

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

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

Nummer / Numéro 12

2024

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

Forschung / Recherche

M. Rassiller – Religion(en) und Ethik
M. Lorenz – Ignoranz gegenüber Religionskunde
É. Pontanier, P. Charpentier & G. Stoica – Laïcité scolaire
G. Lapis – A Model for Teaching Asian Religions
P. Bleisch, S. Desponds & M. Girardet – Vorstellungen von religiöser Diversität
J. Twardella – Prophetie und prophetisches Handeln

Unterricht / Enseignement

S. Rouiller, P. Gilbert & A. Baumgartner – Dépasser « l'irrationnel »
A. Baumgartner, N. Durisch Gauthier, P. Wegmann – Risque de la radicalisation

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. theol. Dominik Helbling, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. phil. Beatrice Kümin, Pädagogische Hochschule Zürich
Dr. phil. Philippe Matthey, Université de Genève
Dr. phil. Sybille Rouiller, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Dr. phil. Urs Schellenberg, Pädagogische Hochschule Zürich

Beirat / Comité scientifique

Dr. Wanda Alberts, Institut für Religionswissenschaft, Leibniz Universität Hannover
Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern
Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire et d'anthropologie des religions, Université de Genève
Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud
Dr. Sivane Hirsch, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg
Dr. habil. Markus Kübler (em.), Siblingen, Schaffhausen
Dr. Karsten Lehmann, SIR - Spezialforschungsbereich Interreligiosität, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien / Krems
Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Dr. Christian Mathis, Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Hochschule Zürich
Dr. Linda Merkel, Fachdidaktik Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, Universität Potsdam
Dr. Nicolas Meylan, Institut d'histoire et anthropologie des religions, Université de Lausanne, et Unité d'histoire et d'anthropologie des religions, Université de Genève
Dr. Jürgen Mohn, Fachbereich Religionswissenschaft, Universität Basel
Dr. Katharina Neef, Religionswissenschaftliches Institut und Zentrum für Lehrer*innenbildung und Schulstudien, Universität Leipzig
Dr. Isabelle Saint-Martin, École Pratique des Hautes Études, section des sciences religieuses, Paris
Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern
Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions (ISSR), Université de Lausanne
Dr. Stéphanie Tremblay, Département de sciences des religions, Université du Québec à Montréal
Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Dr. Anne Vézier, Didactique d'histoire et Référente Laïcité de l'INSPÉ de l'académie de Nantes, Nantes Université
Dr. Markus Wilhelm, Institut für Fachdidaktik MINT und Nachhaltigkeit, PH Luzern
Dr. José Wolfs, Faculté des sciences psychologiques et de l'Éducation, Université Libre de Bruxelles

Lektoratskomitee / Comité de lecture

Baptiste Brodard, Katharina Frank, Sivane Hirsch, Anaïd Lindemann, Jean-François Mayer, Laura Mercolli, Nicolas Meylan, Urs Schellenberg, Jens Schlieter, Robin Schmidt, Stéphanie Tremblay

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Lars Buchholz (Layout / mise en page)

Sekretariat / Secrétariat

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

Abonnements

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch 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 zwölfte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg, der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) publiziert.

Ce numéro 12 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg, de la Société suisse pour la science des religions (SSSR) et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).

Mitgliedschaften / Adhésions

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

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

Profil der Zeitschrift

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

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

Artikelgewinnung und -prüfung

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

Profil de la revue

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

Soumission et évaluation des articles

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

Index

Forschung / Recherche

| | |
|--|-----|
| M. Rassiller – Religion(en) und Ethik: Problemfelder fachlicher und fachdidaktischer Integration am Beispiel einer „Buddhistischen Ethik“ | 8 |
| M. Lorenz – Darf sich der Ethik- und Philosophieunterricht Ignoranz gegenüber der Religionskunde leisten? | 28 |
| É. Pontanier, P. Charpentier & G. Stoica – Quelle mise en oeuvre de la laïcité scolaire, pour quels « accommodements raisonnables » en matière de neutralité à Mayotte ? | 40 |
| G. Lapis – A Model for Teaching Asian Religions at School. Designing Religious Education Starting from Challenges to Eurocentrism | 58 |
| P. Bleisch, S. Desponds & M. Girardet – Vorstellungen von religiöser Diversität bei Lehrpersonen und der Unterricht im Fach «Ethik und Religionskunde» an Westschweizer Primarschulen | 78 |
| J. Twardella – Mohamed. Prophetie und prophetisches Handeln im Unterricht | 101 |

Unterricht / Enseignement

| | |
|---|-----|
| S. Rouiller, P. Gilbert & A. Baumgartner – Dépasser « l'irrationnel » avec la pensée critique : l'Ordre du Temple Solaire (OTS) comme étude de cas en sciences des religions | 117 |
| A. Baumgartner, N. Durisch Gauthier, P. Wegmann & C. Welscher – Les sciences des religions au risque de la radicalisation : prescrire ou enquêter ? | 137 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Rezensionen / Comptes rendus | 153 |
|-------------------------------------|-----|



Verantwortlich für diese Nummer / *responsables de ce numéro* :

Petra Bleisch, Nicole Durisch Gauthier & Dominik Helbling



Forschung
Recherche

Religion(en) und Ethik – Problemfelder fachlicher und fachdidaktischer Integration am Beispiel einer „Buddhistischen Ethik“

Markus Rassiller

Dieser Beitrag dekonstruiert Elemente des Diskurses über eine Buddhistische Ethik ausgehend von folgenden Hypothesen: Dem Diskurs ‚Buddhistische Ethik‘ liegt eine westliche Aneignungsstrategie zugrunde, die buddhistische Lehren an westliche Wissensdispositive anschlussfähig machen möchte. Über die Bezugnahme auf eine so konstruierte ‚Buddhistische Ethik‘ werden buddhistische Traditionen homogenisiert und essentialisiert. Buddhismen werden dadurch in ein überzeitliches System transformiert, das wesentliche Unterschiede zwischen buddhistischen Strömungen und Traditionen nivelliert. Das im Diskurs ‚Buddhistische Ethik‘ formierte Dispositiv präsupponiert eine Deutungshoheit der Moralphilosophie gegenüber religiösen Handlungsnormen und religionswissenschaftlichen Deutungen. Die Auseinandersetzung mit diesen Hypothesen kommt zu dem Schluss, dass das, was als ‚buddhistische Ethik‘ bezeichnet wird, nicht aus der Einbettung in das religiöse Denken von Buddhist:innen und in grundlegende Aspekte der Glaubenslehre gelöst werden kann. Auf Grundlage dieser Diagnose werden schließlich einige fachdidaktische Prinzipien zur Behandlung des in Rede stehenden Themas im Unterricht vorgestellt.

This article deconstructs elements of the discourse on Buddhist ethics on the basis of the following hypotheses: discourse on ‘Buddhist ethics’ is based on a Western appropriation strategy that aims to make Buddhist teachings connectable to Western knowledge frameworks. By referring to a “Buddhist ethic” constructed in this way, Buddhist traditions are homogenised and essentialised. Buddhisms are thus transformed into a supra-temporal system that levels out essential differences between Buddhist currents and traditions. The construct formed in the “Buddhist ethics” discourse presupposes an interpretative sovereignty of moral philosophy over religious norms of behaviour and interpretations of religious studies. The examination of these hypotheses leads to the conclusion that what is labelled “Buddhist ethics” cannot be detached from its embedding in the religious thinking of Buddhists and in fundamental aspects of religious doctrine. Finally, on the basis of this diagnosis, some didactic principles for dealing with the topic in question in the classroom are presented.

Cette contribution déconstruit des éléments du discours sur l'éthique bouddhiste en partant des hypothèses suivantes : le discours sur l'éthique bouddhiste repose sur une stratégie d'appropriation occidentale qui veut rendre les enseignements bouddhistes compatibles avec les dispositifs de savoir occidentaux. En se référant à une « éthique bouddhiste » ainsi construite, les traditions bouddhistes sont homogénéisées et essentialisées. Les bouddhismes sont ainsi transformés en un système atemporel qui aplanit les différences essentielles entre les courants et les traditions bouddhistes. Le dispositif qui résulte du discours « éthique bouddhiste » présuppose une autorité interprétative de la philosophie morale sur les normes d'action religieuses et sur les interprétations des sciences des religions. L'examen de ces hypothèses permet de conclure que ce qui est désigné comme « éthique bouddhiste » ne peut être dissocié de son inscription dans la pensée religieuse et les fondements doctrinaires des bouddhistes. Sur la base de ce diagnostic, nous présentons quelques principes didactiques pour le traitement de ce thème en classe.

1 Einleitung

Die Rede von einer Buddhistischen Ethik ist in aller Munde. Sie findet sich in Ratgeberliteratur zur Lebensführung, in populärwissenschaftlichen Essays, aber auch in Lehrplänen öffentlicher Schulen und wissenschaftlichen Beiträgen. Dabei bleibt weitgehend unklar, wie das Verhältnis von buddhistischen Lehren und buddhistischer Heilserwartung zu normativen Ethiken bestimmt ist – es wird entweder stillschweigend vorausgesetzt oder auf eine spezifische Art konstruiert. Dieser Beitrag analysiert ausgewählte Diskurselemente und rekonstruiert in einem ersten Schritt das darin aufzufindende Konzept einer buddhistischen Ethik. Darauf folgt eine Dekonstruktion des Diskurses, die zu dem Ergebnis kommt, dass der Diskurs über eine buddhistische Ethik eine Hegemonialstrategie verfolgt, mithilfe derer buddhistische Lehren an insbesondere westlich-philosophische Diskurse anschlussfähig gemacht werden sollen.

Es wird gezeigt, dass das zugrunde liegende Aneignungsdispositiv auf eine Entsakralisierung religiöser Lehren und Grundannahmen zielt. Dem wird entgegengehalten, dass ein Verständnis normativ-religiöser Aussagen nicht ohne ihre Einbettung in Heilsvorstellungen und daher eine Buddhistische Ethik nicht als Form normativer Ethik gedacht werden kann. Zum Ende des Beitrages werden aus fachdidaktischer Perspektive Vorschläge unterbreitet, wie das Thema Buddhistische Ethik unter diesen Voraussetzungen im Unterricht umgesetzt werden kann.

2 Aussagen über Buddhistische Ethik

2.1 Lehrpläne und Lehrmittel

In den deutschen Bundesländern werden religionsbezogene Themen in der Regel im konfessionellen Religionsunterricht oder im Rahmen der Philosophie- und Ethikfächer behandelt.¹ Auffällig dabei ist eine Verflechtung der Begriffe „Ethik“ und „Religion“ sowie eine Verflechtung von „Ethik“ und „Buddhismus“.

Den im Folgenden exemplarisch aufgeführten Lehrplänen und dafür zugeschnittenen Lehrmitteln liegt offenbar die Annahme zugrunde, es gebe eine ‚Buddhistische Ethik‘, deren Kernaussagen in schulischen Kontexten zu vermitteln sei. Was diesen Kern einer ‚Buddhistischen Ethik‘ ausmacht, bleibt jedoch weitgehend offen.

Im Fach „Religion“ des Bundeslandes Bremen sieht der Lehrplan sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II einen Themenbereich „Ethik und Religion“ vor, in dem „[r]eligöse, weltanschauliche und philosophische Ethik-Konzeptionen“ (Senat für Bildung und Wissenschaft, 2014, S. 20) miteinander verglichen oder „Vorstellungen von Verantwortung und Gerechtigkeit“ (S. 18) behandelt werden sollen. Im Wahlmodul 3 des zweiten Rahmenthemas „Religionen und Weltanschauungen“ nennt das niedersächsische Kerncurriculum des Faches „Werte und Normen“ die Auseinandersetzung mit „ethische[n] Vorschriften in Religionen und Weltanschauungen“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018, S. 25) als verbindlichen Unterrichtsinhalt. Der Islam soll in diesem Zusammenhang etwa als „Gesetzesreligion“ und der „Buddhismus als Ethik“ behandelt werden, wobei für den zuletzt genannten Themenbereich die Kernbegriffe „Schuld“ und „Sünde“ genannt werden. Zudem sieht das Kerncurriculum an dieser Stelle auch die Behandlung des „Buddhismus als Religion“ vor, dies allerdings in der Entgegensetzung zum „Buddhismus als Ethik“. Der Kernlehrplan für das Fach „Praktische Philosophie“ in Nordrhein-Westfalen führt „wichtige anthropologische, ethische und metaphysische Leitvorstellungen von Weltreligionen kennen und vergleichen“ (Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 15) als zentrale Sachkompetenz auf. Im Fragenkreis 7 werden neben „Glück und Sinn des Lebens“ auch „[e]thische Grundsätze in Religionen“ (S. 24) gelistet – ohne weitere Ausführungen oder inhaltliche Präzisierungen. Nahezu identische Formulierungen finden sich etwa im Beispielcurriculum „Ethik“ (Baden-Württemberg, Sek. I) oder im Fachlehrplan für den Ethikunterricht Sek. I des Landes Sachsen-Anhalt.

Verlage, die Lehrmittel für die in Rede stehenden Fächer entwickeln, streben in der Regel eine passgenaue Abbildung der curricularen Vorgaben an. Das Lehrmittel „Fair Play“ für den Ethikunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10, das etwa in Sachsen-Anhalt oder Nordrhein-Westfalen eingesetzt werden kann, greift in einem Kapitel zur Menschenwürde auch den Buddhismus auf. Dort heißt es: „Nach der buddhistischen Philosophie ist jedes Leben eine Verkörperung der universellen Lebenskraft und damit wertvoll und unantastbar“ (Pfeifer, 2019, S. 166). Diese Aussage stellt, so wird nahegelegt, eine Reformulierung einer Sentenz von Rabindranath Tagore dar, der im Schulbuch als bengalischer Dichter und Philosoph vorgestellt wird. Im Kapitel „Du sollst nicht töten!“ wird das Gebot „Nicht zu töten“ als „zentrale Verpflichtung buddhistischer Ethik“ vorgestellt (S. 168). Im Schulbuch „Werte Normen Weltanschauungen“ für den Unterricht im Fach Werte und Normen im neunten und zehnten Jahrgang wird der „Kern religiöser Ethik“ im Buddhismus auf folgende Formel gebracht: „Ein Zustand, der nicht angenehm oder erfreulich für mich ist, soll es auch nicht für ihn sein; und ein Zustand, der nicht angenehm oder erfreulich für mich ist, wie kann ich ihn einem anderen zumuten?“ (Pfeifer, 2020, S. 196). Belegt wird diese Losung nicht und zudem – jedwede wissenschaftliche Redlichkeit beiseite legend – ohne weitere Kontextualisierung als Variante der Goldenen Regel vorgestellt. In „LebensWert 3“, einem Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen für den Doppeljahrgang neun und zehn, wird im Kapitel „Nächstenliebe und Mitgefühl“ die Nächstenliebe als zentrales Prinzip der christlichen Ethik mit dem Mitgefühl, das als zentrales ethisches Prinzip des Buddhismus vorgestellt wird, verglichen (Peters et al., 2022, S. 178–179). Als Textgrundlagen werden ein Auszug aus dem Johannesevangelium sowie ein Ausschnitt aus dem „Buch der Menschlichkeit“ des 14. Dalai Lama aufgeführt, der in der zitierten Passage selbst von der „philosophischen Tradition des Buddhismus“ (S. 179) spricht.

¹ Eine Ausnahme bilden dabei das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde LER“ in Brandenburg, in dem die religionskundliche Perspektive explizit ausgewiesen wird, sowie das Fach „Werte und Normen“ in Niedersachsen, in dem zumindest formal inhaltsbezogene Kompetenzen einem religionskundlichen Zugriff zugeordnet werden können (Rassiller, 2024).

Auch Lehrmittel für den konfessionellen Religionsunterricht halten Materialien zu einer buddhistischen Ethik bereit – so etwa das Arbeitsheft „Buddhismus“ in der Reihe Weltreligionen. Dieses behandelt „Grundlagen buddhistischer Ethik“, „Fragen angewandter Ethik“ sowie „sexualethische Fragen“ (Tworuschka & Bednorz, 2012, S. 42–48). Dabei werden auf die ebenfalls im Lehrmittel dargestellten religiösen Grundlagen des Buddhismus verwiesen, etwa auf die Bedeutung der Karma-Lehre. Allerdings finden sich auch Aussagen wie: „Die buddhistische Ethik ist universal gültig. Das heißt für alle Menschen in allen Kasten, für alle Völker und Organisationen“ (S. 42). Zitiert wird dabei aus zwei Werken des evangelischen Theologen Gustav Mensching. In Diskursen der christlichen Theologie, in denen sich Mensching offenbar bewegt, wird der Begriff „Ethik“ als Selbstbezeichnung verwendet (Kasper, 1995, S. 899–902, 1998, S. 462–468), was darin begründet sein mag, dass die christliche Theologie schon seit den Kirchenvätern Anknüpfungs- und Abgrenzungsbemühungen zur abendländischen Philosophie gesucht hat (Ratzinger, 2013).

2.2 Populäre Veröffentlichungen

Das Konzept einer buddhistischen Ethik findet sich in vielen populären Werken, in denen Aspekte des Buddhismus für ein ‚westliches‘ Publikum zugänglich gemacht werden sollen. Bekannte Stichworte in diesem Kontext sind Achtsamkeit (Baatz, 2023) oder Meditation (Schlieter, 2017). So fordert etwa der aus Vietnam stammende buddhistische Mönch Thích Nhất Hạnh in „Gut sein – und was der Einzelne dafür tun kann“ angesichts aktueller geopolitischer Herausforderungen eine „globale Ethik“ und sieht in einem engagierten Buddhismus ein Angebot zur konkreten Ausgestaltung eines solchen Unterfangens.

Die Grundlage einer buddhistischen Ethik ist Achtsamkeit. Was bedeutet achtsam sein? Es bedeutet zunächst, dass wir innehalten und das tief betrachten, was im gegenwärtigen Moment geschieht. Dadurch können wir das Leiden in uns und außerhalb von uns erkennen. Wir können uns im konzentrierten tiefen Schauen üben, um die Ursachen dieses Leidens zu erkennen. [...] Im Vietnamesischen übersetzen wir Ethik als *dao duc*, den tugendhaften Pfad. Duc bedeutet Tugend im Sinne von Aufrichtigkeit, Rechtschaffenheit, Integrität und Verständnis. Das Wort ist kurz, doch es hat viele Bedeutungen: Versöhnlichkeit, Mitgefühl, Toleranz und Menschlichkeit - alles gute Qualitäten, die jeder Mensch braucht. Der Pfad sollte uns die Art tugendhaften Verhaltens ermöglichen, die uns zu nachhaltiger Veränderung verhilft, damit wir andere unterstützen können, ein glückliches Leben zu führen. (Thich-Nhát-Hạnh, 2014, S. 7–9)

Sehr ähnlich argumentiert der 14. Dalai Lama in seinem Appell für Frieden und eine säkulare Ethik. In der Einleitung des Essays „Ethik ist wichtiger als Religion“ führt Tenzin Gyatso sein Verständnis des Zusammenhangs von Ethik und Religion aus:

Wesentlicher als Religion ist unsere elementare menschliche Spiritualität. Das ist eine in uns Menschen angelegte Neigung zur Liebe, Güte und Zuneigung - unabhängig davon, welcher Religion wir angehören. Nach meiner Überzeugung können Menschen zwar ohne Religion auskommen, aber nicht ohne innere Werte, nicht ohne Ethik. Der Unterschied zwischen Ethik und Religion ähnelt dem Unterschied zwischen Wasser und Tee. [...] Wir können ohne Tee leben, aber nicht ohne Wasser. Und genau so werden wir zwar ohne Religion geboren, aber nicht ohne das Grundbedürfnis nach Mitgefühl – und nicht ohne das Grundbedürfnis nach Wasser. (Dalai Lama & Alt, 2017, S. 9–10)

Im weiteren Verlauf der Ausführungen rückt bei Gyatso der Begriff des „Mitgefühls“ ins Zentrum; auf ethische Theorien oder Prinzipien wird nicht rekurriert.

Die Begründung einer ‚Buddhistischen Ethik‘ bei Thích Nhất Hạnh folgt einem ähnlichen Muster: „Die Grundlage einer buddhistischen Ethik“, so heißt es, „ist Achtsamkeit“. Durch das Innehalten und das tiefe Betrachten des Augenblicks sei es möglich, „das Leiden in uns und außerhalb von uns erkennen“. Ethik wird als tugendhafter Pfad verstanden, der eine innere Haltung erfordert, die sich durch „Versöhnlichkeit, Mitgefühl, Toleranz und Menschlichkeit“ (Thich-Nhát-Hạnh, 2013, S. 9) auszeichnet.

2.3 Religionswissenschaftliche Beiträge

Auch religionswissenschaftliche Publikationen operieren mit dem Begriff der buddhistischen Ethik. In seiner „Introduction to Buddhist Ethics“ aus dem Jahr 2020 platziert Peter Harvey, inzwischen emeritierter Professor für Buddhist Studies der University of Sunderland, nicht nur den Begriff selbst im Titel seiner Monografie, es befassen sich auch acht der zehn Kapitel mit Themen normativer und angewandter Ethik wie Werteorientierung, ökonomische Ethik, Suizid und Euthanasie, Abtreibung und Verhütung oder Homosexualität und Queerness. In der Einleitung des in Rede stehenden Buches legt Harvey die Zielsetzung seines Beitrags offen:

It [this book] seeks to do this in a way that addresses issues which are currently of concern in Western thought on ethics and society, so as to clarify the Buddhist perspective(s) on these and make Buddhist ethics more easily available to Western thinkers on these issues. (Harvey, 2000, S. 1)

Um die Inhalte und Positionen buddhistischer Lehren für das Nachdenken über moralische oder ethische Problemstellungen ‚des Westens‘ verfügbar zu machen, erhalten jene das Label „Buddhist ethics“. Es scheint so, als ob sich Harveys Strategie dem von Edward Said (2009) geprägten Orientalismus-Dispositiv zuordnen lasse, insofern hier ein hegemoniales Machtgefälle deutlich wird: Es geht nicht um ein Verständnis buddhistischer Traditionen, sondern um die Nutzbarmachung dieser Traditionen auf Grundlage eines westlichen Interesses und auf Grundlage westlicher Begriffe und epistemischer Ordnungen.

2.4 Irritationen des Diskurses

In Perry Schmidt-Leukels Einführung „Buddhismus verstehen“ (2017) findet sich im Kapitel zu Buddhismus und Moderne eine kurze Analyse zum Verhältnis von Buddhismus und Ökologie, welche für die Konstruktion des Diskurses „Buddhistische Ethik“ aufschlussreich ist:

Bei dem Versuch, das ökologische Anliegen und so etwas wie eine ökologische Ethik in der buddhistischen Lehre und Tradition zu verankern, wurden bisher zwei Ansätze vorgeschlagen. Der erste Ansatz stützt sich auf [...] die Vorschrift, keine empfindenden Wesen zu verletzen oder zu töten [...] und argumentiert, dass dieses Gebot auch den Schutz der Natur impliziert. Der zweite Ansatz greift auf die Lehre von der universalen wechselseitigen Abhängigkeit zurück, die als ein besonders starker Ansporn für ein ökologisch sensibles, holistisches Denken verstanden wird. (Schmidt-Leukel, 2017, S. 303–304)

Schmidt-Leukel spielt hier direkt auf die diskursive Verflechtung von Ethik mit buddhistischen Lehren an und spricht dabei von einem „Versuch“, was eine Sprechhaltung des Zweifels evoziert. Auch der Ausdruck „so etwas wie“ drückt eine gewisse Unsicherheit aus, ob der Begriff „ökologische Ethik“ in diesem Zusammenhang bedenkenlos verwendet werden kann. Davon unabhängig stellt auch Schmidt-Leukel klar, dass ökologische Kriterien, die Haltungen und Handlungen zugrunde liegen, auf religiös-normative Vorstellungen (Nicht-Töten, Wechselseitige Abhängigkeit) beruhen – und eben nicht auf einer irgendwie systematisch ausgearbeiteten oder fassbaren Reflexionstheorie der Moral.

Noch deutlicher werden die Zweifel im „Handbuch Angewandte Ethik“ formuliert. Die Herausgeber des Handbuchs verstehen ihre Disziplin „als Hilfestellung zur richtigen moralischen Entscheidungsfindung“ (Stoecker et al., 2023, S. 7), wobei davon ausgegangen wird, dass auch religiöse Hintergründe für eine solche Entscheidungsfindung relevant seien (S. 5). Weitere konzeptionelle Ausführungen finden sich dazu nicht.

In diesem Handbuch findet sich auch ein Kapitel zur buddhistischen Ethik, das von dem Religionswissenschaftler Jens Schlieter verfasst wurde (Schlieter, 2023). Es gesellt sich zu den Kapiteln über die christliche, jüdische, islamische und sogar chinesische Ethik. Allerdings stellt Schlieter zu Beginn seiner Ausführungen klar:

Buddhistische Ethik ist nur zum geringsten Teil eine Reflexionstheorie der Moral, sondern direkt mit dem Anliegen der Heilswirksamkeit für den Handelnden gekoppelt. Es gibt daher im Buddhismus kein System einheitlicher ethischer Prinzipien, die im Falle von Konflikten eine klare Prioritätensetzung implizieren. Ethik versteht sich vor allem als Einübung in Sittlichkeit, d. h. als Selbstkultivierung – etwa als Einübung des Mitgefühls mit allen empfindenden Wesen. (Schlieter, 2023, S. 134)

Diese Aussage, die sich einer bruchlosen Einordnung buddhistischer Lehren in die Kategorie „Ethik“ sperrt, wird im Folgenden durch ein Beispiel erläutert:

Eine zentrale Grundlage ist zudem die in allen buddhistischen Traditionen anzutreffende Selbstverpflichtung des ‚Nicht-Verletzens‘. Es stellt neben dem Abstehen von Diebstahl, Lügen, berausenden Getränken und geschlechtlichen Ausschweifungen – eines der ‚fünf Grundgebote der Sittlichkeit‘ dar und gebietet, vom ‚Töten lebender Wesen‘ Abstand zu nehmen. (S. 134)

Eine syntaktische Analyse des ersten Satzes ergibt, dass offenbar ein Genitivobjekt fehlt, das Antwort auf die Frage „eine zentrale Grundlage wovon?“ geben könnte. Analysiert man nur die Thema-Rhema-Beziehungen in der gesamten Passage, so wird folgende Informationsstruktur deutlich: Mit der „zentrale[n] Grundlage“ ist die „Einübung in Sittlichkeit“ gemeint, welche wiederum auf das „Anliegen der Heilswirksamkeit“ verweist.

Dies wird auch in den Ausführungen Schlieters zur Abtreibung deutlich. Während des Zeugungsaktes muss neben günstigen biologischen Voraussetzungen auch „ein – durch sein Karma angetriebenes wiedergeburtstberechtigtes Bewusstseinsprinzip“ (Schlieter, 2023, S. 137) bereitstehen, das in den Embryo übergeht. „Von der Ethik des ‚Nicht-Verletzens‘ aus gesehen“, so heißt es weiter, „wird daher [...] eine negative Einschätzung gegenüber der Abtreibung bekundet. Bereits unmittelbar nach der Verschmelzung sei von einem neuen Lebewesen auszugehen; eine Abtreibung sei daher ein Tötungsakt“ (S. 137). Allerdings müsse jeder „Handelnde für sich entscheide[n], inwieweit er der normativen Vorgabe der Übungsregel entsprechen möchte“ (S. 137). Die Haltung zur Abtreibung wird also nicht durch ein alle verbindliches, universales ethisches Prinzip geregelt, sondern durch Einzelfallentscheidungen, in der Jede:r im Hinblick auf das eigene Heil situativ entscheiden muss, ob er:sie *ahimsā*, also das Freisein von schlechten Absichten, praktiziert oder nicht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Während in Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen sowie in darauf abgestimmten Lehrmitteln der Begriff „Buddhistische Ethik“ wie selbstverständlich erwähnt wird, scheint es im Kontext der Religionswissenschaft Vorbehalte gegen eine bruchlose Verwendung dieser Bezeichnung zu geben, auch wenn einzelne Beiträge offenbar gezielt den Anschluss an den Ethik-Diskurs suchen. In einem dritten Diskursfeld, das populärwissenschaftlich ‚buddhistische Lehren‘ mit Problemen des westlichen Lifestyles verbindet, ist ein affirmativer Anschluss an das Konzept „Ethik“ zu beobachten, der bei genauerer Betrachtung eine angeblich weltliche Ethik durch religiös-normative sowie religiös-ontologische Annahmen ersetzt.

3 Methodisches Vorgehen

Die im vorausgehenden Problemaufriss aufgeführten Aussagen, die sich alle um den Begriff „Buddhistische Ethik“ gruppieren und zu dessen Konzeptionierung beitragen, können in ihrer Gesamtheit als Diskurs bestimmt werden. Ein Diskurs kann folgendermaßen definiert werden:

Statements, utterances, and opinions about a specific topic, systematically organized and repeatedly observable, form a discourse. (von Stuckrad, 2013, S. 15)

Aus diskursanalytischer Sicht führt die Frage, ob es eine Buddhistische Ethik gebe, die den verschiedenen Aussagen über diesen Gegenstand zugrunde liegt, in die Irre. Statt von einer Idee oder von einem Konzept einer Buddhistischen Ethik auszugehen², nimmt die Diskurstheorie soziale Praktiken, Akteur:innen und institutionelle Rahmenbedingungen in den Blick, die an der strategischen Generierung bzw. Konstruktion einer diskursiven Entität ‚Buddhistische Ethik‘ beteiligt sind. Ein diskursanalytisches Vorgehen kann daher einen Beitrag zu den Fragen liefern, wer in welchem Kontext und mit welchen Intentionen den Begriff „Buddhistische Ethik“ bemüht. Im Rahmen einer wissenssoziologischen Diskursanalyse ist der in Rede stehende Gegenstand als sprachliche Objektivation ‚Buddhistische Ethik‘ zu bestimmen und im Hinblick auf gesellschaftliche Wissensproduktion, institutionelle Stabilisierung dieses Wissens sowie im Hinblick auf subjektive Aneignungsprozesse zu analysieren (Keller, 2011, S. 59).

Diskurse werden unter anderem durch Dispositive bestimmt. Ein Dispositiv verweist auf die dem Diskurs inhärenten Machttechniken, die im Rahmen einer Diskursanalyse dekonstruiert werden können. Im Rahmen eines diskurstheoretischen Zugriffs muss daher die Frage gestellt werden: „Was bedeutet es für einen Gegenstand, als Religion behandelt zu werden?“ (Neubert, 2014, S. 265). Gleichermäßen lässt sich fragen, was es für einen Gegenstand bedeute, nicht als Religion behandelt bzw. verhandelt zu werden. Foucault formuliert hierzu:

Ich setze voraus, daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird - und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen. (Foucault, 1977, S. 7)

Für die religionswissenschaftliche Diskursanalyse hat Kocku von Stuckrad ein Prozessmodell skizziert (von Stuckrad, 2013, S. 17–21), woran sich dieser Beitrag orientiert. Als Methode zur Analyse und Interpretation wird die „textual interpretation“ (S. 20) gewählt. Das zu analysierende Korpus beschränkt sich notgedrungen auf einige Beispiele aus den Diskursfeldern Lehrpläne und Lehrmaterialien, populäre Selbstdarstellungen und religionswissenschaftliche Beiträge. Durch diese Auswahl können zumindest punktuell die gesellschaftliche Wissensproduktion (populärwissenschaftliche Ratgeber, Lehrpläne) sowie avisierte Strategien der subjektiven Aneignung (Was sollen als ‚buddhistische Ethik‘ gelten und warum?) in den Blick genommen werden.

² Eine solche Art von Festlegung hätte – ungeachtet der Fraglichkeit ihrer Umsetzung – zur Folge, dass Aussagen über den in Rede stehenden Gegenstand zu wahrheitswertfähigen Aussagen würden – was wiederum als diskursive Strategie der Festlegung von wahr / nicht-wahr und damit von Sagbarem / Nicht-Sagbarem analysiert werden könnte. Man kann also sagen, dass die Diskursanalyse, wenn sie selbstreflexiv verfährt, den Praktiken der Wahrheitsfestlegung und der Realdefinition immer schon vorausgeht, weil sich keine Praktiken außerhalb der diskursiven Felder einer Gesellschaft konstituieren können.

Methodisch ist auch eine Unterscheidung auf sprachlicher Ebene notwendig, die den Unterschied zwischen der Bezeichnung des Diskurses aus einer Außenperspektive und den Objekten des bezeichneten Diskurses, also sprachlichen Figurationen, die im Diskurs verwendet werden, deutlich macht. Ich schließe mich hier dem Vorschlag von Stuckrads an (S. 17) und werde mit ‚Buddhistische Ethik‘ den Diskurs sowie das damit verknüpfte Dispositiv bezeichnen, und mit „buddhistischer Ethik“ Aussagen, die innerhalb dieses Diskurses (von verschiedenen Akteur:innen oder Institutionen im Hinblick auf den in Rede stehenden Gegenstand) getroffen werden.

Zugleich ist im Rahmen der Diskursanalyse auch die Einbettung des:r Analytiker:in bzw. Beobachter:in in bestehende Diskurse zu reflektieren, da Diskurse nicht nur Wissen organisieren, sondern auch Deutungssysteme (die Unterscheidung von Sagbarem und Nicht-Sagbarem) erschaffen, die innerhalb sozialer Institutionen gelten und durch diese stabilisiert werden (S. 17).

4 Analyse und Dekonstruktion des Diskurses

4.1 Hinführung: Traditionslinien des Diskurses

In „A Cultural History of Japanese Buddhism“ stellen Deal und Ruppert fest, dass die Vorstellung des Buddhismus als eine Weltreligion von westlichen Gelehrten seit dem 19. Jahrhundert verbreitet werde. Auch heute noch gelte: „Buddhism frequently continues to be described as a singular and stable tradition. The result is the obfuscation of manifold ‘Buddhisms’ displaying complex, multiple religious practices and ideas“ (Deal & Ruppert, 2015, S. 1). Seit dem 19. Jahrhundert entfaltet sich parallel zu dieser Konstruktion des Buddhismus als homogene Religion ein weiterer Diskurs über den Buddhismus als Ethik. Er zeigt sich in der Vorstellung,

dass der Buddhismus durch Toleranz und Mitgefühl gekennzeichnet sei, die kulturelle Grenzen überwinden lässt. Der Buddhismus wird daher als eine sentimentale Lehre der universellen Liebe und des Mitgefühls, der Demokratie und der Toleranz angesehen, die auf dem Grundkonzept von ahimsā („nicht verletzen“ und „Mitgefühl“) basiert, d. h. der Vorstellung, dass Gewalt gegen andere Lebewesen moralisch verwerflich ist. (Jensen et al., 2018, S. 42)

Dass es sich hierbei um ein Zerrbild handelt, macht Bernard Faure deutlich. Zur Anwendung von Gewalt im Buddhismus schreibt er:

Clearly Buddhism is not, and never was, as exempt from violence as its adherents claim. Its ideal of peace and tolerance, as expressed in certain canonical sources, is contradicted by other – just as canonical – sources according to which violence and war are allowed when the Dharma is threatened. (Faure, 2011, S. 224)

In seiner Einführung in den Buddhismus entfaltet der Sinologe Helwig Schmidt-Glintzer ein entsprechendes Narrativ in einem eigenen Teilkapitel „Die Entstehung einer Weltreligion“. Dort heißt es zusammenfassend:

Zum Zusammenhalt des Buddhismus trotz aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Lehren und Schulen trug auch der Umstand bei, daß dem zu Recht beanspruchten universalen Charakter der buddhistischen Ethik entsprechend die Vorschriften auf alle Menschen gleichermaßen Anwendung finden können. [...] Der Buddhismus glaubt nicht an die Ewigkeit eines Volkes, einer Kirche [...]. (Schmidt-Glintzer, 2008, S. 50)

„Der Buddhismus“ wird hier als eine personale Entität eingeführt, die etwas „glaubt“. Diese personale Entität kann mit Foucault als Autor bezeichnet werden, bei dem es sich nicht um ein „sprechendes Individuum, das einen Text gesprochen oder geschrieben hat“, handelt, „sondern um den Autor als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“ (Foucault, 1977, S. 19). Diese Art der Autorschaft steht nach Foucault in engem Zusammenhang mit dem Prinzip der Identität. Beide Prinzipien haben die Aufgabe, „den Zufall des Diskurses in Grenzen zu halten“ (S. 21). Um welchen Zufall geht es hierbei? Es geht konkret um den Zufall der gelebten Religiosität, um einen thailändischen Buddhisten, der wahrscheinlich Anhänger des Mahayana-Buddhismus ist, oder um eine Anhängerin des Theravada-Buddhismus aus Sri-Lanka, oder um den 14. Dalai Lama als Vertreter der Gelug-Schule des tibetischen Buddhismus, oder um Vertreter:innen des Zen-Buddhismus, die man meist in Japan antrifft, oder um Anhänger:innen eines der zahlreichen modernisierten Buddhismen in West-Europa. Im Prinzip der Autorschaft wird Komplexität reduziert, um eine Sprechfähigkeit über den Diskurs zu erzeugen.

Im Hinblick auf die Konstruktion einer ‚Buddhistischen Ethik‘ müsste die in Rede stehende religiöse Binnendifferenz berücksichtigt werden. So weist beispielsweise Winston L. King auf wesentliche Unterschiede zwischen verschiedenen Buddhismen im Hinblick auf den von ihnen beschriebenen Pfad der Erlösung hin:

[I]n Buddhism, both Theravada and Mahayana, the attainment of perfection, i.e. ultimate salvation or enlightenment, is achieved only when the ordinary motivations to good ethical conduct are transcended. In Theravada, to perform some action with a definite goal or result in mind, is inherently tainted with samsaric impurities; for to desire 'moral goodness' or aim at 'good results,' even though better than intending moral evil and bad results, is still ineradicably poisoned with attachment to this present world [...]. In Mahayana such desires and actions confirm one in self-righteousness and embody self-powered (*jiriki*) goodness (Jōdo Buddhism), essentially rejecting Amida's conditionless otherpowered (*tariki*). For Zen, moralistic righteousness results in setting up false right/wrong, good/evil dichotomies. (King, 1992, S. 1)

Das moralisch Gute einer Handlung ist nicht der Handlung vorausgehend, es kann sich auch nicht in den durch die Handlung verfolgten Zielen realisieren (eudämonistische Ethik), noch ist es in den Handlungen selbst zu finden (deontologische Ethik), denn all diese Handlungen sind laut King dem *samsāra*, dem ewigen Kreislauf des Leidens und der Wiedergeburt, verhaftet. Ein Verhalten, das auf moralische Problemsituationen des Hier und Jetzt oder der Zukunft zielt, muss laut King transzendiert werden, will sich der Mensch aus dem *samsāra* befreien. Die Begründungen hierfür unterscheiden sich in den verschiedenen buddhistischen Traditionen. Eine homogene Darstellung ist weder angezeigt noch möglich. King zieht zunächst das Resümee, "that there is little or nothing in the Buddhist traditions which may relevantly and persuasively speak to 'modern' ethical concerns and valuations" (S. 8). Dennoch versucht er, eine Anschlussfähigkeit an den Diskurs über religiöse Ethiken herzustellen:

[I]t is time for Buddhism to find a 'new' voice in such matters, a voice which is more than a call to retreat from a deep concern with the samsaric world into private, detached 'eternalistic' peace and psychic balance. It must reinterpret its basic ethical values to deal with modern concerns about justice, political and humanistic values, and individual dignity and worth. Perhaps Buddhism may find that it has as yet unrealized capacities for such adjustment. (King, 1992, S. 9)

„Der Buddhismus“ solle seine grundlegenden ethischen Werte umdeuten, um anschlussfähig an moderne ethische Problemstellungen zu werden. Als Akteur des Wissenschaftssystems beteiligt sich King an der Strategie, buddhistische Lehren an westliche Wissensdispositive bzw. Denktraditionen anschlussfähig zu machen.

4.2 Buddhistische Selbstdarstellungen

Diese Strategie findet sich auch in populären buddhistischen Selbstdarstellungen wie dem bereits genannten Essay „Ethik ist wichtiger als Religion“ des XVI. Dalai Lama oder „Gut sein und was der Einzelne dafür tun kann“ von Thích Nhất Hạnh.

Im Essay des XVI. Dalai Lama heißt es³:

Wesentlicher als Religion ist unsere elementare menschliche Spiritualität. Das ist eine in uns Menschen angelegte Neigung zur Liebe, Güte und Zuneigung [...]. Nach meiner Überzeugung können Menschen zwar ohne Religion auskommen, aber nicht ohne innere Werte, nicht ohne Ethik. (Dalai Lama & Alt, 2017, S. 9–10)

In der zitierten Passage entfaltet sich ein begriffliches Verwirrspiel: Spiritualität wird von Religion abgegrenzt und mit „Neigung zur Liebe [...]“ gleichgesetzt. Die „Neigung zur Liebe“ wird dann als ‚innerer Wert‘ definiert und innere Werte mit „Ethik“ gleichgesetzt. Ethik wird durch den inneren Wert „Mitgefühl“ konstituiert, der offenbar durch bestimmte Neigungen zum Ausdruck gebracht wird, die im Wesen des Menschen („Grundbedürfnis nach Wasser“) begründet liegen. Ethik wird somit zu Spiritualität, die im Wesen „Mitgefühl“ ist. Tenzin Gyatso greift hierbei auf zwei zentrale Einsichts-Haltungen zurück, die das Verhältnis zu den Mitmenschen fördern sollen: *maitrī* und *karunā*. *Karunā* meint eine Haltung, die den Wunsch verinnerlicht, dass andere Lebewesen frei von Leid seien (Buswell & Lopez, 2014, S. 424); *maitrī* kann mit „liebvolle Güte“ übersetzt werden (S. 518). *Maitrī* und *karunā* sind eine Voraussetzung für das Erlangen der buddhistischen Heilsvorstellung des Erleuchtens, also einer Bedingung für das Ausscheiden aus dem leidbehafteten Kreislauf der Wiedergeburt (*samsāra*). Damit wird aber ein Verständnis von Ethik als Reflexionstheorie der Moral fallen gelassen. Der Begriff „Ethik“ wird zu einem sprachlichen Vehikel, das auf buddhistische Erlösungskategorien verweist.

Aus der system- und differenztheoretischen Perspektive Luhmanns, die Ethik als Reflexionstheorie der Moral versteht (Luhmann, 2008, S. 168), führt die Gleichsetzung von ‚inneren Werten‘ mit Ethik zu einer Nivellierung von Beobachtungsebenen: Wenn es der Ethik um die Reflexion der Begründung moralischer Urteile geht und ein moralisches Urteil eine Kommunikation bedingt oder darstellt, die „Hinweise auf Achtung oder Mißachtung mitführt“ (Luhmann, 1990, S. 18), dann wird in diesem Falle eine Beobachtung zweiter Ordnung (Reflexion der Begründung) mit einer Beobachtung erster Ordnung (moralisches Urteil als Unterscheidung) gleichgesetzt und zudem der Akt der Begründung (welche Unterscheidungen werden getroffen und auf welchen Gegenstand werden sie angewandt) ausgeblendet. Folgt man also der Argumentation des 14. Dalai Lama, so wird „Ethik“ unbeobachtbar.

³ Das Zitat findet sich in etwas ausführlicherer Form unter 2.2..

Der Hinweis Thích Nhất Hạnh auf den Weg des *dao duc*, der der Idee einer globalen Ethik zugrunde gelegt wird⁴, führt zentral den Begriff „Tugend“ ein. Dieser wird mit einer ganzen Reihe von Einzeltugenden verknüpft, u.a. mit „Aufrichtigkeit“, „Rechtschaffenheit“, „Verständnis“ oder „Mitgefühl“. Doch auch hier wird eine Reflexionstheorie mit einer inneren Haltung gleichgesetzt und Ethik damit unbeobachtbar.

Auf den ersten Blick mag der Rückgriff auf eine Tugendethik zur Begründung normativ-religiöser Einstellungen und Handlungen plausibel erscheinen, zumal auch einige ‚Kardinaltugenden‘ genannt werden. Ein kritischer Blick auf die Tugendethik stellt diese Konstruktion jedoch in Frage:

Auch wenn die Tugendethik die Ethik nicht von den Prinzipien, sondern von dem Gesamtkomplex von Prinzipien, Motiven und Charakterzügen her entwickeln möchte, kommt sie nicht umhin, ihrerseits Prinzipien zu etablieren, die die von ihr postulierten Tugendbegriffe inhaltlich füllen. Das wäre nur dann anders, wenn Tugendbegriffe eindeutiger, verfügbarer und transparenter wären als die Begriffe des moralisch richtigen Handelns, deren konkrete Anwendung sie regulieren. [...] Es erscheint z. B. wenig sinnvoll, die Tugend der Gerechtigkeit ohne den Bezug auf Gerechtigkeitsprinzipien zu explizieren. (Birnbacher, 2013, S. 303–304)

Mit anderen Worten: Sich in seinem Entscheiden und Handeln auf Gerechtigkeit zu berufen, muss so lange zu kontingenten Entscheidungen und Handlungen führen, bis Gerechtigkeit als Prinzip bestimmt ist. Gerechtigkeit wird so zu einer Leerformel. Dies gilt auch dann, wenn tugendhaftes Handeln durch ‚Kardinaltugenden‘ wie „Rechtschaffenheit“ oder „Mitgefühl“ bestimmt wird.

Das Problem der Leerformel verschwindet dann, wenn z. B. „Mitgefühl“ im Kontext religiöser Grundsätze und Praxis mit Bedeutung gefüllt wird. Thích Nhất Hạnh und Tenzin Gyatso ersetzen in ihren Ausführungen das semantische Feld „Religion“ durch die semantischen Felder „Ethik“ und „Tugend“, welche im Kontext buddhistischer Lehren mit Inhalt gefüllt werden. Ethik wird somit zu Religion.

4.3 Die Entsakralisierung des Religiösen

Einspruch gegen die ‚Modernisierung‘ ‚des Buddhismus‘ erhebt der Buddhismusforscher Donald S. Lopez. In seiner Monografie „The Scientific Buddha“ rekonstruiert er die Rezeptionsgeschichte buddhistischer Lehren vor dem Hintergrund der ‚gelebten Religion. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass der historische Buddha sowie dessen Lehren zu einem ‚Scientific Buddha‘ transformiert wurden. Dies treffe auch auf die verschiedenen buddhistischen Traditionen zu, die sich etwa in Folge von Migrationsbewegungen oder Anpassungen an politische Verhältnisse in unterschiedlichen Regionen entwickelt haben.

The Buddha had been transformed from an idol into a man, indeed, into a philosopher, a philosopher who rejected the rituals and myths of the Brahmin priests, a philosopher who set forth an ethical system, open to all, regardless of class and caste, a system based on reason. This transformation of the Buddha was made possible by the science of philology, the ability of Europeans to turn their gaze away from statues and toward texts, to look away from the Buddhists who stood before them across Asia, to look down at the Buddhist texts on their desks in Europe, and then imagine who the Buddha must have been. This was the moment when the Scientific Buddha was born. (Lopez, 2012, S. 38–39)

Interessant ist hier die Wortwahl Lopez‘: Der eurozentrische Aneignungsprozess habe „den Buddha“ von einem gottgleich verehrten Wesen („idol“) zu einem Philosophen transformiert. Diesem Philosophen („a philosopher“) seien verschiedene Attribute zugesprochen worden, was zu einer Rekonstruktion des historischen Buddha geführt habe: Der Buddha gilt seitdem als Reformator, der sich von religiösen Normen der Bramahnen abgrenzte, der ein universal-gültiges, ethisches System („an ethical system, open to all“) entwickelt habe und dessen Handlungen auf Rationalität („based on reason“) gründeten.

Dieses Dispositiv eines universellen und rational begründeten ethischen Systems bedient sich augenfällig einer Sprache, die für eine Anschlussfähigkeit an den Diskurs der Moralphilosophie sorgen soll: In Rede steht ein normativ-ethisches System, dessen Grundlage rationale Überlegungen darstellen (oder sich mithilfe rationaler Überlegungen begründen bzw. rekonstruieren lässt) und das universelle Gültigkeit beanspruche.

⁴ Vgl. die entsprechende Passage unter 2.2..

4.4 Vom Mythos zum Logos

Diese Entsakralisierung des Religiösen weist Parallelen zu dem vermutlich grundlegendsten Narrativ der Philosophiegeschichte auf: Der Übergang vom Mythos zum Logos. In Hirschbergers zweibändiger „Geschichte der Philosophie“⁵ ist auch in der zwölften Auflage ein Kapitel zur vorsokratischen Philosophie platziert, das einen Abschnitt zum Verhältnis von „Philosophie und Mythos“ beinhaltet.

Aristoteles hat gegenüber dem Mythos mit Recht gesagt (Met. B, 4), daß er nicht Wissenschaft wäre, weil diese archaischen »Theologen« nur das traditionelle Lehrgut weitergaben, aber keine Beweise lieferten. Er stellt ihnen jene gegenüber, »die auf Grund von Beweisen reden« (*hoi di' apodeixeōs legontes*), von denen man darum ein echtes »Überzeugen« erwarten kann. Damit sind die Philosophen gemeint. Durch dieses methodische Moment des Zweifels, des Beweisens und Begründens unterscheidet er nun doch Mythos und Philosophie, obwohl er zunächst zugegeben hatte, daß der Freund des Mythos in gewisser Hinsicht auch Philosoph sei. Die Philosophie ist gegenüber dem Mythos wirklich etwas Neues. (Hirschberger, 1981)

Der Logos nimmt Abschied von den vermeintlich unkritisch übernommenen Mythologien (v. a. Theogonien und Kosmogonien), indem er jenen Empirie, Begründung, Rationalität, also: Kritik entgegensetzt.

In Volker Steenblocks „Kleiner Philosophiegeschichte“ wird dieses Dispositiv gar als voraussetzungsloses Narrativ der historischen Entwicklung philosophischen Denkens zugrunde gelegt, welches einen Übergang von der „Dichtertheologie“ gestaltet, indem es sich selbst durch rationale Argumente sowie Begründungen Geltung verschaffe (Steenblock, 2002, S. 31). Der Mythos wird dabei als holistische Hermetik konstruiert, die kein vernunftgeleitetes Hinterfragen duldet: „Indem sie den geschlossenen Horizont des Mythos verlässt, hört die menschliche Vernunft auf, Teil einer immer schon bestimmten Welt zu sein“ (S. 31).

Diese Argumentation bildet die Blaupause, vor deren Hintergrund die Erläuterungen zum Buddhismus ausgeführt werden. Neben den vier edlen Wahrheiten wird auch der achtfache Pfad dargestellt, bei dem es sich „um eine Folge meditativer und spiritueller Schritte“ handelt (S. 20). Aufgezählt werden auch „die fünf ethischen Verbote“ sowie der rechte Lebensweg, „der den ethischen Kriterien des Buddhismus nicht zuwiderlaufen darf“ (S. 20). Die ‚Buddhistische Ethik‘ erscheint als systematischer Kanon normativer Vorgaben („Verbote“) der Lebenspraxis.

5 Ethische Systematiken

Im Folgenden wird geprüft, ob sich ethische Theorien dazu eignen, religiöse Normen in einer Systematik zu erfassen. Ethik kann als Reflexionstheorie der Moral definiert werden:

Die Ethik als eine Disziplin der Philosophie versteht sich als *Wissenschaft vom moralischen Handeln*. Sie untersucht die menschliche Praxis im Hinblick auf die Bedingungen ihrer Moralität und versucht, den Begriff der Moralität als sinnvoll auszuweisen. Dabei ist mit Moralität vorerst jene Qualität gemeint, die es erlaubt, eine Handlung als eine moralische, als eine sittlich gute Handlung zu bezeichnen. (Pieper, 2017, S. 15)

Ziel normativ-ethischer Theorien ist es, moralische Handlungen als sinnvolle und richtige Handlungen zu begründen. Somit basiert die Ethik als Reflexionstheorie selbst auf normativen bzw. evaluativen Voraussetzungen, die ‚das Richtige‘ und ‚das Sinnvolle‘ moralischen Handelns präsupponieren.

In Piepers Definition wird daher Moralität nicht weiter erläutert, sondern begrifflich durch sittlich gutes Handeln ersetzt – die Definition lässt das definiens unbestimmt. Eine erklärungsadäquate Definition ist unabhängig von den Voraussetzungen normativ-ethischer Theorien nicht möglich.

Auf den ersten Blick bietet sich der Edle Achtfache Pfad, der Erkenntnis, Motivation sowie Praxis umfasst, an, die Leerstelle des sittlichen Handelns konzeptionell zu füllen. Gemeinhin wird auf das rechte Handeln (*sammā kammanta*) und die fünf Silas (*pañca-sila*; gemeinhin mit Tugendregeln übersetzt) verwiesen: Nicht töten, nicht stehlen, nicht lügen, kein sexuelles Fehlverhalten und kein Kontrollverlust durch berauschende Mittel. An dieser Stelle sei aber erwähnt, dass die Grundlagen moralischen Verhaltens nicht in einer Eigenbegründung, sondern in buddhistischen Vorstellungen eines Heilswegs verankert sind.

⁵ „Philosophiegeschichte ist aber auch reine und wirkliche Philosophie“ (Hirschberger, 1981). Indem Hirschberger die Geschichte der Philosophie als Philosophie deklariert, macht er den Übergang vom Mythos zum Logos zum zentralen Gründungsnarrativ des Philosophierens.

Im Gegensatz zu Annemarie Pieper verzichtet Max Josef Suda in seiner Monografie „Ethik“ auf eine allgemein gültige Definition. Das, was Ethik sei, ergebe „sich aus der Gesamtdarstellung“ verschiedener ethischer Systeme. Ethik werde mithin im Hinblick auf das jeweilige ethische System (Tugendethik, Gesetzesethik) bestimmt. Diesen Systemen sei gemeinsam, dass sie sich auf zu bearbeitende Problemsituationen bezögen (Suda, 2005, S. 15–16).

Um welches ethische System handelt es sich bei einer ‚Buddhistischen Ethik‘ und auf welche spezifischen Problemsituationen reagiert sie?

5.1 Tugendethik

Einige – auch religionswissenschaftliche – Zugänge versuchen, den Edlen Achtfachen Pfad in Zusammenhang mit einer Tugendethik zu stellen (Carter, 2005, S. 279; Schlieter, 2001, S. 91; Schmidt-Glintzer, 2008). John Ross Carter äußert sich in seinem Artikel „Buddhist Ethics?“ dazu folgendermaßen:

‚Virtue ethics‘ stemming from Aristotle and his notion of *eudaimon*, which has rightly become interpreted as ‘human flourishing’ rather than ‘happiness’ and is best understood to mean ‘becoming genuinely human,’ did not hinge on rational argumentation deduced from a system, but was the result of watching and observing, learning from a virtuous person. If Aristotle had known Sanskrit, surely he would have utilized, in this context, *kalyāṇamitra*. [...] There is something of a pattern here, of course, a kind of system, but in a secondary sense. Articulating the position requires systematic construction. Living it requires sensitive receptivity, engaged attentiveness, awareness of what one might call the moral moment, as well as awareness of what one can become. This, in the case of Aristotle and in the Buddhist, too, is at the foundation of the religious life. (Carter, 2005, S. 279)

Durch den Rekurs auf die aristotelische Tugendethik scheint Carter das Problem eines ethischen Systems, in dessen Rahmen richtiges und falsches Handeln aus Prinzipien deduziert werden könnte, vermeiden zu wollen. Dies lässt sich als erste Prämisse seines Ansatzes ausweisen. Eine zweite Prämisse findet sich in einer Passage, in der ethische Theorien definiert werden:

The point of a persuasive ethical theory is its applicability in providing rational norms for ethical decision making to an evermore inclusive group of people. And the cogency of the rational system is that it provides for commonality in moral discourses relevant for all moral agents regardless of soteriological orientations, ultimates, or engagement with transcendence. (S. 278)

Ethische Theorien legitimieren laut Carter ihren Gültigkeitsanspruch unabhängig von soteriologischen oder transzendenten Bezügen. Im Anschluss an diese beiden Prämissen formuliert Carter einen Integrationsvorschlag, den er als „intuitional particularistic virtue ethic“ bezeichnet:

The ‘particularism’ involved in this account reflects the inadequate applicability of uniform rationalistic ‘systems’ and maintains the distinctiveness of moral situations. The ‘intuitional’ addition indicates attention to that zero level mentioned above. The ‘virtue ethic’ component suggests a commitment to cultivate an enhanced character. (S. 280)

Unter dem genannten „zero level“ versteht Carter eine „intuitive awareness, that is, an immediate apprehension of the circumstance of a particular moral case, and one’s response mindful of living well, of religious living. The zero level is intuitive awareness, the starting point for subsequent reflection. It is more non-reflective or less deliberate than first order questions about what to do“ (Carter, 2005, S. 278), womit offenbar eine Wahrnehmung moralischer Problemsituationen gemeint ist, wobei diese Wahrnehmung und daran anschließende Überlegungen zum richtigen Handeln auf einem vor-ethischen Stadium verbleiben. Carter bezeichnet die in Rede stehende Haltung des Menschen als „religious living“, wodurch „religious living“ zu einer Vorstufe einer Reflexionstheorie der Moral wird.

Zusammenfassend lassen sich folgende Anfragen an den Diskurs über ‚Buddhistische Ethik‘ festhalten: Wer legt die Sinnhaftigkeit ethischen Handelns fest und worin besteht diese? Wer definiert die moralischen Problemsituationen, auf die sich ethische Theorien beziehen und wodurch zeichnen sich solche Problemsituationen aus? Um welche Art von ethischem System bzw. ethischer Theorie handelt es sich bei ‚Buddhistischer Ethik‘? Gelten für eine ‚Buddhistische Ethik‘ allgemeine Kriterien für ethische Theorien wie der Anspruch einer universellen Gültigkeit, das Primat der Rationalität oder die Unabhängigkeit von religiösen bzw. transzendenten Legitimationen? Umfasst ‚Buddhistische Ethik‘ auch eine Reflexionstheorie der Moral oder verbleibt sie auf einem vor-ethischen Stadium?

Obwohl sich religionswissenschaftliche Beiträge an einer Formierung des Diskurses über ‚Buddhistische Ethik‘ beteiligen, werden darin auch Argumente vorgebracht, die dieses Unterfangen implizit, teilweise auch explizit in Frage stellen. Eine deutliche Anfrage an diesen Diskurs formuliert der Religionswissenschaftler Jens Schlieter, der seine Ausführungen zur „Ethik im Buddhismus“ wie folgt beginnt:

Buddhistische Ethik ist nur zum geringsten Teil eine Reflexionstheorie der Moral [...]. Es gibt daher im Buddhismus kein System einheitlicher ethischer Prinzipien, die im Falle von Konflikten eine klare Prioritätensetzung implizieren. (Schlieter, 2023, S. 134)

Diesen Widerspruch zum Anspruch normativer ethischer Theorien greift auch John Ross Carter auf und stellt fest:

Ethics, as a discipline in Western philosophy, is a second order reflection on morals [...]. Buddhists have developed systems, too, but of a different order. (Carter, 2005, S. 278)

Carter verwendet den Systembegriff luhmannscher Prägung und erweitert die Operationen der Beobachtung, die konstitutiv für jedes System sind, um eine Beobachtung nullter Ordnung („zero level“), die für eine Haltung steht, die für die Erfahrung moralischer Problemfragen offen ist („intuitional particularism“). Diese Haltung lässt sich laut Carter exemplarisch an der Praxis der Achtsamkeit („awareness“) zeigen:

This focus on awareness or mindfulness [...] reflects a dimension of the dynamic core of Theravāda Buddhist thought. It is entirely applicable to human activities ranging from social interaction to quiet meditation, from resolving conflicts between persons to calming the flurry of one's mental activities. Given a moral situation demanding a response, being aware of what has been done and is going on, both generally and particularly, responding in a way that is beneficial for one and for others, and also understanding the causal sequences that have given rise to this or that particular situation, puts one in a position to reflect with insight on the proper course of action. (Carter, 2005, S. 280–281)

In der Logik der luhmannschen Systemtheorie würde aber auch eine Beobachtung nullter Ordnung eine Unterscheidung treffen müssen, die auf der einen Seite moralisch relevante und auf der anderen Seite moralisch nicht relevante Situationen konstituiert. Was jedoch moralisch relevant ist, kann sich nicht aus der Beobachtung (Praxis der Achtsamkeit) ergeben, weil Achtsamkeit keine moralische Kategorie im Sinne normativer Ethiken darstellt. Als Beobachtung kann Achtsamkeit nur im Kontext religiöser Normen Unterscheidungen treffen, die heilswirksame von nicht heilswirksamen Handlungen unterscheidet.

Auch wenn Carters Formulierungen an grundlegende Kriterien der Moralphilosophie anschließen – er spricht von individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen des moralischen Handelns, von der kritischen Analyse in Rede stehender Ursachen und Wirkungen sowie von Selbstreflexion –, ist damit keine Reflexionstheorie der Moral gemeint. Es handelt sich vielmehr um den Versuch, einen „intuitional particularism“ mit philosophischen Begriffen einzuholen. Carter übersieht jedoch den Widerspruch, den sein Rekurs auf eine partikularistische Ethik auslöst. Diese lässt „auch solche Normensysteme als Moralen gelten [...], die bestimmten nicht-universell akzeptierten oder zugänglichen Autoritäten und Traditionen verpflichtet sind und ihren Geltungsanspruch auf die Angehörigen bestimmter Kulturen, die Mitglieder bestimmter Religionsgemeinschaften und Volksgruppen, im Extrem auf ein einziges Individuum beschränken“ (Birnbacher, 2013, S. 27). Ungeachtet der Kritik, die die Moralphilosophie partikularistischen Ethiken entgegenhält, ist gegen Carters Entwurf einzuwenden, dass die Kategorisierung ‚Buddhistische Ethik‘ als partikularistische Ethik eine Beobachtung zweiter Ordnung voraussetzt. Diese Beobachtung zweiter Ordnung basiert auf einer Unterscheidung westlicher Moralphilosophie und nivelliert damit die Eigenlogik religiöser Heilserwartungen.

Carter selbst gibt zu bedenken, dass dieser „intuitional particularism“ gründet „in a *soteriological worldview*: be aware of the way things have come to be“ (Carter 2005, 280; Hervorhebung MR). Mit anderen Worten: Ohne die soteriologische⁶ Dimension des Buddhismus sind die Anweisungen des Edlen Achtfachen Pfades bzw. die Anweisungen der fünf Silas nicht moralisch korrekt zu befolgen. Ziel des soteriologischen Handelns ist nicht primär das Hier und Jetzt, sondern der Ausgang aus dem *samsāra* und der Eintritt in das *nirvāṇa*. Dafür ist jeder Einzelne verantwortlich, indem er beispielsweise das rechte Handeln je nach Kontext praktiziert.

5.2 Deontologie und Utilitarismus

Lassen sich die Konturierungen einer ‚Buddhistischen Ethik‘ bei Schlieter und Schmidt-Leukel wenn nicht an die Tugendethik, dann an die deontologische Ethik, die Immanuel Kant in seiner „Grundlegung zu Metaphysik der Sitten“ entfaltet hat, anknüpfen?

Gut sei allein der gute Wille und nicht die Talente des Geistes, das Temperament oder die Charaktereigenschaften einer Person, heißt es einleitend bei Kant (Kant, 2016 [1785], S. 11).

6 Der Begriff Soteriologie meint allgemein die Lehre der Erlösung im Christentum und ist eng mit der Christologie verbunden (Kasper, 2000, S. 742). In den buddhistischen Schulen meint der Begriff *bodhi*, der mit Erwachen und Erleuchten übersetzt werden kann, den Weg und den Übertritt vom *samsāra* in das *nirvāṇa* (Buswell & Lopez, 2014, S. 129; Kasper, 1995, S. 1258–1259).

Mäßigung in Affekten und Leidenschaften, Selbstbeherrschung und nüchterne Überlegung sind nicht allein in vielerlei Absicht gut, sondern scheinen sogar einen Teil vom inneren Werte der Person auszumachen; allein es fehlt viel daran, um sie ohne Einschränkung für gut zu erklären [...]. Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich, gut, und, für sich selbst betrachtet, ohne Vergleich weit höher zu schätzen als alles, was durch ihn zu Gunsten irgend einer Neigung, ja wenn man will, der Summe aller Neigungen nur immer zustandegebracht werden könnte. (Kant, 2016 [1785], S. 11-12)

Individuelle Handlungsmotive, die entweder auf das Erreichen eines bestimmten Zwecks zielen oder Neigungen (Affekte, Gefühle etc.) entspringen, können grundsätzlich nicht moralisch gut sein. Auch Handlungsprinzipien, die aus religiösen Überzeugungen abgeleitet sind, entsprechen nicht dem Kriterium des guten Willens, weil diese den Zweck verfolgen, den Menschen in ein religiöses Heilsgeschehen einzubetten.

Wie verhält es sich mit utilitaristischen Ethiken? Grundsätzlich geht es utilitaristischen Ethiken um das Erreichen des größtmöglichen Nutzens, wobei dieses Prinzip Nutzen mit Begriffen wie „Glück“, „Wohlbefinden“ oder auch „Interesse“ näher bestimmt werden kann (Birnbacher, 2013, S. 218).

Der Utilitarismus und seine verschiedenen Varianten ist jedoch in dieser Grundannahme kritisiert worden. Der australische Philosoph John Leslie Mackie weist in „Ethics. Inventing Right and Wrong“ die Existenz objektiver, d. h. von historischen und sozialen Kontexten unabhängiger Werte und moralischer Aussagen zurück und vertritt einen moralischen Subjektivismus. Vor diesem Hintergrund setzt seine Kritik am Utilitarismus an:

Utilitarians commonly speak as if there were some entity, happiness, which is in some respect homogeneous and in principle measurable, that the different parts or constituents of happiness can somehow be reduced to a single scale and weighed objectively and decisively against one another. [...] There are and no doubt always will be considerable differences between people about what they value or think worthwhile in human life, about what could be called their concepts of Happiness or *eudaimonia*; and if we say, with Aristotle, that everyone aims at *eudaimonia* we run the risk of deceiving ourselves by a mere verbal trick into thinking that human purposes are more unitary than they are or ever will be. (Mackie, 1990, S. 139)

Gegen Mackies Kritik könnte eingewandt werden, dass religiös-normative Konzepte eben jene Offen- und Unbestimmtheit dessen, was als Glück, Wohlergehen, Interesse etc. in Rede steht, einer klaren Bestimmung zuführen.

Allerdings ist moralisches Handeln, die Grundlage einer jeden Reflexionstheorie der Moral, auf konkrete Situationen bezogen und somit aus buddhistischer Sicht in den Kreislauf des *samsāra* eingebunden.

[I]n Buddhism, both Theravada and Mahayana, the attainment of perfection, i.e. ultimate salvation or enlightenment, is achieved only when the ordinary motivations to good ethical conduct are transcended. In Theravada, to perform some action with a definite goal or result in mind, is inherently tainted with samsaric impurities [...]. (King, 1992, S. 1)

Auch ein Rückgriff auf die oft als erkenntnistheoretisch bezeichneten Grundlagen ‚des Buddhismus‘ kann das Argument, der Buddhismus sei eine ethisch motivierte Philosophie, nicht stützen:

[I]n both Theravada and Mahayana Buddhism the portrayal of the individual self and its world as fundamentally transient and unreal has consistently led to a downgrading of concrete efforts to ‚better‘ the present world order, in the daunting knowledge that samsaric entities (self, world) can never be essentially or permanently improved. (S. 1)

Die zitierte Passage verweist auf grundlegende Annahmen über die Einbindung des Menschen in die samsarische Welt: Diese ist vergänglich und stetigem Wandel unterworfen. Haftet der Mensch den samsarischen Dingen an, z. B. Genüssen oder Emotionen, wird er den Weg der Erleuchtung nicht finden können. Damit steht die Zieldimension sittlichen Verhaltens aus buddhistischer Sicht im Widerspruch zu den Grundannahmen jedes normativen ethischen Systems, da diese auf moralische Problemsituationen der Vergangenheit, der Zukunft, aber insbesondere auch der Gegenwart reagieren (Höffe, 2013, S. 7; Pieper, 2017, S. 15) und in diesem Kontext Kategorien zur Beurteilung menschlichen Handelns bereitstellen (Birnbacher, 2013, S. 15).

In diesem Zusammenhang wird eine grundlegende Unterscheidung bedeutsam: Die Differenz von Ethik und Heilserwartung.

5.3 Ethik oder Erleuchtung?

In den vorausgehenden Ausführungen ist deutlich geworden, dass moralisch relevantes Handeln praktizierender Buddhist:innen „direkt mit dem Anliegen der Heilswirksamkeit“ (Schlieter, 2023, S. 134) verknüpft ist und nicht losgelöst davon gedacht werden kann. Dieses auf Heilswirksamkeit ausgerichtete Handeln steht im Gegensatz zu einer Reflexionstheorie der Moral. Richtiges oder falsches Handeln, das sich auf aktuelle Handlungszusammenhänge bezieht, wird in einigen buddhistischen Traditionen sogar als hinderlich zum Erreichen eines erleuchteten Zustandes gesehen, weil sich diese Art von Handlungen, die damit verknüpften Überlegungen (Zweckorientierung) und Wertungen auf die Zustände des samsarischen Kreislaufes beziehen, der jedoch überwunden werden soll. Darüber hinaus wird die fundamentale Bezugskategorie moralischen Handelns und dessen ethische Begründung, ein personales Subjekt, dem Handlungen im Sinne einer Verantwortlichkeit und einer Erwartungs-Erwartung zugerechnet werden können, in den buddhistischen Traditionen abgelehnt. Stattdessen geht man von der Lehre des *an tman*, der Lehre des Nicht-Ich oder der Bündelpersönlichkeit aus (Schlieter, 2001, S. 35–40), die ein „Ich“ oder eine „Person“ als Ursache von verschiedenen Wirkungszusammenhängen sieht, welche jedoch, wie alle Dinge, Gedanken oder Gefühle, einem stetigen Wandel unterworfen sind und daher nicht zur Erleuchtung führen können.

Heilsbestrebungen unterscheiden sich grundsätzlich von normativen ethischen Theorien. So liegt dem Streben nach Erlösung oder Erleuchtung die Annahme einer im Vergleich mit den erwarteten oder erhofften Idealzuständen eine Wahrnehmung und Bewertung der aktuellen Wirklichkeit zugrunde, die als defizitär empfunden wird (vgl. auch im Folgenden Brodbeck, 2016, S. 11–13). Dieses idealtypische Gegenmodell ist aber im Kontext religiöser Erlösungsbestrebungen nicht in der aktuellen Wirklichkeit zu erreichen, denn diese muss in irgendeiner Form transformiert werden. In der Erwartung dieser Transformation sowie dem damit verknüpften, idealen Endzustand erfahren die Heilssuchenden eine neue Art von Sinn. Damit verbunden ist ein Modus heilsamen Lebens (inklusive bestimmter Rituale, Lehren etc.), bestimmt etwa „durch Befolgen der jeweiligen Glaubensgrundsätze“ (S. 12).

Eine Heilserwartung umfasst das gesamte Mensch-Sein. Normativ-ethische Theorien beziehen sich auf das situativ richtige Handeln in moralischen Problemsituationen – auch wenn universelle Prinzipien richtigen Handelns und Entscheidens formuliert werden. Entscheidungen über richtiges oder falsches Handeln verweisen im religiösen Kontext auf vorgängige und für die Gläubigen universelle Grundannahmen, die im außerweltlichen Bereich verankert sind. Normativ-ethische Theorien leisten eine ihnen immanente Bestimmung dessen, was als richtig oder falsch zu gelten hat.

Mit anderen Worten: Eine Umformung religiöser Konzepte in Zielkategorien etwa utilitaristischer Ethiken nivelliert die Unterscheidung zwischen Ethik und Heilserwartung. Dies gilt – wenn auch in anderer Weise – für tugendethische und deontologische Theorien.

6 Zusammenfassung: Fünf Thesen

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen und ausgehend von Grundannahmen der foucaultschen Diskursanalyse möchte ich fünf Thesen zum Diskurs ‚Buddhistische Ethik‘ formulieren:

1. Dem Diskurs ‚Buddhistische Ethik‘ liegt eine westliche Aneignungsstrategie zugrunde, die buddhistische Lehren an westliche Wissensdispositive bzw. Denktraditionen anschlussfähig machen möchte. Diese Aneignungsstrategie verfolgt das Ziel, religiöse Bezüge in vermeintlich moralphilosophische zu transformieren. An ihr sind sowohl Akteur:innen, die sich selbst als buddhistisch bezeichnen, als auch Akteur:innen des Wissenschaftssystems, die das Konzept einer buddhistischen Ethik zugleich produzieren und reproduzieren.

2. Über die Bezugnahme auf eine so konstruierte ‚Buddhistische Ethik‘ werden buddhistische Traditionen homogenisiert und essentialisiert. Buddhismen werden dadurch in ein überzeitliches System transformiert, das wesentliche Unterschiede zwischen buddhistischen Strömungen und Traditionen nivelliert, ‚den Buddhismus‘ von der gelebten Religion abgekoppelt und damit dekontextualisiert.

3. Die Konstruktion eines solchen ‚Buddhismus‘ dient dem kriterienorientierten Vergleich von Religionen – in der Regel innerhalb des Paradigmas der Weltreligionen. Diesem Vergleich liegt die Annahme zugrunde, es gäbe in jeder Religion eine Ethik, die als *Tertium Comparationis* des Vergleiches fungieren könne. Auch auf dieser Ebene werden religiöse Strömungen und Traditionen essentialisiert.

4. Das im Diskurs ‚Buddhistische Ethik‘ formierte Dispositiv präsupponiert eine Deutungshoheit der Moralphilosophie gegenüber religiösen Handlungsnormen und religionswissenschaftlichen Deutungen. Es negiert die Ein-

bettung religiöser Handlungsnormen in das Konzept einer Heilserwartung. ‚Der Buddhismus‘ wird dadurch als Philosophie und Ethik interpretierbar (Jensen et al., 2018, S. 40–41).

Aus der Perspektive der Religionswissenschaft lässt sich daran anschließend eine fünfte These formulieren.

5. Das, was als ‚buddhistische Ethik‘ bezeichnet wird, kann nicht aus der Einbettung in das religiöse Denken von Buddhist:innen und in grundlegende Aspekte der Glaubenslehre gelöst werden.

Die Rolle der Religionswissenschaft ist es, diese Unterscheidung von Heilslehre und Ethik begrifflich weiter ausarbeiten und im Zusammenspiel mit Didaktiker:innen der Religionskunde Kategorien zu entwickeln, die sich zum einen für eine schulische Vermittlung dieses Problemkomplexes eignen und zum anderen eine diskurstheoretisch fundierte Re- im De-Konstruktion einer ‚Buddhistischen Ethik‘ zu leisten.

7 Fachdidaktische Konsequenzen

Im Folgenden sollen einige konzeptuelle Überlegungen vorgestellt werden, in deren Rahmung religiös-normative Aspekte buddhistischer Traditionen in einem religionskundlichen Unterricht sinnvoll erscheint.

7.1 Vorbemerkungen

Die Dekonstruktion des Diskurses ‚Buddhistische Ethik‘ eröffnet die Frage, was an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden soll, wenn religiöse Heilsnormen buddhistischer Traditionen als bildungsrelevant erachtet werden.

Zunächst sollte meine Perspektive auf die in Rede stehende Frage offengelegt werden. Meine Argumentation stützt sich auf grundlegende Annahmen einer religionskundlichen Didaktik, die neben der allgemeinen Didaktik und der pädagogischen Psychologie primär die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft ausweist (vgl. etwa Frank, 2013; Jensen, 2019; Jödicke, 2012; Johannsen & Bleisch, 2015). Religion wird dabei als soziale Konstruktion verstanden, die als Teil kultureller Kommunikation historischem und sozialem Wandel unterliegt. Als Grundlage unterrichtlicher Modellierungsprozesse wird ein Kompetenzmodell (Frank, 2016; Rassiller, 2022) herangezogen, das in Form einer Theoriekompetenz religionswissenschaftliche Kategorien zur Beschreibung und Erklärung religionsbezogener Phänomene einfordert. Religionsbezogene Unterrichtsgegenstände sind dabei im Rahmen einer externen Beobachterperspektive zu kontextualisieren (Kontextualisierungskompetenz), die Kommunikation im Unterricht ist keine religiöse, sondern eine religionswissenschaftlich informierte. Im Rahmen eines religionskundlichen Unterrichts können auch religiöse Selbstdarstellungen beschreibend und erklärend eingebunden werden. Dies umfasst auch eine „[e]igenlogische Erschließung“ religionsbezogener Themen „in bildender Absicht“ (Porzelt, 2021, S. 151), wie Porzelt den Ansatz Eva-Marie Kenngotts bezeichnet. Auf die Frage nach den Kompetenzen religiöser Bildung im religionskundlichen Unterricht formuliert Kenngott im Rahmen des Bildungsbeitrages des Faches LER drei Antworten, deren erste auf Grundlage der in diesem Artikel ausgeführten Überlegungen als durchaus anschlussfähig bedacht werden sollte:

Das aus bildungstheoretischer Sicht entscheidende Argument besteht darin, die Eigenlogik des Religiösen zu betonen und in der Religion eine Reflexion auf und eine Erfahrung mit Transzendenz zu lokalisieren, die nicht substituierbar ist. Zunächst also steht im Zentrum religiöser Bildung, diese Besonderheit von Religion und religiöser Erfahrung verstehbar zu machen, also das learning about religion, das Schülerinnen und Schülern hermeneutisch erschlossen werden muss. (Kenngott, 2012, S. 72)⁷

Diese hermeneutische Erschließung ist aber freilich nicht allein im Rahmen einer Didaktik der Philosophie einzulösen (Martens, 2017, S. 73–76), sie hat ihren Platz insbesondere in Forschungs-, Kontextualisierungs- und Theoriekompetenz religionskundlicher Kompetenzentwicklung (Frank, 2016, S. 27–29).

Auf dieser Grundlage werde ich im Folgenden einige fachdidaktische Prinzipien zum Umgang mit einer ‚Buddhistischen Ethik‘ vorschlagen, die sich jedoch nicht auf den in Rede stehenden Diskurs beschränken. Diese Prinzipien sind nicht-hierarchisch, sondern in ihren wechselseitigen Bezügen und Voraussetzungen zu verstehen.

Dabei sollten sowohl die Religionswissenschaft als auch die Fachdidaktik Religionskunde auf ethische Theorien zurückgreifen – nicht, um theoretische und diskursive Anschlüsse zu verfolgen, sondern um die in Rede stehenden grundsätzlichen Widersprüche herauszustellen. Hierzu sind bereits Vorarbeiten – wenn auch wie oben dargelegt oft in anderer Absicht – erfolgt.

⁷ In ihren weiteren Antworten greift Kenngott zum einen auf das Prinzip des *learning from religion* zurück: „Hier geht es darum, Religion in ihrer Optionalität wahrzunehmen und Bezüge zum eigenen Leben herstellen zu lernen.“ (Kenngott, 2012, S. 73) Zum anderen verweist sie unter Rückgriff auf die ethische Fachperspektive von LER auf eine „religionsbezogene Partizipationskompetenz“, die es den Lernenden ermöglichen soll, religiöse Haltungen, Begründungen und Argumente in ethischen Diskursen zu erkennen (S. 73).

7.2 Festlegung der Fachperspektive: Fragestellungen

Philosophiedidaktik und Religionskundendidaktik unterscheiden sich in den avisierten Lernzielen sowie Bildungsprozessen. Im Hinblick auf ethische Fragestellungen zielt der philosophische Unterricht auf Sachurteile (kritische Analyse ethischer Positionen anhand moralphilosophischer oder metaethischer Kategorien) und auf Werturteile (moralische Urteilsbildung unter Rekurs auf ethische Prinzipien). Die Religionskundendidaktik verfolgt in ihrer sozialwissenschaftlichen Ausrichtung einen beschreibenden, beobachtenden und erklärenden Zugang. Diese Perspektive zeigt sich exemplarisch an der Art von Fragen, die an einen Gegenstand gerichtet werden (vgl. Bleisch & Jödicke, 2022, S. 32; Helbling, 2021). Grundsätzlich können hierbei Untersuchungsfragen, die auf das Analysieren und Erklären von Zusammenhängen zielen, und Problemfragen unterschieden werden, wobei letztere auf die Lösung etwa einer moralischen Entscheidungssituation zielen.

Die Unterscheidung von Problem- und Untersuchungsfragen hat Konsequenzen für das fachmethodische Arrangement von Unterricht. Hält die Didaktik des Ethikunterrichts beispielsweise die Dilemmadiskussion oder die Fallanalyse zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz bereit (Blesenkemper, 2015; Langhans, 2019; Pfeifer, 2013), so kommen im religionskundlichen Unterricht die Auswertung von Interviews, quellen- und ideologiekritische Methoden oder auch diskursanalytische Verfahren, z. B. im Kontext von Schulbuchanalysen (Wöstemeyer, 2018), in Frage. Die folgenden Stundenfragen und Arbeitsaufträge können den fachspezifischen Zugriff verdeutlichen:

Mögliche Untersuchungsfragen sind: Inwiefern orientieren sich buddhistisch Gläubige an religiösen Normen? Welche Normen sind dabei grundlegend? Wie sind diese Normen in die Heilsordnung buddhistischer Strömungen eingebettet? Möglicher Arbeitsauftrag: Erkläre die Grundlagen religiöser Normierungen von Sexualität bei buddhistischen Laien / Mönchen / Nonnen.

7.3 Rekonstruktion religiöser Eigenlogiken

Um religiös-normative Handlungsdimensionen zu verstehen, bedarf es ihrer konsequenten Einbettung in die Eigenlogik von Heilsvorstellungen und -dimensionen. Dabei geht es jedoch nicht um einen „Perspektivenwechsel zwischen Beobachtung und Teilnahme“ mit dem Ziel der Anbahnung einer „Partizipationskompetenz“, wie der Religionspädagoge Bernhard Dressler dies formuliert (Dressler, 2013, S. 195), sondern um die Entwicklung von Kontextualisierungs- und Theoriekompetenz (Frank, 2016), die es den Schüler:innen ermöglichen, die in Rede stehende Eigenlogik als ontologische Grundbedingung für das auf Erlösung bzw. Erleuchtung gerichtete Handeln von praktizierenden Buddhist:innen zu erkennen, zu analysieren und zu verstehen.

7.4 Lived religion

Um einerseits Homogenisierungen und Essenzialisierungen von Religion(en) zu vermeiden und andererseits den lernförderlichen Lebensweltbezug beizubehalten, sollte der schulische Unterricht (und den dazu zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien) die Pluralität und Diversität religiösen Lebens im unmittelbaren Umfeld der Schüler:innen berücksichtigen (Bleisch, 2017). Im diesem Rahmen bietet sich die Auseinandersetzung mit Selbstdarstellungen an, etwa in Form von Interviews mit praktizierenden Buddhist:innen aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Schüler:innen (Forschungs- und Kontextualisierungskompetenz).

