

Vorveröffentlichung für kilometer10.de (20. Jan 2026)



Institut für
RELIGIONSPÄDAGOGIK UND
LEHRKRÄFTEFORTBILDUNG
in Bayern

Konfessionssensibel unterrichten – auch, aber nicht nur in RUmeK und KoRUK

KoRUK und RUmeK sind Organisationsformen konfessionellen Religionsunterrichts an Grund- und Mittelschulen in Bayern. Wie in diesen Organisationsformen konfessionell-kooperativ unterrichtet werden kann, öffnet die Frage nach einer spezifischen Didaktik: Wie geht es, „konfessionssensibel“ zu unterrichten?

Inhalt

RUmeK und KoRUK – Was ist das?	2
Von der Kraft des konfessions-kooperativen Religionsunterrichts	3
Keine differenzhermeneutische Verengung: Nicht den Unterschied fixieren	3
Religiöse Bildung und Mündigkeit als Zielperspektive	4
Wert-volle Fragen und die religiöse Dimension von Erfahrungen/Erlebnissen	5
Konfessionelle Traditionen als Angebot	5
Konfessionssensible Didaktik: Lindner/Lorenzen/Schambeck/Witten	7
Die Lehrperson in ihrer Positionalität und Konfessionalität	8
Lehrplan, Kompetenzerwartungen und Inhalte: Themenkonstruktion	9
Lerngegenstandsklärung	10
Aber: wie geht das denn nun eigentlich praktisch?.....	11

Dieser Beitrag zeigt, wie konfessionssensibler Religionsunterricht geplant und gestaltet werden kann – und weshalb diese Perspektive nicht nur für konfessionell-kooperative Organisationsformen, sondern für konfessionellen Religionsunterricht an sich fruchtbar ist. Er versteht sich bewusst als programmatisch und lädt ein zum Diskurs und zur Ergänzung.

Er schließt an die ***Didaktische Leitlinien für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht*** (https://cms-cdn.lmu.de/media/01-kaththeol/mthz-1_2025_konfessionell-kooperativer-ru-2.pdf) an, die die Professor: innen Dr. Konstantin Lindern, Dr. Stefanie Lorenzen (beide Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Dr. Mirjam Schambeck sf und Dr. Ulrike Witten (beide Ludwig-Maximilians-Universität München) entwickelt haben und entfaltet den Planungs- und Reflexionsraum, den diese Leitlinien aufspannen mit ersten Konkretionen.

RUMeK und KoRUK – Was ist das?

RUMeK (Religionsunterricht mit erweiterter Kooperation) und KoRUK (Konfessioneller Religionsunterricht kooperativ) sind zwei Organisationsformen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an bayerischen Mittel- und Grundschulen. Sie sind getragen von einer ökumenischen Grundorientierung und können dann eingerichtet werden, wenn regulärer Religionsunterricht in konfessionsgetrennten Gruppen aus organisatorischen Gründen an einer Schule nicht eingerichtet werden kann.

Dieser Organisationsform müssen beide Kirchen – RUMeK und KoRUK sind eingeführt für Evangelische Religionslehre und für Katholische Religionslehre – zustimmen, also die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern sowie die bayerischen (Erz-)Bistümer. Der Antrag wird von der zuständigen Schulleitung an die kirchlichen Schulaufsichten gestellt.

In der Regel besuchen nicht nur getaufte evangelisch-lutherische und römisch-katholische Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht: Neben Angehörigen weiterer Kirchen der Reformation nehmen auch orthodoxe, nicht-getaufte und bekenntnislose, sowie mitunter muslimische oder jüdische Schülerinnen und Schüler auf Antrag am Religionsunterricht teil. Viele der Heranwachsenden können ihre eigene religiöse bzw. konfessionelle Zugehörigkeit kaum benennen, verfügen nur zum Teil über konfessionsbezogenes Wissen oder Erfahrungen mit religiösen Ausdrucksformen. Zugleich sind auch „Hochreligiöse“ selbstverständlicher Teil der Lerngruppen des Religionsunterrichts. Diese kurze Skizzierung zeigt die Ausgangslage des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, der durch religiöse Vielfalt und weltanschauliche Pluralität geprägt ist.

