

# ZFRK RDSR

**Zeitschrift für Religionskunde**  
Forschung – Didaktik – Unterricht

**Revue de didactique  
des sciences des religions**  
Recherche – didactique – enseignement

Thematische Nummer /  
*Numéro thématique 11*

2023

**In dieser Ausgabe / Dans ce numéro**

**Religiöse Objekte in Schule und Museum /  
*Objets religieux à l'école et au musée***

- Johannes Beltz
- Jürgen W. Dollmann & Dimitry Okropiridze
- Pardis Eskandaripour
- Vital Gerber
- Lea Sara Mägli
- Tina Wodiunig Scherrer

**Forschung / Recherche**

- Urs Schellenberg
- Stéphanie Tremblay & Frédéric Dejean

**Rezensionen / Comptes rendus**

### **Impressum / Impressum**

Herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde  
*Editée par la Société pour la didactique des sciences des religions*

### **Redaktion / Comité de rédaction**

Dr. phil. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg  
Dr. phil. Philippe Borneo, Université de Lausanne  
Dr. phil. Séverine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Dr. phil. Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Dr. theol. Dominik Helbling, Pädagogische Hochschule Luzern  
Dr. phil. Beatrice Kümin, Pädagogische Hochschule Zürich

### **Beirat / Comité scientifique**

Prof. Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern  
Prof. hon. Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire des religions, Université de Genève  
Prof. Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud  
Prof. Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg  
Prof. Dr. Markus Kübler, Fachbereichsleitung Mensch und Umwelt, Pädagogische Hochschule Schaffhausen  
Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich  
Prof. Dr. Jürgen Mohn, Fachbereich Religionswissenschaft, Universität Basel  
Prof. Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern  
Prof. Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions contemporaines (ISSRC-ORS), Université de Lausanne  
Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich  
Prof. Dr. Markus Wilhelm, Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Luzern

### **Lektoratskomitee / Comité de lecture**

Bärbel Beinbauer, Sophia Bietenhard, Petra Bleisch, Irene Dietzel, Nicole Durisch-Gauthier, Edith Franke,  
Paola Giacosa von Wyss, Philippe Gilbert, Samuel Heinzen, Dominik Helbling, Philipp Hetmanczyk, Etienne Honoré  
Anne-Claire Husser, Ramona Jelinek-Menke, Ansgar Joedicke, Eva Maria Kenngott, Andreas Kessler, Sarah Petrella,  
Antje Roggenkamp, Isabelle Saint-Martin, Farida Sticker

### **Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique**

Lars Buchholz (Layout / mise en page)

### **Sekretariat / Secrétariat**

Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*  
Dr. Petra Bleisch  
Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute Ecole pédagogique de Fribourg*  
Murtengasse / *Rue de Morat 36*  
1700 Freiburg / *1700 Fribourg*  
info@religionskunde.ch

### **Abonnements**

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter [www.zfrk-rdsr.ch](http://www.zfrk-rdsr.ch) gratis zu beziehen

*S'adresser à la Société pour la didactique des sciences des religions : [www.zfrk-rdsr.ch](http://www.zfrk-rdsr.ch)*

### **Internet**

[www.religionskunde.ch](http://www.religionskunde.ch)

[www.zfrk-rdsr.ch](http://www.zfrk-rdsr.ch)

ISSN 2297-6469

### **Dank / Remerciements**

Die elfte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg, der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) publiziert.

*Ce numéro 11 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg, de la Société suisse pour la science des religions (SSSR) et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).*

### **Mitgliedschaften / Adhésions**

Der Verein „Gesellschaft für Religionskunde“ ist Kollektivmitglied der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (Kofadis) und der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR).

*L'association « Société pour la didactique des sciences des religions » est membre de la Conférence faïtière des didactiques des disciplines en Suisse (Cofadis) et de la Société suisse pour la science des religions (SSSR).*

## Profil der Zeitschrift

Die Zeitschrift für Religionskunde ist eine religionswissenschaftliche, religionskundlich-fachdidaktische und unterrichtspraktische Zeitschrift. Sie richtet sich sowohl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Thema „Religion im schulischen Kontext“ befassen, als auch an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Lehrpersonen, die an einem religionskundlichen Unterricht interessiert sind.

Sie erscheint in der Regel einmal jährlich. Die Zeitschrift ist auf die Schulen der Schweiz (Volksschulen und Gymnasien) ausgerichtet und erscheint in französischer und deutscher Sprache mit englischen Zusammenfassungen. Die Beiträge sollen auch in anderen europäischen Ländern von Interesse sein.

## Artikelgewinnung und -prüfung

Die Artikel können jederzeit bei der Gesellschaft für Religionskunde eingereicht werden. Die Redaktion entscheidet über die Aufnahme eines Artikels und dessen Erscheinungsdatum. Falls das Heft einem speziellen Thema gewidmet ist, zeichnen sich jeweils ein bis zwei Personen dafür verantwortlich. Das Thema wird ein Jahr im Voraus zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten angekündigt oder das Themenheft geht aus einer Tagung hervor. Sämtliche eingereichten Beiträge in den Rubriken Forschung und Didaktik werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet.

## Profil de la revue

La Revue de didactique des sciences des religions est dédiée à l'enseignement des faits religieux dans une perspective de sciences humaines et sociales. Soucieuse de créer une interactivité entre réflexions et pratiques, elle s'adresse aux chercheuses et chercheurs travaillant dans le domaine des « religions à l'école », aux didacticiennes et didacticiens de la branche ainsi qu'aux enseignantes et enseignants s'intéressant à la discipline. Elle paraît en principe une fois par an. Ayant pour objet principalement le contexte scolaire suisse, la Revue propose des articles en français et en allemand, accompagnés de résumés en anglais. La Revue est aussi ouverte aux contributions provenant d'autres pays.

## Soumission et évaluation des articles

Les articles peuvent être soumis à tout moment au Secrétariat de la Société pour la didactique des sciences des religions. Le comité de rédaction, soutenu par un comité de lecture, évalue les articles et décide, le cas échéant, de leur date de parution. Les numéros thématiques sont sous la responsabilité d'une ou de deux personnes. Il peut s'agir d'actes de colloques ou d'un thème proposé au minimum un an à l'avance. Tous les articles des rubriques Recherche et Didactique font l'objet d'une double évaluation (peer-review).

# Index

---

|   |    |
|---|----|
| <b>Editorial / Éditorial</b>  | 7  |
| <b>Tagungsbericht / Compte rendu de la journée d'études</b>   | 12 |
| <b>Interviews: Zum Umgang mit religiösen Objekten / Entretiens : Travailler avec des objets religieux</b> | 15 |

---

|  |    |
|--|----|
| <b>Religiöse Objekte in Schule und Museum / Objets religieux à l'école et au musée</b>   |    |
| <b>J. Beltz</b> – Shiva danse dans les écoles et musées suisses : Dilemmes et défis dans la présentation muséale d'une icône hindoue   | 20 |
| <b>J. W. Dollmann &amp; D. Okropiridze</b> – Die museale Hängung der „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren im Kontext: Das Bild als <i>hyperimage</i> im Städel Museum, Frankfurt | 38 |
| <b>P. Eskandaripour</b> – Eine Analyse der Präsentation der islamischen Objekte im Museum im Kontext von <i>space, place</i> und <i>education</i>  | 46 |
| <b>V. Gerber</b> – Des objets religieux et des élèves sujets : Aspects pédagogiques et herméneutiques en classe de gymnase   | 60 |
| <b>L. S. Mägli</b> – Religiöse Objekte im religionskundlichen Unterricht. Strangers in a strange land?   | 74 |
| <b>T. Wodiunig Scherrer</b> – Objekte nähren? Warum es sich lohnt, im Museum und im Klassenzimmer über Objekte als Akteure nachzudenken  | 81 |

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>Forschung / Recherche</b>  |     |
| <b>U. Schellenberg</b> – Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde                                 | 92  |
| <b>S. Tremblay &amp; F. Dejean</b> – Religion, convictions et réflexivité en enseignement de la philosophie : le cas des collèves québécois | 113 |

---

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| <b>Rezensionen / Comptes rendus</b> | 125 |
|-------------------------------------|-----|



Verantwortlich für diese Nummer / *responsables de ce numéro* : Philippe Bornet, Beatrice Kümin

## Editorial

### Religiöse Objekte in Schule und Museum

Diese Nummer der Zeitschrift für Religionskunde hat den Themenschwerpunkt „Religiöse Objekte in Schule und Museum“. Ausgangspunkt war eine Tagung am Museum Rietberg Zürich im Mai 2022 zu diesem Thema.<sup>1</sup> Einige der Texte der vorliegenden Ausgabe gehen direkt auf diese Tagung zurück.

Seit etwas mehr als zwanzig Jahren findet in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein so genannter „material turn“ statt. Die zentrale Idee besteht darin, die Eigenlogik von materiellen Strukturen und Objekten hervorzuheben, sei es auf der Ebene ihrer intrinsischen Organisation (physische Merkmale, künstlerischer Stil etc.) oder auf der Ebene ihrer Rezeption. Obwohl die entscheidenden Fragen im Zusammenhang mit diesem Paradigma schon seit langem von Philosophen wie Karl Marx und Kunsthistorikern wie Aby Warburg gestellt wurden (Marx, 1867; Warburg, 2012), wurden die epistemologischen Konsequenzen einer Konzentration auf die materiellen Dimensionen der Kultur erst ab dem späten 20. Jahrhundert systematisch erforscht.

Einer der Pioniere dieser Arbeit ist der Anthropologe Bruno Latour, der Objekte als vollwertige Akteure in kulturellen Phänomenen konzeptualisierte und damit neue Perspektiven für die Geschichts- und Sozialwissenschaften eröffnete (Akrich, 1987; Latour, 1994, 2005). Der materielle Kontext ist nämlich nicht nur eine „Kulisse“ für die Entwicklung von Ideen oder Strukturen, sondern ein integraler Bestandteil kultureller Prozesse.

Ausgehend von diesen Überlegungen haben sich Forschungen mit den nicht streng semantischen Dimensionen von Objekten befasst. So ist es nicht nur nicht möglich, die Bedeutung dieses oder jenes Objekts zu „dekodieren“, denn diese variiert je nach Kontext und Akteuren, und zudem mobilisieren Objekte auch Wahrnehmungsfähigkeiten wie den Seh-, Tast- oder Geruchssinn. So können sie spezifische emotionale Beziehungen zu den Akteuren aufbauen, die mit ihnen umgehen (Meyer, 2009; Grieser & Johnson, 2019). Andere Arbeiten haben sich auf die oft transkulturelle oder transnationale Geschichte spezifischer Objekte über eine lange Zeitdauer hinweg konzentriert – ein besonders ergiebiger Bereich, da Objekte und materielle Strukturen über lange Zeiträume hinweg fortbestehen und durch die Begegnung mit verschiedenen Akteuren häufig mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt werden.

Für die Religionswissenschaft hat dieses Paradigma eine willkommene Korrektur der häufigen Fokussierung auf Doktrinen oder Texte gebracht, indem es die materielle Dimension aller Religionen – von den Orten, an denen Rituale gefeiert werden, über die Objekte der Verehrung bis hin zur Konzeptualisierung von Körpern – wieder in den Mittelpunkt rückt. (Bräunlein, 2016) So haben mehrere Forschungen die Rolle religiöser Gebäude, spezifischer Objekte wie Reliquien oder materieller Träger religiöser Texte aus anthropologischer oder theoretischer Sicht untersucht (Morgan, 2021). Andere Arbeiten haben sich mit der längerfristigen Geschichte von Orten, Objekten oder Bildern (Davis, 1997; Morgan, 2005) befasst und dabei zum Beispiel Phänomene der Re-Semantisierung oder Wiederaneignung hervorgehoben.

In der Schule begegnen Kinder und Jugendliche Dingen, die als religiös gelten, in vielfältigen Kontexten. Die Auseinandersetzung mit religiösen Objekten – oft verbunden mit sinnlichen Aspekten wie Duft, Klang, Geschmack – findet v.a. in Gebetshäusern, in privaten und öffentlichen Räumen, aber auch in Schulzimmern und Museen statt. An und mit diesen Objekten lassen sich in der Religionskunde materielle, kulturelle, historische und ästhetische Dimensionen von Religionen untersuchen. Allerdings bedingt die Beschäftigung mit materieller religiöser Kultur immer auch ein Bewusstwerden der unterschiedlichen Perspektiven, denn Objekte unterliegen verschiedener Zuschreibungen und Deutungsmuster (vgl. Durisch & Hertig, 2015; Helbling, 2022).

Die besonderen Charakteristiken von Objekten ermöglichen erneute Untersuchungen und bieten besonders reichhaltige Zugänge zur Komplexität religiöser Vorstellungen und Praktiken, die in ihrer ganzen historischen Tiefe betrachtet werden können. So kann man die Geschichte der Verwendung bestimmter Objekte im musealen Kontext untersuchen, wie es hier in dem Artikel von Johannes Beltz über die Geschichte der Darstellung des Shiva Nataraja vorgeschlagen wird. Der Artikel vergleicht die museale Präsentation von Objekten mit jenen in religionskundlichen Lehrmitteln und schlägt verschiedene Wege vor, um die Tiefe der Geschichte solcher Objekte zu vermitteln, ohne sie zu essentialisieren.

---

<sup>1</sup> Siehe dazu den Tagungsbericht.

Aus einer ähnlichen Perspektive betrachtet, stattet die Eigenart der Objekte sie mit hermeneutischem Potenzial aus, das im Bildungskontext besonders interessant ist. Der Artikel von Vital Gerber untersucht die pädagogischen und hermeneutischen Auswirkungen einer „Ausstellung“ religiöser Objekte im Klassenzimmer und zeigt insbesondere, dass die „religiöse“ Natur eines Objekts keineswegs offensichtlich ist, sondern immer in den verschiedenen Kontexten, in denen es sich entwickelt, konstruiert wird: Ein „religiöses“ Objekt kann zu einem „nicht-religiösen“ werden und umgekehrt.

Der Artikel von Lea Sara Mägli beschäftigt sich damit, wie religiöse Objekte im religionskundlichen Unterricht in der Schule angemessen behandelt werden können, um eine lernfördernde Rekontextualisierung zu ermöglichen. Es wird darauf hingewiesen, dass religiöse Objekte ihrem ursprünglichen Kontext entzogen werden, wenn sie im Unterricht verwendet werden und daher erklärungsbedürftig sind. Der Artikel schlägt vor, dass es wichtig ist, die Bedeutung der religiösen Objekte für Praktizierende in den Vordergrund zu stellen, um essentialisierende Zuschreibungen zu vermeiden und eine vielschichtige Begegnung mit den Objekten zu ermöglichen, damit diese nicht „*strangers in a strange land*“ bleiben.

Ausgehend von einem im Museum durchgeführten Reinigungsritual durch einen kanadischen Heiler und Künstler geht der Artikel von Tina Wodiunig Scherrer der Frage nach, wer oder was im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour die Akteure sind und was das Seelenkonzept der Ojibwa darüber hinaus für zusätzliche Erkenntnisse bereithält. Die Autorin plädiert für eine transparente Kontextualisierung der Objekte, sowohl im Kontext des Museums als auch der Schule.

Der Artikel von Jürgen W. Dollmann und Dimitry Okropiridze untersucht, wie die Präsentation von Bildern in Museen die Wahrnehmung der Betrachter beeinflusst und legt dabei den Fokus auf die spezifische Analyse der „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren im Städel Museum Frankfurt im Vergleich zur unmittelbar daneben präsentierten „Venus“ desselben Künstlers. Dazu werden semiotische Methoden und spezifische kunsttheoretische Ansätze verwendet. Der Artikel zeigt nicht nur, wie die Art der Präsentation und der Kontext in einem Museum die Wahrnehmung beeinflussen kann, sondern betont auch die Rolle des Museums als ausserschulischem Lernort, in dem die Wahrnehmung von Bildern und ihre Bedeutungen vertieft werden kann.

Anhand zweier ausgewählten Sammlungsobjekte aus einer islamisch geprägten Kultur zeigt Pardis Eskandaripour in ihrem Artikel auf, wie die Erkennung und Kategorisierung von islamischen (religiösen) und *islamicate* (nicht religiösen) Objekten im Museum eine Herausforderung darstellen. Sie integriert dabei den Ansatz von *space, place* und *education* und stellt als ein möglicher Lösungsansatz das Storytelling als Methode in der Museumsvermittlung vor, das sich besonders für Kinder und Jugendliche eignet.

Wenn man die Objekte unter dem Blickwinkel der verschiedenen oben genannten Dimensionen betrachtet, stellen sie besonders anregende Zugänge zu einer Annäherung an das religiöse Phänomen in seiner Komplexität dar und ermöglichen es gleichzeitig, die Rolle der Akteur:innen zu berücksichtigen, die mit ihnen interagieren, insbesondere auch die Schüler:innen im schulischen Kontext. Die Auseinandersetzung mit Objekten gibt die Möglichkeit, von essentialisierten Vorstellungen über Religionen abzurücken und sich mit komplexeren Fragen zu befassen: Welche Rolle spielt ein Gegenstand in einem bestimmten religiösen Kontext? Was macht die Sakralität eines Objekts oder eines Bildes aus? Wie hat sich der Gebrauch eines Objekts im Laufe seiner Geschichte und im Zuge von Begegnungen verändert? Wie kann man diese Komplexität im Bildungskontext berücksichtigen und sinnvoll nutzen?

Die verschiedenen Beiträge heben die unterschiedlichen Dimensionen der Untersuchung religiöser Objekte hervor, wie die der historischen Verbreitungs- und Rezeptionsbedingungen, die der Rolle der Akteur:innen, die mit ihnen interagieren, oder die Frage nach der Konstruktion und Weitergabe von Sakralität und dem Gebrauch von Objekten. Wir hoffen, in dieser Ausgabe zu zeigen, dass die Analyse dieser Dimensionen einen reichhaltigen und anregenden Ansatz darstellt, um religiöse Phänomene in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen. Es verbleiben jedoch zahlreiche Aspekte, die weiter erforscht werden müssen, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung und Repräsentation religiöser Artefakte in musealen und schulischen Kontexten.

Philippe Bornet, Beatrice Kümin

Lausanne, Zürich, Februar 2023

## Editorial

### Objets religieux à l'école et au musée

Ce numéro de la Revue de didactique des sciences des religions est consacré à la thématique des « Objets religieux à l'école et au musée ». Le point de départ est une journée d'étude au musée Rietberg de Zurich, en mai 2022, sur cette thématique.<sup>2</sup> Plusieurs textes de ce volume trouvent leur origine dans cette journée.

Depuis un peu plus d'une vingtaine d'années, on assiste en sciences humaines et sociales à ce qu'on peut appeler un « material turn ». L'idée centrale consiste à mettre en évidence les logiques propres des structures matérielles et des objets, que ce soit au niveau de leur organisation intrinsèque (caractéristiques physiques, style artistique etc.) ou de leur réception. Si plusieurs enjeux cruciaux en lien avec ce paradigme ont été balisés de longue date par des philosophes comme Karl Marx ou des historiens de l'art comme Aby Warburg (Marx, 1867; Warburg, 2012), c'est bien à partir de la fin du 20<sup>ème</sup> siècle que les conséquences épistémologiques d'une focalisation sur les dimensions matérielles de la culture ont été explorées de manière systématique.

L'un des pionniers de ce travail est l'anthropologue Bruno Latour qui a conceptualisé les objets comme des acteurs à part entière dans les phénomènes culturels, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour les sciences historiques et sociales (Akrich, 1987; Latour, 1994, 2005). Le contexte matériel n'est en effet pas qu'une « toile de fond » pour le développement d'idées ou de structures, mais fait partie intégrante des processus culturels.

A partir de ces considérations, des travaux se sont intéressés aux dimensions non strictement sémantiques des objets. Ainsi, il n'est non seulement pas possible de « décoder » le sens de tel ou tel objet, car celui-ci varie selon les contextes et les acteurs et actrices, mais aussi, les objets mobilisent des facultés perceptives comme le visuel, le toucher ou même l'odorat. Ils sont ainsi susceptibles d'établir des relations émotionnelles spécifiques avec les acteurs et actrices qui les manipulent (Meyer, 2009; Grieser & Johnston, 2019). D'autres travaux se sont focalisés sur l'histoire, souvent transculturelle ou transnationale, d'objets spécifiques sur la longue durée – un domaine particulièrement riche, car les objets et structures matérielles se perpétuent sur de longues périodes et sont souvent investis de sens divers au gré de leurs rencontres avec des acteurs variés.

Pour l'étude des religions, ce paradigme a apporté un correctif bienvenu à une focalisation fréquente sur les doctrines ou les textes, en remettant l'accent sur la dimension matérielle de toutes les religions – des lieux de célébration de rituels aux objets de vénération, en passant par la conceptualisation des corps (Bräunlein, 2016). Plusieurs travaux ont ainsi exploré le rôle d'édifices religieux, d'objets spécifiques comme les reliques, ou encore des supports matériels pour des textes religieux, sous un angle anthropologique ou théorique (Morgan, 2021). D'autres travaux se sont penchés sur l'histoire de lieux, d'objets ou d'images (Davis, 1997; Morgan, 2005) sur le long terme, en mettant par exemple en évidence les phénomènes de re-sémantisation ou de réappropriation.

A l'école, les enfants et les jeunes interagissent avec des objets considérés comme religieux dans de nombreux contextes. La confrontation avec des objets religieux – souvent liés à des aspects sensoriels tels que l'odeur, le son, le goût – peut se dérouler dans des lieux de prière, dans des espaces privés et publics, mais aussi dans des salles de classe et des musées. Ces objets permettent d'étudier les dimensions matérielles, culturelles, historiques et esthétiques des religions. L'étude de la culture religieuse matérielle implique cependant toujours une prise de conscience des différentes perspectives, car les objets sont soumis à différentes attributions et modèles d'interprétation (Durisch & Hertig, 2015; Helbling, 2022).

Les caractéristiques propres des objets permettent ainsi de renouveler des analyses, en offrant des portes d'entrées particulièrement riches sur la complexité des conceptions et des pratiques religieuses, considérées dans toute leur profondeur historique. On peut ainsi travailler sur l'histoire des usages de certains objets en contexte muséal, comme le propose ici l'article de Johannes Beltz, sur l'histoire de la représentation du Shiva Nataraja. L'article compare la présentation muséale d'objets comme celui-ci à des manuels employés pour l'étude des religions et suggère plusieurs pistes permettant de rendre compte de la profondeur de l'histoire de tels objets, loin de toute essentialisation.

---

2 Voir le compte-rendu de cette journée.

Dans une perspective similaire, la nature propre des objets les dote de potentialités herméneutiques particulièrement intéressantes en contexte éducatif. L'article de Vital Gerber explore ainsi les implications pédagogiques et herméneutiques d'une « exposition » d'objets religieux en classe, et montre notamment que la nature « religieuse » d'un objet n'a rien d'évident et est toujours construite au sein des différents contextes au travers desquels celui-ci évolue : un objet « religieux » peut ainsi devenir « non-religieux » et inversement.

La contribution de Lea Sara Mägli se penche sur la manière dont les objets religieux peuvent être traités de manière appropriée dans les cours d'histoire des religions à l'école, afin de permettre une recontextualisation propice à l'apprentissage. L'auteure souligne que les objets religieux sont détournés de leur contexte d'origine lorsqu'ils sont utilisés en classe et qu'ils nécessitent donc une explication. L'article suggère qu'il est important de mettre l'accent sur la signification des objets religieux pour les pratiquant·e·s afin d'éviter les attributions essentialisantes et de permettre une rencontre à plusieurs niveaux avec les objets afin qu'ils ne demeurent pas des « strangers in a strange land ».

A partir d'un rituel de purification effectué dans un musée par un guérisseur et artiste canadien, la contribution de Tina Wodiunig Scherrer s'interroge sur qui (ou que) sont les acteurs et actrices dans ce cas particulier, dans le sens de la théorie des Acteurs réseaux de Bruno Latour. L'auteure examine aussi les potentialités de la théorie de l'« âme » des Ojibwa, en plaidant pour une contextualisation transparente des objets, dans le contexte d'un musée comme dans celui de l'école.

L'article de Jürgen W. Dollmann et Dimitry Okropiridze recherche comment la présentation d'images dans les musées influence la perception de leurs observateurs et observatrices, en se penchant sur le cas particulier de la « Crucifixion » de Lucas Cranach l'Ancien dans le musée Städel de Frankfurt, en comparaison avec la « Vénus » du même artiste, présentée juste à côté. Des méthodes sémiotiques et des approches spécifiques en théorie de l'art sont mises en œuvre. L'article montre non seulement comment le type de présentation et le contexte peuvent influencer la perception d'une image dans un musée, mais souligne également le rôle du musée en tant que lieu d'apprentissage extrascolaire, où des questions concernant la perception des images et leurs significations peuvent être abordées et approfondies avec profit.

Au moyen de deux objets de collection issus d'une culture islamique, Pardis Eskandaripour met en évidence les défis que posent l'identification et la catégorisation d'objets islamiques (religieux) et *islamicate* (non religieux) au musée. Elle applique une approche combinant les dimensions de l'espace, de l'endroit et de la pédagogie, et propose de considérer la *storytelling* comme une méthode de la communication dans un cadre muséal – une méthode particulièrement adaptée aux enfants et aux adolescent·e·s.

Pour peu que l'on considère les objets sous l'angle des différentes dimensions évoquées plus haut – comme l'histoire de leur circulation – ceux-ci constituent des entrées particulièrement stimulantes pour une approche du phénomène religieux dans sa complexité, tout en permettant de prendre en compte le rôle des acteurs et actrices qui interagissent avec eux (en particulier, les élèves en contexte scolaire). Ainsi problématisés, les objets permettent de sortir de conceptions essentialisées des religions pour aborder des questions souvent tenues pour évidentes : quel est le rôle d'un objet dans un contexte religieux donné ? Qu'est-ce qui fait la sacralité d'un objet ou d'une image ? Comment l'usage d'un objet a-t-il varié au fil de son histoire, et au gré de ses rencontres ? Comment prendre en compte et faire bon usage de cette complexité en contexte éducatif ?

Les différentes contributions mettent en évidence les dimensions diverses de l'étude d'objets religieux, comme celle des conditions de diffusion et réception historiques, celle du rôle des acteurs et actrices qui interagissent avec eux, ou encore le questionnement sur la construction et la transmission de la sacralité et de l'usage d'objets. Nous espérons que ce numéro démontre que l'analyse de ces dimensions représente une approche riche et stimulante pour appréhender les phénomènes religieux dans toute leur complexité. Il reste de très nombreux aspects pour la recherche, en particulier pour ce qui concerne la transmission et la représentation d'artefacts religieux dans les contextes muséaux et scolaires.

Philippe Bornet, Beatrice Kúmin

Lausanne et Zurich, février 2023

## Literatur / Références

- Akrich, M. (1987). Comment décrire les objets techniques? *Techniques et Culture* 9, 49–64.
- Bräunlein, P. J. (2016). Thinking Religion Through Things: Reflections on the Material Turn in the Scientific Study of Religions. *Method & Theory in the Study of Religion* 28(4/5), 365–399.
- Durisch Gauthier, N., & Hertig, P. (dir.). (2015). *Regards sur le monde: apprendre avec et par l'image à l'école*. Alphil.
- Grieser, A., & Johnson, J. (2019). *Aesthetics of Religion: A Connective Concept*. De Gruyter.
- Helbling, D. (2022). Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 10, 57–70. [https://zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben\\_ZFRK/2022/ZFRK\\_10\\_2022\\_Helbling.pdf](https://zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/2022/ZFRK_10_2022_Helbling.pdf)
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail* 36(4), 587–607.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- Marx, K. (1867). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*. Otto Meissner, vol. 1.
- Meyer, B. (dir.). (2009). *Aesthetic Formations: Media, Religion and the Senses*. Palgrave Macmillan.
- Morgan, D. (2005). *The Sacred Gaze: Religious Visual Culture in Theory and Practice*. University of California Press.
- Morgan, D. (dir.). (2021). *The Thing About Religion. An Introduction to the Material Study of Religions*. University of North Carolina Press.
- Warburg, A. (2012 [1929]). L'Atlas mnémosyne, trad. par Sacha Zilberfarb. *Editions Atelier de l'écarquillé, coll. «Ecrits II»*.

## Religiöse Objekte in Schule und Museum. Ein Tagungsbericht

Beatrice Kümin & Caroline Widmer

Eine zweitägige Fachtagung am Museum Rietberg Zürich im Mai 2022 widmete sich dem Umgang mit, beziehungsweise der widersprüchlichen Interpretation oder auch Aneignung von religiösen Objekten in Schule und Museum.<sup>1</sup>

### Objekte brauchen Geschichten

Unter dem Titel „Religiöse Dinge? Umgang mit materieller und religiöser Kultur in Schule und Museum“ diskutierten Eva Ebel (Direktorin Gymnasium und Institut Unterstrass Zürich und Dozentin Didaktik Religionen, Kulturen, Ethik), Naomi Lubrich (Direktorin Jüdisches Museum der Schweiz, Basel) und Edith Franke (Professorin für Allgemeine und Vergleichende Religionswissenschaft sowie Leiterin der Religionskundlichen Sammlung an der Philipps-Universität Marburg). Die Podiumsdiskussion wurde von Léa Burger (Fachjournalistin Religion, am Schweizer Radio und Fernsehen SRF) moderiert.

Museen und Schulen sind ohne Zweifel nach wie vor zentrale Bildungsinstitutionen in unserer heutigen Gesellschaft. Ein anhaltendes (Streit-)Thema ist der Umgang mit religiösen Traditionen in einer zunehmend säkularisierten und pluralen Gesellschaft. Die Podiumsdiskussion knüpfte thematisch hier an und stellte den Umgang bzw. die widersprüchliche Interpretation von religiösen Objekten in den Mittelpunkt. Es ging darum, wie öffentliche Kulturinstitutionen wie Museen aber auch Schulen als Bildungsinstitutionen religiöser Materialität begegnen könnten und sollten.

In ihrer Einführung sprach Annette Bhagwati (Direktorin Museum Rietberg) mit der grundsätzlichen Frage „Was ist ein religiöses Ding?“ eine Kernfrage an und zeigte auf, in welcher Diskussionskultur sich Museum und Schule befinden. Auch wenn sich das Museum Rietberg in erster Linie als Kunstmuseum versteht, muss es sich dieser Frage immer wieder stellen und einen Weg finden, mit der Vielschichtigkeit der Objekte und den Anliegen der Besuchenden umzugehen. Darin bestehen grosse Berührungspunkte mit der Schule, wie es sich im jahrelangen Austausch zwischen der Pädagogischen Hochschule Zürich und dem Museum gezeigt hat.

Eine Kultur des Gesprächs muss ausloten, wo sich für die öffentlichen Akteure die Grenze zwischen Aufklärung, Kritik, Toleranz und Dialog befindet, oder welche Auswirkungen (un-)kritische Präsentationen von religiösen Objekten auf Besucher:innen von Ausstellungen oder auf Schüler:innen haben können. Letztendlich ging es in der Tagung darum, Zusammenhänge zwischen Objekten (Materialität) und religiösen Identitätsbildungen im öffentlichen Diskurs in den Blick zu nehmen.

Von Beginn weg wurde in der Diskussion deutlich, dass zu den Objekten und ihrer Materialität auch die Menschen gehören, die den Gegenständen mit all ihren Sinnen begegnen und sie in Erinnerungen, Handlungen und Räumen einbinden. Als wesentlichster Punkt ergibt sich daraus, dass immer unterschiedliche Perspektiven auf Objekte existieren. Dies beginnt bereits bei der Frage, was ein religiöses Objekt überhaupt ist. Naomi Lubrich wies darauf hin, dass es im Judentum zwar viele religiöse Objekte gibt, aber nicht alle davon „heilig“ sind. Auch Edith Franke führte aus, dass es immer eine Frage der Perspektive sei und sich diese auch verändern könne. Eva Ebel machte deutlich, dass jüngeren Kindern zwar vielleicht die Begrifflichkeit von Religion und religiös fehle, sie aber durchaus die Handlungskontexte (Gebet, Kirche etc.) benennen könnten und zu unterscheiden wüssten, was für sie oder andere beziehungsweise für einzelne oder viele eine grosse Bedeutung habe. Entscheidend für alle Diskussionsteilnehmerinnen war, dass sie es als ihre Aufgabe sehen, das Bewusstsein für die verschiedenen Perspektiven zu wecken und der Auseinandersetzung mit den Perspektiven Raum zu geben. Ein offener und interessierter Blick helfe, Sorgfalt im Umgang mit Objekten zu entwickeln und sich neues Wissen anzueignen. Die Begegnung mit Menschen nannten alle drei Rednerinnen als zentralen Punkt in diesem Prozess. Objekte können zwar in ihrer reinen Materialität zu sinnlicher Erfahrung anregen. Der entscheidende Mehrwert von Objekten liegt aber für alle drei im Wissenstransfer. Während im schulischen Kontext in einem ersten Schritt die Annäherung an Objekte oftmals über die Berührung geschieht, wird im Museum eher die Inszenierung vollzogen, beispielsweise in einer Ausstellung oder in der Handhabung durch die Expert:innen mit Handschuhen. Doch seien es vor allem die Geschichten, die die Menschen berühren und sie einladen, in eine persönliche Beziehung zu den Gegenständen zu treten. Objekte bräuchten Geschichten. Über Geschichten würden Gegenstände Menschen bewegen und Emotionen wecken und damit kognitive Prozesse der Erinnerungs- und Wissensproduktion auslösen – bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermassen. Insofern könne ein Schulunterricht niemals

---

<sup>1</sup> Die Tagung wurde in enger Zusammenarbeit mit der PH Zürich und dem Netzwerk Fachdidaktik RKE organisiert und ist Teil der Kooperation zwischen der PH Zürich und dem Museum Rietberg. Die Tagung wurde zudem von der Zeitschrift für Religionskunde unterstützt. Einzelne Beiträge finden sich im Themenheft ZFRK 11.

nur mit „Dingen“ funktionieren und auch ein Museum müsse auf unterschiedlichste Weise eine echte Begegnung mit seinen Werken über Sinnlichkeit und Kontextinformationen ermöglichen.

Die Einbettung von Objekten in ein soziales, sinnliches und historisches Netz führte die Rednerinnen auch zur Diskussion, ob es einen Unterschied macht, ob wir es mit einem Original oder einer Kopie, einem wertvollen oder „billigen“ Gegenstand zu tun haben. Alle Drei betonten, dass ein altes, kostbares Werk über eine besondere Aura verfüge. Doch ebenso wichtig seien Alltagsgegenstände und Kopien aus neuerer Zeit – seien sie aus hochwertigem Material, Glas oder Plastik – da sie von Menschen genutzt und gebraucht würden, auf Erfahrungsräume hinweisen und Sinnzuschreibung erfahren könnten. Emotionen und Sinnzuschreibungen sind dabei nicht festgeschrieben, können sich also verändern und sind in Bezug auf bestimmte Kontexte vielleicht auch nicht mehr rekonstruierbar. Ob nun eine Statue eine Göttin darstellt oder nicht, lässt sich manchmal nicht mehr eruieren. Ein Buddha aus Plastik kann auf einem Hausaltar dieselbe Verehrung erfahren wie die Goldskulptur im Tempel und eine beschädigte Tora kann restauriert und re-sakralisiert werden.

### **Objekte im Rahmen der Fachdidaktik**

Den Auftakt zum zweiten Tag machte Eva Ebel mit ihren Überlegungen aus einer fachdidaktischen Perspektive. Nach einer ersten Auslegeordnung und Orientierung im Lehrplan 21 machte sie deutlich, dass für den Unterricht diejenigen Dinge relevant sind, die in der Lebenswelt der Kinder auftauchen. Wichtige, wenn vielleicht auch nicht abschliessende Kriterien für die Auswahl von Objekten für den Unterricht sind: Exemplarität, zentraler Inhalt einer Religion, persönliche Bedeutsamkeit, künstlerischer Wert, Lebensweltbezug, äusserliche Attraktivität, Ermöglichung von Vergleichen und die Verfügbarkeit. Das Erkunden über möglichst viele Sinne, Zeichnen, Beschreiben, Vermutungen anstellen (nicht „raten“), Forschungsfragen stellen und Recherchieren, Sortieren und Vergleichen bieten geeignete Zugänge, welche Eva Ebel anhand von Beispielen aus der Kindergartenstufe konkretisierte.

In einem zweiten Input diskutierte Lea Sara Mägli (Lehrperson Sek 1, wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Netzwerk Fachdidaktik RKE) die Frage, wie mit Objekten, die ihrem Kontext entzogen sind, im Unterricht umgegangen werden könnte. Besondere Schwierigkeiten sah sie in der Exotisierung, Verallgemeinerung, Ästhetisierung, Verweltlichung, dem „so tun als ob“, der Versachlichung und der gespielten Unvoreingenommenheit. Sie plädierte insbesondere durch den Unterricht eine offene Haltung der Lernenden zu fördern. Für die Umsetzung in der Sekundarstufe stellte sie mögliche Herangehensweisen vor, z. B. die Biografie der Objekte erzählen oder sie imaginieren, beim Erforschen des Sachwissens historische und kunsthistorische Aspekte thematisieren, verschiedene Blickwinkel auf die Objekte ermöglichen, der Rückbezug auf den Umgang mit und die Bedeutung von religiösen Objekten für Praktizierende und einen respektvollen Umgang pflegen.

### **Einblick in die Arbeit mit Objekten bei der Kunstvermittlung**

Die Brücke zwischen der Perspektive der Schule und des Museums bildeten zwei Inputs zur Arbeit der Kunstvermittlung am Museum Rietberg. In zwei parallelen Workshops präsentierten zwei Kunstvermittlerinnen einen Teil ihres Angebots für Schulklassen im Bereich Religionen, Kulturen Ethik.

Vera Fischer (Kunstvermittlung, Museum Rietberg) gewährte Einblicke in das aktuelle Angebot von Workshops des Museums Rietberg für Schüler:innen im Bereich Hinduismus für die 1.-3. Primarstufe. Die gewählten Einblicke stammten zum einen aus dem Workshop zu den Göttinnen Durga und Lakshmi, zum anderen aus dem Workshop zum Gott Ganesha. Der Rundgang mit Schüler:innen in den Ausstellungsräumen beginnt zumeist mit dem gemeinsamen Betrachten und Beschreiben eines Werks, das eine hinduistische Gottheit darstellt. Denselben Einstieg bot sich auch den Teilnehmenden der Fachtagung und führte zu einem regen Austausch über die Erfahrungen aller Beteiligten. Welche Themen werden häufig angesprochen? Welche nie? Welche Details werden von den Schüler:innen gesehen? Welche Fragen stellen sie? Welche Sprache und welche Perspektive werden gewählt? Wie werden die Schüler:innen von den Kunstvermittler:innen (oder auch Lehrpersonen) einbezogen? Teil der Diskussion war auch das jeweilige Anschauungsmaterial, mit dem das Werk in seinem kulturellen und religiösen Kontext eingebettet wird. Das Museum verfügt mit seiner Kunstvermittlungsabteilung über reichhaltiges Zusatzmaterial (Bilder, Ritualgegenstände, Schmuck, Kleidung etc.), das integraler Bestandteil des Workshops ist und jeweils gezielt eingesetzt wird.

Die Kunstvermittlerin Christiane Ruzek gewährte einen Einblick in den Workshop zu Tuschkmalerei. Dabei wurden die „Vier Schätze des Literatenstudios“ (Pinsel, Tusche, Papier und Tuschereibstein) vorgestellt, welche sowohl zum Schreiben wie auch zum Malen benötigt werden. Beim Besuch dieses Workshops steht für die Schüler:innen besonders

der Umgang mit speziellen Materialien im Zentrum. Christiane Ruzek erzählte von der Ruhe und Konzentration, die bei der Tuschkmalerei unter den Schüler:innen entstehe. Die Schüler:innen seien offen dafür, ihre Aufmerksamkeit auf die Körperhaltung zu richten, auf das stille Anreiben der Tusche, den Harzgeruch des Tuschesteines wahrzunehmen und das Fließen der Tusche auf dem speziellen Papier zu beobachten. Ihre Tuschkmalerei wird abschliessend mit einem Siegel vollendet. Neben der eigenen Malerei bleibe den Schüler:innen vor allem die sinnlichen Erfahrungen mit der Tuschkmalerei in Erinnerung.

### **Vielschichtigkeit und Wandel von religiösen Objekten im Museum**

Die letzten zwei Referate waren den religiösen Objekten im Museum gewidmet. Johannes Beltz (Stellvertretender Direktor des Museum Rietberg, Kurator für Indien und Südostasien), diskutierte am Beispiel des Objektes „Tanzen der Shiva“, welches im Museum Rietberg ausgestellt ist, über Chance, Dilemma und Herausforderung von religiösen Objekten für Museen. Shiva sei nicht nur ein Objekt (ein Zeichen), sondern wurde immer wieder verschiedenen erstaunlichen Umdeutungsprozessen unterzogen. In Museum aber auch in den Schulen müssten Bedeutungsvielfalt und -wandel thematisiert werden.

Edith Franke sprach in ihrem Referat „Zauberbuch oder Heilige Schrift“ über den Beitrag der religionswissenschaftlichen Forschung für die Arbeit im Museum. Sie stellte die Frage, was ein Objekt für die Aufnahme in die Religionskundliche Sammlung qualifiziert und was ein religiöses Artefakt ausmacht, resp. was als „Religion“ oder „religiös“ kategorisiert und ausgestellt wird. Für Edith Franke sind dabei folgende Punkte wichtig: (a) Dekonstruktion von Religion, (b) Reflexion des Religionsbegriffs (bzw. des Verständnisses von Religion), (c) religionswissenschaftliche Provenienzforschung, (d) Forschungsprozesse transparent machen, sowie (e) individuelle Aneignungsprozesse von und Auseinandersetzung mit Religion zeigen. Religiöse Diversität wird ihrer Ansicht nach durch koloniale Wissensordnungen okkupiert und ihrer Eigenständigkeit und Komplexität beraubt. Gerade universitäre Sammlungen haben aufgrund ihrer Einbindung in Lehre und Forschung jedoch auch das Potential, zu Orten zu werden, an denen die Vielschichtigkeit kolonialer Verflechtungen durch die Analyse religiöser Dinge und ihrer Relationalität aufgedeckt werden kann. Museen und museale Präsentationen können und müssen das aufzeigen.

### **Fazit**

Sowohl das Museum als auch die Schule hat – im Gegensatz zu einer religiösen Gemeinschaft selbst – als ein sogenannt „dritter Raum“ die Möglichkeit und Pflicht, unterschiedliche Objekte zu zeigen, die unterschiedlichen Perspektiven nebeneinander zu stellen und Menschen miteinander darüber ins Gespräch zu bringen. Darüber hinaus ist es aber auch die Aufgabe beider Institutionen, sich immer wieder in Distanz dazu zu begeben, zurückzutreten und in moderierender Rolle die Deutungshoheit über Objekte mit den Schüler:innen und Museumsbesuchende zur Diskussion zu stellen. Dabei sind Schule und Museum jedoch stets der Offenheit und Toleranz verpflichtet, treten für einen respektvollen Umgang als höchstes Gut ein. Auch wenn sie den Raum für unterschiedliche Perspektiven und damit auch einzelnen religiösen Normen öffnen, müssen sie sich von ihnen distanzieren, weil sie selbst nicht Teil der Religionsgemeinschaften sind. Es ist ein Akt der Balance. Schule und Museum bewegen sich im Umgang mit religiösen Dingen in einem sich ständig wechselnden Prozess der Sakralisierung und Säkularisierung, der Annäherung und Distanzierung. Ganz im Sinne und Bewusstsein dessen, dass gewisse Dinge für manche religiös sind – für andere nicht.



### **Über die Autorinnen**

**Beatrice Kümin** ist promovierte Ethnologin. Sie arbeitet als Dozentin für NMG- und RKE-Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich und ist Co-Leiterin des Netzwerks Fachdidaktik RKE. Sie ist zudem verantwortlich für die Kooperation zwischen dem Museum Rietberg und der PH Zürich. [beatrice.kuemin@phzh.ch](mailto:beatrice.kuemin@phzh.ch)

**Caroline Widmer** ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Sie arbeitet als Kuratorin für Indische Malerei am Museum Rietberg Zürich und Lehrbeauftragte im Bereich RKE an der Pädagogischen Hochschule Zürich. [caroline.widmer@zuerich.ch](mailto:caroline.widmer@zuerich.ch)

## Zum Umgang mit religiösen Objekten. Drei Expertinnen im Interview

### **Eva Ebel: Über den Umgang mit religiösen Objekten im schulischen Kontext**

#### *1. Was gilt im schulischen Kontext als religiöses Objekt?*

Als religiöses Objekt gilt, was einen Bezug zur Religion hat, also nicht nur ein Gegenstand, der im rituellen Kontext gebraucht wird, sondern beispielsweise auch ein Werbeplakat mit einem religiösen Motiv. Den Unterschied zwischen solchen Gegenständen zu erfassen, ist dann Aufgabe des Unterrichts.

#### *2. Gibt es Vorschriften im Umgang mit heiligen Objekten?*

Der respektvolle Umgang mit dem Gegenstand und ggf. auch mit den Gefühlen, Erfahrungen und Erinnerungen der Person, die ihn mitgebracht hat, ist zentral.

#### *3. Nach welchen Kriterien wäre ein solches Objekt nicht mehr heilig?*

Das Objekt wäre nicht mehr heilig, wenn die einzelne gläubige Person oder die Glaubensgemeinschaft ihm diesen Status abspricht.

#### *4. Welchen Unterschied macht es für Euch?*

Der Umgang bleibt respektvoll, aber die Fragen an das Objekt verändern sich: Es geht dann auch um die Frage, wie sich die Bedeutung des Objekts verändert hat, wie es «unheilig» wurde und was daraufhin mit ihm geschieht.

#### *5. Wird ein religiöses Objekt auch mal entsorgt? Wenn ja, wie? Oder wieso nicht?*

Studierende überlassen mir manchmal religiöse Objekte, indem sie mir beispielsweise Erbstücke für meinen Unterricht schenken. Es geht ihnen also genau darum, sie nicht zu «entsorgen», sondern eine gute und respektvolle Verwendung sicherzustellen, ohne dass sie selbst dafür dauerhaft Verantwortung übernehmen müssen.

#### *6. Was unterscheidet Euren Umgang mit religiösen Objekten in der Schule vom Umgang im religiösen Kontext?*

Der Umgang in der Schule ist entdeckend und forschend, d. h. es geht um genaue Wahrnehmung und Kontextualisierung des Objekts, ohne dass der religiöse Kontext in der Schule sichtbar ist oder ausgeführt wird. Dennoch wird derselbe respektvolle Umgang eingefordert wie bei der Betrachtung und Erkundung vor Ort, beispielsweise in einer Synagoge oder einem Tempel.

### **Naomi Lubrich: Über den Umgang mit religiösen Objekten im musealen Kontext**

#### *1. Was gilt in der Sammlung des Jüdischen Museums als religiöses Objekt?*

Religiös ist vieles. Alles, was im Ritual zum Einsatz kommt, ist religiös: eine Kippa, eine Gewürzdose und sogar eine Kerze, je nach Kontext. Aber religiös ist nicht gleich heilig. Im Judentum sind vor allem die Objekte heilig, die den Namen Gottes enthalten, allen voran die Tora. In einem zweiten Schritt sind die Objekte heilig, die die Tora berührt haben, beispielsweise Mappot, das sind Tora-Wickelbänder, und Me'ilim, Tora-Mäntel.

#### *2. Gibt es Vorschriften im Umgang mit heiligen Objekten?*

Ja! Einige Beispiele: Die Schrift auf der Tora darf nicht mit blossen Händen berührt werden. Der Name Gottes soll ausserhalb des Gottesdienstes nicht ausgesprochen werden. Bücher mit dem Namen Gottes dürfen nicht entsorgt oder zerstört werden. Diese Vorgabe war übrigens für die jüdische Materialgeschichte von grossem Vorteil, denn ausgediente Objekte überlebten in sogenannten Genisot, das sind Lagerräume, manchmal Jahrhunderte.

Heute sind sie Zeugnisse der jüdischen Geschichte. Wenn sie nicht gelagert werden, werden heilige Objekte bisweilen begraben – wie Menschen. Eine berühmte Bestattung von Tora-Rollen fotografierte Fred Stein 1952 in Paramus, New Jersey. Salo Baron und die Mitglieder der Synagogue Council of America haben Rollen im Beth El-Friedhof beigesetzt; sie waren in Tallitot, Gebetschals, eingewickelt.

### *3. Nach welchen Kriterien würde eine Tora-Rolle ausgedient haben?*

Eine Tora-Rolle, die verblasst, eingerissen oder heruntergefallen ist, würde nicht mehr im Gottesdienst verwendet werden. Gleiches gilt für Tora-Rollen, in deren Text ein Fehler entdeckt wird. Die Tora-Rolle muss einwandfrei sein. Man sagt dazu «koscher». Wenn sie nicht mehr zu retten ist, wird sie begraben, doch in vielen Fällen können die Schäden behoben werden. Manche Tora-Schreiber machen es sich zum Ziel, «nicht-koschere» Tora-Rollen zu re-sakralisieren. Wer Risse flickt, Fehler behebt und verblasste Stellen neu beschriftet, kann sie für den Gottesdienst wieder gebrauchsfähig machen. Der Scrolls Memorial Trust in London beispielsweise restaurierte über 1500 Tora-Rollen aus Tschechien, die während der Schoa beschädigt wurden und nach der Instandsetzung an Gemeinden übergeben wurden.

### *4. Und Ihr im Jüdischen Museum? Was macht Ihr mit einer nicht-koscheren Tora-Rolle?*

Für uns ist es ganz unerheblich, ob unsere Objekte kosher sind oder nicht. Im Gegenteil, wir bewahren und erforschen mit besonderer Freude die alten Objekte, die eine lange und umwegige Geschichte haben. Eine Tora-Rolle in unserer Ausstellung stammt beispielsweise aus dem Kairo des vierzehnten Jahrhunderts. Sie wurde vermutlich von August Johann Buxtorf während seines Aufenthaltes in Marseille um 1720 erworben und nach seiner Rückkehr nach Basel an der Universität für das Studium der Hebraistik gebraucht. Dann wurde sie der Bibliothek geschenkt, in deren Besitz sie heute ist. Für uns ist die Tora-Rolle Zeugnis des Wissenstransfers zwischen Nordafrika, Südfrankreich und der Alten Eidgenossenschaft – und zwar zu einem Zeitpunkt, als Juden kein Recht hatten, sich in Basel niederzulassen. Dass das Leder an manchen Stellen nicht mehr frisch ist, tut ihrer Aura keinen Abbruch – ganz im Gegenteil.

### *5. Und was macht Ihr, wenn Ihr ein heiliges Objekt entsorgt?*

Das ist bei uns noch nicht vorgekommen, zum Glück! Aber hypothetisch würden wir sicher zunächst das Objekt einer jüdischen Gemeinde anbieten, beziehungsweise mit einem Sofer die Möglichkeit zur Restaurierung besprechen. Denn dies ist meist günstiger, als eine Rolle neu schreiben zu lassen, was eine grosse Investition ist.

### *6. Was unterscheidet Euren Umgang mit religiösen Objekten im Museum vom Umgang im Gottesdienst?*

Wir berühren unsere Tora-Rollen mit Handschuhen, damit das Pergament von Schweiß und Schmutz verschont bleibt. Während orthodoxe und gewisse konservative Gemeinden Frauen nicht erlauben, eine Tora-Rolle zu berühren, machen wir keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern – aber kräftig muss die Person sein, denn Tora-Rollen sind schwer!

## **Edith Franke: Über den Umgang mit religiösen Objekten im musealen und forschenden Kontext**

### *1. Was gilt im Museums- oder Forschungskontext als religiöses Objekt?*

Die Religionskundliche Sammlung der Philipps-Universität ist seit ihrer Gründung explizit dem Fokus Religion gewidmet, so dass fast alle der 10.000 Objekte unserer Museumsdatenbank einer religiösen Tradition zugeordnet sind – es gibt jedoch große Unterschiede in Hinblick darauf, was sie als religiöse Objekte qualifiziert. Manche Gegenstände werden in bestimmten religiösen Ritualen und Zeremonien verwendet. Andere Objekte im Museum sind figürliche oder bildliche Darstellungen von religiösen Lehrinhalten oder sie repräsentieren Gottheiten, wie beispielsweise die Figur der Göttin Kali aus Indien oder eine figürliche Darstellung von Maria, Josef und Jesus aus Indonesien. Die musealen Gegenstände sind aber mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen in den Religionen verbunden: als Ritualobjekte, als Verweis auf eine religiöse Tradition oder auch als Repräsentanz von Transzendenz oder Göttlichkeit.

Im Museums- und Forschungskontext haben wir bezogen auf die Frage, was ein religiöses Objekt ausmacht, mit ähnlichen Fragen zu tun: Wer versteht wann und warum einen Gegenstand als religiös oder sogar als heilig? Museen und Forschung gehen insofern gleichermaßen davon aus, was Gläubige selbst als religiös wertschätzen und verstehen.

## 2. Gibt es Vorschriften im Umgang mit heiligen Objekten?

Wird ein religiöses Objekt in den Sammlungsbestand eines Museums aufgenommen, dann ist das immer mit einem Prozess der Dekontextualisierung und Säkularisierung verbunden. Sowohl im Museum als auch in einer forschenden Beschäftigung mit religiösen Objekten sind diese ihrer ursprünglich gedachten religiösen Bestimmung entzogen. Die mit ihnen verbundenen religiösen Praktiken und Vorschriften des Umgangs werden nicht mehr befolgt.

Einen Wandel der religiösen Bedeutung von Objekten und des Umgangs mit ihnen können wir auch in den Religionen selbst sehen: Manche Götterfiguren der hinduistischen Tradition oder Ahnenfiguren lokaler Religionen gelten als temporäre Kultbilder, die nur im Rahmen spezifischer ritueller Verwendung ihre Heiligkeit entfalten oder entfaltet haben. Ein Museum ist also voll von Objekten, die ihrer unmittelbaren religiösen Wirksamkeit und dem Erleben von Heiligkeit entzogen sind. Dennoch verlieren Objekte ihre Zuschreibung als heilige, sakrale Objekte nicht einfach qua Transdisposition oder qua Musealisierung. Ein Koran bleibt für gläubige Muslim\*innen immer ein heiliges Objekt, weil er als direkte Repräsentation des göttlichen Wortes gesehen wird. Im Kontext der islamischen Glaubenswelt muss ein Koran angemessen aufbewahrt werden und darf z. B. nicht auf dem Boden liegen. Wenn solche religiösen Vorschriften bekannt sind, werden sie auch im Museum so gut wie möglich befolgt. Es gibt aber eine ganze Reihe religiöser Vorschriften, die allen schon aufgrund der Eingliederung eines Objekts in ein Museum oder durch seine Präsentation in Ausstellungen verletzt werden. Hier geraten Museen zuweilen in schwer lösbare Konflikte.

## 3. Nach welchen Kriterien wäre ein solches Objekt nicht mehr heilig?

Es kommt auf die Perspektive an! Während für manche Gläubige ein Gegenstand immer als sakral oder heilig angesehen wird, wie z. B. der Koran, sind Götterfiguren, wie z. B. eine Krishna-Figura aus bemaltem Lehm, die für eine temporäre rituelle Verwendung hergestellt wurden, auch aus Sicht der Gläubigen nach dem Ritual nicht mehr heilig: Die Gottheit ist nicht mehr präsent. So kann die Figur dem Prozess des Verfalls überlassen, verschenkt oder auch einem Museum zur Aufbewahrung übergeben werden. Entscheidend für eine museale oder auch wissenschaftliche Handhabung ist der Respekt gegenüber der Haltung von Gläubigen. Ihre Sichtweisen müssen in den Prozess der Musealisierung mit einbezogen werden. Vor diesem Hintergrund ist es für uns als museale Sammlung eine tägliche Herausforderung zu prüfen, wie wir mit religiös sensiblen Objekten umgehen.

## 4. Welchen Unterschied macht es für Euch?

Der zentrale Unterschied im Umgang mit Objekten liegt für uns in der Frage, wie und warum ein Gegenstand in die Sammlung gekommen ist: Wenn ein Objekt, das für religiöse Menschen als heilig gilt, von ihnen in das Museum gegeben wird, nehmen wir es gerne und interessiert auf und beachten die uns vermittelten Vorschriften im Umgang mit diesem Objekt. Alle Objekte, die für Gläubige als heilig gelten und die unter unklaren Umständen in eine Sammlung gekommen sind, müssen daraufhin geprüft werden, ob sie in unserem Haus bleiben können, und wir müssen uns damit auseinandersetzen, was heutige Gläubige damit verbinden. Ein Museum, das religiöse Objekte beherbergt, sollte also auch ein Ort der wechselseitigen Kommunikation und des Austausches mit den Gläubigen sein. Zugleich ist es aber auch ein Ort, das einen neuen, säkularen Raum für religiöse Objekte herstellt und sie damit in einen anderen Kontext stellt.

## 5. Wird ein religiöses Objekt auch mal entsorgt? Wenn ja, wie? Oder wieso nicht?

Hier steht ganz im Vordergrund, was wir über die Funktion und Bedeutung eines Objekts wissen. Wenn es rechtmäßig erworben wurde und damit rechtlich und faktisch im Besitz einer säkularen Einrichtung ist, wie z.B. einer Universität, dann wird das Objekt in die säkularen Abläufe eingebunden – diese reichen von einer musealen oder religionshistorischen Einordnung bis hin zu seiner Magazinierung oder musealen Präsentation. Dies kann unter Umständen auch seine Entsorgung einschließen: So kann ein Objekt, das aus vergänglichen Materialien hergestellt wurde, (wie z. B. eine Opfergabe aus Reis oder eine Figur aus organischem Material) bei einem Schädlingsbefall oder Zerfall entsorgt werden. Dabei ist bedeutsam, wie mit einem Objekt aus ähnlichen Gründen in der religiösen Tradition selbst umgegangen wird – ob es beispielsweise kompostiert werden würde oder ob es ein Objekt ist, das rituell bestattet werden muss. Ein Museum ist auch in dieser Hinsicht dazu aufgerufen, die religiösen Perspektiven der Gläubigen zu berücksichtigen.

6. Was unterscheidet Euren Umgang mit religiösen Objekten in der Forschung/Museum vom Umgang im religiösen Kontext?

Eine wissenschaftliche Forschung zu religiösen Objekten bedeutet immer, sie aus einer anderen, eben aus einer Meta-perspektive zu betrachten und zu analysieren. Das ist ein säkularer Prozess, der nach anderen Kriterien verläuft als eine religiöse Umgangsweise. Für Forschung und für Museen sind religiöse Objekte zunächst Gegenstände, die wir als von Menschen religiös oder heilig wertgeschätzt wahrnehmen. Auch wenn Forschung und Museen dies respektvoll tun, können sie wohl nicht verhindern, dass die Sichtweise von Gläubigen verletzt werden kann, indem sie beispielsweise einen als heilig angesehenen und ausschließliche Gültigkeit beanspruchenden Text einer religiösen Tradition mit dem einer anderen vergleicht und beide im selben Raum ausstellt. In solchen Fällen wäre es eine Möglichkeit, dass Forschende und museale Präsentationen an die Vielfalt innerreligiöser Diskurse und Debatten um unterschiedliche Lesarten des Koran anknüpfen und damit eine Brücke zur Meta-Ebene von Wissenschaft und Museen bauen.



**Zu den Interviewpartnerinnen**

**Eva Ebel** ist Direktorin des Gymnasiums und Instituts Unterstrass Zürich und Dozentin Didaktik Religionen, Kulturen, Ethik. [eva.ebel@unterstrass.edu](mailto:eva.ebel@unterstrass.edu)

**Edith Franke** ist Professorin für Allgemeine und Vergleichende Religionswissenschaft sowie Leiterin der Religionskundlichen Sammlung an der Philipps-Universität Marburg. [edith.franke@uni-marburg.de](mailto:edith.franke@uni-marburg.de)

**Naomi Lubrich** ist Direktorin des Jüdischen Museums der Schweiz. [naomi.lubrich@juedisches-museum.ch](mailto:naomi.lubrich@juedisches-museum.ch)

Die Fragen stellte **Caroline Widmer**, Religionswissenschaftlerin und Kuratorin für indische Malerei am Museum Rietberg Zürich. [caroline.widmer@zuerich.ch](mailto:caroline.widmer@zuerich.ch)

**Religiöse Objekte in  
Schule und Museum**



***Objets religieux à  
l'école et au musée***

# Shiva danse à travers l'espace et le temps :

## Dilemmes et défis de la présentation d'objets religieux dans des contextes muséaux et scolaires

Johannes Beltz

**L'article explore la question de la présentation d'images icôniques considérées comme religieuses dans les collections des musées suisses, ainsi que dans le matériel pédagogique de l'école publique. En prenant pour exemple l'image de Shiva sous sa forme de seigneur de la danse, il montre comment un objet de culte médiéval du sud de l'Inde est devenu l'une des icônes les plus importantes de l'hindouisme actuel. L'article retrace comment cette réinterprétation a eu lieu et quels acteurs y ont été impliqués. Il soutient la thèse selon laquelle les musées tout comme l'enseignement des religions dans l'éducation publique ne devraient pas attribuer une signification unique aux objets, mais devraient au contraire mettre davantage l'accent sur l'évolution de leur signification au fil du temps. Ce faisant, le discours public des musées et des écoles sur ces objets devrait aborder explicitement les phénomènes d'appropriation et de démarcation culturelles, et prendre en compte les publics en tant qu'acteurs potentiels interagissant avec les objets. L'histoire de l'image de Shiva, seigneur de la danse, se poursuit ; elle est loin d'être terminée.**

The article explores the question of the presentation of so-called religious icons in Swiss museum collections, as well as in materials used in public education. Taking the dancing Shiva as a case study, it is shown how a medieval object of worship from South India has become one of the most important icons of today's Hinduism. The article retraces how this reinterpretation took place and which actors were involved. It is argued that museums as well as the teaching on religions in public education should not attribute a certain meaning to objects, but should instead place greater emphasis on how the meaning has changed over time. In doing so, the public discourse of museums and schools on these objects should explicitly address the phenomena of cultural appropriation and demarcation, and consider the audiences as potential actors interacting with the objects. The story of the dancing Shiva goes on, it is far from being over.

Dieser Artikel geht der Frage nach der Präsentation sogenannter religiöser Ikonen in Schweizer Museums-sammlungen aber auch in öffentlichen Lehrmitteln nach. Anhand des tanzenden Shivas wird gezeigt, wie aus einem mittelalterlichen Kultobjekt aus Südindien eine der wichtigsten Ikonen des heutigen Hinduismus wurde. Der Artikel zeichnet dabei nach, wie sich dieser Umdeutungsprozess vollzog und welche Akteure an ihm beteiligt waren. Er argumentiert, dass sowohl Museen als auch der schulische religionskundliche Unterricht nicht bestimmte Bedeutungen festschreiben sollten, sondern die Bedeutungswandel von Objekten stärker in den Vordergrund stellen sollten. Sie sollten dabei kulturelle Aneignungs- und Abgrenzungsphänomene deutlich machen und das Publikum als potenzielle Akteur:innen in die Überlegung mit einbeziehen. Denn die Geschichte des tanzenden Shivas geht weiter, sie ist noch lange nicht zu Ende erzählt.

### 1 Introduction

Cet article interroge comment les musées et l'enseignement publics répondent au même défi : traiter des objets religieux avec une posture neutre et objective, attendue de la part du public. En même temps, toute exposition, leçon en salle de classe ou livre scolaire sont forcés, de par leur nature, de réduire la multitude des significations et des contextes pour en proposer une expérience muséale unique ou une leçon scolaire réussie. C'est dans ce cadre que des contradictions paradoxales apparaissent. D'une part, toute réduction amène à une essentialisation. Un professeur d'école ne peut ainsi pas expliquer un objet dans tous ses détails lors d'une leçon au cours de laquelle il doit également parler d'autres thèmes plus importants. De même, le conservateur ne peut pas mettre de longues notices explicatives à la disposition du public – ces textes ne vont pas être lus. De la sorte, une réduction à l'essentiel s'impose. D'autre part, la présentation d'objets religieux dans les salles de classes ou les salles d'exposition doit se faire avec distance et respect, d'une façon neutre. Cette démarche est contredite par toute une mise en scène esthétique, voire théâtrale qui envisage l'exaltation ou la création d'un aura « sacré ». Cette esthétisation conduit également à ignorer volontairement des contextes significatifs pour comprendre l'objet en question. Comment résoudre ces contradictions ?

Pour dépasser ces paradoxes, nous proposons de déconstruire toute « essence » imaginaire d'un objet religieux. Sans rentrer dans une discussion détaillée sur la notion de religion qui, malgré tout, reste une notion problématique et contestée, il suffit de résumer ici qu'il n'existe pas d'objet religieux « en soi » avec une essence religieuse inhérente, et que tout objet obtient son caractère « religieux » par une acte d'attribution tel qu'un rituel (Waardenburg 1993, p. 186). Suivant cette prémisse, cet article met en avant les multiples significations attribuées à un objet spécifique à travers le temps et l'espace. Il s'agit donc d'étudier les multiples interprétations et identifications que l'image du dieu Shiva dansant a suscitées à travers des contextes divers, historiques, géographiques, sociaux, politiques, religieux ou artistiques. Cet article analyse comment cette image devient signifiante pour des individus et groupes à travers d'époques historiques et de milieux culturels divers. Il montre comment un objet de culte vénéré dans un contexte régional spécifique s'est transformé en icône d'un hindouisme universel.<sup>1</sup>

Shiva est l'un des principaux dieux du panthéon hindou. Sous sa forme du Roi de la Danse (skt : *Nataraja*), il joue aujourd'hui un rôle central dans le répertoire iconographique de cette religion (Beltz et Kersenboom, 2008 ; Slazka, 2018 et 2022; Srivathsan, 2012; Wessels-Mevissen, 2012a et 2012b;). Sans surprise, cette figure importante conjugue donc de nombreuses dimensions symboliques. Lorsque Shiva accomplit la danse de la béatitude (skt. *ānanda tāṇḍava*), il exprime à la fois la joie et l'enthousiasme, la colère et la violence. Sous cet aspect, Shiva détermine le rythme de la vie et du temps, il manifeste les énergies incommensurables par lesquelles il œuvre à l'établissement, la conservation et la destruction de toute la Création. Danseur tout-puissant, il est le moteur du changement constant de l'univers, suivant le rythme d'une inspiration et d'une expiration cosmiques : par un premier mouvement de danse, il médie l'acte de création ; par un second mouvement, la création s'étend sur le reste du monde (Fig. 1). Shiva se place ainsi à l'origine et au centre du jeu cosmique. Sa danse n'a pas d'autre but que se déployer et s'auto-perpétuer spontanément.



Fig. 1

Le Musée Rietberg possède une statue en bronze particulièrement importante du *Nataraja*. Elle provient du Tamil Nadu en Inde du Sud, et a probablement été réalisée au 12<sup>ème</sup> siècle, à l'époque des rois Chola. Ce bronze provient de la collection d'Eduard von der Heydt (1882-1964). Ce dernier fit don de sa collection à la ville de Zurich, posant ainsi les fondations de ce qui allait devenir en 1952 le Musée Rietberg. Ce Shiva dansant allait en devenir l'emblème (Fig. 2).

<sup>1</sup> Les versions préliminaires de cet article furent publiées en allemand (Beltz 2008a) et en anglais (Beltz 2011). L'auteur remercie de tout cœur Delphine Desoutter pour sa belle traduction en français et Philippe Borneat pour sa relecture attentive.



Fig. 2

Aujourd'hui, le fameux Shiva danse au rez-de-chaussée de la villa Wesendonck. Il trône majestueusement sur un piédestal, en compagnie d'autres dieux hindous – l'ensemble de la composition évoquant un espace sacré. Dansant dans son cercle de flammes, il est incontestablement l'un des chefs-d'œuvre du musée (Beltz 2008a et 2011). En 2008, l'exposition « Shiva Nataraja : Le danseur cosmique » lui a été dédiée.<sup>2</sup> Il fait partie de nombreux ateliers et visites guidées ou programmes pour les écoles primaires et secondaires, ainsi que pour les collèges et écoles professionnelles.<sup>3</sup> Son caractère emblématique est évident dans de nombreux autres domaines, comme en témoigne la facilité avec laquelle il a été choisi pour servir de symbole de l'hindouisme dans le matériel d'enseignement « Religion, Culture, Éthique » produit par le canton de Zurich, où il figure de façon préminente (Beltz, 2006 ; Pfeiffer et Schmidt, 2022, p. 109 ; Pfeiffer et Schmidt, 2020, p. 133 ; Pfeiffer et Schmidt 2021, 122.3 3/3).

