

Vorwort

Vor zwei Jahren fragte Claudia Gärtner, ob der „Religionsunterricht ein Auslaufmodell“ sei (2015). Sie stieg mit diesem Band in eine Diskussion um die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts ein, die mittlerweile einige Sammelbände hervorgebracht hat (z.B. Englert u.a. 2014; Lindner u.a. 2017; Kenngott, Englert & Knauth 2015; Schröder 2014; Woppowa u.a. 2017). Ein zentraler Bezugspunkt dieser Diskussion ist die Konfessionalität des Religionsunterrichts. So sind sich die Autorinnen und Autoren der genannten Bände nahezu sämtlich darin einig, dass Religion konfessionell gebunden zu unterrichten sei. Allerdings verweisen die wenigen Beiträge in diesen Bänden, die sich für eine Religionskunde an öffentlichen Schulen aussprechen, dass es auch legitime Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht gibt. Bezeichnenderweise stammen diese Beiträge mehrheitlich von Autorinnen und Autoren, die nicht in Deutschland lehren. Außerhalb Deutschlands scheint ein religionskundlicher Unterricht seinen Bildungszweck zu erfüllen.

Die Brisanz dieser Beobachtung liegt darin, dass der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland zwar unter dem Schutz des Grundgesetzes steht, alternative Regelungen wie in Brandenburg aber zeigen, dass dieser Schutz brüchig wird, sobald die gesellschaftliche Situation zu stark von den Idealen abweicht, die die Mütter und Väter des Grundgesetzes geleitet haben, als sie Art. 7 GG formulierten. Wer die Veränderungen der letzten Jahrzehnte im religiösen Feld ernst nimmt, wird irgendwann vor der Frage stehen: Welcher Religionsunterricht wäre eine angemessene Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht für den Fall, dass das konfessionelle Modell gesellschaftlich nicht mehr akzeptiert wird? Wer im gegebenen Fall einen religionskundlichen Unterricht, der in den meisten europäischen Nachbarländern den konfessionellen Religionsunterricht abgelöst hat, vermeiden will, handelt politisch klug, wenn er (oder auch sie) sich die Frage nach möglichen Alternativen stellt. Das ist die Absicht des vorliegenden Bandes. Er entwickelt in der Auseinandersetzung mit der aktuellen Diskussion um den Religionsunterricht das Konzept eines religions-kooperativen Religionsunterrichts in konfessorisch-dialogischer Perspektive.

Ein solches Unterfangen scheint in einer emotional sensiblen Atmosphäre stattzufinden. Zumindest löste eine erste, sehr grobe Skizze des in diesem Band vertretenen Konzepts in der Herder Korrespondenz (Riegel 2016) eine heftige, in vielen Aspekten reflexhafte Replik durch den VKRG Köln aus (Steinmetz & Ix 2017). Deshalb sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es diesem Band nicht darum geht, den konfessionellen Religionsunterricht zu kritisieren oder gar abzuschaffen. M.E. hat sich dieser Religionsunterricht in den letzten Jahrzehnten als erstaunlich anpassungsfähig erwiesen, wenn es um den Umgang mit religiöser Vielfalt geht. Außerdem wird er

seinem Bildungsauftrag gerecht, kann auf etablierte Strukturen zurückgreifen und zeigt sich in seinen didaktischen Konzeptionen als durchaus zeitgemäß. Allerdings schätze ich die gesellschaftliche Akzeptanz des konfessionellen Religionsunterrichts fundamental skeptischer ein als viele Kolleginnen und Kollegen. Vor diesem Hintergrund scheint es mir notwendig, sich bereits heute mit Alternativen zum vorfindlichen Modell konfessionellen Religionsunterrichts zu beschäftigen, um für den Fall der Fälle gewappnet zu sein.