7.5 Religious literacy und Sachkompetenz

Religions literacy, zu Deutsch etwa: religiöse Bildung oder Kompetenz, meint nach Moore die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen, die religiösen Dimensionen des politischen, sozialen und kulturellen Lebens einer Gesellschaft wahrzunehmen und zu untersuchen. Dazu sei ein grundlegendes Verständnis „of the history, central texts (where applicable), beliefs, practices and contemporary manifestations of several of the world's religious traditions as they arose out of and continue to be shaped by particular social, historical and cultural contexts“ (Moore, 2015, S. 30–31) erforderlich. Lernende sind im Rahmen dieses Konzepts dann kompetent, wenn sie erworbenes Sachwissen in bestimmten Situationen zu Anwendung bringen können, etwa im Rahmen von Verstehens- und Erklärungsprozessen. Die Voraussetzung religiöser Bildung ist also zunächst einmal profundes Sachwissen über einen religionsbezogenen Gegenstandsbereich, da Kompetenzen immer domänenspezifisch erworben werden (Klieme et al., 2003, S. 21–22, 74–75). Das Verständnis religiös-normativen Handelns von Buddhist:innen setzt daher etwa die Kenntnis der samsarischen Welt, der vier Edlen Wahrheiten, des gesamten Edlen Achtfachen Pfades, der Annahmen über ein „Nicht-Ich“ sowie der Lehre von Karma als Gesetz von Ursache und Wirkung voraus (vgl. etwa Harvey, 2000, S. 8–59). Diese Aspekte müssten auch in den Lehrplänen ausgewiesen werden.

7.6 Begriffsanalyse

Die Begriffsanalyse ist eng mit dem vorausgehend genannten Aspekt verknüpft. Kritische Begriffsanalyse ist nicht nur für den Philosophie- oder Ethikunterricht zentral. Im Rahmen eines wissenssoziologisch-diskursanalytischen Zugriffs stellen Begriffe die zentralen Dispositive eines Diskurses dar. Die Begriffsanalyse sollte jedoch nicht nur Intension und Extension von Begriffen untersuchen und deren historischen Wandel oder deren Verwendung im Rahmen einer spezifischen Theorie aufdecken, sondern auch den Vergleich verschiedener Epistemologien, die einer Begriffsverwendung zugrunde liegen, umfassen. So könnte (und sollte) etwa der epistemische Unterschied zwischen dem Begriff der Tugend im Rahmen der abendländischen Philosophie und dem Begriff *śīla*, der moralischen Gebote des Enthaltens von Handlungen umfasst, die den Weg des Einzelnen zur Beendigung einer Existenz im *samsāra* weisen, verdeutlicht werden. Auf einer anderen Ebene, der Ebene der Dekonstruktion von Begriffen als Dispositive, sollten diese – wie oben gezeigt – als Prinzip der Autorschaft im Sinne Foucaults analysiert werden. Dafür werden Kompetenzen von den Lernenden aktiviert werden müssen, die sie in einer ganzen Unterrichtsreihe erworben haben.

7.7 Rekonstruktion und Dekonstruktion von Diskursen

Religionsbezogene Diskurse sind als solche zu rekonstruieren – eine Überführung moral(philosophische) oder ethische Diskurse ist sachunangemessen. Eine Rekonstruktion des Diskurses über eine ‚Buddhistische Ethik‘ ist komplex, weil sie ohne eine Dekonstruktion dieses Diskurses nicht erfolgen kann⁸. Re- und Dekonstruktion müssen daher als zwei Seiten einer Medaille betrachtet und durchgeführt werden. Eine Orientierung für diese verschränkende Analyse bieten Bruce Lincolns „Thesis on Method“, insbesondere These vier, auch wenn diese nicht explizit im Rahmen einer diskurstheoretischen Religionswissenschaft formuliert ist:

The same destabilizing and irreverent questions one might ask of any speech act ought be posed of religious discourse. The first of these is ‘Who speaks here?’, i.e., what person, group, or institution is responsible for a text, whatever its putative or apparent author. Beyond that, ‘To what audience? In what immediate and broader context? Through what system of mediations? With what interests?’ And further, ‘Of what would the speaker(s) persuade the audience? What are the consequences if this project of persuasion should happen to succeed? Who wins what, and how much? Who, conversely loses?’ (Lincoln, 2005, S. 8)

Die oben aufgeführten möglichen Fragen könnten sich exemplarisch auf die Darstellung ‚Buddhistischer Ethik‘ in den Medien oder in ausgewählten, populären Publikationen (Tenzin Gyatso, Thích Nhất Hạnh), aber auch auf Darstellungen in Schulbüchern beziehen. Als Methoden bieten sich Quellenkritik und Quellenanalyse im Rahmen von Kontextualisierungs- und Forschungskompetenz an. Ein möglicher Arbeitsauftrag zum Text „Ethik ist wichtiger als Religion“ des Dalai Lama (s. 2.3) wäre etwa: Beurteile die Verwendung der Begriffe „Ethik“ und „Mitgefühl“ im Vergleich zum Begriff *karunā*.

7.8 Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen

Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen⁹ beschreiben die zumeist kognitiven Operationen, die Lernprozessen zugrunde liegen. Durch ihre Anordnung kann die Abfolge von Lernprozessen strukturiert und dieses in aufeinander aufbauende Lernschritte unterteilt werden. Für das Fach „Werte und Normen“ etwa eignen sich folgende Operatoren für religionskundlichen Unterricht (vgl. im Folgenden Niedersächsisches Kultusministerium, 2018, S. 48–49): „analysieren“, „untersuchen“, „vergleichen“, „einordnen“ oder „erklären“ (Kontextualisierungs-, Forschungs- und Theoriekompetenz im Anforderungsbereich II) sowie beurteilen, begründen, erörtern oder prüfen (Forschungs-, Theorie- und Urteilskompetenz im Anforderungsbereich III). Nicht geeignet sind hingegen die Operatoren „sich auseinandersetzen“ (eine begründete Stellungnahme zu einer Problemstellung formulieren, Anforderungsbereich II) oder „Stellung nehmen“ („zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Werturteil unter [...] Offenlegung von Wertmaßstäben begründet formulieren“, Anforderungsbereich III), da die Formulierung persönlicher Werturteile zu einer Festigung bestehender Stereotypen und essentialistischer Vorstellungen von Religion(en) führen kann.

⁸ Die methodologische Dyade von Rekonstruktion und Dekonstruktion nimmt in der Geschichtsdidaktik eine zentrale Stellung ein (Schreiber, 2008, S. 201) und kann wie folgt verstanden werden: „Re-Konstruktion meint die Entwicklung einer historischen Narration auf der Grundlage historischer Fragen, De-Konstruktion die Analyse bereits vorliegenden historischer Narrationen nach ihrer (Tiefen-)Struktur und Triftigkeit.“ (S. 201, FN 6)

⁹ In Deutschland wird in der Regel der Begriff „Operator“ verwendet und in Lehrplänen verschiedene fachspezifische Operatoren ausgewiesen.

7.9 Moralphilosophie als Hilfswissenschaft

Die Moralphilosophie kann im Rahmen der normativen Ethik Begriffe und Konzepte zur kategorialen Ordnung normbezogener Handlungen bereitstellen, beispielsweise die Unterscheidung von hypothetischen und kategorischen Imperativen nach Kant. Als weitere Kategorien kommen die Qualität der Handlung, Neigung / Motivation, Klugheit / *phrónesis* oder auch die Unterscheidung von selbst- und fremdbezogenen Interessen (Birnbacher, 2013, S. 20–22) sowie begriffliche Konzepte wie Tugend in Frage. Da der Rekurs auf die entsprechenden Konzepte immer auch die zugrunde liegende Theorie aufruft, kann es hierbei aber lediglich darum gehen, die Unterschiede zu in Heilserwartungen eingebetteten, normativen Handlungen zu verdeutlichen. Damit wäre viel gewonnen.

8 Fazit

Das Konzept einer „Buddhistischen Ethik“ ist – so konnte gezeigt werden – fachwissenschaftlich nicht haltbar. Es suggeriert, dass es in einem als homogen bedachten Buddhismus eine Reflexionstheorie der Moral gebe, die auf die Lösung moralischer Problemsituationen gerichtet sei. Es ist jedoch festzuhalten, dass religiöse Normen von Buddhist:innen nicht erklärt und verstanden werden können, wenn diese Normen aus dem Kontext buddhistischer Heilsvorstellungen herausgelöst werden. Dieser Beitrag plädiert jedoch nicht dafür, das Thema „Buddhistische Ethik“ nicht mehr im Unterricht zu behandeln. Vielmehr ist es geboten, dieses Thema konsequent im Rahmen der Religionswissenschaft sowie der Religionskundendidaktik zu unterrichten und aus dem Paradigma der Moralphilosophie heraus zu lösen.



Über den Autor

Markus Rassiller ist Assistenzdoktorand an der PH Fribourg, Fachleiter für das Fach Werte und Normen am Studienseminar Hannover I für das Lehramt an Gymnasien und ab August 2024 Schulleiter einer Realschule in Bayern. markus.rassiller@edufr.ch

Literatur

Baatz, U. (2023). *Achtsamkeit: Der Boom. Hintergründe, Perspektiven, Praktiken*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Birnbacher, D. (2013). *Analytische Einführung in die Ethik* (3., überarb. Aufl.). de Gruyter.

Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In P. Büttgen, A. Roggenkamp, & T. Schlag (Hrsg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 179–197). Evangelische Verlagsanstalt.

Bleisch, P., & Jödicke, A. (2022). Beobachten und Befragen im religionskundlichen Unterricht. Zum Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 29–42. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.106>

Blesenkemper, K. (2015). Dilemmadiskussion. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (S. 178–187). Utb.

Brodbeck, G. (2016). Art. Heil/Erlösung. In C. Auffarth, J. Bernard, & H. Mohr (Hrsg.), *Metzler Lexikon Religion Band 2: Haar–Osho-Bewegung* (S. 11–13). J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel.

Buswell, R. E. Jr., & Lopez, D. S. Jr. (Hrsg.). (2014). *The Princeton Dictionary of Buddhism*. Princeton University Press.

- Carter, J. R. (2005). Buddhist Ethics? In W. Schweiker (Hrsg.), *The Blackwell Companion to Religious Ethics* (S. 278–285). Blackwell Publishing.
- Dalai Lama, & Alt, F. (Hrsg.). (2017). *Der Appell des Dalai Lama an die Welt: Ethik ist wichtiger als Religion*. Benevento.
- Deal, W. E., & Ruppert, B. D. (Hrsg.). (2015). *A Cultural History of Japanese Buddhism*. Wiley-Blackwell.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183–202). Barbara Budrich. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctvdf067c>
- Faure, B. (2011). Buddhism and Symbolic Violence. In A. R. Murphy (Hrsg.), *The Blackwell Companion to Religion and Violence* (S. 211–226). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444395747>
- Foucault, M. (1977). *Die Ordnung des Diskurses: Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970* (W. Seitter, Hrsg.; Ungekürzte Ausg.). Ullstein.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hrsg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 61–103). Universität Bremen.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde*, 3, 19–33. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.029>
- Harvey, P. (2000). *An Introduction to Buddhist Ethics. Foundations, Values and Issues*. Cambridge University Press.
- Helbling, D. (2021). Zur Relevanz von Fragen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Rolle, Spannungsfelder, offene Fragen. *erg.ch – Materialien für das Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/zur-relevanz-von-fragen-in-nmg/>
- Hirschberger, J. (1981). *Geschichte der Philosophie. Band I: Altertum und Mittelalter* (12. überarb. Aufl.). Herder.
- Höffe, O. (2013). *Ethik. Eine Einführung*. Beck.
- Jensen, T. (2019). 'Jensen's Scientific Approach' to Religion Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), S. 31–51.
- Jensen, T., Reeh, N., Horstmann Nøddeskou, M., Bulian, G., & Lapis, G. (2018). *Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen*. https://soraps.unive.it/files/2019/06/SORAPS_4_word-template_deliverables_finale-Überarbeitung_GERMAN-VERSION_IO1_13-06-2019_finale-Version.pdf
- Jödicke, A. (2012). Zur gesellschaftlichen Bedeutung der Religionswissenschaft. In P. Bleisch & A. Rota (Hrsg.), *Frieden als Beruf* (S. 163–168). TVZ.
- Johannsen, D., & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen und Gemeinschaft“. In S. Bietenhard, D. Helbling, & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (S. 213–220). Hep.
- Kant, I. (2016). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (2., überarb. Aufl.). F. Meiner.
- Kasper, W. (1995). *Lexikon für Theologie und Kirche. Dritter Band* (3. überarb. Aufl.). Herder.
- Kasper, W. (1998). *Lexikon für Theologie und Kirche. Siebter Band* (3. überarb. Aufl.). Herder.
- Kasper, W. (2000). *Lexikon für Theologie und Kirche. Neunter Band* (3. überarb. Aufl.). Herder.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. VS.

- Kenngott, E.-M. (2012). Wozu Religion in der Schule? Religionskunde im Schulfach LER. In E.-M. Kenngott & L. Kuld (Hrsg.), *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung* (S. 60–79). LIT.
- King, W. L. (1992). Is There a Buddhist Ethic for the Modern World? *The Eastern Buddhist*, 25(2), 1–13.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenort, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. In Bundesministerium & für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsreform Band 1*. http://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf
- Langhans, E. (2019). *Methoden für den Ethikunterricht: Ein Leitfaden für die Sekundarstufe II*. hep.
- Lincoln, B. (2005). Theses on Method. *Method & Theory in the Study of Religion*, 17(1), 8–10.
- Lopez, D. S. (2012). *The scientific Buddha. His Short and Happy Life*. Yale University Press.
- Luhmann, N. (1990). *Paradigm Lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Rede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). *Die Moral der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mackie, J. L. (1990). *Ethics. Inventing Right and Wrong*. Penguin Books.
- Martens, E. (2017). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert.
- Moore, D. L. (2015). Diminishing religious literacy: Methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion. In A. Dinham & M. Francis (Hrsg.), *Religious Literacy in Policy and Practice* (S. 27–38). Bristol University Press. <https://doi.org/10.46692/9781447316671.003>
- Neubert, F. (2014). Diskursforschung in der Religionswissenschaft. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Maggilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana, & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 261–275). Transcript.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2018). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg. Werte und Normen*. Niedersächsisches Kultusministerium.
- Ministerium für Schule und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Praktische Philosophie*. Ministerium für Schule und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Peters, J., Peters, M., & Rolf, B. (Hrsg.). (2022). *LebensWert3. Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen*. C. C. Buchner.
- Pfeifer, V. (2013). *Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung* (3., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Pfeifer, V. (Hrsg.). (2019). *Fair Play. Ethik 9/10*. Westermann.
- Pfeiffer, S. (Hrsg.). (2020). *Werte–Normen–Weltanschauungen. Werte und Normen für die Klassen 9/10. Landesausgabe Niedersachsen*. Militzke.
- Pieper, A. (2017). *Einführung in die Ethik* (7., überarb. Aufl.). A. Francke.
- Porzelt, B. (2021). Religionskundliches Lernen. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner, & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 146–153). Julius Klinkhardt.
- Rassiller, M. (2022). Bewerten und Beurteilen – Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung. *Zeitschrift für Religionskunde*, 9, 81–103. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.110>

- Ratzinger, J. (2013). *Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis. Mit einem neuen einleitenden Essay*. Kösel.
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. S. Fischer.
- Schlieter, J. (2001). *Buddhismus zur Einführung*. Junius.
- Schlieter, J. (2017). Buddhist insight meditation (Vipassanā) and Jon Kabat-Zinn's "Mindfulness-based Stress Reduction": An example of dedifferentiation of religion and medicine? *Journal of Contemporary Religion*, 32(3), 447–463. <https://doi.org/10.1080/13537903.2017.1362884>
- Schlieter, J. (2023). Buddhistische Ethik. In C. Neuhäuser, M.-L. Raters, & R. Stoecker (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik* (2., überarb. Aufl., S. 133–137). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05869-0>
- Schmidt-Glitzner, G. (2008). *Der Buddhismus*. Beck.
- Schmidt-Leukel, P. (2017). *Buddhismus verstehen. Geschichte und Ideenwelt einer ungewöhnlichen Religion*. Gütersloher Verlagshaus.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 198–212.
- Senat für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). (2014). *Religion. Bildungsplan Grundschule – Oberschule – Gymnasium. Jahrgangsstufen 1 – 13*. https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/e_04-2014_a.pdf
- Steenblock, V. (2002). *Kleine Philosophiegeschichte*. Reclam.
- Stoecker, R., Neuhäuser, C., & Raters, M.-L. (2023). Einführung und Überblick. In C. Neuhäuser, M.-L. Raters, & R. Stoecker (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik* (2., überarb. Aufl., S. 3–16). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05869-0>
- Suda, M. J. (2005). *Ethik. Ein Überblick über die Theorien vom richtigen Leben*. Böhlau.
- Thích-Nhát-Hạnh. (2013). *Die Heilkraft buddhistischer Psychologie*. Goldmann.
- Thích-Nhát-Hạnh. (2014). *Gut sein und was der Einzelne für die Welt tun kann*. Barth.
- Tworuschka, U., & Bednorz, L. (2012). *Buddhismus. Arbeitsheft mit CD-Rom*. Klett.
- von Stuckrad, K. (2013). Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. *Method & Theory in the Study of Religion*, 25(1), 5–25. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341253>
- Wöstemeyer, C. (2018). Säkular-weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern in Niedersachsen. In Z. Štimac & R. Spielhaus (Hrsg.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 137–161). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737007481>

Darf sich der Ethik- und Philosophieunterricht Ignoranz gegenüber der Religionskunde leisten?

Manuel Lorenz

Eine von religiösen Institutionen und Bekenntnissen unabhängige Beschäftigung mit dem Themenkomplex Religion(en) darf mit einigem Recht als ein zentrales Bildungsanliegen in pluralistischen Gesellschaften gelten. Neben der Religionskunde soll der Philosophieunterricht diesem Anliegen Rechnung tragen, indem er das Thema Religion(en) als eines unter vielen behandelt. Obwohl sich die Religionskunde zunehmend als eigenständige fachdidaktische Forschungsdisziplin profiliert, hat die Philosophiedidaktik davon bislang kaum Kenntnis genommen. Insbesondere wäre daher zu fragen, ob die Religionskunde nicht Potenzial bietet, um den Themenkomplex Religion(en) im Philosophieunterricht angemessener zu behandeln oder aber, ob der Philosophieunterricht religionskundliche Kenntnisse und Kompetenzen (weiterhin) ignorieren darf. Der folgende Beitrag nimmt einen ersten Anlauf, diese Frage zu beantworten. Er kommt zu dem Ergebnis, dass angesichts der grundlegend verschiedenen Selbstverständnisse der Fächer derzeit wenig dafürzusprechen scheint, religionskundliche Kompetenzen und Kenntnisse im Philosophieunterricht stärker zu berücksichtigen. Gleiches dürfte umgekehrt gelten. Ob die Fächer mit diesem Ergebnis zufrieden sein können, wird abschließend kurz diskutiert.

Alongside the study of religion, philosophy classes are meant to consider this concern by treating the subject of religion(s) as one among many. Although the study of religion is increasingly making a name for itself as an independent subject-specific pedagogical research discipline, didactics of philosophy have taken little notice of it. In particular, the question arises as to whether religious studies do not offer the potential for dealing with the topic of religion(s) more adequately in philosophy classes or whether didactics of philosophy may (continue to) ignore knowledge and skills in religious studies. The article makes a first attempt to answer this question and comes to the following conclusion: Given the fundamentally different self-conceptions of the subjects, there currently seems to be little argument in favor of taking more account of religious knowledge and skills in philosophy education. The same is probably true in reverse. The article briefly discusses whether the subjects can be satisfied with this result.

Une approche de la ou des religions indépendante des institutions et des confessions religieuses peut être considérée à juste titre comme une préoccupation éducative centrale au sein des sociétés pluralistes. Parallèlement à un enseignement sur les religions, l'enseignement de la philosophie doit tenir compte de cette préoccupation en traitant le thème de la ou des religions comme un thème parmi d'autres. Bien que l'enseignement sur les religions se profile de plus en plus comme une discipline de recherche autonome dans le domaine de la didactique, la didactique de la philosophie n'en a guère tenu compte jusqu'à présent. La question qui se pose en particulier est celle de savoir si l'enseignement sur les religions offre un potentiel pour aborder la thématique de la ou des religions au sein d'un enseignement de philosophie ou si l'enseignement de la philosophie peut (continuer) à ignorer les connaissances et compétences acquises dans le domaine de l'enseignement sur les religions. Le présent article propose une première réponse à cette question et conclut qu'au vu des conceptions fondamentalement différentes entre les deux disciplines, peu d'arguments semblent être en faveur d'une meilleure prise en compte des compétences et des connaissances acquises dans le domaine de l'enseignement sur les religions dans l'enseignement de la philosophie. L'inverse devrait également être vrai. La question de savoir si les disciplines peuvent se satisfaire de ce résultat est brièvement discutée en conclusion de l'article.

1 Einleitung

Es könnte so scheinen, als sei die Fachdidaktik Religionskunde eine willkommene Ansprechpartnerin, wenn es darum geht, den Themenkomplex Religion(en) im *Philosophieunterricht* zu behandeln.¹ Denn gemäß ihrem Selbstverständnis behandelt Religionskunde das Themenfeld Religion(en) aus einer bekenntnisunabhängigen Außenperspektive. Religionskunde möchte allen Schüler:innen unabhängig von einem religiösen Bekenntnis die Möglichkeit bieten, sich gleichberechtigt mit dem Themenkomplex Religion(en) zu beschäftigen. Der Philosophieunterricht möchte das auch. Die Religionskunde ist inzwischen ein eigenständiger Forschungsbereich und sozusagen eine Expertin in der bekenntnisunabhängigen Beschäftigung mit dem Themenkomplex Religion(en). Der Philosophieunterricht ist das nicht. Es liegt daher die Vermutung nahe, der Philosophieunterricht könnte maßgeblich von der Religionskunde profitieren. Gleichzeitig handelt es sich allerdings um verschiedene Fächer mit je eigener Zielsetzung und Methodik. Je nachdem, wie fundamental diese Verschiedenheiten sind, könnte es daher auch gerechtfertigt sein, wenn der Philosophieunterricht religionskundliche Kenntnisse und Kompetenzen (weiterhin) ignoriert. Ob der Philosophieunterricht von der Religionskunde profitieren kann oder sie weiterhin ignorieren darf, untersucht der folgende Beitrag. Dazu soll zunächst (Abschnitt 2) die begriffliche Grundlage geschaffen und geklärt werden, unter welchen Umständen es rational wäre, einen Wissensbereich zu ignorieren. Sodann (Abschnitt 3) wird es vom jeweiligen Fachverständnis, d.h. von den konstitutiven *fachdidaktischen Prämissen* der Fächer abhängen, ob eine solche Form der Ignoranz gegenüber der Religionskunde gerechtfertigt wäre. Dazu sollen grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fächern skizziert werden. Wägt man schließlich (Abschnitt 4) auf dieser Grundlage die Kosten einer religionskundlichen Behandlung des Themenkomplexes *Religion* im Philosophieunterricht gegen den erwartbaren Nutzen ab, ergibt sich folgendes Fazit: Ein höheres Maß an Ignoranz von Seiten der Philosophie gegenüber der Religionskunde scheint gerechtfertigt oder sogar geboten. Grundsätzlich dürfte das Ergebnis auch in umgekehrte Richtung gelten. Auch die Philosophie scheint der Religionskunde nach derzeitigem Fachverständnis wenig Substantielles bieten zu können. Doch während dies aus Sicht der Religionskunde offensichtlich erscheinen mag (vgl. Beginn Abschnitt 4), ist dieses Verhältnis für die Philosophiedidaktik bislang nicht explizit festgestellt worden. Dies tut der folgende Beitrag. Wie dieser Befund aus Sicht beider Fächer letztlich zu beurteilen ist, soll abschließend kurz diskutiert werden (Abschnitt 5), um zu einer Reflexion über das derzeitige Selbstverständnis der beiden Fächer anzuregen.

2 Begriffliche Grundlagen: Kann Ignoranz eine wünschenswerte Haltung sein?

Die Frage, ob Ignoranz überhaupt eine wünschenswerte Haltung oder Einstellung sein kann, scheint auf den ersten Blick widersprüchlich. Denn häufig meinen wir mit „Ignoranz“ etwas, das *per se* tadelnswert ist, nämlich eine Verweigerungshaltung gegenüber einem Wissen, dessen Besitz oder Erwerb wir grundsätzlich für wichtig und zumutbar erachten.² Andererseits gibt es spezifische Umstände, unter denen es rational erscheint, ein bestimmtes Wissen bewusst außer Acht zu lassen. Jeder kennt diese Umstände: Angesichts der unüberschaubar großen Wissensbestände in allen möglichen Bereichen wird sich niemand mehr als nur einen kleinen Ausschnitt dessen aneignen können, was gemeinhin als relevantes und zugängliches Wissen gilt. Aufgrund der begrenzten Ressourcen müssen wir also alle wohl oder übel selektieren und uns *de facto* ständig dafür entscheiden, Wissen zu ignorieren. Man kann das gut oder schlecht finden. Aber angesichts dieses Ressourcenmangels kann Ignoranz unter Gesichtspunkten einer einfachen Kosten-Nutzen-Rechnung allemal rational sein. Sie ist es immer dann, wenn die Kosten der Wissensaneignung den erwarteten Nutzen in einem spezifischen Kontext übersteigen.

Dieser Begriff der *rational ignorance* stammt – wenig verwunderlich – aus der ökonomischen Theorie.³ Er scheint für die folgende Untersuchung schon deswegen hilfreich, da wir in Bildungsinstitutionen immer mit erheblicher Ressourcenknappheit wirtschaften müssen. So ist die Unterrichtszeit unseres Faches in der Schule begrenzt und ebenso die zeitlichen wie fachlichen Ressourcen in der Lehrkräfteausbildung. Das führt dazu, dass wir uns Rechenschaft ablegen sollten, welche Wissensgebiete innerhalb unseres Faches welchen Stellenwert zum Erreichen eines bestimmten Bildungsziels besitzen. Das ist die Frage, die der Begriff der *rationalen Ignoranz* in unserem Zusammenhang aufwirft: Ist es angesichts der faktischen Ressourcenknappheit legitim oder sogar geboten, einen bestimmten Wissensbereich zu übergehen, um bestimmte Bildungsziele zu erreichen? Der *Wissensbereich*, um den es hier gehen wird, ist *religionskundliches Wissen*, womit *nicht nur empirisches Faktenwissen* über Religionen gemeint ist,

¹ Unter „Philosophie“ werden im Folgenden alle Fächer zusammengefasst, die Philosophie als primäre Bezugsdisziplin haben, also bspw. die Fächer *Praktische Philosophie* oder *Ethik*. Nicht gemeint sind hingegen Fächer, in denen Philosophie nur eine von mehreren (zumindest dem Anspruch nach) gleichwertigen Bezugsdisziplinen ist, also bspw. *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde* (LER) oder *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (ERG). Obwohl die *Religionskunde* im deutschsprachigen Raum – soweit ich sehe – (noch) nicht den Anspruch eines eigenständigen „Faches“ beanspruchen kann, werde ich sie hier der Einfachheit halber als „Fach“ bezeichnen. Auf die Frage, ob dieser Anspruch berechtigt wäre, gehe ich kurz am Ende des Artikels ein (Abschnitt 5).

² In der englischsprachigen *social epistemology* nähert man sich derzeit diesem normativen Begriffsverständnis an (vgl. Meylan, 2020, 2022, 202; Pritchard, 2016, 2021a, 2021b). Entscheidende philosophische Gründe scheinen mir aber weniger das Motiv als eine Debatte über präferierte Sprachkonvention; vgl. Wang & Wang 2023, S. 16.)

³ Downs 1957 hatte ihn eingeführt, um die mangelnde Informiertheit von Wählern wie folgt zu erklären: Der Aufwand der Informationsaneignung (Kosten) stehe in keinem tragbaren Verhältnis zur Wahrscheinlichkeit, dass die eigene Stimme bei der Wahl ausschlaggebend sein wird (Wert); vgl. dagegen Mackie 2012 und für einen aktuellen Überblick Somin 2022.

sondern auch *Kompetenzen* zur selbständigen Aneignung und zum Umgang mit religionskundlichen Wissensbeständen (vgl. Abschnitt 4.2). Die *Bildungsziele*, vor denen sich der Aufwand zur Aneignung dieses Wissensbereichs rechtfertigen muss, sind in diesem Fall diejenigen des Philosophieunterrichts.

Es geht im Folgenden also darum, eine Kosten-Nutzen-Rechnung innerhalb eines bestimmten Fachverständnisses zu skizzieren. Es wird also *nicht* bezweifelt, dass der Besitz oder Erwerb religionskundlichen Wissens für eine gut informierte pluralistische Gesellschaft *grundsätzlich* wichtig und zumutbar ist. In Frage steht hier lediglich, ob der *Philosophieunterricht* nach derzeitigem Fachverständnis der geeignete Ort ist, dieses Wissen einzubeziehen oder aber ob er religionskundliches Wissen mit gutem Gewissen ignorieren darf. Um diese Frage beantworten zu können, erscheint es zunächst sinnvoll, das Selbstverständnis der beiden Fächer zu skizzieren, so dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede besser zutage treten. Was will Religionskunde? Was will Philosophieunterricht? Und welchen Stellenwert kann oder sollte die Religionskunde angesichts dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Philosophieunterricht spielen?

3 Zum Selbstverständnis der Fächer

Von „dem“ Fachverständnis eines Faches zu reden, ist angesichts der Pluralität verschiedener Ansätze natürlich problematisch. Daher kann es im Folgenden nur um solche Aspekte gehen, die zum einen innerhalb der jeweiligen Fachdidaktik konsensfähig sind und zum anderen für die hiesige Fragestellung relevant. Entsprechend werden Bezüge auf Lehrpläne eine geringere Rolle spielen als Verweise auf Forschungsbeiträge aus der Fachdidaktik. Denn Lehrpläne spiegeln einen Konsens der fachdidaktischen Forschung nur im besten Fall wider, während sie immer zu einem erheblichen Teil politischen Maßgaben folgen, die für das wissenschaftliche Selbstverständnis eines Faches von untergeordneter Bedeutung sein können.

3.1 Prämissen der Religionskunde

Religionskunde scheint derzeit (außerhalb skandinavischer Länder) nirgends den Status eines *eigenständigen*, curricular verankerten Fachs beanspruchen zu können. Dabei handelt es sich zunächst um eine momentane, aus Sicht der Religionskunde bedauernde politische Gegebenheit. Was aber ist das systematische Anliegen dieses Faches? Der konsensuale Kern wird vielleicht dort am besten greifbar, wo Hauptvertreter:innen einen scharfen Kontrast ihres Faches zum bildungspolitischen *status quo* sehen. So schreiben Alberts et al. (2023, S. V–VI) mit Blick auf Deutschland:

Religionskunde [...] ist meist nicht auf religionswissenschaftlicher Grundlage konzipiert, sondern basiert auf explizit oder implizit theologisch-normativen, philosophisch-universalisierenden oder religionskritischen Perspektiven. Die empirische Erfassung gelebter und gesellschaftlich verhandelter Religion in religionsübergreifender, säkularer, d.h. nicht religionsaffirmativer und nicht religionskritischer, Perspektive kann in Deutschland bestenfalls als seltene Ausnahme bezeichnet werden. Dies ist angesichts der Relevanz der Frage nach dem Zusammenleben im Kontext religiöser Pluralität bildungspolitisch ein eigentlich unverantwortliches Versäumnis, das bei genauerem Hinsehen und dem Vergleich mit Ländern, in denen Religionskunde einen selbstverständlichen und wichtigen Platz in schulischen Curricula hat, nicht viel mehr als Kopfschütteln hervorbringen kann.

Positiv gewendet bedeutet das: Religionskunde sollte (1.) als *bekenntnisunabhängiger* Unterricht konzipiert sein, der (2.) eine aus der Religionswissenschaft adaptierte, *empirisch-deskriptive Perspektive* auf religiöse Aspekte der Lebenswelt ermöglicht und (3.) auf diese Weise zu einem *guten Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften* beiträgt. Schauen wir uns diese Merkmale etwas genauer an.

(1.) Die Bekenntnisungebundenheit ist eine zentrale Voraussetzung zur Sicherung des Grundrechts auf negative Religionsfreiheit. Sie ermöglicht allen Lernenden, sich unabhängig von einem religiösen Bekenntnis und damit *aus einer gemeinsamen Perspektive* mit dem gesellschaftlich relevanten Themenkomplex Religion(en) zu beschäftigen. Entsprechend gilt es in der Religionskunde als eklatanter Mangel, wenn bekenntnisunabhängige Fächer in Deutschland häufig noch „implizit religiös bzw. religiös normiert“ sind (Wöstemeyer 2023, S. 50). Und auch am schweizerischen *Lehrplan 21* bzw. dem *Plan d'études romand* wird zuweilen bemängelt, „dass die Kompetenzformulierungen an etlichen Stellen religionswissenschaftliche *und* theologische Lesarten“ zulassen und dass „sich in der Ausbildung sowie in der Unterrichtspraxis im Rückgriff auf solche religiös formulierten Lernziele theologisch-religionsphänomenologische Umsetzungen“ finden (Frank 2023, S. 481, 489). Die Bekenntnisunabhängigkeit ist in der Religionskunde also eine zentrale Bedingung dafür, dass Lernende unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer

Glaubensgemeinschaft oder von einem Bekenntnis zu einer Religion an der Beschäftigung mit religionsbezogenen Inhalten *kommunikativ gleichberechtigt partizipieren* können. Wie aber soll diese Bedingung in der konkreten Behandlung religionsbezogener Inhalte gewährleistet werden?

(2.) Katharina Frank (2014, 2015) hat vier Typen der „Rahmung“ religiöser Gegenstände im religionsbezogenen Unterricht unterschieden, von denen lediglich eine es ermöglichen, alle Lernenden kommunikativ gleichberechtigt am Gegenstand partizipieren zu lassen.⁴ Bei diesem „kulturkundlichen“ Typus gehe es darum, sich auf „die empirisch-kontextualisierenden Fragen“ aus einer „etischen Aussensicht“ zu konzentrieren, so dass alle am Lernprozess beteiligten „nicht religiös, sondern säkular über Religion“ sprechen können (Frank 2014, S. 16; Frank 2015, S. 51). Religiöse Gegenstände werden also beispielsweise historisch oder soziologisch kontextualisiert und als empirisch überprüf- und vergleichbare Wissensinhalte behandelt. Wollte man etwa ein bestimmtes religiöses Fest als Unterrichtsgegenstand kulturkundlich rahmen, wären angemessene Fragen: „Wie viele Menschen, die sich in Gesellschaft *G* zur Religion *R* zählen, feiern zum Zeitpunkt *Z* das Fest *F*?“, „Welche Bedeutung schreiben die unterschiedlichen Menschen diesem Fest zu?“, „Wie hat sich dies historisch verändert?“ etc. Diese methodische Forderung nach einer empirisch-deskriptiven Perspektive auf die konkrete Lebenswelt scheint sich innerhalb der Religionswissenschaft als stabiler Konsens formiert zu haben. Zwar gibt es den Vorschlag, Franks Ansatz in Anlehnung an die Geschichtsdidaktik um das Fällen von Werturteilen zu erweitern (Rassiller, 2022), und es wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit ein bloß neutraler, kulturwissenschaftlich geprägter Blick auf das Phänomen Religion(en) die lebensweltliche Bedeutung und persönlichen Involviertheit von (religiösen) Schüler:innen angemessen berücksichtige (Durisch Gauthier, 2015; Welscher, 2015). Dennoch scheinen die didaktischen Vorteile auf Seiten einer wertneutralen Beschäftigung mit religiösen Gegenständen in der religionskundlichen Forschung derzeit höher gewichtet zu werden.⁵ Ein wichtiger Grund für diese wertneutrale Beschäftigung wird in dem Ziel des Fachs gesehen, ein verständnisvolleres, friedliches Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften zu begünstigen.

(3.) Den Hauptvorteil einer kulturkundlichen Rahmung wird darin gesehen, dass die *Gefahr der Essentialisierung* oder *Stereotypisierung* minimiert wird. Indem religiöse Gegenstände auf Grundlage empirischer Daten historisch und kulturell in ihrer jeweiligen lebensweltlichen Ausprägung kontextualisiert werden – so der Gedanke –, entgehe man dem Problem, eine bestimmte Religion auf vermeintlich konstitutive Merkmale und somit auf ein letztlich fiktives Wesen festzuschreiben, das der tatsächlich gelebten religiösen Vielfalt nicht gerecht wird (Bleisch, 2019; Frank & Bleisch, 2015, 2017; Johannsen & Bleisch, 2015; Bleisch et al., 2015). Der kulturwissenschaftlich-deskriptive Zugriff auf Religion(en) wird entsprechend als „Heilmittel“ (Bleisch 2019, S. 37) gegen die Stereotypisierung und Diskriminierung gesehen, das die Religionskunde als Voraussetzungen für ein verständnisvolleres, friedliches Zusammenleben verabreicht. Der Kerngedanke scheint also zu sein, dass durch diese Herangehensweise die Gefahr minimiert wird, kulturelles Konfliktpotenzial reflexartig auf das vermeintliche Wesen bestimmter Religionen zurückzuführen. Dahingegen sollen die Lernenden den religiösen Gegenstände und Akteur:innen in ihrer tatsächlichen, empirisch-kontextualisierten Verfasstheit begegnen (etwa im Sinne des forschenden Lernens, Bleisch et al. 2015, S. 18). Die Beurteilung religiöser Gegenstände beschränkt sich dabei explizit und exklusiv auf *Fremddarstellungen* (vgl. Frank 2016, S. 26–27), d.h. die Lernenden sollen durch den kulturkundlichen Blick auf Religion(en) die Fähigkeit erwerben, Stereotypisierung und Diskriminierung beispielsweise in öffentlichen Diskursen oder medialen Darstellungen zu erkennen. Auf diese Weise können sie populistischen Tendenzen entgegenwirken oder sich von ihnen zumindest nicht vereinnahmen lassen. Und nicht zuletzt sollen Schüler:innen durch einen religionswissenschaftlich geprägten Blick auf unterschiedliche Religionen lernen, die Vergleichspraxis als solche kritisch zu reflektieren (Hetmanczyk & Schellenberg, 2022). Zum Gegenstand von Werturteilen werden die religiösen Überzeugungen und *Praktiken* allenfalls, sofern sie sich nicht mehr „in einem verfassungsrechtlichen Rahmen bewegen, in dem Menschenrechte geachtet werden“ (Schröder 2022, S. 115).

3.2 Prämissen des Philosophieunterrichts

Die Philosophiedidaktik kann inzwischen auf einen längeren und ausdifferenzierten Forschungsdiskurs zurückblicken.⁶ Detailfragen zu Zielen und Methodik mögen strittig sein. Zu den hier entscheidenden Aspekten, die im letzten Abschnitt für die Religionskunde skizziert wurden, lässt sich allerdings ein Konsens feststellen. Folglich wird es möglich sein, das Selbstverständnis der Fächer hinsichtlich dieser Aspekte zu vergleichen und letztlich zu beurteilen, inwieweit die Religionskunde im Philosophieunterricht von Nutzen sein kann.

⁴ Unter religiöse Gegenstände fallen freilich nicht nur materiale Objekte, sondern ebenso religiöse Praktiken, Lehren und Überzeugungen.

⁵ Gemäß Schröder (2022) sei diese Zielsetzung im Lehrplan 21 besser umgesetzt als in manchen deutschen Lehrplänen mit religionskundlichen Anteilen.

⁶ Einen guten, aktuellen Überblick bietet etwa Pfister (2022); eine Sammlung von repräsentativen Grundlagentexten aus der modernen Philosophiedidaktik etwa Peters & Peters (2021); und Beiträge zu spezifischeren Aspekten Nida-Rümelin et al. (2017).

(1.) Die *Bekenntnisungebundenheit* des Philosophieunterrichts ist zumindest heute eine Selbstverständlichkeit. Während im Deutschland der Nachkriegszeit der Philosophieunterricht religiös geprägt und Lehrbücher als „Vehikel [...] eines philosophisch unreflektierten christlich-patriarchalischen Wertesystems“ fungierten (Albus 2017, S. 255; Albus 2013, S. 458–468), ergab sich die Forderung nach Bekenntnisungebundenheit in den frühen 70er Jahren schon aus dem Umstand, dass das Fach die Ausübung negativer Religionsfreiheit sicherzustellen hatte.⁷ Diese Entwicklung deckt sich mit der akademischen Perspektive, der zufolge es heute kaum mehr vertretbar erscheint, erfolgreiches Philosophieren von einem religiösen Bekenntnis abhängig zu machen. Grundsätzlich folgt der Philosophieunterricht auf den ersten Blick also einem ähnlich inklusiven Ziel wie die Religionskunde: Schüler:innen sollen sich unabhängig von einem religiösen Bekenntnis, gleichberechtigt von einer gemeinsamen Ausgangsbasis mit bestimmten Gegenständen auseinandersetzen können; und dazu zählen im Philosophieunterricht unter anderem religiöse Gegenstände.

(2.) Betrachten wir, wie das Fach dieses Ziel nach gleichberechtigter Partizipation aller Lernenden verfolgt, ergibt sich allerdings ein geradezu konträres Bild zur Religionskunde. Bei aller Uneinigkeit in Detailfragen kann man das Kernanliegen des Philosophieunterrichts mit Christa Runtenberg (2016, S. 15) so zusammenfassen:

Trotz der Vielfalt der Ansätze besteht ein Konsens darin, dass das Charakteristische der Philosophie in der Reflexion von philosophischen Fragen und Problemen, als kritische Haltung und Tätigkeit des Denkens zu sehen ist. [...] *Philosophie prüft die Gültigkeit und Plausibilität von Geltungsansprüchen wie den Anspruch auf Wahrheit von Erkenntnissen oder den Anspruch auf Richtigkeit moralischer Prinzipien, setzt sich mit konkurrierenden Denkmodellen und Konzeptionen diverser Disziplinen auseinander und reflektiert so persönliche Auffassungen über die Wirklichkeit und die je eigene Lebenswelt.* [Hervorhebung ML]

Im Philosophieunterricht geht es also gerade *nicht* um eine *deskriptiv neutrale Beschäftigung* mit empirischen Phänomenen, sondern um das epistemische Ziel, Wahrheitsansprüche zu prüfen. Das Ziel ist also die Partizipation an *normativ-evaluativen* Diskursen, das heißt „die Befähigung [...] zur Ausformulierung eines eigenständigen und argumentativ fundierten Urteils in Form einer Stellungnahme“ (Thein 2016, S. 91) zu wahrheitsfähigen, nicht (allein) empirisch überprüfbarer Überzeugungen. Dabei soll eine „kritische Haltung [...] insbesondere durch die Aufforderung zur Beurteilung der Richtigkeit oder Falschheit von Gründen zur jeweiligen Fragestellung befördert“ werden (Thein 2020, S. 73). Die persönlichen Überzeugungen der Lernenden sind bei dieser evaluativen Auseinandersetzung keineswegs tabu, sondern wesentlicher Gegenstand. Beispielsweise wären empirisch beantwortbare Fragen wie „Wie viele Menschen, die sich in der Gesellschaft *G* zur Religion *R* zählen, feiern zum Zeitpunkt *Z* das Fest *F*?“, „Welche Bedeutung schreiben die unterschiedlichen Menschen diesem Fest zu?“, „Wie hat sich dies historisch verändert?“ etc. aus Sicht des Philosophieunterrichts weitgehend uninteressant, sofern sie nicht zum Gegenstand einer evaluativen Auseinandersetzung werden. Von Interesse wären hier beispielsweise Fragen der folgenden Art: „Wie gut sind die Überzeugungen philosophisch begründet, die die Bedeutung eines Festes für bestimmte Menschen ausmachen?“, „Wie sind Praktiken im Rahmen dieses Festes von einem philosophisch-ethischen Standpunkt aus zu beurteilen?“ etc. Die Bekenntnisungebundenheit soll im Philosophieunterricht also die Voraussetzung dafür schaffen, dass die *Begründungen von Werturteilen* für möglichst alle Diskusteilnehmer nachvollziehbar bleiben. Eine evaluative Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen mag im Philosophieunterricht mit spezifischen Schwierigkeiten einhergehen. Solche Schwierigkeiten sind in der Philosophiedidaktik aber bisher kein Anlass gewesen, an der grundsätzlich *argumentativ-evaluativen* Zielsetzung zu rütteln.

(3.) Für das Ziel eines friedlichen Miteinanders in pluralistischen Gesellschaften könnte es zunächst problematisch erscheinen, wenn religiöse Überzeugungen und Praktiken zum Gegenstand kritischer Evaluation werden. Das liegt an der Hierarchisierung der Gründe, mit der sich religiöse Überzeugungen rechtfertigen lassen. Als akzeptable Gründe sind im Philosophieunterricht nur solche zugelassen, die unabhängig von einem religiösen Bekenntnis einen intersubjektiv vermittelbaren Anspruch auf Universalisierbarkeit erheben können. Nennen wir solche Gründe *säkulare Gründe*. Keine akzeptierbaren Gründe liefert dahingegen der Rückzug auf ein Bekenntnis, das prinzipiell nicht für alle Diskursteilnehmenden gleichermaßen nachvollziehbar ist; etwa ein Verweis auf Offenbarungswahrheiten, auf göttliche Inspiration, ein Geheimnis des Glaubens etc. Nennen wir solche Gründe *religiöse Gründe*. Diese Vormachtstellung säkularer gegenüber religiösen Gründen ist im Philosophieunterricht zwar ein einigermaßen klares Kriterium, um Werturteile zu fällen. Es birgt aber Konfliktpotenzial. Denn zum einen könnten sich Lernende ausgeschlossen fühlen, sofern religiöse Gründe Teil ihrer Identität sind, so dass sie diese Gründe nicht einfach an der Tür zum Unterrichtsraum ablegen können.⁸ Zum anderen kann sich bei der argumentativen Evaluation mit säkularen Gründen herausstellen, dass bestimmte Überzeugungen, Praktiken oder Normen eines bestimmten Religionsverständnisses über eine weniger respektable Begründung verfügen als die eines konkurrierenden Religionsverständnisses.

⁷ In Deutschland als sogenanntes „Ersatzfach“ für den grundgesetzlich verankerten Anspruch auf *Religionsunterricht*.

⁸ Zu dieser Kritik an einem durch Rawls geprägten Diskursideal vgl. Habermas (2005, S. 132–133) (mit explizitem Verweis auf die augustinerische Unterscheidung von *fides quae creditur* und *fides qua creditur*). Für eine Diskussion für den Philosophieunterricht vgl. Lorenz (2023).

Das kann zu Konflikten zwischen Schüler:innen und ihrer sozialen Umwelt führen.⁹ Dieses gesellschaftliche Konfliktpotenzial lässt sich auch nicht beheben, indem man – wie in der Religionskunde – die rote Linie bei Normen mit verfassungsrechtlichem Rang (Demokratie, Menschenrechte) zieht. Denn zum einen sind bei weitem nicht alle Überzeugungen, die von einer demokratischen, menschenrechtsbasierten Verfassung gedeckt werden, aus philosophischer Sicht gleichermaßen respektabel; und zum anderen gilt es in der Philosophiedidaktik als kritisch, derartige Normen überhaupt unhinterfragt als Letztbegründung zu akzeptieren.¹⁰ Ob dieses Konfliktpotenzial tatsächlich das Ziel unterminiert, ein friedliches Miteinander in pluralistischen Gesellschaften zu befördern, ist zwar keineswegs ausgemacht. (Einige Philosoph:innen und Philosophiedidaktiker:innen dürften wohl die Hoffnung hegen, das Einüben eines evaluativen Diskurses mit säkularen Gründen habe langfristig einen positiven Effekt.) Aber selbst, wenn der friedensstiftende Effekt durch die evaluativ-argumentative Auseinandersetzung mit religiösen Gegenständen gefährdet wäre, so hätte die Philosophie dieses Opfer nach verbreiteter Auffassung zu tragen. Denn nicht dem gesellschaftlichen Frieden ist sie primär verpflichtet, sondern dem epistemischen Anliegen – wie es oben hieß – „die Gültigkeit und Plausibilität von Geltungsansprüchen“ zu prüfen. Gleichzeitig sollte aber der Philosophieunterricht eine *Essentialisierung* und *Stereotypisierung* vermeiden; wenn nämlich nicht primär – wie die Religionskunde – aus der Motivation, ein friedliches gesellschaftliches Miteinander zu befördern, dann in jedem Falle aus dem Grund, dass Stereotypisierung und Essentialisierung dem epistemischen Anspruch nach Wahrheitssuche zuwiderlaufen. Denn Stereotypisierung und Essentialisierung verkaufen Zerrbilder der behandelten Gegenstände als vermeintlich angemessene Darstellungen.

Zusammenfassend ergibt sich damit folgendes Bild: (1.) Religionskunde und Philosophie sind einer bekenntnisunabhängigen Behandlung religiöser Gegenstände verpflichtet, damit sich die Lernenden kommunikativ gleichberechtigt aus einer gemeinsamen Perspektive mit religiösen Gegenständen beschäftigen können. (2.) Die Religionskunde behandelt religiöse Gegenstände aus einer empirisch-deskriptiven Perspektive. Sie „bewertet religiöse Inhalte oder Praktiken nicht [...], sondern zielt auf den Erwerb wissenschaftlich fundierten Wissens über Religionen“ (DVRW, 2023, S. 2). Legitimer Bewertungsgegenstand sind einzig die *Fremddarstellungen* von Religionen, etwa die empirische Adäquatheit der Darstellung in Medien oder politischen Diskursen, nicht aber die *Selbstdarstellungen*, zu denen auch die religiösen Überzeugungen der Schüler:innen selbst gehören. Insbesondere „schließt [die Religionskunde] die Behandlung von Fragen nach dem Lebenssinn, nach dem richtigen Handeln in der Welt, nach eigenen Werten und der Identität der Schülerinnen und Schüler aus und verweist diese an die Philosophie“ (Frank & Bleisch 2015, S. 199–200).¹¹ Die Philosophie hingegen möchte Lernende dazu befähigen, „im Dschungel vielfältiger weltanschaulicher Orientierungsangebote einen begründeten eigenen Standpunkt einzunehmen“, wozu es nötig ist, argumentativ begründend „eine Wertung vorzunehmen und damit eine Entscheidung zu treffen im Hinblick auf die Übernahme oder Ablehnung von Aussagen bzw. Überzeugungen“ (Henke 2017, S. 86). (3.) Für die Religionskunde scheint es von zentraler Bedeutung, dass die Behandlung religiöser Gegenstände ein friedvolles Miteinander in pluralistischen Gesellschaften fördert. Für den Philosophieunterricht hingegen ist zumindest unklar, ob sich dieses Ziel als zentrales Merkmal des Fachs begründen lässt. Davon unberührt bleibt das Anliegen des Philosophieunterrichts, dem Problem der Essentialisierung und Stereotypisierung aus epistemischen Gründen entgegenzuwirken.

4 Kosten und Nutzen der Religionskunde im Philosophieunterricht

Während die Religionskunde das philosophische Kerngeschäft, d.h. die argumentativ-evaluativen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten von vornherein ausschließt, stellt sich für die Philosophie nach wie vor die Frage, ob die Religionskunde für dieses philosophische Kerngeschäft nicht nötig oder zumindest nützlich ist. Ignoranz hingegen dürfte der Philosophieunterricht sich gemäß der einleitenden Begriffsbestimmung nur leisten, wenn der Nutzen religionskundlichen Wissens die Kosten seiner Aneignung übersteigt. Betrachten wir auf Grundlage der didaktischen Prämissen also zunächst kurz die Kosten, bevor wir sie zum erwartbaren Nutzen in Beziehung setzen.

4.1 Kosten

Zum einen könnte die Berücksichtigung religionskundlichen Wissens im Philosophieunterricht bedeuten, *religionskundliche Kompetenzen* zu erwerben, beispielsweise die Fähigkeit zur Kontextualisierung religiöser Gegenstände, zur empirischen Erforschung solcher Gegenstände, zum Klären und Anwenden von theoretischen Konzepten, zum Darstellen und Erläutern von religiösen Sachverhalten oder zur Beurteilung von Fremddarstellungen.¹²

⁹ Problematisch erscheint (zumindest aus Sicht des Philosophieunterrichts) der Vorschlag, wissenschaftliche und religiöse Erklärungen als „zwei Lesarten der Realität auf einer unterschiedlichen logischen Ebene“ nebeneinanderzustellen (Curchod-Ruedi 2017, 25), um Loyalitätskonflikte zwischen Schüler:innen und ihrem privaten, religiösen Umfeld zu entschärfen.

¹⁰ Vgl. etwa Richter (2016); Tiedemann (2017, S. 27–28); Torkler & Pohl-Patalong (2023, S. 133).

¹¹ Insofern scheint es aus Sicht der Religionskunde klarer zu sein, dass sie das philosophische Kerngeschäft, die argumentativ-evaluative Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten ignorieren kann.

¹² Diese Liste folgt der Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells nach Frank (2016).

Religionskundliche Kompetenzen zu berücksichtigen, würde also bedeuten, im Philosophieunterricht phasenweise *Religionskunde zu betreiben*. Es ist offensichtlich, dass diese Möglichkeit mit erheblichen Kosten einhergeht. Denn Religionskunde betreibt man nicht im Vorbeigehen. Wie gezeigt, handelt es sich um ein voraussetzungsreiches Fach, das sich in eigenen Forschungsdiskursen zunehmen ausdifferenziert und nicht zuletzt auf Seiten der Lehrkräfte eine ambitionierte Ausbildung voraussetzt, etwa um einen religiösen Gegenstand adäquat zu kontextualisieren oder ein forschendes Lernen zu religiösen Gegenständen anzuleiten. Ohne eine entsprechend ressourcenreiche Ausbildung ist hingegen zu erwarten, dass der Unterricht Zerrbilder von Religion(en) produziert und einer essenziellierenden Beschäftigung mit Religionen Vorschub leistet.

Zum anderen könnte die Berücksichtigung religionskundlichen Wissens im Philosophieunterricht bedeuten, sich schlicht gesicherte und didaktisch aufgearbeitete Wissensbestände über Religionen anzueignen, um diese dann zum Gegenstand einer argumentativ-evaluativen Auseinandersetzung zu machen. Jedenfalls ist dies vor allem in Lehrbüchern der unteren Jahrgangsstufen (5–6) eine gängige Praxis, deren Kosten überschaubar erscheinen: hier und da eine Unterrichtseinheit mit Informationen zu dieser oder jener der Weltreligionen und am Ende eine vergleichende Darstellung. Es dürfte angesichts der obigen Ausführungen aber klar sein, dass diese Praxis sowohl aus Sicht der Religionskunde als auch des Philosophieunterrichts bedenklich ist. Denn eine abbruchartige Darstellung der „Weltreligionen“ läuft nicht weniger Gefahr, einer stereotypisierenden Beschäftigung mit religiösen Gegenständen Vorschub zu leisten als ein inkompetent angeleitetes forschendes Lernen.¹³ Es scheint also auch hier nötig, ein weitaus umfangreicheres und differenziertes Wissen über die tatsächliche Vielfalt religiöser Gegenstände zu vermitteln oder das empirische Zustandekommen dieses Wissens selbst zu reflektieren. Das wiederum zöge einen erheblichen Ressourcenaufwand in der Lehrkräfteausbildung und Unterrichtsgestaltung nach sich.

4.2 Nutzen

Religionskundliches Wissen in den Philosophieunterricht einzubeziehen, ist also mit erheblichen Kosten verbunden. Ob es nun rational ist, diese Kosten zu tragen, hängt vom Nutzen ab, den dieses Wissen für das Kernanliegen des Philosophieunterrichts zu liefern verspricht. Wie gezeigt, besteht dieses Kernanliegen in der argumentativ-evaluativen Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen von religiösen Überzeugungen und davon ableitbaren Praktiken. Ist der Erwerb *religionskundlicher Kompetenzen* oder eines *Faktenwissens über Religionen* nötig, um diesem Kernanliegen Rechnung zu tragen?

Wie auch immer die oben genannten *Kompetenzen* im einzelnen auszubuchstabieren wären, besitzen sie doch eine Gemeinsamkeit: Es geht um den *aktiven Prozess*, ein *empirisch adäquates Bild* von Religionen *selbst zu erstellen* beziehungsweise es zu kommunizieren und es als Bewertungsmaßstab heranzuziehen. Die argumentativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen religiöser Überzeugungen im Philosophieunterricht scheint mit diesem Kompetenzerwerb aber wenig zu tun zu haben. Denn bei der philosophischen Evaluation geht es nicht um Wahrheitsansprüche, die sich allein oder auch nur weitgehend durch den Blick in die Empirie klären lassen. Sofern zur Beurteilung religiöser Überzeugungen empirische Sachverhalte berücksichtigt werden müssen, dürfte es demnach ausreichen, ein andernorts erschlossenes Faktenwissen über Religionen lediglich zu rezipieren. Wenn ein solches Faktenwissen eine Voraussetzung für gut begründete Werturteile sein soll, stellt sich allerdings die Frage, wie umfangreich und differenziert dieses Faktenwissen sein muss.

Auf den ersten Blick mag es unstrittig erscheinen, dass die Urteilsbildung zu religiösen Überzeugungen „angemessen informiert“ sein sollte (Torkler & Pohl-Patalong, 2023, S. 124). Aber was ist das richtige Maß an Informiertheit? Wir haben gesehen, dass die Religionskunde und der Philosophieunterricht einen gemeinsamen Maßstab für die Beschäftigung mit religiösen Inhalten besitzen: die Vermeidung einer Stereotypisierung beziehungsweise Essenzialisierung von Religion(en). Auch der Philosophieunterricht hat also kein Interesse, ein bestimmtes Faktenwissen fälschlicherweise als konstitutiv für eine bestimmte Religion zu vermitteln. Demnach könnte es nötig erscheinen, die oben skizzierten Kosten in Kauf zu nehmen und im Philosophieunterricht ein höheres Maß an empirisch korrekter Informiertheit über Religion(en) anzustreben. Denn nur durch ein differenziertes, empirisch belastbares Wissen über Religion(en) – so der Gedanke – lasse sich der Fehler vermeiden, bestimmte Überzeugungen und Praktiken pauschalisierend zum Wesen einer bestimmten Religion zu erklären. Leider führt dieser Weg schon angesichts der begrenzten zeitlichen Ressourcen zu einem Dilemma. Denn es ist fraglich, inwieweit ein differenziertes Wissen über Religion(en) überhaupt für das Kernanliegen des Philosophieunterrichts genutzt werden könnte. In der Zeit des Wissenserwerbs philosophiert noch niemand. Der Wissenserwerb kann lediglich die *Grundlage* für das philosophische Kerngeschäft bilden. Und je mehr Zeit der Wissenserwerb in Anspruch nimmt, desto weniger Zeit bleibt für dieses seinerseits anspruchsvolle Kerngeschäft, die argumentativ-evaluative Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen und Praktiken.

¹³ Zu möglichen Konsequenzen der Kritik am Weltreligionenparadigma für die Hochschul- wie Schulbildung vgl. etwa Alberts (2017).

Wir stehen also vor dem Dilemma, dass sich aus den folgenden beiden Annahmen ergibt: (1.) Einerseits ist der Erwerb eines differenzierten, religionskundlichen Wissens eine notwendige Voraussetzung, um adäquat informierte philosophische Urteile zu bilden. (2.) Andererseits konsumiert eben dieser Wissenserwerb so viele Ressourcen, dass kaum etwas für das philosophische Kerngeschäft übrigbleibt. Lässt sich dieses Dilemma lösen?

Bei näherer Betrachtung scheint die erste Annahme fragwürdig. Können wir im Philosophieunterricht nicht gut begründete Urteile zu religiösen Überzeugungen oder Praktiken bilden, *ohne* dass diese Urteile in hohem Maße empirisch informiert sein müssen und *ohne* dass wir dadurch zwangsweise eine Essenzialisierung oder Stereotypisierung von Religion(en) vorantreiben? Vermutlich schon. Denn wir haben die Möglichkeit, Urteile unter Vorbehalt zu fällen. Wir können eine *hypothetische Klammer* setzen und sagen: „Es gibt (eine signifikante Anzahl von) Menschen, die sich einer Religion X zuordnet und die mit Verweis auf diese Religion, Überzeugung Y vertreten. Wir wissen zwar nicht, ob dieser Verweis empirisch korrekt ist, d.h. ob die Überzeugung in dieser Form wirklich konstitutiv für die Religion ist. Aber wir können zumindest die Überzeugung untersuchen.“ Es scheint für den Philosophieunterricht zwar nicht sekundär, dass eine Person eine Überzeugung religiös begründet. Denn wenn religiöse Überzeugungen Teil der Identität sind, sollte man sie, wie gesagt, nicht von vornherein aus dem Diskurs ausschließen, sondern sie so zu übersetzen versuchen, dass sie auch nicht-religiösen Menschen etwas sagen können und einer philosophischen Beurteilung zugänglich werden (vgl. Lorenz, 2023). Aber es scheint sekundär, ob die Überzeugung für eine bestimmte Religion in einem bestimmten Kontext oder nach einer bestimmten Auslegung tatsächlich konstitutiv ist. Die Philosophie ist weder zuständig noch kompetent, dies zu beurteilen, und der Philosophieunterricht sollte dies jederzeit transparent machen. Zu Fragen der empirisch-faktischen Ausdifferenzierung von religiösen Überzeugungen und ihrer Verbreitung kann er etwa an die Religionskunde verweisen. Dort können die Lernenden einen Eindruck davon gewinnen, wie komplex und vielfältig religiöses Leben tatsächlich ist und – entsprechend – wie wenig angemessen eine stereotypisierende Zuschreibung religiöser Überzeugungen. Zu Fragen der adäquaten *theologischen Rechtfertigung* religiöser Überzeugungen kann der Philosophieunterricht an den Religionsunterricht der jeweiligen Religion verweisen. Dort können die Lernenden (hoffentlich) erfahren, welche semantische Komplexität theologische Deutungen von scheinbar einfachen Aussagesätzen aufweisen können. Der Philosophieunterricht selbst kann „nur“ den Versuch unternehmen, religiöse Gründe, die von konkreten Lernenden im Klassenraum vertreten werden, in säkulare Gründe zu übersetzen und zu beurteilen, wie weit diese Gründe allen Diskursteilnehmenden unter Absehung einer Religionszugehörigkeit zugemutet werden können.

Durch eine hypothetische Klammer dürfte es also möglich sein, religiöse Gegenstände gewissermaßen philosophisch „zu rahmen“, d.h. die Gegenstände auf Grundlage eines minimalen empirischen Wissens argumentativ-evaluativ zu behandeln, ohne dabei zu essenzialisieren.¹⁴ Auf Grundlage der jeweiligen fachdidaktischen Prämissen lässt sich damit zusammenfassend festhalten, dass der Nutzen der Religionskunde für das Kernanliegen des Philosophieunterrichts äußerst begrenzt erscheint. Die Kosten, die nötig sind, um eine empirisch adäquate Darstellung religiöser Gegenstände zu gewährleisten muss er nicht tragen.

5 Fazit, Konsequenzen und Rückfragen an die Fächer

Wägt man die Kosten und Nutzen religionskundlicher Kenntnisse im Philosophieunterricht (Abschnitt 4) auf Grundlage der fachlichen Prämissen (Abschnitt 3) ab, erscheint sich ein Fall von rationaler Ignoranz (Abschnitt 2) zu ergeben: Es dürfte aufgrund des argumentativ-evaluativen Paradigmas im Philosophieunterrichts gerechtfertigt oder sogar geboten sein, religionskundliches Wissen (Kompetenzen und Kenntnisse) weitgehend zu übergehen. Dies ist schlicht ein Befund, der sich aus der obigen Analyse ergibt, und der, wie gesagt, in umgekehrte Richtung ebenso gelten dürfte. Wie dieser Befund zu bewerten ist, wäre ausführlicher an anderer Stelle zu diskutieren. Um zu einer solchen Diskussion aber zumindest einzuladen, möchte ich abschließend mögliche Konsequenzen formulieren und je eine Rückfrage an die Fächer richten.

5.1 Konsequenzen für den Philosophieunterricht und eine Rückfrage

Auf den ersten Blick könnten Philosophiedidaktiker:innen den Befund begrüßen. Denn der Philosophieunterricht steht aufgrund der zahlreichen Themen, von denen die Beschäftigung mit Religion(en) nur eines ist, bereits unter einem erheblichen Ressourcendruck. Wäre zu einer angemessenen Behandlung des Themas Religion(en) der Erwerb religionskundlicher Kompetenzen oder eines differenzierten Faktenwissens nötig, schiene es kaum möglich, dies zu leisten – weder im Unterricht noch in der Lehrkräfteausbildung. Wenn nun religionskundliche Kompetenzen

¹⁴ Inwiefern ist das benötigte empirische Wissen über Religionen minimal? Ich denke, es muss lediglich sicherstellen, dass die Überzeugungen nicht völlig beliebig sind, sondern nachweislich von Angehörigen einer Religion vertreten werden und unter Theologen als legitim (wenn auch interpretationsbedürftig) gelten. Ich vermute in dieser Minimalforderung einen grundlegenden Unterschied zu anderen Themenbereichen wie etwa der angewandten Ethik, wo die Beurteilung einer Überzeugung stärker vom empirischen Wissensstand abzuhängen scheint. Im Rahmen dieses Artikels kann ich allerdings nicht weiter darauf eingehen.

für das philosophische Kernanliegen aber keine wesentliche Rolle spielen und sich die Aneignung empirischen Faktenwissens über Religionen auf ein Minimum begrenzen lässt, dann ließe sich die Vermittlung religionskundlichen Wissens vermutlich weiter reduzieren. Denn schon bei einem ersten Blick in einschlägige Lehrwerke entsteht der Eindruck, dass zu viel (und dennoch zumeist essenzialisierendes) empirisches Wissen über Religion(en) vermittelt wird, das für das philosophische Kerngeschäft nicht nötig wäre. Wo sich im Zuge dieser Überprüfung aber religionskundliches Wissen als unerlässlich erweisen sollte, wäre darauf zu achten, eine essenzialisierende Darstellung zu vermeiden. Dies könnte man mit verhältnismäßig geringem Aufwand durch explizite Problematisierung des Phänomens der Essentialisierung bewerkstelligen oder durch Kultivierung eines angemessenen Sprechens über Religion(en) (vgl. Schellenberg, 2023).

Wer das Ergebnis begrüßt, sollte sich jedoch bewusst sein, dass es auf einem zwar weitverbreiteten, aber womöglich arg engem Fachverständnis von Philosophie beruht. Philosophie in diesem Verständnis ordnet die Beschäftigung mit empirischen Wissensgegenständen stets dem Ziel unter, Gültigkeit und Plausibilität von Wahrheitsansprüchen in philosophischen Sachfragen zu beurteilen.¹⁵ Daran ließe sich hinterfragen, ob nicht etwa der Aspekt des *Verstehens* ins Hintertreffen gerät, und zwar eines Verstehens, das ein eigenständiges philosophisches Ziel abgibt und nicht bloß eine empirisch vage Grundlage für eine spätere Beurteilung von Wahrheitsansprüchen. Die Rückfrage an die Philosophiedidaktik lautet also: Könnte es für den Philosophieunterricht nicht ein wertvolles Ziel in sich sein, religiöse Überzeugungen und Praktiken in ihrer kulturellen wie historischen Genese und Ausprägung zu verstehen, unabhängig von der Intention, ihre Wahrheitsansprüche anhand säkularer Gründe zu prüfen? Wenn man lediglich schnell zum philosophischen Kerngeschäft einer Plausibilitätsprüfung von Wahrheitsansprüchen kommen will, mag es möglich sein, ausführlichere Verstehensprozesse abzukürzen und auf ein Minimum von empirischen Erkenntnissen und Deutungsangeboten zurückzugreifen, ohne deren Genese eingehender nachzuvollziehen.¹⁶ Aber warum sollte es keine genuin philosophische Leistung sein, die historische oder kulturelle Genese bestimmter Überzeugungen und Praktiken zu durchdringen, ohne ihre Plausibilität von einem bestimmten Standpunkt beurteilen zu wollen?¹⁷ Das derzeitige Fachverständnis, das diese Dimension ausblendet, könnte eher eine kontingente Konvention sein, die man nicht ohne Weiteres flächendeckend akzeptieren muss. Akzeptiert man sie nicht, wäre der empirisch-kulturwissenschaftliche Blick auf Gegenstände des Philosophieunterrichts einzubeziehen. Für den Themenbereich Religion(en) hieße dies: Eine weitgehende Ignoranz gegenüber religionskundlichen Wissens und Kompetenzen ließe sich mit dieser Akzentverschiebung keineswegs ohne Weiteres rechtfertigen. Vielmehr bedürften die Inhalte dann einer kulturkundlichen Rahmung, so dass vor allem die Ausbildung einer Kontextualisierungskompetenz von Bedeutung wäre.

5.2 Konsequenzen und Rückfrage an die Religionskunde

Auch Didaktiker:innen der Religionskunde könnten der Befund zunächst begrüßen. Aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzung und Methodik und dem damit verbundenen Aufwand ist das Fach nicht einfach in das Fach Philosophie integrierbar, sondern kann vielmehr als eigenständiges Desiderat in pluralistischen Gesellschaften gelten. Wo sonst lernen Schüler:innen, die Vielfalt religiöser Phänomene aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zu betrachten und zu erforschen? Wo sonst lernen sie, die empirische Verfasstheit religiöser Gegenstände kontextsensitiv zu erfassen? Und wo sonst, Fremddarstellungen von Religionen auf Grundlage ihres differenzierten Wissens zu beurteilen? Da sich diese gesamtgesellschaftlich hochwertigen Bildungsziele, wie oben skizziert, nun mal nicht im Vorbeigehen erreichen lassen, scheint also der Status eines eigenständigen Faches gerechtfertigt.

Gleichwohl ist zu fragen, inwieweit das Paradigma einer weitestgehend werturteilsfreien Beschäftigung mit religiösen Überzeugungen und Praktiken dem Anspruch genügt, den Status eines eigenständigen Faches zu erlangen. Sollte insbesondere ein gesellschaftswissenschaftliches Fach Schüler:innen nicht dazu befähigen, sich kritisch-evaluativ mit den behandelten Gegenständen und der eigenen religiösen Identität auseinanderzusetzen? Es ist kaum von der Hand zu weisen, dass „die Chancen, ein gutes Leben zu leben, [...] zumindest in westlichen Gesellschaften für jemanden, der nicht in der Lage ist, sich selbst zu bestimmen und verschiedene Lebensformen kritisch zu evaluieren, äußerst gering [sind]“ (Schaber 2010, S. 154). Wenn dies aber ein konstitutives Ziel schulischer Bildung ist, scheint es für den Status eines eigenständigen Faches nicht auszureichen, sich mit der deskriptiven Behandlung seiner Gegenstände zu begnügen. Es könnte daher fragwürdig erscheinen, wenn die Religionskunde einen empirisch-deskriptiven Ansatz ohne Weiteres aus einem bestimmten Verständnis von Religionswissenschaft in den Bereich der schulischen Bildung importiert.¹⁸ Schulische Bildung erschöpft sich nicht in Propädeutik für empirische Wissenschaften,

¹⁵ Einige Lehrpläne, insbesondere der Sekundarstufe I, vertreten ein weiteres Fachverständnis, das in einer Diskrepanz zum argumentativ-evaluativen Paradigma in der fachdidaktischen Literatur zu stehen scheint.

¹⁶ Selbst dieses verbreitete Fachverständnis setzt starke metaphilosophische Annahmen voraus, etwa dass philosophische Probleme überzeitliche Sachfragen sind, die sich weitgehend losgelöst vom historischen Kontext beantworten lassen. Zur Kritik der fehlenden Begründung dieser Annahme in der Philosophiedidaktik vgl. Lorenz & Balg (2024, im Erscheinen).

¹⁷ In der Methodologie der Philosophiegeschichte wird immer wieder die Auffassung vertreten, dass das kontextualisierende Verstehen einer Position auch für sich genommen wertvoll sei, d.h. unabhängig von dem Ziel einer Bewertung (vgl. Frede 2022, 64 mit Diskussion von Rapp 2023).

¹⁸ *Religionswissenschaft* oder *Religionsgeschichte* als akademische Disziplin kann selbstverständlich religionskritische Implikationen beinhalten, die zur Sprache kommen dürfen (z.B. die Relativierung von Wahrheitsansprüchen durch Kontextualisierung). Diese Aspekte scheint die Religionskunde bei der „Transformation“ in einen didaktischen Kontext bewusst ausblenden oder stark abschwächen zu wollen (vgl. Meylan 2015, 91–92).

sondern strebt eine normative, wertbildende Positionierung an. Das scheint ein fächerübergreifender Konsens auch in vorwiegend empirisch orientierten Fächern. Im Biologieunterricht beispielsweise werden Erkenntnisse über die Wirkungsweise von Substanzen wie Alkohol oder Tabak auf der Grundlage empirischer Forschung vermittelt. Wir würden es dabei gleichwohl als Versäumnis erachten, wenn normative Aspekte dieses Gegenstands nicht thematisiert würden. Vielmehr scheint die Forderung berechtigt, dass die empirischen Erkenntnisse dazu dienen sollen, Vor- und Nachteile des Konsums aus gesundheitlicher oder gesellschaftlicher Sicht zu thematisieren, Vorurteile gegenüber Konsumierenden wie Abstinente zu reflektieren etc. Auch wird durch eine kritisch-evaluative Beschäftigung niemand in der Ausübung seiner Freiheit eingeschränkt, Alkohol oder Tabak zu konsumieren. Im Gegenteil. Erst eine kritische Reflexion schafft die Voraussetzungen, um eine autonome Konsumententscheidung zu fällen, um sich an einem öffentlichen Diskurs über den Umgang mit diesen Substanzen zu beteiligen oder um Toleranz gegenüber Konsumierenden zu üben. Übertragen auf die Religionskunde lautet die Rückfrage also: Unterminiert die (Selbst-)Beschränkung der Religionskunde auf eine weitgehend deskriptiv-neutrale Beschäftigung mit religiösen Gegenständen nicht das Anliegen, den Status eines eigenständigen, gesellschaftswissenschaftlichen Faches zu begründen? Oder positiv: Würde die Religionskunde ihren Stellenwert nicht noch steigern, wenn sie eine argumentativ-evaluative Beschäftigung mit religiösen Überzeugungen und Praktiken einbezüge? In diesem Falle wäre ein Blick auf die Philosophie sicherlich gewinnbringend, um geeignete Kompetenzen und Methoden zu adaptieren.

Zusammengefasst lässt sich also sagen: Je weiter sich die Philosophie einer empirisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive und die Religionskunde einer argumentativ-evaluativen Perspektive auf religiöse Gegenstände öffnen würde, desto mehr könnten die Fächer voneinander profitieren. Ob eine solche Öffnung sinnvoll ist, bliebe zu diskutieren, wobei die jeweils begrenzten institutionellen Ressourcen ein nicht zu unterschätzender Faktor sein dürften.



Über den Autor

Manuel Lorenz ist Juniorprofessor für Philosophiedidaktik an der Universität zu Köln. manuel.lorenz@uni-koeln.de

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. *Method and Theory in the Study of Religion*, 29(4–5), 443–458.
- Alberts, W., Junginger, H., Neef, K., & Wöstemeyer, C. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. De Gruyter.
- Albus, V. (2013). *Kanonbildung im Philosophieunterricht: Lösungsmöglichkeiten und Aporien*. Thelem.
- Albus, V. (2017). Kanon und Klassiker. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hrsg.) *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. (2. Aufl.) (S. 252–260). utb.
- Bleisch, P. (2019). Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions au sein d'une société pluri-religieuse. *Zeitschrift für Religionskunde*, 7, 33–44.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Begriffe, Konzepte, Programmatik / Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions". *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 8–25.
- Curchod-Ruedi, D. (2017). Entre savoirs savants et convictions religieuses, risque de conflits de loyauté chez l'enfant. *Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 21–28.

- Downs, A. (1957). *An Economic Theory of Democracy*. Harper & Row.
- Durisch Gauthier, N. (2015). Religion des autres. Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 95–102.
- Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft e.V. [DVRW] (2023). *Grundsatzpapier zu Religionskunde in der Schule*. Bremen. https://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/Dateien/Religionskunde/grundsatzpapier_religionskunde.pdf.
- Frank, K. (2014). *Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht*, Universität Zürich. www.zora.uzh.ch.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 43–61.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde*, 3, 19–33.
- Frank, K. (2023). Schweiz. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & C. Wöstemeyer (Hrsg.) *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. (S. 471–493). De Gruyter.
- Frank, K & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: Religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling, & K. Schmid. (Hrsg.) *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: ein Studienbuch*. (S. 188–202). hep.
- Frank, K & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 70–78.
- Frede, M. (2022). *The historiography of philosophy*. K. Ierodiakonou (Hrsg.) Oxford University Press.
- Habermas, J. (2005). Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den ›öffentlichen Vernunftgebrauch‹ religiöser und säkularer Bürger. In *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. (S. 119–154). Suhrkamp.
- Henke, R W. (2017). Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hrsg.) *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. (S. 86–95). utb.
- Hetmanczyk, P & Schellenberg, U. (2022). Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Normative und analytische Problemstellungen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 43–56.
- Johannsen, D & Bleisch, P. (2015). Didaktik im Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft». In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.) *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: ein Studienbuch*. (S. 213–220). hep.
- Lorenz, M. (2023). Religionskunde, Religionskritik und sonst? In M. Tiedemann & R. Torkler (Hrsg.) *„Wie hast Du's mit den Religionen?“ – Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht*. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Thelem.
- Lorenz, M & Balg, D. (im Erscheinen). Historische Klassiker im problemorientierten Philosophieunterricht – Wozu? *Zeitschrift für philosophische Forschung*.
- Mackie, G. (2012). Rational Ignorance and Beyond. In H. Landemore & J. Elster (Hrsg.) *Collective Wisdom*. (S. 290–318). Cambridge University Press.
- Meylan, A. (2020). Ignorance and Its Disvalue. *Grazer Philosophische Studien*, 97(3), 433–447.
- Meylan, A. (2022). In Defence of the Normative Account of Ignorance. *Erkenntnis*. <https://link.springer.com/10.1007/s10670-022-00529-7>.

- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 85–94.
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., & Tiedemann, M. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. (2. Aufl.). utb.
- Peters, M. & Peters, J. (Hrsg.) (2021). *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. (2. Überarb. Aufl.). Meiner.
- Pfister, J. (2022). *Fachdidaktik Philosophie*. (3. Überarb. Aufl.). utb.
- Pritchard, D. (2016). Ignorance and Epistemic Value. In R. Peels & M. Blaauw (Hrsg.) *The Epistemic Dimensions of Ignorance*. Cambridge University Press. (S. 132–143.)
- Pritchard, D. (2021a). Ignorance and Inquiry. *American Philosophical Quarterly*, 58(2), 111–124.
- Pritchard, D. (2021b). Ignorance and Normativity. *Philosophical Topics*, 49(2), 225–244.
- Rapp, C. (2023). What's wrong with philosophical history of philosophy? The historiography of philosophy, by Michael Frede. *British Journal for the History of Philosophy*, 31(5), 1056–1065.
- Rassiller, M. (2022). Bewerten und Beurteilen. Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 81–103.
- Richter, P. (2016). Konzeption und föderale Wirklichkeit: Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus. In P. Richter (Hrsg.) *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten: ein Arbeitsbuch*. (S. 15–30). Kohlhammer.
- Runtenberg, C. (2016). *Philosophiedidaktik: Lehren und Lernen*. utb.
- Schaber, P. (2010). Wertevermittlung und Autonomie. In K. Meyer (Hrsg.) *Texte zur Didaktik der Philosophie*. (S. 139–155). Reclam.
- Schellenberg, U. (2023). Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde*, 11, 92–112.
- Schröder, S. (2022). Ein heißes Eisen. Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs und in religionskundlichen Lehrplänen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 104–120.
- Somin, I. (2022). Rational Ignorance. In M. Gross & L. McGoey (Hrsg.) *Routledge International Handbook of Ignorance Studies*. (2. Aufl.). (S. 313–322). Routledge.
- Thein, C. (2016). Problemreflexion und Urteilsbildung im Philosophieunterricht. *Fachverband Philosophie – Mitteilungen*, 56, 85–93.
- Thein, C. (2020). *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*. (2. Überarb. Aufl.) Barbara Budrich.
- Tiedemann, M. (2017). Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hrsg.) *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. (S. 23–36). utb.
- Torkler, R & Pohl-Patalong, U. (2023). Zwischen Neutralität und Positionalität - Perspektiven von Religions- und Philosophielehrkräften im Dialog. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22, 120.
- Wang, J. and Wang, C. (2023). Pritchard on ignorance and normativity. *Asian Journal of Philosophy*, 2(1), 3.
- Welscher, C. (2015). Religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 103–115.
- Wöstemeyer, C. (2023). Systematischer Überblick: Religions- und ethikbezogener Unterricht in Deutschland. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & C. Wöstemeyer (Hrsg.) *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. (S. 21–60). De Gruyter.

Quelle mise en œuvre de la laïcité scolaire, pour quels « accommodements raisonnables » en matière de neutralité à Mayotte ?

Émilie Pontanier, Philippe Charpentier & Georgeta Stoica

Comment la laïcité scolaire est mise en œuvre à Mayotte, territoire ultrapériphérique français situé dans l'Océan Indien, département non soumis à la séparation des Églises et de l'État ? Quelles pratiques, quels ajustements, quels compromis, quelles ressources, les professionnel-le-s de l'éducation nationale mobilisent-ils et elles, selon quelles logiques, pour faire respecter la laïcité et la loi de 2004 dans les établissements de l'enseignement secondaire public de cette académie ? C'est en empruntant des concepts du cadre théorique de la sociologie pragmatique et en nous basant sur une recherche exploratoire de type qualitative réalisée en novembre 2022 et 2023 que nous proposons l'analyse sociologique d'un corpus de 24 entretiens semi-directifs. L'hypothèse de notre travail est la suivante : chez les actrices et acteurs de l'éducation interviewé-e-s, la laïcité se légitime *in situ* par des « accommodements raisonnables » soutenus par une neutralité consensuelle et par la promotion de l'école « pour tous » et ses valeurs d'égalité et d'émancipation sociale. Ainsi, pour pouvoir justifier leur action, ces professionnel-le-s souscrivent à une laïcité en actes qui ne se résume pas à une logique répressive mais à un accompagnement dynamique qui prend racine dans ce contexte insulaire et son environnement socio-historique, religieux et linguistique singulier.

