

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

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

Numéro 6 /
2018

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

Forschung / Recherche

F. Galetta – Les savoirs en jeu dans les réformes des enseignements de contenu religieux. Le cas de l'école publique tessinoise
P. Bleisch & S. Bietenhard – Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen

Didaktik / Didactique

S. Undheim – Lego religion in the classroom. The potential use of children's popular culture in the teaching of religion in kindergarten and primary school

Unterricht / Enseignement

A. Schmid, K. Monachon & S. Desponds – Animer « des temps de parole » dans les classes primaires après les attentats commis en France : présentation et déclinaison d'une pratique enseignante

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 Bornet, 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. 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

Dr. Katharina Frank, Universität Zürich

Dr. Dominik Helbling, Pädagogische Hochschule Luzern

Prof. Dr. Dirk Johannsen, University of Oslo

Ass. Prof. Dr. Andrea Rota, Universität Bern

MA Ariane Schwab, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dr. Sébastien Urbanski, Université de Nantes

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Adriano Montefusco, Pädagogische Hochschule Freiburg (Layout, Website)

Sekretariat / Secrétariat

Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*

Dr. Petra Bleisch

Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute Ecole pédagogique*

Murtengasse / *Rue de Morat 36*

1700 Freiburg / *1700 Fribourg*

info@religionskunde.ch

Abonnements

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch gratis zu beziehen

S'adresser à la Société pour la didactique des sciences des religions: www.zfrk-rdsr.ch

Internet

www.religionskunde.ch

www.zfrk-rdsr.ch

ISSN 2297-6469

Dank / Remerciements

Die sechste Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg und der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) publiziert.

Ce numéro 6 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg et de la Société suisse pour la sciences des religions (SSSR).

Mitgliedschaft Kofadis / Adhésion Cofadis

Der Verein ‚Gesellschaft für Religionskunde‘ ist Mitglied der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (Kofadis).
L'association « Société pour la didactique des sciences des religions » est membre de la Conférence faîtière des didactiques des disciplines en Suisse (Cofadis).

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.

Die Zeitschrift ist aber auch offen für Beiträge aus anderen Regionen.

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.

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.

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

Editorial / Éditorial	6
------------------------------	---

Forschung / Recherche	
Francesco Galetta – Les savoirs en jeu dans les réformes des enseignements de contenu religieux. Le cas de l'école publique tessinoise	8
Petra Bleisch & Sophia Bietenhard – Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen	28

Didaktik / Didactique	
Sissel Undheim – Lego religion in the classroom. The potential use of children's popular culture in the teaching of religion in kindergarten and primary school	52

Unterricht / Enseignement	
Amandine Schmid, Kelly Monachon & Séverine Desponds – Animer « des temps de parole » dans les classes primaires après les attentats commis en France : présentation et déclinaison d'une pratique enseignante	68

Rezensionen / Compte rendus	78
------------------------------------	----

Editorial / Éditorial

In eigener Sache

Katharina Frank, Gründungsmitglied der Zeitschrift für Religionskunde, hat im Frühjahr ihren Rücktritt von der Redaktion bekannt gegeben. Die verbleibenden Redaktionsmitglieder bedauern diesen Entscheid sehr. Katharina Frank gilt in der deutschsprachigen Welt als Pionierin für den Religionskundeunterricht und hat mit ihrer Dissertation, publiziert 2010 unter dem Titel „Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung“, eine einflussreiche Schrift verfasst, welche die weiteren Diskussionen nachhaltig geprägt haben. Unermüdlich hat sie ihre Ideen auf nationaler und internationaler Ebene diskutiert und weiterentwickelt. Dabei beliest sie es nicht bei der theoretischen und empirischen Erforschung didaktischer Modelle, sondern sie hat auch zusammen mit Lehrpersonen Unterrichtssequenzen geplant und durchgeführt. Katharina Frank war es immer auch wichtig, Nachwuchs zu fördern und grosszügig zu unterstützen. Wir danken Katharina Frank für ihren äusserst wertvollen Einsatz für die Zeitschrift für Religionskunde.

Anstelle von Katharina Frank können wir gleich zwei neue Redaktionsmitglieder begrüßen: Dr. Philippe Bornet, MER an der Universität Lausanne für südasiatische Sprachen und Zivilisationen mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung in Religionsgeschichte auf der nachobligatorischen Stufe und Dr. Beatrice Kümin, Dozentin für Natur, Mensch, Gesellschaft sowie Religionen, Kulturen, Ethik an der PH Zürich. Wir heissen die neuen Mitglieder im Redaktionsteam herzlich willkommen.

Du nouveau dans le comité de rédaction

Katharina Frank, membre fondatrice de la Revue de didactique des sciences des religions, a annoncé ce printemps son retrait du comité de rédaction. Les membres du comité regrettent fort cette décision. Avec sa thèse de doctorat « Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftliche Untersuchung » publiée en 2010, Katharina Frank a livré un travail de pionnière dans le monde germanophone dont les idées continuent d'influer de manière décisive sur les discussions et les réflexions. En cette période de reconfiguration de l'enseignement des faits religieux, elle n'a eu de cesse de présenter et de développer ses travaux autant sur les plans national qu'international. Katharina Frank s'est aussi fait connaître en Suisse romande notamment à travers sa participation à des articles parus en français sur l'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique ainsi que sur les approches conceptuelles de cet enseignement. Outre ses recherches théoriques et empiriques sur les modèles didactiques, Katharina Frank a également planifié et mis en oeuvre des séquences d'enseignement en collaboration avec des enseignant-e-s. Elle a eu le souci constant de former une relève et de la soutenir avec générosité. Nous tenons vivement à remercier Katharina Frank de son investissement extrêmement précieux pour la Revue de didactique des sciences des religions et lui souhaitons une excellente continuation.

Pour remplacer Katharina Frank, nous avons le plaisir d'accueillir deux nouveaux membres au comité de rédaction: Dr Philippe Bornet, MER à la section des langues et civilisations d'Asie du Sud de l'Université de Lausanne et qui est notamment au bénéfice de plusieurs années d'enseignement en histoire et sciences des religions au postobligatoire, et Dr Béatrice Kümin, chargée de cours dans les domaines « Natur, Mensch, Gesellschaft » et « Religionen, Kulturen, Ethik » à la HEP Zurich. Nous souhaitons à nos deux nouveaux membres une chaleureuse bienvenue au sein du comité de rédaction.



Les savoirs en jeu dans les réformes des enseignements de contenu religieux. Le cas de l'école publique tessinoise¹

Francesco Galetta

Au début des années 2000, deux initiatives parlementaires ont proposé le dépassement des enseignements religieux confessionnels dans l'école publique tessinoise au profit d'un enseignement laïque destiné à la totalité du public scolaire. Un cours expérimental d'Histoire des religions est alors mis en place par le Département de l'éducation. La recherche présentée dans cet article a comme but principal de décrire et de comprendre comment les actrices et acteurs impliqués dans l'implantation pratique de cet enseignement se sont appropriés les indications et les prescriptions institutionnelles. Les résultats obtenus permettent de comprendre que les actrices et acteurs sociaux conçoivent le cours d'Histoire des religions (HR) comme un enseignement se référant à quatre logiques d'action principales : HR comme enseignement interculturel sur les religions, HR comme enseignement national sur les religions, HR comme enseignement religieux multiculturel et HR comme enseignement religieux national.

Am Anfang der 2000er Jahre haben zwei parlamentarische Initiativen vorgeschlagen, in den Tessiner Schulen den konfessionellen Unterricht zugunsten eines laizistischen Unterrichts in der öffentlichen Schule zu überwinden. In Folge hat das Erziehungsdepartement einen Pilotunterricht in Religionsgeschichte lanciert. Dieser Artikel präsentiert eine Forschung, die zum zentralen Ziel hat, zu beschreiben und zu verstehen, wie sich die in die praktische Umsetzung involvierten Akteur_inen die Hinweise und Richtlinien zu Eigen gemacht haben. Die Resultate zeigen, dass die sozialen Akteur_innen den Unterricht in Religionsgeschichte (RG) als Unterricht verstehen, der sich auf vier zentrale Interaktionslogiken bezieht: RG als interkultureller Unterricht über Religionen, RG als nationaler Unterricht über Religionen, RG als multikultureller religiöser Unterricht und RG als religiöser nationaler Unterricht.

In the early 2000s, two parliamentary initiatives proposed moving beyond faith-based religious education in the state schools of the Canton of Ticino with non-confessional teaching of religion for all pupils. An experimental course in History of Religions (HR) was then set up by the Department of Education. The research presented in this article mainly aims to describe and understand how the actors involved in the practical implementation of this course interpreted the institutional guidelines. The findings show how the social actors understood HR as a course referring to four main logics: HR as intercultural education on religions, HR as national education on religions, HR as multicultural religious education, and HR as national religious education.

1 Introduction

L'émergence et la diffusion d'une culture scolaire moderne représente sans doute le changement le plus significatif de l'histoire de l'enseignement en Occident depuis le 18^e siècle. Particularismes culturels, interprétations préscientifiques du monde et croyances religieuses cèdent le pas sous l'impulsion des processus de rationalisation et de désenchantement du monde à l'idéal de la modernité dont l'école devient une des institutions emblématiques. Langues vivantes, littératures nationales, sciences et techniques s'imposent progressivement dans les programmes scolaires selon des configurations et des modèles qui varient selon les pays (Petitat, 1982). Cela ne signifie pas pour autant que la dimension du religieux soit subitement et définitivement mise à l'écart des nouvelles institutions scolaires. Au-delà des constats très généraux qui ne permettent que de saisir la mouvance générale des processus de modernisation des structures éducatives, on remarque que les contextes nationaux et régionaux vivent de façon plus ou moins autonome et particulière la dialectique entre tradition et modernité au sein des institutions publiques et notamment des écoles. En ce qui concerne le canton du Tessin, qui fait l'objet de cet article, cela fait environ deux siècles que la place de l'enseignement des religions dans l'école est objet de tension et de conflit. Conflit politique d'abord, mais qui ne cesse d'animer le débat au sein même de la société civile. Comme un accordéon, la politique

¹ Le présent article est tiré d'une thèse de doctorat soutenue en 2016 à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne : Galetta, F. (2016). *Entre enseignement religieux et histoire des religions : pluralité des logiques dans le canton suisse du Tessin*. Université de Lausanne.

scolaire tessinoise concernant le domaine du religieux évolue au fil du temps, parfois en se rapprochant du monde catholique et parfois en en prenant les distances.

La régulation des enseignements religieux dans l'école publique tessinoise se fonde sur l'article 23 de la loi scolaire de 1990 encore en vigueur à l'heure actuelle. Cet article établit que les enseignements religieux catholiques et protestants sont proposés à titre facultatif dans les écoles obligatoires et post-obligatoires de plein exercice. L'équilibre qu'entendait assurer cet article, en étendant l'enseignement religieux à l'Eglise évangélique réformée et en rendant cet enseignement facultatif, ne durera qu'une dizaine d'années : en 2002, deux initiatives parlementaires proposent le dépassement des enseignements religieux confessionnels au profit d'un enseignement laïque destiné à l'ensemble du public scolaire, l'initiative Sadis et l'initiative Dedini. Ces initiatives s'inscrivent dans le contexte plus large d'une sécularisation progressive de la société et d'une hétérogénéité culturelle et religieuse marquée (Bochinger, 2012; Willaime, 1998, 2004). En effet, dans les dernières décennies, au-delà donc de la lutte entre catholiques et anti-catholiques, ce sont les questionnements sur la manière de faire face, de gérer, de traiter la diversité culturelle et religieuse qui occupent la partie centrale du terrain de jeu concernant la place des religions à l'école au Tessin.

Face à cette nouvelle situation sociale et culturelle, l'État a choisi d'adopter une posture scientifique afin d'investir un domaine de compétence qui ne lui appartenait pas traditionnellement: les croyances religieuses. Un projet expérimental d'un cours d'Histoire des religions est alors mis en place par le Département de l'éducation.

Pourquoi s'intéresser à cette expérimentation tessinoise ? L'État et l'école tessinoise, du début du 18^e jusqu'à la fin du 20^e siècle, apparaissent soit en continuité et symbiose avec l'Église catholique, soit en rupture avec celle-ci lorsqu'ils font la promotion d'une instruction civique et morale¹. Cependant, dans les deux cas, le type idéal d'une école « enchantée » dont la mission est celle d'intégrer la jeune génération à un modèle « idéal » de société survit. La perspective demeure fonctionnaliste : soit l'école vise l'intégration sociale de la jeune génération par la formation de bonnes citoyennes et de bons citoyens chrétien-ne-s, soit elle vise l'intégration sociale de la jeune génération par la formation de citoyennes et de citoyens éclairé-e-s. Or, une réforme des enseignements religieux dans le sens indiqué par les deux initiatives parlementaires de 2002 implique une modification de la part de l'État et de l'institution scolaire de leur position et de leur rôle éducatif par rapport au monde environnant. La compréhension de la diversité et l'éducation au « vivre ensemble » y deviennent prioritaires.

S'il est vrai que les réformes des enseignements de contenu religieux sont conçues pour avoir une portée éducative qui dépasse largement la pure acquisition de savoirs positifs au profit d'une éducation morale et politique, cela n'empêche aucunement que les formes du vivre ensemble visées puissent être très différentes entre elles, voire contradictoires. Il s'avère donc que le projet de réforme dont il est ici question s'articule autour de logiques pédagogiques multiples. La manière d'affronter le débat n'est pas indépendante des représentations que les actrices et acteurs se font de la « nation », de son héritage culturel, de ses valeurs, ainsi que des rapports avec ce qui est étranger et en général avec l'« autre ». L'intérêt de la recherche dont il est fait état ici réside dans la compréhension des enjeux et des modes qui caractérisent le passage du curriculum formel d'Histoire des religions aux significations qu'il dégage une fois intégré à la vie des écoles. Les controverses sur le curriculum témoignent aussi d'enjeux identitaires propres à une société donnée : ce que nous *sommes* n'est pas sans lien avec ce que nous *savons* (Moore, 2000). Or, l'enjeu identitaire est particulièrement pressant lorsqu'il s'agit d'interroger le statut des religions à l'intérieur du curriculum. Les questionnements et les approfondissements sur la définition et le rôle des connaissances mobilisées dans le cadre du projet de réforme sont ainsi au cœur de la recherche que nous avons conduite.

Nous avons opté pour un plan en quatre parties. La première présente brièvement le contexte tessinois dans lequel s'est inscrite la réforme des enseignements religieux. La deuxième rend compte des outils théoriques utilisés pour analyser les logiques d'enseignement et les savoirs en jeu lors de cette réforme, en particulier ceux tirés de la sociologie du curriculum. La troisième partie propose une brève description de la recherche et une typologie de quatre types d'enseignements identifiés à partir des données recueillies sur le terrain du projet tessinois. La quatrième partie met ces types d'enseignement en relation avec des éléments du curriculum formel, avec les catégories de contenus définies à partir de l'analyse des entretiens ainsi qu'avec les processus de « différenciation/dé-différenciation » curriculaire. Une brève conclusion clôt l'ensemble.

¹ Pour de plus amples et profondes informations sur l'évolution socio-historique de l'enseignement religieux dans l'école tessinoise nous renvoyons au premier chapitre de la thèse (Galetta, 2016).

2 Brève présentation du contexte tessinois

Comme on l'a dit, le présent article entend s'atteler aux différentes logiques d'enseignement présentes dans le projet de réforme tessinois ainsi qu'aux savoirs qu'elles mettent en jeu. Il ne s'appuie pas sur les évolutions politiques cantonales récentes, mais rend compte d'une partie des résultats d'une recherche conduite sur le projet expérimental de cours d'Histoire des religions au sein de l'école secondaire inférieure du canton du Tessin. Pour que les lectrices et lecteurs puissent s'orienter dans l'article tout en tenant compte du contexte dans lequel prend place cette réforme, nous rappelons ici les principales étapes du processus politique qui a abouti à la réalisation de ce projet expérimental :

- En 2002, deux initiatives parlementaires ont été déposées dans le but de rediscuter la forme et les contenus des enseignements de contenu religieux dans le système scolaire tessinois. Les initiatives prennent le nom des député·e·s signataires : initiative Dedini et initiative Sadis. Toutes deux orientées par le souci de dépasser la perspective confessionnelle, ces deux initiatives se distinguent néanmoins par leurs contenus. L'initiative Dedini est fondée sur le souci d'étudier les croyances religieuses et les conceptions philosophiques comme un levier de compréhension de la pluralité culturelle et de l'altérité. L'initiative Sadis ne récuse pas cet aspect, mais donne une importance majeure – voire centrale – à l'étude du christianisme comme levier d'intégration et de compréhension de la société dans laquelle vivent les élèves.
- En 2004, le gouvernement cantonal institue une commission ayant pour but d'évaluer la faisabilité et les applications possibles des deux initiatives parlementaires. La commission est composée de treize membres et présidée par Andrea Ghiringhelli, historien et directeur à l'époque des Archives d'État du canton du Tessin (d'où la dénomination « Commission Ghiringhelli »). Les membres sont des rédactrices et rédacteurs des initiatives parlementaires de 2002, des représentant·e·s du monde de l'école, de l'Église catholique, de l'Église protestante et de l'Association suisse des Libres Penseurs. Parlementaires, actrices et acteurs de l'école et représentant·e·s des Églises et de la Libre pensée produisent un document qui fait clairement émerger les clivages et les tensions qui caractérisent le processus de réforme.
- En 2007, sur la base des propositions faites par la Commission Ghiringhelli, le Conseil d'État tessinois entreprend une procédure de consultation auprès des partis, des Églises, des autorités locales, des associations de parents, des étudiant·e·s et d'autres membres de la société civile. La consultation a essentiellement confirmé les divergences déjà présentes dans les rapports issus du travail de la Commission Ghiringhelli. Confronté à cette impasse, le Conseil d'État décide d'impliquer plus directement les représentant·e·s des Églises et de leur proposer la mise en place d'un cours expérimental d'Histoire des religions pour une durée de trois ans.
- En 2010, six établissements de *scuola media* (secondaire I) désignés par les autorités scolaires commencent l'expérimentation. Au même moment, le Conseil d'État confie à la Haute école pédagogique du canton du Tessin le mandat d'évaluer l'expérimentation. Le rapport final d'évaluation a été publié et présenté publiquement au printemps 2014 (Ostinelli & Galetta, 2014).

3 Éléments théoriques liés à la sociologie du curriculum et au traitement des contenus religieux à l'école

Dans le cadre de la recherche dont rend compte cet article, la sociologie du curriculum a été une ressource importante pour deux raisons principales.

Premièrement elle permet de comprendre l'écart entre curriculum formel et curriculum réel, c'est-à-dire l'espace d'incertain, d'indéterminé qui existe entre ce que l'institution prescrit et la manière dont les actrices et acteurs sociaux pensent et agissent au moment de l'implémentation pratique de l'enseignement. Plutôt que d'étudier les déterminismes et les structures, le ou la sociologue s'intéresse dans ce cas aux actrices et acteurs sociaux en en faisant émerger la capacité de lecture et d'interprétation de la réalité, ce qui ouvre sur l'idée d'interprétations plurielles des mêmes réalités. Et dans les faits, l'expérience « Histoire des religions » a suscité un éventail interprétatif considérable.

Deuxièmement, la sociologie du curriculum a été une ressource parce qu'elle a permis de mettre en évidence les significations liées aux différents types de connaissances sur lesquelles se fondent les différents enseignements

de contenu religieux. Pour étudier le passage du formel au réel, nous avons creusé le curriculum en considérant deux aspects. Le premier relève de la distinction entre enseignements *about religion* et enseignements *in religion*. Dans une logique *about religion*, l'école approche le phénomène religieux selon un point de vue externe et se pose de façon neutre par rapport aux croyances, aux convictions religieuses ou non religieuses de l'élève. Dans une logique *in religion*, l'école approche le phénomène religieux selon un point de vue interne et propose un discours en continuité avec ce que l'élève vit en dehors de l'école. En plus de cette opposition, il y a un deuxième élément qu'il faut considérer au niveau du curriculum et qui concerne plutôt la validité et la portée des connaissances scolaires. Il est ici utile d'interroger ce que les connaissances représentent du point de vue de la sociologie du curriculum. Comme le montrent en particulier des auteurs tels que Bernstein (1999, 2007), Moore et Young (Moore & Young, 2001), le fait d'interroger la signification de la connaissance devient fondamental si on désire comprendre la place qui lui est réservée dans les écoles. Là où les contenus scolaires et les enjeux de savoir font abstraction d'une définition de la connaissance et d'une réflexion pédagogique sur les raisons pour lesquelles on vise à transmettre un certain nombre de savoirs, on observe dans les écoles la prévalence d'une logique d'enseignement focalisée sur le déroulement et la réussite des activités didactiques (Bautier & Rochex, 2004; Rochex, 2011). Ainsi l'un des aspects qu'il s'agit de comprendre dans le cadre de l'expérimentation « Histoire des religions » est la manière de concevoir la matière scolaire, ses raisons d'être ainsi que ses fondements épistémologiques.

3.1 Différenciation de la connaissance

La dimension de différenciation de la connaissance, comme élément de base pour la sociologie du curriculum, est introduite par Basil Bernstein (1971). En 1971 déjà, Bernstein se donne comme objectif de comprendre la différenciation du discours pédagogique tout en allant au-delà des descriptions binaires qui opposent connaissances scolaires et connaissances « quotidiennes » (*everyday knowledge*), connaissances « officielles » et connaissances « locales ». Son but n'est pas d'accentuer de manière plus ou moins stéréotypée les caractéristiques de l'une ou de l'autre, les similarités ou les différences. Son but est de comprendre quels sont les fondements sociaux de la différenciation des discours pédagogiques. Dans ses travaux les plus récents, l'auteur introduit les idées de connaissance fondée sur un *discours vertical* et de connaissance fondée sur un *discours horizontal* (Bernstein, 1999).

Le discours vertical caractérise une connaissance qui prend forme dans un environnement spécifique dédié à la production même des connaissances. Les significations de telles connaissances ne dépendent pas du contexte dont elles relèvent, mais ont un caractère de validité générale. Le « discours vertical » a une forme cohérente, explicite, structurée selon des principes méthodologiques reconnus et il emploie un langage spécialisé destiné à la circulation de textes écrits. Dans le discours vertical, la circulation des connaissances relève de règles qui en organisent la distribution, la transmission et l'évaluation.

Le discours horizontal caractérise des connaissances qui relèvent du sens commun et dont les significations ont une portée limitée à leur contexte d'énonciation. Pour définir le discours horizontal, on fait d'habitude référence à des connaissances orales, locales, implicites, dépendantes du contexte etc., mais selon le point de vue adopté par Bernstein, sa caractéristique fondamentale est autre : il s'agit de connaissances dites *segmentées*. Le terme « segmenté » renvoie aux modalités de production de la connaissance et indique un discours pédagogique qui varie selon la segmentation et la spécialisation des activités et des pratiques. Dans le discours horizontal, il y a également des procédures à travers lesquelles les connaissances circulent, mais les connaissances ne peuvent pas se libérer du contexte local pour circuler à un niveau plus général. Dire que les connaissances dépendent de leur contexte local de production signifie que leur validité et légitimité ne peut pas avoir une portée aussi large que les connaissances qui relèvent d'une communauté scientifique. Par exemple, pour rester dans le domaine des religions, une connaissance religieuse est considérée valable à l'intérieur de la communauté religieuse alors qu'une connaissance qui relève des sciences des religions est produite de façon à être valable en dehors aussi des communautés religieuses considérées.

La différenciation de la connaissance est ainsi conçue comme un nouveau concept clé de la sociologie du curriculum et, comme l'écrit Young (2008), suggère un nouvel agenda de recherche en sociologie de l'éducation. D'abord, cela incite à identifier les conditions permettant aux élèves d'acquérir des connaissances qualifiées de *powerful knowledges*. Avec cette expression, Young définit un type de connaissance dont l'acquisition permet à l'individu (l'élève) de décrire et comprendre le monde de manière plus fiable, de développer de nouveaux points de vue et de nouvelles manières de penser, ainsi que de s'exprimer autour de tout type de débat (politique, moral, éthique, etc.). L'acquisition de ce type de connaissance est d'ailleurs souvent espérée et imaginée par les parents qui soutiennent avec les efforts les plus variés la scolarisation de leurs enfants. Lorsque l'école ne fait que soutenir le milieu culturel de son public au lieu de se présenter comme valeur éducative ajoutée, elle ne contribue pas à l'émancipation des individus :

If it is accepted that knowledge transmission is a key role of schools, then the curriculum must assume that some types of knowledge are more worthwhile than others, and their differences must form the basis for the differences between school or curriculum knowledge and nonschool knowledge. If the school tries to modify its curriculum in favor of the culture of the pupils who come to the school, then it is failing in its role as an agent of cultural transmission (Young, 2008, p. 13).

Pour les élèves, en particulier pour celles et ceux qui proviennent des milieux défavorisés, la fréquentation de l'école représente une possibilité de se déplacer, pour le moins au niveau intellectuel, ailleurs que dans le seul environnement familial et local.

Cependant, comme l'ont montrées les études empiriques qui se sont inspirées des travaux de la sociologie du curriculum d'inspiration bernsteinienne (Meyer, 1992), le souci de former des futurs citoyens et des futures citoyennes, et non de fournir aux élèves des connaissances qui ne sont pas en mesure d'être acquises dans d'autres sphères éducatives, notamment au sein de la famille, transparait de plus en plus dans les nouveaux curricula. Cela signifie qu'on assiste à un processus de « dé-différenciation » des curricula, au sens où les domaines de connaissance, le monde du travail et celui de la participation citoyenne tendent à se fondre dans un seul parcours (Maton, 2008). Or, ce processus de « dé-différenciation » des connaissances dans les curricula scolaires limite la possibilité pour les institutions scolaires d'agir en vertu d'une émancipation des élèves, surtout des élèves défavorisé·e·s, c'est-à-dire d'agir en facilitant l'ouverture des possibles intellectuels, formatifs et professionnels.

3.2 *In religion, from religion, about religion* – une distinction nécessaire

Dans la littérature qui aborde le thème des enseignements de contenu religieux, on utilise désormais de manière très répandue la distinction entre trois types d'enseignement (Grimmitt, 1987; Schreiner, 2005; Ziebertz, 1994) : enseignement *in religion*, enseignement *from religion* et enseignement *about religion*. La distinction entre ces différents types d'enseignements a fait l'objet de critiques, dues notamment à leur manque d'opérationnalité en termes d'analyse ou de mise en acte des pratiques didactiques (Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015; Jödicke, 2013). La typologie demeure toutefois utile pour illustrer de manière claire la différence entre des savoirs scientifiques et des savoirs religieux. Reprenons les trois définitions.

Les enseignements *in religion* s'intéressent à une confession religieuse particulière et l'étudient à partir d'un regard qui provient de l'intérieur : on étudie une confession religieuse selon les logiques internes et la doctrine de cette confession. Normalement, ce type d'enseignement est géré par les communautés religieuses et assuré par un·e enseignant·e supposé·e être croyant·e. L'objectif de l'enseignement est celui d'introduire l'élève dans la doctrine religieuse et de lui apprendre les croyances et les pratiques religieuses.

Les enseignements *from religion* offrent l'opportunité aux élèves de réfléchir sur les grands questionnements religieux et moraux selon une optique qui transcende la seule confession d'appartenance. Il est possible de faire référence à plusieurs traditions religieuses. Micheal Grimmitt, qui introduit cette notion, en explique le sens avec les mots suivants : « When I speak of pupils learning from religion I am referring to what pupils learn from their studies in religion about themselves » (Grimmitt, 1987, p. 225). Les cours sont construits de manière à ce que les élèves puissent développer une opinion et un regard personnel sur des thèmes qui touchent aux religions à partir de leur propre expérience et questionnements existentiels. Le but principal de ce type d'enseignement est de contribuer au développement spirituel des jeunes et des enfants : « evaluate their understanding of religion in personal terms and evaluate their understanding of self in religious terms » (Grimmitt, 1987, p. 213). La logique *from religion* ne quitte pas l'univers religieux, même si elle introduit des éléments dont le caractère profondément religieux n'est pas immédiatement saisi. Plus précisément, c'est en mélangeant éthique, morale et spiritualité que les enseignements *from religion* visent à une plus grande ouverture. Comme on le sait, il n'est pas possible de réduire la morale et l'éthique à l'univers religieux, et, si l'on vise une éducation morale par les religions, cela ne peut se faire qu'avec des élèves qui choisissent spontanément de s'inscrire à cet enseignement. Ce type d'approche se rapproche d'un enseignement interreligieux, et c'est pour cette raison qu'il n'est pas possible de le concevoir comme un enseignement obligatoire (Frank & Uehlinger, 2009).

Dans les enseignements *about religion*, les traditions religieuses sont approchées par l'extérieur plutôt que par l'intérieur, avec un regard descriptif et historique. Armin Geertz parle à ce propos d'« études non religieuses des religions » en leur attribuant un caractère clairement scientifique : « [The secular study of religion] It simply chooses to interpret, understand and explain religion in non-religious terms. [...] The study of religion, obviously, is not a natural science. It applies methods, theories and models developed in the human and social sciences » (Geertz, 2000, p. 21).

Grimmit (1987) décrit le type d'enseignement *about religion* comme un enseignement fondé sur une compréhension non personnelle du monde des religions : « This type of learning might be said to be initiating pupils into an impersonal or public mode of understanding » (*ibid.*, p. 225). Alors que dans la modalité *from religion*, l'implication personnelle de l'individu dans la compréhension des religions est dominante, dans la modalité *about religion* la compréhension ne peut être légitimée que par l'adoption d'un regard externe et scientifique. Les textes sacrés sont considérés comme des objets littéraires dont la lecture est menée dans une perspective non religieuse. L'enseignant-e qui assure le cours n'est pas amené à rendre compte de ses propres croyances et convictions ; il construit son enseignement sur la base des connaissances fournies par les sciences humaines. Le regard sur les religions vise à étudier les croyances, les valeurs et les pratiques afin de comprendre les manières d'agir des individus et les structures et logiques de composition des groupes sociaux. L'approche *about religion* nécessite l'adoption d'une approche comparative et se caractérise par une prise de distance par rapport aux croyances religieuses dans le cadre de l'étude des phénomènes. Rentrent dans cette catégorie, entre autres, les disciplines telles que l'Histoire des religions, l'Ethnographie des religions, la Sociologie des religions, les Sciences des religions, etc. La dimension réflexive n'est pas absente des enseignements *about religion*, mais elle implique une prise de distance par rapport aux points de vue religieux et favorise un regard informé par l'histoire et par l'altérité.

Il est possible de synthétiser les différents apports théoriques à l'aide du tableau suivant :

	<i>Teaching about religion</i>	<i>Teaching in/from religion</i>
Type de discours qui fonde la production de connaissances	Vertical	Horizontal
Validité des connaissances	Indépendante du contexte	Dépendante du contexte
Relation entre connaissances scolaires et connaissances non scolaires	Discontinuité	Continuité
Powerful Knowledges	Oui	Non

4 Bref descriptif de la recherche et établissement d'une typologie

Les données analysées dans notre recherche sont tirées de deux sources principales. Il s'agit d'une part de documents produits par les instances publiques et qui représentent les fondements institutionnels de l'expérimentation du cours d'Histoire des religions. Il s'agit plus précisément des actes parlementaires consultés, notamment les textes des deux initiatives parlementaires qui ont donné suite au processus de réforme (Sadis, 2002 et Dedini, 2002), les rapports des commissions chargées par l'État du suivi du processus de réforme (Ghiringhelli, 2005) et le texte du programme d'histoire des religions élaboré par une commission constituée ad hoc (voir sa présentation au point 5.1.3). D'autre part, nous disposons des transcriptions intégrales des entretiens effectués sur le terrain d'enquête avec les actrices et acteurs concerné-e-s, ce qui constitue la partie la plus importante du corpus des données en termes de quantité de matériel². Les actrices et acteurs sociaux dont nous analysons les représentations dans le cadre du projet de réforme et de sa mise en œuvre renvoient spécifiquement à cinq catégories de personnes qui habitent le monde de l'école et qui ont été plus ou moins directement impliquées dans le projet expérimental d'Histoire des religions. Il s'agit des enseignant-e-s, des élèves, des parents des élèves, des directrices et directeurs

² Les données utilisées représentent une partie des données qui avaient été recueillies dans le cadre d'une recherche évaluative mandatée par les institutions cantonales tessinoises et à laquelle nous avons participé de 2010 à 2014 (Ostinelli & Galetta, 2014).

d'établissement et des enseignant-e-s spécialistes nommé-e-s avec un mandat d'expertise sur la matière enseignée. L'étude de leurs représentations nous permet de comprendre quelle a été leur réception du curriculum d'Histoire des religions au-delà des indications formelles. Le curriculum réel est donc étudié à travers l'analyse de ce que les actrices et acteurs disent et pensent à propos de ce nouvel enseignement. En revanche, nous ne disposons pas de données relatives à ce qui s'est passé concrètement et réellement dans les salles de classe. Nos données se limitent aux récits des actrices et acteurs et ne documentent pas ce qui serait par exemple possible d'étudier par l'observation de la pratique didactique. De manière générale, les données dont nous disposons sont de bonne qualité, au sens où nous avons réussi à conduire les entretiens tout en évitant que les interviewé-e-s nous fournissent, sur les sujets concernés, un point de vue superficiel ainsi que des opinions réitérées relevant des discours de sens commun (Braun & Clarke, 2006). En règle générale, les entretiens effectués ont permis de conduire une investigation approfondie et détaillée. Les techniques de récolte d'informations utilisées ont été celles de l'entretien semi-directif (Blanchet & Gotman, 2002) et celle de l'entretien collectif (Duchesne & Haegel, 2008).

Le tableau qui suit décrit de manière synthétique le groupe d'appartenance des interviewé-e-s, le nombre de personnes impliquées ainsi que la technique d'enquête qui a été utilisée pour recueillir les informations :

Acteur	Nombre de personnes interviewés	Technique d'enquête
Enseignant-e-s d'HR	5	Entretien semi-directif
Directrices et Directeurs d'établissement	6	Entretien semi-directif
Elèves	60	Entretien semi-directif
Parents	~80	Entretien collectif
Experts	6	Entretien semi-directif

L'analyse effectuée, une analyse thématique du contenu des entretiens (Braun & Clarke, 2006, 2013), a permis d'identifier les thèmes qui de manière significative caractérisent le discours des actrices et acteurs impliqué-e-s dans le projet de réforme et de comprendre ainsi les principales tensions présentes au cœur de l'expérience.

Il nous a été possible de faire émerger un certain nombre de catégories de contenu qui représentent l'ensemble de la matière autour de laquelle tournent les représentations des actrices et acteurs impliqué-e-s (*aspects généraux*). Ensuite, et c'est là le cœur du travail d'analyse, nous nous arrêtons de manière approfondie sur deux questionnements particulièrement présents dans les discours (*questionnements fondamentaux*) : les enjeux liés à l'approche méthodologique et les enjeux liés aux raisons d'être qui caractérisent l'enseignement d'Histoire des religions.

En d'autres termes, la présentation des aspects généraux permet d'avoir un point de vue panoramique sur l'implémentation de l'enseignement (*Qu'est-ce qui se passe autour du cours d'Histoire des religions ?*), alors que l'étude des questionnements fondamentaux permet de cibler de manière précise ce qui touche réellement au cœur de la réforme (*Qu'est-ce qui interroge profondément les actrices et acteurs impliqué-e-s dans l'enseignement ? Pourquoi ?*).

À partir d'une lecture approfondie et du codage de tous les entretiens effectués (toutes les catégories d'actrices et d'acteurs confondues), nous avons fait émerger cinq grandes catégories que nous estimons être particulièrement significatives :

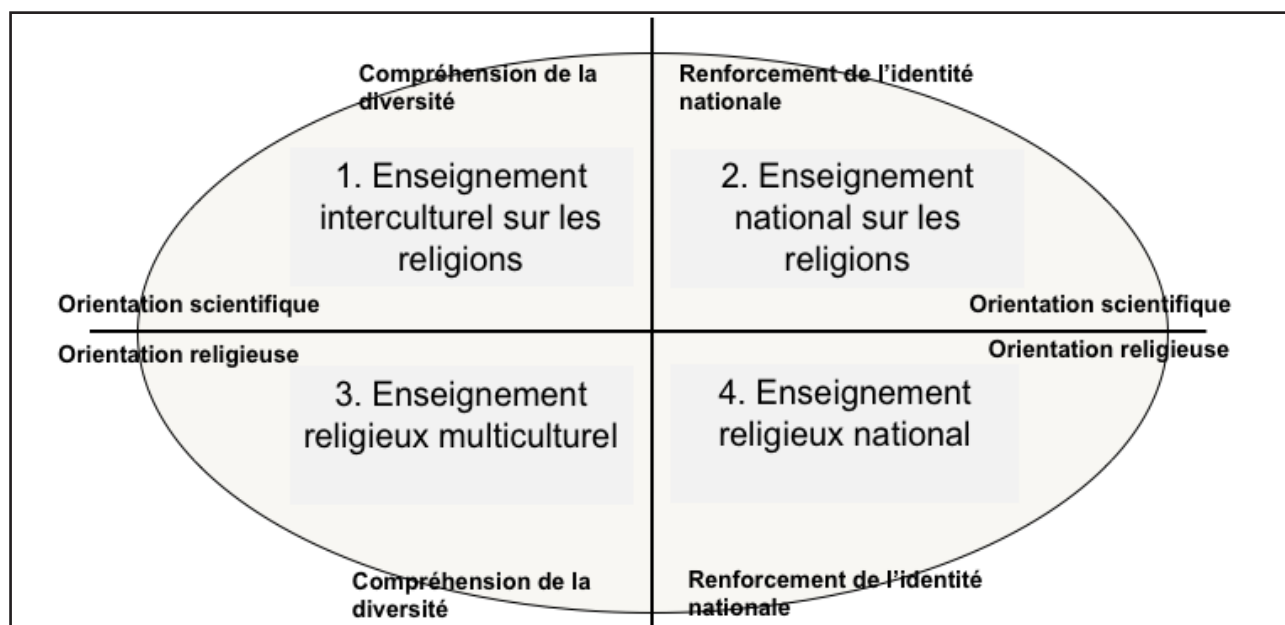
1. les finalités de l'enseignement ;
2. l'organisation institutionnelle de l'enseignement ;
3. les apprentissages liés à l'enseignement ;
4. les contenus du nouvel enseignement ;
5. la méthodologie et les raisons d'être du nouvel enseignement.

Les quatre premières catégories correspondent aux aspects généraux. La cinquième, la plus conséquente, renferme l'essentiel des questionnements fondamentaux.

Le codage des entretiens nous a conduit à repérer un très grand nombre d'extraits liés soit à l'approche méthodologique, soit aux raisons d'être de l'enseignement. Les contenus relatifs à ces deux dimensions permettent en quelque sorte de décrire les éléments de réponse que les actrices et acteurs utilisent pour répondre à deux questions principales : *Pourquoi faut-il enseigner l'Histoire des religions à l'école ? Comment faut-il le faire ?*

Concernant l'approche méthodologique, la parole des actrices et acteurs nous a permis d'identifier une tension majeure entre un discours qui souligne (1) la distance entre la démarche de l'Histoire des religions et celle des enseignements confessionnels et un discours qui au contraire souligne (2) la continuité entre les deux types d'enseignement. Concernant les raisons d'être de l'enseignement, les deux dimensions qui apparaissent et qui s'opposent de manière très contrastée sont (1) le respect de la diversité dans une société hétérogène et (2) le renforcement des identités nationales et religieuses.

Une typologie de quatre différents modèles d'enseignement a pu être dégagée de ces données selon un axe formé par deux variables principales : l'orientation méthodologique de l'enseignement (soit en rupture soit en continuité avec les logiques confessionnelles) ; les raisons d'être de l'enseignement (souci de compréhension de la diversité ou souci de renforcement de l'identité nationale).



Il ressort ainsi de nos analyses que l'enseignement d'Histoire des religions, formellement introduit par le Conseil d'État du canton du Tessin avec le programme expérimental de 2010, se traduit dans l'implémentation pratique par une cohabitation de quatre types d'enseignements de contenu religieux qui se poursuivent en parallèle dans la réalité de la vie scolaire :

- A) Un enseignement interculturel sur les religions
- B) Un enseignement national sur les religions
- C) Un enseignement religieux multiculturel
- D) Un enseignement religieux national

Il s'agit bien évidemment de configurations idéal-typiques et non de types d'enseignement décrits à « l'état pur » par les documents ou les différents interviews analysés. Pour les types d'enseignement A et B, le curriculum est orienté par un regard scientifique. Pour les types C et D, le curriculum est au contraire orienté par un regard religieux.

5 Du curriculum formel au curriculum réel : vers quatre types d'enseignement de contenu religieux

Nous esquissons ci-après le portrait de chaque type d'enseignement en veillant à montrer :

- comment ils se situent par rapport à certains éléments du curriculum formel ;
- comment ils se situent par rapport aux catégories de contenus définies auparavant (aspects généraux évoqués plus haut : finalités ; organisation institutionnelle ; enjeux d'apprentissage ; contenus d'enseignement) ;
- comment ils se situent par rapport aux processus de « différenciation/dédifférenciation » curriculaire.

La comparaison avec le curriculum formel est faite notamment par rapport à trois documents : les initiatives parlementaires de 2002 et le programme expérimental approuvé par le Conseil d'État en 2010. L'objectif n'est pas de commenter un par un tous les points du programme expérimental et des initiatives parlementaires par rapport aux types d'enseignements que nous allons discuter. Il s'agit prioritairement de signaler les points qui sont les plus importants et significatifs par rapport aux portraits que nous esquissons. Cela ne signifie pas que les autres éléments soient complètement absents, mais uniquement qu'ils ne relèvent pas des aspects centraux et caractéristiques du modèle concerné³.

5.1 Le curriculum formel

Les paragraphes qui suivent illustrent de manière synthétique les éléments les plus importants qui ressortent des trois documents considérés : l'initiative parlementaire Dedini ; l'initiative parlementaire Sadis ; le programme expérimental du cours d'Histoire des religions.