Das von mir im vorliegenden Band entwickelte Konzept ist konfessorischer Natur in einem religions-kooperativen Rahmen. Es kann dabei an vorliegende Überlegungen anschließen, die vor allem durch protestantische Kolleginnen und Kollegen unternommen wurden (Bauer 2014; Gennerich & Mokrosch 2016; Obermann 2005; Pohl-Patalong 2017), durch Norbert Mette (1997) aber auch im römisch-katholischen Bereich zart angedeutet wurden. Um dieses religions-kooperative Konzept zu entwickeln, wird in einem ersten Kapitel die religiöse Situation in Deutschland knapp rekapituliert und anhand Charles Taylors Konzept des säkularen Zeitalters (2009) die Bedingungen skizziert, welche Gegenwart und Zukunft des Religionsunterrichts prägen. Es wird argumentiert, dass die vorfindliche religiöse Vielfalt der Ausgangspunkt eines jeglichen Religionsunterrichts sein muss. Es folgt im zweiten Kapitel eine Diskussion des rechtlichen Rahmens, innerhalb dessen Religion an öffentlichen Schulen unterrichtet wird. Dieser Rahmen verweist zum einen auf die fundamentale Rolle der Religionsgemeinschaften für die Verantwortung des Religionsunterrichts, zum anderen darauf, dass jeglicher Religionsunterricht an öffentlichen Schulen dem Bildungsgedanken verpflichtet ist. Nachdem der rechtliche Rahmen aber nicht aus sich heraus Sinn stiftet, werden im dritten Kapitel pädagogische und religionspädagogische Begründungsfiguren eines konfessionellen Religionsunterrichts nachgezeichnet. Beide Argumentationsstränge verweisen darauf, dass die Eigenlogik religiöser Rationalität den zentralen Bezugspunkt eines Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen markiert. Im vierten Kapitel werden dann idealtypische Modelle des Religionsunterrichts, die sich in der aktuellen Diskussion um ihn finden lassen, herausgearbeitet. Es sind dies das konfessionelle, das religionskundliche und das dialogische Modell. Die Diskussion dieser Modelle zeigt, dass eine Kombination aus konfessionellem und dialogischem Modell eine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht ermöglicht, die auf der einen Seite religiöse Vielfalt ernst nimmt, auf der anderen Seite den Anforderungen religiöser Rationalität gerecht wird. Diese Alternative, nämlich der religions-kooperative Religionsunterricht in konfessorisch-dialogischer Perspektive, wird im fünften Kapitel dargestellt. In der Diskussion dieses Modells wird deutlich, dass vor seiner Implementierung noch einige Hausaufgaben anstehen. Schließlich wird in einem sechsten Kapitel überlegt, ob sich das religions-kooperative Konzept auch um säkulare Weltanschauungen erweitern lässt, was dann zu einem kooperativen Welt-

anschauungsunterricht führen würde. Allerdings zeigt die Diskussion, dass ein solches Konzept aus gegenwärtiger Perspektive utopisch erscheint.

Der vorliegende Band wäre nicht möglich ohne die Unterstützung von vielen Seiten. Ich bedanke mich bei Konstantin Lindner und meinen Mitarbeiterinnen Sarah Delling, Katharina Kindermann und Eva Leven für ihr kritisch-konstruktives Feedback. Weitere wichtige Impulse durfte ich von einer Tagung der katholischen SchulinspektorInnen in Österreich und einem Gastvortrag in Bamberg mitnehmen. Sarah Krien und Linda Neef haben das Literaturverzeichnis durchgesehen. Daniel Wunsch vom Kohlhammer Verlag und Carolin Riegel merzten die größten stilistischen Untiefen aus. Ihnen allen danke ich herzlich. Schließlich hat es mich sehr gefreut, dass der Kohlhammer-Verlag sofort auf meine Idee zu diesem Band eingestiegen ist. Mein Dank gilt Sebastian Weigert und Florian Specker.

Veitshöchheim, im Februar 2018

Ulrich Riegel