Wie wird der Laizismus in der Schule in Mayotte umgesetzt, einem französischen Gebiet in äußerster Grenzlage im Indischen Ozean, einem Departement, das nicht der Trennung von Kirche und Staat unterliegt? Welche Praktiken, Anpassungen, Kompromisse und Ressourcen mobilisieren die Fachleute des Bildungswesens nach welcher Logik, um den Laizismus und das Gesetz von 2004 in den öffentlichen Schulen der Sekundarstufe in dieser Schule zu respektieren? Mithilfe von Konzepten aus dem theoretischen Rahmen der pragmatischen Soziologie und auf der Grundlage einer qualitativen explorativen Forschung, die im November 2022 und 2023 durchgeführt wurde, schlagen wir die soziologische Analyse eines Korpus von 24 halbstandartisierten Interviews vor. Die Hypothese unserer Arbeit lautet: Bei den befragten Akteur:innen im Bildungsbereich der Laizismus legitimiert sich vor Ort durch „angemessene Anpassungen“, die durch eine einvernehmliche Neutralität und die Förderung einer Schule „für alle“ mit ihren Werten der Gleichheit und der sozialen Emanzipation. Um ihr Handeln rechtfertigen zu können, bekennen sich diese Fachpersonen zu einer Laizität in Taten, die nicht auf eine repressive Logik hinausläuft, sondern auf eine dynamische Begleitung, die in diesem Inselkontext und seinem einzigartigen soziohistorischen, religiösen und sprachlichen Umfeld wurzelt.

How is secularism implemented in schools in Mayotte, an outermost French territory in the Indian Ocean that is not subject to the separation of churches and the State? What practices, what adjustments, what compromises and what resources do the professionals working in the national education system mobilise, according to what rationale, to ensure that secularism and the 2004 law are respected in the public secondary schools of the territory? By borrowing concepts from the theoretical framework of pragmatic sociology and basing ourselves on exploratory qualitative research carried out in November 2022 and 2023, we propose a sociological analysis of a corpus of 24 semi-structured interviews. The hypothesis of our work is as follows: among the education actors interviewed, secularism is legitimised *in situ* by “reasonable accommodations” supported by consensual neutrality and by the promotion of “schools for all” and their values of equality and social emancipation. Thus, to justify their actions, these professionals subscribe to a secularism in action that cannot be reduced to a repressive logic, but is rather a dynamic support rooted in this island context and its unique socio-historical, religious and linguistic environment.

1 Introduction

La laïcité fait l'objet de nombreux débats et de plusieurs conceptions (Khan, 2005 ; Baubérot, 2010). Elle peut être une source de tensions et de questionnements (Gautherin, 2014) à l'échelle politique mais aussi académique. Tout comme la neutralité, la laïcité n'est pas une notion univoque (Calvès, 2022). Elle peut s'inscrire dans une conception ouverte ou identitaire, dans une vision antireligieuse ou davantage protectrice du religieux, ou encore dans une laïcité séparatiste ou concordataire (Baubérot, 2015). Son élasticité explique les fluctuations de son usage (Pinon, 2021) et son adjectivation qui est controversée. À ce sujet, Charlène Ménard rappelle que :

Il est aujourd'hui possible de distinguer une conception républicaine (Kintzler, 2014)¹, une conception libérale, dans le sens rawlsien du terme, et une conception communautarienne (Kymlicka, 2001² ; Taylor & Maclure, 2010)³ de ce principe, avec pour autant des compromis entre ces modèles identifiables en France [...] (Schwartz, 2007)⁴. Ces trois pôles politiques (républicanisme, libéralisme, critique communautarienne) s'articulent ou s'opposent et se retrouvent dans les choix des politiques de laïcité, mais aussi dans les stratégies des acteurs en situation professionnelle (Boltanski & Thévenot, 1991)⁵. (Ménard, 2022, p. 88).

Or, il semble que face à cette multiplicité de définitions de la laïcité, sa mise en œuvre, et notamment l'application de la loi du 15 mars 2004⁶, peut aboutir à des traductions et des pratiques à géométrie variable de la part des personnes en charge de la faire appliquer dans le système scolaire public français. Puisque la notion d'effet de contextes est un outil capable de rendre compréhensible les situations d'interactions d'apprentissages (Blanchet, 2016 ; Genevois & Fageol, 2022) et que l'environnement de travail, à l'échelle nationale ou régionale des actrices et acteurs du système scolaire, influence la conception et la mise en œuvre de la laïcité à l'école (Vivarelli 2014b ; Pontanier & Husser, 2022 ; Ménard & Lantheaume, 2020 ; Pontanier, 2023 ; Lantheaume & Urbanski, 2023), nous avons souhaité rendre compréhensible les logiques des professionnel-le-s de l'éducation, en collèges et lycées, en matière de laïcité et de neutralité, à l'échelle de l'académie de Mayotte, territoire non concerné par la séparation des Églises et de l'État et où 95% de la population est musulmane⁷. Située dans l'océan Indien, Mayotte se trouve dans l'espace géographique et culturel comorien, peut être aujourd'hui plus qu'hier, étant donné la forte présence de ressortissant-e-s de la République fédérale islamique des Comores sur ce territoire français d'outre-mer et la surreprésentation des élèves comorien-ne-s dans les écoles de l'île. Ce n'est qu'en 2011 que ce territoire est devenu le 101^e département français. On rappellera qu'il n'est pas soumis à la loi de 1905 : en effet, depuis les décrets Mandel de 1939, certains territoires d'outre-mer (Guyane, Mayotte, Polynésie française) bénéficient d'un statut dérogatoire concernant la séparation des Églises et de l'État. Par conséquent, les principes concernant la laïcité ne s'y appliquent pas dans les mêmes termes qu'en France hexagonale. Pour autant, les programmes nationaux et le référentiel de compétences attendues des professeur-e-s doivent s'y appliquer de manière analogue. Le Ministère de l'éducation nationale (MEN) stipule que dans les territoires d'outre-mer « la République assure sa mission d'éducation [comme en France hexagonale] avec un même niveau d'exigence en prenant en compte les singularités géographique, historique et culturelle des différents territoires » (Éduscol, 2024). On peut constater que les textes soumis par le MEN à ses agent-e-s en charge de les appliquer sont très généraux et qu'ils laissent de fait une latitude d'interprétation, entre autres, aux professionnel-le-s de l'enseignement secondaire. Ceci a bien entendu un impact sur le travail enseignant. Dans la rubrique « Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation » du *Référentiel des professionnels de l'éducation*, le MEN indique à ses personnels que :

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité [et notamment ils doivent] faire partager les valeurs de la République [soit] savoir transmettre et faire partager [...] les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations (MEN, 2013).

Le principe de laïcité est donc bien un attendu à et de l'école publique à Mayotte comme il peut l'être dans les autres départements français. Cela implique l'obligation institutionnelle d'afficher, dans tous les établissements, la Charte de la laïcité, l'hymne national de La Marseillaise ou encore une carte géographique de la France. Pour mémoire, de 1946 à 2011, Mayotte avait un statut de Territoire d'outre-mer avec une certaine marge d'autonomie concernant la place et l'organisation de la religion dans la société. Depuis sa départementalisation, les écoles sont soumises aux mêmes règles que les autres établissements nationaux. Or Hugo Bréant (2022) fait remarquer que :

1 Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*. Minerve.

2 Kymlicka, W. (1996/2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. La Découverte.

3 Taylor, C. & Maclure J. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. La Découverte.

4 Schwartz, R. (2007). *Un siècle de laïcité*. Berger-Levrault.

5 Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Gallimard.

6 Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

7 Essentiellement rattachée au rite shaféite, comme dans l'archipel des Comores, avec des influences soufies.

De manière assez ambiguë, la loi de 2004 est donc devenue la pierre angulaire d'une politique laïque à Mayotte. Elle place l'Éducation nationale, qui est l'interlocuteur public privilégié des élèves mahorais-es et un employeur important, en première ligne des débats autour de ce principe républicain sur l'île (p. 110).

C'est que, sur ce territoire insulaire, la laïcité implique une application singulière guidée par un autre système normatif que dans la France hexagonale ou à La Réunion (Pontanier, 2023). Ceci se justifierait par le contexte sociohistorique et religieux de Mayotte où deux systèmes éducatifs coexistent avec des références pédagogiques différentes (Saindoux, 2019 ; Cosker, 2017) : un enseignement scolaire laïque et obligatoire, et, un enseignement traditionnel et confessionnel sunnite, informel et facultatif. Comme l'écrit Alison Morano (2023) :

[l']histoire sociopolitique de Mayotte en fait aujourd'hui une société sous influence européenne avec une globalisation à deux vitesses qui n'affecte pas de la même manière les familles, selon leur trajectoire migratoire et leur héritage socioculturel. Ces bouleversements se cristallisent notamment autour de la place et du rôle de l'enseignement coranique dans une société qui voit l'école laïque et républicaine concurrencer les rythmes traditionnellement dévolus aux *shioni*, les écoles coraniques traditionnelles (p. 125).

Les recherches existantes permettent de dresser un panorama complexe entre cette société traditionnelle, considérée comme défiante à l'égard de l'institution scolaire laïque (Saindou, 2019), et un système social en pleine mutation, dont les nouvelles exigences juridiques et éducatives modernes questionnent les valeurs des familles (Blanchy, 2018 ; Malbert, 2018).

Face à cette situation, la question se pose de savoir si la situation dérogatoire de Mayotte en matière de séparation des pouvoirs entre les Églises et l'État peut être une source de difficultés pour les personnes en charge de l'enseignement public et le nœud d'une tension autour de la laïcité, ou non ? Pour le dire autrement : quelles pratiques, quelles logiques d'action, quelles ressources mobilisent les professionnel-le-s de l'éducation pour mettre en œuvre la laïcité et la neutralité prescrites par l'institution dans les établissements scolaires publics du second degré à Mayotte ? Comment la loi de 2004 est-elle appliquée ? Ces professionnel-le-s sont-ils ou elles amené-e-s à faire des ajustements, des compromis ?

Nous postulons que la laïcité forgée au quotidien, couplée à l'environnement de travail des professionnel-le-s, repose sur des processus de traduction des directives officielles qui demandent à être saisis dans leur contexte et qui peuvent peut-être donner à voir une pluralité de logiques tantôt s'opposant, tantôt juxtaposées ou hybridées.

L'hypothèse proposée est la suivante : une neutralité consensuelle et les valeurs d'égalité et d'émancipation sociale accompagnent la mise en œuvre dynamique de la laïcité et de la loi de 2004 à Mayotte.

Pour donner des réponses aux questions posées, dans une première partie, la méthodologie de la recherche et l'approche théorique mobilisées seront exposées, le recueil de données empiriques sera présenté, puis une brève contextualisation de l'objet d'étude sera réalisée. Dans une seconde partie, la mise en œuvre de la neutralité à l'école et les « accommodements raisonnables » qu'elle implique pour faire tenir l'application de la loi de 2004 sera analysée. Enfin, une troisième partie traitera des problématiques concrètes que peut poser le religieux aux professionnel-le-s lorsqu'il fait épreuve.

2 Méthodologie, présentation des données et contextualisation

2.1 Approche qualitative pour une analyse pragmatique de la laïcité à Mayotte : présentation du matériau empirique mobilisé et limites

C'est à partir d'une recherche sociologique exploratoire de type qualitative, réalisée dans l'académie de Mayotte en novembre 2022 et 2023, que sera proposé l'analyse d'un corpus de vingt-quatre entretiens⁸ semi-directifs (Beaud & Weber, 1997/2004 ; Combessie, 2007), dont huit réalisés en distanciel (Teviot, 2021). Ces entretiens ont été menés sur la base du volontariat et de l'anonymat avec vingt enseignant-e-s et quatre professionnel-le-s de l'enseignement secondaire prêt-e-s à jouer le jeu de l'interview malgré leur (sur)charge et leurs conditions⁹ de travail. La diversité des personnes interrogées (tableau n°1) s'explique par le refus tacite de celles et ceux qui n'ont pas souhaité

8 Nous remercions sincèrement ces associé-e-s de passage dont les pratiques modelées en fonction du contexte et des situations nous ont permis de mesurer les enjeux et les logiques qui soutiennent leur conception de l'école publique.

9 Par exemple, faire cours dans un hall d'entrée suite au passage d'un cyclone (2 ans auparavant) condamnant les sept salles de classe situées à l'étage et dont la rénovation peine à être réalisée faute de fonds ; ajoutons à cela que ce hall d'entrée n'est pas insonorisé et voit le déambulement de milliers de collégien-ne-s, sans compter les moments de pluie assourdissante car les murs et les toitures ne sont pas isolés.

donner suite à notre *invitation* malgré l'accès à quatre établissements, le dépôt d'un courrier dactylographié¹⁰ dans près de cent casiers et, enfin, en dépit de la présentation enjouée (peut-être trop) de la recherche lors des récréations du matin, du midi et de l'après-midi (accompagnée parfois de membres de la direction, ceci expliquant peut-être cela !). Dans un souci d'anonymat ne seront pas donnés davantage d'éléments sur les établissements bien que ce tableau offre quelques indications comme le nombre de professionnel-le-s et leur statut lorsqu'il est disponible, le nombre d'élèves accueilli-e-s ou le taux de réussite aux examens.

| 2022-2023 * Réseau d'éducation prioritaire | Collège 1 Classé REP* | Collège 2 Classé REP+ | Lycée polyvalent 1 | Lycée polyvalent2 |
|--|--------------------------|--|-----------------------|--|
| Nombre d'élèves | 1350 | 1788 | 1958 | 1924 |
| Équipe éducative | 144 | 149 | 213 | 158 |
| Nombre d'enseignants | 82 | 126 57 titulaires et 69 contractuel-le-s | 150 | 107 45 titulaires et 62 contractuel-le-s |
| Taux de réussite | Brevet : 59 % | 58% (87,5 % en France hexagonale) | Baccalauréat : 81% | 70% (91% en France hexagonale) |
| 24 professionnel-le-s interviewé-e-s | 10 nord-est | 3 centre-est | 8 est | 3 nord |
| Chef-fe d'établissement | 1 | 1 | 1 | |
| Conseiller ou conseillère principal-e d'éducation | | 1 | 1 | |
| Français | 2 | 2 | | |
| Langues étrangères | 1 | 1 | | 1 |
| Lettres-histoire | | | 1 | 1 |
| Mathématiques | 1 | | | |
| Éducation physique et sportive | 1 | 1 | 2 | |
| Sciences de la vie et de la terre | 1 | | | |
| Documentaliste | 1 | | 1 | |
| Mathématiques-sciences | | | 1 | 1 |

Tab. 1 : Caractéristiques générales des établissements scolaires dans lesquels la recherche exploratoire s'est déroulée

Ce corpus empirique a permis d'entrevoir les logiques à l'œuvre des professionnel-le-s de ces établissements scolaires lorsqu'il est question de situations de travail en lien avec la question du respect du principe de laïcité, de neutralité, du respect de la loi de 2004 ou encore des religions à l'école que ces situations soient perçues comme ordinaires, sensibles ou complexes. L'analyse des vingt-six situations de travail décrites par les vingt-quatre professionnel-le-s interviewé-e-s dans deux collèges et deux lycées polyvalents, a été complétée par des données informelles : conversations courantes (Lapassade, 2019) et observations (Laplantine, 1996 ; Kohn, 1998) réalisées *in situ*, ce qui a conduit à examiner l'espace scolaire et les abords des établissements.

Dans une perspective ethnométhodologique, la réflexion s'articule aussi à la prise en compte du contexte et au sens que les actrices et acteurs donnent à leurs pratiques et à leurs représentations. Ce travail emprunte également les concepts de compromis et d'épreuve du cadre théorique de la sociologie pragmatique et du modèle « des cités et des mondes » (Boltanski & Thévenot, 1991). Ce modèle étudie *in fine* la dynamique de l'accord à savoir le processus qui engage l'ajustement des individus dans la vie sociale (et scolaire) en raison de la constitution de mondes communs. La sociologie pragmatique se donne comme « objet préférentiel la description et l'analyse de la manière dont les acteurs «eux-mêmes» désignent les êtres qui composent leur environnement [...] et, ce faisant, contribuent à performer le monde social » (Boltanski, 2012, p. 340-341). On peut ajouter que la situation est l'unité de base

10 Ce courrier présente le cadre déontologique de la recherche et stipule notre souhait de saisir les situations réelles de travail lorsqu'il s'agit de diversité socio-culturelle et les logiques d'action des actrices et acteurs concerné-e-s.

de la sociologie pragmatique (et non pas l'individu) et qu'elle n'est pas nécessairement problématique. Ainsi, un-e professionnel-le de l'éducation, dans une situation donnée, peut faire appel à une logique de justification singulière mais il ou elle ne s'y réduit pas puisque les individus sont des êtres pluriels qui peuvent changer d'état, de logique d'action et de logique argumentative selon la situation, les actrices et acteurs ou les causes en jeu. C'est en se saisissant des logiques argumentatives des enquêté-e-s, dans une situation donnée, que seront analysés les régimes de justice¹¹ dans lesquels ils et elles se situent pour trouver un accord et créer du commun lorsqu'il s'agit de laïcité à l'école à Mayotte et plus spécifiquement de la mise œuvre de la loi de 2004. C'est la raison pour laquelle les entretiens recueillis ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 1996/2001) en tenant compte de la manière dont la situation de travail est interprétée/qualifiée par le ou la professionnel-le ainsi que des stratégies et des ressources mobilisées dans l'activité.

2.2 Effet de contexte : quelle neutralité pour l'école de la République à Mayotte, pour quels enjeux ?

À Mayotte, l'école républicaine est obligatoire depuis 1992¹². Aujourd'hui, elle constitue un tremplin pour les familles, car dorénavant la réussite sociale passe par la réussite scolaire (Cassagnaud, 2011). Pour autant, le système éducatif laïque à Mayotte est confronté à plusieurs problématiques de taille notamment en raison de l'essor du second degré et sa diversification (Morano, 2023) : d'une part, la croissance exponentielle des effectifs scolaires¹³ et le manque d'infrastructures qui en découle, et, d'autre part, les faibles résultats scolaires en raison de l'environnement socioculturel spécifique. L'académie se trouve actuellement dans une situation extrême par rapport à la norme hexagonale (Charpentier & Stoica, 2023), par exemple, l'île fait face à une immigration importante venant des îles de l'archipel et la population de cette académie est la plus pauvre de France.

Vingt-deux collèges sont intégralement classés en réseau d'éducation prioritaire qui peuvent scolariser jusqu'à 1800 élèves et onze lycées à Mayotte (sur une superficie totale de 374 km²). Les établissements secondaires comme les écoles primaires ne possèdent pas tous un service de restauration (non obligatoire), toutefois, les communes bénéficient de transports scolaires pour affréter les élèves à l'école en cars. Ces derniers sont souvent la cible de caillassages ou d'agressions à la machette en raison de la délinquance et de la pression migratoire excessive (Duchesne, 2023). Ces faits de violence et d'insécurité sont liés aux « inégalités internes et externes de la société mahoraise » (Roinsard, 2014, p. 47) et constituent une impasse sociale plurifactorielle (Duchesne, 2023). En effet, dans ce département français, 77 % de la population vit sous le seuil de pauvreté national comparé à 14 % pour la France hexagonale ; 40 % des résidences principales sont des *bangas*, des cases en tôle et 29 % des ménages n'ont pas l'eau courante (Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE], 2018). Près de 50% de la population a moins de 18 ans, ce qui en fait le département le plus jeune de France (Balicchi et al., 2014). Parallèlement à l'usage de la langue française (à l'école et dans les institutions publiques), dans la vie quotidienne, la population manie aussi et surtout deux langues éloignées du français de par leur structure grammaticale et leur vocabulaire (Laroussi, 2015) : le shimaoré (un dérivé du swahili) et le kibushi (un dérivé du malgache) et toutes les langues utilisées par les immigré-e-s comorien-ne-s : le shindzuani (parlé à Anjouan), le shingazidja (parlé en Grande Comore) et le shimwali (parlé à Mohéli). À ces langues maternelles, il faut aussi ajouter des « éléments d'arabe acquis à l'école coranique où l'on mémorise les prières permettant de se conduire en bon musulman » (Blanchy, 2002, p. 684).

L'éducation religieuse (islam sunnite) est en effet incontournable. C'est principalement par le *shioni*, l'école coranique, espace de socialisation centrale dans l'éducation populaire et traditionnelle, que l'enfant a longtemps appris le respect, la discipline et les règles de vie sociale (Lambek, 1993). L'école laïque républicaine et ses rythmes scolaires n'est guère venue remettre en cause la légitimité et les pratiques traditionnelles de la fréquentation du *shioni* (Morano, 2022), bien que la situation évolue. Cet espace de socialisation religieuse accueille essentiellement les enfants des classes populaires ; il est toutefois supplanté ces dernières années par des *madrassa* davantage plébiscitées par « un public majoritairement composé d'enfants issus de familles des classes aisées » (Morano, 2023, p. 132). Ajoutons que le *shioni* a un caractère plus informel que la *madrassa*. Au *shioni*, généralement, les élèves y apprennent à réciter le Coran sans toujours le comprendre alors qu'à la *madrassa*, l'objectif, plutôt que la récitation, est de leur permettre de comprendre ce qu'ils et elles lisent.

Les individus sont ainsi socialisés dans un espace où se transmet la « tradition musulmane respectée » (Bréant, 2021, p. 113) (*shioni* ou *madrassa*) et parallèlement, ils et elles sont éduqué-e-s dans un espace scolaire laïque où s'élabore le projet d'un individu socialisé par la raison, projeté comme un-e citoyen-ne autonome et intégré-e à la Nation française.

11 Les logiques d'action mobilisées seront explicitées au fur et à mesure de l'analyse.

12 Pourtant la présence de la France remonte à 1841. Le premier collège n'a été construit qu'en 1963, la première session du baccalauréat n'a eu lieu qu'en 1968, le premier collège en zone rurale fut créé en 1986 et la première école maternelle en 1993 (Dessenne-Monabay, 2007).

13 Elle est caractérisée par un taux d'accroissement naturel élevé et la présence de nombreux-ses clandestin-e-s, dont les enfants constitueraient 20 % des élèves scolarisé-e-s.

Aujourd'hui, si l'école de masse accueille davantage d'élèves comorien-ne-s que de mahorais-es et qu'elle s'est caractérisée « par le transfert d'un modèle éducatif inspiré de la Métropole et "plaqué" sans adaptation aux réalités locales » (Pelletier, 2021, cité par Morano, 2023, p. 129), en matière de laïcité, une autre dynamique de mise en œuvre est proposée pour *appliquer* la loi de 2004. Elle consiste à agir à partir d'un principe de réalité en faisant avec le contexte mahorais sans aller *contre*. Cette lecture située implique l'inclusion des spécificités culturelles et religieuses des élèves du territoire de Mayotte. Pour cette raison, les chef-fe-s d'établissements des collèges et lycées ont adopté une neutralisation des signes religieux, tout en pratiquant des « accommodements raisonnables », conformément aux circulaires qui leur ont été envoyées par le rectorat ces dernières années¹⁴. Celles-ci indiquent la signification d'un signe *ostensible* dans cette académie, par exemple, un voile qui dissimule les oreilles (si les oreilles sont visibles, le voile n'est pas ostensible). Cette adaptation peut s'apparenter à un compromis, à un « accommodement raisonnable » mais, à défaut d'être explicitement prescrite¹⁵, elle traduit la préoccupation des actrices et acteurs du territoire à tenir compte de l'identité culturelle des élèves comme ressource de reconnaissance (Voïrol, 2018). Cette reconnaissance implique la prise en considération des habitudes vestimentaires (traditionnelles, culturelles ou/et religieuses) de la population scolaire¹⁶ et la prise en compte de l'ensemble des élèves, qu'ils ou elles soient Mahorais-es ou issu-e-s des îles voisines (Comorien-ne-s). Dans une logique de l'altérité culturelle et du bien commun, à l'école, le port du *kichali* (fichu nommé aussi voile ou châle) est accepté notamment parce qu'il est conforme aux pratiques de mise dans l'espace public où les femmes le portent sur les épaules ou sur la tête pour couvrir leurs cheveux. Ceci ne génère pas de débat au sein de la communauté éducative malgré l'interprétation différente que peuvent en faire les professionnel-le-s : d'objet culturel anodin (voile ou châle bariolé), il devient pour certain-e-s un symbole possiblement problématique (voile islamique, *abaya*). La palette vestimentaire des collégiennes, des lycéennes voire même des enseignantes se prête à plusieurs nuances qui juxtaposent tour à tour tradition et modernité au gré des humeurs du jour des unes et des autres qui peuvent passer du *salouva*¹⁷ à la jupe, au pagne ou au jeans, habits recouverts ou non d'un fichu, d'un turban, d'un voile, d'un châle ou d'un *kichali*. Les interprétations du sens du vêtement aujourd'hui comme hier travaillent parfois le collectif enseignant mais ne l'empêchent pas de faire son travail selon des logiques adaptées à la situation et aux injonctions parfois contradictoires de l'éducation nationale.

3 Laïcité *in situ* : neutralisation du signe et « accommodement raisonnable », quels enjeux pour les professionnel-le-s ?

Premier point notable de cette recherche exploratoire, la laïcité est décrite comme « très importante » et ne semble pas représenter une source d'interrogation, ni de difficulté particulière pour les personnes interrogées notamment parce que la mise en œuvre de la loi de 2004 interdisant le port des signes ostensibles aux élèves des établissements scolaires publics suppose, on l'a vu, une lecture *in situ*. C'est pourquoi le port du châle ou du voile traditionnel dit *kichali* est spontanément consenti à l'école. Cela n'empêche pas la laïcité d'être mise en œuvre par les valeurs et les objets qui la soutiennent, comme la Charte de la laïcité qui est affichée dans les espaces scolaires traversés (salles de classes, centres de documentation et d'information, bureaux de la direction). Elle est aussi traitée et expliquée aux élèves :

La laïcité ici c'est des fois pas simple à comprendre parce que c'est comme de l'athéisme pour les collégiens. Nos élèves [...] ont un problème d'identité : est-ce qu'ils sont mahorais ? musulman ? français ? africain ? [...] Moi [je] suis originaire du [Maghreb], je connais le coran et je lis l'arabe littéraire. Je suis revenu des fois avec eux sur ce que le *fundî* [maître coranique] dit. [...] J'ai observé dans une école coranique, la traduction du coran en shimaoré c'est complexe parce que je comprends pas parfaitement le shimaoré mais y a des éléments qui passent pas. [...] Alors j'y reviens avec ma classe : pourquoi la langue française est [considérée comme un] péché ? Les *Fundi* de la Grande Comores sont trop respectés et craints par des familles ici. [...] Alors avec un collègue d'histoire-géographie on prépare des affiches avec les élèves en français et en shimaoré pour la semaine de la laïcité, des dessins. [...] Tous les ans, [il] y a même le journal du collège qui a un article sur la laïcité, rédigé par les élèves. Petit à petit, ils comprennent. [...] Faut valoriser leur culture, les poètes d'ici (M. El Amrani¹⁸, discipline français, collège centre-est, 14 ans d'ancienneté dont 7 à Mayotte).

Les obstacles et les résistances à l'égard de l'usage du français et de la mauvaise compréhension de la laïcité par les élèves peuvent trouver plusieurs explications. Cassagnaud avance que « les difficultés d'apprentissage du

14 Information recueillie auprès d'un chef d'établissement.

15 Comme l'est l'obligation d'« accommodement raisonnable » découlant de l'obligation d'égalité inscrite dans la Charte canadienne des droits et libertés. Le Québec a vécu en 2007 une crise des accommodements raisonnables qui mènera à la création de la commission Bouchard-Taylor. En juin 2019, le gouvernement de la Coalition Avenir Québec adopte la Loi 21 (loi sur la laïcité de l'État), interdisant désormais le port de signes religieux par les employé-e-s de l'État, incluant les enseignant-e-s.

16 Le corps des garçons est quant à lui comme invisibilisé du débat.

17 Tenue dite traditionnelle, portée par des femmes mahoraises, fait d'un tissu coloré en coton brodé.

18 Nom fictif, comme les suivants.

français seraient liées à ces représentations, souvent ambiguës, souvent contradictoires, toujours complexes dans les mentalités mahoraises : le français est avant tout la langue du colonisateur et en tant que telle elle peut être rejetée » (2011, p. 27). Par ailleurs, les moyens pécuniaires alloués à son apprentissage dans le système primaire restent insuffisants et l'île manque de structures pour accueillir les nombreux-ses élèves allophones. En conséquence, ces dernières et derniers sont scolarisé-e-s, bien malgré eux ou leur famille, dans leur classe d'âge et de niveau, sans tenir compte de leur (absence de) compétence linguistique en français. La pression démographique est telle que l'institution scolaire *bricole* et fait avec le peu de moyens humains et d'infrastructures dont elle dispose (Charpentier & Stoica, 2023). Dans ce contexte, des enseignant-e-s redoublent de stratégies et d'inventivités pour favoriser son usage et sa compréhension. Ici, l'enseignant de français mobilise comme ressource des romanciers de l'archipel comme Nassur Attoumani¹⁹ pour créer du lien social avec la population scolaire, donner du sens à son travail en outre-mer. Il se sert également de ses propres compétences linguistiques (shimaoré - arabe littéraire) pour parfaire ce lien et parvenir à faire prendre du recul (esprit critique) à l'élève sur ce qu'il entend et apprend à l'école coranique, quitte à dépasser son rôle. Faire accepter et faire comprendre la laïcité impliquent donc d'accueillir des visions du monde qui peuvent s'entrechoquer et c'est grâce à l'habitus professionnel de cet enseignant *expert* qui connaît le territoire, à son parcours personnel, à sa religion (l'islam) et à ses ressources linguistiques que la transmission des savoirs peut avoir lieu. Ce professeur, comme d'autres, n'est pas choqué par le discours religieux des élèves ou leurs *a priori* concernant la laïcité, car cela fait partie des apprentissages que d'être capable de discuter, d'avoir un point de vue critique et d'être en mesure d'entendre d'autres points de vue que le sien. Les enseignant-e-s travaillent ainsi sur cette dimension de la déconstruction des préjugés des élèves pour arriver à leur faire construire progressivement une conception de la laïcité républicaine. Faire comprendre le cadre prescrit des programmes et des attendus de l'école en matière de laïcité s'inscrit donc sur un temps long, sur la bonne volonté des professionnel-le-s et sur les dispositifs qui l'accompagnent :

[le 9 décembre] toutes les classes, [tous] les élèves font un projet sur la laïcité [...] ; avec le parcours citoyen, [il y a] plusieurs projets, tels que le ramassage des ordures, tels que la laïcité, et, avec les professeurs d'arts plastiques, par exemple, ils font des fresques murales. [...] On voit : les oreilles des filles avec un *kichali*. On voit : les tortues à préserver, on voit le drapeau français. [...] Donc chaque prof doit faire un projet avec sa classe pour le présenter devant les autres camarades des autres classes, des parents viennent, ils sont fiers. C'est l'attitude aussi qui compte, comment bien apprendre et travailler (M. Fall, discipline français, collège nord-est, 5 ans d'ancienneté).

Rassembler les élèves autour de la compréhension de l'éco-citoyenneté, de la laïcité et de sa vitalité en actes offre une opportunité pour fédérer le rapprochement école-famille qui, plus que sur un autre territoire, doit conduire à la pédagogisation de la laïcité auprès de toutes et tous. Ce rapprochement se justifie d'autant plus que bon nombre de parents d'élèves ont vécu sous un autre système d'organisation de la société lorsqu'ils et elles vivaient dans la République fédérale islamique des Comores. C'est pourquoi la focale n'est pas mise sur la tenue ou sur le port jugé illégitime du voile mais sur le comportement des élèves et leur capacité à endosser leur « métier » (Perrenoud, 2018), tout comme l' enrôlement des familles vers les valeurs de la République. C'est pourquoi, malgré la réticence de certains enseignant-e-s à s'emparer de sujets potentiellement vifs, une professeure documentaliste titulaire, originaire de Mayotte, n'hésite pas à porter haut et fort les valeurs d'égalité, de liberté de conscience et de liberté de la presse en se basant sur un travail d'analyse des « Unes » de trois journaux, dont Charlie Hebdo à propos de l'homosexualité, des religions et de l'égalité homme-femme.

J'ai joué le jeu [...], mais avant, j'en ai parlé avec la direction car certains sujets sont plus sensibles que d'autres [...], c'était important pour moi de le faire, et, dans le hall, tout le monde pouvait voir ces Unes. [...] J'avais imprimé plusieurs Unes de couverture [...] pour faire comparer les élèves [...]. On devait décrire chacune de ces Unes en français hein et comprendre le message. Que veulent faire passer les journalistes ? J'ai décidé de le faire avec humour, c'est passé ! Au début, tous les groupes d'élèves, leur première réaction, c'était d'être choqué, non étonné, surpris ! Au final, ils ont tous joué le jeu [...]. Je lui dis : ne t'appuie pas sur le Coran pour juger, appuie-toi sur le droit, la liberté, les valeurs républicaines. Si tu es cette personne-là, tu veux être discriminée, tu trouves ça juste ? [...] As-tu choisi de qui tu es tombé amoureux ? Alors ? Toi tu y as droit mais pas ton voisin ? [...] (Mme Issoufou, documentaliste, collège nord-est, 7 ans d'ancienneté).

Ce témoignage montre encore que les convictions religieuses des élèves peuvent parfois rendre complexes certains apprentissages tout en faisant partie du jeu pédagogique et en étant une donne avec laquelle la transmission des savoirs peut avoir lieu. Cette enseignante native, de confession musulmane, le sait parfaitement, le mesure et s'engage « en conscience » vers le traitement de sujets potentiellement sensibles. Elle le fait en étant soutenue par la direction du collège qui la félicite pour ce qui est perçu comme un engagement républicain, car d'autres enseignant-e-s « ne s'y collent pas ». Sa stratégie consiste à anticiper et à préparer minutieusement l'objet de son

19 Dramaturge, écrivain et musicien français qui vit à Mayotte.

cours auprès des élèves en s'emparant des ressources disponibles sur Éduscol²⁰ et en mobilisant sa connaissance intime de la culture mahoraise. Cela lui permet de faire dépasser les *a priori* en mobilisant le temps, l'humour et la technique de l'effet miroir. Dans une logique civique²¹ de transmission des connaissances et d'esprit critique, elle se considère comme le porte-drapeau d'un projet laïque d'émancipation par les savoirs pour les élèves d'ici et d'ailleurs. D'autres enseignant-e-s ont, du reste, aussi à cœur de porter cette dynamique.

La laïcité est très, très importante dans les écoles pour faire comprendre aux jeunes que la République est laïque, donc la religion est une affaire privée ; autant la pratiquer dans le cadre privé et non à l'école. [...] C'est pour apprendre aux jeunes les valeurs de la République française, mais au fond ils sont déjà laïques, mais s'en rendent pas compte. Bon des fois ils se posent des questions « pourquoi on nous demande de faire voir les oreilles ? ». Alors est-ce que à l'école je vais me voiler ou avoir des signes ostentatoires ? Non ! [...] Les femmes ne sont pas vraiment voilées, elles portent des châles c'est plutôt culturel. [...] On trouve pas mal de femmes voilées, des jeunes qui me parlent de la *Madrassa*, qui vont à l'école coranique, mais elles s'habillent comme les jeunes de tous les jours. Elles ont juste un voile (M. Mafana, discipline français, en collège nord-est, 8 ans d'ancienneté dont 3 mois dans cet établissement).

Dans ce *verbatim* la laïcité est comprise comme étant au service d'une relégation du religieux dans le domaine privé. Or,

si la croyance et le port du voile doivent conduire à la relégation stricte de ces personnes dans la sphère privée, dans une sphère de vie non extériorisée, cela pose un problème de reconnaissance des croyances autres que les nôtres et c'est tout le contraire de la laïcité (Jovelin, 2009, p. 124).

En outre, le professionnel ne fait pas de distinction entre signe *ostensible* (intention d'être remarqué) et signe *ostentatoire* (volonté de montrer avec ostentation). Cette absence de distinction, telle une zone grise autour de la mise en œuvre de la loi de 2004, autorise une compréhension et une application à géométrie variable de celle-ci.

Lorsqu'une collégienne ou une lycéenne porte un foulard dans l'enceinte scolaire : est-il prosélyte ou gênant ? Provoque-t-il du désordre ? Lorsqu'on observe les salles de classes, les espaces de récréation ou les halls d'accueil, tout comme les abords des établissements, le voile est présent (même en EPS), il est porté de manières différentes (enturbanné autour de la tête, porté sous forme de voile, etc.) et cela ne semble pas représenter un problème en soi. D'ailleurs, le port du foulard, du châle ou du *kichali* a plusieurs usages notamment celui de se protéger du soleil et de la chaleur quand cela est nécessaire. Il peut aussi représenter différentes valeurs culturelles et notamment religieuses pour celles qui le portent. Son usage n'est pas perçu comme un acte de provocation antilaïque pour les professionnel-le-s interrogé-e-s, loin s'en faut, compte tenu de la diversité et du floutage de ses significations.

Le dit châle ou voile ou *kichali* : est-il ostentatoire, traditionnel, religieux, coutumier, culturel, esthétique ? Est-il un arc-en-ciel de tous ces usages multisitués ? Lorsque cette question est posée aux élèves et aux adultes, eux et elles-mêmes ont des difficultés à répondre avec certitude (Charpentier & Stoica, 2021). Dans cette académie, la distinction entre voile islamique et voile traditionnel (*kichali*) permet, on l'a vu, de légitimer un port de voile qui laisse apparaître l'ovale du visage et la totalité des oreilles, une norme que sous-entend le cadre laïque ultramarin. Dans un souci de mise en œuvre pédagogique, on peut voir des affiches à l'entrée d'un collège, situé dans le centre-est de l'île, stipuler : « châle mal attaché, châle retiré ». Dans une logique civique (d'égalité) hybridée à une logique communautarienne²² (reconnaissance des spécificités culturelles), le rappel de la règle permet aux professionnel-le-s de mobiliser l'affiche comme une ressource pour se faire entendre des élèves et des familles. Une principale explique :

Le voile ? Pas de problème à régler comme ça ici, le fait religieux est pas important ici. Par contre à S.²³ c'est différent. Ici, on regarde la couleur, si c'est un *kichali*, ça va, il doit être porté comme ça ou comme ça. À S., les familles sont plus pratiquantes – les tenues des filles sont noires, c'est différent à M. ou D. [...] (Mme Hoareau, collège centre-est, 25 ans d'ancienneté dont 4 ans dans l'établissement).

La régulation des signes religieux consiste bien en une application locale et conditionnelle qui suppose la prise en compte du contexte socioreligieux et la réalité morale des familles. L'ambition éducative est de ne pas braquer les élèves pour ne pas braquer leur famille.

20 Éduscol est le site Web officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation.

21 Dans la logique civique, le principe supérieur commun est le collectif, l'intérêt général, le respect des règles du système démocratique et représentatif et le respect des lois (Boltanski & Thévenot, 1991).

22 Dans la logique communautarienne, le principe supérieur commun est la reconnaissance des communautés. L'individu n'est pas seulement considéré comme un être libre et indépendant, mais surtout intégré dans une communauté, soumis à des règles et des codes, enraciné (Boltanski & Thévenot, 1991).

23 Dans cette ville « à part » où nous n'avons pas encore mené d'entretiens, la commune revendique des pratiques religieuses très pieuses soutenues par des interdits très forts hors de l'école : interdiction de vendre de l'alcool dans les magasins, sentiment d'appartenir à une élite, car les habitant-e-s se disent les premiers musulman-e-s de l'île, etc.

Cette prédominance d'une régulation "conséquentialiste" des manifestations religieuses de la part du personnel encadrant témoigne d'une application de la laïcité reposant sur les principes de l'éthique de responsabilité (Weber, 1959). Typiquement, celle-ci se caractérise par une attention portée aux effets de l'action choisie et par l'adéquation entre les moyens de l'action et les buts recherchés (Vivarelli, 2014b, p. 192).

Fort-e-s de leur expérience sur le territoire mahorais (trois interviewé-e-s sur vingt-quatre sont des natives ou des natifs), les enseignant-e-s sont conduit-e-s à effectuer une distinction entre manifestations religieuses (répréhensibles) et manifestations culturelles (neutralisation des corps), entre châle mahorais et voile culturel (Bréant, 2022). Comme dans d'autres contextes, la neutralisation du signe ostensible passe par sa qualification (Pontanier & Lantheaume, 2023). C'est aussi la couleur de ce dernier qui participe au diagnostic *ostensible* des interviewé-e-s. Un voile de couleur sombre et uni est alors possiblement perçu²⁴ comme un appareil religieux importé par l'ennemi de l'intérieur en raison de « la pression migratoire », car :

il faudrait sauver Mayotte de l'invasion immigrée, au risque qu'elle plonge dans l'extrémisme, celui des milices xénophobes anti-comoriennes, ou pire, celui des groupes islamistes radicaux, car 99 % de la population de l'île est musulmane, comme ne manquent pas de le rappeler certains ministres français en visite, saluant ce foyer d'« islam modéré » (distinct de ses voisins arabes et est-africains), mais susceptible de se radicaliser, si rien ne change [...] (Geisser, 2016, p.7).

Le voile sombre romprait avec l'usage du port du *kichali*, châle-symbole de l'islam mahorais dit modéré qui, lui, serait compatible avec les valeurs républicaines :

Avant les vacances, j'ai une élève en troisième qui a été interpellée plusieurs fois par rapport au port de son voile. Elle le porte d'une manière à cacher son visage et son cou. Plusieurs fois, elle s'est trouvée au CDI [centre de documentation et d'information], le professeur l'a interpellée par rapport au port de son voile, plusieurs fois. [...] Donc, j'ai convoqué les parents directement. Parce que en fait l'élève montre une insolence justement par rapport à ça, elle n'écoute pas. [...] Cette jeune demoiselle-là, elle porte le voile et ses oreilles sont cachées et le cou, donc, c'est plutôt religieux. [...] On est dans un établissement public et laïque, elle doit respecter le règlement intérieur et les valeurs républicaines, [...] elle a [déjà] été retenue, donc là, ça sera une sanction si elle ne respecte pas les règles qu'on lui impose [...]. Les parents, ils étaient plutôt réceptifs [...] parce qu'elle a de mauvaises fréquentations[...]. Donc, ils savent en fait, quand on leur donne un règlement intérieur, ils doivent lire et signer (M. Denis, chef d'établissement nord-est, 17 ans d'ancienneté dont 3 à Mayotte).

À l'adolescence, le port d'un voile uni et couvrant, accompagné d'une robe sombre, tenue perçue comme particulièrement ostentatoire, laisse entendre une pratique de l'islam conservatrice. Dans un premier temps, l'enseignant documentaliste, comme l'y incitent les politiques publiques, fait preuve de pédagogie et explique à la collégienne de troisième comment son voile doit être porté pour être accepté. Face à son refus persistant, elle est « punie » et mise en retenue pour 2 heures. On ne sait pas ce qu'elle a fait durant ce temps-là. Face à l'entêtement de la collégienne, qui est aussi connue comme « insolente », et avant d'être éventuellement sanctionnée, ses parents sont convoqués. Le chef d'établissement s'engage alors à son tour dans une explication et un dialogue auprès des membres de la famille dans une logique civique du rappel au règlement intérieur de l'établissement. Il se félicite de l'absence de tension avec la famille réceptive qui apparaît comme la garante de la mise en œuvre du règlement scolaire en matière de signes ostensibles. Cependant, lorsque les collégiennes adoptent des attitudes qui peuvent les mettre hors-jeu et les conduire à renoncer à l'école, des enseignant-e-s, particulièrement sensibles à l'émancipation des filles, redoublent de stratégies et de compromis. Citons cette professeure stagiaire de lettres (ancienne enseignante contractuelle car Licenciée en histoire) en collège :

Elle venait de plus en plus couverte et [était] de plus en plus absente. Ses vêtements, c'était avec manches longues, cou couvert, deux voiles l'un sur l'autre, vêtements amples. En plus, elle était en décrochage, avec la CPE [Conseillère principale d'éducation], on a convoqué les parents. J'ai discuté avec la jeune fille par rapport à la tenue en lui expliquant que sa tenue : c'était pas possible. Mais le plus important pour moi c'était pour son avenir personnel et professionnel, son indépendance. [...] Je lui ai dit parce que mes convictions personnelles en tant que *muzungu*²⁵, on ne voit pas les choses de la même manière. Ici l'épanouissement dans la culture traditionnelle, c'est d'avoir surtout des enfants. J'ai trois élèves enceintes, deux en 3^e et une en 4^e [d'autres sont déjà mamans]. [...] Je ne veux pas les contraindre, elles font leur choix de vie, mais le collège, c'est aussi leur montrer d'autres perspectives [...]. J'ai passé du temps, j'ai pris le rôle de la grande sœur, j'ai écouté ses confidences. [...] C'est une jeune fille qui s'en sort pas si mal en français. [...] Elle a fini par mettre qu'un seul voile au bout du compte (Mme Bastia, collègue centre-est, 3 ans d'ancienneté dont 3 mois dans cet établissement).

24 Bien sûr, une recherche plus poussée sur les couleurs et les significations de ces voiles auprès des habitant-e-s de Mayotte renseignerait davantage sur les pratiques religieuses qui en découlent réellement.

25 Les étrangers et étrangères dans les parlés locaux des habitant-e-s de Mayotte.

La volonté de proximité avec l'élève s'inscrit dans une logique domestique²⁶. Elle passe par la reconnaissance de la spécificité culturelle et du contexte social de l'élève. Lorsque le dialogue, le temps, les compromis ne fonctionnent pas, cela constitue une épreuve pour ces professionnel·le·s novices qui connaissent malgré tout un peu le territoire et qui savent que dans la tradition mahoraise avoir des enfants procure une valorisation sociale et assure l'avenir de la mère (Lopez Hernandez, 2014). Remettre en cause les limites de la valeur ajoutée de l'enfantement n'est pas aisé et questionne l'enjeu de l'émancipation des filles *via* l'école laïque. S'en suit la question de l'émancipation sociale des élèves des milieux populaires, une condition de l'émancipation associée à l'idéal laïque mais qui se heurte à un principe de réalité : le taux de chômage et le peu de perspectives socioéconomiques pour les non-français·e·s, c'est-à-dire, celles et ceux qui viennent des îles voisines. Contrainte de choisir entre deux exigences qui entrent ici en tension – le respect du cadre de la laïcité scolaire et de la loi de 2004, d'une part, la reconnaissance des spécificités culturelles des élèves et l'exigence de la lutte contre le décrochage scolaire, de l'autre, – l'enseignante légitime sa décision par la considération des effets néfastes d'une application stricte de la règle en matière de signes ostensibles. On retrouve ici, une nouvelle fois, l'approche conséquentialiste de la laïcité (Vivarelli 2014 a et b), car l'enseignante privilégie une éthique de la responsabilité plutôt qu'une éthique de la conviction, pour reprendre la terminologie webérienne (Weber, 1917/1959).

4 Pratiques et postures enseignantes : neutralité consensuelle et pari de la plasticité intellectuelle des élèves

4.1 Quelles variations et quelles logiques entre le collège et le lycée ?

La mise en œuvre de la neutralisation des signes perçus comme ostensibles varie entre le collège et le lycée, et, ne fait pas l'objet de la même attention entre les enseignant·e·s quel que soit leur statut²⁷ (titulaire ou contractuel·le). Les personnes interviewées viennent de la France hexagonale ou d'un autre territoire de l'océan Indien, La Réunion ; plus rares sont celles et ceux qui sont originaires de Mayotte. Les *muzungu* titulaires restent en moyenne cinq années sur ce territoire et ont comme perspective de muter dans un autre département et région d'outre-mer ou en France hexagonale. Les séjours des contractuel·le·s peuvent quant à eux se compter en mois. Cette temporalité a peut-être un impact sur l'appréhension qu'ils et elles peuvent avoir du principe de laïcité.

Pour ce qui est de l'application de la loi de 2004, si, au collège, les interviewé·e·s disent faire appliquer la règle spécifique (châle attaché, oreilles visibles), ils et elles avouent également que cette application n'est pas leur principale préoccupation. Une conseillère principale d'éducation explique :

Le nœud, l'attache peut lâcher en fait, surtout en fin de journée ! Ici il y a 1700 collégiens, et probablement 900 collégiennes, on en reprend une dizaine, une vingtaine par-ci, par-là. On rappelle la règle « voile mal attaché, châle retiré » ; les gamins sont gentils, très respectueux ici, les filles font pas attention quand y tombe, elles le relèvent et on passe à autre chose ! (Mme Dijoux, collège centre-est, 5 ans d'ancienneté).

Cette lecture conciliante, qui suppose de ne pas appliquer scrupuleusement ladite neutralité, leur permet de trouver des issues non violentes pour préserver leurs élèves et il peut apparaître comme une ressource pour rendre acceptable le compromis attendu de la loi de 2004 sur un espace-temps jugé légitime (Pontanier & Husser, 2022). Ainsi, les différents types de voile, quelle que soit la façon de les porter, de les nouer, de les relever, d'en dégager les oreilles ou non, n'empêchent pas l'institution scolaire de fonctionner, ni les services. Ajoutons par ailleurs qu'une minorité de jeunes filles ne se couvre pas du tout la tête et qu'elles ne sont pas à la marge du groupe de pairs. Mais situation particulièrement significative, le port du voile relevé concerne aussi le personnel éducatif et certaines enseignantes (titulaires ou non), ce qui pose un questionnement institutionnel auprès des enseignant·e·s titulaires venu·e·s d'ailleurs. Ceux et celles-ci sont interpellé·e·s et frappé·e·s à leur arrivée par cette question-là qui soulève aussi une problématique de taille, celle de la mobilité des enseignantes mahoraises titulaires de l'éducation nationale, sauf si leur formation les astreint au déploiement d'une éducation régionale et non plus nationale (Charpentier & Stoica, 2021).

Une professeure documentaliste titulaire, mahoraise, sept ans d'ancienneté, portant elle-même un foulard coloré entourant le visage, oreilles visibles, expose à son tour l'influence incontournable du contexte socioreligieux :

²⁶ La logique domestique suppose la considération de l'individualité et des éléments du contexte pour s'adapter à la situation.

²⁷ À Mayotte, le *turn-over* des enseignant·e·s est très important. Les fonctionnaires viennent pour des séjours de cinq années environ. Nombreuses et nombreux sont les contractuel·le·s qui se déplacent pour une période de quelques mois, car, étant donné les besoins de cette académie, il est possible d'enseigner avec une Licence, quelle qu'elle soit. Celles et ceux qui disposent d'un Master sont davantage rémunéré·e·s et leur prime est plus élevée. Cela génère des flux importants d'enseignant·e·s de passage.

Les *fundis* ont un rôle très important, dès qu'ils se réveillent, [les élèves], ils vont à l'école coranique, c'est plus ou moins obligatoire. Finalement, ça pousse vers un respect plus poussé pour nous professeurs, parce qu'[avec] nous, y vont pas recevoir de châtiments corporels. [...] Moi je fais mes 5 prières par jour, tout va bien. J'ai appris à aimer les uns les autres. Je crois en l'école de la République, en l'ascenseur social. [...] Pour le voile, quand c'est attaché, c'est ok. Le reste, c'est comme un effet de mode. Moi je n'interviens jamais là-dessus parce que j'ai pas l'impression que c'est radical.

L'« impression » que le voile donne, et sa qualification comme problème religieux ou non, traduisent toute la complexité de la situation des signes ostensibles. Chaque professionnel-le a un avis, une impression subjective sur le voile, ce qui entraîne une pluralité de mises en œuvre. Cette absence d'homogénéité entraîne inévitablement des traitements différenciés auprès des élèves. Toutefois, dans l'esprit de cette fonctionnaire, le port « neutre » du foulard n'est pas incompatible avec les valeurs de l'école laïque qu'elle défend dans une logique civique d'ascension sociale hybridée ici à une logique domestique qui lui permet de préserver l'essentiel : l'intégrité physique des « enfants », en condamnant l'usage des châtiments corporels des adultes, notamment à l'école coranique, « l'école violente » (Cosker, 2017, p. 245). Ces agissements répréhensibles servent de valeur ajoutée aux pratiques et aux valeurs pédagogiques des actrices et acteurs de l'école laïque (interdiction de la violence physique et formation des futur-e-s citoyen-ne-s) même si certain-e-s professionnel-le-s ont encore la main leste, selon plusieurs témoignages. Habitué-e-s, les élèves ou les familles ne se plaignent pas toujours, mais un principal de collège déclare être « extrêmement » vigilant aux « dérapages possibles de certains [professionnels] et aux ecchymoses des collégiens qui ne viennent pas des bagarres du village » et rappelle à chaque rentrée scolaire et lors de ses vœux à l'équipe éducative que :

la laïcité c'est aussi condamner avec fermeté le recours à la violence. [...] J'appelle que c'est interdit de frapper les élèves. C'est interdit par la loi, même pour les parents ! Punissez-les, mais vous aurez vous-même des problèmes si un élève avec des hématomes va s'plaindre à l'infirmière ou l'assistante sociale ou qu'un délégué va voir un CPE (M. Denis, chef d'établissement nord-est, 17 ans d'ancienneté dont 3 à Mayotte).

L'association entre laïcité et lutte contre la violence punitive est intéressante, car elle témoigne aussi de l'arbitrage que le contexte mahorais induit en matière de « priorité » éducative et de climat scolaire. Ici, la violence scolaire n'est pas seulement le fait d'élèves, mais aussi d'enseignants (des hommes repérés comme natifs par ce chef d'établissement), en raison de l'impact qu'aurait leur socialisation primaire.

Au collège, la mise en œuvre d'une laïcité dynamique (Koussens, 2015) et plastique repose ainsi sur la nécessité d'organiser l'émancipation sociale des élèves en tenant compte des enjeux sociaux et identitaires du territoire. Et afin de ne pas opérer de rupture brutale avec les usages de mises dans l'espace public, la loi de 2004 soutenue par une neutralité consensuelle implique un compromis jugé *adapté et progressif* à ce cadre scolaire laïque ultramarin.

S'adapter aux problématiques territoriales passe aussi par la neutralisation du groupe d'appartenance et de référence des bandes de jeunes, avec le choix de faire porter un tee-shirt de même couleur aux élèves d'un même établissement secondaire. Le port d'un vêtement identique pour l'ensemble des élèves, garçons et filles confondu-e-s, a vocation à apaiser les tensions entre groupes de pairs issus de villages différents dont les bandes rivales s'organisent sur un fond de guerres de territoire. Ce tee-shirt est qualifié d'uniforme par les professionnel-le-s et il est distribué gratuitement aux élèves. Citons un professeur de français en collège :

5 tee-shirts bleu par collégien, pour tous les élèves des 5 villages de rattachement, recrutement. Ça permet de neutraliser les différences et de diminuer les tensions entre villageois, mais c'est vrai qu'ils se reconnaissent quand même entre eux ! [...] Le tee-shirt rouge, c'est pour l'EPS ! [...] C'est des tensions, des tensions ancestrales [...], c'est des conflits qui reviennent à l'école [...]. Je vis là depuis 9 ans, c'est sûr ça aide, et les nouveaux viennent me voir pour demander conseil (M. El Amrani, collège centre-est, 14 ans d'ancienneté dont 7 à Mayotte)

Pallier la violence environnante, refroidir les tensions entre bandes rivales, les clivages culturels et ethnoraciaux, tout comme les conflits sociaux, passent par la sécurité des élèves avec le port commun d'un tee-shirt pour neutraliser tel ou tel groupe social dans une logique d'égalité où la singularité des élèves serait masquée derrière l'uniformité.

Dans l'établissement, tous les élèves ont l'obligation de porter l'uniforme. Et, selon moi, ça répond bien aux nombreux questionnements qui gisent autour de la laïcité ou même autour des questions d'égalité sociale. [...] Porter l'uniforme permet de montrer que l'école est un lieu où on n'a pas le droit de manifester sa religion. [...] Y a eu une mode avec la prière du vendredi, les élèves venaient en blanc, d'autres avec un *kofia*. Y a eu des tensions parce que je crois [qu'il] y avait aussi des Comoriens, mais les parents n'avaient pas de papier, des parias ici ! (M. Fall, discipline français, collège nord-est, 5 ans d'ancienneté).

Cette logique civique de recherche de l'égalité par l'uniforme scolaire est hybridée à une logique communautaire qui tient compte aussi de la reconfiguration singulière des frontières ethniques à Mayotte.

La frontière ethnique séparant les « Mahorais » des « Anjouanais » et des « Grands comoriens » n'est pas référée à la différence culturelle [...] ou religieuse, mais insiste sur des aspects politiques et moraux séparant les uns des autres, et ce malgré la persistance évidente de liens familiaux, de voisinage ou amicaux quotidiens entre « Mahorais » et « Comoriens » (Hachimi-Alaoui, Lemerrier & Palomares, 2013, p. 65).

Dans les deux lycées où nous avons été accueillis, la charte de la laïcité est visible dans l'espace administratif, mais nous ne l'avons pas vue dans les salles de cours. La règle « châle mal attaché, châle retiré » n'est pas affichée comme dans certains collèges. Tous les châles ou voiles, attachés ou non, ou sombres, sont acceptés et les personnes interrogées n'y attachent pas d'importance significative, même lorsque le voile entoure le visage et qu'il repose sur une robe sombre, longue et ample (caractéristique d'une tenue dogmatique comparable au *hijab*²⁸ au *jilbeb*²⁹ ou à l'*abaya*³⁰). Voici le témoignage d'un enseignant de lettres et d'histoire-géographie, 17 ans d'ancienneté, venant de la France hexagonale fraîchement muté depuis un an et qui a enseigné auparavant en Polynésie :

Pour le voile, en collège, ils sont briefés : c'est au-dessus des oreilles ! Mais ici, [au lycée], moi je m'en fous. Pour moi, est-ce que l'élève ça l'empêche de réfléchir ? Non. De répondre à la question ? Non. J'ai des voiles qui me dérangent, qui ressemblent au *niqab*, c'est seulement l'ovale du visage qui apparaît. C'est 3 élèves sur 120 qui ont une coiffe. Les autres, je ne sais pas si c'est religieux !? Mais c'est plutôt pour moi une coiffe vestimentaire, culturelle. Les élèves n'en ont même pas conscience ! [...] Mais honnêtement, querelle byzantine, je n'en vois pas l'intérêt. Je ne me sens pas agressé en tant que porteur de l'institution par un voile. Si j'ai quelque chose à faire passer, je le fais par le français, par l'autorité de Diderot. » (M. François, Lycée B, 17 ans d'ancienneté dont 1 an à Mayotte).

La laïcité est mise en œuvre selon une logique civique de justice sociale hybridée à une logique libérale³¹ centrée sur l'autonomie, sur la reconnaissance de la liberté de conscience de l'élève et de son ancrage culturel. Cet enseignant comme la majorité des personnes interviewées en lycée (9 sur 11 en lycée) renonce à faire du *kichali* ou du voile (même ostensible) un objet d'exclusion. Cette orientation pourrait apparaître comme en décalage avec les attendus de la mission d'un-e fonctionnaire d'un service public. Cette absence d'intérêt pour la lutte contre les signes ostensibles ne semble pas, pourtant, remettre en cause le contrat républicain et l'attachement à son contrat social pour les personnes interviewées. Cela peut s'expliquer par le mille-feuille de difficultés que les enseignant-e-s gèrent *in situ*, comme le droit à l'éducation pour toutes et tous. Citons un professeur de mathématiques-sciences en lycée polyvalent, 3 ans d'ancienneté :

La laïcité ? [...] C'est l'exception ici ! Le voile, c'est pour éviter la colère des gens. [...] Les jeunes sont quand même mieux ici en sécurité au lycée, et vous savez que c'est des batailles pour être scolarisé ici pour les non-mahorais, [...] ils sont pas insolents nos élèves, c'en est désarmant. C'est comme une protection pour eux de venir au lycée. [...] Moi je suis fonctionnaire-stagiaire, j'essaie de leur faire apprendre quelque chose, c'est pas simple, mais c'est mon travail de tous les faire travailler (M. Liot, lycée B).

Laïcité et obligation scolaire sont liées, tout comme la nécessité de tenir compte des conditions de vie des élèves parfois sans école (Gros, 2019). Cela permet aux actrices et acteurs interrogé-e-s de justifier leur approche consensuelle à l'égard de la neutralité, privilégiant ainsi le droit à l'éducation *pour toutes et tous* sur un territoire en passe de rompre son contrat social (Blanchy et al., 2019) en raison des problématiques liées à l'immigration comorienne et à la pression qu'elle exerce sur le système éducatif qui a du mal à suivre l'arrivée de nouvelles et de nouveaux élèves. Le droit à l'éducation divise les professionnel-le-s et si la posture déontologique des enseignant-e-s de passage comme la « population métropolitaine [...] le plus souvent motivée par l'indemnité de sujétion géographique » (Gros, 2019, p. 28) s'inscrit parfois dans une éthique minimale (par exemple rompre un contrat avec l'éducation nationale après deux ans d'ancienneté au lieu de trois, en raison de l'insécurité et des conditions de vie dans l'archipel), elle permet de contrebalancer les pratiques discriminantes de certain-e-s collègues tacitement liées à la lutte contre l'instruction des élèves comorien-ne-s.

C'est du racisme, ils leur font pas cours, les laissent au fond de la classe, tout le monde le sait. [...] C'est compliqué, les mêmes paient les pots cassés alors que certains sont bien meilleurs en français que nos élèves mahorais, oui, tout à fait ! Ils veulent s'en sortir et nous, on est là pour eux en théorie. [...] Ces élèves y a des profs qui les récupèrent quand

28 Voile qui couvre la tête, le cou et les épaules, mais laisse voir le visage.

29 Tunique qui descend sur les genoux, voire jusqu'aux chevilles, portée par les hommes dans les pays arabes et certains pays d'Afrique de l'Ouest.

30 Robe longue et ample portée par les femmes dans les pays du Golfe et certains pays arabes. Elle recouvre d'autres vêtements et masque tout le corps sauf les pieds, les mains et le visage.

31 La logique libérale (Gautherin, 2005) implique comme justification le respect des droits individuels. La liberté individuelle y est plus importante que l'égalité et le juste est meilleur que le bien.

leurs parents sont expulsés d'un *banga* [petit bidonville], les cases rasées, y a une vraie résistance et solidarité... (M. Lagarrigue, EPS, 6 ans d'ancienneté dont 4 en lycée B).

Les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s témoignent en toile de fond des luttes internes auxquelles la société mahoraise est confrontée avec les îles comoriennes voisines et d'« une "Égalité" sociale qui peine à se construire localement » (Roinsard, 2014, p. 30), notamment parce que des enseignant·e·s sont divisé·e·s sur la question éducative et le bien-fondé de l'école publique *pour toutes et tous* à Mayotte. Il est admis que des enseignant·e·s, titulaires ou non, ciblent davantage leur effort pour faire réussir les élèves mahorais·es plutôt que les élèves immigré·e·s ou en situation illégale (comorien·ne·s, malgaches, etc.). D'ailleurs, ils et elles sont nombreux et nombreuses à ne pas bénéficier de la scolarisation obligatoire (Morano, 2022) en raison de pratiques discriminantes dans les mairies lors des procédures d'inscription des élèves étranger·ères·s. Les élèves qui y accèdent finalement sont la cible de discours empreints de xénophobie. Le principe d'égalité de traitement faisant défaut à certain·e·s enseignant·e·s, d'autres contrebalancent la donne avec un engagement de type compensatoire : donner plus aux élèves qui ont moins. Et si la neutralité consensuelle consiste à acheter la paix sociale avec la population scolaire et les familles, tout en reconnaissant leurs coutumes et leurs « traditions » religieuses, cela vise également à ne pas « déranger » les élèves qui viennent en cours malgré leurs signes ostensibles (cf. lutte contre le décrochage scolaire plus vive au lycée qu'au collège). Soutenue par une laïcité vivante, la neutralité consensuelle est empreinte de solidarité car elle permet aussi de rendre invisibles des élèves comorien·ne·s et d'assurer leur éducation à l'école, malgré un contexte social hostile à leur présence. En effet, des professionnel·le·s perçoivent la question des signes ostentatoires comme un autre élément à charge qui favoriserait leur rejet hors de l'école alors qu'ils et elles envisagent surtout leur mission « non pour fliquer un habit mais pour transmettre un programme » à l'ensemble des élèves.

Dans ce contexte singulier, jamais la laïcité scolaire n'est remise en cause. La lecture de la loi de 2004 permet aux personnes interviewées de faire vivre la laïcité sans l'enfermer dans un usage répressif en matière de signes ostensibles. Au collège, les enseignant·e·s la mettent en œuvre le plus souvent dans une logique civique hybridée à des logiques communautarienne et domestique. Au lycée, sa mise en œuvre s'appuie davantage sur une logique libérale hybridée à une logique civique. La laïcité est surtout perçue comme une ressource d'ascension sociale. C'est pour cela qu'elle est soutenue par une neutralité conciliante puisqu'elle est pensée prioritairement en lien avec son principe d'émancipation sociale par les savoirs ; de plus, elle est un moteur de l'éthique professionnelle de certain·e·s enseignant·e·s., raison pour laquelle des professionnel·le·s de l'échantillon s'engagent dans un pari, celui de la plasticité (entre la *madrassa* et l'école publique) et de l'autonomie intellectuelle de leurs élèves.

4.2 Gestion des manifestations religieuses à l'école ou faire avec le contexte

Si la neutralité consensuelle repose sur une mise en œuvre plurielle de la loi de 2004, cela n'empêche pas les enseignant·e·s de rappeler le bien-fondé de la laïcité aux élèves lorsque le religieux est convoqué illégitimement pour esquiver une tâche scolaire.

J'étais en train de faire cours et à 11 heures c'est l'heure, heu de 11 heures à 12 heures, les pères de famille, les hommes vont à la mosquée pour prier, ils vont faire la prière du vendredi. [...] Et il y a une élève qui m'a dit, Madame, il ne faut pas parler. J'ai dit pourquoi ? Elle me répond parce qu'il y a l'appel à la prière donc on ne peut pas parler. Donc j'ai dit : mais l'école est laïque. En fait, la plupart des élèves sont des musulmans donc ils respectent ça. [Sur quoi vous vous êtes appuyée pour agir dans cette situation ?] Il y a un site internet qui parle de ça en fait. Un site en rapport avec l'éducation nationale. Donc le site présente les sanctions³² ; en fait souvent quand ça se passe comme ça, j'arrête carrément le cours (Mme Martin, discipline français, collège nord-est, 5 ans).

Dans cette situation, l'espace scolaire et l'espace public (appel à la prière) se superposent dans la classe et sont en concurrence. L'enseignante contractuelle mobilise le principe de laïcité comme un outil disciplinaire pour arriver à faire en sorte que ses élèves se remettent à travailler. Dans une logique civique, elle mobilise les ressources en ligne proposées par le Ministère de l'Éducation nationale pour donner de l'épaisseur à ses propos. Cet extrait témoigne toutefois de la difficulté à penser la spatialité de la laïcité à l'école chez les usagers du service public. Ainsi, les réflexions inappropriées de certain·e·s élèves en matière religieuse sont entrevues comme une perturbation mineure et font encore partie du jeu de la relation pédagogique. C'est pourquoi ces enseignant·e·s ne prennent pas de sanction à leur égard tout en s'attachant à leur rappeler la règle d'usage. D'ailleurs, ces réflexions sont perçues parfois comme un moyen pour les élèves de gagner du temps et de repousser la mise au travail. Finalement, ce type de situations ne semble pas problématique, et leur récit s'avère particulièrement révélateur des grilles de lecture mobilisées par les professionnel·le·s et des logiques d'action qui sont les leurs (logique communautarienne hybridée à une logique civique) lorsque le religieux représente une source d'interpellation ou de crispation.

32 Sanctions par rapport au non respect des règles en rapport avec le respect des principes de laïcité à l'école.

Crise de *djinn*s chez les collégiennes, c'est des esprits maléfiques. Une vraie contagion ! [...] Une dans mon bureau me dit : il est là, je le vois en montrant la porte. Non, tout est réglé, le *fund*i est passé. [...] C'est des croyances, les toilettes seraient faites sur un ancien cimetière. [...] J'ai même dû faire arrêter les cours en milieu d'après-midi. Le lendemain, deux, trois *fund*is étaient devant le collège à prêcher. C'est le *Tidjabou*, une cérémonie [...]. Ils sont tous venus pour désenvouter le collège. [...] L'agent d'accueil m'a dit : c'est indispensable. Il faut désenvouter, pas le choix. Alors j'ai fait une réunion d'équipe immédiate, on a échangé avec les CPE, l'infirmière, les professeurs mahorais, il y avait une réelle détresse des élèves. [...] Le désenvoutement, c'est une fois par an avec toujours les mêmes personnes. C'est une sorte de rituel. Ça rassure la population, les élèves (M. Vital, principal, collège nord-est, 8 ans d'ancienneté).

Dans les traditions prophétiques, l'univers serait peuplé de trois catégories d'êtres conscients : les hommes, les anges et les *djinn*s. Bien avant la naissance de l'islam, les *djinn*s étaient pensés comme faisant partie intégrante de la vie sociale. Depuis, ils sont rendus responsables de multiples faits inexplicables (positifs ou négatifs) ou rendus responsables d'état physique ou mental de tel ou tel individu. À Mayotte, les *djinn*s font partie intégrante du quotidien des habitant-e-s. Ils peuvent prendre « le «siège» d'un humain et ainsi le posséder. [...] Le *fund*i opérera soit un adoricisme, si l'esprit peut cohabiter en paix avec l'humain qu'il possède, soit un exorcisme pour l'en chasser » (Harmant, 2013, p. 55).

Comme dans d'autres départements français de l'océan Indien emprunts de champs de connaissance alternative, faire alliance avec les parents d'élèves pour l'équipe éducative, en cas de possession par les esprits d'un espace scolaire, est présenté comme la seule issue possible, pour apaiser et stopper les attitudes désarmantes ou incontrôlables des élèves (Pontanier, 2023). Les mahorais-es utilisent alors les rituels prescrits par le *fund*i comme de véritables recettes pour solutionner telles ou telles situations. L'école laïque, elle aussi, mobilise cette ressource *in situ* pour accompagner la population scolaire et les familles vers l'apaisement. La dynamique professionnelle de l'équipe éducative s'empare ainsi des ressources du territoire pour protéger ses élèves, rassurer les familles en se réappropriant des codes de cet islam dit « périphérique » (Lambek, 1993).

L'usage que les professionnel-le-s de l'éducation font de ces « pratiques magiques » est routinisé. Ils et elles les connaissent par la proximité de certain-e-s avec les habitudes religieuses et spirituelles des familles et des élèves. Cette pratique rituelle peut apparaître comme sans fondement rationnel, mais elle crée une dynamique positive auprès des familles qui ont le sentiment de contrôler la situation et de protéger les leurs d'un malheur potentiel. C'est pourquoi la logique des professionnel-le-s consiste à hybrider la logique communautarienne aux références civiques pour enrôler les élèves et les familles dans le projet scolaire, de les faire travailler en sûreté pour réussir. Ce pan-là de la recherche mériterait plus d'éléments d'approfondissement mais témoigne modestement de l'influence du contexte pour faire tenir des situations de travail parfois impensées à l'échelle de la France hexagonale..

5 Conclusion

Mayotte est une « terre d'islam et de traditions » (Regnault, 2009), un département français non soumis à la séparation des Églises et de l'État. Il semble que cette situation d'exception à la règle commune a un impact sur la mise en œuvre de la laïcité dans les établissements du second degré et plus particulièrement sur l'application de la loi de 2004.

Cette recherche montre qu'à Mayotte, cette question de la laïcité cristallise l'attention des professionnel-le-s essentiellement sur le corps des femmes alors que les vêtements des hommes avec le port du *kandzou* (sorte de djellaba), du sarouel, du *kofia* ou même la marque de piété sur le front de certains hommes, semblent contournés voire invisibilisés. Ceci étant, il est vrai qu'à Mayotte, les femmes portent plus de vêtements traditionnels que les hommes, c'est un fait.

Dans ce contexte de l'océan Indien, à l'école, la laïcité ne se résume pas à la loi de 2004 et au marqueur vestimentaire du port du voile, ce qui explique l'usage *in situ* de la neutralité consensuelle et accommodante qui en est fait par les professionnel-le-s en charge de les faire appliquer dans les établissements scolaires. En effet, ces personnes agissent selon plusieurs logiques d'actions qu'elles justifient chacune à leur manière en mobilisant des finalités à leurs actions (émancipation, respect de l'autre, reconnaissance des ancrages culturels et religieux, liberté de conscience, protection des plus démunis-e-s, etc.).

Insérée dans un cadre d'égalité républicain, l'école à Mayotte semble s'organiser pour certain-e-s professionnel-le-s autour de la valeur de tolérance vis-à-vis de l'histoire du département, de ses langues, de ses coutumes ou de sa religion, car l'islam fait partie intégrante de la vie quotidienne en dehors de l'école publique. Cette réalité semble façonner et impacter les pratiques professionnelles des enseignant-e-s et des équipes éducatives qui sont conduit-e-s,

un peu malgré elles et eux, parfois, à inclure par exemple une pratique rituelle, comme le désenvoutement d'un établissement, pour assurer la paix sociale avec les familles et les élèves. Toutefois, autoriser des aménagements à la règle n'est-ce pas prendre le risque de se laisser déborder par des demandes ou des expressions religieuses envahissantes ? Car qu'on le veuille ou non, la laïcité en tant que concept, que pratiques d'organisation de la société, dans la société civile ne fait pas consensus et implique « des divergences de conceptions importantes » (Bidar, 2014, p. 55). D'ailleurs, cette recherche montre que comme dans le reste de la société, « les perceptions qu'en ont les enseignants sont à géométrie (très) variable » (idid., p. 55) et que la conception de la laïcité et sa mise en œuvre sont renégociées par les membres des établissements scolaires en fonction de l'espace socioculturel et religieux dans lequel ils et elles se trouvent. C'est pourquoi sa mise en œuvre à Mayotte peut être apparentée à ce que David Koussens dénomme une laïcité régulée et dynamique (2015) et semble rebondir sur ce qu'ont écrit Philippe Charpentier et Georgeta Stoica sur les territoires d'outre-mer français :

[...] les entités territoriales d'outre-mer, qui sont vues comme une richesse géopolitique, géostratégique par les gouvernements français successifs, sont à la fois *un peu* la France, de par leur appartenance politique à celle-ci, et *un peu plus* que la France, de par leur histoire, leur peuplement, leur culture, les langues parlées au quotidien par les populations, et qu'à ce titre, elles méritent *peut-être* plus que de ressembler à la France métropolitaine qu'on prenne *un peu plus* en compte leur singularité et leurs spécificités (Charpentier & Stoica, 2022, pp. 19-20).

À la vue des résultats de cette recherche, il serait intéressant maintenant de connaître les usages, les logiques d'actions face à cette question de la traduction des principes de laïcité des professionnel·le·s des établissements scolaires du second degré de Guyane et de Polynésie française qui sont deux territoires d'outre-mer non soumis, comme à Mayotte, aux mêmes principes de non séparation des Églises et de l'État.



A propos des auteur·e·s

Émilie Pontanier, maître de conférences en sociologie à l'Université de La Réunion, laboratoire Déplacements, Identités, Regards, Ecritures (DIRE). Ses recherches portent sur la laïcité, la place des religions à l'école et les pratiques professionnelles qui en découlent dans le système scolaire secondaire français. emilie.pontanier@univ-reunion.fr

Philippe Charpentier, maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Mayotte. Il est membre du laboratoire Icare de l'Université de La Réunion. Ses recherches portent principalement sur l'analyse de l'activité des enseignant·e·s et des élèves dans le système éducatif français et sur la didactique de la géographie à l'école primaire. philippe.charpentier@univ-mayotte.fr

Georgeta Stoica, maîtresse de conférences en anthropologie à l'Université de Mayotte. Elle est membre du laboratoire Icare de l'Université de La Réunion. Ses recherches portent principalement sur l'éducation à l'environnement, le rapport homme-environnement et sur l'école en tant que lieu de transmission des savoirs. georgeta.stoica@univ-mayotte.fr

Références

Bardin, L. (1996/2001). *L'analyse de contenu*. PUF.

Balicchi J., Bini J.-P., Daudin V., Actif N. & Rivière J. (2014). Mayotte, département le plus jeune de France, *INSEE Première*, no 1488.

Baubérot, J. (2010). *Les laïcités dans le monde*. PUF.

Baubérot, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises*. Maison des Sciences de l'Homme.

Bidar, A. (2014). Quelle pédagogie de la laïcité à l'école ? *Esprit*, 48–63.

- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et didactiques*, 7, 8–14.
- Blanchy, S. (2002). Mayotte : « française à tout prix ». *Ethnologie française*, 32, 677–687.
- Blanchy, S. (2018). Les familles face au nouveau droit local à Mayotte. Continuité, adaptation et redéfinition des pratiques. *Ethnologie française*, 48, 47–56.
- Blanchy, S., Riccio, D., Roinsard, N. & Sakoyan, J. (2019). Mayotte : de quoi la violence est-elle le nom ? *Plein droit*, 120, 12–15.
- Beaud, S. & Weber, F. (1997/2004). *Guide de l'enquête de terrain*. La découverte.
- Boltanski, L. (2012). *Énigmes et complots : une enquête à propos d'enquêtes*. Gallimard.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Gallimard.
- Bréant, H. (2021). « Les gens des îles voisines ». Ethnicisation des relations sociales et place des immigrés comoriens dans les mosquées de Mayotte. *Revue européenne des migrations internationales*, 37, 109–134.
- Bréant, H. (2022). La laïcité à Mayotte. Un cas d'école. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 21, 109–129.
- Calvès, G. (2022). *La Laïcité*. La Découverte.
- Cassagnaud, J. (2011). La construction identitaire à l'école : le cas de Mayotte. Dans F. Laroussi & F. Liénard, (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Charpentier, P. & Stoica, G. (2021). Laïcité: perspective nationale et locale, Séminaire DIRE, LCF, ICARE, FLSH, Université de La Réunion.
- Charpentier, P. & Stoica, G. (2022). Former et enseigner en contexte ultra-marin. *Carrefours de l'éducation*, 54, 11–22.
- Charpentier, P. & Stoica, G. (2023). Une situation scolaire extrême dans le système éducatif français. Caractérisation du cas de l'académie de Mayotte. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi & G. Lefer Sauvage (dir.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes* (p. 65-84). Editions des archives contemporaines.
- Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans J.-C. Combessie (dir.), *La méthode en sociologie* (p. 24–32). La Découverte.
- Cosker, C. (2017). L'élève de Mayotte entre deux écoles : comparaison didactique de l'école coranique à l'école française, *Langues et usages*, 1(1), 242–252.
- Dessenne-Monabay R. (2007). Les « Sans-Papiers » à Mayotte : histoire, construction, état des lieux et changement social [Mémoire de Master 2]. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. http://www.migrantsoutremer.org/IMG/pdf/memoire_2007_mayotte_dessene-monabay.pdf
- Duchesne, A. (2023). Mayotte : mutations démographiques et multiples enjeux politiques. *Population & Avenir*, 763, 14–16.
- Éduscol (2024). Territoires d'outre-mer. <https://eduscol.education.fr/1034/territoires-d-outre-mer>
- Gautherin, J. (2014). Le « modèle républicain » en France : un modèle sous tensions. *Histoire, Monde & Culture religieuse*, 32, 43–53.
- Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée... *Éducation et Sociétés*, 16, 137–154.
- Geisser, V. (2016). Mayotte, si loin de paris et pourtant si emblématique de nos « hypocrisies françaises ». *Migrations Société*, 164, 5–18.

- Genevois, S. & Fageol, P.-É. (2022). Adapter ou contextualiser ? Une question récurrente et un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les territoires d'outre-mer. *Carrefours de l'éducation*, 54(2), 23–37.
- Gros, D. (2019). Privés d'école. *Plein droit*, 120, 28–31.
- Hachimi-Alaoui, M. & Lemercier, E. (2018). Que faire des cadis de la République : enquête sur la reconfiguration de l'institution cadiale à Mayotte. *Ethnologie française*, 48, 37–46.
- Harmant, V. (2013). Quête identitaire et troubles de la filiation : réflexion sur un cas de possession par les djinns à Mayotte. *L'Autre*, 14, 54–62.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). (2018). L'essentiel sur... Mayotte. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4632225>
- Jovelin, E. (2009). Sociologie de la femme voilée. Du voile hérité au voile révélé. *Pensée plurielle*, 21, 113–125.
- Kahn, P. (2005). *La laïcité*. Le cavalier bleu.
- Kohn, R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Anthropos.
- Koussens, D. (2015). *L'épreuve de la neutralité. La laïcité française entre droits et discours*. Bruylant.
- Lambek, M. (1993). *Knowledge and Practice in Mayotte: Local Discourses of Islam, Sorcery and Spirit Possession*. University of Toronto Press.
- Lantheaume, F. & Urbanski, S. (dir). (2023). *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. PUL.
- Laroussi, F. (2015). La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l'école. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 38, 27–48.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan.
- Lopez Hernandez, K. (2014). Les accomplissements autour de la maternité chez les Mahorais. Approche ethnologique. Dans S. Geoffroy & S. Jorrand (dir.), *Maternité, paternité, parentalité à la lumière du genre* (p. 91-107). Université de la Réunion.
- Malbert, T. (2018). Familles et écoles à Mayotte : entre tradition musulmane et rapport à la laïcité. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 5(2), 53–64.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (MEN). (2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel*, 30, <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ménard, C. (2022). Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 21, 87–108.
- Morano, A. (2022). Les mineur non scolarisés de Mayotte : processus d'exclusions et rapports d'altérité. *Cahiers d'études africaines*, 247, 461–485.
- Morano, A. (2023). De l'école coranique à l'école de la République, enjeux d'une cohabitation à Mayotte. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 154(1), 125–144.
- Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Pinon, S. (2021). Laïcité, que d'erreurs on commet en ton nom ! *Pouvoirs*, 177, 143–151.