5.1.1 Initiative Dedini : éléments principaux

L'initiative Dedini se caractérise principalement par les éléments suivants :

- Tout individu doit pouvoir exercer une liberté intellectuelle et spirituelle.
- Développement d'une attitude d'ouverture au dialogue et consciente des liens de fraternité entre tous les êtres humains.
- Redécouverte des origines et du développement de la pensée ainsi que des croyances religieuses des différents peuples, des conceptions philosophiques et éthiques qui ont marqué les gens au cours des siècles.
- Condamnation d'un État qui privilégie une ou plusieurs religions en justifiant sa décision en termes de « confession majoritaire ».

³ Prenons, en guise d'exemple, un élément de l'Enseignement interculturel sur les religions. Si nous écrivons que ce type d'enseignement, par rapport à ses contenus, se caractérise par l'importance de décrire la présence religieuse dans le monde contemporain et les définitions possibles de la religion, cela ne veut pas dire qu'un tel enseignement ignore l'étude du christianisme. Tout simplement ce n'est pas l'étude du christianisme qui caractérise cet enseignement par rapport aux autres types discutés.

- Renforcement de l'esprit de tolérance dans la société occidentale et envers les autres sociétés à travers la connaissance de soi-même et des autres.

5.1.2 Initiative Sadis : éléments principaux

L'initiative Sadis se caractérise principalement par les éléments suivants:

- Constatation d'une certaine ignorance des éléments les plus basiques de la culture chrétienne chez les élèves des écoles publiques tessinoises ; cela rend impossible la compréhension d'une grande partie de l'histoire, des arts, de la philosophie et des valeurs éthiques à la base de la civilité occidentale.
- Connaître, comprendre et partager la tradition culturelle du pays dans lequel on vit.
- Étant donné que la société devient de plus en plus multiculturelle, l'école doit donner à l'ensemble des élèves les connaissances indispensables pour comprendre la tradition de la société dans laquelle ils et elles vivent.
- La réflexion sur le phénomène religieux et sur ses implications éthiques permet de comprendre la tradition des Lumières, et notamment de la tolérance religieuse. Cela est aussi important pour comprendre les dynamiques sociales et religieuses qui caractérisent le monde d'aujourd'hui.
- Un cours de culture religieuse susceptible d'enseigner aux jeunes la pluralité religieuse et culturelle ainsi que la différence entre croire et savoir représente une éducation au respect et à la tolérance.

5.1.3 Programme expérimental

Le programme expérimental peut être résumé par les éléments suivants:

Considérations générales	Les difficultés de l'enseignement d'HR sont rapportées au peu de temps à disposition et surtout à l'expérience religieuse ou non religieuse que les élèves portent en elles et en eux.
Objectifs et méthodologie du cours	Etude culturelle de la religion et ouverture sur l'autre ; Compréhension du monde contemporain et abstention de jugements de valeur ; HR structuré de manière cohérente par rapport au plan d'études de la <i>Scuola media</i> ; Etude du phénomène universel de l'« exigence du sacré » ; Etude comparative des trois monothéismes et focalisation sur le christianisme ; Non incidence de l'évaluation du cours sur la réussite de l'élève.
Contenus 8^e année	Description des présences religieuses et non religieuses dans le monde contemporain ainsi que des principales transformations sociales des dernières décennies ; Définitions possibles de la « religion » selon diverses perspectives disciplinaires et selon les diverses fonctions sociales des religions ; Christianisme (figure de Jésus et origines du christianisme, normes et aspects éthiques, les différents christianismes).

Contenus 9^e année	Judaïsme (Ancien Testament, normes et aspects éthiques <i>ou</i> identité et diaspora <i>ou</i> Shoa) ; Islam (Coran et Mahomet, normes et aspects éthiques <i>ou</i> diffusion de l'islam et identité musulmane <i>ou</i> islam et fondamentalisme) ; Tradition chrétienne et culture moderne européenne ; Religions dans le monde contemporain (visibilité dans l'espace public, styles de vie et prescriptions religieuses, fondamentalismes aujourd'hui.
-------------------------------------	--

5.2 Enseignement interculturel sur les religions

5.2.1 Situation par rapport au curriculum formel

Le premier type, l'enseignement interculturel sur les religions, est celui qui se rapproche le plus des premières intentions réformatrices des initiatives parlementaires de 2002. Ce modèle se caractérise par l'effort de développer en l'élève une attitude d'ouverture au dialogue entre individus et cultures ainsi que le sens d'une appartenance à une commune humanité. L'étude des croyances religieuses, des conceptions philosophiques et des conceptions éthiques des populations est considérée comme essentielle pour comprendre une partie de l'histoire des différentes civilisations, anciennes et modernes. La vie sociale et culturelle d'un pays, plus précisément de la Suisse et du Tessin, doit par définition être considérée comme plurielle et variée du point de vue culturel et religieux. Ce modèle d'enseignement s'oppose donc à un État qui privilégierait une ou plusieurs confessions sur la base de leur poids numérique : l'individu doit être porté à se connaître lui-même et en même temps à connaître les autres.

Les affinités majeures entre le programme expérimental et ce premier type d'enseignement sont les suivantes :

- l'enseignement d'Histoire des religions (HR) se fonde sur une étude externe des religions et adopte une posture résolument non confessionnelle. Il vise l'ouverture du regard sur l'autre ;
- la compréhension du monde contemporain passe par une étude historique des religions dépourvue de jugements de valeurs ;
- l'enseignement décrit les présences et les évolutions religieuses dans la société en essayant d'en comprendre sociologiquement les dynamiques et les transformations principales ;
- l'enseignement aborde la notion de religion selon des perspectives disciplinaires différentes et vise à en décortiquer les significations par rapport aux fonctions et aux rôles que la religion joue et a joué dans le monde ;
- le cours d'Histoire des religions aborde plusieurs traditions religieuses et les étudie selon une perspective comparative.

5.2.2 Finalités, contenus disciplinaires, enjeux d'apprentissage, organisation institutionnelle

L'enseignement interculturel sur les religions entend promouvoir un certain nombre de finalités qui sont irréductibles à la seule transmission de connaissances historiques. En ce sens, la dénomination de l'enseignement est en quelque sorte limitée. Les finalités de l'enseignement sont multiples. L'une d'elles est de rendre les élèves capables de situer les événements liés aux principales traditions religieuses occidentales mais aussi orientales dans l'histoire et dans le monde. En même temps, l'étude strictement sociohistorique des religions ne peut pas faire l'impasse sur une finalité éducative d'ordre moral : l'HR doit permettre à l'élève de développer une attitude d'ouverture à la compréhension de l'autre, au respect de la pluralité culturelle et à la tolérance. La connaissance et la compréhension de l'autre sont des éléments considérés comme nécessaires à l'adoption d'un solide regard critique, c'est-à-dire un esprit critique qui dépasse les préjugés. En ce sens, le cours invite à une décentration culturelle. L'enseignement d'Histoire des religions est aussi supposé apporter aux élèves les connaissances nécessaires pour permettre de comprendre la réalité sociale dans laquelle ils et elles vivent, non seulement du point de vue des pratiques religieuses et culturelles, mais aussi du point de vue des normes, des valeurs et des aspects éthiques. Il s'agit également de mieux comprendre et connaître le patrimoine culturel et artistique présent dans le territoire où l'on vit.

En accord avec les finalités du cours, les contenus du programme d'enseignement sont variés et flexibles. Ils sont variés parce qu'il est souhaitable que l'enseignement soit en mesure d'aborder les principales traditions religieuses du monde. En plus des traditions chrétiennes et des deux autres monothéismes, il est nécessaire d'aborder les religions orientales les plus importantes en incluant dans le programme le bouddhisme et l'hindouisme. L'enseignement d'HR tient également compte des doctrines manifestant une distance à l'égard des croyances religieuses. Font donc partie du programme l'athéisme, l'agnosticisme et l'indifférentisme. L'enseignement essaie d'établir des liens entre les dynamiques historiques et les dynamiques qui caractérisent les sociétés contemporaines.

Du point de vue des enjeux liés aux dynamiques d'apprentissage, l'enseignement d'Histoire des religions tel que conçu ici représente pour les élèves un moment presque inévitable de confrontation avec elles et eux-mêmes et leur propre histoire. Ce type de confrontation n'est pas forcément dépourvu de tensions. Il peut assez facilement arriver qu'un-e élève ayant de fortes convictions religieuses ou philosophiques se confronte à un discours de l'enseignant-e qui puisse d'une manière ou d'une autre le troubler. L'élève est supposé-e comprendre au fil du temps la différence entre une approche scientifique des convictions et un engagement d'ordre individuel. Le cours d'histoire des religions assume le risque d'incompréhension réciproque entre le discours de l'enseignant-e et les convictions des élèves. Ce conflit potentiel ne peut pas être évité à travers la recherche de continuité entre la structure de l'enseignement et les convictions des élèves. Les élèves, selon leur histoire personnelle, verront dans le cours d'Histoire des religions une possibilité de s'orienter vers soi-même ou vers l'autre. Quoiqu'il en soit, le cours ne peut pas garantir le partage des intérêts et des points de vue adoptés sur des contenus particuliers.

Selon ce type idéal, l'enseignement d'Histoire des religions est indépendant des enseignements religieux confessionnels qui ont lieu dans le même établissement scolaire. Il n'est pas un cours optionnel, et cela pour des raisons fondamentales. Premièrement, parce que l'HR propose des contenus et poursuit des finalités identiques pour l'ensemble des élèves. Deuxièmement, l'HR refuse par principe une logique de concurrence avec les enseignements confessionnels, car les deux enseignements ne sont nullement compatibles. En fait, ce n'est pas par le contenu traité que l'on distingue la nature des deux enseignements, mais par l'approche épistémologique et méthodologique qu'ils adoptent. Les sciences, contrairement à la théologie, ne peuvent pas se développer en émettant des hypothèses en termes d'interventions divines.

5.2.3 Situation par rapport au processus de différenciation/dé-différenciation curriculaire

Les connaissances promues à l'intérieur du présent type d'enseignement se fondent sur un discours vertical. L'activité didactique menée par l'enseignant-e se base sur des contenus d'enseignement valides indépendamment du contexte d'énonciation (région particulière, école particulière, enseignant-e particulière ou particulier, ...), ou du contexte de réception (élèves, familles des élèves, communauté locale, ...). Même si les finalités du cours sont multiples, elles doivent être atteintes sur la base de savoirs reconnus au sein de la communauté des sciences humaines. Concernant le développement des savoirs les plus strictement liés à l'action en situation des individus (par exemple la compréhension et le respect de l'autre, raisonnement et positionnement critique sur les thèmes d'actualités, ...), l'Enseignement interculturel sur les religions prend ses distances par rapport au vécu et aux opinions des élèves. Ces derniers ne peuvent constituer qu'un point de départ, un prétexte didactique pour finalement problématiser un sujet comme on le ferait dans la démarche des sciences humaines. Le fait de donner la parole aux élèves pour qu'ils et elles puissent s'exprimer ne constitue pas une fin en soi : l'enseignement a l'ambition d'offrir aux élèves un monde différent de celui de la famille ou des groupes de pairs, faute de quoi il ne ferait que reproduire les logiques d'action du monde en dehors de l'école. En ce sens, le cours assume pleinement son rôle d'agent de transmission culturelle au sens où l'entend de Young (2008).

5.3 Enseignement national sur les religions

5.3.1 Situation par rapport au curriculum formel

L'enseignement national sur les religions partage l'optique méthodologique adoptée par l'enseignement interculturel, mais se différencie quant à ses raisons d'être : il ne se justifie pas prioritairement par une nécessité d'ouverture sur la diversité culturelle et religieuse, mais au contraire par la nécessité d'un approfondissement de l'histoire culturelle et religieuse du pays, notamment des pays d'Europe, de la Suisse et plus particulièrement du canton du Tessin. L'enseignement se base sur l'élément principal suivant : il existe chez les élèves des écoles publiques tessinoises une ignorance quant aux éléments fondamentaux de la culture chrétienne, ce qui rend impossible la

compréhension d'une partie importante de l'histoire et de la société du pays dans lequel ils et elles habitent⁴. Cette forme d'ignorance s'alimente aussi d'un deuxième constat : la société dans laquelle vivent les élèves est de plus en plus multiculturelle et multireligieuse. L'école doit agir activement pour fournir à l'ensemble des jeunes et des futurs citoyennes et citoyens les connaissances nécessaires pour comprendre la Suisse et pour y vivre de manière consciente et participative. L'enseignement s'adresse à l'ensemble des élèves, mais vise en particulier le public scolaire d'origine étrangère considéré comme ayant davantage besoin de s'approprier les bases culturelles de la tradition chrétienne en Occident.

Tout en gardant à l'esprit la nécessité de rupture entre les logiques religieuses et les logiques historiques d'enseignement, l'Histoire des religions telle qu'envisagée ici se soucie principalement de remplir des lacunes de base qui sont inégalement distribuées dans le public scolaire. En ce sens, la socialisation des jeunes aux questions religieuses, et notamment à la culture de matrice chrétienne, joue ici un rôle significatif. S'abstenir de jugements de valeur et adopter un regard externe sur les faits religieux représentent une démarche importante pour comprendre le monde contemporain, mais l'étude doit se concentrer de façon prioritaire et approfondie sur l'histoire du christianisme et de ses évolutions, ainsi que sur ses dimensions éthiques, morales, normatives et institutionnelles. L'Enseignement national sur les religions s'intéresse aussi à l'histoire et aux implications de la modernité, mais adopte une perspective analytique visant à comprendre le rapport entre culture moderne et tradition chrétienne. D'ailleurs, culture moderne et tradition chrétienne sont liées par certains côtés, ce que le cours d'Histoire des religions se doit de thématiser et d'approfondir.

5.3.2 Finalités, contenus disciplinaires, enjeux d'apprentissage, organisation institutionnelle

Par principe, l'Enseignement national sur les religions ne poursuit pas des finalités multiples. Ce qui compte de façon prioritaire est l'opportunité de transmettre aux élèves les connaissances sur les religions leur permettant de comprendre la société dans laquelle ils et elles vivent. La grande différence par rapport au modèle interculturel réside finalement dans le regard que l'Enseignement adopte sur la société en général. Ici, la société est considérée en ce qu'elle a de plus ou moins statique, structuré et que l'on peut reconduire à un passé historique fortement marqué par la sphère religieuse. Dans le premier modèle, l'accent était au contraire mis sur la pluralité, sur la diversité et la dynamique qui caractérisent toute situation et relation sociale. En d'autres termes, l'Enseignement national sur les religions s'intéresse à la société passée et contemporaine en ce qu'elle a de « chrétien ». La principale finalité civique du cours est une finalité intégrative non lointaine du modèle durkheimien. En ce sens, le cours d'Histoire des religions a pour but de « susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1922). L'éducation sur les religions permet aux jeunes de comprendre le pays dans lequel ils et elles grandissent et dans lequel ils et elles deviendront des citoyennes et citoyens conscient-e-s et informé-e-s. Pour ce faire, la connaissance de l'histoire et du rôle du christianisme est un élément dont il est nécessaire de tenir compte.

Dans ce modèle, les contenus du programme sont limités à l'essentiel, ce qui permet de ne pas disperser le regard et les énergies sur une pluralité de thèmes au détriment de l'approfondissement que nécessite le christianisme. La religion chrétienne n'est, bien entendu, pas abordée dans une perspective purement historique. Le cours étudie et propose une réflexion sur les normes, les valeurs, les pratiques et sur les tensions et les contradictions qui les animent. Il est légitime, dans ce cadre, de n'aborder que de façon limitée le judaïsme et l'islam, et de ne pas prévoir l'étude des traditions orientales. Il est aussi légitime de s'écarter de la logique chronologique pour aborder le christianisme avant le judaïsme. L'importance culturelle que l'on attribue au christianisme n'implique pas que l'on abandonne l'approche des sciences humaines. L'enseignant-e veille tout au long du cours à bien montrer la différence entre le christianisme comme fait historique et le christianisme comme fait de foi. Il problématise le premier et ne s'occupe pas du second.

Au niveau des enjeux d'apprentissage, l'Enseignement national sur les religions entretient un rapport différencié avec les élèves et les familles autochtones et avec un public d'origine étrangère. Cela ne signifie pas que le cours soit perçu plus ou moins positivement par les un-e-s ou par les autres. Nous n'avons pas d'éléments qui indiquent

4 Le sens que prend ici la nécessité de faire face à l'ignorance relative aux éléments de culture chrétienne dans le monde occidental pourrait être compris à partir de ce que Jean Claude Monod désigne comme la *sécularisation du christianisme* : la modernité aurait été rendue possible par le passé foncièrement chrétien du monde occidental. La sécularisation ne renvoie donc pas à l'« émancipation des différents secteurs de la vie sociale (science, art, mœurs, ...) de la tutelle ecclésiale religieuse [...] ». Mais [elle] peut aussi désigner une transformation et une imprégnation de la vie sociale moderne par le religieux ; la société moderne porterait alors de multiples traces de son passé chrétien, même si elles sont souvent rendues méconnaissables du fait que les contenus, les symboles, les valeurs « sécularisées » ont été déplacés, ont changé de plan (du sacré au profane, de l'au-delà à l'histoire, etc.) (Monod, 2007, p. 297). Notons que Monod adopte une position critique par rapport à cette thèse, et suggère de « se demander quelles formes particulières de « christianisme(s) » sont encore agissantes, de façons éventuellement contradictoires et conflictuelles » (*ibid.*, p. 314).

un jugement de valeur porté par les élèves. Ce que nous pouvons dire, c'est que dans ce modèle d'enseignement le public autochtone et d'appartenance religieuse chrétienne peut avoir l'impression de n'être qu'en partie concerné par l'action éducative, le but étant de rafraîchir et renforcer les connaissances sur le christianisme dans une société de plus en plus multiculturelle. En effet, l'élève tessinois-e catholique a parfois l'impression de revoir, durant le cours, des contenus qu'il ou elle a déjà étudiés par le passé dans les Enseignements religieux catholiques. Par opposition à ce type d'attitude, l'élève étrangère ou étranger de religion musulmane ou l'élève tessinois-e athée peuvent avoir l'impression d'être contraint-e-s à la fréquentation d'un cours religieux qui est en contradiction avec leur histoire et leurs croyances personnelles. Pour résumer, dans ce deuxième modèle d'enseignement, il n'est pas facile de présenter aux élèves la différence et la frontière entre un enseignement religieux et un enseignement d'histoire.

Concernant l'organisation institutionnelle, à la différence de l'Enseignement interculturel sur les religions pour qui l'obligation de fréquence est fondamentale, il est possible pour le présent modèle d'envisager un dispositif d'enseignement « à choix » entre Enseignement religieux chrétien et Enseignement *sur* les religions : l'enseignement revendique son autonomie par rapport aux cours confessionnels, mais en même temps il a un caractère intégratif visant surtout les minorités étrangères et non chrétiennes ; par conséquent, les contenus du cours constitués de connaissances de base sur la religion chrétienne ne représentent pas un droit dont tout le monde devrait bénéficier, mais s'adresse au public le plus défavorisé.

5.3.3 Situation par rapport au processus de différenciation/dé-différenciation curriculaire

L'Enseignement national sur les religions est, du point de vue de la différenciation curriculaire, ambivalent. Il fait écho à une ambiguïté que l'on retrouve dans le texte de l'initiative Sadis dont nous reprenons ici le passage⁵ :

(1) nel momento in cui la nostra società si va facendo sempre più multiculturale, (2) diventa ancora più importante che la scuola dia a tutti – compresi coloro che appartengono ad altre religioni o che non abbracciano fede alcuna – (3) le conoscenze indispensabili per comprendere la tradizione dalla quale veniamo. (Sadis, 2002)⁶.

Il est possible de diviser l'extrait de l'initiative en trois énoncés. Dans le premier, on souligne le devenir multiculturel de la société. Dans le deuxième, on fait référence au devoir de l'école de s'adresser à l'ensemble des élèves indépendamment des croyances et des convictions de chacun-e. Dans le troisième, on considère comme essentiel de pouvoir disposer de connaissances pour comprendre la tradition dans laquelle s'inscrit notre société. Le lien entre le devenir multiculturel de la société et la nécessité de comprendre la tradition chrétienne de la société occidentale est à notre avis ambigu. Pour quelle raison estime-t-on que la compréhension de la tradition chrétienne serait plus valable dans une société hétérogène que dans une société homogène ? Une réponse possible est la suivante : parce que l'on croit que les personnes sans appartenance religieuse et les personnes avec d'autres appartenances religieuses, ces dernières incluant surtout les élèves d'origine étrangère, doivent pouvoir accéder à un certain nombre d'éléments cognitifs de notre tradition (« *tradizione dalla quale veniamo* »). Ainsi l'école ne s'adresserait finalement pas à tout le monde, mais viserait un type de public particulier. Cela n'est pas sans lien avec le type de connaissances que l'école entend transmettre. Logiquement, si l'école considère qu'un panel de connaissances sur les religions représente une réelle valeur ajoutée uniquement pour une partie de la population, alors elle estime que, pour l'autre partie du public scolaire, ce type de connaissances est grosso modo équivalent à celui que l'élève acquiert dans le monde de la famille dès la première socialisation.

Enfin, l'Enseignement est, du point de vue de la différenciation curriculaire, ambivalent pour deux raisons. D'abord parce qu'en ce qui concerne le public des « autres » (sans religion, autres religions), l'Enseignement crée explicitement une rupture avec la logique confessionnelle, et, par conséquent, la rupture avec les logiques de connaissance propres à la famille des élèves. Ensuite, en ce qui concerne le public des « nous » (les chrétiens), l'enseignement se situe en position plus accommodante, comme si, finalement, les contenus proposés par le cours sur les religions étaient interchangeables. La traduction pratique et didactique de cette ambivalence risque de compromettre l'autonomie pédagogique de l'Enseignement national sur les religions. Ce type d'enseignement marche comme on marche sur une corde, tout en sachant que l'équilibre est instable, et qu'en fonction des actrices et acteurs et du contexte on risque de tomber, notamment dans le camp du religieux.

⁵ Il est ici nécessaire de comprendre que notre commentaire ne vise pas une discussion globale du texte de l'initiative Sadis. Nous essayons uniquement de mettre en évidence le type de composantes qui caractérisent le modèle idéaltypique que nous avons appelé « Enseignement national sur les religions ». Nous ne voulons pas dire non plus que ce modèle est identifiable à l'initiative Sadis.

⁶ Il est possible de traduire ce passage comme suit : « à partir du moment où la société devient de plus en plus multiculturelle, il est d'autant plus important que l'école donne à tous – y compris aux élèves appartenant à d'autres communautés religieuses et aux élèves non croyants – les connaissances nécessaires à la compréhension de notre tradition ».

5.4. Enseignement religieux multiculturel

5.4.1. Situation par rapport au curriculum formel

Le troisième type d'enseignement est celui que nous avons appelé Enseignement religieux multiculturel. Cet enseignement, présent dans les représentations des actrices et acteurs impliqué-e-s dans le projet « Histoire des religions », n'apparaît que de façon marginale dans les initiatives parlementaires. L'Enseignement religieux multiculturel aborde le domaine des religions sur la base d'une vision du monde qui ne se limite pas au prisme de la raison. Pour ce faire, l'enseignement n'adopte pas une approche méthodologique du type *about religion*, mais tire au contraire bénéfice de la continuité entre les visions de l'enseignant-e et les visions des élèves. La continuité ne s'exprime pas forcément en termes d'appartenance à une même confession religieuse, mais surtout par la reconnaissance commune d'un élément considéré comme central : le développement du sens du religieux dans la personne. L'enseignement n'oriente pas son regard vers une tradition religieuse particulière, mais thématise l'« importance » du phénomène religieux comme élément transversal aux pays et cultures. En même temps, en ne proposant pas une approche *externe* sur le phénomène religieux, il n'est pas garanti que le traitement des « autres » traditions religieuses ne soit pas biaisé par un regard ethnocentrique.

Par rapport au programme expérimental, on peut dire que, comme pour le modèle discuté dans la section précédente, la socialisation religieuse des jeunes joue ici un rôle. Mais le rôle est d'une nature différente. Il ne s'agit pas de faire comprendre l'importance historique et sociale de la tradition chrétienne ; le fait d'avoir dans la classe des élèves plus ou moins informé-e-s sur le christianisme par rapport à l'histoire de l'Occident n'est en effet pas d'une importance centrale. L'enjeu est en revanche plus sensible lorsque l'enseignement se confronte à la partie du public scolaire qui exprime explicitement ses distances par rapport au religieux. En fait, l'Enseignement présuppose l'universalité de la dimension religieuse non seulement au niveau géographique, mais aussi au niveau individuel. On part donc de l'idée que tout individu cultive plus ou moins consciemment en soi une certaine forme de religiosité, peu importe laquelle et comment elle se manifeste publiquement. Dans un tel cadre, la manifestation même marquée chez un élève de convictions athées ou agnostiques est considérée comme un problème, de même que le taux des personnes qui déclarent leur non-appartenance religieuse est considéré comme problématique⁷. Pour cette raison, il est possible de dire que l'un des points du programme expérimental qui se reflète le plus dans ce type d'enseignement est celui relatif à l'étude du phénomène universel de l'« exigence du sacré », à la fois finalité et fondement épistémologique du cours : on étudie l'exigence du sacré, car cela permet à l'individu de se comprendre au-delà de la vie ordinaire et matérielle, ce qui, par la suite, l'aide dans la recherche de son propre chemin spirituel ; on étudie l'exigence du sacré en partant de l'idée que tout le monde en a besoin. Le sacré est ici défini dans sa dimension religieuse. En plus de cela, l'Enseignement religieux multiculturel donne une certaine importance aux manifestations des religions dans le monde contemporain. Visibilité, styles de vie, prescriptions, pratiques, dérives sociales et politiques sont toutes des questions qui intéressent le curriculum de ce type d'enseignement.

5.4.2 Finalités, contenus disciplinaires, enjeux d'apprentissage, organisation institutionnelle

Les finalités poursuivies par le cours vont dans deux directions principales. Premièrement, l'enseignement promeut une éducation religieuse qui vise l'élève en tant qu'individu confronté à des questionnements qui le travaillent au niveau personnel (sur l'origine de soi et du monde, sur le sens de la vie, de la mort, etc.). L'école offre un espace pour qu'une jeune personne puisse thématiser et partager avec ses camarades et l'enseignant-e des questions qui ne trouveraient pas de place dans d'autres disciplines scolaires. En ce sens, l'école accueille l'élève avec ses doutes, ses difficultés, ses convictions, et contribue à la problématisation de ces derniers, dans le but aussi d'aider l'élève à trouver des réponses et des ressources. Deuxièmement, l'Enseignement religieux multiculturel a pour but l'identification et la description du sens du religieux tel qu'il se manifeste non seulement dans la tradition chrétienne, mais aussi dans les autres traditions religieuses principales, y compris en dehors du monde des monothéismes. En plus d'un travail de décryptement des traditions diverses, le but est de favoriser la compréhension de l'autre et de développer des comportements respectueux et tolérants chez l'élève. Il faut cependant remarquer que l'étude des différentes histoires religieuses sert surtout à la résolution des doutes et à la recherche de réponses aux questions que les élèves se posent.

Quant aux contenus d'enseignement, le cours en question n'est pas orienté vers des traditions religieuses spécifiques. La priorité donnée au fait de prévoir un espace qui laisse la place aux questionnements des élèves ne rend pas très pertinente la définition a priori d'une grille de contenus à développer. Le cours reprend bien sûr des élé-

⁷ Le taux des personnes sans appartenance religieuse en 2012 est, dans le canton du Tessin, de 16.2 % (USTAT, 2015, p. 38).

ments du christianisme, mais il les élabore en suivant une approche comparative. Les concepts du Bien et du Mal ou de Vie et de Mort sont par exemples discutés en relation avec d'autres types de traditions religieuses.

Les élèves se confrontent aux contenus d'enseignement de manière très contrastée. Pour les un-e-s, l'enseignement va à l'encontre de leurs attentes, pour les autres, il provoque un choc inconcevable. Le cours calque le modèle des enseignements religieux traditionnels, se distinguant toutefois par une plus grande accentuation de la dimension interreligieuse. Il s'agit d'un cours que l'on qualifiera de *from religion*. Pour les élèves qui partagent la logique religieuse, cela ne pose, en règle générale, pas de problèmes d'élargir la réflexion religieuse de la sphère domestique à la sphère scolaire. En revanche, pour les élèves qui manifestent une distance explicite par rapport au religieux, il est très peu probable qu'ils et elles arrivent à donner un sens à un enseignement de ce type. Un scepticisme de base caractérise le parcours scolaire de ces élèves qui n'acceptent pas l'intrusion du monde du religieux dans leur monde personnel et familial. La soumission à des apprentissages de type religieux représente pour ces élèves une action abusive, et, dans une certaine mesure, violente, parce qu'ils et elles sont lésé-e-s dans un droit qui doit leur être garanti : le droit de ne pas recevoir (ou de ne pas participer à) un enseignement religieux. Un dernier enjeu d'apprentissage concerne les élèves qui partagent la foi et les logiques religieuses, mais qui auraient aimé suivre un cours radicalement différent d'un enseignement religieux traditionnel.

Sur le plan de l'organisation institutionnelle, il n'y aurait, à notre avis, pas de raisons valides pour considérer l'Enseignement religieux multiculturel comme un enseignement en discontinuité par rapport aux enseignements confessionnels. Les scénarios organisationnels sont au nombre de deux. Premièrement les deux enseignements étant de nature comparable, ils pourraient converger en un seul enseignement religieux qui présente un caractère interreligieux. Deuxièmement, l'Enseignement religieux multiculturel pourrait garder son autonomie par rapport aux Enseignements catholiques et évangéliques en se différenciant par un caractère interreligieux. À ce moment-là, les élèves choisissent entre le cours religieux traditionnel, l'enseignement interreligieux, et la non-fréquentation d'un cours. En effet, il ne serait légalement pas admissible que les élèves soient obligé-e-s de suivre un enseignement religieux.

5.4.3 Situation par rapport au processus de différenciation/dé-différenciation des connaissances

L'Enseignement religieux multiculturel se fonde sur des connaissances qui sont en continuité avec celles du public scolaire. L'action éducative n'offre pas un point de vue externe sur les phénomènes religieux et prétend au contraire se rapprocher le plus possible du vécu des élèves. En fait, les réponses que l'enseignement cherche à apporter en classe ne sont pas des réponses à des problématiques scientifiques, mais des réponses à des questions d'élèves. À travers ce type d'enseignement, l'élève ne s'écarte pas réellement de sa quotidienneté et n'acquiert pas réellement des connaissances et des instruments qui contribuent à son émancipation par rapport à la dimension locale de sa vie.

5.5. Enseignement religieux national

5.5.1. Situation par rapport au curriculum formel

Il n'existe pas d'éléments, dans les initiatives parlementaires de 2002, qui ont des affinités avec le quatrième modèle discuté : l'Enseignement religieux national. Cela n'est guère surprenant, car si les deux initiatives ont été soumises au législatif cantonal, c'est précisément pour dépasser les logiques de l'enseignement religieux traditionnel. Nous pouvons donc dire que ce type d'enseignement est, parmi les quatre modèles, celui qui s'écarte le plus des intentions réformatrices. Contrairement aux trois autres modèles, tous les indices favorables soit à l'adoption d'une approche scientifique des faits religieux, soit à l'ouverture vers la pluralité culturelle et religieuse des sociétés occidentales contemporaines sont ici absents.

Si l'on tient compte du programme expérimental, il est possible de repérer quelques éléments qui vont plus ou moins à la rencontre de l'Enseignement religieux national. Pour ce type d'enseignement, le passé religieux ou non religieux des élèves joue un rôle. L'enseignement entend lutter contre deux dynamiques jugées comme négatives : l'affaiblissement de la religiosité dans la population et l'affaiblissement, dans la population, de la conscience de la dimension chrétienne de la société où l'on vit. Cet enseignement considère donc comme problématique le fait que de plus en plus d'élèves s'éloignent de l'idée d'un développement d'une conscience religieuse, notamment d'une conscience religieuse chrétienne. Ce qui est donc considéré comme fondamental dans le programme, c'est le traitement et le développement des contenus afférents au christianisme : la figure et le rôle de Jésus, les normes et l'éthique chrétiennes, l'origine du christianisme et la comparaison avec le judaïsme et l'islam, le rapport entre christianisme et modernité, les religions et le christianisme aujourd'hui. Ces thèmes sont abordés en épousant une

logique *in religion* et sous les auspices d'un-e enseignant-e qui partage la foi et les enseignements de la parole chrétienne.

5.5.2. Finalités, contenus disciplinaires, enjeux d'apprentissage, organisation institutionnelle

L'Enseignement poursuit une finalité bien précise : transmettre des connaissances d'ordre religieux pour contribuer au développement religieux de la personne. Une position forte est prise sur la nature de la société dans laquelle on vit : le Tessin et la Suisse, comme d'ailleurs les autres pays d'Europe occidentale, sont des pays fondamentalement chrétiens. Cela signifie que tout jeune individu doit être éduqué aux notions de base du christianisme, en essayant en même temps de lui transmettre les valeurs de la spiritualité et de l'éthique chrétienne.

Les contenus de cet enseignement ne s'écartent pas trop de l'enseignement de l'histoire et des valeurs de la religion chrétienne. Le judaïsme et l'islam ne sont considérés qu'en fonction de leur rapport avec la tradition chrétienne, et il en est de même pour l'étude des Lumières et des processus de modernisation de la société occidentale. Le regard sur le monde contemporain et sur la place qu'y occupe la dimension religieuse est orienté en termes de jugement de valeur, en adoptant notamment un regard critique envers les dynamiques de sécularisation et de désenchantement du monde.

Sur le plan des apprentissages, les élèves sont conduit-e-s vers l'acquisition de connaissances religieuses et même vers l'acquisition de pratiques et d'attitudes conformes aux prescriptions et aux valeurs de la religion majoritaire en Suisse et au Tessin. Le discours est ici le même que celui que nous avons décrit pour le modèle précédent. Qu'il s'agisse d'élèves partageant les croyances et les pratiques chrétiennes, ou qu'il s'agisse d'élèves d'autres religions ou qui conservent une certaine distance par rapport aux questions religieuses, les rapports aux apprentissages ne seront pas les mêmes. Pour les élèves de la première catégorie, l'éducation reçue à l'école est compatible et en continuité avec l'éducation reçue dans la famille. Pour celles et ceux de la seconde catégorie, la situation ne peut que générer un conflit entre l'école et les élèves et leurs familles. La seule possibilité de sortir du conflit serait la non-fréquentation du cours, solution qui n'est pourtant pas envisagée par l'Enseignement religieux national. Ou alors, à la limite, il s'agirait pour l'élève de se rapprocher de la dimension chrétienne ou d'opérer une véritable conversion.

5.5.3 Situation par rapport aux processus de différenciation et dé-différenciation du curriculum

À la différence du modèle religieux multiculturel, l'Enseignement religieux national ne se propose pas d'aller à la rencontre des cultures du public scolaire. Un peu comme dans le premier modèle, cet enseignement part du pré-supposé qu'il existe des connaissances qui sont plus valables que d'autres. Il ne s'agit donc pas du tout d'un enseignement de nature relativiste. La différence fondamentale entre l'Enseignement interculturel sur les religions et l'Enseignement religieux national est la suivante : pour le premier, les connaissances que l'école s'engage à transmettre à la jeune génération sont considérées comme plus valables que les connaissances qui relèvent du monde des élèves, car elles sont fondées sur des critères et des pratiques scientifiques de production et de diffusion des savoirs ; pour le deuxième, les connaissances à transmettre sont considérées comme plus valables que la culture des élèves, car elles relèvent de la vérité religieuse. Les deux modèles visent une différenciation du curriculum, sauf que le premier le fait selon une logique scientifique, le deuxième selon une logique religieuse.

6 Conclusion

Chercher à construire, à travers l'école et la science, un terrain d'entente et de socialisation politique commun à tout le monde n'est pas nouveau. L'œuvre de Durkheim, pour citer un exemple particulièrement significatif, témoigne d'un projet d'éducation morale et politique fondée non pas sur la sacralité des mondes religieux, mais sur la sacralité des institutions modernes : aux morales fondées sur les religions il s'agissait de substituer une morale répondant aux exigences de l'esprit scientifique (Durkheim, 1922, 1925). Mais il existe une différence importante entre l'idée et la volonté de s'émanciper des institutions religieuses à travers une action éducative qui refuse le monde des religions ou du moins qui s'en met à l'écart, et une action éducative qui, au contraire, l'investit pleinement. En d'autres termes, il ne s'agit pas de substituer les sciences aux religions, mais plus précisément de se confronter aux religions en substituant le regard scientifique au regard religieux. Pour que la religion soit conçue comme un objet social qu'il est possible d'étudier au même titre que tout autre phénomène humain, on présuppose une certaine sécularisation des savoirs sur la société, condition nécessaire pour dépouvoir la religion de ses fonctions englobantes. Alors qu'entre le 19^e et la première partie du 20^e siècle déjà, pour ne rester que dans le champ des sciences sociales,

Marx, Tocqueville, Weber ou Durkheim abordent les religions avec un regard externe et scientifique (Willaime, 2003), alors que l'Histoire des religions devient une discipline académique à partir de la seconde moitié du 19^e siècle⁸, c'est en général au cours de ces dernières décennies seulement que l'État commence à se questionner sur l'institutionnalisation d'enseignements publics sur les religions dans le cadre de la scolarité obligatoire.

Pourquoi l'État décide-t-il de sélectionner et d'aborder des contenus sur les traditions religieuses à l'école ? L'État estime finalement ne plus pouvoir garantir la paix et l'ordre social, que ce soit à travers le dépassement des différences au profit d'une socialisation commune de tous les élèves (logique assimilationniste) ou à travers la reconnaissance institutionnelle des différentes communautés culturelles (logique multiculturaliste). L'intégration de la jeune génération à une communauté politique large et englobante ou à plusieurs communautés culturelles locales selon les appartenances de chacune et chacun ne constitue plus, aux yeux de l'État, un horizon permettant de concilier les contradictions, les divergences et les tensions culturelles et religieuses.

Le contexte social et culturel pousse des actrices et des acteurs à agir pour que l'État s'oriente vers l'interculturalité. En ce sens, le terrain des enseignements de contenu religieux représente l'endroit le plus fertile, et ce pour deux raisons principales. En premier lieu, parce que l'agencement institutionnel traditionnel représente en quelque sorte le point de vue communautariste qui n'est à l'heure actuelle plus en phase avec les dynamiques sociales contemporaines (les catholiques dans les enseignements catholiques, les protestant-e-s dans les enseignements protestants et puis les autres, sans enseignement particulier). En fait, l'hétérogénéité de ces trois catégories est accentuée au point de ne plus justifier des récipients destinés à des groupes sociaux homogènes. En deuxième lieu, les questions et les histoires religieuses se prêtent particulièrement bien à la problématisation de certains aspects propres aux relations et aux cultures humaines. Mais, se rapprocher de la société sur le terrain du religieux oblige l'État à s'éloigner du public scolaire du point de vue des connaissances. En d'autres termes, à l'école, on décrit et on thématise une réalité sociale proche de ce que les élèves vivent au quotidien, mais on adopte une posture d'observation et d'analyse autonome par rapport à celle du public concerné.

Qu'en est-il de ce que nous observons dans les profondeurs de l'expérimentation « Histoire des religions » ? Nous comprenons que la dimension politico-institutionnelle du projet de réforme est intimement liée à un substrat de représentations sociales qui sont l'expression de sens, de convictions, de points de vue et d'expériences multiples tendues et parfois contradictoires. Il est difficile de comprendre les difficultés que l'État rencontre dans la restructuration du domaine religieux à l'école sans connaître les dynamiques et les logiques qui sous-tendent le vécu des actrices et acteurs impliqués. La recherche conduite ici s'est précisément donnée pour but de décrire et de comprendre le rapport entre, d'une part, les indications et les prescriptions institutionnelles concernant le dépassement des dispositifs actuels en matière d'enseignement religieux par l'expérimentation d'un enseignement d'Histoire des religions, et, d'autre part, les manières dont les actrices et acteurs impliqués dans le processus expérimental se les représentent et se les approprient. Les enjeux autour des connaissances en matière de religion et des finalités qui accompagnent le nouvel enseignement constituent les centres d'intérêt qu'il a été nécessaire d'étudier afin de comprendre comment les propositions institutionnelles se traduisent sur le terrain scolaire.

L'étude de la réforme tessinoise d'Histoire des religions par le prisme de la sociologie du curriculum permet d'éclairer une zone qui risquerait autrement de demeurer dans l'ombre. Le terrain de l'enseignement d'Histoire des religions est, dans les faits, particulièrement sensible à deux facteurs. Il y a d'abord l'ombre des intérêts politiques, car le thème de la réforme ne devient intéressant que dans la mesure où il permet d'exprimer des positions favorables ou contraires aux finalités poursuivies. C'est ainsi que ministres, député-e-s, enseignant-e-s, expert-e-s, ministres du culte de tout type et membres de la société civile n'hésitent pas à s'engager de manière animée dans le débat sur le sort de l'enseignement en matière de religions. Il y a ensuite l'ombre de la concentration sur les seuls aspects de contenus et d'action en classe en oubliant quelque peu les implications d'ordre social et politique. Ces deux facteurs d'ombre contribuent de manière différente à négliger ce que nous avons pu, au contraire, observer : il n'y a pas *un* enseignement d'Histoire des religions, mais *des* enseignements d'Histoire des religions. Des enseignements divers, qui, bien qu'ils cohabitent dans un même espace, renvoient à des imaginaires éducatifs concurrents et contradictoires.



8 En 1874, à l'Université de Genève est créée la première chaire au monde d'Histoire des religions. En 1878 une chaire d'Histoire des religions est instituée au Collège de France et en 1886 est créée la V^e section de l'École Pratique des Hautes Études dédiée aux sciences des religions et rendue possible par la suppression des financements jusqu'alors réservés aux professeurs de théologie de la Sorbonne (Borgeaud, 2005; Grosse, 2013; Poulat & Poulat, 1966).

