHS-Unterstufe publiziert. Der Text der biblischen Zitate ist aus der oben erwähnten *Orthodoxen Schulbibel* und der *Einheitsübersetzung*. Es handelt sich dabei um eine vorbildhafte Kombination von biblischem Text, theologischer Reflexion und Exegese für Schüler:innen. Das Buch ist das erste einer Trilogie und hat zum Ziel, biblische Texte aus orthodoxer Perspektive unter Einbeziehung moderner Didaktik zu interpretieren.

10 Die Bibel in kurzen Erzählungen zur Verwendung für den orthodoxen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich, hg. im Auftrag des Orthodoxen Schulamtes in Österreich, Wien 2013³.

1.2 *Schriftverständnis*

1.2.1 Protestantisch

Bereits aus der Luther-Ikone kann man auf das protestantische Schriftverständnis schließen, denn das reformatorische Prinzip „sola scriptura“, das Luther in Abgrenzung von der katholischen Kirche seiner Zeit profilierte, steht im Zentrum der Darstellung. Luther distanziert sich hierbei deutlich von der Auffassung der katholischen Kirche, die ihre Autorität auf die drei Eckpfeiler Lehramt, Tradition und Schrift stützte.

Luther war außerdem fest davon überzeugt, dass die Schrift ihre eigene Interpretin ist, und deshalb müsse es die Aufgaben der Theologen und der Theologie sein, der Selbstausslegung der Schrift ungehindert Raum zu geben, diese zu unterstützen und dabei den eigenen Geist vom Geist der Schrift überwinden zu lassen.¹¹

Was die Auslegung der Schrift nach diesem Prinzip angeht, war Luther der Meinung, dass das Priestertum aller Gläubigen auch in Bezug auf die Auslegung gelte: Alle Gläubigen sind befähigt, die Schrift adäquat zu verstehen, ohne dass Unterstützung durch kirchliche Autorität notwendig sei. In Abweichung zu den meisten seiner Zeitgenossen widersprach er dem vierfachen Schriftsinn der scholastischen Theorie (buchstäblicher, allegorischer, moralischer und anagogischer). Luther wollte die Bibel ausschließlich wörtlich verstehen, worauf er deshalb vertrauen konnte, weil sie sich ja selbst auslege.

Neben das „sola scriptura-Prinzip“ tritt in der Ikonendarstellung halb verdeckt das Prinzip „solus christus“. So ist nach Luther das Verständnis nicht nur des Neuen, sondern auch des Alten Testaments christozentrisch auszurichten. Durch Christus als Mitte der Schrift kann die Auslegung gerade auch in ethischen Fragen oder bei sich scheinbar widersprechenden Sachverhalten Orientierung bekommen. Deshalb sind alle Schriften daran zu messen, ob sie selbst und die in ihnen erzählten bzw. vorgetragenen Inhalte „christum treiben“, d. h. zum Zentrum der jesuanischen bzw. durch Christus verkündigten Botschaft passen und diese bereichern. Abzuleiten ist aus dem Schriftprinzip außerdem die Reduktion der Sakramente von sieben auf zwei, weil nur Taufe und Abendmahl im Neuen Testament bezeugt sind und von Jesus selbst eingesetzt wurden.

Bis heute gilt das reformatorische Schriftverständnis insofern, als in allen relevanten Fragen die Schrift konsultiert wird. Nikolaus Schneider, der frühere EKD-Ratsvorsitzende, formuliert hierzu allerdings etwas relativierend: „Die Bibel ist politisch von großer Bedeutung. Dass wir uns an sie als Wort Gottes

11 So Kollmann, Bernd/Weidemann, Hans Ulrich, Nach den Quellen des Christentums fragen, 74f, mit Verweis auf Beutel, Albrecht (Hg.), Luther Handbuch, 494.

binden, kann wie ein starkes Wertefundament sein, auf dem wir Christen politische Verantwortung üben. Und das hat Auswirkungen in alle Lebensbereiche hinein. Aber die Bibel gibt oft keine eindeutigen Handlungsanweisungen. Damit bleiben unsere aktuellen politischen Wertungen und Entscheidungen, auch wenn wir sie nach bestem Wissen und Gewissen aus dem Evangelium ableiten, immer relativ und ambivalent. Deshalb können wir mit der Bibel nicht unmittelbar Politik machen, aber die Bibel macht eine menschenfreundliche Politik möglich. Sie wirkt wie ein Kompass, nicht wie ein Navi.¹²

Deutlich wird aus dem Zitat, dass sich Christ:innen immer noch an der Bibel orientieren, diese aber immer neu bewertet und je nach Problem hinsichtlich möglicher Antworten geprüft werden muss. Die Bibel allein reicht also nicht aus, um die genauen Handlungen bei den unterschiedlichsten modernen ethischen Problemen zu entscheiden.

Neben dem lutherischen Schriftverständnis ist auch das der reformierten und das der evangelikalischen Kirchen im evangelisch-deutschen Raum zur Kenntnis zu nehmen. Zentrale Figur für die reformierte Kirche ist Johannes Calvin, dessen Denken das reformierte Schriftverständnis bis heute prägt. Die Schrift sieht Calvin als von Gott gegeben, als „Wort Gottes“ an. Deren Autorität wird nicht durch die Autorität der Kirche beglaubigt, sondern durch das Zeugnis des Heiligen Geistes.

Calvins Hermeneutik geht vom Prinzip der Einheit der Schrift aus: Das Alte Testament sei dem Neuen Testament gleichwertig. Für Calvin ist die Bibel geprägt von dem einen Bund, der beide Testamente von den Anfängen bis zur Geburt und zum Wirken Jesu Christi umspannt. Jesus Christus sei als Quelle aller Offenbarungen im Alten und im Neuen Testament auch das Ziel des Gesetzes und gleichzeitig der wesentliche Inhalt des Evangeliums. Calvin zielt mit der Bibellektüre auf ein bibelzentriertes Leben für die einzelnen Gläubigen und auch für die Kirche ab. Deshalb reiche es nicht, den Sinn eines Textes freizulegen. Es müsse außerdem auch nach dem Nutzen des Textes für die Gemeinde gefragt werden, damit die Menschen in den Gnadenbund geleitet werden können.¹³

Beide Reformatoren waren zusammen mit den meisten Theologen der damaligen Zeit der Meinung, dass Gott selbst die biblischen Texte eingegeben habe, dass die Bibel damit im eigentlichen Sinn Wort Gottes sei. Diese Überzeugung lässt sich heute in Anbetracht der Ergebnisse der historisch-kritischen Exegese nicht mehr aufrechterhalten. Heute könnte man eher formulieren, dass sich in der Bibel die verdichteten Erfahrungen von Menschen mit ihrem Gott finden

12 Schneider, Nikolaus, Darf man mit der Bibel Politik machen?, o.S.

13 Vgl. Opitz, Peter, Calvins Bibelverständnis, 11–28.

lassen und die Wahrheit der Bibel in anderer Art deutlich wird als in einem Glauben an die Widerspruchsfreiheit, Verbalinspiration und Historizität jedes einzelnen biblischen Buches, Satzes und Wortes.

Allerdings findet sich diese Position, dass die Bibel in jedem Satz, in jedem Wort und in jedem Buchstaben irrtumslos sei, durchaus noch bei einigen Freikirchen, die z. B. die *Chicago-Erklärung*¹⁴ unterschrieben haben. Die Chicago-Erklärung ist eine theologische Erläuterung zu wesentlichen Teilen der Schriftfrage. Sie entstand in drei Teilen zwischen 1978 und 1986 als gemeinsames Werk zahlreicher Theologen aus den USA und Europa. Dort heißt es in der Kurzfassung z. B.:

2. Da die Heilige Schrift Gottes eigenes Wort ist, das von Menschen geschrieben wurde, die der Heilige Geist dazu ausrüstete und dabei überwachte, ist sie in allen Fragen, die sie anspricht, von unfehlbarer göttlicher Autorität: Ihr muss als Gottes Unterweisung in allem geglaubt werden, was sie bekennt; ihr muss als Gottes Gebot in allem gehorcht werden, was sie fordert; sie muss als Gottes Zusage in allem aufgenommen werden, was sie verheißt.

3. Der Heilige Geist, der göttliche Autor der Schrift, beglaubigt sie durch sein inneres Zeugnis, und dadurch, dass er unseren Verstand erleuchtet, um ihre Botschaft zu verstehen.

4. Da die Schrift vollständig und wörtlich von Gott gegeben wurde, ist sie in allem, was sie lehrt, ohne Irrtum oder Fehler. Dies gilt nicht weniger für das, was sie über Gottes Handeln in der Schöpfung, über die Geschehnisse der Weltgeschichte und über ihre eigene, von Gott gewirkte literarische Herkunft aussagt, als für ihr Zeugnis von Gottes rettender Gnade im Leben einzelner.¹⁵

Problematisch ist eine solche Haltung auch deshalb, weil das Problem des Wahrheitsanspruchs in Bezug auf die Bibel im Sinne der dort vertretenen Korrespondenzwahrheit gerade für Jugendliche, aber auch schon für Kinder in der Grundschule eine schwierige Frage und sogar eine „Einbruchstelle des Glaubens“ ist.¹⁶

1.2.2 Orthodox

Das orthodoxe Schriftverständnis kommt auf einer anderen Ikone gut zum Ausdruck. Sie zeigt den beliebtesten Exegeten des Ostens, Johannes Chrysostomus (4. Jh.), bei seiner exegetischen Arbeit. Dem byzantinischen Biographen Chrysostomus zufolge sah sein Schüler Proclus heimlich, dass Apostel Paulus selbst Chrysostomus die Interpretation seiner Briefe diktierte. Diese überlieferte

14 Vgl. zum Wortlaut: <https://bibelbund.de/der-bibelbund/uber-uns/bekenntnis/>

15 Ebd. in der Kurzfassung.

16 Vgl. Zimmermann, Mirjam, In Wahrheit erfunden, 337–352.

Erzählung und ihre Illustration durch die quasi „expressionistische“¹⁷ byzantinische Symbolik (Bildkunst) spiegeln den Glauben wider, dass nicht nur die Autoren der Bibel, sondern auch die frühen Väter und Lehrer der Kirche durch den Heiligen Geist inspiriert wurden, um den Text der Schrift, also des AT und des NT, in Bezug auf Christus zu interpretieren. So sei Paulus der „Mund Christi“, während Chrysostomus der „Mund des Paulus“ sei, laut einem Epigramm (Dodecasyllabus) aus dem 11. Jh.: „Χριστοῦ πέφυκε τὸ τοῦ Παύλου στόμα, στόμα δὲ Παύλου τὸ Χρυσοστόμου στόμα“.¹⁸



Abb. 14.2 Apostel Paulus erklärt Johannes Chrysostomus den Sinngehalt seiner Schriften.

Die patristischen Auslegungen wurden im Osten immer favorisiert, wie die zahlreichen *Catena*e (Bibelkommentare in Gestalt von patristischen Scholien) in Byzanz nachweisen. Das bedeutet jedoch nicht, dass ein Text nur in einer gewissen Art und Weise interpretiert werden muss. Auch Chrysostomus nimmt an, dass ein Text auf verschiedene Weisen ausgelegt werden könne, solange man vom Dogma der ökumenischen Konzilien nicht abfällt. So haben auch spätere Exegeten wie Maximus der Bekenner, Photius von Konstantinopel und

17 Das Adjektiv „expressionistisch“ wird hier konventionell verwendet, um den Unterschied zwischen der byzantinischen Bildkunst und den naturalistischen/realistischen Tendenzen anderer religiöser Illustrationen zu unterstreichen. Die Ikone oben liefert ein Beispiel, wie die naturalistischen Analogien in der byzantinischen Bildkunst bewusst außer Acht gelassen werden. Dies wird bei der Gestaltung des Hintergrunds und des Fehlens von Tiefe deutlich.

18 Vgl. Manuskript von Patriarchikē bibliothēkē, Hagiau Saba (Jerusalem), Nr. 33, f 18gr.

Michael Psellus eine zwar „perspektivistische“, aber originelle Exegese. Die Verstärkung der Beziehung der Ostkirche zur griechisch-patristischen Exegese erfolgte als Reaktion auf die reformatorischen und römisch-katholischen Bemühungen nach dem Fall Konstantinopels, Anhänger aus den orthodoxen Ländern zu gewinnen. Die orthodoxen Gläubigen und vor allem die Nachfolger der hesychastischen (mystischen) Tradition haben versucht, durch den Bezug auf die früheren Exegeten die Ostkirche und die orthodoxen Bevölkerungen zusammenzuhalten. So wandte sich eine Synode 1672 unter der Leitung des Patriarchen Dositheos Notaras endgültig gegen das *sola scriptura*-Prinzip und betonte die Orientierung an der patristischen Auslegung der Schrift. Zugleich übernahm sie jedoch die römisch-katholische Zurückhaltung (Konzil von Trient) gegenüber der privaten Schriftlesung.

Natürlich gab es damals wie heute keine Einigkeit bezüglich der Rolle des patristischen Erbes bei der Bibelexegese. Die Einschätzungen bewegten sich von der Bewunderung der patristischen Exegese bis hin zur Distanzierung von derselben. Das hatte zur Folge, dass man heute bei den orthodoxen neutestamentlichen Studien nicht unbedingt Besprechungen der patristischen Rezeption des biblischen Textes findet. In der Diaspora jedoch – wie die bisherigen Schulbücher deutlich machen – spielen die Kirchenväter eine gewichtige Rolle: „Sie sind ein ‚Kompass‘, der uns die sichersten Wandertouren durch die Bibel verschafft.“¹⁹

Kirche, Tradition und Schrift bilden nach der orthodoxen Auffassung engere oder breitere Ringe, die um den gleichen Punkt kreisen²⁰, die Person Christi. Sie dienen auch demselben Ziel, der Vervollkommnung des Menschen durch seine Vereinigung mit Gott. Die Schrift an sich ist ein Mittel der göttlichen Offenbarung, die natürlich nicht nur über das Christentum oder das Judentum strömt. Nach Justin dem Philosophen und Märtyrer (2. Apol. 10,2–8; 10,2) „wurde, was die Philosophen und die Gesetzgeber Gutes gesprochen und gefunden haben, immer durch die Entdeckung und die Schau des Logos erreicht“.

Daher schließt die ekklesiale und patristische Dimension der orthodoxen Exegese die historische Untersuchung und das Gespräch mit anderen Traditionen nicht aus.²¹ Der Respekt vor der Tradition schließt das Bedürfnis nach einer guten philologischen und historischen Untersuchung der Quellen dieser

19 Stogiannidis, Athanasios/Papadopoulos, Ilias, *Meine Glaubensreise*, 32.

20 Vgl. Pentiuc, Eugen J., *The Bible in Orthodox Christianity: Balancing Tradition with Modernity*, 2.

21 Vgl. Despotis, Athanasios, *Orthodox Biblical Exegesis in the Early Modern World (1450–1750)*, 518–532; 19. Kanon der Penthekte-Synode (691).

Tradition mit ein. Die Treue zu den Vätern bedeutet nicht, die Väter zu zitieren, sondern „vor allem ihre Sinnesart (φρόνημα) zu erwerben, die als existentielle Position oder geistlicher Habitus wahrgenommen wird“.²²

Außer dieser Kombination von patristischer und moderner Exegese zeichnet sich die orthodoxe Exegese durch eine besondere Vorliebe für die ontologische Dimension der biblischen Aussagen über die Menschwerdung des Logos und die Assimilation des Menschen an Gott aus. Längst vor den Kirchenvätern hat der jüdische Gelehrte und Mittelplatoniker Philo von Alexandria Abraham, Jakob und Moses als Vorbilder interpretiert, die das Ziel der mittelplatonischen Philosophie, also die Homoiosis Theô, im Sinne einer Partizipation an der Natur des Logos, erreicht haben. Sie seien eins mit dem Abbild Gottes (Gen 1,26), dem Logos, geworden.

Paulus und Johannes wachsen im Kontext des hellenistischen Judentums auf und die frühen Exegeten haben auch das Werk Philos studiert. Deswegen benutzen sie auch substanz-ontologische Kategorien und verweisen oft auf die Möglichkeit der Aufwertung des Menschen durch seine Vereinigung mit dem fleischgewordenen Logos. Sie weisen eine Kontinuität zum hellenistischen Judentum und dem Neuen Testament auf. Diese Kontinuität prägt auch die Ansicht der Autoren des Schulbuchs für den orthodoxen Religionsunterricht in Österreich. Sie kommentieren zu Gen 1,26:

Der Mensch wurde nach unserer Erzählung (Genesis 1,26) als Abbild Gottes geschaffen und kann Gott ähnlich werden: Abbild Gottes, weil er von Gott mit Vernunft und Freiheit ausgestattet worden ist. Dies verschafft dem Menschen die Möglichkeit, mit Gott eins zu werden, und wird in der Sprache der Väter mit dem Begriff ‚Vergöttlichung‘ bezeichnet.²³

1.3 *Auslegung (Methoden, Kommentar[reihen], Hermeneutik)*

Während es im Bibelkanon und auch in der Hermeneutik durchaus Unterschiede zwischen den Konfessionen gibt, ist die Frage nach den Auslegungsmethoden eigentlich gemeinsam zu beantworten, wie auch ein Vergleich unterschiedlicher Methodenbücher zeigt.²⁴ In allen Konfessionen hat sich ein Kanon exegetischer Methoden etabliert, der herangezogen wird, um biblische Texte besser zu verstehen. Das Methodenrepertoire umfasst philologisch-sprachwissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Methoden. Die Zugänge über Textkritik, Literaturkritik, Traditionskritik, religionsgeschichtlicher Vergleich, Formkritik und Redaktionskritik haben sogar Einzug in evangelische

22 Dordević, Milan, Nikolas Kabasilas: Ein Weg zur Synthese der Traditionen. Universitätsdissertation, 218.

23 Stogiannidis, Athanasios/Papadopoulos, Ilias, Meine Glaubensreise, 44f.

24 Vgl. Kollmann, Bernd/Weidemann, Hans-Ulrich, Quellen des Christentums, 77.

Religionsbücher der Sekundarstufe II gehalten.²⁵ Vorausgesetzt wird bei einer solchen Auslegung, dass die Ergebnisse allgemein nachvollziehbar sind und auf eine etablierte Abfolge von Schritten zurückgehen. Bedingung ist, dass die vorliegenden biblischen Texte nicht als verbal inspiriertes Gotteswort gesehen werden, sondern als literarische Zeugnisse, die Menschen verantwortet haben und die zeitbedingt gelesen und interpretiert werden müssen. Die historisch-kritische Exegese will „Anwalt des ursprünglichen Textsinnes“²⁶ sein. Ausgehend von der Annahme, der Text sei in einer bestimmten Situation für eine bestimmte Leserschaft geschrieben worden²⁷, ist er geschichtlich zu verstehen.²⁸ Der Fokus der Auslegung liegt daher auf der Intention des Autors hinsichtlich der Verfassung des Textes.²⁹ Die nachfolgende Darstellung wesentlicher Methodenschritte orientiert sich an der mittlerweile in der achten Auflage erschienenen Einführung in die neutestamentliche Exegese von Udo Schnelle; andere Exegeten³⁰ bieten aber ähnliche Darstellungen:

- *Textkritik*: Wiederherstellung des ursprünglichen Textes in Wortlaut und Schreibweise, Übersetzung des rekonstruierten Textes³¹
- *Textanalyse*: Untersuchung der sprachlichen Struktur des Textes (syntaktisch, semantisch, narrativ, pragmatisch) sowie die Bestimmung von Mikro- und Makrokontext und Feststellung der Kohärenz³²
- *Literarkritik/Quellenkritik*: Einordnung des Textes in den literarischen Zusammenhang sowie beispielsweise ein synoptischer Vergleich³³
- *Formgeschichte*: Frage nach der Gattung und dem „Sitz im Leben“³⁴
- *Traditionsgeschichte*: Untersuchung des Werdegangs und der Gestalt des Textes, sowohl in seiner mündlichen als auch schriftlichen Form³⁵
- *Begriffs-/Motivanalyse*: Frage nach der Herkunft, Geschichte und Bedeutung von im Text genannten Begriffen und Motiven³⁶
- *Religionsgeschichtlicher Vergleich*: Untersuchung des kulturellen Kontextes, in dem der Text entstanden ist³⁷

25 Vgl. z. B. Kursbuch Religion. Sekundarstufe II, 166–178.

26 Müller, Karlheinz, Art. Exegese/Bibelwissenschaft, 338.

27 Vgl. Erlemann, Kurt/Wagner, Thomas, Leitfaden Exegese, 2.

28 Berg, Horst Klaus, Ein Wort wie Feuer, 44.

29 Vgl. Oeming, Manfred, Biblische Hermeneutik, 176.

30 Vgl. Erlemann, Kurt/Wagner, Thomas, Leitfaden Exegese, 12–123; Berg, Horst Klaus, Worte wie Feuer, 41–93; Oeming, Manfred, Biblische Hermeneutik, 31–45.

31 Vgl. Schnelle, Udo, Einführung in die neutestamentliche Exegese, 36.

32 Vgl. ebd., 59–63.

33 Vgl. ebd., 68–69.

34 Vgl. ebd., 105–109.

35 Vgl. ebd., 140.

36 Vgl. ebd., 145.

37 Vgl. ebd., 151.

- *Redaktionsgeschichte*: Erforschung der theologischen und literarischen Gesichtspunkte, unter denen der Autor sein Material zusammenstellte³⁸
- *Hermeneutik*: Übertragung der Textaussage in die Gegenwart³⁹.

Gerade weil die Auslegungsmethodik breit vergleichbar rezipiert wird, sind auch die Kommentare zu biblischen Büchern kaum noch durch die Konfessionen ihrer Verfasser:innen unterscheidbar. Ein evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament (EKK seit 1975) und auch der ökumenische Taschenkommentar (1977) zeugen von dieser Überzeugung, die sich in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt hat. Katholische Kommentarreihen sind „Regensburger Neues Testament“ (RNT) und „Herders theologischer Kommentar“ (HThK). Wichtige evangelische Kommentarreihen sind der „Theologische Handkommentar“ (ThHNT) und der „Kritisch-exegetische Kommentar“ (KEK). Eine in wissenschaftlichen Kontexten zentrale Kommentarreihe aus dem freikirchlichen Kontext ist am ehesten die Reihe „Historisch-Theologische Auslegung“ (HTA). Darüber hinaus ist auch die Reihe „Novum Testamentum Patristicum“ (NTP) zu erwähnen, welche die frühchristliche Rezeption der neutestamentlichen Bücher dokumentiert und ein sehr wichtiges Tool für die Erforschung der patristischen Exegese liefert. Ebenso beabsichtigen zwei andere Projekte, die Stimmen orthodoxer Exegeten zur Sprache zu bringen: die „Ancient Christian Study Bible“ (ACSB) herausgegeben bei Oxford University Press und die Reihe „Biblical Exegesis from Eastern Orthodox Perspectives Series“ bei Brill.

Die Methodenschritte der historisch-kritischen Exegese haben noch wenig Impact in der Schulpraxis, allerdings werden sie von den meisten orthodoxen Exegeten in ihren Forschungen herangezogen.⁴⁰

1.3.1 Auslegungsvarianten am Beispiel „Konfessionelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten“

Die Methoden der analytischen, philologischen und historisch-kritischen Untersuchung werden weitgehend angewandt. Allerdings unterscheiden sie sich sowohl von der analytischen als auch von der synthetischen Arbeit der Exegese; dies wird auch im Vergleich evangelischer, katholischer bzw. orthodoxer Interpretationen von einschlägigen Texten deutlich. Das beweist, dass

38 Vgl. ebd., 162–164.

39 Vgl. ebd., 185.

40 Vgl. Karakolis, Christos, Das Neue Testament in der orthodoxen Kirche und Theologie: Hermeneutische Ansätze und Perspektiven, 83–93.

die Exegese der Bibel eine hermeneutische Wissenschaft ist und es weder eine „neutrale“ Methode noch eine „objektive Wahrheit“ in den Texten gibt. Daher ist von jedem Exegeten und jeder Exegetin im Voraus seine bzw. ihre Perspektive offen darzustellen. Man kann z. B. auf zwei johanneische Texte verweisen, die die Exeget:innen nach ihrer Tradition und Schule entweder in Bezug auf die Sakramente im frühen Christentum oder in eine antirituelle Richtung interpretieren und entsprechend etwa literarkritische Argumente anführen. Bezeichnenderweise bedient sich der vierte Evangelist absichtlich einer symbolischen Sprache. So werden die Formulierungen des johanneischen Jesus in Joh 3,3:5 – „Wahrlich, wahrlich sage ich dir, wenn einer nicht von oben geboren wird, kann er das Reich Gottes nicht erblicken“ und „Wahrlich, wahrlich sage ich dir, wenn einer nicht geboren wird aus Wasser und Geist, kann er nicht in das Reich Gottes hineingehen“ – von vielen (nicht allen) katholischen und orthodoxen Exegeten als Bezüge zur Taufe verstanden. So schreibt der römisch-katholische Exeget Michael Theobald zu Joh 3,3:

Hintergrund des Wortes ist die Taufe. Sozial erfuhren die Konvertiten sie als tiefen Einschnitt in ihrem Leben [...]. Folglich denkt er [der Evangelist] nicht an eine definitiv festliegende, vorzeitliche (präexistente) Erwählung (Prädestination), sondern orientiert sich am irdischen Geschehen der Taufe oder Konversion, die er als von Gott gewirkte Neugeburt verstanden wissen will.⁴¹

Anders beurteilen den Text Exegeten aus anderen Traditionen und Schulen, die eine anti-sakramentalistische Ideologie vertreten. So z. B. ein evangelischer Exeget, Hartwig Thyen, der von seinem Lehrer Rudolf Bultmann eine gewisse Abneigung gegen die Sakramente im JohEv geerbt hat. Bultmann behauptete, dass das Wort ἐξ ὕδατος („aus Wasser“) der Einschub eines späteren Kirchenredaktors, eines Sakramentalisten sei, der das Johannesevangelium an die rituelle Praxis der Gemeinde anpassen wollte. Bultmanns Schüler nimmt zwar diese literarkritische Spekulation nicht an, wendet sich jedoch gegen die sog. „sakramentalistische“ Deutung:

Daß in der Wendung vom γεννηθῆναι ἐξ ὕδατος καὶ πνεύματος die beiden durch καὶ verbundenen Glieder ὕδωρ und πνεῦμα weder als Hendiadyoin [Bezug auf die Wassertaufe] noch als Referenzen einerseits auf die Johannestaufe und andererseits auf die christliche Taufe verstanden werden dürfen, macht der mit V. 6 folgende Satz evident [...].⁴²

41 Theobald, Michael, Das Evangelium nach Johannes, 249.

42 Thyen, Hartwig T., Das Johannesevangelium, 189.

Laut Thyen beziehe sich der Begriff „Wasser“ auf die physische Geburt des Menschen, nicht auf die christliche Taufe. Somit werden theologisch und anthropologisch das Wasser und der menschliche Leib dem Geist und dem göttlichen Bereich gegenübergestellt. Nicht alle evangelischen Exeget:innen lesen den Text so, sondern nur diejenigen, die eine präjudizierte Haltung gegen die Mysterien haben.⁴³ Tatsächlich stehen hinter diesen unterschiedlichen Auslegungen verschiedene Vorurteile über die Entstehung des Christentums. Immer noch herrscht das Paradigma vor, dass das frühe Christentum keine Beziehung zum Umkreis der Mysterienreligionen hatte, oder dass das frühe Christentum eine ursprünglich jüdisch-messianische Bewegung sei, die ab dem 2. Jh. hellenisiert wurde. Beide religionsgeschichtlichen Ansichten sind jedoch durch anti-katholische Apologetik geprägt, wie die klassische Studie⁴⁴ des Religionswissenschaftlers Jonathan Smith gezeigt hat. Auch Craig Keener, der aus Pfingstkirchen-Kreisen kommt, stellt trotz seiner profunden Kenntnisse der antiken Traditionen eine angebliche antirituelle Tendenz im JohEv fest und liest Joh 3 nicht als Wassertaufe⁴⁵:

It is hardly self-evident, however, that John's audience would presuppose Christian baptism here; [...] As we argue with regard to the relevant passages in this commentary, most 'water' passages in the Fourth Gospel suggest some contrast with Jewish ritual.

Die Auslegung des im Osten beliebtesten Exegeten, Johannes Chrysostomus, hebt den ontologischen und anthropologischen Aspekt desselben Textes hervor. Unter diesem Gesichtspunkt wird das Konzept der Geburt „von oben“ in eine enge Verbindung mit der Seinsveränderung gebracht, die der Mensch durch das Mysterium der Taufe erfährt. Die Konzepte Geburt „von oben“ und „Geburt von Wasser und Geist“ werden somit gleichgestellt. Durch die Taufe schenke Gott die Sündenvergebung, die Gerechtigkeit und die Heiligung.⁴⁶ Chrysostomus betont schließlich die rhetorische Dimension der Worte Jesu. Er bemerkt, dass Jesus sich einer nicht einfach zur durchschauenden Sprache bediene, um den Leser zum Nachdenken anzuregen.⁴⁷ Chrysostomus nennt

43 Vgl. Schnelle, Udo, *Das Evangelium nach Johannes*, 102.

44 Vgl. Smith, Jonathan Z., *Drudgery Divine: On the Comparison of Early Christianities and the Religions of Late Antiquity*, 17.

45 Vgl. Keener, Craig S., *The Gospel of John: A Commentary*, 548f.

46 Vgl. Johannes Chrysostomus, *Hom. Jo. 28,1* (PG 59,161).

47 Vgl. Johannes Chrysostomus, *Hom. Jo. 24,2* (PG 59,146): Τὸ μὲν γὰρ σαφῶς λεχθέν, πολλάκις καὶ παρατρέχει τὸν ἀκροατὴν· τὸ δὲ ἀσαφές περιεργότερον αὐτὸν ποιεῖ καὶ σπουδαῖον. Ὁ δὲ λέγει, τοιοῦτόν ἐστιν. Ἐὰν μὴ γεννηθῆς ἄνωθεν, ἐὰν μὴ μετὰσχῆς Πνεύματος τοῦ διὰ λουτροῦ παλιγγενεσίας, οὐ δύνασαι περὶ ἐμοῦ δόξαν λαβεῖν τὴν προσήκουσαν.

diese Art Offenbarung Synkatabasis (*συγκατάβασις*⁴⁸), also Akkommodation an die Schwachheit der Menschen.