- Pontanier, É. & Husser, A-C. (2022). La laïcité scolaire vue de La Réunion : une créolisation de la loi de 2004 ? Dans J. Dumonteuil (dir.), *De la diversité à l'École : parcours, représentations, enjeux* (p. 77–89), Revue TrOPICS, Presse Universitaire Indianocéanique.
- Pontanier, É. (2022). Religion et laïcité : quels enjeux et quelles tensions scolaires à La Réunion ? *Diversité*, 221, 68–75.
- Pontanier, É. & Lantheaume F. (2023). Dans les établissements secondaires catholiques à La Réunion : un effet territoire et du « vivre ensemble » ? Dans F. Lantheaume & S. Urbanski (dir), *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve* (p. 259–277). PUL.
- Pontanier, É. (2023). À La Réunion : la laïcité à l'épreuve de la créolisation. *Éducation et sociétés*, 49, 185–200.
- Regnault, M. (2009). Mayotte 2009 : questions sur l'avenir du 101^e Département. *Revue Juridique de l'Océan Indien*, 145-174.
- Roinsard, N. (2014). Conditions de vie, pauvreté et protection sociale à Mayotte : une approche pluridimensionnelle des inégalités. *Revue française des affaires sociales*, 4, 28–49.
- Saindou, I. (2019). *L'École de la République française et Mayotte. L'impact de l'école publique et laïque sur la société mahoraise, de la période coloniale à nos jours, 1860–1975*. L'Harmattan.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Flammarion.
- Theviot, A. (2021). Confinement et entretien à distance : quels enjeux méthodologiques ? *Terminal*, 129, <http://journals.openedition.org/terminal/7193>
- Vivarelli, C. (2014a). *La Laïcité à l'école: une croyance normative entre éthique de responsabilité et éthique de conviction*. [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Vivarelli, C. (2014b). Quand les responsables se soucient des conséquences : l'application pragmatique de la laïcité à l'école. *Migrations Société*, 155, 181–192.
- Voirol, O. (2018). De la raison sensible. Reconnaissance et expérience religieuse. Dans I. Becci, C. Monnot & O. Voirol (dir.), *Pluralisme et reconnaissance. Face à la diversité religieuse* (p. 45–71). PUR.
- Weber, M. (1917/1959). *Le savant et le politique*. Plon.

A Model for Teaching Asian Religions at School Designing Religious Education Starting from Challenges to Eurocentrism

Giovanni Lapis

Research on Asian religions has represented a challenge to the study of religion and chance for rethinking it. Therefore, this article aims to reflect on the teaching of religions at school by starting from the challenges that Asian religions pose, such as their resistance to the Christian-centric paradigm of religion and their modern and contemporary developments that work in close relationship with hegemonic Western views of religion. This reflection is offered in concrete terms through the proposal of a flexible model for teaching Asian religions that covers the dimensions of axiology, epistemology, teaching, and learning. Theoretical discussion grounding the model and its practical indications are presented.

Les recherches sur les religions asiatiques ont représenté un défi pour l'étude des religions et une chance de la repenser. Cet article vise donc à réfléchir à l'enseignement sur les religions à l'école en partant de défis que posent les religions asiatiques, tels que leur résistance au paradigme christianocentré de la religion et leurs développements modernes et contemporains qui fonctionnent en étroite relation avec les visions occidentales et hégémoniques de la religion. Cette réflexion se concrétise par la proposition d'un modèle flexible d'enseignement des religions asiatiques qui couvre les dimensions de l'axiologie, de l'épistémologie, de l'enseignement et de l'apprentissage. La discussion théorique qui fonde le modèle et ses indications pratiques font l'objet d'une présentation.

Die Erforschung asiatischer Religionen stellte für die Religionswissenschaft eine Herausforderung dar, bot aber auch die Chance, die Religionswissenschaft neu zu bestimmen. Dieser Beitrag nimmt die Herausforderungen als Ausgangspunkt, etwa den Widerstand asiatischer Religionen gegenüber dem christentumszentrierten Religionsparadigma und dessen modernen und zeitgenössischen Entwicklungen, die eng mit hegemonialen westlichen Vorstellungen von Religion verbunden sind, und reflektiert den schulischen, religionskundlichen Unterricht. Diese Überlegungen werden konkretisiert durch den Vorschlag eines flexiblen Modells für den Unterricht über asiatische Religionen, das die Dimensionen der Axiologie, Epistemologie, Lehre und des Lernens in den Blick nimmt. Theoretische Diskussionen zur Fundierung des Modells und praktische Hinweise werden vorgestellt.

1 Introduction

The critical study of extra-European, particularly Asian religions (but not exclusively, see the case of South Africa in Chidester, 2014), as informed by postcolonial/deconstructive critiques, have helped rethink the field of the study of religions. Case studies on East, South, and South-East Asian religions (hereafter: Asian religions) showed how a modern, commonsensical idea of "religion" does not apply in these regions (see, e.g., Chau, 2011; King, 2017; Lopez, 1998; Turner & Saleminck, 2015). This line of research has also illustrated how a commonsensical understanding of Asian traditions is influenced by the historical, cultural, and political entanglements with the Euro-American worlds on the very issue of "religion" (see, e.g., App, 2010; Josephson, 2015), contributing to the awareness of the historical and cultural particularity of this concept (Fitzgerald, 2000; Masuzawa, 2005). Given this illuminative (but not exclusive) role of the topic of "Asian religions," can one draw lessons of relevance to the issue of teaching religions?

The aim of the present article is to address the theoretical and practical implications of thinking about Religious Education (RE) through the focus on Asian religions, especially those from India, China, and Japan. This will be done by developing a four-dimensional model that discusses theoretical points and translates them into operative indications concerning why and how teaching East Asian religions. The point is not merely to offer a model for teaching a limited set of religions nor to situate such teaching in a particular context, be it Switzerland or elsewhere. My aim is to provide an opportunity to think about RE from the perspective offered by an extra-European, challenging topic, in order to achieve an even more inclusive and self-critical perspective. Hopefully, it would also provide inspiration for other scholars to think about RE from the perspective of other extra-European religions.

Below, I will outline my concept of four-dimensional "model" and then address each one of the four dimensions. The relevance of the topic of Asian religions will be discussed in connection with three "challenges" that such topic brings in, in connection with their pertinent dimensions. The conclusion summarizes the key points of the present article.

2 Concept and structure of the “model”

In didactics, the concept of “model” features a considerable level of polysemy, especially after the general theoretical shift from the general paradigm of cognitivism to that of constructivism. The previous idea of a model as a rigid structure governed by linearity and abstract rationality has gradually been challenged by an idea of a model based on a logic of complexity, which implies nonlinearity, circularity of procedures, and interrelationships between elements of the didactic process (Sarracino, 2013). Perla considered it a “structure of mediation between theory and practice, which provides a simplified and partial representation of the didactic activity” (2013, p. 37). According to Damiano, it is a “simplified representation of teaching actions aimed at signaling, through emphasis, those different aspects which, from time to time, are deemed relevant to the intention of who is producing the said model” (Damiano, 2006, p. 164).

For our discussion, it is useful to conceptualize the object of the study of didactics, that is, the teaching-learning processes (hereafter: teaching), as a “function-concept”. This means that an initially empty and abstract idea of teaching is put in *function* of various variables: teacher, pupils, content, medium, action, context, and so forth. In other words, it is always characterized as being teaching of *something*, or/and to *someone from someone*, in certain *contexts*, through certain *actions*, and so on (Baldacci, 2013, p. 29).

Based on these observations, I consider the following “variables” (or better, dimensions) in the construction of my model: axiology, epistemology, teaching dimension, and learning dimension. I draw on these variables from the theory of didactic transposition, a concept firstly proposed by Verret (1975) that Chevallard (1985) took over and re-elaborate into a proper theory, which has been further developed by other authors. Generally, this theory provides both descriptive and normative frameworks to understand the processes by which the *savoirs savants*, that is, scholarly knowledge produced in an academic context, become *savoirs scolaires*, which can be further distinguished into *savoirs à enseigner*, *savoirs enseignés*, and, finally, *savoirs appris* by pupils. Taking cue from Rossi and Pezzimenti (2013), I recognize four dimensions in this process: 1) the epistemological dimension, which relates to the epistemological transformation of the scholarly *savoirs savants* into the *savoirs à enseigner* of curricula or textbooks; 2) the teaching dimension, that is, the various procedures, techniques, and tools through which the *savoirs à enseigner* are actually taught to pupils; 3) the learning dimension, that is, the various pupil-related factors (e.g., previous knowledge, expectations, motivation) that influence the way in which *savoirs enseignés* are interiorized as *savoirs appris*; and finally, 4) the axiological dimension.

In regard to this latter point, Develay (1995) observed that the process of remodeling the *savoirs savants* is not dictated simply by a neutral selection of contents and their transformation in teaching and learning objects, but also by value judgments (“*travail d’axiologisation*”, p. 26) concerning, for example, the relationships between pupils and the *savoirs*, pupils and society, or the *savoirs* and the overarching project for society. Develay also noted that a *savoir scolaire* corresponds not only to a *savoir savant*, but also to a set of activities, or social roles, collectively referred to as “social practices of reference” (p. 26). Allieu (1995), discussing the case of the subject of history, posited a link between these practices and the aforementioned *travail d’axiologisation*, such as in the case of social practices of memory aimed at recalling positively valued events or preventing negatively valued events from reoccurring. In other words, with the term “axiological dimension”, I refer to the reasons why a given society transposes a certain *savoir savant* in one way instead of another. Which social practice and discourse is it supposed to affect? Which values are implicated?

In my proposal, these four dimensions are mutually interrelated but do not have the same weight. The dimension of axiology refers to the realm of pedagogy in the sense of the overall formation of the individual as a part of society within the horizon of values, mindsets, and behaviors deemed desirable. By saying “deemed desirable” I highlight the political and utopian aspects of the pedagogical discourse (Biesta, 2015; Frabboni & Pinto Mineriva, 2018). In other words, the axiological dimension represents the starting point from which to set why and how a certain *savoir* is deemed worth teaching. We should also note an arbitrary aspect of the *axiological/educative* dimension because it ultimately points toward an ideal vision of society that depends on the choice of one or more *axioms*.

Moreover, the epistemological variable is likewise not axiologically neutral in the sense that, within a single discipline, axioms, paradigms, findings, and conclusions are not necessarily coherent nor homogenized. The study of religions is a case in point (Meylan, 2015; Schilbrack, 2018). Therefore, certain social practices of relevance may be favored, while others may be undermined and excluded based on the chosen premises.¹

¹ To provide a quick example, the deconstructionist trend of the study of religion/s automatically excludes a RE whose social practice concerns that kind of interreligious dialogue aimed at discovering that all religions are fundamentally referring to a single, common “Truth.”

We have already set some elements. For the epistemological dimension, we refer to the topic of Asian religions. For the axiological dimension, the pedagogical perspective of intercultural and citizenship education is chosen because, as will be shown throughout the present article, it fits well with the topic at hand and is a shared view among RE scholars. The other two dimensions of teaching and learning are somewhat more dependent on the previous ones.

Given the logical preeminence of the axiological dimension in influencing the whole subsequent process of didactic transposition, I start by presenting the model from it and then discuss the other ones following the logic of the process of didactic transposition outlined above.

I do not intend to present this model as a ready-to-use method nor as a sort of comprehensive “theory of teaching Asian religions.” I rather think of it as a sort of conceptual toolkit that highlights some pivotal aspects and knots, hence combining theoretical and practical insights.

3 The axiological dimension

3.1 Theoretical discussion

Even if they may sound redundant, the starting points should be the principles of equality between religious, a-religious, and nonreligious positions, of public secular institutions, and of freedom both of and from religion. This has the epistemological consequence of adopting the perspectives of the study of religions as a field of study characterized by constant self-reflection and self-criticism in an attempt to reach the most impartial point of view possible.

At the same time, we must note that these principles, together with other pivotal contemporary principles such as human rights, democracy, and rule of law, are historically and geographically determined concepts. The two concepts of “religion” and “secular” were developed in Euro-American regions and have been universalized through colonization (Asad, 2003; Mandair & Dressler, 2011; Nongbri, 2013). In other words, we cannot achieve an absolutely value-free teaching in relation to religion. This absence of a universal vantage point resonates with the shift from a multicultural perspective to our chosen intercultural perspective.

Previously, cultures, especially national ones, were considered monolithic blocks to be managed by a superordinate framework (e.g., the ONU model based on human rights). Nowadays, there is a clearer perception that the rapid global interconnectedness between people, goods, information, and capital relentlessly produces exchanges between heterogeneous sociocultural groups. Consequently, it is more correct to apply a complex concept of society and culture. Groups, individuals, and their cultural productions and social organizations are no longer considered separate blocks but are better interpreted as “nodes” within combined flows of knowledge, symbols, materials, technologies, and people. Small- and large-scale cultural phenomena do not arise *ex vacuo* but are the result of shifts, transformations, adaptations, negotiations, and reworkings (CoE, 2018; Portera, 2013; UNESCO, 2013).

Barriers and boundaries, either physical or symbolic, as well as identity dynamics, are considered equally mobile and fluid over time but are no less effective in conditioning social, cultural, and political spheres. Interests and power inequalities of various kinds (political, economic, epistemological) may influence the direction of intercultural flows or constructions of boundaries and identities, which, in such a context of increased complexity, may easily lead to conflicts (Eriksen, 2001; Remotti, 1996). Global interconnectedness also brings about the issue of homogenization driven by hegemonic trends, such as the “McDonaldization” effect (Ritzer, 1993).

In such an increasingly interconnected, diverse, and contested intercultural world, it is pivotal to address the notion of negotiation among different horizons and degree of negotiability of one’s own position (Hardy & Hussain, 2017; Mansouri & Arber, 2017). Therefore, I agree with Frank and Bleisch and their idea of RE as fundamentally aimed at fostering cohabitation between individuals and groups with different horizons (Frank, 2016; Frank & Bleisch, 2017).² Similarly, as Giorda and Saggiaro (2011) suggested, RE should support pupils in making conscious decisions in relation to ethical, legal, political, and cultural debates concerning religions. Therefore, apart from reliable information, what is also needed is a second-order analytical-critical discourse about religious phenomena (Jensen, 2019), including their entanglements with other dimensions of society and their dynamics of self- and hetero-representation, of power, and of identity. Furthermore, the same approach should be translated into critical self-awareness, especially of those hidden assumptions concerning religion, which Alberts (2007) considered the emancipative aspect of RE.

² Therefore, I disagree with the idea that RE, even if nonconfessional, still has a role in shaping pupils’ own religious/existential views (see the discussion concerning “learning from religion” in English RE or “life-question pedagogy” in Swedish RE in Alberts, 2007). However, I do consider that this may be the expectation of pupils, see § 6.

3.2 Operative indications

To distill the above discussion into practical indications, I have taken direct inspiration from the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (CoE, 2018). This work identifies 20 competences, or psychological resources (specific values, attitudes, skills, knowledge, and understanding), that are deemed necessary to positively cope with intercultural situations within a context of democracy. I will select and summarize some of them. In the next sections, I argue that these competences are well matched with the teaching of knowledge, perspectives, and methods of the study of religions, in particular Asian religions.

First, it is important to note that, as a competence, the *Framework* lists the adherence to specific values as a fundamental prerequisite for democratic coexistence among different cultures. These values are human dignity and human rights, cultural diversity, democracy, justice, fairness, equality, and the rule of law. We should note the unavoidable tension between the strong universality inherent in the notion of human rights and the particularity inherent in the notion of cultural diversity. A similar discourse applies to democracy as the axiologically proposed form of government. However, the explicit foregrounding of these values is not meant only to help interiorize them and refer to them in any teaching situation (especially when dealing with sensitive issues), but it also stresses that no teaching can be completely value free, and that it is a specific position bound to its historical and cultural context. In other words, the point is to avoid considering these values as metaphysical principles in the same manner as religious postulates, thus precluding any degree of negotiability. Also, in the RE context, we must necessarily add another value: the secularity of public institutions.

Other relevant competences are the following: “openness to cultural otherness” which is not mere experiencing of the “exotic,” but entails being receptive toward diversity, suspending judgment and questioning the “naturalness” of one’s own cultural characterization (CoE, 2018, pp. 41–42). “Tolerance of ambiguity” (CoE, 2018, p. 45) entails the recognition and acceptance of cultural complexities, contradictions, uncertainty, and the will to address them constructively. “Respect” means to judge something or someone to be of somewhat importance but not to minimize or ignore difference. It does not require agreement but is linked to the acknowledgment of different frames of references (e.g., the above-cited values) and their degree of negotiability (CoE, 2018, pp. 42–43). “Knowledge and critical understanding of the self” means to be critically aware of one’s own contingent historical position and cultural affiliations, which influence our perspective through preconceptions and cognitive and emotional biases (CoE, 2018, pp. 52–53). “Knowledge and critical understanding of the world (including [...] culture, cultures, religions, history [...])” means understanding that cultural groups are complex and internally contested, that they interact and change in time and space also in relation to economic and political factors, and that the dynamics of power and discrimination exist between and within groups. Interestingly enough, “religion” is treated by the *Framework* as a separate area from culture, and its key elements are texts, doctrines, beliefs, and experiences of individuals (CoE, 2018, p. 55). This runs the risk of essentializing and imposing an ethnocentric point of view (cf. next section), thus undermining some of the *Framework’s* very principles, namely the recognition of the cultural contingency of assumptions and preconceptions. However, I do not consider this as affecting the usefulness of the *Framework* as a whole. A critical understanding of history means being aware that interpretations and narratives of the past vary over time and across cultures, especially of those forces that shape the contemporary world. Power inequalities and ethnocentrism can shape these narratives. Key concepts such as democracy and citizenship (and in our case, religion and secularity) have developed in different ways in different cultures over time (CoE, 2018, pp. 53–56). Finally, competences of “civic mindedness” and “responsibility” entail making decisions and being accountable for them in front of various kinds of communities while considering the above-mentioned cultural complexities and the existence of different frames of reference outside one’s own, historical entanglements and power dynamics (CoE, 2018, pp. 43–44).

4 Epistemological dimension

4.1 Theoretical and historical discussion: The first two challenges

Here, I address those “lenses” (premises, concepts, terminology, methods, etc.) that I deem desirable for pupils to adopt and acquire when studying religions, especially Asian religions. Before this, however, we need to discuss some preliminary questions.

To start with, there is a lively epistemological debate within the study of religion because of the awareness of the modern, European and Christian-centric origins of the concept of “religion” and of the discipline itself (Fitzgerald, 2000; Masuzawa, 2005; Nongbri, 2013; Smith, 1998). There are two main orientations in the field (Schilbrack, 2018).

One is focused on critically examining the conditions, genealogies, and power-related motivations for this idea to evolve from a local Latin term into a worldwide naturalized idea (King, 2017a). The other still heuristically relies on the concept of religion as a theoretical tool, mindful of its historical and cultural baggage, and constantly rethinking it (Stausberg, 2009; Stausberg & Engler, 2016).

Although I do not intend to discard the latter approach, the topic of Asian religions works well with the former critical approach in that it poses three “challenges” to RE in Euro-American contexts. The first two are dealt with here in relation to the epistemological dimension, while the third one is discussed below in relation to the teaching and learning dimensions.

The first challenge concerns the Christian-Protestant influence still lingering in many commonsensical uses of religions. Very briefly, from the nineteenth century onwards, discourses on religion set the core characteristic of the genus of religion so that all the relative species were supposed to have these traits: 1) *universality* and *distinctiveness*: all societies have one or more “religions” separated by other spheres such as “politics” or “economics”; 2) *creedal emphasis*: all religions are essentially a set of beliefs expressing truth claims, toward which members are expected to have “faith in,” and the ritual expressions of which are of secondary importance; 3) *scripturalism*: these beliefs are inscribed in a closed, authoritative canon that has primarily cognitive value (instead of, e.g., ritual value); 4) *discreteness*: religions are discrete entities without any contamination between each other (King, 2011, p. 49; Stoddard & Martin, 2017)

Asian religions provide plenty of examples that challenge this paradigm. Not infrequently, lay practitioners in contemporary China and Japan address or practice more religious traditions, that is, Buddhism, Daoism, Shintoism, or local traditions (even Christianity), without any concern of exclusive belonging or incompatibility of beliefs. Instead, the differentiating factors are the modalities of practices (ritual, communal, cultivational, scriptural, immediate-practical), which nonetheless cut across different traditions (Chau, 2011; Kisala, 2006; LeFebvre, 2015; cf. also statistics in Roemer, 2012; Yang, 2018). Confucianism is a case in point when addressing the overlap of the ethical, political, philosophical, and religious spheres, which has caused many disputes about whether it was a religion or not (Sun, 2013). In Japan, the cases of Buddhism and Shintoism show the absence of discreteness between traditions. Not only has Buddhism historically incorporated the local *kami* deities of Japan both doctrinally and ritually, but Shintoism actually developed as a self-conscious tradition from the sixteenth century onwards through its interaction with Buddhism (Breen & Teeuwen, 2010; Teeuwen & Rambelli, 2003). The varied yet consistent array of phenomena classified as “tantrism” or “esotericism” are a widely shared Asian body of beliefs and practices, mostly related to Hinduism and Buddhism, which strongly emphasize ritual actions and the role of the body to manipulate the cosmos for soteriological, political, and mundane aims, thus challenging an inwards, mind-centered approach to religion (Orzech et al., 2011; White, 2000). Some may object that present-day religious phenomena are not so challenging to the commonsense notion of religion or, conversely, that the original form of traditions, such as Buddhism, was devoid of any “superstitions.” Historical and ethnographic evidence points to the contrary: early Buddhism featured beliefs and practices relative to “demons” or *genii loci* called *yakkha* (DeCaroli, 2004); similarly, to practice to receive mundane benefits (Jp. *genze riyaku*) is a cross-cutting feature of contemporary Japanese religiosity (Reader & Tanabe, 1998).

This is not to completely deny elements appealing to Euro-American tastes, such as the disenchanting figure of a sober Zen monk in meditation or the philosophical allure of certain Daoist or Buddhist texts. The point is that such elements have been forcibly emphasized by the impact of the modern and European idea of religion in Asian regions, which brings us to the second challenge.

This second challenge refers to the processes of hetero- and self-representations of Asian traditions subjected to colonial control or influence. One of the most critical factors in this process was the operation of interpreting, ranking and evaluating religions other than Christianity based on the above-mentioned paradigm (Cotter & Robertson, 2016b; Smith, 1998).

Concerning India, in their attempt to understand its religions, scholars, colonial administrators, and missionaries looked to Brahmins and Muslim law-doctors, that is, conservative religious specialists whose religious practice was closer to westerners’ preconceived idea of religion based on elite-written texts and of the separation between Islam and the “religion” of India. This came at the expense of lesser texts, ritual religious expressions, or mutual borrowings between Islamic and Hindū traditions. At the same time, modern ideas such as the universality of religion and of religious experience, the rejection of the ritual dimension, and the emphasis on creedal belief and rational interpretation of texts started spreading. In this way, the term and idea of “Hinduism” gradually developed and entered the public sphere (Bloch et al., 2010).

We see similar processes in nineteenth and early twentieth China and Japan: the term “religion” had to be translated with neologisms: *zongjiao* (Ch.) and *shūkyō* (Jp.), highlighting the idea of a teaching (*jiao, kyō*) belonging to a lineage or “sect” (*zong, shū*). In Republican and Communist China, this brought about the recognition of five religions (Daoism, Buddhism, Islam, Catholicism, and Protestantism) codified along a modern concept of religion, while all the other religious expressions (the so-called Chinese folk religion) have been (and in some ways still are) banned as superstitions (*mixin*) (Goossaert & Palmer, 2011; Tarocco, 2008). The same occurred in Japan, with *shūkyō* opposed to *meishin* (“superstitions”). Here, the idea of religion as a private matter concerned with morals and emotional or philosophical issues strongly influenced Buddhist schools, which reorganized themselves under the banner of *Shinbukkyō* (“New Buddhism”). Their agenda was to go beyond sectarian divisions and to emphasize common elements and articulate them in accordance with modern sensibility: rationalism, the rejection of ritualism, an emphasis on morality and inner experience, the convergence with science, and so on. The overall perspective was to contribute to the creation of a strong modern Japanese nation (Isomae, 2012; Josephson, 2012).

A pivotal role was played by the local religious élite, educated in modern European standards, sensitive, and perceptive toward these ideas about religion, especially in nationalistic terms. Reformers such as Vivekānanda (1863–1902), Dharmapāla (1864–1933), Shaku Sōen (1860–1919), Taixu (1890–1947), and Suzuki Daisetsu (1870–1966) (King, 1999; D. S. Lopez, 2008; Rigopoulos, 2019; Sharf, 1993; Snodgrass, 2003) were quite active in promoting their traditions to Western audiences, such as in the 1893 World Parliament of Religions, through two strategies of self-orientalism. On the one hand, Eastern traditions were represented as the “other” in terms of nonrationality, of being beyond words and ungraspable by the materialistic mind of the Westerner. On the other hand, they flipped over the Western critique of backwardness. They emphasized the importance of religious experience being deepened by the single individual through meditation, highlighting the universality of such experiential dimension and rationalistic interpretation of (carefully cherry-picked) texts. This resonated positively with both the Christian prototype of religion, modern subjectivity, and modern ideal of self-realization. All of this appealed not only to the romantic, orientalist idea of Asia as the cradle of a universal “spirituality,” but also to more Enlightenment-oriented thinkers who saw in, for example, Buddhism a new atheist, rational religion to replace Christianity with. These historical processes are the roots of the nowadays widespread fascination and knowledge about a certain image of Asian religions: that of a freer spirituality (opposed to religion), sometimes more “rational” than its Christian or monotheistic counterparts, and sometimes more “irrational” and “holistic.” In both cases, their appeal often lies in them being imagined as alternatives to the perceived mainstream of Euro-American religions (Altglas, 2014; McMahan, 2008; Palmer & Siegler, 2017).

4.2 Operative indications

Given the inadequacy of a Eurocentric idea of religion and the historical influence of this idea over Asian religions, which fundamental concepts, terms, and perspectives should we adopt (and transmit) when teaching these religions to pupils?

Meylan (2015) argued that the “matrice disciplinaire déconstructionniste”, in its preeminent focus to unveil the influence of Protestantism, paradoxically remains too Christian-centric. Jensen (2008, 2019) proposed that RE should adopt both the “deconstructionist” and “constructionist” approaches, including recent developments of the latter, such as evolutionary or cognitive sciences-based ones, while still being mindful that “religion” is merely a tool of the scholar and that “religions” are merely representations and explanations made by scholars and other stakeholders on existent social facts. Alberts (2007) proposed a concept of religion to be delineated with a “dynamic polycentrism of aspects” (p. 373) to avoid not only the question of the “essence” of religion, but also to dismiss the need for a substantialist criterion, for example, “transcendence,” to blur the distinction between religions and phenomena such as civic religions, scientism, humanism, and so on. Frank instead individuated two substantialist criteria: a collective basis of validity and reference to a transcendent dimension. However, gray areas are still to be expected, and negative or restricted positions such as atheism or humanism are elements to be considered.

Against this background, my proposal takes the form of a definition of religion. It is not meant to be added to the many scholarly definitions, but it is proposed as a kind of mnemonic device of reference for teachers to synthesize various key theoretical points in a single look. I will offer the definition and then elaborate on its implications:

The term “religion” refers to a historically constructed notion. However, it is often considered an unproblematic and universal phenomenon due to the modern pretension of universality in Euro-American cultures. Instead, it has a distinct genealogy and its meanings and uses have changed throughout history and across places.

With this in mind, the scholarly and heuristic use of the terms “religion,” “religious,” and “religions” stipulatively refers to phenomena in which communities and individuals create, use, change, select, and transmit various types of cultural resources, which, interacting with human biological make-up and referring to superempirical realities, support cognitively, emotionally, and bodily these communities and individuals in “making homes,” in “crossing” and “creating boundaries.”

The first paragraph refers to the deconstructive strand in the study of religions, which warns against uncritically applying a concept with specific historical and cultural origins because it may be misleading if applied, for example, to East Asian religions. At the same time, it is important to acknowledge its global spread, as we have seen in the case of modern development of East Asian religions and their representations. This connects with the above-mentioned competences of “knowledge and critical understanding of the self”, (CoE, 2018, p. 52) and “knowledge and critical understanding of the world (including [...] culture, cultures, religions, history [...])” (CoE, 2018, p. 55). We are dealing with our non-neutral position regarding both our concept of religion and our image of Asian religions, which are the results of complex yet defined historical, cultural, and political processes.

The second paragraph proposes the criteria by which certain phenomena can be *stipulatively* addressed as “religious.” The criteria are both substantial and functional. The former refers to superempirical realities (Schilbrack, 2013), that is, nonempirical realities treated as existing independently from empirical sources.³ The latter are fairly broad functional criteria, largely drawn from Tweed (2006) and Company (2003). The rationale is to highlight the many aspects that may be used as analytical elements, which also include the biological make-up, that is, the acknowledgment of the role of the biological substratum as indicated by the recent cognitive sciences of religion (Geertz, 2016), which is then connected to the importance of the religious role of the body (physical and metaphorical) in Asian religions, and that also helps in curbing the Protestant focus on the cognitive dimension. Wordings such as “various types of cultural resources”, “create”, “change”, “select” and so forth hint at the above-mentioned observations about the creative use of elements from multiple religious traditions. Tweed’s metaphors of “making home” and “crossing boundaries”⁴ are simple yet flexible enough to accommodate various types of phenomena, including those overlooked by a Protestant paradigm. “Making home” can unproblematically refer to the religious quest for everyday mundane benefits in contemporary Japanese religiosity, as well as to the socio-cosmo-political overlaps we find in Confucianism or in the idea of *Dharma* in Hindū traditions. “Crossing boundaries” can unproblematically refer to the creative and syncretic aspects of many Asian religious phenomena, as well as those many examples of tantric and ascetic religiosity aimed at gaining superior (i.e., beyond ordinary borders) knowledge, powers, or even physical condition. Tweed’s proposal has been criticized (Reader, 2007) for being so broad that it is unhelpful in explaining religions on well-defined grounds. However, I would argue that pupils are not expected to make new breakthroughs in the discipline but to fictionally re-enact with the largest possible breadth the experience of researchers (Martini, 2012).

The complexity of all the elements just discussed and emphasis on the heuristic, multilayered, and provisional use of the concept of “religion” connects to the above-mentioned competence of “tolerance of ambiguity” (CoE 2018, p. 45). The use of metaphors that embrace also those phenomena outside the Protestant paradigm, together with the already mentioned awareness of our own cultural characterizations and the need to step out of them, can contribute to the competence of “openness to cultural otherness” (CoE 2018, p. 41).

My personal addition to Tweed’s metaphors is “creating boundaries” and refers to the fact that religions are also “a potent manner by which humans construct maps [...] through which they defend and contest issues of social power and privilege” (McCutcheon, 2001, p. 134). This is not limited to social phenomena in which groups are distinguished or separated on religious grounds, but also includes the ways in which the very concept of religion has been used as a universal yardstick to classify people and cultures, as we saw when it was applied to Asian traditions.

³ For example, if people treat some nonempirical realities, such as justice or the idea of nation, as the given entities independent of human creation, then we may speak of religion (in this case, a sort of civil religion).

⁴ Space prevents a detailed discussion of this, but basically, “making home” refers to the functions of situating the religious practitioners in space and time, starting from their individual bodies (by gendering them, by distinguishing between, e.g., impermanent bodies and permanent souls, etc.) up to the whole cosmologies. In between, there are religious framings of the household, society, and homeland. “Crossing boundaries” indicates those movements across terrestrial borders (e.g., missionary expansion, pilgrimages), social borders (e.g., rites of passage), corporeal limits (e.g., asceticism), and cosmic limits (e.g., imaging afterlife) (Tweed, 2006).

5 Teaching dimension

5.1 Theoretical context

In this section, we draw nearer the actual teachers' activity of planning and implementing their work in class, where knowledge *to be taught* becomes knowledge *actually taught*.

As a first step I take inspiration from Chevallard's (1985) notions of "chronogenesis" and "topogenesis". The former refers to the creation of a linear teaching plan by the teacher who "*sait avant*" (p.71) and thus knows the right order of the contents to be taught in order to promote learning, based on the right distance between old and new information. For our discussion this brings us to the issue of *narratives*. That is, we should reflect, in light of the above discussion, on which sequence of information should be presented to pupils to promote which kind of learning. For example, should we adopt a narrative about Buddhism from the birth of Gautama up to the contemporary times, or, following the bold proposal of Nye (2019), should East Asian religions be engaged from the postcolonial present backwards, to debunk the illusion of historical homogeneity, stress change, and highlight the impact of western modernity? In less extreme terms, how much time should be devoted to the life and teachings of Gautama, given their lesser role in Mahayana and Vajrayana traditions?

Chevallard's "topogenesis" refers to the fact that the teacher not only "*sait avant*" or "*sait plus*" (p. 71), but also "*sait autrement*" (p. 74). That is, differently from the pupils, s/he has a mastery of all different dimensions and approaches of a given body of knowledge, which logically cannot all be expected to become the learning outcome of the pupil. Therefore, the "topogenesis" of the objects of teaching/learning is the result of a negotiation between the level of the pupil and that of the teacher, with a strong control of the latter on this operation. For our discussion this brings us to the issue of *representations*. That is, we should reflect, in light of the above discussion, on which dimension is highlighted, or which we want to be highlighted, in our presentation of contents. For example, in presenting Buddhism, should we focus on those aspects which pupils may expect to belong to Buddhism, and stress the "homogeneity" of this religion, or should we stress inner heterogeneity and aspects usually not associated with Buddhism (e.g., political power, this-worldly concerns)? Still further, should we flip completely the usual epistemological perspective and explore the historical reasons why we came to think of Buddhism as a single "thing"?

To answer these questions, we need a second step, that is, the individuation of learning objectives. A fundamental distinction is that between general and specific objectives. The former refer to the long-term acquisition of mindsets that are typical of the discipline of reference (in our case, the study of religions developed from research on East Asian religions). The latter are more specifically concerned with single competences or pieces of knowledge, and their sum should yield an approximation of general objectives (Martini, 2012). A taxonomy of objectives is to be set, organizing them in relation to different competences to be gained. A famous example is Bloom's taxonomy, revised by his colleagues (Anderson et al., 2001), which hierarchically arranges six cognitive process dimensions from the most basic to the more complex: *remember, understand, apply, analyze, evaluate and create*.

A final topic to be considered is teaching methodologies, which vary greatly according to the fundamental didactic approach and parameters taken into consideration. For example, cognitivism-inspired didactic procedures provide pupils with the right arrangements of content and a system of corrective and reinforcing feedback. A constructivist approach will place pupils within an environment equipped with adequate resources and have them work autonomously and cooperatively while the teacher acts as a facilitator. Among recurring parameters, there is control. The traditional frontal lesson is highly manageable but neglects the activation and involvement of pupils. By sharing more control with pupils, we may have a participatory lesson that features only a partial planning of contents and increases the parameter of interaction. A problem-based methodology features most of the control on the side of the pupils. In brief, by identifying and specifying the fundamental approaches and parameters, we may range from simple discussions in class to more elaborate project-work (Bonaiuti et al., 2017).

5.2 Additional insights: The third challenge

At this point, I would like to add further insights relevant to the dimensions of teaching and learning by discussing a third challenge related to Asian religions in the RE context.

Let us recall that Asian reformers actively introjected certain features of modern religiosity (individualism, rationalism, nationalism, antiritualism, etc.). These new forms of Asian religions, usually termed by scholars as Neo-Hinduism or Buddhist Modernism, became objects of interest for numerous postwar movements, such as 1960s counter-cultures, which saw in these religions an exotic alternative to the religious and cultural mainstream.

Here a further development took place: the rational and national/institutional elements were lessened, while the individualism and psychologism were even more celebrated as a mean to obtain a higher level of consciousness and freedom from the social, cultural, and mental constraints of American bourgeois society. Hence, we have the idealization of the image of the eccentric Zen or Daoist monk, free from ordinary societal ties and roaming in search of enlightenment, as found in literary works such as Kerouac's *Dharma Bums* (1958) (Campbell, 1987).

In the background, there is also the growing salience and appeal of "spirituality," that is, a peculiar mode of religiosity focused on the subjectivity of the individual practitioner who refuses to abide by institutional doctrines and the rites of established religions, and who instead creatively draws from many traditions to explore and enrich the "inner self," which is considered the real locus of the sacred as opposed to an external, transcendental God (Heelas & Woodhead, 2005; Streib & Klein, 2016).

Gauthier (2020) offered a wide-ranging framework for interpreting these changes. He argued that, from the nineteenth century onward, a shift can be seen in the religious landscape first in Euro-American regions and then in most parts of the world. Very briefly, modern religiosity was modeled after what Gauthier called the "Nation-State Regime" and it was expected to be "rationalised, institutionalised, scripturalised, dogmatic, belief-centred, differentiated, (mono)theistic, hierarchical, centralised, ideological, homogenised, institutionalised, territorial, and nation-bound" (2020, p. 5). From the end of the Second World War onwards, another regime, that of the "Global-Market" became increasingly prominent. Its structuring principles are neoliberalism and consumerism, which influence religions through the two imperatives of utilitarian individualism and expressive individualism. The former empathizes values such as self-realization, mobility, cost-effectiveness ratio, constant improvement, overcoming obstacles, and so forth. The latter fuels a constant need for ideas, imaginary, and objects to continuously recreate and bestow "authenticity" to one's own identity by structuring one's life into "unique" lifestyles. Also, because neoliberalism and consumerism tend to spread in all social spheres, religions now start to "spill out" into formerly separated spheres, such as health, labor, wellness, and sports.

Gauthier's frame is quite useful regarding the contemporary development of Asian religions in Euro-American regions. Indeed, Altglas argued that Western practitioners of modern Hindū traditions are not simply drawn to them because of mere exoticism but because they saw in them functional answers to those imperatives induced by neoliberalism and consumerism. For example, the imperative of being "positive," of managing stress and anxiety, and of striving for constant sensations of self-realization and fulfillment. Palmer and Sieger observed how popular Western interpretations of Daoism offer remedies against social atomization. However, ideas of interconnectedness with the whole cosmos still maintain a strong individualist component because they require no adhesion to a specific dogma or institutional membership. Furthermore, Daoist ideas and practices concerning gymnastics, dietary provisions, meditation, and even techniques to enhance sexual activity, when abstracted from their institutional contexts, fit well the demand for emotional peak experiences, for a quest of wellness, and a search for self-authentication. *Mindfulness-based stress reduction therapy* shows how certain Buddhist meditative practices have been abstracted and rationalized into a supposedly nonreligious protocol for psychological health aimed at coping with the pressure of contemporary neoliberal competitive society (Braun, 2017). Squarcini and Nencini (2020) define as "ablated Hinduism" all those ideas, practices, and objects abstracted from their original contexts and creatively re-elaborated and commodified as tools for psycho-physical wellness and the construction of one's own lifestyles. Carrette and King (2005) lamented the way many ideas and practices of Asian traditions have been rearticulated to enchant and justify practices of consumerism or business management practices.

This freedom of bricolage and reinterpretation is further facilitated by the internet, which allows new forms of identity, community, and, most importantly, eschewing traditional authority control over new religious ideas and practices. A case in point is the creation of online communities of non-Japanese Shintō practitioners, which further appear to be inspired by other media, such as Miyazaki's animation films (Baffelli & Ugoretz, 2021; Rots, 2015).

All these elements, in addition to those discussed in the second challenge, are extremely relevant to our discussion of RE. Indeed, present-day young people are not only expected to be exposed to various modernized versions of East Asian religions, but especially those labeled as Generation Z (Dimock, 2019) are particularly sensitive to the imperatives of utilitarian and expressive individualism. On the one hand, if "One of the most important tasks of adolescents concerns the establishment of an identity" (Roberts, 2007, p. 85), then key notions of consumerism such as "lifestyle" are particularly influential (Bennett, 2015). On the other hand, the flexibility of the labor market and rise of new role models (such as social media influencers) force young people to create an "enterprising self" and build an "aesthetics of existence" aimed at defining one's personal identity as unique, authentic, creative, and free (Cuzzocrea & Benasso, 2020; Stokes et al., 2015). Finally, present-day adolescents are truly digital natives (Introini & Pasqualini, 2018).

In fact, in my recent empirical research (Lapis, 2023), I have found that Italian adolescents are fascinated by Asian traditions, especially when they interpret them as “spiritual” resources that may help them better express their inner self and personality. This perception is further reinforced through a contrast with the monotheistic religions perceived as “oppressive”. Asian religions are considered in tune with modern, rational worldviews focused on this-worldly matters, with the addition of providing a sort of re-enchantment in regard to such matters, which often translates into ideas of spiritual communion with the natural environment, with ecological implications. Many psychological benefits are expected from these religions, from a generic “self-improvement,” to relief from stress or anxiety, to improved performance such as studying in school. Instead of looking for institutional representatives, adolescents tend to gain information from the internet, especially if conveyed in catchy multimedia ways through social media. In summary, the fact that Asian traditions are often represented in modalities that may resonate with the personal issues of adolescents is a factor to be duly considered.

5.3 Teaching dimension: operative indications

Alberts (2007) highlighted the need to represent complexity: majority–minority relationships, dynamics of change, fuzzy borders between traditions, power relations, small and great narratives within the tradition, and the processes of self- and hetero-representations within Orientalism and Occidentalism. Alberts has been particularly critical of the idea of “world religions” (Alberts, 2017; Cotter & Robertson, 2016a). Saggiaro and Giorda (2011) emphasized the role of historical dynamics. For Frank, the focus should instead be on what people do with religions. This means that learning about religious systems of symbols (texts, doctrines, etc.) is relevant only if connected with those aspects and dimensions of religion that children and adolescents encounter in their everyday lives (on the street, in newspapers, on the internet, in literature, in film, and in advertizing) instead of referring directly to the Bible or Qur’an (Frank, 2013; 2016).

My proposal starts by recommending two preliminary operations. First, according to the axiological principle of freedom both of and from religion (§ 3.1) and our epistemological stance (§ 4.2), it should be made explicit to pupils that religions will be treated as human phenomena, without asking whether they have metaphysical grounding (methodological agnosticism). Second, pupils should be made aware that the narratives and representations offered are “maps” and, therefore, not the “territory” itself.⁵ Similar to various kinds of maps (physical, political, roadmaps, etc.), the purposes of the various narratives and representations should be made explicit. Consistent with our epistemological stance, narratives and representations should have two main aims: a “deconstructive” and “constructive” one.

In other words, RE should transmit to pupil two complementary types of tools and information. Concerning the first type, related to the deconstructive aims, it should address the topics and problems touched in relation to the first two challenges (§ 4.1). That is, pupils should be engaged with tasks and contents that help them debunking a stereotyped and Christian-centric concept of religion and help them detect the role of this concept in the modern evolution, diffusion, and “Westernization” of Asian religions. Jensen argued that one of the prominent tasks of RE is “to deconstruct dominant ‘folk categories,’ dominant, normative, stereotypical ways of thinking about religion” (Jensen, 2020, p. 196), and we have seen how certain modernized traits of Asian religions are most likely to be encountered in the everyday lives of pupils. This also gives us a remarkable opportunity to build narrations and representations addressing topics near the experience of pupils. One example would be the – admittedly, bold and challenging – Nyle (2019)’s proposal of backwards narratives cited above.

From the axiological/pedagogical perspective, this “deconstructive” aspect is linked to the above-mentioned competences of “knowledge and critical understanding of the world (including [...] culture, cultures, religions, history [...])” (CoE, 2018, p. 55) and “knowledge and critical understanding of the self” (CoE, 2018, p. 52) because it is functional to show not only the limits of a euro-centric position, but also the historical reasons why it is difficult to question it, because even what we expect to be “other,” that is, Asian religions, are instead thoroughly “Westernized.” It also adds complexity to the picture, thus linking to the competence of “tolerance of ambiguity” (CoE, 2018, p. 45). Finally, by showing multiple aspects exceeding the Christian paradigm, it fosters “openness to cultural otherness” (CoE, 2018, p. 41).

However, merely introducing pupils to misunderstandings and their roots is not enough. In order to make intercultural judgments and decisions, future citizens must be able to picture other cultures and religions in the most comprehensive way possible. This is relevant to the competences of “civic mindedness” and “responsibility”, (CoE, 2018, pp. 42–43) and concurs as well to nurture the competences of and “knowledge and critical understanding of the world (including [...] culture, cultures, religions, history [...])” (CoE, 2018, p. 55) and “openness to cultural otherness” (CoE, 2018, p. 41).

⁵ I refer to Alfred Korzybski’s (1879–1950) famous dictum, then resumed by Smith (1978).

We touch here the second type of tools and information we want to transmit to pupils. These “constructive” narratives and representations should function as maps for pupils to orientate themselves both historically and spatially within the landscape of what are called “religion” or “religions”. For this kind of “maps” it is useful to start from Jackson’s idea (1997) of the dialectical interplay between the individual practitioner, the tradition at large, and the various membership groups in between. However, the dimension of historical change, the possibility for individuals to partake in multiple traditions, and the dynamics of influence and borrowings between traditions must also be taken into account. Frank recommended not forgetting the fuzzy borders between religions and other spheres of society (2013). I include those unexpected aspects (consumerism, health) that are steadily being re-enchanted, as we saw in the third challenge (§ 5.2).

Although I agree in principle with Frank’s proposal to avoid doctrine-focused accounts of religions, which tend to represent religions as coherent and autonomous systems, from a practical point of view, “large-scale maps” of Asian religions should nonetheless be provided for three reasons: 1) to provide heuristic pointers on a topic probably unknown to many; 2) to counter monolithic orientalist interpretations by 3) also emphasizing doctrinal changes in history. One recommendation in these large-scale narratives is to avoid an excessive focus on the origins (the historical Buddha, the *Veda*, or the *Laozi* and *Zhuangzi*) in order to avoid treating them as if they encapsulate the supposed “essence” of that tradition, thus risking the subsequent historical changes to be considered as secondary aspects. Similarly, we should avoid treating the modern and contemporary developments cited in the second and third challenge, including the commodified forms, as “inauthentic” or “corrupted,” but we should put them in a perspective of global historical dynamics that directly addresses our own cultural and historical self-awareness, thus responding to the competences of critical understanding of the world and self. Finally, dealing with multiple types of complex ways of representing and narrating religions and culture further fosters the competence of “tolerance of ambiguity” (CoE, 2018, p. 45).

Another indication for the creation of narratives and representations is that they should be construed with the perspective of providing what Martini (2012, pp. 52-53) called “foundational nuclei”. This term indicates the simultaneous occurrence of many essential elements (concepts, methods, terms, and topics) that express as comprehensively as possible the characteristics of a discipline. In other words, deconstructive and constructive “maps” should be designed to make pupils re-enact the *forma mentis* of the deconstructive and constructive approaches of the study of religion.

Such narratives and representations are content not to be limited to frontal lessons. Pupils can “discover” or even “recreate” them through various didactic methods and adequate preparation of context and resources. Because the relevance of Asian religions is also linked to the foregrounding of one’s biased views, the active involvement of pupils’ starting knowledge is a logical and effective choice. No teaching methods are inadequate in theory. However, from a pragmatic point of view, the stratified history of orientalist and self-orientalist representations and the globalized presence of certain interpretations, especially those close to the everyday experience of pupils, may negatively affect free exploratory activities, for example, research through internet browsing or even by reading seemingly respectful publications⁶, if done without any guidance. This also leads us to the importance of carefully selecting, presenting, or even creating adequate resources.

Finally, narratives and representations must be conducive to the learning objectives, and are crucial control parameters to ensure the effectiveness of the teaching activities. My proposal of general, long-term objectives synthesizes the discussion so far and takes further insights from Frank’s model of competences (2016, pp. 25–30) and from the revised version of Bloom’s taxonomy proposed by Anderson et al. (2001). This taxonomy features increasingly abstract forms of knowledge: *factual*, *conceptual*, *procedural*, and *meta-cognitive knowledge* that pupils are expected to master through steps of increasing complexity: *remember*, *understand*, *apply*, *analyze*, *evaluate*, and *create*.

⁶ Renowned scholar of Buddhism Bernard Faure affirmed that the notion that “Buddhism is a philosophy, not a religion” is “undoubtedly the most widespread idea relating to Buddhism, even among academics” (2009, p. 27).

Factual Knowledge

- “Maps” of religious traditions, featuring the three layers (traditions at large, membership group, and the individual⁷).
- “Maps” of self- and hetero-representations of religions and their historical entanglements.
- “Maps” of the interrelationship between the various layers, both within and between religions.
- Variety and complexity of aspects: oral, written, visual, material, and multimedia sources, dynamics of change, fuzzy borders between traditions, power relations, and mutual embedment with other spheres of society, such as politics, economy, and so on.
- Technical terms of religious traditions.
- Technical terms of the study of religions.

Conceptual Knowledge

- Theoretical concepts of the different approaches to the study of religion(s).
- Concepts of Orientalism and Occidentalism.
- Conceptual understanding of cultural and intercultural complexities and dynamics: cultures as a pool of resources of individual identity; cultural groups as internally contested, mutually influencing and changing in time and space. Dynamics of power and global role of hegemonic discourses (e.g., neoliberalism).

Procedural Knowledge

- Baseline research methods: developing questions suitable for objects or searching for objects suitable for the posed questions.
- Competences of description, comparison, explanation, interpretation, classification, and contextualization.⁸
- Preparation, communication, and mediating scholarly findings according to the type of addressees.

Meta-cognitive Knowledge

- Methodological agnosticism.
- Baseline epistemological awareness of the impossibility of a completely neutral or omnicomprehensive perspective and of the heuristic value of “maps.”
- Drawing on research findings to act appropriately in situations (e.g., of conflict).
- Critical understanding of one’s own cultural position. In particular, being able to deconstruct and defamiliarize oneself with dominant “folk categories” and dominant, normative, stereotypical ways of thinking about religion.

6 Learning dimension

6.1 Theoretical discussion

D’Amore and Frabboni (2005) discussed two concepts highly relevant to the process of learning. The first is the idea of a “didactic contract”. Among other things, it refers to the implicit expectations of the pupils concerning school in general or a subject in particular, developed out of their own personal experience (cf. also Nigris, 2013). In other words, it is worth considering which kind of pre-comprehension and attitude pupils may have already developed in relation to RE and East Asian religions. The second concept is that of the “models” and the creation thereof by the pupils. A model is a stratification of mental images that, upon several inputs, became so elaborated and strong as to resist further updates, thus subsuming any new inputs. This is linked to Brousseau’s notion of epistemological obstacles (2002). These are pieces of knowledge that have been useful in certain moments of the epistemological evolution of a discipline but that are of no use, or even detrimental, when conceptualizing more advanced information. An example in the study of religion is the notion of a universal “sacred” typical of the past phenomenological phase. Brousseau warned about the likelihood that pupils will probably face hindrances similar to those encountered in the historical evolution of the discipline.

⁷ N.B.: in this case, the “individual” is to be considered capable to draw from, or belong to, different religious traditions at the same time.

⁸ Space prevents discussion of these points, but refer to Alberts (2007, pp. 43–6) for further details.

These observations are even more relevant if we observe that a “special” character has generally been attributed to RE, that is, a strong connection to the personal dimension of pupils. Indeed, it is highly probable that pupils already have a well-defined and very diversified idea not only of what religion is, but also what it *ought* to be. As a matter of fact, many supposedly a-confessional RE theories and practices felt compelled to deal with the personal dimension of pupils and proposed ideas such as “learning from religion” (England), “life questions pedagogy” (Sweden) (Alberts, 2007), or presenting traits of what Frank and Bochinger (2008) called “Life-world related RE”. Although the study of religion approach to RE methodologically eschews matters pertaining to the religious or existential issues of pupils, it has been observed (Durish Gauthier, 2015; Jensen, 2008; Meylan 2015; Saggiaro & Giorda, 2011) that these cannot be completely avoided.

I contend that the topic of Asian religions is particularly sensitive to these problems. We have seen how these traditions have been increasingly modernized, intellectualized, psychologized, and easily co-opted by contemporary globalized trends of expressive and utilitarian individualism in a way that may strongly resonate with adolescents’ identity formation needs (§ 4.1, 5.2).

In other words, we may not be wrong to expect a number of pupils with a specific and already consolidated model of Asian religions in their minds and an expectation of deepening their knowledge for personal needs. This poses the issue of how to cope with this epistemological obstacle without dismissing pupils’ expectations too hastily. This would be detrimental for their motivation because they would not see their own personal experience acknowledged outside the school context. Second, we would miss the opportunity to stimulate the pivotal meta-cognitive function of reconfiguration of previous knowledge in relation to new inputs (Nigris, 2013).

6.2 Operative indications

As a useful first step, I would recommend devoting some time to explicitly explaining and discussing the “didactic contract” that pupils may have in mind, even unconsciously. First, it should be clarified that RE is not an intellectual venue in which religious traditions are evaluated and ranked based on rational, ethical, or whatever grounds. I do not intend with this that evaluative judgment cannot be made at all, but only with the following conditions: to explicitly foreground the underlying value framework we are referring to (cf. § 3.2) and to limit the judgment to specific empirical cases, not to entire traditions or to abstract issues (e.g., “the value of meditation”). Second, RE should be presented not as the real “Truth” about all the various religions but as knowledge that permits pupils to interpret and respond to these phenomena in the most neutral way possible. Similarly, RE should not be considered in a sort of competition with insiders’ interpretations over the issue of superempirical realities. However, the possibility of tensions on empirical grounds must also be acknowledged (Pye, 2013).

However, even these strategies cannot prevent, for example, a pupil from having expectations to learn about Buddhism or Daoism as coherent systems of thought and ethics from which to gain existential or philosophical guidance. Should this interest be completely dismissed, thereby increasing the risk of alienating the pupil?

As a rule of the thumb, I would not recommend that teachers proactively engage with this kind of exploration, but in the case of explicit requests from pupils and from the perspective of a balanced treatment of the topic of Asian religions, there is no reason to overlook aspects that can also be of philosophical or ethical interest. The point is to make explicit the shift in epistemological perspective: we are no longer asking “How can we make sense of these phenomena that historically have been defined as religions?” Instead, we are asking, “What can we learn of relevant to our present situation from these phenomena?”. That is, we abstract specific elements from their historical and cultural contexts and put them into a different one.

Moreover, tackling these kinds of questions may still give us the chance to further reaffirm our axiological and epistemological frames. If pupils are drawn to supposedly “Eastern” ways of thoughts (relationism, corporeity, intuition, holism, etc.) to counter supposedly modern “Western” modes (substantialism, intellectualism, rationalism, atomism, etc.), the key point is to show that both kinds of mentality can be found either in the “West” and “East,” the difference being which modality is foregrounded in accordance with cultural and historical contexts. This reaffirms the awareness of the complexity of cultures and of how clear-cut determinations are misleading. Kasulis’s work (2002) explored this issue, showing how, in the everyday life of American people, we can find patterns of thoughts analogous to Japanese ones. Looking at our common experience from this kind of perspective is also akin to Giorda’s recommendation of “dealing with Christianity in the same way as we would deal with other religions” (Giorda, 2012, p. 112), for example, addressing the Catholic cult of saints as a sort of polytheism.

It may well be the case that some pupils are particularly drawn to certain modern versions of Asian religions because they present well-ingrained contemporary values and ideas (individualism, self-expression, self-fulfillment, etc.)

while “wrapping” them in an exotic package. This can be a chance to enhance the competence of a “critical understanding of the self” (CoE 2018, p. 45) and of the historical reasons why native ideas are strategically projected onto the “Other.” However, exploring the nexus between Westernization, consumerism, and Asian religions may also trigger conflictual feelings because pupils may think they are “culturally appropriating” these traditions or that they are drawn to inauthentic and “white-washed” versions of them, especially if we consider the nowadays relevance of the so-called “identity politics”.⁹ Although exposing historical and cultural hegemony dynamics is an important part of our RE proposal, we should be vigilant not to engender new essentialist approaches by letting students divide Asian religions into “authentic” and “inauthentic” versions. Instead, our axiological and epistemological frames urge us to embrace the full complexity of the contemporary religious landscape, both in its globalized, centripetal tendencies and particular and local expressions.

It means showing how religious phenomena constantly change and evolve into different paths through their inextricable ties with other spheres of human actions and how a modern, Protestantized idea of religion considers only one part of the multidimensional aspect of religion. From an intercultural perspective, this approach sensitizes toward the dynamic aspect of culture as a fundamentally constant flux of borrowings and influences but without permanent essence. At the same time, it also shows the role of power- and identity-related dynamics in shaping these changes, for example, the colonial dissemination of modern ideas and needs of virtually any religious group or subgroups to claim their authenticity and adherence to the ahistorical, original message of their tradition.

For example, the possible conflictual feelings of a pupil fascinated by Buddhism who discovers its less “spiritual” aspects, such as the quest for worldly benefits in Japan, or discovers the consumerist dimension of meditation in the West, can turn into an effective learning occasion. First, her/his experience is acknowledged as relevant and meaningful. Second, it can be an exercise consisting of accepting the many and contradictory aspects within a phenomenon and explaining them based on historical and cultural contexts. Third, it can be an opportunity for self-critical analysis to discover on which assumptions, and upon which explicit or implicit values, these conflictual feelings arise, and gauge one’s own degree of agreement with them by reflecting on one’s own value framework, which is further linked to one’s construction of identity during adolescence. Being aware of one’s own values and their degree of negotiability is also a step toward the construction of a global civic mindedness and responsible, self-aware decision-making.

7 Conclusion

The present article has proposed a model for teaching and learning religions from the perspective of the challenges presented by Asian religions. The rationale is that, because this topic has been functional to the critical rethinking of the study of religions, a similar result may also be expected for RE. I employed a “soft” conception of model as a simplified representation of various theoretical reflections, practical implementations, and their functional interrelationships. This model features four interrelated aspects: axiology, epistemology, teaching, and learning.

Axiology means the choice of the fundamental educational perspective. Here, I adopted an intercultural educational stance, in the sense that RE should be fostering a better coexistence in a situation characterized by global interconnectedness. The idea of “cultures” as monolithic blocks is considered misleading because individuals partake in different cultural pools, and social groups are internally diverse. At the same time, the role of power-related dynamics in shaping cultural change and identity formation is acknowledged. It has been argued that such a perspective fits well with the study of religions, especially Asian ones. Competences such as “critical knowledge of the self” (CoE 2018, p. 45) or “openness to cultural otherness” (CoE 2018, p. 41) are set as long-term educational objectives of this model.

Epistemology refers to the way in which we expect pupils to study religion. Consistent with the axiological dimension, the positionality of the model is highlighted, and “religion” is critically acknowledged as a historical and cultural-bound concept. At the same time, the heuristic value of this concept as a theoretical tool is acknowledged, and a wide-ranging definition is proposed. The need for a critical and wide-ranging heuristic approach to religion is justified by two challenges posed by Asian religions: the inadequacy of a Christian-centric concept of religion and influence of this concept in the modern developments of Asian religions. It has been argued that both a genealogical-critical and an analytical-descriptive approach can be applied and that they respond to the intercultural competences set in the axiological dimension.

⁹ On the influence of contemporary discourses about “cultural appropriation” and “identity politics” in relation to the development and the study of Buddhism in America and Europe, cf. Borup (2020).

The teaching dimension refers to the nature of the contents selected for the pupils, to the teaching strategies, and to the learning objectives chosen. In this regard, a third challenge has been discussed, namely, the huge influence of consumerism and neoliberal values in many of the contemporary developments and representations of East Asian religions worldwide. In connection to the second challenge, moreover, it has been argued that pupils are not only expected to be already somewhat accustomed to these versions of Asian religions, but are also likely to find them personally appealing because they respond to present-day adolescents' needs, which are influenced by consumerism and neoliberalism as well. Based on that, narratives and representations of religions should be offered to pupils as maps with both "deconstructive" and "constructive" aims. The former can fruitfully exploit the cultural proximity of certain modern versions of Asian religions. The latter should consider the complexities within and between religious traditions and avoid posing issues such as "authentic old traditions versus inauthentic modern developments." Given the cultural proximity of certain modern versions of Asian religions, careful guidance and selection of resources are recommended when assigning pupils tasks of active learning. Finally, a scheme of general learning objectives was proposed.

The learning dimension in this model tackles pupil-related factors such as expectations, previous knowledge, and motivations. It is recommended that the a-confessional and objective character of the study of religion be maintained also in the RE context. However, pupils may be interested in studying religions by personal motivation. In relation to the third challenge, it has been hypothesized that certain modern versions of Asian religions may be particularly appealing. Instead of dismissing such aspirations in pupils and risking a loss of motivation, it has been argued that also exploring "philosophical" or "existential" issues in RE, if made within a frame that debunks any cultural division between "East" and "West," is still coherent with our axiological and epistemological dimensions. Similarly, the Westernized versions of Asian religions should not be dismissed as inauthentic but acknowledged as an integral part of these traditions and as proofs of the plasticity of religious phenomena and the deep influence of global hegemonic discourses.



About the author

Giovanni Lapis (Ph.D) has a background in East Asian Studies and Religious Studies. He is affiliated to Ca' Foscari University of Venice, where he has managed EU Projects on religious education. He is a member of the «Religion in Public Education» working group of the European Association for the Study of Religions. giovanni.lapis@unive.it

References

- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe: A study-of-Religions Approach*. De Gruyter.
- 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. *Method & Theory in the Study of Religion*, 29(4–5), 443–458. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341404>
- Allieu, N. (1995). De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire. In M. Develay (Ed.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 123–162). ESF.
- Altglas, V. (2014). *From Yoga to Kabbalah: Religious Exoticism and the Logics of Bricolage*. Oxford University Press.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Witrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- App, U. (2010). *The Birth of Orientalism*. University of Pennsylvania Press.
- Asad, T. (2003). *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford University Press.

- Baffelli, E., & Ugoretz, K. (2021). Media and Technology. In E. Baffelli, F. Rambelli, & A. Castiglioni (Eds.), *The Bloomsbury handbook of Japanese religions* (pp. 137–145). Bloomsbury Academic.
- Baldacci, M. (2013). Epistemologica della didattica. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante* (pp. 20–32). La Scuola.
- Bennett, A. (2015). Youth and Play: Identity, Politics, and Lifestyle. In J. Wyn & H. Cahill (Eds.), *Handbook of Childhood and Youth Studies* (pp. 776–788). Springer Singapore.
- Biesta, G. (2015). Educational Philosophy. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 7, pp. 255–260). Elsevier.
- Bloch, E., Keppens, M., & Hegde, R. (Eds.). (2010). *Rethinking Religion in India: The Colonial Construction of Hinduism*. Routledge.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2017). *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Carocci.
- Borup, J. (2020). Who Owns Religion? Intersectionality, Identity Politics, and Cultural Appropriation in Postglobal Buddhism. *Numen*, 67(2–3), 226–255. <https://doi.org/10.1163/15685276-12341574>
- Braun, E. (2017). Mindful but Not Religious: Meditation and Enchantment in the Work of Jon Kabat-Zinn. In D. McMahan & E. Braun (Eds.), *Meditation, Buddhism, and Science* (pp. 173–197). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190495794.003.0009>
- Breen, J., & Teeuwen, M. (2010). *A New History of Shinto*. Wiley Blackwell.
- Brousseau, G. (2002). Theory of Didactical Situation in Mathematics (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Eds.). Kluwer Academic Publishers.
- Company, R. F. (2003). On the Very Idea of Religions (In the Modern West and in Early Medieval China). *History of Religions*, 42(4), 287–319. <https://doi.org/10.1086/378757>
- Campbell, C. (1987). *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Basil Blackwell.
- Carrette, J., & King, R. (2005). *Selling Spirituality: The Silent Takeover of Religion*. Routledge.
- Chau, A. Y. (2011). Modalities of Doing Religion. In D. A. Palmer, G. Shive, and P. Wickeri (Ed.), *Chinese Religious Life* (pp. 67–82). Oxford University Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chidester, D. (2014). *Imperialism and Comparative Religion*. University of Chicago Press. <https://doi.org/doi:10.7208/9780226117577>
- CoE, (Council of Europe). (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Descriptors of competences*. Council of Europe.
- Cotter, C. R., & Robertson, D. G. (Eds.). (2016a). *After World Religions: Reconstructing Religious Studies*. Routledge.
- Cotter, C. R., & Robertson, D. G. (2016b). Introduction. The World Religious Paradigm in contemporary Religious Studies. In C. R. Cotter & D. G. Robertson (Eds.), *After World Religions: Reconstructing Religious Studies* (pp. 1–20). Routledge.
- Cuzzocrea, V., & Benasso, S. (2020). Fatti strada e fatti furbo: Generazione Z, musica trap e influencer. *Studi Culturali*, 17(3), 335–356. <https://doi.org/10.1405/99452>
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. La Scuola.
- D'Amore, B., & Frabboni, F. (2005). *Didattica generale e didattica disciplinare: La matematica*. Mondadori.

- DeCaroli, R. (2004). *Haunting the Buddha*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195168380.003.0001>
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 17–32). ESF.
- Dimock, M. (2019). *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Durish Gauthier, N. (2015). La religion des autres. Quelle place pour les questions «personnelles» des élèves en classe. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 95–102.
- Eriksen, T. H. (2001). Ethnic Identity, National Identity, and Intergroup Conflict: The Significance of Personal Experiences. In R. D. Ashmore & L. Jussim, (Eds.), *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction* (Vol. 3, pp. 42–68). Oxford University Press.
- Faure, B. (2009). *Unmasking Buddhism*. Wiley Blackwell.
- Fitzgerald, T. (2000). *The Ideology of Religious Studies*. Oxford University Press.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2018). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift Für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 19–33.
- Frank, K., & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion: Enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift Für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70–78.
- Frank, K., & Bochsinger, C. (2008). Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections. *Numen*, 55(2–3), 183–217. <https://doi.org/10.1163/156852708X283041>
- Gauthier, F. (2020). *Religion, Modernity, Globalisation: Nation-state to Market*. Routledge.
- Geertz, A. W. (2016). Cognitive Science. In M. Stausberg & S. Engler (Eds.), *The Oxford Handbook for the Study of Religion* (pp. 97–111). Oxford University Press.
- Giorda, M. (2012). Teaching and Learning about Religions in School: A Subject for Europe. *Historia Religionum*, 4, 101–118.
- Giorda, M., & Saggiaro, A. (2011). *La materia invisibile: Storia delle religioni a scuola. Una proposta*. EMI.
- Goossaert, V., & Palmer, D. A. (2011). *The Religious Question in Modern China*. University of Chicago Press.
- Hardy, M., & Hussain, S. (2017). Dialogue, Conflict and Transformation: Concepts and Context. In F. Mansouri (Ed.), *Interculturalism at the Crossroads. Comparative Perspectives on Concepts, Policies and Practices* (pp. 65–82). UNESCO.
- Heelas, P., & Woodhead, L. (2005). *The Spiritual Revolution: Why Religion is Giving Way to Spirituality*. Blackwell Publishing.
- Introini, F., & Pasqualini, C. (2018). Generazione Z, i 'veri' Nativi digitali. In E. Marta, P. Bignardi, & S. Alfieri (Eds.), *GENERAZIONE Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza* (Vol. 2018, pp. 81–108). Vita e Pensiero.
- Isomae, J. (2012). The Conceptual Formation of the Category "Religion" in Modern Japan: Religion, State, Shintō. *Journal of Religion in Japan*, 1(3), 226–245. <https://doi.org/10.1163/22118349-12341236>
- Jackson, R. (1997). *Religious Education. An Interpretative Approach*. Hodder & Stoughton.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. *Numen*, 55(2/3), 123–150. <https://doi.org/10.1163/156852708X283023>

- Jensen, T. (2019). 'Jensen's Scientific Approach' to Religion Education. *CEPS Journal*, 9(4), 31–51. <https://doi.org/10.26529/cepsj.707>
- Jensen, T. (2020). Study-of-Religion(s) Based RE: A Must for All Times—Post-modern, Post-secular or Not! In O. Franck & P. Thalén (Eds.), *Religious Education in a Post-Secular Age* (pp. 179–206). Palgrave Macmillan.
- Josephson, J. . (2012). *The Invention of Religion in Japan*. University of Chicago Press.
- Josephson, J. . (2015). The Invention of Religions in East Asia. In O. Salemink & B. S. Turner (Eds.), *The Routledge Handbook of Religions in Asia* (pp. 17–29). Routledge.
- Kasulis, T. P. (2002). *Intimacy or Integrity: Philosophy and Cultural Difference*. Hawai'i University Press.
- King, R. (2011). Imagining Religions in India: Colonialism and the Mapping of South Asian History and Culture. In A. S. Mandair & M. Dressler (Eds.), *Secularism and Religion-Making. AAR Reflection and Theory in the Study of Religion* (pp. 37–61). Oxford University Press.
- King, R. (Ed.). (2017a). *Religion, Theory, Critique: Classic and Contemporary Approaches and Methodologies*. Columbia University Press.
- King, R. (2017b). The Copernican Turn in the Study of Religion. In R. King (Ed.), *Religion, Theory, Critique: Classic and Contemporary Approaches and Methodologies* (pp. 1–22). Columbia University Press.
- King, Richard. (1999). *Orientalism and Religion: Postcolonial Theory, India and 'The Mystic East.'* Routledge.
- Kisala, R. (2006). Japanese Religions. In P. L. Swanson & C. Chilson (Eds.), *Nanzan Guide to Japanese Religions* (pp. 3–13). University of Hawai'i Press.
- Lapis, G. (2023). Le religioni asiatiche secondo gli adolescenti italiani. Contesto, analisi e riflessioni su una tendenza verso il «regime di Mercato Globale» (Asian religions according to Italian adolescents. Context, analysis and reflections on a trend toward the “Global Market regime”). *Annali Di Ca' Foscari. Serie Orientale*, 59, 719–762. <https://doi.org/10.30687/AnnOr/2385-3042/2023/01/02>
- LeFebvre, J. R. (2015). Christian Wedding Ceremonies: “Nonreligiousness” in Contemporary Japan. *Japanese Journal of Religious Studies*, 42(2), 185–203. JSTOR.
- Lopez, D. S. (2008). *Buddhism and Science: A Guide for the Perplexed*. University of Chicago Press.
- Lopez, D. S. Jr. (1998). Belief. In M. C. Taylor (Ed.), *Critical Terms for Religious Studies* (pp. 21–35). Chicago University Press.
- Mandair, A. S., & Dressler, M. (Eds.). (2011). *Secularism and Religion-Making. AAR Reflection and Theory in the Study of Religion*. Oxford University Press.
- Mansouri, F., & Arber, R. (2017). Conceptualizing Intercultural Understanding within International Contexts: Challenges and Possibilities for Education. In F. Mansouri (Ed.), *Interculturalism at the Crossroads. Comparative Perspectives on Concepts, Policies and Practices*. UNESCO.
- Martini, B. (2012). La didattica delle discipline. In M. Baldacci (Ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 37–54). Tecnodid.
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World Religions: Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. University of Chicago Press.
- McCutcheon, R. T. (2001). *Critics Not Caretakers. Redescribing the Public Study of Religion*. SUNY.
- McMahan, D. L. (2008). *The Making of Buddhist Modernism*. Oxford University Press.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Zeitschrift Für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 85–94.

- Nencini, A. M., & Squarcini, F. (2020). Hinduism in Italy. A Condensed History of a Meteorological Phenomenon. In K. A. Jacobsen & F. Sardella (Eds.), *Handbook of Hinduism in Europe Vol 2* (pp. 1098–1140). Brill.
- Nigris, E. (2013). Didattica e saperi disciplinari: Un dialogo da costruire. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante* (pp. 47–62). La Scuola.
- Nongbri, B. (2013). *Before Religion: A History of a Modern Concept*. Yale University Press.
- Nye, M. (2019). Decolonizing the Study of Religion. *Open Library of Humanities*, 5(1), 43. <https://doi.org/10.16995/olh.421>
- Orzech, C., Payne, R., & Sørensen, H. (2011). *Esoteric Buddhism and the Tantras in East Asia*. Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004184916.i-1200>
- Palmer, D. A., & Siegler, E. (2017). *Dream Trippers: Global Daoism and the Predicament of Modern Spirituality*. University of Chicago Press.
- Perla, L. (2013). Teorie e modelli. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante* (pp. 33–46). La Scuola.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale: Risposte educative nella società globale*. Laterza.
- Pye, M. (2013). Getting into Trouble with the Believers: Intimacy and Distance in the Study of Religions. In M. Pye (Ed.), *Strategies in the Study of Religions: Vol. 1 Exploring Methods and Positions* (pp. 86–106). De Gruyter.
- Reader, I. (2007). Crossing and Dwelling: A Theory of Religion, by Thomas A. Tweed. Harvard University Press, 2006. *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions*, 11(1), 126–129. <https://doi.org/10.1525/nr.2007.11.1.126>
- Reader, I., & Tanabe, G. J. (1998). *Practically Religious: Worldly Benefits and the Common Religion of Japan*. University of Hawaii Press.
- Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Laterza.
- Rigopoulos, A. (2019). Tolerance in Swami Vivekānanda's Neo-Hinduism. *Philosophy & Social Criticism*, 45(4), 438–460. <https://doi.org/10.1177/0191453719828425>
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*. SAGE Publications.
- Roberts, I. (2007). Adolescence. In P. Zwozdiak-Mayers (Ed.), *Childhood and Youth Studies* (pp. 85–95). Learning Matters.
- Roemer, M. K. (2012). Japanese Survey Data on Religious Attitudes, Beliefs, and Practices in the Twenty-First Century. In I. Prohl & J. K. Nelson (Eds.), *Handbook of Contemporary Japanese Religions* (pp. 23–58). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004234369_003
- Rossi, P. G., & Pezzimenti, L. (2013). La trasposizione didattica. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante* (pp. 127–138). La Scuola.
- Rots, A. P. (2015). Worldwide Kami, Global Shinto: The Invention and Spread of a “Nature Religion.” *Czech and Slovak Journal of Humanities*, 3, 31–48.
- Sarracino, F. (2013). Modelli e teorie della progettazione didattica. Instructional design. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante* (pp. 201–215). La Scuola.
- Schilbrack, K. (2013). What Isn't Religion? *The Journal of Religion*, 93(3), 291–318. <https://doi.org/10.1086/670276>
- Schilbrack, K. (2018). What Does the Study of Religion Study? *Harvard Theological Review*, 111(3), 451–458. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/S0017816018000196>
- Sharf, R. H. (1993). The Zen of Japanese Nationalism. *History of Religions*, 33(1), 1–43.

- Smith, J. Z. (1978). *Map Is Not Territory: Studies in the History of Religions*. Brill.
- Smith, J. Z. (1998). Religion, Religions, Religious. In M. C. Taylor (Ed.), *Critical Terms for Religious Studies* (pp. 269–284). University of Chicago Press.
- Snodgrass, J. (2003). *Presenting Japanese Buddhism to the West: Orientalism, Occidentalism, and the Columbian Exposition*. University of North Carolina Press.
- Stausberg, M. (2009). *Contemporary Theories of Religion: A Critical Companion*. Taylor & Francis.
- Stausberg, M., & Engler, S. (Eds.). (2016). *The Oxford Handbook of the Study of Religion*. Oxford University Press.
- Stoddard, B., & Martin, C. (2017). *Stereotyping Religion: Critiquing Clichés*. Bloomsbury Publishing.
- Stokes, H., Aaltonen, S., & Coffey, J. (2015). Young People, Identity, Class, and the Family. In J. Wyn & H. Cahill (Eds.), *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 260–278). Springer Singapore.
- Streib, H., & Klein, C. (2016). Religion and Spirituality. In M. Stausberg & S. Engler (Eds.), *Oxford Handbook of the Study of Religion* (pp. 73–83). Oxford University Press.
- Sun, A. (2013). *Confucianism as a World Religion: Contested Histories and Contemporary Realities*. Princeton University Press.
- Tarocco, F. (2008). The Making of Religion in Modern China. In N. Green & M. Searle-Chatterjee (Eds.), *Religion, Language and Power* (pp. 43–56). Routledge.
- Teeuwen, M., & Rambelli, F. (2003). Introduction: Combinatory Religion and the honji suijaku Paradigm in Pre-modern Japan. In M. Teeuwen & F. Rambelli (Eds.), *Buddhas and kami in Japan: Honji suijaku as a Combinatory Paradigm* (pp. 1–53). RoutledgeCurzon.
- Turner, B. S., & Salemink, O. (2015). Introduction: Constructing Religion and Religions in Asia. In B. S. Turner & O. Salemink (Eds.), *Routledge Handbook of Religions in Asia* (pp. 1–14). Routledge.
- Tweed, T. A. (2006). *Crossing and Dwelling: A Theory of Religion*. Harvard University Press. <https://books.google.it/books?id=jv95emcKIZ8C>
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Librairie Honoré-Champion.
- White, D. G. (2000). Introduction. In D. G. White (Ed.), *Tantra in Practice*. Princeton University Press.
- Yang, F. (2018). *Atlas of Religion in China: Social and Geographical Contexts*. Brill.

Vorstellungen von religiöser Diversität bei Lehrpersonen und der Unterricht im Fach «Ethik und Religionskunde» an Westschweizer Primarschulen

Petra Bleisch, Séverine Desponds & Melissa Girardet

In der Schweiz hat sich die religiöse Landschaft in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt. Die Zunahme an Vielfalt, sowohl im Hinblick auf religiöse als auch nicht religiöse Menschen, spiegelt sich im schulischen Kontext durch die Einführung neuer Unterrichtsfächer wider. In der französischsprachigen Schweiz zielt das Fach «éthique et cultures religieuses ECR (Ethik und Religionskunde)» gemäss dem Lehrplan PER darauf ab, Schüler:innen dazu zu befähigen, Offenheit gegenüber Andersartigkeit zu entwickeln und sich Wissen über religiöse Sachverhalte anzueignen. Dies soll sie darauf vorbereiten, in dieser neuen sozialen Realität friedlich zusammenzuleben.

Dieser Beitrag befasst sich mit den Vorstellungen von religiöser Vielfalt bei Primarschullehrpersonen in den Kantonen Freiburg, Waadt und Wallis in Bezug auf das Unterrichtsfach «Ethique et cultures religieuses (ECR)». Die Analyse zeigt, dass viele Lehrpersonen eine enge Verbindung zwischen der religiösen Vielfalt in der Klassenzusammensetzung und der Relevanz sehen, die sie dem Schulfach ECR beimessen. Die Vorstellungen der Lehrpersonen bezüglich religiöser Diversität beeinflussen auch ihre Beschreibung und den Umgang mit dieser religiösen Vielfalt im Klassenzimmer. Je nach Repräsentation betrachten sie die Vielfalt entweder als Herausforderung, als mehr oder weniger einschränkend, oder aber als interessante Lerngelegenheiten. Darüber hinaus haben die Vorstellungen einen Einfluss darauf, wie die Lehrpersonen ihre Schüler:innen ansprechen.

In Switzerland, the religious landscape has considerably changed in the past decades towards a significant diversity of religious and non-religious people. On the educational level, this situation has resulted by the introduction of new school subjects in the curriculum, among which the subject “ethics and religious cultures” – *éthique et cultures religieuses* – (ERC) in the French speaking part of the country. These new subjects aim to allow children to open up to Alterity, to acquire knowledge about religions and to learn how to peacefully live together in this new configuration of society.

Working from the actors' discourses gathered via interviews, this article focuses on the conceptions of religious diversity held by primary school teachers in the cantons of Fribourg, Vaud and Valais in their professional context and analyzes how these conceptions impact the way the teachers approach the ERC subject. We observe, among other things, that for most teachers the relevance of ERC teaching (in terms of usefulness and interest) and the presence of a certain diversity (religious and of origins) within the students are tightly linked. Our analyses also show that the conception of diversity held by the teachers influences the way they perceive and deal with the diversity present in the classroom. For some, diversity represents challenges – more or less inconvenient on a social and professional level –, for others it represents a rich learning opportunity. Also, we found that the teachers' conceptions of religious diversity influence the way they address their students when teaching ERC.

En Suisse, le paysage religieux a fortement changé et évolué ces dernières décennies vers une importante diversité d'affiliations religieuses et non-religieuses ce qui s'est traduit, au niveau scolaire, par l'introduction de nouvelles branches, notamment la branche « Éthique et cultures religieuses » (ECR), visant à permettre aux enfants de s'ouvrir à l'altérité, d'acquérir des connaissances sur les faits religieux et de s'outiller pour un bien vivre-ensemble dans cette nouvelle configuration de la société.

Sur la base d'entretiens conduits auprès de 38 enseignant-e-s de l'école primaire en Suisse romande, cet article analyse leurs conceptions de la diversité religieuse dans un cadre professionnel et la façon dont ces conceptions interagissent avec les finalités ECR. Nous observons entre autres qu'aux yeux d'une majorité d'enseignant-e-s, il existe un lien étroit entre la pertinence de l'enseignement ECR (en termes d'utilité et d'intérêt) et la présence d'une certaine diversité (religieuse et d'origine) au sein de la classe. Nos analyses montrent également que la conception que les enseignant-e-s ont de la diversité influe sur la manière dont ils-elles perçoivent et abordent la diversité présente en classe. Pour certain-e-s, cette diversité représente un défi, plus ou moins contraignant d'un point de vue social et professionnel, pour d'autres une opportunité riche d'apprentissage.

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Religionslandschaft in der Schweiz erheblich verändert. Während die 1970er-Jahre noch von einer katholischen und protestantischen Mehrheit mit einer jüdischen und einer konfessionslosen Minderheit geprägt waren, bestimmt heute eine grosse Vielfalt religiöser und nicht religiöser Menschen das Bild (Bundesamt für Statistik, 2019). Auf schulischer Ebene führte dieser Wandel zur Einführung neuer Unterrichtsfächer in einem vereinheitlichten Curriculum (Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015). In den meisten Kantonen der Westschweiz – Ausnahmen sind Genf und Neuenburg – handelt es sich dabei um das neue Fach «Éthique et cultures religieuses» (ECR, Ethik und Religionskunde bzw. wörtlich: religiöse Kulturen) oder um religionskundlichen Unterricht im Rahmen der Geistes- und Sozialwissenschaften (SHS). Seither werden im religionsbezogenen Unterricht an öffentlichen Primarschulen mehrere religiöse Traditionen besonders berücksichtigt (Rota, 2015). Der Unterricht wird Schüler:innen erteilt, die eine Vielfalt an Meinungen zur Unterrichtsthematik haben, aus verschiedenen Glaubensgemeinschaften kommen oder keiner Religion angehören (Frank & Jödicke, 2009).¹

Vor diesem Hintergrund zielte das interkantonale Forschungsprojekt «Pratiques d'enseignements en Éthique et Cultures religieuses» (Unterrichtshandeln in Ethik und Religionskunde) der Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Waadt und Wallis darauf ab, die mit dem Fach ECR zusammenhängenden Vorstellungen und Praktiken von Lehrpersonen an Primarschulen zu erfassen und zu analysieren². Dieser Beitrag beschäftigt sich insbesondere damit, wie die Art und Weise, in der Lehrpersonen den ECR-Unterricht angehen, mit den jeweiligen Vorstellungen von religiöser Diversität zusammenhängt. Diese Frage ist von Bedeutung, da mit der Einführung des neuen Fachs ECR ein Übergang von einem Unterricht in biblischer Geschichte, bei dem eine Möglichkeit zur Dispensation bestand, zu einem Unterricht ohne Dispensationsmöglichkeit erfolgte. Der neue Unterricht bezieht sich auf mehrere religiöse Traditionen, verwendet jedoch die gleichen Lehrmittel wie zuvor. Parallel dazu ist mit der Tertiarisierung der Lehrpersonenausbildung in Pädagogischen Hochschulen (PH) ein Paradigmenwechsel bei der Ausbildung angehender Lehrpersonen zu beobachten, die sich weg von einer Didaktik biblischer Geschichten zu einer religionskundlichen Didaktik entwickelte. Zudem ist der öffentliche Diskurs zur religiösen Vielfalt in der Schweiz stark überschattet von der medialen Problematisierung der muslimischen Minderheit (Ettinger & Imhof, 2011). Wenn man berücksichtigt, dass die Schule kein abgegrenzter Raum, sondern Teil der sie umgebenden Kultur ist, und dass der Westschweizer Lehrplan (*plan d'études romand*, PER) unter anderem darauf abzielt, «Bewusstsein für die verschiedenen Gemeinschaften zu schaffen und Offenheit gegenüber anderen Menschen sowie staatsbürgerliches Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln» (Interkantonale Erziehungsdirektorenkonferenz der Westschweiz und des Tessins [CIIP], 2010, Übersetzung d. V.), wird die Frage relevant, welchen Einfluss der öffentliche Diskurs hat, und wie infolgedessen religiöse Vielfalt im ECR-Unterricht behandelt wird. Daher erscheint es zudem interessant, ein besseres Verständnis für die Vorstellungen zu gewinnen, die Lehrpersonen von (religiöser) Diversität haben, und zu analysieren, wie sich diese Vorstellungen auf ihren Ansatz beim ECR-Unterricht auswirken.