A propos de l'auteur

Francesco Galetta est titulaire d'un doctorat en sciences sociales de l'Université de Lausanne et est actuellement Maître d'enseignement à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. Domaines de spécialisation : réformes des enseignements religieux, école et rapport aux savoirs, sociohistoire de la formation professionnelle.

Francesco.Galetta@iuffp.swiss

Références

- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro & R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 197–220). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. Dans M. Young (dir.), *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education*. Londres : Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bernstein, B. (2007). Classe et pédagogies: visibles et invisibles. Dans J. Deauvieu & J. P. Terrail (dir.), (p. 85–112). Paris : La Dispute.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2002). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8–25.
- Bochinger, C. (dir.). (2012). *Religions, Etat et société*. Zurich : NZZ Libro.
- Borgeaud, P. (2005). Laïcité et enseignement de l'histoire des religions. *Le Cartable de Clio*, 5, 124–133.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). Teaching thematic analysis. *Psychologist*, 26(2), 120–123.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La découverte.
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : F. Alcan.
- Durkheim, E. (1925). *L'éducation morale*. Paris : F. Alcan.
- Frank, K. & Uehlinger, C. (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions. Dans F. Moser, A. Nayak & P. J. Philibert (dir.), *Le fait religieux et son enseignement: des expériences aux modèles* (p. 179–214). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Galetta, F. (2016). *Entre enseignement religieux et histoire des religions : pluralité des logiques dans le canton suisse du Tessin*. Université de Lausanne.
- Geertz, A. W. (2000). Analytical Theorizing in the Secular Study of Religion. Dans T. Jensen & M. Rothstein (dir.), *Secular Theories on Religion. Current Perspectives* (p. 21–31). Copenhagen : Museum Tusculanum Press.
- Ghiringhelli, A. (2005). *Rapporto finale della Commissione sull'insegnamento religioso nella scuola*. Bellinzona.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Essex : McCrimmons.

- Grosse, C. (2013). Le « tournant culturel » de l'histoire « religieuse » et « ecclésiastique ». *Histoire, Monde et Cultures Religieuses*, 26(2), 75–94.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, M. Jakobs & S. Leimgruber (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16-29). Zürich : TVZ.
- Maton, K. (2008). Gravité sémantique et apprentissage segmenté. La question de la construction du savoir et de la création de détenteurs de savoir. Dans D. Frandji & P. Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (p. 151–168). Rennes : PUR.
- Monod, J.-C. (2007). La sécularisation du christianisme. *Esprit, Mars/avril*(3), 297–314.
- Moore, R. (2000). For Knowledge: Tradition, progressivism and progress in education—reconstructing the curriculum debate. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 17–36.
- Moore, R. & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445–461.
- Ostinelli, M. & Galetta, F. (2014). *Religioni, interculturalità et etica nella scuola pubblica*. Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- Petitot, A. (1982). *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève : Librairie Droz.
- Poulat, E. & Poulat, O. (1966). Le développement institutionnel des sciences religieuses en France. *Archives des sciences sociales des religions*, 21(1), 23–36.
- Rochex, J.-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 173-198). Rennes : PUR.
- Schreiner, P. (2005). *Religious Education in Europe*. Récupéré le 23 octobre 2018 à l'adresse: https://www.comenius.de/themen/Religionsunterricht_Religionspaedagogik/Religious_Education_in_Europe_Situation_Developments_2009.pdf
- USTAT. (2015). *Annuario statistico ticinese 2015*. Giubiasco : Ufficio di Statistica.
- Willaime, J.-P. (1998). École et religions : une nouvelle donne? *Revue Française de Pédagogie*, 125(1), 7–20.
- Willaime, J.-P. (2003). L'approche sociologique des faits religieux. Dans J.-M. Husser (dir.), *Religions et modernité. Actes de l'université d'automne de Guebwiller* (p. 64–91). Les Actes de la DESCO.
- Willaime, J.-P. (2004). *Europe et religions: Les enjeux du XXI^e siècle*. Paris : Fayard.
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28.
- Ziebertz, H. G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*. Weinheim : Deutschen Studienverlag.
- Initiatives parlementaires**
- Dedini P. (2002). Iniziativa parlamentare generica per l'insegnamento della storia delle religioni, dell'etica e della filosofia. (25 marzo 2002).
- Sadis, L. (2002). Iniziativa parlamentare elaborata per la modifica dell'art. 23 della legge della scuola del 1^o febbraio 1990. (2 dicembre 2002).

Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen

Petra Bleisch & Sophia Bietenhard

Dieser Beitrag untersucht auf der Grundlage von Interviews mit Lehrpersonen Zusammenhänge zwischen Unterrichtshandlungen, didaktischen Aspekten, biographischen Bezügen und dem Religionsbegriff und verortet die Ergebnisse in Religions- und Professionsdiskursen sowie fachdidaktischen Theorien. Die Autorinnen zeigen, dass der Unterricht zu Religion, von welchem die Lehrpersonen erzählen, als individuelle Konstruktionsleistung beschrieben werden kann, für dessen Begründung vielfach eigene biographische Bezüge auf unterschiedliche Weise herangezogen werden. Damit eröffnen sie eine Forschungsperspektive für die Didaktik der Religionskunde, welche auf professionstheoretische Konzepte und somit auch auf interdisziplinäre Forschung zum Lehrberuf verweist.

Sur la base d'entretiens menés auprès d'enseignant-e-s, cette contribution explore les relations entre les pratiques enseignantes, les aspects didactiques, les références biographiques et la notion de religion. Le travail prend soin de situer les résultats par rapport à des discours religieux/sur la religion et des discours professionnels, ainsi qu'en lien à des théories de la didactique disciplinaire. Les auteures montrent que l'enseignement lié à la religion tel que rapporté par les enseignant-e-s peut aussi être décrit comme une construction personnelle de la part de ces dernières et derniers, construction fondée sur des références biographiques selon des modalités diverses. Les auteures ouvrent ainsi une nouvelle perspective de recherche pour la didactique des sciences des religions.

Based on interviews with teachers and adopting a socio-anthropological approach, this article examines the relations between teaching practices, didactic aspects, biographical references and the concept of religion. Care is taken to situate the results in relation to religious discourses and discourses on religion and to professional discourses and didactic theories. The authors show that teaching on religion, as related by the teachers, can also be described as an individual construction by these teachers, based on biographical references in various ways. This opens up a new research perspective for the didactics of religious studies.

1 Einleitung

1995 integrierte der Kanton Bern als erster Kanton in der Deutschschweiz Grobziele zum Themenbereich Religion-Mensch-Ethik als sogenannte Perspektive in den Lehrplan des Faches „Natur-Mensch-Mitwelt (NMM)“. Kurz nach Einführung des Lehrplans 95 untersuchten aus religionspädagogischer Perspektive mit einem quantitativen Ansatz Maurice Baumann, Rosa Grädel, Daniel Probst und Kurt Schori die religions- und ethikdidaktischen Konzeptionen der Lehrpersonen (Baumann et al., 2004). In der Zwischenzeit etablierte sich der LP 95, und eine Reihe von Veränderungen begleiteten den Unterricht: Auf gesellschaftlicher Ebene kann eine zunehmende Heterogenität in Bezug auf Religionszugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit und weltanschauliche Praxis in Familien und damit auch in Schulklassen beobachtet werden. Auf der Ebene von Ausbildung und Unterricht wurden Lehrmittel zu Religion entwickelt (spezifisch: 2008 FrageZeichen; 2009 HimmelsZeichen) und die Lehrpersonen werden seit 2001 nicht mehr in Seminaren, sondern auf tertiärem Hochschulebene ausgebildet. Es interessierte uns daher, diesen Unterricht kurz vor der Einführung des Lehrplans 21¹ mit einem qualitativ-sozialwissenschaftlichen Ansatz noch einmal in den Blick zu nehmen und Lehrpersonen nach ihrem Unterrichtshandeln und zu erlebten Unterrichtssequenzen zu befragen.

¹ Die Datenerhebung fand im Frühling/Sommer 2016 statt. An den Schulen im Kanton Bern gilt ab Schuljahr 2018/19 der Deutschschweizer Lehrplan 21, der Unterricht zu Religion im Horizont der im deutschsprachigen Raum etablierten Sachunterrichtsdidaktik in den Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (Primarschule), bzw. Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Sekundarstufe) integriert.

Da Unterrichtshandeln ein sehr komplexes Unterfangen ist und immer nur in Ausschnitten erforscht werden kann, fokussierten wir uns in der Datenerhebung auf den Begriff der „religiösen Erfahrung“ (vgl. Bietenhard & Bleisch, 2018). Wir liessen die Lehrpersonen Episoden erzählen, in denen Kinder oder sie selber eigene religiöse Erfahrungen in den Unterricht hineingetragen haben, bzw. Episoden, in denen die Lehrpersonen den Eindruck hatten, die Kinder hätten im Unterricht eine „religiöse Erfahrung“ gemacht. In der ersten Auswertung der Daten erwies sich zum einen das Konzept „religiöse Erfahrung“ als für die Analyse von Unterricht wenig fruchtbar und zum anderen überraschten uns die zahlreichen biographischen Bezüge, welche die Lehrpersonen spontan herstellten, denen wir jedoch für diese erste Publikation nicht haben nachgehen können. Deshalb legen wir mit diesem Beitrag eine zweite, vertiefte Analyse vor.

Im ersten Teil des Artikels rekonstruieren wir aus Interviews die grundlegenden Anliegen und Arbeitsweisen der befragten Lehrpersonen zu ihrem Unterricht und stellen diese in einen Zusammenhang zu ihrem Verständnis von Religion². Untersuchungen haben gezeigt, dass den Lehrmitteln, didaktischen Entwürfen und Konzeptionen sowie der Unterrichtspraxis des schulischen Religionsunterrichts verschiedene Religionsbegriffe zugrunde liegen, die mit der Auswahl von Inhalten und Zielen eng verbunden sind (Jödicke, 2013; Liljestrand, 2015; Rota & Bleisch, 2017). Aufgrund der ersten Analysen (Bietenhard & Bleisch, 2018) gehen wir davon aus, dass die befragten Lehrpersonen sich nicht auf einen theoretisch fundierten Religionsbegriff beziehen und diesen reflektiert in ihre Unterrichtsvorbereitungen einfließen lassen, sondern dass ihrem Unterricht ein Alltagsverständnis von Religion (Bergunder, 2012) zugrunde liegt. Zudem nehmen wir an, dass die Zusammenlegung von „Religion“ – „Mensch“ – „Ethik“ zu einer Perspektive (LP 95), welche mindestens drei unterschiedliche fachliche Domänen bedient (Ethik-Philosophie, Religion, soziales Lernen), ebenfalls wirksam sein könnte bei den Konzepten der Lehrpersonen, obwohl wir sie allein über ihren Unterricht zu Religion befragten.

Im zweiten Teil des Artikels analysieren wir die biographischen Narrative, welche die Lehrpersonen in ihre Interviewantworten einfließen liessen. Wir stellen sie in einen Bezug zur Professionalitätsforschung und dort insbesondere in einen Zusammenhang mit den Antinomien³, die den Lehrberuf prägen. Da die diesbezügliche empirische Forschung für den Fachunterricht sich bisher vorwiegend auf den Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht bezieht (Reusser et al., 2011), eröffnet die vorliegende Untersuchung ein noch kaum begangenes Forschungsgebiet für den religionskundlichen Unterricht.

Im Schlusskapitel überblicken wir die Ergebnisse aus den beiden Teilen und diskutieren ausgewählte, besonders interessante Zusammenhänge. Daraus formulieren wir Hypothesen und Forschungsfragen für weiterführende Untersuchungen.⁴

2 Theoretische und methodische Überlegungen

Betrachtet man Unterricht als ein „ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes [...] en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien“ (Lenoir et al., 2007, S. 25) mit einer Phase von Interaktionen in der Klasse, so bietet sich an, auch in einem einfachen qualitativen Verfahren verschiedene Zugänge zu berücksichtigen. Für die vorliegende Untersuchung haben wir uns deshalb entschieden, auf Uwe Flicks Methode des episodischen Interviews zurückzugreifen (Flick, 2010; 2014), weil damit sowohl semantisches als auch episodisches Wissen abgreifbar ist. Dementsprechend haben wir im ersten Teil Aufforderungen zu Erzählungen von konkretem Unterrichtsgeschehen platziert, um im zweiten Teil des Interviews gezielt Konzepte wie „religiöse Erfahrung“ oder „Religion“, aber auch Vorstellungen zu Zielen und Herausforderungen des Unterrichts abzufragen. Für die Analyse von Unterrichtshandlungen und -absichten und das Religionsverständnis nutzten wir die Techniken des Kodierens nach Corbin & Strauss (1990; 2015) in der Tradition der grounded theory. Der Analyse der biographischen Erzählungen liegt die Prämisse zugrunde, dass diese insbesondere von Interviewteilnehmenden genutzt werden „to reconstruct and make sense of actual and possible life experiences“ (Ochs & Capps, 2001, S. 7). Daran anschliessend verstehen wir diese Narrative als Schlüsselereignisse, da sie von den befragten Lehrpersonen selber in die Antworten eingebracht und gerade nicht systematisch erfragt wurden. Weil die Lehrpersonen mit ihnen ihr

² Wir verwenden in diesem Artikel die Schreibweise „Religion“ im Bewusstsein, dass es sich um einen mehrdeutigen Begriff handelt, der auch „Religionen“ im Sinne von institutionalisierten Religionssystemen miteinschliesst.

³ Antinomien sind beispielsweise Individualität vs. Gleichbehandlung im Unterrichtsgeschehen, Nähe vs. Distanz in der Erziehungshaltung und in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder Autonomie vs. Rechenschaft in der Handlungsstruktur. Dazu kommen gesellschaftliche Veränderungen, die durch die Begriffe Diversität und Heterogenität, Ökonomisierung oder Medien gekennzeichnet sind und Herausforderungen bilden.

⁴ Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Lehrpersonen bedanken, die sich Zeit genommen haben sowie bei allen weiteren Kolleginnen und Kollegen, die uns unterstützt und die Publikation mit kritischen Kommentaren weitergebracht haben.

Unterrichtsverständnis veranschaulichen und begründen wollten, lässt sich mit ihnen der Konnex zu Unterrichtshandlungen herstellen. Ergebnisse der Biographieforschung zum Lehrberuf zeigen denn auch, „dass biografische Erfahrungen das Handeln von Lehrpersonen teilweise stärker leiten können als wissenschaftliches Wissen“ (Freisler & Paskow, 2016, S. 120). Zum einen interessieren uns hier die subjektiven Theorien und Überzeugungen der Lehrpersonen, das heisst ihre manchmal theoriegestützten, meistens jedoch spontanen und wenig bewusst reflektierten handlungsleitenden Konzepte hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema Religion in Schule und Unterricht. Zum andern verweisen die Herausforderungen im Zusammenhang mit Religion als Unterrichtsgegenstand auf die damit verbundenen Spannungsfelder.

Zwischen Frühling und Sommer 2016 befragten wir insgesamt elf Lehrpersonen, die wir über berufliche Kontakte gewinnen konnten. Neun der elf Lehrpersonen arbeiteten zur Zeit der Befragung als Kindergarten- oder Primarschullehrpersonen im Kanton Bern. Eine Lehrperson war in Solothurn angestellt, hatte aber ihre Ausbildung an der PH Bern absolviert. Eine Lehrperson arbeitete auf der Sekundarstufe I im Kanton Bern. Sieben von elf Lehrpersonen sind zwischen 50 und 65 Jahre alt und haben rund 30 Jahre Unterrichtserfahrung. Zwei weitere Lehrpersonen gehören derselben Altersgruppe an und haben acht bzw. 20 Jahre Berufserfahrung. Drei Lehrpersonen sind zwischen 35 und 40 Jahre, mit acht bzw. einem Jahr Unterrichtserfahrung. Ihr religiöser und kultureller Hintergrund ist heterogen. Acht Lehrpersonen wurden in der Schweiz geboren, vier davon mit Eltern ohne Migrationserfahrung, zwei davon mit einem Elternteil mit Migrationserfahrung und zwei mit beiden Elternteilen mit Migrationserfahrung. Drei der befragten Lehrpersonen sind in die Schweiz eingewandert. Eine Lehrperson identifiziert sich als Alevit_in, eine Lehrperson wuchs in einer muslimischen Familie auf, bezeichnet sich aber nicht mehr als Muslim_in. Die restlichen neun Lehrpersonen identifizieren sich als römisch-katholisch, evangelisch-reformiert, orthodox bzw. bei einem der evangelisch-reformierten Interviewpartner pietistisch mit evangelikalem Einschlag. Einige der christlichen Lehrpersonen konvertierten aufgrund biographischer Ereignisse wie Heirat oder Umzug in einen anderen Kanton zu einer anderen christlichen Konfession. Alle interviewten Lehrpersonen interessieren sich für religiöse Themen. Neun der elf Lehrpersonen beschrieben ihre Klassen zum Zeitpunkt der Untersuchung als religiös und kulturell heterogen, ein Umstand, der in den Ausführungen zu ihrem Unterrichtshandeln bei den meisten Lehrpersonen eine Rolle spielte.

Für diesen Beitrag wurden die Zitate aus den Transkripten von Schweizerdeutsch in Schweizer Hochdeutsch übertragen und sprachlich geglättet. Pausen werden mit Gedankenstrichen markiert. Alle Namen sind anonymisiert.

3 Unterricht zu Religion: Bildungsanliegen, Herausforderungen, Religionsbegriffe

Die zunehmend religionsplurale Schweizer Gesellschaft gilt als zentrale Begründung der bildungspolitischen und fachdidaktischen Entwicklungen der letzten Jahre (Bietenhard et al., 2015; Helbling et al., 2013). Die religiöse Vielfalt wird auch von den befragten Lehrpersonen als wesentlicher Kontext ihres Religionsunterrichts benannt. Damit begründen die Lehrpersonen, mit einer Ausnahme (Thomas), das für sie sehr wichtige Anliegen, mit dem Unterricht letztlich zu einem friedlichen Zusammenleben verschiedener Religionen und Kulturen beizutragen, was auch der wichtigsten bildungspolitischen Begründung dieses Unterrichts entspricht (Jödicke & Rota 2010; Jödicke, 2013). Was genau dieses Ziel beinhaltet, wie die Lehrpersonen den Lernprozess dazu konzeptualisieren, welche Methoden sie dafür bevorzugen und welche spezifischen Herausforderungen sie dabei zu bewältigen haben, ist aber unterschiedlich. Vier verschiedene Typen von Unterrichtshandeln konnten aus den Interviewtranskripten gebildet und zum Teil in bisherigen Modellen und Diskursen verortet werden: Unterricht zu Religion als (1) moralische Erziehung, als (2) Anleitung zur Kontingenzbewältigung, als (3) Aneignung von Allgemeinwissen von und über die fünf Weltreligionen und als (4) Erschliessung von Kultur. Mit der tiefen Fallzahl und angesichts der Tatsache, dass bei zwei Typen jeweils nur eine Lehrperson dazugezählt werden kann, verstehen wir dies allerdings nur als Zwischenergebnis.

3.1 Unterricht zu Religion als moralische Erziehung: Prosoziales Verhalten fördern

Drei Lehrpersonen (Lina, Anna und Saro) thematisieren in ihrem Unterricht Religion vor allem als Normen und Werte, die „das Miteinander“ fördern:

[...] Also für mich ist die Religion immer eingeflochten in allen Bereichen und es geht für mich darum, wie bringe ich gewisse Grundsätze, die in der Religion drin verwoben sind, den Kindern näher, ohne dass ich sagen muss, es sei Religion. Weisst du was ich meine? Also in dem Sinn führe ich wahrscheinlich ständig immer wieder die Kinder an Themen heran, welche man wahrscheinlich in Religion hineintun könnte, aber sie selber wissen nicht, dass sie Religion unterrichtet bekommen habe, so meine ich es. [...] Also ein Beispiel ist – die Grundsätze, welche in der Religion vorkommen, wie zum Beispiel Mitmenschlichkeit oder – wenn mal Jesus gesagt hat, liebe

deinen Nächsten wie dich selbst. Das ist für mich so eine sehr wichtige Aussage und sehr präzise Aussage. Dass das vielleicht in einem Thema, in einer Geschichte vorkommt. Dass ich die Kinder daran hinführen will, was bedeutet denn der neben mir, wie ist der mir wichtig, wie gehe ich auf ihn zu, was will ich mit ihm erleben und wie will ich mit ihm umgehen? Das ist so ein wenig, ja auch, dass ich ihnen das so sage. Habt ihr es gerne, wenn man euch zwackt oder schlägt oder – alles was ihr nicht gern habt an euch, das hat der neben dran eben auch nicht gerne. Also es sind solche Beispiele (Interview mit Lina, Z 19–81).

Religion, verstanden als und reduziert auf die Einsicht in gelebte und als richtig verstandene Moral, ist in den Erzählungen dieser drei Lehrpersonen ausschliesslich auf die Gemeinschaft ausgerichtet und die Schüler_innen werden jeweils als ganze Klassengemeinschaft angesprochen. Interessant ist, dass insbesondere Lina und Anna dabei nicht nur biblische Geschichten nutzen, Geschichten aus anderen religiösen Traditionen verwenden sie nicht, sondern jegliche Geschichten für diese Art Religionsunterricht heranziehen, die explizit prosoziale Normen thematisieren und von ihnen als religiöse Geschichten verstanden werden. Ein Beispiel dafür ist die Erzählung von der „Steinsuppe“ von Anaïs Vaugelade und Tobias Scheffel (2000), in der verschiedene Tiere durch das gemeinsame Kochen und Essen einer Suppe die Angst vor dem Wolf verlieren. Diese Identifikation von Religion mit Moral (und bei Lina auch umgekehrt, von Moral mit Religion) lässt sich ideengeschichtlich in den Ethisierungsprozessen im Christentum ab Ende des 19. Jahrhunderts verorten (Stolz, 1988, S. 138) und bis auf Immanuel Kant sowie in der prosozialen Funktion bis auf Emile Durkheim zurückverfolgen (Krech, 2002). Da der Lehrplan 95 im Fach NMM moralisch-ethische und soziale Bildungsziele auffallend stark betont und mit Religion zu einer Perspektive zusammenführt (Baumann et al., 2004, S. 49), ist eine solche Religionskonzeption durchaus naheliegend. Dazu gilt Religion für diese Lehrpersonen als zentraler Teil des Menschseins. So führt etwa Lina Religion auf das lateinische „religare“ zurück, was aus ihrer Sicht bedeute „also zurückbinden, wir werden ja zurückgebunden in unsere Grundsubstanz“ (Interview mit Lina, Z 625–626) – eine etymologische Herleitung, die auf den christlichen Kirchenvater Lactantius zurück geht (Hoyt, 1912, S. 126).

In den Narrativen dieser Lehrpersonen bieten sich die grossen Herausforderungen durch die Auseinandersetzungen mit Eltern oder Schüler_innen, welche mit Begründung durch religiöse Normen nicht am geplanten Unterricht teilnehmen wollen. So erzählt beispielsweise Anna, dass sie sich einmal „wirklich enerviert“ habe, weil Kinder aus einer Familie von Zeugen Jehovas nicht Geburtstag mitfeiern wollten (Interview mit Anna, Z 694–714). Aus Sicht der Lehrpersonen artikulieren Eltern oder Schüler_innen in dem Moment selber mit religiösen Normen einen Ausschluss, eine Nichtzugehörigkeit zur Gemeinschaft, was mit dem Konzept von Religion dieser Lehrpersonen nicht vereinbar ist. Saro geht in seinen Erzählungen noch einen Schritt weiter und reproduziert die Differenz von „unserer christlich-abendländischen Kultur“ und „sie“, „den Muslimen“ mit der Vorstellung, dass die islamischen Werte den christlich-abendländischen Werten grundsätzlich entgegenstehen und damit eine Integration an sich gefährdet ist. Damit rezipiert Saro den seit dem Minarettabstimmungskampf ab 2007 einflussreichen öffentlichen Islamdiskurs, der „Islam“ und „Muslime“ besonders und als speziell un-schweizerisch deklariert (so z.B. Behloul, 2010). Karin Kittelmann Flensner (2017) hat diesen Diskurs detailliert anhand Unterrichtsbeobachtungen im Religionskundeunterricht in Schweden nachgezeichnet. Dass dies bei Saro eng mit biographischen Erfahrungen zusammenzuhängen scheint, zeigt die Analyse im zweiten Teil dieses Aufsatzes.

Für diese Lehrpersonen ist es ein zentrales Anliegen, im Unterricht das prosoziale Verhalten ihrer Schüler_innen zu fördern. Während es für Anna ergänzend noch Allgemeinwissen über Religion braucht, ist es für Lina zusätzlich zentral, bei den Kindern den „Zugang“ zu Religion zu öffnen, den sie als bei Erwachsenen oft verschüttet und verschlossen erlebt. Während in Linas Erzählungen das Ziel ihres Unterrichts hauptsächlich im friedlichen Zusammenleben der Klasse liegt, so überträgt sie das in letzter Konsequenz auf die Gesellschaft und sieht das Überleben der Menschheit an den Erfolg dieses Unterfangens gebunden:

Also blöd gesagt, wenn ich ganz weit nach vorne gehe, würde ich sagen, das ist, das ist für die Menschheit wichtig. Ich habe das Gefühl wir existieren sonst nicht mehr lange, wenn wir das nicht verinnerlichen, um was es geht, wenn wir nicht verinnerlichen, dass es eigentlich um unser Wohl geht und um unser Zusammenleben, dann haben wir nichts gelernt. Dann nützt uns das ganze Alphabet nicht und dann nützen uns die Zahlen nichts und nichts nützt uns, wenn wir die Grundsubstanz, die wir ja sind, nicht leben können und nicht verinnerlichen können. Dann ist für mich wirklich Hopfen und Malz verloren. Also es tönt jetzt ein bisschen blöd, aber – ich habe das Gefühl, dass das absolut das Wichtigste ist überhaupt (Interview mit Lina, Z 338–449).

Das freie Gespräch, welches sich an die Erzählung einer Geschichte oder Fragen der Schüler_innen anknüpft, ist jene Methode ihres Unterrichts zu Religion, von der die Lehrpersonen hauptsächlich berichten. So erzählt Lina:

Aber Gespräche sind sehr wichtig und wir reden viel, also oft, wenn wir eine Geschichte hören oder wenn ich eine Geschichte erzähle, reden wir über das. Wir reden, aber – sie dürfen auch Bezug nehmen aus ihrer Welt zu dieser Geschichte und da haben die Kinder immer sehr viel zu erzählen. Also ich staune manchmal, zu was für Themen, dass sie plötzlich etwas zu sagen haben. Und etwas sehr Wichtiges zu sagen haben (Interview mit Lina, Z 134–140).

Zuweilen werden die Geschichten auch über Zeichnungen oder Theater verarbeitet. Diese Form von Unterricht zu Religion als moralische Erziehung dient den Lehrpersonen letztlich als Mittel, um allgemein-pädagogische Ziele zu erreichen. Da die Geschichten, so ist anzunehmen, nicht gerahmt werden (Frank, 2010), ist unklar, was die Schüler_innen dabei in Bezug auf „Religion“ lernen sollen.

3.2 Unterricht zu Religion als Anleitung zur Kontingenzbewältigung: Das Urvertrauen finden

Thomas thematisiert in seinem Unterricht Religion vor allem als grundlegendes Gefühl:

Ja einfach die Frage, [...] woher- wohin und für mich selber ist halt ganz wichtig, ihnen [den Kindern] irgendwie zu zeigen – [...] – da bin ich halt dann auch persönlich gefärbt – müssen wir denn einfach ein Zufallsprodukt von der Natur [sein]. Für mich lehrt die Bibel, die Religionen lehren etwas anderes. Es gibt noch einen Schöpfer hinten dran, da muss ich ja dann aufpassen, wie ich es biete, aber einfach das geliebt sein – das Angenommensein von jemandem, von einer grösseren Macht, von einem Gott, wo eben nicht wie ich als Lehrer halt immer wieder mit Strafen komme oder mit Regeln als erstes – sondern einfach das Angenommensein, das Geborgensein und dort ihnen auch vermitteln, dass sie sich zutrauen, einmal, wenn sie vielleicht Angst haben – vielleicht für sich irgendein Stossgebet zu machen, ob es jetzt zu Gott ist oder was sie dann gerade von zu Hause halt vor allem stark haben [...] – oder dass sie einfach schon nur – grundsätzlich zu jemandem gehen. Also vielleicht auch zu einer Person halt, der sie vertrauen. – [...] So ein Urvertrauen möchte ich noch ein bisschen [...] in die Herzen legen (Lachen). Dass sind wichtige Pflanzen, die aufgehen, wenn es dann vielleicht – ja in der Zeit der Not, kann man sagen, wenn sie dann ein bisschen vielleicht sich dann dran erinnern. Das ist ein bisschen meine Hoffnung (Lachen) (Interview mit Thomas, Z 375–428).

Thomas bestimmt, wie Lina, Anna und Saro, Religion als existentieller Teil des Menschseins, als anthropologische Konstante (Krech, 2002). Das Verständnis von Religion als Urvertrauen ist in der christlichen Religionspädagogik tief verankert und wird von Thomas mit einem funktionalen Verständnis verknüpft: Religion dient der Bewältigung von schwierigen Situationen (zu Religion als Kontingenzbewältigung, vgl. Lübke, 2004; Schlieter, 2010).

Die grösste Herausforderung liegt für Thomas denn auch darin, mit Schüler_innen umzugehen, die sich atheistisch äussern. Indem diese Schüler_innen die Existenz Gottes verneinen, lehnen sie die Grundlage des für Thomas zentralen Gefühls von Urvertrauen sowie die Möglichkeit der Krisenbewältigung ab. Während er sich ansonsten freuen würde über Beiträge der Kinder zu ihren eigenen Glaubensvorstellungen, so kann er die atheistische Aussage eines Jungen nicht stehen lassen, sondern nutzt den Moment, ein Glaubenszeugnis abzulegen, allerdings mit sich ringend, wie weit er dabei gehen darf. Er vermutet, dass diese Einstellung von der Mutter des Kindes kommt, er selber „hätte [...] noch nie ein Kind gesehen – also das Gefühl, dass ein Kind von sich darauf kommt, dass es Zufall ist“ (Interview mit Thomas, Z 790–844). Diese Erzählungen und Aussagen bestätigen, dass Thomas Religion als etwas dem Menschen Inhärentes begreift.

Während Lina, Anna und Saro den Fokus auf die Gemeinschaft legen, liegt dieser bei Thomas auf dem Individuum und er setzt auch die unmittelbaren Ziele seines Unterrichts zu Religion ausschliesslich auf der individuellen Ebene der Schüler_innen an. Er möchte seinen Schüler_innen aufzeigen, dass sie als Menschen kein Produkt des Zufalls, sondern einer Schöpfung sind und sie dieses Wissen deshalb – im Sinne seines Verständnisses von Religion als Kontingenzbewältigung – für sich in Situationen der Angst und der Not nutzen können, bzw. auf die seiner Ansicht nach zentralen Grundfragen des Menschen nach dem Woher und Wohin eine, wenn auch nicht unbedingt abschliessende Antwort für sich finden.

Gegen Ende des Interviews erwähnt Thomas doch noch ein in letzter Konsequenz gesellschaftsorientiertes Ziel seines Unterrichts, das er mit dem Anklang eines missionarischen Impetus einbringt:

Das Thema [Religion] ist wie aus der Gesellschaft ein bisschen verschwunden. Dückt mich einfach noch verrückt – und das woher wohin – wo jedes betrifft, wirklich (lachen) jeden Menschen. Da kann jetzt – und da sind wir dann alle gleich oder da ist niemand reich und arm und gebildet und nicht gebildet, betrifft dann alle [...]. Dass

das [Thema Religion] nicht mehr wieder in die Gesellschaft hineinkommt und so – das ist ja vielleicht meine Chance als Lehrperson das Feuerchen ein bisschen anzuregen in meinen zwei Jahren ein bisschen Kohlen hinzugeben. Dass die Kinder ein bisschen nachdenken. – Und vielleicht eben dann mit sich tragen und das dünkt mich – da hätte ich vermutlich eines der Hauptziele erreicht, für mich (Interview mit Thomas, Z 1489–1516).

Auch für Thomas ist die zentrale Methode seines Unterrichts zu Religion das Erzählen von (biblischen) Geschichten mit anschließendem Gespräch, wobei er dieses gezielter als Anna und Lina zu leiten scheint:

Also einerseits habe ich das Ziel, dass sie die Geschichten noch hören, dass sie wirklich einfach, sie sie auch spannend finden. Sie können sich zum Teil sehr gut identifizieren mit ihnen – aber sie [die Geschichten] sagen immer etwas anderes aus über das Leben, Beziehungssachen, Lebenshaltungen, Beziehung zu Gott oder Beziehung jetzt unter den Menschen und das probiere ich dann ins Lebenskundliche zu übertragen, wenn es geht also es soll nicht einfach die Geschichte da sein – David und Goliath – das ist – ein bisschen eine fürchterliche Geschichte eigentlich. – Und ich versuche es dann rüber zu nehmen, zu schauen, ja wo sind dann wir ein David, was bedeutet das für uns? Wo sind wir Goliath? Oder wer ist für uns im Moment der Goliath? Ich probiere es dann eigentlich zu übertragen in das heutige Umfeld, in die heutige Zeit, oder in das Leben, so gut es geht (Interview mit Thomas, Z 178 -199).

Mit dieser Form von Unterricht zu Religion, mit einer lebensweltlichen Rahmung (Frank, 2010), verfolgt Thomas letztlich persönlichkeits- und identitätsbildende Anliegen. Dabei ist der Unterricht aber nicht nur Mittel zum Zweck, wie bei Lina, Anna und Saro, sondern es ist zu vermuten, dass die Schüler_innen ein Repertoire an biblischen Geschichten aufbauen.

3.3 Wissen von und über die fünf Weltreligionen aufbauen um sich mit sich und dem Anderen auseinanderzusetzen

Vier Lehrpersonen (Angela, Monika, Stefanie, Erwin) thematisieren vor allem „die fünf Weltreligionen“ in ihrem Unterricht, die aus Gebäuden, Schriften, Ritualen, Glaubensvorstellungen, Werten und Normen bestehen. Diese Lehrpersonen trennen den von ihnen persönlich als wichtig erachteten Aspekt der Religiosität ihrer Religionsdefinitionen vom materiellen äusseren Aspekt und fokussieren in ihren Unterrichtserzählungen auf letzteres. So beispielsweise Monika:

Und dort steige ich eigentlich noch gerne ein mit den Diashows zu den Kinderporträts, die es gibt [...] das ist immer gerade gleichzeitig so Fähigkeiten/Fertigkeiten, weisst du, mindmappen oder so und das tun wir dort gerade mal, weil es gerade fünf Weltreligionen sind kannst du es gerade noch üben. Weil die Kinder [im Lehrmittel] die erzählen eigentlich so die wichtigsten Sachen aus ihrer Sicht, aus der Religion, was ist unser Gebäude, das wichtigste Buch, sie sagen etwas zum Gebet. Das ist sehr spannend – und kommt bei den Kindern sehr gut an, weil ich stelle ja immer wieder fest, dass die Kinder ja über ihre Religion gar nicht so Bescheid wissen (Lachen). [...] Und die Ziele von dem Teil über die Religionen ist wirklich die Kinder zu konfrontieren mit diesen fünf Weltreligionen und den Kindern, die zu dieser Weltreligion gehören – auch eine Plattform geben – ich selber lerne immer sehr Spannendes dabei (Interview mit Monika, Z 47–87).

Das Konzept der „fünf Weltreligionen“ liegt ebenfalls den Berner Lehrmitteln „HimmelsZeichen“ und „FrageZeichen“ zugrunde, welche diese Lehrpersonen für ihren Unterricht nutzen (Gattiker et al., 2008; Gattiker et al., 2009). Diese Konzeption von Religion hat ihren Ursprung im 19. Jahrhundert (Masuzawa, 2005). Sie erlaubt es, nicht-christliche Religionen in den Unterricht einzubeziehen, indem sie die „anderen Weltreligionen“ mittels christlich-theologischen Kategorien nach einem liberalen, protestantischen Vorbild modelliert (Owen, 2011, S. 258). Wie in den beiden vorgängigen Religionskonzeptionen sowie im phänomenologischen Religionsverständnis, so wird auch im Konzept der „fünf Weltreligionen“ Religion von den Lehrpersonen als ahistorisch und entkontextualisiert begriffen (vgl. dazu Masuzawa, 2005; Owen, 2011; Alberts, 2017).

Diese Lehrpersonen gehen davon aus, dass der Aufbau von Allgemeinwissen über die fünf Weltreligionen zentral ist, um die Schüler_innen für einen Umgang in der religionspluralen Gesellschaft kompetent zu machen. Unterschiede lassen sich dahingehend ausmachen, wie stark die Lehrpersonen der persönlichen Auseinandersetzung im Lernprozess eine Bedeutung zumessen.

3.3.1 Das Eigene stärken, um das Anderssein zu akzeptieren

Für Monika und Erwin führt der Weg zur Akzeptanz des „Anderen“ (Erwin) oder „des Fremden“ (Monika) über eine Stärkung der Schüler_innen in ihrer religiösen Identität. Monika gibt dafür denjenigen Schüler_innen eine „Plattform“, die einer der „fünf Weltreligionen“ angehören. Das bedeutet, dass die jeweiligen Schüler_innen von ihren eigenen Erfahrungen und der eigenen Praxis erzählen können:

Und Plattform meine ich eben auch noch ein bisschen, ich erlebe häufig, dass Kinder, die sonst nicht so zum Zug kommen, wenn das [Thema Religionen] kommt – sie wie auf einmal aufblühen, weil sie etwas erzählen können, das sie wissen. [...] Also ich habe sehr viel [...] auch Kinder auch aus bildungsfernen Elternhäusern, wo man nicht so in den Wald geht, nicht in ein Museum geht, ich weiss auch nicht was die machen [...] und wenn die dann erzählen können von, ja von dem was sie wissen – [...] also Plattform geben heisst auch, ich habe immer den interreligiösen Kalender und da sage ich aah jetzt ist Ramadan, hmm? [...] Tut dann erzählen! Habt ihr jetzt gefastet, das Bayrami und so? Also das [...] sind so Möglichkeiten die ich so in meiner multikulturellen Klasse – eben so Plattform gebe für das (Interview mit Monika, Z 446–472).

Über die Erweiterung des Allgemeinwissens über die fünf Weltreligionen, erwartet Monika, dass sich die Schüler_innen auch in ihrer eigenen, auch nichtchristlichen, Religion sicherer werden und sich deshalb dem „Fremden“ öffnen können. Erwin unterstützt die religiöse Identität seiner Schüler_innen, indem er sie immer wieder darin bestärkt, dass sie ein Recht darauf haben, das zu denken und zu glauben, was sie denken und glauben und ein Recht darauf, so zu sein, wie sie sind – auch unabhängig davon, ob sie religiös sind oder nicht. Dass seine Schüler_innen das „Anderssein“ ihrer Mitschüler_innen auch tatsächlich akzeptieren, also die Performanz zeigen, verbalisiert Erwin mit einer Episode aus einer Lagerwoche:

Das Beispiel, als ich gesagt habe, wo der Bub sein Gebet gemacht hat und seinen Teppich ausgerollt hat im Zimmer und die anderen Buben einfach auf den Betten oben gewesen sind und ihm zugeschaut haben und nachher eben wo ich einmal dort in das Zimmer hinein – psst, er ist gerade am Beten und wie sie wirklich ihm die Ehre oder wie soll man dem sagen, ja einfach zugestanden haben, jetzt will er beten und jetzt halten wir uns still und ich glaube dort ist schon so etwas in diese Richtung passiert (Interview mit Erwin, Z 411–418).

Die Idee, dass erst die eigene (religiöse) Identität gestärkt werden muss, um sich für „Andere öffnen“ zu können, ist in der religionspädagogischen Literatur weit verbreitet (z.B. Schweitzer 2005). An ihre Grenzen kommen diese Lehrpersonen aufgrund der Vielfalt religiöser und nichtreligiöser Hintergründe ihrer Schüler_innen, da nur Kinder mit einem Bezug zu einer der „fünf Weltreligionen“ an ihre eigenen Erfahrungen, ihren eigenen Alltag anknüpfen können und im Sinne der Lehrpersonen Stärkung erfahren. So überlegt denn auch Monika, ob nicht die Zeugen Jehovas als sechste Weltreligion mit dazu genommen werden könnte (Interview mit Monika, Z 131–135).

3.3.2 Das Eigene in den Hintergrund drängen, um an der Gesellschaft zu partizipieren

Eine andere Auffassung bezüglich der religiösen Identität vertritt Gaye, die sich wünscht, dass diese in den Hintergrund rückt:

Es ist schon sehr wichtig, dass die Schule das thematisiert, die Religionen thematisiert, dass man [...] die Verschiedenen, die Vielfalt kennenlernt und ein Verständnis entwickelt. Und mit dem höheren Wunsch von mir (Lachen) eben vielleicht, dass das nachher in den Hintergrund geht, das nicht so wichtig ist, weil ich spüre das so häufig sobald jemand erfährt, woher ich bin oder was ich für eine Religion habe ursprünglich und gerade das, aha so so (Interview mit Gaye, Z 1552–1560).

Für Gaye ist die gegenseitige Akzeptanz wichtig, damit sich ein Mensch nicht zurückzieht, sondern auch einen Beitrag an die Gesellschaft leisten kann. Damit geht sie über das Ziel von Monika und Erwin hinaus, für welche die gelebte Akzeptanz vor allem im Schulgeschehen sichtbar werden soll. Ob Gaye dies explizit als Ziel im Unterricht verfolgt, wird hingegen nicht deutlich. Ihre Vorstellung ist eng mit ihrer eigenen Biographie verknüpft (vgl. Kapitel 4.1).