Religionsunterricht baut häufig erst die Grundlagen des Verständnisses von (christlicher) Religion auf. Er führt behutsam Begriffe in ihrer religiösen Bedeutsamkeit ein und erschließt sie in ihrer not-wendigen und lebens-mehrenden Bedeutung („Was ist der Himmel?“, „Was meint das Licht, das das Dunkel erhellt“, „Was ist Liebe?“, ...) - letztlich immer rückgebunden an die Annäherung zur Chiffre „Gott“. Eine solche „Sprachschule“ begleitet die unterrichtlichen Arrangements, die Religion in ihren Wissens- und Erfahrungsbeständen aus einer erlebnisorientierten „Innenperspektive“ wahrnehmbar macht und damit den Subjekten religiöser Bildung, also den Schülerinnen und Schülern, ermöglicht das zu reflektieren und sich schließlich verantwortlich in Bezug auf Religion und Glaubensausdruck zu positionieren.

Religionsunterricht bringt die Vielgestaltigkeit von „Religion“ zur Geltung: erlebbares Christentum über konfessionelle Innenperspektiven, gelehrte Religion über Außenperspektiven auf die Pluralität religiöser Weltdeutungen: Vielfalt kann so als Bereicherung und Chance erlebt werden, die gerade in den „Eigenheiten“ besonders augenfällig und anregend wird. Unterschiede werden anerkannt und Gemeinsamkeiten verstanden. Theologische Konzepte und Ausdrucksgestalten der Religionsgemeinschaften werden als Antwortversuche erfahrbar, die auf die existentiellen Fragen und die Kontingenzerfahrungen von Menschen reagieren. Die Lebenswelt, ihre Herausforderungen und die Resonanz im Lernenden sind dabei das entscheidende Auswahl- und Planungskriterium.

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht nimmt diese Situation in den Blick und hilft, sie didaktisch sinnvoll zu nutzen und auf diese Weise verantwortete religiöse Bildungsprozesse zu initiieren.

Verpflichtend ist der Lehrplan der Konfession der Lehrkraft (die im Fall von RUmeK die gleiche Konfession wie die Mehrheit der Lerngruppe hat); wesentliche – konfessionell „besondere“ – Inhalte und Kompetenzen des anderen Lehrplans werden in die Sequenzplanung und die Themenkonstruktion einbezogen. Dabei gilt das Prinzip: vergleichen und verbinden, nicht Unterschiede konstruieren und Trennung zementieren.

Für alle Formen der Leistungserhebung, auch für die Besondere Leistungsfeststellung in der 9ten Klasse der Mittelschule und die Zeugnisnote gilt: Die jeweilige Prüfung wird von der unterrichtenden Lehrkraft auf Basis des für den Unterricht gültigen Lehrplans gestellt und bewertet.

Von der Kraft des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Keine differenzhermeneutische Verengung: Nicht den Unterschied fixieren

Man kann leicht konfessionsbezogene Unterschiede in der Ausstattung von Kirchengebäuden feststellen und erklären, unterschiedliche Feiertage der evangelischen und katholischen Kirchen erkunden und fragen, weshalb welches Brauchtum damit verbunden ist. Man kann auch den Unterschied von evangelischem Abendmahls- und katholischem Eucharistieverständnis erklären, die Rolle des Papstes reflektieren und kirchengeschichtlich erklären, und ganz trefflich kann man die Rolle von Maria in der katholischen Kirche und die Bedeutung von Martin Luther für die evangelische Kirche besprechen.

Das bietet sich an. Und verstellt zugleich den Blick auf die eigentliche Kraft konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

Eine Fokussierung auf konfessionelle Unterschiede verstärkt die Wahrnehmung der Verschiedenheit und überbetont das Heterogenitätsmerkmal Konfession – bei Kindern

und Jugendlichen allerdings, die in ihrer Lebenswelt außerhalb des Religionsunterrichts häufig nur wenig Erfahrung mit konfessionellen Ausprägungen des Christentums machen. Konfession ist ein Heterogenitätsmerkmal neben anderen und nur in den wenigsten Fällen einflussreicher als die sozioökonomische Lebenslage, der kulturelle Hintergrund der Herkunfts-familie, das Geschlecht oder eventuelle psychische oder physische Beeinträchtigungen.“

Was ist denn nun die Kraft des Religionsunterrichts und was die besonderen Chancen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts?

