

Überlegungen zu einem Fachkonzept ERG

Konzeptpapier des Fachbereichs der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG)

Wie kann ein integratives Fachverständnis von ERG als Lernbereich konturiert werden? Dozierende der PHSG antworten auf diese Frage mit dem hier vorliegenden Fachkonzept. Der Beitrag versteht sich gleichzeitig als Diskussionspapier für die Dozierenden wie die Studierenden im Bereich ERG.

Von Rolf Bossart, Monika Winter und Michael Zahner

1. Ausgangslage

Die Einführung des Fachs ERG als obligatorischer Fachbereich im Rahmen von NMG im Lehrplan 21 bringt die Notwendigkeit mit sich, ein eigenständiges Fachverständnis zu entwickeln. Damit verbunden ist die Schwierigkeit, die Bereiche Ethik, Religionen und Gemeinschaft, die bis anhin in unterschiedlichen Fächern mit unterschiedlichen Vermittlungstraditionen beheimatet waren, in eine geordnete Fachstruktur zu bringen. Andreas Kessler brachte die disparate Ausgangslage in seinem Aufsatz «Der Lernbereich Ethik im Lehrplan 21» (2016) auf den Punkt:

«Wie bereits gesehen, firmiert unter E nicht nur ethisches Lernen im engeren Sinn sondern auch die Perspektive des Philosophierens. E beinhaltet also Philosophie und Ethik, wobei hinter den philosophischen Kompetenzbeschreibungen die Didaktik des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen erkennbar wird, während bei Ethik als Fachkonzept eine Didaktik des Fall-Lernens zu entdecken war. Der Bereich Religionen wiederum wird stark über ein Religionskunde-Fachverständnis orientiert und entsprechend über eine Sachunterrichtsdidaktik gesteuert, während der Bereich Gemeinschaft primär als Lebenskunde verstanden wird und entsprechend über eine pädagogisch und psychologisch ausgerichtete Didaktik konzipiert wird. Ein gemeinsames Fachverständnis ERG, in das die Perspektive ethisches Lernen eingeordnet werden könnte, ist auf den ersten Blick nicht erkennbar und auch in den entsprechenden allgemeinen Ausführungen zu ERG nicht greifbar, wenn auch von der Sache her wünschbar.»

2. Kontextualisierung

Im Lehrplan sind die Teilbereiche von ERG – Ethik, Religionen, Gemeinschaft – gleich gewichtet. Innerhalb dieses Fachbereichs ist der Bereich R in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung sowie in der spezifischen bildungspolitischen Diskussion ungleich umstrittener – sowohl hinsichtlich des Fachverständnisses wie auch hinsichtlich seines Status' im Curriculum – als E und G: Über deren Inhalte und Nutzen scheint ein weitgehender *common sense* zu bestehen. Aus diesem Grund befassen sich die Ausführungen in diesem ersten Abschnitt mit dem Bereich R. Sie tragen damit erstens dem öffentlichen Erklärungsbedarf Rechnung – was ihren teilweise apologetischen Charakter erklärt. Zweitens verbindet sich damit die These, dass sich gerade im Bereich R die zweifellos widersprüchlichen Erwartungen an ERG sehr gut zeigen und – so die Hoffnung – auch fruchtbar machen lassen. Denn beispielsweise können die normativen Ansprüche an ERG, die im Lehrplan unter Begriffen wie Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Freiheit, Menschenwürde, Toleranz, Diskriminierungsverbot usw. firmieren, im Bereich R sowohl theoretisch unter dem Aspekt ihrer Bedeutung in den Religionen, der praktischen Anwendung im

interreligiösen Lernen als auch schliesslich als politische Forderung zu ihrer Verteidigung in der Öffentlichkeit gegen religiöse Engführungen betrachtet werden.

2.1 Öffentliche Religion

Unumstritten gehört Religion in einer pluralen und multikulturell geprägten Schule zum Alltag von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern: Nicht nur im konkreten Fach religionsbezogener Bildung, sondern auch in jenen Fächern, in denen Religion im historischen, künstlerischen, literarischen, ästhetischen, politischen oder sozialen Kontext als Einflussfaktor zu werten ist. Zahlreiche empirische Studien belegen, dass sich heute weder von «Rückzug» noch von «Rückkehr» der Religion reden lässt. Zu beobachten sind vielfältige, zum Teil gegenläufige Prozesse, in denen sich Religion und religiöse Praxis als im Wandel begriffene, aber bleibende Bestandteile moderner Gesellschaften zeigen.^[1] Insofern der Begriff «Religion» das Phänomen in seinen unterschiedlichsten Ausgestaltungen bezeichnet, ist im Unterricht darauf zu achten, dass der Vielfalt der religiösen, ethischen und gemeinschaftlichen Dimensionen durch den Einbezug von kognitiven, ästhetischen, affektiven, sprachlichen, handlungsorientierten und spirituellen Aspekten Rechnung getragen wird.