Für grosse Irritation sorgte bei Gaye dementsprechend sowohl die Praxis der Schulgottesdienste in Solothurn als auch die Reaktion von vermutlich albanischsprachigen und als nichtchristlich identifizierten Eltern:

Dann ist das dieser Anlass gewesen [...] in der reformierten [Kirche] und dann hineingesessen und dann haben sie gesungen, irgend so so ein ganz normales Kinderlied so ein [Halibonali?] heisst es irgendwie. Herzlich willkommen hallo zusammen und nachher hat der Pfarrer geredet und einfach die Kinder gesegnet [...] und ganz am Schluss haben alle noch ein Kreuz geschenkt bekommen und das ist dann nachher so ein Moment gewesen, wo mich zwar auch wieder ein bisschen wie irritiert hat. Nicht böswillig, also gar nicht, aber so hä? Oder ich denke jeweils an die Kinder, wo ich weiss die sind nicht christlich oder und leider habe ich nachher auch draussen gesehen ein paar von diesen Kreuzen sind im Abfall gelandet oder weil ein Teil der muslimischen Familien sind recht extrem. Es sind so albanische Familien oder aus Mazedonien und wahrscheinlich sind es dann die gewesen, die es einfach in den Abfall geworfen haben und, hey was soll das eigentlich oder wollen die uns konvertieren? (Lachen) oder so aber ja, die Familien haben auch immer so eine Angst (Interview mit Gaye, Z 983–1021).

Es ist zu vermuten, dass Gaye aufgrund ihrer an der PH Bern abgeschlossenen Ausbildung, mit Kursen zum bekenntnisunabhängigen, religionskundlichen Unterricht, nicht versteht, warum im Kanton Solothurn, der den Religionsunterricht konfessionell organisiert, in einem Schulgottesdienst Kreuze an alle Familien ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit verteilt werden. Gleichzeitig kann sie auch die Reaktion der Eltern nicht nachvollziehen und sieht dort Ängste, die sie aus ihrem Elternhaus kennt (vgl. Kapitel 4.1).

3.3.3 Eigene Stereotypisierungen aufbrechen, um alle zu akzeptieren

Für Angela geht es – im Gegensatz zu Monika, Erwin und Gaye – nicht um eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Identität, bzw. eigenen religiösen Erfahrungen der Schüler_innen, sondern darum, die stereotypen Vorstellungen der Schüler_innen zu durchbrechen, die diese, so vermutet Angela, aus ihren konservativen Elternhäusern mitbringen würden. Letzteres macht sie an zwei Beobachtungen fest: Zum einen an islamfeindlichen Äusserungen, welche die Kinder nach einem Attentat in der Schule äusserten – zum anderen an der Zurückhaltung, mit der die Kinder einer neuen tamilischen Mitschülerin begegnet sind.

Es ist eigentlich nicht geplant gewesen [Thema Religion im Unterricht], dieses Jahr wollte ich ein bisschen warten, weil ich gewusst hatte oder gehört hatte, dass sie echt so konservativ sind in A. [...] Ich habe gedacht, vielleicht dieses Jahr will ich erst mal abtasten, wie sie sind. [...] Aber ich habe das machen müssen. Weil erstens höre ich die Sachen nicht gerne, oder, ist typisch Islam oder, sie [tamilisches Mädchen] ist dunkel und eine Schwarze oder Neger oder so. – Und da habe ich gedacht – sie können nur etwas bewerten oder – sagen es ist gut oder schlecht, wenn sie es kennen. Und darum habe ich die Gelegenheit gepackt, das wirklich zu machen, aber nicht geplant (Interview mit Angela, Z 95–133).

In beiden Fällen ist Angela der Überzeugung, dass das Aufbrechen von Stereotypen und das grössere Wissen zu mehr Akzeptanz beitragen. Mit dieser Vorstellung nimmt Angela einen Grundsatz der Sachunterrichtsdidaktik auf, dass Lernprozesse an das Vorwissen der Schüler_innen anknüpfen müssen (Möller, 2007; 2018; Kahlert et al., 2015).

Die grosse Herausforderung liegt für Angela im von ihr als sehr konservativ und homogen beschriebenen, ländlichen Kontext der Schule, in der sie arbeitet, und der die Vorstellungen der Schüler_innen von anderen Religionen und Kulturen ihrem Eindruck nach stark beeinflusst.

3.3.4 Durch das Vergleichen Gemeinsamkeit schaffen

Als Einzige unter den „Weltreligionen“-Lehrpersonen erwähnt Stefanie nirgends die Idee, dass sich Schüler_innen mit ihren Erfahrungen und Ideen auseinandersetzen sollten. Für sie dient der Aufbau von Allgemeinwissen zu den fünf Weltreligionen dazu, dass die Schüler_innen erkennen, dass „wir Christen“ nicht die Einzigen sind. Im Unterricht setzt sie auf den Vergleich, um Gemeinsames herauszuarbeiten mit dem Ziel, „gut“ in der Gemeinschaft zusammenleben zu können. Dieses Gemeinsame kann und soll sich insbesondere auch auf Alltägliches beziehen:

Jetzt zum Beispiel im Judentum, [...] wenn sie Berliner essen oder die Sufganyiot, die sie dann essen. Plötzlich hat da ein Kind gemerkt, ah das sind ja Berliner. Aber – gewusst haben sie es ja nicht [...] – Das ist ja dann eigentlich unser Ziel gewesen, dass sie eben merken, dass [...] es die gleichen Sachen gibt, es ist nicht einfach alles nur fremd und anders (Interview mit Stefanie, Z 1175–1186).

Die Strategie, durch den Unterricht Gemeinsames zu erkennen und damit Unterschiede zu nivellieren steht laut Liljestrand (2015) in der Tradition des theologischen Universalismus. Mit dieser Anknüpfung an das Alltägliche der Kinder scheint das Konzept des Lebensweltbezugs aus der Sachunterrichtsdidaktik durch (vgl. beispielsweise Rauterberg, 1999; Pech, 2009; Kahlert et al., 2015; Niessler, 2015).

Die verwendeten Unterrichtsmethoden, die aus den Erzählungen dieser Gruppe von Lehrpersonen rekonstruiert werden können, sind vielfältig, zentral aber ist für alle ein ko-konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis und der Vergleich als Unterrichtshandlung. So erzählt beispielsweise Stefanie, wie sie an einem Elternabend über die Unterrichtseinheit zu „Lichterfesten“ informierte:

Also ich habe ihnen einfach dann gesagt – das Thema ist Lichterfest, die fünf grossen Religionen schauen wir an, wir tun nicht herausfinden, was ist alles unterschiedlich, sondern wir haben das Lichterfest gewählt – entsprechend halt auch wegen der Jahreszeit. Und wir schauen, was alles gemeinsam ist oder was verbinden könnte – was kennen sie schon, was gibt es Neues dazu (Interview mit Stefanie, Z 205–223).

Einzelne Lehrpersonen besuchen zudem religiöse Gemeinschaften, bzw. würden sie gerne besuchen, wenn sich das organisatorisch machen liesse. Erwin nutzt praktizierende Eltern, genauer die Mutter einer tamilischen Schülerin als Expertin und führt die Klasse zu ihr nach Hause, um die rituellen Gegenstände ihrer religiösen Praxis zu betrachten. Auffallend ist, dass in allen Erzählungen zu dieser Form des Unterrichts zu Religion ein breites Methodenspektrum genannt wird, mit dem didaktische Anliegen und Formen des ko-konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnisses aufgenommen werden. Dabei ist eine der zentralen Herausforderungen für die meisten Lehrpersonen, auf klare religiös-normative Positionen von Schüler_innen zu reagieren, bzw. die Frage, inwieweit sie sich selber zu Religion positionieren sollen.

3.4 Unterricht zu Religion als Reflexion: Kultur erschliessen und den eigenen Platz bestimmen

Murats Thematisierung von Religion im Unterricht ist vielschichtig:

Also zu den Festen wichtige Daten, Geschichtliches, was ist wirklich passiert und auch ein bisschen überlegen, was hat passieren können, was ist logisch und – in welche Zeitspanne kann man die Religion setzen. Ist das jetzt Mittelalter? Ist das jetzt Antike? Und wie die Religionen auf eine Art miteinander sich verbunden haben und aufgebaut haben zum Beispiel, [dass der] Islam recht viel übernommen hat vom Christentum und dass es Religionen gibt mit heiligen Büchern und [...] nachher gibt es noch neben dran [Religionen] mit vielen [Göttern] und anhand dessen haben wir zum Beispiel in Deutsch das Buch gelesen Als Zeus der Kragen platzte. Das haben wir genommen, weil das recht neutral ist, weil das von einer Religion handelt, die eigentlich niemanden direkt betrifft. Es sind viele Sagen zu verschiedenen Göttern kindergerecht dargestellt und anhand von denen kann man sehr gut [...] über die einzelnen Religionen auch nachdenken, weil sie [die SuS] zu vielen Texten gesagt [haben], das ist ja nicht möglich. – Und nachher haben wir natürlich gefragt wie denkst du das denn in deiner eigenen Religion? [...] Fast die Hälfte [hat] gesagt, wir haben uns eigentlich die Frage gar nie gestellt. [Wir haben] unsere Religion jetzt irgendwie – so von den Eltern bekommen und irgendwie sollte das stimmen. – Aber nachher haben sie schon angefangen zu denken. Mit der Zeit ist eine Art wie [...] ja so ein Wechsel so eine Art Erweiterung von dem [passiert], dass eigentlich früher auch eine Religion existiert hat. – Gleichzeitig, wenn man jetzt zurück schaut über die Religionen kann man auch sagen, man geht in die Zukunft und schaut – wie die zukünftigen Menschen, was die denken werden über uns selber – und ob unsere Religion bis dann – noch Sinn macht. – Oder auch jetzt wirklich im Französisch im Lehrmittel Mille Feuilles Kolumbus, der Amerika entdeckt – dass es natürlich auch so plötzlich [...] irgendwie Missionierung gibt und ja die negative und positive Seite von den Religionen persönlich – Gesellschaft oder auch einfach in der ganzen Welt, wie sich das eigentlich aufbaut und das Ganze verändert – und das Weltbild sich verändert mit den Religionen selber, aber auch Wissenschaft – natürlich Religion verändert – und so (Interview mit Murat, Z 121–155).

Murat nutzt als einziger der befragten Lehrpersonen ein historisches Verständnis von Religion: Zum einen werden Religionen als Faktor in der Geschichte bestimmbar, indem sie andere Religionen und Weltbilder beeinflussen und sich ihrerseits durch wissenschaftliche Erkenntnisse verändern. Aber auch der Blick und die Deutung von Religion verändert sich im Lauf der Zeit. Zum anderen stellt er den Schüler_innen die Frage nach der Historizität von religiösen Geschichten. Auch die Religionsgeschichte hat ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert, allerdings damals noch mit einem evolutionistischen Verständnis (Kippenberg, 1997), und ist bis heute ein wichtiger Teil wissenschaftlichen Erforschens von Religion.

In seiner im Interview später gelieferten Definition von Religion wird sein Verständnis von Religion als komplexes kulturelles Phänomen noch deutlicher. Dabei unterscheidet auch Murat eine subjektive Seite von Religion („privater Glaube“) von einer objektiven Seite („organisierter Glaube in Symbolen“). Anders als seine Kolleg_innen verbindet er aber diese beiden Aspekte und historisiert sie ansatzweise. So entsteht für Murat einerseits aus privater religiöser Praxis, andererseits aber auch aus den Erlebnissen etwa von Propheten oder Buddha institutionalisierte Religion, die in einem bestimmten geographischen Kontext Menschen „zusammenhält“. Eine – in religionssoziologischer Begrifflichkeit – Vergemeinschaftung (Weber, 1922) wird für ihn nötig, je mehr Menschen einen Glauben an Gott/Götter teilen. Diese geht einher mit Symbolen und Ritualen sowie mit gemeinsam geteilten Normen. Damit verbindet er seinen Religionsbegriff mit einem funktionalen Verständnis: Religion ist gemeinschaftsbildend, kann aber auch ausgrenzen und zur „Machtausnutzung“ instrumentalisiert werden. Als zweite Funktion von Religion nennt Murat Sinnstiftung („Antworten haben“). In Murats Verständnis lassen sich verschiedene Religionen nennen (Kelten, Buddhismus), die sich einerseits stark in den Objekten des Glaubens (verschiedene Götter) und Ritualen unterscheiden, andererseits aber auch in etwa die gleiche Basis in Form von Normen haben (Menschen respektieren, Tötungsverbot). Murat kontextualisiert in seiner Definition Religion ansatzweise, indem er deren Entstehung einem spezifischen geographischen Kontext zuordnet.

Die Frage, ob Religion vom Menschen geschaffen ist oder nicht, stellt Murat als Einziger der Lehrpersonen, beantwortet sie aber nicht. Auch als Einziger bleibt er sprachlich auf einer distanzierten Ebene („das erklären sie [die Religionen] [...] das hilft vielen Menschen“).

Entsprechend seinem komplexen Religionsverständnis setzt Murat die Ziele seines Unterrichts auf verschiedenen Ebenen an. Zum einen soll der Unterricht beitragen, dass die Schüler_innen sich die sie umgebende Kultur – insbesondere Begriffe in der Sprache, die aus religiösen Traditionen stammen – erschliessen können. Zum zweiten soll sie der historische Ansatz zu einem flexiblen Denken führen, z.B. indem sie erkennen, dass verschiedene Ereignisse im Laufe der Geschichte verschieden bewertet worden sind. Schliesslich ist für ihn die Mündigkeit das zentrale Bildungsziel seines Unterrichts:

Also ich denke Ziel ist ja Mündigkeit – und unter dem Ziel – ist natürlich vom Zusammenleben her und Wissen her, wer bin ich? Muss man sich auf eine Art wie zuerst mal den eigenen Platz – überlegen, sich selber, wo, wer bin ich? Und auf eine Art wie auch ausgrenzen, was bin ich nicht. Und für das finde ich Religion und Ethik sehr wichtig, weil alle Religionen schaffen schon eine Art wie eine Ausgrenzung indem sie bestimmte Symbole haben, indem sie bestimmte Feste haben, die die anderen nicht haben. Und die Kinder erleben das im Alltag und [unverständlich] herauszufinden ja bin ich, gehöre ich jetzt dazu oder was ist das, wenn ich das Symbol habe (Interview mit Murat, Z 362–371).

Zur Mündigkeit gehört für Murat, dass seine Schüler_innen ihre eigene Position auch in der innerreligiösen Pluralität bestimmen können. Damit kann eine persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität vorkommen, das Ziel ist aber primär, dass die Schüler_innen erkennen, dass eine bestimmte Art, Religion zu leben, kontextualisiert werden kann und sie selber in einer bestimmten Tradition sozialisiert sind. Seine Erzählung über einen Schüler verdeutlicht diese Absicht:

Einer meiner Schüler hat nach neun Jahren seinen Vater zum ersten Mal gesehen und ist nach Indonesien und dort hat er gesagt, sind die Leute ganz anders. Nachher habe ich gefragt, wie sind sie anders? Nachher haben sie [die Menschen in Indonesien] gesagt, sie gehen viel mehr in die Moscheen – und recht regelmässig und er ist zwar auch Moslem, aber das macht er da nicht. Und er hat die Leute gefragt, warum sie das machen und nachher haben sie gesagt, das ist doch normal das macht jeder Moslem und nachher hat er gesagt, warum macht er es da nicht? Das ist zum Beispiel so ein Beispiel gewesen, wo ich gedacht habe, ja, je nach Ort oder je nach Möglichkeit lebt man halt die Religion anders aus und ob man nachher ein schlechter oder guter Moslem ist, [hängt] nicht von der Häufigkeit [ab] [...]. Ich habe ihm nachher gesagt, wenn du jetzt wirklich glaubst in dir selber – ob du jetzt 10 Mal gehst 20 Mal gehst, was denkst du? Und jemand glaubt nicht und geht 20 Mal, was ist besser? Was denkst du? Und er hat gesagt, ja also das ist schon besser, wenn man selber glaubt. Vor allem ist Religion – im Herzen hat er gesagt. Das hat er sehr schön gesagt – im Herzen. Aber es wäre auch nicht schlecht, wenn er ein bisschen öfter gehen würde. Nachher habe ich gesagt, okay dann ist das dein Weg (Lachen) (Interview mit Murat, Z 568–587).

Diese Kontextualisierung nimmt Murat nicht nur in Bezug auf die individuelle Verortung von Schüler_innen in den Blick, sie ist auch Teil seines Unterrichts zu verschiedenen religiösen Traditionen (zur Kontextualisierungskompetenz im religionskundlichen Unterricht vgl. Bleisch & Frank, 2013):

Ich habe probiert wie von verschiedenen Büchern das Wichtigste zu nehmen, die Basis mal zu schaffen, indem ich zum Beispiel Kinder dieser Welt genommen habe, wie sie überhaupt leben, wo leben sie? Unter welchen Umständen? – Warum ist es sehr wahrscheinlich, dass man zum Beispiel, wenn man in Indien geboren wird, dass man Muslim oder Hindu wird? Warum kann man nicht als Kind von Anfang an sagen, nein, ich bin Christ oder ich bin – ja ich bin etwas ganz Anderes, sondern das hat eine Art Einfluss, was die Leute rund herum eigentlich glauben und was die Eltern glauben (Interview mit Murat, Z 202–211).

Auch für Murat sind der Vergleich – ausgeweitet allerdings auf den Vergleich von antiken und heutigen Religionen – sowie der Besuch religiöser Gebäude zentrale Unterrichtshandlungen. Eine Herausforderung für ihn ist nebst der Beurteilung den für die Schüler_innen besten thematischen Einstieg in die Vielfalt religiöser Traditionen zu finden. So hat er in den letzten Jahren den Anfang seines Unterrichts vom Christentum auf die Antike verlegt, weil es so für die Schüler_innen einfacher sei, den Zugang zum Thema zu finden.

Es fällt auf, dass diejenigen Lehrpersonen, welche ihrem Unterricht einen mehr oder weniger konsequenten kulturkundlichen Begriff von Religion zugrundlegen, keine Episoden erzählen, in denen sie persönlich in ihrem Religionsverständnis herausgefordert werden. Inwieweit dies mit ihrer Biographie und ihrem Professionsverständnis zusammenhängt, soll im zweiten Teil dieses Beitrags untersucht werden.

4 Biographische Bezüge und handlungsleitende Überzeugungen

Die befragten Lehrpersonen veranschaulichen und begründen ihre Äusserungen zu den Anliegen und Zielen ihres Umgangs mit Religionsthemen sehr häufig mit biographischen Hinweisen und Berichten. Wie wir einleitend schon erwähnten, waren diese Aussagen spontan und wurden nicht durch entsprechende Interviewfragen provoziert. Daher überraschte der Befund zwar zunächst, doch führte die nähere Untersuchung zu Ergebnissen, die sich insbesondere auf die strukturtheoretischen Modelle der Professionsforschung zum Lehrberuf beziehen lassen. So zeigt die Biographieforschung, dass das berufliche Handeln wesentlich durch biographische Prägungen, Schlüsselereignisse und im Lebenslauf gewonnenen Überzeugungen (beliefs) beeinflusst wird (Freisler & Paskow, 2016; vgl. die Überblicke zur Biographieforschung im Lehrberuf bei Reh & Schelle, 2006; Terhart et al., 2011). Was für andere Fächer gilt, kann also auch auf den Unterricht zu Religion bezogen werden: Offenbar werden Religion und Lehrberuf bzw. die Arbeit in beiden Gebieten in einem engen Zusammenhang mit der eigenen (privaten und/oder beruflichen) Biographie gesehen. Diese Beobachtung führt einerseits zur Vermutung, dass Lehrpersonen sich in hohem Mass mit ihrem Beruf identifizieren. Andererseits stützt die Feststellung, dass die Befragten unaufgefordert und rasch auf biographische Schlüsselereignisse im Zusammenhang mit Religion zu sprechen kommen, das im vorangehenden Kapitel aufgezeigte Analyseergebnis, dass der Religionsbegriff für sie auf Aspekte des Persönlichen und der Persönlichkeit des Menschen verweist. Die offen gestalteten Interviews, in denen auch erzählte Episoden gefragt waren, boten den Befragten Raum zum Darlegen eigener, biographisch hergeleiteter Überzeugungen. Diese Bezüge können im gleichen Interview durchaus mehrfach wiederholt werden, müssen aber nicht in sich kohärent sein, sondern weisen vielmehr Bricollagecharakter auf (Reh 2003, S. 347–367). Wie Sabine Reh (2003) an Interviews mit ostdeutschen Lehrpersonen über ihre Berufsbiographie vor, während und nach der Wende von 1989 aufzeigte, können diese mündlichen Texte als berufliche Bekenntnisse beschrieben werden, mit denen die Erzählenden ihren Werdegang selbstreflexiv rekonstruieren und damit für sich als sinnvoll und gegen aussen hin als bedeutungsvoll darstellen.

Da die biographischen Berichte besonders dort herangezogen wurden, wo die befragten Lehrpersonen sich zu den Herausforderungen im Umgang mit Religion äusserten, lässt sich in der Analyse zudem zeigen, dass diese in einen Zusammenhang mit einem weiteren Feld der Professionsforschung zum Lehrberuf zu stellen sind, nämlich mit den ihn konstituierenden strukturellen Paradoxien oder Antinomien (Freisler & Paskow, 2016, S. 110; vgl. Helsper, 2004; 2011). Der Umgang der befragten Lehrpersonen mit den spezifischen fachlich-sachlichen Herausforderungen zu Religion in Schule und Unterricht ist daher eng gekoppelt mit ihren biographisch geprägten Überzeugungen und der Art und Weise, wie sie ihre beruflichen Selbstkonzepte entwickelten bzw. in den Erzählungen darstellen. Während die Bezüge zwischen biographischen Erfahrungen, Religionsbegriff und Unterrichtskonzept bei einigen Lehrpersonen durchaus nachvollziehbar und konsistent sind, geben andere lediglich Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen beruflichen Selbstkonzepten und biographischen Erlebnissen. Diese im Interviewdesign begründete Unvollständigkeit sowie der Umstand, dass die Befragten über unterschiedliche Praxisdauer verfügen und ihre fachlichen Anwendungen, z.B. die Behandlung von Religionsthemen im Unterricht unterschiedlich intensiv sind, bedingen, dass die Untersuchung auch hier nur zu Zwischenergebnissen führt. Bei aller Zurückhaltung ergibt die Interviewanalyse jedoch zwei grössere Muster mit je Variationen darüber, wie die Lehrpersonen biographische

Erlebnisse, berufliche Selbstkonzepte und Unterrichtsverständnis darstellen und verbinden. Im Folgenden beschreiben wir diese „Typen“ und beziehen sie auf professionstheoretische Modelle.

4.1 Biographische Schlüsselerlebnisse von Konflikten und Kontroversen

4.1.1 Erfahrungen von politischen und gesellschaftlichen Kontroversen

Drei der befragten Lehrpersonen bringen Erfahrungen einer Minderheitensituation zum Ausdruck. Murat erlebte die Kindheit bis zum zwölften Lebensjahr in der Türkei, in der die alevitische Religion und Kultur seiner Eltern nicht offen ausgedrückt werden durfte und Religion kein öffentliches Thema war. Die Vorsicht, die eigene religiöse Herkunft offen zu zeigen, habe ihn, so meint er, auch in der neuen Heimat zunächst begleitet. Er meint deshalb im Blick auf die Aufgabe der Schule:

Man muss ihm [dem Schüler] zeigen, dass es okay ist, dass er das hier offen sagen kann. Und ich denke, dort ist so eine Art wie Religion oder Glauben, wenn man das auch zu Hause auslebt, ist es wichtig für sich selber zu finden, dass sie mit sich selber okay sind. Von dem her finde ich es sehr wichtig, [als] eine Basis für alle Fächer Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein zu entwickeln. Wenn man die eigene Sprache nicht sprechen darf, wenn man die eigene Religion nicht ausleben kann oder einfach sehr begrenzt, ist man glaube ich in seiner Persönlichkeit sehr eingegrenzt und kann vielleicht auch nicht die gleichen Leistungen bringen, wie die anderen, weil das die ganze Person eigentlich prägt, längerfristig (Interview mit Murat, Z 770–789).

Nach seiner Ankunft in der Schweiz entdeckte er, dass andere Schüler_innen den konfessionellen Religionsunterricht besuchten. Er entschied, diesen Unterricht zu erkunden und entdeckte dabei den kritisch-fragenden Umgang mit biblischen Wundergeschichten und die Fremdheit der Räumlichkeiten und Symbole. Er machte die Erfahrung der zunehmenden Vertrautheit mit der Präsenz der christlichen Kirchen sowie mit der Sichtbarkeit von Religion, z.B. mit religiöser Werbung auf der Strasse. Aufgrund dieser Öffentlichkeit von Religion möchte er seinen Schüler_innen eine offene und aufgeklärte Auseinandersetzung mit religiösen Phänomenen, damit sie sich einen selbständigen und kritischen Umgang damit aneignen. Mit dem Hinweis auf den Gegensatz der versteckten, nicht frei gelebten eigenen Religion im Herkunftsland und den offen gezeigten Glaubensweisen in der Schweiz begründet Murat, dass religionskundliche Bildung zur Verarbeitung eigener Erfahrungen und damit zu Autonomie und Persönlichkeitsbildung beitragen sollte:

Ich denke, sie kommen hierhin – und sie wollen etwas mitnehmen für sich selber. Wenn wir sie nachher in 20 Jahren fragen und sie nicht einfach auswendig gelernt haben, dass sie dann besser sind und nicht direkt mit Noten bestraft werden, weil sie die falsche Religion haben, sondern wir eine Grundlage bieten, dass sie offen reden können. Auch dass viele Kinder, die eigentlich normalerweise nicht gut sind in der Schule plötzlich sehr gut [sind], in dem Sinn, dass sie offen reden können und plötzlich positive Erfahrungen machen, dass sie etwas zu sagen haben, dass sie auch Zeug erlebt haben, das die anderen nicht erlebt haben und wenn sie ihre eigenen Erfahrungen erzählen, dann sind alle interessiert, dann schauen sie zu (Interview mit Murat, Z 807–818).

Murat sieht Schule und Unterricht im Kontext seiner Migrationsheimat in einem Gegenentwurf zur eigenen frühen Kindheit in der Türkei, sein berufliches Selbstkonzept als Auftrag zur freiheitlichen Bildung in den Gegebenheiten einer gesellschaftlichen Diversität, die für ihn Lerngelegenheiten sind. Seine von hoher biographischer Selbstreflexivität geprägten Äusserungen geben Auskunft darüber, dass professionelles Lehrerhandeln sich bewusst mit dem Spannungsfeld der staatlich geforderten Glaubens- und Gewissensfreiheit der Lernenden einerseits und der persönlichkeitsorientierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand andererseits befassen muss. Dies erfordert eine gleichzeitig eine hohe Autonomie im Lehrerhandeln sowie die Fähigkeit, Rechenschaft über die eigene Handlungsstruktur ablegen zu können (Freisler & Paskow, 2016, S. 110; vgl. Helsper, 2004; 2011; Bietenhard & Schmid, 2016).

Lina verbrachte ihre ersten acht Lebensjahre im sozialistischen Bulgarien im Kontext eines fast umfassenden staatlichen Religionsverbots und erinnert sich lebhaft an ihre Taufe nach christlich-orthodoxem Ritus:

Ich kann mich erinnern, das ist ein kommunistisches Land, Religion ist verboten worden, also die Menschen, die religiös gewesen sind, die haben das im Untergrund leben müssen und man konnte schon in die Kirche. Es hat Popen gehabt, die ihre Messen gehalten haben, mit den Eltern hat man rein dürfen, aber nicht allein, die Schüler durften nicht alleine. Ich kann mich an solche Sachen erinnern. Ich kann mich auch erinnern, dass ich nicht getauft werden durfte und man hat mich getauft mit vier, im Geheimen, im Haus hat man eine Badewanne mit Wasser

gefüllt und ich bin darin gehockt und der Pope, der Pfarrer, ist hinten zur Hintertür hereingekommen und hat mich mit den Blumen ins Wasser und hat da eine ganze Messe gehalten um diese Badewanne herum, und ich bin dort getauft worden (Interview mit Lina, Z 759–775).

Lina erzählt weiter, dass sie mit der Ankunft in der Schweiz „eingeflossen“ sei in diese ganz andere sprachliche, staatliche und religiöse Kultur. Da sie keine Ansprüche hatte, die eigene Konfession zu behalten, sondern schon als Kind glaubte, dass Gott bzw. Religion über allem stehe, wurde sie zunächst römisch-katholisch gefirmt und liess dann ihre beiden Kinder in der evangelisch-reformierten Konfession des Vaters taufen. Wichtig ist für sie auch für den Unterricht, dass Religion, die jeder Mensch in sich habe, mehr gelebt als dass über sie geredet werde, wie das schon bei den (alttestamentlichen) Propheten so gewesen sei. Die Ermöglichung zur autonomen Entscheidung sieht sie im Wachstum des ohnehin im Kind angelegten Wertesinns, für sie die religiöse Basis, die es mit allen anderen Menschen teilt. Entsprechend sieht Lina ihre Rolle als Lehrperson in der Vermittlung dieser Werte und im Aufbau von Einsicht und Verstehen. Dabei ist für sie die goldene Regel Massstab des guten Handelns. Das im Lebenslauf erkennbare Streben nach Zugehörigkeit und das eigene Mäandern zwischen den Konfessionen wird nun zum Modell einer Didaktik der Vergemeinschaftung, die gemeinsame Wertebasis zu erlernen (vgl. Kapitel 3.1). Linas Selbstkonzept besteht im Aufzeigen und Beibringen derselben, die bestehende Diversität oder die dadurch mitbestimmte Individualität der Schüler_innen als Lerngelegenheiten. Bestehende gesellschaftliche Spannungsfelder werden von ihr dabei negiert und im Unterrichtshandeln nivelliert.

Saro erlebte als Sohn katholischer Migrant_innen aus Italien die Kindheit im reformierten Kanton Bern in einer Minderheitenposition, die geprägt war von Anpassung an die Mehrheitskultur und ihre Werte, aber auch vom Aufwachsen in einem Quartier in Bern, das damals von einer Mehrheit katholischer Migrant_innen geprägt war. Die eigene Glaubenspraxis und die katholischen Symbole sind ihm bis heute wichtig. Demgegenüber vermerkt er kritisch-ablehnd die Veränderungen des Quartiers, in dem er heute wieder lebt und arbeitet, durch den Zuzug weiterer Kulturen und nach seiner Wahrnehmung gerade auch durch muslimische Migrant_innen:

Also im Prinzip möchte ich eigentlich, wenn schon Religion, dann vor allem unsere Religion, unsere Werte ihnen geben. Mich interessieren ihre Werte erst zweitrangig. Wenn ich nach Syrien oder weiss ich wohin gehen würde, wäre es umgekehrt, müsste ich bereit sein zuerst mal ihre Werte, was zählt in dem Land, was ist Gepflogenheit, wie verhält man sich, was ist anständig, was ist nicht anständig und so weiter und so fort. Da wäre mir das klar, dann muss ich zuerst ihres, weil ich will mich ja integrieren, bevor ich ihnen sage, was meines ist. Erst nachher kommt meins, kommen meine Bedürfnisse. Also zuerst muss ich mich anpassen (Interview mit Saro, Z 218–227).

Er sieht in seinen Schülerinnen und Schülern zunächst die jungen Menschen, die er als warmherzig und empathisch schätzt und die Anspruch auf die aufgeklärten Werte des Westens haben:

Zuerst sehe ich sehr viel Mensch, bevor da Islam kommt oder Hindu und weiss der Kuckuck was. Einfach so, die Kinder sind für mich schon Spiritualität. Weil die Kinder sind halt noch nicht so abgebrüht wie wir Erwachsene, oder? Und das ist, denke ich, der Reiz an meinem Beruf (Interview mit Saro, Z 329–332).

Doch deutet er die kulturell-religiösen Gebote und Verbote, die er hauptsächlich bei den muslimischen Schülerinnen und Schülern wahrnimmt, z.B. Fasten an Ramadan oder die Nicht-Teilnahme an Landschulwochen, als eigentlich inakzeptablen Gegensatz dazu, da ihnen die Teilhabe an zentralen Erfahrungen vorenthalten werde. Er konfrontiert denn auch die Jugendlichen mit diesem von ihm so wahrgenommenen Gegensatz der Wertesysteme, allerdings nur mehr in Zwischengesprächen. Auf eine didaktisch geleitete Auseinandersetzung der Lernenden mit entsprechenden Unterrichtsthemen verzichtet er mit punktuellen Ausnahmen, da diese nichts bringe, wenn die Lernenden dermassen von anderen Werten geleitet und zudem eher leistungsschwach seien. In einer früheren Stelle hängte er ein Kreuz im Schulzimmer als Symbol der christlich-abendländischen Werte auf, und dass ihm nahegelegt wurde, es wieder abzunehmen, deutet er als Absage an diese. Saro sieht die gesellschaftliche Diversität vor allem als das den hier geltenden Werten und Normen Entgegengesetzte und nicht als eine für Bildungsprozesse notwendige Herausforderung. Das Spannungsfeld möchte er auflösen, indem sich die neue Generation Migrant_innen anpassen sollte, so wie er dies auch tun musste. Da er seine Überzeugungen durch das Schulsystem nicht gestützt sieht, zieht er sich auf bilaterale Diskussionen, seine persönliche Wertschätzung für die Schülerinnen und Schüler, das eigene Curriculum und seine privat gelebte Religiosität zurück.

Die drei Fälle zeigen Auseinandersetzungen mit Werte-, Kultur- und Religionssystemen, die von staatlich oder gesellschaftlich gesetzten Gegensätzen bzw. Spannungen geprägt sind und deshalb auch als Konflikte erfahren wurden bzw. werden. Die drei Lehrpersonen nehmen ihre Lebensläufe und die dadurch geprägten Überzeugungen

wahr als kontrovers erlebte Prägungen durch politisch gesetzte Ordnungen, durch die Migrationserfahrung sowie die gesellschaftlichen Veränderungen. In Bezug auf ihren Bildungsauftrag ist allen der Blick auf das Kind bzw. die Kinder als Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gemeinsam. Doch wählen die Lehrpersonen unterschiedliche Deutungsmuster und Strategien, wenn es um die Behandlung religionsbezogener Themen geht: Murat bevorzugt die offene und themenbezogene Auseinandersetzung mit den bestehenden Spannungsfeldern. Lina dagegen möchte alle Unterschiede, welche nur Kontroversen verursachen, in das gemeinsam „Religiöse“ bzw. „Ethische“ integrieren und damit gesellschaftliche und fachliche Antinomien nivellieren, die Schule und Unterricht kennzeichnen. Sie sieht sich dabei als Überbringerin des allverbindenden gemeinsamen Wertes der gegenseitigen Anerkennung. Saro sieht die von ihm so gesehenen Gegensätze als unvereinbare Antipoden, bei denen er bewusst Stellung für die eine Seite bezieht, und nicht als ein dynamisches Themenfeld für eine sachbezogene und von Gegenseitigkeit geprägte, lernende Auseinandersetzung. Saro bezeugt dabei ein Unbehagen, das gemäss Studien auf sein berufliches Selbstkonzept und damit die Wirksamkeit seines Unterrichts einen beträchtlichen Einfluss haben könnte (vgl. z.B. das Kompetenzmodell der COACTIV-Studie bei: Kunter, 2011). Nur bei Murat finden wir umfassende Hinweise auf das auch in der Forschung zum Lehrberuf gezeichnete Konzept, dass sich die professionell handelnde Lehrperson dieses Balanceakts bewusst ist (vgl. Freisler & Paskow, 2016, S. 119; vgl. Helsper, 2011; Bietenhard & Schmid, 2016, S. 96). Erst dieses Bewusstsein führt zu entsprechenden Folgerungen für den Fachunterricht, z.B. dass Religionsinhalte gemäss den curricularen Vorgaben thematisiert werden müssen.

4.1.2 Erfahrungen von familiären und schulischen Kontroversen

Ebenfalls konflikthaft angelegt sind Gayes, Annas und Angelas Biographien, allerdings verorten sie diese in den persönlichen Auseinandersetzungen mit der Erziehung in Familie, Schule und Religionsgemeinschaft.

Sowohl Gaye als auch Anna berichten je von einem streng traditionellen religiösen Elternhaus. In Gayes Erzählung ist die Erziehung verbunden mit viel Strenge, auch körperlichen Strafen und der Absonderung der muslimischen Eltern, zweite Einwanderergeneration, von ihrem Umfeld, auch gegenüber anderen muslimischen Familien. Die religiöse Ausschliesslichkeit und fast mehr noch die Doktrin der Eltern, besser als die anderen zu sein, widerspricht sehr früh dem Wunsch Gayes nach Zugehörigkeit und ihrer Neugier, auch andere Lebensweisen und ihre christlich geprägte Umgebung kennen zu lernen. Die prägende Erfahrung der Kindheit setzt sie mit Äusserungen der Schüler_innen in einen Bezug, die sie als Differenz schaffend und wertend deutet:

Genau diskutieren und dann auch vor allem auch lernen zu sagen, warum wieso oder warum ist das so – gerade das kommt mir so den Momenten, wenn sie anfangen einfach so, ich bin das, du bist dieses, ich bin mehr Wert, du bist weniger Wert. Also [...] wenn sie anfangen sich zu distanzieren voneinander oder, ich bin etwas Anderes, und das ist leider halt schon so, ja ich weiss von meinen Eltern oder, dass es immer geheissen hat, ah du bist Muslimin, du bist etwas ganz Anderes und du kannst niemals so eine Schweizerin sein und du bist viel etwas Besseres (Lachen). Das ist schlimm für ein Kind, also ich habe es schlimm empfunden selber. – [...] Ich habe einfach dazugehören wollen und ich habe [...] – nicht getrennt werden wollen von dieser Gruppe, weil das sind doch meine Freundinnen und Kollegen und – aber ich will doch dazugehören oder also ist doch egal, ob ich an Jesus oder an Mohammed oder was auch immer, wer auch immer glauben muss (Interview mit Gaye, Z 507–523).

Auf kulturelle und religiöse Diversität, für die sich Gaye sehr interessiert, stösst sie erst in der eigenen Schulzeit, und sie besucht mit der Klasse auch einmal eine Kirche, heimlich und von schlechtem Gewissen den Eltern gegenüber erfüllt. Ähnlich wie Lina entwirft sie deshalb ihr Unterrichtsverständnis als Gegenwelt, in der die Unterschiede keine Rolle mehr spielen und vielmehr die Verständigung und Integration das zentrale Anliegen sind. Das Spannungsfeld der interkulturellen Klasse und ihres diesbezüglichen Verständnisses versus einer – im Kanton Solothurn – konfessionell-katholisch ausgerichteten Schule mit verbindlichen Schulgottesdiensten nimmt sie zwar wahr (vgl. Kapitel 3.3), wie Lina hebt sie es mit einer Nivellierungsstrategie auf. Auch sie selbst befindet sich zur Zeit des Interviews in einem „Entwicklungsstand, wo alles sich aufgelöst hat bei mir im Kopf wirklich also Religionen und all die Nationalitäten, das ist mir alles so was von unwichtig, ich sehe einfach alle Menschen. Einfach der Mensch ist im Zentrum und dann ist doch egal, jeder darf das glauben, was er glaubt und ich sehe Mensch“ (Interview mit Gaye, Z 1180–1183). Weihnachten z.B. ist für sie einfach das Fest der Liebe und ein Gefühl.

Auch Anna widersetzte sich der streng traditionellen, römisch-katholischen Erziehung im Elternhaus:

Meine Geschwister sind noch in ein Institut mit Jesuiten und mit Schwestern und ich habe mich dort herausgewunden und ich habe gesagt, ich mache das nicht, ich gehe nicht in ein Institut. Ich habe dann wirklich damals gegen alles rebelliert, das mit Religion zu tun gehabt hat, bin aber nachher irgendwie, also ich denke ich bin immer ein spiritueller Mensch gewesen wäre (Interview mit Anna, Z 780–786).

Bei der grossen Heterogenität, die sie in der Klasse feststellt, ist ihr der Zusammenhalt, die Vergemeinschaftung, ein primäres Anliegen. Wie in Kapitel 3.1 gezeigt wurde, empfindet sie das Besondere, z.B. die Nicht-Teilnahme an den Geburtstagsritualen, als Bruch mit diesem Ideal. Für sie sind die religiösen Traditionen ein Teil der kulturellen Tradition und wesentliche Bestandteile des Schulgeschehens. Sie thematisiert sie bei alltagsweltlichen Gelegenheiten (z.B. Feste) und setzt dazu auch manchmal didaktische Mittel wie Bilderbücher, Rollenspiele und Geschichten ein. Gerade die letzteren bieten für sie Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten und vor allem Gelegenheiten, um mit der Klasse Werte- und Normendiskussionen zu Fragen des Zusammenlebens zu führen. Individuelle Lernprozesse, in denen es um Wissenskonzepte und methodische Fähigkeiten geht, führen für sie – aus fachdidaktischer Sicht widersprüchlich – schon wieder zu nahe an ein Glaubensverständnis, das sie selbst in der Kindheit als Korsett erlebte. Anna unterscheidet kaum zwischen religiöser Vermittlung im Privatraum und der bekenntnisunabhängigen Schule, so wenig wie sie auch ihre Rolle als Lehrperson darin sieht, bewusst Distanz zwischen sich und der Sache zu schaffen oder den Schüler_innen Lerngelegenheiten zu bieten, religiöse Themen als Sache wahrzunehmen und sich damit zielorientiert auseinanderzusetzen.

Angela erlebte die Kontroversen hauptsächlich während ihrer Schulzeit und als junge Frau in Italien als Widerstreit zwischen einer aus überholten moralischen Normen aufbrechenden Jugend einerseits und den moralischen Normen gewisser Vertreter der römisch-katholischen Kirche andererseits. Doch erfuhr sie auch einen engagierten, dem Alltag der Menschen nahen Schulpfarrer als tief prägendes Vorbild. Diese Kontroversen unterstützten sie im eigenen Widerstand gegen religiöse Autoritäten und deren Lehren. Die Ermöglichung von Kontroversen ist ihr deshalb für den eigenen Unterricht wichtig, da sie sich aus ihrer Kindheit und Jugend der Beeinflussung durch Politiker und religiöse Autoritäten bewusst ist. Im bekenntnisunabhängigen Unterrichtskonzept, das sie während ihrer Ausbildung kennen lernte und in der Objektivität der Lehrperson sieht sie die Möglichkeit, Religion als diskursive Sachkunde zu unterrichten:

Was ich komisch fand – also wenn ich es jetzt vergleiche mit dem, was ich jetzt gehört habe, erlebt habe, also in der Pädagogischen Hochschule und im Unterricht, finde ich – anhand von dem, was ich erlebt habe mit Religionsunterricht, ein Pfarrer sollte das nicht machen. [...] Also wenn es wirklich bekenntnisunabhängig sein sollte oder einfach auch von anderen Religionen hören möchte oder einfach so eine Multiperspektive (Interview mit Angela, Z 2059–2071).