Religiöse Bildung und Mündigkeit als Zielperspektive

Religionsunterricht, der sich als ein Angebot religiöser Bildung versteht, hat die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen einen „religiösen“ Weltzugang zu erschließen. Er motiviert - und befähigt - sie, die Phänomene der Welt auf das hin zu befragen, was mehr ist, als das, „was man messen, wiegen und zählen“ kann.

Christlich-theologisch gesprochen geht es dabei um die Annahme der Gegenwart Gottes, um das Christusereignis in der Welt. Damit ist die gemeinsame christliche Überzeugung verbunden, dass sich Gott in Christus offenbart und die Spuren Gottes in der Welt zu finden sind; dass Menschen in die Nachfolge Jesu gerufen sind, also einen Auftrag haben. Als Einzelne, aber v.a. als die, die miteinander auf dem Weg sind. Und: dass sie sich zu „Gemeinden“ zusammenfinden, in denen Menschen einander Mut machen und sich gegenseitig unterstützen. Das ist Kirche, deren Sozialgestalt(en) einen reichen Schatz an Artefakten, Traditionen und weiteren notwendenden und lebensförderlichen Angeboten zu bieten haben. Diese Angebote sind immer, so legt es die Logik der christlichen Ekklesiologie vor, konfessionell. Sie sind an Bekenntnis, und damit an Glaubensvollzüge, und an institutionelles Gewordensein gebunden, daher immer in ihren Kontexten zu verstehen.

Diese Angebote bringt Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gem. Art. 7 Abs. 3 GG ins Spiel. Er hat dabei nicht die Aufgabe, und auch nicht das Recht, Bekenntnis und Glaubensvollzug einzufordern. Zugleich haben die Inhalte und angezielten Kompetenzen des Religionsunterrichts eine andere Qualität als bloße Information über kirchliche Traditionen, über Glaubensvollzüge oder über biblische Texte. Religionsunterricht initiiert religiöse Bildungsprozesse. In der Person der Lehrkraft setzt er das Angebot, Antworten, die sich in biblischen Texten, kirchlichen und theologischen Denkfiguren, in religiösen Ritualen und Gemeinschaften, im Leben von Menschen in der Nachfolge Jesu als wertvoll erweisen, wahrzunehmen, zu erkunden und zu prüfen. Die Subjekte religiöser Bildung, die Kinder und Jugendlichen, können darin Anregung und Orientierung finden.

Damit das gelingen kann, führt der Religionsunterricht Kinder und Jugendliche zu den „großen Fragen“ und zu den Ausdrucksweisen existentieller Herausforderungen in ihren jeweils konkreten Lebenswirklichkeiten.

Wert-volle Fragen und die religiöse Dimension von Erfahrungen

Kinder und Jugendliche erleben Situationen, in denen das Potential religiöser Erfahrung verborgen ist und in denen religiöse Traditionenbestände bedeutsam werden können. Nicht immer haben sie Raum und Fähigkeit, zu reflektieren, was sie erleben. Der Religionsunterricht kann einen solchen Raum bieten, in dem er einerseits vertrauensvolle und aufmerksame Begleitung durch die Lehrperson, aber auch durch die Peers ermöglicht. Auch Formate der Schulpastoral und Schulseelsorge, aber auch der schulischen Lebensraumgestaltung unterstützen das Einüben in die Reflexion persönlicher Erlebnisse. Zugleich spielt Religionsunterricht auch Wissensbestände ein, die helfen, über diese Erlebnisse und Erfahrungen sprachfähig zu werden: Einerseits lernen Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Form der Kommunikation, üben sich ein in der Wahrnehmung innerer Zustände und innerer Überzeugungen und finden so eine Sprache für „religiöse“ Erfahrungen, die authentisch und anschlussfähig ist an ihre Lebenswelt auch außerhalb des Religionsunterrichts.

Und zugleich lernen sie Begriffe und Chiffren kennen, die sie mit Welten der religiösen Erfahrung vertraut machen: Durch die Benennbarkeit solcher Erfahrungen - und das Wahrnehmen solcher Erfahrungen im Leben anderer Menschen - können Kinder und Jugendliche diese Qualitäten menschlicher Erfahrung leichter entdecken.