Um sich diesen Fragen zu nähern, beschäftigt sich dieser Beitrag nach der Darlegung des Forschungsstandes (2), der Beschreibung des Kontextes (3) und der methodischen Vorgehensweise (4) in einem ersten Schritt damit, wie Lehrpersonen die Vielfalt in ihren Klassen beschreiben (5.1 und 5.2), wie sie sich zum Thema religiöse Vielfalt in ihren Klassen positionieren, und wie sie den ECR-Unterricht je nach vorhandener (oder nicht vorhandener) Diversität in der Klasse angehen (5.3). Auf der Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse zur engen Verbindung zwischen der Vorstellung von Religion und den grundlegenden Zielen des Unterrichts (Rota & Bleisch, 2017), werden in einem zweiten Schritt drei verschiedene Formen von Vorstellungen religiöser Vielfalt bei den befragten Lehrpersonen rekonstruiert und die Verbindungen zwischen diesen Vorstellungen und den von den Lehrpersonen dargelegten grundlegenden Zielen und didaktischen Arrangements umrissen (6, 7 und 8). Auf dieser Grundlage werden Folgerungen für die Ausbildung und Begleitung von Lehrpersonen im Hinblick auf Vielfalt und das Fach ECR gezogen (9).

1 Dieser Artikel ist eine leicht überarbeitete Übersetzung des Artikels Bleisch, P., Desponds, S. & Girardet, M. (2021). Représentations de la diversité religieuse et stratégies d'enseignements. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 9, 93-115. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2021.097>

2 Die für diesen Beitrag verwendeten Daten stammen aus dem Forschungsprojekt «Pratiques d'enseignements en Éthique et Cultures religieuses» (Unterrichtspraxis in Ethik und Religionskunde), das vom Westschweizer Kompetenzzentrum für Fachdidaktik (Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire, 2Cr2D) unterstützt wurde. Ein herzliches Dankeschön geht an dieser Stelle an das Forschungsteam, insbesondere an Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder und Bernhard Rotzer, die Praktikant:innen Ndeye Maty Kane, Simon Michel und Matthieu Santos sowie an alle anderen, die zu diesem Projekt beigetragen haben.

2 Religiöse Diversität und Schule – Überblick über den Forschungsstand

Der Begriff der «religiösen Diversität» (weitgehend synonym dazu «religiöse Vielfalt») umfasst verschiedene Aspekte einer Heterogenität in Bezug auf Religion, ohne diese weiter zu präzisieren. Der Ausdruck «religiöse Diversität» wird in der schulbezogenen Fachliteratur vor allem genutzt, um die multireligiöse europäische Gesellschaft zu beschreiben, in der zahlreiche religiöse Traditionen nebeneinander existieren (z.B. Avest, Bakker & van der Want, 2009; Kittelmann Flensner, 2017). In der religionswissenschaftlichen Fachliteratur hingegen werden eher Begriffe wie «religiöser Pluralismus» oder «religiöse Pluralität» verwendet, die zusätzliche Nuancen beinhalten. Die Bezeichnung «religiöser Pluralismus» stammt aus der Politik. Als normativer Begriff steht «religiöser Pluralismus» für das Ideal eines friedlichen und harmonischen Zusammenlebens von Individuen und Gemeinschaften mit verschiedenen religiösen und weltlichen Traditionen. Der Terminus umfasst zudem verschiedene Haltungen oder Regelungen, die Individuen oder Staaten im Hinblick auf eine religiöse Vielfalt wählen können, wie beispielsweise die Anerkennung und Förderung religiöser Vielfalt oder eine Art Resignation ihr gegenüber (Rouméas, 2015; Lamine, 2013). Der Terminus «religiöse Pluralität» kommt wiederum aus der Religionssoziologie und wird oft als Synonym für «religiöse Vielfalt» benutzt. Hinter diesem deskriptiven Begriff steht die Beobachtung in der Religionsgeschichte und -soziologie, dass die Koexistenz verschiedener Praktiken und religiöser Gemeinschaften etwas Gewöhnliches ist. Es handelt sich dabei um ein der Religionsgeschichte inhärentes Phänomen (Kippenberg & von Stuckrad, 2003; Baumann & Behloul, 2005; Bardo, Birnbaum, Lee & Stoeckl, 2015; Rouméas, 2015).

Bislang gibt es noch wenig Forschung zu Vorstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich religiöser Diversität und der Artikulation mit religionskundlichem Unterricht an staatlichen Schulen. Das Projekt *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries* (REDCo) ist einer der umfassendsten Beiträge in diesem Bereich. Die am Projekt beteiligten Forschenden analysierten Interviews mit jeweils sechs Lehrpersonen der Sekundarstufe in sechs europäischen Ländern (England, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Norwegen, Estland). Dabei beschrieben sie, welche Verbindungen zwischen den persönlichen Biografien der Lehrpersonen und der Unterrichtspraxis im «religionskundlichen» oder «interreligiösen» Unterricht in Bezug auf die religiöse Vielfalt bestehen. Das Projekt stützt sich auf eine starke Annahme, wonach religiöse Vielfalt hilfreich für eine Erziehung zur Staatsbürgerlichkeit (*citizenship*) ist (Weisse, 2009). Ein Vergleich der Ergebnisse aus den einzelnen Analysen zeigt, dass die Wahrnehmung von religiöser Vielfalt sowie die Unterrichtspraxis im Klassenzimmer durch den jeweiligen nationalen oder lokalen Kontext der Schule stark beeinflusst werden und Verallgemeinerungen daher nicht möglich sein dürften (Avest et al., 2009). Avest et al. (2009) rufen daher dazu auf, jeden Kontext vertieft zu untersuchen. Während beispielsweise in Norwegen die Betonung der Klassengemeinschaft zu einer «aktiven Unterkommunikation» – *active undercommunication* – (Lund Johannessen, 2009, S. 108) führt, wird der interreligiöse Dialog in Deutschland und insbesondere in Hamburg von den Lehrpersonen praktiziert, um die persönliche Entwicklung der Schüler:innen zu fördern (Kerrutt & Müller, 2009). Allgemein stellen die Forschenden fest: «Many of our interviewees were concerned to create an inclusive classroom atmosphere by playing down difference. This included avoided activities that would expose differences among students» (Everington, Avest, Bakker & van der Want, 2011, S. 525).

Im REDCo-Projekt wird religiöse Vielfalt bis auf wenige Ausnahmen durch die Lehrpersonen positiv wahrgenommen (hier mögen die dem Projekt zugrunde liegende Annahme und die Wahl der Interviewpartner:innen einen Einfluss gehabt haben). Doris Lindner und Karsten Lehmann (2019) haben hingegen unterschiedliche Haltungen an einer «multikulturellen» Schule in Österreich herausgestellt. In ihrem Forschungsprojekt rund um den Bezug von Lehrpersonen, Schüler:innen und Mitarbeitenden zur religiösen Vielfalt zeigen sie auf, dass diese Pluralität trotz der starken Präsenz religiöser Vielfalt im Alltag der Schüler:innen selten explizit angesprochen wird, zumal es in Österreich keinen religionskundlichen Unterricht gibt. Insbesondere von Lehrpersonen, aber auch von Schüler:innen und sonstigen Mitarbeitenden wird die Schule nicht als ein Ort angesehen, an dem über religiöse Praktiken gesprochen werden sollte. Explizite Verweise auf Religion werden so vermieden. Zum Thema religiöse Diversität befragt zu werden, löste gleichzeitig aber Emotionen aus, und die Forschenden brachten eine Reihe von Reaktionen bei den Lehrpersonen ans Licht (Verunsicherung, Orientierungslosigkeit, manchmal auch Überforderung). Konflikterlebnisse werden von Lehrpersonen und Schüler:innen als persönliche statt als institutionelle Herausforderung empfunden.

Das Ergebnis der REDCo-Studie, dem zufolge spezifische Besonderheiten bei den Vorstellungen, die Lehrpersonen von religiöser Vielfalt haben, in erster Linie vom lokalen und vom nationalen Kontext der Schulen abhängen, wird durch weitere Forschungen nuanciert. Neben Lindner und Lehmann setzte Johan Liljestrand (2015) in einem schwedischen Forschungsprojekt die Wahrnehmungen und Praktiken von Lehrpersonen in Bezug auf religiöse Vielfalt mit ihrer Konzeptualisierung von «Religion» in Verbindung und kann aufzeigen, dass Lehrpersonen, die in ein und demselben Kontext arbeiten, im Unterricht unterschiedliche Haltungen und Praktiken haben können. Während ein Teil der Lehrpersonen in einer phänomenologischen Sicht davon ausgehen, dass Religionen jeweils ein

unterschiedlicher Ausdruck von etwas sind, das allen Menschen gemein ist, geht ein anderer Teil davon aus, dass die verschiedenen Religionen in sehr unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten entstanden sind. Ein weiterer Unterschied besteht auch darin, wie die Lehrpersonen ihren Unterricht im Hinblick auf die zivilgesellschaftliche Perspektive von Religionskunde als Schulfach gestalten. Im ersten Fall werden gemeinsame Werte oder Erfahrungen in den Vordergrund gestellt, wohingegen im zweiten Fall als Unterrichtsziel eher ein Dezentrieren der Schüler:innen von den eigenen Ansichten und dem eigenen Erleben genannt wird (Liljestrand, 2015).

Die Forschungen von Inkeri Rissanen (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018; Rissanen, 2020; Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020) zu den impliziten Theorien³ finnischer Lehrpersonen und deren Einfluss auf den Umgang mit religiöser Diversität im Klassenzimmer liefern weitere differenzierte und aufschlussreiche Anhaltspunkte. Rissanen (2020) beschreibt die interkulturelle Sensibilität von Individuen – und damit auch des Lehrkörpers – auf einem Spektrum, das von «ethnozentrischer Orientierung» bis hin zu «ethnobezogener Orientierung» reicht. Erstere bezeichnet eine Haltung, die kulturelle Differenzen als Bedrohung wahrnimmt oder dahin tendiert, sie zu minimieren, um Diskriminierungen zu bekämpfen und Inklusion zu fördern. Letztere bezeichnet ein Bewusstsein dafür, dass unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten und Ursprünge einen Einfluss auf die eigene Weltsicht und auf die der anderen haben, wobei Lernen als bestes Mittel zur Vorbeugung gegen Diskriminierungen angesehen wird (Rissanen, 2020). Laut der Autorin erfordert ein Unterricht, der kulturell relevant sein und gleichzeitig die individuellen Identitäten der Schüler:innen in einer heterogenen Klasse respektieren und fördern soll, bestimmte Kompetenzen und ein gewisses Mass an Selbstreflexion seitens der Lehrpersonen. Wie eine Lehrperson im Klassenzimmer Vielfalt wahrnimmt und damit umgeht, hängt nämlich auch davon ab, wo sie auf diesem Spektrum verortet ist. Rissanen hebt allerdings einen besonderen Punkt hervor: Lehrpersonen, die eine positive Haltung gegenüber Vielfalt im Allgemeinen ausdrücken und gleichzeitig der ethnobezogenen Seite des Spektrums zuzuordnen sind, haben teilweise Schwierigkeiten damit, gegenüber der Religiosität von Schüler:innen Toleranz zu empfinden, und legen daher, wenn es um Religion geht, eine ethnozentrische Haltung an den Tag. Des Weiteren betont Rissanen den Mangel an Untersuchungen darüber, wie die Kompetenzen von Lehrpersonen angesichts der religiösen Vielfalt im Klassenzimmer gefördert werden können. Dieser Mangel könnte sich durch die Ideale der liberalen Demokratien erklären lassen, die sich bemühen, Religion auf die private Sphäre zu beschränken (Rissanen, 2020). Rissanen, Ubani und Sakaranaho (2020) erläutern zudem, dass eine Kluft besteht zwischen der offiziellen Anerkennung religiöser Diversität durch den finnischen Staat, insbesondere im Bildungsbereich, und der Realität, die Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Schule erleben. Im Lehrplan für die obligatorische Schulbildung in Finnland wird Diversität nämlich als ein Merkmal aller Schüler:innen dargestellt und eine Anerkennung der verschiedenen religiösen und kulturellen Identitäten gefordert. Die Forschenden beobachten allerdings, dass Lehrpersonen dazu tendieren, erlebte Situationen auf zwei verschiedene Arten wahrzunehmen: entweder durch das Prisma der Religion, indem sie Handlungen und Verhaltensweisen insbesondere über Religionszugehörigkeit erklären (*religionalisation*), oder indem sie den Faktor Religion nicht als wichtig erkennen und somit den Platz der Religion in der Identität anderer nicht beachten (*religion blindness*). Die Autor:innen halten es daher für besonders wichtig, dass Möglichkeiten für den Lehrkörper geschaffen werden, die eigenen «interkulturellen Kompetenzen» weiterzuentwickeln, um die offiziellen staatlichen Intentionen im schulischen Umfeld effektiv umzusetzen.

Die genannten Forschungen haben, vielleicht mit der Ausnahme von Rissanens Arbeit, eines gemeinsam: «Religiöse Diversität» wird darin vor allem auf sozialer Ebene dargestellt, ausgehend von der Idee einer externen Pluralität, der Koexistenz verschiedener religiöser Gemeinschaften innerhalb der Gesellschaft, was man als «quantitativen religiösen Pluralismus» bezeichnen könnte (Baumann & Behloul, 2005). Offenbar ist diese Vorstellung nicht so sehr das Ergebnis der Analysen der Forschenden als vielmehr die Auffassung, die sie selbst von Vielfalt haben. Dabei kann Diversität auch aus kultureller oder diskursiver Sicht beschrieben werden (Stolz, 2012), beispielsweise über Aushandlungen bezüglich der Interpretation von Grundagentexten oder Geschlechterrollen. In diesem zweiten Fall ergibt sich daraus eine Vorstellung von Diversität innerhalb religiöser Gemeinschaften, was man als «qualitativen religiösen Pluralismus» bezeichnen könnte (siehe Baumann & Behloul, 2005). Pluralität kann auch aus persönlicher Sicht beschrieben werden: Individuen unterscheiden sich beispielsweise durch ihre Zugehörigkeit (oder Nichtzugehörigkeit) zu einer Gemeinschaft, durch ihre täglichen Praktiken oder durch den Einfluss, den der Faktor «Religion» auf ihren Alltag hat (Stolz, 2012; Bleisch, 2017). Der letzte Faktor ist komplex und kann bei ein und derselben Person in verschiedenen Kontexten unterschiedlich sein (Pasiëka, 2015).

Da sich der Grossteil bisheriger Untersuchungen auf Sekundarschulen konzentrieren (z. B. Estivalèzes, 2005; Barthey-Delpy, 2008; Gravel, 2016; Michon, 2019), bereichert unsere Forschung zu Primarlehrpersonen die Datenlage, insbesondere da Primarschullehrpersonen wesentlich weniger fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen zum Thema Religion besucht haben als Lehrpersonen der Sekundarstufe. In Quebec, wo religionskundlicher Unterricht

³ Das Konzept der impliziten Theorie bezeichnet Denkschemata, die (teilweise) bestimmen, wie ein Individuum Intelligenz, individuelle Fähigkeiten, Verhalten und die Art und Weise, sich selbst und andere zu sehen, begriff. Das ursprünglich von Carole S. Dweck entwickelte Konzept wurde vielfach aufgegriffen, erweitert und in zahlreichen Forschungsfeldern angewendet.

auch an Primarschulen erteilt wird, wurden Untersuchungen angestellt zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung des entsprechenden Lehrplans durch die Lehrpersonen. Ein besonderer Fokus lag dabei auf den Vorstellungen, welche die Lehrpersonen von Lehrplaninhalten haben, sowie auf ihrer Ausbildung, die sich von derjenigen der Sekundarlehrpersonen unterscheidet (z.B. Perreault, 2016; Duclos, 2017; Duclos und Poelhuber, 2017). Wie Duclos und Poelhuber erwähnen, berichten Lehrpersonen von Schwierigkeiten, die Schüler:innen aus sehr religiösen oder praktizierenden Familien damit haben, sich gegenüber Differenz zu öffnen, von der unzureichenden Berücksichtigung atheistischer Schüler:innen im Lehrplan und von eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit wahrgenommenen antisemitischen Haltungen. Weiterhin berichten Lehrpersonen von der Schwierigkeit, eine unparteiische Haltung einzunehmen, wenn Schüler:innen heikle Fragen ansprechen (beispielsweise die Aufforderung von Schüler:innen an die Lehrperson, zu unterschiedlichen Glaubensrichtungen Stellung zu beziehen). Mehrere Äusserungen rund um das Thema Diversität, die in der zuletzt genannten Studie wiedergegeben werden, sind nicht spezifisch für den Kontext der Primarschule. Die Aufforderung, Stellung zu beziehen, erscheint uns allerdings typisch für Schüler:innen der Primarstufe und deutet darauf hin, dass Kinder in der Regel ein anderes Vertrauen zu Erwachsenen haben als Jugendliche. Nach Pierre-Yves Brandt (2018) spielen Erwachsene in der Kindheit eine zentrale Rolle für den Aufbau von Kenntnissen über Dinge, die Kinder nicht selbst direkt überprüfen können. Das Alter von sechs bis zwölf Jahren sei eine Zeit, in der diese Prozesse eine entscheidende Rolle spielen. Bislang gibt es nur wenige Studien, die einen Bezug zwischen Entwicklungspsychologie und religionskundlichem Unterricht im nicht konfessionellen schulischen Kontext herstellen. Trotzdem kann bereits jetzt gesagt werden, dass Vielfalt sich in der Primarschule in einem anderen Kontext entfaltet als auf der Sekundarstufe. Folgende Gründe können dazu angeführt werden: Die Ausbildung der Lehrpersonen ist breiter und kaum auf wenige Fachdisziplinen beschränkt; die Schüler:innen haben das Erlernen des Lesens und Schreibens noch nicht abgeschlossen und verfügen allgemein über weniger Kenntnisse über ihre Umwelt; zudem geht die Zeit der Kindheit mit einer grösseren Verletzlichkeit einher. Daher sind weiterführende Untersuchungen zu diesem besonderen Kontext erforderlich.

3 Beschreibung des untersuchten schulischen Kontexts

Diese Studie wurde im Kontext der französischsprachigen Schweiz (Westschweiz) durchgeführt. Die drei Kantone, in denen wir geforscht haben, sind heute entweder überwiegend römisch-katholisch (Wallis, Freiburg), leicht protestantisch (Waadt, ländliche Regionen) oder in gleichem Masse durch römisch-katholische und konfessionslose Menschen geprägt (Waadt, städtische Regionen) (Freire & Freymond, 2016). Auf Bundesebene wird die Koexistenz der verschiedenen Religionen und Konfessionen geregelt durch den in der Verfassung verankerten Grundsatz der Religionsfreiheit und durch die Übertragung der Kompetenzen für religiöse Belange auf die Kantone. Der Staat kann insofern als laizistisch angesehen werden, als Laizismus als eine «(schrittweise) Gestaltung des Politischen» im Hinblick auf Toleranz verstanden wird, «aufgrund welcher Religions- und Gewissensfreiheit [...] durch einen neutralen Staat gewährleistet wird» (Milot, 2002, S. 34). Als Bundesstaat gewährt die Schweiz ihren Staaten – also den Kantonen – viel Autonomie in religiösen Belangen wie auch in Bildungsfragen. Jeder Kanton hat demnach seine eigenen Gesetze, Reglemente und Richtlinien für das Schulwesen und infolgedessen auch für den Religionsunterricht an der obligatorischen Schule. Seit 2007 wird diese Vielfalt allerdings durch eine schweizweite Harmonisierungsvereinbarung abgemildert, im Zuge derer ein eigener Lehrplan (*plan d'études romand*, PER) für sämtliche französischsprachigen Kantone eingeführt wurde. In diesen Lehrplan wurde das Fach «Ethique et cultures religieuses (ECR)», inspiriert vom gleichnamigen Unterrichtsfach in Quebec, aufgenommen, das seither alle anderen Bezeichnungen ersetzt. Für das Fach ECR gelten in diesem Lehrplan dennoch besondere Modalitäten, die es den Kantonen erlauben, das Unterrichtsprogramm entweder gar nicht zu befolgen oder es abzuändern. Die «historisch» katholischen Kantone Freiburg und Wallis haben das Fach ECR gemäss PER als Regelunterricht eingeführt. Zusätzlich können Eltern ihre Kinder zum konfessionellen Religionsunterricht anmelden (im Wallis «fenêtres catéchétiques» – Katechetische Fenster – genannt). Dieser Unterricht wird zwar innerhalb des schulischen Stundenplans erteilt, ist aber nicht obligatorisch. Der Kanton Waadt hat sich für eine Alternative entschieden: ECR steht wohl auf dem Stundenplan, ist aber nur mit wenigen Stunden pro Jahr dotiert. Der Unterricht ist an das Fach Geschichte gebunden und folgt einem angepassten Lehrplan, der zum Zeitpunkt der Untersuchung allerdings trotzdem auf dem allgemeinen Westschweizer Lehrmitteln zum Fach ECR beruhte. In den Kantonen Waadt und Freiburg wird dieser Unterricht de facto nicht immer erteilt. Er «verschwindet in der Versenkung», weil es an Zeit für dieses Fach fehlt, das angesichts der dafür veranschlagten Stundenzahl und des Fehlens einer summativen Beurteilung als nicht prioritär angesehen wird, oder weil etwa befürchtet wird, die religiösen Gefühle der Familien zu verletzen. Alle in der Westschweiz für den ECR-Unterricht verfügbaren Lehrmittel stammen aus demselben, von den Westschweizer Kantonen zugelassenen Verlag namens AGORA (Rota, 2015). Das zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags verfügbare Material für die Klassen 1H bis 8H wurde in zwei aufeinanderfolgenden Phasen erstellt. Die Lehrbücher für die Klassen 3H bis 6H (Alter 7–10 Jahre) stammen von Anfang der 2000er-Jahre und sind auf interreligiöses

Lernen und Unterricht in biblischer Geschichte ausgerichtet. Der Schwerpunkt liegt auf den Methoden der Textdarstellung und des Textverständnisses sowie auf der Kontextualisierung der jeweiligen Texte. Die Materialien wurden speziell für den schweizerischen Kontext entwickelt. Hintergrund dazu bilden die bikonfessionelle Zusammensetzung der Landesbevölkerung und die ökumenische Bewegung in den christlichen Kirchen. Die Religionen werden darin konzeptualisiert als grosse, weltweit organisierte Einheiten, die gelegentlich dem Christentum, dem Islam oder dem Buddhismus zugeordnet werden. Die Schüler:innen werden angeleitet, sie über die «Religionsgründer» zu entdecken. Die weiteren Materialien wurden Ende der 2000er- und in den 2010er-Jahren veröffentlicht. Für die Klassen 7H bis 8H (Alter 10–12 Jahre) steht ein Lehrbuch zur Verfügung, das die religiöse Vielfalt in der Schweiz darstellt, sowie ein weiteres zu Weltenstehungsmythen, das von der vergleichenden Religionsgeschichte inspiriert ist. Abgerundet wird das Angebot für diese Altersklasse durch ein Lehrbuch über Abraham, das auf dem interreligiösen Prinzip beruht und wohl dazu dient, Material mit Bezug zum Islam anbieten zu können.

4 Beschreibung von Daten, Methodik und Profil der Schulen

Die in diesem Beitrag präsentierte Analyse basiert auf 38 Interviews mit Primarlehrpersonen aus neun verschiedenen öffentlichen Schulen, drei davon im Kanton Freiburg (22 Lehrpersonen, darunter zwei, die sich eine Stelle teilen⁴), drei Schulen im Kanton Wallis (9 Lehrpersonen) und drei im Kanton Waadt (8 Lehrpersonen). Die Interviews wurden zwischen 2017 und 2020 von den verschiedenen Mitgliedern des Forschungsteams geführt. Mit Ausnahme der von der katholischen Kirchgemeinde delegierten Lehrpersonen, die nur in einer öffentlichen Schule im Wallis ECR unterrichten und eine katechetische Ausbildung haben, wurden alle Lehrpersonen entweder am Lehrer:innenseminar oder an einer Pädagogischen Hochschule⁵ ausgebildet und decken ein weites Alters- und Erfahrungsspektrum ab. In den Kantonen Freiburg und Waadt wurden zudem Audio- und Videoaufnahmen des Unterrichts erstellt. Diese werden allerdings hier nicht berücksichtigt, weil wir den Fokus auf die Diskurse der Akteur:innen zu ihrer Unterrichtspraxis und ihren Meinungen gelegt haben (für Näheres zur Sammlung der Daten und zum Kontext der Feldarbeit siehe Ansen Zeder, Bleisch, Desponds, Girardet, Hess & Rotzer, 2020).

Die Schulen, auf die sich unsere Untersuchung bezieht, lassen sich in drei Typen nach der jeweils vorhandenen religiösen Vielfalt gliedern. (1) Zwei Schulen (eine in Freiburg, eine im Wallis) liegen in Dörfern. Die Zusammensetzung der Schülerschaft wird von den dort unterrichtenden Lehrpersonen als «homogen» wahrgenommen. Nebst Kindern, die von den Lehrpersonen als katholisch identifiziert werden, berichten die Lehrpersonen von vereinzelt protestantischen, evangelischen, atheistischen, jüdischen, muslimischen Kindern oder solchen, die den Zeugen Jehovas angehören würden. (2) Drei der aufgesuchten Schulen befinden sich in Kleinstädten oder Dörfern in der Nähe von städtischen Gebieten (eine in Freiburg, zwei im Wallis). Bei Schulen wie diesen, die als «moderat» von Vielfalt betroffen gelten, beobachten die Lehrpersonen eine starke Präsenz von Kindern mit portugiesischem oder spanischem «Migrationshintergrund», also von Kindern, die katholisch sind oder kulturell-katholisch geprägt wurden. (3) Vier Schulen (eine in Freiburg, drei im Kanton Waadt) können als Stadtschulen bezeichnet werden und haben eine Schülerschaft, die sich durch eine grosse Vielfalt auszeichnet (genannt wird von den Lehrpersonen Diversität in Bezug auf sozioökonomische Kriterien, Herkunft, Lebenswege, Kultur und Religion). Bei solchen sogenannten «multikulturellen» Schulen kann die religiöse Pluralität von den Lehrpersonen nicht einfach ignoriert werden, denn die Kinder bringen diese mit in die Schule.

Die Arbeit an den erhobenen Daten erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden die Transkripte der geführten Interviews im Team mit Methoden des offenen und axialen Kodierens gemäss der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1998 [1965]; Strübing, 2014; Mey & Mruck, 2009) analysiert. Die für diese Arbeit ausgewerteten Daten mit Bezug zur religiösen Diversität entsprechen spontanen Äusserungen unserer interviewten Lehrpersonen, da wir keine spezifischen Fragen dazu gestellt haben. Die Forschungsfragen waren auf die deklarierten didaktischen Praktiken ausgerichtet. Deshalb war es uns nur bedingt möglich, aus allen Interviews mit Lehrpersonen relevante Daten zu den Elementen zu unserer für diesen Beitrag formulierten Fragestellung zu rekonstruieren. Wir gehen davon aus, dass die Interviews die Gelegenheit boten, Antworten zu erfassen, die nicht unbedingt lediglich sozialer Erwünschtheit entsprechen. In einem zweiten Schritt haben die drei Autorinnen dieses Textes diese spontanen Äusserungen zur religiösen Diversität analysiert, diese miteinander in Bezug gesetzt, und daraus Hypothesen für weitere Forschungen formuliert.

4 Von Stellenteilung wird gesprochen, wenn in einer Klasse Unterricht durch zwei Lehrpersonen erteilt wird.

5 Anfang der 2000er-Jahre erfuhr die Ausbildung angehender Lehrpersonen in der Schweiz erhebliche Änderungen und war Gegenstand von Vereinheitlichungsbestrebungen auf nationaler Ebene, insbesondere durch die Tertiärisierung der Ausbildung. Die verschiedenen kantonalen Ausbildungsstätten, Lehrerseminare genannt, wurden durch Pädagogische Hochschulen ersetzt, die wiederum in das schweizerische Hochschulsystem integriert wurden.

5 ECR-Unterricht und religiöse Diversität im Klassenzimmer

Religiöse Vielfalt wird von den Lehrpersonen, die wir getroffen haben, nicht auf dieselbe Art wahrgenommen und erlebt. Hier lohnt sich ein Blick darauf, wie sie von der Zusammensetzung ihrer Klasse in Bezug auf religiöse Vielfalt sprechen (5.1) und den ECR-Unterricht mit der «Realität» ihrer Klasse verbinden (5.2). Wir haben beobachtet, dass die allgemeine Einschätzung, die Lehrpersonen vom Fach ECR haben, stark davon abhängig ist, wie sie Diversität oder das Fehlen derselben in ihrer Klasse wahrnehmen. Daran anschliessend beschreiben wir die Positionierungen der Lehrpersonen in Bezug auf Vielfalt (5.3). Unter «Positionierung» verstehen wir die Art und Weise, wie Lehrpersonen Vielfalt hinsichtlich ihrer beruflichen Praxis beurteilen: Stellt Diversität eine Herausforderung dar? Ist sie ein Störfaktor oder im Gegenteil eine Bereicherung? Sind damit Zwänge oder Änderungen in der beruflichen Praxis verbunden?

5.1 Beschreibung der religiösen Diversität im Klassenzimmer

Eine der Fragen in den Interviews zielte darauf ab, von den Lehrpersonen eine Beschreibung der Zusammensetzung ihrer Klasse zu erhalten. Die Forschenden gaben dabei bewusst keine vordefinierten Kategorien vor, um die Antworten nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die Thematik unseres Forschungsprojekts rund um den ECR-Unterricht dürfte jedoch die Antworten beeinflusst haben. Dennoch ist es interessant, die Aussagen der Lehrpersonen einer genaueren Analyse zu unterziehen. In der Beschreibung ihrer Klasse haben viele Lehrpersonen religiöse Kategorien verwendet. Einige Lehrpersonen haben die Religionszugehörigkeiten ihrer Schüler:innen nicht beschrieben, weil sie sie nicht kannten. Von manchen Lehrpersonen kamen detailliertere Beschreibungen mit Verweisen auf die nationale Herkunft der Schüler:innen in Verbindung mit der jeweiligen Religionszugehörigkeit.

Ein Grossteil der befragten Lehrpersonen verwendete zur Beschreibung der Klassenzusammensetzung Kategorien religiöser Zugehörigkeit wie katholisch, protestantisch, orthodox, Zeuge Jehovas, muslimisch, buddhistisch usw., manchmal auch «religionslos» und noch seltener atheistisch. Wir sehen darin eine Tendenz, sich religiöse Vielfalt «bürokratisch» vorzustellen, mit einer Bezeichnungslogik, die auf den Taxonomien beruht, die im Diskurs der Weltreligionen zu finden sind (Cotter & Robertson, 2016). Diese Bezeichnungen lassen vermuten, dass die Lehrpersonen die Schüler:innen hauptsächlich gemäss der von ihnen angenommenen Zugehörigkeit wahrnehmen (die in Freiburg und im Wallis in manchen Fällen Eingang in das offizielle Schulregister findet). Wie sich die Schüler:innen selbst bezeichnen und ob sie eine Religion praktizieren, scheint eine untergeordnete Rolle zu spielen. Bestärkt wird diese Beobachtung dadurch, dass sehr wenige Lehrpersonen dies spezifizierten (etwa mit «praktizierend / nicht praktizierend» oder «getauft, aber nicht praktizierend»). Einige Lehrpersonen bedauerten, dass manche katholische Schüler:innen «noch nicht einmal wissen, dass sie katholisch sind», ohne dabei die Möglichkeit in Erwägung zu ziehen, dass sie (oder ihre Familien) aus eigener Wahl nicht praktizierend oder nicht gläubig sein könnten und ihre «offizielle» Zuordnung (durch die Taufe) ihre religiöse Zugehörigkeit daher nicht definiert. Im Übrigen bestätigt sich diese Beobachtung weiter, wenn man berücksichtigt, dass bis auf wenige Ausnahmen das Christentum die einzige Religion ist, in der die Lehrpersonen eine gewisse interne Vielfalt erkennen (protestantisch, katholisch und orthodox), wie dies auch in den statistischen Kategorien der Schweiz und in einigen Schulregistern der Fall ist. Die wenigen Lehrpersonen, die eine interne Vielfalt ausserhalb des Christentums beschreiben, sehen Unterschiede innerhalb des Islam, und zwar entweder in Bezug auf das Praktizieren der Religion (nicht sehr praktizierend, extremistisch, radikal) oder durch die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen der Religion und einer spezifischen Herkunft (afrikanischer Islam, saudi-arabischer Islam). Interessant ist auch, dass die Beschreibung von Schüler:innen ohne Religionszugehörigkeit manchen Lehrpersonen Schwierigkeiten bereitet: Sie sind sich unsicher, wie sie sie nennen sollen, und schwanken zwischen «atheistisch», «keiner Religion folgend», «religionslos», «konfessionslos» und «nicht gläubig». Einige Lehrpersonen sprechen zur Beschreibung ihrer Klasse von fehlender Vielfalt und führen an, sie hätten weder jüdische noch muslimische oder buddhistische Schüler:innen, wobei dieser «Mangel» an Diversität manchmal implizit bedauert wird (vgl. dazu Bleisch & Bietenhard, 2018). Dieses Bedauern könnte mit der Vorstellung zusammenhängen, Vielfalt sei eine Voraussetzung für einen sinnvollen ECR-Unterricht.

5.2 Relevanz einer vielfältigen Klasse für den ECR-Unterricht

Nicht allen Lehrpersonen erscheint der ECR-Unterricht als sinnvoll, unabhängig davon, welchen Zweck sie dahinter sehen oder vermuten. Der Unterricht wird oft nur oder hauptsächlich dann als sinnvoll wahrgenommen, wenn die Klasse bzw. die Schülerschaft insgesamt eine gewisse religiöse Vielfalt aufweist. Dafür kann es zwei verschiedene Erklärungen geben. Die erste basiert auf der Idee, dass Kinder, wenn sie nicht in direktem Kontakt mit Vielfalt bzw. mit Menschen unterschiedlicher Herkunft sind, den Unterricht nicht interessant finden, nicht «motiviert» sind oder nichts verstehen:

Nicht viele [verschiedene Religionen]. Also, ich hab gar keine ... Es sind nur Christen und noch nicht mal Protestanten. Ich habe vier – nein, stimmt nicht, ich habe eine protestantische Schülerin; drei atheistische Schüler und die übrigen achtzehn sind katholisch. Nun (*lacht*), das ist nicht hilfreich. Ich hab nicht immer an [Name der Schule] unterrichtet, erst seit zwei Jahren, vorher war ich an [Name einer anderen Schule], da waren es ein bisschen mehr, aber nicht viel. Und in meinem ersten Unterrichtsjahr war ich in [Stadt]. Also das war was ganz anderes. Und es ist auch eine gewaltige Bereicherung, wenn man sich für diese Art Unterricht darauf stützen kann. Hier erscheint ihnen [den Schüler:innen] das alles letztendlich so weit weg, wenn man das Thema mit ihnen anspricht. Dann gibt es vielleicht einige, die in der Stadt zum Sport gehen (*lacht*), es ist blöd, aber sie sagen fast so was wie: 'Ah ja, ich hab einen Freund, der keinen Schinken isst, wir waren zusammen im Ferienlager'. Aber ganz ehrlich, die Mehrheit meiner Klasse hat den Eindruck, ich erzähle ihnen von etwas, das aber völlig ausserhalb ihres Lebens liegt.

Die zweite Erklärung beruht auf der Überlegung von Lehrpersonen, dass der ECR-Unterricht eine Gelegenheit bietet, Kinder «ausländischer» Herkunft in den Mittelpunkt zu stellen. In diesen Situationen können Lehrpersonen die Möglichkeit nutzen, diese Schüler:innen, ihre Differenz und «ihre» Religion in einem positiven Licht zu zeigen. Davon zeugt dieser Auszug:

Lehrer: Sie [Schülerin A] kam aus einem muslimischen Land und wir sprachen oft darüber, dann kamen Bemerkungen wie 'Monsieur, mein Papa hat mir aber gesagt, dass ...' oder 'Ich hab im Fernsehen gehört, alle Muslime seien Terroristen'. Und dieses Bild musste geknackt werden, weil, man spürte wirklich, dass sie deshalb nicht mehr gemocht wurde, und das war wirklich wichtig, ins Gespräch zu kommen, ihnen das verständlich zu machen. [...]

Forscherin: Und wie bist du dann vorgegangen, um die Frage zu lösen?

Lehrer: Also, indem ich ihnen die guten Seiten des Islam gezeigt habe. Das war wirklich – und ich wollte, dass dieses Mädchen es zeigt und nicht ich. Also, ich sagte ihnen, dass es gute Seiten gibt und so weiter, aber ich brauchte sie dazu, dass es von ihr kommt, dass die Klassenkameraden wirklich sehen, dass 'Ah ja, das stimmt aber', 'Nein, das ist richtig, was sie uns sagt', 'Ach so, ja, das kannte ich ja gar nicht'. Dabei ging ich davon aus, dass, wenn es von mir kommt – 'Ja klar, das sagt der Lehrer, damit wir sie bei uns in der Gruppe akzeptieren' oder was weiss ich noch was. Wenn es aber von ihr kommt, dann ist es, glaube ich, viel stärker als [wenn es von mir kommt]. Und das hat ihnen echt geholfen.

In dieser Form der Unterrichtswahrnehmung und -strategie, bei der einzelne Schüler:innen aktiv mitwirken, zeigt sich eine Tendenz zum Partikularisieren von Kindern mit «Migrationshintergrund» und/oder nicht christlichem Hintergrund. Wenn Schüler:innen als Repräsentant:innen ihrer Religion hervorgehoben werden, werden sie essentialisiert, was ihre Differenz unterstreicht. Dahinter lässt sich auch ein Stereotyp vermuten, dem zufolge dieses «fremde Kind» notgedrungen über Fachwissen in «seiner» Kultur und «seinem» Glauben verfügt – eine Erwartung, die in «schweizerische» Kinder und/oder Kinder christlicher Konfession nicht gesetzt wird. Hier muss aber betont werden, dass die Intention der Lehrpersonen eine ganz andere ist, nämlich dem Kind einen Ausdrucksraum zu geben und ihm Wertschätzung entgegenzubringen. Manche Lehrpersonen sind also der Ansicht, der Unterricht könne in einer Klasse ohne Vielfalt sein Ziel nicht erreichen – ob es nun darum geht, Schüler:innen Wertschätzung entgegenzubringen oder der Vielfalt bzw. den Kindern, welche die Vielfalt in der Klasse ausmachen, mit Toleranz zu begegnen.

Wie Lehrpersonen zum Thema der religiösen Diversität stehen, zeigt sich auch in ihrer Beurteilung der Lehrmittel. Die Darstellung einer religiösen Pluralität wird von den Lehrpersonen geschätzt:

Das [Thema Religion] fand ich immer schon spannend, und deshalb habe ich auch die Broschüre [für 10- bis 12-Jährige, Thema Schöpfungsberichte] gewählt, weil das ein bisschen mehr berührt. [...] Und das ist nett, [die Schüler:innen] mögen es, denn diese Broschüre [...] wendet sich dann doch stärker mehreren verschiedenen Religionen zu, auch ägyptische Gottheiten sind dabei. Da ist nicht nur vor allem die katholische Religion – ein bisschen auch die protestantische und ein klein wenig das Judentum.

Die meisten Lehrpersonen sehen die Repräsentation religiöser Vielfalt im Übrigen als so wichtig an, dass Lehrmittel überflüssig werden können, wenn die Klasse diese Vielfalt aufweist. Sie haben die Vorstellung, es sei aus didaktischer Sicht interessanter, die Schüler:innen selbst über ihre jeweilige Religion sprechen zu lassen.

5.3 Positionierung in Bezug auf religiöse Diversität

In einem Artikel hat Verena Eberhardt (2020) auf der Grundlage ihrer Analyse normativer Implikationen in der Repräsentation religiöser Diversität in Kindermedien drei Diskurse im Umgang mit religiöser Vielfalt herausgearbeitet: religiöser Pluralismus als Normalität, religiöser Pluralismus als Notwendigkeit und religiöser Pluralismus als Bereicherung. Diese drei Diskurse finden wir bei unseren Akteur:innen wieder. Diese Diskurse helfen uns, zu verstehen, wie die Lehrpersonen religiöse Diversität im Verhältnis zu ihrer beruflichen Praxis einordnen.

Religiöse Diversität als etwas Gegebenes, das notwendigerweise behandelt werden muss

Der Diskurs des Pluralismus als Notwendigkeit basiert auf der Prämisse, dass religiöse Vielfalt erklärt und behandelt werden muss, um Toleranz zu fördern (Eberhardt, 2020) – eine Ansicht, die unsere Akteur:innen weitgehend teilen. Im Einklang mit den kantonalen und nationalen bildungspolitischen Instanzen soll das Fach ECR über den Erwerb von Kenntnissen dazu dienen, ein Klima der Toleranz in der Klasse zu fördern, eine entspanntere Sozialordnung zu schaffen und Konflikten vorzubeugen (Hess & Brumeaud, 2020; Jödicke, 2013). Wie weiter oben erwähnt, wird die Idee, der Unterricht sei für den Umgang mit Vielfalt eine Notwendigkeit, hauptsächlich von Lehrpersonen mit dem lokalen Kontext verknüpft. Religionskundlicher Unterricht verliert für die Lehrpersonen in einem Kontext mit wenig Vielfalt seinen Sinn. Genau im Sinne dieses Diskurses kritisiert ein Teil der Lehrpersonen der Stufen 3H–6H, die für den Unterricht bereitgestellten Lehrmittel seien um das Christentum zentriert und böten nicht die Möglichkeit, den Wissenserwerb auf andere Religionen auszuweiten.

Religiöse Vielfalt wird als etwas wahrgenommen, das behandelt und verstanden werden will, aber auch Herausforderungen mit sich bringt. Ein Teil der Lehrpersonen sieht beispielsweise das eigene fehlende Wissen bezüglich Religion als Herausforderung, was wiederum zu dem Gefühl führt, inkompetent zu sein, wie folgende Lehrerin es ausdrückt:

Alles wird nur flüchtig gestreift, und letzten Endes ist man auch nicht schlauer und es gibt noch mehr Fragen seitens der Kinder, besonders wenn von Religionen wie dem Buddhismus die Rede ist. Damit kenne ich mich nämlich noch weniger aus als mit dem Christentum oder sonst was. Mich verunsichert das dann, weil ich spüre, dass meine Kenntnisse sehr [gering] sind, und manchmal fällt es mir schwer, mich den Fragen meiner Schüler zu stellen, weil ich Angst habe, etwas zu sagen, das im Gegensatz zu dem steht, was sie zu Hause hören.

Dieses Zitat zeigt eine zweite Herausforderung, die von Lehrpersonen vor allem hinsichtlich muslimischer Eltern geäußert wird. Dabei geht es um die Unsicherheit darüber, wie der Unterricht von den Eltern beurteilt wird. Vor dem Hintergrund, eine tolerante Atmosphäre schaffen zu wollen, wird nicht nur das eigene Wissen als unzureichend empfunden, sondern auch die Aufgabe, ein Wissen zu vermitteln, das von den Eltern als falsch beurteilt werden und potenziell zu Problemen führen könnte.

Viele Lehrpersonen stellen zudem die Stereotype, die im Unterricht von Schüler:innen vorgebracht werden, als besondere Herausforderung dar, die ein gutes Klassenklima gefährdet. Diese Herausforderung wurde oft in Verbindung mit Äusserungen von Schüler:innen nach den Pariser Attentaten von 2015 genannt, wie etwa «Alle Muslime sind Terroristen». Manche Lehrpersonen finden auch, dass die eingesetzten Lehrmittel Stereotype hervorrufen, die im Unterricht behandelt werden müssen, wie folgende, an einer ländlichen Schule tätige Lehrerin erklärt:

Und wenn man vielleicht an die eher negativen Momente denkt, finde ich es manchmal schwierig, mehr noch mit *Les religions en Suisse* [sie blättert in der Broschüre] in einem Dorf wie hier (lacht). Da kommen Dinge heraus, und man spürt, das sind nicht die Worte der Kinder. Wenn wir beispielsweise das Thema Muslime ansprechen, dann fällt es mir irgendwie sehr schwer, mit Kindern umzugehen, die sich dagegen sträuben. Ich bin nämlich nicht sehr tolerant (lacht), wenn sie selbst nicht tolerant sind. Und da musste ich erst lernen, mir zu sagen, dass das letztendlich nicht unbedingt die Sichtweise des Kindes ist, denn es hat ja keine Ahnung. Das ist eher was, das es zu Hause gehört hat, und ich finde, darum ist es wichtig, das zu machen. Für uns ist es aber manchmal schwierig, manche Dinge zu hören.

Die Repräsentation der nationalen religiösen Vielfalt – das Lehrmittel heisst *Les religions en Suisse* – ist mit dem zugrunde liegenden pluralistischen Diskurs ein ambivalentes Hilfsmittel für Fachpersonen, die, den Vorgaben der interkantonalen Bildungsbehörden entsprechend, das Miteinander fördern wollen. Es scheint eine Koexistenz zu befürworten, löst aber Gespräche zu den Unterschieden aus, die häufig «abgrenzend» (*boundary-making*) sind und die Lehrpersonen zwingen, ihren Unterricht reaktiv zu gestalten, um zu versuchen, identitätsbezogene Differenzbeziehungen abzuschwächen.

Interessant ist auch, dass Wörter wie «atheistisch», «fundamentalistisch» oder in Bezug auf Stereotype von den Lehrpersonen zu einem grossen Teil nicht auf die Schüler:innen selbst bezogen werden, sondern auf deren Umfeld, wie das vorgenannte Zitat veranschaulicht. Andersherum gelesen, deuten diese Äusserungen an, Kinder seien von Natur aus mässig religiös, tolerant und ohne Stereotype, und aus Sicht der Lehrpersonen plappern die Kinder, die im Umgang mit Vielfalt eher Schwierigkeiten bereiten, nur nach, was sie gehört haben.

Religiöse Vielfalt erscheint vielen Lehrpersonen also als etwas, das behandelt werden bzw. mit dem man umgehen muss, und einige sehen diese in ihrer Klasse sogar als persönliche Herausforderung an. Eine Lehrerin erklärt uns zum Beispiel, dass kürzlich neu hinzugekommene Geflüchtete und Religionen, die «total anders sind zwischen Muslimen oder uns Christen», ihre Unterrichtsgewohnheiten durcheinandergebracht haben. Für sie ist Vielfalt eine persönliche berufliche Herausforderung, an die sie sich gezwungenermassen anpassen musste.

Religiöse Vielfalt als Bereicherung

Im Diskurs eines Teils der Lehrpersonen stellt sich Vielfalt als Bereicherung dar. Ihre Aussagen stehen oft im Zusammenhang mit dem Ziel, eine Allgemeinbildung zu vermitteln. Während der Wissenserwerb im Diskurs der Vielfalt als notwendiges Unterrichtsthema in erster Linie einem übergeordneten Erziehungsziel dient (Toleranzförderung), ist er in demjenigen, der Vielfalt als Bereicherung ansieht, auch ein eigenständiges Ziel, das nicht zwangsläufig einen unmittelbaren Nutzen haben muss:

Das ist kein Religionsunterricht, sondern ein Einblick in die verschiedenen Religionen, Kulturen und Glaubensformen, die es auf dieser Erde gibt, um zu erfahren, was existiert, und es beschreiben zu können und auch um sich anpassen zu können, wenn man einmal reist.

Für diese Lehrpersonen stellen die Stereotype, die die Kinder mit in die Schule bringen, ebenfalls eine Herausforderung dar, doch sie sehen darin eine Lernchance:

Lehrerin: Vor ein paar Jahren, nach [den Attentaten auf] Charlie Hebdo, wurde es an der Schule brenzlig, und da haben wir ECR-Unterricht gemacht, ohne die Bücher zu öffnen. Also, ich nutze viel eher Situationen aus dem echten Leben, um über solche Dinge zu sprechen, als typische Lektionen, verstehen Sie.

Forscherin: Charlie Hebdo, das war also eine Information, also aus den Nachrichten.

Lehrerin: Ja, aber die Kinder kamen zur Schule damit – in meiner Klasse jedenfalls, aber das war ziemlich verbreitet. Sie berichteten, was passiert war. Sie waren schon ziemlich geschockt, sie wussten Bescheid, wir haben hier ja schon viele Muslime, und da musste man die Wogen glätten, denn sie waren – also, viele erzählten, was sie zu Hause gehört hatten. Dann ging es also darum, Dinge richtigzustellen, weil, das führte ein bisschen zu Zankereien untereinander. Natürlich, weil, es gibt ja auch andere, [für] manche Kinder waren alle Muslime Terroristen, und über so was musste ich also sprechen und die Dinge richtigstellen – mit dem, was ich darüber weiss, ich bin ja nun keine Expertin. Aber das war schon interessant, sehr interessant sogar.

Laut einem Teil der Lehrpersonen bringen Schüler:innen bisweilen ein Wissen über religiöse Traditionen mit, das andere nicht haben – eine Bereicherung, die auch die persönliche Ebene betrifft, wie folgende Erzählung zeigt:

In der vorigen Gruppe gab es oft spannende Diskussionen darüber, wie sie ihren Glauben lebten. Das war nämlich eine Klasse, die sich supergut verstand, Spötteleien oder so gab es also nicht, und so trauten sie sich wirklich, frei zu sprechen, und das war echt interessant. Da war sogar ein Mädchen, das mir gesagt hat: 'Also, ich werde später Buddhistin, weil, ich mag dieses Ich-muss-in-die-Kirche-Gehen nicht'. Und 'Ah ja, stimmt – aber wie würdest du es anders machen' und 'Was machst du dann mit deinen Sünden' und all so was. Und ich dachte nur noch 'oh wow'. Es war wirklich sehr bereichernd, [...] einmal anzufangen, darüber zu sprechen, was sie wirklich berührt in ihrem Glauben oder in ihrem Nichtglauben, ich habe nämlich zwei darunter, die gar nicht damit aufwachsen. Zu sehen, dass es etwas gibt, was dir fehlt oder auch was du cool findest, weil du ja doch die schulfreien Tage hast, aber nicht zur Kirche gehen musst oder so.

Im Diskurs dieser Lehrpersonen liegt das Bereichernde an der Vielfalt meist in den Interaktionen zwischen Individuen und in der Idee des Austauschs. Für diese Lehrpersonen ist der Kontakt mit der Vielfalt oder das Gespräch darüber (unabhängig davon, wie viel Vielfalt es in der Klasse gibt) daher nicht nur bereichernd, sondern auch wünschenswert, um ein Klima der Toleranz zu fördern, Momente der Soziabilität zu schaffen und die Horizonte der Schüler:innen zu erweitern. Das heisst aber keineswegs, dass Lehrpersonen, deren Diskurs nicht auf eine solche Position hinsichtlich Vielfalt hindeutet, darin einen Nachteil sehen oder eine ablehnende Haltung dazu haben.

Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass Lehrpersonen, die von Vielfalt als Bereicherung sprechen, gar nicht oder nur wenig von Herausforderungen im Zusammenhang mit religiöser Vielfalt in der Klasse berichten. Sie sehen diese Diversität eher als Lernchance (für die Schule und für das Leben) an.

Religiöse Diversität als Normalität

Im Diskurs mancher Lehrpersonen ist erkennbar und signifikant, dass Vielfalt nicht problematisiert wird. Im Gegensatz zu den meisten anderen nehmen diese Lehrpersonen keine Herausforderungen in Bezug auf Vielfalt wahr und berichten nicht von problematischen Vorkommnissen oder Konfliktsituationen, die ihrer Ansicht nach auf die vorhandene Diversität zurückzuführen sind. Die Art, wie sie sich zum Forschungsthema äussern, lässt vermuten, dass sie Vielfalt nicht als Problem, sondern einfach als ein Merkmal der Menschheit betrachten. Ihr Diskurs verweist auf das, was wir mit Eberhardt mit religiöse Vielfalt als Normalität bezeichnen.

Das Ziel dieser Lektionen ist ja doch eine Öffnung zur Welt. Nicht die Öffnung zu *einer* Welt. Und darum ist es auch wichtig, von anderen polytheistischen Religionen zu sprechen – sehr wichtig, immer mit diesem sehr neutralen, eher wissenschaftlichen Blick. Besonders interessant sind die Diskussionen, die es dann mit den Kindern gibt. Da kommen auch recht viele Fragen. Man kann ihnen auch Fragen stellen zu ihrer Weltsicht, zu dem, was sie gelesen haben ... Gut finde ich auch in diesen Unterrichtsstunden, dass nicht geurteilt wird. Sie sagen, was sie denken, aber dann wird nicht geurteilt wie 'Ach, das ist gut, was du da sagst'. Ich habe auch einige darunter, also ich habe eine Schülerin, die sagt: 'Ich glaube sowieso an gar nichts. Da existiert überhaupt nichts'. Das ist auch ihr gutes Recht. Und dann sag ich ihr: 'Hier zeigen wir dir einfach, dass es in der Welt Menschen gibt, die an gewisse Dinge glauben. Dass es das gibt. Das ist alles. Ob du es dann glaubst oder nicht, das ist nicht ... das ist nicht mein Job. Es ist nicht meine Aufgabe, dich etwas glauben zu machen oder über dich hier zu urteilen! Und das ist, glaube ich, unheimlich wichtig, wenn man diesen Unterricht macht.'

Diesen Lehrpersonen ist gemeinsam, dass sie von Kindheit an oder durch Reisen besondere Erfahrungen mit kultureller und religiöser Vielfalt gemacht haben. Zur Veranschaulichung: Ein Lehrer wurde in einer alevitischen Familie sozialisiert, während eine Lehrerin sich als «Reisebegeisterte» beschreibt, wodurch sie Kenntnisse über verschiedene Religionen, Kulturen und Werte erworben habe und so «völlig dezentriert [*décentré*]» sei, dass sie erklärt, sie fühle sich «im Übrigen nicht im Einklang mit unserer [Schweizer] Gesellschaft» und habe «Werte, die viel – wie soll ich sagen – breiter, weiter sind». Eigene biografische Erfahrungen fliessen bei diesen Lehrpersonen explizit mit ein (vgl. dazu Bleisch & Bietenhard, 2018).

Für diese Lehrpersonen hat der ECR-Unterricht einen recht hohen Stellenwert und verschwindet nur selten «in der Versenkung», unabhängig davon, ob in der Klasse Vielfalt anzutreffen ist oder nicht. Bei den Zielen, die diese Lehrpersonen hinsichtlich ihres Unterrichts nennen, dient das im ECR-Unterricht erworbene Wissen eher dazu, die Schüler:innen zu dezentrieren und ihnen das nötige Werkzeug an die Hand zu geben, um sich bei Reisen an andere Kontexte anzupassen und andere zu verstehen – nicht als Vertreter:innen einer homogenen Gruppe, sondern als Individuen.

Abschliessend lässt sich festhalten: Die Analyse der Positionierungen der Lehrpersonen in Bezug auf religiöse Vielfalt in ihren Klassen bestätigt die Beobachtungen von Lindner und Lehmann (2019), wonach unterschiedliche Positionierungen in ein und demselben schulischen Kontext zu finden sind. Obwohl wir Unterschiede zwischen den Kantonen festgestellt haben, die auf einen gewissen kontextbezogenen und historischen Einfluss hindeuten, dessen vertiefte Untersuchung von Interesse wäre, stellen wir die Hypothese auf, dass die jeweiligen Positionierungen eng mit den persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen verbunden sind.

Unsere Daten geben uns nicht nur Einblicke in diese verschiedenen Arten, wie Vielfalt im Hinblick auf die Klasse und den ECR-Unterricht begriffen wird, sondern erlauben uns auch, zu bestimmen, welche Art Vorstellung von Diversität die Lehrpersonen aufweisen. Hier können wir grob drei Kategorien der Vorstellung unterscheiden, die wir «Religionen als getrennte Einheiten», «religiöser Glauben als anthropologische Konstante» und «religiöse Vielfalt integriert in die Kultur» genannt haben, wobei jede je nach Individuum, schulischem Kontext und pädagogischer Positionierung Variationen und Nuancen aufweist. Diese Kategorien werden in den nächsten drei Kapiteln vertieft.

6 Religionen als getrennte Einheiten

Diese erste Vorstellung von religiöser Vielfalt, die bei 23 unserer 38 Lehrpersonen anzutreffen ist, beinhaltet die Idee, dass es verschiedene, voneinander klar abgetrennte Religionen (wie Christentum, Islam usw.) und eine einzige religiöse Zugehörigkeit gibt. Gemäss dieser Auffassung sind Religionen identitätsstiftend und bestimmen mehr oder weniger stark das Leben der einzelnen Menschen. Diese «religiöse» Identifizierung von Individuen – und demnach auch von Schüler:innen – geht zudem mit einer «kulturell-nationalen» Identifizierung einher.

6.1 Religiöse Diversität als Folge der Migration

Die Individuen oder Schüler:innen «von hier» werden als schweizerisch, christlich oder säkularisiert angesehen, während Schüler:innen «von anderswo» als religiöser wahrgenommen werden und oft anderen Religionen angehören. Besonders aussagekräftig sind die Beispiele von Lehrpersonen, die berichten, sie seien überrascht gewesen, als sie merkten, dass einige ihrer Schüler:innen mit Migrationshintergrund nur wenig über «ihre» Religion wissen, sie nicht praktizieren oder im Wallis nicht an den «Katechetischen Fenstern» teilnehmen, wie im Fall dieser Walliser Lehrerin, die von ihren portugiesischen und italienischen Schüler:innen spricht:

Lehrerin: Wenn ich mir die Katechetischen Fenster ansehe – das sind ja doch einige, die sich nicht dafür anmelden. Und das, obwohl wir hier mehrheitlich Portugiesen und Italiener haben – es stimmt schon, dass Italiener und Portugiesen sehr ... Also nachdem, was man sieht, sind es doch stark katholisch geprägte Bevölkerungsgruppen, und ich sehe, dass das doch ein bisschen weniger wird.

Forscher:in: Die Italiener und die Portugiesen werden weniger? Heisst das, nur die italienischen und portugiesischen Katholiken?

Lehrerin: Also, vielleicht habe ich ja dieses Bild, dass Portugiesen und Italiener ziemlich fromm sind. Hab ich dieses Bild im Kopf und sage mir, dass es etwas weniger wird? Ich weiss nicht, aber ich finde, die Tendenz ist schon da ... Jedenfalls nehmen weniger Schüler an den Katechetischen Fenstern teil. Und manchmal sind es nicht die richtigen Beweggründe, manchmal nehmen sie daran teil, um keine Schule zu haben.

Diese Lehrerin räumt ein, dass sie einen Wandel in der Religiosität bei «Italienern und Portugiesen» beobachtet, den sie teilweise auf «falsche Gründe» zurückführt, womit sie wiederum bestätigt, dass diese als mit Migrationshintergrund identifizierten Menschen «frommer» seien.

Wie Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde (2011) feststellen, ist «Religion» im politischen, medialen und wissenschaftlichen Diskurs rund um Migration zu einem zentralen Thema geworden. Zudem wird Religion bzw. die «Kategorie des Religiösen», wie Mondher Kilani betont, herangezogen, um sich die Kulturen der «Anderen» vorzustellen und sie zu übersetzen (Kilani, 2005, S. 2). Vielfach wird versucht, über eine (mutmassliche) religiöse Zugehörigkeit, seltener auch über deren Fehlen, das Verhalten und die Weltansichten der Anderen zu verstehen: «Oft wird geglaubt, dass die Mitglieder anderer Kulturen die Normen ihrer Religion streng einhalten und ihre Praktiken davon zeugen, wie stark diese Überzeugungen bei ihnen sind» (Kilani, 2005, S. 2). Mecheril und Thomas-Olalde (2011) verweisen zudem darauf, dass die Kategorie «Religion» die Kategorien «Kultur», «Nation» und/oder «Ethnie» ersetzt oder sich damit überschneidet. Kennzeichnend für diesen hegemonialen Diskurs ist zudem die Vorstellung, dass Individuen einer (und nur einer) Religion angehören und Religion einen klaren Gebietsbezug hat. So kann ein europäisches/schweizerisches «Wir» mit jüdisch-christlichem Erbe, allerdings säkularisiert, von «Anderen» unterschieden werden, die eine «andere» Religion haben und besonders gläubig, praktizierend und nicht säkularisiert sind. Religion wäre demnach ein natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitscode geworden (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 58). Wie von mehreren Forschenden herausgestellt wurde, wird der Begriff Religion in religionspluralen europäischen Gesellschaften heute als Differenz- und Heterogenitätskategorie (Lingen-Ali & Mecheril, 2016; Riegel, 2011) genutzt, mit der Menschen unterschieden, untersucht, beschrieben und verstanden werden können. Dieser Vorgang des Differenzierens, des *doing difference* (West & Fenstermaker, 1995), geht einher mit einem Machtprozess, der im *othering* mündet, der Unterscheidung zwischen einem «Wir» und den «Anderen».

6.2 Muslim:innen als «die Anderen»

Sieben Lehrpersonen beschränken diese Vorstellung von Vielfalt als Ergebnis von Migration auf muslimische Personen; der Islam wird damit zum einzigen «Anderen», das den christlichen, aber säkularisierten Schweizer:innen gegenübersteht, was folgende Aussage einer Lehrerin veranschaulicht, die sie im Kontext der Diskussion um die von ihr im Unterricht verwendeten Lehrmittel gemacht hat:

Lehrerin: Was die Kinder enorm beeindruckt, ist, auch zu sehen, dass die Menschen in diesen Ländern [Nahe/Mittlerer Osten] noch sehr anders leben als hier bei uns, oder einige finden manchmal auch, dass ihre Religion mit vielen Zwängen verbunden ist. Diskussionen dieser Art gab es nämlich schon mit diesen Schülerinnen und Schülern, dass wir zum Beispiel katholisch sind, aber man sieht das nicht an, dass wir katholisch sind. Danach haben wir eben über die Mama gesprochen, die zusammen mit dem Papa den Ramadan einhält, man kann erkennen, dass sie nicht derselben Religion angehören wie wir, an der Kleidung, die sie tragen, an den Zeichen.

Forscher:in: Den äusseren Zeichen.

Lehrerin: Genau. Aber man kann es erkennen, ohne auch nur mit ihnen zu sprechen, und da sagen sie 'Das ist ja verrückt', weil, da ist dann die Gebetszeit, wenn sie eine Kopfbedeckung tragen, die Kinder sagen 'Ah ja, man sieht ihnen an, dass sie nicht dieselbe Religion haben wie wir' oder 'Ja, manchmal gibt es da ein bisschen mehr Zwänge'. Sie wirkten auch sehr überrascht, wir haben über den Ramadan gesprochen, und sie dachten gar nicht, dass das möglich wäre, und sie meinen eher, dass das schädlich ist, weil unser Körper ja essen und trinken muss. Obwohl man das nicht machen kann. Also, damit tun sie sich ein bisschen schwer, aber ja, manchmal haben sie von den verschiedenen Zwängen gesprochen, die Religionen haben können.

Diese Essentialisierung und Objektivierung in der Konstruktion des «Muslims» im Unterricht spiegelt wider, was Mecheril und Thomas-Olalde als «diskursive Othering-Praktik» (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 46) bezeichnen, eine der diskursiven Praktiken des antiislamischen Diskurses (Attia, 2009). Obwohl die Lehrerin am Anfang des Interviews betont, «der Islam [...] ist interessant, das ist ein Thema, das mir sehr gefällt», bleibt diese Exotisierung von Muslim:innen der diskursiven *Othering*-Logik verhaftet. Diese Diskussion fand in einer Klasse statt, die sich in einer Gemeinde befindet, in der sich nur wenige Menschen als muslimisch identifizieren. Daher kann das Muslimisch-Andere von diesen Schüler:innen nur als von anderswo kommend konzeptualisiert werden. Der Diskurs zum Muslimisch-Anderen spiegelt auch die *Muslimisierung* von ehemals als Albaner:innen, Türk:innen oder Araber:innen identifizierten Migrant:innen wider (siehe z. B. Behloul, 2010).

Was Christine Riegel (2011) in ihrer Analyse des Diskurses sozialpädagogischer Fachpersonen beobachtet, ist auch auf unsere Akteur:innen anwendbar: Die öffentlichen Diskurse beeinflussen den fachlichen Diskurs und gewinnen an Bedeutung. Forschungen im Bereich Pädagogik zeigen ebenfalls, dass dieser Diskurs einen erheblichen Einfluss hat (z. B. Gasser, 2019; Buchardt, 2014; Riegel, 2011).

6.3 Strategien zur Reduktion von Differenzen

Innerhalb des Diskurses über Diversität und Migration lassen sich zwei verschiedene Strategien zur Reduktion oder Minimierung der Differenz beobachten. In einer ersten Strategie wird betont, dass «wir alle unterschiedliche Dinge glauben», was als eine Strategie zur Bekräftigung von Toleranz gegenüber allen Mitmenschen ausgelegt werden kann. Trotz Unterschieden in den Kategorien der Religionen auf der Ebene der Gemeinschaft soll es einen individuellen Kern geben, der die Individuen verbindet. In einer zweiten Strategie zur Minimierung der Differenz wird ein Element hervorgehoben, das allen Religionen gemein ist, wie zum Beispiel geteilte Werte, ein gemeinsamer Kern in Bezug auf Schönheit oder Grosszügigkeit oder die Vorstellung, dass wir «letztlich alle denselben Gott anbeten – und was Gott will, das ist Liebe». Darin lässt sich der Wunsch erkennen, Differenzen auszublenden, die als potenzielle Quellen von Unstimmigkeiten oder Konflikten wahrgenommen werden. Auch Rissanen (2020) hebt die Minimierungsstrategie hervor und bezeichnet sie als *color-blindness*, die mit dem verbunden ist, was sie die ethnozentrische Ausrichtung nennt – eine Einstellung, die kulturelle Unterschiede als Bedrohung wahrnimmt oder dahin tendiert, sie zu minimieren, um Diskriminierungen zu bekämpfen, Konflikten vorzubeugen und Inklusion zu fördern. Diese Strategie der Farbenblindheit äussert sich entweder in der Betonung der Individualität des Menschen (in Bezug auf die religiöse und/oder kulturelle Zugehörigkeit) oder in der Betonung von Ähnlichkeiten, die uns alle verbinden. Laut der Autorin dominieren diese Strategie und die ethnozentrische Ausrichtung derzeit in vielen, insbesondere europäischen Ländern unter Lehrpersonen, obwohl in der öffentlichen Politik und den Erziehungswissenschaften eher eine multikulturelle Herangehensweise und Strategie befürwortet wird, weil davon ausgegangen wird, die Strategie der *color-blindness* sei bei der Reduzierung von Ungleichheit ineffizient (Rissanen, 2020). Ausserdem lässt sich eine Parallele ziehen zu Beobachtungen, die im Rahmen des REDCo-Forschungsprojekts bezüglich der Tendenz von Lehrpersonen, Differenz zu minimieren, gemacht wurden – eine Tendenz, die so weit gehen kann, dass bestimmte Aktivitäten, bei denen die Gefahr besteht, Unterschiede zwischen Schüler:innen zu betonen, vermieden werden, um ein inklusives Klassenklima zu gewährleisten (Everington et al., 2011).

6.4 Adressierung der Schüler:innen

Manche Lehrpersonen mit einer Vorstellung von «Religionen als Einheiten» sprechen in der Logik ihrer Konzeptualisierung von Diversität nur einen Teil ihrer Schüler:innen an, nämlich entweder die als «Andere mit Migrationshintergrund» oder die als Teil des «Wir» konstruierten Kinder.

Ein Grossteil der Lehrpersonen zeigte im Übrigen eine Tendenz, den ECR-Unterricht als Mittel zu nutzen, die Kinder vorwiegend über das (jüdisch-)christliche Erbe der Schweiz zu lehren, und dies manchmal auf Kosten weiterer Inhalte des ECR-Lehrplans (das heisst: der «anderen Religionen»), wie wir aus folgendem Zitat herauslesen, das aus einem Interview mit einer Walliser Lehrerin stammt, die an einer von religiöser Diversität geprägten Schule unterrichtet und den Schwerpunkt auf die Vermittlung der «lokalen» Kultur legt:

Ich sehe das wirklich in Bezug auf Toleranz. Über die anderen Religionen Bescheid zu wissen. Und auch über unser Land Bescheid zu wissen, warum wir Feiertage haben. Immer, wenn wir einen Feiertag haben, erkläre ich ihnen, warum wir Fronleichnam feiern oder Allerheiligen, und ich denke, dass die Leute oft gar nicht wissen (lacht), warum es diese Feiertage gibt. Ich meine also, zu wissen – wir sind hier ein Land, und die Grundlage ist diese christliche Religion –, dass es diese Feiern gab und daraus nationale Feiertage geworden sind oder manchmal kantonale. Aber dass sie auch ein bisschen verstehen, woher diese Feiern stammen. Also, so sehe ich das, ja, Toleranz und über die katholischen Feiertage, ich denke, das ist wichtig.

Es war manchmal schwierig, in den Aussagen einiger Freiburger und Walliser Lehrpersonen zu erkennen, ob sie eine klare Unterscheidung zwischen dem ECR-Unterricht und dem konfessionellen Religionsunterricht treffen, wie er vor der Aufnahme des neuen Unterrichtsfachs in den PER praktiziert wurde. Diese Lehrpersonen halten den Erwerb von Kenntnissen und einem gewissen Verständnis des (jüdisch-)christlichen Erbes der Schweiz für äusserst wichtig. Dies sehen sie als wichtige Voraussetzung, um die Kinder auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, indem sie lokale moralische Werte internalisieren und – wenn es um «ausländische» Kinder geht – eine erfolgreiche Integration erreichen. Kathrin Oester und Elke-Nicole Kappus (2005) stellen ein interessantes Phänomen heraus im Verhältnis zwischen Kultur, Bildung und sozialem Aufstieg (und der Angemessenheit der schulischen Bildung), das uns womöglich Aufschluss geben kann über die Strategien und Diskurse unserer Interviewpartner:innen. Die Autorinnen erklären, dass ««Kultur» in der nationalen Gesellschaft stets für «Bildung» [stand]» (Oester & Kappus, 2005, S. 30), doch in globalisierten Gesellschaften können die beiden Begriffe antagonistisch sein. «Solange die «fremde Sprache und Kultur» nicht Teil der (Bildungs-)Norm ist, anhand derer die Schulen selektionieren und dabei Mitglieder der Gesellschaft rekrutieren, bleibt das kulturelle Wissen der «Fremden» unbrauchbar für den sozialen Aufstieg» (Oester & Kappus, 2005, S. 30). Wir können die Hypothese aufstellen, dass ein erweitertes Wissen über «fremde» Religionen und Kulturen für diese Lehrpersonen nicht von unmittelbarem Interesse ist, da es nicht zur Vermittlung einer «legitimierten moralischen Bürgerlichkeit» oder zur Bildung der Schweizer Bürger:innen beiträgt, wie dieses Beispiel zeigt:

Also, ich meine, es ist nützlich, zu verstehen, wo wir herkommen. Will sagen, wir haben eine jüdisch-christliche Kultur, und ich finde, um zu lernen, wer wir sind, müssen wir auch lernen, woher wir kommen, weil es vieles gibt, was wir verstehen in unserer heutigen Welt, wie wir funktionieren, indem wir einen Blick zurückwerfen. Geschichte, Religionen, um zu verstehen, was wir heute sind, das ist Teil der Konstruktion unserer Persönlichkeit, unserer Kultur.

Hier lässt sich ein Bezug herstellen zum Diskurs einiger Lehrpersonen, die einen Verlust an (christlicher) Religion und der durch sie vermittelten Werte in der Schweiz bedauern. Hinter diesem Diskurs sowie hinter jenem, der betont, wie wichtig ein Unterricht der «lokalen» Religion und Tradition sei, steht die Vorstellung, ein Teil des nationalen Erbes, des tieferen Verständnisses der historischen Wurzeln des Landes, in dem die Schüler:innen leben, gehe verloren. Beklagt wird nicht nur der Verlust an Religiosität, sondern von allem, was damit verbunden ist: Tradition, soziale Ordnung, nationale Identität, legitimierte bürgerschaftliche Moralität usw. Wie auch Kilani (2005) zeigt, lassen sich Vorbehalte und Feindlichkeit gegenüber der Anerkennung anderer Religionen als der traditionell und historisch in einem Gebiet zu findenden nämlich nicht notwendigerweise durch die Ablehnung Anderer (und ihrer Andersartigkeit), die Ablehnung anderer Religionen oder Xenophobie erklären. Es handelt sich hier eher um den Wunsch, die lokale Religion bzw. religiöse Praxis nicht mit der Religion bzw. religiösen Praxis der Anderen gleichzustellen – also um einen Wunsch nach Anerkennung und Bekräftigung des «Einheimischen» bestimmter Praktiken und Traditionen auf Kosten anderer, die von den «Neuankömmlingen» mitgebracht werden (Kilani, 2005, S. 6).

Diese Lehrpersonen neigen dazu, die Kinder «von hier» anzusprechen. Meistens scheint dahinter das Ziel zu stehen, den Kindern die Möglichkeit zu geben, zu «lernen, wer wir sind» und «woher wir kommen», damit sie sich nicht verlieren, und sich also in eine nationale und territoriale historische Dimension einzuordnen, aber auch, die Kinder «von hier» für die neue multikulturelle Realität «ihres» Landes zu sensibilisieren. Damit versuchen die Lehrpersonen

offenbar, die Schüler:innen darauf vorzubereiten, gute Schweizer Bürger:innen mit dem nötigen Rüstzeug für ein friedvolles Miteinander zu sein. Eine Lehrperson drückt die Ziele ihres ECR-Unterrichts in folgenden Worten aus:

Ja, absolut, weil es eben in der Welt, in der wir heute leben, eine Vielzahl von Religionen gibt, die uns aufgrund der verschiedenen Menschen, die jetzt in der Schweiz wohnen, nahe sind. Ich will damit sagen, vor 50 Jahren gab es diese Vielfalt im Vergleich zu heute nicht, und das Wissen darüber nimmt dann auch ... Es heisst ja oft, was man nicht kennt, davor hat man Angst. Zu wissen, zu verstehen und zu erfahren, wie die Dinge in dieser Religion ablaufen – ich finde, das hilft, diese Angst zu nehmen und einfach zu sagen, sie glauben eben nicht an dasselbe wie wir. Das ist keine Krankheit, das ist nicht schlimm, das heisst nur, dass sie von woanders kommen, eine andere Kultur haben, das ist alles. Ich glaube aber, dass das fundamental ist, gerade heute, in den Medien wird enorm viel davon gesprochen. [...] Sie hören oft den Begriff Muslim, der manchmal schnell mit üblen Dingen in Verbindung gebracht werden kann, wenn sie eben keine klaren Erklärungen dazu bekommen haben, was es bedeutet, Muslim zu sein. Durch Unterrichtsfächer wie dieses können wir eben ansatzweise etwas aufbauen, damit ihre religiöse Kultur Schritt für Schritt wächst und sie überhaupt keine Angst davor haben.

Indem die Lehrerin sagt, «sie hören oft den Begriff Muslim» und der ECR-Unterricht diene dazu, Angst zu entschärfen (Angst vor dem Islam und allgemein vor Fremden), bezieht sie sich implizit auf die nicht muslimischen, schweizerischen Schüler:innen der Klasse, was darauf hindeutet, dass sie nur diese anspricht, obwohl sie ihre Klasse als «gemischt» mit einer muslimischen Mehrheit beschreibt.

7 Religiöse Glaube als «anthropologische Konstante»

Vier Lehrpersonen meinen, zu einer quantitativen religiösen Pluralität – einer Vielfalt von Religionen als Einheiten – komme eine individuelle Dimension hinzu, die sich durch die verschiedenen Religionen zieht: An etwas zu glauben, sei dem Menschen eigen, eine anthropologische Konstante, wie eine Lehrerin es ausdrückt, als sie die Ziele des ECR-Unterrichts anspricht:

Zu wissen, dass wir nicht allein sind, dass nur, weil wir an – also wir, da verallgemeinere ich, aber – weil wir an diesen oder jenen Gott glauben, nicht unbedingt die ganze Welt daran glaubt, und zu sehen, warum sie [die Schüler:innen], nein, an was sie glauben. Und sich dann ein bisschen bewusst zu machen, dass wir nicht allein sind. [...] Weil, ich denke vor allem, in der Welt, in der wir leben, ist das wichtig. Weil es jetzt nicht mehr heisst, 'man wohnt in dem und dem Land und hat daher die und die Religion'. Heute gibt es eine Art Gemisch von Religionen, in allen ... praktisch überall, deswegen sage ich mir, für sie ist es wichtig, zu wissen, dass sie nicht mehr recht haben als andere, dass andere nicht mehr recht haben als wir. Also, dass jeder irgendwann einmal das Bedürfnis gehabt hat, an etwas zu glauben, und irgendwie so ist es dann zustande gekommen.

Diese Lehrpersonen neigen dazu, zu bedauern, dass die in der schweizerischen Landschaft schwindende religiöse Praxis zunehmend mit Unwissen über religiöse Zusammenhänge einhergeht, hauptsächlich in Bezug auf katholische oder protestantische Schüler:innen: «Ich weiss, dass es Eltern gibt, die beispielsweise der katholischen Religion angehören, aber überhaupt nicht praktizieren oder ihren Kindern keinerlei Werte vermitteln», erklärt die oben zitierte Lehrerin. Diese Vorstellung von Religion als Wertesystem und Quelle von Moral entstand Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen einer Ethisierung des Christentums (Stolz, 1988). Die Lehrpersonen stellen sich Religion als etwas vor, das Werte vermittelt, die prosozial sind und das Miteinander fördern (vgl. dazu Bleisch & Bietenhard, 2018). Mit einem solchen Diskurs werden nicht gläubige, «religionslose» oder atheistische Menschen als Ausnahme markiert.

7.1 Förderung des existenziellen Seins der Schüler:innen

Im Einklang mit der Vorstellung, Religiosität sei dem Menschen inhärent, streben diese Lehrpersonen nicht nur Bildungsziele an, sondern auch die Entwicklung des Seins der Schüler:innen. Bei einer Walliser Lehrerin, die auch katholischen Religionsunterricht erteilt, transformiert sich dieses Ziel in die Bemühung, die Identität der einzelnen Schüler:innen ihrer mehrheitlich muslimischen Klasse zu stärken:

Schon allein deswegen, weil ich denke, dass [der Unterricht] Informationen gibt über unser, darüber, wo wir letztendlich herkommen, wo unsere Wurzeln sind, warum wir letztendlich so sind, wie wir heute sind. Überhaupt: Wenn wir nicht wissen, woher wir kommen, wäre es auch schwierig, zu wissen, wohin wir gehen. Und unsere Wurzeln zu kennen, hilft uns auch, denke ich, einen ... Das gibt unserem Leben einen Sinn, auch eine Stabilität in dem, was wir sind. So verliert man sich auch später nicht in Extremismus oder Sekten oder so etwas, weil man ja schon so eine Art Basiskultur hat. Und was

zum Beispiel Nationalismus angeht, zu wissen, wer man ist – da fühlt man sich auch weniger von anderen angegriffen, wenn man weiss, wer man ist. Wenn man in der eigenen Identität gestärkt ist.

Die Werte werden in den biblischen Berichten gefunden, die im Hinblick auf ihren Einfluss auf das eigene Leben beleuchtet werden.

7.2 Normierung der Schüler:innen zu einer moderaten Religiosität

Das obige Zitat zeigt auch, dass diese Lehrpersonen eine Tendenz aufweisen, religiöse Diversität als Abstufung im Bekenntnis zu einem Glauben darzustellen, und zwar durch die Gegenüberstellung von «supergläubig» und «nicht gläubig», «extremistisch» und «nicht extremistisch». Sie bedauern einen säkularen Diskurs zum Thema Religion an der Schule und scheinen sich eher Sorgen zu machen über Schüler:innen, die einen exklusiven Glauben ausdrücken. Diesen fassen sie in Begriffe wie «fundamentalistisch», «einengend», «extremistisch» – verschiedene Ausdrücke werden verwendet, die auf Andere verweisen, deren Kennzeichen weniger ihre Religionszugehörigkeit ist als die Bedeutung, die sie selbst ihrer Religion beimessen:

Lehrperson: In der Parallelklasse ist allerdings ein Mädchen, das ... Also, sie ist protestantisch geprägt, aber sehr ... Die, die gegen Magie sind.

Forscher:in: Lutherisch, oder?

Lehrperson: Gegen alles, was zu wissenschaftlich ist, also, das ist sehr einengend, kann man sagen. Und sie kommt sehr schlecht damit klar. Ein Beispiel: Wir haben uns entschieden, *Harry Potter* zu behandeln, um die Klasse rund um das Thema ein bisschen zu vereinen [...]. Wir haben vorgeschlagen, den Film zum ersten [Buch] anzusehen, das wir gerade lesen. Wir haben die Erlaubnis der Eltern eingeholt, es sind ja 10-Jährige, und da hat sie beschlossen – nicht die Eltern, das Mädchen –, den Film nicht anzusehen, weil es zu hart für sie war. [...] Sie hat ein bisschen geweint, aber es war dennoch ihre Entscheidung. Die Eltern hätten sie nicht daran gehindert, denn sie waren mit dem Projekt einverstanden, also ...