Sie möchte Religionsthemen wie die anderen Unterrichtsinhalte angehen und stellt Lernumgebungen zur Verfügung, damit die Lernenden diese Auseinandersetzung selber erleben können, nicht zuletzt damit sie sich mit rassistischen Meinungen und Vorurteilen sowie kulturellen Differenzen auseinandersetzen (vgl. Kapitel 3.3). Angela nimmt die Kontroversen in ihrer Bildungsbiographie vor allem als prägenden und/oder problematischen Einfluss von Autoritäten auf Heranwachsende wahr. Zudem wird bei ihr eine Wahrnehmung ihrer Ausbildung zur Lehrperson als „Passage“ erkennbar, wie dies Holzbrecher postuliert: „Erkennbar wird die Kunst, berufliche Professionalität und Subjektentwicklung als ein- und denselben Prozess zu gestalten“ (Holzbrecher 2001, S. 43). Als Lehrerin möchte sie, dass sich die Schüler_innen mit diesen offengelegten Kontroversen auseinandersetzen und sich von Positionierungen und Beeinflussungen distanzieren können. Damit nähert sie sich den Forderungen des Beutelsbacher Konsens für den politischen Unterricht an, die auch für den bekenntnisunabhängigen Unterricht zu Religion angeführt werden, nämlich, dass Lehrpersonen ihre Schüler_innen nicht mit den eigenen Positionen überwältigen und kontroverse Meinungsbildung und Distanzierung zum Lerngegenstand ermöglichen sollen (vgl. Mickel, 1988, S. 169–176; vgl. Bietenhard & Schmid, 2016, S. 96; Bleisch, 2016).

Als Fazit können wir festhalten, dass Gaye und Anna die Aufgabe eines Unterrichts zu Religion als Gegenentwurf zur selbst erlebten Kindheit sehen, in dem sie die Besonderheiten der kulturellen und religiösen Differenzen aufheben und in der Klasse das Gemeinschaftliche und Gleiche leben wollen. Gaye und Anna sehen sich ähnlich wie Lina als Vermittlerinnen und Angelpunkte dieser Wertevermittlung und des Bemühens, Kontroversen zu nivellieren. Eine Distanzierung zwischen sich und dem Lerngegenstand oder den Lernenden ist jedoch kaum erkennbar, so führt keine von ihnen den Lehrplan als Vorgabe oder auch ko-konstruktivistische Modelle für ihr fachliches Handeln an. Demgegenüber benennt Angela die Anforderungen an die professionell handelnde Lehrperson deutlicher, indem sie ihre Rolle darin sieht, das Spannungsfeld kontrovers diskutierter Religionsthemen auch im Unterricht als didaktisch situierte Lerngelegenheiten zu thematisieren, dabei Distanz zu wahren, gegenüber den herrschenden Haltungen in der Schulgemeinde Autonomie zu leben und zugleich Rechenschaft über das eigene berufliche Handeln abzulegen (vgl. Freisler & Paskow, 2016, S. 119). Zugleich schildert sie ihre Ausbildung als Schlüsselereignis, das sie benutzte, um die biographischen Erfahrungen zu bearbeiten und eine beruflich produktive Alternative zu entwickeln. Verstehen wir die berufliche Entwicklung als lebenslangen Lernprozess, lässt sich Angelas Reflexion mit Messner und Reusser daher als bedeutsamer Schritt in ihrer Professionalisierung deuten: „Im Lichte dieses konst-

raktivistischen Lernverständnisses erwerben Lehrpersonen neues Wissen, indem sie ihr subjektives Vorwissen mit Bezug auf eine Situation durch die Auseinandersetzung mit anderen Ideen und Konzepten differenzieren und neu organisieren, um adäquater handeln zu können“ (Messner & Reusser, 2000, S. 284).

4.2 Biographische Erfahrungen der Kontinuität und Konstante

Als Kontrast zu den vorhin dargestellten konflikthaften Darstellungen findet sich als zweite Variante biographischer Berichte solche, die religiöse Lebensläufe von Kontinuität und Konstante schildern.

4.2.1 Kontinuierliche Identitätsentwicklung

Monika und Stefanie beschreiben ihre Kindheit, auch die religiöse Erziehung, als allmählich wachsende und selbstverständlich begleitende Form der Identitätsbildung. Beide nahmen Minderheitssituationen anderer früh wahr, Monika bei der eigenen, aus Italien stammenden und römisch-katholischen Mutter, während Stefanie beobachtete, wie mit – damals so genannten – italienischen Gastarbeitern im Dorf umgegangen wurde. Sie eigneten sich früh an, die weltanschauliche Vielfalt in Schule und Gesellschaft als Realität anzuerkennen, ohne die eigene religiöse Beheimatung aufzugeben. Beide sind seit jeher in der evangelisch-reformierten Landeskirche aktiv. Diese Beheimatung ist denn auch Ausgangspunkt und eine Art verlässliche Sicherheit für die sachbezogene Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen Anschauungen, die sie in der Gegenwart beobachten. Die Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede – beide denken hier vor allem an die „fünf Weltreligionen“ – sind für sie wesentliche Anliegen, um möglichen Spannungen zu begegnen. Daraus folgern beide für ihren Unterricht, dass die Schüler_innen als Subjekte ihrer Lernprozesse Religionen erkunden, sich mit religiöser und kultureller Vielfalt auseinandersetzen und deren Gleichwertigkeit anerkennen lernen, nicht zuletzt als Teil der eigenen Identitätsentwicklung. Monika und Stefanie übertragen damit die eigene Wahrnehmung einer als kontinuierlich erlebten, christlich geprägten Identitätsbildung auf die Ziele ihres religionskundlichen Unterrichts. Mit didaktisch überlegten Lernumgebungen – sie arbeiten beide mit den Berner Lehrmitteln HimmelsZeichen und FrageZeichen – wollen sie die Auseinandersetzung mit den hier gewachsenen, christlich verstandenen Traditionen ebenso wie mit anderen religiösen Anschauungen ermöglichen und damit zur Identitätsbildung der Lernenden beitragen.

4.2.2 Auseinandersetzung mit Kontinuität und ihren Krisen

Sandra und Erwin erzählen demgegenüber von den persönlichen Krisen im Privatleben, welche die Sicherheit der ersten als stabil erlebten Kindheit- und Jugendphasen erschütterten. Bei Erwin führten der unerwartete Tod des Vaters und die belastete erste Ehe zu einer schweren persönlichen Krise, die er in einem Weiterbildungskurs aufarbeiten und mit neuen Einsichten zu einem erweiterten Selbstkonzept als Lehrer entwickeln konnte. Für Sandra waren die kritischen Diskussionen im Elternhaus wichtig, die sie auch in der eigenen Familie pflegt. Erschütterungen für sie waren das Scheitern der Ehe und der Tod des Vaters. Wie für Erwin war auch für Sandra die landeskirchlich erlebte religiöse Erziehung selbstverständlich, die beide als eine Art Basis („Boden“) erlebten. Beide legen sie ihrem Berufsverständnis zugrunde, wohl wissend, dass sie sich dadurch positionieren:

Und halt auch Angst zu haben – und das sehe ich auch als etwas Heikles, das habe ich jetzt schon zweimal gesagt – irgendwo selber dich zu positionieren oder wenn du vielleicht auch strenggläubige Leute drin hast – irgend einer Religion, wo setzt du dich selber vielleicht in die Nesseln oder wo sagst du zu viel, was du kritisch ansiehst oder sogar das Gegenteil? Ich bin trotzdem ein öffentlicher Mensch, dadurch, dass ich Lehrer bin und mir dessen immer auch bewusst bin. Und gleichwohl finde ich, man merkt ja, also wie mein Menschsein ist. Man merkt eine Haltung von mir oder eine Wertvorstellung und das möchte ich nicht, dass ich mich dort verstellen muss (Interview mit Sandra, Z 1266–1285).

Bei beiden sind die beruflichen Entwicklungen durch eigene Weiterbildungen und die aktive Beteiligung an der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wesentlich für das Selbstkonzept als Lehrperson und für die Entwicklung der persönlichen Sichtweisen. Der Einsatz der Lehrmittel unterstützen sie dabei, sich nicht selber positionieren zu müssen und bekenntnisunabhängigen Unterricht durchzuführen. Sie differenzieren klar zwischen der eigenen Biographie, den Bildungsanliegen und den Lernprozessen der Schüler_innen, sie können also zwischen ihrer Persönlichkeit als Ganzem und dem für ihr berufliches Handeln relevanten Teil der Person unterscheiden (Meister, 2005, S. 87–88). Die aktuellen didaktischen Lern- und Unterrichtsformen sind Möglichkeiten, den gesellschaftlichen und weltanschaulichen Herausforderungen und Veränderungen so zu begegnen, dass sie Religionsthemen als Teil des Lehrplans bearbeiten. Dabei werden Herkunft oder Einstellungen der Lernenden nicht in Opposition zur eigenen Prägung, sondern als Bereicherung des Unterrichts im pluralen Kontext verstanden.

Das möchte ich dem Kind als Zeichen geben, ich verstehe beide Seiten oder alle Seiten. Und dann noch so die Elternseite und dann gibt es vielleicht noch die gesellschaftliche und vielleicht noch meine, meine Professionalität oder eben nicht (Lachen) (Interview mit Sandra, Z 1738–1750).

Ich habe immer – vielleicht einmal hat es mal ein Kind gehabt, das nirgendwo dabei war. Das hat sich dann sogar als Atheist deklariert, aber – das hatte ich jetzt noch nie gehabt.

Befragerin: Verändert das den Unterricht?

Befragte: Es dünkt mich schon. Eben, sie sind viel analytischer und ich weiss nicht, also ich schätze jetzt hier, dass dort auch ganz konkret über Thema Religion, Gott – oder andere Religionen geredet wird. Ich erlebe die Eltern als sehr offen, mit offenen Haltungen. Mir eigentlich noch entsprechende Haltungen, gar nicht religiös, finde ich (Interview mit Sandra, Z 2019–2035).

Die ausgeprägt reflexive und diskursive Haltung, welche die persönliche und berufliche Entwicklung von Erich und Sandra prägt, nehmen beide in der Lernbegleitung, im Bereitstellen von dialogisch-kooperativen Lernumgebungen auf, um diversen Sichtweisen Raum zu geben. Erwin erfährt die veränderte didaktische Praxis, in der die Lernenden den Unterricht mitgestalten, als Bereicherung, im Unterschied zu früher, als er ihn hauptsächlich mit Erzählungen bestimmte. Erwins Erzählung über das im Klassenlager beobachtete Gebet des muslimischen Schülers vor seinen Kollegen (vgl. Kapitel 3.3) zeigt denn auch seine unerwartete Erkenntnis, dass ein hohes Bildungsziel wie das der gegenseitigen Anerkennung in einer alltagsweltlichen Situation zur Anwendung kommt:

Befragerin: (...) jetzt am Beispiel der Landschulwoche – hat das einen direkten Zusammenhang gehabt mit dieser Thematik und dem Lehrmittel?

Befragter: Ich denke schon, weil dieser Bub hat nachher auch sehr viel in der Klasse erzählt über seine Religion, das Portraitkind [aus dem Lehrmittel Fragezeichen] hat er auch verglichen, wie er es lebt und wie das Portraitkind sich vorgestellt hat, was ist gleich, was macht er eher anders, so hat die ganze Klasse nachher eigentlich wie abgestützt bekommen, was läuft da in dieser Religion ab oder (Interview mit Erwin, Z 118–133).

Wir können für diese vier Lehrpersonen, die ihre Biographie mehrheitlich als Kontinuität erlebten, Folgendes festhalten: Für Monika und Stefanie bilden berufliche Antinomien selbstverständliche Bestandteile der eigenen Berufsidentität, die sie wenig distanziert aber realistisch wahrnehmen und pragmatisch benutzen, um Unterricht als ko-konstruktivistisch situierte Lernprozesse gestalten und darüber Rechenschaft ablegen zu können. Einen Schritt weiter im professionellen Selbstverständnis gehen Erwin und Sandra, die in ihren Erzählungen die strukturell bedingten Antinomien ihres Berufs und ihren Umgang mit hoher Selbstreflexivität wahrnehmen und beschreiben. Sie entsprechen damit einem professionellen Habitus im Lehrberuf, wie ihn Meister darstellt:

Demnach wird der einzelfallspezifisch ausgeprägte professionelle Habitus verstanden als Resultat einer praktisch-professionellen Einsozialisation, der in einem entscheidenden Zusammenhang zu a) der biographisch und schulbiographisch generierten Strukturen des Selbst, b) der konkreten Bedingungen der praktisch-professionellen Einsozialisation selbst steht und der c) potenziell für Transformationen und Innovationen offen ist, also keine unveränderliche Grösse darstellt, insofern seine Herausbildung Züge eines reflexiven Bildungsprozesses gewinnt, der von einer reflexiven Arbeit am Selbst begleitet wird (Meister, 2005, S. 89).

An ihren Erzählungen wird ebenfalls deutlich, dass sie sich – wie übrigens auch die jüngeren und beruflich weniger erfahrenen Murat und Angela – zur eigenen Aus- und Weiterbildung im ko-konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis und dessen Anwendung im Unterricht über Religionsthemen äussern. So erzählen sie nicht nur von erwünschten Haltungen, sondern von Sachkonzepten und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen als überprüfbare Unterrichtsziele sowie von handlungsorientierten, reflexiven und dialogisch-kooperativen Lernsituationen, von der Schüler_innenperspektive und vom Einsatz von Unterrichtsmaterialien, Lernaufgaben und Lernumgebungen (Bietenhard & Bleisch, 2018; Kahlert, 2005; Kahlert et al., 2015). Wir können daraus folgern, dass sowohl identitätsorientierte Überzeugungen als auch solche, die zwischen der eigenen Lehrperson und derjenigen der Lernenden unterscheiden, zu professionellen Unterrichtskonzepten führen, die zu einer wirksamen fach- und sachbezogenen Kompetenzentwicklung der Lernenden beitragen sollten (Reusser et al., 2011, S. 4).

4.2.3 Konstante in Entscheidung und Bekenntnis

Eine Variante der kontinuierlichen religiösen Identität bietet Thomas mit einer evangelisch-reformierten Erziehung pietistischer bis evangelikaler Prägung, die durch das Engagement in Haus- und Bibelkreisen und seine Ehefrau unterstützt wird und konstant geblieben ist. Thomas erlebt die Veränderungen seiner Umgebung, auch in der Schulgemeinde, aus der er schliesslich weggezogen ist, sowohl in Bezug auf die kulturelle Heterogenität als auch im Blick auf die zunehmende Säkularisierung als Herausforderung:

Kinder haben ja in diesem Alter stark so die Frage, woher komme ich, wo bin ich. Thema Gott dünkt mich, kommt heute weniger vor. [...] Im Moment. Ja – früher hat das noch mehr noch so eine Rolle gespielt. Und was ich halt jetzt meine, kommt mit – Kindern aus anderen Kulturen – dass es dort halt auch andere Religionen gibt, also andere Gottesbilder und so und das denke ich dort, kommt das ein wenig – aber von den Kindern her ist das nicht ein Hauptthema eigentlich. Tamilen Kinder haben wir hier recht viel (Interview mit Thomas, Z 402–415).

Ähnlich wie für Saro bildet für ihn Religion ein ideelles Gegenüber zur Gesellschaft und Welt, das ihn existentiell trägt und das er auch in seinen beruflichen Auftrag aufnimmt. Anders als Saro sieht er aber seine berufliche Aufgabe darin, die hier gewachsenen kulturellen und ethischen sowie christlich-biblische Traditionen zu thematisieren. Die wöchentliche Bibelerzähllektion und gewisse Situationen sieht er als eine Art status confessionis, in denen er als Lehrperson und „Christenmensch“ manchmal nahezu dazu gedrängt wird, Stellung zu beziehen. Obwohl er sich der Grenzen seines Auftrags in der öffentlichen Schule und im bekenntnisfreien Fach Religion bewusst ist, bietet seine Tätigkeit für ihn fast schon missionarische Gelegenheiten. Thomas spürt zwar ein Unbehagen, wenn einzelne Schüler sich atheistisch äussern (vgl. Kapitel 3.2) oder er wenig aktives Mitmachen bzw. keine Lernergebnisse bei den Lernenden feststellt. Er merkt jedoch auch, dass sie seine Erzähllektionen lieben und die Eltern seinem Unterricht zustimmen. Daher drängt sich für ihn eine Konzeptänderung nicht auf:

Weil, mich dünkt viele Kinder haben – gerade in den Bereichen – sehr wenig Hintergrund und Boden und mich dünkt, ich höre es zumindest zwischen den Zeilen auch von Eltern, dass sie froh sind, dass das noch jemand macht, weil sie es nicht mehr können oder weil sie nicht dran glauben an die Geschichten oder Mühe haben mit dem und dass sie – mir das eigentlich zugestehen – weil sie wissen bereits, was der Herr NN für einer ist hier (Interview mit Thomas, Z 517–525).

Thomas verkörpert hier das bekannte religionspädagogische, auf Friedrich Schleiermacher zurückgehende Erbe, das Religionsunterricht als symbolische Situierung des Beziehungsgeschehens zwischen dem göttlichen (biblischen) Wort und dem hörenden Menschen und damit als Ort, der diesen zur Entscheidung führt, versteht (Meyer-Blanck, 2012; vgl. oben Kap. 3.2). Die Konstanz der eigenen Glaubensbiographie trägt Thomas zwar in seinem beruflichen Selbstkonzept, auch er möchte Identitätsbildung ermöglichen, auch er bereitet seinen Religionsunterricht vor. Wie oben gezeigt, bewährt sich dieser im hergebrachten Rahmen seiner Schule. Gleichzeitig hindern ihn aber seine sehr stabilen Überzeugungen daran, aktuelle didaktische Entwicklungen aufzunehmen und in den veränderten schulischen Kontext zu transferieren.

Das berufliche Selbstkonzept von Thomas, wie übrigens auch dasjenige Saros, ist beispielhaft für lebensgeschichtlich geformte, besonders tiefsitzende subjektive Theorien, die „massgeblich zur Stabilität des Handelns und zur Identität der Handelnden beitragen. Ihre Funktion ist es, ähnlich derjenigen des ‚Habitus‘, das individuelle Handeln zu entlasten und vor Erschütterung und Infragestellung zu schützen“ (Reusser et al., 2011, S. 482). Solche beharrlich stabilen Überzeugungen lassen sich nach Reusser et al. (2011) nur aufgrund von Druck, Widerständen und Krisen verändern (ebd.). Da die vorliegende Unterrichtsforschung aufzeigt, „dass sich konstruktivistische Überzeugungen tendenziell positiv (vs. transmissiv) auf lern- und motivationsrelevante Merkmale der Unterrichtsgestaltung auswirken“ (Reusser et al. 2011, S. 488), können wir hier vermuten, dass eine so tief verankerte Abwehrhaltung als eher problematisch erscheint, wenn es darum geht, Unterricht ausgehend von den Lernenden outcome- und kompetenzorientiert zu gestalten.

5 Fazit: Unterricht zu Religion als individuelle Konstruktionsleistung von Lehrpersonen

Die Analyse der Interviews mit Lehrpersonen zu ihrem Unterrichtshandeln hat ergeben, dass dieses in den Erzählungen stark beeinflusst ist von biographischen Bezügen und impliziten Religionskonzepten.

So konnten wir aufzeigen, dass in den Erzählungen der Lehrpersonen mit der Vorstellung von Religion als existentiellem Teil des Menschseins und einem stabilen Selbstkonzept kein flexibles Verständnis im Blick auf die gesellschaftlichen Veränderungen der Schule oder neuere didaktische Unterrichtskonzepte sichtbar wird. So werden Herausforderungen mit andersdenkenden Schüler_innen oder Eltern als konflikthaft erlebt. Unterricht zu Religion dieser Lehrpersonen kann als Verlängerung der persönlichen Haltung, die in biographischen Erfahrungen begründet liegt, interpretiert werden.

Anders die Lehrpersonen, die mehr oder weniger stark zwischen persönlichen Erfahrungen und professionellen Haltungen unterscheiden. Ihr Unterricht zu Religionen kann eher als situierter Lernprozess interpretiert werden, der mit einem Konzept von Religion als kulturelle Ausdrucksweise korreliert. Ihre primären Herausforderungen in Unterricht liegen nicht in Konflikten mit Andersdenkenden, sondern in pädagogisch adäquaten Antworten auf Positionierungen von Schüler_innen, bzw. auf didaktischen Fragen.

Es fällt auf, dass der Gebrauch der Lehrmittel FrageZeichen und HimmelsZeichen mit dem „fünf Weltreligionen“-Konzept der Lehrpersonen, die sie im Unterricht einsetzen, korreliert. Damit lässt sich die Hypothese formulieren, dass nicht nur der Unterricht selber, sondern auch die Konzeptualisierung des Gegenstandes stark von einem Lehrmittel beeinflusst werden kann, bzw. es müsste auch gefragt werden, ob die Lehrpersonen bestimmte Lehrmittel entsprechend ihren Konzepten auswählen. So könnten wir vermuten, dass das durch die Lehrmittel vorgegebene inhaltliche Strukturierung der „Sache Religion“ dem Bildungsideal der betreffenden Lehrpersonen entgegenkommt, dass in ihren Augen Allgemeinwissen zu Religionen in einer durchaus differenzierten Inszenierung von Lernwegen zur sachbezogenen Auseinandersetzung mit sich und dem Anderen führt.

In Bezug auf die biographischen Erzählungen und dem Unterrichtsverständnis der Befragten konnten wir aufzeigen, dass die Berichte in engem Zusammenhang mit den Überzeugungen der Lehrpersonen über ihre Unterrichtsanliegen und -methoden stehen. Die eine Gruppe der Lehrpersonen begegnen ihren als kontrovers erlebten lebensgeschichtlichen Schlüsselereignissen im Beruf mit unterschiedlichen Strategien und Handlungsmustern. Sie tendieren zu einem Bildungsideal, das sie als Gegenentwurf zu den eigenen Erfahrungen verstehen. Bei den einen – hier sind es die Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen – führt dies zum Bild einer harmonischen Klassengemeinschaft, in der das Andere zum Eigenen gemacht wird und die Gegensätze nivelliert werden. Der Oberstufenlehrer sieht sich in klarer Opposition zu dem, was er in Schule und Gesellschaft erlebt. Die beiden Mittelstufenlehrpersonen wollen hingegen die offene und öffentliche Auseinandersetzung mit Inhalten ermöglichen, die sie in ihrer Kindheit und Jugend nur privat führen konnten. Dass Lehrpersonen ihre beruflichen Anliegen und ihre Tätigkeit als erfolgreichen Gegenentwurf zur eigenen Biographie, insbesondere aus Kindheits- und Jugendzeit verstehen und dies anhand prägender Schlüsselereignissen schildern, wird auch sonst in der fallrekonstruktiven Forschung als Deutungsmuster von Lehrpersonen dargestellt (Kiel, 2006). Holzbrecher (2001, S. 41) stellt es bei Lehramtsstudierenden fest. Die Frage stellt sich, inwieweit diese Unterschiede mit der Schulstufe zu tun haben könnten.

Bei der Gruppe der Lehrpersonen mit Erzählungen der Kontinuität bzw. Konstanz halten wir fest, dass auch hier der Grad der Distanzierung zwischen den eigenen Erfahrungen und Überzeugungen einerseits und den Lerngegenständen und den Lernenden andererseits bestimmend ist für die Art und Weise, wie das berufliche Selbstkonzept beschrieben wird. Grundsätzlich sehen diese Lehrpersonen aber den Unterricht zu Religion als Lerngelegenheit, um ihren Schüler_innen Entwicklungen in Bezug auf ihre Persönlichkeit und auf den Lerngegenstand Religion bzw. den damit konnotierten Kompetenzen zu ermöglichen.

Die Bedeutung der eigenen Biographie für die Konzeption des Fachunterrichts und für das Unterrichtshandeln lässt sich anhand der vorliegenden Untersuchung auch für den religionskundlichen Unterricht festhalten. Die Bearbeitung von biographisch bedingten Einstellungen zum Beruf und zum Fachunterricht ist daher ein wichtiges Anliegen für die Aus- und Weiterbildung (Ebel 2015). Da die Forschung zum Lehrberuf zeigt, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen, so auch ihr Umgang mit fachinhärenten oder gesellschaftlichen Antinomien, sich auf die Schüler_innen und ihre Lernleistungen auswirken (Helsper, 2004; 2011) können wir postulieren, dass hier einerseits diejenigen der interviewten Lehrpersonen, die mit differenziertem Religionskonzept und einem reflektierten Bewusstsein der fachlichen und gesellschaftlichen Spannungsfelder, andererseits aber diejenigen mit einem ko-konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnis und entsprechenden Lernarrangements – mit denen sich allenfalls Mängel im Konzeptwissen ausbalancieren lassen – eher gelingen dürfte, den gegenwärtigen Fachanliegen nachzukommen.

Die Ergebnisse erlauben aber nicht, aus bestimmten biographischen Erfahrungen berufliche oder fachdidaktische Beliefs- oder Handlungsmuster abzuleiten oder sie mit Religionskonzeptionen zu korrelieren. Eher scheint es plausibel, beim derzeitigen Stand unserer Forschung, den Unterricht zu Religion als individuelle Konstruktionsleistung der interviewten Lehrpersonen zu interpretieren.



Über die Autorinnen

Petra Bleisch ist promovierte Religions- und Islamwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Dozentin in NMG-Didaktik mit Schwerpunkt Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet die dortige Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und Religionskunde“.

bleischp@edufr.ch

Sophia Bietenhard ist promovierte Theologin mit Nebenfachabschluss Philosophie. Sie arbeitet als Dozentin im Fachbereich NMG mit Schwerpunkt Ethik, Religionen, Gemeinschaft am Institut Vorschulstufe und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Bern.

sophia.bietenhard@phbern.ch

Literatur

Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticisms of the World Religions Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. In: Method & Theory in the Study of Religion 29 (4–5), 443–458.

Baumann, M.; Grädel, R.; Probst, D. & Schuppli, G. (Hg.) (2004). Baustelle Religion. Eine empirische Untersuchung zum schulischen Religionsunterricht im Kanton Bern. Bern: Peter Lang.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter; J. Baumert; W. Blum; U. Klusmann; S. Krauss & M. Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Behloul, S. M. (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. In: B. Allenbach & M. Sökefeld (Hg.): Muslime in der Schweiz (S. 43–65). Zürich: Seismo.

Bergunder, M. (2012). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 19 (1/2), 3–55.

Bietenhard, S.; Helbling, D. & Schmid, K. (Hg.) (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch. Bern: hep.

Bietenhard, S. & Schmid, K. (2016). Spannungsfelder für Lehrpersonen und Fachdidaktik in „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“. In: H. Giest; T. Goll & A. Hartinger (Hg.): Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug (S. 91–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Bietenhard, S. & Bleisch, P. (2018). Teaching «Religion» and «Religious Experience»: Conceptualizations and didactical challenges. In: U. Riegel; E.-M. Leven & D. Fleming (Hg.): Religious experience in religious education (S. 157–172). Münster: Waxmann.
- Bleisch, Petra (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. In: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions 1(1), 63–71.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In: D. Helbling; U. Kropař; M. Jakobs & S. Leimgruber (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz (S. 190–209). Zürich: TVZ.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. In: Qualitative Sociology 13 (1), 3–21.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles: SAGE.
- Ebel, E. (2015). Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson. In: S. Bietenhard; D. Helbling, D. & K. Schmid (Hg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch (S. 156–163). Bern: hep.
- Flick, U. (2010). Episodic interviewing. In: M. W. Bauer & G. Gaskell (Hg.): Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook (S. 75–92). Los Angeles: SAGE.
- Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research. Los Angeles: SAGE.
- Frank, K. (2010). Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Freisler, D. & Paskow, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 109–122.
- Gattiker, S.; Grädel, R.; Kiener, J.; Mühlethaler, D. (2008). FrageZeichen. Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen. Ab 4. Schuljahr. Bern: Schulverlag.
- Gattiker, S.; Grädel, R.; Kiener, J. & Mühlethaler, D. (2009). HimmelsZeichen. Geschichten aus der Religionen. Ab Kindergarten bis 3. Schuljahr. Bern: Schulverlag.
- Helbling, D.; Kropař, U.; Jakobs, N. & Leimgruber, S. (Hg.) (2013). Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz. Zürich: TVZ.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe; F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49–98) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothlan (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 149–170) Münster: Waxmann.
- Holzbrecher, A. (2001). Passagen. Lehrerbildung als biografisches Projekt. In: Pädagogik 3 (1), 39–43.
- Hoyt, S. F. (1912). The Etymology of Religion. In: Journal of the American Oriental Society 32 (2), 126–129.

- Jödicke, Ansgar (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In: D. Helbling; U. Kropař; M. Jakobs & S. Leimgruber (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz (S. 16–29). Zürich: TVZ.
- Jödicke, Ansgar; Rota, Andrea (2010). Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. NFP 58 Schlussbericht. Bern.
- Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, A. & Wittkowske, S. (Hg.) (2015). Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kiel, E. (2006). Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie. In: V. Fröhlich & R. Göppel, R. (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit (S. 199–217). Giessen: Psychosozial.
- Kippenberg, H. G. (1997). Die Entdeckung der Religionsgeschichte. Religionswissenschaft und Moderne. München: Beck.
- Kittelman Flensner, K. (2017). Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms. Cham: Springer.
- Krech, V. (2002). Wissenschaft und Religion. Studien zur Geschichte der Religionsforschung in Deutschland 1871 bis 1933. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften In: M. Kunter; J. Baumert; W. Blum; E. Klusmann; S. Krauss & M. Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 259–275). Münster: Waxmann.
- Lenoir, Y.; Maubant, P.; Hasni, A.; Lebrun, J. & Zaid, A. (2007). À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Liljestrand, J. (2015). Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. In: British Journal of Religious Education 37 (3), 240–255.
- Lübbe, H. (2004). Religion nach der Aufklärung. München: Fink.
- Masuzawa, T. (2005). The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism. Chicago: University of Chicago Press.
- Meister, F. (2005). Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 (2), 157–171.
- Meyer-Blanck, M. (2012). Symbolisierungs- und Zeichendidaktik. In: B. Grümme; H. Lenhard & M. L. Pirner (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (S. 43–54). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mickel, W.W. (1988). Rationalität und Affektivität. In: W.W. Mickel & D. Zizlaff (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung (S. 169–176). Opladen: Leske + Budrich.
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In: M. Adamina; M. Kübler; K. Kalcsics; S. Bietenhard & E. Engeli (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Möller, K. (2007). Naturwissenschaftlicher Sachunterricht. In: Grundschulmagazin (1), 8–10.
- Niesseler, A. (2015). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller & S. Wittkowske (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S. 27–30). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling. London: Harvard University Press.
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm. Time for a change. In: Arts and Humanities in Higher Education 10 (3), 253–268.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: widerstreit sachunterricht 13, online abgerufen am 14. September 2018 unter http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/didaktiker/pech/did_dis.pdf.
- Rauterberg, M. (1999). Der Begriff Lebenswelt im Sachunterricht. Historie und Perspektive: Nachdenken über Ergebnisse einer Analyse von Richtlinien des Sachunterrichts. In: H. Baier; H. Gärtner; B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht (S. 181–194) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, S. (2003). Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In: H.-H. Krüger; W. Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S. 391–411). Wiesbaden: VS.
- Reusser, K.; Pauli, Ch. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rota, A. & Bleisch, P. (2017). Representations and concepts of professional ethos among Swiss religious education teacher trainers. In: British Journal of Religious Education 39 (1), 75–92.
- Schlieter, J. (2010). Einleitung. In: J. Schlieter (Hg.): Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann (S. 9–27). Stuttgart: Reclam.
- Schweitzer, F. (2005). Religiöse Identitätsbildung. In: P. Schreiner; U. Sieg & V. Elsenbast (Hg.). Handbuch Interreligiöses Lernen (S. 294–303). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stausberg, M. & Gardiner, M. Q. (2016). Definition. In: M. Stausberg & S. Engler (Hg.): The Oxford handbook of the study of religion (S. 9–32). Oxford: Oxford University Press.
- Stolz, Fritz (1988). Grundzüge der Religionswissenschaft. Paderborn: UTB.
- Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hg.) (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Vaugelade, A. & Scheffel, T. (2000). Steinsuppe. Frankfurt am Main: Moritz.
- Weber, M. (1922). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.



Lego religion in the classroom.

The potential use of children's popular culture in the teaching of religion in kindergarten and primary school

Sissel Undheim

By looking at some of the references to religion and to “religious vocabulary” in three Lego toy worlds, this article discusses how children's popular culture may be seen not only as obstacles but even more so as resources for teaching and learning about religious diversity. Expanding from the specific case of “Lego religion”, the article will conclude by outlining both challenges and possibilities that the combination of religion and children's popular culture brings to the field of didactics of religion.

Indem einige Bezüge zu Religion und „religiösem Vokabular“ in drei Lego-Spielwelten angeschaut werden, diskutiert dieser Artikel wie die Populärkultur der Kinder im Religionskundeunterricht als Hindernis aber auch als Ressource für den Unterricht zu religiöser Diversität gesehen werden kann. Ausgehend vom spezifischen Fall der „Lego-Religion“ reflektiert dieser Beitrag Herausforderungen und Möglichkeiten, welche die Kombination von Religion und der Populärkultur der Kinder für das Feld der Religionskundedidaktik bringt.

A partir de quelques références à la religion et au « vocabulaire religieux » dans trois univers de jouets de Lego, cet article discute de la façon dont la culture populaire des enfants peut être considérée comme un obstacle mais aussi comme une ressource dans le cadre d'un enseignement sur la diversité des religions. Prenant appui sur le cas particulier de la « religion Lego », cet article souligne les défis et les possibilités que représente la combinaison entre religion et culture populaire dans le champ de la didactique des religions.

1 Introduction

In this article, I will discuss the use of children's popular culture in integrative religious education as a potential means of engaging students and in taking a student-centered perspective.¹ Most available research on popular culture and education focuses on university or college education (e.g., Troop, 2004; Reuber, 2011; Ford, 2012). When it comes to religious education for younger students, some studies have explored the potential and actual use of popular culture in more confessional contexts (cf. Cheung, 2003; Hess, 2004; Berglund, 2008; Johnsen, 2014), and various educational pop-cultural resources have been developed for this particular purpose (Cheung, 2003; Warren, 2005). This article, in contrast, will look at popular culture as a potential resource in integrative religious education (RE) for the younger students in kindergarten and primary school.

The term “integrative” RE has been developed by Wanda Alberts (2007) as a means to describe a kind of RE that aims at including all pupils regardless of any personal or parental religious affiliation. This kind of education is contrasted with the model Alberts calls “separative religious education”, where children are educated in and according to the religious tradition of their parents' choice. Although separative RE is still the dominant model for RE in Europe, some countries, like Norway and Sweden, have tried out various models of integrative RE, based, at least ideally, on the outsider perspectives from the scientific study of religion. As specified in the Norwegian Education Act of 1998 (2014), “Religion, Philosophies of life and Ethics is an ordinary school subject that shall normally be attended by all pupils. Teaching in the subject shall not involve preaching.” The act further underlines that the various religions and belief systems shall be taught in an “objective, critical and pluralistic manner” and according to “the same educational principles” (Norwegian Education Act of 1998, 2014, section 2.4; cf. Andreassen, 2013; Skeie,

¹ The overall argument and main theoretical perspectives here are mainly the same as those discussed in Undheim, although the age group and the pop cultural material I discuss in this article are different.

2016). The act's aim is thus for pupils to learn about religion as it is represented in contemporary society in its very variety and plurality.² And with such a challenging task, where is it better to start than in the children's immediate surroundings, that is, in their toy boxes?

2 Popular culture, religion and “spiritualities”

As new media and means of diffusion allow for new expressions and interpretations to be communicated at increased speed, religion is also to be found in new and perhaps “unexpected places” (Forbes, 2005). Recent studies that also focus on the various interrelations between religion, media and popular culture demonstrate how media is both a mirror of contemporary religiosity and at the same time an agent of religious change (Clark, 2003; Hjarvard, 2008; 2011; Endsjø & Lied, 2011). Although a number of studies on religion and popular culture have appeared in recent decades, children's popular culture has so far received attention, apart from a few exceptions (e.g., Sky 2003; Warren 2005; Bado-Fralick & Norris 2010; Endsjø & Lied 2011). There is no doubt that this is an area of vast potential, and my example of “Lego religion” is thus only one of many possible resources for teachers who wish to take this approach.

Another significant reason for teachers to look closer at children's popular culture for teaching resources is the critique of the so-called World Religion Paradigm, or WRP (Masuzawa, 2005; Sutcliffe & Gilhus, 2013; Cotter & Robertson, 2016). The organization of religion into five (or sometimes more) “world religions” not only highlights the legacy of a dominant Christian, and mainly Lutheran, understanding of religion, but also tends to present the religious traditions in question as more or less self-contained boxes. The result is not only that plurality, tensions and dynamics within these traditions are masked, but that the very variety of religious conceptions and expressions that fall outside of the World Religions template is rendered invisible. Although the critique against the WRP has mainly been directed at Higher Education studies and textbooks, the challenges that arise from the fact that this model is still the dominant approach in children's RE have also been highlighted (Owen, 2011; Undheim, 2013; Anker, 2017). One way of working against the limitations of the WRP is thus, I argue, to look at the pupils' immediate cultural surroundings for inspiration to work with concepts, religious plurality and material religious expressions in the RE classroom, topics that often are challenging even for older students.

Although not “religion” as confined by the World Religion Paradigm that frames Norwegian RE, it is evident that the religiosity, or “spirituality”, sprinkled on Lego's products nevertheless mediates terminology and conceptualizations that can facilitate learning in RE. As Ingvild Gilhus and Steven Sutcliffe (2013) have argued, New Age spiritualities are “good to think with” since they shed new light upon how we may understand and study religion. Gilhus and Sutcliffe contend that by replacing a World Religion prototype of religion with “New Age spirituality”, we will get a better understanding of the dynamics of contemporary everyday – , or “lived”, religion. With a spatial model that develops Jonathan Smith's (2004) categories of here, there and anywhere, Gilhus adds “everywhere” as the fourth category that is typical for many forms of contemporary religion, disseminated, among other means, by popular media (Gilhus, 2013, 2014a; cf. Gilhus & Mikaelsson, 2000). As New Age spiritualities thus are to be found “everywhere” and “spread thinly”, according to Gilhus, this should be no less true for children, to whom the “magic” of popular culture is indeed everywhere (Gilhus, 2013; cf. Pinsky, 2004; Endsjø & Lied, 2011; Undheim, 2018). Linda Woodhead has in a recent article argued that, as old classifications are breaking down, a new intensified kind of pluralism emerges, one that she calls “a pluralism of religious de-differentiation and deregulation.” According to Woodhead, “religious ideas and symbols float free on a scale never seen before, becoming available to any ‘seeker’” (2016, p. 44). Not unlike Gilhus' description of “religion everywhere”, Woodhead argues that “religion has leaked into areas of life from which it was temporarily exiled by modern projects” (p. 46) and that, as part of the de-differentiation, the distinction between religious and secular becomes meaningless. Although what we encounter in the multimedia Lego products discussed in this article obviously would be more in line with what many would term “spiritual, but not religious”, I have, in line with Woodhead and Gilhus, chosen to not necessarily distinguish the two, but refer to all as representations or expressions of religion.

Taking these observations of Gilhus and Woodhead seriously, along with the aims of Religion Education to teach in an “objective, critical and pluralistic manner”, would also mean that examples from the plurality of cultural rep-

² Despite the global reach of Lego's products, this article will focus on the Norwegian RE context. This is not due to the limitation of the Lego products but to the challenges of comparing and transferring RE between and among different countries (cf. Bråten, 2010, 2015). The integration of Lego in RE will thus depend on so many different significant didactic factors in each situation that it will be outside the scope of this article to discuss them.

representations of religion already familiar to the pupils are identified and incorporated into their RE.³ This does by no means imply that teachers are to “explain” to the pupils that their toys are “religious”, or that the toys should be used in a quest for deeper meaning or truth, or to strengthen and confirm children’s religious identity. Rather, because of the fact that these representations will already be familiar to so many of these children, I see principally two ways this (may) impact on RE teaching. First of all, the teacher may include vocabulary, visualizations and other kinds of representations from these transmedia toys in a planned teaching session, with the aim of discussing certain concepts that are central in RE. The main part of this article addresses this aspect of Lego religion in the classroom. Equally important, however, and inextricably tied to this point, is the fact that knowledge of how religion is mediated in popular culture aimed at children also helps teachers understand the pupil’s own preconceptions and may avoid misunderstandings and miscommunication in learning situations where pupils may refer to these concepts. I will move on to some examples to illustrate this point.