Das Schweizer Landeskirchenmodell und der nationale Entscheid, das Fach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» in der Volksschule obligatorisch zu machen, sind insofern wichtige Bausteine, Religion – in der Vielzahl ihrer Erscheinungen – im Bewusstsein der demokratischen Öffentlichkeit und, umgekehrt, die demokratische Öffentlichkeit im Bewusstsein der verschiedenen Religionsgemeinschaften und Theologien zu halten und im Modus einer Differenz in Ähnlichkeit zu stabilisieren, um die stets virulente Gefahr einer Fundamentalisierung und Etablierung von Religion als Weltabwendung und Gegenkultur zu vermindern (vgl. Roy 2001).

Kurz: Die Einführung des Fachs ERG muss im Rahmen einer Entwicklung verortet werden, die mit Karl Gabriel als Weg vom Religiösen in der Privatsphäre zurück zur Religion in der Öffentlichkeit gedeutet werden kann (vgl. Gabriel 2015, S. 308ff). Das Konzept einer «öffentlichen Religion», das implizit dem obligatorischen Fach ERG in der öffentlichen Schule zu Grunde liegt, setzt an Stelle einer liberal-säkularen Sicht auf Religion als reine Privatangelegenheit bzw. als reine staatliche Verwaltungsaufgabe den Fokus auf die «primäre Lokalisierung der Religion in der Zivilgesellschaft als dem Ort, an dem sie ihre Anliegen, Beiträge, Perspektiven und Potenziale öffentlich einbringt und im Diskurs mit anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren zur Geltung zu bringen sucht.» (Arens 2007, S. 146) Es liegt daher im Interesse des Staates und seiner Bildungsinstitutionen, die öffentlichen Diskurse mit und über Religion, sowie zwischen den Religionen mitzuprägen und zu gestalten und zwar in Kenntnis der und im Austausch mit den relevanten Kräften öffentlicher Religiosität vor Ort.

2.2 Recht auf religionsbezogene Bildung

Für das Fach ERG in der öffentlichen Schule lassen sich folglich ein individueller und ein staatsbürgerlicher Aspekt eines «Rechts auf religionsbezogene Bildung» in pluralistischen Gesellschaften formulieren:

a) Jedes Kind hat erstens das Recht etwa zu folgenden Fragen einen *begleiteten* Zugang zu *vorhandenen* in verschiedenen Religionen und Kulturen entwickelten Antworten zu bekommen – und Raum, diese für sich und mit anderen zu reflektieren:

- Warum bin ich da? Warum bin ich so, wie ich bin? Wer kann ich sein?
- Wenn wir doch alle Menschen mit gleichen Bedürfnissen und Rechten sind, warum gibt es dann so verschiedene Meinungen, Kulturen und Religionen? Wer hat Recht? Wie lösen wir Konflikte? Wie halten wir Konflikte aus, die wir nicht lösen können?
- Warum soll ich gerecht handeln, wenn es doch andere nicht tun? Kann ich gut sein, auch wenn es mir trotz gutem Willen nicht immer gelingt?
- Warum müssen Menschen sterben? Wohin gehen die Toten? Warum gibt es Leid und Schuld?

- Gibt es Gott, das Göttliche? Wie wurde das in früheren Zeiten beschrieben und erzählt, was kann das heute sein? Falls es so etwas nicht gibt, warum glauben dann viele daran?

b) Zweitens gehört es zu den fundamentalen Voraussetzungen zukunftsfähiger demokratisch-pluralistischer Gesellschaften, dass sie aus Bürgerinnen und Bürgern bestehen, die über die Art, Herkunft und Genese der Werte und Glaubensvorstellungen – der eigenen und derjenigen der anderen – Bescheid wissen; die sich ein Urteil bilden können, das auf eigenen Reflexionen und Erfahrungen basiert und die, nicht zuletzt, die eigene Haltung und Reflexionen dialogisch zu kommunizieren fähig sind.[\[2\]](#)

3. Charakterisierung der Teilbereiche: Ethik, Religionen, Gemeinschaft

Die Verbindung von Ethik, Religionen und Gemeinschaft im Fach ERG ist historisch und praktisch gesehen sinnvoll. Sie ist, gerade *aufgrund* der inhaltlichen Querverbindungen, auch nicht frei von Schwierigkeiten und Spannungen. Die Verknüpfung der drei Bereiche zu einer fachlichen Einheit erfordert daher ein differenziertes Fachkonzept, das weder bereits mit den verschiedenen Bezugsdisziplinen abschliessend erarbeitet, noch in der Öffentlichkeit auf allgemeiner Erfahrungsbasis verankert ist, sondern in der Aus- und Weiterbildung aufgebaut und erprobt werden muss. Dieser Aufbau des Fachkonzepts hat auf mindestens zwei Deutungsebenen zu erfolgen.