Au-delà du cadre de Zurich, le *Nataraja* est aujourd'hui l'une des divinités indiennes les plus importantes et les mieux connues dans le monde. Il est omniprésent sur internet et son image orne indifféremment les cartes saintes, les affiches, les brochures de vacances, et les couvertures de livres (Varenne, 2002). Comment devint-il si populaire, et quel rôle les musées, comme le Musée Rietberg, ont-ils joué dans ce processus ? Cet article retrace les transformations de cette figure de culte régionale, devenue pièce d'exposition muséale puis icône universelle.

## 2 A l'origine : un objet rituel

D'entrée, une première note sur la centralité du *Nataraja* : les statues de Shiva dansant appartiennent à un contexte rituel et géographique particulier. Dans l'Inde du Sud, dans l'État actuel du Tamil Nadu, ce sont des objets mobiles qu'on utilise uniquement dans des processions organisées par les grands temples shivaïtes qui ont lieu à certains moments précis de l'année. Autrement dit, ces objets ne se trouvent pas en permanence fixés au centre d'un sanctuaire hindou. Traditionnellement, le *Nataraja* est une représentation de Shiva parmi d'autres, et ce n'est pas sa représentation principale.

<sup>2</sup> Cf. [https://rietberg.ch/fr/exhibitions/shiva\\_fr](https://rietberg.ch/fr/exhibitions/shiva_fr) (consulté le 12 novembre 2022).

<sup>3</sup> Cf. <https://rietberg.ch/fr/ecoles/classesdecole> (consulté le 12 novembre 2022).

Une deuxième remarque importante : Shiva est, originellement, toujours accompagné par sa compagne et parèdre, la déesse Parvati. Le *Nataraja* concentre un ensemble de significations, mythes et rituels complexes, l'élément central étant toujours la relation entre le dieu et son « énergie » (skt. *śakti*) ainsi que leur rôle dans le cycle annuel des saisons agricoles. Cette forte dimension rituelle avait déjà été remarquée par Alice Boner, qui s'est aperçue de cette signification spécifique lors de ses voyages en Inde du Sud. Le 8 juillet en 1949 elle écrit au sujet de sa visite à Tiruchirapalli : « Lorsque nous sommes parties le samedi soir, c'était le jour où l'on emmène Shiva et Parvati pour leur promenade dans les bazars. C'est un *Nataraja* de bronze, fin et élancé, qu'ils mettent sur un énorme palanquin fait de puissantes poutres de bois, porté sur les épaules d'au moins vingt hommes et transporté sur les hautes marches avec l'accompagnement tonitruant des tambours. Puis vient un second palanquin avec un petit autel contenant quelques déités gardiennes, Ganesha ou Ayyanar. Après une heure de promenade dans les rues, ils reprennent le même chemin, pour se reposer une semaine. Les processions de dieux sont très courantes dans le sud. Les *Natarajas* semblent être faits dans ce but car on fait souvent de gros trous sur les côtés du piédestal afin de pouvoir les porter. Et presque chaque temple dédié à Shiva contenant un *lingam* a une image de bronze de *Nataraja* avec Parvati, sur un autel latéral. » (Boner, Soni et Soni, 1993, p. 145).

Cependant, avant le 19<sup>ème</sup> siècle, le Shiva dansant n'attire pas particulièrement l'attention hors de l'Inde. Les premiers rapports de voyage par des missionnaires occidentaux aux 17<sup>ème</sup> et 18<sup>ème</sup> siècles témoignent du peu d'importance pour ces représentations. Par exemple, Bartholomäus Ziegenbalg (1682-1719), qui témoigna d'un intérêt pour les différents aspects des dieux de l'Inde du Sud, et les décrit dans sa *Généalogie des dieux malabares* en 1713, présente certes le Shiva dansant directement dans son contexte rituel mais ne lui confère pas une valeur particulière (Ziegenbalg, 2003, p. 69). De même, l'Abbé Dubois (1760-1848) n'insiste pas sur le Shiva dansant dans son œuvre majeure sur les institutions et cérémonies des peuples de l'Inde, publiée en 1825. Ce n'était à ses yeux que l'une des nombreuses formes possibles de Shiva (Dubois 2000).

### 3 A. K. Coomaraswamy et la naissance d'un symbole hindou universel

C'est lors de la glorification néo-romantique de l'Orient par l'Occident au début du 20<sup>ème</sup> siècle, que le Shiva dansant éveilla l'intérêt de l'Occident. Philosophes, artistes, conservateurs de musée, collectionneurs et écrivains étaient emplis d'un enthousiasme pour l'Inde et ses dieux qui leur semblaient si mystérieux et exotiques. Le fameux historien de l'art Ananda Kentish Coomaraswamy (1877-1947) a été très influencé par cet enthousiasme et y a beaucoup contribué. Premier conservateur de l'art indien au Museum of Fine Art à Boston, et auteur largement lu, il eut une influence considérable sur des générations d'universitaires et de passionnés d'art. Son article majeur, « La danse de Shiva », a d'abord été publié en 1918 dans un recueil d'articles du même nom. Aux yeux de Coomaraswamy, le Shiva dansant est la plus expressive des œuvres d'art indiennes. Sa portée va au-delà du symbolisme hindou ; il est l'image idéale de toute action divine : « Tout grand thème dans la religion ou dans l'art, tout grand symbole, devient un tout pour l'humanité. Siècle après siècle, il confère aux hommes des trésors tels qu'ils en possèdent dans leur cœur. Quelles que soient les origines de la danse de Shiva, elle devint avec le temps l'image la plus évidente de l'activité de Dieu, sans rivale parmi les autres arts et religions. » (Coomaraswamy, 1952, p. 84, emphase dans l'original).

Selon Coomaraswamy, il n'existe pas d'artiste aujourd'hui – aussi grand soit-il – qui pourrait créer une représentation plus exacte de cette énergie. La Nature est immobile et ne peut danser tant que Shiva ne le désire pas. Par sa danse, il la maintient, et poursuivant sa danse, il détruit toutes formes et tous noms par le feu, mettant à nouveau le monde au repos. C'est de la poésie, mais – dit Coomaraswamy – il y a néanmoins de la *science* dans l'image de cette manifestation de l'énergie rythmique primale (Coomaraswamy, 1952, p. 83). Toujours selon Coomaraswamy, la figure de culte, les processions, la danse et la musique qui l'accompagnent, sont des symboles universellement compréhensibles. Le contexte rituel est cependant relégué ici à l'arrière-plan de l'analyse afin d'établir la danse de Shiva comme parfait exemple de la synthèse de la science, de la religion et de l'art (Kaimal, 1999, p. 391).

Les idées de Coomaraswamy ont convaincu un vaste public et furent largement diffusées. En particulier, la notion de la danse de Shiva comme symbole suprême de l'activité divine a semblé donner une réponse claire, simple et fascinante à des questions complexes. Elle comblait un besoin de spiritualité qui était, de par l'esprit du temps, empreint d'une profonde admiration pour le mysticisme oriental (Fig. 3).

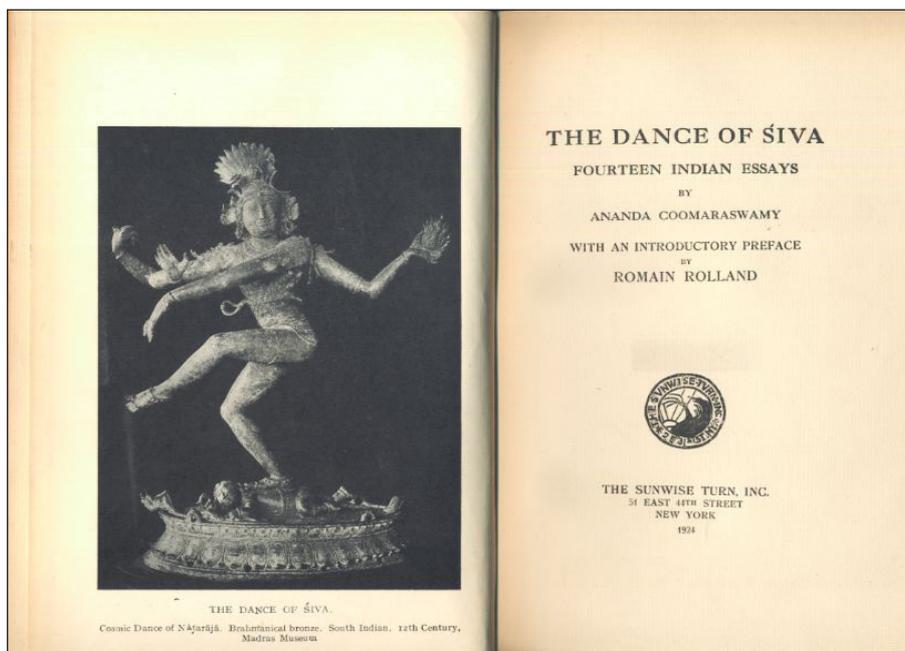


Fig. 3

#### 4 Shiva danse dans les musées occidentaux

Cet intérêt grandissant pour la religion et l'art indiens s'est aussi reflété dans le monde des musées et du marché de l'art. Cela conduit, aux 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles, à la constitution d'importantes collections privées tant en Europe qu'aux États Unis. La plupart de ces collections ont fini dans les grands musées, ou ont formé les bases de nouvelles institutions. Eduard von der Heydt (né le 26 septembre 1882 à Elberfeld et mort le 3 avril 1964 à Ascona, au Tessin), mentionné plus haut, mécène et collectionneur d'art extra-européen, en fut l'un des exemples les plus remarquables (Fig. 4).



Fig. 4

Dans les années vingt, von der Heydt a commencé à collectionner des objets d'art asiatiques et africains suivant son concept d'*ars una* (il n'y a qu'un art humain).<sup>4</sup> L'art ne peut être circonscrit à l'échelle nationale ou régionale, mais forme une œuvre universelle. Au cours des années, von der Heydt construisit l'une des plus grandes collections privées d'art chinois et indien en Occident. Par des documents d'archives nous savons que von der Heydt acquit un *Nataraja* dans les années 1920 auprès du renommé marchand d'art parisien C.T. Loo (1880-1957), qui, incidemment, a fourni tous les grands collectionneurs ainsi que les musées européens et nord-américains en bronzes de l'Inde du Sud (Beltz, 2008, p. 27).

4 Les notions universalistes telles que celles des « arts du monde » et d'« ars una » sont devenues populaires au début des années vingt, le monde artistique s'étant intéressé d'avantage aux arts premiers ou exotiques (Tisa, 2015, p. 138). Von der Heydt (1950, p. 7) disait : « 'L'art exotique' est une expression qui, en fin de compte, ne correspond pas vraiment à ce que l'on veut dire, à savoir l'art tel qu'il vit partout, non seulement en Europe, mais dans le monde entier, et tel qu'il s'exprime dans les œuvres des peintres chinois, des sculpteurs du Löttschental ou des sculpteurs africains : Ars una ».

Marchand d'art par excellence, Ching Tsai Loo est une figure incontournable du commerce d'art chinois dans la première moitié de 20<sup>ème</sup> siècle. À travers son entreprise à Paris, Loo était responsable, presque à lui seul, de l'introduction d'objets d'art chinois (bronzes, jades, peintures) en Europe occidentale et en Amérique du Nord, ce qui inclut notamment des objets d'époque jamais exposés auparavant en Occident. Il faut préciser que l'art indien n'était pas sa spécialité et qu'il fut épaulé de ce côté par son partenaire Gabriel Jouveau Dubreuil (1885-1945). Collectionneur et archéologue passionné Jouveau Dubreuil était établi en Inde du Sud, dans l'ancienne colonie française à Pondichéry. Les deux se sont rencontrés pour la première fois en 1922 ou 1923. Depuis, Jouveau Dubreuil fournissait d'importantes pièces en pierre et bronze à C.T. Loo et faisait des donations au musée Guimet. Cette coopération entre les deux aura un impact important sur l'ensemble du paysage muséal européen, leurs clients étant des collectionneurs privés et musées établis comme le British Museum à Londres ou le Rijksmuseum à Amsterdam (Fig. 5).

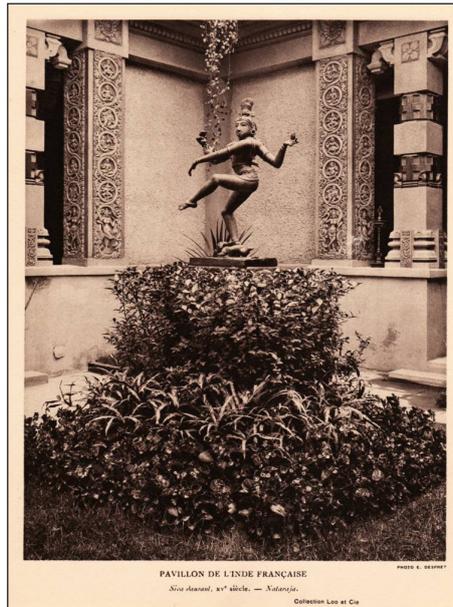


Fig. 5

L'exemple du Shiva dansant et sa popularité croissante en Occident coïncide avec un phénomène désigné sous le nom d'orientalisme (Said, 1995). Ce concept fameux et controversé décrit l'appropriation de l'Orient par les forces coloniales occidentales au sens large, constituées d'administrateurs, de savants universitaires, de chercheurs, d'artistes, de philosophes et d'autres encore. Les universités et les musées comme institutions ont fourni la scène où cette appropriation de l'Autre s'est manifestée. Les musées universels se sont efforcés d'être employés à expliquer les cultures du monde à travers leurs collections d'art classique, africain, asiatique ou « premier ». L'objet d'art témoigne d'un certain événement historique précis ; il évoque son « sens », signale sa signification et son importance pour une culture donnée, il devient acteur.<sup>5</sup>

## 5 Shiva apprend la danse moderne

Au-delà des universités avec leurs chaires d'études orientalistes, des musées ou des beaux-arts, la musique et le théâtre occidental ont à leur tour découvert l'Orient. Le cas de la fameuse danseuse Mata Hari constitue un témoignage éloquent de ce phénomène. Le 13 mars 1905, Mata Hari – un pseudonyme de Margaretha Geertruida Zelle (1876-1917) – présenta devant un public choisi un spectacle inspiré de danses pratiquées dans les temples indiens (Shipman, 2007, p. 150-154). L'industriel lyonnais Émile Guimet avait convié un public d'environ six cents personnes sélectionnées avec soin : artistes, musiciens, intellectuels, banquiers, diplomates et politiciens, aristocrates et passionnés d'art. Le spectacle eut lieu au premier étage du bâtiment abritant sa collection (l'actuel Musée Guimet), dans la bibliothèque qui avait été transformée en une sorte de temple indien à l'aide de guirlandes et d'un éclairage de bougies. Au centre – comme sur un autel – était disposée la statue d'un Shiva dansant. C'est devant ce *Nataraja* que Mata Hari dansa ses chorégraphies sensationnelles sur les thèmes de la création, de la fertilité et de la destruction, terminant en enlevant presque tous ses vêtements à la fin. Ses performances scandaleuses contribuèrent beaucoup à populariser l'image du *Nataraja* (Shipman 2007).

<sup>5</sup> Ce concept est toujours actuel : L'ancien directeur du British Museum Neil MacGregor l'utilisa pour son projet d'exposition itinéraire universelle « Une Histoire du monde en 100 objets » (MacGregor 2018).

Mata Hari n'est qu'une représentante d'un mouvement plus large qui s'est approprié des danses orientales. Les ballets russes de Sergei Diaghilev ou les spectacles de Josephine Baker témoignent d'une vague d'enthousiasme pour les danses africaines, orientales et surtout les danses indiennes qui s'étendit logiquement à Shiva, le dieu dansant.

Von der Heydt s'intéressait également à la danse expressionniste moderne. En fait, c'est son intérêt pour la danse qui est à l'origine de son idée d'acquérir un Shiva dansant. Sa passion pour la danse l'avait accompagné depuis quelque temps déjà. En 1926, von der Heydt avait acheté la colline du Monte Verità à Ascona, dans le canton suisse du Tessin et y avait construit un hôtel où il vécut dès 1929. Il fit de cet endroit un lieu de rencontre bien connu pour ses visiteurs venus du monde des arts. S'il n'est pas possible de développer ici l'importance de ce refuge pour le milieu intellectuel européen de l'époque, il convient néanmoins de souligner le rôle qui y fut accordé à la danse et à sa force d'expression culturelle. Dans un entretien où il s'exprime sur son temps passé à Monte Verità, von der Heydt explique : « La célèbre danseuse Hertha Feist<sup>6</sup> était une invitée régulière et bienvenue. Elle dansa souvent lors de soirées avec beaucoup de succès. Mary Wigman<sup>7</sup> et Rudolph von Laban<sup>8</sup> démontrèrent également leur talent. La danse jouait un rôle très important à cette époque et m'inspira l'achat d'une statue indienne de Shiva dansant. Elle est aujourd'hui conservée au Musée Rietberg à Zurich » (Heydt, 1958, p. 32).

Cette remarque est importante pour notre analyse, puisqu'elle prouve que l'acquisition de cet objet n'a apparemment été suscitée ni par un intérêt matériel, ni par un intérêt lié à des aspects iconographiques ou stylistiques, comme on aurait pourtant pu le penser. L'achat de cet objet était, pour von der Heydt une conséquence de son enthousiasme pour la danse moderne (Fig. 6).

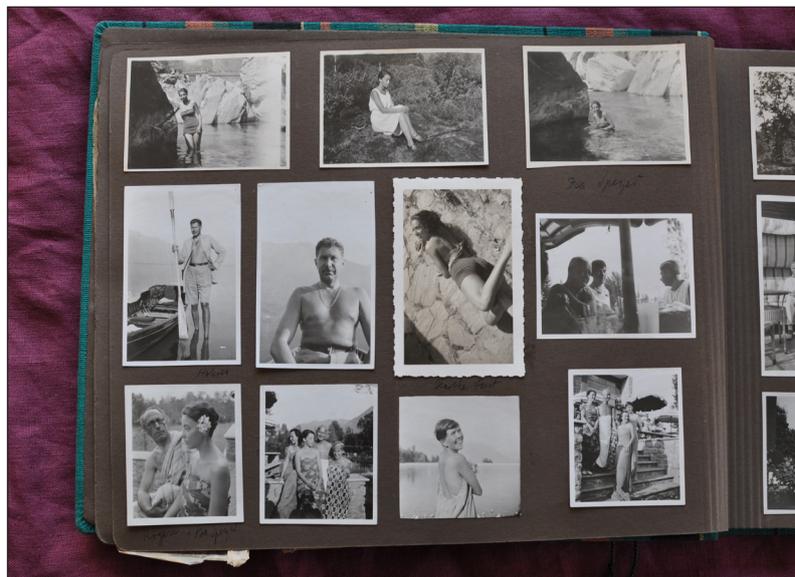


Fig. 6

## 6 Shiva et la (re-)naissance de la danse classique indienne

La découverte du Shiva dansant n'est pas un phénomène exclusif de l'Occident. Au contraire, cette appropriation est par excellence un exemple de l'échange culturel entre l'Occident et l'Inde. Il faut mentionner ici le danseur indien Uday Shankar (1900-1977), proche de l'artiste et historienne de l'art suisse Alice Boner (1898-1981) (Fig. 7-10). Uday Shankar utilisa des éléments des danses indiennes et les combinait avec des nouveaux moyens d'expression développés par le théâtre occidental. Le Shiva dansant allait devenir pour lui une importante source d'inspiration : il semble avoir découvert le *Nataraja* pour la première fois en 1924, lorsqu'il reçut une publication de Coomaraswamy, dont la page de titre était ornée d'un *Nataraja* en bronze (Abrahams, 2007, 385, p. 404-405). Profondément impressionné, il travailla ensuite à une chorégraphie centrée sur le danseur cosmique.

6 Hertha Feist (1896-1990), danseuse allemande et chorégraphe.

7 Mary Wigman (1886-1973), pseudonyme de Karoline Sofie Marie Wiegmann, danseuse allemande, chorégraphe et professeure de danse.

8 Rudolph von Laban (1879-1958), de son vrai nom Rezso Laban de Váraljas, danseur hongrois, chorégraphe et théoricien de la danse ; il est considéré comme l'un des fondateurs les plus importants de la danse européenne moderne.



Fig. 7



Fig. 8



Fig. 9



Fig. 10

L'importance du *Nataraja* augmenta avec le temps pour devenir le symbole même de la danse indienne – en Occident autant qu'en Inde<sup>9</sup>. L'Inde connaît une riche tradition de danses et de théâtre à travers ses régions, comme le Kathak, le Kathakali, l'Odissi ou le Mohiniattam. Parmi ces nombreuses traditions de danse, le *Nataraja* a contribué à essentialiser un seul style de danse comme « danse indienne ». Ce style de danse « néo-classique » connu sous le nom de *Bharatanatyam* tentait une réelle réinvention de la tradition, des fonctions comme du contexte de la danse : ce qui était initialement un rituel pratiqué dans un temple devint une pratique culturelle séculaire et un élément central de cet héritage culturel – désormais envisagé en ces termes. Ce qui était initialement conçu comme un rituel religieux se transforma en spectacles de danseurs professionnels à entrée payante.

Si ces aspects cosmiques de destructeur et de créateur firent leur chemin jusqu'aux scènes internationales par le truchement de spectacles de danse, une certaine symétrie voulait aussi que le Shiva dansant conquière la scène mondiale de la danse en tant que symbole universel : en 1934, le Professeur Otto Kummel, le directeur général des Staatliche Museen zu Berlin, envoya une lettre à Eduard von der Heydt, lui demandant s'il pouvait emprunter le Shiva dansant pour son exposition au Palais des Princesses de la Couronne, intitulée « La Danse dans l'Art ». Pour motiver sa demande, il écrivit que le *Nataraja* serait « le joyau de l'exposition », car la danse de Shiva était « la forme de danse la plus élevée » au monde<sup>10</sup>.

9 Lorsque le danseur indien Ram Gopal (1912-2003) réalisa une performance au Victoria and Albert Museum à Londres en 1947, il dansa naturellement devant un *Nataraja* ; voir *The Illustrated London News*, 20 septembre 1947, p. 327.

10 Cf. sa lettre datée du 9 décembre 1934, en lien avec l'exposition « Der Tanz in der Kunst » au Palais des Princesses à Berlin (au nom de la Galerie Nationale et sur ordre du Ministère de la Propagande) ; archives du musée Rietberg.

## 7 Shiva offre du réconfort spirituel aux Occidentaux

En sus du domaine des collections, des musées et des spectacles, le Shiva dansant acquit une signification plus large en Europe et en Amérique du Nord au début du 20<sup>ème</sup> siècle : il fut regardé comme une allégorie du destin, du sort du monde. Le désastre des deux guerres mondiales semblait correspondre aux périodes cycliques de la cosmologie hindoue, parsemées de profondes destructions. Le célèbre romancier et poète allemand Hermann Hesse (1877-1962) en est un exemple paradigmatique. Face au nazisme et au traumatisme qui s'ensuivit après la Seconde Guerre mondiale, Hesse retarda la parution de son roman *Le Jeu des perles de verre*, dans lequel il réduisait toute forme de totalitarisme à l'absurde (Michels 2002, p. 473-474). Il écrivit à propos de l'hindouisme en Inde : « C'est fantastique : cette population, capable de comprendre et de souffrir comme presque aucune autre, a regardé le jeu cruel de l'histoire mondiale avec horreur et honte, la roue de l'avidité et de la souffrance éternellement en mouvement, elle a vu et compris la fragilité de toutes créatures, l'avidité et les diableries de l'homme ainsi que son profond désir de pureté et d'harmonie, et elle a trouvé pour toute la beauté et la tragédie de la création ces merveilleuses paraboles [...] du puissant Shiva, qui danse le monde dégénéré vers sa ruine. »<sup>11</sup>

Dans ce texte de Hermann Hesse, le Shiva dansant devient l'allégorie d'un monde qui dérive vers le désastre<sup>12</sup>. Eduard von der Heydt voit aussi en Shiva un symbole de l'humanité en danger lorsqu'il écrit : « Shiva n'est pas seulement le créateur mais aussi le grand destructeur. Il crée le monde en jouant, s'amuse avec et finalement le détruit. Ce concept, qui peut paraître à certains comme un paradoxe ou même une marque de cruauté, est familier à l'Hindou. Il est possible qu'à l'âge de la bombe atomique, cette idée ne soit désormais plus aussi étrangère à l'esprit européen qu'il y a cinquante ans, lorsque les hommes croyaient encore naïvement au progrès »<sup>13</sup>. Il exprime ainsi ses doutes concernant la foi du monde occidental moderne dans les vertus du progrès technique. Par son mysticisme, son art et sa sagesse, l'Inde offre une alternative possible qu'il veut signaler à d'autres personnes : « Je suis heureux que tant de pauvres Européens souffrant de l'épidémie de la machine puissent profiter de la beauté tranquille de l'Asie à travers mes collections » (Buol-Wischenau 1937).

## 8 Le dieu Shiva est spiritualisé et dé-érotisé

Dans la mouvance de Coomaraswamy, des intellectuels occidentaux mais aussi indiens, comme Aurobindo Ghose (1872-1950), ont décrit à maintes reprises la profondeur spirituelle de l'art indien. Aurobindo expliqua : « L'inspiration, la façon de voir n'est vraiment pas naturaliste [...]. Le sculpteur indien est attaché à donner corps à des expériences et à des impressions spirituelles, non pas à enregistrer et glorifier ce qui est reçu par les sens physiques » (Beck 1990, p. 1999). En d'autres termes, le sculpteur indien produit son œuvre d'art seulement après avoir fermé ses yeux à la réalité physique.

L'art n'est par conséquent pas une copie de la réalité mais une indication du sublime et du caché. Nul autre que le célèbre sculpteur Auguste Rodin (1840-1917) exprime cette idée dans un petit texte intitulé « La Danse de Çiva », écrit pour la revue *Ars Asiatica*.<sup>14</sup> Il admire avant tout dans le Shiva dansant tout ce qui ne peut être vu, c'est-à-dire les profondeurs inconnues, le terreau de la vie (Rodin 1921, p. 10). D'une manière similaire, Alice Boner considère les symboles comme la forme d'art la plus pure et comme le vrai langage de la métaphysique (Fig. 9) : « Un tel art n'existe pas pour lui-même, mais pour révéler l'Unique Vérité transcendante. Il n'a pas d'autre objectif que d'annoncer une doctrine universelle et de soutenir des efforts religieux et spirituels [...]. Il ne veut pas demeurer avec l'apparence éphémère, accidentelle et transitoire des choses, mais avec leur être essentiel. Il veut transformer le monde matériel des formes et le ramener dans le monde des idées, d'où il vient » (Boner, 1982, p. 101).

Pour Alice Boner, les artistes indiens travaillent donc différemment des artistes occidentaux. L'artiste n'est pas un créateur individualiste mais un visionnaire et un récepteur de la créativité divine. La galeriste Jeanne Bucher demanda à Alice si elle peignait ce qu'elle voyait de ses yeux. Pour Alice Boner, cette question révélait un mépris profond quant à la nature de l'art : « On ne pouvait dire cela qu'en Europe où le monde de l'apparence est si loin de l'original, sur-raffiné, coupé, attaché à l'arbitraire, à l'utile, de sorte que les éléments subtils, les tantras et mantras,

11 Hesse, 1956, p. 435-436. Sans indication contraire, toutes les traductions sont les miennes.

12 Dans sa préface de Coomaraswamy, *The Dance of Shiva*, le romancier français Romain Rolland (1866-1944) avertit que l'Europe est prise au piège d'un cul-de-sac d'arrogance et d'insatisfaction. Il faut donc regarder « vers l'Asie, où tout est harmonieux ; là-bas tout a sa place dans une étonnante harmonie ». Voir Romain Rolland, « Foreword », in : Coomaraswamy 1952, p. 7.

13 Heydt, 1950, p. 6.

14 Rodin avait reçu des photographies de bronzes indiens (dont une du Nataraja) de la part de l'archéologue russe Victor Goloubeff, directeur de la revue *Ars Asiatica*. Ce dernier lui avait demandé d'écrire un texte sur ces photographies. Ce texte fut publié après sa mort en 1921 sous le titre « La Danse de Çiva » (Rodin 1921).

ne sont plus reconnaissables. L'artiste a encore la vision du secret, de l'absolue existence des choses. Il s'exprime de manière personnelle et est donc souvent incompris car la vie quotidienne estompe l'arrière-plan. Donc l'art ne peut être une révélation étonnante pour lui. Pour lui, c'est une autre forme de réalité, créée elle aussi par Dieu » (Boner, Soni et Soni, 1993, p. 55).

Cette citation d'Alice Boner révèle une posture religieuse et spirituelle intense, débordant largement son rôle d'artiste ou d'historienne de l'art ; elle endosse ici plutôt celui d'une croyante, d'une pratiquante, d'une personne qui vit sa religiosité, qui vénère le dieu Shiva. Dans son journal elle décrit en détail sa rencontre avec Shiva dans les fameuses grottes d'Ellora qu'elle avait étudiées en détail à plusieurs reprises : « J'avais l'intention de rentrer directement à la maison sans saluer le Shiva (...), comme j'en avais initialement l'intention. Mais alors que j'approchais de cet endroit, je sentis une grande envie de monter, malgré la fatigue. Et je suis montée dans la semi-obscurité. Je devais tâtonner pour trouver mon chemin vers le sanctuaire. J'ai touché Shiva et je l'ai prié d'être constamment avec moi, ici ou en Europe, de ne jamais me quitter et de toujours m'aimer. Je me sentais si heureuse en Sa présence, toute fatigue évanouie, une grande force et une étrange allégresse m'ont envahie. J'étais montée sur la colline sans effort. Je me suis assise sur le pont et j'ai regardé en bas et en arrière le dernier rayon du soir sur les plaines infinies. Un oiseau noir prenait son envol dans l'espace infini. Mon âme le suivait avec une grande joie » (Boner, Soni et Soni, 1993, p. 124).

La spiritualisation de la perception de Shiva est accompagnée par sa dé-érotisation. Cette tendance peut être clairement observée dans le cas du *linga*<sup>15</sup>. Un symbole phallique si épuré qu'il est proprement décrit « sans forme » (skt. *arupa*) mais se prête paradoxalement bien à figurer la complexité du personnage de Shiva. Le *linga* est également l'objet rituel le plus important dans un temple shivaïte. Il est situé dans le « Saint des Saints » et y est vénéré dans la *yoni*<sup>16</sup>. Tout comme le *linga* représente le principe mâle, la *yoni* en forme de bol représente le principe féminin, et ensemble, le *linga* et la *yoni* symbolisent la fusion du microcosme et du macrocosme, des sens humains et des éléments naturels, des actions rituelles et des événements cosmiques (Fig. 12).



Fig. 12

Le *linga* – en tant que symbole majeur de Shiva – n'a de loin pas suscité autant d'enthousiasme au niveau mondial que le Shiva dansant. On s'en rend compte lorsqu'on cherche des *linga* dans la collection d'Eduard von der Heydt : Il ne possédait qu'un fragment d'un *linga* en pierre décoré d'une image de Shiva qu'il semble avoir acquis à cause de la belle sculpture du visage et non pas pour son caractère sexuel. On peut conclure que la référence explicite au sexe masculin était perçue comme inappropriée au regard de la conception d'un art universel et idéalisé.

Ce symbolisme sexuel explicite avait déjà choqué les premiers missionnaires occidentaux qui avaient voyagé en Inde. Le fameux Abbé Dubois (1656-1732) vit dans le *linga* la preuve du fait que « tous les fondateurs de fausses religions font appel aux plus bas instincts de leurs prosélytes et doivent flatter leurs passions. » A ses yeux, le *linga* est une tentative de propagande pour flatter les désirs sexuels et constitue donc un « symbole abject » (Dubois, 2000, p. 503). De même le grand intellectuel, écrivain et chercheur Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

15 Symbole phallique de Shiva. En sanskrit, cependant, le mot *lingam* est dénué de connotation directement érotique. Le neutre signifie « caractéristique » ou « distinction ».

16 En sanskrit, *yoni* signifie « giron, utérus ou origine ». Il s'agit d'un vagin stylisé.

trouvait la combinaison du *linga* et de la *yoni* repoussante, s'exclamant : « Und also, ein für allemal, der Lingam ist mir ganz fatal! » (« Et donc, une fois pour toutes, le *lingam* est pour moi tout à fait fatal! »)<sup>17</sup>. Ces deux citations laissent penser que – pour les décrire crûment – un pénis en érection associé à un vagin qui lui sert d'enveloppe n'étaient pas des symboles adaptés au public européen.

Pour que les symboles de l'hindouisme s'exportent et deviennent universels, il était nécessaire de leur trouver des alternatives. L'hindouisme des 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles se voulant moderne, spirituel et ouvert sur le monde, apporta son lot d'images nouvelles, ou en tout cas d'images différentes. On s'y plaisait plutôt à voir les dieux créateurs comme des êtres suprêmes, éminents, aussi asexués que possible. Le registre érotique et sexuel était mis de côté pour faire place au sublime, au symbolique et à la transcendance. Citons une fois encore Alice Boner, chez qui le *linga* devient un symbole presque abstrait, s'adressant au for intérieur de tous, en tant qu'essence divine, cœur véritable de toute chose. Lors de sa visite à Ellora en août 1941 elle écrit dans son journal : « Lorsque, après une absence d'environ un mois, passé dans les collines et à Bombay, je suis retournée à Ellora, je suis arrivée vers les temples le soir. C'était un vendredi. Le gardien était absent et seuls deux brahmanes étaient assis sous le porche de Kailash, attendant des visiteurs qui ne viendraient jamais. Pendant que mes serviteurs parlaient aux brahmanes, j'ai grimpé les escaliers quatre à quatre pour arriver dans la grande salle, j'ai enlevé mes chaussures, j'ai marché dans cette salle à la faible lumière du crépuscule, j'eus l'impression que le *lingam* de Shiva, profondément ancré au cœur de l'autel central, s'avançait vers moi pour me rencontrer... J'étais dépassée par une émotion si inexprimable que j'ai commencé à pleurer... Je me sentais protégée par les bras d'un père aimant... Je comprenais maintenant le sens du *lingam* comme un symbole du Cœur véritable des choses et comme le pilier le plus intime de l'univers, comme le point d'ancrage pour chaque cœur humain... » (Boner, Soni et Soni, 1993, p. 97).

Et tandis que dans les temples indiens, la partenaire féminine de Shiva se tient toujours fermement à ses côtés, elle est par exemple complètement absente des considérations de Hesse. Des passionnés d'art comme Eduard von der Heydt ont acquis des déesses hindoues pour leurs collections, mais elles n'ont jamais été scrutées avec le même degré de fascination que le *Nataraja*. De même l'érotisme explicite des temples shivaïtes est devenu un langage symbolique, métaphorique. Les célèbres sculptures érotiques de Khajuraho en sont un exemple typique. Comment expliquer ces scènes foncièrement *pornographiques* – certains détails incluant même des interactions sexuelles entre hommes et animaux qui justifient largement cette qualification. Alice Boner, que nous avons déjà citée à plusieurs reprises, a donné une tentative d'explication alternative des sculptures d'Aihole au Karnataka, résumant bien ce genre de rhétorique : « Ici, plus qu'en tout autre endroit, on peut croire à l'équation suivante : l'amour humain égale une image de l'amour divin ; l'abandon de l'amant humain égale l'abandon de l'amour divin ; se dissoudre l'un dans l'autre égale dissoudre son ego dans la suprême essence divine. Ces couples *maithunas*<sup>18</sup> ne sont pas si nombreux, mais ils sont plutôt grands en proportion de la taille des temples, et ils sont placés assez bas ; on ne peut donc pas les manquer. Ils vous sourient de tous côtés avec leur irrésistible tendresse chaleureuse » (Boner, Soni et Soni 1993, p. 209).

## 9 Shiva danse sur la scène et les tribunaux internationaux

Initialement un bronze processionnel de l'Inde du Sud, le Shiva dansant est donc devenu une œuvre d'art muséale et une icône universelle. Résultat d'un dialogue entre l'Occident et l'Inde, le *Nataraja* est devenu l'une des icônes les plus importantes de ce nouvel hindouisme à portée à la fois universelle et nationaliste. Au cours de la recherche de symboles adaptés qui seraient aussi appréciés par l'Occident, il endossa un rôle clé dans le répertoire visuel de cette religion rénovée, aux côtés de la syllabe sacrée « Om », du Krishna joueur de flûte, ou du dieu à tête d'éléphant Ganesha. Ce Shiva « global » existe sans histoires et rituels locaux, tels que ceux qui l'entouraient en Inde du Sud ; il s'est « émancipé » de ses origines (Fig. 13, 11 et 16). Parmi les nombreux terrains conquis par le *Nataraja*, nous avons déjà mentionné les manuels scolaires, les brochures de vacances, les expositions muséales – et comme pour le musée Rietberg, il sert parfois à l'image de marque du Musée National à New Delhi. Parti d'un contexte sacré, il se retrouve aujourd'hui sur des supports aussi prosaïques que des sacs, des posters, et toutes formes de médias. Il serait impossible de lister toutes les pages web et couvertures de livres tant ésotériques qu'académiques sur lesquelles il trône aujourd'hui.

17 « Il repose en paix sur la Vénus Médicis et sur l'Apollon de Belvédère, mais tous deux sont si séparés qu'ils aimeraient bien se rejoindre. Ainsi, pour le dieu et la déesse, l'homme et la femme, le plus grand des devoirs devient un passe-temps. Mais là où le semblable alterne avec le semblable, il est étonnant de voir un corps. L'un dans l'autre, je suis saisi d'angoisse et d'horreur. Et donc, une fois pour toutes, le *lingam* est pour moi tout à fait fatal ! » (Goethe, 1980, p. 400).

18 *Maithuna* (skr. « couple, paire, union, accouplement ») désigne les représentations à caractère explicitement érotiques qui figurent sur les temples indiens.

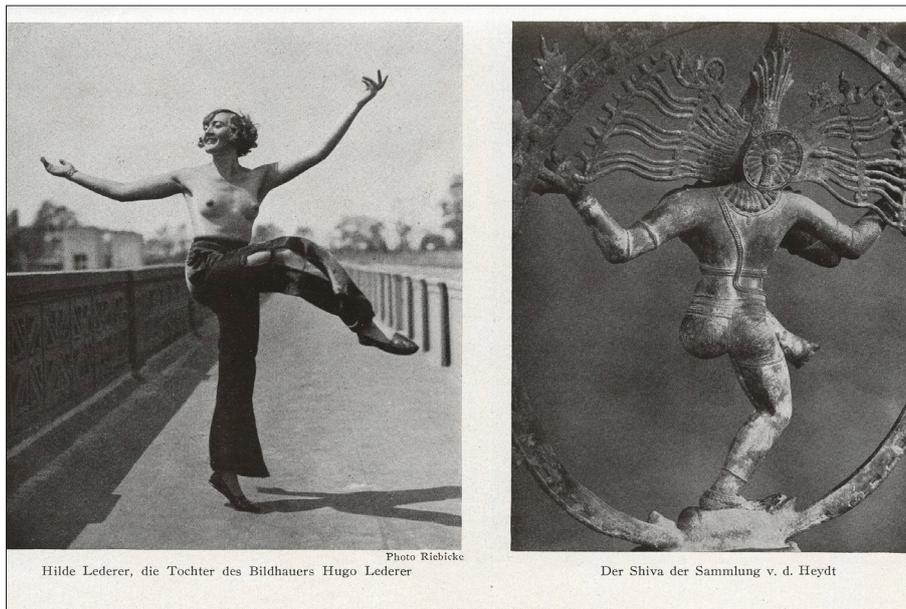


Fig. 11



Fig. 13



Fig. 16

Parmi ses promotions à visées internationales, il semble d'ailleurs que le Shiva dansant est devenu un messager diplomatique : Le 18 juin 2004, le CERN (Centre Européen de Recherche Nucléaire) a installé une statue de Shiva *Nataraja* de deux mètres de haut (Figs. 14 et 15). Cette statue, qui symbolise la danse cosmique de création et de destruction de Shiva, a été offerte par le gouvernement indien pour célébrer la longue association de ce centre de recherche avec l'Inde<sup>19</sup>. Depuis les années 1970, le philosophe, physicien et écrivain Fritjof Capra avait popularisé le *Nataraja* en tant que métaphore cosmologique. La danse de Shiva serait une analogie de la danse des plus petites particules : « La métaphore de la danse cosmique unifie ainsi la mythologie ancienne, l'art religieux et la physique moderne » (Kapra 1976, p. 258-259). On ne s'étonne presque plus des théories de la danseuse et historienne de l'art indienne Sharada Srinivasan pour qui cette figure du *Nataraja* refléterait l'observation de la constellation d'Orion autour de l'an 800, c'est-à-dire au moment où le modèle de ces statues de bronze aurait été conçu (Srinivasan, 2006, p. 52 et 2003, p. 62).



Fig. 14



Fig. 15

A ceci s'ajoute un autre univers discursif encore, celui de la décolonisation des musées et de la restitution des biens culturels. Le *Nataraja* s'y fait également remarquer. En tant que symbole, il est parmi les objets majeurs qu'il faut prioritairement restituer à l'Inde (Davis 1999). Un cas particulièrement intéressant est celui du *Nataraja* de la Norton Simon Foundation : En 1951 un bronze du Shiva *Nataraja* avait été excavé près de Sivapuram en Inde du Sud. Ensuite, le bronze fut donné pour restauration à un expert local qui en fit une copie. La copie fut rendue au temple, et l'original vendu à un marchand d'art américain avec des faux papiers. En 1973, la Foundation Norton Simon acheta le bronze. La même année, alors que le Metropolitan Museum à New York avait prévu d'exposer la statue, il apparut que le gouvernement indien avait eu vent du vol. Une solution à l'amiable fut trouvée en 1976, après des négociations entre l'Inde et la Foundation (Chechi, Bandle et Renold, 2013).

Plus récent et médiatisé, le retour du *Nataraja* de la Galerie nationale d'Australie qui l'avait acheté au vendeur indo-américain Subhash Kapoor (Boland, 2014; Kumar, 2018). Ce dernier avait pendant des années massivement volé et revendu des antiquités indiennes à l'étranger<sup>20</sup>. Après des négociations, le 5 septembre 2014, le Premier Ministre d'Australie, Tony Abbott, rendit une statue du Shiva dansant au Premier Ministre indien Narendra Modi, « dans un geste diplomatique de bienveillance et de respect ».

La restitution des bronzes Chola figurant un *Nataraja* fut l'occasion idéale pour l'Inde contemporaine de réaffirmer ses nouvelles ambitions sur la scène internationale. Après 1971, on ne se contenta plus de mettre à jour des cas criminels de vols ou d'objets illégalement exportés. Les demandes de restitution sous-tendent un programme plus radical : réclamer de façon systématique tout objet religieux se trouvant dans les musées occidentaux. Suivant le slogan explicite « Faites rentrer nos dieux », il s'agit de rapatrier les dieux hindous qui sont forcés de résider à l'étranger contre leur souhait. On argue que les dieux ne sont pas des objets inertes que l'on pourrait garder enfermés dans des musées. Leurs images étaient faites pour être vénérées dans des temples hindous, s'exclame-t-on<sup>21</sup>. Leurs significations artistiques, esthétiques ou muséales sont ici occultées par leur nature divine.

19 Cf. <https://cds.cern.ch/record/745737?ln=de> (consulté le 15 juillet 2022).

20 Cf. <https://chasingaphrodite.com/tag/shiva-nataraja> (consulté le 15 juillet 2022).

21 Cf. <https://www.ipp.org.in/>; <https://www.thehindu.com/news/national/tamil-nadu/centre-hands-over-10-stolen-idols-to-tamil-nadu-govt/article65484879.ece>; <https://www.news9live.com/india/sculptures-of-nataraja-buddha-among-157-antiquities-brought-back-from-us-by-modi-122414> (sites consultés le 15 juillet 2022).

Les nouveaux rôles du Nataraja peuvent surprendre. A ceci s'ajoute encore celui de défenseur du patrimoine indien et de son intégrité. Mais il n'est pas lui-même sans défense : la législation indienne accordant un statut juridique aux dieux, Shiva peut donc faire appel à la justice (Smalley, 1996 ; Mathur, 1991 ; Davis, 1999, p. 240-252) et c'est en son nom propre qu'il peut demander sa restitution au tribunal !

## 10 Conclusion

Ces dernières années, les recherches anthropologiques consacrées à l'étude des religions de l'Asie du Sud ont souligné que la notion même d'hindouisme pose problème (Suthren Hirst et Zavos, 2011). Kim Knott résume (Knott, 2000, p. 152) : « L'hindouisme » résiste à nos désirs de définition et de classification. Il est à la fois un phénomène dynamique dans le monde d'aujourd'hui, qui évolue à partir des fantasmes communs de nombreux individus et groupes, hindous et non hindous, et la somme de ses parties : ses traditions, ses mythes, ses institutions, ses rituels et ses idées – ses nombreux hindouismes. Il possède la force et la diversité nécessaires pour conquérir l'imagination des hindous comme des non-hindous, et la capacité de remettre en question toutes les idées préconçues sur les religions et ce qu'elles sont ».

Quelles sont les conséquences de ces questions sur la notion d'« hindouisme » pour les objets d'art « hindous » ? L'exemple du Shiva *Nataraja* illustre parfaitement le fait que sa signification a changé au cours du temps. Il met en évidence les dynamiques et les processus d'échange entre des acteurs très différents : intellectuels indiens, artistes occidentaux, activistes, philosophes, prêtres, chercheurs, hindous pratiquants, non-hindous, visiteurs de musées ou écoliers ; tous ont contribué à bâtir des récits et des discours sur le Shiva *Nataraja*. L'histoire du *Nataraja*, de ses origines en Inde du Sud jusqu'à son apparition sur les scènes d'Europe, est donc une histoire de changement de sens, de contextes, de lieux et de réseaux. Le Shiva dansant a trouvé son chemin jusqu'au Musée Rietberg parce qu'il était une toile de projection idéale pour divers besoins spirituels, ésotériques et artistiques, et se retrouva intégré dans de nombreux discours. Ce processus complexe d'interprétation – faisant intervenir non seulement des conservateurs de musée, des collectionneurs, ou des mécènes, mais aussi des artistes et des intellectuels en Inde et en Europe – s'est répété en plusieurs cycles, en plusieurs endroits et est, évidemment, un processus toujours en cours. Il est donc important pour nous de souligner que ces audiences diverses continuent à participer à des processus d'imagination, d'interprétation et d'appropriation (Beltz, 2004, 2005 et 2022 ; Bochsinger et Frank, 2015 ; Kamel, 2004 ; Klassen, 2017). Elles continuent à transformer notre imaginaire de Shiva et de l'hindouisme.

La question se pose alors : comment rendre visibles ces multiples significations à l'occasion d'une simple visite dans un musée tel que le Musée Rietberg ? Le défi consiste à réduire des informations complexes et à créer un narratif cohérent, accessible et intéressant. Les nouveaux outils multimédia et digitaux pourraient offrir une piste.<sup>22</sup> Les codes QR et les bases de données informatiques peuvent permettre aux publics d'accéder facilement à ces différents univers de sens. Des informations supplémentaires sous forme de vidéos, de podcasts, d'interviews illustrent pourquoi et comment le Shiva dansant est devenu un symbole si puissant et continue de l'être.

Dans l'enseignement public, la situation est similaire (Helbling, 2022). Le matériel didactique actuel du canton de Zurich célèbre la qualité « sacrée » du Shiva dansant en lui accordant une page entière dans un ouvrage du niveau secondaire. Le *Nataraja* sert ainsi de point culminant et iconique : il est mis en scène comme l'un des symboles prééminents de l'hindouisme (Pfeiffer et Schmidt, 2022, p. 133; Pfeiffer et Schmidt, 2021, 122.3 3/3). Il y est dit : « Shiva en tant que Nataraja ('en tant que maître de la danse') est l'une des nombreuses manifestations de la divinité, qui était à l'origine plutôt répandue dans le sud de l'Inde. Aujourd'hui, le Shiva Nataraja est devenu un symbole iconique de l'hindouisme moderne » (Pfeiffer et Schmidt, 2019, p. 109).

Dans cette contribution, nous proposons de compléter les approches didactiques existantes et de les lier aux interrogations que nous avons discutées autour des objets religieux dans les musées. J'avance que l'enseignement scolaire affronte le même défi – pour ne pas dire danger – que les musées, c'est-à-dire de contribuer à une essentialisation de l'objet. Le musée a tendance à présenter l'objet d'art comme un spécimen figé et unique, alors que l'école, pour des raisons didactiques, tend à analyser un objet comme un témoin représentatif et significatif, défini par son contexte historique immédiat. Par cet article, je suggère d'adopter une démarche légèrement corrigée, mais complémentaire : selon moi, il serait bénéfique pour les étudiant·e·s et les élèves d'étudier de façon dynamique les multiples significations du Shiva dansant à travers des époques et des contextes variés, en analysant les diverses perspectives et approches qui se sont succédés (Beltz, 2022). Je propose une approche didactique plus réflexive

22 Cf. les deux vidéos sur le Nataraja (Beltz, 2008b et Beltz, 2013) qui sont accessibles sur la chaîne YouTube du Musée Rietberg.

et analytique. Il s'agirait de s'apercevoir avec les élèves que cette fameuse « icône » a été, en fait, le résultat d'interactions et de négociations à travers le temps et l'espace, par de nombreux acteurs qui en proposaient des interprétations divergentes.

J'appelle de mes vœux que le Musée Rietberg soutienne ainsi les enseignant·e·s et élèves dans leurs recherches et découvertes. Le musée ne serait alors plus considéré d'abord comme un temple de l'art où l'on apprécie des choses anciennes, étranges, belles ou précieuses et où l'on apprend ce qu'est l'hindouisme avec ses dieux, temples et rituels. Le Musée Rietberg pourrait devenir un lieu de débats animés et de questionnements (Bräunlein, 2008, p. 173), où les objets prennent un rôle d'agent initiateur : les objets provoquent des réflexions sur notre rôle dans la rencontre continue avec des cultures lointaines, voire leur appropriation. Une telle approche pourra réunir et inclure les divers publics, visiteurs de musée, enseignant·e·s, touristes ou élèves. En fin de compte, nous sommes tous des transmetteurs d'histoires contribuant en même temps à la compréhension et à la création d'univers imaginaires religieux.



### Au sujet de l'auteur

**Johannes Beltz** est docteur en sciences des religions, directeur adjoint et conservateur pour l'art de l'Asie du Sud et du Sud-Est au musée Rietberg à Zurich. Entre 2005 et 2020, il a formé des enseignant·e·s à l'étude du bouddhisme et de l'hindouisme auprès de la PHZH/UZH. [johannes.beltz@zuerich.ch](mailto:johannes.beltz@zuerich.ch)

### Références

- Abrahams, R. K. (2007). Uday Shankar : The Early Years, 1900–1938. *Dance Chronicle* 30(3), 363–426.
- Beck, E. (1999). *Sri Aurobindo on Indian Art : Selection From His Writing With Photographs*. Mapin Publishing.
- Beltz, J. (éd.). (2004). *Hindu ABC*. Präsidialdepartement der Stadt Zürich, Museum Rietberg.
- Beltz, J. (2005). « Hinduistisches Zürich: Eine Entdeckungsreise » : Bericht zur gleichnamigen Ausstellung im Stadthaus Zürich, 22.10.04 – 28.2.05. *Internationales Asienforum* 36(3-4), 251–263.
- Beltz, J. (2006). Shiva für die Schule? Erste Erfahrungen mit dem neuen Schulfach « Religion und Kultur ». *VPOD Bildungspolitik* 149, 21–24.
- Beltz, J. (2008a). Einleitung. Dans J. Beltz et S. Kersenboom (éds.), *Shiva Nataraja. Der kosmische Tänzer* (p. 12–37). Museum Rietberg.
- Beltz, J. (2008b) «Shiva Nataraja», vidéo réalisée dans le contexte de l'exposition «Shiva Nataraja. Der kosmische Tänzer» ; <https://www.youtube.com/watch?v=yXyfWOXn9GY> (consulté le 12 novembre 2022).
- Beltz, J. (2013) «Shivas Tanz im Museum Rietberg», vidéo réalisée dans le contexte de l'exposition « De Bouddha à Picasso : Le collectionneur Eduard von der Heydt » ; <https://www.youtube.com/watch?v=ewDEypH5vfY&list=PLT-qDf7NPOILKUa3vh30WiTT6peI2cuAj&index=2> (consulté le 12 novembre 2022).
- Beltz, J. (2011). The Dancing Shiva: South Indian Processional Bronze, Museum Artwork and Universal Icon. *Journal of Religion in Europe* 4, 204–222.
- Beltz, J. (2013). Mysticism: Playing with Religion in an Art Museum. Material Religion. *The Journal of Objects, Art and Belief* 9(1), 127–129.

- Beltz, J. (2022). Indiens heilige Kühe – Methodische Überlegungen zur Ausbildung von Lehrpersonen im Schulfach « Religionen, Kulturen, Ethik » des Kantons Zürich und zum Lehrmittel « Blickpunkt 3 – Religion und Kultur ». *Zeitschrift für Religionskunde* 10, 159–177
- Beltz, J. et S. Kersenboom (éds.). (2008). *Shiva Nataraja. Der kosmische Tänzer*. Museum Rietberg.
- Bochinger, C. et K. Frank. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft ZfR* 23(2), 343–370.
- Boland, M. (2014). Making Good on Scandal of Shiva. *Weekend Australian, Enquirer*, 17–18 mai 2014, 13.
- Boner, A. (1964/65). Zur Komposition des Shiva Nataraja im Museum Rietberg. *Artibus Asiae* 27(4), 301–310.
- Boner, A. (1982). Der symbolische Aspekt der Form. Dans G. Boner et E. Fischer (éds.). *Alice Boner und die Kunst Indiens* (p. 101–106). Museum Rietberg.
- Boner, G, Luitgard Soni et Jayandra Soni (éds.). (1993). *Alice Boner Diaries, India 1934–1967*. New Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.
- Bräunlein, P. (2004). « Zurück zu den Sachen! » – Religionswissenschaft vor dem Objekt: Zur Einleitung. Dans P. J. Bräunlein (éd.), *Religion & Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum* (p. 7–54). transcript Verlag; <https://doi.org/10.1515/9783839402252-001>
- Bräunlein, P. (2008). Ausstellungen und Museen. Dans M. Klöcker, U. Tworuschka (éds.), *Praktische Religionswissenschaft, ein Handbuch für Studium und Beruf* (p. 162–176). UTB.
- Buol-Wischenau, Baronne H. von. (1937). Die Tugenden Asiens, Gespräch mit dem Ostasienforscher Baron von der Heydt, *Neues Wiener Abendblatt* 313, 13 novembre 1937, 2.
- Chechi, A., A.-L. Bandle, M.-A. Renold. (2013). Case Nataraja Idol – India and the Norton Simon Foundation. *Platform ArThemis* (<http://unige.ch/art-adr>), Art-Law Centre, University of Geneva; <https://plone.unige.ch/art-adr/cases-affaires/nataraja-idol-2013-india-and-norton-simon-foundation-1> (consulté le 15 juillet 2022).
- Coomaraswamy, A.K. (1952 (1948)). *The Dance of Shiva*. Kingsport Press.
- Davis, R. H. (1999). *Lives of Indian Images*. Princeton University Press.
- Dubois, Abbé J. A. (2000). *Leben und Riten der Inder, Kastenwesen und Hinduglaube in Südindien um 1800*. Reise Know-How Verlag Peter Rump.
- Goethe, J. W. (1980). *Poetische Werke, Gedichte und Singspiele II, Gedichte, Nachlese und Nachlass*. Berliner Ausgabe. Aufbau Verlag.
- Helbling, D. (2022). Religion durch materiale Kultur erschliessen: Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte. *Zeitschrift für Religionskunde* 10, 57–70; [https://religionskunde.ch/images/Ausgaben\\_ZFRK/2022/ZFRK\\_10\\_2022\\_Helbling.pdf](https://religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/2022/ZFRK_10_2022_Helbling.pdf)
- Hesse, H. (1956). *Das Glasperlenspiel*. Fretz und Wasmuth Verlag.
- Heydt, E. von der. (1950). Ich sammle. *Inspiré: Mode, Literatur, Kunst* 2(16), 7.
- Heydt, E. von der et W. Rheinbaden. (1958). *Auf dem Monte Verità: Erinnerungen und Gedanken über Menschen, Kunst und Politik*. Atlantis Verlag.
- Kaimal, P. (1999). Shiva Nataraja: Shifting Meanings of an Icon. *Art Bulletin (The College Art Associations)* 81(3), 390–419.
- Kamel, S. (2004). *Wege zur Vermittlung von Religion in Berliner Museen. Black Kaaba meets White Cube*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kapra, F. (1976). *The Tao of Physics*. Fontana.

- Klassen, P. (2017). Narrating Religion through Museums. Dans S. Iles Johnston (éd). *Narrating Religion* (p. 333–352). Macmillan.
- Knott, K. (2000). *Der Hinduismus. Eine kurze Einleitung*. Reclam.
- Kumar, V. (2018). *The Idol Chief*. Juggernaut Publication.
- MacGregor, N. (2018). *Une Histoire du monde en 100 objets*. Belles Lettres.
- Mathur, R. (1991). British Courts Free Siva Icon. *Hinduism Today*, May 1991; <https://www.hinduismtoday.com/magazine/may-1991/1991-05-british-courts-free-siva-icon/> (consulté le 15 juillet 2022).
- Michels, V. (éd.). (2002). *Blick nach dem Fernen Osten : Erzählungen, Legenden, Gedichte und Betrachtungen, Jubiläumsprogramm zu Hermann Hesse 125. Geburtstag*. Suhrkamp Verlag.
- Pfeiffer, M. et K. Schmidt (éds.). (2019). *Blickpunkt 3, Religion und Kultur, Sekundarstufe 1, Kommentar*. Lehrmittelverlag (2ème édition).
- Pfeiffer, M. et K. Schmidt (éds.). (2021) *Blickpunkt 3, Religion und Kultur, Sekundarstufe 1, Klassenmaterial*, Lehrmittelverlag (2ème édition).
- Pfeiffer, M. et K. Schmidt (éds.). (2022). *Blickpunkt 3, Religion und Kultur, Sekundarstufe 1, Schülerbuch*. Lehrmittelverlag (5ème édition).
- Rodin, A. (1921). *La danse de Civa. Ars Asiatica, études et documents publiés sous la direction de Victor Goloubew*. Vol. 3, 9-13.
- Said, E. W. (1995). *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. Penguin.
- Shipman, P. (2007). *Femme Fatale, Love, Lies, and the Unknown Life of Mata Hari*. Harper Collins.
- Slaczka, A. (2018). *Nataraja. The Divine Dancer*. Rijksmuseum.
- Slaczka, A. (éd.). (2022). *Re-envisioning Shiva Nataraja, a multidisciplinary perspective*. Brill.
- Smallley, R. (2015). The Curse of the London Nataraja. *International Journal of Cultural Property* 5,(2), July 1996, 330-338; DOI: <https://doi.org/10.1017/S0940739196000112>.
- Srinivasan, S. (2003). The Sensuous and the Sacred. *The Week*, 22 juin 2003, 60–62.
- Srinivasan, S. (2006). The Art and Science of Chola Bronzes. *Orientalism* 37(8), 46–54.
- Shrivathsan, A. (2012). The Rise of a Global Icon. *The Hindu Magazine*, 5 February 2012, 2.
- Suthren Hirst, J. et J. Zavos. (2011). *Religious Traditions in Modern South Asia*. Routledge
- Tisa, E. (2015). «Ein Füllhorn künstlerischer Schätze » - Die Sammlung aussereuropäischer Kunst von Eduard von der Heydt. Dans E. Illner (éd.), *Eduard von der Heydt. Kunstsammler. Bankier. Mäzen* (p. 136–199). Prestel.
- Varenne, Jean. (2002). *Dictionnaire de l'hindouisme – introduction a la signification des symboles et des mythes hindous*. Editions du Rocher.
- Waardenburg, J. (1993). *Des dieux qui se rapprochent. Introduction systématique à la science des religions*. Labor et Fides.
- Wessels-Mevissen, C. (2012a). Introducing a God and His Ideal Form: A.K. Coomaraswamy's «Dance of Shiva», 1912/1918. *Indo-Asiatische Zeitschrift* 16, 30–42.
- Wessels-Mevissen, C. (2012b). The Early Image of Shiva Nataraja: Aspects of Time and Space. Dans D. Boschung et C. Wessells-Mevissen (éds.), *Figurations of Time in Asia* (p. 298–348). Wilhelm Fink.

Ziegenbalg, B. (2003). *Genealogie der Malabarischen Götter*. Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle.

### Liste des illustrations

- Fig. 1. Le Nataraja en tant qu'œuvre d'art exposée dans un musée : Nataraja, Tamil Nadu, XII<sup>e</sup> s., alliage de cuivre, Museum Rietberg, don d'Eduard von der Heydt, photo : Rainer Wolfsberger.
- Fig. 2. Le Shiva dansant, prônant la reconstruction du bâtiment du musée, affiche du 3 juillet 1949, archives du Museum Rietberg.
- Fig. 3. La naissance d'un symbole : page de titre du livre notoire de Coomaraswamy, *The Dance of Shiva*.
- Fig. 4. Le collectionneur, connaisseur et donateur : Baron Eduard von der Heydt (photographie non datée).
- Fig. 5. Un Nataraja de C.T. Loo et de Jouveau Dubreuil au pavillon français de l'exposition universelle à Paris.
- Fig. 6. Hertha Feist est invitée par von der Heydt au Monte Verità; photos de l'album Ayen.
- Fig. 7. Uday Shankar, photo avec signature ; Pierre Apers, 1928–1938, Museum Rietberg, ABF 0-30, Legs Alice Boner.
- Fig. 8. Shiva dansant sur les scènes européennes : esquisse d'Alice Boner pour l'affiche publicitaire du spectacle d'Uday Shankar les 6 et 12 juin 1934 à Paris. Archives Alice Boner, Museum Rietberg.
- Fig. 9. L'artiste et le symbole : Alice Boner, dessin non daté d'une statue en bronze de Shiva Nataraja. Archives Alice Boner, Museum Rietberg.
- Fig. 10. L'artiste dans sa maison spirituelle : Alice Boner dans sa maison à Bénarès (photographie réalisée en 1938). Archives Alice Boner, Museum Rietberg.
- Fig. 11. Le Nataraja du Museum Rietberg sert d'inspiration artistique multiple ; photo par Gerhard Riebicke (1878–1957), photographe naturaliste allemand reconnu ; la photographie du dos du Nataraja est du célèbre photographe suisse Hans Finsler (1891–1972). Les photos furent publiées par Alfred Salmony dans la revue *Querschnitt*, 1929, vol. 1, pp. 204–205.
- Fig. 12. L'image « abstraite » de Shiva : Shivalinga, Inde du Sud, 20<sup>ème</sup> siècle, alliage de cuivre, Museum Rietberg, photo : Rainer Wolfsberger.
- Fig. 13. Le Nataraja dans son contexte rituel : procession avec Shiva et sa contrepartie féminine à Cirkali, Tamil Nadu (Janvier 2007), photo : Johannes Beltz.
- Fig. 14–15. Le Nataraja comme symbole cosmologique dansant devant le CERN à Genève, <http://public.web.cern.ch>, photos : Maximilien Brice.
- Fig. 16. Le Nataraja comme chef d'œuvre ; sujet d'inspiration pour la célèbre pâtisserie Sprüngli à Zurich, photo : Johannes Beltz.

# Die museale Hängung der „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren im Kontext: Das Bild als *hyperimage* im Städel Museum, Frankfurt

Jürgen W. Dollmann und Dmitry Okropiridze

Wie Bilder in Museen wahrgenommen werden, ist geprägt von der Präsentation im Raum, vor allem durch den Kontext im Zusammenhang mit anderen Bildern. Die Augen der Betrachter:innen können mehr oder weniger gezielt im Durchschreiten des musealen Raumes gelenkt werden. Dadurch kommt es zu Narrativen im Bewusstsein, welche je nach Vorprägungen oder Vorinformationen individuell ausfallen. Im folgenden Text wird die Wahrnehmung der „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren im Städel Museum Frankfurt im Kontext zur unmittelbar daneben präsentierten „Venus“ desselben Künstlers analysiert. Dazu werden semiotische Methoden neben spezifischen kunsttheoretischen Ansätzen zum Bild im Plural herangezogen. Der Text bettet die Wahrnehmungsanalyse der besprochenen Bilder in eine Diskussion des Museums als außerschulischem Lernort ein.

How images are perceived in a museum is impacted by the spatial presentation, particularly through the context with other images. The eyes of the beholder can be directed more or less deliberately in the process of striding through the museal space. Consequently, narratives emerge within consciousness, which are individually specific, depending on the predisposition and advance information available. In the following paper the perception of the "Crucifixion of Christ" by Lucas Cranach the Elder in the Städel Museum in Frankfurt, Germany will be analyzed in the context of another painting by the same artist – "Venus" – which is presented right beside the "Crucifixion of Christ". For this purpose, semiotic methods are applied alongside art theoretical approaches to the *Image in the Plural*. The paper integrates the analysis of perception of the discussed paintings into a discussion of the museum as an extra-curricular learning environment.

La manière dont les images sont perçues dans les musées est influencée par leur présentation dans l'espace, et surtout par les liens qu'elles entretiennent avec d'autres images exposées. Les yeux des visiteur-euse-s peuvent être orientés de manière plus ou moins ciblée lorsqu'ils-elles traversent l'espace muséal. Des narrations émergent alors dans la conscience des visiteur-euse-s qui varient selon les individus en fonction d'impressions et d'informations préalables. Cet article analyse la perception de la « Crucifixion du Christ » de Lucas Cranach l'Ancien au Städel Museum de Francfort dans le contexte de la « Vénus » du même artiste présentée juste à côté. Pour ce faire, des méthodes sémiotiques sont utilisées parallèlement à des approches spécifiques de la théorie de l'art relatives à *l'image au pluriel*. L'analyse de la perception des images débattue dans l'article est inscrite dans une discussion autour du musée comme lieu d'apprentissage extrascolaire.

## 1 Einleitung: Religions- und museumspädagogische Grundlagen

Unter einem religionspädagogischen Ansatz können als außerschulische Lernorte unter anderem sowohl Museen als auch sakrale Architekturen wie Kirchenräume gewählt werden. Der *Kirchenraum* als alternativer Zugang zum Lerngegenstand *Religion* kann jedoch Probleme aufweisen (Baar & Schönknecht, 2018, S.166): Zu nennen wären Disziplinprobleme auf Grund der Größe und Akustik des Raumes, eventuell auch mangelnder Respekt von Seiten derjenigen Schüler:innen, die anderen Religionen angehören. Die Befähigung zu einer verantwortlichen gesellschaftlichen Teilhabe erfordert jedoch den Besuch von und die Auseinandersetzung an außerschulischen Lern- und Bildungsorten, wobei darunter speziell Museen als Orte mit Bildungsauftrag angesehen werden (Baar & Schönknecht, 2018, S.7-22). Ein Besuch im Rahmen der Religionskunde stellt somit religionspädagogische und museumspädagogische Anforderungen an die Lehrkräfte. Drei methodische Zugänge sind im museumspädagogischen Kontext möglich: erstens *personale Vermittlungen* durch Museumspädagog:innen mittels Führungen oder Workshops, zweitens *visuelle und/oder auditive Medien* wie beispielsweise Audioguides, drittens *ausstellungskonzeptionelle Vermittlungen* (Baar & Schönknecht, 2018, S.137), wobei die Anordnung und Gestaltung der Räume im Vordergrund stehen. Das Ziel eines solchen Museumsbesuches im Rahmen des Religionskundeunterrichtes ist nicht das von „klassische[n] Museumsführungen mit dem Schwerpunkt Wissensvermittlung“ (Baar & Schönknecht, 2018, S. 137). Die Anordnung der Objekte im Raum soll vielmehr über die *subjektive* Wahrnehmung und Orientierung von Seiten der Schüler:innen, aber auch durch das Herstellen von assoziativen Bezügen erfolgen.