3 Lego and religion

3.1 Dimensions, *chi*, ninjas and elves

The focus of this article will be some samples of religious references in the transmedia narratives developed around the three Lego product lines Elves, Ninjago and Legends of Chima. While Ninjago and Legends of Chima are mainly targeted at boys aged 5–14, Elves is more specifically aimed at girls of the same age group. In addition to the brick sets, the supersystems are built around webpages, animated TV series (available on children’s channels, YouTube and DVD), online and computer games, books, comic magazines and a number of other new and traditional media. According to Marsha Kinder, in order to be a supersystem, a

[media] network must cut across several modes of image production; must appeal to diverse generations, classes, and ethnic subcultures, who in turn are targeted with diverse strategies; must foster “collectability” through a proliferation of related products; and must undergo a sudden increase in commodification, the success of which becomes a “media event” that dramatically accelerates the growth curve of the system’s commercial success. (Kinder, 1991, p. 123)

With Lego’s game Dimensions, Lego’s supersystem(s) have reached a new level, with cross-branding that incorporates characters from Harry Potter, The Lord of the Ring and the Simpsons as well as Lego Chima and Ninjago:

The LEGO® Ninjago™ Masters of Spinjitsu fighting alongside Wonder Woman™...yes, please! Get ready to break the rules, because the only rule with LEGO® Dimensions™ is that there are no rules.⁴

Combining bricks, video games and visuals familiar from movies as well as Lego’s own animated movies and TV series, the game combines playfulness, rule breaking and fun with a number of different fantasy universes at once (Undheim, 2017).⁵ Many of these fictional worlds featured in Lego Dimensions have also caught the interest of many religion scholars, such as Star Wars (Possamai, 2012), The Lord of the Ring (Davidsen, 2012) and Harry Potter (Feldt, 2016a, 2016b; cf. also Cusack, 2010, 2016; Undheim, 2016). The Lego universe with its many different “realms” is thus one that abounds with more or less explicit references to religion and “spirituality”, in line with finds in a number of studies of contemporary religion. While Lego Ninjago centers on recurring apocalyptic scenarios in demand of a heroic group of super-ninjas and their master, Sensei Wu, Legends of Chima is populated by animal tribes fighting equally apocalyptic battles over *chi*, their “most sacred resource” (Undheim, 2017).

In Elves, the human character Emily is described as follows:

As a human being, Emily looks like the odd one out in the company of elves. But somehow she fits right in. She is getting more and more familiar with the magic that is surrounding her. She has a very special bond with Elandra, the Queen Dragon.⁶

3 Bengt-Ove Andreassen and Torjer A. Olsen have taken New Age spirituality into consideration in their discussion of children and religion in Norwegian kindergartens. Their perspective, however, is more on the staff’s knowledge and relation to parents with New Age affiliations than on the children’s learning (2014, pp. 188–99).

4 “How to Play”, retrieved from <https://www.lego.com/en-gb/dimensions/how-to-play>

5 Although not discussed specifically in this article, it should be noted that education is one of Lego’s many priority areas. They have their own web pages dedicated to education and have recently funded a professorate of play, development and learning at the University of Cambridge (Ferguson, 2017).

6 “Emily Jones”, retrieved from <https://www.lego.com/en-gb/elves?ignorereferer=true>

The brick set called “The Dragon Sanctuary” (see Figure 1) may serve as an example of the kind of terminology and references that these Lego products represent. The term “sanctuary”, with a photo or even an actual brick set if the kindergarten/school has one, can in this case work as the starting point for conversations about sanctuaries, dragons and elves. Older pupils might also want to discuss why many find dragons and elves so fascinating and why Lego has chosen to call the box set a sanctuary.



Figure 1. Elves: The Dragon Sanctuary. Brick set.

The chorus of the Elves theme song states that “magic is here, if you dare to believe”. There is a clear echo of Disney’s slogan “Movies, magic and more”⁷ and of the fusion of Lego and a fantasy universe inspired by Tolkien and contemporary cultural fascination with elves, angels and other beautiful intermediate beings (cf. Sky, 2003; Davidsen, 2012; Gilhus, 2014b). Likewise, the fantasy “realms” of Chima and Ninjago are scattered with symbols, narratives and references that are easily identified as religious, such as rituals, sacred objects, narratives and miracles.⁸ I have elsewhere argued that these transmedia supersystems may be seen as not only reflecting but also contributing to ongoing religious change (Undheim, 2016, 2017a, 2018). In this article, however, I will focus on them as representations of contemporary religion, and as such, as relevant material for teachers to integrate in the RE classes. Some of these relevant references and representations will be more thoroughly discussed in the following. Before that, however, we need to look a little closer at some of the theories that allow us to identify religion in these Lego supersystems in the first place.

3.2 “Monasteries then and now”

My own initial encounter with the religious vocabulary of Lego’s products, and the didactic potential of them, was when I encountered an eager band of five-year-olds at play, all hurrying back to their “monastery” (Undheim, 2016). Knowing that monasteries are rare in predominantly Lutheran Norway, what sparked my interest was how these five-year-olds had even come to learn such a word, and in what context they used it. It was then a surprise to learn that, far from playing Catholic, or even Orthodox Christian monks, which would have been my own primary point of reference, these children were Lego ninjas, returning to their sacred retreat and training camp, namely a monastery (Figure 2).

⁷ The relationship between religion and magic is a long one in the history of religions. I will not enter that discussion here, but merely underline that most contemporary scholars consider the distinction between “religion” and “magic” to be very artificial from a religious studies point of view, cf. Benavides (2006) and Feldt (2016a, 2016b).

⁸ See also Weiss (2014), who suggests that a number of religious themes underlie the blockbuster *Lego Movie*, spanning from details such as names to allegories. Also, there is the Hollywood message that “all you need to be special is to believe”, as well as the theme song from DreamWorks’ *The Prince of Egypt*, with the chorus affirming that “there will be miracles, when you believe” (cf. Endsjø & Lied, 2011).



Figure 2. Ninjago: Monastery of Spinjitzu, depicted at sunrise

No doubt a visual hyperbole of exoticisms and stereotypes, this was still recognizable as a Buddhist-inspired temple and most likely the first representation of a temple that these children had encountered. The enthusiasm with which the children embraced this new world Lego had opened up compelled them to apply this new vocabulary and make it a natural part of their ever-expanding knowledge. This episode serves as a reminder of what many kindergarten and primary school teachers are of course already aware of, namely, how children come to school and kindergarten with a rich vocabulary of religious terms and concepts that they initially learn from their toys and from using different age-specific media (Endsjø & Lied, 2011). It may also be a reminder of how still prominent conceptions of “religion”, mainly based on Christian theology, provide too narrow understandings and frames for all the varieties of religion that we find entangled in society and culture, and which in turn represent the religion encountered by our pupils. I will therefore argue that an approach that takes the (not unproblematic) “common ground” of children’s popular culture as a starting point may bring enthusiasm and fun back into a very tricky subject while at the same time keeping a “learning about” and not “learning from” approach to religion. It is also a means of making religious pluralism more tangible and comprehensible to children.

3.3 Teaching temples and phoenixes

While the Elves series has sanctuaries (Figure 1), Chima and Ninjago have temples. Much of the action in the engaging narratives that unfold on the transmedia platforms of Lego is centered on these temples (cf. Figure 2), and there are also building sets where the children construct them in Lego blocks according to the manuals. These are therefore very material points of reference. The main temples in Legends of Chima are the Lion Temple of Chi and the Flying Phoenix Temple (Figure 3). Ninjago, which currently has run six seasons, has featured a number of temples since the series was launched in 2013. Among these are the Fire Temple, the Temple of Light, the Temple of Airjitsu and the Temple of Resurrection (Figure 4; for further descriptions of some of these temples, see Undheim, 2016).



Figure 3. Legends of Chima: Flying Phoenix Fire Temple. Brick set.



Figure 4. Ninjago: Temple of Airjitzu. Brick sets.

In working with categories and concepts related to and describing aspects of religion, it is therefore helpful for teachers to know that these concepts are in fact familiar to many pupils. A very open approach would be to ask the pupils what kind of temples they know or if they know the word “sanctuary”. While temples and sanctuaries would be perceived as rather rare and exotic to many Scandinavian children up until recently, they now encounter them not only in the popular culture of their surroundings but also increasingly so in their neighborhoods. For the majority of Norwegian pupils, the main source of knowledge about temples, (apart from what is taught at school), is no doubt popular culture.⁹ In addition to the various temples and sanctuaries in the transmediated Lego, other movies as dissimilar as *Karate Kid*, *Mulan*, *Coco*, and the *Kung Fu Panda* trilogy also provide different representations of temples or private shrines that may be brought into a learning conversation. These representations are certainly not unproblematic, and the challenges with such representations from popular culture will be more thoroughly discussed below. The point to be made here, however, is that in terms of what we identify as religion, these representations are likely to be the “familiar” to many of the pupils.

Meditation and mantras are equally normalized through children’s popular culture, whether it is the quest for “inner peace” in the *Kung Fu Panda* movies, or “the Great Mellow” ritual of the gorilla tribe in *Lego Chima* (Undheim, 2016; cf. Zetterqvist & Skeie, 2014).

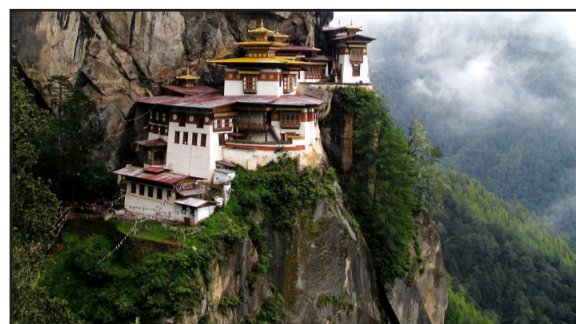


Figure 5. Temples and Lego temples (clockwise from upper left):

A. Ninjago: Monastery of Spinjitzu

B. Paro Taktsang (Tiger's Nest) monastery in Bhutan

C. Lego version of Paro Taktsang.

⁹ Except, of course, for those belonging to religious traditions where temples are central to their family's religious practices.



Figure 5 (cont). Temples and Lego temples (clockwise from upper left):

D. Kuong Viet temple, Lørenskog, Norway

E. Temple, Buddhachinnawong Meditations, Kristiansand, Norway

F. Lego version of Parthenon



Questions like “What is a temple?”, “Do all temples look like this one?” and “How can we recognize a temple” may all take the pupils’ own interest and curiosity as a starting point without posing questions that may lead the pupil to feel a need to “confess” or identify with any specific religious tradition.

Supplementing the learning conversation with images of various temples, whether from Lego’s transmedia platforms, the local community or other geographical locations, will open for this variety and may be a way for the students themselves to engage in discussion of similarities and differences (Figure 5). Without necessarily aiming at correcting the pop cultural representations (cf. Reuber, 2011), the dialectics of familiar and strange will increase learning and open for plurality. The possibility for pupils to build their own temples or other religious buildings with Lego bricks is another learning activity that engages material religion and can highlight aesthetic aspects of religion. Building Lego can thus also provide input and time for explorative conversations, in line with the focus on conversations as learning activities for the youngest children. Using the bricks to construct various religious buildings is also a means to engage “embodied” learning without participating in religious activities that may conflict with the child or its parents’ religious convictions (cf. Schroeder, 2016).

There is certainly still the possibility that children or pupils wish to share information about their religious beliefs and practices during conversations, but nothing in the material/artifact necessitates the sharing of this kind of information. The older students may be led in conversation-based learning, supported by visual representations, from the phoenixes of Chima, Harry Potter and other instances of popular culture to those in Christian symbolism, Ancient Egypt, Ancient Greece or “firebirds” of Chinese traditions (Figure 6). In this way, the pupils will be able to contextualize the symbols and concepts that they now mainly know from contemporary popular media.



Figure 6.

A. Legend of Chima Phoenixes.

B. Apse from the Basilica dei Santi Cosma e Damiano, Rome (left).

4 Lego religion in kindergarten and primary school?

Many teachers, in Norway as well as elsewhere, have some idea of what their pupils know and how to use this knowledge as an entrance to teaching, whether there's a completely new topic or more specific concepts and "facts". The Norwegian subject of Christianity, religion, philosophy of life and ethics (abbreviated KRLE) is a mandatory subject that is taught through years 1–10. Despite the controversial naming of the subject, which might indicate otherwise, the subject is non-confessional and meant to include all students, regardless of their family's religious affiliation (Alberts, 2007, 2011; Skeie, 2016). According to the Norwegian Education Act, and as also underlined in the curriculum, KRLE is to be taught in an "objective, critical and pluralistic manner" and it is explicitly stated that classroom teaching "shall not include preaching, proselytising or religious practice" (Utdanningsdirektoratet, 2015).¹⁰ The framework plan for Norwegian kindergarten likewise lists ethics, religion and philosophy as one of seven subject areas to be covered. The framework plan states that by working on this subject area, "kindergartens shall help to ensure that children learn about religions, ethics and philosophy as aspects of culture and society" (Utdanningsdirektoratet, 2011, p. 38).¹¹

Learning about religion is thus considered an important and mandatory part of Norwegian public education.¹² While the framework plan for kindergartens stresses that employees give children the opportunity to talk about different religious expressions and ideas, the curriculum for primary school has a very WRP-centered organization of the learning outcomes. "Religion" is here basically constructed as Christianity, Islam, Judaism, Buddhism and/or Hinduism (Undheim, 2013). As Trine Anker has pointed out, plurality is represented as something that exists *between* these five religions, and not *within* them (Anker, 2017). In the plans for both kindergarten and primary school however, there is a very conversation-oriented focus in the competence aims. Terms like "talk about", "relate", "be familiar with" and "recognize" dominate both plans and reveal that the learning activities are centered on verbal activities (KLRE, 2015).

¹⁰ These formulations are very much the result of controversies that several times have been brought to the fore in the Norwegian integrative religious education since its introduction in 1997, and that in 2007 led to the European Court of Human Rights requiring the Norwegian state to make changes in the curriculum in order to uphold its commitments to the Universal Declaration of Human Rights (Alberts, 2011; von der Lippe, 2017).

¹¹ A new framework plan for Norwegian kindergartens will be in effect from August 2017. This new plan has kept the "learning area" of ethics, religion and philosophy from the previous plan and appears to stress conversations even more strongly, for instance in the goal that "staff must engage with the children in conversations about religious and cultural expressions, and be aware of how their own participation [in the conversation] may support and broaden the children's thought processes" (Kunnskapsdepartementet, 2017, my translation).

¹² Private schools are very marginal in Norway, and the very few schools that practice alternative pedagogics (Montesori, Rudolf Steiner Schools) or are based on religion (almost all tied to Christian denominations) are also required to adapt to the competence aims of national curricula, as in KRLE.

5 Didactical considerations

5.1 Teaching the familiar and the strange

One increasingly compelling issue concerning RE in kindergarten and primary school is not only the rapid religious changes on both a local and a global scale. In addition to religious diversity being the “bare facts” of contemporary society in Norway, there is the rise of the so-called “nones”, those who for various reasons do not identify with any set religious tradition (Wallis, 2014; Woodhead, 2016). As discussed above, the World Religion Paradigm as well as the hegemony of Christianity in the RE curriculum are rather outdated. While RE in Norway previously had taken some kind of Christianity-based “common ground” for granted, this is no longer a liable starting point. My claim is therefore that, from a study of religion perspective, a non-confessional approach that at least occasionally takes its starting point in children’s (popular) culture has didactic benefits. Lego is thus just one of many potential examples that may prove instructive in unexpected ways.

A hermeneutic view on knowledge production entails a process in which the known, or a set of preconceptions, is expanded and/or altered in the encounter with something unknown, or new. In order to learn, one has to be exposed to something new or not already known. This fits well also with the almost programmatic claim raised by Mark Muesse (1999) in his brief article on the Heaven’s Gate religious group. The very reason we have to continue to study religion, Muesse argues, is that we will thereby not only make „the strange“ more familiar, but also „make the familiar strange“. Only by insisting on the human obligation to learn and to understand other humans can we legitimize an RE that is based on the scientific study of religion. The same point is stressed by Jonathan Smith in *Relating Religion*. Smith also points at the importance of comparative religious studies as a way of approaching the challenges of the pluralistic societies of today:

The future of our increasingly diverse societies will call on all our skills at critical translation; all our abilities to occupy the contested space between the near and the far; all our capacities for the dual project of making familiar what, at first encounter, seems strange, and making strange what we have come to think of as all-too-familiar. (Smith, 2004, p. 389)¹³

The hermeneutic pendulum that constantly moves between the familiar to the strange is thus a premise for the following discussion. A pressing question, however, in a pluralistic, multicultural classroom in Norway today is, What constitutes “the familiar”? And what constitutes “the strange”? Instead of operating within the rather rigid framework of Christianity or World Religion Paradigm,¹⁴ I argue that popular culture, particularly children’s popular culture, may potentially be a more including starting point as the “familiar” in religion education.

There are also other reasons to include popular culture in RE. A recurring concern against a “study of religion-based” RE in Norway has been the purported loss of student perspective and reduced possibilities to engage them on a more personal level (e.g., Fuglseth, 2014; Skeie, 2016). A religious studies-based RE has been accused of being too theoretical and distant from the pupils’ personal interests to be engaging and to raise their interest. However, “the cultural turn” in religious studies has brought on an increased focus on materiality and mediatization of religion that also legitimizes a turn to media and popular culture in the RE classroom. Studying religion as the human expressions of religion that we may identify empirically in society and culture, society and culture thus also ought to become the starting point for any non-confessional integrative religious education.

Although the ongoing public and political debates still demonstrate that the role of religion in public kindergartens and schools is by no means settled in Norway, the official documents support an approach that in the main is based in the academic field of the “study of religion” or the scientific study of religion, which is also the approach that this article is based on. To sum up so far, my suggestion is that children’s culture, also so-called popular culture and supersystems such as Lego, may be a valuable point of departure that can involve and engage the “familiar” without breaching any human rights regarding the right to religious freedom and parents’ right to decide the religious upbringing of their children.

¹³ This passage, and the perspectives of Muesse and Smith, are also discussed in Undheim (2017b) and von der Lippe and Undheim (2017).

¹⁴ For a critique of the impact that Ninian Smart’s dimensions have had on the Norwegian school subject, see Andreassen (2009; 2016, pp. 95–100).

5.2 Challenges and benefits of bringing Lego religion into the classroom

A central point in contemporary religious studies has been the role of popular culture and media as an arena for religious change. Ingvild Sælid Gilhus and Stephen Sutcliffe (2013) maintain that new media and New Age religion provide us with a better framework that includes a dynamic and complete model of “religion” than more traditional attempts to define religion have. Religion as “aspects of culture and society” is thus not just the dogmatic canon of religious narratives, the calendar of different religious holidays or the local mosque or church. Perhaps just as much, it is the religious vocabulary and the elaborations upon religious narratives that pupils encounter in their immediate multi-mediated surroundings. To the adult teacher, some references may seem more obvious than others, such as DreamWorks’ animated movie *The Prince of Egypt* (a retelling of the story of Moses) or Playmobile’s Nativity scenes or Noah’s Ark.¹⁵

Other products that might be even more familiar to the children may slip, however, because they perhaps are less accessible to adults. A practical obstacle, addressed by many teachers interested in using popular culture in their practice, is the rapid turnover in what is the current “thing” in children’s popular culture. I am fully aware that, as I speak, Lego Chima and Lego Ninjago may already be completely outdated. Keeping up to date is a constant challenge (Cheung, 2003). However, teachers who are interested in their students will also be able to pick up such trends easily and stay at least somewhat in tune with whatever is “hot” at any time. Further, the ability to identify religious references in these cultural expressions may also partly depend on the teachers’ knowledge of religion, both historical and contemporary, as well as on global and local contexts. This is a challenge both for teacher educations as well as for strategies for continued learning after qualification.

A second potential obstacle is the economic and commercial aspects of popular culture and transmedia storytelling (cf. Luke, 1994).¹⁶ Many teachers see it as the role of kindergarten and school to counterbalance the constant commercial impact that children and youth are exposed to. Such “anchoring” of values is also evident in the core documents that formed the basis for Norwegian RE in the 1990s. If teachers do use commercial toys and popular culture as part of their teaching, they also need to reflect upon the ethical and economic aspects of introducing such material. As in all other aspects of the Norwegian RE, teaching is to be done in an “objective, critical and pluralistic manner.”

A third, and rather important challenge that needs didactic reflection is the dangers of stereotyping and misrepresentation. Lori Landay has demonstrated the controversy that arose around Lego’s Bionicle products in 2014, when New Zealand Maori protested against the appropriation of their language and heritage, arguing that these products “trivialized and commercialized their culture” (Landay, 2014, p. 69). Landay also discusses these challenges in what she calls the “sampling, synthesizing and remixing” (2014, p. 70) that she sees as characteristic of cultural production today.

This is also connected to the fourth point, namely, the potential “obstacle” that even Lego may find themselves accused of promoting a more proselytizing agenda. In such a view, Lego may be understood as no less impartial than other religious organizations. Spirituality and New Age are still met with much skepticism in many conservative religious communities, where the holistic and rather fluid approach to “the sacred” is considered a threat to dogmas and “true religion”. In this respect, the fusion of commercial interests, the mass media and (what some might consider to be) a dubious and hidden New Age mission may still be considered a daring project if introduced in a classroom context. So far, such worries have been raised by individual Christian authorities who have pointed out that Lego in some of their products is playing with satanical or dark forces. In 2014, a Polish Catholic priest named Sławomir Kostrzewa was reported as claiming that some of Lego’s minifigures, particularly those connected with the Monster Fighters series, were leading “to confusion between good and evil” (Day, 2014; cf. Undheim, 2016, 2017).¹⁷

15 Playmobil’s Christmas line – offering three different Nativity scenes, a set of the three wise kings, Santa Claus and angel ornaments – is among the most notable in this sense (see, e.g., <http://www.playmobil.fr/saint-nicolas-et-ange/4887-A.html>). Playmobil also carries a version of their version of Noah’s Ark in their line for the youngest children from 18 months old. Other toys that seem to approach the world of religion and spirituality are the numerous Disneyesque fairies and medieval knights and dragons that are produced by many different brands and found in many versions at the toy stores. A recent line called “History” also features elements from ancient Egyptian religion, such as a Sphinx, a pyramid and a pharaoh (see http://playmobil.com/on/demandware.store/Sites-NO-Site/no_NO/Search-Show?cgid=History), and there is also a new line called “Dragons”. Among Playmobil’s “religious toys” we also find Luther (Burri, 2017), and Zeus and Athena (Eptakili, 2016).

16 See also, e.g., Mikaelsson (2013) and Altglas (2014) for critical perspectives on New Age spirituality, capitalism and neoliberal ideologies.

17 Such criticism has for instance been raised against the Harry Potter series, which some Christian groups have claimed should be understood as a proponent of magic and the occult (cf. Undheim, 2016). I wish to thank Jane Skjoldli for confirming that, despite the somewhat not so trustworthy publication date of the international news reports (April 1, or April Fools’ Day), this was indeed reported in Polish media in March 2014 (e.g., “Ksiądz Sławomir Kostrzewa z Wolsztyna: W ludożkach LEGO jest szatan!”, *Super Express*, March 31, 2014, retrieved from http://www.se.pl/wiadomosci/polska/ksiazdz-slawomir-kostrzewa-z-wolsztyna-w-ludzikach-lego-jest-szatan_389131.html).

It may however be countered that such reservations and controversies can arise whenever religion is the topic of learning and teaching in a pluralistic society. As Geir Winje (2012, p. 286) has pointed out, the material we work with in religious education, such as religious texts and art, often has a proselytizing purpose, and is often very expressive too. To some, then, Lego may be no less problematic than the use of other material and aesthetic expressions in RE. It is therefore important that RE teachers are also prepared for reactions from parents who are skeptical of such means in RE.

6 Conclusion

I will sum up by highlighting some of the potential ways Lego and other popular transmedia products may contribute positively in integrative religious education. Such material representations can serve as a starting point, a “hook”, that, in a multi-cultural and multi-religious classroom context may prove to be more unifying and familiar than for instance a focus on world religions or religious holidays may be (especially if none of the students themselves are familiar with these religious traditions or holidays). Although some parents certainly may regard the use of toys and popular culture in RE as irreverent or problematic, children’s popular culture might still be much less problematic than other teaching material or practices used in RE. It is also an engaging and student-centered way to approach some of the issues that otherwise may indeed be too theoretical or distant for the youngest students. My examples from Lego, I hope, have thus illustrated how children’s popular culture and their popular toy worlds may certainly be obstacles, but hopefully, even more so, valuable resources for RE and kindergarten teachers.



About the author

Sissel Undheim is associate professor in the study of religion at the University of Bergen. She is currently working with colleagues from different teacher educations on a project about rituals and ritualizations in kindergartens and schools in Norway. Her publications include articles on multimodality in RE textbooks, childrens’ popular culture, and sacred virgins in Late Antiquity.

sissel.undheim@uib.no

References

- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: A study-of-religions approach*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Alberts, W. (2011). Religious education in Norway. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious education in a plural, secularized society* (pp. 99–114). Münster, Germany: Waxmann.
- Altglas, V. (2016). Spirituality, the opiate of scholars of religion? *Religion*, 46(3), 420–428. doi:10.1080/0048721X.2016.1176321
- Andreassen, B.-O. (2013). Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and Christian cultural heritage? *Temenos*, 49(2), 137–164.

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* [Didactics of religion: An introduction]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2014). *Religion, etikk og filosofi i barnehagen*. [Religion, ethics and philosophy in the kindergarten]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? [About time to say goodbye to the world religions?]. In M. von der Lippe & S. Undheim (Eds.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livsynsfaget* [Religion in school: Didactical perspectives on RE]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Bado-Fralick, N., & Norris, R. S. (2010). *Toying with God: The world of religious games and dolls*. Waco, TX: Baylor University Press.
- Benavides, G. (2006). Magic. In R. A. Segal (Ed.), *The Blackwell companion to the study of religion* (pp. 295–308). Malden, MA: Blackwell.
- Berglund, J. (2008). Teaching Islam with music. *Ethnography and Education*, 3(2), 161–175.
- Bråten, O. M. H. (2010). *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway* (Unpublished doctoral dissertation). University of Warwick, England.
- Bråten, O. M. H. (2015). Should there be wonder and awe? A three-dimensional and four levels comparative methodology used to discuss the “learning from” aspect of English and Norwegian RE.” *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(2), 1–23.
- Burri, J. (2017, January 17). Le Playmobil Luther, le succès d'un objet identitaire. *Protest info: Agence de presse protestante*. Retrieved from <https://protestinfo.ch/201701178280/8280-le-playmobil-luther-le-succes-d-un-objet-identitaire.html>.
- Cheung, C.-K. (2003). The use of popular culture in the teaching of ethics/religious education: A Hong Kong case. *Religious Education*, 98(2), 197–220. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00344080308292>.
- Clark, L. S. (2003). *From angels to aliens: Teenagers, the media and the supernatural*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cotter, C. R., & Robertson D. G. (Eds.) (2016). *After world religions: Reconstructing religious studies*. London: Routledge
- Cusack, C. M. (2010). *Invented religions: Imagination, fiction and faith*. Farnham, England: Ashgate.
- Cusack, C. M. (2016). Fiction into religion: Imagination, other worlds, and play in the formation of community. *Religion*, 46(4), 575–590.
- Davidson, M. A. (2012). The spiritual milieu based on J. R. R Tolkien's literary mythology. In A. Possamai (Ed.), *Brill handbooks on contemporary religion: Vol. 5. Handbook of hyper-real religions* (pp. 185–204). Leiden, the Netherlands: Brill.
- Day, M. (2014, April 1). Lego is a tool of Satan, warns Polish priest. *The Telegraph*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/poland/10736999/Lego-is-a-tool-of-Satan-warns-Polish-priest.html>
- Endsjø, D. Ø., & Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha: Religion og populærkultur* [What people want: Religion and popular culture]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Eptakili, T. (2016, October 3). Playmobil looks to ancient Greece for inspiration. Retrieved from <http://www.ekathimerini.com/212474/article/ekathimerini/life/playmobil-looks-to-ancient-greek-mythology-for-inspiration>
- Feldt, L. (2016a). Contemporary fantasy fiction and representations of religion: Playing with reality, myth and magic in *His Dark Materials* and *Harry Potter*. *Religion*, 46(4), 550–574.

- Feldt, L. (2016b). Harry Potter and contemporary magic: Fantasy literature, popular culture, and the representation of religion. *Journal of Contemporary Religion*, 31(1), 101–114.
- Ferguson, D. (2017, January 17). Lego professor of play: Apply now for the most coveted job in education. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2017/jan/17/lego-professor-play-education-job-cambridge-university>
- Forbes, B. D. (2005). Introduction: Finding religion in unexpected places. In B. D. Forbes and J. H. Mahan (Eds.), *Religion and popular culture in America* (pp. 1–20). Berkeley, CA: University of California Press
- Ford, J. (2012). "Flights of Fantasy". In E. Dial-Driver, S. Emmons & J. Ford (Eds.), *Fantasy media in the classroom: Essays on teaching with film, television, literature, graphic novels and video games* (pp. 47–57). Jefferson, NC: McFarland.
- Fuglseth, K. (2014). Orienteringas bakside: Om indirektiseringa av undervisninga i RLE-faget [The drawback of orientation: About indirectization of the teaching in the subject of RLE]. In K. Fuglseth (Ed.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* [RLE under pressure: A study of the RLE subject as experienced] (pp. 63–83). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Gilhus, I. S. (2013). "All over the place": The contribution of New Age to a spatial model of religion. In S. J. Sutcliffe & I. S. Gilhus (Eds.), *New Age spirituality: Rethinking religion* (pp. 35–49). Durham, NC: Acumen.
- Gilhus, I. S. (2014a). Medialisering og refortrylling: Religiøs endring i Norge [Mediatization and re-enchantment: Religious change in Norway]. *DIN: Religionsvitenskapelig tidsskrift*, 2014(1), 9–26.
- Gilhus, I. S. (2014b). Angels in Norway: Religious Border-crossers and Bordermarkers. In M. Bowman & U. Valk (Eds.), *Vernacular Religion in Everyday Life: Expressions of Belief*. (pp. 230–245). London, UK: Routledge.
- Gilhus, I. S., & Mikaelsson L. (2000). Multireligiøse aktører og kulturens refortrylling [Multireligious agents and the re-enchantment of culture]. *Sosiologi i dag*, 30, 3–22.
- Gilhus, I. S., & Sutcliffe S. (2013). Conclusion: New Age spiritualities – "good to think" in the study of religion. In S. J. Sutcliffe & I. S. Gilhus (Eds.), *New Age spirituality: Rethinking religion* (pp. 256–262). Durham, NC: Acumen.
- Hess, M. E. (2004). Transforming traditions: Taking popular culture seriously in religious education. *Religious Education*, 99(1), 86–94.
- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser: En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* [Religious learning in social practices: An ethnographic study of mediation, identification, and negotiation processes in religious education in the Church of Norway] (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo, Norway.
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television and video games: From Muppet babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [Regulations on the framework plan for the content and tasks of kindergartens]. Oslo, Norway: Norwegian Ministry of Education and Research. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Landay, Lori. (2014). Myth blocks: How Lego transmedia configures and remixes mythic structures in the Ninjago and Chima themes. In M. J. P. Wolf (Ed.), *Lego studies: Examining the building blocks of a transmedial phenomenon* (pp. 55–80). New York: Routledge.
- Luke, C. (1994). Out of the garden and into the Mall. Review essay of Stephen Kline, *Out of the garden*. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 305–315.
- Mikaelsson, L. (2013). New Age and the spirit of capitalism: Energy as cognitive currency. In S. J. Sutcliffe & I. S. Gilhus (Eds.), *New Age spirituality: Rethinking religion* (pp. 160–173). Durham, NC: Acumen.

- Muesse, M. W. (1999). Religious studies and "Heaven's Gate": Making the strange familiar and the familiar strange. In R. T. McCutcheon (Ed.), *The insider/outsider problem in the study of religion: A reader* (pp. 390–394). London, England; New York, NY: Cassell.
- Norwegian Education Act of 1998 (2014). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3b9e92cce6742c39581b661a019e504/education-act-norway-with-amendments-entered-2014-2.pdf>
- Owen, S. (2011). The world religion paradigm: Time for a change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253–268.
- Possamai, A. (2012). Yoda goes to Glastonbury: An introduction to hyper-real religions. In A. Possamai (Ed.), *Brill handbooks on contemporary religion: Vol. 5. Handbook of hyper-real religions* (pp. 1–21). Leiden, the Netherlands: Brill.
- Reuber, A. (2011). Voodoo dolls, charms, and spells in the classroom: Teaching, screening, and deconstructing the misrepresentation of the African religion. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(8), 7–18.
- Schroeder, C. T. (2016, April 9). Embodied pedagogy: Pilgrimage and Lego temples [Blog post]. Retrieved from <http://earlymonasticism.org/2016/04/09/embodied-pedagogy-pilgrimage-and-lego-temples/>
- Skeie, G. (2016). Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 25–39.
- Sky, J. (2003). *From demons to angels: Fairies and religious creativity in Victorian children's literature* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo, Norway.
- Smith, J. Z. (2004). *Relating religion: Essays in the study of religion*. Chicago, US: University of Chicago Press.
- Troop, D. (2004, November 19). (Don't) give me that old-time religion. *The Chronicle of Higher Education* Retrieved from <http://www.chronicle.com/article/Dont-Give-Me-That-Old-Time/29590>
- Undheim, S. (2013). RLE-religion: Religionsbegrepet i RLE-læreverkene for småskoletrinnet [RLE religion: The concept of religion in RLE textbooks for grades 1–4]. *Prismet*, 64, 251–265.
- Undheim, S. (2016). Spiritual Lego: Temples, rituals and New Age in Ninjago and Chima. In A.-V. Kärjä (Ed.), *Holy crap! Intersections of the popular and the sacred in youth cultures* (pp. 48–58). Helsinki, Finland: International Institute for Popular Culture.
- Undheim, S. (2017a). The sacred power of Lego-Chi: Mediatized spirituality in *Lego, Legends of Chima. Young: Nordic Journal of Youth Research*, 25(1), 66–86.
- Undheim, S. (2017b). Kan populærkultur og døde religioner vekke liv i religionsfaget? [Can popular culture and dead religions reinvigorate RE?] In M. von der Lippe & S. Undheim (Eds.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livsynsfaget* [Religion in school: Didactical perspectives on RE]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Undheim, S. (2018, June 8). Magical Bricks: Religion, Spirituality and Modern Magic in the Toy Box. Religion Going Public Retrieved from <http://religiongoingpublic.com/archive/2018/magical-bricks-religion-spirituality-and-modern-magic-in-the-toy-box>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*. Oslo, Norway: Norwegian Ministry of Education and Research. Retrieved from https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework_plan_for_the_content_and_tasks_of_kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Curriculum for knowledge of Christianity, religion, philosophies of life and ethics [KRLE]*. Oslo, Norway: Norwegian Ministry of Education and Research. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02?lplang=eng>

- Von der Lippe, M. 2017 (2017). Fritak for hvem og fra hva da? [Exemption from whom and from what?]. In M. von der Lippe & S. Undheim (Eds.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livsynsfaget* [Religion in school: Didactical perspectives on RE]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Von der Lippe, M., & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et religionsfag i skolen? [Why do we need religion as a school subject?]. In M. von der Lippe & S. Undheim (Eds.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livsynsfaget* [Religion in school: Didactical perspectives on RE]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Wallis, S. (2014). Ticking “no religion”: A case study amongst “young nones”. *Diskus*, 16(2), 70–87.
- Warren, H. (2005). *There's never been a show like Veggie Tales: Sacred messages in a secular market*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Weiss, J. (2014, February 12). Underlying religious themes in “The Lego Movie” take viewers on wild, mythic ride. *Huffington Post*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/2014/02/12/lego-movie-religious-themes_n_4775830.html
- Winje, G. 2012. *Guddommelig skjønnhet: Kunst i religionene*. [Divine beauty: Art in religions]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Woodhead, L. (2016). Intensified religious pluralism and de-differentiation: The British example. *Society*, 53, 41–46.
- Zetterqvist, K. G., & Skeie, G. (2014). Religion i skolen: Her, der og hvor-som-helst? [Religion in school: Here, there and anywhere?]. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98, 304–315.

List of figures

Figure 1: Elves. The Dragon Sanctuary. Brick set. Photo by author

Figure 2: “Monastery of Spinjitzu at sunrise” (http://ninjago.wikia.com/wiki/Monastery_of_Spinjitzu, accessed 3 February 2015)

Figure 3: Flying Phoenix Fire Temple. Brick set. Photo by author

Figure 4: Temple of Airjitsu. Brick sets, Photo by author

Figure 5: Temples and Lego temples

- A. Ninjago: Monastery of Spinjitzu, (print screen from the Ninjago series, season 1).
- B. Paro Taktsang (Tiger’s Nest) monastery in Bhutan (“Taktshang edit” by Douglas J. McLaughlin, photograph edited by Vassil, licensed under CC BY 2.5 via Wikimedia Commons, retrieved from http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Taktshang_edit.jpg#/media/File:Taktshang_edit.jpg).
- C. Lego version of Paro Taktsang (source: Flickr. Anu Pehrson, Tiger’s Nest Monastery 1.1 Paro Taktsang).
- D. Kuong Viet temple, Lørenskog, Norway (retrieved from <https://digitaltmuseum.no/021015468933/buddhisme-khuong-viet-tempelet-ekterior-inngangsparti-drage-pagode-elefant>).
- E. Temple, Buddhachinnawong Meditations, Kristiansand, Norway (photo by author).
- F. Lego version of Parthenon (retrieved from http://www.saber-scorpion.com/lego/classical_temple_athena.php).

Figure 6:

- A. Legend of Chima Phoenixes (print screen, retrieved from <http://www.lego.com/en-us/chima/characters/flinx-bd6eac0998774d4f92cb9ee265813020>).
- B. Apse from the Basilica dei Santi Cosma e Damiano, Rome.



Animer « des temps de parole » dans les classes primaires après les attentats commis en France : présentation et déclinaison d'une pratique enseignante

Amandine Schmid, Kelly Monachon & Séverine Desponds¹

Les attentats terroristes commis au nom du *jihad* en France en 2015 et 2016 ont été très médiatisés et discutés dans le monde francophone, mettant cette actualité à la portée de jeunes enfants. Quelles peuvent être les réactions des élèves et comment réagissent les enseignant-e-s face à l'actualité ? En se penchant en particulier sur le contexte de l'école primaire, les auteures soulignent que le jeune âge des élèves y rend le traitement de l'actualité violente particulièrement problématique. Grâce à une étude exploratoire par questionnaires et des entretiens compréhensifs menés au sein de deux établissements scolaires en Suisse romande, cet article dresse le portrait d'un geste professionnel de protection que les enseignant-e-s réalisent en animant un « temps de parole » avec les élèves.

Die Terroranschläge, im Namen des Dschihad 2015 und 2016 in Frankreich verübt, wurden in der französischsprachigen Welt stark mediatisiert und diskutiert. Damit erreichte das aktuelle Thema auch die jungen Kinder. Wie könnten Kinder darauf reagieren und wie verhalten sich Lehrpersonen in Bezug auf dieses aktuelle Thema ? Die Autor_innen dieses Beitrags beziehen sich insbesondere auf den Kontext der Primarschule und betonen, dass das junge Alter der Kinder die Bearbeitung von gewalttätigen Ereignissen stark erschwert. Durch eine explorative Studie mittels Frägbögen und Interviews in der Westschweiz zeichnet dieser Artikel das Bild einer professionellen Haltung des Beschützens, welche die Lehrpersonen einnehmen wenn sie erklären, mit den Kindern « darüber zu reden ».

Terrorist attacks committed in the name of *jihad* in France in 2015 and 2016 have been highly mediatised and discussed in the francophone world, bringing the news to the immediate reach of young children. What can be the children's reactions in a school setting and how do teachers handle the news in the classroom? Focusing specifically on the context of primary schools, the authors emphasize that the students' young age makes any handling of violent news particularly difficult. With an exploratory study pursued through questionnaires and comprehensive interviews conducted in the French speaking part of Switzerland, this article brushes the contours of a professional practice of protection consisting in setting up a "time of discussion" with the students.

1 Introduction

A la suite des attentats terroristes perpétrés au nom du *jihad*, en France, en 2015², nous nous étions interrogées sur l'écho qu'ils avaient pu avoir chez les jeunes élèves de notre région, en Suisse romande, et sur le rôle que devraient assumer les enseignant-e-s dans leur classe, au lendemain et dans les jours suivant un tel événement. S'il existe, a priori, un consensus pour affirmer que les élèves des degrés primaires sont trop jeunes pour être confronté-e-s à ce sujet violent, sont-ils et elles pour autant ignorant-e-s de l'actualité ? Comment cela les affecte-t-il en classe ? Quel est l'impact des revendications religieuses des terroristes sur les élèves catégorisé-e-s comme musulman-e-s (par eux et elles-mêmes ou par assignation) ? Et quelles ont été les stratégies des enseignant-e-s face aux réactions des élèves ? Face à ce type d'événements et d'émotions, il nous semblait que nous manquions d'informations sur les réactions des élèves et les pratiques enseignantes. Nous (A. Schmid et K. Monachon) avons donc abordé ces questions générales dans le cadre de notre mémoire de fin d'études en enseignement, en allant à

1 K. Monachon et A. Schmid se sont intéressées aux réactions des élèves et des enseignant-e-s au lendemain d'une attaque terroriste. Les résultats de leur recherche figurent au complet dans leur mémoire de diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaires et primaires (Monachon & Schmid, 2016). S. Desponds, qui a accompagné la réalisation du mémoire, a synthétisé les résultats pour rédiger cet article.

2 Dans le cadre du travail de mémoire susmentionné, nous avons utilisé la définition du terrorisme d'Etienne : le terrorisme est « l'organisation délibérée d'agressions généralement mortelles menées au nom d'une idéologie révolutionnaire, religieuse, ethnique ou politique [...] envers des personnes désarmées en vue de faire pression sur les instances supérieures du groupe auquel appartiennent les personnes agressées. » (2002, p. 87) Sur la notion de *jihad* à travers le temps, voir Abbès (2015).

la rencontre des personnes travaillant dans les établissements scolaires où nous réalisons notre stage, en Suisse romande. Le contexte régional est bien entendu distinct des contextes français où ont été perpétrés les attentats car les élèves de nos établissements scolaires ne connaissaient pas de gens touchés personnellement par ces événements. Pourtant, si les réactions des politiques et des médias locaux ne sont pas les mêmes qu'en France, la proximité géographique, culturelle et linguistique avec ce pays a entraîné une couverture médiatique intense en Suisse (télévision, presse écrite, radio, internet) qui a entretenu une émotion forte dans de nombreux foyers.