3.1 Erste Deutungsebene: Offenkundiger Lebensweltbezug von E - R - G

Auf einer ersten Deutungsebene leuchten Lebensweltbezug und Zusammenhang von Ethik, Religionen und Gemeinschaft unmittelbar ein. Insofern das Gute zu tun und das Böse zu unterlassen ist, das Gute aber nicht eindeutig feststeht und aus der Perspektive der Gesetze sowie der Menschen kontextuellen, historischen, individuellen usw. Faktoren unterliegt, braucht es wertebasierte Entscheidungen, die erstens einer geschulten Urteilskraft (Ethik), zweitens einer persönlichen Vergewisserung der Praktiken und Ansprüche der anderen (Gemeinschaft) und drittens einer Auseinandersetzung mit traditionellen und erprobten Wertesystemen (Religionen) bedürfen.[\[3\]](#) Offenkundig sind ebenfalls auf einer ersten Deutungsebene die Spannungen zwischen den Begriffen. So kann beispielsweise der Bereich R aus säkularer Sicht als blosser Sonderbereich gewertet werden, der mit den allgemeinen Ansprüchen von G und E nur am Rande korrespondiert oder aber aus der Perspektive des Glaubens als Universalbereich, der G und E tendenziell nur als eigene Spezialgebiete subsumiert.

3.2 Zweite Deutungsebene: Kritische Zugänge zu E - R - G

Da Ethik, Religionen und Gemeinschaft aber auch originäre Gegenstände sowohl gesellschaftlicher Praktiken wie wissenschaftlicher Reflexion darstellen, beinhalten sie viele Problemstellungen, die nur mit einigem Vorwissen sinnvoll aufeinander bezogen werden oder in fruchtbare Spannungen treten können. Das bedeutet, dass ein Fachkonzept ERG auf einer zweiten Deutungsebene die möglichen Zusammenhänge und Differenzen konstituierend enthalten muss.

Idealerweise machen die Lehrpersonen in der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit die Zusammenhänge und Differenzen zwischen den Bereichen in ihrer Sachanalyse sichtbar und betrachten eine Thematik aus allen drei Perspektiven. Dafür braucht es eine genuine Fach-Expertise, Kompetenz in der Variation von Zugangsweisen zu einzelnen Themenbereichen, sowie ein kritisch-positives Konzept der drei Grundbegriffe. Im Folgenden seien für Ethik, Religion(en) und Gemeinschaft – kurz und exemplarisch – mögliche kritische Zugänge skizziert, die helfen können, die erste Ebene der offenkundigen Eindeutigkeit der Begriffe aufzubrechen, um auf eine zweite, komplexere Deutungsebene zu gelangen, die kreative und differenzierte Zugänge und Zusammenhänge ermöglichen.

Ethik

1. Ethische Entscheidungen basieren immer auf Werten. Auch wenn, insofern Werte einfach «Wünschenswertes» (vgl. Reichenbach 2017) bezeichnen, die These vom allgemeinen Wertezwergfall nicht stimmt, so gibt es doch immer Wertewandel. Den Wertewandel anerkennen heisst: Ich analysiere jede Gruppe und jede Gesellschaft nach ihren aktuellen Werten und frage:

- nach den Folgen und Wirkungen von dem, was als wünschenswert gilt;
- nach einst Wünschenswertem, das aktuell nicht (mehr) als solches gilt;
- nach Akteurinnen und Akteuren sowie ihren Interessen, die den Wertewandel vorantreiben oder bekämpfen;
- nach Grundwerten, die konsensfähig, das heisst *common sense*

2. Dietrich Zillesen beschreibt ein wichtiges Spannungsverhältnis, in dem ethisches Lernen steht: «Es ist bezogen auf konkrete moralische Positionen und relativiert sie zugleich. Es weiss um die Unentscheidbarkeit moralischer Probleme und bedarf des Verzichts auf Exklusivitätsansprüche. Aber es kann nicht auf jeden Exklusivitätsanspruch verzichten, sonst müsste es von jeder Beteiligung an den Problemen Abstand nehmen. Sein Ziel ist der *schwache* Exklusivanspruch, der sich durch Offenheit für die Wahrnehmung des Anderen auszeichnet. Offenheit ist dabei kein Postulat, sondern Abstand von Verfügung.» (Zillesen 2001, S. 485) Wenn demnach Ethik die wissenschaftliche Reflexion auf moralische Praxis ist, dann bedeutet dies, dass Ethik sich nicht ganz von den aktuellen und traditionellen Praktiken lösen und nur ideale, theoretische Lösungen diskutieren kann. Ethik in der Volksschule muss daher in die Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit gelebter moralischer Praxis im Alltag treten, auch gerade dort, wo diese mit den eigenen Grundsätzen kollidiert.