Kinder und Jugendliche machen in ihrem Leben Erfahrungen mit Religion – und sie machen religiöse Erfahrungen, die allerdings nicht zwingend mit einer bestimmten „Religion“ identifiziert oder „mit Kirche“ in Verbindung gebracht werden. Nicht nur die Begegnung mit religiösen Artefakten in der (Pop)Kultur, auch die Beziehung zu Menschen und die Bewältigung von Kontingenzerfahrungen hat diese Tiefendimension. Die biblisch tradierten Erfahrungen von Menschen mit dem Ewigen und die Begegnung mit den Biografien und Handlungsweisen von Menschen, in deren Leben „die Sache mit Gott“ eine besondere Rolle spielt, haben das Potential mit den eigenen existenziellen Fragen und Erfahrungen anzuknüpfen und sich selbst und das andere besser zu verstehen. Wenn Inhalte und Kompetenzerwartungen des Lehrplans konsequent mit der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verbunden werden, gibt Religionsunterricht Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Sinn-, Lebens- und Zukunftsfragen wahrzunehmen, sie deutend zu reflektieren, zu kommunizieren und für sich – zumindest vorläufige – Antworten zu finden.

Konfessionelle Traditionen als Angebot

Von diesem Ausgangspunkt aus bietet der Religionsunterricht die Möglichkeit, die Angebote der konfessionellen Traditionen zu entdecken, und ist ein Raum, in dem Kinder und Jugendliche sich zu diesen Angeboten in ein Verhältnis setzen. Das Ziel des Lernens im schulischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule ist weder „Glauben können“, denn das ist – theologisch gesprochen – Gnade, noch Sozialisation in eine Bekenntnisgemeinschaft; letztgenanntes ist die Aufgabe der Gemeindepädagogik bzw. Katechese. Die Zielperspektive ist der Aufbau der Kompetenz, die Phänomene der Welt, des Zusammenlebens und des eigenen Lebens wahrzunehmen und aus verschiedenen, insbesondere auch religiösen, Perspektiven deuten zu können und zu wollen.

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht nimmt – über Konfessionsgrenzen und -bestimmungen hinaus – diese grundsätzliche Aufgabe bildungswirksamen Religionsunterrichts auf. In der Perspektive einer konfessionssensiblen Didaktik kann konfessionell-kooperativer Religionsunterricht seine Aufgabe in heterogenen Lerngruppen besonders gut verwirklichen: Lehren und lernen ist ‚sensibel‘ für die vielfältigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler; und es ist ‚konfessionell‘, wenn die Innenperspektive konfessioneller Deutung mit Außenperspektiven, die z.B. über Schülerinnen und Schüler eingebracht werden, die einer anderen Konfession, Religion oder keiner Religion angehören, in eine produktive Dynamik gebracht werden.

Im rechtlichen Verständnis und im kirchlichen Selbstverständnis ist Religionsunterricht bekenntnisgebunden: Das Christentum in seinen konfessionellen Sozialgestalten ist Dialogpartner für die ‚frag-würdigen Erfahrungen‘ der Menschen. Die damit verbundenen theologischen Grundlagen sind – als Wissensbestände – in den Unterricht einzubringen und in ihrer Relevanz für die (religiösen) Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu entfalten. Die Garanten für diese Positionalität sind die Lehrkräfte, die durch ihre kirchliche Beauftragung (evangelischerseits: Vocatio, katholischerseits: Missio canonica) an die Bekenntnisgemeinschaft gebunden sind. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass die konfessionelle Lehrkraft bei konfessionsdifferenten Themen nur aus ihrer Konfession heraus bekenntnisgebunden unterrichtet; die Darstellung der nicht-eigenen Konfessionen stellt eine - religionskundliche - Außenperspektive zur Verfügung.

In all dem besitzt die Vielfalt innerhalb der Konfessionen ebenso religionsdidaktisches Potenzial: Die Kirchen der Reformation und die (katholischen) Bistümer innerhalb der einen Weltkirche sind in sich keine einheitlichen Sozialgebilde, im historischen Längsschnitt wird die Vitalität noch deutlicher: „katholisch sein“, „evangelisch sein“ sind keine fest definierbaren Kategorien. Die Kirchen der Orthodoxie sind ein weiterer Fokus in der Vielfalt des Christentums. Durch Globalisierungseffekte, Migrationsbewegungen und Säkularisierungstendenzen geraten Kinder und Jugendliche immer mehr und immer früher in Kontakt mit der Pluralität religiöser (und nicht-religiöser) Lebensentwürfe und auch mit der Vielfalt christlicher Denominationen. Manchmal sind diese Beziehungsdimensionen durch Nachbarschaften und Veränderungen der kirchlichen Sozialstrukturen sogar stärker und tragfähiger als die Beziehung zu der Konfession, in die sie hinein getauft sind.