Un questionnaire³ a donc été soumis pour savoir dans quelle mesure les écoliers et écolières étaient touché·e·s par le phénomène et pour entrer en contact avec leurs enseignant·e·s et les interroger sur leur expérience. Les données montraient que la discussion était la modalité de travail privilégiée après de tels événements. Dans le cadre de cet article, nous avons cherché à détailler ce que les enseignant·e·s faisaient lorsqu'ils et elles disaient discuter avec leurs élèves après les attentats (ou au sujet du terrorisme). Nous avons pu rencontrer et nous entretenir avec cinq personnes ayant répondu au questionnaire et ayant eu l'expérience d'un incident en classe en lien avec les attentats : trois enseignant·e·s et deux enseignantes stagiaires que nous appellerons Catherine, Mickaël, Nicole, Victoria et Sophie, et leurs propos forment la base de cet article.⁴ En analysant leurs propos, nous pouvons esquisser le portrait d'un *geste professionnel* (Cizeron, 2010)⁵ complexe de protection.

2. Déclinaison d'un geste de protection

2.1 Evaluer les besoins de parler et d'entendre des élèves

Face aux élèves, la première action relevée par les enseignant·e·s consiste à sonder le besoin d'information et d'expression des élèves par rapport à ces événements. En effet,

l'enseignement peut être aussi conçu comme un processus de traitement de l'information et de prise de décisions en classe où le pôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue dans un contexte donné avec l'apprenant est aussi important que le pôle du savoir (Altet, 2000, p. 31).

Confronté·e·s à la question « aborderiez-vous les attentats avec vos élèves au lendemain d'une attaque terroriste ? », les enseignant·e·s répondent de façon nuancée : « *c'est à voir* » dit Nicole, « *ça dépend* » réplique Mickaël. Plusieurs enseignant·e·s utilisent de telles expressions indiquant à quel point leur travail face à ce sujet dépend des circonstances particulières du groupe-classe et des besoins des individus qui le composent. La sensibilité et la vulnérabilité des enfants de moins de 13 ans est aussi évoquée par cet enseignant pour justifier cette prudence : « *enfin, c'est tellement moche ce qu'il s'est passé, c'est tellement un truc d'adultes que je n'ai pas envie de leur mettre ça sur les épaules si en fait, eux, ça leur passe au-dessus.* » (Mickaël cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 270). Avec des enfants de l'école primaire sans lien direct avec les victimes de l'attentat, l'abord d'un tel sujet n'est donc pas systématique. La plupart des enseignant·e·s interrogé·e·s estiment qu'il est bien dans leur rôle d'abord de tels événements avec les enfants mais ils et elles conditionnent leur intervention à la parole des élèves.⁶ L'initiative est laissée aux enfants, comme le montrent ces réponses rédigées dans le questionnaire : « *j'en parlerais si le sujet arrive spontanément en classe, mais ne l'amènerais pas* » ; « *j'attendrais que les questions viennent spontanément mais sans leur proposer un temps de parole* » ; « *si un enfant amène le sujet en classe, je me dois de l'aborder* » ; « *cela dépend de la demande* » ; « *j'en parle que si les élèves sont demandeurs* » (Monachon & Schmid, 2016, p. 54 et 146). En la matière, notre questionnaire indique qu'un tiers des classes du cycle 1 (4–8 ans) avait des questions à poser à leur enseignant·e. Quant aux classes du cycle 2 (8–12 ans), leur grande majorité était touchée : les

3 Le questionnaire a été diffusé peu de temps après les fusillades terroristes du 13 novembre 2015, à Paris. Les questions que nous avons posées étaient, par exemple : « suite aux attentats de Paris, les élèves vous ont-ils demandé des précisions ? Si oui, qu'avez-vous expliqué aux élèves, si non, pourriez-vous nous expliquer les raisons qui vous ont freiné ? », le sujet du terrorisme est-il ressorti à l'improviste lors de cours sur un autre sujet ? ». Grâce aux réponses des enseignant·e·s, nous avons pu relever la variété des réactions des élèves du primaire en tant que groupe-classe et proposer quelques observations chiffrées.

4 Nous tenons à remercier tout·e·s les enseignant·e·s ayant partagé leur expérience en vue de la réalisation de ce travail.

5 « Que gagne l'analyse lorsqu'on passe du terme de compétence à celui de geste ? Sans doute une inscription plus marquée dans l'ordre de la praxis, de l'agir en situation. [...] Le geste est ainsi chargé du sens vécu de la situation par l'acteur qui le fait. » (Cizeron, 2010, p. 2)

6 Cette démarche contraste avec, par exemple, une démarche de type minute de silence.

élèves avaient des questions et des réactions émotionnelles observables.⁷ Selon nous, cette différence peut être mise en relation avec le stade de développement des enfants, en lien avec la conscience de l'irréversibilité de la mort et « l'émergence du sentiment de sa propre finitude » (Lonetto cité par Bacqué, 2015, p. 411).

Les enseignant-e-s décrivent parfois la façon précautionneuse qu'ils et elles ont développée pour sonder les besoins des élèves et initier la discussion. Dans le cadre d'une classe enfantine, Nicole explique qu'elle poserait une question générale, afin de savoir si ses élèves sont « au courant de ce qu'il se passe », sans entrer davantage dans les détails, ce qui présente l'intérêt de pouvoir proposer un moment de parole à l'enfant qui en aurait besoin sans toutefois inquiéter ceux et celles n'ayant rien entendu (Nicole citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 341). On voit donc ici que le geste de protection commence par préserver les enfants, si possible, de l'information. Cette actualité n'est pas considérée comme une connaissance nécessaire aux élèves par les enseignant-e-s qui déploient des « compétences prudentielles »⁸ liées à la compréhension de la composition et des besoins de la classe.

2.2 Discuter pour réduire l'agitation des élèves excité-e-s

Les enseignant-e-s remarquent également beaucoup d'excitation et de fascination dans les classes au lendemain des attentats de Paris. Décider de parler avec les élèves répond ici à un besoin de gestion de la classe. Par exemple, Catherine raconte qu'un enfant était presque heureux en arrivant, probablement – selon elle – parce qu'il avait quelque chose d'incroyable à raconter et qu'il voulait être le premier à le dire. Elle lie aussi cette excitation, faite de peur et d'angoisse au plaisir de pouvoir raconter quelque chose d'« inhabituel » (Monachon & Schmid, 2016, p. 254).

C'est dans les propos, mais en fait c'est pas une violence ... je pense que c'était plus ... C'était un enfant qui est assez excité [...]. Pis, pis, pis ça fait boum boum, donc il voit un film, y, y... un jeu comme ça, il s'excite la même chose qu'en parlant des attentats [...] (Monachon & Schmid, 2016, p. 248).

Mickaël rapporte cette observation :

Certains ont l'air de trouver ça super cool, ils ont entendu parler de mitraillette, de sang, enfin pour eux, c'est GTA donc ... génial. Tout ce qu'il s'est passé, c'est : « ouais ! » enfin ... ils n'aimeraient pas que ça leur arrive, ils se rendent compte que les gens sont vraiment morts, « mais quand même c'était des gars avec des mitraillettes, quoi » (Mickaël, cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 297).

L'enseignant rattache cette fascination au lendemain des attentats à celle que les enfants éprouvent pour la mort :

Ouais, c'est ... je savais qu'il y avait un côté hypnotisant, fascinant à la violence. Bah quand on dit aux enfants, je sais pas moi... euh ... on raconte que ... euh ... je sais pas ... que le non-respect des consignes peut amener à un drame, par exemple, à un accident, ou même à la mort, bah tout de suite : « wah ... à la mort ! » Enfin, ils aimeraient pas mourir, mais quand même, on leur a dit qu'ils pouvaient mourir donc : « wahhh », ils sont au taquet, pour entendre ce qu'on a à dire. Mais c'est pas parce qu'on leur a collé l'angoisse et puis que d'un coup, ils sont traumatisés. En général, ils trouvent ... ils ont plutôt envie de savoir : « et pis comment on peut mourir exactement ... », et puis « ah, bon ! » [...] (Mickaël, cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 298).

Les enseignant-e-s expliquent cette excitation de différentes façons : elle peut se présenter sous forme de fascination pour la similitude entre des jeux vidéo, des films et la vraie vie, mais encore par l'ambiguïté que l'être humain éprouve face à la mort. Ils et elles évoquent l'impossibilité *de facto* de pouvoir enseigner avant d'avoir réduit l'excitation des enfants. « *Tant qu'on n'avait pas posé à plat ce qui s'était passé, tant qu'on en avait pas parlé. C'était impossible de continuer...* » (Nicole citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 311). Les enfants avaient donc une attente et un besoin de verbaliser l'état de leur connaissance et leur incompréhension face à ces meurtres collectifs médiatisés. Sophie décrit une atmosphère « électrique » et des bagarres inhabituelles et sans fondement dans sa classe. En effet, dans un cas, suite à la distribution d'une fiche d'information pour enfant téléchargée sur internet et

7 Sur les six enseignant-e-s du cycle 1 (4–8 ans) ayant répondu à la question « avez-vous observé des réactions d'élèves ? », deux personnes ont expliqué que les élèves avaient beaucoup de questions à poser et quatre ont constaté que leurs élèves semblaient dans l'ensemble indifférent-e-s aux événements : « *L'un a dit : [...] "ouais, y a eu beaucoup de violence", puis il a fait : "ouais", puis il est passé à autre chose, quoi. Je pense vraiment qu'ils se posent pas encore ce genre de question.* » (Monachon & Schmid 2016, p. 106) En revanche, sur les dix-huit enseignant-e-s du cycle 2 (8–12 ans) ayant répondu à la même question, seul-e-s trois estiment que leurs classes ont semblé indifférentes. Les enseignant-e-s ont également rapporté des réactions de tristesse (1 classe), d'inquiétude (5 classes), d'excitation (3 classes), voire de stress (1 classe). Une enseignante fait remarquer que le sujet est largement débattu à la récréation entre les élèves et les questions en classe sont nombreuses (Monachon & Schmid, 2016, p. 316). En outre, douze enseignant-e-s parmi les trente-six ayant renvoyé le questionnaire (tous cycles confondus) ont affirmé que leurs élèves avaient eu des questions spécifiques suite aux attaques perpétrées en 2015, à Paris, que ce soit des questions quant au slogan « Je suis Charlie » (4 classes), quant aux attentats du 13 novembre (1 classe) ou de manière générale sur les événements (7 classes).

8 Nous empruntons cette expression à F. Lantheaume (2009).

d'une divergence sur la définition de ce qu'est un terroriste, une bagarre a éclaté : « *Mais c'était violent. Il y en a un qui était griffé et qui saignait, il y a un autre qui avait l'œil bleu, enfin vraiment ... c'était violent.* »⁹ (Monachon & Schmid, 2016, p. 351–352).

Face à l'excitation, la modalité préférée pour répondre aux questions des enfants est celle du « temps de parole » ou de la « discussion ».¹⁰ Interrogé-e-s à ce sujet, certain-e-s enseignant-e-s ayant répondu au questionnaire et n'ayant pas eu besoin réellement de traiter le sujet avec leurs élèves proposeraient ces temps de parole à des moments précis, soit en début de matinée au lendemain de l'attaque, soit lors du cours d'Éthique et cultures religieuses, le cours spécifique dédié à l'enseignement du fait religieux et à la morale laïque en Suisse romande. Un-e autre, plus réservée sur la nécessité d'aborder ce sujet avec les élèves, explique qu'il ou elle proposerait un temps de parole pendant la journée qui suit, mais pas directement en début de matinée, afin de ne pas donner trop d'importance à l'événement.

2.3 Rassurer les enfants montrant des signes d'inquiétude... sans mentir

Plusieurs élèves, d'après les enseignant-e-s interrogé-e-s par questionnaires et par entretiens, montrent des signes observables d'inquiétude. Ils et elles peuvent également chercher à cerner l'inquiétude des adultes et les interroger pour évaluer le danger que représentent les attentats de Paris pour leur vie.¹¹

Puis donc en l'occurrence, si, si ... après des attentats, il y a beaucoup d'angoisse chez les enfants. Ils ont ... une question qui revient souvent c'est : « Mais chez nous ça va pas arriver ... hein ?! On est à l'abri ?!! ». Pis bah, ils ont besoin d'entendre que oui et non (Mickaël cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 275).

Une autre enseignante témoigne :

j'ai une enfant dont les parents étaient à Paris [pour leurs loisirs]... mais [...] ils ne se sont pas aperçus de, de ce qu'il s'était passé. Mais enfin, il y avait une angoisse latente qu'un de mes parents pourrait être là-dedans» (Catherine citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 233).

D'autres enfants souhaitent fuir ou se cacher : une élève voulait fuir au Portugal, son pays d'origine, parce qu'elle pensait être plus en sécurité là-bas (Monachon & Schmid, 2016, p. 365). Nous pouvons donc faire le constat que l'impact des attaques terroristes est réel pour de nombreuses et de nombreux élèves qui craignent d'être victimes à leur tour, eux et elles-mêmes ou leur famille. Les enfants cherchent à se rassurer en s'adressant aux enseignant-e-s. Par exemple, Victoria, enseignante novice, a été interrogée par ses élèves sur ses propres émotions et relève que ce moment est difficile à gérer :

en fait c'est déstabilisant ... quand ils m'ont demandé si j'avais pas peur, je m'y attendais pas. Donc ça, euh ... je savais pas si je devais leur dire oui ou non, enfin. Si je leur dis oui, après ils paniquent. Si tu leur dis non, c'est pas forcément vrai non plus, enfin c'est quand même ... ouais donc c'était un peu ... (Victoria citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 367).

Face à cette inquiétude des élèves, Nicole estime que le premier geste à avoir est de « prendre sur soi » pour calmer les élèves, leur laisser du temps pour « digérer » la nouvelle et les rassurer, afin qu'ils et elles se sentent en sécurité à l'école. De même, il lui paraît important qu'un-e enseignant-e ne montre pas son inquiétude aux enfants (Monachon & Schmid, 2016, p. 336). L'enseignant-e doit alors trouver les bons mots afin de rassurer, sans toutefois leur mentir, ni se mentir à lui ou elle-même – le compromis entre ces trois éléments pouvant parfois être difficile à atteindre. Les professionnel-le-s évoquent rarement des principes directeurs pour mener une telle discussion, excepté Catherine qui évoque, dans un climat chargé d'émotions, une posture spécifique de l'enseignant-e expérimenté-e, mélange de neutralité et d'authenticité : « *dès le moment où on ne prend pas parti où on reste dans l'objectivité, dans le neutre... on est tranquille. Être vrai, être neutre et être... voilà* » (Catherine, citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 246).

⁹ Le psychologue Tom Van der Voort a démontré que des programmes télévisés (tels que des films ou des dessins animés) dans lesquels la violence et la cruauté semblent réalistes, restent impuises et injustifiées affectent beaucoup les enfants, les révoltent et peuvent contribuer à ce qu'ils et elles acquièrent des attitudes agressives (Van der Voort, 1986 repris par Decnaeck, 1998, p. 42).

¹⁰ Nous avons proposé, dans le questionnaire, quelques propositions de dispositifs qui pourraient être choisis par l'enseignant-e afin d'entreprendre une discussion avec les élèves. Quatorze enseignant-e-s sur trente-six proposeraient un temps de parole pendant lequel l'enseignant-e répondrait aux questions des élèves.

¹¹ Rappelons cependant que, selon les enseignant-e-s, tous les élèves ne donnent pas de signes d'anxiété et certain-e-s vivent même les événements avec un certain détachement.

Le groupe-classe a également un rôle à jouer : Catherine compare l'attention, le silence, l'écoute de chacun-e, l'esprit de cohésion et les fortes émotions qui accompagnent une discussion sur des attentats, à ceux observés lorsqu'une élève de la classe avait annoncé à ses camarades que ses parents se séparaient. Ainsi, lors de ces moments de partage, les élèves se réconfortent (Monachon & Schmid, 2016, p. 243–244). A travers ces propos, nous pouvons voir que la discussion découle de l'expression des émotions par les élèves. Elle permet au groupe d'exister et crée un moment de partage et de cohésion qui rassure.

2.4 « Eclairer » les enfants interloqués

Au lendemain d'attentats, il semble qu'il ne soit pas suffisant de tenir des propos rassurants. Les enseignant-e-s remarquent qu'il est aussi nécessaire de donner des « explications », transmettre des informations à certain-e-s élèves pour répondre à des demandes de connaissances mais aussi pour corriger des amalgames ou des incompréhensions plus générales. Parler permet alors d'*éclairer* l'élève :

Mais de toute manière, il faut en parler. On ne peut pas passer outre le sujet. [...]. Parce que ces enfants-là, ils ont ... c'est des éponges, donc ils prennent tout ce qu'on leur dit dans les médias, ils ont besoin d'explications, il ne faut pas qu'ils restent sur des ... mauvaises impressions [...]. Je pense que c'est notre devoir que nous prenions le temps d'éclairer l'enfant, de répondre aux questions de l'enfant (Nicole citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 317).

Premièrement, les enseignant-e-s transmettent des informations qu'ils et elles estiment être factuelles. Pour s'informer sur le sujet, ils et elles utilisent des sources médiatiques. Par exemple, Catherine propose un article dénué de gros titre sensationnel, qu'elle laisse à la portée des élèves. Ces informations complémentaires sont déposées intentionnellement au coin du bureau, à disposition des enfants ayant encore des questions (Monachon & Schmid, 2016, p. 240). Les professionnel-le-s sont ambivalent-e-s vis-à-vis de ces sources médiatiques car ils et elles les dénoncent. La cause de l'anxiété de certain-e-s élèves est attribuée « aux médias » par une enseignante : « Moi je trouve que les médias font beaucoup, beaucoup de mal » (Catherine citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 252).¹²

Mais les explications données visent surtout à éclairer les enfants sur l'interprétation qu'il faudrait donner du terrorisme commis au nom du *jihad*. Dans les discussions que les enseignant-e-s mènent, le terrorisme est présenté en termes de « méchanceté » et d'idiotie, en dissociant les actes perpétrés de la religion. Par exemple, dans ce contre-exemple faisant référence aux croisades :

Ils sont chargés de haine et puis ils font des choses mal, au nom d'une religion qui dit, justement, de ne pas tuer donc ... puis j'essaie de faire adhérer les enfants, c'est un peu du, de la manipulation positive, mais de les faire adhérer à l'idée que ouais, faut être bête quelque part pour se dire à la fois, je sais pas, chrétien puis aller tuer quelqu'un, au nom de Dieu. Alors que, justement, il a dit de ne pas le faire donc ! (Mickaël, cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 275).

Pour les enseignant-e-s, ces discussions sont en accord avec les programmes. Ils et elles mentionnent que de nombreux savoirs et savoirs-faire prévus par le plan d'études sont concernés par la discussion autour de tels événements : « *en même temps, c'est faire du français, c'est faire de l'actualité, c'est ... il y a plein de compétences transversales dans ce genre de discussion, donc je ne pense pas qu'on casse beaucoup le programme* » (Nicole, citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 342). Mickaël abonde dans le même sens :

Déjà, de base, je considère que ... faut se dire qu'on n'est pas là que pour leur apprendre des savoirs, mais aussi des postures, de prendre du recul, analyser, se poser des questions, ... quand on leur dit qu'il faut être curieux, ce n'est pas seulement pour les maths, quoi, c'est aussi pour ce genre de question-là, en fait. [...] Parce que l'école, bon ça c'est dans le plan d'études, [...] est censée participer activement au développement de la personnalité de l'individu adulte, du citoyen [...] (Monachon & Schmid, 2016, p. 273–274).

Il ajoute que cela permet aussi de régler des conflits : « *c'est notre métier de gérer les conflits, les ... et leur apprendre à le faire eux-mêmes* » (Monachon & Schmid, 2016, p. 275). Ainsi, les discussions autour du terrorisme

¹² Dans ses recherches, Maguy Chailley, docteure en sciences de l'éducation, assure du reste que la compréhension de la télévision dépend de l'âge : « La télévision peut être une source importante d'accès aux savoirs. Mais jusqu'à dix ans les compétences nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des informations ne sont pas encore bien établies » (Chailley, 1986 repris par Decnaeck, 1998, p. 27).

sont surtout envisagées par les professionnel·le·s interrogé·e·s comme l'occasion de travailler des compétences transversales ainsi que le vivre-ensemble. En revanche, les savoirs sur les religions sont surtout mobilisés, et donc instrumentalisés, en faveur du vivre-ensemble, comme le suggère le chapitre suivant. En effet, les enseignant·e·s semblent considérer de leur devoir d'instruire les enfants sur l'interprétation correcte, pacifique, à donner aux événements. L'enseignement d'une séquence sur le *jihad* armé, les caricatures ou le terrorisme ne leur semble adaptée ni aux besoins, ni à l'âge des élèves.

2.5 Reprendre la parole pour changer les propos stigmatisants – et autres tactiques

Après les attentats perpétrés sur les tours jumelles du *World Trade Center* de New York en 2001, une recherche menée dans une école new yorkaise a mis en lumière les amalgames que les élèves faisaient entre terroristes et musulman·e·s (Kromidas, 2004). Nous nous demandions si l'effet serait identique dans notre échantillon de Suisse romande. Les amalgames semblent rares.¹³ Mickaël rapporte ne pas avoir rencontré de tels amalgames car, selon lui, les élèves prennent la diversité des origines comme un fait connu et en déduisent la diversité d'opinions religieuses.

Bah je pense qu'elle est perçue ... euh ... ils perçoivent la diversité ... euh ... au niveau de l'apparence, ils perçoivent la diversité culturelle, ils savent très bien que lui parle arabe et puis que lui parle albanais et puis voilà. Puis ils perçoivent la diversité religieuse, mais ... ouais, j'ai l'impression qu'ils font moins, justement, de pack clé en main pour mépriser des gens (Monachon & Schmid, 2016, p. 269).

Dans l'école de Victoria, l'ensemble des enfants auraient déjà entendu parler de ce qu'est un amalgame (Monachon & Schmid, 2016, p. 368). Cette affirmation renvoie à un travail de prévention en amont réalisé dans son établissement.

Cependant, Catherine rapporte des propos jugés inacceptables tenus en classe sur le sujet, au lendemain des attentats de Paris. Un des élèves se réjouit de la mort des terroristes ainsi :

Hum ... Voilà. Alors il est arrivé, mais déjà dans la colonne, on les fait mettre, quand ça sonne, ... on les fait mettre en colonne. Et puis tout de suite, lui qui n'est pas un calme, m'a dit : « vous avez entendu Madame, ce qu'il s'est passé à Paris vendredi ? C'est bien fait, y en a trois qui ont pétié avec eux, bah voilà ». Puis certains étaient choqués en disant : « mais euh ... ». Je lui ai dit : « mais comment est-ce que tu peux dire que c'est bien fait ? Tu verrais quelqu'un sauter... » – [l'élève] « Ouais, mais parce qu'ils voulaient faire du mal à autant de monde. » [...] là, je leur ai dit : « essayez aussi de voir, moi je pense que c'est pas à eux qu'on doit, à qui on doit réfléchir, c'est à la situation, puis peut-être aussi à ceux qui ont perdu quelqu'un alors qu'ils avaient rien fait quoi ! Mais ça c'est, ça c'est important quoi. » Et puis tout de suite, il a dit : « ouais, mais c'étaient des musulmans. » J'ai dit : « moi j'aimerais bien que tu ne dises pas ça » et, tout de suite, j'ai dévié sur les trois religions, enfin les grandes religions (Monachon & Schmid, 2016, p. 233–234).

L'enseignante, expérimentée, rapporte son choc à l'entendre : « *hummm je veux dire, là j'ai eu la réaction d'un enfant qui m'a "gloup"* ». L'onomatopée exprime le trouble de l'enseignante qui juge ce moment « rude », notamment parce qu'elle pense à son autre élève issue d'une famille musulmane et qui pourrait être blessée par la remarque (Monachon & Schmid, 2016, p. 228). Sa première action est d'exprimer son désaccord avec ce qu'a dit l'élève, de demander à l'élève de ne pas prononcer de telles paroles. Elle propose aussi aux élèves de dévier leur intérêt des agresseurs vers les victimes (hommage). L'enseignante estime qu'il est préférable que les enfants comprennent les élans de solidarité. Selon elle, cela leur serait plus profitable que de leur expliquer des faits macabres (Monachon & Schmid 2016, p. 89).

Puis, Catherine tient des propos alternatifs à ceux de l'élève, fondés dans les savoirs scolaires sur les religions pour corriger l'interprétation donnée des événements: Catherine, Mickaël et Nicole utilisent une tactique de relativisation. En comparant terrorisme islamique et croisades, ils redistribuent la culpabilité et tentent d'empêcher une hiérarchisation des traditions religieuses et des communautés.

Puis je leur ai dit : « bah, euh ... aujourd'hui bah vous pensez que c'est peut-être les musulmans là », mais j'ai dit : « vous savez si on regarde l'histoire ... il y a juste les bouddhistes où il y a jamais eu quelque chose. Mais les chrétiens n'ont pas toujours été ... » (Catherine citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 234–235).

¹³ Les amalgames ne concernent pas que les religions : les délinquant·e·s ont été comparé·e·s aux terroristes par un·e élève. Un·e enfant a en effet pris peur que son grand frère, qui côtoie une jeune fille qui vend de la drogue, devienne un terroriste : « J'ai dit : 'alors non ! On peut être délinquant, mais tous les délinquants ne deviennent pas des terroristes' » (Monachon & Schmid, 2016, p. 239). L'enseignante rejette la fausse information donnée par l'élève et introduit de la nuance dans les catégories de personnes (ici, les délinquant·e·s). Elle transmet des faits qui apportent également un contexte (adolescence).

[...] je leur parle des croisades en leur disant, bah voilà : « des chrétiens à une certaine époque, ils se sont dit, comme ça, qu'ils avaient le droit d'aller tuer tout le monde parce que, parce que ... c'est notre terre, c'est la terre de Jésus, ... vous pensez quoi de ça ? » (Mickaël cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 290).

Moi personnellement, je suis athée, donc voilà. Mais je pense que l'histoire des religions est extrêmement importante justement pour tout l'historique qu'il y a derrière. Parce que malheureusement, il y a eu pas mal de guerres, à cause de toutes les religions (Nicole, citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 319–320).

Catherine ne se contente pas de construire une équivalence entre les traditions religieuses dans leur rapport à la violence mais elle s'attelle aussitôt à montrer que cette violence n'est pas représentative. Sur le moment, elle a recours à des analogies, en s'appuyant sur les connaissances des élèves et le travail en cours pour désamorcer les amalgames et pour expliquer l'existence même des terroristes. L'enseignante va chercher une feuille avec 100 petits carrés dessinés qu'elle a utilisée pour un enseignement de géographie, en lien avec l'eau.

Puis je leur ai dit : « Bah ça c'est, ... si je prends les musulmans [montre les 97 carrés coloriés en bleu qui représentent les 97% d'eau salée] ... bah, ça c'est peut-être les terroristes [montre les 3 carrés, représentant les 3% d'eau douce]. » « C'est, ça serait intéressant que vous entendiez aussi des musulmans parler de ce qu'il s'est passé là. Parce que, ils disent qu'ils ne sont pas d'accord avec ça. C'est une partie des musulmans ! » ... Puis là j'ai aussi dit : « mais si ... si dans votre famille, il y en a un qui fait une bêtise, est-ce que tout le monde est puni ? ... Bah non ! Donc c'est la famille des musulmans et puis il y en a quelques-uns qui réagissent comme ça. Mais on ne doit pas dire : c'est les musulmans ! Ça non, c'est pas correct » (Monachon & Schmid, 2016, p. 235).

Pour demander à ses élèves de ne pas être injuste envers une communauté entière, Catherine utilise ici un travail réalisé en géographie avec ses élèves, puis une analogie entre communauté religieuse et famille pour leur faire comprendre ce qu'est un amalgame et l'injustice qui en résulte. Dans ces moments d'enseignement improvisés, on peut observer la créativité didactique des enseignant-e-s. Mickaël, par exemple, utilise le dessin :

Je fais une paire de bonshommes bâtons côte à côte, un petit peu espacés, et puis je fais une flèche qui va de l'un à l'autre et de l'autre à l'un. Et puis je leur dit : « cette flèche ... dans cette flèche, on charge ce qu'on veut comme munition, donc soit on envoie de la colère, de la violence, de la mort, des trucs pas cool. Soit on envoie des choses positives. Et ce qu'on envoie d'une façon ou d'une autre, en général ça nous revient sous la même forme » (Monachon & Schmid, 2016, p. 83).

La façon ludique dont il présente les choses permet aux enfants de s'identifier aux bonshommes. Le choix des mots n'est pas anodin, il utilise des termes utilisés par les enfants de sorte qu'ils puissent facilement se représenter ce qui pourrait transiter par les flèches.

Enfin, pour lutter contre les amalgames, les enseignant-e-s comptent sur le travail réalisé en amont des problèmes. Par exemple, Catherine utilise la méthode « Ni hérissos, ni paillasons »¹⁴ au long de l'année scolaire pour travailler le développement du respect avec les enfants. Elle fait également remarquer le côté bénéfique de l'ouverture à d'autres religions que le christianisme, dans la discipline d'*Éthique et cultures religieuses*. Elle approuve l'évolution de cette discipline, car désormais, selon elle, il y a la possibilité d'explorer d'autres religions, alors que dans le passé, selon ses propos, le cours se cantonnait à Jésus et à la Bible (Monachon & Schmid, 2016, p. 253). Elle juge que pour parler du respect et des valeurs, cette discipline est idéale (Monachon & Schmid, 2016, p. 229).

D'autres questions résultent d'amalgames présents dans l'environnement social de l'élève. Lorsque l'élève répète les propos de ses parents, la situation est plus délicate. Lors d'un cours de musique, Victoria reçoit la question suivante :

Et puis vu qu'on parlait des enfants pauvres, etc. il y a un élève qui m'a demandé d'un coup : « est-ce que c'est vrai qu'il y a des immigrés qui arrivent en Suisse pour faire du terrorisme ? », tout en ajoutant que c'est son papa qui le lui a dit (Monachon & Schmid, 2016, p. 375).

Non parce que là je peux être jugeante si je lui demande d'où ça vient. S'il me dit euh... « c'est mon papa, on en

14 L'enseignante fait référence à un kit conçu par l'association *Graines de paix* et le *Centre pour l'action non-violente*, deux associations suisses romandes engagées dans l'éducation à la paix.

a discuté avec mon papa », les autres, ils pensent quoi du papa ? C'est pas important. L'important c'est que lui fasse un chemin et puis voilà [...] (Monachon & Schmid, 2016, p. 256).

Face à ces propos de parents rapportés, la première parole à gérer par les enseignant-e-s semble donc être la leur. L'enseignant-e doit garder privé ce qu'il ou elle pense, afin de ne pas créer un conflit de loyauté chez l'enfant. L'enseignante justifie son action de la sorte : elle n'est pas là pour dire ce qui est juste ou faux à la maison, mais se doit d'apporter un discours qui permette aux enfants de réfléchir (Monachon & Schmid, 2016, p. 231).

2.6 Inclure tous les enfants dans la conversation pour éviter l'exclusion

La préoccupation majeure des enseignant-e-s face aux amalgames faits entre islam et terrorisme semble bien de protéger les élèves musulman-e-s ou identifié-e-s comme tel-le-s du sentiment d'exclusion, voire de l'exclusion elle-même. Catherine pense en effet qu'il est du devoir de l'enseignant-e de protéger les enfants qui seraient attaqué-e-s à cause du terrorisme en étant associé-e-s à celui-ci (Monachon & Schmid, 2016, p. 228). Les enfants sont-ils et elles affecté-e-s par les propos de leurs camarades ou par l'actualité ? Il est difficile de le mesurer avec nos entretiens mais les enseignant-e-s interrogé-e-s relatent quelques observations qui nous indiquent que certains enfants l'ont été. Une petite fille se replie en se prostrant, en faisant un petit « ouuh », lorsque son camarade de classe tient les propos mentionnés plus haut : « *elle s'est bien rendue compte que ... bah que c'était un petit peu ... sa culture qu'on allait, qu'on escamotait quoi, qu'on égratignait [...] elle s'est sentie un petit peu inmanquablement ... que c'était les musulmans.* » Il semble donc important pour Catherine « d'aller chercher » cette petite fille et de lui donner la parole, ce qui raffermirait l'appartenance de l'enfant au groupe-classe. Elle exprime sa crainte de l'exclusion sociale : « *il ne faut pas les mettre au ban.* » Cependant, l'enseignante commence par prendre la parole elle-même car elle estime que l'enfant visée par l'amalgame n'a pas à porter le fardeau de cet événement, ni à en porter la responsabilité. Elle insiste sur l'importance de ne pas laisser les élèves concerné-e-s gérer seul-e-s les accusations dont ils ou elles pourraient faire l'objet (Monachon & Schmid, 2016, p. 247).

Un autre type de réaction, isolé dans l'échantillon et vécu dans le cadre de l'enseignement spécialisé, témoigne des dégâts que les attentats rapportés par les médias peuvent susciter chez des élèves. Ainsi, un élève de 12 ans s'est senti mis à l'index :

Par rapport à ce qui avait été fait, par rapport à tous ces... ces morts, il avait vu les informations à la télé. Puis c'est un enfant qui est très vite ... très vite touché par... les choses qui l'entourent par toute l'actualité, par tout ce qui pourrait être guerre ou voilà, c'est normal. Mais lui, vraiment particulièrement. Hum ... Bah il vient aussi d'ex-Yougoslavie, du Kosovo, il a vécu un peu par ses, ... à travers ses parents tout ce conflit. Pis c'est vrai, il se sent très concerné par la situation. Et là, l'attentat de Paris, il était avec son grand-père venu du Kosovo, ils ont vu tout ça à la télé ensemble, c'est vrai que ça l'a, ... on va dire, anéanti de voir que, bah, sa religion finalement, la religion de son grand-père, de ses parents, ... ça peut mener à des choses comme ça. [...]. C'est aussi vraiment comme si on pointait le doigt sur lui. Voilà, puis il a dit « j... » ... il a répété plusieurs fois « mais c'est pas moi qui ai fait ça, c'est pas moi qui ai fait ça » (Monachon & Schmid, 2016, p. 311).

Selon Nicole, la peur du jugement des autres bloquait ce garçon. Elle avance que la discussion en classe a permis de rassurer l'enfant :

je vais dire que, vu qu'on en a parlé tout de suite, ça l'a rapidement, on va dire, désangoissé dans un premier temps parce qu'il a vu qu'on ne mettait pas le doigt sur lui, qu'on ne lui disait pas : « ouhh, mais t'es un musulman ... ». Enfin, voilà, et lui c'est vraiment de ça qu'il avait peur, du jugement des autres (Monachon & Schmid, 2016, p. 316).

On peut voir avec ces extraits d'entretiens que les attentats ont, dans certaines classes, un impact réel sur des enfants musulman-e-s ou considérés comme musulman-e-s qui subissent directement ou indirectement l'amalgame entre terrorisme et islam suscité par les attentats commis au nom du *jihad*. Les enseignant-e-s interrogé-e-s se montrent sensibles à l'émotion que peuvent ressentir les enfants et au risque de discrimination sociale qu'ils et elles encourent. Le temps de parole semble, pour elles et eux, réinstaurer l'appartenance de ces élèves minoritaires au groupe des élèves de la classe et jouer en ceci un rôle essentiel dans un geste de protection.¹⁵

¹⁵ Cependant, il faut rappeler que ces enseignant-e-s ont été sélectionné-e-s pour avoir rapporté l'observation d'un incident dans leur classe lié aux attentats. Il n'est pas possible d'élargir le constat à l'ensemble des enseignant-e-s.

3 Conclusion

La discussion menée par les enseignant·e·s avec leurs élèves semble pour elles et eux aller de soi. En effet, la communication est à la base de ce métier et le rythme des interactions est soutenu, quelle que soit l'activité réalisée avec les élèves. En d'autres termes, il est « normal » de parler avec les enfants après de tels événements, si cela s'avère nécessaire. Néanmoins, à l'issue de ce parcours, nous avons pu mettre en valeur la complexité de cette simple activité, en particulier lorsque s'expriment des propos stigmatisants ou que les élèves ont peur. Si les enseignant·e·s mettent en œuvre, dans un premier temps, une « compétence prudentielle » en observant la vivacité du sujet pour la classe, ils animent ensuite, en fonction des besoins, des temps d'échange qui sont, dans une certaine mesure, improvisés en fonction des réactions des élèves. Bien qu'improvisés, ces temps assument plusieurs intentions, souvent de façon quasi simultanée : information, éducation, censure de propos, reformulation, détournement de l'attention vers des contenus positifs, etc. La conversation remplit donc plusieurs rôles, de la gestion de classe à la transmission de savoirs, de la consolation à l'éducation. Par exemple, face aux propos stigmatisants, les enseignant·e·s ne font pas qu'échanger avec les élèves, ils et elles instruisent et éduquent en prenant la parole pour former par des propos moraux valorisant la paix. Ils et elles cherchent notamment à donner une nouvelle interprétation des événements, en présentant des faits qui apportent de la nuance et sont susceptibles de modifier la représentation du rapport entre religion(s) et usage de la violence. Mais surtout, les actions des enseignant·e·s s'articulent autour d'une priorité qu'ils et elles partagent : protéger leurs élèves. Par l'échange de paroles, ils et elles contribuent à procurer à leurs élèves destabilisé·e·s, voire apeuré·e·s, un sentiment de sécurité et s'efforcent en particulier de protéger les élèves musulman·e·s de la stigmatisation. Ce geste professionnel de protection, qui s'exprime principalement par une modalité, « le temps de parole », recèle une complexité que nous avons souhaité souligner dans cet article. Il semble que le savoir d'expérience soit déterminant dans une gestion complexe du temps de parole et que l'enseignement de la culture religieuse soit instrumentalisé par les enseignant·e·s qui privilégient l'éducation au vivre-ensemble face à ce sujet sensible et en particulier dans leur réponse immédiate aux événements.



A propos des auteures

Amandine Schmid et **Kelly Monachon** ont obtenu un bachelor en enseignement de la Haute école pédagogique du canton de Vaud en 2016. Elles sont les auteures d'un mémoire de fin d'études sur l'enseignement en classes primaires au lendemain d'attentats médiatisés, complété par des recommandations destinées aux enseignant·e·s vaudois·e·s. Actuellement, elles enseignent à des élèves de 3–4P en Suisse romande.

amandine.schmid2@gmail.com

Séverine Desponds est historienne des religions et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour la didactique de l'éthique et cultures religieuses.

severine.desponds-meylan@hepl.ch

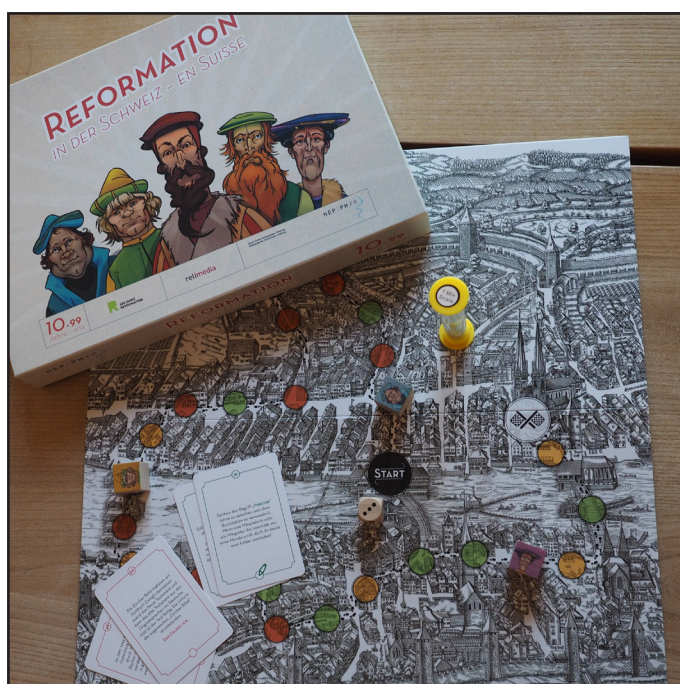
Références

- Abbès, M. (2015). Réflexion sur la guerre en Islam. *Extrême-Orient Extrême-Occident*, 38(1), 219–233.
- Altet, M. (2000). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27–40), 3^{ème} éd. Bruxelles : De Boeck.
- Anzieu-Premmereur, Ch. (2002). Après le 11 septembre à New York, des enfants.... *Champs psychosomatique*, 28, 55–67. DOI : 10.3917/cpsy.028.0055
- Bacqué, M.-F. (2015). Une pédagogie de mort et de la perte à l'école : écouter, parler, représenter. Dans Ch. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 35–51). Bruxelles : De Boeck.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. Dans M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 257–268). Clermont-Ferrand : Presses de l'université Blaise Pascal. <hal-00811926>
- Cortes, S., Schechter, D., First, E., Anzieu-Premmereur, Ch. et Steinberg, Z. (2002). Réflexion sur l'intervention de crise auprès des enfants de New York après l'explosion du World Trade Center. *Psychothérapie* 22(3), 143–152. DOI : 10.3917/psys.023.0142
- Decnaeck, S. (1998). *Les enfants et la télévision. Résultats et tendances de la recherche*. Genève : Département de l'Instruction publique.
- Etienne, J. (2002). Note sur l'éthique face au terrorisme. *Revue théologique de Louvain* 33(1), 85–89.
- Kromidas, M. (2004). Learning War/Learning Race. Fourth-grade Students in the Aftermath of September 11th in New York City. *Critique of Anthropology*, 24(1), 15–33.
- Meirieu, Ph. (2016). *Eduquer après les attentats*. Paris : ESF.
- Monachon, K. et Schmid, A. (2016). *Comment traiter les attaques terroristes commises au nom de la religion dans l'enseignement ? Analyse des représentations et des expériences d'enseignant-e-s vaudois-e-s* (mémoire de diplôme). Lausanne : Haute école pédagogique vaudoise.
- Lantheaume F. (2009). Fait colonial et religion dans les programmes et les manuels scolaires. Dans D. Borne, B. Falaize (dir.), *Religion et colonisation* (p. 256–262). Paris : L'Atelier.
- Lurçat, L. (1990). Impact de la violence télévisuelle. *Enfance*, 43(1–2), 167–171.
- Lurçat L. (1989). *Violence à la télé : l'enfant fasciné*. Paris : Syros alternative.
- Rousseau, C. (2008). Terrorisme et santé mentale des enfants. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(4–5), 199–205. DOI : 10.1016/j.neurenf.2008.04.017
- Van der Voort, T. H. A. (1986). *Television Violence : A Child-Eyes View*. Amsterdam : North Holland.