3. Das Gute ist, mit John Dewey, nicht einfach empirisch auffindbar: Es ist abhängig von der Kraft, es uns vorstellen zu können. Die Vorstellung des Guten ermöglicht uns das Nachdenken darüber, wie wir leben wollen. Aber weil es nur Vorstellungen des Guten und nicht das Gute selbst gibt, folgt daraus die Einsicht, dass bei der Verwirklichung des Guten Grenzen gesetzt sind (vgl. Reichenbach 2017). Ethische Bildung zielt daher einerseits darauf ab, die Vorstellungen des Guten zu erweitern und zu differenzieren und andererseits, die Grenzen des Machbaren zu erörtern. Das Erzählen und Bearbeiten von Geschichten von «Gut und Böse» stärkt beides.

4. Die Didaktik des Ethikunterrichts im Lehrplan gewichtet stark den Ansatz des Philosophierens mit Kindern und trägt damit dem Prinzip eines eigenständigen Kompetenzaufbaus in der Urteilsbildung Rechnung. Trotzdem ist im Interesse der Wertegrundlagen einer demokratischen Gesellschaft zu Recht auch die Wertevermittlung im Lehrplan vorgesehen. Der komplexe Prozess einer nicht doktrinen Wertevermittlung, die am Ende doch implizit normativen Ansprüchen genügen muss, ist nur «im Kontext eines komplementären Wechselspiels von moderater Wertvermittlung, sorgfältiger Wertklärung und gründlicher Wertanalyse» (Kessler 2016) möglich.

Religion(en)

1. Religion als kollektive, öffentliche und tradierte Theorie und Praxis von Heilsvorstellungen lässt sich in verschiedene Dimensionen unterteilen: in intellektuell-ideologische, ästhetische, rituelle, psychisch-emotionale, ethisch-soziale und institutionelle Dimensionen. Jede dieser Dimensionen ermöglicht authentische und vergleichende Zugänge zu den Religionen, ohne den Anspruch einer abschliessenden Betrachtung zu suggerieren (vgl. Schlag/Suhner 2018).

2. Religionen sind Antworten auf existentielle Seinsfragen der Menschen. Sie sind beschreibbar als Tradierungen und Systematisierungen von verschiedenen mythischen und analytischen Antworten durch die Zeiten. Weil diese Fragen sich aber auf Grundspannungen bzw. Grundwidersprüche des Menschseins beziehen – wir leben, aber müssen sterben; wir müssen essen, aber das Essen fehlt; wir streben nach Autonomie, bleiben aber in vielem grundsätzlich abhängig; wir wollen lieben, unterliegen aber unseren Aggressionen; wir wollen eins sein, sind

aber in vielem gespalten; wir sind Natur und Nicht-Natur zugleich usw. – können Religionen nur mangelhaft mit einer rein rationalen bzw. funktionalen Betrachtungsweise erfasst werden. Sie bleiben immer mehrdeutig und insofern offen für unterschiedliche Interpretationen und Praktiken – im Guten wie im Schlechten.

3. Religionen und religiöse Praxis sind historisch gesehen zu allen Zeiten in allen Gesellschaften zu beobachten. Sie unterliegen zeitlichen und kulturellen Bedingungen und deren Wandel. Insofern sie sich aber auf die existentiellen Grundfragen des Menschseins beziehen, unterliegt nicht alles in gleicher Weise diesem Wandel bzw. ist nicht alles in gleicher Weise historisierbar. Daher umfasst die Beschäftigung mit Religionen durchaus auch das Nachdenken über Konstanten und Bleibendes.

4. Glauben kann als Praxis der Erinnerung, Anerkennung und Wiederholung von transzendenten Seinserfahrungen verstanden werden. Glaube ist von daher immer mehr als die Affirmation von Lehrsätzen. Er ist seinem Wesen nach zwar affirmativ, aber praktisch gesehen äussert er sich vor allem im Aushalten und Formalisieren von Nichtwissen, verbunden mit der Praxis des Zweifels an den eigenen Glaubenswahrheiten und der Kritik, ja dem Unglauben an anderen Glaubenssystemen – seien sie religiöser oder säkularer Natur. Glaube und kritische Weltbetrachtung finden sich daher in den Religionen immer wieder als komplementäre Praktiken. Ebenso finden sich Religionskritik und Aufklärung immer sowohl innerhalb der Religionen wie ausserhalb.