Hier könnte man natürlich auch andere Beispiele wählen, an denen sich noch deutliche Auslegungsdifferenzen zeigen ließen. Die rätselhaften Worte in Joh 6 über das „Brot vom Himmel“ und die Ermahnung „Wahrhaft, wahrhaft sage ich euch, wenn ihr nicht das Fleisch des Menschensohnes esst und sein Blut trinkt, habt ihr kein Leben in euch“ werden ebenso oft in Bezug auf künstliche Gegenüberstellungen zwischen Ritualen und Lehre, Glauben und Werken im frühen Christentum interpretiert. Man behauptet immer noch, dass das Ritual des Herrenmahls die Brotrede Jesu Joh 6 „nicht beeinflusst habe“, denn die Metaphern in Joh 6 haben angeblich keinen rituellen Hintergrund, sondern beziehen sich nur auf die Annahme der Lehre.⁴⁹ Man kann die oben erwähnten Kommentare und auch Literaturübersichten⁵⁰ berücksichtigen, um die unterschiedlichen Rezeptionen des Textes (pro bzw. contra die eucharistischen Anspielungen) festzustellen. Die scharfe Unterscheidung zwischen Ritualen und Lehre, die oft wegen konfessioneller Vorverständnisse in die Texte des NT hineingelesen wird, ignoriert die komplexe Wechselwirkung zwischen philosophischen und religiösen Traditionen in der Zeit des NT und die Tatsache, dass Rituale in der frühen römischen Kaiserzeit als Quelle philosophischer Erkenntnis betrachtet werden. Der johanneische Jesus wendet sich nicht gegen die materiellen und sozialen Aspekte der menschlichen Beziehung zu Gott. Er vertritt verinnerlichende (6,58) bzw. spiritualisierende (6,63 vgl. 4,24) Interpretationen der Rituale, die sie nicht nur für Juden, sondern auch für Nicht-Juden zugänglich macht. Aber die spiritualistische Interpretation ist nicht automatisch antirituell, sondern integriert die Rituale in einen neuen Lebensweg. Das Konzept der rituellen Reinheit wird im JohEv einerseits metaphorisiert, also mit dem Inneren des Menschen verbunden (13,10f.; 15,3). Andererseits werden der Tempel (2,21) und das Opfer (6,51; 1,29) mit dem materiellen Leib des menschengewordenen Logos bzw. des „Menschensohnes“ gleichgesetzt.

48 Philo ist der erste Autor, der das Konzept *συγκατάβασις* auf die Bibelinterpretation anwendet: Somn. I.147.

49 Vgl. Heilmann, Jan, A Meal in the Background of John 6: 51–58?, 481–500.

50 Vgl. Bienert, David C., Das Abendmahl im johanneischen Kreis: Eine exegetisch-hermeneutische Studie zur Mahltheologie des Johannesevangeliums, 6–93.

2 Die Rolle der Bibel im konfessionellen Religionsunterricht

2.1 *Im Orthodoxen RU*

Vor diesem Hintergrund fokussieren sich die Curricula für den orthodoxen Religionsunterricht auf die Bibel, aber immer in Verbindung mit der Tradition und der liturgischen Praxis. In Österreich wird die Bibelauslegung aus orthodoxer Perspektive zum Kernpunkt des orthodoxen RU – zumindest lässt die Ausgabe des neuen Schulbuches diese Schlussfolgerung zu. Im Vergleich dazu zeigt sich in Deutschland zwar ebenfalls ein Fokus auf die Heilige Schrift, jedoch in abgeschwächter Form, sodass die Bibelauslegung dort weniger intensiv in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt wird als in Österreich. Auf jeden Fall wird die Bibel im Licht der Tradition interpretiert. Gemäß dem Lehrplan in NRW sollen die Schüler:innen „offen werden für den Anspruch biblischer Texte als Wort Gottes, das in der Tradition von den Kirchenvätern bis hin zu zeitgenössischen Auslegern gedeutet und in der Liturgie aktualisiert wird“⁵¹.

Diese Verbindung mit der Liturgie lässt sich auch in der Hinsicht erklären, dass die orthodoxe liturgische Praxis von der Heiligen Schrift geprägt ist. Hymnen, Lesungen, Ikonen und rituelle Handlungen veranschaulichen und interpretieren die biblischen Traditionen aus der Perspektive der Gottesdienst feiernden orthodoxen Gemeinden. Ziel des orthodoxen RU in Deutschland ist es, dass Schüler:innen die Fähigkeit entwickeln, eigenständig den Bibeltext „methodisch angeleitet zu analysieren“⁵², seinen Sinn in liturgischen Kontexten zu aktualisieren und seine Bedeutungen für die Menschen heute zu erschließen.

2.2 *Im evangelischen und katholischen RU*

Die Bibel spielt im Religionsunterricht nicht mehr die zentrale Rolle wie z. B. zu Zeiten der Evangelischen Unterweisung (1950er-Jahre) oder auch des hermeneutischen Religionsunterrichts (1970er-Jahre). So stellte Hans Bernhard Kaufmann zu dieser Zeit die traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht aufgrund des Paradigmenwechsels zum „thematisch-problemorientierten Religionsunterricht“ infrage (1973). Nichtsdestotrotz finden sich bis heute in den Kerncurricula und damit auch in den Schulbüchern der Grundschule viele Unterrichtsreihen entlang zentraler biblischer Erzählungen (Schöpfung, Abrahamzyklus, Josefsgeschichte, Weihnachtsgeschichte,

51 Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Orthodoxe Religionslehre, 17.

52 Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Orthodoxe Religionslehre, 20.

Passionserzählungen) und auch in der Sekundarstufe I (Daviderzählung, Propheten, Gleichnisse, Wunder⁵³); in der Sekundarstufe II spielen biblische Texte und ihre Auslegung außerdem zu Themen der Ethik weiterhin eine zentrale Rolle.⁵⁴ In der Klasse 10 bzw. 11, d. h. in der Einführungsphase in die Oberstufe, ist sogar eine Einführung in die historisch-kritische Exegese integraler Bestandteil des Religionsunterrichts und in jedem Oberstufenreligionsbuch der Sek. II zu finden.⁵⁵

3 **Bibeldidaktische Zugänge auf dem konfessionell-kooperativen Prüfstand**

Angelehnt an die Prinzipien einer Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts nach Schröder/Woppowa, sollen bibeldidaktische Zugänge nun gemäß einer Auswahl der dort vorgestellten didaktischen Leitlinien erfolgen:⁵⁶

- (1) Die Heterogenität der Lerngruppe im Blick auf die Bibel wahrnehmen
- (2) Differenzsensibilität aufbauen und konfessionelle Binnendifferenzierung praktizieren
- (3) Raum für Dialog schaffen und so Gemeinsamkeiten stärken
- (4) Perspektivenverschränkung erproben und reflektieren
- (5) Brücken zur gelebten Religion schlagen
- (6) Prüfung der Geister

3.1 ***Die Heterogenität der Lerngruppe im Blick auf die Bibel wahrnehmen***

Ein Problem im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, wenn er auch orthodoxe Kinder oder Jugendliche berücksichtigen soll, ist einerseits die oft geringe Anzahl an Personen mit orthodoxer Konfession in einer Klasse. Andererseits ist das Wissen über diese Konfession sowohl bei den Lehrkräften, aber manchmal auch bei den Schüler:innen selbst sehr begrenzt. Dies gilt in gesteigerter Weise in den Fällen, in denen, ihre Eltern bzw. Großeltern, aufgewachsen in den ehemaligen GUS-Staaten, teilweise selbst wenig religiöse

53 Hier exemplarisch: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, 158; Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre 27; 29.

54 Julian Enners, ‚Kanon im Kanon‘ und Bibeldidaktik.

55 Vgl. Anm. 25.

56 Vgl. Bernd Schröder/Jan Woppowa (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, 36–44.

Identität mitbringen, die sie ihren Kindern hätten weitergeben können.⁵⁷ Yauheniya Danilovich schreibt noch 2016: „Der orthodoxe religionspädagogische Diskurs in Deutschland und im deutschsprachigen Raum ist vergleichsweise neu und ist im Prozess der Etablierung.“⁵⁸ In den 1990er-Jahren stiegen die Zahlen der orthodoxen Christ:innen durch die Zuwanderungswellen aufgrund des Zerfalls des Ostblocks und der Aufnahme der neuen Länder in die Europäische Union. Das bewirkte neue strukturelle Entwicklungen innerhalb der Orthodoxie, durch die sich der orthodoxe Religionsunterricht für alle orthodoxen Kinder öffnete und nicht mehr mit der Vermittlung der Muttersprachen Griechisch oder Russisch verbunden wurde.⁵⁹

Obwohl Danilovich konstatiert, dass „Unterschiede zwischen den einzelnen orthodoxen Kirchen (z. B. ‚griechisch-orthodox‘, ‚russisch-orthodox‘, ‚rumänisch-orthodox‘) im Wesentlichen kultureller Art sind und [...] nicht kirchentrennend“⁶⁰, haben sich doch alle orthodoxen Ortskirchen in verschiedenen Ländern im Laufe der Jahrhunderte in den unterschiedlichen politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten so entwickelt, dass Unterschiede vorhanden sind, die sich gerade in persönlich geprägten religiösen Traditionen zeigen. Nikolaj Thon⁶¹ bestätigt, dass orthodoxe Schüler:innen eine heterogene Gruppe bilden, eben weil sie orthodoxen Diözesen angehören, die trotz gemeinsamer Glaubensgrundlage zugleich einige vorwiegend kulturelle Unterschiede aufweisen.

Diese Vielfalt ist auch im Blick auf die Bedeutung der Bibel wahrzunehmen. Während zu Bibelwissen und Bibelverständnis wenigstens ausgewählte empirische Studien im religionspädagogischen Rahmen veröffentlicht wurden⁶²,

57 Vgl. Kiroudi, Marina, Entwicklung und Praxis des orthodoxen Religionsunterrichts in Deutschland, 38–53; Dies., Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Allerdings hätte man in dieser groß angelegten Zusammenstellung ein Kapitel zur Schülerschaft des orthodoxen Religionsunterrichts erwartet.

58 Danilovich, Yauheniya, Art. Religionsunterricht, orthodoxer, 1.

59 Vgl. den zweiten Teil des sehr informativen Sammelbandes: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie, 69–94.

60 Danilovich, Yauheniya, Art. Religionsunterricht, orthodoxer, 2.

61 Thon, Nikolaj, Ethnische Vielfalt und Einheit im Glauben. Die Orthodoxe Kirche in Deutschland und ihr historischer Weg zu einer Bischofskonferenz, in: Bremer, Thomas/Kattan, Assaad E./Thöle, Reinhard (Hg.), Orthodoxie in Deutschland, Münster 2016, 51–70.

62 Vgl. Bröking-Bortfeld, Martin, Schüler und Bibel; Berg, Horst Klaus, Die Bibel – ein wichtiges Buch für Schüler?; Hanisch, Helmut/Bucher, Anton A. A., Da waren die Netze randvoll; Kammeyer Katharina/Büttner, Gerhard Erfolgreiche Bibelperikopen und ihre Lernorte; Gennerich, Carsten/Zimmermann, Mirjam, Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen.

liegen noch keine vergleichbaren Darstellungen zu orthodoxen Kindern und Jugendlichen bzw. deren Verständnis der Bibel in Deutschland vor.⁶³ Eine Studie von 1994 zur Religiosität und in einer Frage auch zur Bibellektüre mit 254 in Australien lebenden griechisch-orthodoxen Jugendlichen, die eine Sonntagschule besuchen (113 Mädchen und 141 Jungen) im durchschnittlichen Alter von 14,3 Jahren⁶⁴, oder eine Studie aus dem Jahr 2012 zu Sonntagsschulen in Weißrussland, bei der ca. 500 Jugendliche im Alter von 12 bis 15 Jahren befragt wurden⁶⁵, helfen bei der Einschätzung der Lernausgangslage für 2023 im deutschen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht wirklich weiter. Nötig wären hier aktuelle Forschungen, die zu orthodoxen Schüler:innen im christlichen Religionsunterricht vergleichbare Informationen bieten.⁶⁶ Auch die Zahlen aus unterschiedlichen Studien von Schweitzer/Wissner liefern keine Aspekte zu Bibelwissen und Bibelverständnis orthodoxer Schüler:innen.⁶⁷

3.2 *Differenzsensibilität aufbauen und konfessionelle Binnendifferenzierung praktizieren*

3.2.1 Arbeit mit Bibelausgaben/Bibelübersetzungen

In der Arbeit mit Bibelübersetzungen/Bibelausgaben ist es möglich, durch einen Vergleich ein Differenzbewusstsein zu schaffen und gleichzeitig an entscheidenden Inhalten binnendifferenziert zu arbeiten, um sich z. B. einen vertieften Eindruck von den Bibelausgaben bzw. Bibelübersetzungen der eigenen Konfession zu verschaffen.

Während an fast allen Schulen Bibelausgaben wie die *Lutherbibel* oder die *Einheitsübersetzung* im Klassensatz vorliegen, wird wahrscheinlich selbst in der Lehrerbibliothek keine orthodoxe (Schul-)Bibel vorhanden sein, obwohl solche Ausgaben verfügbar sind (s. oben).⁶⁸ Schon eine solche Schulbibel

63 So bezieht sich der Beitrag von Yauheniya Danilovich, Art. Biblisches Lernen im christlich-orthodoxen Religionsunterricht nicht auf Kinder bzw. Jugendliche in Deutschland.

64 Vgl. Athanasou, James A., Analysis of religiosity and practice, 54: Demnach wird von der Mehrheit der Befragten (insgesamt 85,9 %) die Bibel durchaus gelesen, nämlich von 12,3 % täglich, 19,2 % jede Woche, 26 % manchmal und 28,2 % selten.

65 Vgl. Danilovich, Yauheniya, Religiöses Lernen im Jugendalter.

66 Leider sind in der Studie Gennerich, Carsten/Zimmermann, Mirjam, Bibelwissen und Bibelverständnis (s. Anmerkung 58) nur 12 orthodoxe SuS in Deutschland (= 1 %) und 16 SuS in Australien (= 2 %) beteiligt, sodass eine separate Auswertung nicht sinnvoll war, vgl. S. 69.

67 Vgl. Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde, Orthodoxe Schüler:innen im Religions- und Ethikunterricht, in: Sijojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie, 74–94.

68 Vgl. auch das erste Schulbuch für den orthodoxen Religionsunterricht in deutscher Sprache: Keller, Kerstin (Hg.), Mit Christus unterwegs 1/2. Das orthodoxe Schulbuch,

könnte „in unterschiedlichem Maße spezifisch orthodoxe Charakteristika des Verhältnisses von Schrift und Tradition“ aufzeigen sowie die „liturgische Kontextualisierung und liturgische Auslegung der biblischen Texte“⁶⁹ veranschaulichen. Das zeigt sich dort etwa, indem die biblischen Texte mit liturgischen Hymnen der entsprechenden Feste im Kirchenjahr verbunden werden. Bei der Durchsicht vorliegender (Schul-)Bibeln ist bei den orthodoxen Bibeln eine enge Verbindung zur ikonographischen Tradition zu erkennen: Biblische Texte und Geschichten werden von Illustrationen, die an die ikonographische Tradition anknüpfen, sowie von Ikonen-, Fresken- und Mosaikdarstellungen aus verschiedenen orthodoxen Kulturräumen (z. B. antiochenisch, griechisch, rumänisch, slawisch) umrahmt.⁷⁰ Die Darstellung von Gebeten und Hymnen in mehreren Sprachen lässt etwa auf die unterschiedlichen Kultur- und Sprachräume der orthodoxen Schüler:innen schließen. So ist z. B. das Vaterunser in Deutsch, Griechisch, Kirchenslawisch, Serbisch, Bulgarisch und Rumänisch ausgeführt. Der Osterhymnus bzw. das Oster-Troparion (Troparion bezeichnet eine Strophe, die den Inhalt des jeweiligen Festes in kurzer Form zusammenfasst) ist in Griechisch, Kirchenslawisch, Rumänisch und Deutsch präsent.⁷¹

3.2.2 Schriftverständnis im Vergleich: Frage nach der Wahrheit der Schrift

Die Heilige Schrift ist das Wort Gottes, das in der menschlichen Sprache seinen Ausdruck findet. Dieser Aussage können alle christlichen Konfessionen, die in Deutschland Religionsunterricht anbieten, sicherlich zustimmen. Das ist allerdings auch die Basis für einen historisch-kritischen Zugang zur Schrift, der den kritischen Fragen der Schüler:innen Raum lässt. Die historisch-kritische Methode bildet im evangelischen Religionsunterricht, zumindest in der Oberstufe, den reflektierten Zugang zu biblischen Texten. In der Primarstufe und der Sekundarstufe I finden sich natürlich viel mehr bibeldidaktische Ansätze, die versuchen, die Welt der biblischen Texte mit jener der Schüler:innen zu verbinden und so zur Identitätsfindung der Kinder und Jugendlichen beizutragen. Das geht nicht in Form des historisch-kritischen Zugangs, sondern es geht darum, sich didaktisch angeleitet vom „Textsinn zum Lebenssinn“⁷² auf den Weg zu machen. Ob dabei das Prinzip „Gottes Wort braucht keinen Vormund“

Berlin 2016.

69 Danilovich, Yauheniya, *Biblisches Lernen*, 4.

70 Vgl. die Zusammenstellung bei Danilovich, Yauheniya, *Biblisches Lernen*, 4; *Die Bibel in kurzen Erzählungen*, 290; Keller, 2016a, 10f.15,53 *Orthodoxe Schulbibel*, 2015, 338.

71 Vgl. *Die Bibel in kurzen Erzählungen*, 2013, A4f, A19.

72 Vgl. Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, *Vom Textsinn zum Lebenssinn*.

gilt, das der Altmeister der Bibeldidaktik, Horst Klaus Berg, vertritt, ist zu diskutieren.⁷³ Hier wird allerdings deutlich, dass zumindest bibeldidaktisch die Methode der historisch-kritischen Exegese nur eine sehr begrenzte Bedeutung hat. Dass sie in der orthodoxen Theologie als eine neben anderen Methoden angewendet wird und „sich bis jetzt nicht durchgehend etablieren konnte“⁷⁴, mag wissenschaftlich aufhorchen lassen, bibeldidaktisch irritiert das in keiner Weise.

In unterschiedlichen Studien zur Einschätzung der Bibel durch Kinder und Jugendliche wurde die Bedeutung nach der Wahrheit der Schrift deutlich. Das ist sicherlich eine gemeinsame Frage aller christlicher Jugendlichen, die man gemeinsam bearbeiten könnte. Als deutliche Differenz wird auffallen, „dass auch die Schrift Teil der kirchlichen Tradition ist und nur aus der Perspektive der Kirche authentisch verstanden werden kann“ – so formulieren es die Kompetenzerwartungen zum orthodoxen Religionsunterricht bis zum Ende der Erprobungsstufe in NRW.⁷⁵ Hier unterscheidet sich die orthodoxe Hermeneutik, wie oben beschrieben, deutlich von der evangelischen.

3.3 *Raum für Dialog schaffen und so Gemeinsamkeiten stärken*

Beim theologischen Gespräch im Kontext des „Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen“ zu biblischen Texten wird Raum für Dialog geschaffen; Gemeinsamkeiten werden deutlich, aber auch Differenzen können markiert werden (s. u.). Weil ein reflexives Gespräch aber nicht nur über biblische Texte möglich ist, sondern auch ausgehend von kreativen Produkten zu biblischen Texten stattfinden kann, soll an dieser Stelle auf den Ansatz der „mimetischen Bibeldidaktik“⁷⁶ verwiesen werden. Ziel einer mimetischen Didaktik ist es, dass Schüler:innen selbst zu „Mimeten“, zu aktiven Nachahmern werden und nicht nur die Mimesis eines biblischen Autors oder einer Kommentatorin nachempfinden. Dabei können ganz unterschiedliche Aspekte nachgeahmt werden. So kann eine biblische Figur nicht nur in ihrer tugendhaften Weise, sondern gerade auch in der Ambivalenz, wie sie biblischen Charakteren oft eigen ist (z. B. Jakob als Betrüger und Gesegneter), zum Glaubens-Vorbild werden.

73 Berg, Horst Klaus, Gottes Wort braucht keinen Vormund.

74 Danilovich, Yauheniya, Biblisches Lernen, 6, in Bezug auf Nikolakopoulos, Konstantin, Die orthodoxe Hermeneutik in ihrem Selbstverständnis gegenüber der historisch-kritischen Methode, in: Ders., Gesammelte orthodoxe theologische Studien, 11–25.

75 Vgl. die Zusammenstellung zur Bibel bei Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland, 197.

76 Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, Skizze einer mimetischen Bibeldidaktik, 165–172.

Ferner kann eine Einzelgattung oder sogar ein ganzes biblisches Buch mimetisch aufgenommen werden. Oder es geht um eine spezifische Denk- und Sprechweise, mit der ein theologisches Problem z. B. narrativ, metaphorisch oder dialektisch erörtert wird.⁷⁷ Mimesis unterscheidet sich von Auswendiglernen und Kopieren. Es geht immer um einen kreativen Prozess der Übertragung, Anwendung und Vergegenwärtigung. Die dabei entstehenden Produkte zu biblischen Texten, die jeweils die Lebenswelt der Schüler:innen vom Textsinn zum Lebenssinn mit den biblischen Texten verbinden, geben wiederum Anlass zu Dialog und der Suche nach (konfessionellen) Gemeinsamkeiten und Unterschieden, wenn ein Kinderevangelium aus der Sicht fiktiver Kinder zur Zeit Jesu in der 5. oder 6. Klasse erstellt wird⁷⁸ oder wenn im Religionsunterricht der Klasse 10 ein eigenes Hiob-Buch als moderne Geschichte entlang des Hiob-Buches verfasst wird.⁷⁹

3.4 *Perspektivenverschränkung durch Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen erproben und reflektieren*

Die Kinder- und Jugendtheologie hat sich seit ihrer Entstehung Mitte der 1990er Jahre entwickelt und hat gezeigt, dass schon Kinder sich reflektiert mit theologischen Themen auseinandersetzen können.⁸⁰ Schon früh wurde deutlich, dass zu einer solchen Auseinandersetzung auch die Interpretation biblischer Texte zählt. So steht die Auslegung biblischer Texte im theologischen Gespräch in vielen kindertheologischen Beiträgen z. B. in den Jahrbüchern für Kinder- und Jugendtheologie in unterschiedlichster Art und Weise im Zentrum der Auseinandersetzung.⁸¹

Erstmalig wurde der Begriff der Kinderexegese 1999 von Friedrich Schweitzer in die kindertheologische Diskussion eingebracht. In der Bestimmung des Bibelunterrichts innerhalb der Kindertheologie machte er sich mit folgenden Forderungen für eine Kinderexegese stark: Kinder müssten als aktive Rezipienten biblischer Texte ernst genommen werden. Ihre Deutungen seien wahrzunehmen und nachzuvollziehen. Nur wenn die Kinder von Anfang an den Wert des eigenen Entdeckens und Deutens biblischer Texte erfahren würden, könne eine dauerhafte Ermutigung zur eigenen biblischen Textauslegung gelingen.⁸²

77 Vgl. dazu Zimmermann, Ruben, *Der didaktische Johannes*, 6–9.

78 Vgl. dazu Zimmermann, Mirjam, *Faszination Jesus*.

79 Vgl. dazu Zimmermann, Mirjam, „Hiob reloaded“.

80 Vgl. Zimmermann, Mirjam, *Art. Kinder- und Jugendtheologie*.

81 Vgl. Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“; Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin, „Kinder als Exeget/innen“ – Zuspuch für eine kindertheologische Bibeldidaktik, 7–15.

82 Vgl. Schweitzer, Friedrich, *Kinder und Jugendliche als Exegeten?*, 238–245.

Als didaktisches Konzept können kindertheologische Zugänge gerade im konfessionell-kooperativen Unterricht die geforderte Perspektivenverschränkung ermöglichen, weil es hier gilt, eine Theologie der Kinder bzw. Jugendlichen wahrzunehmen, diese im Prozesse des Theologisierens zu elaborieren und damit die verschiedenen Perspektiven und Auslegungen zu vergleichen und mit der Tradition (Theologie für Kinder) ins Gespräch zu bringen.⁸³ Im Blick auf eine Exegese *der* Kinder/Jugendlichen werden sie selbst als Akteur betrachtet, welcher eigenständig über biblische Texte oder theologische Fragen reflektiert. Es bzw. er oder sie legt den biblischen Text aus, erklärt die Handlung, erläutert Widersprüchliches und findet persönliche sinnstiftende Aussagen. Lehrende sind passiv Hörende, bestenfalls Impulsgeber in der Grundhaltung des Staunens und Nachfragens. Methodisch ist dieser Zugang weitgehend durch die empirisch-deskriptive Erfassung bestimmt, bei der die Problematik der Auswertung durch Fachtheologen durchaus kritisch wahrgenommen wird.⁸⁴ Das religionspädagogische Ziel wird identitätsorientiert und die Autonomie des Kindes akzeptierend dadurch bestimmt, mit der Förderung von Kreativität und eigenständigen theologischen Leistungen Kinder als mündige Christen zu erziehen. Entsprechend geht es beim Umgang mit biblischen Texten darum, im ersten Schritt die Auslegung der Kinder würdigend wahrzunehmen. Die Rolle der Lehrenden ist im folgenden Schritt, „Textauslegung *mit* Kindern“, die des gleichberechtigten Gesprächspartners. Letzterer fragt in symmetrisch offener Kommunikation respektvoll nach, gibt Impulse zum Weiterdenken und sucht dialogorientiert gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen nach tragfähigen Deutungen. Methodisch geht es um die Konstruktion von aktivierenden Anforderungssituationen und Lernszenarien. In diesem Kontext handelt es sich um kommunikationswissenschaftlich-gesprächsorientierte Zugänge, die helfen, aktiv „Geburtshelfer“ für Kinder und Jugendliche im theologisch-reflexiven Gespräch über biblische Texte zu sein. Eine große Bedeutung kommt hier der gegenseitigen Wahrnehmung der Auslegungsperspektiven zu.

Im dritten Schritt, der Theologie bzw. Textauslegung *für* Kinder und Jugendliche, geht es einerseits darum, Deutungen der Tradition einzubringen, was dann im konfessionell-kooperativen Kontext auch Deutungen der orthodoxen Tradition wären. Andererseits gilt es Deutungen der Kinder und

83 Vgl. Zimmermann, Mirjam, *Kindertheologie und Kinderexegese*, 450–455.

84 Zu Gütekriterien kindertheologischer Kompetenz siehe Zimmermann, Mirjam, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*, 219–225; zum „erkenntnistheoretischen Vorbehalt“: *Kindertheologie darf nicht zu einer Projektionsfläche einer Erwachsenentheologie werden*, 403.

Jugendlichen zu korrigieren, zu vertiefen und zu erweitern, um in Begegnung mit subjektiven Deutungen und den Deutungen der Tradition Verständnis und Deutungsoptionen zu erweitern.

3.5 *Brücken zur gelebten Religion schlagen*

Im Grußwort des Lehrbuchs „Die Bibel in kurzen Erzählungen“ heißt es: „Christlicher Glaube verwirklicht sich im Bekennen und Besingen der großen Taten des dreieinigen Gottes in der Heilsgeschichte. Diese Großtaten Gottes finden wir in der Heiligen Schrift des Alten und Neuen Testaments und sie müssen daher jeder Verkündigung – auch der Verkündigung im Religionsunterricht – zugrunde liegen.“⁸⁵ In ihrem Beitrag zum biblischen Lernen im christlich-orthodoxen Religionsunterricht fasst Yauheniya Danilovich zusammen, dass der Bezug zum gottesdienstlichen Leben für biblische Texte zentral sei, denn die Orthodoxie verstehe sich primär und im Wesentlichen als Doxologie und finde ihren Ausdruck im liturgischen Leben der Kirche.⁸⁶ Entsprechend seien aus orthodoxer Sicht die Vermittlung aller Inhalte des religiösen Lernens, also auch biblischer Inhalte, im Kontext der lebendigen Tradition der Kirche, die sich im Gottesdienst verwirklicht, zu verorten.⁸⁷ Wenn diese doxologische Grundlinie das biblische Lernen bestimmt, dann ist dieses Prinzip im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht kaum im mystagogisch-erfahrungsorientierten Modus unterrichtlich einzuspielen. Aus der Vorgabe des Überwältigungsverbots kann diese Dimension immer nur reflexiv, möglicherweise höchstens performativ eingebracht werden. Diesen Vorbehalt bringt Danilovich selbst ein, indem sie schreibt: „Im orthodoxen Religionsunterricht (können) die liturgischen Erfahrungen und Kontexte nicht vorausgesetzt bzw. in Gänze ermöglicht werden, denn das Fach beansprucht, im öffentlichen Raum der Schule kein Gottesdienst zu sein.“⁸⁸ Allerdings ist es in dieser Perspektive möglich, Brücken zur gelebten Religion zu schlagen, was im Blick auf die Bibel im evangelischen Kontext immer schwieriger wird. Die Einbindung einer Beschäftigung mit der liturgischen Bedeutung der biblischen Texte lässt auch an die Möglichkeiten mystagogischer Bibeldidaktik denken.

85 Die Bibel in kurzen Erzählungen, 4.

86 So gibt es in der religionspädagogischen Ausbildung ein Modul „Bibel und Liturgie“, vgl. Kiroudi, *Orthodoxer RU*, 2021, 308.

87 Vgl. Danilovich, Yauheniya, *Biblisches Lernen*, 6.

88 Ebd., 6.

3.6 *Prüfung der Geister am Eingangsbeispiel*

Ikone findet man nicht nur im orthodoxen Kontext. Das Wort „Ikone“ hat sich auch in der allgemeinen Sprache etabliert und man spricht von „Ikonen des Pop“ oder von „Ikonen des 20. Jahrhunderts“ in der Politik. Ikonen spielen allerdings vor allem in der orthodoxen Tradition eine Rolle. Deshalb ist der eingangs gezeigte Versuch, sich der spezifisch konfessionellen Tradition zu bedienen, sicherlich im Kontext konfessionell-kooperativen Lernens nicht unumstritten. Daher soll die offene Frage zur Prüfung der Geister eines solchen Unterfangens am Ende dieses Beitrags stehen. Darf ein/e evangelische/r Theolog:in Luther und weitere Personen des moderneren christlichen Widerstandes als Ikonen darstellen? Darf ein solches Vorgehen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nachgeahmt werden? Darf es ein Projekt Ikonenmalen geben? Zumindest kann sich eine solche Abbildung zur Prüfung der Geister im Rahmen einer Anforderungssituation sowohl im Kontext religionspädagogischer Bildung, aber auch im Religionsunterricht selbst möglicherweise als nützlich erweisen.