Konfessionssensible Didaktik nimmt diese Bedingungen ernst und entwickelt Lernangebote, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre eigenen Erlebnisse zu Erfahrungen werden zu lassen und in den Angeboten der religiösen bzw. konfessionellen Traditionen lebensbedeutsame Erfahrungen aufzuspüren. In dem Zwischenraum zwischen Beidem hat der Religionsunterricht seinen Ort und findet darin seine „bildende Kraft“.

Weltanschauliche Pluralität wird nicht durch konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erzeugt. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht verwischt das konfessionelle Profil nicht, sondern ganz im Gegenteil: Konfessionssensible Didaktik in einem bildungswirksamen Religionsunterricht stärkt das Bewusstsein für die identitätsstiftende Kraft des Konfessionellen – gerade, weil sie in der Lage ist, eine gegebene Heterogenität pluralitätsfähig aufzunehmen. Das bedeutet zugleich, Konfession nicht isoliert, sondern im Kontext anderer Differenzlinien zu denken.

Konfessionssensible Didaktik (vgl. Lindner/Lorenzen/Schambeck/Witten 2025)

Didaktische Leitlinien für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht

nach Linder/Lorenzen/Schambeck/Witten

(<https://www.evtheol.lmu.de/de/aktuelles/newsuebersicht/news/neuerscheinung-mthz-konfessionell-kooperativer-religionsunterricht.html>)

Diese Leitlinien können Lehrpersonen unterstützen, konfessionell-kooperativen Religionsunterricht konfessionssensibel zu planen und zu reflektieren. Sie orientieren einen Weg, der es möglich macht, vom Lehrplan mit seinen Kompetenzerwartungen und Inhalten zur Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler und von der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu qualitätsvollem, konfessionell-kooperativem Religionsunterricht zu kommen. Zudem helfen sie, ohne differenzhermeneutische Verengung, also ohne eine einseitige Fixierung auf konfessionelle Unterschiede, das Konfessionelle im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu sichern. Konfessionssensibilität meint dabei gem. Lindner/Lorenzen/Schambeck/Witten 2025, 48 „gerade nicht den permanenten konfessionellen Vergleich, sondern:

- aufmerksam dafür zu sein, dass die Schüler:innen der Lerngruppe unterschiedlichen Konfessionen angehören und eventuell gar keine oder hochreligiöse Erfahrungen mit ihrer Konfession besitzen;
- in ökumenischer Perspektive vom Gemeinsamen her zu unterrichten und nur an theologisch begründeten Stellen auf konfessionelle Spezifika zu rekurren sowie die konfessionelle Diversität als ‚Reichtum des Christlichen‘ zu präsentieren;
- die nicht-eigene Konfession idealerweise so darzustellen, dass Angehörige dieser Konfession sich mit dieser Darstellung identifizieren können;
- stereotypisierende Präsentationen zu vermeiden und von einer persönlichen Bewertung der anderen Konfession – sowohl auf verbaler als auch auf körpersprachlicher Ebene – Abstand zu nehmen. Das bedeutet freilich nicht, Positionierungen auszuweichen; im Gegenteil: Diese gilt es zu ermöglichen, aber auf der Basis wertschätzend artikulierter Anfragen und Argumentationen;
- konfessionsbezogene Lehr-Lernprozesse auf Basis medialer Repräsentation zu initiieren, die der Lebens- und Alltagswelt der Schüler:innen nahe sind sowie kollektivierende bzw. vereinnahmende konfessionsbezogene ‚Wir-die-Gegenüberstellungen‘ bzw. Othering-Prozesse zu vermeiden.“

Die Leitlinien einer konfessionssensiblen Didaktik bieten der Lehrkraft die Möglichkeit zur Selbstreflexion und eine Meta-Perspektive für die Planung, Durchführung und Evaluation eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Bei der Erarbeitung neuer Unterrichtsarrangements, aber auch im Nachgang zu gehaltenem Unterricht können sie Orientierung bieten, um konfessionell-kooperativen Religionsunterricht lebenswelt- und damit subjektorientiert sowie theologisch fundiert zu realisieren und weiterzuentwickeln:

1. Konfessionelle Selbstverortung der Lehrkraft im Blick auf das Unterrichtsthema und seiner unterrichtsrelevanten konfessionsspezifischen Aspekte

Wie ist mir in meiner Biografie das Thema als wichtig begegnet: Welche Frage hat es mir, als Person oder auch als Religionspädagog/-in, gestellt – und vielleicht beantwortet? Was daran hat eine spezifisch konfessionelle Dimension?