Entsprechende Überlegungen finden sich auch in dem aktuell für die *Bildende Kunst* geltenden Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für Gymnasien: Schüler:innen sollen außerschulisch in Ausstellungen Kompetenzen erwerben, speziell vor Originalen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S.3, S.12). Es wird betont, dass im Gegensatz zur Sprache im Museum primär eine sinnliche Wahrnehmung erfolgt, jedoch eine sprachliche Auseinandersetzung notwendig ist, um die Kontexte erfassen zu können. Über die Bildende Kunst erfolgt somit eine Vernetzung mit anderen Wissens- und Kompetenzbereichen. Bilder sollen beispielsweise in die jeweiligen historischen Zusammenhänge und gesellschaftlichen Strukturen eingeordnet werden können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S.7-11). Unter den sogenannten *Operatoren* wird speziell für die Klassen 11-12 das „in Beziehung setzen [von] zwei oder mehrere[n] Bilder[n], Bildkonzepte[n] und Prozesse[n]“ als Standard festgelegt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S.32). Die vorliegende Arbeit geht von diesen Forderungen aus, zielt auf eine *ausstellungskonzeptionelle Vermittlung* und expliziert theoretische Voraussetzungen für eine solche Komparatistik. Der genannte Operator kann somit als Ansatz verwendet werden, wenn der Besuch eines Kunstmuseums für den religionskundlichen Unterricht als außerschulischer Lernort gewählt wird.

Sobald Besucher:innen des Städel Museums Frankfurt im ersten Stock, der den *Alten Meistern* gewidmet wird, den östlichen Flügel betreten, stoßen sie auf die „Kreuzigung Christi“ von Lucas Cranach dem Älteren, unmittelbar daneben hängt die „Venus“ desselben Künstlers. Der Kontrast des ausgemergelten, blutenden, nur mit Lendenschurz bekleideten männlichen Christus am Kreuz neben dem idealisierten, nahezu unbekleideten Körper der antiken Göttin Venus überrascht Betrachter:innen und löst bewusst oder unbewusst vergleichende Assoziationen aus. Der vorliegende Artikel analysiert diesen zunächst auffälligen Kontrast, wobei primär eine semiotische Analyse gewählt wird. Dieser theoretische Ansatz könnte unseres Erachtens in der Sekundarstufe II vor dem Museumsbesuch im Unterricht vermittelt werden. Im Gegensatz zum Geschichtsunterricht kommt es bei einem Museumsbesuch nicht nur zum *Nachdenken*, sondern auch zum *Nachsinnen*. Schüler:innen kann beispielsweise der historische Kontext der Renaissance im wörtlichen Sinne vor Augen geführt werden. Die folgende Analyse zeigt weiterhin, wie ein gewählter Kontext nicht nur die Augen der Betrachter:innen lenkt, sondern wie nonverbal übergeordnete historische, religiöse und anthropologische<sup>1</sup> Zusammenhänge assoziativ geweckt werden können.

## 2 Methodische Erläuterungen

### 2.1 Zur Präsentation allgemein

Die Art und Weise, wie eine Präsentation von Objekten in Museen erfolgt, ist ein Akt der Kommunikation und generiert Bedeutungen, indem Artefakte aus dem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einem neuen Kontext präsentiert werden (Claußen, 2009, S.41-43). Die maßgeblichen Aspekte reichen vom Museumstyp über die Präsentationsmöglichkeiten durch Licht, Farbe und dadurch erreichte „Hauptansichten“ (Claußen, 2009, S.43) bis zu der direkten Bilderfolge und schließlich auch begleitenden präsentierten Texten. Die Präsentation sakraler Objekte kann den religiösen Aspekt betonen oder auch ausschalten, die Objekte können also je nach Inszenierung „sakral“ oder „museal“ wahrgenommen werden (Claußen, 2009, S. 46). Die Wahrnehmung wird primär verkörpert erlebt: Der Gang durch die Ausstellung involviert den Körper und geht über die intellektuelle und emotionale Beteiligung hinaus. Je nachdem, welchen Parcours die Besucher:innen durch die Ausstellung wählen, entsteht ein variierender Verlauf der Erzählungen. In diesem Sinne kann von einer performativen Herstellung von Bedeutung durch die körperliche Aktivität gesprochen werden (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.40-41).

Da im Bewusstsein der Besucher:innen eine Narration entsteht, ist es naheliegend, eine Ausstellung analog zu einem Sprechakt als einen Signifikations- und Kommunikationsprozess zu beschreiben, sozusagen die „Grammatik“ (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.53) der Ausstellung zu analysieren. Für die Exemplifizierung anhand zweier konkreter Bilder werden im Folgenden die hier gewählten theoretischen Ansätze vorgestellt, wobei selbstverständlich auch andere Theorieansätze möglich wären.

### 2.2 Semiotische Theorieansätze

Semiotik beschäftigt sich mit Phänomenen, die im allgemeinen Sprachgebrauch als *Zeichen* verstanden werden. Allgemein formuliert untersucht Semiotik alles, was für „etwas anderes“ steht (Chandler, 2007, S.2). Die Zeichen eines solchen Signifikationssystems funktionieren im Rahmen einer gesellschaftlichen Übereinkunft im Sinne eines Codes und werden somit Bedeutungsträger (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.53-58). Diese beiden Autorinnen

<sup>1</sup> Der Begriff „anthropologisch“ bezieht sich hier heuristisch auf die Körperaspekte in den beiden Darstellungen und die damit eventuell verbundenen Emotionen von Seiten der Besucher:innen.

beziehen sich auf ein Konzept der Kunsthistorikerin Jana Scholze, welche die Codes wie folgt einteilt:<sup>2</sup> *Denotative Codes* beziehen sich auf die historischen Funktionen oder den Gebrauch der Objekte und ermöglichen eine Einordnung in ein entsprechendes vormuseales Raster. Als Beispiel wäre die Einordnung eines sakralen Bildes als privates Andachtsbild oder als ehemaliger Altarflügel in einem Kirchenraum zu nennen. *Konnotative Codes* sehen ein Artefakt im Zusammenhang zum jeweiligen historischen und kulturellen Norm- und Wertesystem. Eine solche Konnotation liegt einerseits schon im Objekt vor, also zum Beispiel die Darstellung einer Kreuzigungsszene im christlichen Kontext. In der musealen Präsentation spielt zusätzlich die Kontextualisierung mit anderen Objekten eine Rolle: Durch die Schaffung von Objektzusammenhängen, aber auch durch Nähe und Distanz, durch Licht- und Raumverhältnisse können unterschiedliche Konnotationen hervorgebracht werden. Die Decodierung ist jedoch eine Narration, die in den Köpfen der Besucher:innen entsteht. Unter *metakommunikativen Codes* werden jene verstanden, die auf die Intentionen der Ausstellungsmacher:innen im Kontext etwa von gesellschaftspolitischen oder wissenschaftlichen Positionierungen verweisen. Diese letztgenannten Codes liegen außerhalb der Objektgeschichte oder der Ausstellungsthematik selbst. Durch den so beschriebenen Ansatz kann das Medium *Ausstellung* mithin als Ganzes erfasst und analysiert werden (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.58).

Roman Jakobson folgend stellt eine *semantische* Analyse ebenfalls einen hilfreichen Ansatz dar: Wie im linguistischen Modell Ferdinand de Saussures kann die Anordnung und Folge von Begriffen – hier von Bildobjekten – auf zwei Gedankenebenen erfasst werden (Muttenthaler & Wonisch, 2006, S.58-61): In der horizontalen Ebene erfolgt dies erstens als *syntagmatische* Verbindung: Die Objektfolge kann wie ein zusammenhängendes Narrativ gelesen werden. Zweitens kann auf einer vertikalen Achse eine *paradigmatische* Operation erfolgen, indem durch Ersatz oder Gegenüberstellung entsprechender Elemente der religiösen Darstellung einerseits und der mythologischen Darstellung andererseits ein Erkenntnisgewinn generiert werden kann. Dieser Ansatz wird bezüglich der beiden vorgestellten Bilder im Abschnitt 3 neben dem *denotativen* und *konnotativen* Aspekt ebenfalls herangezogen.

### 2.3 Das Bild im Plural

Die Darbietung eines Bildes im Zusammenhang mit anderen veranlasste David Ganz und Felix Thürlemann dazu, das „Bild im Plural“ (Ganz & Thürlemann, 2010, Titel) kunsttheoretisch zu reflektieren. Sie definieren ein „Bild-Ensemble“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.14) als ein Gefüge von mehreren Bildeinheiten, das koordiniert geplant und hergestellt wurde und damit ein Sinnangebot machen könne. Ein typisches Beispiel wäre ein Diptychon oder ein Flügelaltar. Davon unterschieden die Autoren das „hyperimage“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.14), welches analog zum „hypertext“ eine *temporäre* Zusammenstellung von grundsätzlich autonomen Bildern bedeutet. Betrachter:innen können in beiden Fällen einer solchen mehrteiligen Bildform den *Plural* als *singuläre Einheit* wahrnehmen. Die Grenze zwischen einem und mehreren Bildern könne uneindeutig werden und genau diese Uneindeutigkeit werde dann zum eigentlichen Thema. Die Grenze um die Bilder „erster Ordnung“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.17) sei dann nicht mehr der Schnitt zwischen Bild und Nicht-Bild, sondern „*Zwischenraum*, der Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Bildern hervortreten lässt“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.17, Hervorhebung von den Autoren). Beide Autoren weisen darauf hin, dass somit Differenzen von Paradigma und Syntagma zum Vorschein kämen, dieser Aspekt wird im Abschnitt 3 verdeutlicht. Die Analyse des *hyperimage* ist anschlussfähig an den oben genannten semantischen Ansatz, indem wie im hier herangezogenen Beispiel zwei Bilder temporär zusammen präsentiert werden und eine Narration herausgelesen werden kann. Der *Zwischenraum* wird gemäß Ganz und Thürlemann auch zur „Einlassstelle, durch welche der Realraum in das Bildgefüge eindringt“ (Ganz & Thürlemann, 2010, S.18).

## 3 Städel Museum: zwei Bilder von Lucas Cranach dem Älteren im Kontext

Im Frankfurter Städel Museum werden die „Alten Meister“ im 1. Stockwerk präsentiert, wo Besucher:innen bis vor kurzem noch im Treppenhaus vor dem Eingang zu diesem Ausstellungs-Segment die Präsentation einer sogenannten *Petersburger Hängung* sehen konnten, in der ohne stilistische oder thematische Ordnung über- und nebeneinander die verschiedensten Bild-Gattungen und Größen zu sehen waren.<sup>3</sup> Man bekam einen Eindruck der ursprünglichen Sammlung des Stifters Johann Friedrich Städel aus dessen Wohnhaus in Frankfurt. Die Abbildung 1 zeigt die Situation vor der Neugestaltung:

<sup>2</sup> Die folgenden Begriffe wie *Konnotation* und *Denotation* wurden von Roland Barthes in die Semiotik eingeführt (Hall 2011). Im vorliegenden Text werden sie für die kunstgeschichtliche Betrachtung modifiziert.

<sup>3</sup> Diese Petersburger Hängung wurde im Zuge der 2021 eröffneten Neugestaltung aufgelöst.

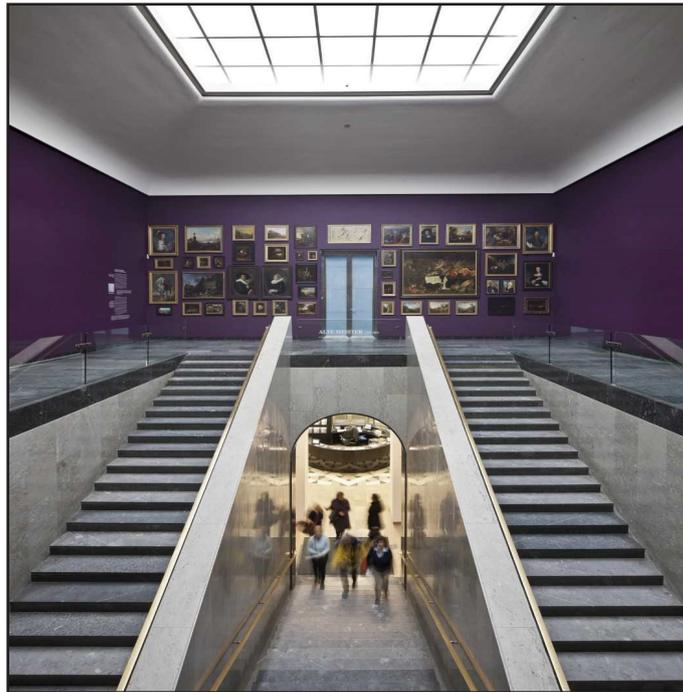


Abb. 1: Die Petersburger Hängung (Foto: Städel Museum)

Geht man durch den in Abbildung 1 sichtbaren Eingang, gelangt man zunächst in die zentrale Rotunde. Kontrastierend zur stilistisch ungeordneten *Petersburger Hängung* werden hier altniederländische Werke des 15. und frühen 16. Jahrhundert präsentiert, z. B. Bilder von Jan van Eyck und Rogier van der Weyden. Im Zusammenhang mit der folgenden Interpretation ist bemerkenswert, dass diese Künstler als Vertreter des Überganges von der Spätgotik zur Frührenaissance betrachtet werden. Von der Rotunde ausgehend bieten sich zwei Hauptachsen dar: eine östliche mit deutscher, holländischer und flämischer Malerei und eine westliche, welche die romanische Schule beherbergt.

Direkt nach dem Eingang in den östlichen Flügel kann man zur Linken zwei Bilder von Lukas Cranach dem Älteren, einem Künstler der Renaissance, sehen. Unmittelbar nebeneinander hängt die „Kreuzigung Christi“ (1510–1515) zur Linken, rechts davon Cranachs „Venus“ (1532). Die Abbildung 2 zeigt einen Blick in diesen Flügel, die beiden Bilder von Lukas Cranach des Älteren befinden sich unmittelbar nach dem Eintreten in diesen Flügel links (siehe Abbildung 3) und sind auf der Abbildung 2 nicht erfasst.

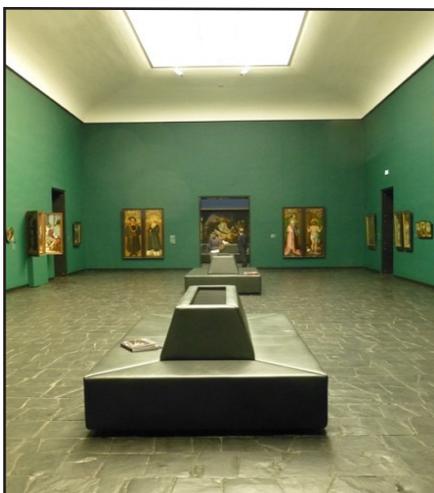


Abb. 2: Ostflügel  
(Foto: Dollmann)

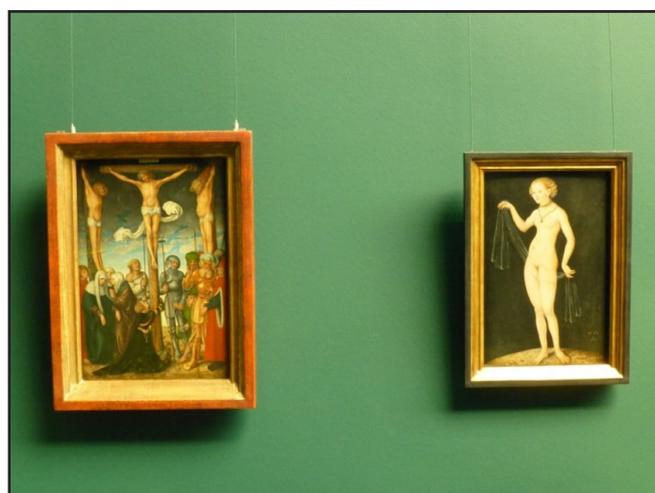


Abb. 3: „Kreuzigung Christi“ und „Venus“  
(Foto: Dollmann)

Zur Präsentation allgemein ist damit schon erkennbar, dass keine sakrale Inszenierung der „Kreuzigung Christi“ vorliegt, was im Übrigen für den gesamten Bereich der „Alten Meister“ gilt.

Im Sinne von Ganz und Thürlemann liegt ein *hyperimage* vor, das als Einheit betrachtet werden kann. Die Einordnung der Kreuzigung im Sinne eines konnotativen Codes in die christliche Tradition, beziehungsweise der Venus in die griechische Mythologie, ist naheliegend. Die Gegenüberstellung des leidenden Christus am Kreuz zu der eventuell als *erotisch*<sup>4</sup> auffassbaren Darstellung der Liebesgöttin Venus als *duales Bild* ist jedoch auf den ersten Blick auffällig. Die Gegensätze und Widersprüche der Bilder zeigen unter dem semantischen Ansatz mehrere paradigmatische Aspekte:

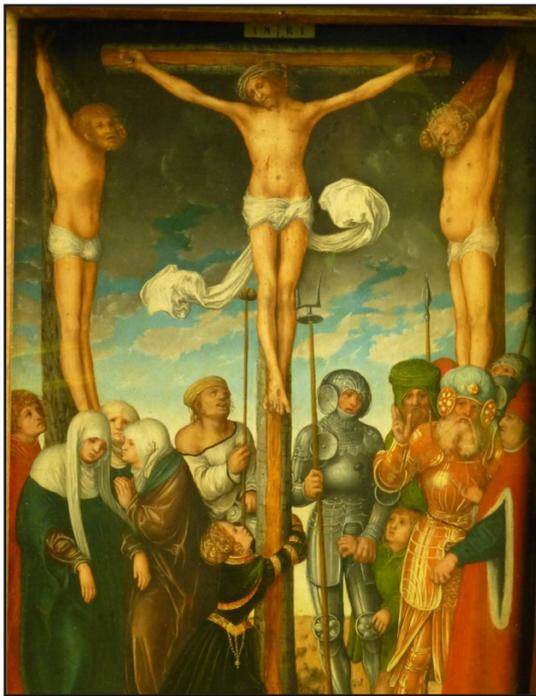


Abb. 4: „Kreuzigung Christi“  
(Foto: Dollmann)



Abb. 5: „Venus“  
(Foto: Städel Museum)

Auf dem linken Bild wird der ausgemergelte, verwundete Körper des leidenden Christus mit einem das Geschlecht verhüllenden Lendenschurz dargestellt. Das Bild zur Rechten zeigt die praktisch unbekleidete Venus, wobei die Idealisierung des Körpers an der griechischen Tradition anknüpft. Die einzige Textile, abgesehen von der Kopfbedeckung, ist ein durchsichtiger Schleier, der das Geschlecht der Venus nicht verhüllt. Der Schleier der Venus und die beiden auffälligen Verlängerungen des Lendenschurzes des Gekreuzigten zeigen körpernah einen bilddiagonalen Verlauf, der aber an beiden Enden je einen vertikalen Verlauf einnimmt: In der „Kreuzigung Christi“ geschieht diese Verlaufsänderung des Lendenschurzes ohne menschliche Einwirkung, von Seiten der Venus wird die Form des Schleiers aktiv manipuliert. Das lässt Interpretationsansätze zu: die Passivität und das menschliche Ausgeliefertsein von Christus als ein Opfer, wohingegen Venus als Göttin mit Agency ausgestattet ist. Ein weiterer paradigmatischer Aspekt ist die verschleierte, trauernde Gruppe Marias mit den Frauen und den weiteren – ikonographisch typischen – Betrachtern der Kreuzigungs-Szene, auf der anderen Seite die alleine dargestellte Venus, wobei auch der ihr meist assoziierte Sohn Amor fehlt. Die Besucher:innen teilen die Betrachtung der Kreuzigung mit den inner-bildlichen Beobachter:innen in einer offenen Landschaft, stehen dagegen der Venus persönlich und nahe gegenüber.

Die Kontextualisierung der beiden Bilder mit den genannten Differenzen und Kontrasten kann unter dem konnotativen Aspekt der musealen Präsentation noch differenzierter analysiert werden: Von der stilistisch ungeordneten *Petersburger Hängung* vor dem Eintritt zu den *Alten Meistern* gelangen die Besucher:innen zunächst in die zentrale Rotunde, wo ein klarer zeitlicher Rahmen mit altflämischen Renaissance-Vorläufern als gedanklicher Ausgangspunkt gesetzt wird. Die sich anschließende duale Präsentation einer Kreuzigungs- und einer Venusdarstellung, also der Konfrontation von christlicher und griechisch-mythologischer Ikonographie, muss unter der stilistischen

<sup>4</sup> Der Begriff „erotisch“ ist ideologiekritisch angreifbar. Aber er wird in der Kunstgeschichte in ikonographischen Analysen in Bezug auf die Venus/Aphrodite verwendet. Dies ist dadurch begründet, dass Venus/Aphrodite oft zusammen mit den sogenannten *Eroten*, die Waffen des Amor tragend, dargestellt wird (Poeschel 2007, S.316). Die *Eroten* wiederum gehen auf den geflügelten, Streiche spielenden *Eros* zurück, der von manchen als Sohn der Aphrodite/Venus gesehen wird (Ranke-Graves 2001, S.48-49).

Einordnung „Renaissance“ als zusammengehörig interpretiert werden. Die Decodierung unter diesem Aspekt gibt Betrachter:innen eine mögliche Narration, welche vom Ausstellungsmacher wohl bezweckt wurde: Die nachlassenden Aufträge für christliche Bilder in der Zeit der Renaissance korrelieren mit der Wieder-Hinwendung zu griechisch-mythologischen Bildprogrammen in der gleichen Zeit, welche den Künstler:innen ein erweitertes Spektrum möglicher Darstellungen bot. Auf einer „horizontalen Achse“ entsteht also ein diachroner, syntagmatischer Zusammenhang. Dies entspricht im Sinne von Ganz und Thürlemann dem Einlassen des Realen – hier der Historie – über den Zwischenraum zweier Bilder, wie oben erläutert. Unter dem paradigmatischen Aspekt ergibt sich eine erweiterte Interpretation: Dem Opfertod am Kreuz folgt gemäß der christlichen Narration die Auferstehung Christi, was die Erlösung der Gläubigen im Sinne eines jenseitigen Weiterlebens nach dem irdischen Tod erwarten lässt. Der christlich zuzuordnenden Auferstehung nach dem Tod wird die Liebesgöttin mit ihrer Diesseitsbetonung gegenübergestellt: Gemäß der griechischen Mythologie interagierten die olympischen Götter und Göttinnen oft direkt mit den Menschen.<sup>5</sup> Für die Besucher:innen, welche von der zentralen Rotunde kommend auf den Übergang zur Renaissance vorbereitet wurden, ergibt sich damit eine weitere syntagmatische Narration auf der horizontalen, zeitlichen Achse: In Abgrenzung zum christlich geprägten Mittelalter wird die Zuwendung zur irdisch-menschlichen Sphäre in der *Renaissance* als *Wiedergeburt* assoziiert, in dieser Decodierung klingt der Renaissance-Humanismus mit dessen Rückbesinnung auf antike Quellen an. Wenn man diese Gedanken unter dem Blickwinkel der musealen Intentionen weiterverfolgt, ist ein fließender Übergang zum metakommunikativen Code gegeben: Die Ausstellungsmacher:innen wollten mit großer Wahrscheinlichkeit solche Gedankengänge durch die entsprechenden Hängungen auslösen. Zur Verifizierung müssten aber weitere Quellen herangezogen werden oder entsprechende Interviews erfolgen, eine solche weiterführende Analyse würde den Rahmen des vorliegenden Textes sprengen.

#### 4 Die „Kreuzigung Christi“ und die „Venus“ als pädagogische Herausforderungen

In der Einleitung wurden die allgemeinen Aspekte der Pädagogik im Museum als außerschulischem Lernort schon dargestellt. Darüber hinaus sollen hier komplementär noch weitere Aspekte bezogen auf die analysierten Bilder hervorgehoben werden: Unabhängig von einer theoretischen Vorinformation – beispielsweise den im Artikel angeführten semiotischen Methoden – hat die museale Lenkung der Wahrnehmung von Seiten der Besucher:innen Konsequenzen, die pädagogisch kommentiert werden sollten. Geschieht dies nicht, so kann die phänomenologische Wirkmächtigkeit der musealen Institution bei nicht kritisch geschulten Schüler:innen einen Vertrauensvorschuss in die *vermeintliche Natürlichkeit* der Inszenierung hervorrufen. Es kann also der Eindruck entstehen, dass die duale Präsentation einer Kreuzigungs- und einer Venusdarstellung einer nicht weiter zu hinterfragenden Logik folgt, die im Museum selbst allerdings weder expliziert noch begründet wird.<sup>6</sup> Weiterhin könnten die Schüler:innen mit ihrer jeweiligen sozialisiert-habituellen Einstellung zum Thema Religion den Kontrast zwischen dem leidenden, ausgemergelten Körper Christi einerseits und der idealisierten Körperlichkeit der Venus andererseits als konfrontierende Spannung interpretieren, die wiederum nicht museal aufgelöst wird. Je nach Alter, Sozialisierung und Christentums-Verständnis der Schüler:innen führt die unkommentierte Rezeption zu einem dekontextualisierten und ahistorischen Verständnis, das maßgeblich von individuellen Vorprägungen gelenkt wird. Eine religions- und museumswissenschaftliche Reflektion kann hier Impulse für pädagogische Rahmungen bieten (Bräunlein, 2004). Lehrpersonen müssten dann in Abhängigkeit von ihrer fachlichen Ausrichtung besagte Impulse aufnehmen und in der Praxis umsetzen. Dazu sollte im Idealfall einerseits die Thematisierung des Museums als inszenierende und in dieser Funktion machtvolle gesellschaftliche Institution gehören; andererseits sollten die Schüler:innen auch bei ihrem jeweiligen Religionsverständnis abgeholt werden, um die individuelle religiöse Sozialisierung sensibel mit in den Blick zu nehmen (Hock, 2011).

Unabhängig davon, ob es sich bei einer Exkursion um Schüler:innen der Sekundarstufe I oder II handelt und ob Religionskunde, ein konfessionsgebundener Unterricht oder das Fach Ethik als Initiatoren des Museumsbesuches fungieren, lohnt es sich aus religionswissenschaftlicher Sicht, sowohl den historischen Kontext der Bildentstehung als auch die museale Ausstellungspraxis zu thematisieren, um die Schüler:innen zu einem vertieften Verständnis der beiden Bilder als *hyperimage* zu führen. Je nach Fach und Lernkompetenz der Klasse könnte der Museumsbesuch – ganz im Sinne einer kritisch-emanzipativen Religionspädagogik (vgl. Gärtner & Herbst, 2020) – im Vorfeld durch religions- und kunsthistorische Überlegungen vorbereitet werden. In einem Interview sieht der evangelische Theologe und Religionspädagoge Jürgen Heumann das Potenzial der kritisch-emanzipativen Religionspädagogik unter anderem darin, den Unterrichtsinhalt „[...] aus der Perspektive herrschafts- und gesellschaftspolitischer sowie

<sup>5</sup> Eines der zahlreichen Beispiele hierfür wäre das *Urteil des Paris*, welches letztendlich den Troianischen Krieg auslöste. Aphrodite/Venus spielte in dieser mythologischen Szene eine entscheidende Rolle (Ranke-Graves, 2001, S.588-598).

<sup>6</sup> Eine oberflächlich zu erfassende Logik ergibt sich lediglich aus der Tatsache, dass beide Bilder von demselben Künstler stammen und kunstgeschichtlich-stilistisch zusammenhängen. Dies löst aber nicht die analysierten Spannungen zwischen den beiden Darstellungen.

ästhetisch-medialer und historisch-philosophisch gegenläufiger Argumentationen [...]“ (Herbst, 2020, S.97) zu reflektieren. Sowohl religionshistorische Aspekte als auch gegenwärtige globalisierte Diskurse könnten somit thematisiert werden (Müller & Sander, 2018). Soweit möglich, sollte eine kritisch-reflektierende Grundlage bereits im Klassenzimmer geschaffen werden, damit das Erleben im Museum durch die Schüler:innen selbst analytisch erarbeitet werden kann. Beim Museumsbesuch muss trotz religionspädagogischer Vorbereitung dennoch genügend Gelegenheit bleiben, das Gesehene als genuin neuen Eindruck auf sich wirken zu lassen und daraus neue Fragen und Überlegungen abzuleiten. Es gilt also nicht, alle Fragen oder Überlegungen der Schüler:innen bereits im Vorfeld vollständig zu antizipieren, sondern vor dem Museumsbesuch einen kritisch-reflektierenden Rahmen anzubieten, der während der Exkursion durch dialogische Diskussionen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen erweitert werden kann.

Der im vorliegenden Artikel unter Absatz 2 und 3 vorgestellte semiotische Ansatz wäre bei Schüler:innen der Sekundarstufe II im Rahmen einer Einführung denkbar, um die Decodierung der Bilder auf eine Metaebene zu heben und ihnen so ein zwar spezielles, jedoch flexibles Werkzeug zur eigenständigen Analyse an die Hand zu geben.

## 5 Fazit

Mittels einer knappen Auswahl von theoretischen Ansätzen wurde die auffällige Hängung der „Kreuzigung Christi“ Lukas Cranach des Älteren im Kontrast zu dessen „Venus“ unter dem Aspekt der Bedeutungsgenerierung durch die museale Repräsentation im Städel Museum Frankfurt analysiert. Es wurden religions- und museumspädagogische Herausforderungen und Lösungsansätze angesprochen. Im Zentrum standen jedoch semiotische, speziell auch semantische Ansätze und der Aspekt des *Bildes im Plural*, also eine „Methoden-Bricolage“ (Muttenthaler & Wonisch 2006, S.62). Im Durchschreiten der Räume werden die Blicke der Betrachter:innen mehr oder weniger gezielt gelenkt. Komplexe semiotische Aspekte zweier nebeneinander präsentierter Bilder wurden hier einer Analyse zugeführt, die über die Thematik der Einzelbilder hinaus die ursprünglich religiöse oder mythologische Betrachtung auf eine Metaebene heben und historische, ikonographische und anthropologische Gemeinsamkeiten und Gegensätze eröffnen. Inwieweit sich dies mit den Intentionen der Ausstellungsmacher im Sinne eines metakommunikativen Codes deckt, wäre unabhängig davon zu untersuchen, hier ging es um die individuellen Narrationen, die im Kopf der Schüler:innen entstehen. Das Museum als außerschulischer Lernort im Rahmen der Religionspädagogik verlangt unseres Erachtens eine religionswissenschaftlich und kunstgeschichtlich informierte Didaktik, um Schüler:innen sowohl zu intellektuellen als auch zu sinnlich-emotionalen Reflexionen motivieren zu können.



## Über die Autoren

Dr. phil. Dr. med. **Jürgen W. Dollmann**, Religionswissenschaftler und Arzt für Innere Medizin, nach ärztlicher Tätigkeit (1978-2013) seit 2018 Lehrbeauftragter am Institut für Religionswissenschaft der Universität Heidelberg. [jurgen.dollmann@zegk.uni-heidelberg.de](mailto:jurgen.dollmann@zegk.uni-heidelberg.de)

**Dimitry Okropiridze**, M.A., Religions- und Kulturwissenschaftler. Seit 2021 Akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, regelmäßiger Lehrbeauftragter am Institut für Religionswissenschaft der Universität Heidelberg. [okropiridze@stud.uni-heidelberg.de](mailto:okropiridze@stud.uni-heidelberg.de)

## Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Belz.
- Bräunlein, P. J. (Hrsg.) (2004). *Religion und Museum: Zur visuellen Repräsentation von Religion/en im öffentlichen Raum*. transcript.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: The Basics*. Routledge.
- Claußen, S. (2009). *Anschauungssache Religion: Zur musealen Repräsentation religiöser Artefakte*. transcript.
- Ganz, D. & Thürlemann, F. (2010). *Zur Einführung: Singular und Plural der Bilder*. In D. Ganz und F. Thürlemann (Hrsg.): *Das Bild im Plural: Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart* (S.7–38). Reimer.
- Gärtner, C. & Herbst, J.-H. (Hrsg.) (2020). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-28759-7.pdf>
- Hall, S. (2011). *The Work of Representation*. In S. Hall (Hrsg.): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (S.13–74). SAGE.
- Herbst, J.-H. (2020). *Blick in den Rückspiegel I: Die evangelische Religionspädagogik der Reformdekade um 1986*. In C. Gärtner und J.-H. Herbst (Hrsg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S.83–99). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-28759-7.pdf>
- Hock, K. (2011). *Einführung in die Interkulturelle Theologie*. wbg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016). Bildungsplan 2016. *Bildende Kunst 28*, [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_BK.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_BK.pdf)
- Müller, St. & Sander, W. (Hrsg.) (2018). *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*. Beltz Juventa.
- Muttenthaler, R. & Wonisch, R. (2006). *Gesten des Zeigens: Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen*. Bielefeld: transcript.
- Poeschel, S. (2007). *Handbuch der Ikonographie: Sakrale und profane Themen der bildenden Kunst*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ranke-Graves, R. von (2001). *Griechische Mythologie: Quellen und Deutung*. Rowohlt.

## Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1: Städel Museum Frankfurt, Norbert Miguletz, (2021), Ausschnitt des Originals. Das Foto wurde den Verfassern für diesen Aufsatz vom Städel Museum per Email zugeschickt.
- Abb. 2–4: Jürgen Dollmann (2014)
- Abb. 5: Städel Museum Frankfurt (2022). Bezogen am 12.05.2022 von: <https://sammlung.staedelmuseum.de/de/werk/venus>

# Eine Analyse der Präsentation islamischer Objekte im Museum im Kontext von *space, place* und *education*

Pardis Eskandaripour

**Das Museum ist ein Ort zum Staunen und Lernen. Letztere Eigenschaft teilt es sich mit der Schule, der Bibliothek, dem Hörsaal oder dem Kinderzimmer. Das Museum wird von solchen Orten durch seine Materialität herausgehoben. Jedes Museum basiert auf einer Sammlung von Objekten, die es dem Besucher näherbringt, unter anderem mit dem Ziel, die damit verbundene Kultur zu vermitteln. Im Rahmen der Vermittlung einer fremden Kultur tritt die Besonderheit hinzu, dass auf keine bereits bestehenden originären Überlieferungen gebaut werden kann, welche den Objekten einen adäquaten Kontext zu verleihen mögen. Anhand zweier Objekte aus einer islamisch geprägten Kultur werden Herausforderungen bei der Präsentation muslimischer Kulturen, sowie bei der Erkennung und Kategorisierung von islamischen (religiösen) und *islamicate* (nicht religiösen) Objekten im Museum aufgezeigt. Mit dem Storytelling wird eine Methode vorgeschlagen, mit welcher Aspekte von Religion und Kultur für Museumsbesucher, besonders Kinder und Jugendliche, beschrieben bzw. vorgestellt werden könnte.**

A museum is a place of wonder and learning. It shares this last characteristic with places such as the school, the library, the amphitheater, or children's room. However, a museum differs from these places due to its materiality. Any museum is based on a collection of objects that it brings closer to the visitor, notably with the aim of transmitting the culture associated with it. In the context of the transmission of a foreign culture, another particularity must be considered: namely that it is not possible to rely on pre-existing cultural traditions to impart to the objects an adequate context. Using two specific objects, the author brings to light the challenges of presenting Islamic cultures, and of recognizing and categorizing Islamic (religious) and *Islamicate* (non-religious) objects in museums. Storytelling is put forward as a method to describe or present aspects of religion and culture to museum visitors, especially children and youth.

Le musée est un lieu d'émerveillement et d'apprentissage. Il partage la caractéristique de l'apprentissage avec l'école, la bibliothèque, l'amphithéâtre ou la chambre d'enfant. Le musée se distingue de ces lieux par sa matérialité. Tout musée repose sur une collection d'objets qu'il rapproche du visiteur, notamment dans le but de transmettre la culture qui lui est associée. Dans le cadre de la transmission d'une culture étrangère, une autre particularité se fait jour, à savoir qu'il n'est pas possible de s'appuyer sur des traditions culturelles préexistantes pour conférer un contexte adéquat aux objets. À l'aide de deux objets, l'auteure met en évidence les défis de la présentation des cultures islamiques ainsi que de la reconnaissance et de la catégorisation des objets islamiques (religieux) et des objets *islamicate* (non religieux) dans les musées. Avec le storytelling, une méthode est proposée pour décrire ou présenter des aspects de la religion et de la culture aux visiteurs des musées, en particulier aux enfants et aux jeunes.

## 1 Islam im *social space*

Seit vielen Jahren wandern Muslim:innen nach Deutschland ein. Die in den letzten Jahrzehnten verstärkte Zunahme an Migrant:innen aus islamisch geprägten Regionen verleiht dem gesellschaftlichen Diskurs über deren Integration eine neue Dimension. (Runge, 2013, S. 15) Planung und Einrichtung von Maßnahmen zur Aufnahme und Integration der Migrant:innen, welche zum Beispiel Sprachinstitute, Wohnungen, Kindergärten und Schulen, Jobcenter und Ausländerbehörden betrafen, weckten starke Reaktionen in der Gesellschaft. Es ist anzunehmen, dass sich solche Reaktionen auch auf Begegnungen der jungen Generationen erstrecken, etwa wenn Schulkinder muslimische Kinder mit Migrationshintergrund als neue Mitglieder ihrer Schulklasse begrüßen. Daraus ergibt sich m. E. ein immer noch wichtiger Untersuchungsgegenstand. Die in einer säkular/christlich-jüdisch geprägten Kultur verankerten Schüler:innen könnten Fragen zum ungewohnten Verhalten ihrer neuen muslimischen Mitschüler stellen. Manche dieser Fragen können zur Essentialisierung verleiten, oder sie werfen neue Fragen auf und verweisen auf die Auseinandersetzung mit einerseits einer anderen Kultur, und andererseits auch der eigenen.

Der „Weimarer Aufruf“ vom März 2003 betont die Bedeutung eines friedlichen und gleichberechtigten Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen, einer gegenseitigen Anerkennung von Nichtmuslim:innen und Muslim:innen und der Fähigkeit zum Dialog der Kulturen auf beiden Seiten. Dort werden Schulen als „hervorragende Orte zum Erlernen des interreligiösen und des interkulturellen Dialogs“ bezeichnet, zu deren Bildungs- und Erziehungsauftrag es gehöre, „demokratische Grundwerte zu vermitteln, für unterschiedliche kulturelle Prägungen und religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zu sein und interkulturelle Kompetenz zu fördern“ (Kultusministerkonferenz 2003, zitiert bei Gesemann, 2006, S. 21)

Die oben angesprochene Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit der eigenen und einer anderen Kultur verursacht manchmal eine Isolation, etwa der muslimischen Schüler:innen, oder macht die übrigen Kinder neugierig. Wie können Schule und Lehrkräfte mit den sich aus den unterschiedlichen religiösen Praktiken ergebenden Veränderungen von bislang gewohnten Handlungen umgehen? Ein Lösungsansatz ergibt sich aus der Theorie von *space* und *place*, wo sich in einer Gesellschaft viele *places* nebeneinander vorgestellt werden können, die miteinander interagieren. Für diesen Fall könnte das der *place* Schule und der *place* Kulturmuseum sein. Die Interaktion wird als *interrelationship* bezeichnet. Sie umfasst etwa Programme, Ausstellungen über die Religionen, Nebeneinandersetzungen der Religionen und eine Thematisierung der Probleme und Fragen über den Islam. In diesem Kontext können solche Themen den Schulkindern deutlich erklärt und erkennbar gemacht werden. Durch die kulturellen Aktivitäten der Schulen und Museen, kann die Toleranz zwischen den Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Glaubensrichtungen, u.a. auch denjenigen, die säkular aufwachsen, gestärkt werden.

Die Initiative „Praxisforum Schule und Islam“ der *Kultusministerkonferenz* und der *Körper-Stiftung* hat Ansätze des pädagogischen Umgangs mit dem Thema „Islam“ an deutschen Schulen aufgegriffen und erkannt, dass zu einem erfolgreichen Umgang mit kulturellen Unterschieden (1) die Einübung und das Training solidarischer Konfliktfähigkeit bei allen Beteiligten, (2) die Entwicklung von Interkulturalität zu einem Schwerpunkt des Schulprofils und die Öffnung der Schule zum Wohnumfeld sowie (3) die Erweiterung des Methodenspektrums in Form von Projektarbeit und offenen Lernformen gehören (Gesemann, a.a.O.).

## 2 *Space, place* und Museum

Die theoretische Arbeit mit dem Museum als *place* berührt den sozialen Kontext der Museumsforschung unter der Vorstellung, dass das Museum ein bestimmter Ort in der Gesellschaft sei. Die Gesellschaft wird gewissermaßen zum *space*, also zum Raum für diesen *place*. Daneben können noch andere *spaces* existieren. Diese Hinwendung zum Raum, die in sehr unterschiedlichen Variationen und von sehr unterschiedlichen Ausgangspositionen beobachtet werden kann, wird in ihrer Gesamtheit oftmals als „*spatial turn*“ bezeichnet (Roskamm, 2012, S. 171). In diesem Spannungsfeld zwischen Diskurs und gesellschaftlichem Produktionsprozess ist die Raumperspektive des *spatial turn* verortet. Sie entfaltet sich über die konzeptuelle Neubestimmung einer kultur- und sozialwissenschaftlichen Kategorie bis hin zur Ebene der Raum-Repräsentation (Bachmann Medick, 2006, S. 285). In ihren Anfängen waren Museen mit kulturellen Themen Orte zur Bewahrung, Magazinierung, also der methodischen Nummerierung und Einordnung von Objekten, sowie der Restauration von Sammlungen. Später wurde ihre Funktion durch Wissenschaft und Lehre ergänzt. Viele Museen waren zunächst nur bestimmten Besuchern wie Adel oder großbürgerlichen Familien zugänglich gewesen, öffneten sich später aber auch dem breiten Publikum. Der Kontakt zwischen Museen, Museumsobjekten und den Besuchern als Repräsentation der Gesellschaft verdeutlicht eine Verbindung zwischen Museum als *place* und seiner Gesellschaft als *space*. Im Museum sind die dort aufbewahrten Objekte an einem besonderen Ort, welcher diese als Museumsobjekte von solchen an anderen Orten wie zu Hause, im Antiquariat oder im Ladengeschäft unterscheidet. (Genoways & Andrei, 2016)

Im hier betrachteten Kontext erscheint *space* mit Cresswell größer, allgemeiner und abstrakter als *place*: „Space is a more abstract concept than place. When we speak of space we tend to think of outer-space or the spaces of geometry. Spaces have areas and volumes. Places have space between them.“ (Cresswell, 2014, S. 15). Vereinfacht wird ein bestimmter Ort als *place* und sein Umfeld und seine Umgebung als *space* definiert. In der Gesellschaft, die nach dem theoretischen Modell als *space* gilt, befinden sich Schulen als *places*, laut Robertson „lived spaces of meaning, or to use Massey’s words, they are ‚particular envelopes of time/space‘“ (Massey, 1994, zitiert nach Robertson, 2022, S. 216) Cresswell hebt darüber hinaus hervor, wie *place* mit seinen bestimmten Bedeutungen unterschiedliche Wirkungen auf das soziale Leben der Menschen erzeugt, die mit ihm in Verbindung stehen:

But place is also a way of seeing, knowing and understanding the world. When we look at the world as a world of places we see different things. We see attachments and connections between people and place. We see worlds of meaning

and experience. Sometimes this way of seeing can seem to be an act of resistance against a rationalization of the world, a way of seeing that has more space than place. (Cresswell, 2014, S. 18)

Die geographische Definition von *place* fokussiert auf der Kombination von Lokalität und die Bedeutung von *place*, das heißt, ein *place* hat immer eine Bedeutung (Cresswell, 2008, S. 134). Unter diesem Aspekt sind Museen Bildungsträger und Vermittler der Kultur, die durch die Objekte, die Mitarbeiter und Besucher, und die Präsentationen definierbar sind: „[...] Place is space filled up by people, practices, objects and representations“ (Gieryn, 2000, S. 466). Das Museum ist auch ein Ort der Besonderheiten „particular or lived space“ (Agnew, 2011, S. 318) und es macht als solcher die dort ausgestellten Objekte ebenfalls besonders. Es hebt für jedes gezeigte Objekt eine Eigenartigkeit hervor. Das Museum ist auch ein *place*, wie Cresswell meinte, der nicht einfach nur ein Ding in der Welt darstellt, aber eine Möglichkeit, die Welt zu verstehen (Cresswell, 2014, S. 18). Die Besucher eines Museums sind Mitglieder der Gesellschaft. Sie erhalten dort Informationen, die außerhalb ihres Alltagslebens liegen. Es kann sein, dass sie keine Kenntnis von Themen haben, die auch außerhalb des Museums existieren. Eine Ausstellung etwa über Armut, Krieg, und andere sozio-politische oder ökonomische Inhalte verankert immaterielle Themen im Bewusstsein der Besucher. Diese Gelegenheiten, die Museum und Gesellschaft miteinander verbinden, zeigen auch die Unterschiede zwischen dem *space* der Gesellschaft und dem *place* des Museums. Die Möglichkeit, Stoff zu präsentieren, der mit der Vergangenheit, der Gegenwart und auch der Zukunft des menschlichen Lebens in Verbindung steht, ist die erste Bedeutung des Museums. Die Bedeutung eines Ortes regt in Menschen bestimmte Gefühle und Urteile an, auch die Zugehörigkeit zu einem Ort. Mit diesem Modell schlägt das Kulturmuseum eine Brücke zwischen den kulturell vielfältigen Menschen einer Gesellschaft. Es ermöglicht ihnen eine Kommunikation und schafft eine Verbindung zu ihrer eigenen materiellen Kultur der historisch-ethnologischen Objekte und auch ihrer immateriellen Kultur, wie Religionen, Traditionen und Normen. Solch eine Brücke kann beispielsweise zwischen Muslim:innen innerhalb der europäischen Gesellschaft, ihrer Glaubensrichtung Islam, ihren Kulturen und Kulturmuseen bestehen. Für gewisse europäische Muslim:innen können Kulturmuseen, die sich mit Islam und muslimischer Kultur beschäftigen, Zugehörigkeitsgefühle und Interesse an der eigenen Kultur anregen, und für Nichtmuslim:innen können sie ein Instrument zur Wahrnehmung weltweiter Kulturen und Religionen darstellen. Das heißt, mit diesem Modell betrachte ich, wie sich innerhalb des *space* der europäischen Länder die Religion Islam und die muslimische Kultur durch ihre Akteure, also die Muslim:innen, an Orten wie der Moschee, der islamischen Gemeinde oder der Schule manifestiert. Welche Funktion haben Behörden und Bildungssystem, insbesondere die Museen, bei der Wahrnehmung dieser Religion und der muslimischen Kultur in der Gesellschaft? Was Agnew mit „sense of Place“ beschreibt, kommt dieser Funktion sehr nah: „[...] the Subjective and emotional attachment people have to place [...] feeling that we the reader/viewer know what is it like to be there“ (Agnew 1987, zitiert nach Cresswell, 2014, S. 133). Die wesentlichen Aspekte fasst Lessmann zusammen:

Raum, Raumgestaltung, Raumveränderung und Raumwahrnehmung spielen bei der Vermittlung in Museen eine tragende Rolle. Dabei wurden und werden den Museen verschiedene Raumdefinitionen zugeschrieben: Sie stehen für Lernort, Diskussionsforum, Erfahrungsraum, Ort des Vergnügens und der Erbauung, Treffpunkt, Labor und Sozialraum. Museumsräume werden zu Geschichtsräumen und magischen Räumen, sie sind sowohl geschützte als auch offene Räume, Denk- und Handlungsräume-Räume also voller Widersprüche, die für Museen jedoch keine Unvereinbarkeiten darstellen. (Lessmann, 2020, S. 1)

### 3 Islam im musealen *place*

Für eine museale Vermittlung ist das Ziel der Präsentation sehr bedeutsam und daraus resultiert auch die weitere Konzeption: Beispielsweise könnten die Symbole jeder Religion in einer Vitrine nebeneinander gestellt, oder Objekte und Artefakte einer bestimmter Religion aus verschiedenen Zeiten und Regionen gezeigt werden. Das Spektrum der musealen Einrichtung wird entsprechend erweitert. In Bezug auf eine Islam-Ausstellung könnten Koran und religiöse Objekte bzw. Objekte aus der religiösen Praxis wie Gebetsteppich, Koranhalter, Gebetsstein u.ä. ausgestellt werden. Man kann auch Objekte aus dem Alltagsleben der Muslime präsentieren, die oft dennoch unter dem Titel „islamische Kunst“ oder „angewandte Kunst“ in Museen zu finden sind.

Als Beispiel dient hier das *Children's Museum of Manhattan* mit einem Projekt zu „Muslim Cultures“, einer Ausstellung vom August 2013 – Juli 2015. Im Projektplan wird das Konzept folgendermaßen definiert: „several different aspects of Muslim cultures including: art, music, food/cooking, clothing, textiles design, cultural traditions, literature, children's stories, dance, festivals, poetry, pottery, and architecture among others.“ In mehreren Ausstellungen und Projekten wird die Vielfältigkeit der muslimischen Kulturen betont:

The spread of Islam into cultures around the world is a story of important historical significance and an extraordinary example of how one core belief system adapts to diverse cultures and creates varied expressions of those beliefs. It is also the story of individuals making personal decisions about faith, culture and their place in the world. (The Children's Museum of Manhattan [CMOM], 2015, S. 2)

Daher sind folgende Themen geplant:

1. Unity within the diversity of Muslim cultures.
2. Transmission and expression of culture through art, objects and stories in both the home and communities.
3. Interrelationship of cultures throughout time.
4. Blending of knowledge from across the world evidenced by the scientific and artistic achievements in the Muslim world.
5. Rational inquiry of self and others, as the past informs the present within the continuity of cultural diffusion and exchange. (CMOM, 2015, S. 3)

Es ist hier wichtig, den Bezugsrahmen zwischen den Begriffen „muslimische Kultur“ und „Islam“ oder „islamische Praxis“ zu konkretisieren. Was gilt in europäischen Museen als „islamisch“ oder „Islam“, und spiegelt dies wiederum auch die islamische Lehre (Koran und Sunna), wie sie eine muslimische Bezugsperson wahrnimmt, wider? Tamimi Arab, der zu niederländischen Museen der Islamischen Kunst gearbeitet hat, kommentiert es so:

Museum collections can tell myriad stories about these pasts, presents and inter- and intra-religious coexistence and tensions. The question, then, is whose Islam should be represented. *What Is Islam?* is an elaborate defence of the capacity to appreciate tensions, contradictions and paradoxes against the zeal that impedes mustering intellectual and somatic tolerance for a museum displaying objects that 'speak Islamic', i.e. objects whose meaning is tied to a world of Islamic references and which at the same time may contradict well-known Islamic prohibitions. (Tamimi Arab, 2021, S. 179)

Es muss also eine Analyse erfolgen, wie islamische Objekte definiert werden können und welche anderen Möglichkeiten es für die Präsentation des Islam gibt.

#### 4 Ausstellung zum Islam - das Beispiel eines Objekts mit verzierten Tierkreiszeichen

Passend zum hier behandelten Thema habe ich zwei Objekte aus der religionskundlichen Sammlung Marburg ausgesucht, um eine Definition für islamische Objekte nach den oben genannten Herausforderungen und Problemen des Begriffs *Islam* und den mit ihm in Bezug stehenden musealen Kategorisierungen zu finden. Sind diese Objekte also tatsächlich islamisch und damit religiös?



Abb. 1: Raml. Würfelstäbe. © Philipps-Universität Religionskundliche Sammlung Marburg



Abb. 2: *Raml*. Scheibe. © Philipps-Universität Religionskundliche Sammlung Marburg

Die Abbildungen 1 und 2 zeigen Werkzeuge der Geomantie, auf Persisch bzw. Arabisch als *Raml* bezeichnet. Es sind zweiteilige Objekte: Würfelstäbe mit Scheibe oder Tablett. Sie dienen als Hilfsmittel für Vorhersagen und das Sehen in die Zukunft. Auf dem Tablett sind die zwölf Sternzeichen zu sehen. In der Mitte des Objekts sind die Sonne und der Mond und sein jährlicher Zyklus abgebildet. *Raml* bedeutet ‚Sand‘ in der arabischen Sprache. Diese Bezeichnung geht auf die Benutzung von Sand für Wahrsagerei oder Prophezeiungen zurück. In der Geomantie können auch andere Dinge wie Kieselsteine, Bohnen, Muscheln oder Stift und Papier verwendet werden (Van Birnsbergen, 1996, S. 13) Aber wie in den Abbildungen zu sehen ist, sind es hier Würfelstäbe. Solche Objekte wurden zuerst in Indien und Iran verwendet als Hilfsmittel zum Lösen von Rechenaufgaben. (Culin, 1890, zitiert nach Van Birnsbergen, 1996, S. 14) Ein Wahrsager kann unter Verwendung dieser Objekte, einem Geburtsdatum und dem Stand der Sonne und des Mondes während der Geburt und während des Vorgangs der Vorhersagung zukünftige Ereignisse und den Verlauf des Alltagslebens einschätzen. (Carboni, 1997, S. 3) Dagegen hält van Binsbergen den Stand der Planeten bei der Geburt der befragenden Person für vernachlässigbar und stattdessen den Stand der Planeten während des Würfelns auf der Scheibe für bedeutsam. (Van Birnsbergen, 1996, S. 13-14) Die Würfelstäbe zeigen 16 Zeichen in vier Kategorien. Die Punkte und Linien stehen für zukünftige Ereignisse, die die befragende Person betreffen. Die Sternzeichen beeinflussen den Sinn der 16 Zeichen in Abhängigkeit von aktuellem Tag und Stunde, denn sie wirken sich auf bestimmte Verhaltensweisen und Handlungen, Launen und Charakterzüge aus. Der Meister des *Raml* (*Rammal*) kann mit Hilfe aller Informationen zukünftige Ereignisse bestimmen. Wenn zum Beispiel auf den oben abgebildeten Würfelstäben zweimal vier Punkte zusammen (zweite Reihe von rechts) zu sehen sind, ergibt sich daraus diese Informationen: Himmelsrichtung Süden, Planet Merkur, Glück, Mittwoch, Element Erde, das Ergebnis ist paarig. Ein paariges Ergebnis hat eine positive Bedeutung im Kontext der Wissenschaft, des Lernens oder der Botschaft eines Souveräns, wie einer Regierung oder eines Königs, sowie eine schlechte Bedeutung im Kontext von Kranken, Schwangeren oder Reisen. (Saheb, 1914, S. 33) Der:die Kurator:in der Sammlung mag sich zur weiteren Einordnung dieser Objekte fragen, welche religiösen Merkmale ihnen zugeschrieben werden können. Sind sie, und auch die Beschäftigung mit Sternzeichen, in den Augen eines muslimischen Betrachters konform mit den islamischen Lehren? Könnte diese Verzierung als religiös gelten, weil der besagte Betrachter sie aus seiner religiösen Praxis kennt? Wenn ja, würde sich das Tablet dann als ein religiöses Objekt klassifizieren lassen, oder wird es aufgrund seiner Verwendung als säkular/nichtreligiös eingeordnet? Die Antworten darauf bestimmen Kategorisierung und beeinflussen den Kontext der Positionierung in der Ausstellungsvitrine im Museum im Kontext des Islam. Diese Fragestellung könnte ein Punkt für die Diskussion eines Workshops sein.

Die Entscheidung, ob ein Objekt als religiös, und in diesem Fall islamisch, bezeichnet werden kann oder nicht, ist nicht einfach. Die religiösen Merkmale der muslimischen materiellen Kultur sind nicht leicht zu erkennen. Hier werden Gruppen von Objekten, die „dazwischen“ liegen, Hodgson folgend mit dem Begriff „*islamicate*“ bezeichnet: „The term *Islamicate* could be employed to describe things that would refer not directly to the religion, Islam, itself but to the social and cultural complex historically associated with Islam and the Muslims [...]“ (Hodgson, 1974, zitiert nach Dressler et al., 2019, S. 12). Der ins Deutsche schwierig zu übertragene englische Begriff „*islamicate*“ bezeichnet säkulare Objekte aus muslimischen Gesellschaften, welche auch von Nichtmuslimen stammen können und insofern nur indirekt von der Religion Islam berührt werden, wie unten Hodgson ausführt:

Islamdom does not designate in itself a “civilization,” a specific culture, but only the society that carries that culture. There has been, however, a culture, centered on a lettered tradition, that has been historically distinctive of Islamdom the society, and which has been naturally shared in by both Muslims and non- Muslims who participate at all fully in the society of Islamdom. For this, I have used the adjective *Islamicate*.” I thus restrict the term “Islam” to the religion of the Muslims, not using that term for the far more general phenomena, the society of Islamdom and its *Islamicate* cultural traditions [...] (Hodgson, 1974, zitiert nach Ahmed, 2015, S. 159)

Diesen Ausführungen folgend lassen sich die beiden Objekte aus der religionskundlichen Sammlung als *islamicate* bezeichnen, also als säkulare Objekte, die manchmal für religiöse Zwecke verwendet werden. Weitere Beispiele sind etwa Rosenwasserkannen oder Wasserschalen für die rituelle Waschung (*wudhu*). Nach Hodgson gelten Objekte als islamisch, wenn sie nur religiösen Zwecken dienen:

The term “Islamic,” correspondingly, must be restricted to “of or pertaining to Islam in the proper, the religious sense” [...] When I speak of Islamic literature, I am referring only to more or less “religious” literature, not to secular wine- songs, just as when one speaks of Christian literature one does not refer to all the literature produced in Christendom [...] “Islamicate” would refer not directly to the religion, Islam, itself but to the social and cultural complex historically associated with Islam and the Muslims. (Hodgson, a.a.O.)

Die oben erwähnten Gebetsteine, Gebetsteppiche und Koranhalter entsprechen demzufolge der Definition *islamic*. Der: die Kurator:in hat hier mit einer Bedeutungszuschreibung zu tun, die ihm zeigt, ob ein Objekt islamisch oder *islamicate* ist. Museumskurator:innen konzipieren die Präsentation des Islam recht unterschiedlich. Für manche ist es ausreichend, dem Islam mit etwa den genannten islamischen Objekten ein Gesicht zu geben, manche andere bevorzugen es, Islam mit *islamicate* Objekten aus muslimischen Kulturen zu präsentieren, so wie einige Museen unter dem Titel „islamische Kunst“ oder ethnologische Museen. Der:die muslimische Betrachter:in vermag den Objekten die Bezeichnung „islamisch“ zu verwehren, weil in der islamischen Lehre Kunst keine klare Definition hat. Die islamische Lehre basiert auf dem Koran und anderen Quellen. Allenfalls können allgemeine Informationen zum Umgang mit Kunst im Koran gefunden werden. Es gibt Stellen, wo der Koran über Skulpturen, Gebäude, Schrift und Dichtung im besonderen Kontext oder während der Wiedergabe einer Geschichte spricht. Im Koran wird zum Bau von Moscheen aufgerufen (Sure 2:127, 3:96, 9:18, 18:21). Der Koran empfiehlt Moscheen als Orte, an denen die Menschen sich wohl und sicher fühlen. In diesem Bereich werden Architektur und dekorative Kunst für die Fassaden zugelassen. Wegen des aus den Hadithen überlieferten Bilderverbotes im Islam dürfen Künstler nicht den Innenraum, den Gebetsraum, bildhaft bemalen und ganz besonders keine menschlichen, tierischen und andere ähnliche Motive verwenden. Sie greifen daher auf geometrische Muster zurück und auf die gekonnte Anwendung von Farben. Die Darstellung von religiösen Themen oder Mythen wurde in Persien und im osmanischen Reich dennoch erlaubt. Die Geschichten der Heiligen werden meist nicht direkt ausgeführt, sondern stattdessen häufig mit Feuer, Licht, oder verdeckt angedeutet. Die Künstler haben im Laufe der Geschichte auch mit geometrischen Mustern gearbeitet. Auch die Darstellung von Mythen, Märchen und lokalen Narrativen wie *Schahnamah*, *Kelila und Dimna*, Geschichten aus Tausend und einer Nacht usw. wurde gepflegt. Kalligraphie ist auch eine beliebte Kunst, weil sie mit der Tradition des Koranschreibens verbunden ist. Diese Beliebtheit geht auf die Sure *Qalam* zurück, in welcher auf die Schreibmittel geschworen wird: „Beim Tintenfass und bei der Schreibfeder und bei dem, was sie schreiben“ (68:1).<sup>1</sup> Die Schreibgeräte spielen auch eine wichtige Rolle in der Entwicklung dieser Kunst. Deshalb werden das Schreiben des Korans, die Wissenschaft und alles, was mit Schreiben zu tun hat, hoch angesehen.

Im Koran gibt es eine Sure auf die Sonne (Sure *Asch- Schams* 49), den Mond (Sure *Al- Qamar* 54) und den Stern (*An-Najm* 53). Das Wort *Kowkab* (Pl. *Kawakib*) bedeutet ‚Planet‘ und wird im Koran erwähnt. Der Name des Morgensterns (*Tariq*) ist ebenso Titel einer Sure (*At-Tariq* 86), und der Stern Sirius (*Še‘era*) wird in einem Vers genannt (53:49). Es gibt keine Nennung der sieben Planeten im Koran, aber die Namen der Sternzeichen (*Bourouj*) werden

1 <http://www.koran.de/Al-Calam/>

angesprochen und Folgendes geschworen: „Beim Himmel mit den Burgen“<sup>2</sup> (Sure 85:1) „Und wir haben fürwahr Türme in den Himmel gesetzt und sie ausgeschmückt für die Beschauer, Und wir haben ihn geschützt vor jedem verworfenen Satan, Wenn aber einer heimlich lauscht, dann verfolgt ihn eine helle Flamme.“<sup>3</sup> (Sure 15:16-18) „Segenreich ist er, der Burgen im Himmel gemacht hat und eine Lampe darein gestellt und einen leuchtenden Mond.“<sup>4</sup> (Sure 25:61) Die Planeten, die Sonne und der Mond spielen wichtige Rollen im islamischen Kalender, der ein lunarer Kalender ist. Das Berechnen des Mondzyklus ist die Grundlage für die wichtigsten kalendarischen Ereignisse wie Fastenmonat, Gebetszeiten und Pilgerfahrt. Muslim:innen errechnen zudem die Gebetsrichtung zur Kaaba mit Hilfe der Sterne. Neben der religiösen Funktion der Astrologie im Islam gibt es eine lange Tradition des Wahrsagens in den islamisch geprägten Ländern. Im Koran sind einige Verse und Suren über die Ermittlung des Schicksals der Menschen. Laut dem Koran und der islamischen Interpretationen wird das Schicksal der Menschen jedes Jahr am *Lailat-al-Qadr* geschrieben und es steht nicht in den Sternen. Die Schiiten glauben zum Beispiel nach der theologischen Hochschule von *Qom*, dass das Schicksal der Menschen vor ihrer Geburt von Allah geschrieben wird (laut Sure 57:22). Jedes Jahr kann aber abhängig vom Willen des Menschen das Schicksal geändert werden (Sure 44:1-8), und so sind Gebete, Buße und die Entscheidung für einen Neuanfang in der Nacht von *Qadr* wichtig. (Mirbaqeri, 2002, S. 50ff) Um in den Sternen zu lesen, wird die aktuelle Lage der Sterne und Planeten berechnet. Wie im Beispiel des geomantischen Objektes liegen die Positionen der Planeten in bestimmten Abfolgen mit ihren möglichen Varianten tabellarisch vor, und der Ausleger kann mit einem Blick auf die Tabellen, übereinstimmenden Daten und nach gewissen Regeln, welche Astrologen schon vorberechnet haben, sowie mit Würfeln und Nummern die Ereignisse ablesen. Das heißt, „dieses Wissen ist fest mit der Astrologie verankert und keiner der Vorhersager betrachtet tatsächlich Planeten und Sterne.“ (Vakili, 2011, S. 792)

Man kann an dieser Stelle feststellen, dass der Bereich Sternzeichen und Astrologie durch den Koran eine Bestätigung in den islamischen Lehren findet. Das Thema ist grundsätzlich nicht säkular oder nichtreligiös. Obwohl die Verwendung des Wissens in diesen Bereichen auch angesiedelt sein kann. Die nichtreligiösen Aspekte der Sternzeichen umfassen neben dem *Raml* unter anderem deren Verwendung zur Dekoration, beispielsweise die Sternzeichen-Motivik auf magischen Schalen oder Trinkschalen, und gehen auf das Wissen über Sterne und Planeten aus der antiken Literatur zurück. Nach der Islamisierung haben die Muslime in verschiedenen Ländern das Wissen in ihrer eigenen Sprache oder einheitlich auf Arabisch übernommen. Das wichtigste Buch dazu ist *Sowar-al-Kawakib* von Abdu-Rahman Sufi. Er zeichnete die Beschreibungen des Himmels, der Planeten und Sterne, die er in der in seiner Zeit überlieferten Literatur gefunden hat. Das Buch wurde die wichtige Quelle für das Zeichnen der Sternzeichen. (Musapour & Mahmudi, 2015, S. 144) Die unklaren Grenzen zwischen religiöser und nichtreligiöser Bedeutung der Objekte sieht man auch bei deren Verwendung. Dieses Motiv ist auf Teppichen, Stifftetuis, Krügen, Kannen, Schalen, Tablets usw. zu sehen, also auf Objekten, die nicht so eine Funktion haben, wie mein o.g. Beispiel. Sie tragen das Motiv lediglich zur Dekoration. Außerhalb der materiellen muslimischen Kultur kann man die Spuren der Sternzeichen in der persischen klassischen Dichtung seit dem 13. Jh. finden unter dem Titel *Tscharkhiat* (*čarkhiat*). (Ahmadi Darani, 2019, S. 121). In der Dichtung wird mit Hilfe der Sternzeichen, der Sonne und dem Mond über die Liebe gesprochen.

## 5 Museum als *place of education*

Obwohl Museen zuerst Orte der Aufbewahrung, Restaurierung und Ausstellung von Objekten sind, werden in der heutigen Zeit, mit der der Erneuerung der museologischen Zielsetzung zusätzliche Programme für Museumsbesucher arrangiert und innerhalb der gesamten Räumlichkeit ausgeführt. Das Museum besitzt ein großes Potenzial als Ort des Lernens, ein effektiver, informeller (*non formal*), (Taylor & Neill, 2008, S.24-25) Ort der vielfältigen Bildung. In besonderem Maß trifft dies auf Kultur Museen zu, welche Änderungen im sozialen Bereich der Gesellschaft mit pädagogischen Plänen vielschichtig darzustellen und der jungen Generationen zu erklären vermögen:

‘Place’, according to Gruenwald, is ‘profoundly pedagogical’: ‘as centers of experience, places teach us about how the world works, and how our lives fit into the spaces we occupy. Further places make us: As occupants of particular places with particular attributes, our identity and our possibilities are shaped’. (Gruenwald, 2003b, zitiert nach Somerville, 2007, S. 12)

2 Ebd./Al-Bourouj

3 <http://www.koran.de/> Al-Hidjre/

4 Ebd./Al-Fourcan

Diese Funktion von *place* nähert sich der von anderen Bildungsorten wie der Schule an, die auch Lernprozesse und Fachdidaktik zur Vermittlung von Wissen über Religion durchführen. Die im Laufe der Einwanderungen von Muslim:innen in der Gesellschaft beobachteten Veränderungen, werden häufig in der Öffentlichkeit in Verbindung mit der Religion Islam erklärt und debattiert. Viel zu selten wird auf den Hintergrund der muslimischen Gesellschaften und Kulturen verwiesen, aus der die Migrant:innen stammen. Die Thematisierung dieser Aspekte als neue Herausforderung im sozialen *space* mit der Präsentation der muslimischen Kulturen (*islamicate*) anhand ihrer jeweiligen Glaubensrichtungen ist im Museum in seiner Rolle für Bildung und Vermittlung möglich, und lässt sich unter dem Begriff von *space* und *education* wissenschaftlich betrachten. Hooper-Greenhill etwa geht auf die modernen erweiterten Bildungsmöglichkeiten des Museums ein, wie die Mitarbeit in einem Team zur Entwicklung einer Ausstellung, der Durchführung von Studien mit Besuchern oder auch das Anbieten und Verwalten von Bildungssessions. (Hooper-Greenhill, 1999, S. 3)

Ergänzend zur Präsentation der Ausstellung durch eine Führungskraft oder einen Audioguide finden Veranstaltungen wie Workshops, wissenschaftliche Vorlesungen, Lesungen für Familien und Kinder, Bastelstraßen und Spielrunden im Rahmen der Vermittlungspläne des Museums statt. Eine aktive Teilnahme der Schulkinder an den Museumsprogrammen hat eine positive Wirkung auf den Lernprozess: „Once children experience a sense of accessibility, enjoyment and motivation when viewing and discussing artworks on their own terms, they are more likely to be ready to have their conversations extended to include visual arts concepts.“ (Andre et al, 2017, S. 63) Wendy Russel bezieht Henri Lefebvres Theorie zur Produktion von *space* auf Kinder und Spielräume und betrachtet in diesem Licht dessen Raum-Triade – *le perçu* (das Wahrnehmbare), *le conçu* (das Konzipierte) und *le vécu* (das Gelebte oder Erlebte). (Russel, 2012) Wie Tom Williams zusammenfasst, bezieht sie den konzipierten Raum oder die Repräsentation von Raum auf Spielplätze mit ihren von Erwachsenen ausgehenden Konzeptionen und Intentionen, und die Dimension der Wahrnehmung oder die räumliche Praxis auf das ursprünglich intuitive Playwork (Betreuung von spielenden Kindern in Großbritannien), welches mittlerweile überorganisiert, ergebnisorientiert und kommerzialisiert geworden sei (Williams, 2017, S. 67).