Literatur

Primärquellen

Bibel für junge orthodoxe Christen, Wien 2019.

Chicago Erklärung, in: <https://bibelbund.de/der-bibelbund/uber-uns/bekenntnis/>.

Die Bibel in kurzen Erzählungen: Zur Verwendung für den orthodoxen Religionsunterricht an Volksschulen in Österreich im Auftrag des Orthodoxen Schulamtes und approbiert von der Griechisch-orientalischen Metropolis von Austria am 16.06.2009, hg. von der Österreichischen Bibelgesellschaft, Wien 2009.

Johannes Chrysostomus, In Joannem (homiliae 1–88) (= MPG 59), Paris 1857–1866, 23–482.

Orthodoxe Schulbibel. Evangelien, Apostelgeschichte und ausgewählte Psalmen: Zur Verwendung für den orthodoxen Religionsunterricht ab der 5. Schulstufe, im Auftrag des Orthodoxen Schulamtes und approbiert von der Griechisch-orientalischen Metropolis von Austria am 25.06.2015, hg. von der österreichischen Bibelgesellschaft, Wien 2015.

Philo Judaeus, De somniis (lib. i-ii), in: Wendland, Paul Philonis Alexandrini opera quae supersunt, vol. 3, Berlin 1898 (repr. Berlin 1962), 204–306.

Philo Judaeus, De vita Mosis (lib. i-ii), in: Cohn, Leopold (Hg.), Philonis Alexandrini opera quae supersunt, vol. 4, Berlin 1902 (repr. Berlin 1962), 119–268.

Sekundärquellen

- Athanasou, James A., Analysis of Religiosity and Practice: A Study of Greek-Australian Orthodox Youth, in: *British Journal of Religious Education* 16 (1993) H. 1, 51–57.
- Beutel, Albrecht (Hg.), *Luther Handbuch*, Tübingen 2017³.
- Berg, Horst Klaus, *Gottes Wort braucht keinen Vormund. Wege zur selbstständigen Auslegung der Bibel*, Stuttgart 2017.
- Berg, Horst Klaus, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, Stuttgart 1991.
- Berg, Horst Klaus, Die Bibel – ein wichtiges Buch für Schüler?, in: *ru – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts* (1989), 93–96.
- Bienert, David C., Das Abendmahl im johanneischen Kreis: Eine exegetisch-hermeneutische Studie zur Mahltheologie des Johannesevangeliums, in: *BZNW* 202, Berlin 2020.
- Bröking-Bortfeld, Martin, *Schüler und Bibel*, Aachen 1984.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), “Man hat immer ein Stück Gott in sich”. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament, in: *JaBuKi Sonderband*, Stuttgart 2004.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), “Man hat immer ein Stück Gott in sich”. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament, in: *JaBuKi Sonderband*, Stuttgart 2006.
- Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin, “Kinder als Exeget/innen” – Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik, in: Büttner, Gerhard/Schreiner, Martin (Hg.), “Man hat immer ein Stück Gott in sich”. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament, in: *JaBuKi Sonderband*, Stuttgart 2006, 7–15.
- Danilovich, Yauheniya, *Religiöses Lernen im Jugendalter. Eine internationale vergleichende Studie in der orthodoxen und evangelischen Kirche*, Göttingen 2016.
- Danilovich, Yauheniya, Art. Religionsunterricht, orthodoxer (2016), in: www.wirelex.de, https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsunterricht_orthodoxer.200266 (PDF-Datei vom 26.04.2020).
- Danilovich, Yauheniya, Art. Biblisches Lernen im christlich-orthodoxen Religionsunterricht (2018), in: www.wirelex.de, https://doi.org/10.23768/wirelex.Biblisches_Lernen_im_christlichorthodoxen_Religionsunterricht.200298 (PDF-Datei).
- Despotis, Athanasios, *Orthodox Biblical Exegesis in the Early Modern World (1450–1750)*, in: Cameron, Euan (Hg.), *The New Cambridge History of the Bible*, Vol. 3, Cambridge 2016, 518–532.
- Dorđević, Milan, *Nikolas Kabasilas, Ein Weg zur Synthese der Traditionen*, Köln 2011.
- Enners, Julian, *‘Kanon im Kanon’ und Bibeldidaktik*, Berlin 2018.
- Erlemann, Kurt/Wagner, Thomas, *Leitfaden Exegese. Eine Einführung in die exegetischen Methoden für des BA- und Lehramtsstudium*, Tübingen 2013.

- EKD/DBK (Hg.), *Ökumenisches Verzeichnis der biblischen Eigennamen nach den Loccumer Richtlinien*, erarbeitet von Joachim Lange, Stuttgart 1971 (1981²).
- Gennerich, Carsten/Zimmermann, Mirjam, *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen*, Stuttgart 2020.
- Hanisch, Helmut/Bucher, Anton A., *Da waren die Netze randvoll: Was Kinder von der Bibel wissen*, Göttingen 2002.
- Heilmann, Jan, *A Meal in the Background of John 6: 51–58?*, in: *Journal of Biblical Literature* 137 (2018), 481–500.
- Kammeyer, Katharina/Büttner, Gerhard, *Erfolgreiche Bibelperikopen und ihre Lernorte: Woher 6. und 7. Klässler/-innen ihr Bibelwissen haben und welche Geschichten zu Lieblingsgeschichten werden*, in: *Schönberger Hefte* (2011) H. 4, 16–20.
- Karakolis, Christos, *Das Neue Testament in der orthodoxen Kirche und Theologie: Hermeneutische Ansätze und Perspektiven*, in: *Sacra Scripta* 16 (2018), 83–93.
- Keller, Kerstin (Hg.), *Mit Christus unterwegs – Das orthodoxe Schulbuch 1/2*, Berlin 2016.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, *Evangelische Religionslehre*, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Düsseldorf 2019, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/201/gg_er_klp_%203414_2019_06_23.pdf.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, *Orthodoxe Religionslehre*, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Düsseldorf 2011, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/KLP_SI_OR.pdf.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, *Orthodoxe Religionslehre*, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Düsseldorf 2017, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/or/KLP_GOSt_Orthodoxe_Religionslehre.pdf.
- Kiroudi, Marina, *Entwicklung und Praxis des orthodoxen Religionsunterrichts in Deutschland*, in: *Ökumenische Rundschau* 63 (2014) H. 1, 38–53.
- Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen, Perspektiven* (= *Eastern Church Identities* 6), Paderborn 2021.
- Keener, Craig S., *The Gospel of John: A Commentary*, Peabody, Massachusetts 2003.
- Kollmann, Bernd, *Martin Luthers Bibel. Entstehung – Bedeutung – Wirkung*, Gütersloh 2021.
- Kollmann, Bernd/Weidemann, Hans-Ulrich, *Nach den Quellen des Christentums fragen: Die Bibel und ihre Auslegung*, in: Schröder, Bernd/Woppowa, Jan, *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*, Tübingen 2021, 63–96.
- Kristen, Peter, *Moderne deutsche Bibelübersetzungen*, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2018², 75–81.

- Landgraf, Michael, Bibelausgaben damals und heute, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2018², 81–86.
- Kursbuch Religion. Sekundarstufe II, hrsg. von Veit-Jakobus Dieterich, Hartmut Rupp, Stuttgart 2021.
- Nikolakopoulos, Konstantin, Das Neue Testament in der Orthodoxen Kirche: Grundlegende Fragen einer Einführung in das Neue Testament, in: Lehr- und Studienbücher orthodoxe Theologie 1, Berlin/Münster 2014².
- Müller, Karlheinz, Art. Exegese/Bibelwissenschaft, in: Eicher, Peter (Hg.), Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Band 1, München 2005, 337–353.
- Oeming, Manfred, Biblische Hermeneutik. Eine Einführung, Darmstadt 2013⁴.
- Opitz, Peter, Calvins Bibelverständnis, in: Albrecht-Birkner, Veronika/Plasger, Georg (Hg.), Calvins Theologie für heute und morgen. Beiträge des Siegener Calvin-Kongresses 2009, Wuppertal 2010, 11–28.
- Pentiu, Eugen J., The Old Testament in Eastern Orthodox Tradition, Oxford 2014.
- Pentiu, Eugen J., The Bible in Orthodox Christianity: Balancing Tradition with Modernity, in: Pentiu, Eugen J. (Hg.), The Oxford Handbook of the Bible in Orthodox Christianity, Oxford 2022, 1–392.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Düsseldorf 2008, in: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/evangelische-religionslehre/index.html>.
- Schneider, Nikolaus, Darf man mit der Bibel Politik machen?, in: *chrismon* 2014. <https://chrismon.evangelisch.de/blog/auf-ein-wort/wir-wollen-wache-beobachter-sein-20962>
- Schnelle, Udo, Das Evangelium nach Johannes, in: *ThHKNT* 4, Leipzig 2016⁵.
- Schnelle, Udo, Einführung in die neutestamentliche Exegese, Göttingen 2014⁸.
- Schröder, Bernd/Woppowa, Jan (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021.
- Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde, Orthodoxe Schüler:innen im Religions- und Ethikunterricht, in: Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg i. Br. 2022, 74–94.
- Schweitzer, Friedrich, Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: Bell, Desmond/Lipski-Melchior, Heike/von Lüpke, Jürgen u. a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999, 238–245.
- Siegert, Folkert, Kanonischer oder rekonstruierter Text? Zur Handhabung der Konjekturen in der Septuaginta Deutsch, in: Lichtenberger, Hermann/Caulley, Thomas S.

- (Hg.), *Die Septuaginta und das frühe Christentum*, in: WUNT 277, Tübingen 2011, 66–84.
- Simojoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 2022.
- Smith, Jonathan Z., *Drudgery Divine: On the Comparison of Early Christianities and the Religions of Late Antiquity*, Chicago 1990.
- Stogiannidis, Athanasios/Papadopoulos, Ilias, *Meine Glaubensreise – Schulbuch zur Verwendung für den kompetenzorientierten Religionsunterricht der MS/AHS-Unterstufe. Band 1: Wer ist Gott? (umfasst Themen aus dem Alten Testament)*, Wien 2021.
- Theobald, Michael, *Das Evangelium nach Johannes Kapitel 1–12*, Regensburg 2009.
- Thon, Nikolaj, *Ethnische Vielfalt und Einheit im Glauben. Die Orthodoxe Kirche in Deutschland und ihr historischer Weg zu einer Bischofskonferenz*, in: Bremer, Thomas/Kattan, Assaad E./Thöle, Reinhard (Hg.), *Orthodoxie in Deutschland*, Münster 2016, 51–70.
- Thyen, Hartwig, *Das Johannesevangelium*, in: *Handbuch zum Neuen Testament* 6, Tübingen 2015².
- Van Kooten, George H., *Image of God*, in: EBR, Berlin 2013, 885–889.
- Zimmermann, Mirjam, *Faszination Jesus. Kreatives Schreiben zu biblischen Texten*, in: *Religion* 5–10 (2012) H. 4, 8–13 (plus 3–9 im Materialheft).
- Zimmermann, Mirjam, *“Hiob reloaded” – nach Gerechtigkeit fragen. Schülerinnen und Schüler schreiben moderne Hiob-Erzählungen*, in: *Religion* 5–10 (2011) H. 4, 28–33 (plus 11–13 im Materialheft).
- Zimmermann, Mirjam, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*, Neukirchen-Vluyn 2012.
- Zimmermann, Mirjam, *Art. Kinder- und Jugendtheologie*, in: www.wirelex.de
- Zimmermann, Mirjam, *In Wahrheit erfunden. Ein Plädoyer für eine biblische Didaktik, die die Wahrheitsfrage stärker berücksichtigt*, in: *Jahrbuch für Biblische Theologie* 31 (2016), Göttingen 2018, 337–352.
- Zimmermann, Mirjam, *Kindertheologie und Kinderexegese*, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2018², 450–455.
- Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, *Skizze einer mimetischen Bibeldidaktik. Schrifthermeneutik in religionspädagogischer Perspektive*, in: *Praktische Theologie* 49 (2014) H. 3, 165–172.
- Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, *Vom Textsinn zum Lebensinn*, Göttingen 2003.

Zimmermann, Ruben, Der didaktische Johannes ... Neuere Trends in der Johannesforschung und ihre didaktischen Implikationen – Ein Beitrag zur mimetischen Bibel-didaktik, in: Entwurf (2012) H. 2, 6–9.

Abbildungen

Abb. 14.1: Martin Luther; Quelle: Harmjan Dam, Ikonen neu begegnen, Frankfurt 2025, 60–61 (www.ikonmalenlernen.de); Copyright: Harmjan Dam.

Abb. 14.2: St. Paul inspiring St. John Chrysostom; Quelle: Theodore Bobosh, <https://www.flickr.com/photos/frted/5256159524>.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

Zwischen Jenseits und Diesseits. Ikonen in einem ökumenisch sensiblen Religionsunterricht

Frank Michael Lütze, Stanislaw Paulau

Religiöse Bildung steht heute vor besonderen Herausforderungen, die sich aus der kulturellen, sprachlichen und konfessionellen Heterogenität der Schüler:innen ergeben. Diese (auch migrationsbedingte) Vielfalt prägt Formate und Inhalte des Religionsunterrichts, der zunehmend im Dialog zwischen den christlichen Konfessionen stattfindet. In diesem Zusammenhang gewinnen Ikonen eine besondere Bedeutung, die über ihre traditionelle Rolle in der ostkirchlichen Frömmigkeitspraxis hinausgeht. Sie sind nicht nur kunsthistorisch bedeutsame Objekte, sondern auch tief verwurzelte theologische Ausdrucksformen, die zentrale Glaubensinhalte der christlichen Theologie visuell vermitteln. Der vorliegende Beitrag behandelt Ikonen daher nicht ausschließlich als ein spezifisch orthodoxes Phänomen, wie dies im Rahmen konfessionskundlicher Einführungen häufig geschieht.¹ Vielmehr möchte er am Beispiel des Verständnisses von und des Umgangs mit Ikonen zur Entwicklung neuer, ökumenisch sensibler Ansätze für den Religionsunterricht beitragen.

Die Ikone als Kunstwerk lebt von der Spannung zwischen Diesseits und Jenseits. Im Folgenden soll die kunsthistorische Dimension dieses Phänomens eine geringere Rolle spielen. Vielmehr wird theologische Dimension der Ikone stärker in den Blick genommen, um zu zeigen, wie sie im Kontext des Religionsunterrichts als Brücke zwischen unterschiedlichen Traditionen fungieren kann. Dieser Ansatz ermöglicht es, die Ikone als ein Medium zu betrachten, das nicht nur zur Bewahrung der orthodoxen Identität beiträgt, sondern auch als Mittel zur Förderung des Dialogs in konfessionell gemischten Lerngruppen dient. Während im ersten Teil die zentralen Charakteristika der Ikone geklärt und religionspädagogisch eingeordnet werden, versucht der zweite Teil anhand konkreter Ikonengruppen die wichtigsten Funktionen von Ikonen zu veranschaulichen und zu reflektieren.

1 Die ikonentheologischen Ausführungen beziehen sich in diesem Beitrag auf die östlich-orthodoxe (byzantinische) Tradition. Viele Aspekte dieser Ikonentheologie sind allerdings auch für die orientalisch-orthodoxen Kirchen sowie für die katholischen Ostkirchen von Relevanz. Während die katholischen Ostkirchen die Beschlüsse des 7. Ökumenischen Konzils als richtungsweisend ansehen, gründen die orientalisch-orthodoxen Kirchen ihre Ikonentheologie auf die altkirchliche, vorikonoklastische Tradition, die viele Gemeinsamkeiten mit der östlich-orthodoxen Ikonentheologie aufweist.

1 Grundlegende Fragenkomplexe

1.1 *Gott macht sich ein Bild. Zur Legitimität von Ikonen*

Evangelischer Religionsunterricht in Klasse 6, Einstieg in eine Unterrichtseinheit zu „Gott und Gottesbilder“. Die Lehrkraft teilt Blätter mit einem leeren Bilderrahmen aus und bittet die Schüler:innen, in den Rahmen ihr Bild von Gott hineinzuzichnen. Manchen fällt die Aufgabe leichter, anderen schwerer; bei hochreligiös erzogenen Kindern ist freilich der Widerspruch absehbar: „Man darf aber doch kein Bild von Gott machen!“ Lehrkräfte reagieren in der Regel auf diesen Einspruch mit der Unterscheidung zwischen (quasi objektive Gültigkeit beanspruchenden) Gottesbildern und (subjektiven) Gottesvorstellungen: „Es geht ja nicht darum, wie Gott *ist*; du sollst nur zeichnen, wie du dir Gott *vorstellst!*“ Die Transzendenz Gottes, die sich jeder Abbildbarkeit entzieht, bleibt in dieser Antwort ebenso gewahrt wie sie sich für die Vielfalt menschlicher Gottesvorstellungen öffnet, freilich um den Preis, dass sich für die *Angemessenheit* solcher Gottesvorstellungen nurmehr bildimmanente Kriterien, etwa Konsistenz oder Widerspruchsfreiheit, benennen lassen.

Ikonen nehmen für sich hingegen in Anspruch, nicht abzubilden, wie Menschen sich Gott vorstellen, sondern etwas davon zu zeigen, wie Gott sich selbst offenbart: Ein steiler theologischer Anspruch, der die Frage nach dem Bilder- verbot umso dringlicher aufwerfen muss. Diese Frage ist insbesondere in den bildertheologischen Streitigkeiten des 8. und 9. Jahrhunderts ausführlich und unter Rückgriff auf unterschiedliche Argumente bearbeitet worden.



Abb. 15.1
Mandylion (14. Jh.)

Die Grundlagen der Bildertheologie wurden vor allem von Johannes von Damaskus (ca. 650–754) entwickelt. Im Zentrum seiner Argumentation, die später vom 7. Ökumenischen Konzil von Nizäa 787 weitgehend rezipiert wurde, steht die Christologie. Die Bildtheologie ist wesentlich von dem Nachweis geprägt, dass Gott darstellbar ist, insofern er Mensch geworden ist. Gott selbst hat sich in Jesus Christus, seiner vollkommenen Ikone, abgebildet. Das Inkarnationsparadox wird dahingehend entfaltet, dass zwar nicht Gottvater, wohl aber Christus – „das Ebenbild des unsichtbaren Gottes“ (Kol 1,15) – darstellbar sei. Da in Christus „die Fülle der Gottheit leibhaftig wohnt“ (Kol 2,9), sieht der, der Christus sieht, Gott: „Wer mich sieht, der sieht den Vater“ (Joh 14,9), und wer Christi Bild sieht, sieht Gottes Bild.² Die Menschwerdung des Sohnes ist die Selbstabbildung Gottes. So ist Gott selbst „der Urbildner, der erste Ikonenmacher,“ der sich in Christus abbildete und sich dadurch uns Menschen sichtbar machte.³

Ein weiterer charakteristischer Zug dieser Theologie ist die Untrennbarkeit von Bild und Wort bzw. von Sehen und Hören. Dieses Ineinandergreifen wird besonders im Johannesevangelium betont: „Selig sind eure Augen, dass sie sehen und eure Ohren, dass sie hören. Wahrlich, ich sage euch: Viele Propheten und Gerechte haben begehrt zu sehen, was ihr sehet, und haben's nicht gesehen, und zu hören, was ihr höret, und haben's nicht gehört“ (Mt 13,17). Die Menschwerdung Christi kann daher nicht nur als Offenbarung des *Wortes* Gottes, sondern auch als Offenbarung des in ihm offenbar gewordenen *Bildes* Gottes verstanden werden. Dies lässt die Ikone „in einer dem Evangelium vergleichbaren Weise zum Offenbarungsträger werden.“⁴

Auf Christus als Prototyp ist jede Heiligenikone gegründet, denn sie ist das Bild eines Menschen, in dem Christus „Gestalt gewonnen hat“ (Gal 4,19), der zu einer lebenden Ikone Gottes wurde.

Von zentraler Bedeutung für die Ikonentheologie ist die Unterscheidung zwischen dem Urbild und Abbild. Im Gegensatz zu ihren Gegnern verstanden die Bilder-Verehrer das Abbild nicht als wesensgleich mit seinem Urbild, sondern stellten die Wesensähnlichkeit zwischen beiden heraus. „Mit modernen Begriffen ausgedrückt, besteht die Beziehung zwischen Urbild und Abbild nicht in der Identität, sondern in der Analogie beider zueinander.“⁵

Für die religionspädagogische Arbeit bieten die klassischen Argumentationsmuster einer Bildtheologie einige instruktive Zugänge. Als Antwort an die

2 Vgl. Ouspensky, Leonid, Symbolik des orthodoxen Kirchengebäudes und der Ikone, 73.

3 Vgl. Benz, Ernst, Geist und Leben der Ostkirche, 15.

4 Döpman, Hans-Dieter, Die Orthodoxen Kirchen, 269.

5 Onasch, Konrad, Liturgie und Kunst der Ostkirche in Stichworten, 55.

oben geschilderten kindlichen Bedenken gegen Gottesdarstellungen liefe der (theologisch legitime) Verweis auf Christus als „Bild des unsichtbaren Gottes“ (Kol 1,15) zwar Gefahr, im Rahmen konkret-operativen Denkens fotorealistisch missverstanden zu werden und damit anthropomorphe bzw. andromorphe Gottesbilder zu zementieren. Zielführender dürfte es demgegenüber sein, anknüpfend an die Unterscheidung von Nichtidentität und Wesensähnlichkeit von Bild und Urbild mit einer sechsten Klasse über Gottes mögliche(s) bzw. von ihm selbst gezeigte(s) *Profilbild(er)* nachzudenken.

In höheren Klassen sowie in der gymnasialen Oberstufe können hingegen die über eine einschlägige Quellensammlung⁶ gut zugänglichen ikonentheologischen Quellentexte ausschnittsweise explizit im Unterricht aufgegriffen werden. Das bietet sich in (mindestens) drei unterschiedlichen Zusammenhängen an. Die Frage nach der Abbildbarkeit Christi,⁷ mit der sich etwa Germanos von Konstantinopel und Johannes von Damaskus ausführlich beschäftigten, eröffnet einen anschaulichen Zugang zur im Schulkontext sonst eher sperrig wirkenden Zweinaturenchristologie.⁸ Die schon in den frühen bilderfreundlichen Schriften vorgenommene Relativierung der Unterscheidung von Wort und Bild bzw. von auditiven und visuellen Codes – „denn was das Wort [...] zu Gehör bringt, das zeigt die Malerei schweigend durch Darstellung“ (Basilius der Große)⁹ – mutet im Horizont semiotischer Überlegungen überraschend modern an und kann im Zusammenhang fundamentaltheologischer Reflexionen zur (Un)Möglichkeit der Rede von Gott, wie sie die meisten Lehrpläne für die späte Sekundarstufe I sowie für die Oberstufe vorsehen, genutzt werden als kritisches Korrektiv einer (bisweilen zur Vergeistigung neigenden) Worttheologie. Und schließlich gehen die inkarnationstheologischen Begründungen der Ikonentheologie mit einer prononcierten Würdigung des Materiellen und Leiblichen einher – „ich verehere nicht die Materie, ich verehere vielmehr den Schöpfer der Materie, denjenigen, der um meinetwillen Materie geworden ist [...] und der durch die Materie mein Heil gewirkt hat“¹⁰ –, die nicht ohne Folgen für die Anthropologie, konkret für die Frage nach Bedeutung und Würde des menschlichen Leibes ist.

6 Vgl. Bremer, Thomas, „Verehrt wird Er in seinem Bilde ...“.

7 Vgl. ebd., 57–63.

8 Vgl. Kiroudi, Marina/Lütze, Frank M./Sattler, Dorothea u. a. (Hg.), *Jesus Christus*.

9 Lange, Günter, *Bild und Wort*, 15. Lange bietet dazu eine ausführliche Rekonstruktion Geschichte der (bereits bei Plutarch zitierten) Formel.

10 Johannes von Damaskus (um 730), dt. Übersetzung zitiert nach: Bremer, Thomas, „Verehrt wird Er in seinem Bilde ...“, 133.

1.2 *Sehen und gesehen werden. Zur Darstellungskunst*

Die Ikonenkunst, tief verwurzelt in der orthodoxen Tradition, unterscheidet sich in mehreren Aspekten deutlich von anderen Formen christlicher Kunst. Diese Unterschiede sind nicht nur stilistischer Natur, sondern spiegeln auch die tiefere theologische Bedeutung wider, die Ikonen in der orthodoxen Kirche einnehmen. Eine der markantesten Eigenschaften der Ikonen ist die Verwendung der sogenannten umgekehrten Perspektive. Im Gegensatz zur zentralperspektivischen Darstellung, die in der westlichen Kunst vorherrscht und den Betrachter das Bild in räumlicher Tiefe sehen lässt, richtet die umgekehrte Perspektive den Fokus auf den Betrachter. Diese Technik soll verdeutlichen, dass nicht der Betrachter das Bild „erfassen“ kann, sondern dass das Bild den Betrachter „sieht“ und ihn damit in eine spirituelle Beziehung zum Dargestellten setzt.

Diese künstlerische Wahl ist tief in der Theologie der Ikonen verankert. Sie unterstreicht die Idee, dass Ikonen nicht lediglich Abbildungen sind, sondern Fenster zur göttlichen Wirklichkeit. Durch die Abstraktion und den bewussten Verzicht auf Naturalismus wird die Transzendenz des Dargestellten betont. Ikonen sollen keine realistischen Porträts oder Szenen darstellen, sondern spirituelle Wahrheiten vermitteln. Diese Abstraktion zeigt sich in der oft idealisierten Darstellung von Heiligenfiguren, bei denen individuelle Züge zugunsten einer typisierten Darstellung zurücktreten. Der Fokus liegt auf der Darstellung des Göttlichen und der geistlichen Botschaft, nicht auf der Schaffung eines realitätsgetreuen Bildes.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Ikonenkunst ist die Kanonisierung der Darstellungen. Ikonen unterliegen strengen Regeln und Traditionen, die oft über Jahrhunderte hinweg wenig verändert geblieben sind. Diese Kanonisierung dient nicht nur der Bewahrung der theologischen und künstlerischen Integrität der Ikonen, sondern auch der Vermittlung einer zeitlosen, über die individuelle künstlerische Kreativität hinausgehenden spirituellen Botschaft. Während in der westlichen Kunst die Originalität und der individuelle Stil des Künstlers im Vordergrund stehen, gilt in der Ikonenkunst der Respekt vor den tradierten Formen als höchste Tugend. Der Ikonenmaler, oft selbst tief in der geistlichen Tradition verwurzelt, versteht sich nicht als kreativer Künstler im modernen Sinne, sondern als Diener der Tradition, dessen Aufgabe es ist, die überlieferten Muster getreu wiederzugeben. Dieses Selbstverständnis schließt jedoch die eigene Kreativität des Ikonenmalers keineswegs aus, wovon bereits die große Vielfalt der Ikonentypen zeugt.

Mit anderen Worten: Die Ikone wird nicht als Kunstobjekt, als Menschenwerk verstanden, sondern als Erscheinung des himmlischen Urbildes selbst.

Die Ikone ist gewissermaßen ein Fenster zwischen unserer irdischen und der himmlischen Welt.

Führt man sich jene Charakteristika vor Augen, die Ikonen von anderen christlichen Kunstwerken unterscheiden, scheint ihre Behandlung im (nicht-orthodoxen) Religionsunterricht *prima facie* herausfordernd. Die Konventionalität bzw. Traditionsorientierung der Darstellungen kann auf abwechslungsungsgewohnte Betrachter schnell langweilig wirken. Der nicht-naturalistische Stil ohne Schatten, Farbübergänge, Hintergründe und unter weitgehendem Verzicht auf Handlungen oder Bewegungen dürfte von Schüler:innen eher als Reduktion denn als Konzentration empfunden werden. Der pädagogische Impuls schließlich, den Ikonen fraglos haben, ist so eindeutig verkündigender Natur, dass er in einem auf Bildung und Mündigkeit ausgerichteten Religionsunterricht eher sperrig wirkt.

Wer mit Ikonen in einem nicht-orthodoxen Religionsunterricht arbeiten möchte – und dafür gibt es, wie wir gleich sehen werden, gute Gründe –, muss diese Herausforderungen im Blick behalten. Sie legen es nahe, Ikonen nicht als Kunstwerke unter Kunstwerken zu behandeln oder wie andere Bilder zur Illustration heranzuziehen¹¹, sondern nach spezifischen bilddidaktischen Wegen zu suchen.