Diese Vorstellung von religiöser Differenz gerät oft mit dem Klassenmanagement in Konflikt. Die Lehrpersonen sehen es hier als ihre Rolle an, eine Erziehung zur Toleranz zu beginnen, bei der es wichtig ist, allen vertretenen Glaubensformen Rechnung zu tragen und gleichzeitig darauf zu achten, dass daraus keine Diskriminierung oder Exklusion der jeweiligen Schüler:innen erwächst. Diese vier Lehrpersonen sehen den Umgang mit den als «exzessiv» identifizierten Schüler:innen als Herausforderung an, weil sie in ihren Augen das Klima der Toleranz in der Klasse gefährden. So erzählt die weiter oben erwähnte Walliser Lehrerin:

Lehrerin: Ich erinnere mich an ein Erlebnis aus meinem Praktikum. Ich war in einem Kindergarten, und im religionskundlichen Unterricht (*cours d'éthique et culture religieuse*) auf dem Programm hatten wir [das Lehrbuch] *Aux origines du monde* und den Beginn der Welt, wie die Welt entstanden ist. Und ich hatte zwei Schüler, die dann ein bisschen anfangen, sich zu streiten, aber einer sagte: 'Ja, Gott hat die Welt erschaffen, und es gibt sowieso nur Gott und nichts anderes'. Und dieses Kind gehörte zur Ecône⁶-Religion.

Forscher:in: Ah, Ecône.

Lehrerin: Ja, fundamentalistisch sagt man? Ja, fundamentalistisch, er war aus Ecône, und bei dem anderen Jungen weiss ich es nicht, ich glaube, er war katholisch, da bin ich mir aber nicht sicher. Der sagte aber: 'Nein, das ist Wissenschaft, es gab einen Urknall'. Sie haben sich richtig gestritten, waren ganz und gar nicht einverstanden, und das hat sich mir eingeprägt, ich hab mir gesagt: 'So ist das also, ein Kind, das eine Kultur hat, die religiös geprägt und sehr stark ist sowie bereits sehr präsent ist, und auf der anderen Seite Eltern, die nicht unbedingt praktizierend sind und daher die Dinge anders erklärt haben'. Da war ich auf einmal in Konfrontation mit ihnen und meinte: 'Aber eigentlich habt ihr beide ein bisschen recht'. Das konnten sie nicht verstehen. Sie waren ja noch klein, aber so ist das.

Was Bleisch und Bietenhard (2018) in ihren Analysen der im Kanton Bern geführten Interviews erwähnen, gilt auch hier: Die Vorstellung von Religion als prosozialem Wert ist eng verbunden mit dem Nichtverständnis der Äusserungen oder Verhaltensweisen der Schüler:innen (oder ihrer Eltern), die sich von ihren Mitschüler:innen abgrenzen. So berichtet die Walliser Lehrerin von ihrer grössten Herausforderung: «Der kleine Muslim, der, wenn von Jesus die Rede ist, auf Arabisch betet. Weil er nicht von Jesus sprechen hören darf, zum Beispiel.»

⁶ Die Lehrerin bezieht sich auf die Priesterbruderschaft St. Pius X., die in der Walliser Gemeinde Ecône ein Priesterseminar unterhält.

8 Religiöse Diversität als Teil von «Kultur»

Sechs Lehrpersonen konzeptualisieren religiöse Diversität auf verschiedenen Ebenen: Zur quantitativen Pluralität gesellt sich eine qualitative (Baumann & Behloul, 2005), das heisst: eine Vielfalt sowohl innerhalb von religiösen Traditionen als auch individuellen Realitäten. Diese qualitative Pluralität wird von einem Lehrer beispielsweise mit einem komplexen Bezug zwischen Religion und Kultur ausgedrückt:

Lehrer: Wie ich gesagt habe, dass Religion wirklich in Verbindung mit der Kultur steht, dass man eine Religion tötet und damit auch einen Teil der Kultur ...

Forscher:in: Findest du denn, dass es dieselbe Religion ist, oder gibt es da eben Eigenheiten?

Lehrer: Nein, da gibt es Eigenheiten, das ist so wie in vielen Religionen, wenn sie in ein Land kommt, wenn sie überleben will, dann muss sie sich doch an das Land anpassen. Das sieht man, wir sprechen vom Christentum, man sieht es auch im Islam, es gibt mehrere Islame. Der afrikanische Islam ist nicht derselbe [...] wie der Islam in Saudi-Arabien – das ist anders. Christentum in Afrika ist nicht dasselbe wie beispielsweise das Christentum in Syrien ist auch ein anderes Christentum.

Vielfalt existiert für diese Lehrpersonen nicht nur, wenn sich Menschen verschiedener Herkunft und mit unterschiedlicher religiöser Praxis in einem Gebiet befinden, also unzertrennlich verbunden sind mit dem Phänomen der Migration, sondern ist schon von Natur aus mehrschichtig und ein Merkmal der Menschheit im weitesten Sinne. Der hegemoniale Diskurs über Diversität – eine Differenzierung zwischen dem «Wir» und den «Anderen» und ein Diskurs, dem zufolge Menschen einer Religion mit klarem Gebietsbezug angehören – ist bei diesen Lehrpersonen nicht zu finden bzw. ihm wird widersprochen.

Einige Lehrpersonen sind zudem der Ansicht, atheistische Menschen seien von religiösen Traditionen beeinflusst, die ihrerseits mit der Kultur verflochten sind, in der diese Menschen aufwachsen:

Die, die atheistisch sind, werden sowieso beeinflusst, insofern, durch – allein schon die Ehe. Stellen wir uns mal einen Atheisten vor, der sagt: 'Ich glaube daran, treu zu sein und nur eine Partnerin zu haben'. Da sind wir wirklich in einer jüdisch-christlichen Anschauung, weil, wenn man sich andere Anschauungen ansieht, andere Religionen, kann man polygam sein. Das ist durchaus erlaubt.

Hinter dieser Vorstellung sehen wir die Idee einer weltweiten Wechselbeziehung zwischen Kulturen/Gesellschaften/Religionen und einen universalistischen Ansatz – zwei Dinge, die im Diskurs der übrigen Lehrpersonen nicht zu finden sind.

Während sich die in Kapitel 6 und 7 beschriebenen Lehrpersonen in einem «Wir» verorten, das keine Fragen zur eigenen Umgebung aufwirft, verorten sich manche Lehrpersonen im Anderen oder befinden sich in einer Situation, in der sie im Anderen verortet werden, wie aus diesem Auszug ersichtlich ist:

Also, ich war da mal in einer Situation, wo, ja, die Eltern haben es mir nicht direkt gesagt, aber es stimmt schon, später waren wir im Skilager, und nach einer Weile, als die Kinder im Bett waren, setzte ich mich zu den Eltern, und nach einem kleinen Drink erlaubte ich mir, ein paar Väter zu fragen – ich machte nämlich eine Langzeitvertretung in einem kleinen Dorf –, und ein Vater sagte mir: 'Ja, stimmt, ich bin ehrlich, ich sag es dir, wir trafen uns im Wirtshaus und fragten uns ... Schon dein Nachname, den konnten wir nicht aussprechen'. Ich meinte dann: '[Nachname] ist doch gar nicht schwer'. Es stimmt schon, sie hatten da auch Angst, weil: 'Meine Güte, das ist ein Muslim, was bringt der nur unseren Kindern bei?'. Dann meinte er zu mir: 'Am dritten, vierten Tag, als mein Kind jeden Tag nach Hause kam und es kaum abwarten konnte, wieder in die Schule zu gehen, da hab ich gesagt: 'Hoppla, warte mal ...'. Im Übrigen kam er später zu mir und ich meinte: 'Ha, jetzt verstehe ich auch, warum du nach dem ersten Freitag in der ersten Woche zu mir gekommen bist'. Und er sagte: 'Ja, ich verstand das nicht, ich sah, dass mein Sohn sich auf die Schule freute und noch schneller wach wurde als ich, weil er frühstücken und schnell vor der Schule noch Deutsch üben wollte'. Danach sagte er noch: 'Wir lagen echt total daneben, und jetzt wollen wir nur noch, dass du hier bei uns bleibst'. (lacht) Aber es stimmt schon, trotzdem ist es am Anfang ein bisschen verletzend, weil, ich sehe das nämlich so, dass nicht der Nachname, nicht die Religion einen Menschen ausmacht.

Wie dieser Auszug beispielhaft verdeutlicht, lehnen Lehrpersonen, die sich (selbst) im Anderen verorten, den hegemonialen Diskurs ab, ohne ihm allerdings entgehen zu können. Neben einem «Migrationshintergrund» (bei vier Lehrpersonen sind ein oder beide Elternteile in die Schweiz eingewandert), der die eigene Biografie beeinflusst, können auch Reisen dazu beitragen, dass jemand das eigene «Ich» im «Anderen» verortet:

Weil ich viel gereist bin und immer noch reise, bin ich eben durch meine Reisen zu anderen religiösen Kenntnissen, anderen Werten, anderen Praktiken gekommen. Und ich merke, dass mich das letztendlich in meinem Leben enorm bereichert und komplett dezentralisiert hat. Ich fühle mich auch nicht im Einklang mit unserer Gesellschaft, weil ... ich merke, dass meine Werte viel, wie soll ich sagen, viel weiter, viel breiter sind. Ich kann einfach nicht dieselben Werte haben, nein. Ich kann einfach nicht dieselben Werte haben wie der brave, angepasste Schweizer. Nein, das kann ich nicht, wirklich nicht.

Lehrpersonen mit solchen oder ähnlichen Vorstellungen legen die Betonung auf eine Diversität, die nicht nur mit verschiedenen Kulturen oder Ländern verbunden ist, sondern auch mit einer individuellen Ebene und dem täglichen Leben. Die meisten von ihnen verweisen auf eine Pluralität innerhalb der Religionen, auf verschiedene Strömungen innerhalb des Islam beispielsweise. In erster Linie sind es diese Lehrpersonen, die, wie in Kapitel 5 beschrieben, in ihren Aussagen Diversität mit Normalität gleichsetzen.

Lehrpersonen mit einer solchen Vorstellung verwenden die Lehrmittel eher mit fachlicher Begründung, beispielsweise indem sie das Unterrichtsmaterial fundiert beurteilen:

Ich denke da an ein bestimmtes Buch, das ich gefunden habe und das besonders offen ist für die Welt und die Religionen – es heisst, glaube ich, *L'origine du monde*. Das fand ich superinteressant, weil da wirklich mehrere Religionen in der Welt angesprochen wurden. Da ging es wirklich rund um die ganze Welt. Aber wenn man sich das Buch ansieht, das [Abraham] heisst, da denke ich, damit wird bezweckt, monotheistische Religionen anzusprechen. [...] Ich hab die Idee verstanden, also dass es darum ging, Ähnlichkeiten zwischen Christentum, Judentum und Islam zu finden. Das ist wirklich das Ziel dieses Buchs, wenn ich die Grundlagen und die Idee richtig verstanden habe. Aber dann verhartet man wirklich in dieser Idee, dass Religion monotheistisch ist und nicht mehrere [Gottheiten] umfassen kann – der Lehrer, der sich für dieses Buch entscheidet, bleibt dann in einer monotheistischen Anschauung von Religion, und das finde ich schade. [...] Dort, wo ich ein Fragezeichen setze, das ist wirklich das über Abraham, das meiner Meinung nach wirklich zu monotheistisch ausgerichtet ist. Und [es ist] schade, dass für 7H–8H [5./6.] Klassen nicht mehr Öffnung eingeplant wird. Also, davon würde ich jedenfalls Lehrern abraten, wenn sie Religionskunde (*cultures religieuses*) unterrichten wollen.

Die Lehrperson zeigt hier elementare Kenntnisse der Erstellung von Lehrbüchern und gibt ein persönliches Urteil darüber ab. Diese Vorstellung geht damit einher, dass man sich mehr Freiheiten gegenüber den Vorgaben herausnimmt.

9 Fazit

Unsere Analysen ermöglichten eine präzisere Beschreibung verschiedener Positionierungen in Bezug auf Vielfalt im Klassenzimmer sowie unterschiedlicher Vorstellungen von religiöser Vielfalt bei Lehrpersonen.

Wir konnten drei Positionierungen in Bezug auf religiöse Diversität im Klassenzimmer identifizieren und damit die von Eberhardt (2020) im Rahmen ihrer Analyse der Kinder- und Jugendliteratur aktualisierten Kategorien in ihrer Sinnhaftigkeit bestätigen: (1) religiöse Diversität als Herausforderung, die es zu behandeln bzw. zu erklären gilt, (2) als Bereicherung für die Schüler:innen oder für sich selbst und (3) als Normalzustand. Diese Positionierungen entsprechen der Wahrnehmung von Vielfalt, die Lehrpersonen in direktem Bezug zum Kontext und zu ihrer Berufspraxis haben. Mit anderen Worten: Wir haben aus unseren Daten die allgemeine Einstellung herausgearbeitet, welche die befragten Lehrpersonen in Bezug auf (in ihren Klassen vorhandene oder nicht vorhandene) Diversität haben, und zwar unabhängig davon, wie sie selbst Diversität im Einzelnen definieren und wie stark diversifiziert ihre jeweiligen Klassen tatsächlich sind.

Auf der Grundlage der gewonnenen Daten konnten wir auch bestimmen und analysieren, welche Vorstellungen von religiöser Diversität Lehrpersonen allgemein haben, wie sie diese definieren, was Vielfalt ausmacht und was sie für sie darstellt, ohne den Diversitätsbegriff auf den beruflichen Kontext zu beschränken.

(1) Die erste Vorstellung von religiöser Diversität, die bei knapp zwei Dritteln der Lehrpersonen aus den Interviews rekonstruiert werden konnte, besteht darin, Religionen als klar abgegrenzte, unterschiedliche Einheiten (Christentum, Judentum, Islam usw.) wahrzunehmen, die das Leben der Menschen, die ihnen angehören, wesentlich prägen. Religiöse Diversität geht in dieser Vorstellung vielfach mit einem geografischen Bezug einher, was wiederum dazu führt, dass Menschen zusätzlich kulturell-national identifiziert werden. Die Schweiz wird als christliches, säkularisiertes Land und nichtchristliche Schüler:innen werden als Fremde wahrgenommen. Im Rahmen dieser *Othering*-Praxis stellen sieben Lehrpersonen insbesondere muslimische Schüler:innen und den Islam als das «Andere» heraus. Ein Teil der Lehrpersonen, die diese Vorstellung von Religionen als getrennte Einheiten haben und vermitteln, erklären

zudem, sie würden sich bemühen, mit kulturellen Übersetzungsstrategien eine inklusive Klasse zu schaffen. Dabei richten sie sich entweder an den Teil der Klasse, der als «von hier» identifiziert wurde, um den entsprechenden Schüler:innen die Diversität nahezubringen, oder an den, der als «von anderswo kommend» identifiziert wurde, um diesen Kindern Bräuche oder das lokale religiöse Erbe verständlich zu machen. Analog zu den Beobachtungen der Forschenden des REDCo-Projekts zeigten diese Lehrpersonen zudem eine Tendenz, Unterschiede zwischen Schüler:innen mit einer Strategie der *color-blindness* (Rissanen, 2020) zu minimieren, um ein Klima der Toleranz und Inklusion zu fördern. Besonders ausgeprägt ist diese Tendenz bei Lehrpersonen, die sich Religion als getrennte Einheiten vorstellen, sowie bei denjenigen Lehrpersonen, die (2) Religion als anthropologische Konstante konzeptualisieren. In der Vorstellung, die diese Lehrpersonen von religiöser Diversität haben, bezieht sich die Gegenüberstellung nicht so sehr auf die «hiesige Religion» und «fremde Religionen», sondern eher auf Familien mit moderater religiöser Praxis und solche, die aus der Norm fallen, wie beispielsweise durch militanten Atheismus, religiösen Eifer oder die Zugehörigkeit zu einer christlichen Minderheitengruppe. Religiöse Vielfalt betrifft hier vor allem den Grad des religiösen Engagements, und die Lehrpersonen beschreiben ihre Arbeit gerne als Erziehung zur Toleranz und zum gegenseitigen Zuhören. (3) Eine dritte Vorstellung, die bei sechs Lehrpersonen zum Tragen kommt, ist die in die «Kultur» integrierte Diversität: Die meisten dieser Lehrpersonen stellen sich selbst als «Andere» dar oder wurden als «Andere» positioniert, beispielsweise durch Eltern von Schüler:innen. Ihre Vorstellung von religiöser Diversität umfasst verschiedene Variationsaspekte innerhalb einer Religion (individuell, kulturell in ein und derselben Religion, zeitlich, Hybridität, kulturelle Mischungen usw.); sie setzen sie nachdrücklich mit dem Begriff «Kultur» in Verbindung, allerdings ohne den geografischen Bezug, der in der ersten Vorstellung zu finden ist.

Die Vorstellungen von Vielfalt als «anthropologischer Konstante» und «Teil der Kultur» kommen Vorstellungen nahe, die von Liljestrand (2015) aufgezeigt wurden und scheinen seine Ergebnisse zu bestätigen, wonach Lehrpersonen an ein und derselben Schule unterschiedliche Vorstellungen haben können und im Unterricht verschiedene Strategien und Umsetzungsmöglichkeiten wählen. Im Übrigen zeigt dies, dass die Vorstellungen unabhängig von der Stufe, in der unterrichtet wird, Auswirkungen haben; Liljestrands Untersuchung bezog sich nämlich auf die Sekundarstufe. Unsere Ergebnisse weichen daher von denjenigen der REDCo-Studie ab, die lediglich den Einfluss des nationalen und lokalen schulischen Kontexts auf die Wahrnehmung religiöser Diversität und die Unterrichtspraxis betonen. Eine Tendenz konnten wir jedoch an mehreren Schulen feststellen: In Klassen und/oder an Schulen, die keine oder nur wenig Diversität aufweisen, wird der ECR-Unterricht nicht als relevant oder besonders wichtig angesehen. Wir beobachten zwar eine Tendenz hinsichtlich der Beziehung zwischen dem (lokalen, regionalen oder kantonalen) Kontext und der Art und Weise, wie der ECR-Unterricht angegangen wird, beispielsweise in Verbindung mit den je nach Region vorherrschenden Religionszugehörigkeiten, aber unsere Daten bieten keine ausreichende Grundlage, um hier eine präzise Analyse vorzunehmen.

Durch die Unterscheidung zwischen Positionierungen in Bezug auf die in einer Klasse vorhandene (oder nicht vorhandene) Diversität und Vorstellungen von religiöser Vielfalt im Allgemeinen trägt unsere Forschung interessante Differenzierungen bei, was das Verhältnis von Lehrpersonen zum Begriff Diversität und zur dahinterliegenden «Realität» betrifft. Es konnten jedoch keine eindeutigen Korrelationen zwischen der Vorstellung der Lehrpersonen und ihrer Positionierung festgestellt werden. Obwohl sich eine Tendenz beobachten lässt, die eigene Vorstellung von Diversität im Allgemeinen in die Beschreibung von Vielfalt in der Klasse einfließen zu lassen, ist es zu diesem Zeitpunkt nicht möglich, direkte Zusammenhänge festzustellen. Das liegt unter anderem daran, dass einige Lehrpersonen sich in mehr als einer Vorstellung und mehr als einer Positionierung wiederfinden. Wir konnten jedoch bestimmen, dass für Lehrpersonen, die den Vorstellungen 2 und 3 entsprechen, also «religiöser Glaube als anthropologische Konstante» (vgl. Abschnitt 7) und «religiöse Vielfalt als Teil der Kultur» (vgl. Abschnitt 8), Diversität nicht als Herausforderung dargestellt wird und auch nicht etwas Gegebenes ist, das notwendigerweise behandelt werden muss (vgl. Abschnitt 5.3). Deshalb wäre es interessant, mithilfe von Fallstudien eine differenzierte Analyse der Daten vorzunehmen, um mögliche Zusammenhänge zwischen Positionierung(en) und Vorstellung(en) bei den befragten Lehrpersonen zu eruieren. Dies auch gerade angesichts der Tatsache, dass biografische Faktoren bedeutsam sind (Bleisch & Bietenhard, 2018). Für weiterführende Analysen wäre es wichtig, Positionierungen, Vorstellungen und erklärte Unterrichtsstrategien mit der effektiven Unterrichtspraxis in Beziehung zu setzen. Die im Rahmen unserer Forschung aufgezeichneten Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen liefern uns potenziell wertvolle Informationen. Näher analysiert werden sollte auch, wie sich die Vorschriften und die obligatorischen Lehrbücher auf diese Interaktionen auswirken und inwiefern das Alter der Schüler:innen einen Einfluss auf die von den Lehrpersonen erwähnten Problematiken und Strategien hat. Zudem sollte der Korrelation zwischen den Vorstellungen, didaktischen Entscheidungen und Biografien der Lehrpersonen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, um die ersten Ergebnisse bestätigen zu können, die im Rahmen dieses Beitrags nur angerissen werden konnten.

Gunther Dietz (2013) erklärt, die «religiöse Frage» werde oft von vornherein in Schulen problematisiert, also auch, wenn es keine wirklichen, empirisch beobachtbaren Probleme im Zusammenhang mit der Religionszugehörigkeit der Schüler:innen und der zunehmenden Diversität im Klassenzimmer gibt. «Religion» ist in dieser Vorstellung

potenziell ein Problem für soziale Beziehungen sowie für den Schul- und Unterrichtsalltag. Wir können deshalb die häufig vorgefundene Aussage von Lehrpersonen, die Bedeutung des ECR-Unterrichts liege in der Förderung von Toleranz und der Reduktion von Konflikten als Präventionsstrategie begreifen.

Wie die Lehrpersonen den ECR-Unterricht handhaben und sich die damit verbundenen Zielsetzungen vorstellen, gibt zudem Aufschluss darüber, wie sie sich die Schweizer Gesellschaft vorstellen. Denn egal, ob es sich um Lehrpersonen handelt, die darin einen Weg sehen, dem Verlust an (christlicher) Religion in der Schweiz etwas entgegenzusetzen, oder um solche, die den ECR-Unterricht als eine Chance betrachten, die Schüler:innen zu dezentrierendem Lernen anzuregen – sie alle zeichnen mit ihrem ECR-Unterricht ihre eigene Schweiz oder jedenfalls die Entwicklung der Schweiz, die sie gerne sehen würden. Diese Bemerkungen bleiben allerdings Hypothesen und erfordern vertiefte Analysen und Beobachtungen.

In diesem Beitrag werden auch einige Punkte angesprochen, die für die Ausbildung wichtig sind: Bestätigt wird die Notwendigkeit, bei den Studierenden das Bewusstsein für ihre eigenen Vorstellungen von religiöser Diversität zu schärfen, weil diese sich darauf auswirken, wie Lehrpersonen sich an ihre Schüler:innen richten, und ob sie bestimmte Situationen als (unangenehme) Herausforderungen oder als Lernchancen wahrnehmen. Eine Begleitung, die auf die Herausforderungen ausgerichtet ist, die von Lehrpersonen gemäss der Vorstellung «Religionen als getrennte Einheiten» wahrgenommen werden, würde zum Beispiel die Möglichkeit bieten, den Fokus auf die zugrunde liegenden Vorstellungen zu legen, um Lehrpersonen für Verzerrungen, potenzielle Konsequenzen eigener Vorstellungen und die entsprechenden Effekte auf Schüler:innen zu sensibilisieren. Damit könnte das Reflektieren und Hinterfragen der eigenen Überzeugungen und des eigenen kulturellen, religiösen und ethischen Bezugsrahmens gefördert werden. Darüber hinaus sollten diejenigen, die betroffen sind, stärker begleitet werden (z. B. mit Lehrveranstaltungen rund um sensible Fragen, wie sie bereits an manchen Bildungsstätten angeboten werden). Die grösste Schwierigkeit bleibt die für diesen Unterricht eingerechnete Zeit in der Ausbildung, insbesondere für Generalist:innen in der Primarstufenausbildung. Es wäre wohl sinnvoll, Weiterbildungen – auch fakultative – zu diesem Thema als Ergänzung zur Grundausbildung anzubieten. Wie schon von Rissanen (2020) angeregt, sollte dabei eine Verknüpfung mit interkulturellem Unterricht und antirassistischer Pädagogik hergestellt und verdeutlicht werden.



Über die Autorinnen

Dr. phil. **Petra Bleisch** ist diplomierte Lehrerin für die Primarstufe und promovierte Religionswissenschaftlerin. Seit 2012 ist sie Professorin für Didaktik der Ethik und der Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, wo sie die Forschungseinheit «Schulwissen – Ecole comme Culture» leitet. petra.bleisch@edufr.ch

Dr. phil. **Séverine Desponds** promovierte in Religionsgeschichte, besitzt ein Lehrdiplom und ist Lehrbeauftragte für Didaktik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt. severine.desponds-meylan@hepl.ch

Melissa Girardet hat einen Master in Geistes- und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Anthropologie an der Universität Neuenburg erworben. Als dieser Beitrag verfasst wurde, arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungseinheit «Didaktik der Ethik und der Religionskunde» an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. melissa.girardet@edufr.ch

Literatur

Ansen Zeder, E., Bleisch, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C. & Rotzer, B. (2020). «On vous rappellera.» - Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme ressource de connaissances. De l'autorisation officielle à la négociation. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 51-66.

- Attia, I. (2009). *Die «westliche Kultur» und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Transcript.
- Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2009). Epilogue Research on Teaching in the Context of Diversity – a Nomadic Journey. In A. van der Want, C. Bakker, I. Avest & J. Everington (Hrsg.), *Teachers responding to religious diversity in Europe. Researching biography and pedagogy* (S. 127-131). Waxmann.
- Bardon, A., Birnbaum, M., Lee, L. & Stoeckl, K. (2015). Pluralism and Plurality. In A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (Hrsg.), *Religious Pluralism. A Resource Book* (S. 1-9). European University Institute.
- Barthey-Delpy, N. (2008). Histoire des idées et formation des enseignants : conceptions de l'enseignement du fait religieux chez les enseignants d'histoire. In J.-L. Wolfs (Hrsg.), *Sciences et croyances en éducation. Education comparée, 1* (S. 219-238). AFEC
- Baumann, M. & Behloul, S. M. (2005). Einleitung. Zur Aktualität von Religion und religiösem Pluralismus. In M. Baumann & S. M. Behloul (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven* (S. 7-17). Transcript.
- 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 (Hrsg.), *Muslime in der Schweiz* (S. 43-65). Seismo.
- Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K. (2015). Einleitung. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 10-15). Hep.
- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In Ph. Büttger, A. Roggenkamp & T. Schlag (Hrsg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 179-197). Evangelische Verlagsanstalt.
- Bleisch, P. & Bietenhard, S. (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 6, 28-50.
- Brandt, P.-Y. (2018). Le développement religieux de l'enfant et de l'adolescent à la lumière des travaux récents. In J. Cottin & H. Derroite (Hrsg.), *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion* (S. 17-38). Lumen Vitae.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Waxmann.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Formation générale (FG) – Vivre ensemble et exercice de la démocratie*. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/vivre-ensemble-et-exercice-de-la-democratie>
- Dietz, G. (2013). *A doubly reflexive ethnographic methodology for the study of religious diversity in education*. *British Journal of Religious Education*, 35(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.614752>
- Duclos, A.-M. (2017). Les niveaux d'utilisation du programme « Ethique et culture religieuse » par les enseignants du primaire. *Initio*, 6(1), 175-195.
- Duclos, A.-M. & Poelhuber, B. (2017). Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Ethique et cultures religieuses » : une analyse qualitative. *Ethique en éducation et en formation*, 4, 42-60.
- Eberhardt, V. (2020). Religiöse Repräsentation in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 9-28.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. PUF.

- Ettinger, P. & Imhof, K. (2011). Ethnisierung des Politischen und Problematisierung religiöser Differenz. Schlussbericht. NFP 58 «*Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft*». Zürich. http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf
- Everington, J., Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241-256. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.546669>
- Frank, K. & Jödicke, A. (2009). L'Ecole publique et la nouvelle diversité religieuse. Thématiques, problèmes, évolutions. In M. Baumann & J. Stolz (Hrsg.), *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité* (S. 287-297). Labor et Fides.
- Freire, K. & Freymond, Ch. (Hrsg.) (2016). *Portrait de la Suisse : résultats tirés des recensements de la population 2010-2014*. Office fédéral de la statistique.
- Gasser, N. (2019). «Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?». Die Differenzkategorie «Muslimin» als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 7-17.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1965]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gravel, S. (2016). *Impartialité, objectivité et neutralité ? : étude de pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec*. (Dissertation). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Hess, A.-C. & Brumeaud, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 29-50.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In D. Helbling, U. Kropa, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 16-29). TVZ.
- Kerrutt, A. & Müller, Ch. (2009). Interreligious Learning and Students' Personal Development German Teachers in Hamburg and Religious Diversity. In A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (Hrsg.), *Teachers responding to religious diversity in Europe. Researching biography and pedagogy* (S. 69-80). Waxmann.
- Kilani, M. (2005). Il faut déconfessionnaliser la laïcité. Le religieux imprègne encore les imaginaires. *Journal des Anthropologues*, 100-101, 95-110.
- Kippenberg, H. G., von Stuckrad, K. (2003). *Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe*. C.H. Beck.
- Kittlmann Flensner, K. (2017). *Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms*. Springer.
- Lamine, A.-S. (2013). Singular Pluralities. A Critical Review of Religious Pluralism. *Religion and Society*, 4 (1), 150-155. <https://doi.org/10.3167/arrs.2013.040109>
- Liljestrand, J. (2015). Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 240-255. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944094>
- Lindner, D. & Lehmann, K. (2019). «... wir fingen an, über Religion zu reden». Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (S. 135-148). Nomos.
- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17-24. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>

- Lund Johannessen, Ø. (2009). 'Sameness' as Norm and Challenge – Norwegian Teachers and Religious Diversity. In A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (Hrsg.), *Teachers responding to religious diversity in Europe. Researching biography and pedagogy* (S. 95-110). Waxmann.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion des Anderen. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppl (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35-66). Nomos.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (S. 100-152). Regener.
- Michon, B. (2019). *Que savent les adolescents des religions ? Une enquête sociologique en France et en Allemagne*. Petra.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Brepols.
- Oester, K. & Kappus E. (2005). Schule – Nation – Migration / Ecole – société – globalisation. Einleitung. *TSANTSA – Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, 10, 20-34.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2019). *Religions*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/religions.html>

Mohammed.

Prophetie und prophetisches Handeln im Unterricht

Johannes Twardella

Präsentiert wird eine Fallstudie, die sich auf das Transkript einer Unterrichtsstunde stützt, die im Fach Ethik in der Jahrgangsstufe 8 stattgefunden hat. Das Thema der Stunde ist ein in mehrfacher Hinsicht schwieriges: der Prophet Mohammed. Die Fallstudie, die nur mit einigen wenigen Sequenzen aus dem Transkript arbeitet und mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik durchgeführt wird, erfolgt vor dem Hintergrund einer handlungstheoretischen Differenzierung zwischen dem pädagogischen und dem prophetischen Handeln. Dies erweist sich insofern als sinnvoll, da auf diese Weise nicht nur deutlich wird, wie sich die Lehrkraft – deren Handeln im Zentrum der Analyse steht – in die Problematik des Verstehens des Fremdens verstrickt, sondern auch sich mit ihrem Lehrervortrag strukturell dem Handeln eines Propheten annähert. Wie ein Prophet gerät sie so in ein Glaubwürdigkeitsproblem, das sie sodann mit Hilfe von Schüler:innen, von denen sie annimmt, dass sie muslimisch sind, zu lösen versucht.

A case study is presented based on the transcript of a lesson that took place in the subject of ethics in year 8. The topic of the lesson is a difficult one in many respects: the Prophet Mohammed. The case study, which deals with only a few sequences from the transcript and is carried out using the method of objective hermeneutics, takes place against the background of an action-theoretical differentiation between pedagogical and prophetic action. This proves to be useful insofar as it not only makes clear how the teacher – whose actions are at the centre of the analysis – becomes entangled in the problem of understanding the stranger, but also how he structurally approaches the actions of a prophet with his teacher's discourse. Like a prophet, he/she is thus faced with a credibility problem, which he/she then tries to solve with the help of pupils whom he assumes to be Muslim.

L'article présente une étude de cas basée sur la transcription d'un cours d'éthique de 8ème année (élèves de 11–12 ans). Le thème de la leçon est difficile à plus d'un titre : le prophète Mohammed. L'étude de cas, qui ne travaille qu'avec quelques séquences de la transcription et qui est réalisée à l'aide de la méthode de l'herméneutique objective, s'effectue dans le contexte d'une différenciation entre l'action pédagogique et l'action prophétique selon la théorie de l'action. Cela s'avère judicieux dans la mesure où cela permet non seulement de montrer comment l'enseignant – dont l'action est au centre de l'analyse – s'empêtre dans la problématique de la compréhension de l'étranger, mais aussi se rapproche structurellement, par son discours d'enseignant, de l'action d'un prophète. Comme un prophète, il se trouve ainsi confronté à un problème de crédibilité qu'il tente ensuite de résoudre avec l'aide d'élèves qu'il suppose être musulman·e·s.

1 Einleitung: Über Mohammed unterrichten – aber wie?

Es ist der Beginn der 5. Stunde, das Fach Ethik steht auf dem Stundenplan einer Klasse der Jahrgangsstufe 8 an einem Gymnasium. Die Lehrkraft beginnt mit dem Unterricht und es wird rasch klar, welches Thema in dieser Stunde behandelt werden soll: Mohammed, der Prophet des Islam.

Die Behandlung des Themas „Mohammed“ im Unterricht, genauer gesagt, im Fach Ethik ist mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Zum einen sind diese fachlicher Art: Über Mohammed als historische Figur zu sprechen, ist nicht einfach, da es bereits umstritten ist, ob es Mohammed überhaupt gab. Die Positionen in der Forschung liegen weit auseinander: Für die meisten Wissenschaftler:innen steht außer Frage, dass es eine Person namens Mohammed gegeben hat und viele jener Informationen, welche über Mohammed überliefert werden, glaubhaft sind. Doch wird – selten – auch die Position vertreten, Mohammed habe es als historische Figur nie gegeben und das Bild von ihm, das überliefert wurde, sei eine reine Erfindung (Jansen, 2008).¹ Der Grund dafür liegt in der unsicheren Quellenlage (Schöller, 2008, S. 13). Die schriftliche Überlieferung über Mohammed, sein Leben und sein Handeln, setzte erst 70 nach seinem Tod (632 n.Chr.) ein (oder sogar noch später). Erst recht aber ist es schwierig, darüber zu sprechen, wer bzw. was Mohammed war: War er ein Prophet, wie es Muslim:innen glauben,

¹ Jansen, auf den hier verwiesen wird, ist sowohl wissenschaftlich als auch politisch hoch umstritten. Er wird der Gruppe „revisionistischer Islamwissenschaftler“ zugerechnet, die kennzeichnet, dass die islamische Traditionsliteratur grundsätzlich für fragwürdig gehalten wird. Diese Position ist in der Vergangenheit deutlich kritisiert worden (Goerke 2011).

oder war er schlicht ein Mensch, dem es gelang, eine Vielzahl seiner Zeitgenoss:innen für die eigenen Ziele zu gewinnen? Und wenn davon ausgegangen wird, dass er ein Prophet war, was heißt das? Was ist ein Prophet und was kennzeichnet sein Handeln? Wenn er hingegen nicht als Prophet angesehen wird, welche Ziele waren es dann, die er verfolgte? Waren es seine eigenen, „privaten“ Ziele oder ging es Mohammed um soziale und politische Veränderungen? Und wie gelang es ihm, Menschen für seine Ziele zu gewinnen und diese durchzusetzen?

Zum anderen ist das Thema unter didaktischen Gesichtspunkten ein schwieriges: Wenn, wie in dem oben angesprochenen Beispiel, mit Schüler:innen der Jahrgangsstufe 8 über Mohammed gesprochen werden soll, von welchen Voraussetzungen ist dann auszugehen? Unklar ist nicht nur, welches Vorwissen diese über Mohammed haben bzw. ob ein solches überhaupt vorhanden ist. Sondern es ist auch nicht klar, wie sie zu Mohammed stehen: Sollten sie keinen Bezug zu ihm haben, kann im Unterricht über Mohammed gesprochen werden wie über jede andere historische Figur. Wenn sich allerdings Schüler:innen in der Klasse befinden, für die Mohammed eine bestimmte Bedeutung hat, die ihn als Propheten sehen oder aus einer Familie stammen, in der er als Prophet verehrt wird, wird es schwieriger: Die Lehrkraft ist dann nicht nur fachlich gefordert und auch nicht nur in einem allgemeinen Sinn didaktisch, so dass sie überlegen muss, wie sie zu diesem „Gegenstand“ für die Schüler:innen einen Zugang schaffen kann. Sie steht darüber hinaus auch vor dem Problem, die pädagogische Kommunikation so zu gestalten, dass auf der einen Seite dieser Gegenstand erschlossen werden kann, auf der anderen Seite aber die religiösen Gefühle der Schüler:innen nicht verletzt werden (Twardella, 2014).

2 Pädagogisches und prophetisches Handeln

Im Folgenden soll die aufgerissene Problematik exemplarisch mit Hilfe des Protokolls jener Unterrichtsstunde thematisiert werden, auf welche oben bereits Bezug genommen wurde. Dies soll erfolgen vor dem Hintergrund einer soziologischen Reflexion auf das, was das Handeln eines Propheten kennzeichnet, genauer gesagt, eines Vergleichs zwischen der Struktur des Handelns von Propheten und derjenigen pädagogischen Handelns von Lehrkräften. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Handeln von Mohammed tatsächlich ein prophetisches war. Dafür gibt es verschiedene Gründe, u. a. den, dass, wenn von dieser Prämisse ausgegangen wird, der Bedeutung, die Mohammed für Muslim:innen hat, Rechnung getragen werden kann und die Dignität des Islam anerkannt wird. Außerdem spricht dafür, dass ausgehend von dieser Prämisse sowohl der Koran im Besonderen als auch des Islam im Allgemeinen in ihrer Genese plausibel erschlossen und verstanden werden können (Twardella, 1999).

Nicht nur wird im Folgenden das Transkript der Unterrichtsstunde vor dem Hintergrund des Vergleichs interpretiert, sondern die Interpretation des Transkriptes soll auch dazu genutzt werden, genauer herauszuarbeiten, was das pädagogische Handeln im Unterschied zum Prophetischen kennzeichnet. Es wird sich zeigen, dass in der protokollierten Stunde im Rahmen eines Lehrervortrags auf der einen Seite Mohammed nicht mehr als Prophet präsentiert, sondern zu einem Sozialreformer erklärt wird, auf der anderen Seite das Handeln des Lehrers selbst prophetische Züge annimmt. Das Glaubwürdigkeitsproblem, in das der Lehrer dadurch gerät, versucht er auf dem Weg über die Bestätigung durch die im Unterricht anwesenden muslimischen Schüler:innen zu lösen.

Dass das pädagogische Handeln von Lehrkräften gelegentlich eine gewisse Nähe zu dem von religiösen Expert:innen hat, kommt zum Ausdruck, wenn über Lehrkräfte gesagt wird, sie würden predigen oder sie würden aus ihrem Unterricht eine kultische Praxis machen (mit Ritualen, die jenen, welche aus religiösen Kontexten bekannt sind, ähneln). Geht man von der Typologie religiöser Experten aus, die Max Weber in seiner Religionssoziologie entwickelt hat, wird mit solchen Aussagen implizit auf den Typus des Priesters Bezug genommen (Weber, 1980). Dessen Handeln kennzeichnet, dass es im Rahmen einer institutionalisierten Religion erfolgt. Innerhalb dieser ist der Priester zuständig für die Durchführung der kultischen Praxis, zudem ist es seine Aufgabe, den Kanon zu pflegen, ihn also systematisch zu reflektieren und in Bezug auf die jeweilige Situation, in der sich eine religiöse Gemeinschaft befindet, auszulegen. Das Handeln von Lehrkräften scheint eine gewisse Nähe zu demjenigen dieses Typus eines religiösen Experten zu haben (Twardella, 2023). Ist es aber auch mit dem des anderen Typus eines religiösen Experten, den Weber untersucht hat, dem des Propheten vergleichbar?²

Es ist trivial, aber dennoch als erstes festzuhalten, dass eine grundlegende Gemeinsamkeit zwischen dem prophetischen und dem pädagogischen Handeln darin besteht, dass beide Formen des Handelns primär kommunikativ sind – sowohl der:die Prophet:in als auch die Lehrkraft kommuniziert. Und beide kommunizieren auf eine Weise, für die gilt, dass dem Wort eine besondere Bedeutung zukommt. Der:die Prophet:in bedient sich des Mediums der

² Der folgende Vergleich der Struktur prophetischen und pädagogischen Handelns beruht auf der kommunikationstheoretischen Deutung der Weberschen Typologie religiöser Experten durch Tilman Allert. Ihm, mit dem ich über Jahre hinweg Seminare zum Thema „Max Weber und der Islam“ an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main durchgeführt habe, gilt an dieser Stelle mein Dank.

Sprache, um eine Botschaft zu verkünden, die Lehrkraft spricht mit den Schüler:innen über eine „Sache“. Freilich sind sowohl mit dem Auftritt des:r Propheten:in als auch mit dem der Lehrkraft auch nonverbale Botschaften verbunden, äußern beide sich auch im Medium von Gestik und Mimik. Doch letztlich ist für sie das Wort das zentrale Medium der Kommunikation.

Gemeinsam ist beiden auch eine grundlegende Asymmetrie: Sowohl der:die Prophet:in als auch die Lehrkraft wenden sich als einzelne Person an eine Vielzahl von Adressat:innen. Beide nehmen, so lässt es sich formulieren, eine herausgehobene Position ein, aus der heraus sie zu mehreren anderen Personen sprechen: Der:die Prophet:in adressiert als Einzelne ihre Zuhörenden, die Lehrkraft spricht als Einzelne zu den Schüler:innen – eben aus einer herausgehobenen Position. Und für beide gilt, dass die Herausgehobenheit kehrseitig verbunden ist mit einer Zurückstellung ihrer eigenen Person. Es geht weder um den:die Propheten:in noch um die Lehrkraft als Personen. Beide stellen sich in den Dienst eines Dritten.

Daneben gibt es jedoch auch zahlreiche Differenzen: Was die Asymmetrie betrifft, so stehen zwar beide als Einzelne mehreren anderen gegenüber, doch kommt bei der Lehrkraft eine Differenz der Generationen hinzu: Sie richtet sich – wenn sie Lehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule ist – an Heranwachsende, an Kinder und Jugendliche. Und in Bezug auf die Herausgehobenheit ist festzuhalten, dass diese jeweils anders begründet wird: In dem einen Fall ist sie mit der Behauptung verbunden, einen privilegierten Zugang zu einer als transzendent vorgestellten Instanz zu haben. Der:die Prophet:in nimmt für sich – entweder implizit oder performativ – in Anspruch, für diese zu sprechen und deren Worte zu übermitteln. Im anderen Fall beruht die Herausgehobenheit auf der Zugehörigkeit zu einer anderen Generation – der der Erwachsenen – und auf einer Differenz in Bezug auf Wissen und Können.

Nicht zuletzt ist auch das Dritte, um das es geht, jeweils ein anderes: Der:die Prophet:in tritt auf mit einer Botschaft, die – so die Behauptung – von dem einen Gott stamme, die Lehrkraft hingegen spricht mit den Schüler:innen über eine „Sache“ oder – allgemein formuliert – über Kultur, um deren Erschließung es geht. Das Ziel des prophetischen Handelns besteht letztlich darin, die Menschen zu Gott zu führen, genauer gesagt, das Verhältnis zwischen ihnen und der als transzendent gedachten Instanz zu erneuern, während das pädagogische Handeln darauf gerichtet ist, dass Heranwachsende ein eigenständiges Leben führen können, in der Moderne: dass sie zu mündigen Bürger:innen werden.

Der:die Prophet:in steht vor dem Problem, dass sie Menschen dazu bringen muss, auf sie zu hören und der Botschaft zu folgen. Da sie keine Macht, genauer gesagt, keine politische Macht besitzt, muss sie versuchen charismatisch zu wirken und ihre Zuhörer:innen so zu überzeugen, dass sie ihm Gefolgschaft leisten. Anders gesprochen: Sie steht vor dem Problem der Glaubwürdigkeit. Dieses kann sie versuchen mit Hilfe ihres Charismas zu lösen, doch sind auch zahlreiche andere Mittel denkbar (Twardella, 1999).³ Die Lehrkraft steht vor dem Problem, die Schüler:innen dazu zu bringen, ihr zuzuhören und sich auf die Erschließung einer „Sache“ einzulassen. Dem soll die Didaktik dienen. Darüber hinaus hat sie Macht, die ihr – wenn sie in der Schule tätig ist – durch den institutionellen Rahmen bzw. durch das Amt, das sie innehat, zukommt. Auf diese kann sie sich stützen, um zu versuchen, die Schüler:innen zum Lernen zu bewegen.

3 Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund dieser heuristischen Überlegungen soll im Folgenden das Transkript jener Stunde, in welcher es um Mohammed geht, in Ausschnitten analysiert werden und zwar mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000; Wernet, 2000; Franzmann et. al., 2023). Diese Methode ist in besonderer Weise dazu geeignet, die Komplexität der Kommunikation im Unterricht zu erschließen. Sie verlangt ein lineares und sequentielles Vorgehen sowie ein Wörtlichnehmen dessen, was protokolliert wurde. Mit jeder Sequenz werden verschiedene Lesarten möglich und jede folgende Sequenz schließt an eine bestimmte Lesart der vorangegangenen an. So ergibt sich in der Folge von Öffnungen und Schließungen allmählich eine Struktur, die Struktur des vorliegenden Falles. Diese ist zunächst als Hypothese zu formulieren ist, die dann im Fortgang der Analyse zu überprüfen ist, die also entweder widerlegt wird, sich bestätigt oder zu modifizieren ist. Erst am Ende der Analyse wird dann die Struktur des Falles abschließend bestimmt (Funcke & Loer, 2019).

Bei der folgenden Analyse wird es vor allem darum gehen, das kommunikative Handeln der Lehrkraft zu analysieren, und zwar als Fall eines pädagogischen Handelns. Dabei wird sich zeigen, dass die Differenz zwischen dem pädagogischen und dem prophetischen Handeln immer mehr verschwimmt.

³ Eine der Besonderheiten des prophetischen Handelns von Mohammed besteht darin, dass das Glaubwürdigkeitsproblem nicht allein mit der Macht des Wortes, sondern letztlich auch mit politischer sowie militärischer Macht gelöst wurde. D. h., ganz entscheidend für den Erfolg der Prophetie war die Fusion mit der Politik, die im Anschluss an die Auswanderung von Mekka nach Medina erfolgte.

4 Die Hinführung zum Thema des Unterrichts

Der Unterricht, wie er im Transkript festgehalten ist (K., 2010), beginnt folgendermaßen:

Lm⁴: Das ist die Fortsetzung der monotheistischen Weltreligionen.

Um das Gesagte einordnen zu können, ist es wichtig, zu wissen, dass der Lehrer mit diesen Worten den Einstieg in das Thema der Unterrichtsstunde vollzieht.⁵ Auf der inhaltlichen Ebene stellt sich zunächst die Frage, was mit „das“ gemeint ist, worauf also mit diesem Demonstrativpronomen Bezug genommen wird. Für die Leser:innen ist das nicht klar, der Lehrer jedoch geht davon aus, dass das „das“ nicht weiter explikationsbedürftig ist, weil seine Adressaten, die Schüler:innen, wissen, worauf es referiert.

Was sind „monotheistische Weltreligionen“? Monotheistische Religionen sind bekanntlich solche, in denen nur ein Gott verehrt wird. Als solche gelten das Judentum, das Christentum und der Islam. Der Begriff der „Weltreligion“ ist weniger leicht zu erklären, da auf unterschiedliche Kriterien Bezug genommen werden kann: auf die Zahl der Anhänger, auf die Weite der Verbreitung oder auf den immanenten Anspruch einer Religion. Wird die Zahl der Anhänger als alleiniges Kriterium angesehen, stellt sich die Frage, ab welcher Zahl von einer „Weltreligion“ gesprochen werden kann. Lässt sich eine solche festlegen? Wie ist diese dann begründbar? Ähnliches gilt für die Weite der Verbreitung. Bezogen auf diese ließe sich allenfalls sagen, dass eine Religion, deren Anhänger nur an einem Ort bzw. in einer Region anzutreffen sind, keine Weltreligion sein kann. Das einzige Kriterium, das klar zu sein scheint, ist dasjenige des immanenten Anspruchs: Ist eine Religion eine solche, die nur für eine partikulare Gruppe von Menschen gedacht ist, oder richtet sie sich an alle Menschen? Und ist es für alle möglich, ihr beizutreten?

Trotz dieser Schwierigkeiten, den Begriff mittels klarer Kriterien zu definieren, gibt es eine Konvention, die besagt, dass es fünf große Weltreligionen gibt, den Buddhismus, das Christentum, den Hinduismus, das Judentum und den Islam. Und drei von diesen gelten gemeinhin als monotheistisch, das Judentum, das Christentum und der Islam (Hutter, 2016). Wenn der Lehrer sich also auf diese Konvention bezieht, was könnte dann mit der „Fortsetzung“ gemeint sein?

Der Begriff der Fortsetzung setzt voraus, dass es einen Prozess gibt und dass dieser Prozess einen „roten Faden“ besitzt, einen Zusammenhang, so dass das Neue als eine Fortsetzung des schon Bekannten verstanden werden kann. Zudem setzt der Begriff voraus, dass der Prozess noch nicht an sein Ende gekommen ist. Und was ist die „Fortsetzung der monotheistischen Weltreligionen“? Der „rote Faden“, der sich durchzieht und einen Zusammenhang stiftet, kann nur der Monotheismus sein. Worauf könnte sich dann die Formulierung von der „Fortsetzung“ beziehen? Inwiefern setzt sich der Monotheismus fort?

Eine mögliche, ja, stimmige Lesart ergibt sich, wenn davon ausgegangen wird, dass die Formulierung sich implizit auf das Judentum und das Christentum bezieht und diese beiden Religionen als die ersten beiden monotheistischen Weltreligionen begriffen werden. Dann kann der Islam als deren Fortsetzung bezeichnet werden. Folglich wird mit dem Demonstrativpronomen auf den Islam Bezug genommen, geht es um ihn.

Von welchem Standpunkt aus ist die Formulierung, die der Lehrer hier verwendet, möglich? Denkbar ist zum einen, dass ein übergeordneter Standpunkt eingenommen wird, z. B. ein religionsgeschichtlicher. Diesen kennzeichnet, dass er eine Distanz zu allen Religionen, mithin auch zu den drei „monotheistischen Weltreligionen“ besitzt. Aus dieser Distanz heraus können Kontinuitäten festgestellt werden – und die Frage stellt sich sodann, ob es neben diesen auch Brüche gibt und worin dann diese Diskontinuitäten bestehen bzw. woraus sie sich ergeben. Denkbar ist auch, dass der Standpunkt ein religionsphilosophischer ist. Von einem solchen aus ist ebenfalls eine Äquidistanz zu den drei „monotheistischen Weltreligionen“ möglich. Und von ihm aus könnte z. B. die Frage gestellt werden, ob hinter dem Auftreten der monotheistischen Weltreligionen eine Entwicklungsgesetzlichkeit steht und die Fortsetzung auch als ein Fortschritt zu begreifen ist. Nimmt man den Kontext hinzu, dass es sich bei dem protokollierten Unterricht um einen solchen im Fach Ethik handelt, liegt die Vermutung nahe, dass letzteres zutrifft, der Standpunkt des Lehrers also ein religionsphilosophischer ist.

Ist es auch denkbar, dass der Standpunkt des Lehrers kein distanzierter, sondern einer der monotheistischen Weltreligionen selbst ist, genauer gesagt, dass die Aussage vom Standpunkt des Islam aus getroffen wird? Das hängt davon ab, ob der Islam sich tatsächlich als Fortsetzung der beiden anderen monotheistischen Religionen begreift.

4 „Lm“ steht für „Lehrer männlich“.

5 Zuvor muss eine Begrüßung stattgefunden haben. Vielleicht ist auch noch mehr passiert. Das alles ist jedoch in dem Protokoll der Stunde nicht festgehalten.

Die Frage, ob das so ist, lässt sich nicht einfach beantworten: Auf der einen Seite gibt es im Islam durchaus die Vorstellung einer Kontinuität, für die der Glaube an den einen Gott von grundlegender Bedeutung ist.⁶ Auf der anderen Seite werden schon früh Diskontinuitäten herausgestellt und zwar auch in Bezug auf die Idee des Monotheismus. So wird z. B. mit Sure 112 die Frage aufgeworfen, ob das Christentum überhaupt als monotheistische Religion begriffen werden kann. Aufgrund der Trinitätslehre sei der Monotheismus im Christentum zumindest nicht konsequent ausgebildet (Paret, 1989, S. 439).

Wenn zutreffen sollte, dass der Lehrer hier die Binnenperspektive des Islam referiert, dann stellt sich die Frage, ob er diesen Standpunkt auch teilt, er also selbst Muslim ist. Ausgeschlossen ist das nicht. Oder sein Standpunkt ist eben ein philosophischer, ein Standpunkt außerhalb des Islam, von dem aus die Binnenperspektive bzw. das Selbstbild des Islam wiedergegeben wird.

Was lässt sich über das methodische Vorgehen des Lehrers sagen? Dieses kennzeichnet, dass der Lehrer nicht an dem (Vor-)Wissen der Schüler:innen ansetzt, auch nicht an deren Fragen oder Interessen, sondern dass er sein eigenes Wissen präsentiert bzw. seine Sicht der Dinge. Der Lehrer nutzt die strukturell das Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis kennzeichnende Asymmetrie, welche impliziert, dass eine Lehrkraft die Macht hat, das Rederecht zu erteilen (die sie freilich auf Schüler:innen übergeben kann). In dem vorliegenden Fall nutzt der Lehrer diese Macht dazu, das Rederecht erst einmal nur sich selbst zu geben.

Wenn er in dieser Weise fortfährt, dann haben wir es hier mit einem klassischen Lehrervortrag zu tun. Dieses Format kennzeichnet, dass der Lehrer ein zu lernendes Wissen vorträgt, die Schüler:innen – diszipliniert – zuzuhören haben und sich womöglich Notizen machen sollen. Im Anschluss an den Vortrag kann dann entweder über diesen diskutiert werden oder die Schüler müssen das ihnen Vermittelte – womöglich für die nächste Klassenarbeit – schlicht auswendig lernen.

5 Einordnung Mohammeds von welchem Standpunkt aus?

Der Lehrer fährt folgendermaßen fort:

und Mohammed sieht sich in diesem Zusammenhang, wie ich meine, zu Recht in der Nachfolge der großen Propheten

Nun geht der Lehrer auf Mohammed, den Propheten des Islam ein. Bemerkenswert ist, dass er dessen Selbstwahrnehmung wiederzugeben behauptet: Mohammed selbst sehe sich „in diesem Zusammenhang“, d. h. im Kontext der „monotheistischen Weltreligionen“, die im Verhältnis der „Fortsetzung“ zueinander stehen. Mohammeds Selbstwahrnehmung ist also, so die Behauptung des Lehrers, von dessen Blick auf das Judentum und das Christentum bestimmt, die, wenn der Islam selbst als „Fortsetzung“ begriffen wird, gewissenmaßen als Vorgängerreligionen betrachtet werden.

Aufgrund dessen, so der Lehrer, dass Mohammed den Islam in diesem Kontext wahrnimmt, hat er ein bestimmtes Bild von sich selbst: Er sieht sich „in der Nachfolge der großen Propheten“. Wer ist mit den „großen Propheten“ gemeint? Nun, vermutlich sind es die Propheten des antiken Judentums. In deren „Nachfolge“ sehe sich Mohammed. Nachfolge meint hier nicht nur, dass Mohammed zu einem späteren Zeitpunkt als diese aufgetreten ist, sondern auch dass er ihnen in dem Sinn nachfolgte, dass er sie als Vorbilder nahm und sich an ihnen orientierte.

Es zeigt sich, dass der Lehrer tatsächlich für sich in Anspruch nimmt, eine andere Sichtweise, diejenige Mohammeds bzw. des Islam wiederzugeben. Wenn es zutrifft, was oben vermutet wurde, dass der Lehrer kein Muslim ist und einen philosophischen Standpunkt innehat, dann lässt sich sagen, dass er bemüht ist, von diesem aus die Binnenperspektive des Islam zu referieren. Was könnte der Grund dafür sein? Im Hintergrund könnte stehen, dass der Lehrer es vermeiden möchte, sich in die Problematik des Fremdverstehens zu verstricken. Diese wird, was den Islam betrifft, im Rahmen der Orientalismusdebatte ausbuchstabiert: Der Blick des Westens, weitgehend auch der Blick der westlichen Orientalistik, sei, so wird argumentiert, geprägt durch eine elementare Vorurteilsstruktur, der zufolge der Westen sich selbst als aufgeklärt, modern und rational begreife, während der Islam als Quelle von Irrationalität angesehen wird und als Grund dafür, dass Gesellschaften, in denen er die dominante Religion ist, sich nicht entwickeln. Dieser Blick sei geprägt durch die Geschichte des Kolonialismus, sei der Blick der Mächtigen, die sich für überlegen halten und die den Islam in der Negation des Eigenen als das Andere konstruieren, als minderwertig, unterlegen und nicht entwicklungsfähig (Said, 2009).

⁶ Deswegen bestand – worauf in der Koranforschung schon früh hingewiesen wurde – zu Beginn der Prophetie Mohammeds die Hoffnung, auch Jüd:innen könnten für den Islam gewonnen werden (Geiger, 2005).

Die Vermutung lautet also, dass der Lehrer dem Vorwurf entgehen möchte, den Islam als das Andere zur westlichen Kultur zu begreifen, und deswegen nicht die eigene Sicht wiedergibt, die eines Kindes der westlichen Welt, sondern das Selbstbild des Islam. Die Begründung dafür könnte entweder eine moralische sein – der Lehrer will nicht die orientalistische Vorurteilsstruktur reproduzieren und sich an deren Fortbestehen und Weitergabe mitschuldig machen. Oder es kann eine erkenntnistheoretische sein: Der Vorurteilsstruktur kann man gar nicht entgehen, so wird gelegentlich argumentiert, die Wahrnehmung des Fremden sei notwendig immer durch das Eigene bedingt (Al-Azmeh, 1996). Denkbar ist freilich auch eine Kombination von beidem: Wenn die Wahrnehmung des Islam aus einer westlichen Perspektive Deutungen gegenübersteht, die von Muslimen vertreten werden, welche ist dann „besser“? Ist es möglich, das Selbstverständnis des Islam vom Standpunkt eines vermeintlichen „Besserwissens“ aus zu kritisieren?⁷

Der Lehrer belässt es nun jedoch nicht dabei, das Selbstverständnis Mohammeds bzw. des Islam zu referieren, sondern nimmt auch zu diesem Stellung: Mohammed habe Recht, wenn er sich so versteht, wie er sich versteht. In der Formulierung „wie ich meine“ steckt freilich eine gewisse Vorsicht – der Lehrer will sein Urteil nur als persönliche Meinung verstanden wissen und nicht als ein gesichertes Wissen. Doch erlaubt er es sich, diese persönliche Meinung zu äußern. D. h., er traut sich ein Urteil bezüglich des Selbstbildes Mohammeds zu. Worauf gründet dieses Urteil? Dieses Urteil setzt einen Standpunkt voraus, von dem aus das Selbstbild von Mohammed überprüft werden kann. Mit Bezug auf was? Mit Bezug auf eine religionsphilosophische Vorstellung von der Entwicklung der monotheistischen Religionen? Ist das Urteil des Lehrers theoretisch begründet? Oder ist es empirisch begründet, nimmt der Lehrer Bezug auf Erkenntnisse der Wissenschaft? Das ist unklar. Genauer gesagt, indem der Lehrer hervorhebt, dass es nur seine persönliche Meinung sei, legt er den Schluss nahe, dass sein Urteil eben gar kein Fundament hat.

In Bezug auf die Schüler:innen folgt daraus, dass diese nicht nur von ihrem Lehrer lernen können, wie Mohammed bzw. der Islam sich selbst sieht, sondern dass sie auch dazu angehalten werden, der Meinung des Lehrers zu folgen. Damit entsteht aber zwischen dem Lehrer und den Schüler:innen ein Verhältnis, das sich demjenigen, welches zwischen Prophet:innen und ihren Zuhörer:innen besteht, annähert: Aufgerufen wird zu Gefolgschaft. Der:die Prophet:in erwartet Gefolgschaft für eine Botschaft, von der behauptet wird, dass sie von einer göttlichen Instanz stammt. Die Lehrkraft erwartet Gefolgschaft für eine Meinung, die sie ihren Schüler:innen mitteilt, ohne dass erkennbar ist, worauf sich diese gründet. In beiden Fällen stellt sich ein Glaubwürdigkeitsproblem. Während der:die Prophet:in jedoch keine institutionell gesicherte Macht besitzt und allein auf die Macht des Wortes setzt, verfügt der Lehrer über die Macht des Amtes, das er innehat. Dieses überdehnt er hier charismatisch.

6 Das Bemühen, Mohammed aus der „Binnenperspektive“ zu verstehen

Anhand der ersten beiden Sequenzen des Protokolls wurde eine erste Fallstrukturhypothese entwickelt.⁸ Diese soll nun anhand von weiteren Sequenzen überprüft, modifiziert und ausdifferenziert werden.

Der Lehrer fährt fort:

Der versteht sich selbst sozusagen als die Vervollkommnung der monotheistischen Gesetzesreligionen

Bei dem deiktischen Pronomen „der“ stellt sich erneut die Frage, worauf es sich bezieht. Zu vermuten ist auch hier: Es wird auf den Islam Bezug genommen.⁹ Mit „sozusagen“ macht der Lehrer deutlich, dass der Gedanke, den er jetzt ausspricht, auch anders hätte formuliert werden können. „Sozusagen“ heißt: „Meine Ausdrucksweise mag etwas ungenau sein. Der Gedanke, den ich habe, könnte auch anders formuliert werden. Letztlich ist er aber richtig.“ Verbunden mit dem zuvor Gesagten kann das folgendermaßen interpretiert werden: Der Lehrer behauptet, das Selbstverständnis des Islam zu referieren, das Bild wiederzugeben, das dieser von sich selber hat. Doch erlaubt er sich, dieses Selbstbild anders zum Ausdruck zu bringen, als es üblich ist. Er übersetzt eine andere Ausdrucksweise – zu vermuten ist: eine muslimische Ausdrucksweise – in die eigene. Jede Übersetzung ist jedoch bekanntlich mit einer Interpretation des Übersetzten verbunden. Und das wirft die Frage auf, ob der Lehrer, wenn er den Anspruch hat, die Sichtweise anderer, also der Muslim:innen zu referieren, sich nicht auch an deren Ausdrucksweise hätte orientieren müssen. Da er das jedoch nicht macht, verstrickt er sich, so lässt es sich vermuten, auf einer anderen

⁷ In der Wissenschaft geht es freilich nicht um ein „Besserwissen“ des Islam, sondern um ein anderes Verstehen – eines allerdings, bei dem die Dignität des Islam anerkannt werden sollte.

⁸ Zum methodischen Vorgehen siehe auch: Funcke & Loer, 2019.

⁹ Grammatikalisch gesehen könnte auch auf Mohammed Bezug genommen werden. (Dann klänge das „der“ gegenüber dem angemesseneren „er“ herabwürdigend.) Doch inhaltlich gesehen ist diese Lesart auszuschließen.

Ebene, auf der Ebene der Sprache in die Problematik des Verhältnisses von Eigenem und Fremden. Er will dem Islam bzw. den Muslim:innen gerecht werden, doch indem er über den Islam redet, verwendet er seine eigene Sprache, übersetzt dasjenige, was dem Selbstverständnis entspricht, genauer gesagt, seiner Meinung nach ihm entspricht und interpretiert es damit – so dass sich die Frage stellt, ob das, was er sagt, tatsächlich noch dem Selbstverständnis der Muslim:innen entspricht oder bereits eine Deutung beinhaltet.¹⁰

An dieser Stelle lässt sich eine Problematik nicht mehr übergehen, die aus den Debatten über den Islam, welche in den letzten Jahren geführt wurden, nur allzu bekannt ist und die schon an früherer Stelle hätte aufgegriffen werden können: Gibt es überhaupt „den Islam“? Kann man über diese Religion im Singular sprechen, so als sei der Islam eine Einheit, ein einheitliches Gebilde? Führt dies nicht zu einem Essentialismus, der Vorstellung von einem „Wesen des Islam“, das es gar nicht gibt? Ist eine solche Vorstellung nicht hoch problematisch, da sie als Nährboden für die Bildung von Stereotypen, Klischees und Vorurteilen dienen kann? Wäre es nicht besser, stets von unterschiedlichen Ausprägungen des Islam zu reden?

Die Frage nach „dem Islam“ kann hier nur kurz aufgerissen werden. Häufig wird sie beantwortet, indem behauptet wird, „den Islam“ gebe es nicht, sondern nur eine Vielzahl unterschiedlicher Deutungen. Dagegen wird dann eingewendet, „der Islam“ sei dasjenige, was in den grundlegenden Texten dieser Religion, vor allem im Koran, aber auch in den Hadithen formuliert sei. Diese aber werden interpretiert, vor allem von denen, die sich zum Islam bekennen, und zwar sowohl explizit als auch implizit, d. h. in dem, wie Muslime handeln, wie sie leben, und in dem, wie sie über den Islam sprechen (Lohker, 2008).

Der Lehrer bewegt sich, so kann zumindest festgehalten werden, auf einer sehr abstrakten Ebene, auf einer Ebene hoher Aggregation, da es ihm um eine Verhältnisbestimmung von Religionen bzw. der drei monotheistischen Religionen aus der Perspektive des Islam geht. In der vorliegenden Sequenz werden diese, genauer gesagt, werden das Judentum und das Christentum nun als „Gesetzesreligionen“ bezeichnet. Auch dieser Terminus ist kompliziert. Historisch gesehen kann er auf den paulinischen Gegensatz von Glaube und Gesetz zurückgeführt werden: Im Judentum herrsche, so Paulus, die Vorstellung, der Gläubige könne durch eine Befolgung von Gesetzen sein Heil erlangen, während dies im Christentum von der Gnade der göttlichen Instanz abhängig sei. Nicht die Befolgung von Gesetzen, sondern der Glaube sei entscheidend. Aber auch in der Religionswissenschaft wird der Begriff gelegentlich verwendet und zwar wenn von einer Religion die Konformität mit Normen – vor allem mit rechtlichen und rituellen Normen – für das Heil der Gläubigen als relevant angesehen wird. Dies gelte, so wird dann behauptet, für das Judentum und für den Islam (Bertholet, 1985).

Die Behauptung, der Islam verstehe sich als „Vervollkommnung der monotheistischen Gesetzesreligionen“, impliziert, dass der Entwicklungsprozess, der bereits in dem Begriff der „Fortsetzung“ enthalten war, mit dem Islam an sein Ende gekommen ist. Und sie impliziert, dass dieses Ende der Höhepunkt einer Entwicklung ist. Genauer gesagt, es wird vorausgesetzt, dass der Prozess, in dem die monotheistischen Religionen aufeinander folgen, ein Telos besitzt. Bezogen auf dieses Telos können die Religionen danach unterschieden werden, wie weit sie sich jeweils diesem angenähert haben. Der Prozess führt von der Unvollkommenheit zur Vollkommenheit, nicht unbedingt linear, aber dennoch so, dass das Telos schließlich erreicht wird, und zwar mit dem Islam. Dieser steht am Ende des Prozesses als vollkommene Religion, die allen anderen Religionen überlegen ist. Diese werden nicht pauschal abgewertet, im Gegenteil. Die Vorstellung ist vielmehr, dass sie im Ansatz richtig und gleichrangig sind. Doch haben sie es in der Entwicklung nicht so weit geschafft wie der Islam. Erst durch ihn wird das vervollkommenet, was in den anderen Religionen als Telos angelegt ist.

Entspricht das tatsächlich dem Selbstbild des Islam, wie der Lehrer es behauptet? Davon kann durchaus ausgegangen werden. Im Koran findet sich auch eine Begründung für diese Sichtweise: Es gebe nur einen Gott und auch *nur eine* göttliche Botschaft, heißt es dort. Diese sei immer wieder den Menschen vermittelt worden. So sei u. a. das Judentum und das Christentum entstanden. Doch sei die göttliche Botschaft nie genau so protokolliert, überliefert und praktisch befolgt worden, wie sie tatsächlich lautet, sei vielmehr immer wieder abgeändert worden. Erst jene Variante, die Mohammed verkündete und die im Koran festgehalten ist, sei unverfälscht und stimme mit dem göttlichen Wort vollkommen überein (Twardella, 1999).

Mit dem zweiten Satz modifiziert der Lehrer also seine erste Aussage: Statt von „Fortsetzung“ zu reden, spricht er nun von „Vervollkommnung“. Und statt den Begriff „monotheistische Weltreligion“ zu verwenden, spricht er von „monotheistischen Gesetzesreligionen“ (womöglich weil er sich der Problematik des Begriffs „Weltreligion“ bewusst ist). Die Modifikationen bzw. Präzisierungen können zurückgeführt werden auf den Wunsch, dem Islam gerecht zu werden und sein Selbstverständnis möglichst genau wiederzugeben. Der Lehrer nimmt dabei für sich eine

10 Es würde sich dann um die Deutung einer Deutung handeln, da freilich das Selbstverständnis der Muslim:innen selbst eine Deutung darstellt.

Expertise in Anspruch, doch lässt die Unsicherheit in Bezug auf die Kategorisierung der Religionen als Welt- oder Gesetzesreligionen, die Frage aufkommen, ob dieser Anspruch berechtigt ist.

Trotz dieser Differenzen kann festgehalten werden, dass wesentliche Aspekte der Fallstrukturhypothese sich bestätigt haben. Im Folgenden geschieht jedoch etwas, das zu einer deutlichen Modifikation der Fallstrukturhypothese veranlasst.

7 Mohammed aus der Außenperspektive: ein Sozialreformer

Der Lehrer setzt seinen Vortrag folgendermaßen fort:

Und in der Tradition der monotheistischen Gesetzesreligionen ist auch das Motiv – eeh – von Mohammed als Religionsstifter sehr gut zu verstehen.

Es ist nicht erforderlich, diesen Satz mit der gleichen Gründlichkeit zu analysieren, wie dies oben geschah, da er im Wesentlichen nur einen neuen Punkt enthält, die Frage nach dem Motiv von Mohammed.¹¹ Was ist ein Motiv? Ein Motiv ist etwas, das zum Handeln veranlasst, ein Gedanke oder ein Gefühl, womöglich ein Trieb, der bzw. das einen Akteur zu einer bestimmten Handlung bewegt. Fraglich ist, ob der Akteur sich des Motivs, das hinter seinem Handeln steht, bewusst ist. Nur wenn das gegeben ist, kann er über sein Motiv auch sprechen – und kann einem anderen, z.B. einem Beobachter, der sein Handeln wahrgenommen hat, darlegen, was sein Motiv war. Hinter jeder Handlung steht ein bestimmtes Motiv, doch wenn der Akteur dieses nicht mitteilt, kann ein Beobachter nur Vermutungen darüber anstellen, was dessen Motiv gewesen sein könnte.

Angesichts dessen, dass der Lehrer bisher bemüht war, das Selbstverständnis von Mohammed zu referieren, ist nun zu erwarten, dass er wiedergibt, welche Beweggründe Mohammed für sein Handeln mitgeteilt hat. Das ist aber schwer möglich: Der Anspruch Mohammeds, Prophet zu sein, stützt sich auf die Behauptung, gerade *kein* Motiv zu haben. Es ist dem Selbstverständnis Mohammeds zufolge nicht so, dass er aus einem bestimmten Motiv heraus Prophet werden wollte – nicht er selbst, sondern Gott wollte es. Anders formuliert: Die Behauptung, kein Motiv zu haben, ist von grundlegender Bedeutung für die Glaubwürdigkeit Mohammeds als Prophet. Deswegen wird sie sowohl im Koran als auch in den Hadithen und der Sira des Propheten immer wieder herausgestellt. Z. B. wird in der Biografie von Ibn Ishaq davon erzählt, dass Mohammed zunächst gar nicht glauben konnte, dass er von Gott zum Propheten berufen worden ist. Diese Erzählung hat die Funktion, eben die Behauptung glaubwürdig zu machen, dass Mohammed gerade *kein* Motiv hatte (Ibn Ishaq, 1982).

Wenn der Lehrer nun die Frage nach dem Motiv Mohammeds aufwirft, dann heißt das, dass er nicht mehr die Binnenperspektive wiedergibt, nicht mehr das Selbstverständnis Mohammeds bzw. des Islam referiert, sondern diesen von außen betrachtet, und zwar auf eine Weise, die implizit den Geltungsanspruch Mohammeds, von Gott – gegen den eigenen Willen – berufen worden zu sein, in Frage stellt.

Auf die Ausführungen des Lehrers, in denen er darlegt, welches Motiv seiner Meinung nach hinter der Prophetie Mohammeds steht, muss nicht im Einzelnen eingegangen werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Lehrer Mohammed in den Kontext seiner Zeit stellt. Diese sei, so behauptet er, gekennzeichnet durch soziale Widersprüche: Auf der einen Seite habe es zur damaligen Zeit reiche Menschen gegeben – als Beispiel für deren Reichtum bzw. den Umgang der Wohlhabenden mit ihrem Besitz führt der Lehrer an, dass diese verschwenderisch mit einem damals äußerst kostbaren Gut, mit Wasser, umgegangen seien, indem sie es z. B. ihren Pferden gaben, „während andere seiner Zeitgenossen wirklich verdurstet sind“. Im Hintergrund der prophetischen Mission Mohammeds stehe folglich – und das sei, so der Lehrer, „charakteristisch für Propheten“ – die Wahrnehmung sozialer Ungerechtigkeit.

Dass Mohammed ein hohes Maß an moralischer Sensibilität besaß und auf Ungerechtigkeit stark reagierte, davon wird in etlichen Hadithen berichtet. Wie aber kommt der Lehrer dazu, zu behaupten, Mohammeds moralische Sensibilität bzw. sein moralisches Bewusstsein sei das Motiv gewesen, das hinter dessen prophetischer Mission stand? Zu vermuten ist, dass im Hintergrund ein Geschichtsbild steht, demzufolge die gesellschaftlichen Verhältnisse das Bewusstsein bestimmen und soziale Verhältnisse sich auf der Ebene der Ideologie als „falsches Bewusstsein“ artikulieren. Aber das ist nur eine Vermutung, letztlich bleibt unklar, worauf der Lehrer sich mit seiner Behauptung stützt.

¹¹ Erörtert werden könnte daneben die Frage, was ein „Religionsstifter“ ist und ob es angemessen ist, Mohammed als einen solchen zu sehen. Tatsächlich ist es so, dass sich Mohammed keineswegs als Religionsstifter ansieht, sondern als Propheten einer Religion, die seit dem ersten Menschen besteht, seit Adam, der der erste Muslim war und als erster Prophet gilt (Elger, 2001, S. 17). Es stellt sich folglich die Frage, ob der Lehrer seinen Anspruch aufgegeben hat, das Selbstverständnis Mohammeds bzw. des Islam wiederzugeben oder schlicht nicht richtig informiert ist.

Diese läuft jedenfalls darauf hinaus, dass der Lehrer seinen Schüler:innen Mohammed nicht als einen Propheten, sondern als einen Sozialreformer präsentiert.

das ist das Motiv: Durst nach Gerechtigkeit.

Damit ist der erste Teil des Lehrervortrags beendet und steht ein erstes Ergebnis fest.

Schreibt das bitte hin! Mohammeds Motiv: Durst nach Gerechtigkeit.

Durch die Aufforderung an die Schüler:innen, das Gesagte zu notieren, wird deutlich, dass es sich hier aus der Sicht des Lehrers um das Ergebnis des bisherigen Unterrichts handelt. Das soll unmittelbar gesichert werden und ist eines, an dessen Zustandekommen die Schüler:innen in keiner Weise beteiligt waren. Dieses Ergebnis soll nicht diskutiert werden, vielmehr sollen die Schüler:innen es schlicht notieren.

Freilich hätte eine Ergebnissicherung auch anders erfolgen können. Z. B. hätte der Lehrer die Schüler:innen dazu auffordern können, in ihr Heft zu schreiben, was sie bisher verstanden haben und/oder was sie wichtig fanden. Möglich wäre es gewesen, dass die Schüler:innen die unterschiedlichen Notizen vorlesen und dann über die Unterschiede zwischen diesen gesprochen wird. So aber gibt es nur *ein* Ergebnis, dasjenige, welches der Lehrer für das richtige hält. Es ist so wenig zu hinterfragen wie das göttliche Wort.

8 Die Instrumentalisierung „islamischer Schüler“ zwecks Lösung eines Glaubwürdigkeitsproblems

Wenn davon ausgegangen wird, dass das Handeln des Lehrers sich seiner Struktur nach demjenigen eines:r Prophet:in annähert, dann ist zu erwarten, dass der Lehrer in jenes Problem gerät, das für das prophetische Handeln von grundlegender Bedeutung ist, das Glaubwürdigkeitsproblem. Dieses Problem entsteht, weil sich angesichts der Behauptung, im Namen eines anderen zu sprechen, genauer gesagt, im Auftrag einer göttlichen Instanz zu handeln, unmittelbar Zweifel einstellen. In der Sira des Propheten wird davon berichtet, dass es zunächst Mohammed selbst war, bei dem diese Zweifel aufkamen. Durch den Zuspruch seiner Frau Chadidscha, legten sich diese sodann. Und der Koran legt Zeugnis davon ab, wie etliche von Mohammeds Adressat:innen die Behauptung, einen privilegierten Zugang zur göttlichen Instanz zu haben, in Frage stellten, z.B. indem sie ihm entgegenhielten, er sei nur ein Zauberer oder ein Dichter – und eben kein Prophet (Twardella, 1999).

Vor dem Hintergrund der oben entworfenen Heuristik eines Vergleichs von prophetischem und pädagogischem Handeln sowie den Ergebnissen der Analyse des Transkripts kann nun die These formuliert werden, dass der Lehrer ebenfalls in ein Glaubwürdigkeitsproblem gerät. Denn er äußert eine Meinung, die rein subjektiv zu sein scheint und Mohammed als einen Sozialreformer darstellt, ohne dass deutlich wird, worauf er sich stützt. (Genauer gesagt, er versucht seine Behauptung nur dadurch zu plausibilisieren, dass er auf soziale Ungleichheit verweist, die zu Lebzeiten Mohammeds bestanden habe und veranschaulicht diese am Beispiel des Umgangs mit dem knappen Gut Wasser). Die Schüler:innen könnten an seinen Ausführungen Zweifel hegen, insbesondere diejenigen Schüler:innen, die etwas über Mohammed und den Islam wissen, also vor allem diejenigen Schüler:innen, welche sich in irgendeiner Weise mit dem Islam verbunden fühlen und für die Mohammed ein Prophet ist. Diese könnten fragen, worauf der Lehrer sich stützt, wenn er implizit Mohammed abspricht, Prophet zu sein. Die Frage wäre dann: Reagiert der Lehrer auf mögliche Zweifel der Schüler:innen? Und wenn ja: Wie versucht er das Problem der Glaubwürdigkeit zu lösen?

Der Unterricht verläuft im Folgenden nach dem bekannten Muster: Der Lehrer trägt vor. Dann schließt er seine Ausführungen mit einem „Ergebnis“ ab, das die Schüler:innen notieren sollen.¹² An einigen Stellen jedoch ändert sich die Interaktionsstruktur, trägt der Lehrer nicht vor, sondern spricht er Schüler:innen an. So etwa an der folgenden Stelle:

Lm: So, und wir haben einige islamische Schüler unter uns.

Die Klasse, die der Lehrer vor sich hat, ist offensichtlich in religiöser Hinsicht heterogen: Einige Schüler:innen scheinen muslimisch zu sein, andere nicht. Dies kann als typisch für Unterricht im Fach Ethik angesehen werden, das in etlichen deutschen Bundesländern als ein „Ersatzfach“ gilt, gedacht für diejenigen Schüler:innen, welche nicht am christlichen Religionsunterricht teilnehmen. Auffällig ist jedoch zum einen, dass der Lehrer die Schüler:innen nicht

¹² Insgesamt sind es zwölf „Ergebnisse“, die im Laufe der Unterrichtsstunde auf diese Weise zustande kommen – und die allesamt von den Schüler:innen in ihren Heften festgehalten werden sollen.

einzelnen anspricht, sondern als eine Gruppe, dass er eine Kategorie bildet, die der „islamischen Schüler“, und einzelne Schüler:innen unter diese subsumiert. Wie aber wird die Kategorie „islamische Schüler“ definiert? Und wie lässt sich erkennen, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin dieser Kategorie zugeordnet werden kann oder nicht? Auf die erste Frage könnte geantwortet werden: Schüler:innen sind „islamische Schüler“, wenn sie sich zum Islam bekennen. Und auf die zweite: dadurch, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin nach seinem bzw. ihrem Bekenntnis gefragt wird. Folglich bestehen zwei Möglichkeiten: Entweder weiß der Lehrer, dass einige seiner Schüler:innen sich zum Islam bekennen, weil sie ihm das irgendwann einmal gesagt haben. Oder er unterstellt aufgrund irgendwelcher Indizien – Aussehen, Herkunft der Familie o. ä. –, dass einige Schüler:innen in seiner Klasse sich zum Islam bekennen.¹³

Zum anderen stellt sich die Frage, warum der Lehrer überhaupt auf die „islamischen Schüler“ in seiner Klasse zu sprechen kommt. Nicht ausgeschlossen ist, dass er nun über sie reden möchte. Das würde bedeuten, dass er auf der Basis der Unterscheidung zwischen muslimischen und nicht muslimischen Schüler:innen die muslimischen aus dem Kreis der unmittelbar Adressierten ausgrenzt und sie zu Objekten macht, über die nun etwas ausgeführt wird. Das ist jedoch unwahrscheinlich. Zu vermuten ist vielmehr, dass der Lehrer auf die – vermeintlich? – muslimischen Schüler:innen zu sprechen kommt, weil er sie zu Wort kommen lassen möchte. Genauer gesagt, zu erwarten ist, dass der Lehrer will, dass sie etwas über ihre Religion sagen. Die Schüler:innen, wenn sie sich denn tatsächlich zum Islam bekennen, haben eine Binnenperspektive, sie verstehen und praktizieren den Islam aus der Perspektive von Gläubigen. Sie können also als Repräsentant:innen der Binnenperspektive im Unterricht fungieren. Mit ihnen bietet sich die Möglichkeit, dasjenige zu realisieren, was – so wurde zumindest vermutet – die Absicht des Lehrers ist: dem Islam gerecht zu werden und ihn nicht zu orientalisieren. Wenn tatsächlich muslimische Schüler:innen bzw. solche, die sich in einer islamischen Tradition sehen, am Unterricht teilnehmen, dann können diese nun in Kenntnis der Binnenperspektive sich zu den Ausführungen des Lehrers äußern, diesen widersprechen, sie ergänzen, sie ausdifferenzieren oder ihnen schlicht zustimmen. Ist es das, was der Lehrer will?