Was davon erscheint mir für den Unterricht, für das Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutsam?

2. Konfessionssensible Schüler/-innen-Orientierung

Welche Aspekte des Themas sind für meinen Unterricht wichtig: An welchen Lebens-Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler knüpft das Thema an? Wie (an welchen Phänomenen ihrer Lebenswelt) können Schülerinnen und Schüler die Vielfalt der konfessionell geprägten Aspekte wahrnehmen und verstehen?

3. Konfessionssensible Lerngegenstandsklärung

Was ist der gemeinsam-christliche theologische Gehalt des Themas: Was erzählt das Thema über Gott und Christus, was über den Menschen? Welche existenziellen Erfahrungen von Menschen kommen bei diesem Thema in den Blick? Welche Antworten bietet das Thema an?

4. Konfessionssensible Unterrichtsstrategien

Mit welchen Methoden hebe ich die Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit welchen Medien erarbeite ich im Unterricht die konfessionellen Antwort-Angebote? Wie kann ich Othering und Verallgemeinerung vermeiden? Welche konfessionellen Stereotype finden sich in Unterrichtsentwürfen, Texten, (Bewegt-)Bildern, welche alternativen Medien und Methoden bieten sich im Sinne einer Konfessionssensibilität an?

Die Lehrperson in ihrer Positionalität und Konfessionalität

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in der didaktischen Perspektive der Konfessionssensibilität erwartet keine (konfessionelle) Neutralität von der unterrichtenden Lehrkraft, die persönliche Positionierung der Lehrperson ist erwünscht. Als authentische und anfragbare Persönlichkeit kann sie gar nicht anders unterrichten als konfessionell, ist sie doch in ihrer Biografie konfessionell geprägt. Jeder Religionslehrerin hat eine ganz persönliche Geschichte mit dieser Sozialgestalt der Kirche Jesu Christi, die über den Mitvollzug von Ritualen hinaus auch spezifische Denk- und Verhaltensweisen, einen bestimmten Habitus prägt, der an ganz verschiedenen Orten, durch ganz verschiedene Personen und Situationen in der Person ausgebildet wurde.

Die Reflexion der eigenen konfessionellen Verortung ist für Religionslehrkräfte relevant, da sie – mindestens implizit – deren Unterrichten prägt. Sie ist gewissermaßen die

Voraussetzung für die gebotene offene und authentische Haltung und das reflektierte und ehrliche Sprechen, das Stereotype („Die Evangelischen“, „Die Katholischen“) vermeidet und Othering unterlässt.

Zweifelsohne existiert eine Spannung zwischen der Überzeugtheit der Lehrperson, die sich auch in der redlichen Auskunft über den „Glauben, der in ihr ist“ ausdrücken darf, und dem Grundsatz, dass sich kein Schüler gezwungen fühlen darf zur Übernahme einer religiösen Deutung, und dazu, dass die innere Zustimmung zu Glaubensaussagen nicht als Verpflichtung oder gar als Grundlage der Leistungserhebung erwartet werden darf. Das gilt nicht nur für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, tritt hier allerdings deutlicher in den Fokus der Aufmerksamkeit als in der Regelform von Religionsunterricht: Im Unterricht verwendete Formulierungen wie „Wir (alle) glauben“, „wir (alle) feiern“, „wir (alle) bekennen“ treffen meist nicht die Realität der Lerngruppe und sind damit tendenziell vereinnahmende Generalisierungen.