Die für Russel bedeutsame dritte Säule der Raum-Triade, die Räume der Repräsentation mit ihren aus der Fantasie der Kinder entspringenden Möglichkeiten, definiert sie so:

Spaces of representation: also termed lived space, this is the space of disalienation, of moments of escape from and resistance to the hegemony of conceived and perceived space, where people feel truly and authentically alive; it is the space of art, love, imagination and of course play. At the same time, this may also be seen as the space where resistance is experienced by others as disruption or even violence. (Russel, 2012, S. 56)

Diese Räume der Repräsentation, bereitet das Museum durch die übrigen Teile der Raum-Triade für die Kinder vor. Sie erstrecken sich entweder auf die Ausstellungsräume oder die pädagogischen Abteilungen und regen in ihnen Kreativität, Interesse an neuen Themen und besonders an neuer, materieller Kultur an. Es wäre hilfreich, wenn islamische Themen auf solche Weise präsentiert und zugänglich sein könnten, dass sie auch diesen Raum des Erlebten oder Gelebten berührten. Ein konzeptioneller Impuls dafür ist Storytelling und die Einrichtung eines Szenariums der Herstellung eines Objektes (das Objekt könnte nachgebaut oder gebastelt werden) oder aber auch der Verwendung des Objektes.

Diese unterschiedlichen Wege und technischen Gelegenheiten zur Vermittlung des Museumsvorhabens inspirierten mich zu der Vorstellung, wie die islamisch-religiösen Objekte den Kindern gezeigt werden könnten, und wie auch die Religion Islam mit ihren vielfältigen Erscheinungsformen nicht nur durch die Objekte, sondern auch durch z.B. den Kontakt mit islamischen Museen in islamisch geprägten Ländern (nach Hodgson „Islamdom“), mit Bibliotheken, kulturellen oder akademischen Institutionen, die mit dem Islam in Verbindung stehen, präsentiert werden kann. Mit solchen Methoden der Vermittlung und den Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Bildungsinstitutionen, den Familien und zwischen den Kindern nähern sich die beiden Schwerpunkte dieser Untersuchung *space* und *place* einander an. Genauer betrachtet sind das der *space* der Gesellschaft (relevant ist hier für das Integrationsverfahren der Migrant:innen etwa die Aufklärung über die Vorurteile gegenüber den Muslim:innen, oder die Förderung des Verständnisses der Möglichkeiten der kulturellen Vielfalt) und der *place* des Museums und der Schule (Umgang mit der Religion Islam, Integration der muslimischen Schülern in die säkularen Schulsysteme, Harmonisierung der verschiedenen Glaubensrichtungen der Schulkinder und Jugendlichen in der Schule und Wahrnehmung dieser Vielfalt im musealen Kontext), sowie *education* (Lernen, Achtsamkeit und Verständnis der Vielfalt der Kulturen und Integration dieses Wissens in den Alltag). Darüber hinaus betont Singh den Wert der Kommunikationswege im Bildungssystem, und dort besonders für Verantwortliche des Museums, wenn er über die Bildungserfahrungen für Schulkinder in Museen spricht, welche er unterteilt in solche, die eine direkte Relevanz für den jeweiligen Lehrplan haben, und solche, die eine breitere Allgemeinbildung der Schüler in den unterschiedlichen Gebieten der Natur- und Geisteswissenschaften ermöglicht. (Singh, 2004, S. 74)

Mit dieser Erkenntnis stelle ich in den folgenden Abschnitten die Möglichkeit der Präsentation des Islams durch das Thema Sternzeichen und Astrologie vor. Außerdem betrachte ich welche Herausforderungen und Probleme diese Präsentation im Wege stehen.

## 6 Storytelling über Sterne – ein anderer Weg zur Präsentation des Islam

Wie können die oben angesprochenen Themen in einem Museum verknüpft werden? Wie können die Kurator:innen pädagogisch mit der Erzähltradition und der Performanz umgehen? Hier komme ich zum Thema „Storytelling im Museum“. „Storytelling hilft uns, den Informationsüberfluss geschickt zu durchbrechen und attraktive Inhalte mit magnetischer und viraler Wirkung zu entwickeln. Durch Geschichten werden relevante Botschaften von Rezipienten freiwillig aufgegriffen und weitergerichtet.“ (Sammer, 2014, S. 15) Storytelling bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Erzähler und ihre Perspektiven für die Public Relation zu nutzen. Dadurch kann es gelingen, besonders abstrakten Themen ein „Gesicht zu geben“. (Kramper, 2017, S. 16) Übertragen in den Kontext des Korans spielt Storytelling interessanterweise auch hier eine wichtige Rolle für die Klärung der moralischen Konzepte und auch der religiösen Lehren:

Storytelling in the Qur'an, for example, aims at creating a community united in its appreciation of the lives and lessons of prophets, who are for the most part Biblical prophets. Regarding the story of Joseph, for example, the Qur'an declares: "We narrate the best of stories to you in this Qur'an that we have communicated exclusively to you, even if before you were once among the unaware". (Sure12:3) (Zargar, 2017, S. 2)

Zargar hebt weiterhin die Bedeutung des Werkes von Rumi (Molana) in Verbindung mit Storytelling für die muslimische Welt hervor:

[...] that you can appreciate Rūmī's Mathnawī as Islamic storytelling at its best. My concern is to highlight ways in which Rūmī draws on the sciences of his day– from medicine to Islamic law– in his discussion of the completion and perfection of the human soul. The Qu'ran, the Hadith, philosophical concepts, Sufi terms and theories, animal fables, and jokes form the tapestry from which he weaves what might be called his version of virtue ethics. That Rūmī does all this through storytelling compels us to change the very manner in which we perceive ethical reasoning. (Zargar, 2017, S. 5)

Storytelling hat sich zu einer wichtigen Erzähltradition entwickelt. Auch hier könnte im Hintergrund die hohe Stellung der Schreibtradition im Koran begünstigend eingewirkt haben:

As Islamic intellectual history progressed, storytelling became a salient way in which Muslims interpreted the meanings of their scriptures and the lives of their saints. Early commentators on the Qur'an often attempted to explain allusions to the lives of prophets using reports or stories, some of which ultimately came from Jewish and Christian sources. Abu Ja'far Muḥammad al-Ṭabarī (d. 923) in his exegesis and in his massive history offers narrative contexts for the lives of prophets mentioned in the Qur'an, contexts that would be familiar to scholars of the Bible and extra-biblical Jewish literature. (Zargar, 2017, S. 3f.)

Entscheidend bei der Frage, ob und wie Storytelling einsetzbar ist, ist daher auch eine Kenntnis der Interessen der Stakeholder des Museums und der gewünschten Zielgruppen. (Kramper, 2017, S. 47) Storytelling kann im Museum vielfältig konzipiert werden. Huth listet mit Bilderbüchern, traditioneller Literatur, moderne Fantasy-Romane, Fachbücher, Kinderbücher oder biblischer Texte verschiedene literarische Genres auf, die Eingang ins Storytelling finden. Dabei umfasst es auch das Rollenspiel, das Vorlesen oder etwa Performanz. (Huth et al., 2021, S. 261)

Auf die Objekte mit dem Sternzeichenmotiv übertragen könnten etwa Ähnlichkeiten und Unterschiede des Wissens über Sternzeichen aufgezeigt werden, um dann in der Erklärung zu münden, wie vielfältig die Kulturen sein können. Im Rahmen von Workshops, Lesungen oder Filmvorführungen können im Museum den Kindern die Namen der Sternzeichen in der Mongolei, China, Indien, Iran und den arabischen Ländern nahegebracht und die Unterschiedlichkeit zu den ihnen bekannten Sternzeichen bewusstwerden. Woher kommen dann eigentlich die Bezeichnungen der Sternzeichen? Warum verbinden die Menschen in Europa die Namen der Sternzeichen mit der griechischen Mythologie? Wofür haben die Menschen der anderen Ländern Sternzeichen und Sternbilder benutzt?

Die Erzählungen der Mythen, die hinter der Bezeichnung der Sternzeichen stehen, kann ein interessantes Programm für die Kinder darstellen. Dazu könnte jedes Kind sein Sternzeichen herausfinden und vielleicht ist es von den Stärken und positiven Eigenschaften, die mit dem jeweiligen Sternzeichen verbunden werden, begeistert. Performative Programme wie Kindertheater und Vorträge über die Verwendung der Sternzeichen oder der Orakel für die Magie

(wie das o.g. Objekt) könnte Interesse in den Kindern wecken und zum Stellen von Fragen anregen, etwa inwiefern man diesem antiken Wissen vertrauen kann oder wie am Ende Religionen mit Sternzeichen in Verbindung treten.

Pearce begreift mit Storyspace den Beschreibungskontext der Objekte und Stories einer Ausstellung. Aus ihm ergeben sich die Rahmenbedingungen für eine narrative Struktur, bei der jedes Kulturerbe-Objekt erzählen kann, was es so heraushebt, was es darstellt, woher es kommt und wie es sich zu den anderen Objekten in der Ausstellung verhält. (Pearce, 1995, S. 3)

Das Storytelling über das Museumsobjekt selbst ist eine weitere Methode für die Präsentation. Jedes Objekt birgt in sich eine eigene Geschichte. Es umfasst bestimmte Zeiträume von der Herstellung bis zur Musealisierung. Die oben gezeigten Objekte etwa wurden im Iran (genauer aus der Stadt Isfahan im damaligen Persien) im Jahr 1779 hergestellt. Weitere thematische Aspekte sind die religiöse Subjektivität hinter diesen Objekten, die Geschichte des Herkunftslandes, die Herstellungstechnik, das Material usw. Unter dem Begriff Storyspace wird dies zusammengefasst:

The main constituents of Storyspace are as follows. Story layer – this consists of the events of the story. Facets, visualisations (of story events and plots) and references can all be added to a story. This layer contains both heritage object stories (about individual objects) and curatorial stories (containing multiple heritage objects and the events that link them). Events come from two sources. The first source is from the heritage object stories relating to the heritage objects that are chosen for the curated exhibition. As an example, these stories might describe when and where an object was created, circumstances that have inspired its creation, or what has happened to it in its lifetime. The second source are the events that relate not to a single object but to a set, or subset, of the exhibited objects. These provide additional context. (Peponis et al., 2003, S. 4)

Es gibt zwei Arten von Storytelling, welche nach Peponis et. al. als "narratives" bezeichnet werden können:

These small narratives may originate from the visitor, triggered by something in the exhibition. For example, the visitor recalling a personal experience related to an object or event of the exhibition. Museums may also use small narratives themselves to help visitors to relate to the bigger narrative. For example, presenting the (possibly fictional) story of a character who lived at a certain time in order to bring it to life. (Peponis et al., 2003, S. 3)

Solche spannenden, auf Kinder und Jugendliche zugeschnittenen Programme zu einem Thema oder Objekt haben mehr Einfluss auf das Merken und Erinnern, als wenn lediglich Ausstellungsführer darüber etwas erzählen:

The isolation of an object in a showcase with limited and/or only descriptive information about material, century and dynasty is not enough to activate the pre-existing knowledge of most visitors. Both display and labelling often originate from object-based disciplines, translating a scientific means of systematisation and order into the gallery space. (Weber, 2012, S. 31)

Der Vorschlag dieser Arbeit ist, den Islam mit der Methode Storytelling im Museum zu präsentieren, weil die Bezeichnung „islamisches Objekt“ eine Erklärung zur Bedeutung, eine Erzählung der Geschichte und eine Erläuterung über die Verwendung benötigt.

Making storytelling conducive for thematic teaching. Students were allowed to immediately interact with the subjects being taught, thus allowing them to retain more information. Storytelling involved the students throughout the process. It allowed them to use background experiences to build onto their understanding. (Ainol et al., 2014, S. 56)

Jedoch werden etwa Ritualobjekte, die für jüdische Zeremonien verwendet werden, als jüdische Kunst bezeichnet (Kanof, 1982), ähnlich wie die Objekte, die im Zusammenhang mit biblischen Traditionen und christlichen Geschichten hergestellt wurden, als christliche Kunst gelten. (Loverance, 2007) Wie wäre es analog dazu mit islamischer Kunst bzw. islamischen Objekte?

## Herausforderungen und Probleme in Ausstellungen

Mein Beispiel zeigt, dass unter dem Begriff „islamische Kunst“ die zwei Kategorien „religiös-islamische“ und „nicht-religiöse (*islamicate*)“ Objekte zusammengefasst werden. Die Debatte, welche Objekte aus dem muslimischen Kulturraum wirklich als religiös bezeichnet werden können, wird im musealen Kontext immer wieder geführt. Oft werden Kunst- und andere Gegenstände aus dem arabischen Raum mit „islamisch“ etikettiert. Dem würde ein persischer oder ein türkischer muslimischer Betrachter möglicherweise oft widersprechen, wenn sie in seiner religiösen Praxis nicht vorkommen. Diese Debatte kann mit Hilfe des Begriffes „*islamicate*“ erklärt werden. Außerdem wird dadurch

auch eine Debatte eröffnet, was denn „islamisch“ heißt, und dass darunter eine recht große Bandbreite von Denominationen und Richtungen verstanden wird. Die bei der Kategorisierung erfolgte Unterscheidung der Objekte nach den Kriterien religiös-islamisch und nichtreligiös (*islamicate*) hilft, den Besucher:innen den Islam als elementaren Teil der auch materiellen muslimischen Kulturen durch Artefakte leichter zu präsentieren.

Unter dem Begriff ‚islamische Kunst‘ werden also ganz unscharf muslimische und islamische Objekte zusammengefasst und so muslimische Kulturen bisweilen entstellt präsentiert durch die vermischte Ausstellung von Objekten aus Kulturen unterschiedlicher Provenienz. Nun wird die Herausforderung einer möglichst realistischen Präsentation einer oder mehrerer muslimischen Kulturen von einem weiteren Problem begleitet. Wie werden Kulturen in Dialog gesetzt? Wenn zwei oder mehrere Kulturen für einen Vergleich nebeneinander gestellt werden, wird da verständlich, dass ihnen ihre Herkunftsgebiete eine Form oder Gestalt verleihen? Oder haben die Ähnlichkeiten bzw. Annäherungen dieser Kulturen irgendwo ein Anfang und ein Ende? Wird bei der Nebeneinanderstellung von Kulturen klar, wo z. B. die türkische Kultur anfängt und eindeutig erkenntlich ist, und an welcher Stelle sie aufhört? Hierzu sagt Navid Kermani, Orientalist und Schriftsteller, sehr treffend Folgendes:

Ich glaube, die Rede vom ‚Kampf der Kulturen‘ ist genauso problematisch wie die Rede vom ‚Dialog der Kulturen‘, weil in beiden Fällen setzt man feste Subjekte voraus, als seien die relativ homogen. Und das gilt für den ‚Dialog der Kulturen‘ genauso. Wenn man dann die Realität sieht, werden solche Begriffe oder solche Vorstellungen sehr schnell zu Karikaturen, weil die Realität viel widersprüchlicher und ambivalenter ist. (Güvercin, 2009)

Die Frage ist also, ob es genügt, im Museum Objekte unterschiedlicher Kulturen nebeneinander zu stellen und daraus einen Wunsch vom Dialog zwischen den Kulturen zu evozieren. Die Problematik liegt im Ermessen, welches Objekt der adäquateste Vertreter seiner Kultur für den Prozess der Kategorisierung sein kann. Im Zusammenhang mit Storytelling soll daraus nun eine weitere Herausforderung thematisiert werden, welche Objekte sich für eine Ausstellung über den Islam und muslimische Kulturen eignen.

Wie wird nun Islam definiert? Islam ist eine Glaubensrichtung besonders West-, Zentral- und Teilen Südostasiens, welche, sich bis nach Nordafrika erstreckend, als dominanter Teil in den dortigen Kulturen verwurzelt ist. Obwohl er in diesen Gebieten stark präsent ist, handelt es sich nicht um eine homogene Glaubensrichtung, welche überall ähnlich auftritt. Die vielschichtige Verbindung mit den verschiedenen Lebensstilen der lokalen Kulturen verleiht ihm eine facettenreiche und bunte Note, welche Hodgson mit dem weiter oben erwähnten Begriff *Islamdom* gefasst hat. Mit anderen Worten gesagt, gibt es für die Kurator:innen keinen Islam, sondern viele Islame, wenn sie sich die Betrachtungsweisen der Muslime aus den unterschiedlichen Kulturen vor Augen führen. Die Raumtheorie in Verbindung mit dem Storytelling vermag zu zeigen, wie viele Landesgrenzen auf der ganzen einen großen Einfluss nicht nur auf die Kultur der Einheimischen, sondern auch für das Museale und die wissenschaftlichen Studien haben. Dies trifft besonders dort zu, wenn sie wie ein Etikett auf die Kategorisierung der Objekte wirken. Mit Hilfe des Storytellings könnte eine Auseinandersetzung mit diesen problematischen Begriffsdefinitionen für die museale Tätigkeit und Kategorisierung der Objekte erfolgen.

## Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet die Rolle des Museums als Lernort in Verbindung mit anderen Bildungsbehörden als *place*. Das Museum als *place* steht in Verbindung und Interaktion mit seiner Umgebung, d.h. der Gesellschaft. Es ist mehr als ein Ort der Aufbewahrung, Magazinierung und Ausstellung der Objekte. Es ermöglicht darüber hinaus auf der sozialen Ebene der Gesellschaft eine Auseinandersetzung mit religiösen Gruppen, Gemeinden, und die Präsentation der Religionen, wie etwa dem Islam. Im Zusammenhang mit dem Anstieg der Zahl der muslimischen Migrant:innen in Deutschland steht eine größere Vielfalt an ihren Wohnorten mit ihren muslimischen Lebensgewohnheiten, welche die Präsenz der Muslim:innen und die Anwesenheit des Islam in Deutschland deutlich macht. Zu beobachten war als Reaktion darauf in manchen deutschen Städten eine Welle der Islamfeindlichkeit und Vorurteile gegenüber den Muslim:innen. Die kulturelle bzw. religiöse Integration der Muslim:innen als soziale Akteur:innen in der säkular/christlich-jüdischen Gesellschaft als *space* hat mir einen Anreiz für die Auswahl dieses Themas gegeben. Die Funktion des *place* Museum als Lernort nähert sich der anderer Bildungsorte wie der Schule an, wo auch Lernprozesse und Fachdidaktik zur Lehre der Religion umgesetzt werden. Mit modernen Methoden kann Islam im Museum für Schulkinder präsentiert und erkennbar gemacht werden. Mit Konzepten und Methoden der Theorie von *space, place* und *education*, insbesondere Storytelling, werden Bedeutungen von religiös-islamischen und auch nicht-religiösen (*islamicate*) Objekten den Kindern und Jugendlichen verständlich gemacht. Am Beispiel des *Raml*, einem mit Sternzeichen verzierten Objekt, wurden Herausforderungen rund um die Präsentation des Islams, die Erkennung und Kategorisierung der islamischen Objekte, wie die Unklarheit des Begriffs „islamisch“ sowie die Definition der islamisch-religiösen Objekte im Vergleich aller Objektgruppen der islamischen Kunst im Museum erörtert. Ich schlage vor, dass Museen in Bezug auf ein Objekt mit dem Motiv Sternzeichen beispielhaft erläutern, wo Ähnlichkeiten und Unterschiede des Wissens über Sternzeichen liegen, um damit die Vielfältigkeit der Kulturen aufzuzeigen.



## Über die Autorin

**Pardis Eskandaripour** ist Doktorandin im Fachgebiet Religionswissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Sie absolvierte ein Bachelor-Studium in Soziologie an der Allameh Tabatabai Universität Teheran/Iran, und studierte Ethnologie (Bachelor und Master) an der Universität Leipzig. Sie beschäftigt sich mit den Kategorien „*religion and space*“ und „*sacred place*“ und „Religion in Museum“. [pardiseskandaripour@gmail.com](mailto:pardiseskandaripour@gmail.com)

## Literatur

- Ahmed, S. (2015). *What is Islam: The Importance of Being Islamic*. Princeton University Press.
- Ainol, W., Binti, M., Tarmizi, A. (2014). *Using storytelling as Educational Tool*. Faculty of Business, Management, and social science quest international University Ipoh.
- Agnew, J. (1987). *The United States in the world economy: a regional geography*. Cambridge University Press.
- Agnew, J. (2011). *Space and Place*. In J. Agnew, D. Livingstone (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Geographical Knowledge* (S. 316–330). Sage.
- Andre, L., Durksen, T., Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environ Research* 20, 47–76.
- Bachmann Medick, D. (2006). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Rowohlt.
- Brown, R., Huth, K., Usher, W. (2021). The use of story to teach religious education in the early years of primary school: a systematic review of the literature. *Journal of Religious Education* 69, 253–272.
- Carboni, S. (1997). *Following the Stars: Images of the Zodiac in Islamic Art*. The Metropolitan Museum of Art.
- Children Museum of Manhattan (CMOM) (2015). <https://www.neh.gov/sites/default/files/inline-files/Muslim-Cultures-Children-Museum-of-Manhattan.pdf>
- Cresswell, T. (2008). Place: encountering geography as philosophy, *Geography* 93(3), 132–140.
- Cresswell, T. (2014). *Place: An Introduction*. John Wiley and sons.
- Culin, S. (1890-91). *East Indian Fortunetelling with dice*, Proceedings of the Numismatic and Anthropological Society of Philadelphia.
- Darani A. A. (2019). Čarkhiat. *Jostārha-ye- Novine Adabi* 205, 105–137.
- Dalton, N., Dalton, R., Peponis, J., Wineman, J. (2003). *Path, theme and narrative in open plan exhibition settings*. [https://www.spacesyntax.net/symposia-archive/SSS4/fullpapers/29\\_Peponis.pdf](https://www.spacesyntax.net/symposia-archive/SSS4/fullpapers/29_Peponis.pdf)
- Dressler, M., Salvatore, A., Wohlrab-Sahr, M. (2019). Islamicate Secularities in Past and Present. *Historical social Research* 44(3) [169], 7–34.
- Drotner, K., Dziekan, V., Parry, R., Schröder, K. Ch. (Hrsg.). (2018). *The Routledge Handbook of Museums, Media and Communication*. Routledge.

- Freytag, T., Lauen, D. L., Robertson, S. L. (Hrsg.). (2022). *Space, Place and Educational Settings*. Springer.
- Genoways, H.H., Andrei M.A. (2016). *Museum Origins: Readings in Early Museum History and Philosophy*. Taylor & Francis.
- Gesemann, F. (2006). *Die Integration junger Muslime in Deutschland. Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration*. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Politische Akademie, Referat Interkultureller Dialog. Islam und Gesellschaft, 5, Friedrich-Ebert-Stiftung, Politische Akademie. <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/berlin/04705.pdf>
- Gieryn, T. (2000). A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology* 26, 463–496.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of Place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Researcher* 40(3), 619–637.
- Güvercin, E. (2009) *Grenzgängerbeatz*. <https://erenguevercin.wordpress.com/2009/03/05/mir-geht-die-opferrhetorik-gehorig-auf-die-nerven/>
- Hodgson, M. G. S. (1974). *The Venture of Islam. Conscience and history in a world civilization*. University of Chicago Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Psychology Press.
- Kanof, A. (1982). *Jewish Ceremonial Art and Religious Observance*. Abrams.
- Kramper, A. (2017). *Storytelling für Museen: Herausforderungen und Chancen*. Transcript.
- Lessmann, S. (2020). *Wer definiert wie und für wen welche Räume?* [https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Regionalverbaende/Bayern/PDF/WER\\_DEFINIERT\\_Lessmann\\_fuer\\_Web\\_Ulm\\_2020.pdf](https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Regionalverbaende/Bayern/PDF/WER_DEFINIERT_Lessmann_fuer_Web_Ulm_2020.pdf)
- Loverance, R. (2007). *Christian Art*. Harvard University Press.
- Mahmudi, F., Musapour, Y. (2015). Ta'ṭīr-e Honar-e Felezkārī-e Maktab-e Korāsān bar Felezkārī-e Maktab-e Mūṣī, Barresī-ye Moredī-e Qalamdān va Golāb-pāš. *Do-faslnāme-ye Pažūhešī-Taḥlīlī-ye Moṭāle'āt-e Honar-e Būmī* (3), 127–156.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press.
- Mīrbāqerī, M. (2002). Sokhanī darbare Shab-e Qadr. *Rošd-e Amūzeš-e Qorān* (1), 50–55.
- Neill, A. C., Taylor, E. W. (2008). Museum Education A Nonformal Education Perspective. *Journal of Museum Education* 33(1), 23–32.
- Pearce, S. M. (1995). *On collecting: An investigation into collecting in the European tradition*. Routledge.
- Robertson, S. L. (2022). Setting Aside Settings: On the Contradictory Dynamics of “Flat Earth,” “Ordinalization,” and “Cold Spot” Education Governing Projects. In T. Freytag, D. L. Lauen, S. L. Robertson (Hrsg.), *Space, Place and Educational Settings* (201–219), Knowledge and Space 16, Springer.
- Roskamm, N. (2012). Das Reden vom Raum. Zur Aktualität des Spatial Turn - Programmatik, Determinismus und „sozial konstruierter Raum“. *PERIPHERIE* 126/127, 171–189.
- Runge, K. (2013). Von Derwisch-Mütze bis Mekka-Cola. Vielfalt islamischer Glaubenspraxis, Einblicke in eine Sonderausstellung der Religionskundlichen Sammlung der Philipps- Universität Marburg. In E. Franke, K. Runge (Hrsg.), *Von Derwisch-Mütze bis Mekka-Cola: Vielfalt islamischer Glaubenspraxis. Begleitband zu einer Sonderausstellung der Religionskundlichen Sammlung der Philipps-Universität Marburg* (S.15–43). Diagonal.
- Russell, W. (2012). “I get such a feeling out of...those moments”: Playwork, passion, politics and space. *International Journal of Play* 1(1), 51–63.

- Saheb N. M. (1914). *Merāt Al- Raml*. Gebunden in M. N. Bin Heidar, R. Ali, A. Moī'in, N.M. Saheb, *Rasaʔl Al-Raml*. Verlag unbekannt.
- Sammer, P. (2014). *Storytelling*. O'Reilly.
- Singh, P. K. (2004). Museum and Education. *Orissa Historical Research Journal* 47(1), 69–82.
- Somerville, M. (2007). *Space and Place in Education: Still speaking from the Margins*. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/som07563.pdf>
- Tamimi Arab, P. (2021). Dutch National Museum of World Cultures. *Journal of Material Culture* 26(2), 178–200.
- Vakili, Sh. (2011). *Oṣṭure šenasi-e- Āseman-e- šabaneh. Šurāfarin*.
- Weber, S. (2012). A Concert of things: Thoughts on Objects of Islamic Art. In B. Junod, G. Khalil, S. Weber, G. Wolf (Hrsg.), *Islamic Art and the Museum: Approaches to Art and Archeology of the Muslim World in the Twenty-first Century* (S. 28–56). Saqi.
- Williams, T. (2018). Adventure playgrounds and me: bringing the past into the auto-ethnographic present. In S. Lester, W. Russell, H. Smith (Hrsg.), *Practice-Based Research in Children's Play* (S. 53–74). Policy Press.
- Zargar, C. A. (2017). *The Polished Mirror: Storytelling and the Pursuit of Virtue in Islamic Philosophy and Sufism*. One World Publications.

### Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Raml. Würfelstäbe. Inventarnummer: Hn 020 a und b\_03, Foto: Heike Luu, © Philipps-Universität Religionskundliche Sammlung Marburg.
- Abb. 2: Raml. Scheibe. Inventarnummer: Hn 020 d\_01, Foto: Heike Luu, © Philipps-Universität Religionskundliche Sammlung Marburg.

# Des objets religieux et des élèves sujets. Aspects pédagogiques et herméneutiques en classe de gymnase

Vital Gerber

**Que permettent des objets religieux dans une salle de classe de gymnase ou de lycée ? Le présent article, à partir de l'exemple d'une exposition d'objets religieux amenés en classe par des élèves (école de maturité, secondaire 2), interroge les implications pédagogiques plus générales d'un tel travail sur des objets ainsi que des pistes herméneutiques qui peuvent les prolonger. En s'intéressant notamment aux travaux de Meirieu, Eco et Ricoeur, il reprend la question de l'articulation entre objectivité et subjectivité en didactique des sciences des religions.**

How can religious objects be displayed in a high school classroom (gymnasium, post-compulsory secondary school) and for what intended purposes? This article, based on the example of an exhibition of religious objects brought into the classroom by students, questions the general pedagogical implications of such work on objects as well as the hermeneutical avenues that can extend them further. By focusing on the works of Meirieu, Eco and Ricoeur, this contribution takes up the question of the articulation between objectivity and subjectivity in the didactics of the study of religions.

Was können religiöse Objekte im Klassenzimmer eines Gymnasiums bewirken? Der vorliegende Artikel befasst sich am Beispiel einer Ausstellung religionsbezogener Objekte, die von Schüler:innen in den Unterricht mitgebracht wurden (Maturitätsschule, Sekundarstufe 2), mit den allgemeineren pädagogischen Auswirkungen einer solchen Arbeit mit Gegenständen sowie mit hermeneutischen Ansätzen, die diese weiterführen können. Indem er sich insbesondere mit den Arbeiten von Meirieu, Eco und Ricoeur beschäftigt, greift er die Frage nach dem Verhältnis von Objektivität und Subjektivität in der Didaktik des religionskundlichen Unterrichts auf.

## 1 Introduction

Que permettent des objets religieux dans une salle de classe de gymnase ou de lycée ? Quels sont les aspects pédagogiques d'un tel travail sur des objets, et qu'en conclure pour la didactique des sciences des religions<sup>1</sup> ou, exprimé plus largement, pour l'enseignement de la religion dans un cadre scolaire<sup>2</sup> ? L'exemple auquel on s'intéressera ici part de l'expérience d'une exposition éphémère, constituée d'objets que les élèves amènent eux-mêmes et elles-mêmes en classe.

En Suisse romande, dans le secondaire 2, les religions sont traitées principalement dans le cadre d'une « option complémentaire » dévolue à l'étude des religions. Cet enseignement est relativement récent (pour la Suisse en général et plus particulièrement la Suisse alémanique, cf. Kessler, 2016 ; Jakobs, Ebel & Schmid, 2022, 63-69). Dans la majorité des cantons romands, ces cours ont été introduits dans leurs formes actuelles depuis une vingtaine d'années. Le *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*, adopté en 1994, prévoyait en effet la discipline « religion » comme discipline du domaine d'études « sciences humaines et économiques » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1994, p. 91-94) ; une révision de ce plan d'études est en cours de consultation au moment de rédiger ces lignes.

1 L'appellation « didactique des sciences des religions » sera utilisée ici, s'agissant d'une part de la dénomination officielle de la discipline gymnasiale dans la partie francophone du canton de Berne, à laquelle se réfère l'article, et d'autre part de la désignation retenue pour la présente revue (cf. Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015) ; il ne s'agit donc pas de faire de la discipline académique « sciences des religions » la (seule) discipline de référence, cette question étant un point du débat didactique en cours (voir aussi la note suivante et la conclusion de l'article).

2 Dans la littérature en langue française, on trouve différentes appellations pour désigner de manière générale un « enseignement en matière de religions dans le cadre scolaire » : par exemple « enseignement religieux » (Frank & Jödicke, 2009), « enseignement des faits religieux » (Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015), « enseignement de la religion » (Bleisch & Frank, 2017) ; pour ma part, j'éviterai l'appellation « enseignement religieux » qui semble pouvoir prêter à confusion et utiliserai parfois « enseignement de la religion » ou « enseignement des religions », par commodité, compris de manière générique et sans que cela n'indique encore une orientation particulière de cet enseignement ; l'utilisation même des termes est objet de la discussion didactique.

Pour l'heure, cet enseignement, appelé « science(s) des religions », « histoire des religions » ou « histoire et sciences des religions », a été mis en place et est dispensé dans les cantons de Berne, Fribourg, Jura, Valais et Vaud. Dans la majorité des cantons, il s'agit d'un cours d'« option complémentaire ». Il est donc choisi par les élèves parmi d'autres options, pour la dernière ou les deux dernières années de la formation gymnasiale à raison de deux à trois périodes hebdomadaires, et peut faire l'objet d'un examen de maturité.

Au Gymnase de Bienne, j'ai proposé à plusieurs reprises aux élèves de ce cours de faire une petite « exposition des religions », pour laquelle ils et elles amènent un « objet religieux » en classe.

L'intitulé « exposition des religions » contient et annonce en lui-même, et volontairement, sa propre problématisation et pourra donc inciter les élèves à réfléchir à la pertinence des termes : d'*exposition*, ce n'en est pas réellement une, puisqu'elle ne sera pas publique, mais limitée à la salle de classe, et réalisée par la classe elle-même de manière éphémère ; *exposition des religions*, une telle ambition n'est évidemment guère possible à tenir, et les élèves se rendent bien compte du caractère restreint de l'exercice. Dans le même temps, le fait de devoir amener soi-même un objet incite à suffisamment de sérieux pour que les élèves se prêtent généralement bien au jeu. Alors que peut-on en dire ?

Le présent article, à partir de la présentation de cette exposition en classe de gymnase (degré secondaire 2), en interroge les aspects pédagogiques ainsi que les aspects qu'on appellera herméneutiques. Il ne s'agira pas tant de proposer une didactique des objets religieux (à ce propos on pourra se référer à Helbling, 2022) que d'explorer, à partir d'un exemple de séquence impliquant des objets à connotations religieuses (chapitre 2), un questionnement pédagogique (chapitre 3) et herméneutique (chapitre 4) plus large et de se demander dans quelle mesure ces questions peuvent être éclairantes pour le débat didactique dans le domaine des religions.

En préambule, on relèvera encore que dans la langue française, le mot « objet » recouvre différentes acceptions (cf. Rey, 2001) : on retiendra ici l'objet comme « objet matériel » d'abord (*Objekt* en allemand) ; comme « objet d'étude » ou « objet de savoir » ensuite (*Gegenstand*) ; finalement, l'objet en tant que « tâche » spécifique d'une discipline (*Sache*). Cette polysémie influencera inévitablement la réflexion qui va suivre.<sup>3</sup>

## 2 Une exposition en salle de classe

L'exposition d'objets religieux relatée ici prend place en tout début d'année scolaire, et donc en tout début de l'option complémentaire « sciences des religions », lors du 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cours. Elle s'inscrit dans la partie dite introductive du cours.

Lorsque les élèves choisissent et commencent cette option complémentaire, ils et elles n'ont généralement plus eu de leçons spécifiques sur le thème des religions depuis l'école primaire et les leçons en « éthique et cultures religieuses » prévues par le *Plan d'études romand (PER)*. Il s'agit donc d'une discipline « nouvelle » en tant que telle, qu'ils et elles n'ont pas abordée autrement dans leur cursus. En outre, au niveau gymnasial, on part du principe que les élèves peuvent être sensibilisé-e-s non seulement à la matière, mais à la manière dont on traite cette matière. Donc : non seulement à l'*objet* de la discipline, mais aussi à la *démarche* ou à la *méthode* de cette discipline.

### 2.1 Le déroulement de l'exposition

C'est dans ce cadre qu'est organisée cette petite « exposition ». La séquence se déroule de la manière suivante :

La leçon précédant l'exposition, donc généralement la semaine d'avant, un devoir est donné pour le prochain cours : « Pour la semaine prochaine, chacun et chacune amène un objet religieux en classe ; peu importe lequel : un objet qui a un lien ou un autre à la religion. Chacun et chacune en apporte un, et nous les exposerons ici, devant la classe, pour créer une sorte de petite « exposition des religions » ». Dans son énoncé, le devoir laisse donc une marge de liberté, tout en indiquant clairement quelle utilisation en sera faite.

Pour l'exposition elle-même, le déroulement se passe comme suit : avant la leçon, on prépare quelques tables ou quelques bancs à l'avant de la salle de classe. (On peut accentuer la mise en scène en préparant une nappe ou un tissu de couleur.) Lorsque le cours commence, après quelques mots introductifs, chaque élève est invité-e à déposer son objet ; puis tout le monde se dispose autour de cette « exposition ».

<sup>3</sup> J'exploiterai cette polysémie en m'autorisant des glissements d'une acception à l'autre (dans la mesure où la littérature consultée y encourage), tout en essayant de veiller à ne pas la laisser devenir une source de confusion inutile.

Les objets amenés sont par exemple les suivants : des chapelets de prière ; des pendentifs comme une croix (catholique, huguenote, ...), une main de Fatima, etc. ; des statuettes, de Marie ou de Bouddha par exemple, ou d'autres petites sculptures ; des Bibles, des Corans, parfois d'autres livres religieux ou consacrés à des phénomènes religieux ; une *menorah* ; quelques fois encore, un tapis de prière. Par rapport à l'ensemble des objets religieux présents dans les différentes traditions, souvent réalisés dans des matériaux plutôt nobles et pouvant donc être caractérisés par une certaine valeur et une certaine rareté (cf. Dutoit & Girardet, 2016), il s'agit ici d'objets plus communs, mais qui présentent l'avantage d'un lien déjà établi avec les élèves concerné·e·s, tout en étant néanmoins relativement nouveaux voire inconnus pour d'autres élèves présent·e·s.

Ensuite, à tour de rôle, chaque élève présente librement l'objet amené, pour expliquer en quelques mots de quoi il s'agit. Les objets amenés peuvent avoir une signification personnelle pour l'élève (on reviendra sur cet aspect), comme il peut simplement s'agir de souvenirs de vacances ou autres, sans lien personnel particulier. Quoiqu'il en soit, les élèves seront laissé·e·s libres dans la manière de s'exprimer à ce propos.

Une fois le tour de table terminé, on peut prendre un moment pour observer l'ensemble des objets exposés : on pourra ainsi relever les points communs ou la diversité des objets par exemple ; s'interroger sur leur fonction (cf. p. ex. Derlon & Jeudy Ballini, 2010). Les élèves peuvent poser leurs questions concernant les différents objets, aux autres élèves comme à la personne enseignante.

En tant qu'enseignant, j'amène également différents objets, que je commente ensuite brièvement : bougie funéraire, icône, livre d'art sur les icônes, DVD d'un film comme *Matrix* par exemple, statuette décorative, photo d'un vase grec ancien avec motifs mythologiques, etc. Comme on le voit, ces objets sont choisis spécifiquement pour leur caractère « flou », parce qu'ils sont « à cheval » entre le religieux et d'autres domaines. Une icône, est-ce du religieux ou de l'art ? La mythologie, est-ce de la religion ou de l'histoire ? Un film ayant pour sous-titre « Croire à l'incroyable » entre-t-il dans le champ religieux ou non ? Une bougie n'est pas un objet religieux en tant que telle : elle peut revêtir une fonction religieuse, mais à partir de quand ?

Je termine en général par un objet particulièrement illustratif à cet égard : une statue de Bouddha d'une quinzaine de cm de hauteur. Cet objet n'est pas placé d'office avec les autres : il est mis en scène de telle sorte à laisser penser à un objet précieux : sorti d'un sac dans un emballage, déballé avec soin, déposé avec une précaution exagérée. « Et là, s'agit-il d'un objet religieux ? » La question semble rhétorique, appelant inévitablement la réponse : « Oui, bien sûr ».

L'objet est alors jeté en l'air, pour pointer de manière exagérée son aspect « contraire » : en le rattrapant est dévoilée, collée sous la statuette, l'étiquette avec le code-barre et son prix : Fr. 12.90. C'est en fait une statuette achetée dans un supermarché, à 200 m du gymnase, au rayon « décoration pour salle de bain ». Un objet religieux ? Pour qui ? Et pourquoi ne trouve-t-on pas les autres objets exposés sous nos yeux dans ce même rayon de supermarché... (cf. aussi *Le Courrier*, 15.07.2022) ? Où commence le « religieux », où s'arrête-t-il ? Selon quels critères ?

À ce stade, il s'agit moins de trouver des réponses que de sensibiliser au questionnement : les questions elles-mêmes peuvent susciter la discussion, le débat, elles peuvent aussi rester en suspens.

L'exposition est ensuite laissée devant la classe pour le restant de la séquence. Je ne détaillerai pas ici le déroulement de la suite – qui peut d'ailleurs varier, suivant les effectifs ou d'année en année –, mais en évoquerai quelques aspects en présentant ce que peut permettre une telle « exposition » et dans quelle démarche didactique plus globale elle s'inscrit.

## 2.2 Que permet une telle séquence ?

Cette exposition d'objets amenés à la fois par les élèves et la personne enseignante, placée en début d'année et donc en début de cours, permet de thématiser la question de l'*objet* :

*Mettre à distance* : les objets sont sortis de leur cadre « privé » : ils sont amenés dans le cadre scolaire (public et confessionnellement neutre), dans la salle de classe ; les élèves ne vont en aucun cas les « utiliser » de manière « religieuse », mais sont invité·e·s à s'exprimer à leur propos. (Il va de soi que jamais on ne demandera par exemple à des élèves ayant amené un chapelet ou un tapis de prière d'en faire une « démonstration » ; si une telle demande devait émaner de la part d'autres élèves, il appartient à la personne enseignante de veiller à maintenir le cadre prévu.) Ce que les élèves disent de « leur » objet est volontairement laissé libre, à ce stade, en termes d'explications exigées.

*Observer* : l'exposition permet un premier essai d'observation d'objets religieux, par exemple leur diversité et leurs points communs : on remarque que certains objets se retrouvent dans différentes religions, et y occupent, a priori, une fonction comparable ; c'est typiquement le cas des chapelets, présents dans les traditions musulmane et catholique, ainsi que dans le bouddhisme (sans entrer ici dans les spécificités respectives).

*Problématiser* : cette exposition permet de sensibiliser les élèves à la complexité de l'objet du cours de Sciences des religions, à ce que l'on peut appeler ses « frontières floues », « flottantes », au fait qu'il est inévitablement interconnecté à des réalités sociales, historiques, culturelles, etc. (pour l'illustrer, on pourra p. ex. lire un extrait de Gisel, 2007, p. 7-9)<sup>4</sup>.

*Construire* : ce que l'on va étudier ici ne va pas de soi : il n'est pas donné d'office, il est à construire (c'est en somme une sorte d'illustration, très basique, de toute démarche en sciences humaines). On pourra ensuite aborder avec les élèves les questions d'étymologie, de définitions de la religion, et la question des outils et des disciplines que l'on peut utiliser pour traiter du religieux (par exemple avec les textes suivants : de manière très synthétique, Clémence & Volanthen, 2013, p. 8-11 ; de manière plus dialogale, Droit, 2000).

*Questionner l'objet* : les différents objets pourront être repris et abordés de manière plus approfondie ultérieurement dans le cours, au fur et à mesure des thématiques traitées : on s'en tient dans l'immédiat à une description assez sommaire ; l'important, à ce stade, est en priorité d'ouvrir le questionnement. De favoriser la prise de risque, d'encourager à interroger les objets religieux, d'oser questionner les phénomènes religieux.

Une telle exposition permet également de thématiser la question du *sujet*.

*Le lien personnel à la « religion »* : chaque personne entretient un lien ou un autre avec une religion ou une autre : ce peut être un lien positif ou négatif, une absence ou un refus de lien, voire une indifférence par rapport aux religieux. L'exposition n'impose rien ; elle peut permettre de faire prendre conscience de ce lien ; mais elle marque aussi la distinction. En classe, personne ne sera jamais obligé d'exprimer ce qui appartient à son intériorité, à sa sphère privée. L'enjeu, ici, est de signifier à la fois une reconnaissance de la subjectivité de chacun et chacune, et un respect de cette subjectivité, consistant à ne pas en faire qu'un « objet ». Cet aspect ne sera pas forcément abordé de manière frontale, mais de manière indirecte.

*L'enjeu ne réside pas dans le fait d'être croyant ou non-croyant* : « Ainsi, le bon chercheur en Histoire des religions pourra être celui qui a une pratique personnelle régulière comme celui qui n'en a aucune ; de même, il serait aussi bien le fidèle membre d'une religion que celui qui n'en privilégie aucune : là n'est pas le lieu de détermination de sa compétence. Comme pour n'importe quelle discipline, cette compétence est donc faite de plusieurs éléments combinés ; notamment, de la connaissance la plus large possible des manifestations variées des religions dans l'histoire, de la capacité à organiser cette diversité et à en rendre compte ; de la maîtrise et de la distance critique, autant de l'objet disciplinaire que des méthodes et théories qui s'y rapportent. » (Boespflug, Legrand & Zwilling, 2014, p. 48-49).

*Toute la classe est placée ensemble devant ces objets*. C'est-à-dire qu'au-delà des diversités – de provenances, de cultures, de convictions, etc. – constitutives de toute classe de gymnase, l'ensemble des élèves est maintenant invité à élaborer une approche commune, une approche partagée de ces objets.<sup>5</sup>

*Tous et toutes sont sur un même pied d'égalité*, en ce sens que tous et toutes partagent le questionnement. La classe devra ainsi devenir un lieu où est respectée la parole de chacun et chacune.

À la fin de la séquence, chaque élève pourra reprendre son objet. Il s'agit donc d'une exposition éphémère, tout comme elle comporte un caractère « imprévu », puisque son contenu dépend de ce que les élèves amèneront effectivement sur place ; elle ne peut être totalement planifiée à l'avance, et demande donc de la part de la personne enseignante une certaine adaptation, voire une part d'improvisation.

Quoi qu'il en soit, et comme pour la plupart des séquences que j'essaie de mener à bien, je continue de me demander si celle-ci fait sens. Une telle « exposition » est-elle pertinente ? On peut, à tout le moins, questionner plus avant ses implications pédagogiques.

<sup>4</sup> Il me semble que les pages citées offrent un résumé intéressant en guise d'entrée en matière, sans partager pour autant et nécessairement la conception de la religion développée dans la suite de l'ouvrage (pour une mise en perspective critique, on pourra se référer p. ex. à Meylan, 2019).

<sup>5</sup> On rejoint aussi là cet enjeu à propos d'un exemple d'objets amenés en classe par la personne enseignante : « [...] prendre en compte le fait que chacun·e a ses convictions propres [...] tout en montrant que celles-ci n'empêchent pas nécessairement le développement d'un discours ayant une visée de neutralité » (Bornet et al., 2017, p. 82).

### 3 Aspects pédagogiques

Dans son ouvrage *Faire l'école, faire la classe*, le pédagogue français Philippe Meirieu propose une série de « repères » pour la pratique en classe, dont nous retiendrons ici ceux qui nous paraissent plus directement liés à notre problématique (Meirieu, 2004).<sup>6</sup> Deux de ces repères traitent des « objets » de manière explicite.

#### 3.1 L'objet en salle de classe

Premièrement : « Le travail, dans la salle de classe, s'effectue sur des objets » (Meirieu, 2004, « repère n° 5 », p. 155-157). Un objet est « objet de savoir » dans la mesure où :

- il résiste à la toute-puissance de l'imaginaire ;
- il se constitue comme une réalité extérieure au sujet ;
- il permet au sujet de s'exprimer « à son propos » (« objectalité »).

L'objet concret, matériel, n'est pas suffisant en tant que tel d'un point de vue pédagogique : a priori, il reste soumis aux aléas de l'imaginaire de chaque élève, qui peut projeter sur l'objet ses propres souvenirs, préjugés, idées ou inventions. Il faut donc « construire l'objet », c'est-à-dire faire exister l'objet comme « objet de savoir », « dégagé, autant que faire se peut, des histoires individuelles, inscrit dans un projet de compréhension plus vaste ». Meirieu précise encore qu'« il revient au professeur de faire exister, dans la classe, de véritables objets de savoir qui puissent être appréhendés comme tels par tous [...] » (p. 156).

Comment ? « Faire exister l'objet en deçà des émotions qu'il suscite, en quelque sorte, le faire exister dans l'intelligence des élèves comme un "objet de savoir" qui les réunit et sur lequel, ensuite et à côté, rien n'empêche que chacun se mette à rêver [...] » (p. 156). En effet, la première étape, consistant à construire l'objet comme objet de savoir commun, est incontournable ; c'est elle qui, précisément, permettra dans une deuxième étape que chaque élève élabore et définisse son propre lien à cet objet : « Il ne faudrait pas croire que "l'objectalité" des savoirs scolaires interdit la formation du jugement et l'expression personnelle ; c'est tout juste le contraire ! » (p. 157).

Meirieu illustre ceci avec l'exemple d'un texte, un texte littéraire en l'occurrence : « On peut en discuter, émettre un jugement, contre-argumenter, laisser vagabonder son esprit à partir de lui... mais on ne peut lui faire dire le contraire ou autre chose que ce qu'il dit. » (p. 156). Même chose avec l'exemple de l'éducation à la citoyenneté : une information solide sur les faits est nécessaire pour permettre un débat véritable, qui aille au-delà de la simple confrontation d'opinions toutes faites. Ainsi, il s'agit dans un premier temps de reconnaître les faits, avant d'étayer, sur cette base, un jugement personnel ; l'objectif est atteint selon Meirieu lorsque l'élève est capable de distinguer « savoir » et « croire » (p. 157). C'est donc l'étape « objective », indispensable, qui permet ensuite une étape plus « subjective ».

#### 3.2 L'objet dans la relation pédagogique

Deuxièmement : la présence des objets « permet de dépsychologiser la relation pédagogique » (Meirieu, 2004, « repère n° 6 », p. 157-159) :

- elle « leste » les conflits d'opinion ;
- elle permet un « arbitrage » des conflits d'intérêts ;
- elle donne à la parole de la personne enseignante sa véritable autorité.

Comment ? En rendant les élèves disponibles aux objets de savoir. La présence d'objets « donne du lest », et permet ainsi de centrer l'attention sur les objets de savoir, par la « médiation d'objets » précisément. Quant à la parole de la personne enseignante, elle fait autorité parce que cette parole garantit le travail sur l'objet, et non en raison de son opinion ; la conviction de la personne enseignante est secondaire, c'est sa compétence à orienter le travail de la classe sur l'objet étudié qui est déterminante.

<sup>6</sup> Il demeure néanmoins que ces éléments choisis doivent bien sûr être pris en compte dans l'ensemble des repères que définit Meirieu, mais que nous ne traiterons pas ici dans leur intégralité. Il est entendu par ailleurs que Meirieu définit initialement ces repères en référence à l'école obligatoire ; ceux-ci me semblent pouvoir s'appliquer également au niveau post-obligatoire, pour le secondaire 2, c'est-à-dire ici pour les gymnases ou les lycées.

Ces deux repères, traitant spécifiquement des objets, s'insèrent dans une série d'autres repères dont deux méritent encore d'être relevés brièvement pour notre réflexion :

Le statut d'une parole ne dépend pas du statut de son énonciateur ou énonciatrice (« repère n° 7 », p. 159-160). « Aucun statut ne garantit, en effet, la validité d'une parole *a priori*. » (p. 159). Tout le monde peut tâtonner et faire des erreurs : il s'agit de chercher, d'examiner l'objet, d'y réfléchir ; le résultat restera toujours hypothétique, jamais définitif. « Le maître se place-t-il lui-même en situation de recherche exigeante à l'égard du savoir qu'il enseigne [...] ? »

La classe est organisée comme un « espace hors menace » (« repères n° 1 », p. 149-150) : chaque élève doit pouvoir s'exprimer, se tromper et y faire ses hypothèses en s'y sentant « en sécurité » ; le respect de la parole de chaque personne, dans le respect du cadre scolaire, doit y être garanti.

### 3.3 Enseigner n'est pas « fabriquer un objet »

Dans le même temps, il faut évoquer ici un autre pan de la pensée de Meirieu : le pédagogue rappelle avec force que « la formation d'une personne n'est pas fabrication d'un objet » (Meirieu, 2011, p. 62). En pédagogie, « un être nous résiste ».

La tentation du « dressage », d'une emprise totale sur des élèves à façonner de toutes pièces, peut être l'une des tentations de l'éducation. Meirieu dénonce cette illusion tenace en parlant du « mythe de l'éducation comme fabrication » : on imagine pouvoir « fabriquer » les élèves, à l'image du personnage de Frankenstein.

Que faut-il alors placer au centre de la pédagogie ? « Non point un puérocentrisme naïf – et d'ailleurs toujours démenti par les pratiques –, non point une “fabrication” par une accumulation de connaissances ou d'habiles manipulations psychologiques, mais la construction d'un être par lui-même à travers la verticalité radicale des questions que pose la culture dans ses formes les plus élevées. » (p. 59).

Autrement dit : « L'éducation doit, en réalité, se centrer sur la relation du sujet au monde des hommes qui l'accueille. Sa fonction est de lui permettre de se construire lui-même en tant que “sujet dans le monde” [...] » (p. 60). La relation du sujet au monde, voilà ce qui constitue le centre du projet pédagogique selon Meirieu.

Ce fondement est rappelé aussi par des travaux en éthique de la pédagogie (cf. Lévy, 2007 ; cf. aussi Walther, 2019, p. 123-135, 163-164) : s'il y a un enjeu éthique au cœur de la pédagogie, c'est parce que la pédagogie a affaire avant toute chose à des personnes, parce qu'elle est affaire de relation à des élèves sujets. Cela implique aussi que la personne enseignante doit pouvoir assumer la confrontation aux « questions ultimes de l'interprétation de la vie ».

Les réflexions de Meirieu entrent en écho avec l'exposition d'objets religieux et la placent dans une perspective plus générale : elles permettent d'aborder les objets religieux en classe non pas d'abord du point de vue de l'étude des religions, mais de celui de la pédagogie. La prise en compte, centrale, de l'élève en tant que sujet en relation au monde est probablement incontournable pour le domaine des religions (cf. aussi Studer, 2015). Ces réflexions me paraissent en effet particulièrement éclairantes pour un enseignement en « sciences des religions », où questions éthiques et questions épistémologiques sont inévitablement liées (Welscher, 2015). Peut-on en préciser les enjeux ?

## 4 Pistes herméneutiques

L'un des enjeux de « l'exposition des religions » semble être l'articulation entre objectivité et subjectivité. Comment interpréter les objets religieux en classe, en tenant compte à la fois de l'exigence d'objectivité et de la subjectivité des élèves, dont la didactique des sciences des religions ne semble pas toujours savoir quoi faire ?

On n'entrera pas ici dans le vaste débat entre disciplines académiques traitant du religieux, sur leur légitimité respective, leur méthode ou leur objet spécifique.<sup>7</sup> Je proposerai ici de prendre une sorte de « chemin de traverse », parce qu'il sort peut-être un peu des « sentiers battus », des disciplines habituellement convoquées en sciences des religions, et parce qu'il s'agit précisément d'une discipline « traversante », interdisciplinaire : l'herméneutique.

<sup>7</sup> On se souviendra simplement au passage de ce qu'a rappelé Gerhard Ebeling en disant que l'« objet » (*Sache*) d'une discipline, d'un point de vue sémantique, c'est justement d'abord « ce à propos de quoi un débat doit être mené » (Ebeling, 2012). L'enjeu semble donc moins de se décider pour un parti pris que de maintenir le débat ouvert.

Traditionnellement, l'objet de l'herméneutique est l'interprétation des textes. Elle porte ainsi, dans le domaine qui nous occupe, un intérêt particulier au rapport des religions à leurs textes (cf. Zwilling, 2013). Dans son évolution historique, l'herméneutique sera appliquée d'abord aux textes, puis, dans le courant du 19<sup>e</sup> siècle, aux sciences humaines, et finalement à l'existence humaine elle-même (au sens d'une philosophie de l'existence) (cf. Grondin, 2006).

Si l'élargissement de l'herméneutique à d'autres objets que les textes représente encore l'un de ses défis actuels (Vultur, 2015), je n'aurai pas ici pour prétention de chercher à élaborer une « herméneutique des objets ». Je me contenterai d'esquisser quelques pistes : des parallèles avec des réflexions herméneutiques qui me paraissent pouvoir prolonger les questions soulevées jusqu'ici.

#### 4.1 Les limites de l'interprétation

On peut établir un premier parallèle en herméneutique avec ce que le sémiologue Umberto Eco a défini comme les « limites de l'interprétation » (Eco, 1992). Selon lui, c'est précisément le texte lui-même qui pose ses limites ; Eco accepte la pluralité des interprétations, tout en appelant à reconnaître ce qu'il nomme « l'intention transparente du texte ». Un texte ne permet pas de dire quelle est la meilleure interprétation, mais par contre il permet de réfuter une interprétation inacceptable – il « résiste à l'imagination toute-puissante » des lecteurs et lectrices, si l'on reprend les mots de Meirieu. Face à l'intention *du lecteur ou de la lectrice*, qui peut être contestable, il y a l'intention *du texte*. Autrement dit : « un texte suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible » (Eco, 1992, p. 125-151).

À l'exemple de ces limites de l'interprétation selon Eco, l'herméneutique ne pourrait-elle pas fournir des outils pertinents pour, dans le sens de Meirieu, travailler sur les objets de savoir en classe avec l'objectivité requise ?

#### 4.2 Intériorité et extériorité

Si l'on s'intéresse maintenant à la question de la subjectivité, dans une perspective herméneutique toujours, Pierre-André Stucki par exemple rappelle dans son anthropologie philosophique ce que l'on nomme la distinction entre « intérieur » et « extérieur », ou entre « intériorité » et « extériorité » d'une personne (Stucki, 1970, p. 66-87). Ce qu'une autre personne est en elle-même, je n'ai pas le moyen de le savoir. Elle est libre de communiquer ce qu'elle veut. Seule son extériorité m'est donc accessible ; l'extériorité désigne son aspect observable, constatable. L'intériorité quant à elle désigne l'aspect d'une personne (en tant que personne consciente) qui échappe par principe à l'observation.

La distinction intérieur/extérieur ne recoupe pas la distinction subjectif/objectif : elle est une distinction qui concerne la personne en tant que sujet. Et n'est-ce pas cette distinction entre intériorité et extériorité qui pourra justement permettre de prendre en compte la subjectivité des élèves, sans qu'elle soit perçue comme une menace, un lieu tabou ou un embarras inutile ?

Dans le cadre scolaire, seule l'extériorité de l'élève-sujet sera possiblement ce qui peut faire l'objet d'un échange ; l'intériorité restera intériorité. L'élève restera libre de communiquer ce qu'il ou elle veut (et alors cela deviendra extériorité) ou non (et alors cela restera intériorité) de sa subjectivité, et la personne enseignante veillera toujours à maintenir et garantir le respect de ce cadre. Cela ne peut-il pas être vu comme partie prenante de la classe comme espace « hors menace » ? En outre, la prise en compte de l'intériorité et de l'extériorité de *chaque personne* pourrait peut-être aider à nuancer le débat concernant la distinction établie entre « de l'intérieur » et « de l'extérieur » de la religion ?

#### 4.3 La distanciation

Il reste toutefois encore à tenter d'articuler véritablement ces deux pôles, simplifiés ici en termes « objectifs » et « subjectifs » dans l'interprétation des objets. Il me semble qu'on peut trouver une piste dans ce sens chez Paul Ricoeur : le philosophe dessine un mouvement qui va d'herméneutiques régionales (c'est-à-dire spécialisées) vers une herméneutique générale, pour définir ce qui fait la problématique spécifique d'une herméneutique cherchant à dépasser l'alternative entre « appropriation » (subjective) ou « distanciation » (objective), et ensuite appliquer en retour cette herméneutique générale aux herméneutiques régionales (cf. Ricoeur, 1998 et 2013)<sup>8</sup>. Je me contenterai

8 Trois articles en particulier permettent d'aborder ces questions : « La tâche de l'herméneutique », « La fonction herméneutique de la distanciation » et « Herméneutique philosophique et herméneutique biblique » ; publiés initialement en 1975 dans le recueil collectif *Exegesis* sous la direction de F. Bovon et G. Rouiller aux Éditions Delachaux & Niestlé, ils ont été repris par Ricoeur en 1986 dans *Du texte à l'action*, paru en format poche en 1998 (Ricoeur, 1998, p. 83-111, 113-131, 133-149), puis réédités dans le petit recueil *Cinq études herméneutiques* (Ricoeur, 2013, p. 19-52, 53-74, 95-113), conçu par l'éditeur comme aidant à « combler l'absence d'une présentation synthétique de sa conception de l'herméneutique, que Ricoeur n'a jamais publiée » (Tétaz, 2013, p. 7). Je citerai ici selon l'édition de 1998, qui est probablement la plus répandue, et selon celle de 2013, édition critique la plus récente, en mentionnant les deux paginations.

ici d'un survol très sommaire, qui ne peut rendre compte de la richesse de la réflexion ricœurienne (et s'il pourra sembler s'éloigner de notre problématique initiale, j'essaierai ensuite d'en relever quelques significations pour l'enseignement).

Retraçant l'évolution de l'herméneutique, Ricœur décrit d'abord le passage d'une herméneutique régionale, limitée à certaines catégories de textes, à une herméneutique générale, valable pour l'interprétation de toute forme de textes (Schleiermacher, Dilthey) ; elle devient, ainsi, une épistémologie des sciences de l'esprit : « L'herméneutique constitue ainsi la couche objectivée de la compréhension, grâce aux structures essentielles du texte. » (Ricœur, 1998, p. 94 / 2013, p. 32).

Ricœur s'oppose par contre à la conception d'une herméneutique ontologique (Heidegger, Gadamer), qui soumettrait en quelque sorte la question de la méthode à la question de la vérité, ou replacerait la première sous le contrôle d'une ontologie préalable : « vérité » à laquelle il s'agirait d'adhérer en tant que lecteur ou lectrice et qui primerait sur la question épistémologique (Ricœur, 1998, p. 97-111 / 2013, p. 36-52).

« [D]'un côté [...], la distanciation aliénante est l'attitude à partir de laquelle est possible l'objectivation qui règne dans les sciences de l'esprit ou sciences humaines ; mais cette aliénation, qui conditionne le statut scientifique des sciences, est en même temps la déchéance qui ruine le rapport fondamental et primordial qui nous fait appartenir et participer à la réalité historique que nous prétendons ériger en objet. » (Ricœur, 1998, p. 113 / 2013, p. 53).

Refusant cette alternative entre « distanciation aliénante » ou « appartenance », Ricœur cherche à la dépasser en une conception positive de la « distanciation ». Pour ce faire, Ricœur propose sa propre réflexion, à partir de ce qui est propre au texte, à partir de la *problématique du texte*.

Ricœur identifie ainsi quatre distanciations (Ricœur, 1998, p. 113-131 / 2013, p. 53-74) :

1. L'effectuation du langage dans le discours, qui est distanciation du dire dans le dit : si le « dire », l'acte de discours, est un événement, le « dit », le discours lui-même, se caractérise en tant que *signification*, en tant que « sens », et se structure en une œuvre.
2. Le rapport de la parole et de l'écriture : le texte écrit devient autonome de l'intention de son auteur-e ; l'écriture affranchit le texte de la condition dialogale du discours. Cette distanciation n'est pas ajoutée par la méthodologie, mais est constitutive du phénomène du texte comme écriture ; elle est donc une condition de l'interprétation.
3. Le monde du texte : si le discours renvoie à une référence commune au locuteur et à son public, le texte suspend, abolit cette référence : il propose en quelque sorte sa propre référence, que Ricœur nomme « le monde du texte ». C'est une sorte de distanciation du réel d'avec lui-même.
4. L'œuvre comme médiation de la compréhension de soi : la dernière distanciation marque « l'entrée en scène de la subjectivité » du lecteur ou de la lectrice. « Dès lors, comprendre, c'est *se comprendre devant le texte*. Non point imposer au texte sa propre capacité finie de comprendre, mais s'exposer au texte [...]. » (p. 130 / p. 73).

Chez Ricœur, ce qui permet le passage entre expliquer et comprendre, c'est la spécificité du texte en tant que *texte*. Il articule une dimension « objective » de l'interprétation (la prise en compte du discours en tant que texte écrit et structuré) et une dimension « subjective » (le rapport au « monde du texte »). Pour la didactique, cette conception positive de distanciation permet de prendre au sérieux à la fois l'exigence du travail sur l'objet et l'exigence du respect du sujet.

Cette notion de distanciation pourrait être reprise, transposée en particulier dans une didactique de sciences des religions : Ricœur tire les conséquences de son herméneutique philosophique (générale) pour une herméneutique (régionale) de textes religieux, à l'exemple de l'herméneutique biblique (cf. Bühler & Frey, 2011). Son herméneutique est donc pensée comme étant à la fois valable pour les textes religieux, mais indépendante de ces derniers.

Par ailleurs, on pourra appliquer cette herméneutique à d'autres objets que les textes en les considérant « comme un texte » ; c'est ce que fera Ricœur avec ce qu'il nomme « l'action sensée », pour proposer une herméneutique de l'action, valable pour les sciences humaines (Ricœur, 1998, p. 205-236 ; il pose ainsi la question, p. 213 : « Dans quelle mesure peut-on dire que l'objet des sciences humaines se conforme au paradigme du texte ? »).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Considérer le texte comme « paradigme » appliqué à « l'objet religieux » est une question qui resterait à explorer (cf. Ricœur, 1998, p. 222) : une telle tentative dépasserait très largement le cadre du présent article (comme expliqué en début de chapitre, il ne peut s'agir ici de développer une « herméneutique de l'objet » : on se contentera de le considérer comme tel à titre d'hypothèse de travail, avec les limites inhérentes que peut comporter la démarche.

En outre, à partir de là et en considération de ses autres travaux, Ricœur proposera une « herméneutique du soi » (Ricœur, 1996, en particulier p. 27-38). Ainsi, l'on pourra, par exemple pour l'exposition d'objets religieux en classe, envisager la dimension du « soi » comme faisant partie intégrante d'une démarche interprétative, tout en évitant la confusion avec sa dimension objective et en réfléchissant à la place qui peut revenir à chacune. Une piste à exploiter pour aborder les objets religieux au secondaire 2 ?

## 5 Conclusion

Que conclure de l'expérience de cette « exposition » d'objets religieux en classe de gymnase ? L'exemple décrit, pris comme point de départ, a permis d'explorer quelques aspects pédagogiques plus généraux autour des objets en classe et d'en esquisser quelques prolongements herméneutiques possibles, qui sous-tendent la séquence. D'une part, la question des objets religieux (au sens à la fois de *Objekt* et de *Gegenstand*, cf. introduction et note 3) peut être brièvement revisitée à l'aune des chapitres 3 et 4 ci-dessus. D'autre part, ces réflexions peuvent aussi être placées dans le débat didactique plus général autour de l'enseignement de la religion dans le cadre scolaire.