Gemeinschaft

1. Vom Standpunkt eines konsequenten, modernen Individualismus ist jedes Gemeinschaftskonzept regressiv. Diese Feststellung bedeutet weder, dass der Individualismus nicht recht hat, noch dass man das Denken der Gemeinschaft aufgeben sollte. Sie bedeutet nur, dass man die Perspektive des Individuums in keiner Gemeinschaftskonzeption ausser Acht lassen darf. Verwiesen sei an dieser Stelle vor allem auf den zweideutigen Charakter der Rituale, die einerseits durch selbstbestimmte Wiederholungshandlungen Ordnung schaffen, andererseits immer auch in der Gefahr stehen, zu kollektiven Zwangshandlungen mit Ausschlusscharakter für Nichteingeweihte zu werden.

2. Problematisch tritt die Gemeinschaftsidee dort in Erscheinung, wo ein Gegensatz zur öffentlichen Sphäre aufgebaut wird: Das wahre Leben ist intim, das falsche und scheinhafte ist im öffentlichen Bereich. Das gemeinschaftliche Prinzip der Vertrautheit von Menschen, die aufgrund einer gemeinsam geteilten Gesinnung solidarisch sind, droht daher immer auch in Opposition zu treten gegenüber einer gesellschaftlichen, weiter und formeller gefassten Solidarität, die eher auf Regeln, Verträgen, Verfassung usw. beruht. Insofern ist im Gemeinschaftsunterricht stets mit Charles Taylor zu fragen: «Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie?» (2001)

3. Einerseits sind Versuche, die Schule oder Klasse durch Förderung von Schülerinitiativen, Basisdemokratie oder Partizipation zu einer Gemeinschaft der Integrierten bzw. der Vertrauten zu formen ein wichtiges Gebiet des Teilbereichs «Gemeinschaft». Andererseits sollte die Anerkennung der «Fremdheit» als eine wichtige Errungenschaft moderner Gesellschaften ebenso zum Thema werden. Das Kultivieren einer gewissen Fremdheit beinhaltet beispielsweise die Thematisierung der Unterschiede zwischen Konsens und Dissens, Freundschafts- und Anstandsregeln, Authentizität und Konvention, Einigkeit und Toleranz sowie der Spannung zwischen Inklusion und Exklusion (vgl. Bossart 2013).

4. Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, Konflikte und Mehrdeutigkeiten auszuhalten und manchmal sogar als interessante Handlungsfelder zu geniessen. Sie ist in pluralistischen Gesellschaften ein kostbares Gut, das durch die Erstarkung extremer Positionen auf vielen Feldern unter Druck steht. In stark technisierten und bürokratischen Gesellschaften besteht zudem die Tendenz, auch für soziale Fragen standardisierte Lösungen ohne Ausnahmeregelungen zu suchen. Demgegenüber muss es dem ERG-Unterricht auch immer darum gehen, gerade in sozialen Situationen im Eindeutigen das Zweideutige, im Entweder-oder das Sowohl-als-auch oder in der Einmütigkeit die Spannung wahrzunehmen. Ein wichtiges Lernfeld bieten die Religionen.

Sie sind bei näherer Betrachtung eigentliche Kompetenzzentren für Ambiguitätstoleranz. Die in allen Religionen stets zentralen Spannungsfelder zwischen Diesseits und Jenseits, Vernunft und Glaube, Dogma und Kritik, Heilserzählung und Leiderfahrung, Einheit und Vielheit, Tradition und Erneuerung usw. haben eine grosse Zahl von Beispielen des kreativen, balancierenden bzw. engführenden oder fundamentalistischen Umgangs damit hervorgebracht, die für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können.[4]

Konsequenzen

Die hier nur skizzenhaft und exemplarisch angeführten Beiträge zu einem kritischen Begriffskonzept von E, R und G sollen auf die Komplexität und damit aber vor allem auf das enorme Potential an spannungsreichen und spannenden Verbindungen im Fachdreieck ERG hinweisen. Diese kann nur nutzen, wer eine klare und kritische Vorstellung von der Tiefendimension der Begriffe und der ihnen zu Grunde liegenden Praxen hat. *Last but not least* wird eine solche dazu führen, im Unterricht nicht die Perspektive der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler (Was soll ich tun, was darf ich hoffen?) und die historische und kulturanthropologische Perspektive (Was tun und taten, was hoffen und hofften die anderen?) gegeneinander auszuspielen, sondern fruchtbar aufeinander zu beziehen (vgl. dazu auch Kessler 2016).