Abb. 15.2
Gottesmutter aus einer Deesis (um 1600)

Das *Betrachten* von Ikonen braucht einen geduldigen Blick und die Offenheit, sich auf ihre sublimen, weitgehend statische Bildsprache einzulassen. Diese Bildsprache ist von zahlreichen Symbolen geprägt, von denen sich manche nicht ohne zusätzliche Informationen erschließen, etwa abgekürzte Beischriften

11 Vgl. dazu die luzide Kritik an illustrativen Ikonenabbildungen in Religionsbüchern bei Fleckenstein, Wolfgang, Ikonen sehen, wahrnehmen und gestalten, 58–88.

oder die Verwendung bestimmter Farben für die Kleidung.¹² Freilich: Ikonen sind keine Rätselbilder, die geheime Botschaften übermitteln, wie überhaupt ihr Informationsgehalt im Vergleich zu anderen religiösen Kunstwerken begrenzt ist. Sie wollen nicht belehren oder erklären, sondern dem Betrachter einen visionären Eindruck vermitteln, ihn zum Schauen einer transzendenten Wahrheit anregen.¹³ Man sollte sich daher bei der Ikonenbetrachtung nicht in allzu vielen Details verlieren und diese möglichst vollständig zu „entziffern“ und kunstgeschichtlich zu erläutern versuchen, sondern zunächst beim Gesamteindruck und seiner Wirkung auf den Betrachter ansetzen und von dort aus ggf. fragen, durch welche Elemente dieser Eindruck hervorgerufen oder verstärkt wird. Etwa am Beispiel einer Deesisgruppe¹⁴: Was tun die dargestellten Personen? Wie wirken ihre Haltungen, wie wirken ihre Gesichter auf dich? Wo spielt die dargestellte Szene? Welcher Titel passt zu dem Bild, an welcher Stelle in einer Kirche oder in einem Wohnraum müsste es aufgehängt werden? Der anschließende Blick auf Stilelemente, die für die geschilderten Eindrücke maßgeblich sind, würde etwa auf die konzentrierte Physiognomie der Fürbitter mit ihren bemerkenswert großen Augen und kleinen Mündern, auf ihre Handhaltungen, die zwischen Gebets- und Hinweisgestus oszillieren, auf ihre gleichförmige Anordnung oder auf das aufgeschlagene Buch des Pantokrators¹⁵ eingehen: Details, die eine von der Präsenz des Heilands erfüllte und auf ihn hin geordnete transzendente Welt zeigen. Behutsam und ohne die Grenze zur Glaubensverkündigung zu überschreiten, kann im Religionsunterricht auch der *Anredecharakter* von Ikonen, die sich in umgekehrter Perspektive an den Betrachter wenden, aufgenommen werden. Was sie ihrem Gegenüber mitteilen, ist eher eine Haltung als eine verbale Botschaft; nicht zufällig findet man auf Ikonen kaum sprechende Menschen. Entsprechend muss man ihnen auch in der Schule nicht durch Sprechblasen o. ä. künstlich eine Stimme verleihen. Aber man kann sich gut im Unterricht oder alternativ

12 Markant ist vor allem das purpurne Untergewand als Zeichen der göttlichen Natur Christi, überkleidet von einem blauen, die menschliche Natur symbolisierenden Obergewand (in umgekehrter Reihenfolge bei der Gottesmutter). Die symbolischen Bedeutungen anderer Farben lassen sich z. T. nicht mehr rekonstruieren. Vgl. hierzu Ouspensky, Leonid/Lossky, Wladimir, *Der Sinn der Ikonen*, 41, Anm. 1.

13 In der Fotokunst gewinnen in den letzten Jahren *ikonische Bilder* an Bedeutung, die einen komplexen Zusammenhang pointiert in einer Momentaufnahme erfassen, etwa die vielfach ausgezeichneten Fotografien des Brasilianers Sebastião Salgado. Analog zu Ikonen zielen sie auf einen Gesamteindruck, von dem aus erst die Details ihre Bedeutung erhalten.

14 Ausführlichere Informationen zu Deesis-Ikonen mit einer Abbildung finden sich in Kapitel 4 dieses Beitrags.

15 In vielen Deesis-Darstellungen wird an dieser Stelle Mt 11,28 zitiert.

in einer Hausaufgabe dem Blick von Ikonen eine Weile aussetzen und *Responses* an sie formulieren, Antworten auf die empfundene Botschaft in Form eines Tagebucheintrags, eines Briefs an die Ikone oder als abstraktes Antwortbild. Dabei lässt sich je nach Lerngruppe und sinnvollem Grad an Intimität zwischen imaginären Perspektiven Dritter und persönlichen Antworten sowie zwischen stiller Einzel- und Gruppenarbeit variieren.

Kreative Formen der Bildbearbeitung sollten bei Ikonen ihren kanonischen Charakter im Blick behalten: Sie sind ihrem Selbstverständnis nach nicht freie kreative Werke, die nach Belieben verändert oder neugestaltet werden können; für orthodoxe Christ:innen haben sie eine liturgisch-sakrale Funktion (s. u.). Sie sollten auch im Unterricht so behandelt werden, dass ihre Würde gewahrt bleibt; Übermalungen etwa¹⁶, bei anderen Kunstwerken bisweilen ein fruchtbarer Weg zur Auseinandersetzung, liefern Gefahr, den Ikonen ihren Eigensinn zu nehmen. Das *Ausmalen* hingegen, in religionsdidaktischen Methodenbüchern gerne als ultimatives No-Go geschmäht¹⁷, kommt den Entstehungsbedingungen von Ikonen, deren Linien häufig als Erstes kopiert werden, überraschend nahe, lädt Kinder und Jugendliche zur meditativen Auseinandersetzung mit der Ikone ein – und lässt in den Details, etwa im Gesichtsausdruck, in sublimierender Weise hinreichend Raum für eine individuelle Ausgestaltung.¹⁸ Produktiv sind auch Verfahren einer *Neukontextualisierung*, d. h. der Einfügung einer (kopierten/gedruckten) Ikone in einen neuen Kontext, der gemalt, gezeichnet oder fotografisch dargestellt werden kann. Dieses Verfahren, für das es schon innerhalb der Ikonentradition Vorbilder¹⁹ sowie in der zeitgenössischen Kunst eindrucksvolle Beispiele²⁰ gibt, eröffnet eine dialogische Auseinandersetzung, bei der die Ikonen eigenständige Gesprächspartner, aber nicht unhinterfragte Autorität sind.

16 Vgl. dazu Goecke-Seischab, Margarete Luise, *Christliche Bilder verstehen*, 99 (mit Hinweis auf Arnulf Rainer).

17 „Mit dieser früher beliebten, aber, wenn wir ehrlich sind, stupiden und nicht mehr zeitgemäßen Beschäftigung unterfordern wir die Kreativität unserer Schülerinnen und Schüler und verschenken damit nur kostbare Zeit“ (ebd., 153f).

18 Kopiervorlagen finden sich im Internet. Auf Griechisch gibt es u. a. eine dreiteilige, an den orthodoxen Kirchenfesten orientierte Kinderbuchserie mit Kopiervorlagen und Anregungen zur Umsetzung (Stamati, Stavroula, *Ανακαλύπτω τις γιορτές με χαρούμενες δραστηριότητες*, Athen 2011). Einen Schritt weiter geht die Ikonendidaktik bei Fleckenstein, Wolfgang, *Ikonen sehen, wahrnehmen und gestalten*, 88–103, der eine ausführliche, reflektierte Anleitung zum Malen von Ikonen im Unterricht bietet.

19 Etwa die Darstellung der Schlacht zwischen Nowgorod und Susdal im 12. Jh., in der die mitgeführte Ikone „Gottesmutter des Zeichens“ den Nowgorodern den Sieg bringt. (Abb. 15,3)

20 Der Leipziger Maler Michael Triegel arbeitet vielfach mit Zitaten aus der Kunstgeschichte, darunter – etwa auf seiner „Theophanie“ von 2017 (über eine Bildsuche leicht im Internet zu finden) – auch Ikonen.



Abb. 15.3 Schlacht der Susdaler gegen die Nowgoroder (15. Jh)

Dass schließlich die in den Ikonen zum Ausdruck gebrachten theologischen Überzeugungen für die Oberstufe ein reiches Feld für unterrichtliche Diskurse eröffnen, sei an dieser Stelle nur angedeutet. Ihre bewusste, bisweilen durch irrealer Details zum Ausdruck gebrachte Nichtnatürlichkeit²¹ als Hinweis darauf, dass die gezeigte Wahrheit Gottes nicht gesehen, sondern geschaut werden muss, kann ein kluger Ausgangspunkt für erkenntnistheoretische Fragen nach dem Verhältnis von Wirklichkeit und Wahrheit bzw. von rationaler und mystischer Erkenntnis sein.²² Die verklärten, Menschen in ihrer Vollendung zeigenden Gesichter, Gesten und Haltungen spiegeln Überzeugungen vom Christsein als einer sukzessiven Umgestaltung des Menschen wider. Es handelt sich um den Ausdruck von *Vergöttlichung*, die zumindest eine protestantische, statisch der lebenslangen Dialektik von *iustus* und *peccator* verhaftete Anthropologie fruchtbar herausfordern kann. Die liturgische, ganz auf Christus zentrierte Anordnung der Deesis-Reihe innerhalb der Ikonostasen, die einen Ausblick auf die kommende Welt gibt,²³ bildet schließlich einen erfrischenden Kontrast zu zeitgenössischen, vor allem an Gerechtigkeit und persönlicher Erfüllung orientierten eschatologischen Entwürfen und wirft die Frage auf, ob die eschatologische Hoffnung des Glaubens mehr ist als eine Projektion menschlicher Wünsche.

1.3 *Verehren, nicht anbeten. Zum Umgang mit Ikonen*

Ikonen sind von ihrer liturgischen Funktion nicht zu trennen – sie haben eine sakrale Funktion und spielen eine wesentliche Rolle im spirituellen Leben der Gläubigen. Sowohl orthodoxe Kirchen als auch Häuser werden mit ihnen geschmückt. Zur Erinnerung an die Erscheinung einzelner Ikonen wurden kirchliche Feiertage geschaffen. Vor den Ikonen betet man, man zündet Kerzen und Lichter an, segnet mit ihnen und glaubt, durch ihre Vermittlung Heilung erlangen zu können. Denn die Ikone wird als der Ort der gnadenhaften

21 Logische Fehler in den Architekturelementen oder Möbel sind ein bewusster Hinweis darauf, „daß sich die vor unsern Augen geschehende Handlung außer den Gesetzen der menschlichen Logik [...] abspielt.“ So Ouspensky, Leonid/Lossky, Wladimir, *Der Sinn der Ikonen*, 42.

22 Pointiert weist Pavel Florenskij etwa darauf hin, dass die Ikonostase, die für gewöhnlich als *Verdeckung* des Altars gilt, vielmehr *enthüllt*, was in Wahrheit dort geschieht. Vgl. Florenskij, Pavel, *Die Ikonostase*, 60–70.

23 In der westkirchlichen Kunstgeschichte kehrt das Motiv der aufgereihten Beter um den Thron überwiegend, aber nicht ausschließlich im Rahmen von Gerichtsdarstellungen wieder. Die *Anbetung des Lamms* auf Jan van Eycks Genter Altar etwa wäre ein exzellentes Beispiel einer eschatologischen himmlischen Liturgie – und, gerade auch in der dezidierten Natürlichkeit der Darstellung, ein lohnendes Vergleichsbeispiel zu den Deesis-Darstellungen.

Anwesenheit des Dargestellten verstanden. Sie wird kraft ihrer Weihe und der Namensgebung zu einem solchen Ort.

Der liturgische Einsatz von Ikonen ist vielfältig und durchdringt nahezu alle Aspekte des orthodoxen Gottesdienstes. Ikonen finden sich in der Kirche an prominenten Orten, besonders auf der Ikonostase, die den Altarraum vom Gemeinderaum trennt. Die Ikonostase ist nicht nur eine dekorative Wand, sondern sie stellt in ihrer Gesamtheit die gesamte Heilsgeschichte dar und bildet eine theologische Einheit, die den Gläubigen ständig vor Augen führt, dass sie in der Liturgie in Gemeinschaft mit der himmlischen Kirche stehen.

Prozessionen mit Ikonen, bei denen die Gläubigen die Ikonen ehren und sie durch den Kirchenraum tragen, symbolisieren die Gegenwart der Heiligen in der Versammlung der Gläubigen. Diese Handlungen betonen die enge Verbindung zwischen der irdischen und der himmlischen Kirche, eine zentrale Vorstellung in der orthodoxen Theologie.

Der Respekt und die Verehrung, die Ikonen entgegengebracht werden, basieren auf einem tiefen theologischen Verständnis ihrer Bedeutung und Funktion. Ein grundlegendes Prinzip in der orthodoxen Ikonentheologie ist die Unterscheidung zwischen „Verehrung“ (Gr. προσκύνησις, proskynesis) und „Anbetung“ (Gr. λατρεία, latreia). Diese Unterscheidung wurde bereits während der Ikonoklasten-Kontroversen des 8. und 9. Jahrhunderts ausführlich diskutiert und ist seitdem fest in der orthodoxen Lehre verankert. Anbetung ist ausschließlich Gott vorbehalten, während die Verehrung von Ikonen auf das Urbild verweist, das sie repräsentieren. In der Praxis bedeutet dies, dass die Gläubigen Ikonen küssen, sich vor ihnen verneigen und Kerzen oder Weihrauch vor ihnen entzünden – nicht, um das Bild an sich zu verehren, sondern um die Ehre demjenigen zu erweisen, den das Bild darstellt, sei es Christus, die Gottesmutter oder ein Heiliger.

Im Vergleich zu den bildtheologischen Grundlagen (Kap. 1.1) oder den durch die eigene Bildsprache der Ikonen zum Ausdruck gebrachten Glaubensüberzeugungen (Kap. 1.2) scheinen die Formen des Umgangs mit den Ikonen weit konfessionsspezifischer; während sich Ikonen bei Christen aller Konfessionen finden lassen, wird man Gesten ihrer Verehrung bei Nichtorthodoxen nur selten beobachten. Ein evangelischer oder katholischer Unterricht dürfte darum den *Umgang* mit Ikonen in erster Linie in einem Rahmen einer (konfessionskundlichen) thematischen Einheit zur Orthodoxie in den Blick nehmen, vorzugsweise in einer Kombination von Beobachtung und Begegnung mit orthodoxen Menschen, die bereit sind zu erzählen, was ihnen persönlich Ikonen bedeuten. Für einen performativ-didaktischen Zugang in Form einer ‚imitierten‘ Ikonenverehrung dürfte hingegen der Grat zwischen übergriffiger Aneignung und albernem Nachspiel einer für orthodoxe Frömmigkeit zentralen Ausdrucksform

zu schmal sein. Ein *respektvoller* Umgang mit Ikonen im Unterricht, der ihrer Bedeutung für orthodoxe Christen Rechnung trägt, sollte freilich ebenso selbstverständlich sein wie eine basale Aufklärung über den Unterschied von Verehrung und Anbetung, um idolatrische Missverständnisse zu vermeiden.

Auf Zugänge, die die in der Orthodoxie üblichen Formen des Umgangs mit den Ikonen durch Analogieschlüsse plausibilisieren, braucht gleichwohl nicht verzichtet zu werden. Die aus orthodoxer Perspektive grundlegende *Repräsentationsfunktion* von Ikonen, d. h. ihre Fähigkeit, die Dargestellten wesenhaft präsent zu machen, basiert philosophisch auf einer platonischen Urbild-Abbild-Relation, doch lässt sie sich annäherungsweise auch durch einfache lebensweltliche Analogien erschließen: Familienfotos, bisweilen ikonostasenähnlich arrangiert, aufgestellte Andenken an Verstorbene oder das Foto der/des Geliebten auf dem Sperrbildschirm des Handys haben in vergleichbarer Weise die Aufgabe, Abwesende anwesend zu machen. Hat man diese Repräsentationsfunktion verstanden, werden die vielfältigen Formen des respektvollen, bisweilen zärtlichen Umgangs mit Ikonen leichter nachvollziehbar, wie ein orthodoxes Kinderbuch deutlich macht: „Lasst uns die Ikonen [...] küssen, wie wir einen lieben Freund oder Verwandten küssen, wenn wir in sein Haus kommen.“²⁴

Die von den Ikonen vor Augen gestellte Überzeugung schließlich, in Gemeinschaft mit der himmlischen Welt und mit allen Erlösten Gottesdienst zu feiern und von dieser Gemeinschaft auch im Alltag umgeben zu sein, hält ein altes ökumenisch-christliches Erbe wach, ein Wissen um die die Trennung von Erde und Himmel transzendierende, eschatologische Dimension der Liturgie und der *communio sanctorum*.²⁵ Dass es dabei um anderes als um metaphysische Spekulation geht, dass die Erinnerung an die uns umgebenden Gemeinschaft enormes Trostpotalential hat, lässt sich anhand der letzten Strophe von Bonhoeffers im Gefängnis geschriebenen *Von guten Mächten* gut erschließen: *Wenn sich die Stille nun tief um uns breitet, / so lass und hören jenen vollen Klang, / der Welt, die sich unsichtbar um uns weitet, / all deiner Kinder hohen Lobgesang.*

24 Liamis, Ilias/ Moraitou Pinelopi, Κυριακή, πάμε εκκλησία, 10 (eigene Übersetzung).

25 In der westkirchlich-liturgischen Tradition findet sich das Motiv etwa im Präfationsgebet vor dem Sanctus.

2 Wichtige Funktionen von Ikonen

2.1 *Christus gegenwärtig machen. Zur Präsentationsdimension von Ikonen*

Die Funktion der Ikonen geht weit über die bloße Repräsentation religiöser Figuren hinaus. Sie lassen das Dargestellte für den gläubigen Betrachter zur gegenwärtigen Wirklichkeit werden: „Nach dem Glauben der Orthodoxie ist die Ikone der Ort der gnadenhaften Anwesenheit, gleichsam der *Erscheinung* Christi (und weiterhin auch der Gottesmutter, der Heiligen, überhaupt derer, die auf der Ikone dargestellt sind), für *das Gebet* an ihn.“²⁶ Diese anamnetische Grundfunktion der Vergegenwärtigung, die Ikonen erfüllen, lässt sich am besten am Beispiel der Christusikonen verdeutlichen.

Zu den in der Orthodoxie am weitesten verbreiteten Christus-Ikonen gehört seine Darstellung als „Pantokrator“. Der Begriff „Pantokrator“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Allherrscher“ oder „Herrscher über alles“. Die Pantokrator-Ikone zeigt Christus als den allmächtigen Herrscher und Richter, der die gesamte Schöpfung in seinen Händen hält. Typischerweise zeigt die Pantokrator-Ikone Christus frontal dargestellt, in einer majestätischen und ruhigen Haltung. In seiner linken Hand hält er meist ein Evangeliar, das auf seine Lehre und das Wort Gottes verweist, während seine rechte Hand in einer Segensgeste erhoben ist. Diese Darstellung findet sich häufig in der Kuppel oder in der Apsis von Kirchen und vergegenwärtigt dem Gläubigen Christus in seiner Herrlichkeit als Herrscher und gerechten Richter der Welt.

Gemessen an der kunst- wie frömmigkeitsgeschichtlichen Bedeutung der Pantokrator-Ikonen, zu der es vereinzelt – etwa in den normannischen Domen von Monreale oder Cefalù (Abb. 15.4)– auch westkirchliche Entsprechungen gibt, spielt sie in Schulbüchern, Materialien und Entwürfen zur Bilddidaktik für den evangelischen/katholischen Religionsunterricht eine überraschend marginale Rolle. Das mag damit zusammenhängen, dass sie im Unterschied zu im Unterricht häufiger verwendeten Jesusbildern keine Szene aus einer biblischen Erzählung zeigt, sondern eine theologische, auf der Göttlichkeit Christi basierende Überzeugung zum Ausdruck bringt. Sie ist, mit anderen Worten, ein gemaltes Glaubensbekenntnis und nur als solches verständlich. Ein Religionsunterricht, der den Menschen Jesus von Nazareth und sein (vorbildliches) Handeln ins Zentrum stellt, wird mit einem Christus Pantokrator wenig anfangen können. Angesichts zurückgehender religiöser Bindungen der Schüler:innen müsste er sich freilich fragen lassen, ob er mit

²⁶ Bulgakov, Sergij, *Die Orthodoxie*, 212.



Abb. 15.4 Christus Pantokrator (12. Jh)

einer *Jesulogie* nicht den zweiten Schritt vor dem ersten macht: Denn es ist die *Christologie*, die Überzeugung von der Göttlichkeit des Nazareners, die seine Zentralstellung im christlichen Religionsunterricht zuallererst rechtfertigt. Die pädagogische Reihenfolge sollte sich insofern, vor allem im Blick auf nichtreligiös sozialisierte Schüler:innen, umgekehrt zum historischen Prozess einer nachösterlichen Entfaltung der Christologie verhalten und beim geglaubten Christus anfangen.²⁷ Dafür kann eine Pantokrator-Ikone in ihrer charakteristischen Kombination von menschlichen Zügen (Gesicht, Hände, Kleidung) und metaphysischer Symbolik (Nimbus mit der Aufschrift $\omicron\ \omega\ \nu$ „der Seiende“, Segenshaltung, Evangelium) ein guter Ausgangspunkt sein. Der dem Betrachter zugewandte Blick, die je nach Pantokrator-Darstellung bald Segen und Evangelium in einen engen Zusammenhang rückende, bald umarmend-öffnende Stellung der Hände zueinander sowie die Platzierung in der Zentralkuppel orthodoxer Kirchen lassen mit Gewinn danach fragen, welche auf Christus bezogenen Erwartungen, Hoffnungen und ggf. Ängste sich in diesen Darstellungen widerspiegeln. Vergleichend können dazu die in der Ikonen-tradition stehenden und zugleich mit ihren geschlossenen Augen sich davon unterscheidenden „Gesichte“ Alexej Jawlenskys herangezogen werden.²⁸

27 Vgl. Büttner, Gerhard/Roose, Hanna, Das Johannesevangelium im Religionsunterricht, 12.

28 Anregung aus Goecke-Seischab, Margarete Luise, Christliche Bilder verstehen, 83–87.

Eine Variante der Pantokrator-Darstellung ist die Deesis-Ikone. Der Begriff „Deesis“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Fürbitte“. Die Deesis-Ikone zeigt Christus thronend als Allherrscher und Richter, flankiert von bedeutenden biblischen Figuren, die sich ihm in demütiger Fürbitte zuwenden.

In der häufigsten Form der Deesis-Darstellung, der sogenannten „kleinen Deesis“, thront Christus in der Mitte, umgeben von der Gottesmutter Maria zu seiner Rechten und Johannes dem Täufer zu seiner Linken. Beide Figuren sind in einer leicht gebeugten Haltung dargestellt, die ihre demütige Fürbitte für die Menschheit symbolisiert.

Christus selbst wird in dieser Ikone in seiner Rolle als Pantokrator dargestellt, als Herrscher und Richter über das Universum. In der linken Hand hält er ein geöffnetes Evangelienbuch, das oft den Text aus Matthäus 11,28 zeigt: „Kommt her zu mir, alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken.“²⁹ Diese Einladung ist eine zentrale Botschaft der Ikone, die den Aspekt der göttlichen Barmherzigkeit und des Heils betont. Die rechte Hand Christi ist in einer Segensgeste erhoben, die sowohl seine göttliche Autorität als auch seine Bereitschaft zur Vergebung verkörpert.

Die Deesis-Ikone hat eine tiefgreifende theologische Funktion. Sie verbindet die Darstellung von Christus als gerechten Richter mit der Hoffnung auf göttliche Barmherzigkeit, die durch die Fürbitte Marias und Johannes' vermittelt wird. Diese Ikone verkörpert die eschatologische Dimension des orthodoxen Glaubens, indem sie das zukünftige Gericht Christi visualisiert, während sie gleichzeitig die Möglichkeit der Erlösung durch Fürsprache und Gnade betont.

In der orthodoxen Theologie nimmt die Deesis-Ikone eine prominente Stellung ein, insbesondere in der Anordnung der Ikonostase, wo sie oft im zentralen Bereich zu finden ist. Ihre Platzierung auf der Ikonostase, der Trennwand zwischen dem Altarraum und dem Kirchenschiff, unterstreicht ihre Bedeutung als Vermittlerin zwischen der göttlichen und der menschlichen Sphäre.

Neben der „kleinen Deesis“ gibt es auch die „große Deesis“, eine erweiterte Form dieser Ikone, in der Christus zusätzlich von weiteren Heiligen, Aposteln und Engeln umgeben ist. Diese Darstellung verstärkt die Vorstellung der himmlischen Gemeinschaft, die sich um Christus versammelt, um für die Menschheit und die gesamte Schöpfung zu bitten.

Religionspädagogisch legt sich ein Bezug auf Deesis-Darstellungen zunächst im Rahmen eschatologischer Einheiten nahe, wie sie typischerweise für die oberen Klassen der Sekundarstufe I vorgesehen sind. Die Vorstellung eines Jüngsten Gerichts – für deren Behandlung im Religionsunterricht es

29 Zu alternativen Zitaten im aufgeschlagenen Evangeliar vgl. Felmy, Karl Christian, Das Buch der Christus-Ikonen, 30f.



Abb. 15,5 Erweiterte Deesis (um 1700)

tatsächlich gute Gründe gibt³⁰ – kann anhand von Deesis-Darstellungen gut aufgenommen und differenziert werden. Im Vergleich mit westkirchlichen Gerichtsbildern, etwa auf Memlings Danziger Altar oder in Michelangelos Sixtinischer Kapelle, zeigen sich charakteristische Unterschiede: Während dort die Hände des Weltenrichters gleichermaßen segnen wie abweisen (Memling) bzw. Menschen mit ausholender Geste verdammen (Michelangelo), bleibt der Christus der Deesis dem Betrachter segnend zugewandt; ein aufgeschlagenes Buch mit dem „Heilandsruf“ (Mt 11,28) wäre in westlichen Gerichtsbildern unvorstellbar; die Christus umgebenden Fürbitter schließlich, bei Memling in Diskussionen vertieft und bei Michelangelo zumindest in Gestalt der Maria explizit abgewandt, zeigen auf Deesis-Darstellungen eine Handhaltung, die

30 Vgl. Lütze, Frank M., Das Jüngste Gericht im Religionsunterricht, 379–389.

zwischen Gebets- und Verweisungs-geste auf Christus als Richter *und Erlöser*³¹ oszilliert.

In der Tat – und hier tritt ein zweiter religionspädagogischer Bezugspunkt zutage – lassen sich Deesis-Darstellungen nicht auf die Gerichtsthematik reduzieren. Insbesondere an ihrem Ort als zentrale Reihe der Kirchenikonostase machen sie eine *schon jetzt gegebene* himmlische Realität sichtbar, an der nach orthodoxem Verständnis die irdische Liturgie Anteil nimmt: „Oben lobpreisen Heerscharen der Engel, unten lobsingen Versammlungen von Menschenchören denselben Preisgesang [...] eine gemeinsame feierliche Versammlung der himmlischen und irdischen Welt kommt zusammen.“³² Wer in einem konfessionskundlichen Vergleich unterschiedliche christliche Gottesdienstverständnisse illustrieren will, findet in der Deesis, in deren Gebet sich die Gemeinde einreihet, ein anschauliches Bild für die die vorfindliche Welt transzendierende, präsentisch-eschatologische Dimension der orthodoxen Liturgie.

Die Anastasis-Ikone, auch als Auferstehungsikone bekannt, veranschaulicht den zentralen Bezugspunkt des christlichen Glaubens: Den Sieg Christi über den Tod und die Verheißung der Auferstehung für alle Gläubigen. Diese Ikone vergegenwärtigt nicht nur die Auferstehung Christi, sondern betont auch die universale Bedeutung dieses Ereignisses, indem sie die Verbindung zwischen der Auferstehung Christi und der Auferweckung der Toten darstellt.

In der Anastasis-Ikone wird Christus in einem triumphalen Moment dargestellt, wie er in die Unterwelt hinabsteigt, um die Seelen der Gerechten zu befreien, die dort auf die Erlösung gewartet haben. Diese Szene wird oft als „Christi Höllenfahrt“ oder „Abstieg in den Hades“ bezeichnet. Christus steht in der Mitte der Ikone, umgeben von einer leuchtenden Mandorla,³³ die seine göttliche Herrlichkeit und Macht betont. Er wird oft in dynamischer Bewegung dargestellt, wie er die Tore der Unterwelt zerbricht, die unter seinen Füßen liegen, und Adam und Eva, die archetypischen Vorfahren der Menschheit, aus ihren Gräbern erhebt. Christus greift dabei nach den Händen Adams und Evas, um sie aus den Fesseln des Todes zu befreien, was die Befreiung der gesamten Menschheit durch seine Auferstehung symbolisiert.

31 Deutlich tritt diese Ebene in der Bezeichnung des thronenden Christus, der von Engeln umgeben wird, als Спас в силах „Erlöser inmitten der Engelmächte“ hervor.

32 Johannes Chrysostomus, hom. in Is. 6:1, dt. Übersetzung zitiert nach: Kallis, Anastasios, Die göttliche Liturgie der orthodoxen Kirche, XIII; Vgl. zum Zusammenhang von Deesisreihe und Liturgie auch Felmy, Karl Christian, Das Buch der Christus-Ikonen, 38.

33 Mandorla, auch Aureole genannt, ist ein meist mandelförmiger goldener Strahlenkranz oder Heiligenschein, der die ganze Gestalt umgibt und deshalb auch Großer Nimbus heißt.

Um Christus herum sind weitere Figuren versammelt, die für die Gerechten und Propheten des Alten Testaments stehen, wie zum Beispiel König David, König Salomo, Johannes der Täufer und andere heilige Gestalten, die auf die Erlösung durch Christus gewartet haben. Diese Darstellung betont, dass Christus nicht nur für die Lebenden, sondern auch für die Toten Erlösung gebracht hat. Die Anastasis-Ikone stellt die Auferstehung Christi somit nicht als ein isoliertes Ereignis dar, sondern als ein universales und kosmisches Geschehen, das alle Menschen betrifft. Diese Ikone vergegenwärtigt besonders die eschatologische Dimension des christlichen Glaubens: Die Auferstehung Christi ist der Beginn der universalen Auferweckung der Toten am Ende der Zeiten.



Abb. 15.6 Auferstehung Christi (14. Jh.)

In der orthodoxen Liturgie, insbesondere in den Ostergottesdiensten, spielt die Anastasis-Ikone eine zentrale Rolle. Sie wird als triumphales Symbol des Lebens über den Tod und als Verheißung der kommenden Auferstehung für alle Gläubigen verehrt. Diese Ikone erinnert die Gläubigen daran, dass die Auferstehung Christi nicht nur ein historisches Ereignis, sondern eine lebendige Realität ist, die das gesamte Leben der Kirche und ihrer Glieder durchdringt. Mit ihrer starken Dynamik bilden Anastasis-Ikonen einen reizvollen Kontrast zu den Pantokrator- und Deesis-Ikonen: Während Letztere die in sich ruhende *Allmacht des Erlösers* darstellen, entfalten Erstere das *dramatische Erlösungsgeschehen*, die Überwindung und Befreiung von der Herrschaft des Todes. Für den Religionsunterricht bietet die österliche Festikone – besonders ausdrucksstark ist etwa die Darstellung im Apsisfresko des Chora-Klosters in Istanbul – inspirierende Lernmöglichkeiten. Wo das Osterfest behandelt wird oder wo es um christliche Hoffnungen angesichts des Todes geht, zeigt die Anastasis-Ikone

eine komplexe theologische Deutung, die in mehrfacher Hinsicht zusammendenkt, was sonst getrennt scheint (und dann sekundär argumentativ verknüpft werden muss). Sie verbindet erstens, wie die frühen Christ:innen, die noch keine Unterscheidung von Karfreitag und Ostern kannten, Tod und Auferstehung Christi miteinander als zwei Seiten derselben Medaille: *In* seinem Tod wird der Tod überwunden, sein Tod *ist* des Todes Tod. Sie setzt zweitens die Auferstehung Christi und die Auferweckung der Toten in eins: „Ich lebe und ihr sollt auch leben“ (Joh 14,19). Und sie überbrückt damit drittens die Zeiten, sieht in der einmal geschehenen Anastasis Christi die noch ausstehende Erlösung aller Gläubigen angebrochen. In höheren Klassen kann man damit die Darstellung auf einer Metaebene als eindrucksvolles, theologisch virtuoseres Beispiel für *mythologische Rede und ihr bleibendes Recht* behandeln: Was hier, anknüpfend an 1 Petr 3,19 sowie die apokryphe Höllenfahrt-Christi-Tradition³⁴ narrativ im Bild entfaltet wird, hat ein existenziell berührendes Trospotential, das bei einer entmythologisierenden Übersetzung in Begriffssprache schwerlich erhalten bliebe.