### 5.1 Objet matériel et objet de savoir : synthèse et reprise

Pour tenter de reprendre les pistes pédagogiques et herméneutiques abordées et leurs potentielles implications didactiques, je les représente ici de manière synthétique sous forme de tableau, décrivant sommairement le parcours.<sup>10</sup> Il s'agit d'une tentative qui n'est pas à comprendre comme exhaustive, mais comme une base de travail, à caractère partiel et provisoire.

| Pistes pédagogiques et herméneutiques  | Implications pour aborder les objets religieux en classe et pour la didactique des sciences des religions   |
|--|---|
| <b>Des élèves-sujets en relation au monde...</b><br>...tel est le centre de tout projet pédagogique (Meirieu)  | Les élèves sont en relation au monde ; les élèves peuvent donc être en relation avec des objets religieux, entretenir une certaine relation avec ces objets, « relation » au sens large pouvant prendre des formes diverses (indifférence, attachement, etc.). Il s'agira de tenir compte de ces liens et de leur diversité (et donc aussi d'une possible absence de lien avec tout objet religieux) et par conséquent des questions des élèves par rapport aux objets religieux.   |
| <b>Le cadre scolaire...</b><br>...est un « espace hors menace » (Meirieu, repère 1)  | Les objets religieux prennent place dans le cadre de la classe qui doit pouvoir être un « espace hors menace », un cadre sécurisé où chacun-e peut émettre des hypothèses, faire des erreurs, questionner et s'exprimer à propos de ces objets.   |
| <b>Élèves et personne enseignante...</b><br>...entrent dans une relation pédagogique où ils et elles sont sujets (Meirieu, Lévy)   | Affaire de relation à des élèves qui ne seront jamais réductibles à des « objets », l'enseignement doit renoncer à toute emprise ou tentative de façonner les élèves dans leur relation aux objets religieux. Sa fonction est de permettre à l'élève de se construire lui-même en tant que sujet, à travers les questions ultimes que pose la culture, en l'occurrence les cultures religieuses et leurs objets.  |
| <b>L'objet...</b><br>...est objet de savoir, constitué comme objet extérieur au sujet (Meirieu, repère 5)<br>...comprend une distanciation de l'événement dans la signification (Ricœur, 1 <sup>e</sup> distanciation)<br>...est autonome par rapport à l'intention de son auteur-trice (Ricœur, 2 <sup>e</sup> distanciation) | En classe, le travail sur des objets religieux est le même que le travail sur tout autre objet de savoir. Il s'agit, au-delà des histoires individuelles, de les faire exister, de les construire comme objets de savoir partagés, appréhendés comme tels par toute la classe.<br>En classe, l'objet religieux est abordé indépendamment de l'événement religieux dans lequel il peut prendre place ou de l'événement qui lui donne sa fonction religieuse ; il est abordé non par l'événement, mais par sa signification, qui est elle « fixée ».<br>Les intentions de l'auteur-trice d'un objet religieux ne sont pas accessibles ; l'objectivité affranchit l'objet de son auteur-trice et lui permet d'être interprété, en classe et comme objet de savoir. |

<sup>10</sup> On reconnaîtra ici par ailleurs, dans la manière dont le tableau est organisé, différents éléments qui sont aussi constitutifs du « triangle pédagogique », outil traditionnel pour analyser une situation pédagogique (cf. Houssaye, 2013).

|   |  |
|---|--|
| ...résiste à la toute-puissance de l'imaginaire (Meirieu) et est soumis aux limites de l'interprétation (Eco)   | L'objet religieux est soumis aux projections de chaque élève : il revient alors de distinguer ce qui relève du « savoir » et ce qui relève du « croire ». On ne peut pas faire n'importe quelle interprétation ou faire dire à un objet le contraire de ce qu'il dit. Une interprétation inacceptable doit pouvoir être réfutée, tout en acceptant une pluralité des interprétations.                                  |
| ...déploie ses propres références (Ricœur, 3 <sup>e</sup> distanciation)  | L'objet religieux suspend les références ostensives : il déploie ses références propres, le « monde de l'objet religieux ». (C'est peut-être là le lieu d'articulation entre l'objectivité et l'établissement du lien subjectif, quel qu'il soit, avec ce monde de l'objet.)   |
| ...permet au sujet de s'exprimer à son propos (Meirieu)   | Construit comme projet de compréhension commun, l'objet religieux permet que la classe s'exprime à son propos, d'abord par l'objectivité, ce qui permet et peut donner place ensuite à l'expression personnelle, au débat d'idées.   |
| ...leste les conflits d'opinions et arbitre les conflits d'intérêts (Meirieu, repère 6)   | La présence d'objets religieux en classe « donne du lest » : il ne s'agit pas d'évaluer les opinions et convictions religieuses diverses, mais d'orienter le travail et l'expression sur les objets.   |
| <b>Élèves et personne enseignante...</b><br>...ont droit à la prise de parole, dont le statut ne dépend pas de celui-celle qui l'énonce (Meirieu, repère 7)   | Le respect de la parole de chaque personne doit être garanti dans la salle de classe. Le statut d'une parole à propos d'un objet religieux ne dépend pas du statut de son énonciateur-trice : l'enjeu n'est pas celui du statut des convictions religieuses, mais celui d'une posture de recherche exigeante à l'égard de l'objet religieux, y compris pour la parole de la personne enseignante.                      |
| <b>Le cadre scolaire...</b><br>...garantit la distinction entre « intérieur et extérieur » de la personne (Stucki)  | Le cadre scolaire garantit le respect de l'intériorité et de l'extériorité de chaque élève : chaque élève reste libre de sa propre relation subjective à l'objet religieux bien sûr, et libre également de ce qu'il ou elle choisit de garder en elle-même (intériorité, qui restera inaccessible) ou alors de communiquer et de montrer (extériorité).  |
| <b>Des élèves-sujets en relation au monde...</b><br>...pourront faire l'expérience de la distanciation de soi à soi (Ricœur, 4 <sup>e</sup> distanciation)<br>...pourront se construire par eux-mêmes (Meirieu) | Ce que l'élève fera ou non de ce qui a été abordé en classe, le rapport subjectif de l'élève avec les objets religieux, dépassera le cadre scolaire et n'appartiendra donc pas à l'école.<br>La finalité de l'école dépasse le cadre de l'école elle-même : la construction d'un être par lui-même, l'autonomie de l'élève. En l'occurrence : que l'élève construise une relation autonome au « monde des religions ». |

## 5.2 Objet d'une discipline : ouverture et débat didactique

Dans la didactique de la religion ou des religions en langue allemande, on constate d'une part que le domaine reste encore très ancré dans le modèle confessionnel qui prévaut en Allemagne, prenant peu en compte des modèles cherchant à s'en affranchir (cf. à titre d'exemple récent, dans la fameuse collection « UTB » Uni-Taschenbücher, Stögbauer-Elsner, Lindner & Porzelt, 2021). D'autre part, on observe du côté des sciences des religions la volonté de développer sa propre didactique (cf. à titre « programmatique » Alberts, 2008), en refusant tout ce qui ressemble de près ou de loin aux interrogations personnelles des élèves sur le sens (p. ex. Frank, 2010), et tendant parfois à mener le débat en des oppositions qui peuvent être réductrices.

En Suisse, dans la pratique, l'évolution va vers un rapprochement des conditions cantonales pour l'école obligatoire (cf. Jödicke & Rota, 2010 ; pour un aperçu en Suisse romande, cf. Desponds, 2018). En didactique, il y a un certain accord sur la tendance globale à observer, avec néanmoins une certaine diversité, bienvenue et nécessaire au débat (cf. Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015). Si la nécessité d'un enseignement indépendant de toute ancrage confessionnel (*Bekennnisunabhängig*) semble aujourd'hui acquise, les termes eux-mêmes à utiliser en didactique de l'enseignement des religions restent sujets à discussion, et la distinction opérée entre « approche religieuse » et « approche des sciences des religions » (Bleisch & Frank, 2017) ne rend pas forcément compte de la complexité des enjeux et de l'histoire de cette branche<sup>11</sup> (cf. aussi Jakobs, Ebel & Schmid, 2022).

<sup>11</sup> De même, résumer l'évolution récente par le « passage d'un enseignement placé sous la responsabilité des communautés religieuses à une discipline scolaire placée sous la responsabilité de l'État » me semble être une simplification (Bleisch & Frank, 2017, p. 71 ; je cite ici d'après ma propre traduction du texte original allemand dans Bietenhardt, Helbling & Schmid, 2015, p. 188) : s'il s'agit bien d'une *tendance* générale, elle ne saurait ignorer la variété historique des modèles cantonaux. Dans le canton de Berne par exemple, ces cours sont sous responsabilité de l'État depuis bien plus longtemps et non confessionnels depuis 1995 (cf. Baumann et al., 2004). La difficulté, c'est que les différents éléments que sont le cadre ou l'instance responsable, l'orientation des plans d'études ou encore la (les) discipline(s) de référence, ne sont pas automatiquement liés, mais sont eux aussi à distinguer.

Pour le secondaire 2, le débat est certes plus restreint, voire embryonnaire en langue française – les publications étant rares –, mais semble peut-être un peu plus ouvert, moins soumis à des logiques dualistes. Dans une certaine mesure, on peut estimer que l'enseignement gymnasial a œuvré en partie comme pionnier dans l'enseignement non confessionnel en matière de religions (cf. Kessler, 2016). S'interrogeant sur la place à donner aux questions des élèves, Nicole Durisch Gauthier et Claude Welscher se sont positionné·e·s chacun·e à sa manière en faveur d'une sorte de « troisième voie », entre un enseignement totalement objectivant, dénué de tout questionnement subjectif, et un enseignement qui serait un reliquat d'approche de type confessionnel (Durisch Gauthier, 2015 ; Welscher, 2015 ; cf. aussi Kessler, 2015). Un enseignement qui soit capable à la fois de fournir des informations solides, critiques et fondées sur les religions tout comme d'aborder les questionnements des élèves, de les thématiser et d'en discuter.

Les réflexions pédagogiques et herméneutiques esquissées ici se comprennent comme une contribution se situant dans cette idée d'une « troisième voie », comme des pistes à explorer dans cette perspective. Un enseignement des religions qui place en son centre l'élève en relation aux objets religieux ; un enseignement qui permette un travail sur les objets en tant qu'objets de savoir, mis à distance dans un cadre scolaire, constitués en tant que réalité extérieure, observés, problématisés, construits et questionnés, analysés dans les « limites de l'interprétation » et permettant ainsi aux élèves de s'exprimer à leur propos ; un enseignement où, par la médiation d'objets, l'ensemble de la classe est placée en situation de recherche et de questionnement, où le statut d'une parole ne dépend pas de celui ou celle qui l'énonce, ni de ses convictions, un enseignement qui soit un « espace hors menace », respectant l'intériorité et l'extériorité de chaque personne, avec la possibilité de se comprendre devant l'objet ?

Pour terminer dans une perspective élargie, il ne me semble pas inintéressant de relever les propositions didactiques de Maurice Baumann. À la suite de Meirieu, il place au centre de l'enseignement « le sujet dans sa relation au monde, à lui-même et aux autres » (Baumann et al., 2004, p. 20 ; Baumann, 2011, p. 353). Accordant au domaine des religions le même statut qu'aux autres connaissances<sup>12</sup> – à savoir « une réponse hypothétique au questionnement fondamental auquel la réalité confronte les humains » –, il pose une double affirmation : « L'enseignement religieux confessionnel n'a pas sa place dans l'école obligatoire » (et à l'identique et à titre d'évidence, on ajoutera qu'il n'a pas sa place non plus dans les écoles de maturité) ; dans le même temps, « cela n'exclut en aucun cas d'y enseigner une culture religieuse ; celle-ci est même indispensable, si nous ne voulons pas priver les élèves d'un pan important du patrimoine culturel de l'humanité » (et on ajoutera que c'est là un enjeu pour le nouveau plan d'études des écoles de maturité) (Baumann, 2011, p. 352). Baumann propose une mise en œuvre didactique en trois approches : une approche *objective* d'abord, livrant les informations concernant l'objet culturel en question ; une approche *subjective* ensuite, qui se confronte au questionnement que partagent ces récits et objets ; Baumann y ajoute une troisième approche, qu'il nomme *sociale* et selon laquelle les différents objets sont analysés en fonction de leur « pertinence sociale » : on s'interroge sur « leurs potentiels à contribuer à l'humanisation de la vie » (p. 354). Dans quelle mesure les objets religieux peuvent-ils participer à « humaniser la vie » ?



### À propos de l'auteur

**Vital Gerber**, titulaire d'une licence en herméneutique de l'Université de Neuchâtel et d'un diplôme d'enseignement de la Pädagogische Hochschule Bern, enseigne depuis 2010 l'option complémentaire « sciences des religions » au Gymnase de Bienne. vital.gerber@gbjb.ch

12 Meirieu rappelle encore : « Quelles que soient nos disciplines, nous sommes d'abord "professeurs d'école". [...] Nous ne pouvons enseigner une discipline quelconque que parce que nous l'enseignons comme "discipline scolaire", c'est-à-dire parce que nous l'enseignons, non seulement dans l'École, mais "comme École"... » (Meirieu, 2019, p. 123-124).

## Références

- Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religion. *Numen* 55, 300–334.
- Baumann, M. (2011). Créationnisme et enseignement religieux dans les écoles publiques. *Revue de théologie et de philosophie* 143, 345–354.
- Baumann, M., Grädel, R., Probst, D. & Schuppli, G. (éd.). (2004). *Baustelle Religion. Eine empirische Untersuchung zum schulischen Religionsunterricht im Kanton Bern*. Peter Lang.
- Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid K. (éd.). (2015). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. HEP Verlag.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015), Zeitschrift für Religionskunde – Begriffe, Konzepte, Programmatik / Revue de didactique des sciences des religions – notions, concepts, intentions. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 8–25.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2017), Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 4, 70-78. [Traduction de la version allemande : Bleisch, P. & Frank, K. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts : Religiöser und Religionskundlicher Unterricht. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (éd.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 188–202). HEP Verlag.]
- Boespflug, F., Legrand, T. & Zwilling, A.-L. (2014). *Religions, les mots pour en parler. Notions fondamentales en Histoire des religions*. Bayard / Labor et Fides.
- Bornet, P. et al. (2017). Dans le laboratoire de l'enseignant-e : quatre récits d'expérience en lien avec l'enseignement de la discipline « éthique et cultures religieuses » au post-obligatoire. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 4, 80–97.
- Bühler, P. & Frey, D. (dir.). (2011). *Paul Ricœur : un philosophe lit la Bible. À l'entrecroisement des herméneutiques philosophique et biblique*. Labor et Fides.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Récupéré du site <http://edudoc.ch/record/17477/files/D30b.pdf>
- Clémence, V. & Volanthen, M. (2013). *Les religions et leurs pratiques en Suisse*. LEP.
- Desponds, S. (2018). Les conditions-cadres de l'enseignement des faits religieux en Suisse romande : état des lieux d'un rapprochement. *Éducateur* 6, 12–15.
- Derlon, B. & Jeudy Ballini M. (2010). Objet. Dans R. Azria & D. Hervieu-Léger (dir). *Dictionnaire des faits religieux* (p. 817–821). Presses Universitaires de France.
- Droit, R.-P. (2000). *Les religions expliquées à ma fille*. Seuil.
- Durisch Gauthier, N. (2015). La religion des autres. Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 95–102.
- Dutoit, Y. & Girardet, S. (éd.). (2016). *Objets du sacré. Au cœur des pratiques religieuses. Dossier*. Agora.
- Ebeling, G. (2012). La plainte au sujet du défaut d'expérience de la théologie et la question de son objet. Dans G. Ebeling. *Répondre de la foi. Réflexions et dialogues* (p. 39–64). Labor et Fides.
- Eco, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*. Grasset.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Kohlhammer.

- Frank, K. & Jödicke, A. (2009). L'école publique et la nouvelle diversité religieuse : thématiques, problèmes, évolutions. Dans M. Baumann & J. Stolz (dir.). *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité* (p. 283–293). Labor et Fides.
- Gisel, P. (2007). *Qu'est-ce qu'une religion ?* Vrin.
- Grondin, J. (2006). *L'herméneutique*. Presses Universitaires de France.
- Helbling, D. (2022). Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 10, 57–70.
- Houssaye, J. (2013). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. Dans J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13–24). ESF éditeur.
- Jakobs, M., Ebel, E. & Schmid, K. (2022). *Bekenntnisunabhängig Religion Unterrichten. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven aus dem Kontext Schweiz*. Grünewald Verlag.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Untersuchung im Rahmen des NFP 58. Schlussbericht*. Récupéré du site [https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58\\_Joedicke\\_Schule\\_Schlussbericht\\_def.pdf](https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf)
- Kessler, A. (2015). Empirische Befunde zu Jugend und Religion – Ein Überblick. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (éd.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 145–155). HEP Verlag.
- Kessler, A. (2016). *Das Ergänzungsfach Religionslehre – status quo. Eine Standortbestimmung*. Récupéré du site <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-efrl-status-quo/>
- Le Courrier (15.07.2022). Des Bouddhas dans le jardin. Récupéré du site <https://lecourrier.ch/2022/07/15/des-bouddhas-dans-le-jardin/>
- Lévy, M. (2007). L'éthique au cœur de la pédagogie. *Enjeux pédagogiques. Revue de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel* 5, 21–23.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2011). *Frankenstein pédagogue*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2019). *Lettre à un jeune professeur. Nouvelle édition*. ESF éditeur.
- Meylan, N. (2019). *Qu'est-ce que la religion ? Onze auteurs, onze définitions*. Labor et Fides.
- Rey, A. (dir.) (2001). *Le Grand Robert de la langue française. Deuxième édition*. Dictionnaires Le Robert.
- Ricœur, P. (2013). *Cinq études herméneutiques*. Labor et Fides.
- Ricœur, P. (1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Coll. « Points Essais ». Seuil.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Coll. « Points Essais ». Seuil.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner, K. & Porzelt, B. (éd.). (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Julius Klinkhardt Verlag.
- Stucki, P.-A. (1970). *Herméneutique et dialectique*. Genève : Labor et Fides.
- Studer, A. (2015). Der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (éd.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 241–253). HEP Verlag
- Tétaz, J.-M. (2013). Introduction. Dans P. Ricœur. *Cinq études herméneutiques* (p. 7–18). Labor et Fides.
- Vultur, I. (2015). « Où va l'herméneutique ? » Présentation. *Critique* 817–818, 451–452.

Walther, E. (2019). *Formateur d'enseignants. Esquisses pour une éthique professionnelle. Vol. 1. Ouverture.*

Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 103–115.

Zwilling, A.-L. (dir.). (2013). *Lire et interpréter. Les religions et leurs rapports aux textes fondateurs.* Labor et Fides.

# Religiöse Objekte im religionskundlichen Unterricht. Strangers in a strange land?

Lea Sara Mägli

**Die Arbeit mit religiösen Objekten ist ein integraler Bestandteil religionskundlichen Unterrichts. Im Umfeld Schule werden religiöse Objekte jedoch ihrem ursprünglichen Kontext entzogen und stehen so erklärungsbedürftig im Raum. Dieser Artikel geht der Frage nach, wie in der Schule eine lernfördernde Rekontextualisierung religiöser Objekte aussehen könnte und welche Kompetenzen im Rückbezug auf den Lehrplan 21 mit dem Einsatz im Unterricht angestrebt werden können. Wie hier aufgezeigt wird, gilt es aus religionswissenschaftlicher Sicht dabei einige Problematiken zu umgehen. Anschliessend werden mögliche Vorschläge für eine religionswissenschaftlich informierte Arbeit mit religiösen Objekten im Unterricht gemacht, die den Rückbezug auf den Umgang mit, sowie die Bedeutung von, religiösen Objekten für Praktizierende in den Vordergrund stellen. Des Weiteren soll deren Viel- und Uneindeutigkeit thematisiert werden, um essentialisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Dieses Vorgehen kann eine vielschichtige Begegnung mit den Objekten ermöglichen, damit diese nicht „strangers in a strange land“ bleiben.**

Working with religious objects is an integral part of religious education classes. In school environment, however, religious objects are removed from their original context and are thus in need of explanation. This article explores the question of how a learning-promoting recontextualization of religious objects could look like in school and which competencies can be aimed for in the classroom with reference to the current Swiss curriculum, *Lehrplan 21*. As shown here, from the point of view of religious studies, there remain some pitfalls which are to be avoided. Lastly, possible suggestions for a religious studies based work with religious objects in the classroom are made. They focus on the meaning and use of religious objects for and by practitioners. Furthermore, their multiplicity and ambiguity should be addressed to avoid essentializing attributions. This approach should enable a multifaced encounter with the objects, preventing them from remaining „strangers in a strange land“.

Travailler avec des objets religieux fait partie intégrante de l'enseignement portant sur les religions en Suisse. Toutefois, dans l'environnement scolaire, les objets religieux sont retirés de leur contexte d'origine ce qui rendra certaines explications nécessaires dans ce nouvel espace. Le présent article se penche sur la question de savoir à quoi pourrait ressembler, à l'école, une recontextualisation des objets religieux favorisant l'apprentissage et quelles compétences peuvent être visées par leur utilisation en classe, en référence au *Lehrplan 21*. Comme on le voit ici, du point de vue des sciences des religions, certains obstacles doivent être évités. Enfin, des propositions seront faites pour enseigner avec des objets religieux, mettant l'accent sur l'utilisation et la signification de ces objets pour les pratiquant·e·s. En outre, il s'agira de thématiser leur ambiguïté et leur multiplicité afin d'éviter les attributions essentialisantes. Cette démarche peut alors permettre une rencontre à plusieurs niveaux avec les objets, afin que ceux-ci ne restent pas des «strangers in a strange land».

## 1 Religiöse Objekte – eine erste Annäherung

Religiöse Objekte sind ein zentraler Bestandteil gelebter „Religion“<sup>1</sup>, indem sie durch Gläubige spezifisch behandelt, eingesetzt, gerahmt, verehrt und in manchen Fällen gar zum Leben erweckt werden mit Ritualen<sup>2</sup>. Sie lösen etwas aus in den Praktizierenden, die mit ihnen in eine wechselseitige Beziehung treten.<sup>3</sup> Im Buddhismus etwa fungiert dies unter dem Begriff „*darshana*“, dem rituellen Sehen. Erst durch das Betrachten wird das Objekt immer wieder aufs Neue zum Leben erweckt und kreiert im Geiste der Betrachtenden das, was im Objekt innewohnt und ihm seine zugeschriebenen Fähigkeiten verleiht (Thompson, 2011).

1 Auf die mannigfaltigen Definitions- und Interpretationsmöglichkeiten dieses Begriffs, kann hier nicht eingegangen werden. Die Anführungszeichen symbolisieren, dass „Religion“ hier als ein leerer Signifikant verstanden wird, den verschiedene Akteur:innen mit für sie relevanten Bedeutungen füllen und damit Beiträge zu einem Diskurs über Religion liefern, in Anlehnung an Von Stuckrad (2013, S. 17).

2 Unter Ritualen werden hier in Anlehnung an Bowker sich regelmässig und auf vorhersehbare Weise wiederholende, auf Religion beziehende Handlungen verstanden (2003, S. 843).

3 Die vielfältigen Zugangsweisen zu als religiös konzipierten Objekten durch emische Betrachter:innen können hier indes nicht weiter ausgeführt werden.

Begegnen etische Betrachter:innen religiösen Objekten, gelten andere Voraussetzungen. Sie begegnen ihnen etwa in Museen hinter Glasscheiben mit oftmals minimalen Erläuterungen, meist unerklärt in Wohnungen oder sakralen Räumen von Menschen verschiedener religiöser Traditionen.<sup>4</sup>

Dennoch können sie auch in etischen Betrachter:innen etwas auslösen: ein Staunen, eine Neugier, ein spontanes und oft nicht-begründbares sich angesprochen Fühlen von der Ästhetik, vielleicht aber auch ein Gefühl der Fremdheit oder gar der Ablehnung. Schliesslich mögen sich Fragen zu ihrem Ursprung und ihrer Bedeutung aufdrängen, die als Ausgangspunkt für einen Einsatz im Unterricht genommen werden können.

Die Ausgangslage zur Arbeit mit religiösen Objekten im schulischen Umfeld ist durch die erwähnte Entkontextualisierung jedoch ungünstig. Ohne ihren sakralen Ursprungskontext werden die religiösen Objekte zu „strangers in a strange land“ (Grimes, 1992, S. 422). Sie haben ihre Geschichte und Mitteilungskraft verloren, können sich nicht durch ihre Rahmung erklären und bleiben so ganz ohne Kontext unnahbar. Daher gilt es, eine Neu- oder Rekontextualisierung vorzunehmen. Wie aber soll diese aussehen? Welche Kompetenzen sollen damit verfolgt werden, wenn religiöse Objekte im religionskundlichen<sup>5</sup> Unterricht Verwendung finden sollen? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen, wobei zuerst dekonstruktiv auf die Arbeit mit Objekten im Unterricht geschaut wird, bevor Vorschläge für ein Modell zur Rahmung und Rekontextualisierung gemacht werden.

## 2 Ausgangslage zur Arbeit mit religiösen Objekten in der Schule

Die Arbeit mit religiösen Objekten erfreut sich im *Religionen, Kulturen, Ethik* Unterricht im Kanton Zürich grosser Beliebtheit.<sup>6</sup> Dazu haben vier Faktoren massgeblich beigetragen. Erstens wird dies durch die an der Pädagogischen Hochschule Zürich gelehrt Didaktik gefördert. Der „didaktische Dreischritt“ positioniert das „ästhetische Lernen“, das genaue Betrachten eines Bildes oder Objekts, als zentral im RKE-Unterricht. Dabei soll zuerst nur möglichst genau beschrieben werden, was gesehen wird, ohne eine Deutung oder Wertung vorzunehmen (Kilchsperger, 2015, S. 206-207). Zweitens finden sich im obligatorischen Lehrmittel „Blickpunkt 3“ Aufgabenstellungen, welche die Arbeit mit Objekten aus dem öffentlichen Raum oder aus dem Zuhause der Lernenden anregen, etwa unter dem Titel „Spuren“ oder „Meine Anhänger“ (Zangger et al., 2013). Drittens sind seit über einem Jahrzehnt die Materialkoffer von MANAVA<sup>7</sup> im Umlauf, die für die verschiedenen im Lehrmittel behandelten religiösen Traditionen passende Objekte liefern. Schliesslich bietet sich viertens auch ein Besuch von religiösen Institutionen oder Museen an, die solche Gegenstände beherbergen. Dies wird in der Ausbildung von Lehrpersonen ebenfalls angeregt.

Dabei lassen sich grundsätzlich drei verschiedene Arten des Einsatzes unterscheiden: Es kann (1) mit Objekten gearbeitet werden, die von den Lernenden eingebracht werden, die also einen unmittelbaren Bezug zu den Schüler:innen und als spezifisches Objekt eine Geschichte vorzuweisen haben, die erzählt werden kann. Weiter kann (2) im Rahmen der Ausführungen zu verschiedenen religiösen Traditionen mit generischen Objekten aus den Objektkoffern oder mit spezifischen aus einem privaten Fundus gearbeitet werden, um sich der „*material religion*“ (im Sinne von Brent Plate et al., 2010) zu nähern. Schliesslich können (3) Objekte in ihrem Ursprungssetting betrachtet werden, das heisst in einem sakralen Raum. Das Museum ist ein Spezialfall, da hier bereits eine Neukontextualisierung stattgefunden hat.<sup>8</sup> Auf die Problematiken dieser verschiedenen Einsatzarten wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

4 Anders gestaltet sich dies, wenn ein solches Objekt als Gebrauchsgegenstand in einem Laden, etwa als Kerze oder als Bildnis auf Teebeuteln, von Käufer:innen ausgewählt wird, weil mit dem Abbild etwas Bestimmtes, oftmals Positives, verbunden wird. Auch hier fehlt jedoch die emische Perspektive.

5 Religionskundlicher Unterricht versteht sich hier in Anlehnung an die Fachwegleitung Religionen, Kulturen, Ethik für die Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule Zürich (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017) in Abgrenzung zu religiösem Unterricht und orientiert sich an einem kulturwissenschaftlichen Paradigma der Religionswissenschaft (in Bezug auf religionskundlichen Unterricht etwa Frank, 2015).

6 Ich referiere hier auf Erfahrungen aus meiner Zeit als Sekundarlehrerin in verschiedenen Schulen, als Fachpraktikumsbegleiterin von Lehrpersonen in Ausbildung für das Fach RKE im Kanton Zürich sowie auf meine Feldforschung im Rahmen meines Doktorats.

7 Manava wird betrieben von Christoph Peter Baumann und ist unter der folgenden Homepage zu finden: <https://www.manava.ch/>

8 Auf Besuche im Museum wird hier nicht eingegangen, da dort spezifische Voraussetzungen gelten, die im Rahmen dieses Artikels nicht besprochen werden können.

### 3 Problematiken bei der Arbeit mit religiösen Objekten

#### 3.1 Religionsbegriff

Aus religionswissenschaftlicher Sicht gilt es einige Punkte zu beachten, wenn religiöse Objekte im Unterricht Verwendung finden sollen. Zuerst gilt es daher einen Schritt zurückzumachen, um zu überprüfen, welche Religionsbegriffe, oftmals vorerst unbewusst, angesetzt werden, wenn religiöse Objekte im Unterricht verwendet werden.

Es besteht die Gefahr, gerade mit den Objektkoffern und generischen Objekten, eine phänomenologische Perspektive (Krech, 2002) zu verfolgen, die im schlimmsten Falle die vorgestellten religiösen Traditionen sogar essentialisiert (Rissanen, 2019), indem man so tut, als würden diese Objekte eine bestimmte Religion *an und für sich* repräsentieren.

Nicht minder hinderlich ist ein Zugang, welcher sich auf ein „Weltreligionenparadigma“ (Masuzawa, 2005 oder im Zusammenhang mit schulischem Unterricht Darm, 2020) abstützt, indem man die Objekte verschiedener Traditionen im Grunde als Ausdruck der ein und derselben Wahrheit präsentiert und stark vergleichend arbeitet, wobei möglicherweise gar Hierarchisierungen der Objektbezogenheit in verschiedenen Traditionen vorgenommen werden.<sup>9</sup>

Problematisch sind auch Religionsverständnisse, die Religion als anthropologische Konstante und *sui generis* (McCutcheon, 1997) betrachten. Dies ist aus zweierlei Gründen fraglich. Sollen Lernende ein Objekt aus ihrer Umgebung oder ihrem Zuhause mitbringen, muss und soll damit gerechnet werden, dass nicht oder kaum religiös sozialisierte Lernende einen Gegenstand mitbringen, der sich einem solchen Religionsverständnis nicht unterordnen lässt. Des Weiteren muss beachtet werden, dass keine klare Grenzziehung vorgenommen werden kann, was *per se* als religiöser Gegenstand gilt und was nicht, da dies einerseits kontextabhängig ist und andererseits durch die jeweiligen Betrachter:innen bestimmt wird.<sup>10</sup> Hier sei auf die Benennung des Schulfachs etwa im Kanton Zürich verwiesen, das Kulturen und damit deren Manifestation in Objektform explizit miteinbeziehen will, was nach einem kulturwissenschaftlich informierten Religionsbegriff verlangt (Bergunder, 2011).

Der jeweils dahinterliegende Religionsbegriff muss daher nicht nur bewusstgemacht, sondern auch kritisch hinterfragt und de-konstruiert werden. An der Arbeit mit Objekten kann so grundsätzlich aufgezeigt werden, dass „Religion“ nicht *per se* zu definieren ist und die zentrale Frage daher lauten muss, was, warum in einem bestimmten Kontext durch bestimmte Menschen als religiös oder Religion verstanden wird und nicht, was Religion *ist*.

#### 3.1 Inszenierung

Durch die gewählte Inszenierung ergeben sich aus religionswissenschaftlicher Sicht unter Umständen ebenfalls unerwünschte Effekte. So kann ein kontextloses Präsentieren von Objekten leicht zu einer „Exotisierung“ (Altglas, 2014) verkommen. Eine Ganesha-Figur wird dann beispielsweise als, Zitat einer Lernenden: „farbig und lustig“ beschrieben. Diese Aussage ist an sich nicht problematisch, müsste jedoch anschliessend aufgegriffen und besprochen werden. Ansonsten bleibt dieses Objekt unverstanden und es werden durch eine solch kontextlose Darstellungsweise Stereotype, die aus der öffentlichen Repräsentation dieser religiösen Traditionen bekannt sind, reproduziert, statt diese aktiv anzusprechen und somit abzubauen. Dieser Effekt wird verstärkt, wenn die gezeigte Ganesha Figur farbig abgezeichnet wird durch die Lernenden, dies aber beispielsweise mit einer Jesus Figur so nicht geschehen würde im selben Unterricht, wobei hier ebenfalls farbenfrohe Darstellungen aus bestimmten christlichen Traditionen vorliegen würden.

Verallgemeinerungen sind ebenfalls zu vermeiden, etwa wenn die Lehrperson erzählt, was *die Gläubigen* einer bestimmten Tradition damit machen. Was für eine Bedeutung dem Objekt zugeschrieben wird, kann nur für einen jeweils spezifischen Kontext und intraindividuell beantwortet werden. Ansonsten verfällt man in *groupism* (Brubaker, 2004) und wirkt, wie bereits erwähnt, essentialisierend (Rissanen, 2019) oder gar religiösierend (Buchardt, 2014), indem davon ausgegangen wird, dass alle Angehörigen einer bestimmten religiösen Tradition diesem Objekt die gleiche, und überhaupt eine (religiöse) Bedeutung beimessen.

<sup>9</sup> Im Rahmen der während meines Doktorats geführten Interviews mit Lehrpersonen wurden auch Aussagen getätigt, die gewisse religiöse Traditionen (etwa hinduistische oder jüdische) als stark objektbezogen darstellen, wohingegen „der Islam“ aufgrund des zugeschriebenen Bilderverbots, als „objektarme“ Religion wahrgenommen wird, was dazu führt, dass dort kaum mit Objekten gearbeitet wird.

<sup>10</sup> So kann beispielsweise eine muslimische Gebetskette (*tasbe*) für einzelne Gläubige etwa ein kulturelles, familienhistorisches Objekt sein, dass sie an jemanden erinnert, wobei sie es selbst nicht als religiösen Gegenstand benutzen oder betrachten. Ebenso kann beinahe jedes beliebige Stück Stoff als Kopftuch dienen, wobei es erst durch das Umbinden mit der entsprechenden Intention zu einem Kopftuch im religiösen Sinne gemacht wird.

Möglicherweise verkommt die Präsentation des Objekts auch zu einer Ästhetisierung. Es wird als reines Kunstobjekt betrachtet und bewertet. Aus emischer Sicht, über die laut *Lehrplan 21* (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017) die etwas gelernt werden soll im religionskundlichen Unterricht, sind Objekte nicht in erster Linie Kunstwerke, sondern häufig ein „*means to an end*“ (DeCaroli, 2010).

Nahe an der Ästhetisierung liegt auch die Verweltlichung oder was Gaskell (2003) im Bezug auf Museen einmal „*expunging the sacred*“ genannt hat, indem die Objekte wie ein Gebrauchsgegenstand behandelt werden. Dies kann insbesondere von emischen Lernenden als problematisch empfunden werden. Auch wenn die Objekte dem Ursprungskontext entzogen worden sind, ist es nicht an etischen Betrachtenden zu entscheiden, inwiefern diese noch als verehrungswürdig empfunden und dementsprechend mit der nötigen Vorsicht und Achtung behandelt werden sollen.

Als gegenteilige Tendenz kann das „*act as if*“ verstanden werden, welches im musealen Kontext etwa im Rubin Museum durch die Nachbildung eines tibetischen Schreins umgesetzt worden ist.<sup>11</sup> Dabei wird ein Setting geschaffen, welches den Ursprungskontext zu rekonstruieren versucht. Für den schulischen Kontext ist dies keine Option. Ein Schulzimmer kann nicht zu einem Sakralität imitierenden Raum umgestaltet werden, da man damit Gefahr läuft, gegen die rechtlichen Grundlagen (Art. 15 BV) zu verstossen, wonach die Religionsfreiheit (im Unterricht) zu wahren ist.

Die Tendenz vor allem Sachwissen über den Gegenstand zu vermitteln, also eine Versachlichung vorzunehmen, führt ebenfalls nicht dazu, dass etwas über die materielle Seite einer religiösen Tradition oder über das spezifische Objekt gelernt und verstanden wird. Ohne Kontextualisierung und Anbindung an die Bedeutung für und Verwendung durch Praktizierende, bleibt dieses reine Faktenwissen sinnentleert im Rahmen eines kompetenzorientierten RKE-Unterrichts.

Das „ästhetische Lernen“ des bereits erwähnten „didaktischen Dreischritts“ (Kilchsperger, 2015, S. 206-207), scheint ebenfalls wenig lernförderlich, wenn es, wohlbemerkt falsch verstanden, im Sinne einer „gespielten Unvoreingenommenheit“ eingesetzt wird.<sup>12</sup> So fällt es schwer, so zu tun als wäre man dem Objekt noch nie begegnet, obschon man das vielleicht ist. Ebenso ist kaum von den Lernenden zu erwarten, dass sie etwas zu Beginn nur beschreiben dürfen, obwohl sich bereits Assoziationen und Emotionen eingestellt haben. Gerade die Möglichkeit, das eigene Vorwissen und die ausgelösten Emotionen spontan einzubringen, kann einen Lernprozess in Gang bringen. Dies gilt besonders dann, wenn, wie eingangs erwähnt, davon ausgegangen wird, dass solche Objekte die Kraft besitzen, auch in etischen Betrachtenden, unmittelbar etwas auszulösen.

## 4 Der Einsatz von religiösen Objekten im Unterricht

### 4.1 Zu erlernende Kompetenzen

Soll trotz diesen Problematiken eine lernförderliche Arbeit mit religiösen Objekten im Unterricht möglich sein, muss auf die eingangs gestellte Frage nach den zu erlernenden Kompetenzen zurückgekommen werden. Dies erfordert einen Blick in den *Lehrplan 21*.

Religiöse Objekte sollen, laut dem Zürcher *Lehrplan 21* für den Zyklus 3, RKE 3.1 c, in der alltäglichen, lokalen Umgebung vorzufinden sein, als solche erkannt und im Kontext ihrer Verwendung durch Lernende gedeutet werden können (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017). Konkret bedeutet dies, dass ein Bezug zum Erfahrungsraum der Lernenden und eine Kontextualisierung gegeben sein müssen. Religiöse Objekte in der Umgebung nach einer Thematisierung im Unterricht zu erkennen, scheint eine realistische Zielsetzung, wobei die Kompetenz der Deutung in Frage gestellt werden muss. Diese ist immer kontextabhängig und ohne die jeweils spezifische Rahmung zu kennen, die sich von Situation zu Situation unterscheidet, dürfte dies schwer umsetzbar sein, wenn nicht generalisiert werden soll.

Dafür bieten sich zwei weitere Kompetenzen an, die, ganz im Sinne des Lehrplans 21, auf eine tatsächliche Begegnung mit religiösen Objekten ausserhalb der Schule vorbereiten. So könnten ein respektvoller Umgang sowie eine „offene Haltung“ eingeübt werden, wie im Folgenden ausgeführt wird.

11 Siehe dazu die Bilder auf der Homepage des Museums: <https://rubinmuseum.org/events/exhibitions/the-tibetan-buddhist-shrine-room>

12 Diese Einsatzart ist mir sowohl in den Interviews wie auch in der Praxis häufig begegnet.

## 4.2 Vorschläge zur Rahmung und Rekontextualisierung

Hier seien aufgrund der bisherigen Ausführungen einige Gedanken dargelegt, wie eine lernförderliche und an den erwähnten Kompetenzen ausgerichteten Arbeit mit religiösen Objekten im Rahmen des RKE Unterrichts aussehen könnte.

*Offene Haltung / contemplation:* Lohnen kann sich statt der vermeintlich unvoreingenommenen Betrachtung das Schulen einer „offenen Haltung“, die Lernende den Objekten hoffentlich auch in ihren Ursprungskontexten im Leben ausserhalb der Schule entgegenbringen. Dafür lässt man Zeit für eine stille Betrachtung des Objekts, in der es wirken kann, ästhetisch, aber eben nicht nur. Dieses genaue Hinschauen muss dabei immer wieder geschult werden. Damit ist das gemeint, was Grimes (1992, S. 429) „contemplation“ nennt, ein in Kontakt treten, welches nicht einer emischen Verehrung entsprechen will, aber dennoch ein echtes sich Einlassen beinhaltet. Spontane Äusserungen sind danach willkommen. Leitende Fragen hierbei können sein, welche Assoziationen wachgerufen werden, wie es auf einen wirkt und was es auslöst, wobei es auch sein kann, dass es gar nichts auslöst. Auch ablehnende und fragende Äusserungen sollen hier Platz finden, solange diese nicht respektlos sind. Die dahinterliegenden Ziele sind eine Offenheit und Toleranz für vielleicht noch Unbekanntes und Unverstandes, die nicht mit einer Wertschätzung zu verwechseln sind, die vielleicht eintreten mag, vielleicht aber auch nicht.

*Biografie:* Ausserdem haben religiöse Objekte eine Biografie, wobei hier der Begriff Biografie<sup>13</sup> dem der Geschichte vorzuziehen ist, um Mehrdeutigkeiten zu vermeiden. Diese kann erzählt werden, oder man kann sie erforschen lassen durch die Lernenden. Handelt es sich um ein generisches Objekt aus einer Massenproduktion, können biografische Möglichkeiten imaginiert werden. So lässt sich darüber sinnieren, wo dieses Objekt einmal gestanden haben mag und für was es Verwendung gefunden haben könnte, respektive wem es gehört haben mag.

*Sachwissen:* Sachwissen ist nur in begrenztem Masse sinnvoll, wobei eine Orientierung an den klassischen W-Fragen als Ausgangspunkt hilfreich sein kann. Lernende sollen darin unterstützt werden, selbst Fragen an die Objekte zu formulieren. Die vom *Lehrplan 21* geforderte Handlungsorientierung kann mit solch einem forschenden, vom Interesse der Lernenden ausgehenden Unterricht gefördert werden. Das Stellen von Fragen, auch wenn diese vorerst unbeantwortet bleiben, ist hier von grösster Bedeutung, gerade auch um zu erfahren, dass religiöse Gegenstände komplex und vielschichtig sind.

*(Kunst-) Geschichte:* Ein (kunst-) historischer Blick auf den Gegenstand kann eine Ergänzung sein – ganz im Sinne der Erinnerung daran, dass nichts schon immer da war. Hierbei können in etwa Fragen nach dem ersten Erscheinen eines religiösen Objekts in der Kulturgeschichte oder nach dessen Herstellungsprozess nachgegangen werden, wobei auch über mögliche Unterschiede zwischen Objekten aus Massenproduktion und geweihten, rituell hergestellten Objekten sinniert werden kann, um wiederum die Mannigfaltigkeit von als religiös konzipierten Artefakten zu zeigen. Ebenso kann der Frage, wie ein Objekt in die jetzige Umgebung gekommen ist, auch im generischen Sinne, nachgegangen werden. Dies, wenn etwa die Frage gestellt wird, warum wir heute überhaupt Buddha-Statuen im Gartencenter zum Verkauf angeboten bekommen. Gerade auch bei generischen Objekten aus Massenproduktion kann exemplarisch auf wichtige Themen wie die Kommerzialisierung oder die kulturelle Aneignung von religiösen Objekten Bezug genommen werden.

*Rekontextualisierung / sozialer Kontext:* Als fundamental erweist sich schliesslich auch der Rückbezug auf den Umgang mit und die Bedeutung von religiösen Objekten für Praktizierende, der soziale Kontext, um die erwähnten Probleme zu umgehen. Dazu eignet sich insbesondere filmisches Material, der Besuch bei einer religiösen Gemeinschaft oder das Einladen eines Gastes, an den Lernende ihre Forschungsfragen zum Objekt direkt stellen können. Hierbei gilt es die Lernenden darauf hinzuweisen, dass nicht alle Praktizierenden dieser Verwendung und Bedeutung zustimmen würden. Es geht dabei darum, die Praktiken, die diese Objekte zum Leben erwecken, zu erforschen, herauszufinden, wie sich Religion materiell ereignet (Brent Plate et al., 2010). Dabei ist es zentral, die erwähnte Unmöglichkeit der klaren Grenzziehung, was als religiöses Objekt gilt und was nicht, konkret aufzuzeigen, indem etwa beim Thema „Kopfbedeckungen“ auch solche (vermeintlich) rein säkularer Natur miteinbezogen werden.

*Respekt:* Letztlich ist es ein zentrales Ziel, Respekt im Umgang mit diesen Objekten einzuüben. Im Voraus muss geklärt werden, wie man sich dem Objekt nähern darf, wie damit umgegangen werden soll im Raum Schule, aber auch ausserhalb. Gerade auch, was das haptische in Kontakt treten angeht, sollen Grenzen von emischen aber auch etischen Lernenden beachtet werden.

13 Biografie meint hier die bisherige „Lebensgeschichte“ eines Objekts, wobei der Bezug des Objekts zu Menschen, und vice versa, mitgemeint ist.

Damit werden verschiedene Blickrichtungen auf „Religion“, wie sie der Lehrplan unter RKE .3 und 4 konzeptualisiert, miteinbezogen.<sup>14</sup> Dabei ist es sowohl für die Lehrpersonen wie auch für die Lernenden zentral, sich immer wieder bewusst zu machen, aus welcher Perspektive etwas beschrieben wird. Es soll darum gehen aufzudecken, welche verschiedene Interpretation und Zugangsweisen es zu ein und demselben Objekt geben kann.

Es bleibt zu hoffen, dass die Verwendung von religiösen Objekten im Unterricht unter der Beachtung der oben erwähnten Aspekte verhindern mag, dass diese „*strangers in a strange land*“ bleiben, indem eine vielschichtige Begegnung mit diesen ermöglicht wird, die viele neue Fragen hervorrufen möchte.



### Über die Autorin

**Lea Sara Mägli** ist Doktorandin der Fachdidaktik an der Universität Zürich und wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Netzwerk Fachdidaktik Religionen, Kulturen, Ethik der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Zürich. Sie verfügt über einen Masterabschluss als Sekundarlehrerin der PHZH und einen Zweitmaster in Buddhist Studies der School of Oriental and African Studies (University of London).  
leasara.maegli@edufz.ch

### Literatur

- Altglas, V. (2014). *From Yoga to Kabbalah: Religious Exoticism and the Logics of Bricolage*. Oxford Scholarship online. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199997626.001.0001>
- Baumann, P.C. (2022). *MANAVA – Materialkoffer „Religionen“*. <https://www.manava.ch/>
- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *ZfR* 19(1/2), 3–55.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (2017). *Lehrplan Volksschule: Religionen, Kulturen, Ethik – Kompetenzaufbau, 3. Zyklus*. [https://zh.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb\\_id=6&fb\\_id=5](https://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb_id=6&fb_id=5)
- Bowker, J. (2003). *Art. Ritual*. In *das Oxford-Lexikon der Weltreligionen*, hrsg. von J. Bowker (S. 843–844). Fischer.
- Brent Plate, S., Meyer, B., Morgan, D. & Paine, C. (2010). The origin and mission of Material Religion. *Religion* 40(3), 207–211.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups*. Harvard University Press.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Waxmann.
- BV Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2000, 1. Januar). *Art. 15 Glaubens- und Gewissensfreiheit*. [https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#art\\_15](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#art_15)
- Darm, R. (2020). Das „Weltreligionenparadigma“ – zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht. *Schule inklusiv* (8), 41–44.

<sup>14</sup> Namentlich erwähnt werden hier Kultur, Gesellschaft, Medien und Lebenswelt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017).

- DeCaroli, R. (2008). From the Living Rock: Understanding Figural Representation in Early South Asia. In J. Mrazek & M. Pitelka, *What's the Use of Art: Asian Visual and Material Culture in Context* (S. 21-45). University of Hawai'i Press.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *ZFRK 1*, 43–61.
- Gaskell, I. (2003). Sacred to Profane and Back Again. In A. McClellan (Hrsg.), *Art and its Publics: Museum Studies at the Millennium* (S. 49 – 62). Blackwell.
- Grimes, R. (1992). Sacred Objects in Museums Spaces. *Studies in Religion/Sciences Religieuses 21* (4), 419–430.
- Kilchsperger, J. (2015). Religionskundliches Lernen. Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 203–212). hep.
- Krech, V. (2002). *Wissenschaft und Religion. Studien zur Geschichte der Religionsforschung in Deutschland 1871 bis 1933*. Mohr Siebeck.
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of world religions: or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*. The University of Chicago Press.
- McCutcheon, R. (1997). *Manufacturing religion the discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. Oxford University Press.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2017). *Fachwegleitung Religionen, Kulturen, Ethik*. [https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/sek1/fachwegleitungen\\_reform17/s-landschaft\\_fachwegleitungen/rke/fachwegleitung\\_rke\\_sek1\\_s.pdf](https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/sek1/fachwegleitungen_reform17/s-landschaft_fachwegleitungen/rke/fachwegleitung_rke_sek1_s.pdf)
- Rissanen, I. (2019). Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism. In M. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_187-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_187-1)
- The Rubin Museum of Art. (2022). *The Tibetan Buddhist Shrine Room Exhibition*. <https://rubinmuseum.org/events/exhibitions/the-tibetan-buddhist-shrine-room>
- Thompson, A. (2011). In the Absence of the Buddha: 'Aniconism' and the Contentions of Buddhist Art History. In: R. Brown and D. Hutton (Hrsg.), *A Companion to Asian Art and Architecture* (S. 398–420). Wiley-Blackwell.
- Von Stuckrad, K. (2013). Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. *Method & Theory in the Study of Religion 25* (1), 5–25.
- Zangger, M., Abo Youssef, H., Coulin, D., Beltz, J., Bollag, M., Bühler, P., Malinar, A. & Wittwer, C. (2013). *Blickpunkt – Religion und Kultur. 3, [Schülerbd.]: Sekundarstufe I: [7./8. Schuljahr]* (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hrsg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.

# Objekte nähren? Warum es sich lohnt, im Museum und im Klassenzimmer über Objekte als Akteure nachzudenken

Tina Wodiunig Scherrer

**Ausgehend von einer im Museum durchgeführten Zeremonie mit einem indigenen Künstler aus Kanada geht der Artikel der Frage nach, wer oder was im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour im vorgestellten Beispiel die Akteure sind und was das Seelenkonzept der Ojibwa darüber hinaus für zusätzliche Erkenntnisse bereithält. Der Artikel plädiert für einen mehrperspektivischen Ansatz bei der Arbeit mit Objekten, wobei es gilt, die jeweiligen Perspektiven sorgfältig zu klären. Eine transparente Kontextualisierung der Objekte, scheint insbesondere bei der Arbeit mit aussereuropäischen zeremoniellen Objekten, die sich nicht von selbst erschliessen, im Museum und in der Schule als sinnvoll und notwendig. Latours Grundsatz, den Akteuren zu folgen, erwies sich im konkreten Fall als gewinnbringend und kann auch auf die Schule übertragen werden.**

Based on a ceremony conducted in a museum by a Canadian Indigenous artist, this article explores the questions of who or what the actors are – in the sense of Bruno Latour's actor-network theory – and which additional insights the Ojibwa's concept of soul holds. The article argues for a multi-perspective approach when working with objects, while carefully distinguishing the different perspectives involved. A precise contextualization of the objects is not only useful but necessary, both at the museum and at school, especially when working with non-European ceremonial objects, which significations are not self-explanatory. Latour's process of following the actors proves to be fruitful in the presented case and can also be applied in the context of a school.

A partir d'une cérémonie organisée dans un musée avec un artiste autochtone du Canada, l'article s'interroge sur qui ou que sont les acteurs – au sens de la théorie de l'acteur-réseau de Bruno Latour – et sur ce que le concept d'âme des Ojibwas réserve en outre comme potentialités supplémentaires. L'article plaide pour une approche à plusieurs perspectives dans le travail avec les objets, en prenant soin de distinguer soigneusement les perspectives concernées. Une contextualisation précise des objets est non seulement judicieuse mais aussi nécessaire, au musée comme à l'école, et tout particulièrement quand il s'agit de travailler avec des objets cérémoniels extra-européens dont la signification ne va pas de soi. Le procédé de Latour, qui consiste à suivre les acteurs, s'avère fructueux dans le cas concret et peut également être appliqué en contexte scolaire.

## 1 Einleitung

Von hungrigen *Spirits* und der Notwendigkeit, diese von Zeit zu Zeit zu nähren hatte ich vor der Begegnung mit Ahmoo Angeconeb Mitte der 1990er Jahre noch nie gehört.<sup>1</sup> Damals arbeitete ich erst wenige Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Leiterin im Indianermuseum der Stadt Zürich, wie das Museum zu jener Zeit noch politisch unkorrekt hiess. Das Konzept der Beseeltheit der Welt, war mir als Ethnologin theoretisch zwar vertraut, wie auch die bei den *Native Americans* weit verbreitete Praxis, vor wichtigen Vorhaben die *Spirits* um Beistand zu bitten. Dass dieses Konzept jedoch auch konkrete Auswirkungen auf unsere Museumstätigkeit haben sollte, wurde mir erst durch die Begegnung mit Angeconeb bewusst.

Es war im Sommer 1996 als Ahmoo Angeconeb, Künstler der Anishinabe, einer Untergruppe der Ojibwa, zum ersten Mal zu uns ins Museum kam. Er wollte uns seine Druckgrafiken von Bären, Karibus, Bibern und anderen von den Anishinabe verehrten Tieren zeigen und mit uns über Ausstellungsmöglichkeiten ins Gespräch kommen. Was wir noch erfahren sollten, war, dass er auch spirituelle Fähigkeiten besass, für die er von der kleinen Anishinabe-Gemeinschaft, in der er im Gebiet des Lac Seul im Westen Ontarios lebte, ebenso geschätzt wurde wie für sein umfangreiches Kunstschaffen. Sein Besuch, der die Grundlage für eine lang andauernde Freundschaft legte, sollte meinen Blick und meinen Umgang mit den Objekten aus der Sammlung des Museums nachhaltig verändern.

<sup>1</sup> Ich danke den Kolleg:innen, die das Peerreview gemacht haben, für ihr sorgfältiges Gegenlesen und ihre konstruktiven Rückmeldungen. Meiner Kollegin Beatrice Kümin Rüegg danke ich für die letzten Korrekturen und, dass sie mich ermuntert hat, diesen Artikel zu schreiben.

In diesem Artikel werde ich zuerst die erste Begegnung mit Ahmoo Angecneb beschreiben, so wie sie mir in Erinnerung geblieben ist. Danach komme ich auf zwei Konzepte zu sprechen, die helfen, das Vorgefallene zu verstehen und zu analysieren: die Akteur-Netzwerk-Theorie des französischen Soziologen Bruno Latour und das Konzept der beseelten Welten, so wie es für die Ojibwa von Hallowell (1960) und in der Folge von Feest (1998) und Harvey (2017) beschrieben wurde.

Am Schluss des Artikels werde ich herausarbeiten, inwiefern die im Museumskontext gewonnenen Erkenntnisse auch auf den Schulkontext übertragbar sind, insbesondere auf Objekte, die im Unterricht zu didaktischen Zwecken eingesetzt werden, um den Schüler:innen Religionen näher zu bringen.

## 2 *The Spirits are hungry*

### 2.1 Auftakt

Ahmoo Angecneb – kräftige Postur, schwarzes schulterlanges Haar – besuchte das Museum Mitte der 1990er Jahre das erste Mal. Wir zeigten ihm die drei zu einem Museum umfunktionierten Klassenzimmer im Schulhaus Feldstrasse, wo das Indianermuseum der Stadt Zürich bis zur Neueröffnung als *Nordamerika Native Museum* (NONAM) im Zürcher Seefeld untergebracht war. Unser Besucher schaute sich die ausgestellten Objekte ernst und schweigend an. Danach sassen wir einander im Büro am grossen Sitzungstisch gegenüber. Wir erzählten von unseren Plänen eines neuen, grösseren Museums und was wir dort alles realisieren wollten. Angecneb, scheinbar unberührt von unseren Ausführungen, blätterte im druckfrischen Museumsführer, den wir ihm als Gastgeschenk überreicht hatten, und schwieg. Seine Mappe mit den Druckgrafiken lag ungeöffnet zwischen uns auf dem Tisch. Dann legte er den Museumsführer zur Seite, räusperte sich und sagte: „*The Spirits are hungry, we have to feed them.*“

Ratlose Blicke unsererseits wanderten hin und her. Niemandem am Tisch fiel eine passende Antwort ein. Dann fuhr Angecneb fort: „*There are ceremonial objects in your collection, and these objects are hungry. I would like to do a ceremony and feed them. Would you allow me to do this?*“

Neugierig geworden, liessen wir uns, und darüber staune ich noch heute, ohne langes Zögern darauf ein. Dazu muss man wissen, dass in den 1990er Jahren Schwitzhütten, Pfeifenzeremonien und sonstige als „indianisch“ geltende Praktiken im Trend waren. Als öffentliches Museum wollten wir dezidiert nichts mit selbsternannten Medizinmännern oder Schamanen – in der überwiegenden Mehrheit waren es Männer – zu tun haben. Mit Ahmoo Angecneb war es jedoch von Anfang an anders, was auch daran lag, dass er selbst ein *Native American* war.

### 2.2 Vorbereitung

Ein paar Tage später deckten wir uns, nach Angecnebs Anweisungen, auf dem Markt am Helvetiaplatz mit frischem Obst und Beeren ein. Am Bürotisch schnipselten wir Äpfel, Birnen und Aprikosen in mundgerechte Stücke, die wir auf einer Aluplatte drapierten. Obendrauf kamen Erdbeeren und Blaubeeren in sattem Rot und Blau, der Rand wurde mit Honigbonbons dekoriert. Es entstand ein Berg aus Beeren, Früchten und Bonbons.

Angecneb hiess uns, die Platte auf dem Boden zu platzieren, mitten im ersten Raum des Museums, dort wo die perlenbestickten Kleider und Mokassins, der Federschmuck und die Zeremonialpfeifen aus der Prärie-Plains-Region ausgestellt waren. Angecneb nahm im Schneidersitz Platz und lud uns mit einer Handbewegung ein, uns ebenfalls rund um die vorbereiteten Gaben zu setzen. Dann griff er in seinen Lederbeutel und nahm diverse Utensilien heraus: eine handgrosse Muschelschale, einen Bund getrocknetes Süssgras, einen Pfeifenkopf aus rotem Catlinit, einen geschnitzten Pfeifenstiel aus Holz, sowie eine Packung Tabak und ein Feuerzeug. Die Zeremonie konnte beginnen.

### 2.3 Zeremonie

Als erstes steckte Ahmoo Angecneb Pfeifenkopf und Pfeifenstiel zusammen, damit war die Pfeife für die Zeremonie spirituell aufgeladen. Gebete in der Sprache der Anishinabe leise vor sich hin murmelnd, stopfte er den Pfeifenkopf mit Tabak. Dann entzündete er ihn und begann kräftig daran zu ziehen. Sofort stieg Tabaksqualm hoch in Richtung Zimmerdecke. Nach zwei weiteren Zügen reichte Angecneb die Pfeife an die Person links von ihm weiter. Mit einem Kopfnicken forderte er die kleine Runde, bestehend aus einem halben Dutzend Mitarbeitenden des Museums, zum Mitrauchen auf. Während die Zeremonialpfeife von einer Person zur nächsten weiterwanderte, zerkrümelte Angecneb etwas Süssgras in der Muschelschale und entflamte es. Sogleich breitete sich beissender

Rauch im Raum aus, der in Richtung Decke hochstieg, wo sich der Feuermelder befand. Nervöses Händewedeln und leises Kichern unsererseits folgten. Unbeirrt davon stand Angeconeb auf und begab sich mit der rauchenden Abalone-Muschelschale in den Händen auf einen Rundgang durchs Museum. Ich nutzte die Gelegenheit und öffnete rasch ein Fenster, bevor ich der kleinen Zeremonialgesellschaft folgte. Angeconeb murmelte weitere Gebete und schwenkte die vor sich hin qualmende Räuchermischung in alle vier Himmelsrichtungen, sowie nach oben in Richtung Himmel und nach unten in Richtung Erde. Versunken im Gespräch mit den *Spirits* schien er alles um sich herum – das Museumsteam, die Räume mit den Vitrinen, dem Licht und den Texttafeln, ja sogar die ausgestellten Objekte – nicht wahrzunehmen.

## 2.4 Abschluss

Als der Rauch der Räuchermischung in der Muschelschale versiegt war, kehrten wir in den ersten Raum zu der auf dem Boden stehenden Beeren-Fruchtplatte zurück, wo wir uns wieder setzten. Angeconeb trennte nun Pfeifenkopf und Pfeifenstiel – die Zeremonie war somit beendet – und klopfte die Asche sorgfältig in der Abalone-Schale aus. Dann griff er sich eine saftige Erdbeere und sagte: „Eat!“

Nun verstand ich gar nichts mehr, weshalb ich fragte: „How can we eat the fruits? I thought they are for the spirits?“

„No problem“, meinte Angeconeb, „the spirits have already taken, what they need.“

Also assen wir und assen bis der ganze Früchteberg weggeputzt war. Noch nie in meinem Leben habe ich so viele Früchte auf einmal gegessen. Zwischen zwei Bissen erkundigte sich eine Kollegin, ob wir dasselbe auch noch im Depot machen müssten, wo der Grossteil der Sammlung lagerte. Sie klang etwas besorgt. Angeconeb lachte und meinte, dass dies nicht nötig sei.

Abschliessend drückte er mir die Muschelschale mit den verbrannten Überresten der Tabak- und Süssgrassgaben in die Hand und forderte mich auf, die Asche im Freien unter einem Baum zu deponieren.

Die Zeremonie zur Fütterung der *Spirits* liegt nun schon ein Vierteljahrhundert zurück, die Erinnerung daran ist jedoch noch immer lebendig und hat meine Arbeit als Museologin nachhaltig geprägt. Die Gründe dafür werde ich im Folgenden mit Rückgriff auf zwei theoretische Konzepte erläutern.

## 3 Theoriebezug und Analyse

### 3.1 Akteur-Netzwerk-Theorie

Mitte der 1980er Jahre entwickelte der Soziologe Bruno Latour zusammen mit Kollegen die sogenannte Akteur-Netzwerk-Theorie als ein Instrument, um die für moderne Gesellschaften typischen Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen erfassen und beschreiben zu können. Vereinfacht gesagt nimmt die Akteur-Netzwerk-Theorie alle Elemente eines Netzwerks in den Blick und analysiert, wie sich z.B. eine Katastrophe wie Tschernobyl (oder aktuell der Ukraine-Krieg) auf die Gesellschaft, auf das Soziale auswirkt. Latour benutzt den Begriff Netzwerk deshalb, weil er in seinen Augen ebenso viel „Bewegungsfreiheit“ zulässt, wie die Aktionen der Akteure, denen es in der Wissenschaft zu folgen gelte (2014, S. 69). Mit seinem Plädoyer, den Akteuren zu folgen, macht sich Latour als Soziologe für eine ethnografische Annäherung an die Moderne stark, eine Vorgehensweise, die ab Ende des 19. Jahrhunderts in der Ethnologie für die Erforschung von „traditionellen“ und damit als vor-modern taxierten Gesellschaften entwickelt worden war.

Um die Jahrtausendwende wird Latours Kritik an der klassischen Soziologie immer vehementer. Im „Parlament der Dinge“ (Latour, 2010) fordert er, dass auch nichtmenschliche Wesen demokratisch einbezogen und rechtlich vertreten werden sollten. Er wirft der Soziologie vor, dass sie die Wirkung nichtmenschlicher Spezies weitgehend ausblende und damit massgeblich die Fiktion einer Gesellschaft befördere, in der allein der Mensch das Sagen hat:

Tiere, Pflanzen, Pilze, Bakterien, Viren, Alltagsgegenstände, technische Artefakte, Geister, Atmosphären oder Götter werden nicht als relevante Akteure anerkannt. Sie gelten nicht als Teil, sondern bestenfalls als ein stummer Träger, symbolischer Platzhalter oder willfähiges Medium menschlicher Beziehungen. (Laux, 2014, S. 265)

Folgt man Latours Überlegungen so können nebst nichtmenschlichen Wesen (Pflanzen und Tieren), auch Geister und Götter, technische Artefakte und sogar Alltagsgegenstände als relevante Akteure betrachtet werden. Seine Erweiterung der Akteur-Netzwerk-Theorie stellt die Trennung von Natur und Kultur grundsätzlich in Frage und erkundet stattdessen, wie sich die beiden Bereiche zueinander verhalten, eine Frage, die Latour als Wissenschaftler und Klimaaktivist zunehmend in Bezug auf den menschengemachten Klimawandel beschäftigt.

### 3.2 Dinge als Akteure

Was bedeutet dies nun bezogen auf unser Beispiel und auf den Umgang mit Dingen, sei es im Museum oder im Klassenzimmer? Dinge können bekanntlich nicht für sich sprechen. Wie können sie als Akteure wahrgenommen werden?

Eine von Latours methodologischen Grundregeln bringt Laux folgendermassen auf den Punkt: „Folge den Akteuren!“ (S. 267) Gemäss diesem Grundsatz können nicht alle Dinge auch Akteure sein. Im Latourschen Sinn ist nämlich nur „jedes Ding, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht, ein Akteur.“ (Latour, 2007, S. 45)

Diese Aussage trifft, so meine ich, ganz allgemein auf Objekte zu, die sich in Sammlungen befinden, denn sie wurden in die betreffende Sammlung aufgenommen, weil sie zumindest für die Sammler:innen einen Unterschied machten, sei dies die Sammlung eines Museums oder einer Schule. Kommen sie im Kontext einer Ausstellung oder eines didaktischen Arrangements zum Einsatz, dann deshalb, weil die Kurator:innen oder die Lehrpersonen damit eine Wirkung auf die Besuchenden respektive die Schüler:innen anstreben. Die Objekte sollen helfen, einen Kontext zu erschliessen, der zunächst lediglich immateriell als Idee in den Köpfen der Kurator:innen oder der Lehrpersonen vorhanden ist, bevor er mit Hilfe von Objekten und anderen Hilfsmitteln wie Bildmaterial, Video-/Audiodateien, Lehrmitteln usw. materialisiert wird. Die Objekte werden zu einem Teil des Netzwerks, das sich zwischen einer Idee, den Ausführenden dieser Idee und dessen Adressaten entwickelt (seien es die Besuchenden eines Museums oder im Klassenzimmer die Schüler:innen).

In der Publikation „Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft“ von 2007 veranschaulicht Latour das eben Gesagte am Beispiel eines Steins, der einer bestimmten Gruppe als Totem diene, also keines Steins im üblichen Sinn. Diesem Stein wohne u. a. die Kraft inne, die Götter zum Sprechen zu bringen, eine gute Ernte zu ermöglichen und darüber hinaus die Gemeinschaft zusammenzuschweissen. Für Latour ist die Handlungsmacht des Steins unübersehbar. Er schreibt:

Ausser zu 'determinieren' und als 'blosser Hintergrund für menschliches Verhalten' zu dienen, können Dinge vielleicht ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, erlauben, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren, ausschliessen und so fort. (Latour, 2007, S. 124)

Was Latour hier über Dinge schreibt, ist für mich als Ethnologin sehr plausibel. Latour hat den Begriff „Faitiches“ (1999) für Dinge kreiert, die sich ausserhalb der menschlichen Handlungsmacht befinden und die darum nicht als blosse Instrumente dem menschlichen Willen unterstehen: „Dinge sind niemals Fakt oder Fetisch, künstlich oder real, sondern sind beides zugleich, also 'Faitiches'“ (Laux, 2014, S. 269)

### 3.3 Zwischenfazit 1

Es gibt unterschiedliche Perspektiven auf Objekte.

Objekte, die sich in Sammlungen befinden, mögen für Aussenstehende aus ihrem Herkunftskontext herausgelöste, leblose Dinge sein. Für Sammler:innen machen sie jedoch einen Unterschied, sonst wären sie nicht in die Sammlung aufgenommen worden, was sie im Latourschen Sinn zu Akteuren macht. Ein Grossteil der kuratorischen Tätigkeit in Museen besteht darin, die Sammlungsobjekte zu (re)kontextualisieren und damit ihren Akteurstatus in immer wieder neuen Konstellationen für Aussenstehende sicht- und verstehbar zu machen.