Diese Punkte legen für die Ausbildung und die Etablierung des Fachs ERG in den Schulen folgende Schlüsse nahe:

- a) Der Vermittlung von Grundlagenwissen in E, R und G ist in Studium und Weiterbildung weiterhin Sorge zu tragen.
- b) Es ist in Aus- und Weiterbildung auf die Etablierung eines klaren und einheitlichen, aber der Komplexität der Materie angemessenen Fachkonzepts zu achten, das E, R und G in den oben dargelegten Beziehungen und Spannungen wahrnimmt und damit arbeitet.
- c) Die bei vielen Studierenden und Lehrpersonen festzustellende etwas höhere Schwelle für R-Themen gegenüber E und G ist im Hinblick auf eine ausgewogene Vermittlung mit geeigneten Massnahmen (Weiterbildungen, Lehrmittel, Themendossiers usw.) zu senken.

4. Fachdidaktische Prinzipien

In Bezug auf die obigen Ausführungen und die im Lehrplan festgelegten Zielsetzungen, insbesondere der *Identitätsbildung, der Schulung von Toleranz und der Aneignung des kulturellen Erbes* [5], ergeben sich folgende Prinzipien für die fachdidaktische Vermittlung von ERG[6]:

- Religionsbezogene Bildung kann nur sinnvoll erfolgen, wenn die Erfahrungen differierender Weltanschauungen und Lebensweisen bewusst und sensibel aufgegriffen und für die verschiedenen Lernprozesse dienlich gemacht werden.
- Sich widersprechende oder ausschliessende Wahrheitsansprüche zwischen den Religionen, wissenschaftlichen Aussagen oder Werthaltungen müssen offen thematisiert werden. Gerade wenn Religionen und deren Wahrheitsansprüche zum Lerngegenstand religionsbezogener Bildung werden, kann hier ein Lernen an Differenzen angebahnt und können schliesslich differenzierte, Unterschiede bewusst anerkennende Gemeinsamkeiten entwickelt werden.
- Eine rein religionskundlich ausgerichtete Form religionsbezogenen Unterrichts geht in ihrer religiösen Neutralität manchmal an der Lebens- und Interessenwelt der Schülerinnen und Schüler vorbei. Der Widerspruch oder die Zustimmung zu klaren Positionen können in solchen Fällen dagegen Lernprozesse intensivieren und existenzielle Auseinandersetzungen mit religiösen Fragen fördern.
- Die phänomenologische, historische und vergleichende religionswissenschaftliche Betrachtung muss ergänzt werden durch die Perspektive der existentiellen Notwendigkeit. Religiöse Praxis existiert und entfaltet Wirkung, weil sie menschliche Bedürfnisse (die freilich nicht alle zu jeder Zeit in gleicher Weise haben) befriedigen.

Das bedeutet für den Unterricht, religiöse Praktiken und Begriffe können auch als mehr oder weniger gelungene Lösungsversuche der eigenen existentiellen und insofern universellen Fragen gelesen und interpretiert werden.