2.2 *Vor-Bilder des Glaubens zeigen. Zur ethischen Dimension von Ikonen*

Die orthodoxe Kirche verehrt die Heiligen als Fürbitter und Helfer, die auch nach ihrem Tod in der Kirche Werke der Liebe tun und ihren irdischen Brüdern und Schwestern auf dem Weg zum Heil durch fürbittende Intervention helfen. Vor allem werden die Heiligen jedoch als Abbilder Christi verstanden. Zugleich legt die orthodoxe Lehre Wert auf die Feststellung, dass die Heiligen nicht die Größe der Person Christi verhüllen, dass vielmehr alle den Heiligen dargebrachte Verehrung stets auf ihr Urbild, Christus, zurückgeht. Die Heiligenbilder sind also Spiegelungen des Christus-Bildes, das seinerseits wieder die Erneuerung und Vollendung des dem ersten Menschen von Gott eingepprägten Gottesbildes ist. Deswegen heißt es im Gebet der Weihe von Heiligen-Ikonen:

Herr, unser Gott, der Du den Menschen nach Deinem Bild und Deiner Ähnlichkeit geschaffen und, nachdem dieses Bild durch den Ungehorsam des Erstgeschaffenen zerstört war, es erneut hast durch die Fleischwerdung Deines Christus, der Knechtsgestalt annahm und von Ansehen ward gleich wie ein

34 Basierend auf dem apokryphen Nikodemusevangelium, vgl. Felmy, Karl Christian, Das Buch der Christus-Ikonen, 125. Reizvoll ist ein Vergleich mit vereinzelt begegnenden Höllenfahrt-Christi-Motiven in der westkirchlichen Tradition, etwa bei Fra Angelico in S. Marco in Florenz oder in einem evangelischen Choral des 18. Jh., der bis in Details wie eine Beschreibung einer Anastasis-Ikone klingt: „Jesus ist kommen, der starke Erlöser,/ bricht dem gewappneten Starken ins Haus,/ sprengt des Feindes befestigte Schlösser,/ führt die Gefangenen siegend heraus./ Fühlst du den Stärkeren, Satan, du Böser?/ Jesus ist kommen, der starke Erlöser“ (Allendorf, Johann Ludwig Konrad 1736; EG 66, 3).

Mensch, und in die erste Würde unter Deine Heiligen zurückgeführt hast; indem wir ihre Ikonen andächtig verehren, verehren wir die Heiligen selbst, die Dein Bild und Deine Ähnlichkeit sind. Durch ihre Verehrung verehren und verherrlichen wir Dich als ihr Urbild.³⁵

Zugleich dienen die Heiligen-Ikonen der ethischen Inspiration der christlichen Gemeinschaft. So betont ein weiteres Gebet zur Weihe der Heiligen-Ikonen, dass die Gläubigen durch die Anschauung der Ikonen von Heiligen dazu animiert werden, „ihr Leben und ihre Werke, durch die sie würdig wurden, Deine [Gottes] Gnade und Dein [Gottes] Reich zu empfangen, nachzuahmen.“³⁶

Um diese ethische Dimension zu verdeutlichen, sei exemplarisch auf drei Heilige verwiesen, die jeweils als Vorbilder für bestimmte christliche Lebensformen gelten können und deren Ikonen sich großer Verbreitung erfreuen.

Der heilige Archidiakon Stephan, der erste Märtyrer der Kirche, ist ein herausragendes Beispiel für das Martyrium als höchste Form des christlichen Zeugnisses. Stephan war einer der ersten sieben Diakone, die von den Aposteln ausgewählt wurden, um den Dienst an den Armen und Bedürftigen zu leisten. Seine Bereitschaft, für seinen Glauben zu sterben, stellt den ultimativen Akt der Nachfolge Christi dar. In der orthodoxen Tradition wird er nicht nur für seine Opferbereitschaft verehrt, sondern auch für seine Liebe zu seinen Feinden, die sich in seinem Gebet für seine Verfolger zeigt, während er gesteinigt wurde: „Herr, rechne ihnen diese Sünde nicht an!“ (Apg 7,60). Die Ikonen des heiligen Stephan dienen als bestärkende Mahnung für die Gläubigen, Mut und Glaubenstreue auch unter Verfolgung zu bewahren und die christliche Nächstenliebe bis zum Äußersten zu leben.

Der heilige Nikolaus von Myra, auch bekannt als Nikolaus der Wundertäter, gilt als ein herausragendes Beispiel für christliche Nächstenliebe und Großzügigkeit. Sein Leben war von unermüdlichem Einsatz für die Armen und Unterdrückten geprägt, und zahlreiche Erzählungen beschreiben seine geheimen Taten der Wohltätigkeit. Die Ikonen des heiligen Nikolaus zeigen ihn oft als barmherzigen Bischof, mit einem Evangelienbuch und einer segnenden Hand, die auf seine Rolle als geistlicher Führer und Helfer hinweist. In der orthodoxen Tradition wird Nikolaus als ein Vorbild der Demut, Gerechtigkeit und Großzügigkeit verehrt. Seine Ikonen inspirieren die Gläubigen, diesen Tugenden nachzueifern, indem sie ihre eigenen Ressourcen einsetzen, um anderen zu helfen und die Liebe Christi in der Welt zu verkörpern.

35 Benz, Ernst, Geist und Leben der Ostkirche, 18–19.

36 Bremer, Thomas, „Verehrt wird Er in Seinem Bilde ...“, 282.

Die heilige Maria von Ägypten ist ein Beispiel für radikale Umkehr und asketisches Leben. Ihr Lebensweg wandelte sich von der Sünde zur tiefen Reue und Abgeschiedenheit, so dass sie zu einem Symbol der Buße wurde. Nach ihrer Bekehrung zog sie sich in die Wüste zurück, wo sie jahrzehntelang in völliger Einsamkeit lebte, fastete und betete. Die Ikonen der heiligen Maria von Ägypten zeigen sie oft in hohem Alter in einem einfachen Gewand, das ihren erkennbar asketischen Leib bedeckt, mit einem ebenso asketischen wie demütigen Ausdruck, der ihre Hingabe an ein Leben der Buße widerspiegelt. Ihre Geschichte und ihre Ikonen erinnern die Gläubigen an die Kraft der Umkehr und die Möglichkeit der inneren Erneuerung durch Selbstverleugnung und Gebet. Maria von Ägypten dient als Vorbild für diejenigen, die nach einem tieferen geistlichen Leben streben und die weltlichen Versuchungen überwinden wollen, um ihr Leben ganz auf Gott auszurichten.

Die Ikonen der Heiligen sind daher nicht nur Gegenstand der Verehrung, sondern auch lebendige Zeugnisse christlicher Tradition, die die Gläubigen zur Nachahmung ihrer Tugenden und zum Streben nach einem Leben in der Nachfolge Christi anregen.

Religionspädagogisch verdichten sich in den Heiligenikonon zwei Herausforderungen, die auch schon bei anderen Ikonen zu beobachten waren: Sie enthalten gerade so viel Informationen, wie zur Identifikation des/der Dargestellten erforderlich sind, d. h. die Ikonen sind zu ihrem Verständnis notwendigerweise auf Erzählungen angewiesen. Und ihre pädagogische Funktion ist *verkündigender* Natur, richtet sich auf gläubige Übernahme von Haltungen oder Werten. Welche Rolle sie im schulischen Religionsunterricht spielen, dürfte konfessionell unterschiedlich beantwortet werden. Sieht man freilich von der Vorstellung einer himmlischen Fürsprache ab, die evangelischerseits auf eine gewisse Zurückhaltung stößt, sind die Unterschiede eher graduell. Konfessionsübergreifend eröffnen die Heiligenikonon und die mit ihnen verbundenen Heiligenerzählungen die Chance, Heranwachsenden eine „Wolke von Zeugen“ (Hebr 12,1) vorzustellen, die, wie am Beispiel der drei Heiligen gerade angedeutet wurde, eine Vielzahl an Charakteren, Altersgruppen, nationalen Identitäten etc. enthält und damit eine große Vielfalt an Modellen paradigmatisch gelebten christlichen Glaubens bereithält. Konfessionsübergreifend repräsentieren die Heiligen zugleich eine raum- und zeitübergreifende Gemeinschaft der Gläubigen; eine Gemeinschaft, die nach orthodoxem Verständnis wesentlich in der Fürbitte füreinander zum Ausdruck gebracht wird.³⁷

37 So wird auch Kirchengemeinschaft oder die Aufkündigung dieser Gemeinschaft durch (Nicht-)Nennung im Fürbittengebet zum Ausdruck gebracht, wie etwa die Streichung

Konfessionsübergreifend konfrontieren die Heiligen mit ihrem entschlossenen, das eigene Leben nicht schonenden Einsatz Heranwachsende mit der Frage, was zählt, welche Prioritäten im Leben wichtig sind, wofür es sich zu engagieren und ggf. sein Leben einzusetzen lohnt. Und schließlich steht jede Didaktik im Umgang mit Heiligen vor der Herausforderung, ihr in bestimmter Perspektive modellhaftes Leben in der Nachfolge Christi narrativ zu entfalten, ohne dabei zu moralisieren oder zu verkitschen. Gewiss haben einige Heiligenviten eine Tendenz zu einer Verklärung ihrer Protagonisten als makellose Menschen, die nach alltagsnäheren, den Ambivalenzen des Lebens stärker ausgesetzten Vorbildern fragen lässt.³⁸ Freilich *muss* man so nicht von den Heiligen erzählen; die Ikonen lassen weiten Spielraum für ausführliche oder knappe, auf einzelne Taten fokussierte Erzählungen.³⁹ Und haben Heranwachsende nicht andererseits das Recht, Wege eines „heiligen“ Lebenswandels zu imaginieren und sie sich ggf. religiös zum Vorbild zu nehmen? Dass dabei unter den Bedingungen dieser Welt stets ein imaginativer Überschuss bleibt, dass selbst Heilige der Ambivalenz eines *simul iustus et peccator* nicht entkommen, machen Ikonen ja in ihrer nicht-natürlichen, Menschen in ihrer Vollendung zeigenden Darstellungsweise (s. o.) sublim deutlich.

2.3 *Ordnungen aufrichten. Zur theologiedidaktischen Dimension von Ikonen*

Ikonen illustrieren nicht nur bestimmte theologische Motive, sondern werden oft selbst zum Medium, mit dessen Hilfe theologische Aussagen formuliert und zum Ausdruck gebracht werden. Sie können daher auch als „Theologie in Farben“ verstanden werden. Diese theologiedidaktische Funktion lässt sich exemplarisch an der Dreifaltigkeitsikone von Andrej Rubljow (Abb. 15.7) aufzeigen. Das zu Beginn des 15. Jahrhunderts entstandene Bild gilt als Meisterwerk der Ikonenmalerei und wird inzwischen auch in ökumenischen Kontexten breit rezipiert.

Dieser Ikone liegt die Erzählung aus Genesis 18 zugrunde, nach der drei geheimnisvolle Reisende Abraham im Hain von Mamre aufsuchten. Wegen der Gastfreundschaft, die Abraham den drei Fremden entgegenbrachte, wird dieser Ikonentyp auch „Abrahams Gastfreundschaft“ genannt. Die drei Engel

des Moskauer Patriarchen in den Fürbitten der Ukrainisch-Orthodoxen Kirche nach dem Angriff im Februar 2022 zeigt. Versteht man in diesem Sinne Fürbitte *als Ausdruck von Gemeinschaft*, verliert die Vorstellung von Heiligen als himmlische Fürbitter für protestantische Ohren etwas von ihrer Anstößigkeit.

38 Vgl. das von Mendl, Hans initiierte Projekt „Local heroes“: <https://www.uni-passau.de/local-heroes>.

39 Anschauliche Beispiele für mit wenigen Worten fokussierte Heiligenviten anhand von Ikonen bietet etwa Keller, Kerstin, *Mit Christus unterwegs*, 104f, 112f.



Abb. 15.7 Dreifaltigkeitsikone (15. Jh.)

sitzen um einen Tisch, auf dem ein Kelch steht. Im Hintergrund sind ein Haus, ein Baum und ein Berg zu sehen. Die Engelsfiguren sind so angeordnet, dass ihre Linien eine Art geschlossenen Kreis bilden. Der Kelch ist das kompositorische Zentrum der Ikone. Diese Ikone ist ein hervorragendes Beispiel für die bereits erwähnte umgekehrte Perspektive, die den Betrachter in das dargestellte Geschehen hineinzieht.

Die zentrale theologische Aussage der Ikone besteht darin, dass die Erscheinung der drei Engel vor Abraham und Sarah als die Erscheinung des einen und dreifaltigen Gottes zu verstehen ist. Viele Elemente der Ikone können in diesem Licht theologisch interpretiert werden. Der Tisch ist dann ein Symbol für den Altar, der Kelch ist ein Symbol für das göttliche Opferlamm der Eucharistie. Die drei Gestalten sind einander sehr ähnlich, aber nicht gleich, es gibt keinen Unterschied in Rang oder Alter. Jede der drei Personen hält einen Stab, das Sinnbild der Macht, alle drei haben demnach die gleiche

göttliche Autorität. Dass die drei eine Einheit bilden, wird dem Betrachter deutlich durch die bereits erwähnte Tatsache, dass sie alle drei zu einem Kreis zusammengefügt sind, und durch die enge Gemeinschaft, in der sie durch die Sprache der Blicke und Hände miteinander verbunden sind. Die Zuordnung der drei Figuren zu den drei Personen der Trinität ist jedoch nicht eindeutig und lässt verschiedene Deutungen zu.

Als liturgisches Festbild gehört die Trinitätsikone zum Pfingstfest. Da an diesem Fest die Herabkunft des Heiligen Geistes auf die Apostel und die Gründung der Kirche gefeiert wird, lädt die Ikone die Gläubigen auch dazu ein, über das Geheimnis der göttlichen Gemeinschaft im Hinblick auf die kirchliche Gemeinschaft (Ekklesiologie) zu reflektieren.

Mit ihrer kunstgeschichtlichen Bedeutung und Bekanntheit, ihrer intuitiv ansprechenden Wirkung wie ihrer theologischen Komplexität bietet Rubljows Trinitätsikone herausragende, aber auch herausfordernde Lernmöglichkeiten für den Religionsunterricht. In der unmittelbaren Wirkung der Ikone auf den Betrachter, der mittels umgekehrter Perspektive förmlich an den Tisch geholt wird, in der vollkommenen Harmonie der drei einander zugewandten Personen, durch Farben und Bewegungen unterstützt, sowie in der nicht realistischen Gestaltung von Körpern und Gegenständen, kulminieren ikonentypische Kennzeichen, die bereits genannt wurden und der Trinitätsikone einen eindeutigen Verkündigungscharakter geben. Insofern gilt auch hier, was schon mehrfach gesagt wurde: Religionsunterricht ist, auch wo er mit Ikonen arbeitet, keine religiöse Veranstaltung; aber er sollte ihre existenziell ansprechende Dimension respektieren. Der Eindruck vollkommener Harmonie zwischen den dargestellten göttlichen Hypostasen wird durch eine Rekonstruktion der der Komposition zu Grunde liegenden geometrischen Figuren⁴⁰ behutsam unterstützt; auf diesem Weg lässt sich anhand von Rubljows Ikone bereits mit jüngeren Schüler:innen ein intuitives Konzept von Trinität erarbeiten.

In höheren Klassen oder Oberstufenkursen kann Rubljows Ikone Ausgangspunkt für trinitätstheologische, aber auch für schrifthermeneutische sowie – mit Blick auf die aktuelle Zeitgeschichte – religionspolitische Fragestellungen sein. Für eine *Trinitätstheologie* ist u. a. die Gleichgestalt der Figuren und die Frage ihrer Identifikation einzelnen Hypostasen interessant. Auch die mögliche Zurückweisung eines „filioque“⁴¹ im Bild oder die Betonung der immanenten Trinitätsbeziehung als Rahmen ihres ökonomischen (weltbezogenen), durch

40 Vgl. hierzu etwa Beisel, Michael, Troitsa – Erschliessungshilfe: <https://blogs.rpi-virtuell.de/h5pdev/2024/04/26/troitsa-erschliessungshilfe/>.

41 Wenn man, etwa mit Felmy, Karl Christian, Das Buch der Christus-Ikonen, 61 die mittlere Gestalt mit dem „Sohn“ und die rechte mit dem „Geist“ identifiziert, fällt auf, dass der „Geist“ allein vom „Vater“ angeschaut wird.

den Kelch angedeuteten Heilshandelns⁴² kann zum Ausgangspunkt eines Gesprächs werden. Wo es um unterschiedliche Formen der *Schrifthermeneutik* geht, kann Rubljows Ikone als herausragendes Beispiel für die im Neuen Testament wie in der Alten Kirche übliche Form einer typologischen Schriftauslegung genutzt werden, die in den drei Besuchern in Mamre (Gen 18) die Heilige Trinität sieht.⁴³ Dabei ist interessant, dass Rubljow – im Unterschied zu den Trinitätsikonen vor und nach ihm – die historischen Bezüge auf Gen 18 stark zurücknimmt; die Erzeltern oder der das Kalb schlachtende Knecht fehlen auf seiner Darstellung. Schließlich ist die prominente Ikone Rubljows in jüngster Zeit zu einem *religionspolitischen* Symbol geworden: Auf Anordnung Putins wurde sie aus der Tretjakow-Galerie in Moskau, in der sie seit 1929 denkmalgerecht aufbewahrt wurde, 2023 entfernt und der Russisch-Orthodoxen Kirche zur Aufstellung im Dreifaltigkeitskloster in Sergijew Possad übereignet. Nur auf den ersten Blick geht es dabei um den Konflikt zwischen kunstgeschichtlicher Bedeutung und religiöser Dimension von Ikonen.⁴⁴ Tatsächlich spiegelt sich im Umgang mit Rubljows Meisterwerk die beunruhigende Tendenz, religiöse Symbole und die mit ihnen verbundenen Emotionen für eine imperiale Machtausübung in Anspruch zu nehmen: Eine Tendenz, die freilich die Geschichte der Ikonen, vom kaiserlich verordneten Ikonoklasmus im 8. Jh. über den Einsatz von Ikonen als Schlachtpanier (etwa in der Schlacht zwischen Nowgorod und Susdal 1170) bis zu den gezielten Schändungen von Ikonen nach der Oktoberrevolution 1917 durchzieht. Insofern kann am Ende ein kritischer Blick auf ihre Geschichte das Seine dazu beitragen, Ikonen richtig zu verstehen: Als visionäre Vorwegnahmen einer vergöttlichten Welt unter künstlerischen, materiellen und machtpolitischen Bedingungen des gegenwärtigen Äons.

Unter den Kunstwerken des Christentums nehmen Ikonen eine besondere Stellung ein. Mit ihrem begrenzten Informationsgehalt und ihrer traditionsgebundenen Bildsprache, mit ihrem Verzicht auf Naturalismus sowie insbesondere mit ihrer liturgischen wie verkündigenden Ausrichtung empfehlen sich Ikonen auf den ersten Blick nicht gerade als Medien für einen auf Bildung zielenden Religionsunterricht. Sporadische Abbildungen von Ikonen

42 Zur Umkehrung der sichtbaren und unsichtbaren Aspekte der Trinitätslehre in der Ikone vgl. Dennecke, Axel, Die Dreifaltigkeits-Ikone von Andrej Rubljow, 3f.

43 Felmy, Karl Christian, Das Buch der Christus-Ikonen, 57 weist darauf hin, dass der typologische Bezug von Gen 18 auf die Trinität in altkirchlichen Bildern bereits früher auftaucht als in der patristischen Literatur.

44 Tatsächlich wurde die Ikone schon seit den 1990er Jahren einmal jährlich an eine Kirche in Museumsnähe ausgeliehen, damit die Gläubigen sie dort verehren konnten. Siehe Akinscha, Konstantin, Putin schenkt Rubljow-Ikone der Kirche: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/putin-schenkt-rubljow-ikone-der-kirche-18908472.html>.

in Religionsbüchern neben anderen Werken der Kunstgeschichte und ihre Betrachtung im Unterricht mit den üblichen Methoden der Bilddidaktik würden in der Tat ihrem Eigencharakter nicht gerecht (und dürfte Schüler:innen bald langweilen). Sie sind vielmehr authentische Zeugnisse gemalter Theologie wie gelebten Glaubens – und sollten als solche auch im Unterricht behandelt werden: Respektvoll, neugierig, bereit, sich auf ihre mit sublimen Mitteln gemalte Theologie einzulassen. Den orthodoxen Glauben, der die Ikonen ebenso wie den Umgang mit ihnen prägt, muss man nicht teilen. Orthodoxen Glauben kennenzulernen – wozu die Ikonen einen exzellenten Zugang bieten – sollte freilich der Religionsunterricht jeder Konfession ermöglichen. Und sich mit dem in den Ikonen entfalteten, theologisch hochreflektierten Glauben, mit seinen Visionen etwa von einer nötigen Verwandlung des Menschen, von einer innergöttlichen Liebesgemeinschaft oder von einer geordneten, auf Christus bezogenen neuen Welt auseinanderzusetzen kann theologisches Denken enorm anregen – und (nicht nur orthodoxen) christlichen Glauben bereichern.

Literatur

- Akinscha, Konstantin, Putin schenkt Rubljow-Ikone der Kirche, in: FAZ vom 21.05.2023, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/putin-schenkt-rubljos-ikone-der-kirche-18908472.html>.
- Beisel, Michael, Troitsa – Erschliessungshilfe, in: <https://blogs.rpi-virtuell.de/h5pdev/2024/04/26/troitsa-erschliessungshilfe/>.
- Benz, Ernst, Geist und Leben der Ostkirche, Hamburg 1957.
- Bremer, Thomas, „Verehrt wird Er in seinem Bilde ...“. Quellenbuch zur Geschichte der Ikonentheologie, Sophia 37, Trier 2014.
- Bulgakov, Sergij, Die Orthodoxie. Die Lehre der orthodoxen Kirche, Sophia 29, Trier 1996.
- Büttner, Gerhard/Roose, Hanna, Das Johannesevangelium im Religionsunterricht. Informationen, Anregungen und Materialien für die Praxis, Stuttgart 2007.
- Dennecke, Axel, Die Dreifaltigkeits-Ikone von Andrej Rubljow, in: <https://axeldennecke.de/wp-content/uploads/2017/02/Rubljos-Ikone-ohne-Bild-29.08.12.pdf>.
- Döpmann, Hans-Dieter, Die Orthodoxe Kirchen, Berlin 1991.
- Felmy, Karl Christian, Das Buch der Christus-Ikonen, Freiburg/Basel/Wien 2004.
- Fleckenstein, Wolfgang, Ikonen sehen, wahrnehmen und gestalten. Eine ökumenische Bilddidaktik für Schule, Gemeinde und Bildungsarbeit, Ostfildern 2018.
- Florenskij, Pavel, Die Ikonostase. Urbild und Grenzerlebnis im revolutionären Russland, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Ulrich Werner, Stuttgart 1988.

- Goecke-Seischab, Margarete Luise, unter Mitarbeit von Harz, Frieder, Christliche Bilder verstehen. Themen, Symbole, Traditionen. Eine Einführung, München 2004.
- Kallis, Anastasios (Hg.), Die Göttliche Liturgie der Orthodoxen Kirche. Deutsch, Griechisch, Kirchenslawisch, Mainz 1993².
- Keller, Kerstin (Hg.), Mit Christus unterwegs. Das orthodoxe Schulbuch, 1/2, Berlin 2016.
- Kiroudi, Marina/Lütze, Frank M./Sattler, Dorothea u. a. (Hg.), Über Jesus Christus sprechen im Religionsunterricht heute : Theologische Grundlagen – Ökumenische Orientierungen – Didaktische Perspektiven, Ostfildern 2025 (im Erscheinen).
- Lange, Günter, Bild und Wort. Die katechetischen Funktionen des Bildes in der griechischen Theologie des sechsten bis neunten Jahrhunderts, Paderborn/München/Wien u. a. 1999².
- Lütze, Frank M., Das Jüngste Gericht im Religionsunterricht. Über den pädagogischen Nutzen eines sperrigen Konzepts, *EvTh* 83 (2023) 379–389.
- Mendl, Hans, Projekt “Local heroes”, in: <https://www.uni-passau.de/local-heroes>.
- Onasch, Konrad, Liturgie und Kunst der Ostkirche in Stichworten, Leipzig 1981.
- Ouspensky, Leonid, Symbolik des orthodoxen Kirchengebäudes und der Ikone, in: Hammerschmidt, Ernst/Hauptmann, Peter u. a., Symbolik des orthodoxen und orientalischen Christentums, Stuttgart 1962, 53–90.
- Ouspensky, Leonid/Lossky, Wladimir, Der Sinn der Ikonen, Bern/Olten 1952.
- Liamis, Ilias/Pinelopi, Moraitou, Κυριακή, πάμε εκκλησία; Η πρώτη γνωριμία σου με τη Θεία Λειτουργία, Moschato 2007.

Abbildungen

- Abb. 15.1: Mandyllion, Andrej-Rubljow-Museum Moskau (14. Jh.); Foto: Frank M. Lütze.
- Abb. 15.2: Gottesmutter aus einer Deesis, Russland (um 1600, Privatbesitz); Foto: Frank M. Lütze.
- Abb. 15.3: Schlacht der Susdaler gegen die Nowgoroder, Ikonenmuseum Nowgorod (15. Jh.); Foto: Frank M. Lütze.
- Abb. 15.4: Christus Pantokrator, Apsis des Doms in Cefalù, Sizilien (12. Jh.); Foto: Frank M. Lütze.
- Abb. 15.5: Erweiterte Deesis, Russland (um 1700, Privatbesitz); Foto: Frank M. Lütze.
- Abb. 15.6: Auferstehung Christi (Anastasis), Apsis des Chora-Klosters, Istanbul (14. Jh.); Foto: Frank M. Lütze.
- Abb. 15.7: Dreifaltigkeitsikone, Andrei Rubljow (um 1411), bis 2023 in der Tretjakow-Galerie, Moskau; Quelle: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Angelsatmamtrinity-rublev-1410.jpg>.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

Grundsätze orthodoxer Anthropologie und Perspektiven für den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland

Vasilica Mugurel Pavaluca

1 Einführung: Unterscheidung der Anthropologien und Herangehensweise

Wie aus dem Titel hervorgeht, bezieht sich der vorliegende Beitrag konkret auf die „orthodoxe Anthropologie“. Daher sind die Ausführungen zur christlich-theologischen Anthropologie auf die orthodoxe Position begrenzt. Sie implizieren keinen Anspruch auf komparative Exkurse über die Standpunkte anderer christlicher Konfessionen. Darüber hinaus werden einige zentrale Aspekte christlich-orthodoxer Anthropologie und Ethik angerissen; auch diese erheben nicht den Anspruch auf eine ausführliche Behandlung sämtlicher Aspekte der orthodoxen Anthropologie. Einführend wird auf das Spezifikum der christlich-theologischen Anthropologie im Zusammenhang mit der Anthropologie aus einer philosophischen Perspektive genommen.

Mit seinen vier bekannten Fragen bezieht sich Immanuel Kant auf die Hauptbereiche des menschlichen Daseins: das Wissen, das Tun, das Hoffen und das Sein.¹ Der deutsche Idealist betrachtet die letzte Frage zum Sein (Was ist der Mensch?) als das zentrale Thema der Anthropologie; die Antwort auf diese Frage liefert zugleich die Lösung für die ersten drei Fragen.² Diese Herangehensweise kann zu einem Lösungsversuch der Anthropologie in der Philosophie der Gegenwart führen, der in gewisser Hinsicht eine Tautologie der logischen Definition darstellt. Die Tautologie besteht im Versuch, die Frage nach dem Sein des Menschen, vom Menschen selbst ausgehend, zu beantworten. Ein solcher Versuch erfüllt nicht die Kriterien der Nicht-Wiederholung des zu

1 „Das Feld der Philosophie in dieser weltbürgerlichen Bedeutung lässt sich auf folgende Fragen bringen: 1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen? 4. Was ist der Mensch? Die erste Frage beantwortet die Metaphysik, die zweite die Moral, die dritte die Religion und die vierte die Anthropologie. Im Grunde könnte man aber alles dieses zur Anthropologie rechnen, weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen“. So Kant, Immanuel, *Logik, Physische Geographie, Pädagogik*, in: *Das Bonner Kant-Korpus – Elektronische Edition der gesammelten Werke Immanuel Kants*, Bd. IX, 25, <https://www.korpora.org/Kant/aa09/025.html>.

2 Vgl. ebd.

definierenden Begriffes in der Konstruktion der Definition; d. h. die Wiederholung des zu definierenden Begriffes führt zu einer Tautologie in der Logik, die auf dieser Grundlage (der Wiederholung) keine suffiziente Definition liefern kann. Im Fall der philosophischen Anthropologie handelt es sich nicht notwendigerweise um eine wortwörtliche Wiederholung des Begriffes, sondern um eine statische Definition, in der der Mensch sowohl das Ziel als auch der Ausgangspunkt der Definition ist.

Eine christliche Anthropologie versucht allerdings, die Frage nach dem Menschen durch eine andere Herangehensweise zu beantworten. Hier ist der Ausgangspunkt der Schöpfer des Menschen, nach dessen Bild das menschliche Dasein erschaffen wurde; d. h. die christliche Definition des Menschen schließt eine andere Entität ein, die in der christlichen Theologie als Grund und Ursprung des Menschseins gilt.