Für Angecaneb, der als *Native American* aus dem Herkunftskontext der Sammlung des Museums kommt, ist die Handlungsmacht der Objekte im Latourschen Sinn offensichtlich. Aus seiner Perspektive reicht es nicht aus, die üblichen museologischen Tätigkeiten des Sammelns, Bewahrens, Erforschens und Vermittelns zu tun. Objekte, und insbesondere solche, die beseelt sind, müssen von Zeit zu Zeit auch „genährt“ werden, respektive die in ihnen beheimateten *Spirits*.

Es gibt unterschiedliche Perspektiven auf Zeremonien.

Für das Museumspersonal stellte die mit der Zeremonie verbundene Rauchentwicklung ein Problem dar. Der Rauchmelder, der sich ansonsten unbeachtet an der Decke des Raums befindet, machte für das Personal während der Zeremonie einen Unterschied: Was, wenn der plötzlich losgehen würde und wir die Feuerwehr im Haus hätten? Nebst den Kosten, die das verursachen würde, stellte sich für uns die Frage, wie wir der Feuerwehr erklären sollten, was wir hier taten. Der Rauchmelder verwandelte sich für uns während der Zeremonie von einem unbeachteten technischen Ding an der Decke der Museumsräume zu einem Akteur, der einen Unterschied machte. Ahmoongee hingegen, dem zwar die Funktionsweise eines Feuermelders sicherlich bekannt war, der aber die Verantwortung für die korrekte Durchführung der Zeremonie trug, konzentrierte sich in der Situation ganz auf die Zeremonie und die *Spirits*.

Es geht nicht von allen Objekten dieselbe Handlungsmacht aus.

Ahmoongee machte uns darauf aufmerksam, dass von nicht allen Objekten in der Sammlung dieselbe Handlungsmacht ausgeht. Er lehrte uns, dass die Handlungsmacht jener Objekte, die vor ihrer Musealisierung tatsächlich auch in zeremoniellen Gebrauch waren, besonders stark sei. Diese Objekte sind daran zu erkennen, dass sie mit Gaben versehen sind, meist Tabak, der in kleine rote Stoffbeutelchen eingewickelt an den Objekten befestigt wird. Aus der Perspektive von Ahmoongee muss man zwischen Kunstobjekten, die für Sammler:innen produziert werden, Alltagsobjekten und Zeremonialobjekten, die für zeremonielle Zwecke angefertigt werden, unterscheiden werden. Zum anderen muss zwischen mehr oder weniger starken *Spirits* unterschieden werden. Letzteren muss mit besonderer Umsicht begegnet werden. Um diesen Unterschied zu verstehen, wird weiter unten das Seelenkonzept der Ojibwa in groben Zügen erläutert. Zuerst soll jedoch auf Herausforderungen hingewiesen werden, die sich beim Versuch, indigene religiöse Konzepte zu verstehen, ergeben können.

### 3.4 Animismus als gleichberechtigte Weltsicht

Der Nordamerikanist und Museologe Christian Feest warnt in seiner 1998 erschienenen Publikation „Beseelte Welten“ zu Recht vor einem simplifizierenden Verständnis des „Animismus“, wonach der Glaube an spirituelle Wesen auf der Annahme beruhe, dass Menschen, Tiere und Pflanzen vom Körper losgelöste Seelen besässen. (S. 60) Das vom britischen Kulturanthropologen Edward Tylor 1871 entwickelte Konzept wurde in den Kulturwissenschaften spätestens ab den 1980er Jahren zunehmend kritisiert, und zwar aufgrund seines evolutionistischen Gehalts, wonach der Animismus lediglich eine Vorstufe zum Polytheismus und jener eine Zwischenstufe zum Monotheismus sei. Es ist u.a. auch Latours Verdienst, dass neuere Forschungen vermehrt dafür plädieren, vom Animismus und damit vom Wissen indigener Gesellschaften zu lernen, um einen Weg aus der ökologischen Krise zu finden. (Nerlich, 2020; Schouwink, 2022)

Feest kritisiert weiter, dass westliche Beobachter indigener Kulturen immer wieder den Fehler begehen würden, „aus dem Fehlen der gewohnten Ordnungsprinzipien auf das Fehlen jeglicher Ordnung zu schliessen.“ (1998, S. 61). Wer sich eingehender mit indigenen religiösen Konzepten beschäftigt, weiss, dass es oft viel komplexer ist als zunächst angenommen.

Gemäss Nerlich (2020) trug der in den 1990er Jahren stattfindende *Ontological Turn*, der u.a. auch als eine Folge der Akteur-Netzwerk-Theorie verstanden werden kann, mit dazu bei, dass sich das Forschungsinteresse ab den 1990er Jahren verstärkt mit „indigenen Seinsarten“ auseinandersetzt. (S. 1) Als Beispiel dafür kann der britische Religionswissenschaftler Graham Harvey verstanden werden. Harvey trug mit seiner 2005 erschienenen Studie „Animism: Respecting the Living World“ massgeblich dazu bei, den Blick für die Vielfältigkeit und Komplexität indigener religiöser Konzepte, die oft vereinfachend unter dem Begriff Animismus zusammengefasst werden, zu schärfen. Ein Fazit aus seiner Studie, die auf ethnografischem Material aus drei Kontinenten basiert, ist, dass es *den* Animismus nicht gibt. Stattdessen müsse die Vielfalt animistischer Konzepte in den Blick genommen werden und diese als gleichberechtigte Ontologie verstanden werden. Harvey schlägt hierfür in seiner Studie, in der er u.a. auch auf das Seelenkonzept der Ojibwa eingeht, den Begriff *Neo Animism* vor. (Harvey, 2005, S. 17). Unter dem Neuen Animismus versteht Harvey, „einen spezifischen indigenen Umgang mit der Umwelt und nichtmenschlichen Entitäten“ (Nerlich, 2020, S. 1). Diesem soll im Folgenden am Beispiel der Ojibwa näher nachgegangen werden.

### 3.5 Das Seelenkonzept der Ojibwa

Alle Autoren, die sich näher mit dem Seelenkonzept der Ojibwa beschäftigt haben (Hallowell 1960; Feest 1998; Harvey 2005 und 2017) weisen darauf hin, dass die Sprache der Ojibwa (wie alle Algonquinsprachen) die Nomina grammatikalisch nicht nach „männlich“ und „weiblich“, sondern nach „belebt“ und „unbelebt“ unterscheidet. Feest (1998) schreibt zu diesem Thema:

Im Grunde wird damit zwischen Personen und Nicht-Personen unterschieden. So fallen z.B. Tiere, Bäume, Sonne, Mond, Steine, metallene Kessel oder Tabakspfeifen in die „belebte“ Kategorie; allerdings sind nicht alle Steine tatsächlich auch Personen, sondern nur jene, die sich durch eindeutige Handlungen (Bewegung, Sprechen, Erscheinen in Träumen) als tatsächlich belebt erweisen. (S. 60-61)

Wenn wir also im ethnografischen Sinn – wie dies auch Latour fordert – den Akteuren folgen, so gilt es, die Kategorien der Ojibwa zu beachten. Die Ojibwa unterscheiden zwischen „belebt“ und „unbelebt“, was im Grunde einer Unterscheidung in „Personen“ und „Nicht-Personen“ entspricht.

Ausserdem unterscheiden die Ojibwa zwischen einem Körper und zwei Seelen: Einer „Lebensseele“ mit Sitz im Herzen und einer „Freiseele“ mit Sitz im Kopf. Während die „Lebensseele“ für das Funktionieren des Körpers verantwortlich ist, verkörpert die „Freiseele“ das individuelle Bewusstsein eines Menschen<sup>2</sup>. Verlässt die „Lebensseele“ den Körper kurzfristig, äussert sich dies in der Form von Krankheit, verlässt sie den Körper endgültig, so stirbt der Mensch. Die „Freiseele“ hingegen kann den Körper ohne gravierende Konsequenzen verlassen, was diese auch häufig tut, zum Beispiel im Traum. Feest fährt fort:

In dieser Hinsicht gab es keinen Unterschied zwischen Menschen, Tieren, Pflanzen und natürlichen und künstlichen „Objekten“ (durchaus „Subjekte“ für die Ojibwa). Sie besaßen einen Körper und zwei Seelen, die allerdings bei verschiedenen Wesen von verschiedener Stärke waren.“ (S. 62)

Hier wird deutlich, dass das Seelenkonzept der Ojibwa auch auf andere Existenzweisen als den Menschen anwendbar ist, nämlich auf alle Wesen, die einen Körper und zwei Seele haben. Und weil die Seelen dieser Wesen unterschiedlich stark sind, erfordern sie eine unterschiedliche Sorgfaltspflicht. Feest schreibt, dass obwohl allen Dingen, Pflanzen oder Tieren als „Personen“ grundsätzlich ein gewisser Respekt gebühre, ginge jedoch bei sorglosem Verhalten nicht von allen dieselbe Gefahr aus. So könne man beispielsweise einen Hut sorglos in eine Ecke werfen. Grosse Vorsicht erfordere jedoch der Umgang mit Jagdtieren, Nahrungs- oder Medizinalpflanzen. „Ein Jäger konnte nur erfolgreich sein, wenn es ihm gelang, sich der Seele(n) des Wildes zu bemächtigen, genauso wie man einen schweren Stein nur dann werfen konnte, wenn man seine Seele(n) unter Kontrolle bekam.“ (S. 62)

Heisst das nun, dass für die Ojibwa tatsächlich alles „belebt“ ist? Hallowell weist darauf hin, dass die Frage, was „alive“ bedeute, selbst für einen Anishinabe nicht einfach zu beantworten sei. In seinem Artikel „Ojibwa Ontology, Behavior, and World View“, findet sich folgende Passage:

Since stones are grammatically animate, I once asked an old man: *Are all* the stones we see about us here alive? He reflected a long while and then replied, 'No! But *some* are!' This qualified answer made a lasting impression on me. (Hallowell, 1960, S. 24)

In weiteren Gesprächen führt Hallowell's Informant am Beispiel der Steine aus, dass nur solche Steine als „belebt“ kategorisiert werden können, die jemandem im Traum erschienen sind oder solche, die von jemandem beobachtet wurden, wie sie sich bewegten – im Latourschen Sinn könnte man sagen, dass es sich um Steine handelt, die für jemanden als Akteure einen Unterschied machten.

Harvey widmet obiger Passage aus Hallowell (1960) einen eigenen Artikel. Mit Bezugnahme auf weitere Autor:innen und Beispielen aus anderen geografischen Regionen, geht er der Frage nach, was es aus indigener Sicht bedeutet „alive“ oder eine „Person“ zu sein. Harvey schreibt:

The elder who spoke to Hallowell about the animacy of 'some stones' demonstrated (...) that while *all* stones might be theoretically animate, only *some* stones had active relationships with some humans. The Anishinaabe cultural assumption (worldview or ontology) is that persons (of whatever species) move through a world of other persons. Some of those persons are more closely related. Some are of more importance to the life-long becoming that is the ambition to live a 'good life'. (Harvey, 2017, S. 493)

2 Feest verwendet hier explizit den Begriff „Mensch“, weiter unten schreibt er von „Personen“.

Aus Sicht der Anishinabe bewegen sich also „Personen“ – welcher Spezies auch immer diese angehören mögen – durch eine von anderen „Personen“ belebte Welt. Letztlich ginge es, so Harvey, für einen Anishinabe darum, ein gutes Leben zu führen, was aus deren Sicht nur dann möglich sei, wenn eine reziproke Beziehung zu anderen „Personen“ eingegangen wird: „Finding the appropriate local way to share, to give, and to receive gifts, is what makes someone recognizable as a person.“ (S. 494)

Demnach ist es für alle „Personen“ wichtig, die angemessene Form des Austauschs zu finden. Harvey's Fazit ist, dass dies nicht nur auf religiöse Traditionen der *Native Americans* oder anderer indigener Religionen zutrefte, sondern auf beinahe alles, was als „Religion“ kategorisiert werden könne. (S. 494)

### 3.6 Zwischenfazit 2

Feests Ausführungen zur unterschiedlichen Stärke von Seelen sowie Harvey's Überlegungen, was es in der Welt-sicht der Anishinabe bedeutet, eine „Person“ zu sein, sind auch für unser Beispiel relevant.

Mit „Personen“ eine reziproke Beziehung eingehen.

Aus der Perspektive von Angecneb war unser Umgang mit den Objekten in der Sammlung des Museums wohl allzu sorglos und in gewisser Hinsicht vielleicht sogar fahrlässig, weil wir den in der Weltsicht der Anishinabe so zentralen Grundsatz der Reziprozität ausser acht liessen. Er machte uns zum einen auf die fundamentale Unterscheidung zwischen Zeremonial-, Alltags- und Kunstobjekten aufmerksam und zum anderen darauf, dass erstere einen besonders sorgfältigen Umgang erfordern, weil sie „Personen“ sind. Ihm war es ein Anliegen, dass wir über die Zeremonie mit diesen „Personen“ in ein wechselseitiges Verhältnis treten.

Einen respektvollen Umgang mit „Personen“ pflegen.

Ein respektvoller Umgang bildet die Grundlage eines guten Lebens. Dazu gehört auch, dass wir den *Spirits* Respekt entgegenbringen, und Angecneb lehrte uns, was es hierzu alles zu beachten gilt. Für ihn war es nicht ausreichend, dass wir bestimmte Zeremonialobjekte nicht mehr ausstellten, wie zum Beispiel die Falschgesichtsmasken der Irokesen, wie von den Irokesen selbst gefordert. Am Beispiel der Zeremonialpfeifen machte er uns darauf aufmerksam, dass wir Pfeifenkopf und Pfeifenstiel nicht mehr zusammengesteckt ausstellen und abbilden durften, wie wir es bis anhin taten.<sup>3</sup> Die Pfeife sei nämlich, so Angecneb, durch das Zusammenstecken für den zeremoniellen Gebrauch bereit, was bedeute, dass die *Spirits* eingeladen seien, an einer Zeremonie teilzunehmen. Da diese aber nicht stattfand wurden die *Spirits* im Dazwischen sich selbst überlassen und für ihr Kommen auch nicht mit Gaben entschädigt. Aus Sicht von Angecneb durften „Personen“ so nicht behandelt werden, es war für ihn ein unhaltbarer und sogar potenziell gefährlicher Zustand, den es zu beheben galt. Auch darum musste die Zeremonie durchgeführt werden. Aus seiner Perspektive war es denn auch kein Zufall, dass es nach der Zeremonie mit unseren Plänen für das neue Museum endlich vorwärtsging.

## 4 Transfer zum Schulkontext und Abschluss

Was für Lehren können wir aus der beschriebenen Zeremonie und deren Reflexion für den Umgang mit religiösen Objekten im Museum und im Schulkontext ziehen? Abschliessend sollen einige Erkenntnisse hierzu formuliert werden.

Unterschiedliche Perspektiven erkunden und zulassen.

Museen stehen den Objekten gegenüber, die sich in ihren Beständen befinden, in einer Sorgfaltspflicht – dies ganz unabhängig davon, ob sie auf legale oder illegale Weise dorthin gelangten. Dazu gehört, dass die Objekte konservatorisch korrekt aufbewahrt werden, so dass sie auch für zukünftige Generationen erhalten bleiben. Doch wer hat das Recht, darüber zu entscheiden, was eine „korrekte“ Aufbewahrung oder ein „korrekter“ Umgang ist? Mit welchem Recht können Museen über „ihre“ Bestände verfügen? Wer hat die Deutungshoheit in diesen Belangen? Allzu oft sind es nach wie vor die Wissenschaftler:innen und Museolog:innen aus dem globalen Norden und nicht die Personen aus den Herkunftsregionen der Objekte, welche die Deutungshoheit für sich beanspruchen. Die Begegnung mit Ahmoo Angecneb hat mir einmal mehr verdeutlicht, dass die Objekte einer Sammlung nicht jemandem gehören, bloss weil sie sich in deren Sammlung befinden. Angecneb hat sich mit seinem spirituellen Wissen

<sup>3</sup> Im Museumsführer von 1996 befindet sich eine solche Abbildung (vgl. Daenzer & Wodiunig 1996).

uns gegenüber als Spezialist auf Augenhöhe positioniert. Er hat uns klar gemacht, dass da viel mehr ist, als wir mit unserem angelesenen Wissen zu verstehen meinen. Mir war das eine nachhaltige Lehre. Fortan versuchte ich stets zu erfahren, was ein Objekt, ein Ereignis oder auch eine alltägliche Handlung, für unsere Partner:innen aus den Herkunftsregionen bedeutet, wie etwas aus ihrer Perspektive aussieht. Dieser Grundsatz gilt selbstredend auch in der Vermittlungsarbeit mit dem Publikum eines Museums, wie auch für die Arbeit mit Schüler:innen im Unterricht. Sind es nicht gerade die unterschiedlichen Perspektiven auf denselben Gegenstand, welche die Arbeit als Museolog:in, wie auch jene als Lehrperson immer wieder überraschend, neu und spannend machen?

Kontext klären und transparent machen.

Manche Museumsobjekte sind aus oft nicht mehr nachvollziehbaren Gründen und über verschlungene Pfade, die es zu klären gilt, in die Sammlungen aufgenommen worden. Die Museen haben die Pflicht, die Provenienzen zu klären und den Sammlungen für zukünftige Generationen Sorge zu tragen, nicht zuletzt auch gegenüber den Menschen aus den Herkunftsregionen der Objekte.

Wie steht es diesbezüglich mit Sammlungen in Schulen, z.B. den Objekten in einem „Religionskoffer“? Ähnlich wie in Museen befinden sich in solchen Koffern Objekte, die aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgerissen wurden, um nun als didaktische Objekte in immer wieder neuen Arrangements rekontextualisiert zu werden. Je nachdem, ob die heiligen Schriften, Lichterfeste, Übergangsrituale, Zürchs Stadtheilige oder ein anderes Thema erarbeitet werden soll, werden mit Hilfe der Objekte andere Bezüge hergestellt. Nirgendwo sonst werden religiöse Objekte aus den monotheistischen Religionen, dem Hinduismus, dem Buddhismus und allenfalls auch noch aus einer indigenen Religion auf so engem Raum – im wörtlichen Sinn auf Tuchfühlung – aufbewahrt, wie in solchen Religionskisten. Was für ein Bild vermitteln wir damit den Schüler:innen? Ein Bild des *anything goes* oder des *no problem* woran du glaubst?

Und den Zweck klären.

Es würde sich lohnen, den Zweck solcher Religionskisten zu klären und gegenüber den Schüler:innen transparent zu machen. Zum Beispiel indem man ihnen sagt, dass es solche Kisten mit Objekten aus unterschiedlichen Religionen nur in der Schule (oder vielleicht noch in Museen) gibt; dass die Objekte helfen sollen, Wissen zu veranschaulichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten; dass in der Religionskunde die unterschiedlichen Religionen zwar als gleichwertig betrachtet werden, die Objekte aber sehr wohl nicht alle gleichwertig sind – weil es darunter solche gibt, die einen Unterschied machen. Kinder haben ein Recht zu erfahren, mit welchen didaktischen Arrangements sie konfrontiert werden, woher die Objekte stammen und aus welchem Grund sie zusammengetragen wurden. (vgl. dazu Helbling 2022) Es kann für Schüler:innen durchaus erhellend sein – und auch zu interessanten Gesprächen führen –, wenn sie zum Beispiel erfahren, dass viele der hinduistischen Objekte in einem Laden im Zürcher Kreis 4 gekauft wurden, dort wo allenfalls auch die Familie eines Mitschülers einkaufen geht. Oder dass die Lehrerin den Teller mit dem Pfauenmotiv von einer Reise nach Südindien mitgebracht hat, damals ohne zu wissen, dass der Pfau von mehreren hinduistischen Göttern als Reittier benutzt wird. Oder dass der Schoggi-Osterhase aus der Migros etwas mit Ostern zu tun hat, wie auch das hölzerne Kreuz, das daneben liegt. Das Kreuz jedoch etwas ganz Besonderes sei, zum einen, weil es ein zentrales Symbol des Christentums ist, zum anderen, weil es der Grossmutter gehörte und bei ihr in der Stube an der Wand neben dem Fernseher hing.

Objekte identifizieren, die einen Unterschied machen.

Einerseits gilt es den Herkunftskontext der Objekte zu klären, andererseits jene Objekte zu identifizieren, die einen Unterschied machen – denn nicht alle Dinge haben dieselbe Wirkkraft, oder gemäss Seelenkonzept der Ojibwa muss zwischen Alltags- und Zeremonialobjekten unterschieden werden. Das Kreuz der Grossmutter liegt vielleicht in derselben Kiste wie der Schoggi-Osterhase aus der Migros – der Osterhase kann gegessen und im nächsten Jahr kann wieder ein neuer gekauft werden. Das Kreuz jedoch ist nicht so ohne weiteres ersetzbar. Es gehörte einer geliebten Person, was für sich schon einen Unterscheid macht. Darüber hinaus ist es ein zentrales christliches Symbol und kann darum, insbesondere für religiös sozialisierte Schüler:innen, im Latourschen Sinn durchaus ein Akteur sein.

Folge den Akteur:innen.

Wenn wir in der Schule unter den Akteur:innen insbesondere auch die Schüler:innen verstehen, dann tun viele Lehrpersonen tagtäglich nichts anderes, als im Latourschen Sinn, den Akteur:innen zu folgen. Das kann bedeuten, die Sichtweisen der Schüler:innen zu erweitern, indem z.B. ungewohnte Perspektiven eingebracht werden, es kann aber auch bedeuten, das ernst zu nehmen, was die Kinder beschäftigt. Wenn dann beispielsweise wieder Fussball

Europameisterschaft oder Weltmeisterschaft ist und auf dem Pausenplatz, im Klassenzimmer, in der Garderobe und überhaupt gefühlt fast überall die Fussballbildchen präsent sind, warum nicht die Gelegenheit nutzen und Messi und Ronaldo unter die Abbildungen der Heiligen in der Religionskiste mischen?<sup>4</sup> Ich wäre sehr gespannt, wie die Schüler:innen auf diese Akteure, die einen Unterschied machen, reagieren würden. Für Gesprächsstoff in der Religionskunde-Lektion wäre jedenfalls gesorgt.

## Abschluss

Abschliessend stellt sich für mich die Frage, was die Akteur-Netzwerk-Theorie zum Verständnis des Seelenkonzepts der Ojibwa oder anderen indigenen Konzepte beitragen kann. Es ist u.a. Bruno Latours Verdienst, dass das Verhältnis von Natur und Kultur in der Wissenschaft vermehrt als ein wechselseitiges und ineinander verwobenes gedacht wird und dass insbesondere der Umstand, dass wir Menschen nur in Koexistenz mit den diversen nichtmenschlichen Existenzweisen überleben können, vermehrt ins Bewusstsein nicht nur der Wissenschaft, sondern auch einer breiteren Öffentlichkeit rückt. Dies entspricht dem ontologischen Verständnis, das viele indigene Gemeinschaften auf dieser Welt vertreten – bloss wurden sie für diese Art von Weltsicht über Jahrhunderte von den sich hierarchisch höher positionierenden Weissen als „primitiv“ und „minderwertig“ taxiert, was den Kolonialmächten als Rechtfertigung für Verfolgung, Ausbeutung, Marginalisierung und Vertreibung bis hin zur Vernichtung diente.

Zahlreiche indigene Persönlichkeiten, Wissenschaftler:innen, Aktivist:innen und Künstler:innen machen auf die Praxis des Andersmachens (*othering*) aufmerksam, der sie seit Generationen ausgesetzt sind, oft mit überraschenden Mitteln. Als Beispiel möchte ich abschliessend den Anishinabe Künstler und Aktivist Frank Shebageget nennen, der schon seit 30 Jahren an einer handschriftlich verfassten Liste der mehr als 600 indigenen Gemeinschaften in Kanada arbeitet. Alle zehn Jahre macht er ein Update davon. Das letzte entstand im Juni 2022 als Shebageget als *Artist in Residence* im Nordamerika Native Museum weilte. Sein Werk „Communities I–IV“ verweist auf die koloniale Praxis, des Unterscheidens und Reduzierens, um Macht und Kontrolle auszuüben (NONAM, 2022).

Persönlichkeiten wie die Anishinabe Künstler Ahmoo Angeconebe oder Frank Shebageget halten uns den Spiegel vor und teilen gleichzeitig ihr Wissen mit uns, was als Einladung verstanden werden kann und soll, eine gleichwertige reziproke Beziehung mit ihnen als Exponenten von indigenen Gemeinschaften einzugehen. In diesem Sinne ist es zu begrüssen, dass indigenes Wissen über die Ethnologie hinaus in der Wissenschaft vermehrt als relevant in den Blick gerät, kann doch die Beschäftigung mit indigenen Konzepten dazu beitragen, die eigene Weltsicht zu hinterfragen und zu erweitern, sei es im Museum oder in der Schule.

## Nachtrag

Ahmoo Angeconebe litt unter Diabetes und Herzbeschwerden, Krankheiten, die bei vielen *Native Americans* seiner Generation eine Folge von prekären und marginalisierten Lebensbedingungen sind. Im Sommer 2017 erlag er im Alter von 62 Jahren einem Herzinfarkt.



## Über die Autorin

**Tina Wodiunig Scherrer** arbeitete als Ethnologin und Museologin 12 Jahre lang am Aufbau des Indianermuseums zum *Nordamerika Native Museum* (NONAM) der Stadt Zürich mit. Seit 2008 ist sie als selbständige Evaluatorin im Kulturbereich ([www.kultureval.ch](http://www.kultureval.ch)) und als Kursleiterin für ICOM Schweiz tätig. An der Pädagogischen Hochschule Zürich unterrichtet sie Studierende aller Abteilungen in Bildung und Erziehung sowie Religionen, Kulturen, Ethik. TW ist Vorstandsmitglied von [museologie.ch](http://museologie.ch), dem Schweizer Verband der Museolog:innen.

<sup>4</sup> Auf diese Idee haben mich meine Fachkolleginnen an der Pädagogischen Hochschule Zürich Christine Schaufelberger und Monika Bauer Schumacher gebracht, denen ich für die stets inspirierende und bereichernde Zusammenarbeit an dieser Stelle herzlich danke.

## Literatur

- Daenzer, D. & Wodiunig, T. (1996). *Indianermuseum Zürich*. Prestel Museums Führer.
- Feest, C. F. (1998). *Beseelte Welten: Die Religionen der Indianer Nordamerikas*. Kleine Bibliothek der Religionen Band 9. Herder.
- Hallowell, A. I. (1960). Ojibwa Ontology, Behavior, and World View. Diamond S. (ed.). *Culture in History: Essays in Honor of Paul Radin* (S. 19–52). Columbia University Press.
- Harvey, G. (2005). *Animism: Respecting the Living World*. Columbia University Press.
- Harvey, G. (2017). If Not all Stones Are Alive...: Radical Relationality in Animism Studies. *Journal for the Study of Religion, Nature and Culture* 11(4), 481–497.
- Helbling, D. (2022). Religion durch materiale Kultur erschliessen. Ein Beitrag zur Didaktik religionsbezogener Objekte. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 10, 57–70. [https://zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben\\_ZFRK/2022/ZFRK\\_10\\_2022\\_Helbling.pdf](https://zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/2022/ZFRK_10_2022_Helbling.pdf)
- Latour, B. (1999). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Suhrkamp.
- Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Intersubjektivität. *Berliner Journal für Soziologie* 11, 237–248.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Latour, B. (2010). *Das Parlament der Dinge: für eine politische Ökologie* (Erste Auflage). Suhrkamp.
- Latour, B. (2014). *Existenzweisen: Eine Anthropologie der Modernen*. Suhrkamp.
- Laux, H. (2014). Bruno Latour: Soziologie der Existenzweisen. In *Handbuch der Soziologie*, (S. 261–279). UVK mbH.
- Nerlich, J. (2020). Animismus: Neue Betrachtungen eines evolutionistischen Begriffes. *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft* 15. <https://journals.openedition.org/zjr/1443>
- Nordamerika Native Museum (2022). [https://www.stadt-zuerich.ch/kultur/de/index/institutionen/nonam\\_indianer\\_inuit\\_kulturen/ausstellungen.html](https://www.stadt-zuerich.ch/kultur/de/index/institutionen/nonam_indianer_inuit_kulturen/ausstellungen.html)
- Schouwink, T. (2022). Vom Animismus lernen. *Philosophie Magazin* 3, 32–37.

**Forschung**  
***Recherche***

## Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde

Urs Schellenberg

**In diesem Beitrag wird das religionskundliche Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) als Metakonzzept innerhalb des religionskundlichen Unterrichts vorgeschlagen. In Anlehnung an die Didaktische Rekonstruktion (Kattmann et al., 1997) wird das Metakonzzept des religionskundlichen Schreibens unter Berücksichtigung der religionswissenschaftlichen Perspektive und jener der Schüler:innen beschrieben und bezogen auf Klafki (1969) nach seiner Bildungsrelevanz befragt. Dazu wird zunächst dargelegt, was religionswissenschaftliches Schreiben über Religion und insbesondere Religionen kennzeichnet und anschliessend, inwiefern schriftliche Darstellungen von Religionen bei Schüler:innen den Merkmalen religionswissenschaftlichen Schreibens entsprechen. Hierfür wurden schriftliche Antworten von Schüler:innen der 7. bis 9. Jahrgangsstufe auf Fragen nach ausgewählten Religionen in der Schweiz qualitativ ausgewertet und bezogen auf die religionswissenschaftliche Sprache, wesentliche Aspekte eines religionskundlich angemessenen Schreibens oder eines essentialisierenden und verallgemeinernden identifiziert. Im Artikel wird dargelegt, dass empirisch, kulturwissenschaftlich ausgerichtete Religionswissenschaft eine Sprache pflegt, welche Binnendifferenzierungen und kontextuelle Bedingtheit deutlich macht, während Schüler:innen immer wieder zu essentialisierender und verallgemeinernder Sprache tendieren. Der Artikel schlägt schliesslich aufgrund der fachlichen Angemessenheit aber insbesondere wegen der gesellschaftlichen Relevanz vor, religionskundlich angemessene Darstellungen von Religionen explizit im Religionskundeunterricht zu behandeln und zu fördern.**

This paper proposes to consider the design of an oral presentation or a written text on religion(s) as a meta-concept within religious education. Following the *didaktische Rekonstruktion* (Kattmann et al., 1997), the meta-concept of writing on religions will be described, considering the scientific approach to religions and the students' perspectives, and will be questioned with regard to Klafki (1969) for its educational relevance. First the writing about religion and religions within religious studies will be characterised. Then, the extent to which students' written representations of religions correspond to these characteristics will be demonstrated. To do so, written answers to questions about selected religions in Switzerland given by students of the 7th to 9th grade were analysed and essential aspects of scientifically appropriate or essentialised writing were identified. The article shows that religious studies use a differentializing and contextualizing language, while students tend to write in an essentializing and generalizing manner. Finally, the article suggests, based on academic appropriateness and particularly on social relevance, the explicit teaching of a scientifically appropriate way of speaking about religions.

Cette contribution propose de considérer la conception d'un exposé oral ou d'un texte rédigé sur la ou les religion(s) comme un méta-concept dans le cadre de l'enseignement des religions. En s'appuyant sur la reconstruction didactique (Kattmann et al., 1997), le méta-concept d'une production écrite sur les religions est décrit en tenant compte de la perspective de l'étude des religions et de celle des élèves, et en se référant à Klafki (1969), sa pertinence éducative est évaluée. Pour ce faire, nous exposons tout d'abord ce qui caractérise l'écriture scientifique sur la et les religion(s), puis nous analysons dans quelle mesure les productions écrites des élèves sur les religions correspondent ou non aux caractéristiques d'une écriture scientifique sur les religions. Pour ce faire, les réponses écrites d'élèves de la 7e à la 9e année scolaire à des questions sur une sélection de religions en Suisse ont été évaluées qualitativement et les aspects respectifs d'une écriture appropriée à l'étude des religions ou d'une écriture essentialisante et généralisante ont été identifiés par rapport au discours de l'étude des religions. L'article montre que les sciences des religions empiriques et culturelles utilisent un langage qui met en évidence les différences internes et les conditions contextuelles, alors que les élèves ont tendance à essentialiser et généraliser. Enfin, l'article propose de traiter et d'encourager explicitement des représentations appropriées des religions dans les cours de culture religieuse, non seulement en raison de leur adéquation à la discipline académique, mais aussi pour leur importance dans la société.

## Einleitung

Eine wesentliche Aufgabe der Fachdidaktik ist die Bestimmung und wissenschaftliche Grundlegung zentraler fachlicher Konzepte, die Eingang in den Unterricht finden sollen. In diesem Artikel soll das religionskundliche Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) als zentrales Metakonzept und als ein Ziel des religionskundlichen Unterrichts beschrieben und dessen Bildungsrelevanz begründet werden. Mit Bezug zu den Diskussionen um *conceptual change* soll hier eingangs begründet werden, weshalb eine Unterscheidung zwischen domänenspezifischen Konzepten und Metakzepten in der Weiterentwicklung der Fachdidaktik Religionskunde hilfreich scheint: Die fachdidaktische Forschung beschäftigt sich unter dem Begriff des *conceptual change* mit Konzepten/Metakzepten, die Lernende von ihrer natürlichen, sozialen und geistigen Umwelt haben, und damit, wie diese im Kontext schulischer Bildung verändert, erweitert oder ergänzt werden können. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Alltagskonzepte in Kontrast zu wissenschaftlich begründeten Konzepten der Welt stehen (vgl. bspw. Schnotz, 2001; Vosniadou, 2013a). Für die fachdidaktische Forschung sind die Beiträge zum Konzeptwechsel deshalb interessant, weil sie die Gegenstände des Unterrichts als Konzepte beschreiben, die in unterschiedlichen Kontexten situiert sind (bspw. Alltags- oder Wissenschaftskonzepte), weil sie unterschiedliche Formen von Konzepten beschreiben (Konzepte erster und zweiter Ordnung, bzw. Konzepte und Metakzepten) und weil sie die Veränderung und Veränderbarkeit dieser Konzepte im Blick haben. Bezogen auf sozial- und geisteswissenschaftliche Konzepte sind vor allem Beiträge aus der Geschichte prominent (Leinhardt & Ravi, 2013; Limón, 2002; Lundholm & Davies, 2013). Margarita Limón macht hier die Unterscheidung zwischen Konzepten und Metakzepten, bzw. *first* und *second order concepts* stark (Limón, 2002, S. 263-265). Ein geschichtsbezogenes Konzept (*first order concept*) ist da zum Beispiel die Vorstellung davon, wie Menschen im Mittelalter gelebt haben, während das entsprechende Metakzept (*second order concept*) ein Wissen darum wäre, wie unsere Vorstellung vom Mittelalter zustande kommt und wie diese durch die Narrative bestimmter Quellen geprägt ist. Der Fokus liegt hier also nicht primär auf historischen Inhalten (bspw. was in der Französischen Revolution geschah), sondern auf theoretischen Überlegungen und Epistemologien der Geschichtswissenschaft. Damit verbunden ist die Unterscheidung zwischen hart- und weichstrukturierten Domänen. Gegenstände aus Geschichte, Psychologie oder eben der Religionswissenschaft sind weichstrukturiert (*ill-defined*) (Günther-Arndt, 2006, S. 256). Sie sind nicht letztbegründend definierbar und es gibt keine sichere Methode des Erkenntnisgewinns. Wie Geschichte hat es auch die Religionswissenschaft mit sozial konstruierten Gegenständen zu tun, denen je nach Kontext und Akteuren unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden. Auch im religionskundlichen Unterricht sollten nun nicht lediglich Konzepte erster Ordnung wie „das Leben des Buddha“ oder „die Feste der Christen“ im Zentrum stehen, sondern auch Metakzepten. Die Diskussion darüber, welche Konzepte zweiter Ordnung, also welche Metakzepten im religionskundlichen Unterricht zentral sind oder sein sollten, ist jedoch erst in ihren Anfängen und findet noch zu wenig explizit statt (vgl. auch: Hetmanczyk & Schellenberg, 2022).<sup>1</sup>

Basierend auf einer explorativen Vorstudie, in der bei Jugendlichen erstmals essentialisierende und verallgemeinernde Darstellung von Religionen herausgearbeitet wurde (Schellenberg & Saia, 2019), steht in diesem Beitrag die begründete Explikation des Metakzeptes „religionskundliches Sprechen über Religion(en)“ im Zentrum. Für eine genaue Beschreibung eines Metakzeptes, wie es sich als schulischer Bildungsinhalt entfalten soll, bietet das Modell der Didaktischen Rekonstruktion von Ulrich Kattmann et al. (1997) einen hilfreichen Zugang. Es stellt im Wesentlichen einen iterativen Prozess der Bestimmung des Lerninhaltes dar, indem es die Sachstruktur des Gegenstandes, die Schüler:innenvorstellungen und die didaktische Strukturierung miteinander in Bezug setzt. Kattmann et al. sprechen allgemein von Lerngegenständen und Unterrichtsinhalten oder von Konzepten. Der Begriff des Metakzeptes wird nicht verwendet, ist aber an ihre Diskussion von Konzepten anschlussfähig. In Anlehnung an das Modell der Didaktischen Rekonstruktion wird das Metakzept in diesem Beitrag zunächst aus fachlicher, insbesondere religionswissenschaftlicher Perspektive beschrieben. Für die Schüler:innenperspektive wird deren Art und Weise, über religionsbezogene Gegenstände zu schreiben, in Referenz auf das religionskundliche Schreiben betrachtet. Hierzu werden die Resultate der qualitativen Auswertung der schriftlichen Beiträge von Schüler:innen der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7 bis 9) dargestellt und diskutiert. Diese wurden mit zwei unterschiedlichen Fragebögen mit offenen Frageformaten zu ausgewählten Religionen bei insgesamt 263 Schüler:innen erhoben. Anschliessend wird die Performanz der Schüler:innen mit dem fachlichen Standard in Bezug gesetzt.

In ihrem grundlegenden Artikel von 1997 verweisen Kattmann et al. bezüglich der Bestimmung von Bildungsinhalten zwar auf die Arbeiten von Karl Frey (1975) und Wolfgang Klafki (1969), sie beschreiben indes nicht, wie es zur Auswahl zentraler Gegenstände kommt. Sie gehen von gegebenen Lehrplänen und fachspezifischen Beschreibungen der Inhalte aus. Da religionskundliche Metakzepten noch wenig diskutiert sind und in bestehenden Lehrplänen

<sup>1</sup> Diane Moore arbeitet z. B. in ihrem „Religious Literacy Project“ an der Universität Harvard an Kernkonzepten, die als solche Metakzepten diskutiert werden könnten, schliesst diese selber aber nicht an diesen Wissenschaftsdiskurs an (vgl. bspw. Moore, 2014, 2015a, 2015b).

und Curricula noch weitgehend fehlen, wird neben der Beschreibung des Metakzeptes, auch dessen Bildungsgehalt und die Bildungsrelevanz diskutiert werden müssen. Darum wird das Metakzept schliesslich auf seine Bildungsrelevanz aus fachwissenschaftlicher Sicht und nach einer Verortung im Lehrplan 21 (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016) mit Blick auf die Schüler:innen befragt.

## 1 Metakzept des Sprechens bzw. Schreibens über Religion(en) in der Religionswissenschaft

Weder in der Fachdidaktik noch in der Religionswissenschaft gibt es einen etablierten Begriff, der ein wissenschaftlich angemessenes Sprechen oder Schreiben über Religion(en) benennt. Innerhalb der Religionswissenschaft würde man vielleicht einfach von religionswissenschaftlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Sprache oder Darstellung sprechen. *Religionskundliche* Darstellungen von Religionen, wie sie im schulischen Kontext geschehen sollten, sind nicht mit *religionswissenschaftlichen* gleichzusetzen, da in der Religionskunde Bildungsfragen und alltags-sprachliche Aspekte mitbedacht werden. Für die fachliche Klärung der Konzepte und Metakonzepte orientiert sich die Religionskunde aber an der Religionswissenschaft und daher ist für eine Beschreibung des religionskundlichen Sprechens über Religion(en) zunächst das religionswissenschaftliche Sprechen über Religion(en) in den Blick zu nehmen.

Die Religionswissenschaft versteht sich heute weitgehend als empirische Wissenschaft. Wenn religionsbezogene Gegenstände aus religionswissenschaftlicher Sicht beschrieben werden, geschieht dies in der Regel aufgrund von Paradigmen, die von anderen Sozial- und Kulturwissenschaften geteilt werden. Bezogen auf Religion ist das zentrale Paradigma, dass Religion und Religionen als Produkt menschlichen Handelns beschrieben und erforscht werden (vgl. bspw. Franke & Seiwert, 2014; Hock, 2014; Stolz, 2001). Die Religionswissenschaft grenzt sich deshalb von Zugängen ab, die Religion und Religionen essentialisieren. Essentialisierende Darstellungen von Religion implizieren unter anderem a) dass „hinter“ den empirisch erfassbaren Religionen, Religion sui generis unabhängig von menschlicher Handlung existiert (McCutcheon, 1997), b) dass es „den Islam“, „das Judentum“ in einer „eigentlichen“ Form gibt (Owen, 2011) und/oder c) dass religiöse Zugehörigkeit einen festen Wesenskern eines Menschen ausmacht, der nicht primär gesellschaftlich bestimmt ist und auch nicht einfach verändert werden kann (Davoodi et al., 2019). Die Religionswissenschaft stellt hingegen Religion(en) empiriebezogen und kontextualisiert dar.

In öffentlichen Diskursen, in verschiedenen Medien und insbesondere auch in der Alltagssprache werden sehr unterschiedliche Bezüge zu Religion geschaffen bzw. Religion und Religionen werden sprachlich sehr verschieden dargestellt (vgl. bspw. Andreassen & Lewis, 2014; Bleisch, 2015; Bleisch & Bietenhard, 2018; Dahinden, 2006; Frank, 2010, 2014; Koch, 2012; Scheufele, 2003; Schönhagen & Jecker, 2010). Während in wissenschaftlichen Arbeiten versucht wird, eine möglichst genaue und differenzierte Sprache zu pflegen und Religion im Kontext darzustellen, werden in der Alltagssprache oft verallgemeinerte Aussagen über „die Muslime“, „die Juden“ etc. gemacht. Man kann also eine Diskrepanz zwischen verwendeten sprachlichen Darstellungen im öffentlichen Diskurs und in der Wissenschaft feststellen und es ist anzunehmen, dass hinter den unterschiedlichen Darstellungen auch unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte liegen. Im Folgenden sollen die zentralen Elemente religionswissenschaftlicher Epistemologie beschrieben werden, die sich in religionswissenschaftlichen Darstellungen von Religion(en) zeigen und an denen sich religionswissenschaftliche Sprache von anderen Formen unterscheiden lässt.

### 1.1 Essentialisierung

In der Religionswissenschaft wird der Begriff der Essentialisierung auf zwei unterschiedliche Weisen verwendet. In einem Fall bezeichnet er den Versuch, eine Religionsgemeinschaft über vermeintlich zentrale Charakteristika zu beschreiben. Im anderen Fall verweist Essentialisierung auf die Vorstellung, dass hinter den historisch und sozial gegebenen Erscheinungen eine Essenz der Dinge auszumachen ist.

Die Religionswissenschaft hat sich in ihrer eigenen Wissenschaftsgeschichte von solchen essentialisierenden Bestimmungen von Religion und Religionen weitestgehend verabschiedet (vgl. Hylén, 2014). Auch wenn die kognitionswissenschaftliche Religionsforschung evolutionäre Grundlagen von Religion untersucht (vgl. bspw. Schüler, 2014; Slone, 2013), versteht sie Religion(en) mehrheitlich nicht als etwas dem Menschen Angeborenes, sondern als ein Resultat sozialer Prozesse.

## 1.2 Religionsbezeichnungen als uneindeutige, kontextabhängige Taxonomien

Auch die Religionswissenschaft verwendet Kategorien wie „Islam“, „Christentum“ etc. und spricht von Buddhist:innen oder Jüd:innen, sie versteht diese Begriffe aber nicht als eindeutig definiert und übernimmt nicht unhinterfragt eine von vielen möglichen Bestimmungen aus dem religiösen Feld selbst. Vielmehr legt sie Rechenschaft darüber ab, was im jeweiligen Kontext unter dem jeweiligen Begriff verstanden werden kann und was eher nicht. In seinem Buch *Imagining Religion* zeigt Jonathan Z. Smith anschaulich, dass ein Gegenstand wie das frühe Judentum nicht wie eine Walnuss über ein eindeutiges Taxonomiesystem bestimmt werden kann (Smith, 1982, S. 1-8). Religionen können nach Smith nicht monothetisch über einzelne Merkmale eindeutig und distinkt bestimmt werden. Hingegen ist es möglich, etwas wie das frühe Judentum polythetisch zu klassifizieren. Ohne explizit darauf zu verweisen, schliesst er hier an Wittgensteins Familienähnlichkeit an (vgl. Needham, 1975), wie später auch Benson Saler (Saler, 1993). Smith beschreibt die Definition des frühen Judentums als grobe Landkarte, die eine ungefähre Zuordnung zulässt:

What has animated these reflections and explorations is the conviction that students of religion need to abandon the notion of "essence" of a unique differentium for early Judaism as well as the socially impossible correlative of a community constituted of a systematic set of beliefs. The cartography appears far messier. We need to map the variety of Judaisms, each of which appears as a shifting cluster of characteristics which vary over time. (Smith, 1982, S. 18)

Er kritisiert hier den Versuch, Religion oder Religionen „an sich“ zu bestimmen oder in „Reinform“ zu beschreiben und Begriffe wie „Judentum“ als eindeutige Taxonomien zu verwenden. Die Religionswissenschaft sieht diese Begriffe heute mehrheitlich als diskursiv bestimmt und je nach ihrem Verwendungskontext können sie sehr Unterschiedliches meinen (vgl. bspw. Neubert, 2016). Wie letztlich alle Begriffe, die als sozial konstruiert betrachtet werden, sind klassische Religionsbezeichnungen (Judentum, Christentum etc.) keine monothetischen, disjunkten und homogenen Taxonomien. Vielmehr sind sie fließend und polythetisch, sie erschliessen sich über Familienähnlichkeiten und insbesondere in Bezug auf konkrete Kontexte und Diskurse<sup>2</sup>. Für das religionswissenschaftliche Sprechen über Religion(en) heisst dies, dass keine kontext- und perspektivenunabhängigen Aussagen über Religion(en) und damit auch keine letztbegründenden Bestimmungen wie „Jüdisch ist es immer dann, wenn...“ gemacht werden.

## 1.3 Bezüge zu empirischen Daten vs. Bezüge zu religiöser Lehre

Die Religionswissenschaft erhebt den Anspruch, Aussagen zu machen, die der empirischen Prüfung standhalten können. Allgemein gehaltene Aussagen wie „Jüdinnen und Juden befolgen 610 Gesetze“, „Muslimische Frauen müssen ein Kopftuch tragen“, „Christinnen und Christen gehen am Sonntag in die Kirche“, „Buddhistinnen und Buddhisten meditieren“ basieren nicht auf empirischen Daten, sondern orientieren sich an ausgewählten religiösen Lehren, welche der betreffenden Religion autoritativ zugeschrieben werden. Eine theologische Norm wird hier zum Massstab der Beschreibung einer Religion bzw. Religionsgemeinschaft erhoben. Damit wird suggeriert, dass dominante theologische Setzungen mit dem religiösen Leben der Individuen gleichgesetzt werden können. Sätze, wie dieser aus einem schulischen Lehrmittel von Rita Faelli (2009, S. 15) „Für die Christinnen und Christen ist der Sonntag der wichtigste Tag der Woche“, drücken eine abstrakte Lehrmeinung aus, haben aber wenig mit der empirischen Realität zu tun. Aus empirischer Sicht müsste es eher heissen: „An Sonntagen finden vielerorts christliche Gottesdienste statt. Die Mehrzahl der reformierten Gottesdienste wird nur von einer kleinen Minderheit der Kirchenmitglieder besucht. Die Kirchenmitglieder begrüßen es jedoch mehrheitlich, dass es Sonntagsgottesdienste gibt“ (vgl. bspw. Stolz et al., 2011a; 2011b). Empirische Daten sind die Grundlage religionswissenschaftlicher Aussagen, deren Bezüge explizit gemacht und idealerweise historisch und sozial eingebettet sind.

## 1.4 Metasprache und Objektsprache

Die Religionswissenschaft verwendet reflektierte und für den jeweiligen Kontext definierte Schlüsselbegriffe. Die Begriffe können direkt aus dem Feld stammen und neu definiert werden, sie können in Anlehnung daran geschaffen oder aber auch gänzlich aus der Theorie hergeleitet sein. Wesentlich ist, dass der Begriff in einem wissenschaftlichen Kontext von allen gleichsam verwendet werden kann und nachvollziehbar ist. Die Verwendung der Begriffe bedingt keine religiöse Überzeugung (Aussagen wie: der heilige Antonius, seine Heiligkeit der Dalai Lama etc. werden i.d.R. vermieden) und der Gegenstand wird durch den Begriff nicht bewertet (keine Pejorative wie: Ungläubige, Heiden, Aberglaube etc.). Metasprachliche Begriffe werden objektsprachlichen Begriffen vorgezogen und wenn im Feld derselbe Begriff verwendet wird, macht die Religionswissenschaft den Unterschied durch eine Definition deutlich.

<sup>2</sup> Oliver Krüger verweist zurecht darauf, dass eine polythetische Definition allein das Problem der Kontextualität von Begriffen nicht löst. Jedoch ist sie zusammen mit einer Kontextualisierung immer noch adäquater als monothetische Taxonomien. (Krüger 2017, S. 45)

So entspringt z. B. der Begriff des Fundamentalismus einer Selbstbezeichnung einer protestantischen Bewegung der USA im frühen 20. Jahrhundert. Er stand für die theologische Überzeugung, dass es Fundamente des Glaubens im Christentum gibt (Riesenboldt, 2004). Der Begriff etablierte sich später für einen bestimmten Typus religiöser Überzeugungen und musste in seiner breiteren Verwendung innerhalb der Wissenschaft neu definiert werden. Mittlerweile hat sich „Fundamentalismus“ als pejorativer Begriff in der Alltagssprache etabliert und muss nun wiederum genauer bestimmt werden, wenn er in einem wissenschaftlichen Kontext verwendet wird. Kurz: Jeder wissenschaftliche Begriff ist definiert und kann gleichsam von allen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses verwendet werden, ohne eine spezifisch positive oder negative Einstellung gegenüber dem Gegenstand zu verlangen.

Die Religionswissenschaft unterscheidet zudem zwischen einer etischen und einer emischen Perspektive – also einer wissenschaftlichen Aussenperspektive, die theoretisch von allen eingenommen werden kann, und einer Perspektive aus dem Feld, eine Perspektive der Akteur:innen, welche nur theoretisch, zugunsten der Rekonstruktion, eingenommen werden kann (Headland et al., 1990; Pelto & Pelto, 1978; Waardenburg, 1986). In religionswissenschaftlichen Texten oder Sprechakten können beide Perspektiven vorkommen – dies wird aber jeweils markiert und nachvollziehbar gemacht.

## 1.5 Kontextualisierung

Kontextualisierung ist ein wesentliches Merkmal, welches empiriebezogene Darstellungen sprachlich von essentialisierten unterscheidet. Kontextualisierung meint in Bezug auf Religionen, dass ein Gegenstand nicht allgemein angesprochen wird, sondern in seiner spezifischen zeitlichen und örtlichen Ausprägung, dass Akteur:innen genau benannt werden und die Perspektive, aus der gesprochen wird, klar ist (bspw. emisch/etisch) (Frank, 2016; Schnabel et al., 2018; Waardenburg, 1986). Anstelle von „Juden essen kein Schweinefleisch“ würde es z. B. heissen: „Die Mehrheit der Jüd:innen in der Schweiz des 20. Jahrhunderts halten sich an das halachische Gebot, kein Schweinefleisch zu essen“.

Im Gegensatz zu einer verallgemeinernden Sprache werden unterschiedliche sprachliche Marker verwendet, um den Gegenstand in einem konkreten Kontext darzustellen. Zentral ist hier, dass die Akteur:innen und der Gegenstand in ihrer zeitlichen und örtlichen Situierung möglichst präzise benannt werden.

Allgemeine Begriffe wie Christen, Muslime o.ä. sind ungenau und umfassend. Die Religionswissenschaft versucht daher, die angesprochene Gemeinschaft oder die angesprochenen Individuen möglichst konkret zu benennen. Dies kann durch unterschiedliche sprachliche Marker geschehen. Zunächst durch Fachtermini für eine spezifische Gruppe innerhalb einer Religion, wie „Evangelikale“, „Sunniten“, „Charedim“, „Gelbmützen“ etc., oder spezifizierende Adjektive, wie „orthodoxe Jüd:innen“, „katholische Christ:innen“ etc., oder Adjektive, welche eine Eigenschaft hervorheben, die eine Gruppe von anderen abgrenzen, bspw. „praktizierende Muslim:innen“, „säkulare Jüd:innen“, „distanzierte Christ:innen“, „konvertierte Hindus“ etc.

Diese Begriffe können aus der Meta- wie aus der Objektsprache stammen, also einer kritisch reflektierten Wissenschaftssprache oder einer Alltagssprache des betrachteten Feldes selbst bzw. aus Alltagsdiskursen, in denen über dieses Feld gesprochen wird. Wo kritisch diskutierte metasprachliche Begriffe bereits vorhanden sind, sollen diese in der Religionswissenschaft den objektsprachlichen vorgezogen werden. In jedem Fall werden Schlüsselbegriffe idealerweise kritisch dargestellt und der jeweilige Kontext über temporale und lokale Angaben spezifiziert. In einem religionswissenschaftlichen Text werden Zeit und Ort so spezifisch wie möglich angegeben („Osteuropäische, mehrheitlich orthodoxe Jüd:innen aus der ersten Einwanderungswelle in die Schweiz zwischen 1910 bis 1920“, „Theravada-buddhistische Mönche in der thailändischen Waldtradition Ajahn Chahns 2021 in Kandersteg“).

Religionen verändern sich über die Zeit und in Manchem unterscheiden sich die lokalen Ausprägungen voneinander. Durch die Nennung eines konkreten Ortes und einer Zeit(spanne) wird auch das indirekt ausgedrückt (vgl. Moore, 2014). Sprachlich werden Spezifizierungen auch über numerale, temporale oder lokale Adjektive, Adverbien oder Pronomen und Indefinitpronomen wie „viele, manche, wenige, oft, selten, meist, hiesig, dortig, die einen, die anderen“ etc. hergestellt.

Letztlich bleiben alle Bezeichnungen Sammelbegriffe, die ähnliche Gegenstände verallgemeinernd subsumieren. Die Religionswissenschaft tut dies idealerweise aber kritisch reflektiert und ohne eine kontextlose Einheit der Gegenstände zu suggerieren. Die Religionswissenschaft sucht auch regelhaftes in ihrem Untersuchungsgegenstand und bleibt nicht nur beim Einzelfall. Dabei kommt sie auch zu verallgemeinernden Aussagen, jedoch aufgrund der Analyse empirischer Daten und nicht aufgrund der Wiedergabe dominanter Lehrmeinungen.

## 2 Darstellungsformen von Religionen bei Schüler:innen

Wie Schüler:innen über Religionen sprechen, welche Konzepte von Religion(en) sich in den sprachlichen Rahmungen zeigen und was dies für religionsbezogene Schulfächer bedeutet, wurde bislang kaum untersucht. Im Hinblick auf Kinder oder Jugendliche gibt es einige Forschungsbeiträge zu religiöser Pluralität. Dabei geht es aber nicht um innerreligiöse Heterogenität sondern um die Einstellungen der Schüler:innen zu religiöser Pluralität und deren Umgang mit unterschiedlichen religiösen Traditionen (Edelbrock et al., 2010; Hermisson, 2017; Jackson & Nesbitt, 1992; van der Ven & Vermeer, 2004; Ziebertz et al., 2008; einen Überblick liefert Helbling, 2018).

Bezüglich Essentialisierungen auf einen Wesenskern sind Forschungsbeiträge der Kognitionspsychologie, die sich mit Essentialisierungen von sozialen Kategorien beschäftigen anschlussfähig (vgl. bspw. Gelman, 2003). Insbesondere legen sie Grundlagen für sprachliche Marker von Essentialisierungen (vgl. bspw. Gelman, 2010; Rhodes, 2012) und beschäftigen sich mit gesellschaftlichen Folgen solcher Essentialisierungen (vgl. bspw. Rhodes et al., 2018; ausführlich unten 4.1).

Für diesen Beitrag, in dem es um die Modellierung des Metakonzepes geht, werden Texte von Schüler:innen mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) auf das Metakonzep hin ausgewertet. Nach einigen Angaben zur Datenerhebung, werden im Folgenden die Ergebnisse dargestellt. Im Anschluss werden die Darstellungsformen der Lernenden wieder mit den wissenschaftlichen Formen in Bezug gesetzt und diskutiert.

### 2.1 Fragestellungen und Datenerhebung

In einer Vorstudie (Schellenberg & Saia, 2019) wurden die Präkonzepte von 34 Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe zum Thema Judentum in schriftlichen Beiträgen erhoben und nach einer Unterrichtsreihe auf Veränderungen hin untersucht. Auf der Grundlage der Resultate aus dieser Vorstudie wurde ein zweiter Fragebogen (Fragebogen II) mit offenen Frageformaten, die sich auf das Judentum beziehen entwickelt und eingesetzt (N = 83) – darauf aufbauend eine dritte Version, die weniger unterschiedliche offene Frageformate enthält, die sich aber je auf die Themenbereiche Judentum, Christentum und Islam beziehen (Fragebogen III, N = 180). Die Erweiterung mit Fragen zum Christentum und zum Islam wurde u.a. gewählt, um Darstellungsformen zu erfassen, die sich bezüglich des Judentums evtl. nicht zeigen oder sich nur auf das Judentum beschränken. Die Grössen der Stichproben wurden gewählt, weil auch Daten für quantitative Auswertungen erhoben wurden, welche in diesem Beitrag jedoch nicht besprochen werden.

Die Fragebogen wurden jeweils mit kognitiven Techniken in standardisierten Interviews evaluiert und über Standard Pretests geprüft (Prüfer & Rexroth, 2000). Die Ergebnisse der Evaluationen führten jeweils zu entsprechenden Anpassungen in den Fragebögen. Die Fragen konnten besser an die Zielstufe angepasst und für die Schüler:innen unverständliche Begriffe reduziert werden.

Die erste Datenerhebung erfolgte in einer Schule in einem städtischen Umfeld und umfasste vier Schulklassen der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 7 und 9) mit unterschiedlichen Niveaustufen (AB / C). Die Teilnahme umfasste jeweils 12-21 Schüler:innen (insges. N=83). Alle Schüler:innen besuchten einen regulären religionskundlichen Unterricht.

Folgende offene Fragen des Fragebogens II sind in die Auswertung eingeflossen:

Das Judentum. Schreibe auf, was dir zum Judentum in den Sinn kommt.

Du hast einen neuen Schulkameraden. Er ist aus einer jüdischen Familie. Er kommt zu euch zum Abendessen. Worauf würdest Du achten?

Gib eine kurze Antwort: Essen Juden Schweinefleisch?

Ein Freund von dir hat neue Nachbarn. Sie sind jüdisch. Erzähle deinem Freund, was du über das Judentum weisst und wie jüdische Menschen in der Schweiz leben.

Die Datenerhebung mit dem Fragebogen III erfolgte in 11 Schulklassen aus 5 Gemeinden. Vertreten waren die Jahrgangsstufen 7 bis 9, sowie unterschiedliche Niveaustufen (von A bis C sowie Integrationsmodelle A/B/C). Es wurden Gemeinden mit unterschiedlichen Ausländer:innenanteilen gewählt (zwischen 9 und 36 Prozent, gemäss der jeweiligen Gemeindeangaben), um bezüglich der Herkunft unterschiedlich heterogene Klassen zu befragen.

Folgende offene Fragen des Fragebogens III sind in die hier besprochene Auswertung eingeflossen:

Was weisst Du zum Thema Islam und darüber, wie Musliminnen und Muslime in der Schweiz leben? Schreibe alles auf, was dir dazu in den Sinn kommt.

Was weisst Du zum Thema Christentum und darüber, wie Christinnen und Christen in der Schweiz leben? Schreibe alles auf, was dir dazu in den Sinn kommt.

Was weisst Du zum Thema Judentum und darüber, wie Jüdinnen und Juden in der Schweiz leben? Schreibe alles auf, was dir dazu in den Sinn kommt.

Du hast einen neuen Schulkameraden. Er ist aus einer jüdischen Familie. Er kommt zu euch zum Abendessen. Worauf würdest Du achten?

Gib eine kurze Antwort: Essen Muslime Schweinefleisch?

## 2.2 Auswertung

Für die in diesem Beitrag diskutierte Auswertung wurden mehrheitlich Antworten aus dem Fragebogen II von 2020 ausgewertet und probeweise Antworten aus Fragebogen III von 2021. Die Auswertung der schriftlichen Antworten orientiert sich an den Grundsätzen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015; Mayring & Gläser-Zikuda, 2008) und zur Organisation der Daten wurde MAXQDA 2020 verwendet. Die aus den theoretischen Vorüberlegungen zum religionswissenschaftlichen Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) und aus den Resultaten aus der Vorstudie bereits geformten Kategorien wurden an das Material herangetragen (Deduktion). Gleichzeitig wurden so lange weitere Kategorien aus dem neuen Textmaterial gezogen, bis sich keine neuen Kategorien bilden liessen (Induktion) (Mayring, 2015, S. 85). Dabei wurden sprachbezogene Kategorien gebildet, die entweder einer religionskundlich angemessenen Sprache oder einer nicht-religionskundlichen Sprache zugeordnet werden konnten (*religionskundlich* ist im Rahmen der Schule von *religionswissenschaftlich* zu unterscheiden). Dies Analyseschritte wurden an 32 Beiträgen aus dem Fragebogen II vollzogen und 22 Beiträge aus dem Fragebogen III auf allfällige weitere Kategorien geprüft. Als Analyseeinheit galten jeweils alle schriftlichen Zeugnisse unterhalb der einzelnen Fragestellungen – Zeichnungen (bspw. Davidstern) wurden nicht berücksichtigt. In der Regel wurden die Antworten in ganzen Sätzen oder auch in Teilsätzen gegeben, die jeweils als eine Codiereinheit aufgefasst wurden. Kamen Auflistungen von einzelnen Wörtern vor, waren die Codiereinheiten die Wörter, die grafisch gruppiert waren. Eine bloße Aneinanderreihung von Wörtern wurde als eine Codiereinheit behandelt. Waren die Wörter untereinander (bspw. mit Spiegelstrichen) aufgelistet, galt jedes von ihnen als eine Codiereinheit. Wesentlich war die primäre Unterscheidung, ob der jeweilige Satz den religionsbezogenen Gegenstand in verallgemeinernder bzw. essentialisierender Weise darstellt. Erst in einem zweiten Schritt wurde der spezifische sprachliche Marker identifiziert. Wenn in einem Satz mit mehreren Teilsätzen sowohl deutlich verallgemeinernde als auch deutlich differenzierende Anteile vorkamen, wurden die Teilsätze als einzelne Codiereinheiten behandelt. Das kommt bei den Schüler:innen z.B. dann vor, wenn sie statt eines Punktes ein Komma verwenden: „(a) Es gibt orthodoxe Juden die sind sehr streng gläubig, (b) im Judentum spricht man Hebräisch.“<sup>3</sup> Der Teilsatz (a) wird aufgrund des verwendeten Fachausdruck als differenziert gewertet, (b) hingegen als verallgemeinert. Einzelnen Analyseeinheiten wurden z.T. mehreren Kategorien zugeordnet. Ein grosser Teil der Analyseeinheiten wurden z. B. mit „Verallgemeinert“ kodiert, enthielten aber auch Elemente anderer Kategorien – bspw. „Essentialisierung über religiöses Wissen“ oder „Modalverben“ (dürfen/müssen/sollen).

Im Folgenden werden die Kategorien mit Beispielen aus dem Fragebogen II im Überblick dargestellt und unter 2.2.1 und 2.2.2 genauer beschrieben. Die Häufigkeiten geben an, wie oft die Kategorien in 32 Beiträgen des Fragebogens II unter insgesamt 351 vergebenen Codes vorkamen. In den 22 Beiträgen des Fragebogens III kamen keine neuen Kategorien vor.

Die in Tabelle 1 und 2 dargestellten Kategorien wurden aus der Theorie und der Vorstudie abgeleitet, an das Material herangetragen (Deduktion). Die Beispiele aus dem Fragebogen II sind auf das Judentum bezogen, finden sich aber ebenso in den Texten aus Fragebogen III, die sich auf das Christentum oder den Islam beziehen.