- Das Bemühen der Lehrperson sollte nicht allein auf religionskundliche Information gerichtet sein (gerade den Zielen interreligiöser Verständigung zuliebe!), sondern auch auf individuelle, religionsbezogene Selbstartikulation seitens der Schülerinnen und Schüler. Dies kann besonders dann geschehen, wenn ERG-Lehrpersonen selbst authentisch auftreten und dabei in Kommunikationsprozessen über die dritte Person hinaus auch «Du-Bezüge» zulassen. Entsprechend muss jede ERG-Lehrperson in besonderer Weise sowohl Expertin im Fachlichen, im Didaktischen und im Methodischen sein als auch Übersetzerin bzw. Vermittlerin zwischen den Einzelnen und dem Anderen.
- Interreligiöses, interkulturelles und ethisches Lernen im Rahmen demokratischer Bildung braucht Begegnungen und/oder die Auseinandersetzung mit «Expertinnen und Experten» oder «Exponentinnen und Exponenten» unterschiedlicher Bekenntnisse, Lebensformen, zivilgesellschaftlicher Engagements usw. Wobei das Begegnungslernen keinesfalls auf das direkte Miteinander reduziert werden kann, Begegnung geschieht genauso in der Auseinandersetzung mit religiösen Zeugnissen (vgl. Leitfaden KIAL 2017, S. 22).
- Die unter Kapitel 3 beschriebene Komplexität der Inhalte des Fachs ERG spiegeln sich mit Vorteil auch in der Beschreibung der möglichen Lehrhaltungen der Lehrpersonen. Die Begriffe *Teaching about*, *Teaching in* oder *Teaching from* scheinen uns dafür nach wie vor geeignete, weil allgemein verständliche Hilfsmittel zu sein. Trotz ihrer Unschärfe, die auch zu Missverständnissen führen kann, lässt sich mit diesen Begriffen die Spezifität des ERG Unterrichts, insbesondere im Fokus R ausdrücken. Diese zeigt sich zugespitzt formuliert in der Schwierigkeit, verschiedene – aus Sicht einer auf rationalen Grundsätzen basierenden Vernunft –zunächst «unvernünftige» Praktiken, Lehren und Traditionen nicht nur als wichtigen Teil von Geschichte und Gegenwart, sondern, wenn man den Toleranzauftrag ernst nimmt, auch als vernünftig zu diskutieren. Das heisst, ERG soll durchaus die Plausibilität religiöser Lebenshaltungen und Weltansichten erarbeiten, freilich ohne Glaubenslehre (*Teaching in*) zu sein. Zum religionskundlichen und grundlegenden *Teaching about* muss die Lehrperson daher auch Kompetenzen im *Teaching from* (standpunktbezogener Unterricht) erwerben. Kompetentes *Teaching from* kann die eigene Position begründet offenlegen und gleichzeitig Rechenschaft geben über die Begrenzung der eigenen Position durch die Nennung und Respektierung guter Gründe für Gegenpositionen. Weil kritisches Denken seine Kraft aus der Auseinandersetzung mit real eingenommenen Positionen bezieht, wird ein solches ermöglicht, indem eine Lehrperson gelegentlich (d. h. anlässlich von Gelegenheiten, wie Fragen der Schülerinnen und Schüler bzw. schulischen oder gesellschaftlichen Aktualitäten) in reflektierter Form ihre Position darlegt und diese dadurch von der strukturellen Ebene unpersönlicher Herrschaft (man) auf der personalen Ebene konkretisiert (ich, bzw. andere, denen ich aus guten, im Rahmen vernünftiger Argumentation artikulierbaren Gründen zustimme). Selbst das hauptsächlich dem konfessionsgebundenen Religionsunterricht vorbehaltene *Teaching in* behält in ERG seine Berechtigung, insofern der Lehrplan (vgl. oben Kapitel 3, Ethik) nach wie vor direkte Wertesetzung vorsieht.^[7] Dabei gelten für den ERG Unterricht die in der politischen Bildung gebräuchlichen fachdidaktischen Prinzipien, die in Anlehnung an den «Beutelsbacher Konsens» (1976) für ERG so formuliert werden können: 1. Das Überwältigungsverbot, 2. Was in Wissenschaft und religiöser bzw. ethischer Praxis kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen, 3. Die Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Bedürfnisse, Interessen und Überzeugungen zu analysieren und mit den im Unterricht verhandelten Positionen in Beziehung zu setzen.

Den drei Lehrhaltungen entspricht selbstredend jeweils ein *Learning about/from/in*. Diese drei

Lehr- und Lernhaltungen sollen keineswegs gegeneinander ausgespielt werden. Die ERG Lehrperson ist angehalten, Objektivität und Neutralität in einem engagierten *Teaching about* anzustreben. Aber gleichzeitig weiss sie um die Problematik, dort Neutralität und Objektivität zu behaupten, wo sie ganz offensichtlich nicht gegeben ist.[8] Sie wählt daher in Reflexion der konkreten Situationen und Stoffe die geeignete Lehr-/Lernhaltung und legt sie offen.

Das Ziel religionsbezogener Bildung in staatlichem Auftrag besteht letztlich darin, Religion ernst zu nehmen als wichtige gesellschaftliche und individuelle Praxis des Weltzugangs, aber sie dadurch auch als etwas Gewöhnliches unter vielem zu behandeln und nicht als DAS Besondere, das alles beherrscht – auch damit es nicht zu diesem wird.