Der Hauptunterschied zwischen der philosophischen und der christlich-orthodoxen Definition der Anthropologie erschöpft sich nicht gänzlich in der Struktur und den zu betrachtenden Teilen der Definition selbst. Für die christliche Anthropologie spielt die Tradition, ja die Verbindung mit der Vergangenheit bzw. den inspirierten Quellen der Anthropologie eine zentrale Rolle. Die christliche Betrachtung des Menschen kann nicht von ihrer Herkunft losgelöst werden, denn diese stellt nicht einfach ein geschichtliches Erbe vergangenen Denkens dar, sondern eine vom Heiligen Geist inspirierte Offenbarung Gottes. Hingegen verfügt der Mensch in der philosophischen Rezeption der Moderne über kein substanzielles Erbe des Denkens mehr. Er hat keine Tradition bzw. Präzedenz im Denken. Infolgedessen wird der dynamische Inhalt seiner gegenwärtigen Existenz zum Grund seines Seins; ein Sein, das sich in sich betrachten will und keine Einordnung, ja Verortung, des Menschseins in der Geschichte aufweist. Diese geschlossene Anthropologie führt zur Umwandlung jeder vertikalen Beziehung in eine strikt horizontale Verbindung zwischen menschlichen Subjekten.³

In der christlich-orthodoxen Wahrnehmung der Anthropologie spielt die vertikale Beziehung zu Gott die essenzielle Rolle für die Entwicklung einer authentischen Verbindung zum Nächsten, was zur Gestaltung einer spezifischen Ethik und eines entsprechenden ethischen Handelns führt. Die Vereinigung mit Christus in der Kirche bzw. die Erfüllung des Auftrags an den Menschen zur Gottebenbildlichkeit geht mit einer Aneignung der Liebe Christi zum Menschen einher. Dieses essenzielle Prinzip der Liebe zum Nächsten bildet den Kern der christlichen Ethik.

3 Vgl. Patapievi, Horia, *Omni recent*, 307f.

Die Konsequenzen einer solchen Anthropologie und ihrer Ethik können ihren Niederschlag nicht nur in der Gesellschaft oder Kirche finden, sondern auch im Klassenzimmer. Zum zweiten Teil des Aufsatzes gehören also Gesichtspunkte der orthodoxen Diaspora und deren Ethik im orthodoxen Religionsunterricht. Es geht um einige Aspekte, die zu einer authentischen orthodoxen Anthropologie in der deutschen Diaspora beitragen können.

2 Quellen christlicher Anthropologie

Die christliche Anthropologie ist ein Teil der Offenbarung Gottes, insofern die Offenbarung nicht nur die Gotteslehre, sondern auch die damit verbundene Lehre über den Menschen, dessen Erlösung und Bestimmung umfasst. So überträgt sich die Quelle der christlichen Offenbarung auf die Anthropologie. Die primäre Quelle der christlichen Auffassung vom Menschen und dessen Bestimmung ist unumstritten die Heilige Schrift. So wie im Fall der Offenbarung geht auch die orthodoxe Anthropologie auf zwei Quellen zurück: Die Heilige Schrift und die patristische Tradition. Die patristische Theologie repräsentiert jedoch keine Quelle an sich, sondern gilt als solche nur insofern sie sich als kirchlich-autoritative Interpretationsweise der Heiligen Schrift konstituiert.

2.1 *Die Heilige Schrift*

Die Heilige Schrift stellt für die orthodoxe Theologie die primäre Quelle der Anthropologie dar. Sie ist das unabänderbare Wort Gottes, inspiriert vom Heiligen Geist, das den Willen und den göttlichen Ratschluss des Schöpfers sowie den Sinn des Menschen beinhaltet. In diesem Sinne warnt Petrus: „dass keine Weissagung der Schrift von eigener Auslegung ist. Denn die Weissagung wurde niemals durch den Willen des Menschen hervorgebracht, sondern heilige Menschen Gottes redeten, getrieben vom Heiligen Geist“ (2 Petr 1,20f).⁴ Ohne in die Interpretationsdebatte des Offenbarungscharakters der Heiligen Schrift als sinngemäß oder literal näher einzugehen, genügt es hier Johannes Chrysostomos zu zitieren, um die orthodoxe Interpretationsweise der Bibel im patristischen Kontext zu präzisieren: „Ich habe euch schon oft gesagt: wir müssen (in der heiligen Schrift) sogar dem Sinne der einzelnen Silben nachforschen. Durchforschet die Schrift, heißt es; denn ein Jota, ein Strichlein gibt manchmal Stoß zum Nachdenken“.⁵

⁴ Im vorliegenden Aufsatz wird die Elberfelder Bibelübersetzung verwendet.

⁵ Johannes Chrysostomos, *Orationes*, Kap. 8 (Auf das Erdbeben und über Lazarus), 289.

Die Heilige Schrift liefert unzählige Stellen zur Anthropologie. Im Folgenden wird allerdings nur auf zwei biblische Koordinaten Bezug genommen, die für die orthodoxe sowie für die christliche Anthropologie im Allgemeinen ausschlaggebend sind: Der Mensch nach dem Bild Gottes und der neue Mensch in Christus. Einzelne Aspekte haben für die christliche Anthropologie Gewicht, wie: Gnade, Freiheit, Sünde, Ekklesiologie, Erlösung oder insbesondere der Mensch als Leib und Seele⁶ werden sporadisch als Teile der zwei oben genannten Aspekte behandelt.

Die klassische biblische Stelle für die Gottebenbildlichkeit des Menschen ist Genesis 1, 26–27: „Und Gott sprach: Lasst uns Menschen machen nach unserem Bild, nach unserem Gleichnis; und sie sollen herrschen über die Fische des Meeres und über die Vögel des Himmels und über das Vieh und über die ganze Erde und über alles Gewürm, das sich auf der Erde regt! Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bild, im Bild Gottes schuf er ihn; Mann und Frau schuf er sie“.⁷ Theologisch ist hier noch anzumerken, dass aus orthodoxer Perspektive ein relevanter Unterschied zwischen „dem Bild“ Gottes und „nach dem Bild“ besteht. Während Christus allein als Bild Gottes genannt wird (z. B. „das Bild des unsichtbaren Gottes“, Kol 1,15), ist der Mensch nach ($\chi\alpha\theta'$) dem Bild Gottes (z. B. Jak 3,9), also ein Ebenbild.

In Bezug auf die Erneuerung des Menschen in Christus kann man sich auf viele biblische Hinweise stützen. Als Bild des Schöpfers ist der menschengewordene Sohn Gottes das neue Bild, in dem der Mensch erneuert wird. Als klassischer biblischer Bezug dient der paulinische Text gemäß 2 Kor 5,17: „Daher, wenn jemand in Christus ist, da ist eine neue Schöpfung; das Alte ist vergangen, siehe, Neues ist geworden“.⁸ Ein weiterer paulinischer Text bestätigt sowohl die Erneuerung des Menschen in Christus als auch die Eigenschaft des Menschen als Ebenbild: „Belügt einander nicht, da ihr den alten Menschen mit seinen Handlungen ausgezogen und den neuen angezogen habt, der erneuert wird zur Erkenntnis nach dem Bild dessen, der ihn erschaffen hat“ (Kol 3,9–10).

6 Alle genannten Aspekte der Anthropologie können biblisch bezogen werden. Exemplarisch sei die Konstitution des Menschen als Leib und Seele genannt, die aus vielen biblischen Stellen implizit oder teilweise auch explizit abgeleitet wird (vgl. etwa Ps 63,2; Mk 8,36; 1 Thes 5,23). Mt 10,28 spricht nicht nur von Leib und Seele als Komponenten der menschlichen Daseins, sondern differenziert: „Und fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib töten, die Seele aber nicht zu töten vermögen; fürchtet aber vielmehr den, der sowohl Seele als Leib zu verderben vermag in der Hölle“ (10,28).

7 Vgl. weitere Stellen zum Bild Gottes im Menschen wie Gen 5,1,3; 9,6; Jak 3,9. Noch mehr biblische Stellen beziehen sich auf Jesus Christus als das wahre Bild Gottes: Joh 14,8,11; 1 Kor 4,4; Kol 1,15 etc.

8 Vgl. auch z. B. 1 Kor 15,22 und Eph 4,22,24.

Die zwei obengenannten biblischen Koordinaten zur christlichen Anthropologie geben umfassendes Zeugnis zum wesenhaften Status Quo des Menschen bei seiner Erschaffung als Ebenbild Gottes sowie zur Erneuerung des menschlichen Wesens durch Jesus Christus.

2.2 *Die patristische Tradition*

Die Rolle der Tradition, die in diesem Kontext weder das Traditionelle meint noch im Sinne von altherkömmlichen Bräuchen oder gar Aberglauben der Menschengeschichte zu verstehen ist, beruht auf dem inspirierten Interpretationsvermögen der Heiligen Schrift durch die Kirchenlehrer der Alten Kirche.

Nicht wenige Bibelstellen rechtfertigen die Notwendigkeit der patristischen Tradition als Interpretationsquelle der Heiligen Schrift. Eine der klassischen Stellen ist aus der Apostelgeschichte 8,31: „Er (Philippus) aber sprach: Wie könnte ich denn (verstehen), wenn nicht jemand mich anleitet?“⁹ Dieser Vers zeigt in der orthodoxen Interpretation den Erklärungsbedarf des biblischen Textes und rechtfertigt dadurch die Notwendigkeit einer apostolischen bzw. kirchlichen Autorität, die die Richtigkeit der Bibelauslegung sichert.

Darüber hinaus sind unter der patristischen Tradition auch die Handlungen und Entscheide der Alten Kirche zu verstehen, deren Formeln in den ökumenischen Konzilien zur Festlegung der christlichen Dogmen geführt haben. In diesen Bereich der patristischen Tradition gehören zeitlich die ersten Jahrhunderte der Christenheit bis zum letzten Konzil von Nizäa (787). Die Schriften der Apologeten, der Kirchenlehrer und die Entscheide der ökumenischen Konzilien sind in diesem Sinne systematisierende Interpretationsquellen der Heiligen Schrift, die zur Formulierung der Grunddogmen (Trinitätslehre, Christologie und Pneumatologie) des frühen Christentums geführt haben. Bei Basilius dem Großen zum Beispiel werden apostolische, evangelische und kirchenväterliche Überlieferungen in gleicher Weise herangezogen. So baut er seine Argumentation gegen den Sabellianismus sowohl auf den Bibeltext als auch auf patristische Quellen, in diesem Fall auf die Theologie von Gregorius Thaumaturgus.¹⁰

Von besonderer Relevanz für die christliche Anthropologie ist die patristische Einstellung der griechischen Kirchenlehrer der Spätantike und

9 Ein weiterer Text zur patristischen Tradition bezieht sich auf den synergetischen Offenbarungscharakter der christlichen Lehre bzw. interpretative Anteilnahme der Menschen an dem biblischen und patristischen Text: „Denn es hat dem Heiligen Geiste und uns gut geschienen“ (Apg 15,28).

10 Vgl. Basilius der Große, Ausgewählte Briefe 63,3 (An die Wortführer zu Neocäsarea), 236.

des Frühmittelalters. Auch wenn alle Kirchenväter der Alten Kirche übereinstimmend über die Erschaffung des Menschen nach dem Bild Gottes gesprochen haben, unterscheiden sich die anthropologischen Herangehensweisen des lateinischen und griechischen Denkens. So ging zum Beispiel Augustinus vom Bild Gottes im Menschen aus, um Gott durch sein Ebenbild im Menschen zu erkennen. Dieser Weg der psychologischen Analogie schlug eine Erkenntnisweise Gottes durch seine abbildhafte Gegenwart im Menschen vor und stellte somit die Anthropologie als Quelle für die Gotteslehre fest. Währenddessen hatte die Herangehensweise der griechischen Patristik einen anderen Ausgangspunkt. Gregor von Nyssa etwa setzte bei der Offenbarung Gottes an, um im Menschen das zu entdecken, was in ihm dem göttlichen Bild entspricht. Sein Ansatzpunkt für die Anthropologie war also die Gotteslehre.¹¹

Diese Herangehensweise von der Offenbarung Gottes her zur Bildung einer christlichen Lehre über den Menschen äußert sich auch im Begriff „Hypostase“¹². Letzterer ist dem trinitätstheologischen Beitrag der Kappadokier zu verdanken und wurde auf die theologische Anthropologie der griechischen Patristik übertragen. Der Mensch als Ebenbild Gottes und Abbild des göttlichen Königtums¹³ wurde zunehmend nach dem trinitarischen Modell der göttlichen Hypostasen als Person verstanden. Das Personsein des Menschen hat zwar seine Wurzeln in der Tradition der patristischen Theologie, aber die eigentliche Entwicklung dieses Aspektes der christlichen Anthropologie findet sich erst in der orthodoxen Theologie der Moderne, in der die anthropologische Qualität des Personseins auf der Grundlage biblischer und patristischer Quellen komplementär erklärt und vertieft wird.

3 Der Mensch nach dem Bild Gottes

Der Schöpfungsbericht zum Menschen wird in der Patristik aufgrund der Pluralform (Lasst *uns* den Menschen schaffen nach *unserem* Bild) trinitarisch ausgelegt, d. h. das Bild, nach dem der Mensch erschaffen wurde, ist ein gemeinsames Bild der Personen der Trinität. Für Gregor von Nyssa ist diese Interpretation nicht nur ein Argument für die Erschaffung des Menschen nach dem Bild des dreieinigen Gottes, sondern auch für die ewige Ähnlichkeit zwischen den Personen der Dreifaltigkeit selbst.¹⁴ Die patristische Auslegung

11 Vgl. Lossky, Vladimir, Betrachtungen, 133–134.

12 Vgl. Basilius der Große, Ausgewählte Briefe 64,4 (An den Comes Terentius), 245.

13 Vgl. Gregor von Nyssa, Abhandlung über die Ausstattung des Menschen, Kap. V, 219.

14 Vgl. ebd., Kap. VI, 221–222.

des göttlichen Bildes als gemeinschaftliches trinitarisches Bild führte in der orthodoxen Theologie der Moderne zu einer entsprechenden Entwicklung. So ist der Mensch als Ebenbild des trinitarischen Gottes in der Theologie Dumitru Stăniloae ein dialogisches Wesen, dessen gemeinschaftliche Qualität genau auf diesem trinitarischen Ursprung des Bildes beruht. Selbst der Akt der Erschaffung des Menschen entspricht bei Stăniloae einem theandrischen Handlungsdialog, denn der Mensch wurde nicht einfach erschaffen, sondern ins Dasein gerufen.¹⁵

Im Kontext der Erschaffung des Menschen nach dem Bild Gottes ist die Kernfrage unvermeidbar: Worin genau besteht die Gottebenbildlichkeit im Menschen? Gregor von Nyssa stellt sich selbst diese Frage¹⁶. Es scheint, dass keine genaue inhaltliche Antwort darauf möglich ist, d. h. ein klar definiertes Merkmal des Menschen, worin die Ebenbildlichkeit besteht. Es lässt sich kein dezidierter Teil des menschlichen Daseins bestimmen, in dem das göttliche Bild innewohnt. Wie Vladimir Lossky anmerkt, fallen die patristischen Antworten auf die Frage nach dem Inhalt des Bildes Gottes im Menschen unterschiedlich, jedoch nicht widersprüchlich aus:

Bald schreibt man das Merkmal der Gottebenbildlichkeit der königlichen Würde des Menschen zu, seiner Überlegenheit im sinnlich wahrnehmbaren Kosmos, bald will man sie in seiner geistigen Natur sehen, in der Seele oder auch in dem obersten regierenden Teil seines Wesens, im Geist (*νοῦς*), in seinen höheren Fähigkeiten, wie dem Verstand, der Vernunft (*λόγος*) oder auch in der dem Menschen eigenen Freiheit, in der Fähigkeit, sich von innen her zu entscheiden, kraft deren der Mensch selbst die Ursache seiner Taten ist. Zuweilen wird das Abbild Gottes mit einer Eigenschaft der Seele gleichgesetzt, mit ihrer Einfachheit, ihrer Unsterblichkeit, oder man identifiziert es auch mit der Fähigkeit, Gott zu erkennen, in Gemeinschaft mit Ihm zu leben, mit der Möglichkeit, an Gott teilzuhaben, mit der Einwohnung des Heiligen Geistes in der Seele.¹⁷

15 Stăniloae, Dumitru, *Orthodoxe Dogmatik*, 342, 352. Die Ausdrucksweise „ins Dasein rufen“ stammt nicht vom rumänischen Theologen Stăniloae, sondern man findet sie bereits in der patristischen Theologie zum biblischen Schöpfungsbericht. Vgl. hierzu Basilius von Cäsarea, *Homilie I*, Kap. 2; Gregor von Nyssa, *Oratio catechetica magna*, Kap. VIII, 1; Origenes, *Contra Celsum*, III, 69.

16 Vgl. Gregor von Nyssa, *Abhandlung über die Ausstattung des Menschen*, Kap. VI, 221–222, und Kap. XVI, 254–258.

17 Lossky, *Betrachtungen*, 134. Lossky liefert hier die Hauptrichtungen der Definitionen in Bezug auf die göttliche Ebenbildlichkeit des Menschen, vertreten durch Gregor von Nyssa, Irinäus, Makarius von Ägypten, Gregor von Nazianz und Gregor Palamas. Vgl. dazu ebd., 135f.

Infolgedessen sind die gottebenbildlichen Eigenschaften des Menschen, auch wenn vorwiegend die Seele betreffend, in ihrer Ganzheit und Komplementarität zu betrachten. Die Unbestimmbarkeit der göttlichen Ebenbildlichkeit im Menschen verleiht der christlichen Anthropologie einen apophatischen Charakter. Dadurch ist ja nicht eine kognitive Finsternis im Sinne von Agnostizismus gemeint, sondern die Ganzheit der menschlichen Merkmale als Spiegel des Bildes Gottes in seiner vernunftbegabten Kreatur. Darüber hinaus bezieht sich die Gottebenbildlichkeit auch auf den menschlichen Leib, ja auf seine leiblich erscheinende Existenz, wie Gregor Palamas betont.¹⁸ Diese anthropologische Einstellung zieht relevante Konsequenzen nach sich für die christliche Ethik und die Aussicht des Menschen auf Vergöttlichung in seiner Ganzheit als Seele und Leib.

Es stellt sich noch folgende Frage zur christlichen Anthropologie: Warum bleibt der Mensch weiterhin in der Sünde, wenn er die königliche Würde der Gottebenbildlichkeit in sich trägt?

Die orthodoxe Anthropologie unterscheidet zwischen dem Bild und der Ähnlichkeit Gottes im Menschen. Der Mensch wurde nach dem Bild Gottes hin zu seiner Ähnlichkeit mit Gott geschaffen. In dieser Differenzierung äußert sich die Ähnlichkeit in der Erfüllung der Gottebenbildlichkeit im menschlichen Dasein. Athanasius von Alexandrien differenziert diesbezüglich zwischen dem Zustand des Menschen als Ebenbild Gottes und seiner Bestimmung, wie Gott zu werden.¹⁹ Die Ebenbildlichkeit Gottes im Menschen bedeutet also einen dynamischen Prozess der Ähnlich-Werdung mit Gott selbst, denn in der Ähnlichkeit wird das Abbild aktiviert:

Das göttliche Ebenbild besteht in der ontologischen Struktur des Menschen, die geschaffen ist, nach Vereinigung mit der höchsten Gemeinschaft, nämlich der der göttlichen Personen zu streben, die der Urquell aller Gemeinschaft sind, ebenso nach der Vereinigung mit den übrigen menschlichen Personen; die Ähnlichkeit indessen besteht in der Aktivierung dieser Struktur.²⁰

Aufgrund des Sündenfalls bleibt jedoch diese Aktivierung des göttlichen Ebenbildes im Menschen aus und das Ebenbild selbst wird verdunkelt. Eine Wiedererhebung durch die menschliche Kraft war aufgrund des sündhaften Zustandes des Menschen und der schwachen Erkenntnis des Schöpfers nicht mehr möglich. Daher kommt auch die Logik der Menschwerdung und

18 Vgl. Gregor Palamas, *Prosopopoia*, in PG 150, 1361C.

19 Vgl. Athanasius von Alexandrien, *Über die Menschwerdung*, Kap. IV, 607.

20 Stăniloae, Dumitru, *Orthodoxe Dogmatik*, 370f.

Wiederherstellung des Menschen nach dem Bild Gottes bzw. Aktivierung der Ähnlichkeit mit dem Schöpfer, wie Athanasius zeigt.²¹

4 Der neue Mensch in Christus

Paulus erklärt die Zugehörigkeit des Christseins als weder paulinisch, noch apollonisch (1 Kor 1,4–5), sondern christlich. Dieser Hinweis beruht nicht auf dem Namen Christi selbst (Christus – christlich), sondern auf dem Tun Christi für den Menschen, auf der Erlösung, die von und in Jesus Christus vollbracht ist (Röm 3,24). Somit stellt die Menschwerdung des Logos das Fundament für die Erlösung und Erneuerung des Menschen nach dem Sündenfall dar. Die Menschwerdung Christi ist die einzige anthropologische Verknüpfung zur Wiederherstellung des menschlichen Daseins in die Beziehung zu Gott dem Vater. Nur auf dieser Grundlage ist die obengenannte Verbindung zwischen Gottebenbildlichkeit und Gottähnlichkeit im Menschen nachvollziehbar. Athanasius zeigt in klaren Worten die Notwendigkeit der Menschwerdung und ihre innere Funktion zur Wiederherstellung des menschlichen Daseins:

Denn er wurde Mensch, damit wir vergöttlicht würden. Er offenbarte sich im Leibe, damit wir zur Erkenntnis des unsichtbaren Vaters gelangen; er ließ sich den Frevelmut seitens der Menschen gefallen, damit wir die Unsterblichkeit ererbten. Er erlitt ja für seine Person keinen Schaden, da er leidensunfähig und unverweslich, der Logos selbst und Gott war. Die leidende Menschheit aber, derentwegen er das auf sich nahm, hat er in seiner Leidensunfähigkeit bewahrt und gerettet.²²

Die Bestimmung des Menschen ist dessen Vergöttlichung, die durch die Gottebenbildlichkeit bzw. Gottähnlichkeit erfüllt wird. Athanasius unternimmt hier eine Art Dialektik und zeigt, dass genau diese Kontraste der Erniedrigung, ja der Kenosis Gottes, die Erhöhung des Menschen vollbracht haben. In der orthodoxen Theologie der Moderne versteht Dumitru Stăniloae die Menschwerdung des Logos als theandrische Verwandtschaft, die das Fundament für die personale Beziehung zwischen Gott und dem Menschen bildet:

Nur ein Gott, der selbst Mensch geworden ist, der sich auf die menschliche Ebene herabgelassen hat, ohne aufzuhören gleichzeitig Gott zu sein, konnte den Dialog mit dem Menschen zu seiner Fülle erheben und seine eigene Offenbarung vervollständigen [...] So macht sich die göttliche Hypostasis selbst zu einer

²¹ Vgl. Athanasius von Alexandrien, Über die Menschwerdung, Kap. IX, 612f.

²² Ebd., Kap. LIV, 672.

menschlichen Hypostasis. Ihr Ich wird also nicht nur ein göttliches Ich bleiben, sondern wird auch zum menschlichen Ich für jedes menschliche Du. Das göttliche Ich lässt sich so herab, dass es von uns als unmittelbares und menschliches Du erlebt wird. [...] So macht uns Christus alle zusammen zu Kindern Gottes.²³

Der Grund für den neuen Menschen in Christus bleibt jedoch nicht auf dem Niveau der von Christus wiederhergestellten Verbindung zwischen Gott dem Vater und dem Menschen. Christus ist nicht einfach ein Verbindungsglied zwischen Gott und dem Menschen, sondern er ist in seiner Gottmenschlichkeit selbst das Zentrum der Erlösung des Menschen. Die Menschwerdung umfasst die ganze menschliche Natur, d. h. in dem Leiden, dem Tod und der Auferstehung Christi sind alle Menschen aufgrund ihrer gemeinsamen Natur eingeschlossen. Die bewusste Annahme der Erlösung Christi geschieht durch den Glauben bzw. das Anziehen Christi als ontologisches Gewand, also durch die Taufe (Gal 3,27). Das Erbe Christi endet also nicht mit seinem Opfer und der Wiederherstellung des menschlichen Daseins nach dem Bild Gottes, sondern wird von der Kirche, nach seinen Worten „Das tut zu meinem Gedächtnis“ (Lk 22,19), fortgesetzt. Somit befindet sich der Mensch im ekklesialen Kontext in einem kontinuierlichen Prozess der Christwerdung bzw. Ähnlichwerdung mit Gott. Die christliche Anthropologie erkennt in diesem Zusammenhang die Bestimmung des Menschen darin, nach der Vereinigung mit Christus selbst zu streben.

5 Ethische Grundprinzipien christlicher Anthropologie

Die anthropologischen Grundlagen der christlichen Theologie ziehen eine spezifische Ethik nach sich, die auf der Vertikalität der Beziehung des Menschen zu Gott basiert. Das heißt jedoch nicht, dass das Inner- bzw. Zwischenmenschliche vernachlässigt wird, sondern dass es im Horizont der Synergie, ja der Beziehung und Handlung zwischen Mensch und Gott, zu betrachten ist. Somit sprengt die christliche Ethik den Rahmen einer rein gesellschaftlichen oder sozialen Handlung des Menschen, wie im Fall der behavioristischen Forschung, weil es sich so gehört (ought to)²⁴, und weist auf eine höhere Instanz hin. Diese Positionierung zur Ethik fußt nicht auf der Angst vor göttlichen Strafen, sondern auf der Gotteslehre selbst. Eine Ethik, die von einem liebenden

23 Stăniloae, Dumitru, *Chipul nemuritor al lui Dumnezeu*, 159–160 (eigene Übersetzung aus dem Rumänischen).

24 Vgl. Martin, Judith N./Nakayama, Thomas K., *Intercultural Communication in Contexts*, 33f.

und selbstopfernden menschengewordenen Gott propagiert wird, kann niemals eine Ethik der Angst sein. So wird die christliche Ethik nicht von einer sozialen Handlung des Zwischenmenschlichen getrieben, sondern von einem höheren Sinn des Lebens, ja eines Lebens mit und in Gott.

In diesem ethischen Exkurs der christlichen Anthropologie wird im Folgenden auf lediglich zwei Aspekte Bezug genommen, die durch ihre Tragweite alle weiteren Gesichtspunkte der christlichen Ethik bestimmen. Es handelt sich um die Freiheit und Liebe. Die Freiheit bildet in der christlichen Ethik den Ausgangspunkt, auf der die Tugend der Liebe basiert.

In der orthodoxen Anthropologie verliert der Mensch selbst in dem sündhaften Zustand, ja im Zustand des verdunkelten Bildes Gottes, nicht gänzlich seine Freiheit. Der Grund für das partielle Beibehalten seiner Freiheit geht auf die Unverlierbarkeit des Bildes Gottes im Menschen zurück, weil die menschliche Freiheit einen konstitutiven Teil der Gottebenbildlichkeit bildet. Mit anderen Worten kann die Freiheit als Fähigkeit der menschlichen Natur niemals gänzlich verloren werden.²⁵ Der dennoch existierende Teilverlust der menschlichen Freiheit besteht in einem Mangel an vollkommener Erkenntnis Gottes. Dass trotzdem eine Synergie zwischen dem Menschen und seinem Schöpfer möglich ist, ist der Gnade Gottes zu verdanken. Die Gnade des göttlichen Geistes verhilft der beibehaltenen Teilfreiheit des menschlichen Daseins zum Mithandeln mit Gott. Die Ostkirche sieht zwischen der durch Christus vermittelten Gnade und der menschlichen Freiheit keinen Antagonismus bzw. keine Durchsetzungsnotwendigkeit einer von den beiden Komponenten, sondern eine gegenseitige Unterstützung bzw. ein dynamisches Ineinanderfließen beider zur Bildung eines Ganzen im Menschen, das ihn zur Synergie mit dem Schöpfer befähigt. Diese Synergie zwischen Gott und dem Menschen geschieht in einem bewussten Akt der Unterwerfung des menschlichen Willens unter dem göttlichen Willen, wodurch der Mensch die Gnade Gottes empfängt und sich von dieser durchdringen lässt.²⁶ Das ist gleichzeitig das Grundprinzip der Askese, nämlich der freiwillige Verzicht auf den eigenen Willen als Trugbild der individuellen Freiheit, um die wahre Freiheit zu finden, die Freiheit der Person.²⁷

„Dein Wille geschehe“ stellt nicht nur eine Wirklichkeit dar, in der sich der menschliche Wille dem göttlichen Willen unterwirft, sondern auch der göttliche Wille tatsächlich geschieht. Der Mensch stimmt zu, sich nach dem guten Willen seines Schöpfers umgestalten zu lassen. Dies geschieht durch

25 Vgl. Lossky, *Betrachtungen*, 145.

26 Vgl. ebd., 147.

27 Vgl. ebd., 142.

die unaufhörliche Verwandlung des Menschen durch das Vermächtnis Christi: „Nehmet, esset; das ist mein Leib. [...] trinket alle daraus; das ist mein Blut [...]“ (Mt 26,26.28). Infolgedessen ist der eucharistische Akt der Kirche ein konstitutiver Prozess der Anthropologie, der die Vergöttlichung des Menschen bzw. die Vereinigung desselben mit Christus selbst zufolge hat. Nur der Mensch als Träger Christi (Χριστοφόρος) kann das Ziel der christlichen Anthropologie sein, denn Christus ist sein Ursprung, sein Bild, und seine Bestimmung, seine Ähnlichkeit. Nur wenn der Mensch durch die Eucharistie, den Leib und das Blut des menschengewordenen Gottes, genährt wird, kann er als Träger Christi vergöttlicht werden und seine königliche Würde erlangen:

Und während wir so menschliches Fleisch und Blut empfangen, nehmen wir Gott selbst in unsere Seelen auf. [...] Nun aber ist es beides zugleich: menschlich, um sich mit den Blutsverwandten zu vereinigen und mit den Menschen zu verwachsen – göttlich aber, um die Natur zu erheben, sie zu bewegen und auf sich hin umzugestalten.²⁸

Das Vereinigen mit Christus in der Eucharistie und der Ekklesia verweist im Allgemeinen auf eine relevante anthropologische Konsequenz in Bezug auf die persönliche Umgestaltung des menschlichen Daseins. Die opfernde Liebe Christi bewirkt in der eucharistischen Gemeinschaft auch eine Veränderung des Gegenübertretens des Menschen zu seinem Nächsten. Es handelt sich um ein liebendes Überschreiten des Selbst, ja um eine hypostatische Umgestaltung des Menschen nach der ekstatischen Liebe Christi. Dies macht die menschliche Person als Hypostase nach dem Bild Gottes aus, nämlich das ekstatische Aussch-heraus-treten, d. h. der Übergang vom Individuum zur gemeinschaftlichen Person. In diesem Sinne zeigt Ioannis Zizioulas, dass die Hypostase des menschengewordenen Christus zum Fundament jeder menschlichen Hypostase wird.²⁹

6 Orthodoxe Anthropologie im orthodoxen Religionsunterricht der deutschen Diaspora

In diesem letzten Teil des Beitrages wird zunächst auf die allgemeine Schulsituation orthodoxer Schülerinnen und Schüler (SuS) in Deutschland im Hinblick auf ihren orthodoxen Religionsunterricht (ORU) eingegangen. Anschließend werden einige Impulse der orthodoxen Anthropologie für den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland gegeben.