<sup>3</sup> F 12 7C 20 A 2, Pos. 2 (Die im Folgenden zitierten Passagen aus den Beiträgen der Schüler:innen wurden zugunsten der Lesbarkeit leicht korrigiert, im Wesentlichen aber nahe am Original belassen. Die Angaben beziehen sich auf die Fragebogennummer, das Item und die Position)

| <b>Nicht-religionskundlich</b> |   | Häufigkeit |
|--------------------------------|---|------------|
| Kategorie                      | Verallgemeinert   | 88         |
| Beschreibung                   | Die Aussagen sind verallgemeinert und beziehen sich undifferenziert auf alle religionsbezogenen Akteur:innen. Wenn nicht-religionsbezogene Akteur:innen verallgemeinert werden, wurde dies nicht kategorisiert.   |            |
| Ankerbeispiele                 | Juden tragen eine Kippa.<br>Man könnte das Judentum als konservative Religion bezeichnen.<br>Nein, weil Schweine alles essen und es unrein ist. (Auf die Frage, ob Jüd:innen Schweinefleisch essen).  |            |
| Kategorie                      | Essentialisierung über religiöses Wissen  | 65         |
| Beschreibung                   | Hier handelt es sich um eine Mehrfachcodierung bei Aussagen, die verallgemeinert sind, und sich zusätzlich auf religiöses Wissen beziehen. Religiöses Wissen meint idealtypische Vorstellungen religiöser Praxis (Feste, Gebete, Gebote etc.) oder Glaubensinhalte (ein Gott, Reinheit, Nächstenliebe etc.), wie sie z. B. von religiösen Spezialist:innen normativ beschrieben würden. |            |
| Ankerbeispiele                 | Juden essen kein Schweinefleisch, weil sie nicht dürfen wegen der Religion.<br>Die Juden beten wie eine Kerze.<br>Die Juden gehen einmal in der Woche in der Synagoge.  |            |
| Kategorie                      | Ex negativo   | 2          |
| Beschreibung                   | Innere Differenzierung wird in Abgrenzung zum idealtypischen, religiös praktizierenden Typ dargestellt, welcher dadurch als „Normalfall“ konstruiert wird.  |            |
| Ankerbeispiele                 | Juden tragen schwarze Hüte. Manche tragen aber auch keine.  |            |

Tab. 1: Kategorien „nicht-religionskundlich“ deduktiv

| <b>Religionskundlich</b> |   |    |
|--------------------------|---|----|
| Kategorie                | Fachausdruck  | 24 |
| Beschreibung             | Für eine innere Differenzierung werden Begriffe verwendet, die auch in der Fachsprache verwendet werden.  |    |
| Ankerbeispiele           | Es gibt orthodoxe Juden.<br>Es gibt auch liberale Juden, sie sind nicht so streng gläubig.  |    |
| Kategorie                | Alltagssprachliche Differenzierung  | 34 |
| Beschreibung             | Die innere Differenzierung wird durch Begriffe markiert, die in der Fachsprache eher nicht verwendet werden, aber in der Alltagssprache.  |    |
| Ankerbeispiele           | Es gibt verschiedene Arten von Juden, die in der Schweiz leben, die die eher 'frei' leben und die anderen die die Gebote ganz genau 'befolgen'.<br>Die streng gläubigen müssen Tefillin tragen.                                   |    |
| Kategorie                | Differenzierung durch Pronomen oder Zahlwort  | 12 |
| Beschreibung             | Innere Differenzierung wird durch entsprechende Pronomen oder Zahlwörter hergestellt.   |    |
| Ankerbeispiele           | Nicht alle Juden essen Schweinefleisch.<br>Manche haben auch verschiedenes Geschirr.<br>Darum verzichten viele Juden darauf.  |    |
| Kategorie                | Geografische Eingrenzung  | 0  |
| Beschreibung             | Geografische Eingrenzungen durch Ortsangaben (Wiedikon, Zürich, Israel etc.) oder Adverbien (hier, dort etc.), die eine Binnendifferenz herstellen und signalisieren, dass es sich an anderen Orten auch anders verhalten könnte. |    |

|                |  |   |
|----------------|--|---|
| Ankerbeispiele | Viele Jüd:innen in Wiedikon leben orthodox.<br>Hier wird das Judentum sehr unterschiedlich gelebt.   |   |
| Kategorie      | Zeitliche Eingrenzung  | 0 |
| Beschreibung   | Zeitliche Eingrenzungen durch Jahreszahlen, Epochen oder Adverbien, die eine Veränderung innerhalb des Judentums markieren und deutlich machen, dass es sich um eine veränderbare Grösse handelt. Veränderungen ausserhalb des Judentums, sind damit nicht gemeint, da keine innerjüdische Veränderung angesprochen ist (bspw.: Im zweiten Weltkrieg wurden die Juden verfolgt). |   |
| Ankerbeispiele | Heute gibt es auch das Reformjudentum.<br>Im Mittelalter war das jüdische Leben weniger heterogen.   |   |
| Kategorie      | Explizite Nennung der inneren Heterogenität  | 8 |
| Beschreibung   | Die innere Heterogenität wird nicht nur über sprachliche Marker angedeutet, sondern explizit benannt.  |   |
| Ankerbeispiele | Je nach Art und Weise, wie sie an Gott glauben und welche Regeln sie befolgen, leben Juden unterschiedlich.<br>Es gibt viele verschiedene Arten im Judentum, an Gott zu glauben.<br>Es gibt sicher einige die mehr auf die Essensregeln achten und andere, die sie dafür eher vernachlässigen.   |   |

Tab. 2: Kategorien „religionskundlich“ deduktiv

Folgende Kategorien in den Tabellen 3, 4 und 5 wurden neu gebildet (Induktion):

| <b>Nicht-religionskundlich</b> |   | Häufigkeit |
|--------------------------------|---|------------|
| Kategorie                      | Modalverben (dürfen/müssen/sollen)  | 12         |
| Beschreibung                   | Durch die Verwendung der Modalverben dürfen, müssen und sollen wird die religiöse Innensicht einer spezifischen Lehrmeinung übernommen. |            |
| Ankerbeispiele                 | Sie müssen koscher essen.<br>Juden dürfen am Samstag nicht arbeiten.<br>Die Männer müssen eine Kippa tragen.                            |            |

Tab. 3: Kategorien „nicht-religionskundlich“ induktiv

| <b>Religionskundlich</b> |  | Häufigkeit |
|--------------------------|--|------------|
| Kategorie                | Beobachtung  | 9          |
| Beschreibung             | Es wird die Betrachtung eines konkreten Falles benannt. Dabei wird bei einer Abweichung von einem möglichen Idealtyp nicht das Jüdisch- / Muslimisch- oder Christlichsein abgesprochen.                                    |            |
| Ankerbeispiele           | Ich würde ihn fragen, ob er ein orthodoxer Jude ist.<br>Ich kenne einen Juden. Der trägt aber keine schwarzen Kleider.   |            |
| Kategorie                | Selbstbestimmung   | 13         |
| Beschreibung             | Den Akteur:innen wird Selbstbestimmung in der Gestaltung des religiösen Lebens zugesprochen, ohne dass ihnen das Jüdisch-, Christlich- oder Muslimischsein in Abrede gestellt wird.  |            |
| Ankerbeispiele           | Es ist ihnen überlassen, ob sie Schweinefleisch essen wollen oder nicht.<br>Wenn sie koscher essen wollen, nicht, weil diese Regel sagt man dürfe das nicht. Es ist aber jedem selbst überlassen, ob er das befolgen will. |            |

Tab. 4: Kategorien „religionskundlich“ induktiv

| Weder – noch   |  | Häufigkeit |
|----------------|--|------------|
| Kategorie      | „Es gibt...“   | 50         |
| Beschreibung   | Inhalte werden in ihrer Existenz, aber ohne Akteur:innen benannt.  |            |
| Ankerbeispiele | Es gibt viele Ge- und Verbote. Es gibt viele Feiertage.<br>Kippa ist der Gebetshut.<br>Eine Regel der Juden ist es koscher zu essen. |            |

Tab. 5: Kategorien „Weder/noch“ induktiv

Die Häufigkeiten der Kategorien geben einen Eindruck über die Verteilung innerhalb der 351 vergebenen Codes über die 32 ausgewählten schriftlichen Beiträge hinweg. 267 der 351 vergebenen Codes waren zu den Aspekten des religionskundlichen oder nicht-religionskundlichen Schreibens. 84 weitere Codes bezogen sich auf Aspekte, die nicht klar zuordenbar waren (bspw. „Es gibt...“) oder solche, die schliesslich als Kategorien anderer Natur betrachtet wurden z.B. die häufige Nennung des Holocaust. Von den 267 relevanten codierten Stellen sind 63% (167) nicht-religionskundlich und 37% (100) religionskundlich. Es kann daraus aber noch nicht geschlossen werden, wie viele Schüler:innen eher religionskundlich und wie viele eher nicht-religionskundliche Sprache verwendet haben, da sich die Verteilung innerhalb der einzelnen Beiträge von der Verteilung über die gesamten 32 ausgewählten Beiträge unterscheidet.

### 2.2.1 Nicht-religionskundliche Formulierungen

#### Verallgemeinerung

Die am häufigsten für religionskundlich nicht angemessenes Schreiben über Religion(en) vergebene Kategorie war „Verallgemeinerung“. Diese liegt immer dann vor, wenn sich eine Aussage auf alle Mitglieder einer benannten Gruppe in gleichem Masse bezieht, bspw. „Juden tragen eine Kippa“<sup>4</sup> oder „Man hat zwei Küchen“<sup>5</sup> – Formulierungen, wie sie bei den Schüler:innen sehr oft vorkommen. Gleiches gilt, wenn Jüd:innen eine einheitliche Lesart eines Gegenstandes oder eines Themas zugeschrieben wird – was seltener zu finden ist: „Bei den Juden ist der Samstag ein Feiertag“<sup>6</sup>.

#### Essentialisierung über religiöses Wissen

Eine besondere und in den Texten der Schüler:innen sehr dominante Art der Essentialisierung betrifft die religiöse Lehre. Hier wird Wissen über bestimmte religiöse Lehren oder religiöse Gesetze auf die Lebenspraxis der Menschen angewendet. Wenn eine den Schüler:innen bekannte Auslegung eines religiösen Gebotes den Betrieb von zwei unterschiedlichen Küchen fordert, führt dies im Falle einer Essentialisierung zur verallgemeinerten Aussage, dass Juden zwei Küchenausstattungen haben: „Sie ernähren sich aber koscher und haben die doppelte Menge an Küchengegenständen“<sup>7</sup>. Oder Kenntnisse über den Schabbat führen zur verallgemeinerten Aussage, dass Jüdinnen und Juden am Samstag keinen Strom benutzen: „Zudem verzichten sie den ganzen Samstag, soweit es geht, auf Strom, Licht, Auto, Herd usw.“<sup>8</sup>. In der Kategorisierung wurden die Kategorien „Verallgemeinerung“ und „Essentialisierung auf religiöses Wissen“ vergeben. Da Essentialisierung sprachlich unter anderem durch Verallgemeinerungen hergestellt wird, kommt es im Fall der Essentialisierung von religiösem Wissen zu einer doppelten Kategorisierung.

4 M 15 9A 20 B 29. Pos. 2.

5 M 16 9A 20 B 16. Pos. 2.

6 M 15 9A 20 B 29. Pos. 2.

7 M 15 9A 20 B 18. Pos. 8.

8 M 15 9A 20 B 18. Pos. 8.

### Modalverben (dürfen/müssen/sollen)

Bei der Essentialisierung der religiösen Lehre fällt in den Schüler:innenaussagen der Gebrauch von Modalverben (müssen, dürfen, sollen) auf. In Aussagen wie „Sie *dürfen* kein Schweinefleisch essen“<sup>9</sup> oder „Die Männer *müssen* eine Kippa tragen“<sup>10</sup> übernehmen die Schüler:innen die religiöse Innensicht und geben dem religiösen Gesetz allgemeine Gültigkeit für die Mitglieder der betreffenden Religionsgemeinschaft.

### Ex negativo

In der Studie von 2019 (Schellenberg & Saia 2019) wurden nach einer Unterrichtsreihe zur differenzierten Darstellung des Judentums erneut schriftliche Darstellungen von Schüler:innen erhoben. Hier standen an vielen Stellen Formulierungen, in denen erst ein Idealtyp des ultraorthodoxen bzw. charedischen Judentums gezeichnet wurde, um differenzierend daran anzuschliessen, dass nicht alle Jüd:innen so seien. Im Grunde liegt hier zwar eine Differenzierung vor, aber es handelt sich damit noch nicht um religionskundliches Schreiben, weil hier eine innerjüdische Minderheit wegen ihrer distinkten Erscheinung als Prototyp erscheint und die faktische Mehrheit als Abweichung dargestellt wird. Sogar im expliziten Versuch, eine Religionsgemeinschaft als in sich heterogen zu beschreiben, herrschen die essentialisierten Idealtypen vor (vgl. ebd. S. 27). Was in den Daten nach der Unterrichtsreihe häufig vorkam, zeigte sich in den Darstellungen vor der Unterrichtsreihe und insbesondere in den Daten der Erhebungen II und III kaum.

### „Es gibt...“

In vielen Texten kommen einfache Sachangaben ohne Akteur:innen vor: „Es gibt eine Gebetsrolle namens Thora“<sup>11</sup>, „Es gibt viele Ge- und Verbote. Es gibt viele Feiertage“<sup>12</sup>.

Diese Aussagen sind als lose Wissensbestände ohne konkreten Kontext zu lesen. Sachlich sind die Darstellungen nicht falsch, aber ohne handelnde Personen wird kein Bild von jüdischen Lebenswelten transportiert; die religionskundlichen Aussagen sind entsprechend beschränkt.

## 2.2.2 Religionskundliche Formulierungen

Häufigste Differenzierungen finden über einzelne geläufige Fachbegriffe statt, die aus der Objektsprache übernommen werden (bspw. orthodox oder liberal), über alltagssprachliche Begriffe, die oft im Zusammenhang mit den Fachbegriffen benutzt werden (bspw. strenggläubig, nicht so gläubig, frei etc.), und insbesondere über Pronomen oder Adverbien (viele, manche, die meisten, ziemlich etc.): „Juden in der Schweiz tragen manchmal schwarze Kleidung. Viele tragen eine Kippa, aber nicht alle“<sup>13</sup>.

Orts- und Zeitangaben kommen zwar in einzelnen Fällen vor, dienen sprachlich aber nicht der Differenzierung. Die Aussage „Die Juden haben im Kreis 3 und Kreis 2 eigene Koscherläden“<sup>14</sup> lokalisiert die Geschäfte, unterschlägt aber, dass nur ein Teil der Zürcher Jüdinnen und Juden diese tatsächlich besuchen.

Ganz ausdrücklich kommt die innere Heterogenität in den wenigen Fällen vor, in denen explizit differenziert wird. Auf die Frage, ob Juden Schweinefleisch essen, antwortet ein Schüler z. B.: „Nicht alle, da es in ihrer Religion verboten ist, doch es gibt sicher einige, die mehr auf Regeln achten, und andere, die sie dafür aber vernachlässigen“<sup>15</sup>. Oder eine Schülerin schreibt: „Es gibt verschiedene Arten von Juden, die in der Schweiz leben, die, die eher ‚frei‘ leben, und die andern, die die Gebote ganz genau ‚befolgen‘“<sup>16</sup>. Die einen begründen die Vielfalt mit den verschiedenen „Arten des Judentums“, die anderen über einen Aspekt der Selbstbestimmung. Auf die Frage, ob Jüd:innen Schweinefleisch essen, sagt eine Schülerin: „Wenn sie kosher essen wollen, nicht, weil diese Regel sagt, man dürfe das nicht. Es ist aber jedem selbst überlassen, ob er das befolgen will.“<sup>17</sup> Die Aussage mag unpassend verallgemeinert

9 M 14 9A 20 B 31 Pos. 2.

10 M 13 7C 20 A11 Pos. 2.

11 M 14 9A 20 B 31 Pos. 2.

12 M 15 9A 20 B 28 Pos. 8.

13 F 14 9A 20 B 25. Pos. 8.

14 M 13 7C 20 A 3. Pos. 2.

15 M 15 9A 20 B 28.

16 F 15 9A 20 B 15; Anführungsstriche sind gemäss dem Original.

17 F 14 9A 20 B 22 Pos 6.

sein, aber interessant bleibt, dass sich hier ein Konzept von individueller Gestaltung des religiösen Lebens zeigt, das den betreffenden Personen nicht gleichzeitig das Jüdischsein in Abrede stellt (vgl. hierzu auch Frank, 2016, S.20). Ebenso wird das Selbstbestimmte nicht als Abweichung von einer vermeintlichen Norm (bspw. dem charedischen Judentum) beschrieben. Ein ähnliches Konzept von innerer Heterogenität und Selbstbestimmung zeigen vereinzelte Antworten auf die Frage, worauf sie achten würden, wenn ein jüdischer Kollege zum Essen käme. Einige Schüler:innen wissen zwar, dass sich manche Jüd:innen an die Kaschrut (jüdische Speisegesetze) halten, würden das aber zuerst einfach erfragen: „Er isst eventuell koscher. Darum würde ich ihn zuerst nach seinen Essgewohnheiten fragen und mich dementsprechend anpassen.“<sup>18</sup> Sie schliessen also nicht automatisch vom religiösen Wissen auf das Handeln der Personen und erwarten zumindest die Möglichkeit einer individuellen Ausgestaltung. Solche Aussagen wurden unter „Beobachtung“ kategorisiert, ebenso wie Aussagen, die sich auf Alltagsbeobachtungen beziehen: „Aber ich kennen eine Familie, die ihr Leben orthodox lebt, aber auch sie ziehen keine schwarzen Kleider an und sie tragen auch keine Perücken.“<sup>19</sup> Hier wird über Beobachtung auf innere Heterogenität geschlossen – wiederum ohne den Betrachteten ihr Jüdischsein abzusprechen.

### 2.2.3 Unterschiedliche Darstellungsformen der Schüler:innen

Die bisherigen Beobachtungen haben sich auf einzelne Sätze oder auf Textabschnitte bezogen. Nimmt man die gesamten Texte der Schüler:innen in den Blick, zeigen sich einige, die sehr differenziert und religionskundlich angemessen schreiben und einige mehr, die stark verallgemeinernd und essentialisierend bleiben. Auch unter den stark religionskundlichen Beispielen sind immer noch vereinzelte verallgemeinernde Sätze zu finden – im Gesamtzusammenhang scheinen sie aber vernachlässigbar und, da eine differenzierte Sprache auch komplexer ist, sind sie in einem gewissen Mass auch zu erwarten. Bei der grossen Mehrzahl kommt eine Mischform aus religionskundlichen und nicht-religionskundlichen Passagen vor. Bei einigen kommen religionskundliche und nicht-religionskundliche Darstellungen gleich stark nebeneinander vor: eine Schülerin beschreibt das Judentum und jüdisches Leben bei den ersten offenen Fragen z. B. sehr verallgemeinernd und entlang des religiös praktizierenden Typus, im zweiten Teil antwortet sie hingegen religionskundlich angemessen auf die Frage, was sie jemandem über das Judentum erzählen würde.

Bei anderen ist der Grossteil der Analyseeinheit nicht-religionskundlich und nur vereinzelt kommen differenzierende Aspekte vor. Ein Schüler beschreibt z. B. in 7 von 8 Codiereinheiten das Judentum essentialisiert und verallgemeinernd und lediglich in einer schreibt er: „Nicht alle Juden essen Schweinefleisch.“<sup>20</sup>

Und schliesslich gibt es jene, die verschiedene Formen des Judentums explizit nennen, jedoch wiederum in essentialisierender Weise: Ein Schüler schreibt z. B.: „die Juden sind ‚aufgeteilt‘ in vier Richtungen. Orthodoxe Juden, ? [sic] Juden, konservative Juden, liberale Juden.“<sup>21</sup> Auf die Frage, ob Jüdinnen und Juden Schweinefleisch essen, schreibt er: „Nein. Wobei, es gibt welche, aber das sind dann eigentlich ‚Fake-Juden‘.“ Er verfügt über ein Wissen um unterschiedliche jüdische Strömungen und könnte vielleicht auch wesentliche Merkmale benennen, drückt aber gleichsam aus, dass die Befolgung bestimmter Regeln über das Jüdischsein bestimmen. Damit übernimmt er eine spezifische innerjüdische Sicht und verlässt den religionskundlichen Blick.

## 3 Zentrale Aspekt des Metakzeptes

Nach der Explikation der religionswissenschaftlichen Perspektive und der Kategorien in den schriftlichen Darstellungen der Schüler:innen soll im Folgenden das Metakzept des Sprechens über Religion(en) in seinen wesentlichen Aspekten dargestellt werden. In diesem Artikel wird zwischen einer religionswissenschaftlichen und einer religionskundlichen Darstellung von Religionen unterschieden. Das religionskundliche Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) ist zwar an den religionswissenschaftlichen Diskurs angelehnt, bezieht sich aber auf den Bildungskontext und insbesondere auf die Lernenden. Es wäre daher falsch, ein religionswissenschaftliches Sprechen über Religion(en) zum Massstab für Schüler:innen zu nehmen und dennoch bildet es den Ausgangspunkt der fachlichen Überlegungen. Davon ausgehend und aufgrund der Resultate aus den Textanalysen, lassen sich nun verschiedene Aspekte des Metakzeptes beschreiben, die in einem schulischen Kontext beachtet werden sollten:

18 M 15 9A 20 B 20 Pos. 4.

19 M 15 7C 20 A1 Pos. 4.

20 M 14 7C 20 A 10, Pos. 6.

21 M 12 7AB 20 D 59 Pos. 8.

Wenn über Religionen und Religionsangehörige geschrieben wird, sollten diese kontextualisiert dargestellt werden. Dafür sollten Verallgemeinerungen vermieden und keine für alle zutreffenden und gültigen Aussagen gemacht werden, wenn dies empirisch nicht der Fall ist. Die Akteur:innen bzw. die beschriebenen Personen sollen möglichst genau benannt werden. Dafür sollen Fachbegriffe oder differenzierende Begriffe aus der Alltagssprache verwendet oder Verallgemeinerungen durch differenzierende Pronomen relativiert werden (bspw. durch Hinweise auf eine Teilmenge, durch Worte wie „manche“, „viele“ etc.). Die besprochenen Gegenstände sollen zudem zeitlich und örtlich situiert werden.

Religiöses Wissen über Rituale, Glaubensinhalte etc. sollte nicht mit dem Leben von Religionsangehörigen gleichgesetzt und religiöse Lehrmeinungen dementsprechend von der Vielfalt religiösen Lebens unterschieden werden.

Schliesslich muss deutlich werden, aus welcher Perspektive etwas Gültigkeit hat und religiöse Innensichten sollten nicht ohne Angabe der Perspektive wiedergegeben werden. Werden bezüglich religiöser Gesetze z. B. Aussagen mittels Modalverben (dürfen/sollen/müssen) gemacht, muss deutlich werden, aus wessen Perspektive ein Gebot gilt und aus wessen evtl. nicht.

Die Kontextualisierung eines Gegenstandes, die innere Heterogenität und die Wandelbarkeit von Religionen, der Unterschied von gelehrter und gelebter Religion und die Abhängigkeit von Perspektiven, sollten in einer religionskundlichen Darstellung sprachlich zum Ausdruck kommen. In einem schulischen Kontext könnte zudem erwartet werden, dass diese Elemente auch explizit benannt und erklärt werden können. Dazu gehörte auch, über ein Wissen um den Einfluss verallgemeinernder und essentialisierender Sprache auf die eigene Vorstellung und auf die soziale Interaktion zu verfügen sowie über gesellschaftliche Auswirkungen solcher Darstellungen. Dies soll in den folgenden Kapiteln noch deutlicher werden.

## **4 Bildungsrelevanz des Metakonzepes**

Neben der Beschreibung des Unterrichtsgegenstandes, geht es in der Didaktischen Rekonstruktion auch um die Klärung der Bildungsrelevanz. Dies geschieht aus fachlicher Sicht und mit Blick auf die Schüler:innen. Die Relevanz eines Metakonzepes innerhalb der Bezugsdisziplin ist ein wesentlicher Teil in der Beurteilung des Bildungsgehalts. Zudem zeigt sich darin bereits, ob ein spezifisches Metakonzzept eine Gesellschaftsrelevanz über den Fachdiskurs hinaus entfaltet, was nach Klafki (1969) ein wesentliches Element bildungsrelevanter Inhalte ist. In einem ersten Schritt wird hier die Bildungsrelevanz des Metakonzepes des religionskundlichen Sprechens über Religion(en) aus fachlicher Sicht diskutiert, in einem zweiten Schritt fachdidaktisch, mit Fokus auf die Schüler:innen.

### **4.1 Bildungsrelevanz aus fachlicher Perspektive**

Ein zentraler Aspekt von nicht-religionswissenschaftlichen Darstellungen von Religionen sind verallgemeinerte Darstellungen, die ihrerseits ein wesentlicher sprachlicher Ausdruck essentialisierender Darstellungen sind. Wie im Kapitel 1.1 dargestellt, wird der Begriff der Essentialisierung in unterschiedlichen religionsbezogenen Diskursen verwendet: Zum einen in der Kritik an der Religionsphänomenologie, zum anderen als Begriff für verallgemeinerte Darstellungen von Religionen, in welchen diese auf einzelne eindeutige Ausprägungen reduziert werden. Zudem wird der Begriff in kognitionspsychologischen Arbeiten verwendet, wo es um Essentialisierung von sozialen Kategorien geht – auch die der Religionszugehörigkeit. Ähnlich wie in der Kritik der Religionsphänomenologie wird hier unter Essentialisierung die Zuschreibung eines Wesenskerns problematisiert. In allen Fällen werden nicht nur die fachliche Angemessenheit der Darstellung diskutiert, sondern auch mögliche gesellschaftliche Auswirkungen problematisiert.

#### **4.1.1 Essentialisierung als Zuschreibung eines Wesenskerns**

Die religionsphänomenologischen Zugänge bedienen sich eines theologisch-transzendentalistischen Essentialismus, indem sie „hinter den Phänomenen“ letzte transzendente Grössen wie das Heilige, das Göttliche o. Ä. verorten (klassische Vertreter sind Gerardus van der Leeuw (1890–1950), Friedrich Heiler (1892–1967) oder Mircea Eliade (1907–1986)). Die theoretische Grundannahme dieser Zugänge hat sich für eine empirische und kulturwissenschaftliche Religionswissenschaft als problematisch erwiesen. Da die Religionsphänomenologie damit eine quasireligiöse Annahme bedient, wurde sie von der Methode mehrheitlich zum Gegenstand religionswissenschaftlicher Arbeit. Gerade als quasireligiöse Lesart der Religionen kann ein religionsphänomenologischer Zugang nicht Grundlage einer Religionskunde als schulischer Fachperspektive sein.

Eine Essentialisierung im Sinne des Zusprechens einer Essenz, die den Gegenstand bestimmt, finden wir auch da, wo Religion oder Religionen essenziell positiv oder essenziell negativ dargestellt werden, während das jeweils andere, als nicht genuiner Teil der Religion betrachtet wird (vgl. Hylén, 2014) – wenn Religion z. B. als Ressource für den sozialen Zusammenhalt dargestellt wird und gemeinschaftshindernde Elemente als nicht zur Religion zugehörig beschrieben werden. Für den schulischen Kontext kritisieren Smith et al. (2018), dass diese Verkürzung Schüler:innen verunmöglicht, Religionen in all ihren Aspekten wahrzunehmen und diverse, auch problematische Geschehnisse um Religionen angemessen einzuordnen.

Auch die Kognitionspsychologie beschäftigt sich mit der Essentialisierung von sozialen Kategorien und hat hier insbesondere Alltagsüberzeugungen im Blick. Sie interessiert sich für *causal essence* (vgl. Gelman, 2003), also die Vorstellung, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, sozioökonomischer Status oder eben Religion durch eine dem Individuum innewohnende Essenz (vor-)bestimmt ist. Susan Gelman oder auch Marjorie Rhodes beschreiben die Verwendung von einfachen Zuschreibungen einerseits als Ursache von Essentialisierung und andererseits als Indikatoren für essentialisiertes Denken (bspw. Gelman et al., 2010; Rhodes et al., 2012). Die Kognitionspsychologie interessiert sich allgemein für die Bildung von Kategorien, und deren Essentialisierung beschreibt sie in gewissen Kontexten als wesentlich für das Lernen. Bei sozialen Kategorien leistet Essentialismus aber Stereotypen und Vorurteilen gegenüber Mitmenschen Vorschub und hat einen negativen Einfluss auf Intergruppenbeziehungen (Davoodi et al., 2019; Haslam et al., 2006; Howell et al., 2011; Pauker et al., 2010; Prentice & Miller, 2016; Rhodes et al., 2012, 2018; Rhodes & Mandalaywala, 2017; Smyth et al., 2012, 2017). Eine verallgemeinernde Sprache und undifferenzierte Zuschreibungen von Kennzeichen sind dabei wesentliche Ursachen und damit auch verallgemeinernde Darstellung von Religionen und undifferenzierte Verwendung von Taxonomien wie „Weltreligionen“, „der Islam“, „der Hinduismus“ etc. In einem schulischen Kontext sollten diese als wissenschaftlich unzureichend problematisiert und insbesondere sollten die daraus resultierenden gesellschaftlichen Problemstellungen in den Blick genommen werden.

#### 4.1.2 Essentialisierung als Verallgemeinerung

Umfassende Kategorien wie Weltreligionen oder die geläufigen Religionsbezeichnungen wie Christentum, Judentum, Hinduismus etc. sind verallgemeinernd und essentialisierend und auf ihre eurozentrische Entstehungs- und Verwendungsgeschichte hin zu befragen. Ihre breite Verwendung vermag soziale Realitäten zu schaffen, die sich für einige Gesellschaftsgruppen nachteilig auswirken.

Suzanne Owen (2011) macht unter Bezugnahme auf Autor:innen wie James Cox (2007), Ronald Geaves (2005), Richard King (1999) und Tomoko Masuzawa (2005) deutlich, dass es sich bei der Kritik an den Kategorien nicht einfach um ein linguistisches Problem der Kategorienbildung handelt, sondern insbesondere auch um ein gesellschaftliches. So geht es z. B. um die Frage der Deutungs- und Bestimmungsmacht. Die Definition dessen, was als Religion gilt und was nicht, ist ganz wesentlich aus einer westlich-christlichen Sicht geschehen und eng mit der Kolonialgeschichte verbunden (Masuzawa, 2005). Die Vielfalt religiöser Überzeugungen und Lebensweisen wird ausgespart, als Religion definiert wird das, was nach einer ausgewählten religiösen Lehrmeinung geglaubt und gelebt werden *soll*. Religiöse Expert:innen bilden dabei die wesentlichen Quellen, und gelebte Religion kommt entweder gar nicht in den Blick oder wird als Abweichung von der Norm beschrieben (Owen, 2011, S. 255). Geaves (2005) zeigt in seinen Studien zu südasiatischen Migrationsgemeinschaften in Grossbritannien, wie die Mechanismen der durch den britischen Kolonialismus geprägten Kategorisierungen der Religionen zur Marginalisierung vieler Gemeinschaften führten, weil die in der Praxis verwendeten Kategorien – von Volkszählungen bis in die Schulcurricula – eklektische, synkretistische und sich verändernde Religionsgemeinschaften nicht zu repräsentieren und zu erfassen vermögen. Geaves beschreibt auch, wie religiöse Gruppierungen Selbst-Essentialisierung verwenden, um in die gängigen Raster zu passen, wenn es z. B. um öffentliche Anliegen oder Anträge gegenüber dem Staat geht. Diese Selbst-Essentialisierung geschieht aber auch da, wo Teile einer Religionsgemeinschaft propagieren, die „reine Form“ der jeweiligen Religion darzustellen, während andere korrumpiert seien – so zu sehen in vielen fundamentalistischen Strömung. Schliesslich stellt auch Geaves fest, dass essentialisierte Darstellungen von Religionen kulturelle Stereotype bedienen und damit Rassismus fördern, der sich auf kulturelle und religiöse Identitäten bezieht (Geaves, 2005, S. 80).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Essentialisierungen auf einen Wesenskern und Essentialisierung als verallgemeinernde Darstellungen von Religionen aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive als unzureichend beschrieben werden müssen und sowohl in religions- wie auch kognitionswissenschaftlichen Studien negative gesellschaftliche Effekte festgestellt wurden, wie z. B. die Förderung sozialer Ungleichheiten oder Ausprägungen von Stereotypen und Vorurteilen. Damit liegt eine fachliche, eine über diese hinausgehende gesellschaftliche Relevanz und auch eine Bildungsrelevanz vor.

## 4.2 Verortung in Lehrplan 21

Kattmann et al. gehen in ihrem Artikel von 1997 von fachdidaktisch etablierten Konzepten aus, die bereits Eingang in Lehrpläne und Schulcurricula gefunden haben. Wie eingangs beschrieben ist dies im Fall der Religionskunde bezüglich möglicher Metakonzepete noch immer in der Entwicklung begriffen. Dennoch soll hier der Frage nachgegangen werden, inwiefern das besprochene Metakonzepet an den aktuellen Lehrplan der Deutschschweizer Kantone (D-EDK, 2016) anschlussfähig ist.

Explizit fordert der *Lehrplan 21* (D-EDK, 2016) keine spezifische Darstellungsform von Religionen und es sind Passagen zu finden, die essentialisierende und verallgemeinernde Darstellungen zulassen. Insbesondere die Kompetenzformulierungen in „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG) 12 („Religionen und Weltansichten begegnen“) geben kaum Hinweise darauf, dass unterschiedliche Deutungen religionsbezogener Gegenstände oder Lebensweisen im Unterricht dargestellt werden sollten. Vielfalt oder die Ebene des Individuums werden zwar angesprochen (bspw. NMG.12.5.a & d), bilden aber nicht den Fokus der Kompetenzbeschreibungen. Mit einigen dieser Kompetenzen liessen sich sowohl religionskundliche als auch essentialisierende und verallgemeinernde Darstellungsformen legitimieren.

Sinnvollerweise sind die einzelnen Kompetenzbeschreibungen aber im Kontext des weiteren Lehrplanes zu lesen, woraus eine religionskundliche Lesart nahegelegt wird. In den einführenden Teilen zu den Kompetenzbereichen „Natur, Mensch, Gesellschaft“ und zu den Fachperspektiven „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG) werden Traditionen allgemein, aber auch in ihrer individuellen Ausgestaltung angesprochen (S. 15) und es wird explizit auf gesellschaftliche Individualisierung und Pluralisierung Bezug genommen (S. 16) oder z. B. auf die „konfessionelle[n] und individuelle[n] Vielgestaltigkeit“ des Christentums hingewiesen.

In den Kompetenzformulierungen des Zyklus 3 kommt eine religionskundliche Lesart stärker zum Ausdruck. Hier werden z. B. Kontexte als Deutungsrahmen angesprochen (ERG.3.1.c) oder es wird auf konkrete Kontexte verwiesen (ERG.3.2.a „... erkunden eine soziale oder kulturelle Einrichtung“). Auch in der Kompetenz, Texte historisch einbetten zu können, wird eine kulturkundliche Sicht adressiert („Ursprung, Epoche, Alltagswelt“) (ERG.4.1.a), oder in der Kompetenz, gesellschaftlichen und kulturellen Wandel von Festtraditionen zu beschreiben (ERG.4.3.b).

Am stärksten kommen die gesellschaftsrelevanten Anliegen eines religionskundlichen Sprechens in den Kompetenzen ERG.4.4.b & d zum Ausdruck: Schüler:innen „können Religionen und kulturelle Minderheiten mit ihren Anliegen nicht-diskriminierend darstellen und verschiedene Auffassungen transparent wiedergeben“ und sie „können verschiedene Auslegungen innerhalb der Religionen erkennen, der Vielfalt von Überzeugungen und religiösen Traditionen sowie den Bemühungen um Toleranz, Integration und Verständigung respektvoll begegnen“. Hier werden explizit verschiedene Auslegungen innerhalb von Religionen genannt und mit nicht-diskriminierender und respektvoller Begegnung in Zusammenhang gebracht. Eine religionskundliche Sprache wird hier zwar nicht explizit genannt, aber sie kann hier zumindest gut verortet werden.

Im Weiteren werden die Themen Stereotype, Vorurteile oder Klischees ausserhalb religionskundlicher Kompetenzen bearbeitet, z. B. in Beziehung auf Geschlechterrollen (NMG.1.6.d), auf Menschen und deren Lebensweisen allgemein (NMG.7.1.e) oder in Bezug auf Bevölkerungsgruppen „in fernen Gebieten der Erde“ (NMG.7.2.b). Hier sollen die Schüler:innen – auch bei sich selbst – Stereotype und Vorurteile beschreiben, hinterfragen sowie deren Ursachen analysieren. Wo ein kritischer Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen eingefordert wird, muss auch die Frage nach der Sprache gestellt werden. Wenn also das Metakonzepet des religionskundlichen Sprechens über Religion(en) auch nicht explizit im Lehrplan 21 vorkommt, so lässt es sich dennoch an die bestehenden Kompetenzformulierungen und allgemeinen Ziele innerhalb von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ anschliessen.

## 4.3 Bildungsrelevanz des Metakonzepetes für die Lernenden

Otto Willmann zitierend beschreibt Klafki (1969) einen Bildungsinhalt dann als gehaltvoll, wenn dieser „den Geist bestimmend in die Vorstellungen und Gedanken eingreift“ (Klafki, 1969, S. 11). Ein Bildungsinhalt soll nach Klafki (1969) über sich hinausweisen und andere Bereiche erschliessen und für die Gegenwart und für die Zukunft der Schüler:innen bedeutsam sein.

Im Metakonzepet des Sprechens bzw. Schreibens über Religion(en) geht es um das Einüben und das sprachlich Sichtbarmachen einer empirischen kulturwissenschaftlichen Sicht auf den Gegenstand Religion. Religion(en) sollen in ihrer Vielgestalt in den Blick genommen werden und verallgemeinernde und essentialisierende Vorstellungen aufgebrochen werden, um Raum für Konzeptionen von vieldeutigen, eklektischen, synkretistischen oder sich verändernden Religionen zu schaffen. Hier werden zwei Dinge zum Lerngegenstand: Zum einen geht es darum, Religionen nicht idealtypisch und entlang dominanter Lehrmeinungen zu konstruieren. Vielmehr sollen sie in ihrer gelebten

Vielfalt betrachtet und beschrieben werden. Zum anderen geht es darum, gesellschaftliche Problematiken, die sich durch Verallgemeinerungen und Essentialisierungen ergeben können, und die entsprechenden sprachlichen Manifestationen explizit zum Lerngegenstand zu machen. Dieses Lernziel weist über die Religionskunde hinaus und kann auch für andere Lerngegenstände z. B. aus der Geschichte oder der Geografie fruchtbar gemacht werden. In Kapitel 4.1 wurde argumentiert, dass das Metakonzzept des Sprechens über Religion(en) in Gegenwart und Zukunft allgemeingesellschaftliche Relevanz haben kann. Die möglichen gesellschaftlichen Auswirkungen einer diskriminierenden und Vorurteile befördernden essentialistischen Sprache betrifft bereits die Jugendlichen und daher sollte eine kritische Auseinandersetzung mit sprachlichen Darstellungen auch explizit zu den Lerngegenständen gehören. Besonders bedeutsam wird dies schliesslich, wenn sie als Erwachsene über mehr gesellschaftliche und politische Mitgestaltung verfügen. Bleibt man bei der Bestimmung der Bildungsrelevanz bei Klafki, so ist dieses Metakonzzept sowohl innerhalb seiner epochalen Schlüsselprobleme (insbesondere „Friedensfragen“ und „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“) (Klafki, 2007, S. 56-57 & 59) als auch bezüglich der „grundlegenden Einstellungen und Fähigkeiten“ (insbesondere Empathie und vernetztes Denken) (Klafki, 2007, S. 63) von Bedeutung. Essentialisierte und verallgemeinerte Konzepte von sozialen Kategorien sind eine der Grundlagen gesellschaftlich produzierter Ungleichheit und können z. B. in Gestalt des Rassismus zur strukturellen Gewalt und damit zu möglichen Ursachen von Friedensgefährdung gezählt werden (Klafki, 2007, S. 57). Empathie als die Fähigkeit, „eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen“ (Klafki, 2007, 63) zu sehen, bedarf wiederum einer realistischen Einschätzung der Perspektive des:der Anderen, was durch ein essentialisiertes Bild verstellt wird. Und letztlich braucht es auch für ein vernetztes Denken differenzierte Konzepte der einzelnen Grössen, die denkend vernetzt werden – sonst ist z. B. die Rolle von Religion(en) in vergangenen, gegenwärtigen und künftigen Gesellschaften nur unzureichend analysier- und beschreibbar.

## 5 Fazit

In diesem Beitrag wurde unter Einbezug des religionswissenschaftlichen Diskurses und Texten von Schüler:innen der Sekundarstufe I das religionskundliche Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde herausgearbeitet. Es wurde versucht die sprachlichen Mittel zu explizieren, anhand deren religionskundlich adäquates Sprechen bzw. Schreiben gefasst werden kann. Dabei wurden Elemente besprochen, die innerhalb eines wissenschaftlichen Diskurses auf Verallgemeinerungen und/oder Essentialisierungen hinweisen oder auf religionswissenschaftlich angemessene Darstellungen – und wie diese bei Schüler:innen ausfallen.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Lehrplans der Deutschschweizer Kantone und der Kriterien von Klafki bezüglich der Beurteilung von Bildungsrelevanz wurde argumentiert, dass aufgrund der fachlichen Angemessenheit und insbesondere aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz dem Metakonzzept des religionskundlichen Sprechens über Religion(en) eine zentrale Bedeutung innerhalb eines schulischen Curriculums beigemessen werden sollte. Der Unterricht soll die Schüler:innen zur Verwendung einer differenzierenden Sprache befähigen, die den Gegenstand Religion angemessen darstellt. Zudem soll explizit über mögliche negative soziale und gesellschaftliche Auswirkungen von essentialisierenden und verallgemeinernden Darstellungsformen gesprochen werden, um dieses Ziel zu erreichen. Bei den befragten Schüler:innen konnte festgestellt werden, dass sie in den schriftlichen Beiträgen zu grossen Teilen nicht-religionskundliche Sprache verwenden. Die Frage nach den Gründen und nach den Möglichkeiten, dies zu ändern, bleibt dabei noch unbeantwortet.

In dieser Arbeit wurden verschiedene Fragen zur Erhebung des Schreibens über Religion(en) bei Jugendlichen entwickelt und erprobt und zur Analyse wurde ein Kategoriensystem vorgelegt. Diese Arbeiten können in Zukunft Ausgangspunkt für Arbeiten zur systematischen und reliablen Erfassung der Ausprägung des hier dargestellten Metakonzzeptes sein.



## Über den Autor

**Urs Schellenberg** ist Dozent der Fachdidaktiken Religionskunde und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. [urs.schellenberg@phzh.ch](mailto:urs.schellenberg@phzh.ch)

## Literatur

- Andreassen, B.-O. & Lewis, J. R. (Hrsg.). (2014). *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies*. Equinox.
- Bastian, B. & Haslam, N. (2007). Psychological Essentialism and Attention Allocation: Preferences for Stereotype-Consistent Versus Stereotype-Inconsistent Information. *The Journal of Social Psychology*, 147(5), 531-541. <https://doi.org/10.3200/SOCP.147.5.531-542>
- Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskunde-didaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 63–71.
- Bleisch, P. & Bietenhard, S. (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 6, 28–50.
- Cox, J. L. (2007). *From primitive to indigenous: The academic study of indigenous religions*. Ashgate.
- Dahinden, U. (2006). *Framing: Eine integrative Theorie der Massenkommunikation*. UVK Universitätsverlag.
- Davoodi, T., Soley, G., Harris, P. L. & Blake, P. R. (2019). Essentialization of Social Categories Across Development in Two Cultures. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13209>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). Bereinigte Fassung (2016). Lehrplan 21. [https://v-fe.lehrplan.ch/container/V\\_FE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf)
- Edelbrock, A., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (Hrsg.). (2010). *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*. Waxmann.
- Faelli, R. (2009). *Weltreligionen*. Elk.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Kohlhammer.
- Frank, K. (2014). Bad Religions and Good Religions: The Representation of Religions and Religious Traditions in a New Swiss Textbook. In B.-O. Andreassen & J. R. Lewis (Hrsg.), *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies* (S. 62–85). Equinox.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde*, 19–33.
- Franke, E. & Seiwert, H. (Hrsg.). (2014). *Religionswissenschaft zwischen Sozialwissenschaften, Geschichtswissenschaft und Kognitionsforschung: Ein Autoren-Workshop mit Hubert Seiwert*. Marburg Online Books.
- Frey, K. (1975). Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs: Ein Entwurf für den Bereich der didaktischen Rekonstruktion. In R. Künzli (Hrsg.), *Curriculumentwicklung, Begründung und Legitimation* (1.-3. Tsd), 103–129. Kösel.
- Geaves, R. (2005). The dangers of essentialism: South Asian communities in Britain and the 'world religions' approach to the study of religions. *Contemporary South Asia*, 14(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/09584930500195014>
- Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford University Press.
- Gelman, S. A. (2004). Psychological essentialism in children. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), 404–409. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.07.001>
- Gelman, S. A. & Roberts, S. O. (2017). How language shapes the cultural inheritance of categories. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(30), 7900-7907. <https://doi.org/10.1073/pnas.1621073114>

- Gelman, S. A. & Ware, E. A. (2012). Conceptual Development: The Case of Essentialism. In E. Margolis, R. Samuels & S. P. Stich (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science* (S. 454–479). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195309799.013.0019>.
- Gelman, S. A., Ware, E. A. & Kleinberg, F. (2010). Effects of Generic Language on Category Content and Structure. *Cognitive psychology*, 61(3), 273–301. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.06.001>
- Günther-Arndt, H. (Hrsg.). (2006). *Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Lit-Verlag.
- Haslam, N., Rothschild, L. & Ernst, D. (2000). Essentialist beliefs about social categories. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), 113–127. <https://doi.org/10.1348/014466600164363>
- Haslam, N., Bastian, B., Bain, P. & Kashima, Y. (2006). Psychological Essentialism, Implicit Theories, and Intergroup Relations: *Group Processes & Intergroup Relations*. <https://doi.org/10.1177/1368430206059861>
- Headland, T. N., Pike, K. L., Harris, M. & American Anthropological Association (Hrsg.). (1990). *Emics and etics: The insider/outsider debate*. Sage Publications.
- Helbling, D. (2018). Wie Kinder Religion und Religionen begegnen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 291–311). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hetmanczyk, P., & Schellenberg, U. (2022). Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Normative und analytische Problemstellungen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 43–56.
- Hermisson, S. (2017). Schülereinstellungen zu religiöser und weltanschaulicher Diversität – Entwicklung eines Erhebungsinstruments auf der Grundlage der Item-Response-Theorie. *Theo-Web*, 16(2), 75. <https://doi.org/10.23770/tw025>
- Hock, K. (2014). *Einführung in die Religionswissenschaft* (5., bibliogr. aktualisierte Aufl.). WBG, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Howell, A. J., Weikum, B. A. & Dyck, H. L. (2011). Psychological essentialism and its association with stigmatization. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 95–100. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.006>
- Hylén, T. (2014). Closed and Open Concepts of Religion: The Problem of Essentialism in Teaching about Religion. In B.-O. Andreassen & T. Hylén (Hrsg.), *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies* (S. 16–42). Equinox.
- Jackson, R. & Nesbitt, E. (1992). Christian and Hindu Children. *Journal of Empirical Theology*, 5(2), 39–62. <https://doi.org/10.1163/157092592X00244>
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3, 3–18.
- King, R. (1999). *Orientalism and religion: Postcolonial theory, India and „the mystic East“* (Repr.). Routledge.
- Klafki, W. (1969). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Auswahl. Didaktische Analyse* (S. 5–34). Schönedel.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz Verlag.
- Koch, C. (2012). *Religion in den Medien: Eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz*. UVK Verlagsgesellschaft.

- Krüger, O. (2017). „Religion“ definieren: Eine wissenssoziologische Analyse religionsbezogener Enzyklopädistik. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 69(1), 1–46. <https://doi.org/10.1163/15700739-90000266>
- Leinhardt, L. & Ravi, A. (2013). Changing Historical Conceptions of History. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.), 253–268. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Limón, M. (2002). Conceptual Change in History. In M. Limón & L. Mason (Hrsg.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*, 259–289. Kluwer Academic Publishers.
- Lundholm, C. & Davies, P. (2013). Conceptual Change in the Social Sciences. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.), 288–304. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions: Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*. University of Chicago Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Beltz.
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing religion: The discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. Oxford University Press.
- Moore, D. L. (2014). High Stakes Ignorance: Religion, Education, and the Unwitting Reproduction of Bigotry. In V. Biondo & A. Fiala (Hrsg.), *Civility, Religious Pluralism and Education*, 112-126. Taylor & Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781135080174/chapters/10.4324%2F9780203067697-15>
- Moore, D. L. (2015a). *Our Method—Religious Literacy Project*. Harvard Divinity School. [http://rlp.hds.harvard.edu/files/hds-rlp/files/our\\_method\\_1.pdf?m=1458309572](http://rlp.hds.harvard.edu/files/hds-rlp/files/our_method_1.pdf?m=1458309572)
- Moore, D. L. (2015b). Diminishing religious literacy: Methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion. In A. Dinham & M. Francis (Hrsg.), *Religious Literacy in Policy and Practice*, 27-38. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89c7n.7>
- Needham, R. (1975). Polythetic Classification: Convergence and Consequences. *Man*, 10(3), 349–369. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2799807>
- Neubert, F. (2016). *Die diskursive Konstitution von Religion*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12354-3>
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm Time for a change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253-268. <https://doi.org/10.1177/1474022211408038>
- Pauker, K., Ambady, N. & Apfelbaum, E. P. (2010). Race Salience and Essentialist Thinking in Racial Stereotype Development. *Child development*, 81(6), 1799–1813. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01511.x>
- Pelto, P. J. & Pelto, G. H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Prentice, D. A. & Miller, D. T. (2007). Psychological Essentialism of Human Categories. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 202–206. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00504.x>
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (2000). *Zwei-Phasen-Pretesting* (Bd. 2000/08). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-.
- Rhodes, M., Leslie, S.-J. & Tworek, C. M. (2012). Cultural transmission of social essentialism. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(34), 13526-13531. <https://doi.org/10.1073/pnas.1208951109>
- Rhodes, M. & Mandalaywala, T. M. (2017). The development and developmental consequences of social essentialism. *WIREs Cognitive Science*, 8(4), e1437. <https://doi.org/10.1002/wcs.1437>

- Rhodes, M., Leslie, S.-J., Saunders, K., Dunham, Y. & Cimpian, A. (2018). How does social essentialism affect the development of inter-group relations? *Developmental Science*, 21(1), e12509. <https://doi.org/10.1111/desc.12509>
- Riesenboldt, M. (2004). Fundamentalistische Erneuerung der Moderne. In K. Kindelberger (Hrsg.), *Fundamentalismus. Politisierte Religionen* (S. 10–27). Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung.
- Saler, B. (1993). *Conceptualizing religion: Immanent anthropologists, transcendent natives, and unbounded categories*. E.J. Brill.
- Schellenberg, U. & Saia, L. (2019). Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Religionskunde*, 7, 18–31.
- Scheufele, B. (2003). *Frames–Framing–Framing-Effekte*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-86656-1>
- Schnabel, A., Reddig, M. & Winkel, H. (2018). *Religion im Kontext – Religion in Context: Handbuch für Wissenschaft und Studium*. Nomos.
- Schnotz, W. (2001). Conceptual Change. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erw. Aufl.), 75–81. Beltz PVU.
- Schönhagen, P. & Jecker, C. (2010). 840 Programmstunden Religion(en) im Fernsehen. *Communicatio Socialis*, 43(1), 41–58.
- Schüler, S. (2014). Religion zwischen Kognition, Körper und kollektiver Dynamik: Versuch einer religionswissenschaftlichen Dialektik. In E. Franke & H. Seiwert (Hrsg.), *Religionswissenschaft zwischen Sozialwissenschaften, Geschichtswissenschaft und Kognitionsforschung. Ein Autoren-Workshop mit Hubert Seiwert*, 143–162. Marburg Online Books.
- Slone, D. J. (Hrsg.). (2013). *Religion and cognition: A reader* (Repr. by Acumen). Acumen.
- Smith, D., Nixon, G. & Pearce, J. (2018). Bad Religion as False Religion: An Empirical Study of UK Religious Education Teachers' Essentialist Religious Discourse. *Religions*, 9(11), 361. <https://doi.org/10.3390/rel9110361>
- Smith, J. Z. (1982). *Imagining religion: From Babylon to Jonestown*. University of Chicago Press.
- Smyth, K., Feeney, A., Eidson, R. C. & Coley, J. D. (2017). Development of essentialist thinking about religion categories in Northern Ireland (and the United States). *Developmental Psychology*, 53(3), 475–496. <https://doi.org/10.1037/dev0000253>
- Smyth, K., Pendergrast, C., Feeney, A., Coley, J., Edison, C. & Niens, U. (2012). *The inductive potential of religion categories in Northern Ireland*. CogSci.
- Stolz, F. (2001). *Grundzüge der Religionswissenschaft* (3., durchges. Aufl. (mit Literaturnachtr.)). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, J., Chaves, M., Monnot, C. & Amiotte-Suchet, L. (2011a). *Die religiösen Gemeinschaften in der Schweiz: Eigenschaften, Aktivitäten, Entwicklung*. Schlussbericht der National Congregations Study Switzerland (NCSS) im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 58. [https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58\\_Schlussbericht\\_Stolz\\_Chaves.pdf](https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Stolz_Chaves.pdf)
- Stolz, J., Könemann, J., Purdie, M. S., Englberger, T. & Krüggeler, M. (2011b). *Bedingungen, Konstruktionen und sozialer Wandel*. Observatoire des religions en Suisse (ORS).
- Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. (2010). How Many Decimals Are There Between Two Fractions? Aspects of Secondary School Students' Understanding of Rational Numbers and Their Notation. *Cognition and Instruction*, 28(2), 181–209. <https://doi.org/10.1080/07370001003676603>

- Ven, J. van der & Vermeer, P. (2004). Looking at the Relationship Between Religions. An Empirical Study Among Secondary School Students. *Journal of Empirical Theology*, 17(1), 36–59. <https://doi.org/10.1163/1570925041208899>
- Vosniadou, S. (Hrsg.). (2008). *International handbook of research on conceptual change*. Routledge.
- Vosniadou, S. (2013a). Conceptual Change in Learning and Instruction. The Framework Theory Approach. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Vosniadou, S. (Hrsg.). (2013b). *International handbook of research on conceptual change* (Second edition). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Vosniadou, S. & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)
- Waardenburg, J. (1986). *Religionen und Religion: Systematische Einführung in die Religionswissenschaft*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110852196>
- Zangger, M., Abo Youssef, H., Coulin, D., Beltz, J., Bollag, M., Bühler, P., Malinar, A. & Wittwer, C. (2013). *Blickpunkt – Religion und Kultur. 3, [Schülerbd.]: Sekundarstufe I: [7./8. Schuljahr]* (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hrsg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.
- Ziebertz, H.-G., Riegel, U. & Heil, S. (2008). *Letzte Sicherheiten: Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher* (1. Aufl.). Gütersloher Verlagshaus, Herder.

# Religion, convictions et réflexivité en enseignement de la philosophie : le cas des collèges québécois

Stéphanie Tremblay & Frédéric Dejean

**Si le cours de philosophie collégial – premier cycle de l'enseignement supérieur – au Québec (Canada) se veut avant tout un espace favorisant les échanges et le dialogue, on peut se demander s'il est marqué par des processus de polarisation des débats à l'image de ceux traversant plus largement la société québécoise, comme d'autres contextes, autour de sujets sensibles. Lorsqu'elle surgit, une telle rupture du dialogue ne garantit pas les conditions nécessaires pour des échanges véritables. Cet article propose ainsi d'explorer comment des enseignant-e-s du cours de philosophie s'adaptent à de telles situations lorsqu'elles se présentent, et ce, dans un contexte où la question religieuse fait souvent l'objet de réactions épidermiques. Après avoir mis en exergue leurs conceptions de l'enseignement de la philosophie, les auteur-e-s explorent plus spécifiquement les manières dont les enseignant-e-s définissent une situation problématique en classe et la place que l'objet religieux est susceptible d'y occuper, aussi bien comme sujet de discussion que comme conviction individuelle. La contribution analyse aussi les repères qu'elles et ils mobilisent pour développer chez leurs étudiant-e-s une posture critique à l'égard de leurs convictions (religieuses ou autres).**

If the philosophy course at Quebec's colleges – the first cycle of higher education – is conceived as a space that fosters exchanges and dialogue, one may wonder if it is marked by processes of debate polarization, such as those that happen around sensitive subjects in the broader Quebec and Canadian society (and elsewhere). When it occurs, such a breakdown in dialogue does not guarantee the conditions necessary for genuine exchanges. This article investigates how philosophy teachers adapt to such situations when they occur, in a context where religious issues often trigger acute reactions. After stating their own conceptions of the teaching of philosophy, the authors explore more specifically the ways in which teachers identify a problematic situation in the classroom, and the place that the topic of religion is likely to occupy, both as a subject of discussion and as an individual conviction. The contribution also analyzes the reference points that teachers mobilize to develop in their students a critical posture with regard to their personal convictions (religious or otherwise).

Wenn der Philosophiekurs an Colleges – erster Zyklus der Hochschulbildung – in Québec (Kanada) vor allem ein Raum sein soll, der den Austausch und den Dialog fördert, kann man sich fragen, ob er von Prozessen der Polarisierung der Debatten geprägt ist, wie sie in der Gesellschaft Québecs und Kanadas sowie in anderen Kontexten um sensible Themen stattfinden. Wenn ein solcher Bruch im Dialog auftritt, sind die notwendigen Bedingungen für einen echten Austausch nicht mehr gewährleistet. In diesem Artikel soll untersucht werden, wie Lehrer:innen des Philosophieunterrichts mit solchen Situationen umgehen, wenn sie auftreten, und dies in einem Kontext, in dem die religiöse Frage oft Gegenstand emotionaler Reaktionen ist. Nachdem die Autoren ihre Vorstellungen vom Philosophieunterricht dargelegt haben, untersuchen sie insbesondere die Art und Weise, wie Lehrer:innen eine problematische Situation im Unterricht definieren und welchen Platz das Thema Religion darin einnehmen kann, sowohl als Diskussionsthema als auch als individuelle Überzeugung. Der Beitrag untersucht auch, welche Anhaltspunkte LehrerInnen mobilisieren, um bei ihren Schüler:innen eine kritische Haltung gegenüber ihren (religiösen oder anderen) Überzeugungen zu entwickeln.

## 1 Introduction

Quelques années après le départ en Syrie de collégiales et collégiaux<sup>1</sup> de la région montréalaise et de la médiatisation croissante de cas de « radicalisation » au Québec, le rôle de l'École dans la prévention primaire des polarisations sociales se pose de manière cruciale. Des travaux d'horizons différents (Cueille, 2020; Dejean, 2016; Durisch Gauthier, 2014; Wolfs, 2013) ont mis en lumière l'importance de certains cours dans le développement chez les étudiant-e-s d'une réflexivité critique à l'égard de leurs convictions et de leurs croyances. Dans le contexte québécois,

<sup>1</sup> Le cégep est le premier niveau d'éducation supérieure au Québec. La formation collégiale de type général, conduisant à l'université, s'échelonne sur une durée de deux ans; elle est de trois ans pour un cheminement technique, conduisant au marché du travail ou à un perfectionnement universitaire.

c'est tout particulièrement le cas du cours de philosophie de niveau collégial qui, selon le Ministère de l'Éducation vise « un retour réflexif sur soi, ses savoirs et son agir afin d'élaborer sa pensée et d'orienter son action » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 10). Néanmoins, si le cours de philosophie se veut avant tout un espace favorisant les échanges et le dialogue, on peut se demander s'il est marqué par des processus de polarisation des débats à l'image de ceux traversant plus largement la société québécoise – comme d'autres contextes occidentaux – autour de sujets sensibles. Lorsqu'elles surgissent, de telles crispations ne garantissent pas les conditions nécessaires pour des échanges véritables. Il apparaît ainsi pertinent d'explorer comment des enseignant·e·s du cours de philosophie s'adaptent à de telles situations lorsqu'elles se présentent, et ce, dans un contexte où la question religieuse fait souvent l'objet de réactions épidermiques. Après avoir mis en exergue leurs conceptions de l'enseignement de la philosophie, cet article explorera plus spécifiquement les manières dont les enseignant·e·s définissent une situation problématique en classe et la place que l'objet religieux est susceptible d'y occuper, aussi bien comme sujet de discussion que comme conviction individuelle. Nous explorerons aussi les repères qu'elles et ils mobilisent pour développer chez leurs étudiant·e·s une posture critique à l'égard de leurs convictions (religieuses ou autres).

## 2 Contexte

L'histoire de la pensée occidentale s'est construite, depuis l'affaire Galilée, dans un dialogue souvent tendu voire conflictuel entre la croyance religieuse et la rationalité, culminant dans l'avènement d'une modernité conquérante ou « en puissance » dans le contexte des Lumières et de la Révolution française (Liogier, 2017). Étroitement lié à une certaine configuration de l'identité collective et de la citoyenneté, ce discours structurant des « Lumières » contre « l'obscurantisme » a construit une véritable connaissance commune qui définit les coordonnées du vrai, du bon et du juste dans l'espace public (Ogorzelec-Guinchard, 2017, p. 37). Dans cette perspective « républicaine » (Kintzler, 2007; Pena-Ruiz, 2003), l'École constitue un espace de choix au sein duquel les jeunes peuvent faire l'expérience d'une double émancipation, à la fois sociologique (mise à distance d'une communauté particulière, notamment religieuse) et cognitive (acquisition d'une autonomie intellectuelle). Plusieurs auteurs, dont les philosophes de la reconnaissance (p. ex. Taylor, 1992; Maclure et Taylor, 2010; Honneth, [1992] 2013), critiquent cette conception substantive de l'identité et plaident pour une modernité « en acte » qui n'invalide pas les traditions, mais remet en cause l'exclusivité de l'une d'entre elles sur les autres, qu'elles soient religieuses, politiques ou autres. De même, celle-ci ne discrédite pas forcément la religion à la faveur de la science, mais ouvre l'horizon des possibles et des conceptions du monde en visant la cohabitation des unes et des autres. En ce sens, « [La modernité] se doit de rester le cadre conceptuel (dans le registre intellectuel et scientifique), juridique, culturel et économique (dans le registre social) de la *co-existence* des traditions, du croisement des conceptions du monde, de l'échange des visées » (Liogier, 2017, p. 239).

Dans le contexte québécois, ces différentes modalités d'articulation de la religion et de la modernité se déclinent dans de vifs débats sur la laïcité depuis le début des années 2000. En effet, plusieurs « affaires » publiques ayant surgi au cours de la « crise des accommodements raisonnables » (Potvin, 2008) ont mis à l'agenda politique et social la question de la laïcité, d'abord dans l'institution scolaire (Tremblay, 2010; Tremblay et Cherblanc, 2019), puis dans divers secteurs de la société. Les débats, polarisés entre les tenants d'une laïcité de « reconnaissance » de la liberté de religion et ceux d'une laïcité plus restrictive, teintée ou non de nationalisme (p. ex. dans le cas d'une catho-laïcité), ont pris une telle ampleur qu'une commission spécifiquement dévolue à l'étude de cette question a offert ses recommandations au gouvernement (2008)<sup>2</sup> et plusieurs projets de lois se sont succédés, dont une proposition de « Charte des valeurs »<sup>3</sup>, apparue comme un moment charnière des clivages (Tremblay, Magnan & Lévesque, 2018; Hassan *et al.*, 2016). En juin 2019, la Coalition avenir Québec (CAQ), nouvellement portée au pouvoir, a adopté la *Loi sur la laïcité de l'État* (Loi 21) interdisant à toutes et tous les employé·e·s de la fonction publique, y compris les enseignant·e·s, le port de symboles religieux. Cette loi, qui a catalysé les débats déjà exacerbés, notamment autour de l'enjeu central de l'École, a fait l'objet de plusieurs contestations judiciaires, dont certaines encore en cours au moment d'écrire ce texte (Celis *et al.*, 2020).

Pour autant, l'alignement de la laïcité québécoise sur le modèle français (souvent plus fantasmé que réel) suscite de vives critiques. En effet, sous couvert de neutralité, l'arsenal législatif cristallisé dans La loi 21 serait sous-tendu par une conception excluante de la laïcité (Romani, 2020 ; Nafi, 2020). Or, proposant un « républicanisme critique », Laborde estime que :

2 Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.

3 Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement.

pour pouvoir être l'objet d'un assentiment raisonné de tous, la laïcité doit être non-religieuse, plutôt qu'antireligieuse. Tout comme John Rawls a voulu un libéralisme politique et non substantiel : il faut laïciser la laïcité (l'expression est de Jean-Paul Willaime). Ceci afin d'éviter que le rôle émancipateur de l'État ne se retourne en pouvoir arbitraire, en oppression (2017, p. 64).

Dans ce contexte, comment le cours de philosophie et ses enseignant-e-s se positionnent-ils (ou non) par rapport à ces diverses conceptions de la modernité et de la laïcité ? Comme nous le verrons, ce questionnement transparaît dans la tension que l'on retrouve parmi les entretiens entre diverses conceptions de la philosophie et des approches pédagogiques, comme technique de raisonnement, comme vecteur d'émancipation ou de réflexion sur les grands problèmes humains. Dans tous les cas, le cours de philosophie tel qu'on le retrouve aujourd'hui dans les collèges du Québec est l'héritier d'une longue tradition intellectuelle enracinée dans la théologie des collèges classiques et qui a évolué, depuis le tournant de la « Révolution tranquille », vers un courant humaniste. À ce titre, le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, dite « Commission Parent » du nom de son rapporteur, publié en plusieurs tomes entre 1963 et 1966, a constitué un moment pivot. En plus d'opérer une démocratisation inédite de l'enseignement du primaire à l'université tout en en laïcisant plusieurs structures<sup>4</sup>, c'est ce rapport qui a jeté les bases de l'enseignement collégial jusqu'à nos jours. En effet, les visées du cours de philosophie n'y sont pas seulement reconfigurées dans une perspective pédagogique, mais ont aussi vocation à servir de cheville ouvrière à la socialisation des jeunes Québécois-e-s. Ces finalités ne cherchent pas à invalider toute forme de référence au religieux, la Commission Parent étant elle-même formée de laïcs et de religieux – mais bien à se distancier d'une approche apologétique, pétrie de « thomisme ». Autrement dit, il s'agit de mettre un terme à l'encadrement chrétien qui prévalait jusqu'alors en réintégrant également des œuvres autrefois mises à l'index par l'Église, tel que Marx et Sartre (Després, 2015, p. 21). Les commissaires ne soulignent pas moins « la valeur éthique inestimable » du christianisme, de sorte que

Le rapport Parent reprend donc en partie l'héritage de l'enseignement de la philosophie en le laïcisant et en mettant fin au privilège masculin [c'est-à-dire en ouvrant l'accès aux femmes, via la naissance des cégeps]. Les auteurs font référence à des valeurs – liberté, autonomie de la pensée, capacité de se situer comme citoyen du monde – qui devraient, selon eux, fonder cette éducation citoyenne dans le futur programme de philosophie (*Ibid*, p. 28).

Quelque trente ans plus tard, le programme de philosophie au collégial subit une nouvelle révision officielle toujours en vigueur à l'heure actuelle. Cette dernière va notamment introduire dans le premier cours du cursus obligatoire « un élément de compétence qui propose de distinguer différents types de discours, dont les discours scientifique, religieux et philosophique [...] Le but est alors de mieux cerner l'originalité du discours philosophique que l'on s'applique à distinguer des discours scientifique et religieux » (*Ibid*, p. 41). Ce libellé ne définit cependant pas les modalités formelles de cette distinction ni les limites des différents registres ou leurs zones de chevauchement, notamment sur le plan éthique. Les discours enseignants que nous explorerons ici témoignent de la complexité de cette épistémologie pratique, c'est-à-dire de la manière dont s'opère concrètement la distinction entre discours philosophique et religieux chez les enseignant-e-s, ainsi que de la labilité des modes d'interprétation de cette marge de manœuvre offerte dans le programme d'études.

### 3 Méthodologie

La recherche présentée ici s'inscrit dans le cadre d'un projet subventionné par l'équipe Recherche et Action sur les Polarisation sociales<sup>5</sup>. Les données primaires utilisées pour l'analyse proviennent de 10 entretiens semi-dirigés menés en 2020 auprès d'enseignant-e-s en philosophie de trois collèges francophones du Grand Montréal. Deux des trois collèges (cégeps) montréalais sélectionnés pour l'enquête, présentaient un profil sociodémographique relativement diversifié sur le plan ethnoculturel, tandis que le troisième, situé sur la Rive-sud de Montréal, était plus homogène. Nos questions, volontairement plus larges et à la croisée d'un cadrage éthique et didactique, portaient en première partie sur les conceptions individuelles de l'enseignement de la philosophie et les méthodes d'enseignement privilégiées. Puis, en deuxième partie, nous interrogeons plus directement les enseignant-e-s sur leurs visions du « développement d'une posture critique et réflexive à l'égard de ses convictions » – un objectif central des cours de philosophie au cégep, sur les possibles incidents critiques vécus en classe, notamment en lien avec « les croyances religieuses » et les moyens mobilisés pour apaiser la situation, le cas échéant.

4 Incluant la naissance des cégeps, de l'Université du Québec et des polyvalentes au secondaire.

5 Cette équipe subventionnée par le Fonds québécois de recherche – Société et culture (FRQSC) est rattachée à l'institut universitaire SHERPA, Immigration. Diversité. Santé (Québec, Canada). Les activités de recherche, d'évaluation et de mobilisation des connaissances qui y sont menées sont réalisées en étroite collaboration avec les milieux de la pratique et les différents partenaires institutionnels et communautaires.

Les entretiens ont duré environ une heure chacun. L'échantillon a été bâti grâce à la méthode « boule de neige » ou par réseau, à partir d'informateurs et d'informatrices clés dans chaque milieu scolaire.

Sur le plan de l'analyse, nous avons dans un premier temps procédé à une lecture flottante des entretiens transcrits « verbatim » afin d'en saisir la logique et la cohérence internes. Une lecture transversale a ensuite permis de mettre en relation les thèmes émergents entre les entretiens grâce au codage des données en unités de sens ou segments rassemblés ensuite en « catégories conceptuelles ». Inscrite dans l'esprit de la théorisation ancrée (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1967), popularisée dans le courant de la nouvelle École de Chicago, cette démarche analytique vise une « construction empirique de la théorie ». Dans ce cas, le codage a principalement été structuré autour des thèmes de la grille d'entretien, qui se sont ainsi transformés et précisés au fur et à mesure du processus d'intégration des nouvelles transcriptions verbatim. C'est ce premier travail de catégorisation que présente cet article.