Ich möchte jetzt den aller ersten Satz des Islam und des Koran, den möchte ich jetzt hören.

Weder wird über die „islamischen Schüler“ gesprochen, noch werden diese dazu aufgefordert, ihre Kenntnisse über das Selbstbild des Islam in den Unterricht einzubringen und zu den Ausführungen des Lehrers Stellung zu nehmen. Vielmehr werden sie auf der Basis der Voraussetzung, dass sie, wenn sie sich als „islamische Schüler“ sehen, den „ersten Satz des Islam und des Koran“ kennen müssten, dazu aufgefordert, diesen zu reproduzieren. Dabei ist klar: Der Lehrer weiß, wie dieser Satz lautet bzw. glaubt es zu wissen. Die Artikulation des Wunsches ist folglich auf der einen Seite zu interpretieren als eine Prüfung der „islamischen Schüler“: Es wird sich zeigen, ob sie dem Wunsch des Lehrers nachkommen können, und dann wird er sehen, ob sie zu Recht für sich in Anspruch nehmen, Muslim:innen zu sein. Sollten sie nicht dazu in der Lage sein, den ersten Satz zu reproduzieren, würden sie mit ihrem Bekenntnis unter Rechtfertigungsdruck geraten. Auf der anderen Seite werden die „islamischen Schüler“, wenn sie denn dem Wunsch des Lehrers entsprechen, zu Zeug:innen. Indem sie sagen, was der Lehrer weiß – und wovon auch die Anwesenden wissen, dass es der Lehrer weiß (denn sonst würde er den Wunsch auf diese Weise nicht äußern) –, beglaubigen sie dessen Expertise.

Was ist es, das der Lehrer hören will? Ist es „der aller erste Satz des Islam“? Dann stellt sich die Frage, was damit gemeint sein könnte: Meint der Lehrer die ersten Verse von Sure 96? Gemeinhin gelten diese als – in zeitlicher Hinsicht – ersten Sätze des Islam, welche Mohammed zu Beginn des Offenbarungsprozesses im Kontext seiner Berufung als Prophet übermittelt wurden. Oder will der Lehrer den ersten Satz des Koran hören? Dann könnte der erste Satz der ersten Sure gemeint sein, der al-Fatiha. Oder will der den ersten Satz der Sure 114, mit der die Lektüre des Koran begonnen wird, wenn sie – wie im Arabischen üblich – „von hinten“ erfolgt?

Was ist das Hauptdogma des Koran?

Wie ist diese Frage zu verstehen? Korrigiert der Lehrer sich, will er nun nicht mehr den „ersten Satz des Islam und des Koran“ hören, sondern nur das „Hauptdogma des Koran“? Oder will er beides hören? Und was ist „das Hauptdogma des Koran“? Diese Frage ist gar nicht so leicht zu beantworten. Denn unterstellt wird, dass der Koran eine Lehre, ein System von Dogmen enthält und dass eines dieser Dogmen das „Hauptdogma“ sei. Davon kann aber keineswegs ausgegangen werden, da ein Prozess der systematischen Reflexion, der in die Bildung einer „Lehre“ führte, erst (richtig) begann, als der Prozess der Offenbarung bereits abgeschlossen war.¹⁴

Tatsächlich gibt ein Schüler eine Antwort auf die Frage des Lehrers:

¹³ Davon einmal abgesehen stellt sich die Frage, ob bei Schüler:innen überhaupt von einem klaren Bekenntnis ausgegangen werden kann oder ob aufgrund ihres Alters bzw. ihres Entwicklungsstandes dem Rechnung getragen werden sollte, dass die Frage des Bekenntnisses eventuell noch offen ist.

¹⁴ Anders wäre es, wenn der Lehrer nach dem „Hauptdogma des Islam“ gefragt hätte (wobei dann das Problem virulent geworden wäre, dass es verschiedene Richtungen innerhalb des Islam gibt).

{Sm?: Sagt etwas leise, vermutlich auf Arabisch}

Es sieht so aus, als fühle sich ein Schüler tatsächlich angesprochen. Dieser rechnet sich zu den „islamischen Schülern“, nimmt die Prüfung an und will unter Beweis stellen, dass er zu Recht sich als einen Muslim sieht, der weiß, was das „Hauptdogma des Koran“ ist. Allerdings äußert er sich nur leise, so leise, dass, was er sagt, kaum zu verstehen ist. Warum? Zu vermuten ist, dass er aus einer Verlegenheit heraus undeutlich bleibt. Woraus könnte diese resultieren? Ist es ihm peinlich, das „Hauptdogma des Koran“ zu kennen? Oder ist es ihm peinlich, ein Muslim zu sein? Letztlich lässt sich die Frage nicht beantworten, doch naheliegend ist es, dass er nur ungern die Funktion erfüllt, die ihm hier implizit zukommt: als vermeintlicher „Experte“ den Lehrer bzw. seine Deutung des Islam zu beglaubigen.

Lm: Allah ist groß und Mohammed ist sein Prophet.

Zu vermuten ist, dass der Lehrer hier die deutsche Übersetzung dessen bietet, was der Schüler zuvor sagte. Dadurch macht er jenen Schüler:innen, welche kein Arabisch können, verständlich, was der Schüler zuvor gesagt hat. Gleichzeitig evaluiert er die Antwort des Schülers – sie war richtig – und bestätigt diesem implizit, dass er sich zu Recht als Muslim sieht. Er hat die Prüfung seines Bekenntnisses bestanden. Darüber hinaus macht er deutlich, dass er sich selbst auch zu Recht als Experte begreift: Er weiß, was das „Hauptdogma des Koran“ ist. Und zu seiner Expertise gehört auch – das zeigt sich nun –, dass er Arabisch versteht (zumindest partiell) und dass er Kriterien dafür kennt, wann sich jemand zu Recht als Muslim sehen kann oder nicht.

Der Satz, den der Schüler vermutlich zitiert hat, stammt allerdings nicht unmittelbar aus dem Koran, vielmehr findet es sich in dem „Gabriels-Hadith“, einer Erzählung aus den Überlieferungen über Worte und Taten des Propheten. In diesem Hadith sind grundlegende Glaubenssätze bzw. Glaubensprinzipien dargelegt (Al-Nawawi, 2007; Twardella, 2012). Der Satz des Schülers ist der erste der fünf Glaubenssätze, die traditionell als verbindlich für den islamischen Glauben angesehen werden. Allerdings lautet seine präzise Übersetzung:

Es gibt keinen Gott außer Allah und Mohammed ist sein Prophet.

Auch in diesem Punkt ist der Lehrer also ungenau. Offen bleibt, ob der Schüler tatsächlich diesen Satz auf Arabisch gesagt hat oder doch einen anderen. Wenn davon ausgegangen wird, dass er die richtige Antwort gegeben hat, dann hat der Lehrer die Aussage des Schülers entweder falsch übersetzt oder er besitzt doch nicht jene Arabischkenntnisse, die zu haben er den Anschein erweckt hat.

Abschließend folgt jene Aufforderung an die Schüler:innen, welche ihrer Struktur nach bereits bekannt ist:

Schreibt hin! Allah ist groß und Mohammed ist sein Prophet.

Das entspricht der oben herausgearbeiteten Struktur: Der Lehrer trägt vor und fasst „Ergebnisse“ zusammen, die die Schüler:innen in ihrem Heft festhalten sollen. Diese Struktur wird in der vorliegenden Episode nur insofern modifiziert, als der Lehrer nicht alles vorgetragen, sondern das „Ergebnis“ bei den Schüler:innen, genauer gesagt, bei einem „islamischen Schüler“ abgerufen hat.

Aus der Sicht der Schüler:innen, der „islamischen Schüler“, wird dies womöglich positiv gesehen. Sie haben (im Unterschied zu anderen) die Möglichkeit erhalten, sich am Unterricht zu beteiligen und das ohne ein Risiko eingehen zu müssen: Es war so gut wie ausgeschlossen, dass sie etwas Falsches sagen. Wenn sie tatsächlich Muslim:innen sind, wie es der Lehrer voraussetzt, dann wissen sie, wie der zentrale Glaubenssatz im Islam lautet. Womöglich sehen sie sich und ihre Religion durch den Lehrer auf diese Weise sogar ein Stück weit anerkannt. Das steht nicht im Widerspruch zu der Deutung, die sich vor dem Hintergrund des zuvor Gesagten ergibt, dass der Lehrer die Schüler:innen instrumentalisiert, indem er ihnen die Aufgabe zugeteilt hat, seine Expertise bzw. seine Deutung des Islam vor der Klassenöffentlichkeit zu bestätigen.

Damit kehrt sich das Verhältnis um: Wurde oben gesagt, dass der Lehrer dem Islam gerecht werden und vermeiden will, ihn aus der Perspektive eines Fremden zu beschreiben, aus einer Position, der vorgeworfen werden könnte, dass sie auf Macht beruht und den Islam als unterlegen und minderwertig konstruiert, zeigt sich jetzt im Umgang mit Schüler:innen, die sich womöglich tatsächlich zum Islam bekennen, dass der Lehrer ihnen zwar eine gewisse Expertise zuschreibt, ihnen gegenüber jedoch seine Macht ausspielt, die Macht, die er als Lehrer hat und die er dazu benutzt, den Schüler:innen die Aufgabe zuzuweisen, ihn als Experten zu beglaubigen. Und das macht er – so die Vermutung – angesichts dessen, dass gerade sie, die „islamischen Schüler“ Zweifel an seiner Deutung des Islam, vor allem seiner Deutung Mohammeds als Sozialreformer artikulieren könnten.

{Schüler schreiben 30 Sek.}

Die Schüler machen tatsächlich, was der Lehrer von ihnen erwartet.

Lm: Ja. Sm? gehörst du zum Islam?

Es zeigt sich: Der Lehrer weiß nicht, ob Sm? sich zum Islam bekennt oder nicht – und hat trotzdem zuvor von „islamischen Schülern“ gesprochen. Bezog sich das nur auf andere Schüler:innen und ist er nun überrascht, dass auch Sm? zu diesen gehört? Und es wird deutlich: Das Bekenntnis zum Islam wird vom Lehrer nicht als etwas Individuelles begriffen, sondern wird gesehen als Zugehörigkeit zu einem Kollektiv, der Glaubensgemeinschaft der Muslim:innen.

Hast du sehr gut gesagt!

Dieses Urteil bezieht sich nicht nur inhaltlich auf die Aussage des Schülers, evaluiert sie als richtig, sondern auch auf die Art und Weise ihrer Artikulation, auf die Performanz des Schülers. Und das heißt: Der Lehrer nimmt für sich in Anspruch, sogar die Aussprache des Schülers, sein Arabisch evaluieren zu können.

Aber nächstes Mal ein bisschen lauter,

Die uneingeschränkt positive Beurteilung des „sehr gut“ lässt der Lehrer so nicht stehen und schränkt sein Lob ein: Die Artikulation war nicht laut genug. Der Lehrer setzt dabei voraus, dass der Schüler es auch anders könnte und fordert ihn dazu auf, es bei einem in einer unbestimmten Zukunft möglicherweise eintretenden „nächsten Mal“ zu machen, eben lauter zu sprechen.

dass mein schwerhöriges Ohr es hören könne

Der Lehrer konstruiert sich auf der einen Seite als Experte für den Islam und die Rezitation des Arabischen, auf der anderen Seite aber als körperlich nicht mehr auf der Höhe seiner Leistungsfähigkeit, schon etwas gebrechlich, womöglich aufgrund seines fortgeschrittenen Alters.

denn es klingt wie Musik in meinen Ohren.

Mit dieser Bemerkung endet die Episode. Wie ist sie zu verstehen? Durch sie erschließt sich eine weitere Facette dessen, wie der Lehrer sich gegenüber seinen Schüler:innen präsentiert: Er tritt ihnen gegenüber nicht nur als Kenner des Islam auf, als jemand, dessen fachliches Wissen nicht anzuzweifeln ist, und nicht nur als jemand, der dem Islam respektvoll begegnet, ihn so nimmt, wie dieser selbst sich sieht. Sondern er zeigt sich hier – in der Interaktion mit einem Schüler, der sich vermutlich zum Islam bekennt – auch als ein Liebhaber des Arabischen. Den ersten Satz des islamischen Glaubensbekenntnisses auf Arabisch zu hören, ist für ihn ein ästhetischer Genuss. Auch das kann als weitere Facette der Inszenierung von Expertise verstanden werden, denn das Arabische wird traditionell als sakrale Sprache begriffen und die ästhetische Gestaltung des Koran, seine Poesie und Rhetorik als von einer solchen Qualität, dass deren Wirkung auf den Rezipienten tendenziell als Gottesbeweis bzw. als Beweis für die Richtigkeit des Islam und als Gewissheit stiftend angesehen wurde und wird (Kermani, 1999). Indem der Lehrer die Wirkung beschreibt, die die akustische Rezeption des Arabischen bei ihm auslöst, suggeriert er dem Schüler, auch er könne diesem Beweis des Glaubens kaum widerstehen, ja, bekenne sich wie der Schüler letztlich zum Islam. Im gleichen Moment, in dem er den Schüler instrumentalisiert, „verbrüderet“ er sich mit ihm.

9 Fazit

Die Analyse abschließend ist es wichtig zu betonen, dass das Handeln von Pädagog:innen grundsätzlich eine größere Nähe zu dem von Priestern als zu dem von Prophet:innen hat. Das liegt vor allem daran, dass Prophet:innen in Zeiten von Krisen auftreten, d. h. dann, wenn in einer Gemeinschaft Not und Elend herrschen und die Routinen des Denkens und Handelns zur Bewältigung der Krise nicht mehr ausreichen. Die Prophet:innen des antiken Judentums traten in Krisenzeiten auf und boten eine Erklärung für diese, indem sie der Gemeinschaft vorhielten, den Bund mit der göttlichen Instanz und die mit diesem verbundenen Pflichten verletzt zu haben, und forderten zur Umkehr auf. Das Handeln dieser Prophet:innen vollzog sich in eine offene Zukunft, war potenziell innovativ und mit einem hohen Risiko verbunden, dem Risiko, nicht ernst genommen, nicht gehört und womöglich sogar verspottet und vertrieben zu werden. Priester hingegen handeln im Rahmen einer institutionalisierten Religion und „verwalten“ – wie es Max Weber formulierte – einen „Betrieb“. Das Handeln von Lehrkräften in der Schule ist insofern mit dem Handeln von Priestern vergleichbar, als auch dieses in hohem Maße durch Routinen geprägt ist. Krisenhaft sind zwar jene

Prozesse, in welche Schüler:innen geraten, ja, die Aufgabe von Lehrkräften besteht gerade darin, durch die Konfrontation mit Fremdem bei den Schüler:innen Krisen hervorzurufen, so dass Bildungsprozesse möglich werden. Doch das Handeln von Lehrkräften ist in der Regel nicht durch Krisen geprägt. Sicher, Lehrkräfte geraten permanent in Situationen, die nicht vorhersehbar sind und in denen sie Entscheidungen treffen müssen, ohne sich dessen sicher zu sein, was diese bewirken. Doch diese Krisen können auf der Basis relativ stabiler Routinen gelöst werden und im Rahmen einer Organisation, die Lehrkräften Macht verleiht und sie in vielfältiger Weise zu unterstützen vermag (Twardella, 2019). Ein prophetisches Handeln, das den gesamten „Betrieb“ in Frage stellt und zu einer radikalen Umkehr aufruft, kann allenfalls in reformpädagogischen Initiativen gesehen werden – und die Frage ist dann, ob diese Gefolgschaft finden oder „versanden“.

Einer der für das prophetische Handeln typischen Sprechakte – wie er im Neuen Testament zu finden ist – lautet: „Es steht geschrieben Ich aber sage euch ...“. Ein solcher kam in der analysierten Unterrichtsstunde nicht vor, wohl aber ein ähnlicher: „... wie ich meine, ...“ Wie in dem prophetischen Sprechakt meldete sich in dem Sprechakt des Lehrers ein Subjekt zu Wort und wie bei dem prophetischen Sprechakt war nicht erkennbar, worauf sich das Subjekt stützt. Der Unterschied besteht darin, dass der Lehrer kein „aber“ formulierte, keine radikale Alternative vertrat und für diese um Gefolgschaft warb, sondern mit dem Sprechakt in Bezug auf das zuvor Geäußerte seine Zustimmung signalisierte. Eine alternative Sicht vertrat er jedoch im Folgenden, indem er Mohammed als einen Sozialreformer darstellte. Das steht im Widerspruch zu der islamischen Sichtweise, aus der heraus Mohammed nicht, zumindest *nicht nur* als Sozialreformer gesehen wird, sondern vor allem als Prophet. Der Lehrer artikuliert diese Alternative jedoch nicht prophetisch: „Es steht geschrieben, Mohammed sei ein Prophet. Ich aber sage euch, er war ein Sozialreformer.“ Vielmehr präsentierte er sie so, dass kaum erkennbar war, dass seine Sicht von der islamischen abweicht: Er begann damit, Mohammed bzw. den Islam aus der Binnenperspektive darzustellen und der dann folgende Perspektivenwechsel sowie die Infragestellung des prophetischen Geltungsanspruchs erfolgten nur implizit. Das könnte einer der Gründe dafür gewesen sein, dass keiner der im Unterricht anwesenden „islamischen Schüler“ offen und direkt Einspruch erhob.¹⁵ Der Lehrer hätte sich mit seiner Behauptung durchaus auf die Wissenschaft beziehen können, denn die These, dass Mohammed ein Sozialreformer gewesen sei, wird dort tatsächlich gelegentlich vertreten. Stattdessen plausibilisierte er sie nur mit einer knappen Bemerkung zu sozialen Widersprüchen, die es zu Lebzeiten Mohammeds gegeben habe.

Eine Nähe zur Prophetie gewinnen die Ausführungen des Lehrers auch dadurch, dass er einen Vortrag hält (der allenfalls unterbrochen wird, damit die Schüler:innen „Lücken“, die der Lehrer lässt, füllen). Das Gesagte wird nicht zur Diskussion gestellt, das Unterrichtsgespräch wird nicht geöffnet für Fragen, Problematisierungen und Reflexionen. Auch stören die Schüler:innen nicht. Im Gegenteil, sie kooperieren weitgehend, der Unterricht verläuft reibungslos. So bleibt, was der Lehrer sagt, letztlich unhinterfragt. Dadurch gewinnt sein Wort einen Status, der dem eines Propheten vergleichbar ist: Was der Lehrer sagt, ist gesetzt und gilt uneingeschränkt. Das kommt im Unterricht vor allem auch darin zum Ausdruck, dass es – punktuell – von den Schüler:innen schriftlich festgehalten werden soll. So wird es endgültig der Reflexion und Diskussion entzogen, ist „wie in Stein gemeißelt“.

Der:die Prophet:in kann mit seiner bzw. ihrer Mission scheitern: Er bzw. sie behauptet, Prophet:in zu sein, stellvertretend für eine göttliche Instanz zu sprechen und ruft zur Gefolgschaft auf, stößt aber eventuell auf keine Resonanz. So bzw. ähnlich ist es Mohammed ergangen, dem es zwar zunächst gelang, einen kleinen Kreis von Gläubigen um sich zu sammeln, der aber von der Mehrheit der mekkanischen Bevölkerung nicht als Prophet anerkannt wurde. Angesichts der massiven Zweifel an seiner Mission drohte diese zu scheitern. Doch nachdem er nach Medina „ausgewandert“ war und dort ein islamisches Gemeinwesen errichtet wurde, konnte dieses Scheitern abgewendet, konnten die Zweifel überwunden und die Gefolgschaft stabilisiert werden (Twardella, 1999).

Auch Lehrkräfte können mit ihrem Handeln scheitern, und zwar dann, wenn nicht dasjenige geschieht, dem der Unterricht dient, wenn Schüler:innen nicht lernen und es zu keinen Bildungsprozessen bei ihnen kommt. In dem Sinn ist der Lehrer in der analysierten Stunde partiell gescheitert: Womöglich haben die Schüler:innen einiges gelernt, zumindest bot der Unterricht etwas, die Möglichkeit, etwas zu rezipieren, das sie auswendig lernen können, da mehrere „Ergebnissicherungen“ durchgeführt wurden. Dass sie dasjenige, was sie in diesem Sinn lernen konnten, auch verstanden und sich angeeignet haben, kann jedoch bezweifelt werden.

Die Unterrichtsforschung hat hinreichend darauf hingewiesen, dass Unterricht auch dann „läuft“, wenn eine „Sache“ nicht erschlossen wird und die Schüler:innen keine Möglichkeit haben, diese sich verstehend zu erschließen. Er verläuft nach Schemata, die allen Beteiligten bekannt sind, nach Routinen, die ein „Immer-Weiter“ garantieren, auch wenn der Unterricht in dem oben genannten Sinn scheitert (Gruschka, 2013). Lehrkräfte können aber auch in dem Sinne scheitern, dass eben diese Routinen nicht mehr tragen. Dieser Fall kann eintreten, wenn die Zumutung des Unterrichts, dasjenige, was dieser den Schüler:innen abverlangt, aus deren Sicht nicht mehr durch etwas

¹⁵ Ein anderer könnte gewesen sein, dass die Schüler:innen sich nicht getraut haben, dem Lehrer offen zu widersprechen.

anderes aufgewogen wird, was die Zumutung berechtigt erscheinen lässt, eine gute Note, die Möglichkeit etwas zu lernen etc. In diesem Sinne hätte der analysierte Unterricht scheitern können, wenn die „islamischen Schüler“ dem Lehrer widersprochen hätten bzw. in Opposition zu ihm gegangen wären, entweder schweigend oder beredt. Die Deutung Mohammeds als Sozialreformer hätte ein solches Scheitern bewirken können, zumal wenn sie – wie das oben geschehen ist – als Verlängerung einer subjektiven Meinungsäußerung des Lehrers, die nur schwach plausibilisiert wurde, gedeutet wird. Der Lehrer wäre in die Situation geraten, seine Behauptung begründen, seine Nichtanerkennung Mohammeds als Prophet rechtfertigen zu müssen. Weil diese Behauptung kaum gestützt wurde, tendenziell wie eine „Botschaft“ erschien, wurde die These formuliert, dass sich für den Lehrer ein Glaubwürdigkeitsproblem ergibt, wie es mit dem prophetischen Handeln strukturell verbunden ist. Den Zweifeln, die nun hätten artikuliert werden können, begegnete der Lehrer präventiv, indem er sich als Experte positionierte, der die „islamischen Schüler“ in ihrem Glauben zu prüfen vermag, und als Liebhaber des Arabischen, den der ästhetische Gottesbeweis nicht kalt lässt.

Das Handeln des Lehrers ist nicht wirklich prophetisch, doch resultieren aus ihm Probleme, die denen vergleichbar sind, vor denen Propheten stehen. Alternativ hätte der Lehrer die These, dass Mohammed ein Sozialreformer sei, von anderen, etwa Orientalist:innen vertreten lassen können (indem er einen Text mit den Schüler:innen liest, in dem diese These vertreten und begründet wird). Dann hätte sich die Möglichkeit ergeben, mit seinen Schüler:innen über unterschiedliche Sichtweisen Mohammeds und über die Prämissen, auf denen diese jeweils beruhen, zu diskutieren – und zu philosophieren (Kminek, 2018).

Aus der Perspektive der Professionalisierungstheorie (Oevermann, 1999) lässt sich abschließend sagen, dass das pädagogische Handeln zwar etliche strukturelle Gemeinsamkeiten mit dem prophetischen aufweist.¹⁶ Der zentrale Unterschied besteht aber darin, dass das pädagogische Handeln nicht im Auftrag einer göttlichen Instanz erfolgt, sondern in dem des Staates bzw. der Gesellschaft, und zwar in einem institutionellen Rahmen, der zwar Macht verleiht, aber nicht von der Begründungsverpflichtung enthebt. Es zielt nicht auf Gefolgschaftsbildung, auch nicht auf ein bloßes Auswendiglernen, sondern auf Bildung, bei deren Ermöglichung Lehrkräfte die Aufgabe einer stellvertretenden Krisenbewältigung haben. Letztlich zielt es auf die Mündigkeit der Schüler:innen (Twardella, 2023).



Über den Autor

Johannes Twardella ist Privatdozent an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und Lehrer an der Elisabethenschule (Gymnasium) in Frankfurt. Er arbeitet seit Jahrzehnten als Religionssoziologe über verschiedene Erscheinungsformen islamischer Religiosität und als Erziehungswissenschaftler auf dem Gebiet der Unterrichtsforschung (und der Professionsforschung). Zuletzt befasste er sich vor allem mit der islamischen Religionspädagogik. jtwardella@yahoo.de

Literatur

Al-Azmeh, A. (1996). *Die Islamisierung des Islam. Imaginäre Welten einer politischen Theologie*. Campus.

Al-Nawawi, Y. I. S. (2007). *Das Buch der Vierzig Hadithe. Kitab al Arba'in*. Suhrkamp.

Bertholet, A. (1985). *Wörterbuch der Religionen*. Kröner.

Elger, R. (2001). *Kleines Islam-Lexikon. Geschichte, Alltag, Kultur*. C.H. Beck.

Franzmann, A.; Rychner, M.; Scheid, C. & Twardella, J. (Hrsg.) (2022). *Objektive Hermeneutik. Handbuch zur Methodik in ihren Anwendungsfeldern*. Budrich.

Funcke, D. & Loer, T. (Hrsg.) (2019). *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*. Springer VS.

¹⁶ Aus der Perspektive von Max Weber ist das nicht verwunderlich, ist doch für Weber der Prophet der erste Professionelle.

- Geiger, A. (2005). *Was hat Mohammed aus dem Judenthume aufgenommen?* Mit einem Vorwort herausgegeben von Friedrich Niewöhner. Parerga.
- Goerke, A. (2011). Prospects and limits in the study of the historical Muhammad. In N. Boekhoff-van der Voort, K. Versteegh & J. Wagemakers (Hrsg.), *The Transmission and Dynamics of the Textual Sources of Islam: Essays in Honor of Harald Motzki*, (137–151). Brill.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich.
- Hutter, M. (2016). *Die Weltreligionen*. C.H. Beck.
- Ibn Ishaq (1982). *Das Leben des Propheten*. Aus dem Arabischen übertragen und bearbeitet von Gernot Rotter. Goldmann.
- Jansen, H. (2008). *Mohammed. Eine Biographie*. C.H. Beck.
- K., A. (2010). *Unterrichtstranskript einer Ethikstunde an einem Gymnasium (8. Klasse). Studententhema: „Ethik in der 8. Klasse – Mohammed und die monotheistischen Weltreligionen“*. <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1736>
- Kermani, N. (1999). *Gott ist schön: Das ästhetische Erleben des Koran*. C.H. Beck.
- Kminek, H. (2018). *Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis*. Budrich.
- Lohker, R. (2008). *Islam. Eine Ideengeschichte*. facultas.wuv.
- Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, A. & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.
- Paret, R. (1989). *Der Koran*. Übersetzung. Kohlhammer.
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. S. Fischer.
- Schöller, M. (2008). *Mohammed*. Suhrkamp.
- Twardella, J. (1999). *Autonomie, Gehorsam und Bewährung im Koran. Ein soziologischer Beitrag zum Religionsvergleich*. Olms.
- Twardella, J. (2012). Zur Soziologie der Hadithe. Eine exemplarische Analyse des „Hadith mit Gabriel“. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, (2), 199–214.
- Twardella, J. (2014). Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie. *Pädagogische Korrespondenz*, 49, 24–42.
- Twardella, J. (2019). Lehrerinnen und Lehrer in der Krise? Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neueren Studie. *FQS Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 27.
- Twardella, J. (2023). *Pädagogik und Islam. Zur Position des Lehrers im Islam*. Budrich.
- Weber, M. (1980). Religionssoziologie. In M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wernet, A. (2000). *Einführung in der Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Leske + Budrich.

Unterricht
Enseignement

Dépasser « l'irrationnel » avec la pensée critique : l'Ordre du Temple Solaire (OTS) comme étude de cas en sciences des religions

Sybille Rouiller, Philippe Gilbert et Aline Baumgartner

Comment mobiliser la pensée critique des élèves dans une approche de sciences des religions et selon quelles démarches spécifiques ? Comment les aider à appréhender dans ce cadre disciplinaire des événements, des groupes irrésistiblement qualifiés dans différents contextes de « sectes », des pratiques ou des croyances labellisées comme « irrationnelles » ? Quels outils théoriques et méthodologiques proposer aux étudiant-e-s et élèves pour problématiser des objets complexes pouvant être qualifiés de questions socialement vives ? À partir d'une étude de cas – le traitement médiatique de l'affaire de l'Ordre du Temple Solaire (OTS) avec sa fin funeste en 1994 –, cet article présente une séquence didactique menée dans deux classes d'étudiant-e-s en didactique de l'Histoire et sciences des religions pour le secondaire II à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Celle-ci a donné lieu ensuite à une séquence d'enseignement dans quatre classes d'un gymnase vaudois (École de Maturité - élèves de 18-20 ans).

Wie und mit welchen spezifischen Vorgehensweisen kann man das kritische Denken der Schüler:innen im Rahmen eines religionswissenschaftlichen Ansatzes mobilisieren ? Wie kann man ihnen helfen, in diesem disziplinären Rahmen Ereignisse, Gruppen, die in verschiedenen Kontexten immer wieder als „Sekten“ bezeichnet werden, Praktiken oder Glaubensrichtungen, die als „irrational“ abgestempelt werden, zu verstehen ? Welche theoretischen und methodologischen Werkzeuge können Studierenden und Schüler:innen angeboten werden, um komplexe Themen zu anzugehen, die als gesellschaftlich brisante Fragen (*questions socialement vives*) bezeichnet werden können ? Ausgehend von einer Fallstudie - der medialen Behandlung der Affäre um den Sonnen Templarorden (OTS) mit seinem unheilvollen Ende im Jahr 1994 - stellt dieser Artikel eine didaktische Sequenz vor, die in zwei Klassen von Studierenden durchgeführt wurde, die an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt eine Ausbildung in Didaktik der Religionswissenschaft für die Sekundarstufe II absolvieren. Der Hochschulunterricht führte anschliessend zur Durchführung einer Unterrichtssequenz in vier Klassen eines Waadtländer Gymnasiums (Maturitätsschule, Schüler:innen im Alter von 18-20 Jahren).

How can pupils be encouraged to think critically about the science of religions, and what specific approaches should be adopted? How can we help them to understand, within this disciplinary framework, events or groups that are irresistibly described in different contexts as “sects”, practices or beliefs labelled as “irrational”? What theoretical and methodological tools can be offered to students to help them problematise complex issues that can be described as socially topical? Based on a case study – the media treatment of the Order of the Solar Temple affair and its disastrous end in 1994 – this article presents a teaching sequence carried out in two classes of students studying the teaching of Religious Studies at upper secondary level at the Haute école pédagogique in the canton of Vaud. This was followed by a teaching sequence in four classes at an upper secondary school in Vaud (students aged 18-20).

1 Introduction

Cela fait 30 ans qu'eurent lieu les premiers événements tragiques liés à l'Ordre du Temple Solaire (OTS), en septembre 1994, à Morin-Heights, au Québec : le meurtre d'un couple et de leur bébé de deux mois. L'ensemble des protagonistes, victimes comme meurtrier et meurtrières, étaient membres de cette communauté initiatique d'influence gnostique et templière. Les suicides et meurtres qui ont suivi au sein de l'OTS, en Suisse à Salvan (Valais) et Cheiry (Fribourg), mais également en France (en 1995) et au Québec (en 1997), où 74 personnes au total ont trouvé la mort dans ce que l'OTS a appelé son « transit », choquèrent profondément l'opinion, la presse comme les politiques helvètes, et furent marqués du sceau de l'incompréhension, de l'impensable. En 2019, 25 ans après les faits, la presse suisse s'exprimait encore avec peut-être un peu moins d'effroi mais tout autant d'incrédulité au sujet de « la secte de l'OTS ». C'est « l'irruption de l'irrationnel », une « dimension de folie », qui sont posées comme explication des faits dans un entretien du 19 h 30 de la RTS entre Arnaud Bédât et Darius Rochebin, le 4 octobre 2019 (Bédât, 2019, 5 octobre)¹. Alors que nous assisterons très certainement, en cette année 2024, à de nouveaux reportages et rétrospectives, il nous a semblé pertinent de nous intéresser aux enjeux épistémologiques et didactiques d'un thème comme celui de l'OTS, en contexte de formation et à l'école.

Nous avons choisi pour ce faire de travailler à partir d'un court extrait de l'entretien précité. Cette étude de cas a été utilisée comme outil de formation pour deux classes d'étudiant-e-s en didactique d'Histoire et sciences des religions (HSR)² à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) et a permis ensuite à des enseignantes de cette discipline de déployer une séquence dans quatre classes d'un gymnase (secondaire II, élèves de 18-20 ans). Ainsi l'article documente d'une part les réflexions qui ont été conduites en formation d'enseignant-e-s et d'autre part la séquence conduite en classe et sa réception par les élèves.

Questionner la notion de « secte » fait partie intégrante du programme de cette discipline. Le plan d'étude d'Histoire et sciences des religions (DFJC, 2023) en fait mention ainsi : « L'enseignement conduit l'élève à travailler les concepts liés aux phénomènes religieux qu'il est appelé à appréhender. Cela implique que l'élève s'interroge sur des notions comme « oral » et « écrit », « sacré » et « profane », « primitif » et « civilisé », « croyances », « sectes », « intégrisme » » (p. 169). Il suggère également d'aborder les innovations religieuses telles que les Nouveaux mouvements religieux (NMR) et de stimuler la curiosité de l'élève par la découverte de l'altérité.

Ce plan d'étude mentionne aussi différentes compétences transversales. En effet l'option « vise à donner à l'élève une culture générale en matière d'histoire et sciences des religions ainsi qu'une conscience et un savoir-faire transdisciplinaires permettant d'aborder les phénomènes religieux avec la plus grande rigueur intellectuelle » (p. 169). Plus spécifiquement, il est prévu que l'élève apprenne à « interroger ses représentations, construire un objet d'étude et de savoir, développer une capacité à décoder les phénomènes religieux » (p. 171) ou encore à saisir « la cohérence interne des systèmes de croyances » et « développer son aptitude au jugement, à la responsabilité et à la prise de position personnelle critique » (p. 171).

Nous nous sommes posé, dans notre démarche didactique comme dans le présent article, les questions suivantes : comment mobiliser la pensée critique des élèves dans une approche d'Histoire et sciences des religions ? Comment aider les élèves à problématiser dans ce cadre disciplinaire un événement comme la fin tragique de l'Ordre du Temple Solaire dont la nature même suscite spontanément des jugements de valeur et des émotions qui peuvent être un frein à la compréhension et l'analyse ? Comment resituer les événements et les récits qu'on peut en faire dans une convergence de plusieurs facteurs, psychologiques, sociologiques et historiques ? En d'autres termes, comment proposer une analyse qui ne réduit pas la cause de la tragédie à la relation malsaine entre un « gourou charlatan » et des victimes totalement passives « devenues folles » ? Loin de nous l'idée d'excuser des actes criminels, de minimiser le suicide et le meurtre, de faire peser la faute sur les protagonistes décédé-e-s et encore moins de faire l'apologie de conceptions ésotériques justifiant la mort. Il s'agit plutôt de faire comprendre aux élèves les facteurs rationnels (notamment les évolutions historiques et sociologiques du groupe) qui ont pu mener à une telle fin et de les faire réfléchir aux obstacles à la compréhension et l'analyse des faits religieux et spirituels minoritaires ou marginalisés qui se donnent à voir, dans la presse notamment.

Cet article n'ambitionne pas d'être exhaustif sur les notions de pensée critique et de problématisation (notions qui font depuis plusieurs décennies l'objet d'études approfondies de la part de philosophes de l'éducation, de sociologues, d'historien-ne-s et didacticien-ne-s), mais il propose plus modestement de documenter une expérience didactique. Pour cela, notre réflexion s'est nourrie des lectures d'auteur-e-s comme Michel Fabre (2011, 2014, 2017 et 2019), Cyril Lemieux (2012), Anne Vézier (2013), Sylvain Doussot et Nadine Fink (2018, 2019) ou encore Lucie Gomes (2023). « Déplacer les problèmes, les reconstruire autrement, ou les dénoncer comme faux problèmes » :

1 Bédât, A. (2019, 5 octobre). C'est l'extraordinaire qui surgit dans notre quotidien [vidéo]. 19 h 30. Télévision suisse romande. <https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/arnaud-bedat-cest-extraordinaire-qui-survit-dans-notre-quotidien-?urn=urn:rts:video:10761445>

2 Histoire et sciences des religions est l'appellation vaudoise de la discipline au secondaire II.

ces propos du philosophe de l'éducation Michel Fabre (2017, p. 25) nous semble être un point de départ pouvant s'appliquer à l'OTS, comme nous le verrons plus loin.

Concernant notre approche et notre démarche, nous proposons d'appliquer le principe de symétrie de Bloor, méthode depuis longtemps éprouvée, qui consiste à appliquer une même analyse critique sur des objets appartenant au même champ thématique (Latour, 1991). Par exemple, qu'est-ce qui légitimerait sur le plan épistémologique de privilégier dans le cas de l'OTS une approche individuelle psychologisante (la folie) et dans le cas des abus sexuels dans l'Église catholique une approche plus systémique sur les enjeux et rapports de pouvoir au sein de l'institution ? Comme l'exprime de manière fort claire Cyril Lemieux dans son chapitre « problématiser », où il est question d'un promeneur-chercheur qui s'interroge sur une prédominance des maisons à fenêtres carrées dans une rue : « [...] notre sociologue promeneur n'a aucune chance de réussir à expliquer sociologiquement les fenêtres rectangulaires, si *en même temps* il entend expliquer les fenêtres rondes par des facteurs psychologiques, fonctionnels, ethniques ou climatiques » (Lemieux, 2012, p. 42).

Notre définition de la pensée critique va de pair avec la problématisation : c'est l'apprentissage de la construction du questionnement ainsi que l'identification des différents enjeux et dimensions (sociales, culturelles, éthiques, historiques) qui sont l'enjeu central de la pensée critique, en fonction de la discipline dans laquelle elle se pratique (Doussot et Fink, 2018 et 2019) : un « savoir des questions » plutôt qu'un « savoir des réponses » selon la formule de Fabre (2019). En d'autres termes, l'apprentissage de la problématisation et de la pensée critique concerne plus la compréhension et l'analyse méthodique et multidimensionnelle d'une situation sociale complexe que l'apprentissage de « faits » tels qu'énoncés dans notre exemple médiatique. Ces « faits » sont d'ailleurs le plus souvent des jugements de valeur en contradiction avec la posture de neutralité axiologique propre à l'historien·ne des religions. Par exemple, s'appuyer sur « la fausseté » et la « dimension délirante » des croyances eschatologiques des protagonistes du drame pour expliquer « leur folie » est un « faux problème » dans le sens énoncé par Fabre, et surtout, ce n'est pas une problématique propre à l'HSR.

Depuis plusieurs années, un certain nombre de plateformes pédagogiques font la promotion de pratiques dites de fact checking, souvent assimilées abusivement à la pensée critique (Rouiller, 2022 a et b). Le questionnement du fact-checkeur peut avoir son utilité dans certains contextes très précis mais s'exerce trop souvent au travers d'une analyse binaire réductrice de type « vrai/faux ». Une telle démarche est évidemment insuffisante pour qualifier la pensée critique. Par exemple, comme le montre la didacticienne de l'Histoire Lucie Gomes, dans son récent ouvrage tiré de sa thèse (Gomes, 2023), un document historique n'est jamais une fenêtre exacte sur des faits du passé : c'est ce qu'il nous apprend du contexte de sa production qui est intéressant. Il fait émerger ce qui s'est joué entre différents points de vue et intérêts et permet la construction d'un problème qui fait intervenir la trace comme une exploration des possibles, telle que préconisée par Michel Fabre. En somme, la pensée critique doit passer en premier lieu par une enquête et par une problématisation, il n'est pas seulement question d'une « hygiène mentale³ » où de « mauvaises idées et hypothèses » sont tout simplement balayées sans autre forme de procès critique, tel que nous le voyons dans l'entretien de la RTS.

D'après Gagnon (2016), la pensée critique serait avant tout définie par son caractère évaluatif et réflexif (de soi, des autres et des sources) (Rouiller, 2022 a et b). Ainsi, nous encouragerons nos élèves et étudiant·e-s à reconstruire *l'espace problème*, une nouvelle carte mentale de ce qu'il est possible de comprendre de l'évolution de l'OTS et de ses membres (le monde vécu, les données empiriques) et des démarches qu'il est nécessaire de mettre en pratique pour y parvenir (le niveau théorique). Il ne s'agira toutefois pas de proposer une rupture épistémologique radicale entre « représentations premières » (opinion, jugement de valeur) des apprenant·e-s et niveau théorique, mais plutôt de créer une dialectique entre ces deux pôles, en s'appuyant sur les obstacles qui empêchent cette distinction (Vézier, 2013). Ainsi, dans l'étude de cas qui nous intéresse, il est particulièrement pertinent de s'interroger également sur les valeurs et les émotions qui entrent en jeu (dans les médias et en chacun·e de nous) face à un tel drame et qui sont - malgré leur légitimité - susceptibles d'influencer notre jugement analytique.

Cet article s'appuie donc sur deux cours donnés à la HEP à des étudiant·e-s en formation pour l'enseignement de l'Histoire et sciences des religions au secondaire II, au printemps 2022 et 2023 par Sybille Rouiller et Philippe Gilbert. À la suite de ces cours, une enseignante d'un gymnase vaudois, Aline Baumgartner, en collaboration avec Lara Hedfi, initialement en formation à la HEP, a conçu une séquence d'enseignement en reprenant et adaptant les différentes étapes pour une classe d'HSR. La démarche dans son ensemble est donc le fruit d'une collaboration étroite entre chercheur·euse-s, historien·ne-s des religions, didacticien·ne-s, étudiant·e-s HEP et enseignant·e-s de gymnase qui ont toutes et tous pu apporter leurs différentes connaissances et compétences. Ce type de collaboration nous semble particulièrement fructueux à plusieurs échelles : les questionnements théoriques plus académiques sont nourris et confrontés par des éléments issus directement du terrain (la réalité des classes, des

3 *Hygiène mentale* est par exemple le nom de la chaîne YouTube d'un fact checker français régulièrement médiatisé ces dernières années, Christophe Michel : <https://www.youtube.com/c/HygieneMentale>. Ce dernier est rattaché à l'Observatoire Zététique.

enseignant-e-s et des élèves), les étudiant-e-s en formation peuvent expérimenter dans leurs stages des éléments vus dans leur formation HEP et les enseignant-e-s ont eu une opportunité d'approfondir un sujet et une séquence d'enseignement dans un projet collaboratif réflexif pour l'ensemble des participant-e-s impliqué-e-s.

L'article est structuré en 4 parties. Une première partie (2) replace notre étude de cas sur l'OTS dans l'actualité des « sectes » dans le débat public et en tant que potentielles questions socialement vives (QSV) en contexte didactique. La seconde partie présente la démarche mise en place dans le cours à la HEP (3). Cette partie est subdivisée en quatre parties : travail sur la posture HSR ; travail sur les notions ; historicisation et contextualisation de l'OTS ; analyse multifactorielle de la fin tragique du groupe. La troisième partie est dédiée à la démarche conduite dans les classes de gymnase (4). Enfin, une quatrième et dernière partie préfigurant la conclusion propose une réflexion critique sur les enjeux théoriques et didactiques d'un cours sur les « sectes » en tant que QSV (5).

2 De l'actualité des « sectes » dans le débat public et en tant que potentielle question socialement vive (QSV) en contexte didactique

Nous avons donc choisi les événements de l'Ordre du Temple Solaire, en 1994, comme étude de cas prétexte, mais il est évident que le thème « des sectes » reste d'une actualité brûlante. À titre d'exemple, le tragique événement survenu à Montreux, en Suisse, rappelle par certains éléments ceux liés à l'OTS : le 24 mars 2022, cinq personnes d'origine française, dont un adolescent (seul rescapé), ont chuté du balcon de leur appartement à Montreux. L'enquête a conclu à un suicide collectif planifié et répété, survenu après que la famille a été entraînée (sous l'emprise des deux sœurs de la famille) dans des représentations complotistes et survivalistes du monde aux accents ésotériques⁴.

La pandémie de Covid-19, de manière générale, a fait resurgir la question des « sectes » et des « gourous » sur la scène médiatique, par exemple en raison des inquiétudes suscitées par les activités (notamment numériques) de réseaux de santé et de spiritualité holistique. Ces groupes s'opposaient aux mesures anti-Covid en utilisant des arguments complotistes, en s'inspirant notamment des idées propagées par QAnon (mouvement dit « QAnon pastel »). Soulignons aussi que certaines personnalités reconnues dans ces mouvements étaient des enseignant-e-s (Farahmand, Piraud et Rouiller, 2023).

Ici le terme de « secte » sera employé dans son acception émiq. Evincé du champ lexical législatif et socio-anthropologique, le terme « secte » est en effet encore largement présent dans le discours social, notamment dans celui des médias : « Une ex-Miss Suisse enseigne le tantra dans le festival d'une secte », titrait le *20 Minutes* le 26 juillet 2023, « la secte Moon est toujours présente en Suisse », pouvait-on lire dans *Le Temps* du 15 juillet 2022, ou encore : « Personne n'est à l'abri de se retrouver embrigadé dans une secte », dans *Le Matin* du 16 juillet 2022. La « secte » inspire de la méfiance, voire de la crainte : groupe ou communauté souvent en marge des institutions, elle se caractériserait par de l'opacité, de la manipulation mentale, de l'extorsion de fonds, des abus physiques ou psychiques, du fanatisme, des stratégies pour isoler les adeptes du corps social ... Tels sont les lieux communs qui émergent bien souvent d'un discours acritique largement répandu.

De par sa forte charge dépréciative (qualifier un groupe religieux ou spirituel de « secte » ou de « sectaire » revient a priori dans la plupart des cas à le stigmatiser comme dangereux et irrationnel) et du fait de son manque de valeur heuristique et opératoire (on ne sait ce qui distinguerait la secte de l'Église ou de tout autre groupe religieux ou spirituel, comme on ne sait ce que seraient les éléments constitutifs et les mécanismes internes d'une secte), les sciences humaines et sociales préfèrent depuis quelques décennies parler de Nouveaux mouvements religieux (NMR), de nouvelles spiritualités ou de spiritualités émergentes⁵. Quant à la notion de « dérives sectaires », présente, elle, dans le contexte législatif suisse (Bellanger, 2000), et se référant à des actes répréhensibles présents en contexte religieux, elle pourrait elle aussi faire l'objet de nuances : les dérives comme l'abus de faiblesse, l'escroquerie, les abus ou sévices d'ordre sexuel, etc. peuvent se retrouver dans n'importe quel secteur de la société. Ces dérives seraient donc qualifiées de sectaires du simple fait de se produire dans un contexte particulier⁶. En outre, dans l'expression « dérives sectaires » persiste également l'épithète discriminant concernant les groupes minoritaires et/ou marginalisés.

4 Cet événement récent n'a pas encore fait l'objet d'une étude socio-anthropologique, seuls sont parus des articles dans la presse francophone, ainsi que le récit de la journaliste et essayiste Ariane Chemin, paru en septembre 2023, *Ne réveille pas les enfants*.

5 Sans parler de la polysémie du terme secte pouvant renvoyer tantôt à un groupuscule dangereux, tantôt à une dissidence d'un groupe issu d'un courant religieux ou philosophique, par exemple l'Église catholique qui considère toujours la secte comme liée à l'hérésie et au schisme (à ce sujet voir le chapitre 2 de l'ouvrage d'Hervieu-Léger, 2001 et Luca, 2004/2022).

6 A noter que depuis quelques années, le terme « dérives sectaires » se trouve employé dans le contexte d'institutions qualifiées de « religions » et non de « sectes », comme l'Église catholique, et par les responsables religieux eux-mêmes (cf. Église catholique en France. (sd). Accueil Conseil-conciliation, emprise et dérives sectaires dans l'Église catholique. <https://eglise.catholique.fr/conference-des-vevques-de-france/cef/418017-derives-sectaires-dans-des-communautes-catholiques/>

Dans le champ scolaire et didactique, la thématique des « sectes ou des dérives sectaires » peut dans certains contextes être classée dans la catégorie des questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006). Cette labellisation ne peut être toutefois appliquée de fait.

Elle peut l'être si l'on considère, selon les trois catégories de vivacité de Alain Legardez et Laurence Simonneaux (2006), que :

1. Les dites « sectes » et les « dérives sectaires » suscitent des débats vifs dans la société lorsqu'elles font irruption dans une actualité dramatique ou polémique (les suicides collectifs de l'OTS et de Montreux, par exemple). Elles font alors régulièrement la une des journaux. Dans ce contexte, des politiques publiques de prévention peuvent être mises en place, par exemple par la nomination de commission de surveillance et de prévention (MIVILUDES en France).
2. Les débats peuvent être vifs également dans la recherche académique, comme nous l'avons présenté plus haut, la catégorie de « secte » est problématique. Aussi, il peut y avoir divergence au sein de la communauté scientifique sur la catégorisation de tel ou tel groupe ou mouvement comme « secte ». A noter également que l'attribution de ce terme ne signifie pas pour autant que le groupe ou le mouvement ainsi qualifié soit dangereux, comme le sous-entend souvent l'usage de sens commun.
3. La question peut être vive en contexte scolaire selon que les différentes autorités scolaires et politiques s'accordent ou non sur la nécessité de faire de la prévention sur les « dérives sectaires ». Elles pourraient également faire l'objet de tensions entre enseignant-e-s et parents qui ne s'accorderaient pas sur l'approche à avoir sur un tel sujet d'étude en contexte scolaire.

Cette catégorisation des « sectes » comme QSV reste donc dépendante du contexte et de l'actualité – cette variation est une des caractéristiques des QSV, selon Nicole Tutiaux-Guillon (2015). Dans un contexte sans polémique, les « sectes » comme objet d'étude peut tout simplement être un objet de savoir comme un autre. Elles peuvent toutefois rester un objet « sensible » (Hirsch, 2016 ; Tutiaux-Guillon, 2015) si, par exemple, un-e étudiant-e de la classe a des liens personnels avec un groupe étudié. On peut imaginer que l'OTS peut constituer un objet d'étude sensible dans une classe proche de la région où se sont déroulés les faits, en raison des liens sociaux et familiaux potentiels avec les victimes du drame ou des éventuels tabous pesant sur l'évocation des faits et des acteurs et actrices.

En contexte polémique, lors d'une actualité brûlante, la question des « sectes » et des dérives peut faire irruption dans la classe et constituer ainsi une interférence, tout particulièrement dans le cadre d'un enseignement de l'HSR au gymnase qui est un lieu propice pour d'éventuelles questions de la part d'élèves. C'est pour cela que nous avons choisi de proposer aux étudiant-e-s de la HEP un cas d'étude portant sur une interférence fictionnelle qu'ils ou elles pourraient être amené-e-s à expérimenter dans leur pratique professionnelle future.

3 Séquence didactique menée à la HEP Vaud

Nous avons structuré la proposition didactique de ce cours HSR sur l'OTS en quatre parties.

Nous avons dans un premier temps proposé aux étudiant-e-s d'analyser la rhétorique et le vocabulaire d'une séquence du journal télévisé de la RTS, le *19 h 30*, du 4 octobre 2019 (cité supra). Dans cet interview, 25 ans après les événements de l'OTS, le journaliste Arnaud Bédard, investigateur à l'époque des faits, s'exprime devant Darius Rochebin sur le choc suscité par cette affaire et la part d'incrédulité et d'incompréhension qui persiste toujours en 2019. Le choix de cet extrait se justifie à nos yeux par les jugements de valeur, les raccourcis, autant que les stéréotypes appliqués en propre aux mouvements religieux et spirituels minoritaires et/ou marginaux sur l'inauthenticité des pratiques, l'irrationalité des croyances et la dimension pathologique des comportements.

Notre but est que les étudiant-e-s de la HEP puissent analyser en quoi les arguments et propos des deux protagonistes de l'émission traduisent : 1. la permanence d'une émotion face à la tragédie, 25 ans après les faits, qui transparait dans le discours de ces derniers⁷ ; 2. en quoi cette émotion peut être un frein à une tentative de compréhension du fonctionnement de l'OTS et de la logique des événements ; 3. Le risque ou la tentation de la réduction des événements à une manifestation de comportements psychopathologiques.

7 Les auteur-e-s de cet article souhaitent souligner que les visionnages de la séquence de l'interview rappelant les faits tragiques de l'OTS ont aussi suscité des émotions à différents degrés chez nos étudiant-e-s et élèves. Aussi, nous sommes conscient-e-s que les propos du journaliste pourraient n'avoir pour but que d'être l'expression des représentations (supposées) de la majorité des téléspectateurs et téléspectatrices. Si tel est le cas, la légitimité d'une telle démarche mérite selon nous d'être discutée avec les élèves, notamment dans une visée d'éducation aux médias.

La veille de notre cours, les étudiant-e-s ont reçu la consigne suivante :

Contexte

Chaque année, à la date anniversaire des événements tragiques de l'OTS à Salvan (Valais) et Cheiry (Fribourg), en 1994, le récit des faits est présenté dans les médias. On assiste à des prises de parole politiques et journalistiques, voire également des analyses émanant de scientifiques, tels des psychologues. Différentes questions et explications sont particulièrement médiatisées : comment prévenir les potentiels adeptes de tomber aux mains de « gourous », expliquer l'extraordinaire par la folie manipulatrice des uns, la faiblesse psychologique des autres.

Exemple de reportage TV à regarder avant de faire l'exercice (notez le champ lexical et la rhétorique employée par les journalistes) :

Situation fictive

Au lendemain de ces commémorations et de la diffusion de divers reportages, vos élèves arrivent en classe pour suivre votre cours d'OC⁸ HSR et vous posent la question suivante, sur un ton affirmatif : Monsieur/Madame, comment expliquer que des gens soient assez fous pour croire à toutes ces choses jusqu'à se suicider ?

Comment allez-vous répondre à vos élèves en prenant en compte leurs représentations et en vous appuyant sur les outils critiques propres aux sciences des religions, pour les accompagner dans une démarche problématisante sur la question des pratiques religieuses marginales ?

Précisions :

1. Quelles sont les représentations éventuelles des élèves qui peuvent faire obstacle à une analyse critique « orientée sciences des religions » (Frank & Bleisch, 2017)⁹ du cas de l'OTS ?

2. Dressez une liste des outils (théoriques, conceptuels) et démarches (méthodologie, types de sources) propres aux sciences des religions qui peuvent permettre de répondre à la question.

Précisons qu'il ne s'agit pas de pointer les propos des élèves qui relèveraient d'un jugement de valeur pour les évacuer sans autre forme de procès mais bien plutôt de s'en servir comme leviers didactiques : amener l'élève à se questionner sur son propre ressenti, à ce qui l'amène à réduire l'explication des faits à une dérive psychopathologique (celle des leaders religieux et celles des victimes), et à évacuer la nécessité d'une analyse des logiques et dynamiques de fonctionnement collectives du groupe. Il s'agit donc de proposer à nos étudiant-e-s une réflexion sur la manière d'amener les élèves vers des questionnements pertinents et à développer des compétences de problématisation avec un regard d'historien-ne des religions.

Voici des exemples de propos relevés pas nous et nos étudiant-e-s HEP dans l'extrait vidéo de l'entretien RTS : « Irruption de l'irrationnel » ; « l'extraordinaire qui surgit dans notre quotidien » ; « part d'énigme... fascinante » ; « certains très éduqués et qui croyaient à tout ça » ; « des membres en vue de la société (journaliste, haut fonctionnaire, patron d'entreprise) » ; « gourou avec sa cape de pacotille, sa perruque grotesque » ; « le besoin de croire, on l'a vu dans beaucoup de dérives totalitaires » ; « l'escroquerie et la supercherie formidable: faire croire à (...) une vie meilleure sur une autre planète » ; « on parle de gens qui parlaient aux légumes, il y a quand même une dimension de folie » ; « c'est l'ésotérisme et le surnaturel qui surgit dans le quotidien » ; « adeptes un peu fragilisés » ; « aller jusqu'à cette fois folle » ; « adeptes croyants jusqu'au-boutistes ».

Le champ lexical employé dans la vidéo laisse apparaître plusieurs types de représentations qui peuvent faire obstacle à une approche critique en HSR :

– L'irrationalité (et même la « folie ») et la « croyance » autour du « surnaturel » en dépit du niveau socio-économique élevé des victimes ;

– La supercherie et l'escroquerie (d'un « gourou » de « pacotille » avec sa « perruque grotesque ») qui questionnent l'authenticité et la légitimité des pratiques ;

⁸ OC pour « Option complémentaire » de l'École de Maturité.

⁹ Frank, K. & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70-79.

- De façon transversale aux deux points précédents, des remarques très dépréciatives autour des pratiques spirituelles marginales (dans ce contexte précis : « les sectes ») : « l'irruption de l'ésotérisme », « parler aux légumes », « faire croire à une vie meilleure sur une autre planète », « la part d'énigme fascinante ».

Nous avons donc proposé aux étudiant-e-s de discuter des outils théoriques et méthodologiques suivants pour effectuer une analyse critique et rigoureuse des événements selon une perspective de sciences des religions :

1. La posture HSR : l'application de la neutralité axiologique et de l'agnosticisme méthodologique ;
2. L'examen critique des concepts employés par la presse pour traiter des pratiques spirituelles marginales : a. irrationalité et croyance ; b. authenticité et légitimité ; c. la notion de secte (voir plus haut) ;
3. La rationalisation des actes et discours : contextualisation du groupe et de ses activités ; sens et valeurs pragmatiques des discours et des pratiques pour les acteurs et actrices (avec distinction émique /étique)

3.1 La posture en HSR : de la nécessité d'une posture de neutralité axiologique et d'agnosticisme méthodologique

« Jo Di Mambro et son côté un peu grotesque »

Le court extrait proposé aux étudiant-e-s a fait ressortir de manière patente l'absence de ce que Weber a nommé la neutralité axiologique, soit l'attitude consistant à ne pas émettre de jugement de valeur sur son objet d'étude (Weber, 1922/2002). En sciences sociales et humaines, cette posture semble un préalable à la recherche d'une objectivité afin de pouvoir rendre le réel pleinement intelligible, mais force est de constater qu'elle s'avère particulièrement difficile à appliquer dans le cas de la tragédie de l'OTS en raison de la violence et de la fin funeste du groupe qui suscite des émotions variées, compréhensibles et légitimes. Ce peut être même un devoir éthique que de porter un jugement sur des événements, des actes ou des propos qui vont à l'encontre de nos valeurs fondamentales. Weber lui-même, bien évidemment, engageait le chercheur à exprimer publiquement ses valeurs. Seulement, il considérait qu'il était du devoir de ce même chercheur de faire clairement, dans son énonciation, la distinction entre jugement de fait et jugement de valeur. Aussi, sur le plan méthodologique, si le ou la chercheur-euse en HSR est avant tout un être humain parfois en prise avec ses émotions, le choc passé, il-elle se doit de prendre du recul pour proposer son analyse des faits, de manière distancée. Expliquer ne signifie évidemment pas justifier ou cautionner : tenter de saisir les enjeux et mécanismes n'est pas interférer sur le champ axiologique, celui des valeurs. Analyser, comprendre avec distance, n'empêche pas de reconnaître le caractère éthiquement répréhensible des personnes assassines de cette tragédie (voir à ce sujet l'introduction de l'ouvrage *La religion en miettes ou la question des sectes* : Hervieu-Léger, 2001). D'un autre côté, l'idée que l'étudiant-e comme le ou la chercheur-euse puisse adopter une neutralité axiologique absolue dans l'étude des faits est aussi naïve que chimérique. Seulement, le simple fait d'être vigilant-e, réflexif-ve, sur nos jugements de valeur dans l'enquête que nous menons, participe de ce qu'est la pensée critique et d'une problématisation pertinente.

À cette exigence d'une neutralité axiologique s'ajoute, tout spécifiquement en HSR, ce qu'il est convenu d'appeler l'agnosticisme méthodologique. Elle nous aide à accompagner les élèves dans l'analyse, en les formant à l'appréhension des faits comme des productions humaines, sans se prononcer sur la vérité des propositions métaphysiques ou religieuses. « Cette pratique consiste à mettre entre parenthèses (ou à refuser de considérer) à des fins d'études sociologiques la réalité ultime d'objets religieux tels que Dieu, les anges ou l'unité cosmique » (Porpora, 2006, p. 57, notre traduction). Il conviendra aussi de faire remarquer aux élèves que l'agnosticisme méthodologique va de pair avec la neutralité axiologique, car il ne suppose pas seulement, dans une perspective épistémologique, de ne pas « faire intervenir Dieu dans l'histoire » selon la formule consacrée (auquel cas nous ne ferions plus de l'histoire mais une certaine théologie), mais elle impose une symétrie dans l'appréhension des faits religieux et spirituels : ne pas se prononcer sur le bienfondé des croyances, c'est s'éviter autant que faire se peut de juger ces mêmes croyances, d'avoir à les considérer comme légitimes ou non, comme nous le verrons plus loin. Le geste intellectuel critique et réflexif anthropologique est un outil des plus intéressants pour l'HSR, car il invite à revenir sur des présupposés qui installeraient une rupture épistémologique radicale tendant à créer une hiérarchie de pensée entre « Nous » et les « Autres », entre nous qui « savons » et eux « qui croient » (Delbos, 1993). C'est prendre au sérieux (sans « croire » ni « justifier ») ce dont la personne dit faire l'expérience et qui la fait agir.

Une fois ces deux notions travaillées avec les élèves, nous pouvons passer à l'examen critique des concepts employés.

3.2 Travail sur les notions

3.2.1 Faut-il « croire à la croyance » ?

« Des adeptes croyants jusqu'au-boutistes »

Dans cet entretien entre Bédard et Rochebin, les deux journalistes s'étonnent que « des gens qui vivaient insérés dans la société, des gens très éduqués » puissent « croire à tout cela », « croire à une planète Sirius ». Les protagonistes du drame, « des croyants jusqu'au-boutistes », avaient une « foi folle », « un besoin de croire » qui les a menés à « tuer ou se faire tuer » « pour vivre une vie meilleure sur une autre planète » (d'après les journalistes, il s'agit d'« une supercherie formidable »).

Il nous faut dire quelques mots sur le concept de « croyance » employé ici de manière très péjorative. Ce concept polysémique et lourd de préjugés est souvent utilisé sans que celles et ceux qui l'emploient (ici des journalistes) ne jugent utile de le définir ou de réfléchir aux implications de son usage. Pourtant, il existe une littérature anthropologique et d'histoire des religions conséquente qui démontre ses dimensions problématiques. Dire de quelqu'un qu'il « croit », c'est toujours un peu sous-entendre qu'il est irrationnel ou « fou ». Cette distinction entre cet « autre » qui « croit » et nous qui savons qu'il a tort sur le plan de la raison impose de fait une hiérarchie ou une norme arbitraire entre ce qui serait une « croyance » légitime ou non. Toujours selon le principe de symétrie de Bloor, quelle différence *fondamentale* entre les martyrs chrétiens des premiers siècles de notre ère des « croyants jusqu'au-boutistes » de l'OTS dans leur acceptation de la mort et le « sacrifice » de soi ? Quelle différence de rationalité entre celles et ceux qui croient au Paradis, à la résurrection en Christ, et celles et ceux qui ont cru à une nouvelle vie sur Sirius ? Nous nous faisons certes ici volontairement l'avocat du diable pour forcer le questionnement. Parler des « croyances » de l'autre ou de son « irrationalité » c'est se dispenser bien souvent d'une tentative de comprendre ce qu'il dit et ce qu'il fait, comme le souligne ce célèbre anthropologue : « L'irrationnel de l'autre est la plus pauvre des prétendues explications dans la mesure où il correspond à un jugement apporté toujours de l'extérieur, ex æquo – avouons-le à cette occasion – avec la théorie du complot ou bien de la mystification. La preuve par le défaut de rationalité est celle qui reste quand on a tout déployé : le refuge d'un échec à comprendre, sans doute d'un refus de comprendre » (Lenclud, 1990, p. 10).

Au cours de l'histoire académique des sciences des religions, plusieurs approches théoriques se sont affrontées au sujet du concept de croyance (Rouiller, 2022 a). Il nous semble pertinent d'en souligner trois d'entre elles dans le cadre de notre étude de cas :

- L'approche essentialiste de la phénoménologie des religions

Cette approche – dont nous nous distançons - conçoit la croyance comme propre à la nature humaine, elle serait donc naturelle et universelle. C'est ce « besoin de croire » évoqué par les journalistes dans la vidéo.

- La perspective évolutionniste

Dans cette approche – dont nous nous distançons également -, la croyance est définie comme un stade du développement infantile ou primitif et constituerait un déficit de rationalité. Le point d'arrivée de l'évolution humaine visée est le savoir et la science. Les penseur-euse-s qui se sont inscrit-e-s dans cette perspective se sont attaché-e-s à comprendre « les mauvaises raisons de croire » et ont étudié les « biais cognitifs » et autres erreurs de raisonnement qui pouvaient y mener. Cette opposition « savoir vs croyance », nous la devons à la Modernité et aux Lumières qui ont dissocié la science de la foi et des croyances. Cette distinction reste nécessaire, encore plus dans un contexte didactique, mais la prudence est de mise vis-à-vis des possibles réductionnismes ou constructions de rapport de domination entre différentes cultures, classes sociales et classes d'âge. Dans les propos des deux journalistes, on entend la surprise qui cache en fait un dominocentrisme (Aldrin, 2010) : « comment des gens si éduqués ont-ils pu croire ? » Comme si, de fait, les classes dominantes seraient rationnelles et savantes, et les classes populaires irrationnelles et crédules.

- L'approche constructiviste

Dans cette perspective qui est la nôtre, la croyance est située historiquement et culturellement, en somme, relative. Les recherches portent alors sur « les bonnes raisons de croire », car la croyance revêt des fonctions sociales et individuelles et fonctionnent dans un système qui fait sens pour les membres de la même communauté, que l'on peut appeler « idéologie » (qu'elle soit culturelle, religieuse ou politique). Comme le souligne Gérard Lenclud (1990), le « croyant » n'accepte alors de preuves qu'à l'intérieur du système de sens dont fait partie sa croyance. C'est pourquoi il est donc tout autant inutile d'essayer de contredire quelqu'un sur sa « foi religieuse » que sur sa croyance en une vie meilleure sur Sirius.

3.2.2 La question de l'authenticité en filigrane

« Le gourou, avec sa cape de pacotille, sa perruque grotesque »

Nous proposons de prendre appui sur cette remarque en exergue de Darius Rochebin, à propos du leader Jo Di Mambro, pour penser avec les élèves de quelle manière est convoqué, indirectement, le critère d'authenticité. C'est là une critique qui revient fréquemment lorsque sont présentées les pratiques et croyances de certains NMR ou religiosités parallèles : ce n'est pas authentique. Évaluer l'authenticité d'un phénomène, c'est implicitement distinguer ce qui relève du vrai et du faux, du pur et du dégradé, et, par là même, du légitime et de l'illégitime. Car qui dit authentique, dit légitime, dit également l'autorité conférée bien souvent par l'ancienneté et la position dominante d'une pratique ou d'une pensée au sein d'un système culturel. Les tenues qu'arborent les chevaliers de Malte à l'heure actuelle peuvent peut-être faire ricaner certains esprits moqueurs, elles seront rarement jugées inauthentiques, et ce du fait de leur prétendue ancienneté. Ainsi en est-il également de l'habit vert, du bicorne et de l'épée des académicien-ne-s français-es. À ce propos, à la question d'un journaliste sur l'aspect possiblement dérisoire du rituel de l'Académie française, Claude Lévi-Strauss réplique : « Moi, je ne vois pas pourquoi je trouverais dérisoire dans ma société ce qui me fascine et me passionne dans les sociétés différentes » (Bringuier, 1974). Cette remarque de Lévi-Strauss nous invite à procéder à une lecture symétrique de différents actes symboliques : par exemple, à placer, dans notre cas, sur le même niveau d'analyse (sans pour autant les juger identiques) des cérémonies d'initiation d'une maçonnerie templière du 18^{ème} siècle et des cérémonies d'initiation de l'Ordre du Temple Solaire.

Cette évaluation de ce qui serait authentique ou non repose bien souvent sur un postulat essentialiste. Or, s'il est bien une chose que l'histoire et l'anthropologie nous apprennent, et qui peut facilement être intégrée par des élèves, c'est que les productions culturelles n'existent jamais à l'état pur, qu'elles sont toujours le résultat d'emprunts, d'appropriations ou d'impositions. Comme l'exemplifie de manière assez parlante Jean-François Bayart à propos du thé marocain : « Le thé à la menthe, rituel immuable de la sociabilité marocaine ? Introduit par les Anglais au XVIII^e siècle, il est devenu un aliment de substitution pendant la crise économique de 1874-1884, au point de se transformer en boisson nationale » (Bayart, 1996, p. 77).

Ne pas considérer comme « inauthentiques » les pratiques et conceptions ésotériques de l'OTS ne revient pas pour autant à se priver d'une évaluation de leur cohérence, de leurs filiations historiques¹⁰ et encore moins, bien évidemment, de leur potentielle dangerosité.

3.3 Historicisation et contextualisation: entre utopie écologiste et sociétés initiatiques et ésotériques

« On parle de gens qui parlaient aux légumes »

Nous avons proposé aux étudiant-e-s des textes ainsi qu'une brève présentation rappelant le développement historique de l'OTS. L'Ordre du Temple Solaire n'est pas sorti telle Minerve, armée et casquée, de la tête de Jupiter. La communauté a connu une lente évolution depuis ses débuts dans les années 1970. Jo Di Mambro, ancien membre de la société initiatique AMORC¹¹, fonda en 1975, non loin de Genève, à Collonges-sous-Salève, une communauté utopiste et initiatique : La Fraternité de la Pyramide. La vie en commun, la solidarité entre les membres se structuraient autour de pratiques que l'on pourrait qualifier de prémices du New-Age : l'harmonie avec le cosmos, une vie saine passant par des pratiques alimentaires écologiques, la méditation, etc. Rien de surprenant rapporté au contexte spirituel de l'époque ni d'ailleurs en comparaison avec ce qui peut se trouver aujourd'hui dans les courants de l'écospiritualité (Grandjean, 2022). De cette Fraternité naquit, en 1978, une forme plus structurée, la Golden Way, qui entendait promouvoir des réflexions de nature anthropologique et philosophique, en organisant notamment des conférences avec certaines personnalités médiatiques du monde scientifique ou artistique. Cette fondation séduisit un nombre important de futur-e-s membres, dont un certain médecin homéopathe belge, Luc Jouret, qui deviendra l'élément clef du mouvement et participera à l'élaboration du « transit ».

L'enseignement « ésotérique » qui proposait aux membres de la communauté la possibilité d'accéder à une connaissance supérieure et transformatrice et cette structure communautaire faite d'entraide (notamment d'entraide psychologique) exerçaient donc, à l'instar de nombreuses autres structures spirituelles plus ou moins comparables, une attirance chez de futur-e-s membres rejetant les valeurs et représentations d'une société de laquelle ils et elles étaient issu-e-s. La nostalgie de cette période est clairement perceptible du reste dans les récits de certains membres dans le documentaire de Pierre Morath et Eric Lemasson, *La Fraternité* (Morath et Lemasson, 2023).

¹⁰ L'éclectisme des notions amalgamant différentes traditions – gnosticisme chrétien, alchimie, rosi-crucisme, religion de l'ancienne Égypte, etc. – a de quoi provoquer une certaine perplexité. Aussi, de l'avis de certain-e-s historien-ne-s des religions, comme George D. Chryssides, des aspects fondamentaux de l'OTS se référant aux traditions orientales étaient imprécises et dépourvues de profondeur philosophique (Chryssides, 2001).

¹¹ L'Ancien et Mystique Ordre de la Rose-Croix fut fondé 1915 par Harvey Spencer Lewis. Se réclamant le continuateur de la Rose-Croix du 17^{ème} siècle, il s'inscrit dans cette mouvance occultiste fin 19^{ème} et début du 20^{ème} siècle comptant nombre de sociétés ésotériques de type initiatiques, comme la Golden Dawn, l'Ordo Templi Orientis, etc. (Favre, 1992/2007).

Ce n'est qu'en 1984 que sera créé l'Ordre du Temple Solaire tel que nous le connaissons.

3.4 Analyse multifactorielle de la fin tragique du groupe

3.4.1 La notion de mort renaissance dans les courants ésotériques

« Faire croire à (...) une vie meilleure sur une autre planète (Sirius) »

Ainsi, face à une forme d'incompréhension qui pourrait légitimement surgir face à, rappelons-le, les meurtres et suicides de 53 personnes en Suisse, il est indispensable, pour tenter d'historiciser ces événements, de ne pas se limiter à des explications de type monocausal comme la dimension pathologique (manifestement patente) des deux chevilles ouvrières de l'OTS (Luc Jouret et Jo Di Mambro), voire du groupe tout entier.

Le « transit », ce voyage ultime pour quitter une terre inexorablement vouée à la destruction pour atteindre Sirius, aussi funeste soit-il dans ses conséquences, se nourrit d'une certaine manière de l'univers sémantique d'une pensée initiatique supportée notamment par une conception gnostique du monde : qui dit initiation dit passage et épreuves en vue d'une transformation de l'Être. L'Ordre du Temple Solaire s'inscrit dans l'histoire des sociétés initiatiques modernes et contemporaines occidentales. Il trouve ses « racines » dans ce que la franc-maçonnerie anglo-saxonne a mis en place depuis le début du 18^{ème} siècle et dans une franc-maçonnerie templière allemande, la Stricte Observance templière, qui influencera plus tard, fin 19^{ème} siècle et début 20^{ème} siècle, des courants occultistes (Bogdan, 2006). Le « néo-templarisme » contemporain et dont l'OTS est à la fois émanation et émancipation a principalement émergé après la Seconde Guerre mondiale, avec notamment l'Ordre Rénové du Temple (Introvigne, 1999). Qui dit gnostique dit distinction ontologique entre l'esprit tout puissant et la matière qui l'entrave. Ainsi, se dépouiller de son enveloppe charnelle permet à l'esprit de se libérer et d'accéder à des sphères supérieures autrement inatteignables. Précisons là, comme l'explique Jean-François Mayer (2003), que la plupart des membres de l'OTS voyaient dans le transit un départ géographique sans, en cela, saisir que le voyage devait passer par l'étape de la destruction des corps...

Ajoutons également que l'idée d'une mort-renaissance dans le processus initiatique est également fortement présente dans les courants ésotériques (ou apparentés) occidentaux modernes et contemporains : dans la franc-maçonnerie notamment avec le mythe de la mort et de la résurrection de maître Hiram, au grade de maître, mais également dans l'alchimie (ancrée dans le système symbolique de l'OTS) où la toute première étape, préalable à la transmutation de la matière comme de l'Être, est le *nigredo*, la décomposition (Bogdan, 2006).

À ces influences et références s'en ajoutent de nombreuses autres qu'il serait trop long de développer dans cet article, comme l'AMORC bien sûr, mais aussi la Société théosophique de H. P. Blavatsky, à qui Di Mambro reprend l'idée qu'il existerait un comité invisible de Maîtres duquel il recevrait des directives, en l'occurrence à Zurich (Introvigne, 1999).

Une fois encore, historiciser n'est pas cautionner ou amoindrir la tragédie, minimiser le pouvoir criminel de la *Wel-tanschauung* de l'OTS qui s'appuie sur des conceptions ésotériques et/ou initiatiques pour étayer un projet destructeur, mais c'est ouvrir des pistes pour une problématisation propre à l'approche historique : situer en premier lieu un événement dans son contexte et dans sa dimension diachronique.

3.4.2 Emprise et perte de charisme des leaders

« Une foi folle »

Bien évidemment, ce qui transparait dans les propos des deux journalistes du documentaire présenté aux élèves est la dimension psychopathologique des membres (victimes de leur « foi folle ») mais surtout du leader Di Mambro. Là encore, il serait à notre sens possible d'amener les élèves à problématiser cette dimension psychologique, non par une approche « clinique » de la paranoïa d'un Di Mambro ou d'un Jouret (paranoïa qui ne laisse pas de place au doute), mais en approchant cette dimension par le prisme de notions comme celle de l'emprise ou de la crise d'autorité charismatique d'un leader spirituel.

La notion d'emprise a fait l'objet d'un dossier d'information fouillé conçu par le Centre intercantonal d'information sur les croyances (Farahmand et Salzmann, 2021). Sont notamment présentés de manière exhaustive les différents indicateurs permettant d'identifier une situation d'emprise. Pour ne citer que le modèle de caractère du responsable religieux, il ressort que celui de Jo Di Mambro y répondait en tous points : « concentration du pouvoir aux mains d'une seule personne », « personnalité paranoïaque et mégalomane du leader religieux », « gestion autoritaire des conflits » (Farahmand et Salzmann, 2021, p. 10). À la lecture de témoignages d'ancien-ne-s fidèles sur l'OTS,

on y retrouve aussi les indicateurs concernant les membres en situation d'emprise : « adhésion au groupe qui découle de conflits sociaux ou familiaux ou de ruptures biographiques », « état de faiblesse physique et psychique », « besoin de sécurité, de reconnaissance et d'estime » (Farahmand et Salzman, 2021, p. 11), etc. Mais le degré d'emprise est complexe à déterminer. Où s'arrête l'influence consentie et consciente et où commence l'emprise ? Les membres de l'OTS étaient-ils toutes et tous des emprisé-e-s présentant des failles narcissiques et qui avaient perdu leur pleine capacité de discernement sous l'influence de leur(s) leader (s) charismatique(s) ?

Plus encore que la domination charismatique de Jo Di Mambro ou de Luc Jouret, domination comprise comme l'obéissance à une personne en vertu de sa valeur exemplaire ou des révélations qu'elle peut détenir (Weber, 1922/2007)¹², c'est l'idée d'une crise de l'autorité charismatique qui serait un des facteurs de l'élaboration du « transit ». La condamnation de Jouret pour achat et possession d'armes illégales, l'état de santé se dégradant de Di Mambro, la découverte par le fils de ce dernier que les apparitions surnaturelles lors des rituels n'étaient que mystifications (Wallis, 2006), plus généralement, le doute chez certain-e-s membres au sujet de l'honnêteté de Di Mambro (Mayer, 2003) ont considérablement affaibli les deux dirigeants.

Ainsi, le transit, qui s'est nourri de références survivalistes et ésotériques, est la conséquence tragique d'un ensemble de facteurs, et ne peut se résumer à de la « foi folle », que ce soit chez les membres ou les leaders.

4 Réflexion menée avec quatre classes de gymnase

Parallèlement à ces développements menés à la HEP, un cours a donc été proposé à quatre classes d'Histoire et sciences des religions (environ 60 élèves de 18 à 20 ans) dans le cadre des options de l'École de Maturité.

Cet enseignement, abordant le phénomène religieux à la lumière des sciences humaines et sociales et se voulant interdisciplinaire, était un cadre propice pour développer une réflexion à la fois sur le mouvement lui-même et sur le positionnement particulier de cette discipline vis-à-vis d'un tel mouvement. De plus, il se justifiait au vu de son adéquation avec le plan d'étude de l'école de maturité (DFJC, 2023, voir partie introductive).

4.1 Scénario pédagogique de la séquence menée au gymnase

La séquence mise en place au gymnase avait non seulement une visée d'enseignement-apprentissage, mais comptait également collecter des données sur les vécus et réflexions des élèves sur l'objet proposé en vue du présent article. Un questionnaire dans lequel les élèves étaient invité-e-s à répondre par écrit à des questions - de connaissances factuelles pour certaines et plus réflexives pour d'autres (voir ci-après) - a permis de garder une trace des réactions des élèves à différents moments de la séquence.

La réflexion a, de plus, été proposée aux quatre classes avec quelques variations, selon le tableau et les modules décrits ci-dessous :

| | Temporalité | Module 1 : Ouverture au questionnement | Module 2 : « Sectes » et NMR | Module 3 : OTS |
|-----------------|------------------------|---|---------------------------------|-------------------|
| Classe 1 | 2ème partie de l'année | ✓ | ✓ | ✓ |
| Classe 2 | 2ème partie de l'année | ✗ | ✓ | ✓ |
| Classe 3 | Début d'année | ✗ | ✓ | ✓ |
| Classe 4 | Début d'année | ✗ | ✗ | ✓ |

Tab. 1 : les modules travaillés selon les classes

¹² Comme le rappelle très justement J.-F. Mayer, le charisme est avant tout une relation entre un adepte et son leader, et n'existe pas comme réalité objective. En effet, selon ce spécialiste de l'OTS, Di Mambro n'avait rien d'un personnage brillant et éloquent (Mayer, 1999).

La séquence d'enseignement-apprentissage sur l'OTS (module 3) a été proposée selon le modèle didactique présenté plus haut, et adaptée sur certains aspects. Pour rappel, cette adaptation ainsi que sa mise en œuvre ont été le fruit d'une collaboration entre Lara Hedfi, initialement en formation à la HEP et en stage dans un gymnase vaudois et Aline Baumgartner, enseignante dans ce même gymnase. Deux périodes de 45 minutes ont été allouées à la séquence, constituées de différents moments, soit :

Dans un premier temps, les élèves ont été questionnés oralement sur leurs éventuelles connaissances et représentations relatives à l'OTS, sur leurs premières réactions face aux événements mentionnés, puis une présentation succincte des faits constituant le « drame de l'OTS » a été faite par l'enseignante.

Dans un deuxième temps, les élèves ont procédé à l'analyse du traitement médiatique de ces mêmes événements, soit de l'extrait du 19 h 30 de la RTS présenté plus haut (Bédard, 2019, 5 octobre).

En contraste avec ce traitement médiatique, une troisième partie appelée « rationaliser » a eu pour but d'expliquer et d'illustrer la démarche constructiviste (voir supra) en inscrivant l'objet dans un contexte et une logique propre au groupe. Il s'est agi tout d'abord de reprendre les outils critiques propres à l'HSR dans le but de clarifier le positionnement proposé (neutralité axiologique et agnosticisme méthodologique). Puis, une réflexion sur la nature du mouvement ainsi que sur les motivations des adeptes et des leaders a été menée avec les élèves à travers différents schémas¹³, photographies¹⁴ et extraits vidéos¹⁵ documentant différentes thématiques.