Die Bewusstheit für die Relevanz – oder auch für die Irrelevanz – bestimmter theologischer Konzepte und Ausdrucksformen des Glaubens für das persönliche Leben der Lehrkraft ist notwendige Reflexionsleistung für eine professionelle, begründete und grenzwahrende Positionalität, die nicht überwältigt, aber auch nicht so tut, als wäre „alles das gleiche“. Kontroverse Sachverhalte sollen selbstverständlich kontrovers dargestellt und in ihrer Verschiedenheit erkundet werden, die persönlichen Gedanken und Einstellungen der Lehrperson haben, im Rahmen der gebotenen Balance von Nähe und Distanz, ihren Platz wie ihre eigenen wert-vollen Fragen und Erfahrungen - im konfessionell-kooperativen, aber auch im konfessionellen Religionsunterricht, der sich durch das Nachdenken über konfessionelle Heterogenität und Sensibilität produktiv entwickeln kann.

Lehrplan, Kompetenzerwartungen und Inhalte: Themenkonstruktion

Ausgangspunkt der Sequenzplanung für RUMeK und KoRUK ist der gültige Lehrplan derjenigen Religionsgemeinschaft, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. In den Gegenstands- und Lernbereichen des LehrplanPLUS werden Themen und Kompetenzerwartungen definiert, die es gilt, fachwissenschaftlich („Lerngegenstandsklärung“) und religionsdidaktisch zu erschließen. Eine ökumenische Perspektive ist dabei zielführend.

Für die Grundschule liegt mit dem „KoRUK-Kompass“ (<https://indd.adobe.com/view/9aece57f-58a3-44b2-9e6c-9aedd0c9340e>) eine wertvolle Planungshilfe vor: Die Kompetenzerwartungen der beiden Lehrpläne für Evangelische Religionslehre und für Katholische Religionslehre werden innerhalb der Lernbereiche gemeinsam betrachtet, so dass theologische Gemeinsamkeiten und Kooperationspotentiale auf einen Blick sichtbar werden. Die Navigation durch die verpflichtenden Lehrpläne ist damit leicht möglich und unterstützt die Lehrkraft, das „Thema“ der Sequenz konfessionssensibel zu formulieren.

Konfessionssensibilität nimmt ihren Ausgangspunkt beim Gemeinsamen, die Thematisierung der Unterschiede und der konfessionellen Besonderheiten ordnet sich dem nach.

Lerngegenstandsklärung

Die Bestimmung des (theologischen) Gehalts der Wissensbestände („**Lerngegenstandsklärung**“) geht in konfessionssensibler Perspektive vom Gemeinsamen (der Konfessionen/Sozialgestalten von Kirche) aus: zum Christusereignis treten die großen Narrative der jüdisch-christlichen Tradition (Schöpfung, Erztern, Exodus, Propheten) und die christliche Anthropologie (Gottesebenbildlichkeit, Freiheit und Verantwortung, Fähigkeit zu Schuld und Umkehr/Rechtfertigung, Leiblichkeit und Begrenztheit, bindungsbezogene Autonomie, Hoffnung, Geschichtlichkeit...). Die Frage nach Gott als solche und die nach Konzepten, Gott zu denken (Trinität, ...), sind darin zentral, die Möglichkeit von Nachfolge Jesu in der Welt höchst virulent. Die Sozialgestalt(en) und die Grunddienste von Kirche sowie des christlichen, konfessionell entfalteten Glaubens in historischer Kontextualität und die damit verbundenen ethischen Dimensionen sind selbstverständliche Aspekte. Ebenso gilt es im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht den Dialog mit anderen Religionen oder Weltanschauungen zu berücksichtigen. Im LehrplanPLUS in Bayern treten zu den Gegenstandsbereichen, die die Grundlagen des gemeinsam Christlichen einbringen, mit „Religion in einer pluralen Welt“ (ER), „Religionen und Weltanschauungen“ und „Mensch und Welt“ (KR) Inhalte/Lerngegenstände hinzu, die Schülerinnen und Schüler in Kontakt mit nicht-christlichen Konzepten und den (ethischen) Verwirklichungsorten begründeter religiöser und ethischer Überzeugungen bringen. Am und im Leben zu lernen, identitätswirksam eine eigene Position und Orientierung in der Vielfalt zu finden, sich eigener Standpunkte zu vergewissern ist Prinzip religiöser Bildung. Religiöse Bildung hat darin auch Anteil an der Aufgabe der politischen, gesundheitlichen und kulturellen Bildung, einer Bildung zur Nachhaltigkeit (BNE), der Medienbildung und der Werteerziehung, insbesondere des Sozialen Lernens – den zentralen Querschnittsaufgaben der staatlichen Schule. Für die Sek I ist Berufsbildung eine Aufgabe, die auch im Religionsunterricht und damit im Kontext religiöser Bildung relevant ist.