#### 4 Comment enseigner la philosophie ?

Tous les enseignant·e·s interview·é·s s'entendent sur une finalité commune structurant l'enseignement de la philosophie, soit l'expérimentation par leurs étudiant·e·s d'une rupture épistémologique inaugurale avec le sens commun. Ce moment fondateur est décrit comme un basculement nécessaire pour dépasser le vernis des apparences et entrer en profondeur dans le réel, comme l'affirment les répondant·e·s suivants :

C'est ouvrir des portes. Faire découvrir des choses. J'appelle ça faire craquer un système de référence qui parfois, même à 17-18-19 ans et peut-être surtout à 17-18-19 ans, est solide. (Arnaud)

Je pense principalement que l'objectif de la philosophie est d'être capable de s'extraire des ensembles de discours qui produisent des vérités comme je le disais tantôt pour voir: « ok, qu'est-ce qui est à l'œuvre? Qu'est-ce qui nous travaille? Qu'est-ce qui nous manipule? » (Emmanuel)

On commence par faire éclater le monolithe du réel pour voir qu'est-ce qu'il y a là-dedans puis après ça, chacune des parties, on essaie de les envisager de façon ouverte, de façon critique parce que tout ne va pas être bon là-dedans et des choses devront être rejetées. (Pierre)

À cette première mise en question – celle du monde soumis à la démarche philosophique – fait suite une seconde qui concerne plus directement l'individu. Le cours de philosophie est en effet présenté par la plupart de nos répondant·e·s comme une démarche autoréflexive au cours de laquelle l'étudiant·e peut questionner, chemin faisant, ses propres croyances, convictions et connaissances, en discuter le fondement et la légitimité : « Le moment réflexif, les trois heures ou les 45 heures qu'on a ensemble, est souvent un travail d'autoréflexion sur ce qui nous a construits », comme l'exprime Emmanuel. Finalement, ces deux types d'exploration s'inscrivent dans une démarche de sociologie de la connaissance, en vertu de laquelle l'appréhension et la « connaissance » de la réalité s'opèrent à travers des catégories sociales qui en fixent l'objectivité (Berger & Luckmann, 2018). Plusieurs témoignages soulignent par ailleurs l'effet de contexte géographique, soit le lieu physique du cégep, entre la « ville » ou la « banlieue », dans l'aisance ou non des étudiant·e·s à débattre de thèmes sensibles. Ainsi, dans les établissements les plus hétérogènes sur le plan de la composition sociodémographique, les étudiant·e·s – confrontés à une importante diversité – se montrent plus enclins à discuter de leur statut et des effets induits sur leurs convictions et leurs visons du monde.

L'« étonnement » des étudiant·e·s est souvent décrit comme le point d'origine de la pensée philosophique, indispensable à un engagement dans la réflexion. La « surprise » marquerait le moment initial de ce basculement : « Ce qui est exceptionnel, dans ce type de surprise, ce n'est donc pas l'objet en tant que tel, mais plutôt sa manière d'apparaître. [...] comme une expérience extraordinaire de quelque chose d'ordinaire » (Cavalli, 2015). Si l'expérience de cette « rupture » revient dans tous les récits d'enseignant·e·s, celle-ci s'inscrit dans des conceptions différentes de l'enseignement et de l'expérience en classe de la philosophie, notamment face aux convictions portées par les jeunes. Bien qu'elles ne soient pas nécessairement exclusives de l'une ou l'autre, deux conceptions de l'enseignement se démarquent dans les propos recueillis.

#### 4.1 La logique et les compétences formelles de l'argumentation

Une première conception de l'enseignement de la philosophie s'articule autour d'une logique cognitive de la discipline visant à renforcer surtout les compétences formelles à l'argumentation et à la pensée critique. Mais, si cet objectif figure parmi l'ensemble des visées de l'enseignement chez nos répondant-e-s, il en constitue la clef de voute pour certain-e-s, comme chez Gaëlle, qui cherche à dépersonnaliser les débats en classe afin d'éviter de confronter personnellement les étudiant-e-s, voire de les polariser autour de questions sensibles, comme les enjeux de genre ou de laïcité. Celle-ci nous expose en ce sens sa méthode d'enseignement, indépendamment du thème abordé :

Donc, ça ne devient pas personnel. [...] Parce que je leur demande d'explorer les deux côtés de la médaille aussi. Donc, ils doivent se familiariser aussi avec les deux positions adverses. [...] Ils doivent trouver les meilleurs arguments de part et d'autre. Je leur dis d'abord que le premier travail, en éthique et politique, *c'était de produire trois raisonnements en faveur de la thèse controversée.* (Gaëlle)

Elle ajoute d'un point de vue plus général que ces « capacités cognitives » permettent de construire une « certaine architecture mentale » transférable à d'autres domaines ou disciplines. Dans la logique déployée ici, l'enseignement de la philosophie met essentiellement à la disposition des étudiant-e-s un arsenal d'outils discursifs permettant de mettre à l'épreuve divers raisonnements et d'en évaluer la portée logique, de les critiquer, sans nécessairement prendre position ou endosser l'une d'elles. Pour ce faire, Gaëlle explique qu'elle met en place des « confrontations idéologiques entre les auteurs » :

Et je leur demande lorsqu'ils prennent la parole, idéalement, de s'exprimer à la défense d'un auteur. Par exemple, je suis pour Adam Smith ou je suis pour John Rawls, je suis pour l'égalité des chances ou je suis pour l'équité des chances. Je suis pour le port du voile parce que chacun a le droit de s'habiller comme il le veut, disons. (Gaëlle)

De cette manière, l'enseignante tente de détourner la focale des convictions étudiantes en braquant plutôt l'attention vers les points de vue d'auteurs mobilisés pour jouer le jeu philosophique. Or, en évacuant les positions fondées sur les convictions ou les valeurs intimes, cette approche semble éviter par le fait même tout « engagement personnel » (Romainville, 2008) dans le débat.

#### 4.2 La formation d'un-e citoyen-ne éclairé-e

Une seconde approche de l'enseignement traverse les propos de la plupart des enseignant-e-s. Dans cette perspective, il s'agit, à l'instar de l'esprit du rapport Parent, de connecter autant que faire se peut le cours de philosophie à des problématiques contemporaines ou faisant écho à des situations interpellant personnellement les étudiant-e-s et stimulant donc leur « étonnement philosophique » (Hersch, 1993). Cet objectif ressort clairement des propos de Pierre pour qui :

Philosopher, ça veut dire remettre les choses en question. [...] Et pour ça, donc, à mon sens, il faut que la philosophie soit actuelle et non pas une espèce d'objet de fétichisme du passé. Il faut que la philosophie traite de thèmes qui font sens pour les étudiants. [...] si ça parle d'objets qui n'ont aucune réalité pour ceux à qui on s'adresse [...] ça ne sert à rien. » (Pierre)

Ici, on discute volontairement de thèmes sensibles ou controversés par rapport auxquels on s'engage personnellement d'un point de vue critique. Pour définir le cadre de la discussion en classe et désamorcer les malaises possibles, Pierre prend bien soin de distinguer le « genre » philosophique des registres de l'expérientiel ou de l'intime :

C'est un espace qui n'est pas ce qu'on peut voir des fois, qu'on peut appeler dans certains milieux des safe spaces ou personne ne va être blessé. [...] Il y a des choses desquelles on va discuter parce que ça appartient au cours, ça appartient à une discussion civique, citoyenne, politique.

Or, dans ce type d'approche citoyenne de la philosophie, plusieurs enseignant-e-s précisent qu'il ne s'agit pas de « relativiser les vérités de foi », pour reprendre l'expression d'Habermas (2005), mais bien d'apprendre à prendre conscience de sa position non exclusive dans le monde, à s'intégrer dans une société libérale :

Il n'y a jamais eu un étudiant qui m'a dit: maintenant je crois en Dieu ou je ne crois pas en Dieu. Ce n'est pas du même ordre. On n'est pas là pour ça. Ta croyance, tu la vis comme tu veux la vivre dans un système libéral comme le nôtre. [...] La conviction peut être profonde et inébranlable, mais c'est ce qu'on fait après avec les gens qui ont aussi des convictions profondes et inébranlables. [...] Le cours de philosophie sert beaucoup à ça. (Arnaud)

Surtout, ça dépend si c'est dans le domaine politique ou religieux, c'est quand même un peu différent, mais chacun a droit à ses croyances, à ses convictions. Puis encore là, voir si ce sont' des convictions qui nuisent aux autres ou pas, mais ça ne m'est jamais arrivé d'avoir des néonazis dans ma classe. (Marianne)

En distinguant ainsi ce qui relève du domaine de l'intime et du domaine éthique, ces enseignant·e·s ne tracent pas la frontière entre convictions (religieuses ou autres) et raison, mais bien entre les convictions privées et celles intervenant dans le domaine public (Jean, 2019). Nous verrons que la définition de cette frontière joue un rôle crucial dans le potentiel conflictuel de l'objet religieux en classe.

## 5 Parler de la religion en classe

### 5.1 Convictions religieuses... et idéologiques

Lorsque les enseignant·e·s nous parlent des tensions possibles entre étudiant·e·s en classe, aucun n'évoque spontanément les croyances religieuses ou culturelles. Les dix enseignant·e·s interviewé·e·s affirment en effet que les croyances ou les identités religieuses ne posent pas de problème particulier en classe, ni entre les étudiant·e·s ni entre un étudiant·e et le prof :

Certaines personnes religieuses-là, ils sont là et: ah ouais, c'est comme ça que vous vous voyez ça? Je dirais que dans la très grande majorité des cas, ils sont très curieux, comme en position d'anthropologue. Ah ouais, ok, c'est comme ça que vous voyez ça? Dans ma culture, ce n'est pas comme ça. (Arnaud)

En classe, pas de conflit ouvert. Pas de conflit non plus entre moi et un étudiant qui me reprocherait de ne pas respecter ses croyances ou de vouloir lui en imposer. (Hugo)

En effet, d'après les enseignant·e·s, la religion ne constituerait pas un type de croyance radicalement différent d'autres convictions, éthiques ou politiques, suivant notamment la philosophie libérale de Rawls (1999). Ce serait plutôt l'attitude idéologique de type dogmatique, susceptible d'être attachée à tout type de croyance, qui provoquerait des tensions, voire une rupture du dialogue. Bien que ce type de situation se présente rarement selon les enseignant·e·s rencontré·e·s, certain·e·s relatent des incidents critiques. Ces situations présentent à peu près toutes les mêmes caractéristiques propres aux idéologies : une adhésion forte voire inflexible à une conviction, l'absence de distance réflexive et d'ouverture à d'autres perspectives, un « kit » d'arguments prêts à l'emploi.

Je dirais que c'est moins dans le type, parlant de convictions que dans le degré d'adhésion à une conviction. Quand un étudiant arrive avec une croyance, et ça m'est arrivé à plus d'une reprise, avec une croyance qu'il n'est pas prêt à remettre en question et que le contenu du cours vient confronter cette croyance-là, là l'étudiant adopte une posture de non-recevoir, il refuse absolument tout ce que je raconte. Là, je me sens démuni. (Tania)

L'aspect réflexif est complètement évacué, mais l'aspect critique ça peut être une force parce que souvent aussi, ces idéologies-là comme vous dites, ces... je ne sais pas trop, ces idéologies-là justement arrivent avec tout leur kit prêt à l'utilisation d'arguments et de critiques justement toutes faites. [...] C'est le principe même d'une idéologie. (Pierre)

Oui, il y a des étudiants qui subissent les cours de philo en étant le plus fermés possible et en ne voulant pas du tout changer ou comprendre quoi que ce soit. Il y en a toujours. Je dirais un quart d'étudiants dans le cégep. Ça leur glisse comme sur le dos d'un canard. (Arnaud)

Sur le plan des sujets « sensibles » ou polarisants, des enseignant·e·s mentionnent à plusieurs reprises les adhésions de nature politique :

Comme les marxistes finis et indémodables: il n'y a pas moyen de parler avec ces gens-là. Ils sont toujours... Les idéologies, en général, tu ne peux pas parler avec ça. C'est le principe même d'une idéologie. Ce n'est pas fait pour discuter une idéologie. C'est fait pour s'imposer et c'est la réponse à quelque chose. (Pierre)

Ce serait également le cas de « valeurs » ou de courants de pensée jouissant actuellement d'une forte acceptabilité sociale, telles que les identités de genre, le véganisme ou l'antispécisme, qui peuvent parfois être considérés comme imperméables à toute forme de questionnement :

Alors, il y a de ça aussi, sur un féminisme, des fois tu as une nouvelle génération de féministes, mais de toute façon les femmes ça n'existe plus, tu sais, c'est le sexe et le genre personnel, alors tu t'identifies... (Marianne)

Un autre cas où il y a eu vraiment, je dirais, carrément un malaise. [...] C'est par rapport à, en fait, le véganisme. Là, vraiment, il y a des convictions fortes. [...] Souvent, il va y avoir une étudiante ou un étudiant qui est premièrement un fervent *vegan* et qui là va vraiment être choqué [...] Puis j'avais essayé de parler de ça avec elle après, mais elle était vraiment fermée. (Alexandre)

Si adhésions fortes il y a, plusieurs enseignant-e-s estiment que celles-ci se présentent davantage comme des prises de position (superficielles) exprimant une certaine identification publique que comme de véritables « convictions » étayées :

« Souvent cette polarisation-là, je la vois plus ce n'est pas vraiment des 'claims' à propos du réel, mais c'est juste une manière d'exprimer des vécus subjectifs. » (Alexandre)

Ces enseignant-e-s voient surtout ce « relativisme de surface » comme le reflet d'autres difficultés plus structurantes liées au nouvel écosystème de la communication, qui favorise à la fois une dérégulation de l'expertise et des canaux traditionnels de diffusion de l'information tout en renforçant l'injonction individuelle à prendre position. Or, tandis que la connaissance ordinaire (ou non experte) se caractérise inévitablement par une délégation de sa confiance à des autorités jugées compétentes (Origi, 2008), l'individu *lambda* tend à laisser « [...] en jachère logique et empirique un nombre important de domaines de connaissance. Dans ces domaines, certaines propositions [...] se résument parfois à de simples phrases ou mots, auxquels sont associés des significations plus ou moins indéfinies et flottantes » (Guillo, 2009, p. 16). Dans l'éventualité où elles sont forcées à s'opérationnaliser dans une « opinion » publique, ces « significations indéfinies et flottantes » vont laisser place à une certaine soumission à l'autorité épistémologique qui nous paraîtra la plus valable, comme l'exprime ici un enseignant :

Êtes-vous pour ou contre le port du voile ou de signe religieux – c'est ça le titre de la loi – pour les fonctionnaires de l'État? La réponse instinctive de tout le monde serait : « je m'en câlisse [je m'en fiche] ». [...] Mais là, il faut prendre position là-dessus. Fait que là, ça devient un concours de qui a les meilleurs arguments. À qui on va prêter notre allégeance? Avec qui on va être solidaire? Comment ça va nous identifier publiquement nos prises de position par rapport à ça? [...] Là, après ça, on fait comme on fait dans tout: on magasine. (Pierre).

## 5.2 La religion comme problème public

Si la religion suscite peu de tensions en tant que conviction intime, de nombreux enseignant-e-s indiquent que le sujet fait régulièrement l'objet de positionnements spontanés de la part de étudiant-e-s. L'une de ces prises de position spontanées a été relevée par la plupart des enseignant-e-s interviewé-e-s : il s'agit de la religion comme objet de savoir ou dans la vie publique (laïcité), perçue comme un tabou par plusieurs étudiant-e-s, et par conséquent, souvent considérée comme un objet illégitime de la discussion philosophique. Dans plusieurs entretiens, les enseignant-e-s évoquent en effet cette réaction épidermique au religieux appuyée sur une conception évolutionniste de la modernité, selon laquelle plus la science avance, plus la religion recule :

C'est des étudiants qui ont l'impression que la science nous prouve qu'il n'y a pas de Dieu et c'est fini. [...] On a l'impression de se rebeller contre une quelconque autorité en étant athée alors que c'est une position assez mainstream et qui est assez dominante, qui peut s'apparenter à une forme de dogmatisme dans un sens. (Hugo)

Tout ça, avec les signes religieux en plus: ici on est athée, laïque, en tout cas. Ils mêlent l'athéisme à la laïcité. Donc, c'est pour ça qu'il faut en parler. (Arnaud)

L'idée qu'il y ait le mot Dieu dans un texte, il y a beaucoup, beaucoup d'étudiants qui vont juste décrocher. Ah, ça, c'est de la religion! C'est nul. Je ne veux pas entendre parler de ça. Moi, je dirais que la croyance qui cause le plus d'obstacles en philosophie, c'est l'athéisme parce qu'il y a comme une sorte de fermeture. (Alexandre)

L'athéisme militant de plusieurs étudiant-e-s (pour reprendre les mots d'un enseignant), souvent amalgamé à une vision restrictive de la laïcité et fermé à la réflexion critique constituerait donc, de l'avis de plusieurs enseignant-e-s, un obstacle épistémologique fréquent au dialogue philosophique.

Certes, ce « religieusement acceptable », valorisant l'athéisme ou un christianisme sécularisé qui oppose la spiritualité intime, accueillie et valorisée d'un côté, et les pratiques extérieures à euphémiser, de l'autre, n'a pas de quoi surprendre. Cette attitude résonne explicitement avec la Loi 21 adoptée en 2019 par le gouvernement du Québec et implicitement, avec l'imaginaire du religieux des Québécois·e-s, en particulier de ceux de la génération du Baby-Boom, tel que documenté ailleurs (Tremblay, 2022; Mossière, 2020).

En creusant la question, plusieurs interventions ont d'ailleurs laissé voir que ce n'était pas seulement les étudiant·e-s qui relayaient ce type de vision dualiste entre foi et raison. Quelques-un·e-s des enseignant·e-s ont aussi largement exprimé leurs réticences concernant les « autorités » religieuses, à l'égard desquelles, estiment-ils-elles, doit s'opérer une déconstruction spécifique dans la démarche philosophique :

C'est ça qui est le danger du point de vue de l'autorité religieuse pour qui c'est opérant. Le fait de douter, c'est le travail de la philosophie. [...] Les premiers philosophes se sont justement dit: non, je vais suspendre mon jugement en attente d'une réponse plus satisfaisante. Ça, c'est l'esprit critique. [...] On appartient à une communauté, l'entraide, la sociabilité. Ce sont des traits communs à l'évolution de l'espèce. On n'aurait probablement pas survécu si on ne s'était pas regroupés. Mais aujourd'hui, il y a de ça qui persiste dans la communauté, je rajoute, religieuse. Mais est-ce qu'elle est nécessaire ? (Emmanuel).

Ici, la conception de la religion bascule *a priori* du côté de l'« autorité », par définition incompatible avec la démarche philosophique. L'extrait précédent illustre en effet clairement l'opposition frontale de ces deux champs lexicaux; d'un côté, la religion étant associée à l'« autorité » et à la « communauté », et de l'autre, la philosophie qui renvoie au « doute » et à l'« esprit critique ». Une telle conception se distancie d'autres approches (p. ex. Habermas), admettant la valeur éthique du religieux ou distinguant différents registres de vérités religieuses – littérales ou allégoriques – et leur portée relative dans divers domaines d'application (p. ex. croyance à l'immortalité de l'âme vs à la Terre plate) (Jean, 2019, p. 87-88).

Dans le même sens, d'autres enseignant·e-s évoquent de manière diffuse des manuels scolaires et des collègues, bref un éthos, qui véhiculeraient aussi une conception essentialiste du religieux, typique de la « modernité en puissance ». Cette tendance reproduirait aussi le « paradigme élitiste » dans lequel loge encore aujourd'hui la philosophie, héritière d'une longue tradition de la pensée occidentale, et des professeur·e-s eux-mêmes, souvent ancien·ne·s premiers et premières de classe et reproduisant leur propre rapport au savoirs. L'option athée implicitement associée à la rationalité et à la liberté de pensée exprimerait donc aussi, en ce sens, une position sociale spécifique, largement privilégiée :

Généralement, moi je considère que dans les manuels c'est souvent n'importe quoi. C'est-à-dire que c'est une vision essentialiste de la religion qui est associée à la croyance mythique, la superstition, la science comme quelque chose d'expérimental et Sa Majesté la philosophie qui est la grande championne dans tout ça. (Marianne)

Quoi qu'il y ait des profs qui sont complètement... Ils ont la religion de l'athéisme et ils veulent convaincre qu'il n'y a pas de dieux. Je crois que là il y a des problèmes parce qu'il y a deux convictions très ancrées, fondamentales, qui s'affrontent. (Arnaud)

Ces enseignant·e-s que l'on pourrait qualifier de « critiques » à l'égard de ce qu'ils désignent et dénoncent comme un paradigme élitiste dans l'enseignement collégial de la philosophie déploient diverses stratégies pédagogiques, consistant d'une manière ou d'une autre à questionner l'opposition discursive et superficielle entre les registres de la « raison » et de la « religion », soit en explorant les préjugés ou préconceptions individuelles associées à ces deux modes d'appréhension de la réalité, soit en explorant la diversité possible des postures ou en contextualisant les enjeux discutés :

Quand je lis les fables de La Fontaine, je ne me demande pas si un corbeau qui parle est-ce que ça se peut vraiment ? Mais non, ça ne se peut pas, c'est un texte qui parle de sens. Alors, j'en profite pour expliquer ce que c'est le fondamentalisme, l'intégrisme, une approche plus littérale des textes. (Marianne)

Si tu veux comprendre, par exemple, les Grecs, tu ne peux pas faire l'économie de la question du phénomène religieux. [...] De dire que la conception que l'on se fait de la religion comme croyance individuelle privée, ça, c'est le produit d'une configuration historique qui a pris des siècles à se mettre en place. [...] Souvent avec les débats sur la laïcité, de dire les signes ostentatoires. Tout ça, c'est du construit social. (Alexandre)

Toujours est-il que cette différence fondamentale de vues quant à la contribution de la philosophie dans le développement d'une posture critique à l'égard de ses convictions, telle que poursuivie dans l'enseignement collégial, laisse voir à la fois la vaste latitude des enseignant-e-s à cet égard, les visions diamétralement opposées de la démarche d'« émancipation » philosophique et les vases communicants entre le statut de la religion dans la vie publique québécoise et en classe de philosophie.

## 6 Discussion conclusive : la religion comme enjeu de pouvoir

Ainsi, à rebours de certaines idées préconçues sur le couple religion/philosophie dans l'enseignement collégial suggérant que la première catalyserait les polarisations entre étudiant-e-s, les discours enseignants examinés ici invitent à nuancer un portrait aussi lisse. Si la religion peut servir de terreau à certaines tensions, ce serait bien davantage en écho à son statut délicat comme « affaire » publique que comme système de croyances individuelles.

D'un point de vue sociologique, cette situation révèle le religieux comme un objet narratif exposant, comme d'autres types de discours « stigmatisés », des enjeux de savoir, de pouvoir et d'agentivité pour les différents groupes en présence (Dyrendal, Robertson et Aspren, 2018). Dans tous les cas de « malaise » évoqués par les enseignant-e-s interviewé-e-s, c'est en effet la religion en tant que telle qui est perçue comme réhibitoire, polarisante, taboue.

Même si ces tensions ont d'abord une existence narrative, cela n'empêche pas de mobiliser la religion comme marqueur de frontières réelles, en commençant par celles du « savoir » légitime et illégitime. En effet, comme le notent plusieurs enseignant-e-s, la croyance religieuse comme sujet de discussion appelle souvent une fermeture cognitive et morale immédiate des étudiant-e-s. Ce déni de crédibilité en fait pour plusieurs un objet illégitime en classe de philosophie, un « non-savoir », comme le décrit ici Hugo : « Là, il y a moins de freins [dans l'annonce de son propre athéisme]. Ils vont l'annoncer spontanément comme si ça allait de soi. Pis comme si la croyance inverse était un peu ridicule ou archaïque ou quelque chose comme ça. ». Ce type de commentaire n'est pas anodin; il rejette et marginalise hors de la zone de l'acceptable tout ce qui émanerait d'un discours ou d'une posture religieuse. Ainsi, la religion devient une « catégorie d'exclusion du domaine du savoir, voire un méta-concept situant et hiérarchisant le Nous et le Eux, bien plus qu'un concept décrivant un champ spécifique de croyances » [notre traduction] (Dyrendal, Robertson et Aspren, 2018, p. 28).

Ce faisant, l'objet religieux devient un objet de *pouvoir* des uns sur les autres, en offrant aux premiers, étudiant-e-s ou enseignant-e-s, le privilège de construire et de se positionner du bon côté de la frontière, des Lumières, de la laïcité et de la raison, tout en déstabilisant et en reléguant les « autres » de l'autre côté de cette frontière.

Enfin, les réticences à l'égard du religieux s'expriment souvent comme une défense de la liberté et de l'*agentivité* (doute, esprit critique, etc.) dont seraient investis par défaut ceux s'identifiant comme « athées », contre l'autorité, la foi, la communauté. Mais, comme l'observent plusieurs enseignant-e-s, cette option apparaîtrait finalement comme une « position assez mainstream et dominante » (Hugo), comme elle peut d'ailleurs l'être aussi par rapport à d'autres enjeux tels que l'écologie ou le véganisme. C'est ce phénomène que D. Guillo (2009) dans ses travaux sur les perceptions de la théorie de l'évolution décrit comme des convictions « impliquant un positionnement dans un conflit d'un autre ordre » et ayant donc des « effets de ségrégation et de polarisation des points de vue » (p. 181). À ce titre, il ne s'agirait pas de véritables « convictions », mais d'« identifications » ou d'adhésions, se présentant comme des énoncés qui puisent à une connaissance ordinaire souvent « en jachère logique et empirique » comme nous l'avons vu plus tôt. En citant P. Descola, I. Barbéris (2022) souligne la disjonction opérée dans l'imaginaire occidental entre « l'intériorité, siège de l'individualité », et « l'apparence extérieure, lieu de la similitude et de l'appartenance au groupe ». Or, suggère-t-elle, dans ce qu'elle désigne par la formule controversée de régime identitaire » :

la tendance est à la surdétermination de l'enveloppe extérieure [y compris des positions affichées] et à la confusion de ces deux espaces, intérieurs et extérieurs. L'enveloppe doit rendre compte de l'intériorité avec ostentation [fixe], et l'intériorité [liquide] est fantasmée comme un absolu pouvant aller jusqu'au remplacement du réel par le ressenti. Il en résulte une double tendance paradoxale au déferlement des revendications singulières et à l'uniformisation, par la modélisation constante, des singularités (p. 131).

Quoi qu'il en soit en réalité, plusieurs enseignant-e-s se préoccupent de ces positionnements spontanés qu'ils associent au « relativisme », vu comme une forme de censure subtile et pernicieuse. Laissons la parole à Alexandre, qui partage une stratégie pour dépasser ce relativisme de surface et provoquer l'engagement de ses étudiant-e-s dans une véritable réflexion philosophique:

Pis moi, ce que j'aime beaucoup faire en classe, c'est aborder la question du relativisme pis de dire: est-ce que vous pensez que toutes les opinions se valent et que tout le monde a le droit d'avoir son opinion? Pis spontanément, ils vont dire oui. Sauf qu'après ça, quand tu leur fais lire, par exemple, Montaigne qui dit que le cannibalisme, c'est correct et qu'il n'y a pas de problème... Pis le cannibalisme ce n'est pas pire que nos propres pratiques. Là, tu leur fais lire ça: donc le cannibalisme, ça pourrait être bien. Là, je prends l'exemple, moi, j'ai mangé mon cousin en fin de semaine, ce genre de chose là. Mais tu sais, ça c'est ma conviction. Vous, vous avez des convictions différentes: il n'y a pas de problème. Mais soudainement, ils vont être très résistants. Là, ils vont se rendre compte, en fait, c'est quoi les conséquences de ce qu'ils disent. Ça, c'est vraiment l'élément... Donc, l'idée, ce n'est pas de renoncer à ces croyances-là ou à cette vision, entre guillemets, à cette vision du monde-là. Mais c'est juste de voir ce qu'elle implique et si vous êtes capable de vivre avec les implications de ce que vous dites. C'est ça.

Au regard des questions posées au début de ce texte, notre enquête exploratoire nous permet donc de conclure que pour les enseignant·e·s de philosophie interviewé·e·s, la religion comme problème public fait l'objet d'un « problème flou » (Fabre, 2021, 92), référant à des constructions sociales (Dewey, 1993) conflictuelles, structurées à la fois par des savoirs, des valeurs et des intérêts et qui donnent lieu à plusieurs types de résolutions politiques, dont l'évaluation relève de conditions d'« acceptabilité » difficiles à objectiver (Fabre, 2021, p. 92). Mais, ce qui peut étonner ici, c'est que le caractère vif ou sensible de l'enjeu, religieux, ne surgit pas forcément où on l'attend : il est rarement lié aux « croyances » intimes portées par les étudiant·e·s, mais plutôt à l'intériorisation chez plusieurs d'entre elles·eux d'une position socioculturelle assez répandue (selon les enseignant·e·s.) qui dévalue le religieux et est susceptible de freiner non seulement l'analyse critique des enjeux, mais plus fondamentalement la légitimité même de les discuter en contexte scolaire (Simonneaux, 2008, p. 184). Pour faire face à cet type de situation, plusieurs enseignant·e·s que nous avons rencontré·e·s mettent spontanément en place des stratégies pédagogiques qui s'apparentent à ce que Michel Fabre (2021) appelle la « cartographie des controverses » pour stimuler le raisonnement critique. Ce type d'outil, qui se révèle particulièrement fécond pour réfléchir à des problèmes flous, permet notamment d'identifier la complexité des enjeux soulevés, les « valeurs » et les « contre-valeurs » ainsi que les différents « noyaux argumentatifs de la controverse ».



### A propos des auteur·e·s

**Stéphanie Tremblay** est professeure agrégée au Département de sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Sociologue de formation et détentrice d'un doctorat en éducation comparée et fondements de l'éducation (Université de Montréal), sa programmation de recherche concerne, notamment au sein des contextes éducatifs, les enjeux de laïcité, les régimes de vérité et les théories du complot. Elle est l'auteure d'une vingtaine d'articles scientifiques sur ces questions. [tremblay.stephanie.2@uqam.ca](mailto:tremblay.stephanie.2@uqam.ca)

**Frédéric Dejean** est professeur agrégé au Département de sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Formé en géographie, en études urbaines et en sociologie, ses domaines de recherche concernent les expressions du Protestantisme évangélique en contexte urbain, la gouvernance de la diversité religieuse en contexte urbain, ainsi que la place des faits religieux dans les institutions et les organisations. [dejean.frederic@uqam.ca](mailto:dejean.frederic@uqam.ca)

### Références

- Barbérís, I. (2022). *Panique identitaire. Nouvelles esthétiques de la foire aux identités*. PUF.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité* (coll. Individu et société). Armand Colin.
- Cavalli, C. (2015). Réflexions sur l'étonnement et l'enseignement de la philosophie au pré-universitaire. *Éducation et socialisation*, 39. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1431>

- Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. & Romani, V. (dir.). (2020). *Modération ou extrémisme ? Regards critiques sur la loi 21*. Presses de l'Université Laval.
- Cueille, J. (2020). *Le symptôme complotiste. Aux marges de la culture hypermoderne*. Érès.
- Dejean, F. (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux connaître pour mieux prévenir*, Rapport de recherche, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI).
- Després, P. (dir.). (2015). *L'enseignement de la philosophie au cégep, histoire et débats*. Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.
- Durisch Gauthier, N. (2014). Conceptions créationnistes au sein de l'école publique suisse: Analyse d'une controverse et propositions didactiques. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 32(4), 79–90. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/hmc.032.0079>
- Dyrendal, A., Aspren, E., et Robertson, David G. (2018). Conspiracy Theories and the Study of Religion(s): What we Are Talking about, and Why it Is Important. Dans Dyrendal, E. Aspren, et D. G. Robertson, *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion* (p. 21–47). Brill.
- Fabre, M. (2021). Problématique des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école, *Revue française de pédagogie*, 210, 89–99, <http://journals.openedition.org/rfp/10118>
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Guillo, D. (2009). *Ni Dieu, ni Darwin. Les Français et la théorie de l'évolution*. Ellipses.
- Habermas, J. et Bouchindhomme C. (trad.). (2005). « Entretien sur Dieu et le monde ». Dans *Une époque de transitions. Écrits politiques (1998-2003)* (p. 317–353). Fayard.
- Hassan, G., Mekki-Berrada, A., Rousseau, C., Lyonnais-Lafond, G., Jamil, U. & Cleveland, J. (2016). Impact of the Charter of Québec Values on Psychological Well-being of Francophone University Students. *Transcultural Psychiatry*, 56(6), 1139–1154.
- Hersch, J. (1993). *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*. Gallimard-Folio.
- Honneth, A. [1992] (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Jean, M. (2019). *Penser la laïcité avec Habermas*. Presses de l'Université Laval.
- Kintzler, K. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité?* Vrin.
- Laborde, C. (2017). Republicanisme critique et religion. *Mouvements*, 1(1), 62–68. <https://doi.org/10.3917/mouv.089.0062>
- Liogier, R. (2017). *Science et religion, de la modernité en puissance à la modernité en acte*. Dans Y. Fer & R. Liogier (dir.), *Science et religion* (p. 235–243). CNRS.
- Maclure, J. et C. Taylor (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Sciences humaines (300.A0) Programme d'études préuniversitaires, Enseignement collégial*. Gouvernement du Québec.
- Mossière, G. (2020). L'Église, la femme et l'affect : récits sur la désirabilité du modèle laïc au Québec ou comment fabriquer un projet politique en contexte séculier? *Social Compass*, 67(1), 29–44. <https://doi.org/10.1177/0037768619894511>

- Nafi, M. (2020). Une laïcité christiano-centrique qui exclut au nom d'un principe de neutralité. Dans Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. & V. Romani (dir.). *Modération ou extrémisme ? Regards critiques sur la loi 21* (p. 63–82). Presses de l'Université Laval.
- Ogorzelec-Guinchard, L. (2017). Les formes religieuses de la recherche expérimentale : Expérimenter et croire dans la science anglaise du XVIIIe siècle. Dans Y. Fer & R. Liogier (dir.), *Science et religion* (p. 37–60). CNRS.
- Origi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance ?* Vrin.
- Pena-Ruiz, H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité?* Gallimard.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Athéna.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Romainville, M. (2008). Développement des croyances épistémiques et émancipation des croyances religieuses. *Éducation comparée / nouvelle série*, 1, 47–60.
- Romani, V. (2020). La loi 21 québécoise et l'indicible mot en R – Réfuter le racisme pour mieux dominer. Dans Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. & V. Romani (dir.). (2020). *Modération ou extrémisme ? Regards critiques sur la loi 21* (p. 43–60). Presses de l'Université Laval.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour 198*(3), 179–185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- Tremblay, S. (2010). *École et religions : genèse du nouveau pari québécois*. Fides.
- Tremblay, S. (2022). La laïcité dans l'imaginaire religieux des Québécois de culture catholique. Dans J.-F. Laniel & J.-P. Perreault (dir.), *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité* (chap. 1). PUL.
- Tremblay, S., & Cherblanc, J. (2019). Aux frontières de la nation : Les trois temps de la laïcité québécoise. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 48(4), 528–552. <https://doi.org/10.1177/0008429819872974>
- Tremblay, S., Magnan, M.-O. & Levasseur, C. (2018). Religion and Negotiation of the Boundary between Majority and Minority in Québec: Discourses of Young Muslims in Montréal CÉGEPs. *Educ. Sci.*, 8(4). <https://doi.org/10.3390/educsci8040183>
- Wolfs, J. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles: Quels enjeux pour l'éducation*. De Boeck Supérieur.

**Rezensionen**  
***Comptes rendus***



**Kianoosh, Rezania; Stander-Dulisch, Judith & Burstyn, Franziska (Hrsg.). (2021). Wie die Sterne an den Himmel kamen. Elf Geschichten aus der Zeit unserer Vorfahren. Edition Hamouda (102 S.).**

Das handliche Buch (ca. A5-Format) im Hardcover wirkt ansprechend in Bild und Text und wurde sorgfältig gestaltet und auf hochwertigem Papier gedruckt. Es wurde als Vorlesebuch konzipiert und kann sprachlich und inhaltlich in weiten Teilen gut als solches in der Schule für den Zyklus 1 eingesetzt werden. Für die Schüler:innen im Zyklus 2 ist auch denkbar, einige der Geschichten selber zu lesen – sinnvollerweise mit einem Glossar und einer sprachlichen Vorentlastung ergänzt.

Das Buch enthält elf Schöpfungsgeschichten aus dem eurasischen Raum, erzählt von elf Wissenschaftler:innen des Centrums für Religionswissenschaftliche Studien (CERES) der Ruhr-Universität Bochum. Die Mythen werden aus einer religionskundlichen Perspektive nacherzählt, was die Publikation interessant macht für den Unterricht in Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) resp. Religionen, Kulturen, Ethik (RKE) im Kanton Zürich; beispielsweise als Ergänzung und Bereicherung zum Kapitel über Schöpfungsmythen im Lehrmittel Blickpunkt 2 für die Mittelstufe.

Folgende elf Schöpfungsgeschichten werden im Buch erzählt und können unabhängig voneinander vorgelesen und bearbeitet werden. Jede Geschichte ist mit einer kurzen Einleitung zur Autorenschaft und der Herkunft der Geschichte versehen.

*1) Aus Japan: Wie zwei Freunde tanzten, um die Welt zu erschaffen*

Im Japan vor 3000 Jahren hörten Kinder die Geschichte von Gottheiten, die sich in ihrem Wolkenpalast versammelten und beschlossen, die Erde als letzten Teil der Schöpfung zu erschaffen. Izanami, eine junge Göttin, und Izanagi, ein junger Gott, wurden mit dieser grossen und wichtigen Aufgabe betraut. Ein Speer in allen Farben des Regenbogens sollte ihnen dabei helfen, der Himmelsjuwelenspeer. Tanzend und singend erschufen die beiden die Erde mit Bergen, Tälern, dem Meer, Pflanzen, Tieren und Menschen.

*2) Aus China: Wie der Alte Meister wieder und wieder auf die Welt kam*

Im China vor 2200 Jahren hörten Kinder die Geschichte von Laozi, dem Alten Meister, der immer wieder auf die Welt kam und die verschiedensten Dinge erlebte.

*3) Aus dem jainistischen Indien: Wie die Menschen als Riesen lebten*

Im Nordindien vor 2500 Jahren hörten Kinder die Geschichte vom Königssohn Wardamana, der erst als Erwachsener erfuhr, was es heisst, traurig zu sein. Angelehnt an die Legende von Siddharta Gautama erlangte Wardamana alles Wissen der Welt. Den Menschen und Tieren, die ihn besuchten, erklärte er, dass sie alle seit ewigen Zeiten auf der Welt gelebt hätten und die Menschen früher so gross gewesen seien wie Riesen. Zu jener Zeit hatte es unendlich viel Glück gegeben dank der vielen verschiedenen Wunschbäume. Dieses Glück war jedoch eines Tages aufgebraucht. So war das Unglück in die Welt gekommen, waren die Menschen kleiner geworden und hatten alles neu lernen müssen – auch das Glücklich-Sein.

*4) Aus dem vedischen Indien: Wie die Erde aus dem Wasser kam, damit Kinder spielen können*

Im Südindien vor 1000 Jahren hörten Kinder die Geschichte vom verspielten Riesen Vischnu, der mit seinen aussergewöhnlichen Kräften einen aussergewöhnlichen Körper schuf. Ein Körper mit vielen Beinen, Armen und einem riesigen Kopf. Aus den Füßen kam die Erde, aus dem Bauchnabel der Himmel und aus dem Kopf das Paradies. Aus Vischnus eigenem Bauchnabel wuchs eine Lotusblume, in deren Mitte Brahma sass, der die Schöpfung der Welt vollendete.

*5) Aus dem Manichäismus: Wie man das Spiel der Heldin des Lichts spielt*

In Tadschikistan hören Kinder die Geschichte über Heldinnen und Helden aus dem Königreich des Lichts, welche die Mächte aus dem Königreich der Dunkelheit bekämpfen. Allen voran kämpfen ein Botenjunge und ein Lichtmädchen.

*6) Aus dem alten Iran: Wie die Kuh auf den Mond kam*

Im Iran vor 2000 Jahren hörten Kinder die Geschichte von einem guten, schlauen und einem bösen, dummen Geist, die gegeneinander kämpften. Der gute Geist schuf die Welt, die Sonne, Sterne, eine Kuh und einen Menschen als Helferinnen und Helfer für den Kampf. Auch dank stereotyper Prinzessinnen-Romantik gelang der Sieg der Helligkeit über die Dunkelheit.

7) *Aus dem Judentum, Christentum und Islam: Wie die Welt in sechs Tagen entstand*

Im Irak vor 1400 Jahren hörten Kinder die Geschichte von Gott, der allein und einsam war, bevor er die Welt in sechs Tagen erschuf. Er war zufrieden mit seinem Werk und ruhte sich am siebten Tag aus. Diesen Tag erklärte er für heilig und beschloss, dass niemand an diesem Tag arbeiten solle. Als ersten Menschen hatte Gott Adam erschaffen. Er trug den Engeln auf, Adam zu verehren. Alle verneigten sich vor ihm, nur einer nicht – der Engel mit dem Namen Iblis oder Satan. Er wurde von Gott aus dem Himmel vertrieben und war fortan der einzige Engel, der auf der Erde leben musste. Adam durfte im Garten Eden leben – gemeinsam mit allen Tieren. Den Schluss der Geschichte bildet die umstrittene Version, dass Eva aus Adams Rippe geformt wurde und sich von Iblis resp. Satan in der Gestalt einer Schlange verführen liess – weswegen die beiden aus dem Paradies vertrieben wurden.

8) *Aus dem Alten Orient: Wie Ea und Marduk die Matschebande verjagten*

Im Syrien vor 3000 Jahren hörten Kinder die Geschichte von zwei Wasserdrachen, die vom schlauen Mädchen Ea und dem starken Jungen Marduk unschädlich gemacht wurden. So konnten sie die Welt formen, wie sie ihnen gefiel.

9) *Aus dem alten Ägypten: Wie Götter zu Königen der Welt wurden*

Im Ägypten vor 4000 Jahren hörten Kinder die Geschichte vom Anfang des Universums, als nur vier Göttinnen und vier Götter in einer kalten, nassen und langweiligen Dunkelheit lebten. Eines Tages kam Leben in die ruhige Szenerie und fortan waren die verschiedenen Gottheiten in wirre Streitereien verwickelt. Schliesslich entstanden die Menschen aus den Tränen des Sonnengotts.

10) *Aus der griechischen Mythologie: Wie die Welt aus einem grossen Familienstreit hervorging*

Im Griechenland vor 2800 Jahren hörten Kinder die Geschichte vom Bauern Hesiod, der dem Gesang von Frauen lauschte, der von der Entstehung der Welt erzählte. Dazu gehörten Gaia, die Erde, und ihr Mann Uranos, der Himmel. Sie stritten sich häufig und Gaia wurde von Uranos schlecht behandelt. Sie bat ihren mächtigen Titanensohn Kronos um Hilfe, der es schaffte, seinen Vater zur Vernunft zu bringen. Auch Zeus, der Enkel von Uranos, konnte zornig und ungerecht sein. Die Frauen sangen von all den griechischen Gottheiten und Hesiod beschloss, die spannenden Geschichten aufzuschreiben anstatt sie zu vergessen.

11) *Aus der germanischen Mythologie: Wie aus Tropfen die Welt entstand*

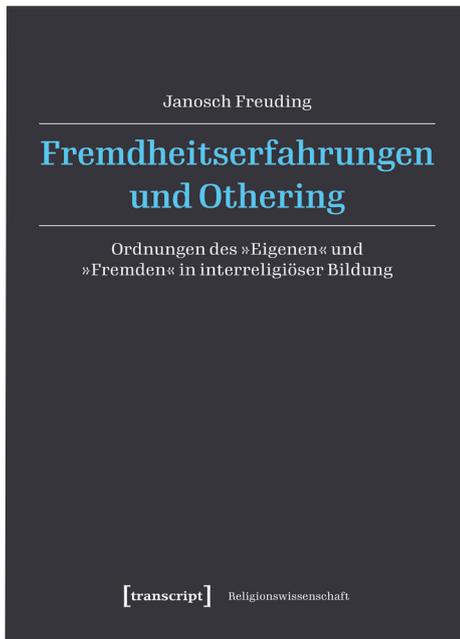
Im Island vor 800 Jahren hörten Kinder die Geschichte von einem riesigen Tropfen-Wesen aus Feuer und Eis, das erst besiegt werden musste, um Platz für Schönes zu schaffen. Dazu gehörte auch der Mensch.

Diese elf Mythen bieten einen reichen Fundus an Ideen von Menschen über die Entstehung der Welt. Rund die Hälfte davon ist mit entsprechender didaktischer Umsetzung geeignet für den Unterricht. Gewisse Geschichten sind zu komplex (z. B. 2, 9, 10 und 11) oder haben einen Moralfinger (z. B. 5) und sind daher weniger geeignet für einen Einsatz im Unterricht.

Die Erzählungen werden von einer lebensweltlichen Geschichte gerahmt. Dazu gehören die achtjährige Dina, ihr sechsjähriger Bruder Mika und die beiden Eltern, wobei die Mutter nur am Rande und der Vater als Geschichten-Erzähler vorkommt. Durch eine intersektionale Brille betrachtet, kann bemängelt werden, dass das Familienmodell und die Charaktere der Rahmengeschichte bezüglich Diversität wenig sensibel gewählt wurden. Es geht um eine weisse Familie, bestehend aus einem Papa, einer Mama, einer Tochter und einem Sohn, die abends alle zu Hause sind – in ihrem gemütlichen Einfamilienhaus am Waldrand.

Das Spektrum der Schöpfungsmythen im Buch ist breit, beschränkt sich jedoch auf den eurasischen Raum. Weil diese Mythen die Geschichte der sogenannten Weltreligionen prägten, lautet die Begründung der Herausgeber:innen für diese geografische Begrenzung. Nichtsdestotrotz wären Erzählungen beispielsweise aus dem mittel- und südafrikanischen, amerikanischen, australischen oder ozeanischen Raum auf jeden Fall eine Bereicherung der Sammlung. Mit dem entsprechenden Fingerspitzengefühl bezüglich der angesprochenen Aspekte kann die Publikation trotz einzelner Mängel zielführend im religionskundlichen Unterricht eingesetzt werden.

Nicole Eilinger, Pädagogische Hochschule Zürich, nicole.eilinger@phzh.ch



**Freuding, Janosch (2022). Fremdheitserfahrungen und Othering – Ordnungen des «Eigenen» und «Fremden» in interreligiöser Bildung. transcript (410 S.).**

Der Begriff des «Othering», mit dem sich diese Studie auseinandersetzt, prägt seit einiger Zeit den kulturwissenschaftlichen Diskurs, wenn es um Fremdheitserfahrungen geht. Dieser kennzeichnet dabei die Darstellung und dezidierte Abgrenzung von einem konstruierten «Fremden», meist durch Gruppen oder Individuen, die über eine Machtposition verfügen. Die Anliegen der als «fremd» konzeptualisierten Gruppen werden dabei vernachlässigt.

Der Autor der vorliegenden Studie, Janosch Freuding, forscht und lehrt am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrichs-Universität in Bamberg im Bereich interreligiöse Bildung, Ordnungstheorie und Othering. Das hier rezensierte Buch ist seine Dissertationsschrift.

Die Studie verortet sich in der Religionspädagogik. Dabei wird auf das Bezugsparadigma der Phänomenologie zurückgegriffen, welches in Bezug auf die Fremdheitsthematik beleuchtet wird. Die Neuerung dieser Studie besteht darin, dass hier auch ordnungstheoretische Theorien sowie solche aus dem

Bereich der *Critical Studies* hinzugezogen werden, um diese anschliessend aufeinander zu beziehen. Den Letzteren wird dabei jedoch verhältnismässig wenig Raum gewidmet. Die vorliegende Arbeit möchte mittels einer «Metareflexion religionspädagogischer Ansätze die Darstellungen und Konzepte von Fremdheit in interreligiöser Bildung untersuchen» (S.19).

Nach einer kurzen Einleitung und Klärung des Begriffs der interreligiösen Bildung, wird der Terminus Fremdheit beleuchtet und dessen Verbindung mit und Relevanz für die interreligiöse Bildung und (gesellschaftliche) Ordnungsprozesse thematisiert. Anschliessend werden zehn bestehende Zugänge zu Fremdheit in interreligiöser Bildung analysiert, wobei auch theologische Sichtweisen zu Worte kommen. Nachfolgend wird Fremdheit ausführlich aus der benannten phänomenologischen Perspektive beleuchtet. Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas sowie Bernhard Waldenfels werden dabei je ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

Die systemischen und ordnungstheoretischen Perspektiven von Niklas Luhmann und Michel Foucault werden ebenfalls ausführlich betrachtet. Auch diesen wird wieder je ein rezipierendes Unterkapitel gewidmet, bevor diese Theorien in Verbindung mit der Fragestellung der Studie betrachtet werden. Die Wahl ordnungstheoretischer Perspektiven wird einerseits damit begründet, dass sich gewisse phänomenologische Theorien auf diese beziehen, andererseits wird ins Feld geführt, dass phänomenologische Perspektiven allein keine ausreichende Perspektivität auf den Fremdheitsbegriff sowie Fremdheitserfahrungen ermöglichen würden.

Die Studie bewegt sich dabei nach Aussage des Autors zwischen zwei verschiedenen Perspektiven: So wird, in Anlehnung an Waldenfels, «Fremdheit als Stachel» betrachtet, welcher die Begrenztheit der subjektiven Welt aufgezeigt, und es wird andererseits das kollektive Wissen darüber untersucht, wer die «Fremden» sind, welches die Basis für «Othering» bildet.

Anschliessend erfolgt eine Erweiterung um otheringtheoretische Perspektiven, wobei namentlich Edward Said und Gayatri Spivak erwähnt werden. Damit sollen die Fremdheitserfahrungen der als «fremd» konzeptualisierten Subjekte Beachtung finden. Als zentral, auch für den schulischen Kontext, erachtet Freuding dabei die durch Spivak thematisierte Problematik der fehlenden Stimme des Subalternen: Wer nicht anwesend ist, kann nicht widersprechen, wenn seine Perspektiven falsch vertreten werden.

Seine Analyse führt ihn dabei zu den folgenden Schlussfolgerungen: das «Fremde» als solches existiert nicht, sondern einzig verschiedene Diskurse darüber, was als fremd gilt. Fremdheit ist demnach ein Konstrukt, welches immer eine subjektive Perspektive impliziert, die Folgen hat. Im schulischen Kontext kann dies etwa zu schulischer Ungleichbehandlung von als «fremd» konzipierten Individuen führen. Wie auch schon Charles Taylor (2009) festgestellt hat, zeigt Freuding auf: Wenn etwas nicht in die mental vorhandenen Kategorien eines Individuums passt, wird es als «fremd» wahrgenommen. Denn, «Fremdheit» widersetzt sich der eigenen Ordnung und fordert diese heraus. Daher plädiert Freuding dafür Ängste vor dem «Fremden» ernst zu nehmen. Gleich wie Thomas Bauer (2018) spricht er sich für eine Ambiguität- und Komplexitätstoleranz aus, die in einer pluralen Gesellschaft von Nöten sei, wobei Freuding dies insbesondere auf den Raum Schule bezieht.

Freuding bringt dabei ein paar interessante Kritikpunkte an bestehenden interreligiösen Ansätzen zum Umgang mit Fremdheit an. Diesen fehle die Selbstreflexivität, inwiefern diese selbst zu Vorurteilen beitragen mit ihrem Wirken. Ausserdem würden selten strukturelle und kontextuelle Faktoren mit in den Blick genommen, die Fremdheit entstehen lassen. Des Weiteren nimmt er etwa auf Problematiken der «Begegnungspädagogik» Bezug, die von Andersheit ausgeht und daher ein Vereindeutigen und

Essentialisierung befördert. Das «Eigene», wie auch das «Fremde» bliebe dabei oft undefiniert und nebulös. Die Konstruktion von Dualität, wie etwa «Deutsch» und «mit Migrationshintergrund», befördere ein sich erklären müssen der von als «Fremd» konzeptualisierten Subjekte und daraus folgende Nichtzugehörigkeitsgefühle. Auch die breit rezipierte Idee der «Gastfreundschaft» könne problematisch sein, da hier implizit von christlichen Konzepten ausgegangen werde. Er betont auch, dass inszenierte Fremdheit im Unterricht die reale Erfahrung derselben nicht ersetzen könne.

Letztlich bietet Freuding auch einen Praxisbezug, wobei Reflexionskategorien für den Unterricht vorgeschlagen werden. Dabei arbeitet er verschiedene Perspektiven heraus, die in der interreligiösen Bildung Beachtung finden sollen: Einerseits müssten die radikal subjektiven Fremdheitserfahrung gewürdigt werden. Andererseits sei ein distanziert-beobachtender Blick zweiter Ordnung von Nöten sowie die Beachtung der Position der Subjekte, die von Fremdzuschreibungen betroffen sind. Damit könne unterschieden werden zwischen, 1. Fremdheit als existenziell einschneidende Erfahrungen, 2. Fremdheit als Produkt beziehungsweise Konstrukt von Ordnungsvorgängen und, 3. Fremdheit als Zuschreibung und Ausgrenzung. Freuding kritisiert dabei das bestehende Vorgehen von gewissen Lehrpersonen welche oftmals stillschweigend von einer bestimmten Ordnung des «Fremden» und «Eigenen» ausgehen würden und daher Mühe hätten, adäquat auf Situationen, welche Fremdheitserfahrungen von einzelnen Lernenden betreffen, zu reagieren. Dies illustriert er an Unterrichtsbeispielen aus anderen Studien. Es gelte sich in Erinnerung zu rufen, dass weder die Lehrpersonen noch die Lernenden der Fremdheitsthematik als *tabula rasa* begegnen. Daher sei es von Nöten, dass erstere sich mit den eigenen Deutungsmustern auseinandersetzen, ihre Perspektivität im Unterricht offenlegen und ihre Rolle beschreiben. Der eigene begrenzte Bezugsrahmen soll dabei erweitert und immer wieder auch kritisch die Frage danach gestellt werden, was als «Eigen» festgelegt wird. Die Begriffe «fremd» oder «anders» seien indes so sparsam wie möglich zu verwenden und möglichst durch eine präzise(re) Gruppenbezeichnung zu ersetzen. Die Reproduktion von gesellschaftlichen Otheringprozessen soll in der Schule vermieden werden, wozu etwa Othering Strukturen in Lernmaterialien sichtbar gemacht werden können. Lernende sollen ausserdem zu eigenständigen Begegnungen ausserhalb des Unterrichts ermuntert werden, da die «Didaktik der Weltreligionen» gegenüber der Wirklichkeit immer stereotyp bleibe. So solle zwar Wissen über «Weltreligionen» vermittelt werden, aber auch die Bilder davon hinterfragt und die vorhandenen Widersprüchlichkeiten zum Thema gemacht werden.

Diese Studie stellt einen wichtigen und richtungsweisenden Beitrag für den interreligiösen Unterricht und dessen Umgang mit Fremdheit dar. Einige Passagen stellen sich beim Lesen allerdings als etwas langatmig heraus. Dies mag einer Dissertation geschuldet sein. So werden Zitate in verschiedenen Zusammenhängen mehrfach verwendet und insbesondere der Teil zu den Autoren phänomenologischer und ordnungstheoretischer Theorien liest sich wie eine gut aufbereitete, für sich allein stehende Zusammenfassung deren Werke. Die zentralen Feststellungen drohen dabei etwas unterzugehen.

Abgesehen von der Begriffsklärung zu interreligiöser Bildung, bleibt offen, an welches Schulmodell, welche existierende (oder zukünftig mögliche) Form von interreligiösem Unterricht sich die Studie richtet. Dies bleibt aber vielleicht auch bewusst unexpliziert, um diese Dissertationsschrift anschlussfähiger zu machen. Auch wenn sich die Studie nicht religionskundlich verortet, kann sie auch für solchen Unterricht durchaus hilfreiche Impulse anbieten.

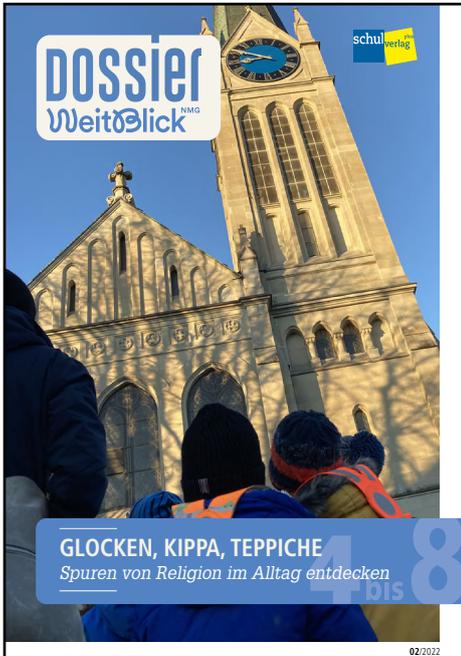
Es ist ein innovativer Schritt, Theorien aus den *Critical Studies* im Zusammenhang mit der Religionspädagogik aufzugreifen. Eine etwas ausführlichere Besprechung dieser Theorien, vor allem im Vergleich zu den phänomenologischen und ordnungstheoretischen, wäre dabei ein zusätzlicher Gewinn gewesen.

## Literatur

Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt – Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. (16. Aufl.). Reclam.

Taylor, C. (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Suhrkamp.

Lea Sara Mägli, Universität Zürich, leasara.maegli@edufr.ch



**Ebel, Eva; Jacober, Barbara; Kümin, Beatrice (2022). Glocken, Kippa, Teppiche. Spuren von Religion im Alltag entdecken. Dossier Weitblick NMG. Schulverlag Plus (50 S.).**

Die praxisorientiert gestaltete Reihe „Dossier Weitblick NMG“ wird vom Schulverlag Plus herausgegeben und richtet sich an Lehrpersonen des Zyklus 1. Jede Ausgabe widmet sich einem thematischen Schwerpunkt und umfasst mehrere Unterrichtsbausteine. Die vorliegende Ausgabe „Glocken, Kippa, Teppiche. Spuren von Religion im Alltag entdecken“ fokussiert religionskundliche Inhalte und ist 2022 erschienen. Wie in allen Dossiers wurden die Bausteine von mehreren Lehrpersonen des Zyklus 1 entwickelt und erprobt und von einem Autor:innenteam fachlich und fachdidaktisch aufbereitet.

### Übersicht über den Inhalt

Im ersten Teil des Dossiers wird in den Umgang mit Religionen im Unterricht eingeführt und aufgezeigt, wie die folgenden Unterrichtsinhalte (fach)didaktisch strukturiert werden. Der zweite Teil umfasst sieben Unterrichtsbausteine und schliesst mit einem Serviceteil mit weiterführenden Informationen und Kontakten zu ausserschulischen Organisationen.

### Diskussion des Dossiers

Die fachliche Einführung zu Beginn des Dossiers thematisiert die Auseinandersetzung mit religiös, sowie säkular geprägten Phänomenen in der Gesellschaft. Mit der Darstellung gesellschaftlicher Trends wie der Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung und dem Blick auf die Entwicklung der Schweizer Religionslandschaft wird verdeutlicht, dass es sowohl für Kinder in einem religiösen, wie auch in einem säkularen Umfeld bedeutsam ist, sich mit religionsbezogenen Phänomenen zu befassen. Den Autorinnen ist in Abhebung zu den verbreiteten essentialistischen Darstellungen von Religion wichtig, den Blick auf die Vielzahl gelebter Traditionen zwischen und innerhalb von Religionen zu richten. Indem der umschriebene Unterricht an zahlreichen Spuren von Religion im Alltag anknüpft, wird überdies ein starker Lebensweltbezug hergestellt. Der Untertitel des Kapitels zum Umgang mit Religionen fasst das Credo des Dossiers treffend zusammen: „Sachorientierung, Lebensweltbezug und Respekt“ (Dossier, S. 7). Für die Begleitung dieser Auseinandersetzung wird der Lehrperson eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Wichtig sei eine hohe Reflexionsfähigkeit und die Klärung der eigenen Position hinsichtlich religiöser und säkularer Weltanschauungen (Dossier, S. 6).

Im ersten Teil des Dossiers entsteht mehrfach der Eindruck, dass die Autorinnen den Umgang von Lehrpersonen im Zyklus 1 mit religionsbezogenen Phänomenen als zögerlich wahrnehmen. Sichtbar wird dies z. B. am Ende des ersten Teils, an der die Bausteine des Hefts als „ausdrückliche Ermutigung“ und Beispiel beschrieben werden, „dass der Unterricht ‚über‘ Religion zumeist weit weniger kompliziert ist als manchmal befürchtet.“ (Dossier, S. 10). Als Grund für diese Zurückhaltung werden verschiedene Herausforderungen vermutet. Einerseits z. B. die Hürde einer angemessenen fachlichen Überhöhung und andererseits das anspruchsvolle Thematisieren von Inhalten, die für alle Beteiligten unterschiedlich persönlich bedeutsam sind. Hinsichtlich dieser Einschätzung ist die ausführliche Einführung zur Legitimation und Umsetzung religionskundlichen Unterrichts durchaus nachvollziehbar. Neben der fachlichen Einführung bieten die Autorinnen Hand mit konkreten Hilfestellungen zur Gestaltung eines respektvollen Umgangs mit religionsbezogenen Objekten und Ritualen. Sie empfehlen proaktiv mit den Lernenden anzuschauen, wie sie den Umgang mit für sie besonderen Gegenständen und Ritualen wünschen. In offenen Settings sei eine enge Begleitung des Spiels und die Förderung einer neugierigen und wertschätzenden Haltung wichtig (Dossier, S. 9-10). Als weitere Unterstützung wird gezeigt, wie auf sprachlicher Ebene generalisierenden Darstellungen entgegengewirkt werden kann: mit einer bewussten Formulierung kann verdeutlicht werden, dass z. B. nicht alle Angehörigen einer christlich-religiösen Gruppe Weihnachten feiern (Dossier, S. 13). Um eine Auswahl geeigneter Objekte für das Freispiel zu treffen, könne die Unterscheidung in „heilig“ und „dem Brauchtum zugeordnet“ als Orientierung dienen (Dossier, S. 10). Objekte als „heilig“ zu kategorisieren, steht jedoch in einem gewissen Widerspruch zur vertretenen Haltung im Dossier, einer Essentialisierung von Religion entgegenzuwirken.

Auf die ausführliche Einführung und ein Kapitel zur didaktischen Strukturierung religionskundlicher Lerngegenstände, sowie deren Verankerung im Lehrplan, folgen die sieben Bausteine. Die anschaulich beschriebenen Umsetzungsbeispiele können voneinander isoliert oder aufeinander aufbauend umgesetzt werden.

Einige Bausteine scheinen sich mit ihrem thematischen Schwerpunkt an der beschriebenen Zurückhaltung der Lehrpersonen zu orientieren. So greifen die Bausteine 2 („Wir feiern ein Fest“) und 3 („Ein Festessen für alle“) altbekannte Lerngegenstände auf, die bereits in diversen Lehrmitteln didaktisch aufbereitet wurden (z. B. Blickpunkt 1, Konfetti, IdeenSet PH Bern).

Mit dem Besuch einer Moschee oder einer Kirche werden zwei Orte als mögliche ausserschulische Lernorte vorgestellt, die ebenfalls Vielen bekannt sind. Diese werden in den Bausteinen 6 („Glocke, Orgel und Gesang“) und 7 („Teppich und Gebetsnische“) beschrieben. Mit diesen vier Bausteinen wird an bereits Bekanntes angeknüpft und anschaulich aufgezeigt, wie diese Inhalte spielerisch im Kindergarten umgesetzt werden können.

Der Baustein 4 („Ich wünsch dir was“) greift zwar mit dem Thema „Schenken und Wünschen“ ebenfalls ein beliebtes Thema im Kindergarten auf, eröffnet jedoch mit dem Einstieg über die biblische Geschichte in Verbindung mit den populären Bräuchen zum Dreikönigstag einen neuen Zugang.

Mit den Bausteinen 1 („Grüezi, bonjour, mirëdita“) und 5 („Bauhelm, Kippa und Kopftuch“) werden neue inhaltliche Schwerpunkte angegangen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Begrüßungsformen im Baustein 1 greift die Untersuchung eines alltäglichen Rituals im Unterricht auf und knüpft damit an einen gesellschaftlichen Diskurs an, der spätestens seit der Corona-Pandemie Einzug in die Kindergärten und Schulen gehalten hat. Auch im Baustein 5 wird ein gesellschaftlich kontrovers diskutiertes Thema aufgegriffen und spielerisch umgesetzt. Unbefangen und neugierig werden die Kinder an die Funktion und Bedeutung verschiedener Kopfbedeckungen herangeführt. Positiv hervorzuheben ist das ko-konstruktive Setting, in dem die Kinder verschiedene Kopfbedeckungen immer wieder nach neuen Kriterien ordnen, verschiedene Vernetzungen aufdecken und dadurch Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb und zwischen kulturellen und religiösen Traditionen sichtbar werden.

Insgesamt sind alle Bausteine gleich aufgebaut. Jeder Baustein beginnt mit einer thematischen Einführung und einer Verortung der Inhalte im Lehrplan. Die relevanten Fachkonzepte werden genannt, aber nicht ausführlich beschrieben. Detaillierter wird auf das Vorgehen im Unterricht, auf mögliche Dokumentationsformen des Lernprozesses und verschiedene Möglichkeiten zur Lernbegleitung und Differenzierung eingegangen. In jedem Baustein wird der Umgang mit Religion hinsichtlich des Unterrichtsgegenstands aufgegriffen und auf etwaige Besonderheiten hingewiesen. Damit ist eine kurze fachdidaktische Rahmung der einzelnen Bausteine ausserhalb der Einführung gewährleistet. Jeder Baustein endet mit einer stichwortartigen Verlaufsplanung und einigen Hinweisen auf weiterführende Literatur, passende Unterrichtsmedien sowie auf den Downloadbereich mit Unterrichtsmaterialien.

In allen Bausteinen werden säkulare und religiöse Traditionen berücksichtigt. Dadurch wird der Lebensweltbezug für alle Kinder gewährleistet. In den Bausteinen 1, 2 und 4 fällt das Verhältnis eher zu Gunsten der säkularen Traditionen aus. Zeigt die Lehrperson die Verbindungen zu religionsbezogenen Phänomenen nicht explizit auf, werden diese in der Umsetzung der oben genannten Bausteine von den Kindern wahrscheinlich nicht bewusst wahrgenommen.

In mehreren Bausteinen kontrastieren die reduzierend formulierten Kompetenzerwartungen die offen gestalteten Anlagen zur Erschliessung der Lerngegenstände. So werden z.B. im vierten Baustein verschiedene Essenstraditionen ausprobiert und erforscht und gleichzeitig als Kompetenzerwartungen dazu formuliert, dass die Lernenden wissen müssen, wo beim Tischdecken Gabel, Messer und Serviette hingehören (Dossier, S. 30). Ob dies den Kern der Sache trifft und diesen nicht zu stark reduziert, ist fraglich. Zugleich zeigt dieses Beispiel einmal mehr die Herausforderung, komplexe Lerninhalte im Zyklus 1 stufengerecht darzustellen, ohne sie zu trivialisieren und auf das Einüben von Verhaltensweisen zu reduzieren. Was adäquate Erwartungen an den Kompetenzerwerb 4-8-jähriger Kinder sind, vor allem hinsichtlich der Auseinandersetzung mit komplexen und kontroversen Lerngegenständen, ist noch zu klären. Trotzdem ist festzuhalten, dass die meisten formulierten Kompetenzerwartungen im Dossier – auch für den Zyklus 1 – eher tief ausfallen. Abgesehen davon ist die Übersetzung der sorgfältigen und besonders geglückten fachlichen Einführung in eine stufengerechte Umsetzung sehr gut gelungen. Zur Unterstützung der Lehrpersonen und für die fachliche Weiterentwicklung des religionskundlichen Unterrichts im Zyklus 1 wäre ein breiteres Angebot an Informationsmöglichkeiten zur fachlichen Überhöhung in Form von mehr Medien- und Literaturhinweisen wünschenswert.

Mit diesem breit aufgestellten Angebot wird das Dossier dem Bedürfnis der Autorinnen gerecht, Lehrpersonen für die Thematisierung religionskundlicher Inhalte im Unterricht zu ermutigen. Die Bausteine ermöglichen einerseits Anschlussmöglichkeiten an bereits Bekanntes und eröffnen andererseits neue inspirierende Zugänge. Weiter gelingt es mit diesem Dossier eine spielerische Umsetzung anzuregen und religiöse Praxis im Unterricht – anstelle einer Essentialisierung – zu kontextualisieren.

Flurina Alther, Pädagogische Hochschule Luzern, flurina.alther@phlu.ch

[www.zfrk-rdsr.ch](http://www.zfrk-rdsr.ch)