Rezensionen
Comptes rendus

Lievenbrück, Ursula (2017). *Reformation in der Schweiz – Reformation en Suisse*. Pädagogische Hochschule Freiburg (Schweiz).



Lernend spielen – spielend lernen. Ein Versuch, die wesentlichen Charakteristika der Begriffe „Spielen, Spiel“ zu fassen, stösst an Grenzen und vollzieht sich nach Stefan Berg und Hartmut von Sass¹ (2014) immer in Spannungsfeldern wie beispielsweise „Regelhaftigkeit und Offenheit“, „Virtualität und Realität“ oder „Zweckfreiheit und Funktionalität“ (2014, 10; 26-29). Da Spielen im Unterricht oft nicht zweckfrei ist, sondern ein zielgerichteter Versuch beispielsweise soziale, kreative und intellektuelle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, gilt es zwischen *spielerischem Lernen*, als Einkleidung eines bestimmten Lernstoffes und *lernendem Spielen*, als freie Spielentfaltung, zu unterscheiden. Pestalozzi-Bridel²(1983) verweist auf Vorzüge eines dynamischen, die Dualismen überwinden Spielbegriffs. Das Spiel erlaubt den Teilnehmenden mehrdimensionale Begegnungen mit der Welt und ganzheitliches Erleben und Lernen, bei welchem verschiedenste Dimensionen – rationale, kognitive, soziale, affektive etc. – miteinander kombiniert werden.

Abb. D. Mühlethaler (2018)

Das Lernspiel «Reformation in der Schweiz» bewegt sich in diesen Spannungsfeldern, sucht komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge unter Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen spielerisch zu festigen und zu vertiefen. Das Spielbrett – ein Ausschnitt des mittelalterlichen Ansichtsplans der Stadt Zürich von Jos Murer (1576) – lädt zum Erkunden und Entdecken dieser Stadt mit ihren zahlreichen Klöstern und Kirchen ein.

50 Ereigniskarten informieren über die wichtigsten Persönlichkeiten der Reformation, wichtige historische Ereignisse, theologische Grundsätze und Dispute. Ergänzend dazu gibt es 50 Aufgabenkarten, mit Hilfe derer die Spielenden – ähnlich wie im Spiel „Tabu“ – Begriffe umschreiben oder darstellen müssen. Die fünf Spielfiguren (Zwingli, Calvin, Farel, Bullinger und Luther) sind durch die comicartige Darstellung von Baptiste Cochard witzig und einprägsam zugleich.

Das Würfelspiel kann mit Kindern ab 10 Jahren als ganze Klasse in fünf Gruppen oder auch in einer Kleingruppe mit fünf Teilnehmenden gespielt werden. Mithilfe von Ereigniskarten werden Inhalte und Fakten vermittelt, die sich die Spielerinnen und Spieler möglichst merken sollen. Sobald die Figur auf einem Fragefeld zu stehen kommt, gilt es entsprechende Fragen aus einer Frageliste, möglichst rasch zu beantworten. Die Antwort kann mithilfe der memorierten Inhalte von allen Mitspielenden gegeben werden. Wer glaubt, die Antwort zu wissen, steht auf. Alle Wissensfragen der Ereigniskarten sind übrigens auf der Frageliste samt Antworten abgebildet. Diese dient somit auch der Ergebnissicherung. Nebst ganz engen Fragestellungen wie bspw. „Wie alt war Calvin, als er starb?“ gibt es Fragen, die umfassenderes Kontext- und Zusammenhangswissen verlangen bspw. „Warum wollen die Täufer nur noch Erwachsene taufen?“

Wird eine Aufgabenkarte gezogen, muss ein bestimmter Begriff umschrieben, pantomimisch oder zeichnerisch dargestellt werden, wobei die die Lehrperson darauf achtet, dass die Anweisungen auf der Aufgabenkarte sowie die zur Verfügung stehende Zeit (Sanduhr) eingehalten werden. Auch hier findet sich eine ganze Bandbreite an mehr oder weniger zentralen Schlüsselbegriffen rund um die Reformation und ihre Zeit.

Das Spiel gewonnen hat die Gruppe, deren Spielfigur zuerst das Zielfeld erreicht hat.

Durch eine Mischung aus Wissensvermittlung, Kreativität und Kooperation innerhalb der Gruppe entwickelt sich im Spielverlauf eine spannende Dynamik, die Spielfreude und Kenntniserweiterung, beziehungsweise Festigung ermöglicht. Damit dies jedoch gelingen kann, ist vorgängig eine sorgfältige Hinführung an die umfangreiche Thematik unumgänglich und es gilt,

1 Berg Stefan, von Sass Hartmut (Hg.). Spielzüge. Zur Didaktik des Spiels und seinem metaphorischen Mehrwert, Freiburg u.a. 2014, 9.39.

2 Pestalozzi-Bridel, Annette. Die Bedeutung des Spiels im psychoanalytischen und pädagogisch- anthropologischen Verständnis. Zürich 1983, 409.

die nötigen Voraussetzungen sowie die Orientierung am konkreten Kompetenzaufbau im Auge zu behalten. Kompetenzen wie bspw. „Schülerinnen und Schüler können Dauer und Wandel beschreiben, Epochen der Geschichte einordnen, anhand geschichtlicher Umbrüche die Veränderung von Denk- und Lebensweisen beschreiben, religiöse Spuren beschreiben ...“ (vgl. Lehrplan 21) erfordern hohe inhaltliche Strukturierung und sind langfristige Verstehens- und Lernprozesse. Auf diesem Hintergrund scheint es didaktisch sinnvoll, das vorliegende Spiel erst in der Phase des Übens und Vertiefens einzusetzen und sich seiner Grenzen bezüglich der zu entwickelnden Kompetenzen bewusst zu sein.

Die Grundkonzeption des Spiels orientiert sich an vertrauten Gesellschaftsspielen, hat einfache und klare Spielregeln und bietet gleichzeitig Raum für eine individuelle und kreative Spielentfaltung, indem Begriffe auf verschiedene Art und Weise dargestellt und zugänglich gemacht werden müssen. Werden die Grundfragen der Situierung im Lernprozess sowie der Ergiebigkeit hinsichtlich der Kompetenzbezüge bewusst miteinbezogen, ermöglicht dieses sachlich fundierte und sorgfältig konzipierte Spiel Lernen und Spielfreude miteinander zu verbinden.

Verleih und Verkauf: www.relimedia.ch

Daniela Mühlethaler, NMS Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe IVP, daniela.muehlethaler@nms.phbern.ch



Kalcsics, Katharina & Wilhelm, Markus (2017). *Lernwelten. Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen* [Ausgabe 1. und 2. Zyklus], Bern: Schulverlag (140 S.).

Katharina Kalcsics und Markus Wilhelm legen mit *Lernwelten* eine Publikation vor, die den Anspruch hat, Studierende und Lehrpersonen fachdidaktische Grundlagen zu einem kompetenzorientierten Unterricht im neuen Schulfach NMG (Ausgabe 1. und 2. Zyklus; Ausgabe 3. Zyklus) zu bieten. Im ersten Teil *NMG verstehen* klärt das Autorenteam das Fachverständnis, Kompetenzorientierung und Lernverständnis, sowie Fragen zur Unterrichtsqualität. Im zweiten Teil *NMG unterrichten* diskutieren Kalcsics & Wilhelm Fragen der Strukturierung, Planung, Beurteilung, Gestaltung und Evaluation des NMG-Unterrichts und machen Vorschläge, wie der Unterricht durch verschiedene aktivierende Lernaufgaben gestaltet und das Lernen der Schülerinnen und Schüler begleitet werden kann. Dieser in dieser Kürze und Dichte hohe Anspruch wird in weiten Teilen eingelöst: Das Autorenteam fasst den derzeitigen Stand fachdidaktischer Diskussionen gut aufbereitet zusammen. Insgesamt stehen manche Themen allerdings nicht ganz konsistent nebeneinander und werden zentrale Begriffe nicht konsequent verwendet. So steht beispielsweise der Begriff *Präkonzepte* im Kapitel „Lernverständnis“ für alle Konzepte, welche die Schülerinnen und Schüler zu Beginn einer Unterrichtssequenz haben – die Postkonzepte einer Unterrichtseinheit werden zu Präkonzepten der nächsten Unterrichtseinheit (S. 45), während im

Kapitel „Klären und entscheiden“ *Präkonzepte* für alle alltäglichen, nicht wissenschaftlichen, bzw. veralteten Vorstellungen, bzw. „lebensweltlichen Konzepte“ (auch Erwachsener) stehen (S. 74).

Diese Rezension hat nun aber selber nicht den Anspruch, das Gesamtwerk von Kalcsics & Wilhelm zu besprechen, sondern legt der Analyse die Perspektive der Religionskundedidaktik zugrunde und interessiert sich dementsprechend insbesondere für die Einbindung und Darstellung der Kompetenzen zu „Religionen“.

Zu Beginn ihrer Darstellung problematisieren Kalcsics & Wilhelm den Lerngegenstand, den sie in erster Linie an den Lernenden selber orientieren und erst in zweiter Linie „diese mit den Erkenntnisgegenständen der [wissenschaftlichen] Disziplinen in Verbindung“ (S. 4) zu bringen vorschlagen. Dabei nennen sie „Religionswissenschaften“ explizit als eine der rund 85 Bezugsdisziplinen (S. 3), was sich in die Zugänge zu NMG dann allerdings nicht in ein religionskundliches, sondern „interkulturelles und interreligiöses Lernen“ (S. 10) übersetzt.¹ Dies ist insofern relevant, als dass das Vorgehen, das Kalcsics und Wilhelm vorschlagen, nämlich, dass in der Lebenswelt der Kinder situierte Problemstellungen als Ausgangspunkt dienen, für die im Unterricht schrittweise Lösungen, angebunden an fachwissenschaftliche Erkenntnisse erarbeitet werden, zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt, wenn religionskundliches, bzw. interreligiöses Lernen als Zugang zugrunde gelegt wird (S. 6). Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die Autorin bzw. der Autor diese Begriffsdiskussion überhaupt vorgenommen haben. In ihrem Beispiel des transdisziplinären Unterrichts zum Thema Glück kommt das Autorenteam unter „religiöse Perspektive“ zur Frage „Woher Glück schöpfen?“ (S. 7). Weder die Philosophie noch die christliche Theologie noch die Religionswissenschaften würden diese Frage so formulieren – sie stellt in den *Lernwelten* eine sprachliche Novität dar. Während die Philosophie eine lange Tradition des Nachdenkens über den Glücksbegriff kennt, würde eine religionskundliche Perspektive möglicherweise folgendes fragen: „Für welche Menschen bedeutet ihre Religion eine Quelle des Glücks? Was wird in verschiedenen religiösen Traditionen unter Glück verstanden?“. In derselben Weise greift die Exemplifizierung eines „pseudo-interdisziplinären Unterrichts“ am Beispiel von „Evolution“ zu kurz. Kalcsics & Wilhelm stellen der „biologische[n] Perspektive auf den Grundbegriff der Biologie“ eine „religiöse Perspektive auf den Nebenbegriff der Schöpfung“ zur Seite (S. 8). Ergebnis wäre dann ein Unterricht zu additiven und konkurrierenden Deutungen des Begriffs „Evolution“ in Biologie und Religionen, was zu fehlender Situietheit und Problemen der Deutungshoheit führe. Ein Unterricht in einer religionskundlichen Perspektive hätte aber gerade die historische und sozialanthropologische Kontextualisierung zum Ziel und würde beispielsweise mit den Kindern zusammen erforschen, welche Menschen aus welchen religiösen Traditionen mit welchen Argumenten auf Darwins Evolutionstheorie reagiert haben und heute noch reagieren. Damit wird die Frage der Deutungshoheit nicht zum Problem, sondern zum (interessanten) Gegenstand.

¹ Schweizweit besteht zwar unter den Fachdidaktiker/-innen keine Einigkeit, in den Fachpublikationen dominiert aber weitgehend die Übersetzung in ein religionskundliches und kein interreligiöses Lernen (vgl. Sophia Bietenhard, Dominik Helbling, Kuno Schmid (Hrsg.) (2015), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, Bern: hep; Bleich Bouzar, Petra & Desponds, Séverine, Durisch, Nicole & Frank, Katharina (2015): *Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programm / Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, programme*. In: *Zeitschrift für Religionskunde – Forschung, Didaktik, Unterricht / Revue de didactique des sciences des religions* 1(1), 8–26).

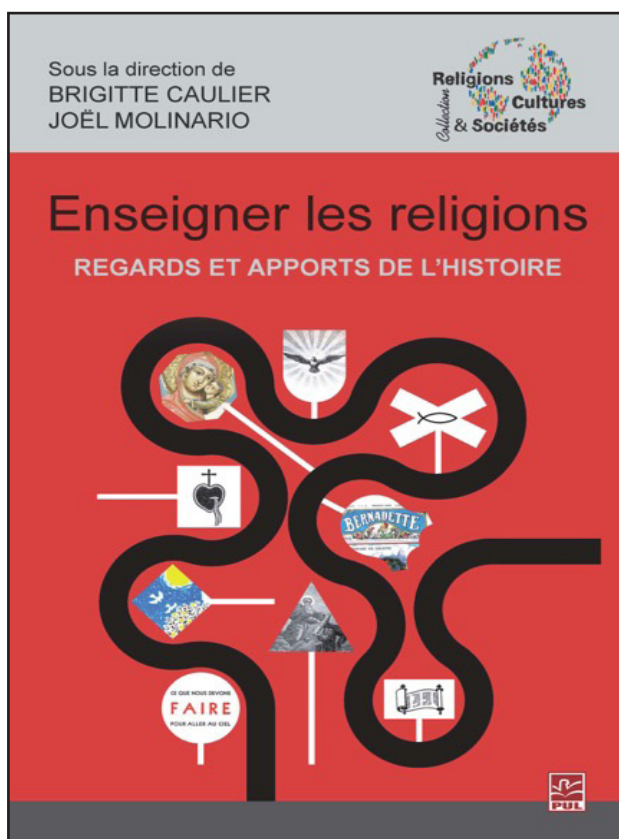
Ebenfalls zu stark verkürzt und damit problematisch ist zudem die Darstellung des Fachverständnisses des Lehrplan 21. In Bezug auf „Religionen“ geht es eben gerade nicht nur um die „elementaren“ philosophischen Fragen nach dem Woher, Wohin, Warum und Wozu oder gar der eigenen Positionierung (S. 12), sondern in erster Linie „begegnen [die Schüler/-innen] religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen“ (D-EDK (2014). Lehrplan 21. NMG. Grundlagen).

Missverständlich, weil zu wenig differenziert, ist auch die Graphik der „prototypischen Grobskizze der Ausdifferenzierung und Zusammenführung der Schulfächer auf der Sekundarstufe I“ (S. 13), welche auf der einen Seite ab dem 16. Jh. die (katholische, evangelische) „Religionslehre“ führt, bei den Bezugsdisziplinen aber Religionswissenschaft nennt. Während für die „Religionslehre“ eine bestimmte, konservative – und meist römisch-katholische – Ausrichtung der christlichen Theologie als alleinige Bezugsdisziplin zu nennen ist, so ist die Religionswissenschaft erst seit sehr kurzem Bezugsdisziplin der Religionskunde.

Das Beispiel der Evolution zusammen mit der Genetik wird vom Autorenteam im Kapitel „Klären und entscheiden“ wieder aufgenommen um den Prozess der Rekonstruktion von Kompetenzen zu illustrieren. In der sehr instruktiven Tabelle (S. 77) unter „Interessen und Einstellungen“ findet sich die Idee des „methodischen Atheismus“, der es den Biolog_Innen ermögliche, „nicht in Konflikt mit religiösen Überzeugungen zu geraten“, etwa der religiösen Idee, den Menschen eine Sonderstellung innerhalb der Lebewesen einzuräumen. Die Religionskunde verwendet entsprechend allerdings das religionswissenschaftliche Konzept des „methodologischen Agnostizismus“ (vgl. Knoblauch, H. (1999). Religionssoziologie. Berlin: De Gruyter), da der Atheismus Gott als nichtexistent postuliert, was genauso wie die Existenz Gottes weder verifiziert noch falsifiziert werden und deshalb keine wissenschaftliche Haltung sein kann.

Die Publikation von Kalcsics & Wilhelm trägt sicher zur Vielfalt der Stimmen in der Sachunterrichtsdidaktik bei. Aus der Sicht der Religionskundendidaktik ist sie allerdings sowohl im Fachverständnis wie auch in den exemplarischen Beispielen problematisch und es wäre zu wünschen, dies in einer zweiten Auflage unter Beizug der Kolleginnen und Kollegen aus dem entsprechenden Fachbereich zu berücksichtigen.

Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg, bleischp@edufr.ch



Caulier Brigitte & Molinaro Joël (dir.) (2014). *Enseigner les religions : regards et apports de l'Histoire*. Québec : Presses de l'Université Laval (400 p.).

Actes du colloque organisé en 2012 à l'Université Laval, l'ouvrage réunit 25 spécialistes d'Histoire, de Théologie, de Sciences des religions ou de Didactique, français et canadiens principalement, mais aussi belges, italiens et néerlandais. Leurs 26 contributions, en français ou anglais, alimentent les thématiques « L'Histoire mobilisée » et « Les impacts du pluralisme contemporain ». Dans l'introduction, les directrice et directeur postulent que l'ouvrage répond à une double question : « pourquoi [l'enseignement des religions] devrait-il intéresser spécialement des historiens ? Et pourquoi les chercheurs d'autres disciplines devraient-ils s'intéresser aux perspectives historiennes ? » (p. 2)

Pour y répondre, les axes privilégiés sont l'analyse de l'utilisation de l'Histoire dans la catéchèse et l'analyse historique de l'enseignement des religions. Les contributions couvrent ainsi différentes formes d'enseignement de contenus en lien avec la religion et la variété des médias mobilisés à cette fin, principalement en Occident durant la seconde moitié du 20^e siècle. On observe cependant un décalage entre ce programme – reflété par le titre de l'ouvrage – et le contenu : pour la plupart des contributions « enseigner » signifie transmettre la foi et « les religions » devient le catholicisme. Ainsi, c'est essentiellement la catéchèse et, dans une moindre mesure, la mission catholiques qui sont discutées,

une approche incompatible avec l'enseignement non confessionnel et ouvert sur la diversité religieuse porté par les enseignant·e·s d'Histoire et sciences des religions (HSR).

Au-delà de ce hiatus et de quelques articles se réduisant à la description factuelle d'une situation très précise, l'ouvrage et son appareil critique rigoureux offrent cependant un panorama intéressant de la variété des ressources qui peuvent être mobilisées pour transmettre la foi, comme le livre de piété, différentes catéchèses pour adultes ou pour enfants ou encore les images. Conformément à l'invitation formulée en introduction, cet aperçu encourage en outre à repenser la sécularisation et à l'appréhender sous l'angle d'une « recomposition du religieux » plutôt que sous celui d'un « désenchantement du monde ». La place manquant pour passer en revue chaque article, seuls quelques-uns sont brièvement détaillés ici, la plupart des orientations développées dans l'ouvrage n'étant que succinctement évoquées.

La première partie, très christianocentrée, voit présentées quelques figures jugées significatives de l'histoire de la catéchèse, tels M. Guyart (p. 25–37) ou M. Quoist (p. 233–248), mais contribue surtout à une réflexion sur le renouveau de celle-ci à partir des années 1960. I. Morel (p. 135–148) offre par exemple un aperçu des rouages de l'institution catholique, notamment les dimensions politiques entourant le matériel de catéchèse et les tensions entre son centre et sa « périphérie » française, en se penchant sur les polémiques entourant la publication en 1981 de *Pierres vivantes*, nouveau matériel de catéchèse pour enfants. L'importance du livre de piété au 18^e siècle (p. 193–210) et une analyse du magazine pour jeunes filles *Bernadette* entre 1914 et 1973 (p. 211–231) donnent une idée de la variété de médias mobilisables pour la transmission de la foi et la plasticité de celle-ci. L'article sur *Bernadette* fournit en outre du matériel iconographique, quelques planches du magazine étant reproduites. La place de l'Histoire dans la catéchèse – ou plutôt celle d'un passé souvent idéalisé, la discipline historique restant marginale – est également étudiée sous différents angles. Ainsi, en analysant le rôle accordé aux sciences humaines dans trois institutions de formation à la catéchèse (Paris, Bruxelles, Québec), B. Caulier (p. 163–180) établit que l'inscription de ces disciplines dans les plans d'études dès les années 50 vise rarement à introduire leurs méthodes, mais à améliorer l'efficacité de la catéchèse. Il est également démontré (p. 181–190) que l'histoire a été utilisée de manière politique au sein des Jeunesses ouvrières chrétiennes afin de convaincre les chrétiens de gauche que l'Église n'a pas toujours été du côté des dominant·e·s. L'article le plus « didactique » de cette partie est sans doute celui de C. Prudhomme (p. 83–100), qui s'interroge sur les modalités du passage d'une Histoire confessionnelle à la présentation pluridisciplinaire, respectant la pluralité des systèmes, de différentes cultures. Il soulève des questions intéressantes pour l'enseignant·e d'HSR, notamment les limites d'une présentation cloisonnée de différentes religions.

La partie 2 accorde plus de place à l'enseignement scolaire des religions, tout en conservant un certain christianocentrisme. Ainsi, les deux premiers articles (p. 253–280) s'intéressent-ils au « tournant » Vatican II/*Nostra Aetate*, vu ici comme l'aboutissement et non le commencement d'un processus d'ouverture aux Autres, en particulier les juifs. B. Mellink (p. 283–293) propose quant à lui de reconsidérer la notion de sécularisation à l'aune du constat qu'en 2011, près de 70% des élèves

des Pays-Bas étaient scolarisés dans des institutions catholiques ou protestantes financées par l'État. Il exclut donc que le processus de sécularisation rejette le religieux ou le transforme en quelque chose de plus libéral ; il y voit l'élaboration d'une communauté de croyant-e-s qui s'autodisciplinent autour de la conviction que la foi relève du personnel, par opposition à une communauté structurée par une institution ou la tradition. Si l'argumentation nous semble peu aboutie, la piste nous paraît intéressante. Différents modèles d'enseignement scolaire des (sciences des) religions sont étudiés, en Italie (p. 327–341), au Québec (p. 343–357) et à l'échelle européenne (p. 295–309 et 311–326). Le champ exploré dans ce dernier cas étant très vaste et ses évolutions très rapides, on n'échappe pas aux généralisations et à la difficulté d'être à jour ; néanmoins, une bibliographie utile pour prolonger la réflexion est citée et quelques-uns des écueils spécifiques à cet enseignement sont posés de manière pertinente. L'appétit des élèves à son égard et le fait que la « scolarisation » du religieux n'implique nullement son rejet sont également soulignés. Dans l'article le plus didactique du recueil, C. Bonafoux (p. 359–371) s'interroge sur la dimension « socialement vive » de l'enseignement des faits religieux en France. Au terme d'une discussion assez riche, elle conclut que celui-ci correspond à la fois aux critères de « l'enseignement à » et des questions socialement vives, mais qu'il paraît cependant peu polémique auprès des élèves. Elle insiste enfin sur les limites du lien supposé (immédiat) entre connaissances (enseignées), valeurs (acquises) et actions (mises en œuvre conséquemment). L'ouvrage se ferme sur une analyse de l'évolution de la place de l'art dans la catéchèse catholique (p. 373–391), montrant que les méthodes élaborées en milieu scolaire influencent le milieu catéchétique, puis sur la postface plaidant pour plus de dialogue entre théologie et approche historico-critique (p. 393–396).

En définitive, malgré le matériel original pour mettre en évidence les capacités d'évolution et d'adaptation de la transmission de la foi, il nous paraît toutefois que les réflexions sur les structures de formation et sur la pratique de l'enseignement DES religions sont trop rares par rapport au programme annoncé par la quatrième de couverture (« Au cœur des débats actuels sur la tolérance, le dialogue interreligieux et la place des religions dans l'éducation [...] les auteurs évaluent l'apport de [l'histoire] dans la formation des intervenants et des enseignants, ainsi que dans l'élaboration des contenus d'enseignement. Ils analysent sa place dans la recherche fondamentale et l'enseignement universitaire. [...] »).

Marcel Gétaz, Gymnase de Renens, marcel.getaz@vd.educanet2.ch

ÉTAT DES LIEUX DES POLITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX EN SUISSE LATINE ANDREA ROTA

INFOLIO

CULT-REL

6

Rota, A. (2015). *Etat des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine*. Gollion : Infolio (380p.).

L'historien et sociologue des religions Andrea Rota a publié en 2015, aux éditions Infolio (collection CULTuREL, 6), un ouvrage tiré de sa thèse de doctorat défendue en 2011 à l'Université de Fribourg. Il y reprend, synthétise et met à jour les travaux et données sur les réformes successives et récentes de l'enseignement religieux dans les cantons de Suisse romande et du Tessin.¹ L'« enseignement religieux » est ici défini comme « toute offre formative structurée où la religion est thématisée » (p. 25).

L'ouvrage ici présenté a pour ambition de livrer, comme son titre l'indique, un état des lieux des politiques de l'enseignement sur les religions dans les cantons de Suisse romande et du Tessin. Cet état des lieux présente un intérêt certain, à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il offre, pour chacun des cantons étudiés, une synthèse utile et accessible de l'histoire de l'enseignement et de ses relations avec les communautés religieuses, jusqu'aux dernières évolutions dans l'organisation de l'enseignement lié aux religions, explicitées avec précision et accompagnées de tableaux récapitulatifs permettant une lecture aisée et rapide des différentes situations cantonales (l'ouvrage est à jour jusqu'en mai 2014). A ce titre, l'ouvrage de Rota constitue une excellente synthèse de l'état de l'enseignement religieux dans les régions concernées,

ainsi que de l'histoire des relations Etats-Eglises, permettant d'observer en parallèle leur évolution vers une société laïcisée et pluraliste et vers un enseignement de plus en plus centralisé et pris en main par les pouvoirs publics. A partir d'un enseignement supervisé entièrement par les Eglises, on voit naître à partir du 19^{ème} siècle et malgré certaines résistances locales, un enseignement géré par l'Etat, visant à former des citoyen-ne-s et non plus des croyant-e-s. Dans les dernières décennies, l'évolution et la pluralisation de la société suisse vont également contribuer à une séparation de plus en plus nette entre l'enseignement géré par l'Etat et l'enseignement confessionnel, confié aux Eglises et confiné en leur sein.

L'auteur met en regard ces changements avec l'évolution des manuels scolaires utilisés pour l'enseignement des religions, et en particulier avec la création et l'évolution des éditions Enbiro (aujourd'hui Agora), qui constituent un point d'observation particulièrement riche pour l'histoire de l'enseignement des religions et des interactions entre autorités religieuses et civiles sur ce point : ce sont en effet les premiers manuels à mettre en avant une approche œcuménique défendue par une forme de christianisme libéral. Permettant, dans un premier temps, aux Eglises de continuer à participer à la mise en place des contenus scolaires, et visant à permettre l'enseignement aux élèves des bases du christianisme en dehors de tout endoctrinement pour mieux leur permettre de comprendre la culture dans laquelle ils évoluent, les manuels d'Enbiro vont eux aussi s'aligner sur les évolutions de la société, s'ouvrir à la multiculturalité en mettant en avant les thématiques liées au vivre-ensemble, et fournir de fait un moyen d'enseignement compatible avec des cours sur les religions susceptibles de toucher l'ensemble des élèves, mais sur lesquels les Eglises finiront par perdre toute participation directe, traduisant de façon concrète la perte de leur pouvoir institutionnel.

L'intérêt de l'ouvrage de Rota ne s'arrête pas à la précieuse synthèse historique et institutionnelle qu'il offre à son lectorat. Le spectre est en effet plus large et vise à utiliser l'enseignement religieux comme prisme pour observer les manières de penser le fait religieux et les négociations autour de sa présence dans l'espace public. L'ouvrage constitue dès lors un apport précieux à l'étude des relations entre les Etats, les communautés religieuses et la société en général, et vise à poser un éclaircissement sur les politiques cantonales vis-à-vis du fait religieux, tout en insistant sur les spécificités, les traditions locales, le cadre juridique (neutralité de l'Etat et de l'école publique, tension entre obligation scolaire et liberté religieuse sur la question des dispenses, etc.) et la diversité des acteurs et actrices en jeu (Etat, communautés religieuses, groupements et personnalités de la société civile, représentant-e-s du monde scolaire et académique, politiques, etc.), qui se mobilisent en fonction de leurs intérêts, et se montrent déterminant-e-s sur ces questions.

Dans ce cadre, l'auteur insiste sur le rôle de l'Etat, et sur l'enseignement religieux comme outil étatique de la gestion du rôle public des religions : c'est à travers lui que se règlent les questions de l'accès aux locaux scolaires, de la visibilité, et de l'influence des communautés religieuses dans un secteur public capital. Cette action de l'état s'inscrit enfin dans un contexte

¹ Un autre ouvrage, paru en 2017, *La religion à l'école. Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses*, Zürich et Genève : Editions Seismo, complète le volume abordé ici, et s'attarde sur la seconde partie de la thèse d'Andrea Rota, consacrée à la manière dont les communautés religieuses des régions étudiées se positionnent et évoluent en fonction des réformes de l'enseignement religieux à l'école publique.

de « nationalisation » des politiques d'enseignement en Suisse, qui vise à une forme d'harmonisation intercantonale culminant avec la mise en place du concordat HarmoS et des plans d'études régionaux, dont le PER notamment, qui place les balises de l'enseignement de la discipline Ethique et cultures religieuses (qui reste une spécificité cantonale).

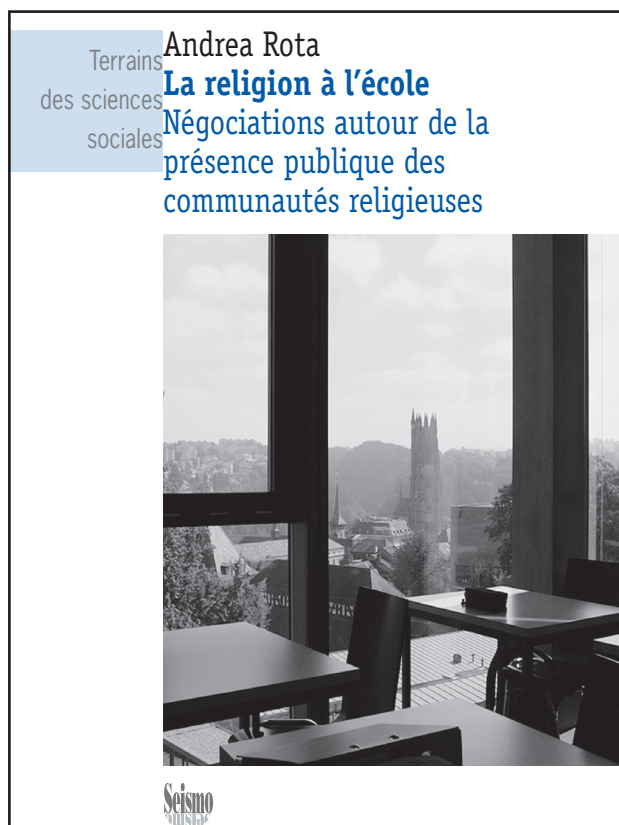
Après avoir analysé les cas des différents cantons de Suisse romande et du Tessin, en mettant en évidence les différences de chaque situation liées aux traditions historiques et aux spécificités locales, A. Rota souligne qu'au-delà de ces particularités, on se trouve aujourd'hui avant tout devant une forme de convergence des politiques cantonales en termes d'enseignement religieux (à l'heure de la mise sur pied de structures communes : HarmoS, PER, ...), qui voit les Etats prendre la main sur les cours consacrés aux religions, désormais inscrits dans une visée non-confessionnelle et ouverte sur la diversité : on privilégie dès lors un enseignement *sur les religions* (envisagées comme objets de connaissance et de débat), parfois intégré aux cours d'histoire ou géographie pour éviter toute possibilité de dispense et assurer un enseignement sur le fait religieux à chacun·e. Devant des situations et des problématiques semblables, la teneur des débats et les solutions envisagées s'avèrent similaires, d'un canton à l'autre.

Au-delà de l'enseignement, c'est la totalité des relations entre Eglises et Etats qui ont été redéfinies au cours des dernières décennies : l'Etat se pose dès lors en arbitre dans la régulation entre les religions, et par extension se porte garant de l'impartialité de leur enseignement, destiné à tous et toutes. Au sein de ce consensus, des tensions persistent toutefois quant à l'orientation et aux finalités attribuées à la discipline Ethique et cultures religieuses, mais aussi quant à la gestion de la diversité religieuse au sein des cours, et au rôle dévolu aux Eglises et aux communautés religieuses dans le cadre d'un enseignement religieux sous le contrôle de l'Etat : les communautés minoritaires, qui ne jouissent d'aucune forme de reconnaissance par l'Etat, n'y ont en effet aucun contrôle sur la présentation de leurs traditions propres.

Partout, les réformes de l'enseignement religieux sont envisagées comme un moyen de s'adapter aux évolutions de la société et de répondre à des problématiques nouvelles : maintien d'un enseignement assurant des connaissances de base sur le fait religieux pour éviter l'analphabétisme religieux, développement d'une société pluraliste et diverse et lutte contre le radicalisme et les mouvements sectaires. Pour Rota, l'Etat légitime son rôle accru dans la gestion des enseignements religieux par leur extraction claire de la sphère confessionnelle. Paradoxalement, le religieux se trouve mis en évidence puisqu'il fait l'objet d'un enseignement officiel à l'école, tout en perdant en visibilité dans la mesure où les aspects spécifiquement religieux en sont retirés.

On le voit, l'ouvrage ici étudié va bien au-delà d'un « simple » état des lieux : complet, riche, novateur dans la thématique qu'il aborde et sa manière de l'approcher, à la fois accessible et précis dans son propos, il s'agit sans aucun doute d'un ouvrage destiné à faire référence.

Benjamin Bertho, Haute école pédagogique du canton de Vaud, benjamin.bertho@hepl.ch



Rota, A. (2017). *La religion à l'école. Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses*. Zurich et Genève : Seismo (155p.).

L'historien et sociologue Andrea Rota propose, dans ce « petit » livre de 155 pages, une version condensée du second volet de la thèse qu'il a soutenue en novembre 2011 auprès de la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg. L'ouvrage complète le premier volume paru en 2015 aux éditions infolio sous le titre *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine. Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*.¹ Alors que l'opus précédent était dédié aux réformes successives et récentes de l'enseignement religieux dans les cantons de Suisse romande et du Tessin, celui-ci discute les stratégies utilisées par les communautés religieuses pour se positionner dans l'espace public et par rapport aux institutions étatiques. L'enseignement religieux, défini comme « tout moment structuré de formation ayant trait à la religion » (p. 13), y est en effet utilisé « comme un instrument de recherche, comme une étude de cas permettant de problématiser la question de la présence de la religion et des religions dans la sphère publique » (p. 11). Comme dans le premier volet de la thèse, il ne s'agit donc pas de se pencher sur les pratiques didactiques en classe ou de discuter différents modèles pédagogiques.

L'ouvrage propose un appareil théorique utile à son propos. Sont proposés de brefs points de situation sur différentes notions uti-

lisées dans l'étude (par exemple, « économie de l'enseignement religieux », p. 13, « diagnostic sociologique du temps présent », p. 27-28), sur des thèmes en lien avec l'enseignement religieux (par exemple, les offres des minorités religieuses, notamment celles en lien avec l'enseignement islamique, p.16-17) ainsi qu'une présentation abrégée et remaniée des données et réflexions développées dans la première partie de la thèse (chapitre 4, « Les réformes de l'enseignement religieux scolaire »). L'auteur discute également dans son chapitre 2 des positions théoriques de José Casanova, Jean-Paul Willaime et Jürgen Habermas à propos de la présence publique des religions dont il se distancie en partie sur le fond, mais aussi sur un plan méthodologique. A une approche macrosociologique qui postule un contexte de crise de la société où la réactivation du rôle de la religion dans l'instruction est envisagée comme une solution (p. 139), l'auteur préfère en effet une approche microsociologique – pragmatiste – qui « réintroduit dans la logique de la recherche la place prééminente des acteurs sociaux dans la construction de "problèmes publics" et d'horizons normatifs au sein d'une société » (p. 29).

Le cœur de l'ouvrage est constitué des résultats d'analyse d'une quarantaine d'entretiens semi-directifs réalisés entre 2007 et 2011 auprès de personnes actives dans le domaine de l'enseignement religieux des cantons de Fribourg, de Neuchâtel, de Vaud et du Tessin. Conformément aux conventions du rapport de recherche, l'auteur fournit des informations précises et détaillées sur la méthodologie utilisée, sur le profil des personnes interviewées, sur la distribution des entretiens et sur l'échantillonnage dont on notera qu'elle « ne vise pas une représentativité statistique, mais une représentativité "conceptuelle" » (p. 37). Trois classes de communautés religieuses désignées comme « porteurs typiques » y sont identifiées : les Églises traditionnelles, les minorités mobiles et les minorités établies. Nous décrivons ici chacun de ces trois types en apportant quelques précisions sur les discours qui leur sont associés par rapport aux enseignements scolaires.

- Le type de l'Église traditionnelle correspond à l'Église historiquement dominante dans chaque canton, à savoir d'une part, l'Église catholique au Tessin et dans le canton de Fribourg, d'autre part, l'Église évangélique réformée à Neuchâtel et dans le canton de Vaud. Ces Églises ont la particularité de se concevoir comme des institutions s'adressant au plus grand nombre et se proposent comme des partenaires privilégiés des autorités civiles. Elles « mettent en avant leur disposition à accepter certains compromis et leur respect pour les règles fixées par les instances publiques » (p. 116). Cependant, si la collaboration avec l'État permet aux Églises de garder la possibilité de garder un impact sur la définition de l'enseignement scolaire, elle se fait au prix d'une perte de visibilité. Deux stratégies sont décrites : présenter le christianisme comme « héritage » ou comme « fondement de la culture », ce qui permet d'assurer le primat du christianisme selon un argumentaire profane, et revendiquer des compétences dans le domaine des questions fondamentales ou du sens de la vie dont l'État séculier ne disposerait pas (p. 118).

1 Ce premier volume fait l'objet d'un compte rendu dans le présent numéro de la Revue.

- Le type de la minorité établie regroupe les Églises reconnues, mais qui sont minoritaires dans le canton concerné, ainsi que des minorités chrétiennes (Églises orthodoxes, Églises évangéliques libres, Témoins de Jéhovah) et non chrétiennes (communautés israélites) qui ne recherchent pas davantage de visibilité sociale ou institutionnelle. Les minorités établies ont la particularité de se concevoir comme essentiellement orientées vers leur communauté. « Aux avantages d'une présence publique, elles préfèrent l'assurance de leur complète autonomie » (p. 119). Les minorités établies tendent ainsi à concentrer l'enseignement dans le domaine communautaire.
- Le type de la minorité mobile regroupe des communautés issues de l'immigration récente (des communautés islamiques en particulier, mais aussi des Églises orthodoxes) ainsi que des Églises reconnues qui, en tant que minorité dans le canton, visent à assurer leur visibilité dans la société et auprès de l'État. A l'instar des Églises traditionnelles, les minorités mobiles souhaitent participer à l'enseignement scolaire. Cependant elles considèrent que cet enseignement ne peut être dissocié des communautés porteuses des différentes traditions religieuses, car elles seules seraient à même de véhiculer une représentation correcte de leur religion.

Le pari d'Andrea Rota d'utiliser l'enseignement religieux comme un révélateur des stratégies utilisées par les communautés religieuses pour se positionner dans l'espace public et par rapport aux institutions étatiques nous semble réussi. Si les conceptions et arguments qui ressortent des entretiens sont d'un intérêt indéniable pour qui s'intéresse à l'enseignement scolaire des faits religieux, c'est avant tout la façon de les faire émerger, de les catégoriser et de les analyser qui nous paraît constituer la plus-value de ce livre. Nous relèverons ici en particulier les réflexions de l'auteur à propos des positionnements des minorités mobiles face à l'État, de la situation instable qui est la leur et qui, en fonction notamment du positionnement des institutions étatiques, pourraient les conduire à évoluer soit vers la forme de l'Église traditionnelle, soit vers la forme de la minorité établie (p. 121-123). Un autre éclairage qui nous semble d'importance est celui que l'auteur porte sur les Églises traditionnelles : ayant renoncé à vouloir inscrire l'enseignement scolaire dans une orthodoxie particulière, ces dernières développent une vision sécularisée et pluraliste de la religion qui puisse s'adresser à toutes et à tous. Cette approche leur permet notamment d'insister sur « l'orientation strictement cognitive de l'enseignement étatique, tout en dénonçant l'inefficacité d'une approche qui fait abstraction de la nature fondamentalement religieuse de tout être humain » (p. 131). Prendre en compte cette dimension religieuse dans l'éducation générale de l'enfant est dès lors présentée comme une nécessité pour laquelle les Églises avancent leur expertise : comme le souligne avec à propos l'auteur, l'argumentaire quitte le domaine religieux pour se faire didactique.

Les quelques exemples donnés ici ne sauraient rendre compte de la richesse de l'ouvrage, ni du soin apporté par l'auteur à la progression de ses propos. Nul doute que cet opus alimentera des recherches futures que ce soit sur un plan théorique et méthodologique ou à propos des enjeux soulevés qui vont bien au-delà de l'enseignement sur les religions puisqu'ils touchent au futur de nos sociétés marquées par la pluralité religieuse.

Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud, nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

www.zfrk-rdsr.ch