Die Vielfalt der (konfessionellen) Ausfaltungen dieser Wissensbestände wird in einer konfessionssensiblen Didaktik dann zum „Thema“, wenn sie für die Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler (z.B. im Blick auf Identität und Orientierung) relevant ist oder für das Verstehen lebensweltlich auffindbarer Artefakte - und damit für einen religiösen Weltzugang - notwendig wird, weil ein wesentlicher, sehr spezifischer Aspekt nur in einer bestimmten konfessionellen Ausprägung in dieser Weise wahrnehmbar und verstehbar wird.

Die kulturellen Erscheinungsweisen des Christentums in Festen und Brauchtum, sowie in (pop-)kulturellen Phänomenen (Film, Literatur, Musik, Social Media, ...) sind lebensweltliche - und höchst unterschiedliche - Ausgangspunkte. Ihre Bedeutung nimmt zu: An ihnen lassen sich jene Wissensbestände erschließen, die im Unterricht didaktisch wahrnehmbar und verstehbar gemacht werden sollen.

In **konfessionssensibler, religionsdidaktischer Hinsicht** markieren die lebensweltliche Relevanz und die antizipierte Relevanz für die Zukünfte der Schülerinnen und Schüler das zentrale Kriterium für die Auswahl der Inhalte, der „Lerngegenstände“, an denen gelernt werden kann. Was Schülerinnen und Schüler daran tatsächlich lernen („Lernziel“), ist in konstruktivistischer Perspektive nicht garantierbar. Lehrplan und Lehrperson können jedoch „Lehrziele“ und einen intendierten Kompetenzaufbau anbieten, die von den Lernenden je individuell angenommen und weitergeführt werden.

Auf Basis der Themenkonstruktion und der (theologischen) Lerngegenstandsklärung formuliert die Lehrkraft in der Sequenzplanung die Grundgedanken und „Stundenthemen“, die für die konkrete Unterrichtsvorbereitung Orientierung geben.

Aber: wie geht das denn nun eigentlich praktisch?

Für die Unterrichtsvorbereitung gilt es, die Perspektive zu wenden: Kinder und Jugendliche sind die Subjekte ihres Bildungsprozesses und des Lernens. Die Begegnung mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist der Ausgangspunkt der Unterrichtsvorbereitung.

Ziel religiöser Bildung im Rahmen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist die Entwicklung von Mündigkeit im Horizont konfessioneller Pluralität.

Diesem Ziel ordnet sich die Unterrichtsvorbereitung unter. Die Lehrkraft plant weder „fertige“ Antworten auf Fragen, die sich in der Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler vielleicht gar nicht stellen, noch reduziert sie auf reine Informationsvermittlung. Vielmehr gestaltet sie Lernangebote, in denen Schüler: innen Impulse finden, um aus dem, was sie erleben, persönliche Konsequenzen zu ziehen und ihre Lebenserfahrungen zu deuten und zu verstehen.

Kompetenzorientierter konfessionell-kooperativer Religionsunterricht bietet dabei nicht nur „Wissen“ an, sondern wird durch seine spezifische fachdidaktische und damit konfessionssensible Gestaltung selbst zum „Lerngegenstand“. Im Vollzug von Methoden sowie Sozial- und Kommunikationsformen entfaltet sich ein Bildungsprozess mit Eigenwert: Schülerinnen und Schüler üben die sensible Wahrnehmung von wichtigen (i.S. von wert-vollen) Fragen, reflektieren Vielfalt und Verschiedenheit möglicher Antwortversuche, entwickeln eigenständige Positionen, kommunizieren darüber - mit anderen und sich selbst - und erwerben Kritikfähigkeit, die bereit ist, das Eigene zu prüfen und ggf. zu verändern. So wächst auch die Fähigkeit und Bereitschaft im Horizont des Gemeinsamen verantwortlich zu handeln - und Gesellschaft zu gestalten. Im gemeinsamen Fragen, Deuten und Kommunizieren wird konfessionsbewusste und konfessionssensible religiöse Bildung eingeübt.