²⁸ Vgl. Nikolaos Kabasilas, *Leben in Christus*, 123f.

²⁹ Vgl. Zizioulas, Ioannis, *Being as Communion*, 54.

6.1 *Allgemeine Situation des ORU in der deutschen Diaspora*

Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich auf einige allgemeine Statistiken und die Situation orthodoxer Kinder und Jugendlicher in Bezug auf den ORU.

Aufgrund der hohen Zahl von orthodoxen Gläubigen in Deutschland kam es 1985 in Nordrhein-Westfalen (NRW) zur Einführung des ORU in das deutsche Schulprogramm. So ist der ORU, wie der evangelische oder der katholische auch, ein ordentliches Lehrfach in der Schule und dementsprechend gesetzlich festgelegt (Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz).³⁰ Die im Februar 2010 gegründete Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD)³¹ vertritt einheitlich alle in Deutschland existierenden orthodoxen Diözesen und ist für die Einsetzung orthodoxer Religionslehrkräfte zuständig.

Der ORU wird in NRW, Hessen, Bayern, Niedersachsen und Baden-Württemberg angeboten.³² Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zählt in seiner Auswertung des ORU für alle Bundesländer, im Schuljahr 2021/2022, 998 SuS, die einen orthodoxen Religionsunterricht besucht haben.³³ Bei über 3 Millionen orthodoxen Gläubigen in Deutschland insgesamt³⁴ dürfte die Gesamtzahl der orthodoxen SuS auf Bundesebene – zählt man die ukrainischen Staatsbürger der letzten zwei Jahre dazu – im mittleren oder hohen 6-stelligen Bereich liegen. Leider gibt es hierzu keine Gesamtstatistik. Aus der geringen Teilnahme orthodoxer SuS am orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland folgt, dass die meisten von ihnen entweder einen anderen Religionsunterricht, den katholischen, den evangelischen, den konfessionell-kooperativen (KoKoRU) oder gar keinen Religionsunterricht bzw. ein Ersatzfach besuchen. Leider gibt es keine Statistik, die die

30 Vgl. dazu Kiroudi, Marina, *Entwicklung und Praxis*, 38–53.

31 Eine Art Vorstufe der OBKD bildete die Kommission der Orthodoxen Kirche in Deutschland (KOKiD, 1994–2010). Ihr Ziel war es, die orthodoxen Diözesen in ihrer Zusammenarbeit im ökumenischen, sozialen, kulturellen und interkonfessionellen Bereich, gegenüber dem Staat und gegenüber anderen Kirchen, zu repräsentieren. Vgl. Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland*, 7–9. Zur Webpräsenz der OBKD s. <http://www.obkd.de/>

32 Orthodoxer Religionsunterricht ist in NRW ordentliches Lehrfach gemäß: Religionsunterricht an Schulen. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, vom 20. Juni 2003 (ABl. NRW. 232), in: Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hg.), *BASS 12–05*, Nr. 1. Vgl. auch Danilovich, Yauheniya, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland*, 125.

33 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, IVC/Statistik, *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/2022*, Berlin 08.12.2022, 11.

34 Vgl. *Vielfalt in der orthodoxen Kirche – Die anderen Geschwister*, Interview, 24.12.2022.

Teilnahme orthodoxer SuS an dem RU anderer Konfessionen und die Nicht-Teilnahme an einem RU quantifiziert.

Im Rahmen der Problematisierung des ORU in Deutschland muss auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht berücksichtigt werden. Hier stellt sich die Frage: Inwiefern würde sich eine orthodoxe Schülerin oder ein orthodoxer Schuler in KoKoRU in ihrer konfessionellen Identität als wahrgenommen empfinden?

In der rechtlichen, inhaltlichen und organisatorischen Reglementierung des KoKoRU in NRW finden sich konzise Ausdrücke zur Einbeziehung anderer Religionen oder Konfessionen. So werden z. B. die rechtlichen Bestimmungen auf dem ministerialen Informationsblatt zur Antragsstellung auf KoKoRU folgendermaßen festgelegt: „Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht einer Schule setzt eine Vereinbarung zwischen der örtlich zuständigen Evangelischen Landeskirche und dem örtlich zuständigen katholischen (Erz-) Bistum voraus“ (6.3)³⁵. Die inhaltliche Bestimmung obliegt der evangelischen und katholischen Kooperation:

Konfessionelle Kooperation als Organisationsform des evangelischen und des katholischen Religionsunterrichts kann in Schulen aller Schulformen den Religionsunterricht stärken und zu seiner Qualität beitragen. Hierbei werden in einer Schule anstelle des Religionsunterrichts nach Nummer 5 gemischt-konfessionelle Lerngruppen für sowohl den evangelischen als auch den katholischen Religionsunterricht gebildet. Darin wird der Unterricht im Wechsel von Lehrerinnen und Lehrern für den evangelischen und für den katholischen Religionsunterricht mit kirchlicher Bevollmächtigung erteilt. Evangelische Religionslehre und katholische Religionslehre bleiben eigenständige Fächer (6.1).³⁶

In Bezug auf die Frage nach der Berücksichtigung orthodoxer SuS im KoKoRU, bietet die o.g. Regelung leider nur das Kennenlernen der beiden konfessionellen Perspektiven (katholisch und evangelisch) an, was grundsätzlich an einen exklusiv evangelisch-katholischen interkonfessionell-kooperativen Religionsunterricht denken lässt.

6.2 *Impulse der orthodoxen Anthropologie für den ORU*

Der Kern christlich-orthodoxer Anthropologie basiert auf den zwei oben genannten Grundsätzen der Patristik, nämlich der Beschaffenheit des Menschen nach dem Bild Gottes und dem neuen Menschen in Christus. Diese

35 Religionsunterricht an Schulen. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, BASS 12–05, Nr. 1.

36 Ebd.

Grundsätze orthodoxer Anthropologie finden sich in Gottesdienst und Katechese der orthodoxen Gemeinden der Diaspora wieder. Die aktive Teilnahme an beiden kann auch zur Pflege anthropologischer Werte beitragen. Dasselbe gilt für das wissenschaftliche Wirken orthodoxer Theolog:innen im akademischen Bereich deutscher Universitäten; ihre Bezugnahme auf die patristischen Quellen ist deswegen von Bedeutung und geradezu notwendig, weil sie der orthodoxen Anthropologie maßgeblich ihre Identität verleiht.

Die zwei obengenannten Grundsätze der patristischen Anthropologie tragen im Religionsunterricht nicht nur zur Bewahrung der orthodoxen Tradition bzw. ihres Menschenbildes bei, sondern auch zum Menschenbild christlicher Anthropologie insgesamt. Der Mensch nach dem Bild Gottes und der neue Mensch in Christus konstituieren sich als zentrale Inhaltspunkte für die christlich-orthodoxe ebenso wie für die allgemein christliche Bildung, weil sie in einer theologisch-logischen Verbindung zueinanderstehen und zusammen die gesamte Struktur christlicher Anthropologie prägen. Die Beschaffenheit des Menschen nach dem Bild Gottes bildet die Grundlage für die christlich-anthropologischen Werte im Religionsunterricht, wie Menschenwürde, Liebe zum Nächsten und Freiheit. Diese sind nicht kontextlos, sondern sie stehen im engen Bezug zur Theologie und zu Jesus Christus.

Die Erneuerung des Menschen in Christus ist im Bild Gottes im Menschen verankert. Deswegen ist es sinnvoll, im Religionsunterricht auch konkrete Bezüge zwischen der Ebenbildlichkeit Gottes im Menschen und dem Christusbild herzustellen. Das gilt für viele Themen, wie die Erschaffung des Menschen, den Sündenfall, die Erlösung durch Jesus Christus bis hin zur Eschatologie. Es gilt, die Würde des Menschseins nach den zwei genannten Grundsätzen für SuS auch hinsichtlich ihrer Relevanz für das tägliche Leben erkennbar zu machen. Weil dieser anthropologische Impuls auch auf die allgemein christliche Anthropologie bezogen werden kann, betrifft er implizit auch den katholischen und evangelischen RU. Inwiefern bzw. in welcher Form sich diese zwei Gedanken als Grundlagen für die orthodoxe und christliche Anthropologie im Allgemeinen im RU anwenden lassen, muss der Unterrichtsplanung der Lehrkräfte überlassen werden.

7 Fazit

Nach Auffassung der orthodoxen Theologie basieren die obengenannten Grundsätze christlicher Anthropologie auf der Offenbarung Gottes, die in den Quellen der Heiligen Schrift und Tradition überliefert wurden. Der Mensch in seiner Beschaffenheit nach dem Bild Gottes bildet eine Konstante für die

Anthropologie der Orthodoxen Kirche und in diesem Kontext eine Quelle geistlicher Werte. Die Gottebenbildlichkeit im Menschen wird in der Person des menschengewordenen Gottes vollendet, der den gefallen Menschen wieder zu seiner eigentlichen Bestimmung zurückführt. Das Person-Sein des Menschen geht durch den Sündenfall nicht verloren, weil es zur Beschaffenheit des Bildes des Menschen gehört. Diese Grundsätze christlicher Anthropologie lassen den neuen Menschen in Christus von innen heraus die Liebe Gottes erfahren, die die Liebe zu allen Menschen einschließt. In dieser Liebe kommt die gott-menschliche Synergie ebenso wie die Freiheit des Menschen zum Tragen. In diesem Sinne zeugt die christliche Ethik von einem dynamischen Prozess, der seinen Ursprung im göttlichen Urbild hat.

Wie können diese anthropologischen und ethischen Grundsätze ihren eigenen Platz im Religionsunterricht der deutschsprachigen Diaspora behaupten? Die Berücksichtigung orthodoxer Anthropologie kann sowohl im Rahmen von konfessioneller Kooperation bzw. vom konfessionell-kooperativen RU als auch fachspezifisch im ORU durch die substanzielle Präsenz der obengenannten anthropologischen Grundsätze unternommen werden.

Mit den obigen Impulsen zur orthodoxen Anthropologie kann man auf die Verbindung der Verwandtschaft des Menschen, der den Odem Gottes (Gen 2,7) in sich trägt, mit dem menschengewordenen Logos aufmerksam machen. Zugleich zielen sie darauf ab, die Wahrnehmung für den ontologischen Grund des menschlichen Daseins als „nach dem Bild Gottes“ im patristischen Sinn zu fördern. Nur auf der Grundlage dieser Ontologie ist eine Erneuerung des Menschen in Christus nachvollziehbar und entspricht der Bestimmung des Menschen. Hochgehaltene Werte der modernen Gesellschaft, wie Freiheit, Liebe, Wahrheit etc., sind im Kontext der christlichen Anthropologie auf dem inneren Grund des menschlichen Daseins zu verstehen und authentisch weiterzugeben. Der in Christus erneuerte Mensch ist dazu aufgerufen, die obengenannten Werte zu verinnerlichen und in Bezug auf seinen Nächsten zu praktizieren. Auf diese Weise bleibt Christus nicht eine entfernte historische Gestalt, sondern er wird als erfahrungs- und lebensnah wahrgenommen.

Die Grundsätze der Anthropologie haben relevante Konsequenzen für das Verständnis der Natur als Schöpfung Gottes. In der patristischen Theologie wird der Mensch aufgrund seiner Eigenschaft als Bild Gottes auch als Mikrokosmos (*μικρὸς κόσμος*)³⁷ und Krone der Schöpfung verstanden. Die religionspädagogische Vermittlung der Idee des Menschen als Träger des Kosmos in seinem Inneren bringt eine umwelt- bzw. schöpfungsbewusste Verantwortung

37 Maximus Confessor, *Epistolae*, in PG 91, 429D. Vgl. zum Folgenden: Zizioulas, Ioannis, *Die Welt in eucharistischer Schau und der Mensch von heute*, 343.

mit sich, die nicht durch äußere Gesetze des sozialen Umfeldes definiert ist, sondern durch Überzeugung des Glaubens und der Menschenwürde wirkt.

Literatur

Primärquellen

- Athanasius von Alexandrien, Über die Menschwerdung des Logos und dessen leibliche Erscheinung unter uns, in: BKV, 1. Reihe, Bd. 31, München 1917.
- Basilius von Cäsarea, Ausgewählte Briefe 63,3 (An die Wortführer zu Neocäsarea), in: BKV, 1. Reihe, Bd. 46, Kempten/München 1925.
- Basilius von Cäsarea, Homilie I, in: BKV, 1. Reihe, Bd. 47, Kempten/München, 1925.
- Eberfelder Bibelübersetzung, Edition CSV Hückeswagen, <https://www.csv-bibel.de/start>.
- Gregor Palamas, Prosopopoiia, in: PG 150,1347–1372.
- Gregor von Nyssa, Abhandlung über die Ausstattung des Menschen, Kap. V, in: BKV, 1. Reihe, Bd. 24, Kempten 1874.
- Gregor von Nyssa, Oratio catechetica magna, in: BKV, 1. Reihe, Bd. 56, Kempten-München 1927.
- Johannes Chrysostomos, Orationes, Kap. 8 (Auf das Erdbeben und über Lazarus), in: BKV, 1. Reihe, Bd. 13, Kempten 1879.
- Maximus Confessor, Epistolae, in: PG 91,362–634.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hg.), Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW (BASS), <https://bass.schule.nrw/>.
- Nikolaos Kabasilas, Das Buch vom Leben in Christus, Freiburg 1991.
- Origenes, Contra Celsum, in: BKV, 1. Reihe, Bd. 52 und 53, München 1926.
- Religionsunterricht an Schulen. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, vom 20. Juni 2003 (Abl. NRW. 232), in: Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (Hg.), BASS 12–05, Nr. 1, <https://bass.schul-welt.de/5125.htm#-ftn2>.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), IVC/Statistik, Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/2022, Berlin 08.12.2022, 11, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf.

Sekundärquellen

- Danilovich, Yauheniya, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland, in: Ökumene im Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 32), Göttingen 2016, 123–132.

- Das Bonner Kant-Korpus – Elektronische Edition der gesammelten Werke Immanuel Kants, Bd. IX (Logik, Physische Geographie, Pädagogik), in: <https://www.korpora.org/Kant/aa09/025.html>.
- Kiroudi, Marina, Entwicklung und Praxis des orthodoxen Religionsunterrichts in Deutschland, in: *Ökumenische Rundschau* 63 (2014) H. 1, 38–53.
- Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen und Perspektiven (= Eastern Church Identities 6)*, Paderborn 2021.
- Lossky, Vladimir, *Betrachtungen über die mystische Theologie der Ostkirche*, Münster 2009.
- Martin, Judith N./Nakayama, Thomas K., *Intercultural Communication in Contexts*, New York 2010⁵.
- Patapievici, Horia, *Omul recent*, Bukarest 2001.
- Stăniloae, Dumitru, *Chipul nemuritor al lui Dumnezeu*, Craiova 1987.
- Stăniloae, Dumitru, *Orthodoxe Dogmatik*, Bd. I, Gütersloh 1985.
- Vielfalt in der orthodoxen Kirche – Die anderen Geschwister, Interview, 24.12.2022, in: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/vielfalt-der-orthodoxen-kirche-die-anderen-geschwister-100.html>.
- Zizioulas, Ioannis, *Being as Communion*, New York 1997.
- Zizioulas, Ioannis, *Die Welt in eucharistischer Schau und der Mensch von heute*, in: *Una Sancta* 25 (1970) 342–349.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

TEIL V

*Ermutigung zur gemeinsamen
Bildungsverantwortung*

Der orthodoxe Religionsunterricht im Kontext der ökumenischen Bildungsverantwortung der christlichen Kirchen

Impulse der OBKD-EKD Handreichung „Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen“ (2024)

Henrik Simojoki, Yauheniya Danilovich, Marina Kiroudi

Einleitung

Am Ende des vorliegenden Sammelbandes versteht sich dieser Beitrag nicht nur anstelle, sondern auch im Sinne eines Ausblicks als „Ermutigung zur gemeinsamen Bildungsverantwortung“. Der Beitrag nimmt Desiderate der religiösen Bildung wahr und begegnet zugleich ökumenischen Erträgen mit Wertschätzung, er will der Realität ebenso gerecht werden wie zu ökumenisch gemeinsamem Handeln im Bereich der religiösen Bildung ermutigen. Dieses Anliegen kommt besonders in der 2024, also erst kürzlich veröffentlichten, Handreichung „Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermutigung“ zum Ausdruck, die von der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) gemeinsam verantwortet wird. Deswegen steht diese aktuelle Handreichung im Fokus der nachfolgenden Ausführungen. Obwohl es sich um eine bilaterale orthodox-evangelische Schrift handelt, spiegeln ihre Inhalte gewissermaßen die ökumenische Bildungssituation insgesamt in Deutschland wider.

Zunächst beginnt der vorliegende Aufsatz mit einem ersten Teil, der die gemeinsame Bildungsverantwortung christlicher Kirchen im Horizont des ökumenischen Zusammenwirkens reflektiert. Er zeigt Zugänge des orthodoxen und evangelischen Bildungsverständnisses auf und macht auf Verzerrungen aufmerksam, die auf eine verengte Fokussierung auf den Religionsunterricht zurückzuführen sind. Hingegen kann eine Weitung auf die verschiedenen religiösen Lernbereiche das Grundverständnis der konfessionellen Zugänge fördern und auch gemeinsame Grundlagen erkennen lassen. Diese Weitung findet sich auch in der Handreichung wieder, die im zweiten Teil behandelt wird. Nach der Skizzierung von Anlass und Ziel der Handreichung wird auf ein differenzsensibles Verständnis als Grundlage für religiöse Bildungsprozesse und Bildungsdenken abgehoben. Anschließend werden gesellschaftliche

Herausforderungen vor dem Hintergrund gemeinsamer Aufgaben reflektiert und verschiedene Kontexte religiösen Lernens in den Blick genommen (z. B. konfessionell gemischte Familien, Kindertagesstätten, schulischer Religionsunterricht und Erwachsenenbildung). Am Ende dieses Teils stehen vernetzte Bildungsperspektiven. Der Beitrag schließt mit einem Fazit ab, das Herausforderungen und Chancen benennt.

1 Die gemeinsame Bildungsverantwortung christlicher Kirchen im Horizont ökumenischen Zusammenwirkens

In der deutschsprachigen Religionspädagogik der vergangenen Jahrzehnte haben orthodoxe Perspektiven an ganz neuem Gewicht gewonnen, auch wenn die historisch tief verankerten Marginalisierungsdynamiken und Exklusionsmechanismen immer noch wirksam sind.¹ Erfreulicherweise hat dieser Aufbruch auch der religionspädagogischen Ökumene Auftrieb gegeben, die zunehmend im Dialog von evangelischer, katholischer und orthodoxer Theologie intensiviert wird.²

Allerdings fällt auf, dass beiden Aufbrüchen – der orthodoxen Religionspädagogik und der ökumenischen Religionsdidaktik – eines gemeinsam ist: die bestimmende Ausrichtung am schulischen Religionsunterricht.³ Dieser Fokus entspricht der Gesamtstruktur der Religionspädagogik in Deutschland, die historisch eng mit der Professionalisierung des Religionslehrkräfteberufs verbunden ist.⁴ Dieser klare, in der Verfassung verankerte Bezug zum Professions- und Handlungsfeld ist zunächst auf der Habenseite zu veranschlagen. Er bildet einen der Hauptgründe dafür, dass die Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum auch im internationalen Vergleich für eine breite und nachhaltige Expertise steht. Wie in diesem Band ersichtlich, prägt diese Habenseite auch die orthodoxe Religionspädagogik und Theologie in Deutschland. Angesichts der wachsenden Zahl orthodoxer Schüler:innen an deutschen Schulen steigt auch die Verantwortung für die adäquate Ausbildung von Religionslehrkräften.

1 Vgl. als Überblicksdarstellungen: Kiroudi, Marina, *Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie*; Danilovich, Yauheniya, *Religionsunterricht in orthodoxer Perspektive*.

2 Schambeck, Mirjam/Simjoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik*; Simjoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie*.

3 Vgl. bes. Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht*.

4 Vgl. Simjoki, Henrik/Schweitzer, Friedrich/Henningsen, Julia u. a. *Professionalisierung des Religionslehrerberufs*, 202–212.

Jedoch sind mit dieser dominanten Orientierung am Religionsunterricht der Schule auch nicht-intendierte Nebeneffekte verbunden, die noch deutlicher zutage treten, wenn man christlich verantwortete Bildung ökumenisch profiliert. Erstens widerspricht ein einseitiger Bezug auf den Religionsunterricht dem Erfahrungshorizont der sich bildenden Subjekte, für die die je eigene Lebensgeschichte den genuinen Ort von Bildung und Religion darstellt.⁵ Folglich müssen die verschiedenen formalen, non-formalen und informellen Lernorte, die religiöse Bildungsbiografien in Deutschland prägen, in ihrem wechselseitigen Zusammenhang betrachtet werden. Im Hinblick auf orthodoxe Kinder und Jugendliche ist eine perspektivische Engführung auf die Schule besonders folgenreich: Aktuell gibt es nur für eine kleine Minderheit der orthodoxen Schüler:innen einen orthodoxen Religionsunterricht im Angebot. Sofern sie religiös sozialisiert sind, dürfte neben der Familie das immer engmaschigere Netz orthodoxer Gemeinden⁶ weit nachhaltiger auf ihre religiöse Bildungsgeschichte einwirken.⁷

Ferner geht mit der Priorisierung formaler Bildungskontexte wie Schulen und Universitäten und der damit korrespondierenden Vernachlässigung non-formaler und informeller Bildungskontexte eine konzeptionelle Unausgewogenheit einher: Während etwa schon länger über Potenziale und Grenzen einer auf die Orthodoxie ausgeweiteten konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht diskutiert wird,⁸ ist ein nachbarschaftliches Zusammenwirken auf gemeindlicher Ebene bislang kaum im Blick – obwohl die Rahmenbedingungen dafür teilweise günstiger sind als im schulischen Bereich.

Sodann steht eine auf den Religionsunterricht fixierte Perspektive der religiösen Bildung in einer Spannung zum jeweils leitenden Bildungsverständnis. So hat beispielsweise Constance Tarasar, eine Pionierin der orthodoxen Religionspädagogik aus den Vereinigten Staaten, nachdrücklich darauf bestanden, dass christliche religiöse Bildung aus orthodoxer Sicht holistisch zu verstehen ist. Sie realisiert sich in drei formativen Praktiken, die von Tarasar mit den jeweils bestimmenden kirchlichen Bezugskontexten verknüpft

5 So die programmatische Pointe des 2022 veröffentlichten EKD-Textes „Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen“.

6 Vgl. Popoiou, Ioan Dumitru, *Pluriforme Kontexte*.

7 Vgl. Danilovich, Yauheniya, *Orthodoxe Religionspädagogik: religiöse Bildung in der Gemeinde*.

8 Vgl. die Beiträge von Keller, Willems und Woppowa in diesem Band.

werden.⁹ Dass sie den ersten Grundvollzug *worship*¹⁰ besonders ins Zentrum rückt, entspricht dem für sie grundlegenden Primat liturgischer Erfahrungen für das Gottesverhältnis. Der zweite, mit *teaching* überschriebene Kernvollzug bezieht sich auf formale Lehr-Lern-Prozesse, sei es im Rahmen der Schule, sei es in weniger strukturierten Unterrichtssettings. Drittens unterstreicht sie die Bedeutung informellen Lernens, die insbesondere im Handlungskontext familiärer und gemeinschaftlicher *praxis* eindrücklich zur Geltung kommt. Hier geht es um das Wie christlicher Lebensführung im Sinne von Theosis, dem für die orthodoxe Kirche grundlegenden Glauben, dass der erlöste Mensch sich in einem dynamischen Prozess des geistgewirkten Lebens mit Christus auf Gott hin bewegt.¹¹ Dafür ist nach Tarasar das wechselseitige Lernen in Praktiken gemeinsamen Lebens ausschlaggebend. In innovativer Weise verbindet sich hier die Idee informellen Lernens mit der Relationalität menschlichen Lebens zu einem Konzept, das man – ohne dass Tarasar selbst diesen protestantisch angehauchten Begriff verwendet hätte – als Bildnertum aller Glaubenden bezeichnen könnte.¹²

Während Tarasars holistische Sicht auf christliche religiöse Bildung ihre übergreifende Zielperspektive in der Integration des Menschen ins kirchliche Leben hat,¹³ geht der evangelische Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow in seiner Fundierung einer Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung noch einen Schritt weiter. Nach Nipkow darf sich die religionspädagogische Reflexion nicht auf den Teilbereich von religiöser Bildung und Erziehung beschränken, weil die Kirche – von Nipkow im Anschluss an Art. 7 der Confessio Augustana prozessual und funktional definiert – eine Mitverantwortung für das Ganze von Bildung und Erziehung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft trägt.¹⁴

9 Tarasar, Constance, *Orthodox Theology and Religious Education*, 108–114. Vgl. dazu: Simojoki, Henrik, *Liturgisches Leben*.

10 Da die englischsprachigen Kernbegriffe sich kaum ohne Bedeutungsverschiebung ins Deutsche übertragen lassen, werden sie hier beibehalten.

11 Vgl. dazu Stogiannidis, Athanasios, *Leben und Denken*, 46–48.

12 Tarasar, *Orthodox Theology and Religious Education*, 112: „Within the fellowship of the family and the faith community, we learn to transform words into deeds. We learn by imitation, rehearsal, and modelling. We learn by working side by side with others who are themselves trying to work out their own salvation, often becoming apprentices and disciples in the process. [...] We may become teachers and leaders for children, relatives, friends, neighbours, and strangers. In this respect, each of us, as a member of the church, is an educator.“

13 Vgl. Danilovich, *Orthodoxe Religionspädagogik*, 351–353.

14 Vgl. Nipkow, Karl Ernst, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, 16: „Die pädagogische Verantwortung der christlichen Kirche hört nicht dort auf, wo die religiöse Erziehung endet. Anders formuliert: Die Kirche erfüllt nicht nur dann ihre Rolle

Diese Weichenstellung Nipkows ging in die stark von ihm geprägte EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ ein, an der sich aber auch die Grenzen dieses Ansatzes veranschaulichen lassen. Denn die Denkschrift nimmt gattungsgemäß einen konfessionellen Standpunkt ein: Es geht um „evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“¹⁵ – genauso wie Nipkow seine „Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung“ bewusst als „Theorie evangelischer Bildungsverantwortung“ spezifiziert hatte.

So sehr Tarasar und Nipkow auf ihre je eigene Weise eine Ausweitung der religionspädagogischen Theorierahmen zu einer zusammenhängenden Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung vorantreiben, bleiben sie – obwohl sie beide in der Ökumene aktiv waren – ökumenisch unterbestimmt. Gerade in einer gesellschaftlichen Großwetterlage, in der sich die Bildungsherausforderungen zunehmend universalisieren und gegenläufig dazu die Öffentlichkeitsrelevanz der Kirchen tendenziell erodiert, kommt es entscheidend darauf an, dass die christlichen Kirchen ihre Bildungsverantwortung gemeinsam wahrnehmen und explizieren. Dies gilt namentlich auch im Hinblick auf den Religionsunterricht, der dann nicht mehr als isoliertes Arbeitsfeld, sondern im Gesamtzusammenhang eines solchen gemeinsamen Grundverständnisses christlicher Bildungsverantwortung in Betracht kommt.

2 Die Handreichung „Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermutigung“ (2024): eine religionsdidaktisch geleitete Einführung

Vor dem skizzierten Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag wesentliche Grundanliegen und Entwicklungsimpulse der Handreichung „Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermutigung“ vor.¹⁶ Die Handreichung wurde in einem mehrjährigen Dialogprozess von einer orthodox-evangelischen Arbeitsgruppe erarbeitet und am 20. März 2024 von Metropolit Augustinos, dem Vorsitzenden der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD), und von der amtierenden Ratsvorsitzenden der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Bischöfin Kirsten Fehrs, feierlich unterzeichnet.

im Bildungssystem, wenn und sofern sie ihre pädagogische und bildungspolitische Mitwirkung an die Verkündigung des Evangeliums zurückbindet, sondern auch dann, wenn und sofern sie vorbehaltlos dem Wohl des Menschen dient.“

15 EKD (Hg.), Maße des Menschlichen.

16 OBKD/EKD (Hg.), Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen.

2.1 *Der Anlass – ökumenische Überschneidungssituationen*

Die Handreichung hat ihren Hauptanlass in der Beobachtung, dass mit der wachsenden Präsenz der Orthodoxie in Deutschland „interkonfessionelle Überschneidungssituationen“¹⁷ zunehmen. Ob in der Familie, in Kindertagesstätten, an Schulen, in der Gemeindefarbeit, im ökumenischen Engagement der lokalen „Arbeitsgemeinschaften Christlicher Kirchen“ oder in der kirchlich verantworteten Bildungssteuerung, immer öfter ergeben sich Konstellationen, in denen religiöse Bildung „zu einer gemeinsamen Verantwortung orthodoxer und evangelischer Kirchen“¹⁸ wird. Vor diesem Hintergrund wendet sich die Schrift an Menschen, die in diesen Kirchen hauptberuflich oder ehrenamtlich Verantwortung für religiöse Bildung tragen. Es geht ihr „darum, eine Basis für das Verständnis der religiösen Bildung aus evangelischer und orthodoxer Perspektive zu legen und gleichzeitig praktische Hinweise als Orientierung für das religionspädagogische Handeln in interkonfessionellen Lernsituationen zu bieten.“¹⁹ Diese Absicht kommt in der Titelformulierung prägnant zum Ausdruck: Während die Formel „christliche Bildung gemeinsam ermöglichen“ die Zielperspektive der Publikation bündelt, mobilisiert der Untertitel – „Eine ökumenische Ermutigung“ – Ressourcen für den Weg zu diesem Ziel.