Literatur

- Arens, Edmund (2007): Gottesverständigung. Eine kommunikative Religionstheologie, Freiburg i. Br.
- Bauer, Thomas (2011): Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams, Berlin.
- Beutelsbacher Konsens (1976): www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens (28.06.2019)
- Bossart, Rolf (2013): Bildung als Inklusionsutopie. Über die Herrschaft der Exklusion, in: Widerspruch 63, S. 183-189.
- Bossart, Rolf (2013): Zwangsvorstellungen der Freiheit. Kritik des Denkens der Gemeinschaft, in: respektive. Zeitbuch für Gegenblicke, Nr.3, respektive.org/?p=1096 (28.06.2019)
- Gabriel, Karl (2015): Religion und Menschen im Kontext der Gesellschaft, in: Schlag, Thomas / Simojoki, Henrik (2015): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh, S. 308-318. Vgl. auch Ders. (2012): Umstrittene Säkularisierung. Soziologische und historische Analysen zur Differenzierung von Religion und Politik, Berlin.
- Helbling, Dominik et al. (2013): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich.
- Kessler, Andreas (2016): Der Lernbereich «Ethik» im Lehrplan 21. Darstellung, Fachverständnis, Würdigung und Kritik, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation), www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-ethik-im-lehrplan-21/ (28.06.2019)
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim.
- Leitfaden des Kompetenzzentrums Interreligiöses Lernen in der Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen (KIAL), www.kial-bildung.ch/wp-content/uploads/2017/11/KIAL_Leitfaden.pdf (28.06.2019)
- Lübbe, Hermann (2003): Säkularisierung. Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs, Freiburg i. Br. / München.
- Meulemann, Heiner (2019): Ohne Kirche leben. Säkularisierung als Tendenz und Theorie in Deutschland, Europa und anderswo, Wiesbaden.
- NFP 58 (2011): Forschungsergebnisse aus ausgewählten Projekten des Nationalen Forschungsprogramms «Religionen, Staat und Gesellschaft» (NFP58) 2011: www.nfp58.ch/ (28.06.2019)
- Peters, Christian et al. (2010): Der Westen und seine Religionen. Was kommt nach der Säkularisierung?, Freiburg i. Br.
- Reichenbach, Roland (2017): Ethik in Bildung und Erziehung, Paderborn.
- Roy, Olivier (2010): Heilige Einfalt. Über die politischen Gefahren entwurzelter Religionen, München.
- Schlag, Thomas / Suhner, Jasmine (2018): Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule, Zürich.

Taylor, Charles (2001): *Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie*. Politische Aufsätze, Berlin.

Zillessen, Dietrich (2001): Art. Ethik, Ethisches Lernen, in: Mette, Norbert / Rickers, Folkert: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, S. 482-489.

Anmerkungen

- [1] Vgl. zum Stichwort Rückkehr der Religion zum Beispiel: Meulemann (2019). Vgl. dazu auch die Forschungsergebnisse aus ausgewählten Projekten des Nationalen Forschungsprogramms «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft»: NFP58 (2011).
- [2] Vgl. dazu auch: Schlag/Suhner (2018), Kap. 1.2: Zur Aufgabe öffentlicher religionsbezogener Bildung, S. 11ff. Und: Helbling, Dominik et al. (2013).
- [3] Dieses Fachverständnis schliesst insofern auch an die Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug eines bedeutsamen Unterrichts nach Wolfgang Klafki an. Ders. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Beltz.
- [4] Vgl. beispielsweise für den Islam: Bauer (2011).
- [5] Vgl. Lehrplan 21 in seiner vom Kanton St. Gallen leicht geänderten Fassung: Bildungsdepartement St. Gallen: *Natur, Mensch, Gesellschaft*. Einleitende Kapitel, aus: Lehrplan Volksschule basierend auf dem Lehrplan 21, vom Erziehungsrat erlassen und der Regierung genehmigt im Juni 2015), gedruckte Ausgabe Juni 2017, online abrufbar unter sg.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|3
- [6] Vgl. zum Folgenden auch Schlag/Suhner (2018), Kap. 4: Didaktische und methodische Folgerungen, S. 61ff.
- [7] *Teaching in* ist hier nicht als Glaubenslehre verstanden, sondern im erweiterten Sinn als Lehre innerhalb eines *common sense*, dessen Richtigkeit unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen unbesprochen als evident vorausgesetzt und in der Regel nicht auf einer kritischen Metaebene überprüft wird, wie zum Beispiel die Menschenrechte, die Verfassung, aber auch das Leistungsprinzip, ökologisches Verhalten, gesunde Ernährung usw.
- [8] Die (in säkularen Gesellschaften notwendig) umstrittenen Wahrheitsansprüche der Religionen sollten daher in der Ausbildung und ggf. im Unterricht auf einer allgemeinen Ebene als Hinweise auf wesentliche, aber strittige Fragen und als Beispiele für verbindliche Lösungsversuche diskutiert werden, wie sie in allen Gesellschaften auftreten. (Etwa mit folgenden Fragen: Welche Probleme/Fragen führten zu bestimmten normativen Setzungen? Inwiefern stellt die Norm eine Lösung dar? Welche neuen Probleme ergeben sich daraus? Wie wird auf diese neuen Probleme reagiert? Sind die zu Grunde liegenden Probleme auch für die Gegenwart noch aktuell, wenn ja in welcher Gestalt? Was bedeutet es, wichtige, aber unlösbare Fragen nicht zu lösen bzw. ein für alle Mal lösen zu wollen? Usw.)

Artikelnachweis

Bossart, Rolf / Winter, Monika / Zahner, Michael (2019): Überlegungen zu einem Fachkonzept ERG. Konzeptpapier des Fachbereichs der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG), in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation), www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/bossart-winter-zahner-fachkonzept-erg/