2.2 *Die Basis – ein geteiltes, differenzsensibles Grundverständnis christlicher Bildung*

Die Handreichung beginnt mit einem Grundlegungskapitel, das an die zentrale Intention einer ökumenischen Religionsdidaktik anschließt, „unter Berücksichtigung der je spezifischen Traditionen und Kontexte ein gemeinsam verantwortetes, differenzsensibles Grundverständnis über die gemeinsame Verantwortung der christlichen Kirchen in der heutigen Welt zu suchen“²⁰. Die Argumentation nimmt ihren Ausgangspunkt im Begriff der Bildung. Im doppelten Horizont von Pädagogik und Theologie werden gemeinsame bildungstheoretische Fundamente freigelegt und zugleich konfessionelle Spezifika als Gelegenheiten gegenseitigen Lernens erschlossen.²¹ Die evangelisch-orthodoxe Zusammenschau geht davon aus, dass sich ein subjektorientiertes Bildungsverständnis, das einerseits die Unverfügbarkeit und andererseits die Gemeinschaftsbindung von christlicher Glaubensbildung wahrt, in der Bildungstradition beider Konfessionen verankern lässt. Von dieser Basis

17 Ebd., 9.

18 Ebd., 10.

19 Ebd.

20 Simojoki, Henrik, Notwendigkeit einer ökumenischen Religionsdidaktik, 28.

21 OBKD/EKD, Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen, 12–16.

aus werden in einer religionspädagogisch geleiteten Interpretation zentraler anthropologischer Theologumena (Gottesebenbildlichkeit, Theosis, *simul iustus und peccator*) ausgeführt, wie sich orthodoxes und evangelisches Bildungsdenken wechselseitig bereichern können. Auch die Überlegungen zu zwei vermeintlich typischen Profilmertmalen orthodoxer und evangelischer Bildung, der Orientierung an der Liturgie auf der einen und an der Bibel auf der anderen Seite, zielen auf eine ökumenische Perspektivenverschränkung bei gleichzeitiger Dekonstruktion generalisierender Zuordnungsmuster. So war die Bibelauslegung bereits bei Luther unauflöslich mit dem gottesdienstlichen Leben verbunden²² – genauso wie Ikonen in gegenwärtigen Ansätzen der orthodoxen Religionspädagogik im Dialog mit der Heiligen Schrift und der Göttlichen Liturgie erschlossen werden. Aus unserer Sicht reicht die Bedeutung dieser in einem gemeinsamen Suchprozess erreichten Übereinkunft zu Wesen und Wegen der Bildung über ihre Fundierungsfunktion innerhalb der Schrift hinaus. Sie verbalisiert nämlich einen auch im Gesamtfeld der orthodox-evangelischen Ökumene bemerkenswerten Konsens, der im Dialog mit katholischen Bildungsperspektiven fortgeschrieben werden kann.²³ Hier bewahrheitet sich Martin Hailers Einschätzung, die er in der Auseinandersetzung mit der Einführung des Christlichen Religionsunterrichts in Niedersachsen artikuliert: Die pädagogisch tätige Kirche sei „ökumenisch weiter als die liturgisch feiernde Kirche“²⁴, auch weil sie weniger von nicht überwindbaren Differenzen im Amts- und Abendmahlsverständnis tangiert wird.

2.3 *Der Kontext – gesellschaftliche Herausforderungen als gemeinsame Aufgabe und wechselseitige Lerngelegenheiten*

Der zweite Teil der Handreichung thematisiert fünf gesellschaftliche „Herausforderungen im Hier und Jetzt, die beide Kirchen in ihrer pädagogischen Verantwortung aufeinander verweisen“²⁵. Die gesellschaftsbezogene Verortung beginnt mit drei Transformationsdynamiken – Pluralisierung, Säkularisierung und Digitalisierung – die evangelische und orthodoxe Bildungsarbeit gleichermaßen betreffen. Konfessionsspezifische Akzentuierungen und Lernpotenziale werden in die anschließenden Signaturen religiösen Wandels eingezeichnet. Auf der einen Seite können evangelische Bildungsverantwortliche von den Erfahrungen und Kompetenzen ihrer orthodoxen Kolleg:innen im interpretativen und praktischen Umgang mit der migrationsbedingt

22 Vgl. Meyer-Blanck, Michael, Gottesdienstlehre, 4–6, 154–159.

23 Vgl. bes. Schambeck, Mirjam, Orientierungen aus dem Gatediskurs.

24 Hailer, Martin, Der christliche Religionsunterricht und die Ökumene, 158.

25 OBKD/EKD, Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen, 17.

beschleunigten Globalisierung von Religion profitieren.²⁶ Auf der anderen Seite kann die im evangelischen Kontext profiliert geführte Auseinandersetzung mit religiösen Individualisierungsprozessen Anregungen für die konzeptionelle Weiterentwicklung orthodoxer Bildungsarbeit freisetzen.²⁷

2.4 *Die Praxis – Kontexte und Gelegenheiten ökumenisch sensibler Bildung*

Der dritte und ausführlichste Teil der Handreichung führt unter dem Leitgesichtspunkt ökumenischer Sensibilität und konfessioneller Kooperation in Kontexte und Gelegenheiten orthodoxer und evangelischer Bildung ein, angefangen bei der Familie über die gemeindliche Kinder- und Jugendbildung und den schulischen Religionsunterricht bis hin zu Orten der weitergehenden Bildungsmitverantwortung in der Gesellschaft.²⁸ Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Band verdienen die Ausführungen zum Religionsunterricht besondere Beachtung. Der dreiseitige Abschnitt enthält zunächst wenig Überraschendes. In Übereinstimmung mit einschlägigen Wortmeldungen der OBKD²⁹ unterstreicht er einerseits die Tatsache der wachsenden Zahl orthodoxer Schüler:innen und deren Recht auf einen Religionsunterricht, der auf ihre Perspektive zugeschnitten ist. Andererseits signalisiert die Handreichung Offenheit gegenüber der konfessionellen Kooperation mit dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht, „allerdings unter Beibehaltung eines eigenen konfessionellen Fachangebots und -profils“³⁰. Diese Offenheit erstreckt sich auch auf den Christlichen Religionsunterricht, an dessen Aufbauarbeit orthodoxe Verantwortliche mitwirken. Allerdings ist sie an die Qualität dieser Partizipation geknüpft, weshalb die OBKD in einer Stellungnahme zum CRU „eine umfassende Beteiligung der Orthodoxie an diesem Vorhaben“ fordert.³¹

Im Großen und Ganzen rekapituliert die Positionierung den aktuellen Stand einschlägiger Debatten. Ihr Mehrwert kommt zur Geltung, wenn man sie im Zusammenhang mit den Abschnitten zu den anderen Bildungskontexten betrachtet. Dann wird nämlich deutlich, dass die hier artikulierten Anforderungen und Perspektiven sich nicht auf den Religionsunterricht beschränken. Christliche Bildung gemeinsam zu verantworten und zu gestalten,

26 Vgl. Burlăcioiu, Ciprian, *Orthodoxie in der Diaspora*; Danilovich, *In der Welt, nicht von der Welt*.

27 Vgl. bes. EKD, *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen*.

28 OBKD/EKD, *Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen*, 20–32.

29 Vgl. die Hirtenworte der OBKD zum Religionsunterricht aus den Jahren 2011 und 2017.

30 OBKD/EKD, *Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen*, 28.

31 OBKD, *Stellungnahme zum Christlichen Religionsunterricht*, 2.

ist keineswegs nur in formalen Bildungskontexten notwendig, sondern eine sehr konkrete Aufgabe, vor der Eltern in interkonfessionellen Familien stehen.³² Die professionelle Anforderung, „sensibel gegenüber religiösen Perspektiven und kulturellen Hintergründen orthodoxer Kinder zu sein“³³, betrifft neben Religionslehrkräften auch das pädagogische Personal an evangelischen Kindertageseinrichtungen, weshalb sich die Handreichung für die „Förderung entsprechender konfessionskundlicher und religionspädagogischer Kompetenzen“³⁴ ausspricht. Die Option einer kooperativen Profilierung findet ihr gemeindepädagogisches Pendant in der Ermutigung zu einer aktiven Gestaltung der Nachbarschaft vor Ort, die von der Beziehungspflege unter haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden bis hin zu Vernetzungen in der Jugendarbeit reicht – wobei es für letzteres bereits anschlussfähige Beispiele gibt. Schließlich zieht sich die strukturelle Benachteiligung der orthodoxen Bildungsarbeit ebenfalls durch sämtliche Handlungsfelder. Nicht nur im Hinblick auf den konfessionellen Religionsunterricht, sondern auch auf Kindertagesstätten und offene Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft profitieren die evangelische und die römisch-katholische Kirche von strukturell-rechtlichen Weichenstellungen, bei deren Entstehung die Orthodoxie weder repräsentiert noch anderweitig im Blick war.³⁵

2.5 *Der Blick nach vorne – vernetzende Entwicklungsperspektiven und Ermutigungen*

Die argumentativen Fäden laufen im Abschlusskapitel der ökumenischen Handreichung zusammen, das den Blick in die Zukunft richtet. Zunächst werden drei übergreifende Leitperspektiven präsentiert und konkretisiert, um Verantwortliche beider Kirchen zu motivieren, die bestehende Praxis im Sinne einer ökumenischen Bildungsgestaltung kritisch zu überprüfen und konzeptionell weiterzuentwickeln. Die erste Leitperspektive plädiert dafür, *„die christliche Bildungs(mit)verantwortung in der Gesellschaft zunehmend gemeinsam wahrzunehmen und öffentlich zu vertreten“*³⁶. Zweitens wird die Notwendigkeit unterstrichen, *„auch im evangelisch-orthodoxen Verhältnis die interkonfessionelle Kooperation in der kirchlichen Bildungsarbeit zu stärken und strukturell auszubauen“*³⁷. Die dritte Entwicklungsperspektive knüpft daran an: Da sich

32 Vgl. OBKD/EKD, *Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen*, 20–24.

33 Ebd., 25f.

34 Ebd., 26.

35 Vgl. ebd., 31f.

36 Ebd., 33.

37 Ebd., 34.

evangelische Bildungsangebote vermehrt auch an orthodoxe Christ:innen richten, kommt es hier darauf an, „ökumenische Sensibilität zu kultivieren und gezielt zu fördern“³⁸. Im Sinne des vernetzenden Kernanliegens lassen sich alle Entwicklungsperspektiven auf den Religionsunterricht beziehen, aber eben auch auf andere Praxiskontexte einer gemeinsam verantworteten christlichen Bildung.

Um diese Ermutigung zu ermöglichen, schließt die Handreichung mit je einem *handfesten* Wunsch an Menschen mit religiöser Bildungsverantwortung: Eltern aus konfessionsverbindenden Ehen, Haupt- und Ehrenamtliche, die in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen engagiert sind, Religionslehrkräfte für den orthodoxen und evangelischen Religionsunterricht, evangelische Verantwortliche für die Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern und Religionslehrkräften, in der evangelischen und orthodoxen Erwachsenenbildung aktive Personen und schließlich leitende Bildungsverantwortliche beider Kirchen. Die Anregungen spiegeln die Überzeugung der Verfasser:innen wider, dass sich der Ertrag dieser Handreichung letztlich an den Taten messen lassen muss, die sie anregt.

3 Fazit

Die Plausibilität einer gemeinsam getragenen Verantwortung im Bereich der christlichen Bildung wird angesichts der oben dargestellten Entwicklungen immer deutlicher. Gleichzeitig stellt sich auch die Frage, wie die gewünschte und erforderliche Zusammenarbeit konkrete Gestalt annehmen kann. Die Übernahme gemeinsamer Verantwortung fußt auf gegenseitigem Kennenlernen und Vertrauen, was schon hier und da erreicht ist, aber gleichzeitig prozesshaft zu verstehen, weiter auszubauen und zu vertiefen ist. Zum Aufbau von Vertrauen gehört es auch, Bedarfe und Herausforderungen auf diesem Weg zu benennen und konstruktiv anzugehen. Im Folgenden sei dies anhand von zwei Punkten konkretisiert, nämlich erstens im Rahmen der religiösen Bildung in den Kirchengemeinden sowie zweitens in Bezug auf die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht und der Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften.

Erstens zeigt sich im Bereich der religiösen Bildung in orthodoxen Gemeinden der Bedarf an einem Austausch und stärkerer Kooperation – zunächst zwischen den orthodoxen Verantwortlichen in diesem Feld. Während der

38 Ebd., 35.

orthodoxe Religionsunterricht in der Gesamtverantwortung aller orthodoxen Diözesen steht und bewährte Erfahrungen der Zusammenarbeit vorliegen, wird religiöse Bildung auf Gemeindeebene gegenwärtig vor allem durch die einzelnen Diözesen oder die einzelnen Gemeinden organisiert.³⁹ Diese Angebote der Gemeinden erreichen deutlich mehr orthodoxe Kinder und Jugendliche als der schulische orthodoxe Religionsunterricht. Sie leisten einen wichtigen Beitrag nicht nur zur kirchlichen Sozialisation, sondern etwa auch zur Pflege einer weiteren Sprache, da solche Angebote häufig nicht in Deutsch, sondern in Russisch, Rumänisch, Griechisch etc. stattfinden. Es handelt sich um die jeweilige Herkunftssprache der orthodoxen Kinder und Jugendlichen, die in Familie, Gemeinde und nicht selten einem (außer)schulischen Herkunftssprachlichen Unterricht zum Tragen kommt.

In der Diaspora sind solche religiösen Bildungsangebote von Kirchengemeinden in ihrem spezifischen Eigenwert wahrzunehmen: Sie legen ein besonderes Augenmerk auf die Identitätsbewahrung und -entwicklung, sowohl in kultureller als auch konfessioneller Perspektive. Der Mehrwert einer Vernetzung und Zusammenarbeit der an der religiösen Bildungsarbeit Beteiligten in den Kirchengemeinden liegt auf der Hand: Nicht nur Erfahrungsaustausch und gegenseitiges Sichtbarwerden, sondern eine Identifizierung gemeinsamer Arbeitsfelder und gegenseitige Stärkung kann sich positiv auf die Gestaltung und Weiterentwicklung der Angebote auswirken. Die Förderung der Identitätsbildung orthodoxer Kinder und Jugendlicher kann dazu beitragen, sich als kompetente Gesprächspartner in den ökumenischen Dialog einzubringen, sei es im engeren persönlichen oder im weiteren gesellschaftlichen Umfeld. Die divergierenden Schwerpunkte und Formate gemeindepädagogischer Arbeit zwischen orthodoxen, evangelischen und römisch-katholischen Gemeinden lassen wenig Raum für Kooperationen erkennen. Doch lohnt es sich, einen innerorthodoxen ebenso wie ökumenischen Austausch zwischen den Bildungsverantwortlichen zu ermöglichen und durch diesen ersten Schritt weitere wechselseitige Lernprozesse anzustoßen.

Zweitens lebt die konkrete konfessionelle Kooperation vom kompetenten Handeln der Religionslehrkräfte. Eine adäquate Aus- und Fortbildung bildet eine wichtige Grundlage für die erforderliche Offenheit gegenüber einer konfessionellen Kooperation, sie fördert das Selbstvertrauen und Kompetenz der Religionslehrkräfte für die Gestaltung eines konfessionssensiblen Religionsunterrichts. Während im Rahmen von Fortbildungen – vor allem für evangelische und römisch-katholische Religionslehrkräfte – ökumenische Angebote

39 Vgl. den Beitrag von Kiroudi in diesem Band, auch zu einzelnen vergangenen Kinder- und Jugendangeboten in interorthodoxer Verantwortung.

ausgebaut werden, obliegt Ökumene in der universitären Ausbildung strukturellen Möglichkeiten vor Ort und ist nicht zuletzt auf die Initiative der Dozierenden angewiesen. Wenn es um einen künftig ökumenisch profilierten Religionsunterricht geht, dann ist die ökumenische Verantwortung von Lehre jedoch keine Alternative, sondern ein echter Bedarf. Eine Herausforderung bleibt nach wie vor die Unterrepräsentation der Orthodoxen Theologie und Religionspädagogik im akademischen Bereich. Eine strukturelle Diaspora – die meisten orthodoxen Theolog:innen wirken an einer nicht-orthodoxen theologischen Einrichtung – kann eine ökumenische Zusammenarbeit anregen und begünstigen. Allerdings ist für eine dauerhafte Sicherstellung der orthodoxen theologischen und religionspädagogischen Expertise ein struktureller Ausbau der orthodoxen Theologie und Religionspädagogik unverzichtbar.

Schließlich geht es bei allen Anstrengungen für eine ökumenisch verantwortete religiöse Bildungsarbeit darum, nicht das Ziel aus den Augen zu verlieren: Konfessionelle und ökumenische Kompetenz ist unentbehrlich für religiöse Lernprozesse, die jungen Menschen zugutekommen. Alle Maßnahmen sind besonders an ihnen zu messen. Sie sind in ihrer Persönlichkeit ernst zu nehmen, in ihrer religiösen Biografie und ihrer Identitätsentwicklung differenziert wahrzunehmen und auf ihre Fragen ist Rede und Antwort zu stehen. Letztendlich bilden sie eine maßgebende Leitperspektive, die gemeinsame Bildungsverantwortung in der Gesellschaft und in den verschiedenen Bildungsbereichen in ökumenischer Sensibilität erforderlich macht. Rede und Antwort bedürfen allerdings einer fundierten Grundlage damit ihre Botschaft nicht einem „dröhnendem Erz oder einer lärmende[n] Pauke“ (1 Kor 13,1) gleichkommt, sondern von lebendiger Hoffnung (1 Petr 3,15) Zeugnis ablegen kann.

Literatur

- Burlăcioiu, Ciprian, Orthodoxie in der ‚Diaspora‘: eine begriffliche und theoretische Annäherung, in: *Pastoraltheologie* 113 (2024) 300–316.
- Danilovich, Yauheniya, In der Welt, nicht von der Welt (Joh 17,11–18). Diaspora und Sendung aus Sicht der Orthodoxen Kirche, in: Bracht, Katharina/Thomas Söding (Hg.), *Diaspora und Sendung. Erfahrungen und Auftrag christlicher Kirchen im pluralen Deutschland. Eine Studie des Deutschen Ökumenischen Studienausschusses (DÖSTA)* (= Beihefte zur Ökumenischen Rundschau 134), Leipzig 2021, 154–161.
- Danilovich, Yauheniya, Religionsunterricht in orthodoxer Perspektive, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 99–105.

- Danilovich, Yauheniya, Orthodoxe Religionspädagogik: religiöse Bildung in der Gemeinde, in: Pastoraltheologie 113 (2024) 351–364.
- EKD (Hg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003.
- EKD (Hg.), Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung, Leipzig 2022, online abrufbar unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/religioese_bildungsbiografien_EVA_2021.pdf.
- Hailer, Martin, Der christliche Religionsunterricht und die Ökumene zwischen Konsens und Differenz. Evangelisch-theologische Einordnungen, in: Heinig, Hans Michael/Hense, Ansgar/Lindner, Konstantin u. a. (Hg.), Christlicher Religionsunterricht (CRU), Tübingen 2024, 143–158.
- Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen, Perspektiven (= Eastern Church Identities 6), Paderborn 2021.
- Kiroudi, Marina, Orthodoxe Religionspädagogik und Theologie. Ein Beziehungsgeflecht zwischen Immanenz, Kontextualisierung und Kreativität, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 31 (2023) 182–199.
- Meyer-Blanck, Michael, Gottesdienstlehre, Tübingen 2020².
- Nipkow, Karl Ernst, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Kirche, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.
- OBKD (Hg.), Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht, Berlin 2011, in: <http://www.obkd.de/Texte/HirtenwortderOrthodoxenBischofskonferenzinDeutschlandzumReligionsunterricht.pdf>.
- OBKD (Hg.), Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht, Frankfurt a. M. 2017, in: <http://www.obkd.de/Texte/OBKD%20Hirtenbrief%20zum%20ORU.pdf>.
- OBKD (Hg.), Stellungnahme der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen, Berlin 2023, in: <http://www.obkd.de/Texte/Stellungnahme%20der%20OBKD%20zum%20CRU.pdf>.
- OBKD/EKD (Hg.), Christliche Bildung gemeinsam ermöglichen – Eine ökumenische Ermutigung, Hannover/Dortmund 2024, https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/EKD-OBKD-Bildung-2024-bf.pdf.
- Popoiou, Ioan Dumitru, Pluriforme Kontexte. Zu den Rahmenbedingungen rumänischer orthodoxer Gemeindefarbeit in Deutschland, in: Pastoraltheologie 113 (2024) 334–350.
- Schambeck, Mirjam, Orientierungen aus dem Gatediskurs für die Fundierung einer ökumenischen Religionsdidaktik, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/

- Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg/Basel/Wien 2019, 100–121.
- Schambeck, Mirjam/Simójoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg/Basel/Wien 2019.
- Simójoki, Henrik, Konfessionelle Majoritäts-Minoritäts-Situationen und die Notwendigkeit einer ökumenischen Religionsdidaktik, in: Schambeck, Mirjam/Simójoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*, Freiburg/Basel/Wien 2019, 28–42.
- Simójoki, Henrik, Orthodoxie als praktisch-theologische Impulsgeberin. Eine religionspädagogische Zwischenbilanz aus evangelischer Perspektive, in: *Pastoraltheologie* 113 (2024) 365–378.
- Simójoki, Henrik, Liturgisches Leben, informelles Lernen und das Bildnertum aller Glaubenden. Eine (evangelische) Lektürebegegnung mit Constance Tarasars minoritätssensibler Religionspädagogik, in: Boschki, Reinhold/Schlag, Thomas/Simójoki, Henrik u. a. (Hg.), *Schlüsseltex-te der Religionspädagogik quer gelesen – interreligiöse und interkonfessionelle Zugänge*, Münster/New York 2025, 209–226.
- Simójoki, Henrik/Danilovich, Yauheniya/Schambeck, Mirjam u. a. (Hg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 2022.
- Simójoki, Henrik/Schweitzer, Friedrich/Henningsen Julia u. a. (Hg.), *Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik*, Paderborn 2021.
- Stogiannidis, Athanasios, *Leben und Denken. Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Evangelischer und Orthodoxer Religionspädagogik*, Münster 2002.
- Vrame, Anton, *The Educating Icon. Teaching Wisdom and Holiness in the Orthodox Way*, Brookline, MA 1999.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im April 2025 überprüft.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Anargyros Anapliotis

Dr. jur., Dr. theol., Akademischer Oberrat an der Ausbildungseinrichtung für Orthodoxe Theologie der LMU München, Fachstudiengangskoordinator, Studienberater. Forschungsschwerpunkte: Orthodoxes Kanonisches Recht, Statuten der autokephalen Kirchen, deutsches Religionsverfassungsrecht, Einführung in das wiss. Arbeiten, Vergleichendes Recht der Religionen.

Pavle Aničić

Dr. theol., Theologischer Referent bei der Serbischen Orthodoxen Diözese von Düsseldorf und Deutschland. Forschungsschwerpunkte: Friedensforschung, Sozialethik.

Cristina Benga

Presbytera, Theologin und Dr. der Erziehungswissenschaften, Religionslehrerin und Autorin orthodoxer Schulbücher in Rumänien, 2019–2023 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, seit 2024 wissenschaftliche Koordinatorin der Rumänischen Orthodoxen Metropolie von Deutschland, Mittel- und Nordeuropa für die Erarbeitung von katechetischem Lehrmaterial.

Anna Briskina-Müller

Dr. theol., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Leipzig und Lehrbeauftragte an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Ostkirche in der Frühen Neuzeit, Kirchenväterrezeption, Geschichte des deutschen Pietismus in der Frühen Neuzeit.

Ciprian Burlăcioiu

Dr. theol., Privatdozent im Fach Kirchengeschichte an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität München. Forschungsschwerpunkte: Geschichte des Weltchristentums in der Neuzeit, Geschichte der globalen Orthodoxie seit dem 19. Jh. unter Berücksichtigung von Migration und Diasporabildung.

Yauheniya Danilovich

Dr. theol., Akademische Rätin am Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster und Lehrbeauftragte für Religionspädagogik an der Ausbildungseinrichtung (Institut) für Orthodoxe Theologie der Universität München. Forschungsschwerpunkte: Orthodoxe Religionspädagogik, Mehrsprachigkeit und religiöse Bildung, sprachsensibler Religionsunterricht, Ökumenische Religionsdidaktik.

Athanasios Despotis

apl. Professor für Neues Testament in orthodoxer Perspektive an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Forschungsschwerpunkte: Biblische Hermeneutik im interkonfessionellen und interreligiösen Dialog, Theologie des Neuen Testaments, Wirkungsgeschichte biblischer Texte in der Orthodoxie, Patristik und byzantinische Bibelauslegung, antike Philosophie und frühes Christentum.

Georgiana Huian

Prof. Dr. phil. Dr. theol. habil., ao. Professorin für Systematische Theologie und Ökumene am Institut für Christkatholische Theologie der Universität Bern, Gastprofessorin für asketische Theologie am Institut für Orthodoxe Theologie «Saint-Serge» in Paris. Forschungsschwerpunkte: Systematische und ökumenische Theologie; Patristik; monastische und asketische Schriften von der Spätantike bis zur byzantinischen Spiritualität; Hesychasmus; antike und spätantike Philosophie.

Marija Jandrokovic

BEd, Mag. PhD, Professorin für orthodoxe Religionspädagogik und -didaktik, Koordinatorin der orthodoxen Ausbildung und des Masterstudiums Lehramt Primarstufe an der KPH Wien/Niederösterreich. Forschungsschwerpunkte: Grundfragen des orthodoxen Religionsunterrichts in der Diaspora, Orthodoxie in Österreich, Modelle der Kooperation im christlichen Religionsunterricht.

Marina Kiroudi

Dr. theol., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn. Forschungsschwerpunkte: Orthodoxe Religionspädagogik und -didaktik, Subjektorientierung in Theologie und Forschung/Kinder- und Jugendtheologie, religiöse Identitätsbildung in der Diaspora, konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht.

Anastasia Limberger

Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Systematische Theologie an der Ausbildungseinrichtung für Orthodoxe Theologie, LMU München. Forschungsschwerpunkte: Byzantinische Kunstgeschichte und orthodoxe Theologie, theologische Anthropologie.

Frank Michael Lütze

Prof. Dr. theol. habil., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Leipzig. Forschungsschwerpunkte: Inhaltliche Profilierung des Religionsunterrichts, Religionsunterricht in säkularem Kontext, Begegnungslernen im Religionsunterricht.

Stanislau Paulau

Jun.-Prof. Dr. theol., Professor (W1) für Globale Christentumsgeschichte mit dem Schwerpunkt Orthodoxie an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Verflechtungsgeschichte/Globalgeschichte des Christentums, Theologie und Geschichte der orthodoxen und orientalischen Kirchen, Geschichte der ökumenischen und interreligiösen Interaktionen.

Vasilica Mugurel Pavaluca

Dr. Phil. habil., Privatdozent für Orthodoxe Theologie am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Universität Carl von Ossietzky Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Patristische Theologie, Ökumenische Theologie zwischen Orthodoxie und Protestantismus, Abendmahlstheologie der Reformation.

Mirjam Schambeck sf

Prof. Dr. theol. habil., Inhaberin des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Antisemitismuskritische Bildung, Interreligiöses Lernen, die Gottesfrage in der Postmoderne kommunizieren, Biblisches Lernen, Zukunftsfragen des Religionsunterrichts, Ökumenische Religionsdidaktik, Konfessionslosigkeit und Religionsunterricht.

Henrik Simojoki

Prof. Dr. theol. habil., Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Religiöse Bildung in der Weltgesellschaft,

ökumenische Bildung, international-vergleichende Bildungsforschung, Religionslehrkräfteprofessionalisierung, historische Religionspädagogik, Konfi-Arbeit.

Alexej Tereschenko

Dr. phil., M.A. Religion im kulturellen Kontext, Koordinator der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) für Orthodoxen Religionsunterricht in Niedersachsen, Priester der Gemeinde Maria-Verkündigung in Hannover.

Konstantinos Vliagkoftis

Dr. theol., Direktor des Metropolitanbüros der Griechisch-Orthodoxen Metropolie von Deutschland, Lehrbeauftragter für Orthodoxe Theologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Sekretär der Kommission für Schule und Religionsunterricht der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD).

Joachim Willems

Prof. Dr. phil. Dr. theol. habil., Professor für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Interreligiöse Bildung, religionsbezogene Diskriminierung, Bildung und religiöse Diversität, Religion und Politik, Religion im gegenwärtigen Russland.

Jan Woppowa

Dr. theol. habil., Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie in der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Grundfragen religiöser Bildung, Kooperative Formate und Modelle des Religionsunterrichts, Religionspädagogik angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs, Professionalisierung von Religionslehrkräften.

Mirjam Zimmermann

Prof. Dr. theol. habil., Professorin für Evangelische Theologie/Religionspädagogik und Didaktik an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Grundfragen des Religionsunterrichts, konfessionell-kooperatives Lehren und Lernen, Kinder- und Jugendtheologie, Bibeldidaktik, Kinder- und Jugendliteratur, (virtuelle) Sakralräume.

Für die orthodoxe religiöse Bildung der deutschsprachigen Diaspora stellt sich die Frage, wie sie sich in ihrem aktuellen Kontext verortet und perspektivisch weiterentwickeln will. Prozesse der Identitätsbildung und -bewahrung sind durch kulturelle, sprachliche und innerorthodoxe Heterogenität gekennzeichnet. Diesbezüglich bilden Minoritätssituation sowie die sich verändernden Vorzeichen in Gesellschaft und Schule einen elementaren Rahmen. So gehört zum orthodoxen Religionsunterricht die innerorthodoxe Kooperation. Zugleich ist die Frage nach konfessioneller Kooperation virulent. Dies gilt im Hinblick sowohl auf die Teilnahme vieler orthodoxer Kinder und Jugendlicher an einem evangelischen oder katholischen Religionsunterricht, als auch auf die jüngsten Entwicklungen zum Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen. Dieses Spannungsfeld zwischen Identität, Kooperation und Innovation beleuchtet der Band mit dem Ziel, Impulse für eine pluralitätsfähige religiöse Bildung zu bieten.

Die Herausgeberinnen:

Marina Kiroudi, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn.

Yauheniya Danilovich, Dr., ist Akademische Rätin an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

ISBN 978-3-506-79791-9



9 783506 797919