Le *cultic milieu* : l'OTS s'ancre au sein d'une nébuleuse d'autres courants ésotériques. Les composantes doctrinales de l'OTS comme les personnes qui y ont adhéré se meuvent dans un espace perméable dont les composantes ont une origine et une histoire (cf. la notion de *Cultic Milieu*, de Campbell, 1972).

Les logiques internes des parcours et des conceptions des membres de l'OTS : cette dimension a été explorée à travers des photos, des témoignages et des extraits vidéos de moments vécus au sein du mouvement (voir les sources mentionnées plus haut et en notes). La finalité de cette approche était d'analyser et de développer une compréhension sur les raisons qui ont amené les adeptes à adhérer à l'OTS, sur les figures complexes des leaders ou encore sur l'évolution du mouvement. Les différents extraits donnaient à voir la communauté des débuts aux accents parfois très joyeux, organisant des soirées divertissantes ou se photographiant tout sourire devant les pyramides d'Égypte. Cela contrastait avec les images macabres des années 1990, connues de tous. Montrer cela avait du sens dans la mesure où le groupe semblait s'être orienté vers une conception (et un projet) de « transit physique » que très tardivement (Mayer, 1996). Le « transit », tel que conçu dans les années 1990, était en effet absent des conceptions des premières années du mouvement. Les témoignages du documentaire *La Fraternité* apportaient aussi un élément clef pour saisir la complexité des vécus dont la variété peut, selon nous, se saisir selon trois catégories : celles et ceux qui regrettent complètement leur participation au mouvement, d'autres qui valorisent un certain vécu au sein du mouvement mais qui se désolidarisent de l'événement du « transit », enfin une troisième catégorie composée de personnes, témoignant à visage couvert, que nous pourrions qualifier de « nostalgiques ».

Enfin, la synthèse a permis un moment d'échange et a été l'occasion, pour les élèves, de se positionner par oral et par écrit (nous en présenterons quelques traces plus loin).

Il faut souligner que, dans certaines classes, les notions de « secte », de « dérives sectaires » et de Nouveau mouvement religieux avaient fait l'objet d'un cours spécifique de plusieurs périodes, en amont de la séquence dont l'objet d'étude était l'OTS (modules 1 et 2).

La séquence débutait par un travail par groupe sur des communautés minoritaires issues du christianisme (module 1). L'objectif était que chaque groupe mette à l'épreuve la notion de « dérives sectaires » à partir d'une situation concrète. Il ne s'agissait pas de qualifier des groupes ou des pratiques de « sectaires » mais bien d'initier une réflexion sur la complexité et les enjeux d'une telle catégorisation. Une autre période (module 2) a permis de revenir sur les préconceptions des élèves (cf. *Mentimeter* annexe 1), de les confronter au champ sémantique du mot « secte » et à son évolution (Mayer, 2014), de traiter des limites évidentes du concept de « secte » en sciences humaines (dues notamment à la polysémie du mot, à sa charge négative, voire dangereuse), ainsi que d'aborder l'évolution de l'usage de la terminologie de « secte » à NMR.

13 Par exemple, le schéma présenté en annexe 2 illustrant le « Cultic Milieu » décrit plus bas.

14 Notamment des photos de moments heureux décrits par des membres de l'OTS faisant contraste avec la « dernière phase » de l'OTS impliquant les suicides et meurtres connus de l'opinion publique.

15 Des extraits vidéo tirés de la série proposée par la RTS *La Fraternité* (Morath et Lemasson, 2023).

4.2 Connaissances préalables et réflexions des élèves pendant la séquence

Lors de la prise de température des connaissances des élèves au sujet de l'OTS en début de séquence, plus de la moitié des élèves disait ne rien connaître de ce mouvement ésotérique alors que celles et ceux qui en avaient eu connaissance mentionnaient l'événement du suicide collectif ainsi que le fait qu'il avait eu lieu notamment en Suisse, sans en savoir beaucoup plus. Cette méconnaissance a constitué un certain étonnement pour l'enseignante, étant donné les documentaires variés ou les sinistres anniversaires du drame commémorés régulièrement dans les médias. Elle s'explique probablement par le fait que la génération des élèves actuellement en fin de scolarité est née bien après 1994, donc postérieurement aux événements.

Ensuite, lorsque les élèves ont visionné la courte séquence du journal télévisé de la RTS du 4 octobre 2019, il leur a été demandé de commenter par écrit les dires des deux journalistes en dialogue dans l'extrait. Ils-elles répondaient à la question : « Que relevez-vous du traitement médiatique proposé ? ». Comme analysé plus haut, cet extrait avait été choisi car il comportait, notamment dans le champ lexical utilisé, nombre de jugements de valeur, de raccourcis et de stéréotypes habituellement associés aux NMR.

Sans que cela leur ait été explicitement suggéré, les élèves ont été nombreux-ses à souligner le manque d'objectivité, l'inadéquation des expressions et mots utilisés, ainsi que les jugements de valeur transparaissant dans les propos des journalistes. Comme remarques générales, les élèves ont noté : « on ridiculise les gourous comme les adeptes » ; « on les traite comme des gens anormaux » ; « on s'en prend même à l'apparence du gourou ». Certain-e-s élèves ont été offusqué-e-s par l'inadéquation, selon eux, entre ce positionnement et la posture objective attendue du travail journalistique en relevant par exemple « le vocabulaire décrédibilisant de la secte, tournant [cette dernière] au ridicule et [qui est] inadéquat dans le journalisme ». L'aspect éthique d'un tel positionnement a été mis en évidence en pointant le fait que le drame y était présenté « comme s'il s'agissait d'un spectacle », que cela représentait « un grand manque d'empathie et de respect vis-à-vis des personnes impliquées », qu'il était « inacceptable de parler ainsi d'un sujet aussi sensible en tant que journaliste ». Plus spécifiquement, le champ lexical ou « les mots inappropriés au contexte », notamment ceux associant aux adeptes, aux leaders ou à leurs pratiques les termes de « fou », « irrationnel », « grotesque », « supercherie », « escroquerie » ou encore le fait qu'ils et elles « parlaient aux légumes », ont été relevés abondamment par les élèves. Pour terminer, certain-e-s ont explicité l'influence des médias sur le collectif ainsi : « les médias diabolisent beaucoup les sectes, ce qui se transmet forcément dans la pensée collective ».

Enfin, un retour plus réflexif leur a été demandé en fin de séance, guidé par les trois questions suivantes : « Votre regard sur l'OTS a-t-il changé ? » ; « Avez-vous une remarque quant à l'approche proposée sur l'OTS ? » et « D'après vous, à quoi sert le travail que nous avons effectué ensemble ? ».

Notre but initial était de proposer aux élèves un autre type de questionnement – que celui posé par les deux journalistes - reposant cette fois sur une mise en pratique d'une démarche critique. Les remarques des élèves ont porté sur différents aspects, rendant compte de cette démarche : la nécessité de remettre en question l'usage de la notion de « secte », le passage d'une perspective psychopathologisante vers une perspective constructiviste et la diversité des vécus et parcours des protagonistes de l'OTS.

Certains élèves sont donc revenu-e-s sur la notion de « secte » - déjà travaillée au préalable avec les minorités chrétiennes - avec des remarques soulignant l'importance de « comprendre que la frontière est très fine entre groupe religieux et secte ». D'autres ont souligné que « la notion commune de secte est quelque chose de négatif et violent » et « qu'avec cette définition sociétale, on va avoir des préjugés et des réticences face à d'autres "sectes" qui ne sont pas violentes ou négatives ». Ce type de réponses va dans le sens d'une « dédiabolisation » ou d'une déstigmatisation des NMR en général.

En outre, plusieurs réponses allaient dans le sens de ne pas se limiter à la seule thèse de la folie, celle-ci ne pouvant pas être suffisante pour expliquer les faits : « Comprendre les mécanismes m'a permis de moins diaboliser les groupes qualifiés de sectes » ou « Il ne s'agit pas de simplement se contenter de les regarder avec un regard ridiculisant et diabolisant mais de tenter de comprendre avec des yeux les plus neutres possibles ».

En ce sens, l'éclairage de spécialistes ou d'adeptes (dont les positions variaient) a joué un rôle fondamental pour comprendre les croyances et les actes au-delà de l'explication psychopathologisante. De nombreuses réponses revenaient sur « l'importance de prendre en compte différents points de vue » permettant notamment de « mieux comprendre les raisons de certains gestes ». Certain-e-s reprenaient, dans le même esprit, la comparaison très contrastée entre l'approche proposée durant le cours et celle de l'extrait vidéo RTS en soulignant « l'importance de ne pas stigmatiser comme le font parfois les médias ». Ou encore, certains ont relevé le regard « dominocentré »

des journalistes sur les adeptes : « Ils sont étonnés que ça touche la Suisse et particulièrement des personnes acceptées dans la société », « ils donnent l'impression qu'il faut être bête pour y croire ou franchement fragile alors que c'est plus complexe ».

La confrontation à des témoignages vidéos tirés du documentaire *La Fraternité* (Morath & Lemasson, 2023), en particulier les témoignages d'adeptes, a été particulièrement appréciée. Le témoignage émique est certainement un élément clef dans la compréhension d'un mouvement religieux en ce qu'il peut permettre une meilleure compréhension du sens donné par les protagonistes. Relevons que dans le cas de l'OTS, les témoignages se sont longtemps faits rares à la suite des faits, au profit de regards d'expert-e-s. Les élèves avaient entendu parler des suicides collectifs par des journalistes, enquêteurs et enquêtrices ou expert-e-s, mais découvraient des témoignages pour la première fois. Voir et entendre les propos de personnes que les élèves pouvaient identifier comme pas si différentes d'eux-elles a sans doute contribué à dépasser le jugement de valeur et l'émotionnel pour tenter de saisir les motivations et logiques internes au groupe. Les élèves ont notamment relevé le fait que les adeptes n'avaient pas rejoint au départ l'OTS pour un projet de transit physique (élément tardif dans l'évolution du mouvement, comme mentionné plus haut) mais parce que ces dernier-e-s étaient attiré-e-s par un mouvement dont ils-elles partageaient les valeurs et un idéal (un mode de vie communautaire, solidaire, écologique, etc.). Les élèves ont pu également découvrir comment certain-e-s protagonistes en sont arrivé-e-s à ne pas concevoir leur « départ » comme un suicide mais comme un « transit » vers une autre planète plus accueillante. Enfin, les éléments contextuels de la phase tardive du mouvement (les doutes et le retrait progressif de membres, les problèmes financiers, une certaine impasse dans laquelle s'étaient retrouvés les leaders) ont été vus comme permettant de saisir l'évolution d'un « groupe spirituel comme un autre » à un mouvement commettant des « dérives sectaires ».

Soulignons, enfin, que les élèves ne proposaient pas un relativisme à outrance qui aurait atténué la gravité des faits, gravité que personne ne contestait. L'apport de la démarche proposée durant la séquence (notamment celle de neutralité axiologique) a été repris dans un certain nombre de réponses obtenues. Un élève soulignait ainsi le fait que son opinion n'avait pas changé, qu'il condamnait toujours les actes (ou selon sa formulation que « rien ne défend de telles actions ») mais que cette nouvelle manière d'approcher l'objet d'étude avait été utile et avait permis de saisir les enjeux des actes *a priori* incompréhensibles avec un autre regard. Soulignons encore une fois qu'il s'agit bien de notre objectif : nous n'avons pas cherché à contester la condamnation de ces actes mais bien à proposer un regard différent sur les faits afin de comprendre comment des personnes en étaient arrivées à commettre de tels actes.

4.3 Retour critique sur les expériences gymnasiales

Un point très présent dans les réponses au questionnaire est l'intérêt porté par les élèves à la séquence. Cet intérêt s'est également manifesté dans l'importante participation des élèves aux leçons. Les élèves ont trouvé la séquence bénéfique et particulièrement « efficace ». Un des éléments a certainement été le fait de faire voir plutôt que d'expliquer et de présenter d'abord une réalité avant de théoriser. En effet, ce scénario a permis de prioriser les observations et analyses des élèves pour en venir ensuite aux aspects plus théoriques.

Cependant, si la séquence devait être refaite, il serait opportun de tenir compte de différents aspects. Le premier est celui de la temporalité différente d'une classe à l'autre. En effet, des séquences similaires ont été proposées en début d'année à certaines classes et après plusieurs mois de cours à d'autres. Or, s'il est difficile de faire un bilan sur un échantillon aussi restreint, soit quatre classes, il semblerait au vu des questionnaires complétés, que les élèves qui ont pu se familiariser en amont avec les outils et les approches propres à l'Histoire et sciences des religions ont davantage bénéficié des apports de la séquence sur l'OTS ou, en tout cas, ont donné des réponses plus développées que les autres. Un deuxième aspect concerne les contenus des séances données au préalable sur les notions de secte et de NMR (modules 1 et 2). Il aurait été utile de développer davantage certains aspects, notamment langagiers, puisque des mots, par exemple « gourou » ou encore « dérives sectaires », étaient parfois encore notés sans guillemets et apparemment sans distance critique. Un troisième aspect concerne la sélection des dimensions à traiter lors de la séquence. Bien que la palette proposée ait été relativement vaste, d'autres thèmes auraient pu être abordés ou davantage abordés, comme celui de « l'influence », de « l'emprise » ou de « la manipulation », plusieurs fois évoqués dans les réponses aux questionnaires. Certain-e-s auraient également souhaité aborder l'objet d'étude davantage sous un angle psychologique. La thématique d'emprise en contexte religieux aurait été propice à cette approche, en rendant compte là aussi de la complexité du phénomène, en ce sens que toute personne est influençable et que chacun-e peut se retrouver à un moment de sa vie dans une relation se rapprochant de l'emprise (Dessart, 2021, cité dans Farahmand et Salzman, 2021).

Ajoutons que traiter du suicide en classe n'a rien d'anodin, même si cela ne représentait pas le cœur de la séquence. Pour cette raison, de nombreux espaces d'échanges donnant l'occasion d'exprimer les ressentis ont aussi été prévus dans la planification de la leçon.

Enfin, il faut encore rappeler que le fait d'aller à l'encontre d'une stigmatisation n'a pas ici pour finalité une moralisation mais la possibilité d'une analyse rationnelle et plus objective des faits.

5 Retour réflexif au sujet d'un enseignement sur les « sectes » en tant que QSV

D'après Legardez (2006), concevoir une séquence d'enseignement sur une QSV implique plusieurs choix et éventuels obstacles pour l'enseignant-e (Rouiller, 2022a), lesquels sont également valables pour la question des « sectes » qui nous intéresse dans le présent article.

– Se poser la question de la légitimité et de l'objectif de son enseignement

Les « sectes » font l'objet de polémiques et d'attentes sociales diverses et parfois contradictoires : celles des élèves, celles de l'institution scolaire, celles des parents, etc. Les enseignant-e-s font ainsi face à plusieurs obstacles potentiels (qui peuvent aussi être des leviers didactiques), comme les représentations sociales et les éventuelles pratiques et convictions religieuses de leurs élèves qu'ils pourraient sous ou surévaluer, par exemple les représentations fondées sur le visionnage de contenus médiatiques (voir plus haut). Enfin, les enseignant-e-s sont amené-e-s à trancher sur les choix des objectifs d'une telle séquence : transmettre des compétences ou des savoirs¹⁶ – si oui, lesquels ? Faire de la prévention et être dans une approche normative ou une « éducation à » (Audigier, 2015) ? Être dans la transmission de compétences et de savoirs permettant le développement chez l'élève d'une démarche critique et citoyenne¹⁷, ou encore une éducation à « la réflexion éthique » - laquelle prend en compte la dimension émotionnelle ?

– Gérer la vivacité de l'objet d'étude

Baser son enseignement sur une actualité peut être attractif pour motiver les élèves, mais la fluctuation du degré de vivacité de l'objet peut être difficile à gérer si l'organisation de la séquence est totalement dépendante de cette actualité. Un jour les sectes sont dans tous les médias, et le lendemain un autre sujet prend le dessus. Comme les médias, les élèves peuvent vite se passionner pour un sujet puis s'en lasser. Aussi, puisque les QSV engagent des savoirs instables, l'enseignant-e n'est pas à l'abri de devoir se justifier si, par exemple, l'avancement d'une enquête vient contredire les contenus de sa séquence.

– Les conflits de valeurs et la gestion des émotions (des élèves et de l'enseignant-e)

Les QSV mettent en lumière des conflits de valeurs et peuvent donc susciter de fortes émotions (Tutiaux-Guillon, 2015). Il peut être pertinent de les prendre en compte et de les utiliser comme levier didactique. Par exemple, se poser la question de ce qui nous touche personnellement ou collectivement dans le drame de l'OTS. Est-ce l'idée du suicide de masse ? Le meurtre (dont celui d'enfants) ? L'idée d'emprise ? L'irrationalité supposée des croyances et des pratiques du groupe ? Ces éléments sont pourvus d'une charge émotionnelle importante. Quelle place laisser dans une discussion sur des faits si violents à un questionnement sur la liberté religieuse, à la rationalité des acteurs et actrices et au libre arbitre ? Il n'est pas chose aisée de demander à des élèves de faire preuve de neutralité axiologique (Gilbert, 2021) sur l'étude de croyances et pratiques qui ont mené des personnes à la mort, il peut donc être opportun de le conscientiser et de le verbaliser avec les élèves, en évitant un ultra-relativisme.

– La problématisation : décomposer, débattre et classer les savoirs et les enjeux

L'enseignant-e va devoir faire des choix didactiques et pédagogiques sur les éléments qui devront être « activés » ou « réchauffés », par exemple pour susciter un débat. Lors desdits débats, il sera peut-être nécessaire de neutraliser ou de refroidir certains éléments pour préserver la qualité des échanges et maintenir une dynamique propice aux apprentissages.

En fonction des objectifs d'apprentissage, il s'agira, autant pour les élèves que pour l'enseignant-e, de différencier ce qui est de l'ordre du savoir académique, des représentations sociales (par exemple issues de la culture populaire et du traitement médiatique) et des convictions, émotions et valeurs personnelles ou collectives.

¹⁶ Nous entendons ici savoirs dans un sens très large incluant savoirs, savoirs-faire ou des savoirs-être.

¹⁷ Nous sommes conscient-e-s que les « éducation à » ne sont pas toujours exemptes de normativité, notamment en raison de leur visée transformatrice (entre autres des normes, des pratiques et des valeurs) pour la société et parfois utilitariste pour le marché de l'emploi. Toutefois, nous pensons qu'elles se différencient de la prévention par leur visée émancipatrice, réflexive et critique (Roy et Gremaud, 2017).

Bien davantage que de transmettre un contenu, les réflexions en didactique postulent à l'heure actuelle très largement que l'enseignement doit être avant tout le lieu de l'éveil à la pensée critique chez les élèves. Il s'agit d'offrir de développer une aptitude au questionnement rationnel, rigoureux et argumenté sur un objet ou une problématique construite avec elles et eux. Cet apprentissage passe par la maîtrise d'outils intellectuels qu'on trouvera détaillés dans de nombreux articles en didactique cités en introduction.

6 Conclusion : une pensée critique à visée citoyenne

Pour paraphraser Claude Lévi-Strauss, nous n'avons pas cherché à encourager les étudiant-e-s comme les élèves à « fournir les vraies réponses » mais à poser les bonnes questions¹⁸.

La pensée critique se nourrissant également, comme l'a argumenté Gagnon, d'un savoir, d'un contenu (Gagnon, 2016), nous avons fourni quelques éléments de savoir propres à la discipline HSR, principalement méthodologiques, tels que : la critique de notions souvent employées dans les médias et dans d'autres contextes (croyance, folie, irrationalité, authenticité, etc.), la contextualisation et l'historicisation du mouvement concerné et l'énumération des différents facteurs ayant mené au déclin du groupe. Nous avons donc cherché à encourager les étudiant-e-s et les élèves avant tout à une démarche et à un certain regard (celui de l'historien-ne des religions), distancié et réflexif, face à un événement complexe et sensible à appréhender. Les propos notés chez les élèves laissent penser que l'exercice semble plutôt réussi, en tout cas sur la nécessité de prendre du recul sur les propos aux accents parfois méprisants tenus par les médias au sujet des groupes spirituels minoritaires et la nécessité de s'interroger sur la complexité et la multifactorialité pour comprendre le déroulement des événements, le parcours et le vécu des protagonistes.

Aborder sous l'angle que nous avons présenté dans cet article les événements de l'OTS, c'est aussi proposer à l'élève de se former en tant que citoyen-ne à part entière, capable de discernement, de repérer les « faux problèmes », les assertions péremptoires quelles qu'elles soient, de quelque champ qu'elles émanent (journalistique, réseaux sociaux, mais aussi milieu de la recherche ou de l'enseignement) et les remettre en perspective critique. En somme, douter raisonnablement en mobilisant des outils méthodologiques et critiques. Par exemple, douter des discours séducteurs de certains leaders charismatiques comme douter de la pertinence de vue de certains commentaires publics. D'une certaine manière, la capacité à procéder à une enquête en mobilisant des compétences et des savoirs donne le pouvoir de faire des choix éclairés, dans ses pratiques intellectuelles, comme dans sa vie de citoyen-ne. Certes, nous sommes conscient-e-s qu'une démarche critique n'existe pas en soi, qu'elle est liée à son objet et le champ disciplinaire dans lequel on l'exerce (Doussot & Fink, 2018 et 2019). Mais nous sommes enclin-e-s à espérer qu'une telle démarche, forgée dans la discipline HSR, pourrait être adaptée et transférée au traitement de nombreux autres sujets d'actualité qui ne sont pas spécifiquement religieux ou spirituels.



À propos des auteur-e-s

Aline Baumgartner, enseignante d'Histoire et sciences des religions au gymnase et formatrice dans cette discipline à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. aline.baumgartner@eduvaud.ch

Sybille Rouiller, docteure en Sciences des religions, chercheuse associée à l'Institut d'histoire et anthropologie des religions (IHAR) et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en didactique d'Histoire et sciences des religions et en didactique de l'Éducation à la citoyenneté. Ses recherches portent principalement sur les « théories du complot », les conflits de régimes de vérité à l'école et la pensée critique. sybille.rouiller@hepl.ch

Philippe Gilbert, diplômé de l'Université de Lausanne en Histoire comparée des religions, enseignant dans le cadre de l'atelier d'« éthique et cultures religieuses » à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et collaborateur scientifique au Centre intercantonal d'information sur les croyances (CIC), à Genève. Philippe.gilbert@hepl.ch

18 « Le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies réponses, c'est celui qui pose les vraies questions » (Lévi-Strauss, 1964/2009, p. 11).

Références

- Aldrin, P. (2010). L'impensé social des rumeurs politiques. Sur l'approche dominocentrique du phénomène et son dépassement. *Mots. Les langages du politique*, 92, 23–40.
- Audigier, F. (2015). Chapitre 2. Éducation à ... et préparation à la vie. Dans F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 25–35). De Boeck Supérieur.
- Bayart, J.-F. (1996). *L'illusion identitaire*. Fayard.
- Bédard, A. (2019, 5 octobre). C'est l'extraordinaire qui survit dans notre quotidien [vidéo]. 19 h 30. Télévision suisse romande. <https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/arnaud-bedard-cest-lextraordinaire-qui-survit-dans-notre-quotidien-urn=urn:rts:video:10761445>
- Bellanger, F. (2000). *L'État face aux dérives sectaires*. Actes du colloque du 25 novembre 1999. Helbing Lichtenhahn Verlag, Faculté de Droit de Genève.
- Bogdan, H. (2006). Death as Initiation : The Order of the Solar Temple and Rituals of initiation. James R. Lewis (dir.), *The Order of the Solar Temple* (p. 133–153). Ashgate.
- Binguier, J.-C. (1974). Essai des habits d'académicien pour Claude Lévi-Strauss [vidéo]. Télévision nationale française 1. <https://www.ina.fr/ina-eclair-actu/video/i06320441/essai-des-habits-d-academicien-pour-claude-levi-strauss>
- Campbell, C. (1972). The Cult, the Cultic Milieu and Secularisation. *A sociological Yearbook of Religion in Britain* (p. 119–136). SCM Press.
- Chemin, A. (2023). *Ne réveille pas les enfants*. Éditions du sous-sol.
- Chryssides, G. D. (2001). Sources of Doctrine in the Solar Temple. Dans James R. Lewis (dir.), *The Order of the Solar Temple* (p. 117–131). Ashgate.
- Delbos, G. (1993). Eux, ils croient... Nous, on sait... *Ethnologie française*, 23(3), 367–383.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (2023). Histoire et sciences des religions. Dans *École de maturité, plan d'études*, Canton de Vaud, 169-171, www.vd.ch/gymnase
- Doussot, S. & Fink, N. (2018). Autonomisation de la classe d'histoire et critique historique. Dans M. -A. Ethier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 93–108). De Boeck. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/937>
- Doussot, S. & Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques : les cahiers Théodile*, 92–103. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3150>
- Église catholique en France. (sd). Accueil Conseil-conciliation, emprise et dérives sectaires dans l'Église catholique. <https://eglise.catholique.fr/conference-des-vevques-de-france/cef/418017-derives-sectaires-dans-des-communauts-catholiques/>
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation* [En ligne], 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Vrin.
- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité : l'épreuve des faits*. Éditions Hermann.
- Faivre, A. (1992/2007). *L'ésotérisme*. Presses universitaires de France.

- Farahmand, M., Piraud, M. & Rouiller, S. (2023), "QAnon pastel" ou la surprenante convergence entre conspirationisme politique et spiritualités New Age. Cyber-ethnographie d'activistes francophones. *Anthropologica*, 65(1), 1–29. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6978>
- Farahmand, M. & Salzmann, J. (2021). *La notion d'emprise*. Dossier d'information. Centre intercantonal d'information sur les croyances.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70–79.
- Gagnon, M. (2016). Pensée critique et respect des convictions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 103–118.
- Gilbert, P. (2021). La posture laïque face aux « esprits de l'au-delà » : l'apport de la socioanthropologie. *Ressources : Pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires*, 23, 22–31.
- Gomes, L. (2023). *Enseignement de l'Histoire et pensée critique*. Presses universitaires de Rennes.
- Grandjean, A. (2022). *Arborescence*. Hélice Hélas.
- Hervieu-Léger, D. (2001). *La religion en miettes ou la question des sectes*. Calmann-Lévy.
- Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78– 87
- Introvigne, M. (1999). Une dérive vers l'homicide et le suicide. L'Ordre du Temple Solaire. Dans F. Champion et M. Cohen (dir.), *Sectes et démocratie* (p. 300–313). Seuil.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. La Découverte.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives : quelques points de repère. Dans A. Legardez et L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les QSV* (p. 19–31). ESF.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les QSV*. ESF.
- Lemieux, C. (2012). Problématiser. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 27–51). PUF.
- Lenclud, G. (1990). Vues de l'esprit, art de l'autre. L'ethnologie et les croyances en pays de savoir. *Terrain*, 14, 5–19.
- Lévi-Strauss, C. (1964/2009). *Les mythologiques : T1. Le cru et le cuit*. Plon.
- Luca, N. (2004/2022). *Les sectes*. PUF.
- Mayer, J.-F. (1996). *Les mythes du temple solaire*. Georg Editeur.
- Mayer, J.-F. (1999). Les chevaliers de l'Apocalypse : l'Ordre du Temple Solaire et ses adeptes. Dans F. Champion et M. Cohen (dir.), *Sectes et démocratie* (p. 205–223). Seuil.
- Mayer, J.-F. (2003). Our terrestrial journey is coming to an end. The last voyage of the Solar Temple. *Relioscope*. <https://english.religion.info/2003/06/12/our-terrestrial-journey-is-coming-to-an-end-the-last-voyage-of-the-solar-temple/>
- Mayer, J.-F. (2014). « Les sectes ». Questions de vocabulaire. Orbis.info@Notes de Jean-François Mayer. Actualités, commentaires et lectures. <https://www.orbis.info/2014/10/les-sectes-questions-de-vocabulaire/>
- Michel, C. (s.d.). *Hygiène mentale* [vidéos]. Chaîne YouTube. <https://www.youtube.com/c/Hygi%C3%A8neMentale>

- Morath, P. & Lemasson, E. (2023). (Réaliseurs). *La Fraternité* [série documentaire]. Point prod. Radio Télévision Suisse.
- Porpora, D. (2006). Methodological Atheism, Methodological Agnosticism, and Religious Experience. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(1), 57–75.
- Rouiller, S. (2022 a.). *Théories du complot et adolescence : enjeux sociaux et didactiques. Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Rouiller, S. (2022 b.). « Théories du complot » et enseignement de la pensée critique : tensions entre pièges normatifs et relativistes. Dans N. Durisch Gauthier, N. Fink et A. Pache (dir.), *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig* (p. 207–216). Alphil.
- Radio télévision suisse (2019, le 5 octobre). C'est l'extraordinaire qui surgit dans notre quotidien [vidéo]. 19 h 30. <https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/arnaud-bedat-cest-lextraordinaire-qui-survit-dans-notre-quotidien-urn=urn:rts:video:10761445>
- Roy, P. & Grémaud, B. (2017). La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue du développement durable. Dans Roy, P., Pache, A. & Grémaud, B. (dir.), *Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue de la HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 22, CAHR, Fribourg, 104–123.
- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Chapitre 11. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. Dans F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 139–150). De Boeck Supérieur.
- Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactiques*, 16, 9–28.
- Wallis, J. (2006). Crises of Charismatic Authority and Millenarian Violence: The Case of the Order of the Solar Temple. Dans James R. Lewis (dir.), *The Order of the Solar Temple* (p. 105–116). Ashgate.
- Weber, M. (1922/2002). *Économie et société, T.1: les catégories de la sociologie*. Pocket.

Annexe 1

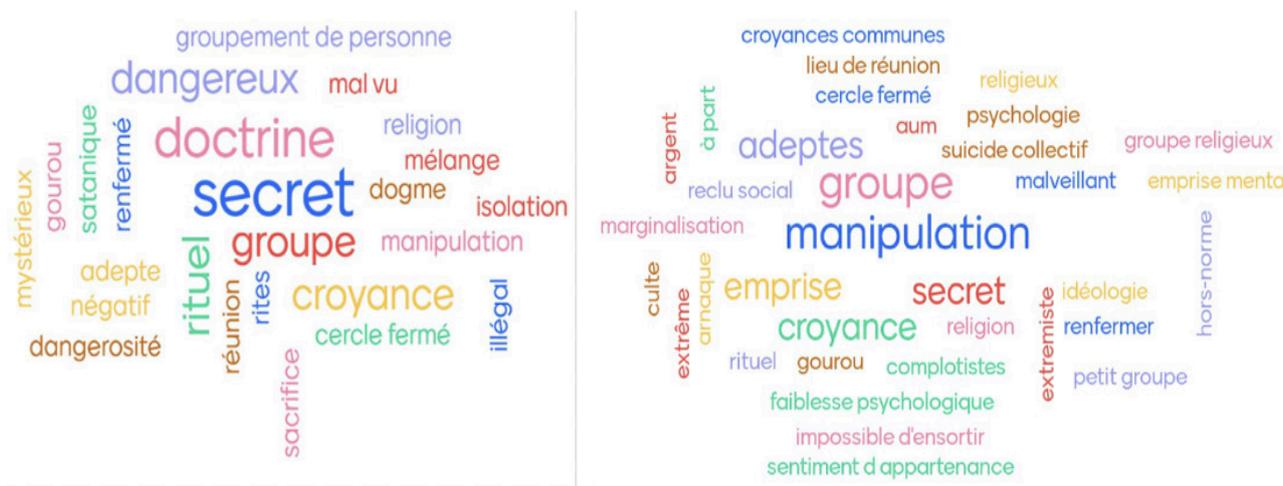


Fig. 1: Les représentations des élèves du gymnase, avant la séquence, sur la notion de secte ont été collectées à l'aide d'un outil numérique (Mentimeter) . Il s'agit du relevé des volées 2022-2023 pour le premier et 2023-2024 pour le second.

Annexe 2

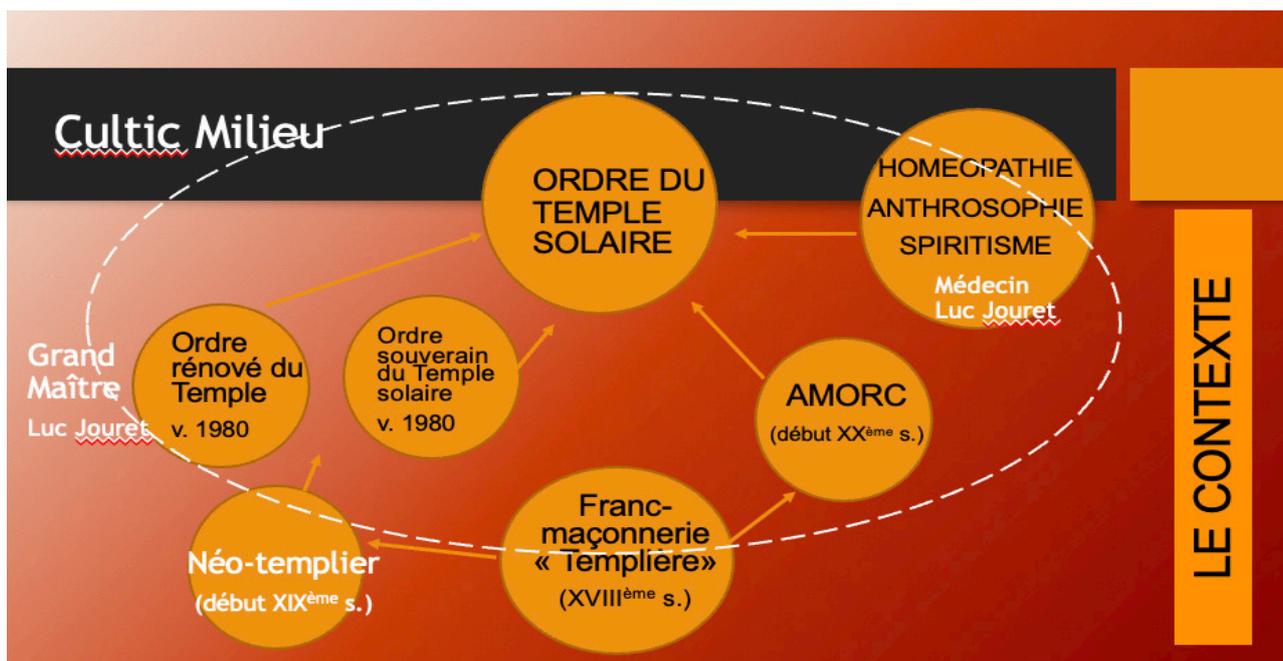


Fig. 2: Exemple de schéma utilisé durant les séquences au gymnase.

Les sciences des religions au risque de la radicalisation : prescrire ou enquêter ?

« Les limites de mon langage signifient les limites de mon monde »
Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 1921/2021, 5.6, p. 194

A. Baumgartner, N. Durisch Gauthier, P. Wegmann et C. Welscher

Rédigé à quatre mains, cet article porte sur une expérience d'enseignement-apprentissage conduite auprès de trois classes de l'école de maturité (élèves de 18-20 ans) du canton de Vaud sur le thème de la radicalisation. Y est explicité le scénario pédagogique proposé aux élèves ainsi que les principes épistémologiques, éthiques et didactiques qui ont présidé à sa mise en place. A partir de traces recueillies auprès des élèves, l'article donne également à voir la façon dont les élèves ont vécu cette expérience et ce qu'ils en ont retiré. Un des enseignements forts tiré de ce projet est qu'en substituant l'enquête aux discours prescriptifs, la séquence a développé chez les élèves une attention à la complexité des phénomènes de radicalité et une autonomie réflexive capable d'entendre la pluralité des voix en jeu, sans pour autant tomber dans un relativisme moral et culturel.

Dieser in einem Team von vier Autor:innen verfasste Artikel beschreibt ein Lehr-Lern-Arrangement, das in drei gymnasialen Klassen (18-20 Jahre) im Kanton Waadt zum Thema Radikalisierung durchgeführt wurde. Die den Schüler:innen vorgeschlagene Unterrichtseinheit wird erläutert, ebenso wie deren epistemologischen, ethischen und didaktischen Grundlagen. Anhand der von den Schüler:innen gesammelten Spuren zeigt der Aufsatz, welche Erfahrungen die Schüler:innen dabei gemacht und was sie daraus gelernt haben. Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Projekt ist, dass die Schüler:innen durch einen forschenden Ansatz anstelle eines normativ-vorschreibenden Ansatzes eine Sensibilität für die Komplexität der Phänomene der Radikalität und eine reflexive Autonomie entwickelt haben, die es ihnen erlaubt, die Vielfalt der beteiligten Stimmen zu hören, ohne in einen moralischen oder kulturellen Relativismus zu verfallen.

Written by a team of four authors, this article looks into a teaching-learning experiment conducted with three "Maturité" classes (18-20 year-olds) in the canton of Vaud on the subject of radicalisation. It explains the teaching scenario proposed to the students and the epistemological, ethical and didactic principles underlying its implementation. Drawing on evidence gathered from the students, it also shows how they received the experiment and what they have learnt from it. One of the key lessons derived from this project is that, by substituting inquiry for prescriptive discourse, the sequence developed in the students an awareness of the complexity of radical phenomena and a reflective autonomy capable of hearing the plurality of voices at play, without falling into moral and cultural relativism.

1 Introduction

La radicalisation est un thème fortement lié à l'actualité, plus précisément aux attentats sanglants qui ont frappé la France en 2015 et au départ de jeunes vers la zone irako-syrienne (Bonelli et Carrié, 2018). La très grande inquiétude et émotion produite par ces événements a incité les responsables politiques, notamment le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud (Suisse), à conduire différentes actions. L'une d'entre elles a consisté à mettre la radicalisation au programme de l'école obligatoire dans un souci de prévention (DFJC/DGEO, 2019)¹. Au post-obligatoire, degré auquel nous avons conduit notre expérience d'enseignement, la radicalisation apparaît dans le plan d'études rédigé à l'occasion de la révision récente du plan d'études cadre de maturité (CDIP, 2024)². De manière générale, il est possible d'affirmer que la radicalisation a remplacé la question des « sectes » comme objet de prévention dans les programmes liés à l'enseignement scolaire sur les religions (DFJC, 2023)³. Cependant, que ce soit pour le thème des sectes ou celui de la radicalisation, les enseignant-e-s ne se voient pas proposer de séquences didactiques sur ces problématiques sociales pourtant très vives⁴, comme

1 Le plan d'études vaudois d'Éthique et cultures religieuses prévoit de sensibiliser les élèves « aux implications éthiques de leur propre attitude et comportement (responsabilité) vis-à-vis de la radicalisation idéologique et religieuse ». Outre la radicalisation, il s'agit aussi de sensibiliser les élèves au harcèlement et à la discrimination (DFJC/DGEO, 2019, p. 8).

2 Ce plan d'étude fixe comme objectif d'apprentissage « expliquer et analyser des processus de radicalisation ainsi que les effets des fondamentalismes et des extrémismes » (CDIP, 2024, p. 88). Il sert d'exemple pour d'éventuelles déclinaisons cantonales.

3 Le plan d'études d'Histoire et sciences des religions de l'école de maturité, rédigé en 2001, donc avant que le terme de radicalisation n'envahisse la sphère médiatique et politique (Neumann et Kleinmann, 2013), mentionne « les sectes » mais non « la radicalisation » (DFJC, 2023, p. 169-171). Pour l'école obligatoire, on comparera le Plan d'études romand (CIIP, 2010) qui mentionne la question des « sectes », avec le plan d'études vaudois, plus récent (DFJC/DGEO, 2019), qui ne cite plus cet objet mais qui, comme on l'a vu, intègre la radicalisation.

4 Si cette absence est habituelle pour le postobligatoire, elle ne l'est pas pour l'école obligatoire pour laquelle des moyens officiels sont en général proposés. Les sectes étaient pourtant une thématique très vive dans les années 2000 en Suisse, suite au drame de l'Ordre du Temple Solaire.

si un faisceau de mises en garde à leur endroit devait suffire. Parallèlement à la transformation curriculaire mentionnée, l'État de Vaud a également transmis, en 2019, un document officiel à l'ensemble des enseignant·e·s du canton (DFJC, s.d.). Ce document qui témoigne du climat d'anxiété qui régnait au sein des structures étatiques de Suisse romande invite les enseignant·e·s à repérer des comportements, des « signes » chez leurs élèves et de reporter les situations inquiétantes à leur direction dans le but d'une « identification précoce du risque d'extrémisme », voire à composer directement le 117 (la Police) en cas d'urgence. Cette invitation à signaler des élèves soupçonné·e·s de se « radicaliser » a été vivement critiquée par un syndicat enseignant de par le rôle de délateur qu'elle fait jouer à l'enseignant·e et parce que la plupart des comportements pointés ne correspondent en fait à rien de plus que des comportements adolescents (SUD-éducation, 2019). La thématique semble donc relever davantage d'un corps de résonance institutionnel que d'éléments factuels convergents qui remonteraient du terrain scolaire⁵.

Les sciences des religions étant le lieu privilégié des transformations curriculaire liées au thème de la radicalisation, une équipe d'enseignant·e·s et de formateur·trice·s de cette discipline, nommée Histoire et sciences des religions dans le canton de Vaud, ont décidé de proposer une expérience d'enseignement-apprentissage à trois classes réunissant des élèves de l'école de maturité (18-20 ans) à Lausanne (Gymnases de Beaulieu et de La Cité). Les membres de cette équipe pluricatégorielle possèdent chacun·e un profil spécifique : Aline Baumgartner est enseignante au Gymnase de Beaulieu et formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Après avoir acquis une formation en anthropologie et en relations internationales, et travaillé une dizaine d'années dans la diplomatie des droits de l'homme, elle s'intéresse particulièrement au lien entre religieux et politique. Nicole Durisch Gauthier est didacticienne à la HEP Vaud. Formée en histoire comparée des religions à l'Université de Genève où elle a obtenu une thèse, elle développe depuis plusieurs années une analyse critique des curricula, avec une attention portée aux cadrages didactiques des objets de savoir et à leurs enjeux épistémologiques. Patricia Wegmann est enseignante au Gymnase de La Cité, Licenciée es Lettres, avec des intérêts particuliers pour l'ethnoscénologie et la pratique de l'enquête de terrain ; Claude Welscher est enseignant au Gymnase de Beaulieu, Licencié es Lettres, avec des spécialisations en philosophie contemporaine et en anthropologie des religions, engagé dans plusieurs projets de recherche en épistémologie et en anthropologie théâtrale. La diversité des formations et des parcours de l'équipe est un miroir du caractère éminemment interdisciplinaire de l'Histoire et sciences des religions telle qu'elle est pratiquée à l'école post-obligatoire. En effet, cette discipline permet, selon les thèmes et les questions mis à l'étude, de faire appel à des approches philosophiques, anthropologiques ou historiques pour ne citer que les principales approches mobilisées dans l'élaboration de la séquence d'enseignement proposée ici.

Le contexte général étant posé, les réflexions menées autour de la séquence s'articulent en quatre parties. Nous rendrons d'abord compte des postulats épistémologiques et intentions pédagogiques qui ont présidé à l'élaboration de notre projet. La partie suivante présentera le scénario mis en œuvre, les objectifs retenus et leurs enjeux didactiques. Une partie s'intéressera ensuite à la façon dont les élèves ont vécu l'expérience proposée. La dernière partie, enfin, synthétisera les principaux résultats du projet et conclura par une réflexion sur les apports transversaux particulièrement pertinents de l'Histoire et sciences des religions à la compréhension d'une question socialement vive.

2 Postulats épistémologiques et intentions pédagogiques

Le geste pédagogique sous-jacent à l'ensemble de la démarche tend vers une mise en perspective critique active des représentations et des formes de vie, tant quant aux notions mobilisées pour les décrire qu'aux expressions pratiques des phénomènes dits de « radicalité ». En cette matière, les notions wittgensteiniennes de « forme de vie », de « jeu de langage » et d'« air de famille » (Wittgenstein, 1958/2004) rendent possible une approche perspectiviste qui vise à mieux rendre compte des enjeux de l'ensemble des protagonistes, qu'il s'agisse de nos élèves, des personnes qui leur sont données à voir dans les extraits vidéo proposés ou encore des enseignant·e·s.

Très loin de se déployer comme relativisme culturel (Chauviré, 2020 ; Aucouturier, 2020), ce questionnement des représentations mutuelles donne à la démarche une profondeur critique forte. La pluralité des voix qui se donnent à entendre incite à un doigté épistémologique, à des modes d'attention particuliers et à un questionnement sur les prises de positions respectives.

⁵ Le Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud a effectué une enquête par sondage numérique en deux volets (2017 et 2018) auprès de 1300 employé·e·s du post-obligatoire afin de quantifier le degré de préoccupation des enseignant·e·s et leurs besoins par rapport au thème de la radicalisation (Maspoli, 2017, 8 mars). Les articles de presse publiés suite à ce sondage indiquent que plus de 80% des enseignant·e·s jugent le phénomène comme « peu préoccupant » et le sentiment d'existence du phénomène au sein de l'établissement n'est exprimé que par 6.9% des sondé·e·s. En revanche, ils et elles ont massivement exprimé une demande de soutien par rapport aux questions de radicalisation (Maspoli, 2017, 6 juin). Les représentant·e·s des enseignant·e·s de deux syndicats romands ont de leur côté critiqué le questionnaire pour l'utilisation exclusive du terme de « radicalisation » et le caractère flou de sa définition, pour le risque de stigmatisation des élèves musulman·e·s et pour la marginalité des cas de radicalité religieuse dans les écoles vaudoises (Maspoli, 2017, 7 juin). Sur ce dossier, voir Rouiller (2022, p. 35).

Cette façon de procéder évite (autant que faire se peut) deux écueils : l'un pédagogique et l'autre anthropologique. Sur le plan de l'éthique enseignante, on se tient ainsi à l'écart des biais du discours préventif, lequel aborde les questions de radicalité comme des menaces pathogènes dont il faudrait se prémunir. Les mouvements de réactance⁶ qui, parfois, répondent à ces mises en demeure, bien loin de dissuader d'une adhésion aux durcissements idéologiques étudiés, peuvent inciter à leur trouver un attrait.

Sur le plan anthropologique, c'est la notion de « décentrement » qui est reconsidérée. En effet, cette posture épistémologique, comprise comme un effort pour envisager des façons de vivre autres que la sienne, se fait parfois aux dépens du questionnement critique de ce déplacement lui-même, ce qui engendre des biais de réification (l'autre personne peut y apparaître comme un « objet d'étude » indépendant du regard que je porte sur lui) et de suplomb (dans la mesure où je suis « décentré-e », la prise en compte de mes ancrages interprétatifs peut être escamotée). Dans l'approche qui a été la nôtre, c'est la possibilité du décentrement elle-même qui est questionnée au profit d'une explicitation des processus de centration inhérents à notre forme de vie. Là encore, il ne s'agit en aucun cas d'une posture de relativisme culturel qui par sa propre mise en cause critique en viendrait à cautionner toute attitude autre, précisément et uniquement parce qu'elle est autre, mais d'un comportement anthropologique qui assume d'« être de quelque part », avec les valeurs, représentations, choix éthiques, modes de connaissances inhérents à cette expression de la forme de vie.

L'ensemble de cette démarche, tant du côté enseignant qu'étudiant, outre ses aspects méthodologiques et cognitifs, est sous-tendue par une forme d'éthique attentionnelle qui cherche à mieux envisager les airs de famille entre des phénomènes très divers en apparence, à mieux identifier ce qui est important pour autrui et pour nous (Laugier, 2005), à mieux percevoir ce qui donne sens, qui mobilise, qui fait enjeu.

3 Le scénario pédagogique, ses objectifs et ses enjeux didactiques

3.1 Conception et mise en œuvre

Posés les principaux postulats épistémologiques et intentions pédagogiques liés à l'étude des radicalités et de la radicalisation, voici plus en détail le scénario pédagogique élaboré par notre équipe. Dès l'origine, l'intention en a été double : d'une part concevoir et mettre en œuvre une séquence sur le thème des radicalités auprès de trois classes du gymnase (environ 60 élèves) et, d'autre part, rassembler des informations sur les représentations et les apprentissages des élèves à partir des activités proposées (voir partie 4). La méthodologie mise en œuvre se situe donc au confluent de la recherche et de la production dédiée à l'enseignement. En ce sens, elle s'apparente à une méthodologie de type « recherche orientée par la conception » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) qui implique une relation partenariale et un partage de praxéologies entre les membres de l'équipe.

La scénarisation pédagogique a été effectuée par l'ensemble des enseignant-e-s impliqué-e-s. Après de très féconds échanges sur les enjeux liés à la thématique (présentés aux points 1 et 2), nous avons déterminé les contenus d'enseignement, les formes sous lesquelles ceux-ci allaient être abordés, ainsi que les choix d'animation et de ressources didactiques. C'est ce que nous appelons ici le « scénario pédagogique » (voir annexe 1).

Le principal objectif d'apprentissage a été d'engager les élèves à interroger leurs représentations de la radicalité et à tenir compte et à intégrer dans l'analyse leur horizon d'énonciation. Le parcours proposé a d'abord consisté en une sensibilisation à la complexité du champ lexical (notamment aux termes « radical », « radicalité », « radicalisé », « radicalisation ») ; s'en est suivi l'identification de plusieurs trajectoires de radicalités et des limites inhérentes aux typologies de la « radicalisation », ainsi que le repérage de mécanismes de durcissement parfois à l'oeuvre au sein d'une tradition. Ce premier moment a ouvert sur un questionnement de radicalités sans lien avec l'islam et, plus largement, étrangères au domaine religieux.

Les modèles d'enseignement-apprentissage privilégiés ont été le modèle transmissif pour les parties lexicales, historiques et sociologiques, socio-constructiviste pour les aspects anthropologiques, à savoir des approches qui postulent que l'acquisition de connaissances passe par la remise en cause des représentations initiales ainsi que par la résolution de problèmes (Astolfi, 1992)⁷. La séquence s'est ouverte et refermée sur un relevé des représentations des élèves à propos du mot « radicalisé » à l'aide d'un outil numérique (Mentimeter)⁸ présentant en direct les réponses des élèves sous la forme de nuages de mots.

⁶ Le concept de réactance psychologique a été développé par Jack W. Brehm (1966). Cette théorie postule que, quand un individu se retrouve dans une situation où il pense que ses libertés fondamentales sont menacées, il va faire le contraire de ce qu'on lui demande.

⁷ On se rappellera qu'Astolfi défend un triple constructivisme : psychologique (l'élève construit son savoir), pédagogique (l'enseignant-e élabore des situations d'apprentissage permettant aux élèves de remettre en question leurs représentations initiales) et épistémologique (le savoir se construit comme réponse à des problèmes) (Fabre, 2019, p. 9). Nous avons qualifié la partie « atelier » de socio-constructiviste car la remise en question des représentations initiales se fait certes à travers la situation elle-même, mais également en interaction avec les pairs.

⁸ Warström J. (propriétaire) (2014). Mentimeter [application mobile]. <https://www.mentimeter.com/>

L'une des activités de type anthropologique proposée a été mise en œuvre sous la forme de quatre ateliers. Les classes ont préalablement été mélangées en vue des collaborations qui allaient suivre (voir 3.2.2). Dans chaque atelier, les élèves ont été invité·e·s à visionner une séquence filmée montée par la personne animant l'atelier (voir annexe 1), puis à s'exprimer à partir des deux questions centrales suivantes : pourquoi pensez-vous que nous vous montrons cet extrait ? Quel pourrait être le lien avec notre thématique, s'il devait y en avoir un ? Des observatrices prenaient note des propos des élèves durant les ateliers et pendant la phase conclusive au cours de laquelle les élèves ont comparé le nuage de mots initial avec celui réalisé à l'issue de l'activité⁹.

En ce qui concerne la sélection des ressources didactiques, la volonté de l'équipe a été de proposer des supports variés, engageants pour les élèves tout en étant adaptés à un groupe de 60 personnes. Les diverses présentations frontales ont fait l'objet d'un diaporama commun intégrant texte et extraits audio (le témoignage d'un ancien frère musulman radicalisé racontant son parcours¹⁰) ainsi que vidéos (extraits de la série « The Walking Dead » pour illustrer l'idée de la radicalisation comme une contagion¹¹). Les ateliers ont quant à eux été organisés autour de brèves séquences filmées portant sur quatre thématiques distinctes¹² : « Végans et bouchers »¹³, « Haine et compassion »¹⁴, « Les fous et leurs juges »¹⁵, « Trump et les prophètes »¹⁶. Les séquences filmées d'une durée de quatre minutes chacune environ se voulaient relativement proches de la culture juvénile : émissions médiatiques connues des élèves, bande-annonce et extraits de documentaire.

Dans la semaine qui a suivi, les enseignant·e·s de deux des trois classes ont diffusé à leurs élèves les quatre séquences filmées afin de raviver leur mémoire et ont ensuite récolté leurs impressions et réflexions par le biais d'un questionnaire partagé (annexe 2). Ce sont ces traces qui constituent la base des analyses de la partie 4.

3.2 Stratégies didactiques

Dès la constitution de l'équipe enseignante, quatre enjeux nous sont apparus comme primordiaux. Outre l'enjeu d'un questionnement qui se substitue à une ambition de prévention et de prescription, un deuxième enjeu, connexe au précédent, relève de la didactique des questions socialement vives : comment aborder la thématique des radicalités en évitant les écueils liés à l'enseignement de telles problématiques ? Le troisième enjeu concerne la visée collaborative de la démarche : quelle plus-value espère-t-on d'un dispositif associant des élèves, des enseignant·e·s et des observateur·trice·s ? Le quatrième enjeu, enfin, a trait au risque d'essentialisation : comment éviter l'assimilation d'un individu radicalisé à cette seule caractéristique, en escamotant du même coup les singularités et les contextes ?

3.2.1 Eviter les écueils liés à l'enseignement d'une question socialement vive

Dès lors qu'une question est débattue simultanément dans les sphères scientifiques, médiatiques et éducatives, elle est dite « socialement vive » (QSV). Elle voit alors s'affronter « des valeurs et des intérêts, se trouve parfois chargée d'émotions, s'avère souvent politiquement sensible, intellectuellement complexe, et porte des enjeux importants pour le présent et l'avenir commun. Elle implique un débat, mais aussi une réflexion sur la complexité de la situation et des enjeux » (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 119). Trois risques principaux ont été identifiés en lien avec l'enseignement d'une QSV : la dérive normative (enseigner le « politiquement correct ») au détriment des savoirs, le repli des savoirs sur des opinions, et le refroidissement thématique plutôt que la problématisation (Legardez, 2006). Le thème des radicalités et de ses dérivés (radicalisé, radicalisation) est sans aucun doute à compter au nombre des QSV. Sensible politiquement, cette question s'expose à un enseignement refroidi ou un enseignement dont la dimension normative l'emporte sur la problématisation, lui faisant ainsi perdre de sa pertinence et de son intérêt aux yeux des élèves. Le risque d'un repli sur des positionnements d'opinion en lieu et place d'une réflexion basée sur des savoirs constitue également un biais dans le traitement d'un objet tel que celui-ci. Pleinement consciente de ces écueils, l'équipe a développé des stratégies didactiques (Simonneaux & Simonneaux, 2019) qui choisissent de donner toute leur place aux savoirs (partie transmissive) et à la réflexion des élèves (ateliers). Elle a choisi de ne pas imposer une définition de la radicalisation, mais cherché plutôt à problématiser la thématique selon plusieurs perspectives en établissant une forme de cartographie de la controverse (Latour, 2011) et à donner les moyens d'une construction commune à travers des moments d'échanges. Pour conserver la vivacité de la problématique, l'équipe a choisi des vidéos mettant en scène des polémiques et des débats virulents.

9 Les notes des observatrices se sont avérées peu exploitables au moment de l'analyse de la séquence d'enseignement dans la mesure où elles n'avaient pas été orientées en amont par une grille d'observation et répondaient davantage à des questionnements propres à leur rédactrice.

10 Robiche, C. (2017, 15 juin). Un faux prophète. Comment j'ai recruté des djihadistes en prison. *Arte Radio*, https://www.arteradio.com/son/61658673/un_faux_prophete

11 Darabont, F. (créateur), (2010-2022). *The Walking Dead* [série télévisée], AMC.

12 Les titres sont des titres d'usage qui ont été choisis par les auteur·e·s de l'article.

13 Les Terriens du samedi (2018, 6 octobre). *Végans vs bouchers, la guerre est déclarée*. [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=tWIZpf0hNAO>

14 Schroeder B. (réalisateur). (2017). *Le Vénérable W*. [film documentaire]. Les Films du Losange. <https://www.youtube.com/watch?v=4bUDqaXOA9o>

15 Touche pas à mon poste (2022, 18 octobre). *Affaire Lola: Faut-il juger les fous?* [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=x2DddBzv8Zo>

16 NowThis News (s.d.). <https://www.youtube.com/watch?v=l4daeEacIv0>

Le caractère fortement polarisé des positionnements des actrices et acteurs médiatiques a été abondamment relevé par les élèves : cela a porté certain-e-s d'entre elles et eux à poser la problématique de manière moins stéréotypée et à introduire des nuances au sein de leurs discours (voir partie 4).

3.2.2 Proposer un dispositif centré sur la collaboration plutôt que sur la compétition

Lorsque plusieurs classes sont réunies dans le cadre scolaire, c'est la plupart du temps dans une visée de compétition : joutes sportives, le plus souvent, mais aussi concours oratoires comme dans le cas de la « la jeunesse débat » qui donne lieu en Suisse à des finales régionales et nationale. A la différence de ces événements, le dispositif mis en place par nos soins propose à des élèves issu-e-s de trois classes différentes et de deux établissements distincts de vivre ensemble une expérience d'enseignement-apprentissage. Guidé-e-s par quatre enseignant-e-s, dont deux ou trois qu'ils et elles ne connaissent pas, les élèves sont invité-e-s à collaborer en échangeant à propos d'une vidéo et en commentant deux nuages de mots générés par leurs contributions. De leur côté, les enseignant-e-s ont conçu et animé la séquence dans un souci de partenariat, donnant de l'espace à la parole de l'autre et co-construisant une séquence portée par l'ensemble de l'équipe. Lors de la présentation commune, la collaboration des enseignant-e-s a été rendue visible et les élèves ont été invité-e-s à la répliquer en alimentant les échanges en sous-groupes. Sans vouloir idéaliser les bénéfices de l'apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007), il a semblé important à l'équipe de proposer aux élèves des formats qui sortent de la logique compétitive et leur fassent vivre une situation où les savoirs se construisent à travers un travail collaboratif, raison pour laquelle les élèves des trois classes ont été intentionnellement mélangé-e-s lors de la constitution des quatre groupes. Mettre en œuvre une acquisition de savoirs et de compétences sur un mode collaboratif permet d'expérimenter que la construction d'un savoir est une entreprise éminemment collective¹⁷. Cela fait également apparaître que les questionnements des groupes créent une dynamique exploratoire dans laquelle les hésitations, les nuances, les divergences, les observations inattendues nourrissent une complexité réflexive et analytique très en phase avec celle des objets d'étude.

3.2.3 Interroger le lexique et multiplier les points de vue

Au rang des motifs de radicalisation, les représentations religieuses occupent une première place aussi incontestée que peu questionnée à laquelle la principale – parfois la seule – réponse pédagogique est souvent présentée comme celle du geste préventif. Celui-ci fonctionnerait alors comme une démarche prophylactique face à la possibilité diffuse de transformations mortifères, pathologiques ou asociales. Elle construit du même coup le-la radicalisé-e comme une sorte d'« autre » mutant, pensable en tant qu'il ou elle serait « désespéré-e », « manipulé-e » ou « victime », aveuglé-e par une cause qui, au fond, ne serait pas la sienne, mais qui comporterait un risque sous-jacent de « contagion » ; l'analyse ne serait en fait que l'anamnèse d'un mal dont il s'agirait de se prémunir.

La démarche telle que mise en œuvre dans ce projet a pris une orientation différente : dans un premier temps, chercher à déterminer quels usages le lexique et certaines représentations font de la notion de radicalisation, de ses connotations et de ses implications ; sortir, comme le dirait Wittgenstein, de « l'ensorcellement de notre entendement par les ressources de notre langage » (1953/2004, p. 84). Il apparaît ainsi que la radicalisation, plutôt qu'une sorte de saut irrationnel dans l'absolu, peut être perçue par celles et ceux qui s'y engagent comme une nécessité et un accomplissement plus forts qui, à ce titre, défient les *modus vivendi* de la plupart d'entre nous. En cela, un itinéraire de radicalisation n'est ni spécifiquement religieux, ni immanquablement négatif. Méthodologiquement, cette observation suppose une multiplication des points de vue et, par conséquent, des approches ; elle a comme corollaire que l'on compte au nombre des horizons celui du-de la radicalisé-e qui aura, selon les cas, estimé que la cause qu'il-elle porte excède la valeur-même de sa propre vie.

Un des problèmes langagiers centraux est que la vie ordinaire des individus, leurs aspirations intimes, avec ses heurts, ses métissages, ses « plis » (Deleuze, 1988) cesse d'être perceptible dès lors que la radicalité des choix et de la démarche devient la seule « nature » de la personne. Dès lors, la singularité des itinéraires s'efface au profit de typologies englobantes qui réduisent l'individu à n'être que l'illustration exemplaire d'un phénomène. Ce glissement, si fréquent, vers l'ontologie, fait passer les singularités vers l'essentialisation : la personne radicalisée devient « le/la radicalisé-e », sorte de créature monstrueuse¹⁸ toute entière contenue dans son propre absolu et inscrite dans un rapport de différence infranchissable avec « les autres ». La pédagogie, qui consiste à prêter attention à ce qui a lieu, est alors celle qui questionne ce que fait, espère ou vit un-e radicalisé-e et non ce qui il-elle est. S'ouvre alors une réflexion sur la notion de « déradicalisation », qui apparaît comme une sorte de thérapie identitaire, qui en dit possiblement davantage sur celui ou celle qui la conduit que sur celui ou celle qui en est l'objet.

17 La collaboration entre enseignant-e-s a par ailleurs été relevée par certains élèves qui observent que cette activité a été l'occasion pour eux/elles de « passer du temps ensemble et de s'amuser. »

18 Au sens antique du terme, à savoir l'hybridation de l'humain avec une espèce exogène.

4 Les voix des élèves

Le compte-rendu de l'expérience didactique qui suit se nourrit principalement des traces recueillies une semaine après l'atelier à l'aide d'un questionnaire écrit. Il était important pour nous de pouvoir évaluer l'écart entre nos stratégies et présupposés (voir parties 2 et 3) et la réalité vécue par les élèves. S'il est usuel pour des enseignant-e-s de tester des connaissances et de fournir des évaluations quant au travail des élèves, il est beaucoup plus rare en pratique d'avoir l'occasion de capturer leur expérience *in vivo* de savoirs en construction, leurs processus cognitifs à l'œuvre, leur poïétique propre en marche, et ce sans la pression d'une restitution à l'enseignant-e, de la mesure par une note et de la réussite scolaire. Les réponses traitées réunissent en effet des commentaires spontanés, partiellement orientés par quatre brèves séries de questions (voir annexe 2)¹⁹, et ont été remises anonymement en écho à notre volonté initiale de collaboration plutôt que de compétition. Trouver un chemin pour rendre compte de manière synthétique du foisonnement réflexif des élèves a été une tâche complexe et ce qui suit n'en constitue qu'un florilège, aussi respectueux que possible, de la richesse des contributions individuelles. Le compte-rendu a été rédigé en deux temps, en retranscrivant d'abord les notes brutes des élèves regroupées selon leur nature ou leur problématique, puis en tentant de voir quel paysage général s'en dégageait, sans pour autant écarter les commentaires isolés porteurs de sens. Il en résulte un texte composé de remarques d'élèves refondues en affirmations collectives lorsque cela semblait pertinent, de citations particulières d'élèves entre guillemets et de méta-commentaires ; ce texte n'a d'autre prétention que de documenter une expérience à travers les voix des élèves.

4.1 Critiques et attentes

L'activité elle-même a reçu une attention soutenue²⁰ faisant surtout l'objet de critiques sur la partie transmissive du scénario pédagogique ; d'autres remarques ont porté sur le visionnage des vidéos et le vécu de l'expérience. De manière générale, l'intérêt et l'enthousiasme pour le choix du sujet, la démarche, la mise en œuvre du scénario que nous avons proposés n'ont été démentis dans aucun des questionnaires et nombreux-ses sont les élèves qui regrettent le peu de temps à disposition. Le cadre-même, sa dimension décloisonnée, hors les murs et les groupes-classes, a sans doute joué un rôle dans l'unanimité recueillie²¹. Cela a surtout été pour les élèves une occasion assez rare dans leur parcours scolaire de traiter d'un tel sujet, transversal, d'une brûlante actualité et pourtant absent de leur cursus individuel²². De manière plus spécifique, la partie introductive sur l'étymologie du terme « radical », l'évolution des dérivés et l'historique qui a conduit aux concepts de « dé-radicalisé », « dé-radicalisation » est celle qui a reçu les commentaires les plus clivés. Elle a été ressentie comme étant trop longue et quelqu'un-e a remarqué qu'il-elle « aurait préféré que l'on donne une définition par soi-même à comparer en commun pour arriver à une définition commune. » Cela fait écho à quelques autres commentaires qui ont exprimé l'insatisfaction de ne pas avoir de certitudes confirmées à la fin de l'activité ou d'une recherche en train de se faire. Paradoxalement, ce flottement cognitif et ses indéterminations n'ont pas empêché ces mêmes élèves de produire une pensée réflexive et auto-critique des plus pertinentes, comme nous le verrons plus loin. Certain-e-s ont au contraire trouvé significatif, voire nécessaire de se pencher sur ces notions « pour mieux comprendre de quoi on parle », relevant par ailleurs que cela a permis « de se rendre compte de la puissance des mots utilisés » et que cela sert de « mise en garde contre les généralisations et idées reçues » ; autant de réactions qui reflètent la conscience des élèves d'être des acteurs et actrices au sens plein du terme dans un monde qui évolue. En corollaire, la motivation des élèves se lit avec le plus d'insistance dans la rencontre avec la parole d'autrui en tant qu'il est différent de nous. Est relevé, notamment à propos du témoignage du frère musulman repentant, que « la parole est rarement donnée aux acteurs radicaux alors [qu'il] serait important » de l'entendre, notamment pour pouvoir en analyser les logiques et les implications. Nombre d'élèves ont également apprécié les moments d'interaction entre pairs, tout en souhaitant les voir étendus. Ils-elles auraient (unanimentement) aimé pouvoir prendre plus de temps à discuter du contenu des Mentimeter, visionner ensemble non une seule mais les quatre vidéos des ateliers²³, en discuter et « revenir sur chaque exemple tous ensemble » pour davantage « développer leurs idées ». En somme, la demande va vers moins de théorie et davantage d'interactions collectives dans la construction des savoirs.

4.2 Comprendre, c'est reconsidérer les implications de ses représentations

Les remarques des élèves sur les vidéos partagées dans les ateliers laissent entrevoir la possibilité de les traiter par paires. Ainsi, « Haine et compassion » et « Trump et les prophètes » soulèvent la problématique plus commune du radicalisme religieux, alors que « Végans et bouchers » et « Les fous et leurs juges » permettent de surcroît un questionnement plus aigu du traitement médiatique de thématiques sociétales. De manière assez claire, le premier constat à tirer aux yeux des élèves est celui selon lequel « l'extrémisme religieux n'est pas le propre de

19 Trois séries de questions se focalisent sur les différentes phases du scénario pédagogique et une quatrième est de nature réflexive.

20 Une observatrice note que les élèves n'ont pas cherché à utiliser leurs téléphones portables en dehors des deux moments où il leur a été demandé de le faire.

21 Les élèves n'ayant pas été amené-e-s à s'exprimer sur cet aspect en particulier, il ne s'agit-là que de ressentis partagés par les enseignant-e-s et confortés par quelques échanges informels avec les élèves.

22 Nous avions convenu de ne donner que le minimum d'informations préliminaires sur ce qui les attendaient, soit la thématique abordée et le lieu de rendez-vous.

23 Nous avions à tort pensé que le visionnage de plusieurs vidéos serait perçu comme redondant.

certaines religions, la radicalité, la virulence des propos » et « le recours à la violence touche[nt] de nombreuses » sinon « toutes les religions de manière similaire ». Par ailleurs, les élèves relèvent que la « vision idéalisée du bouddhisme » comme « spiritualité » ou « sagesse », incarnant « la paix », « la tolérance », « l'acceptation de l'autre » et le pacifisme absolu contrastent grandement avec les images visionnées.

Dans un registre plus général, on voit émerger spontanément un questionnement et une mise en perspective des « stéréotypes » généralement attribués au « radicalisé musulman », aux « branches radicales et violentes [...] de l'islam ». Les élèves font ainsi l'expérience d'une rupture épistémologique avec « l'imaginaire collectif », d'un « décalage » qui surprend et opère par lui-même comme un levier de mise en perspective des normes, celles des protagonistes montrés dans les vidéos comme celles induites par certains discours jugeants.

Un autre groupe de remarques porte sur les caractéristiques attribuées aux phénomènes dits de radicalisation : une « fermeture d'esprit » qui semble se marquer « même physiquement », un « refus d'entendre d'autres avis », un « refus de toute autre croyance », une « radicalité des propos » qui se fonde dans une « idéalisation de la vérité », au point où la religion semble devenir un « aveuglement » pour lequel la prévalence de croyances projectives et autoréalisatrices l'emporte sur la réalité observée. Les élèves relèvent que ce sont « certains aspects d'une religion ou idéologie [qui] peuvent se radicaliser » et que les raisons et conséquences en sont « multifactorielles » ; que la radicalisation est d'abord le fruit d'individus inscrits dans un « contexte » spécifique plutôt que de « la religion » en général ; que la radicalisation constitue une « transition extrême », traversée par des « raisonnements » et des « enjeux » particuliers ; que ce sont des « leaders » qui, le plus souvent, lancent « des appels à la haine » et instillent « la haine de celui qui pense différemment ». Les élèves sont donc sensibles aux différents registres de vérité à l'œuvre. Ils et elles identifient des « prophètes » ou des « êtres [considérés comme] supérieurs » qui « répond[ent] à des peurs », qui « forme[nt] le rapport à l'autre » en alimentant « l'exclusion », voire l'auto-exclusion. Dans les représentations des élèves, la radicalisation procède d'un repli identitaire protéiforme susceptible d'influer sur toutes les activités humaines, quotidiennes ou institutionnelles, par lesquelles le « politique » instrumentalise le croire. Il s'agit en somme d'une dynamique de surplomb qui assigne un rôle ou un statut à autrui. Face à la dissonance entre les prétentions religieuses à l'empathie et des expressions antinomiques de violence, certaine-s élèves ont été amené-e-s à réinterroger les échelles auxquelles les acteurs et actrices de la radicalité sont réfléchis et à multiplier les angles de lecture. La radicalité/radicalisation porte ainsi en elle des questionnements liés à la perspective puisque son identification « dépend du lieu d'où l'on observe » et que les rôles peuvent facilement s'inverser. Cette démarche qui multiplie les perspectives crée une forme d'inévidence féconde qui invite donc à complexifier les lectures de phénomènes autrement très exposés aux essentialisations et à des productions discursives peu conscientes de leurs implicites.

4.3 Mises en scène stéréotypées, sources de violence

Sur un autre versant, outre les exemples de phénomènes sociaux ou socio-religieux abordés, l'activité a fait apparaître de façon très nette la question des représentations médiatiques. Les élèves ont souligné que les extraits choisis rendaient très visible le fait que les « médias ne montrent peut-être pas tout » et jouent un rôle non négligeable dans la construction de leurs représentations. Cela ressort encore davantage dans les commentaires portant sur les deux dernières vidéos, « Vegans et bouchers » et « Les fous et leurs juges »²⁴. Les élèves ont manifesté une distance critique très marquée quant à la « mise en scène surjouée dans certains médias, qui se présentent comme le véhicule d'une certaine doxa » et qui se nourrissent de surcroît de « l'exploitation de stéréotypes », notamment ceux liés au genre, en haranguant leur public cible. La place du/de la radicalisé-e lui est assignée d'entrée de jeu comme caractéristique constitutive ou comme « produit essentialisé » vendu sur le plateau et qui incarne toujours un point de vue « minoritaire, [et ne] représente [jamais] la majorité » qui, elle, « est socialement mieux tolérée ». Cependant, si cette « radicalisation [est] non religieuse », elle se manifeste non moins explicitement dans la « virulence des propos qui puisent dans les registres de la violence, du crime, du terrorisme pour décrier l'autre » : les élèves ont abondamment évoqué la « colère des intervenants » qui s'expriment de part et d'autre, ou plutôt « s'affrontent [depuis] deux camps » ou « extrêmes opposés » d'où « chacun défend son propos de manière [...] radicalisée », puisant dans la « contradiction » ou le « complotisme », faisant des « généralisations » et des « amalgames », ou usant de « comparaisons abusives » et « bancales ». Ces postures obtuses et a priori antagonistes sont perçues par les élèves comme « manque de respect » profond, « marque d'une absence d'arguments solides » ou « agressivité reçue [qui] ne fait qu'augmenter la radicalité et réciproquement ». Certains élèves ont par ailleurs relevé « l'ignorance » cacophonique des intervenant-e-s qui ne parviennent à « s'entendre », au sens littéral comme au figuré, sur ce dont ils parlent, faute d'être « capables de s'écouter », faute de « définition des enjeux du débat ». Reviennent également en force les idées de repli sur soi évoquées tantôt : « ils ne font que de parler d'eux » ; à quoi s'ajoute une impression de cloisonnement « radical [sur sa propre] idéologie et [ses] stéréotypes », de « fermeture » à l'autre dans des discours de sourds qui le rejettent et le rabaissent, le « jugeant pour cacher sa propre radicalisation »

24 Cette dernière, qui sur arrière-fond de faits divers questionne l'État de droit, est celle qui a été la moins comprise par les élèves, sans doute par manque de familiarité avec les enjeux du concept, même si des similarités avec certains mécanismes de radicalité et leur scénarisation ont été relevées.

ou cherchant à asseoir un « sentiment de légitimité et de supériorité ». En somme, l'impossibilité, dans un contexte préfabriqué et normé comme celui-ci, d'échanger et de remettre même partiellement en question son point de vue semble assez limpide aux yeux des élèves : « deux personnes radicalisées ne peuvent pas avoir de débat » puisque la scénarisation médiatique exige que leur différend ne trouve pas de résolution.

La lecture des réactions aux quatre vidéos montre que les élèves ont conscience que les ateliers traitent en fin de compte d'une seule et même thématique, dans la mesure où « la radicalité [s'invite] dans tous les domaines ». « Au-delà des représentations que nous en avons, tous ces radicaux ont une certaine "religion" », une forme de conviction et des dogmatismes qui se valident par eux-mêmes et qui servent de socle assertif. Ces récits dogmatiques vont de pair, disent les élèves, « avec une forme de stupidité » et associent « l'imprécision du discours » avec une « confusion des registres » et l'élaboration d'un lexique idéologique, auto-validant et confrontant. Cette prééminence, chez les personnes radicalisées, de l'expérience personnelle, tranche avec la capacité de distanciation qui se fait jour chez les élèves au fur à mesure du déploiement de l'activité. La découverte de mécanismes de radicalisation dans des environnements en apparence peu susceptibles de les voir émerger a suscité chez les élèves une aptitude nouvelle à penser en contexte les phénomènes étudiés.

4.4 Le langage comme modalité de son inscription dans le monde

Lors de notre mise en commun entre enseignant-e-s, nous avons été particulièrement étonné-e-s de la disparition presque complète du terme « religion » sur le second Mentimeter (voir annexe 2). Caractéristique fondamentale de la radicalité pour les élèves, elle était devenue marginale au point que nous nous sommes demandé-e-s si notre démarche n'avait pas en partie manqué sa cible puisque les deux termes ne semblaient plus véritablement associés ; difficile en effet sur le moment d'interpréter les réseaux de sens qui président à ce changement de focale. Les remarques des élèves sur les deux nuages de mots ont cependant permis de mettre en évidence qu'en nonante minutes, les représentations initiales associant de manière prépondérante la radicalité à la religion avaient considérablement évolué. Les élèves ont ainsi relevé qu'ils avaient adopté un nouveau registre lexical, plus vaste et diversifié, moins stéréotypé, offrant « une distance plus grande face aux préjugés ». Ils-elles ont noté qu'ils-elles « ne savaient pas trop de quoi ils parlaient » au départ et que, si la religion était rattachée à la radicalité, c'est essentiellement l'islam et les attentats qu'ils-elles avaient en tête. L'activité a également fait apparaître les phénomènes de radicalisation comme non spécifiques au champ religieux. Selon eux et elles, les Mentimeters attestaient de surcroît de leur intérêt à avoir « travaillé les radicalités sous le prisme de l'évolution de l'individu », à avoir cherché à en comprendre le « fonctionnement en y intégrant la dimension de l'histoire personnelle » et à avoir pris conscience de la pluralité des « parcours menant [possiblement mais non nécessairement] à une radicalisation ». En corollaire, ces processus ont été identifiés comme pouvant « toucher tout le monde », y compris eux-mêmes. Bien qu'il existe des « typologies » qui ont l'avantage de distinguer des trajectoires de radicalisation particulières, les élèves ont pris conscience que celles-ci sont mouvantes et que la radicalisation ne constitue ni une « essence figée », ni un parcours inéluctable.

La vivacité des élèves s'est avérée encore plus nourrie dans leurs réponses aux questions réflexives et critiques du questionnaire (annexe 2). Leur intérêt pour cette thématique socialement vive et peu abordée par d'autres enseignements semble étroitement lié à la démarche proposée, laquelle a permis de « déconstruire les idées toutes faites » et de décroquer l'utilisation du mot avec pour résultat une nouvelle vigilance analytique et interprétative. En effet, « la radicalité ne représente pas la même chose dans toutes les religions » ou « domaines » et il est « donc nécessaire de différencier [les] analyses », de les « rattacher à d'autres problématiques ». La notion de radicalité elle-même a été considérée comme une catégorie de pensée qui ressortit « souvent [à la] manière de penser d'un groupe ». Elle peut facilement servir « à la critique directe ou indirecte de croyances qui nous sont » moins familières. Un-e élève mentionne sa « conscientisation du poids du religieux dans une société sécularisée où la religion semble être passée à l'arrière-plan alors que les radicalités sont au cœur de pratiquement tous les conflits actuels ».

Le recours à des vidéos comme supports d'observation et d'analyse a également conduit les élèves à « problématiser le poids des médias », « leur exploitation dans la formation des représentations » et « leurs amalgames néfastes ». Ils ont souligné que de leur point de vue une des conditions de la compréhension de ce type de phénomènes réside dans une aptitude au « débat et [à] l'écoute, [qui] sont importants pour pouvoir comparer ses idées avec d'autres afin de ne pas s'enfermer sur une conception toute faite » et « se forger une opinion » qui préserve une aptitude au dialogue. L'expérience des élèves montre combien « informer sur la multitude des formes de radicalités » revient de fait à « sensibiliser à la radicalisation », à « faire de la prévention ». Cette démarche, ont précisé plusieurs élèves, a permis de s'« ouvrir l'esprit et d'apprendre à entendre l'Autre » sans s'« enfermer sur des positions et pousser l'autre à l'extrême ».

Enfin, l'activité a aussi renforcé le sentiment de légitimité des élèves en tant qu'acteurs et actrices de leur savoir – et non spectateurs ou spectatrices passif·ve·s, puisque certain·e·s ont de leur propre initiative proposé des définitions telles que : « toute radicalité est une idéologie qui s'est détournée », « la radicalisation est un terme qui regroupe toutes formes d'opinions qui se retrouvent fermées à d'autres avis », « le radical s'exprime plus dans le cadre de la religion et l'extrémisme plus au niveau politique », « on peut avoir une idéologie extrême, mais l'extrême va plus loin » ou encore « je fais une différence entre comportement extrême et l'idéologie radicale »... Significatif dans ces propositions spontanées est le désir des élèves d'élargir leur champ de connaissances et de trouver leur voix propre face à des phénomènes largement préemptés par des discours tiers ; ils-elles sont conscient·e·s que « l'approche proposée permet de réfléchir par soi-même » et « la réflexion mène à changer [leur] perception », conduit à « faire des liens avec le vécu ». Un·e élève explique s'être « mis à analyser son environnement [associatif] de manière différente depuis », pour se rendre compte que « souvent les idéologies minoritaires, en marge, se teignent de radicalisme ».

4.5 Radicalités et réflexivités

Tous les élèves participant à cet atelier ont intégré l'option complémentaire Histoire et sciences des religions à leur cursus et sont donc déjà familiarisés avec des approches socio-constructivistes, à une réflexivité de type anthropologique et à la fréquentation de formes de vie différentes des leurs. C'est dans le prolongement de telles dynamiques d'apprentissage qu'ils-elles se sont approprié l'environnement d'investigation mis en place dans cet atelier autour des radicalités. En ce sens, ils-elles ne constituent pas tout à fait un public comme les autres et cela explique sans doute pour partie la qualité d'attention, l'écoute et les échanges qui ont émergé de cette expérience.

D'ores et déjà au bénéfice de plus d'un semestre de cours, il leur a été d'autant plus aisé d'interroger leurs représentations initiales, de mobiliser des outils critiques et de développer une réflexion maîtrisée. De surcroît, ils-elles nous ont semblé avoir fait preuve d'une aptitude assez remarquable à conduire des réflexions transversales, à évaluer leurs analyses et, à l'écart de tout esprit de performance ou de compétition, à prêter attention à des phénomènes que, spontanément, tout pousse à juger, à essentialiser ou à craindre.

A ce titre, le processus ainsi engagé et la manière dont il a été investi par les élèves invite à mettre en regard cette forme de réflexivité avec celle induite par les présentations à visée préventive. Là où l'on pouvait suspecter un relativisme culturel, on observe au contraire une manière de donner de la profondeur aux phénomènes, très différente des approches parfois clivantes et ethnocentrées qui, tout en cherchant à se prémunir des tentations de radicalisation, s'exposent à en susciter l'expression par réactance. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, nul ne peut encadrer avec une certitude parfaite la manière dont les élèves s'approprient une proposition d'enseignement ou, le cas échéant, un discours à visée préventive. De même le caractère unique de l'expérience, la densité et la rapidité de l'exposé de la partie transmissive soulève la question de l'ancrage et du transfert méthodique des connaissances sur la durée. Difficile en effet de savoir comment les élèves vont mobiliser et utiliser les acquis de cette expérience.

S'ajoute à cela enfin que la mise en regard des différents horizons de représentations, tels qu'ils s'expriment dans les réponses des élèves, font apparaître que pour elles et eux aussi, les questionnements sont sous-tendus par des enjeux, des contextes et des héritages culturels très divers. Ainsi, quand bien même cette famille de phénomènes n'ait pas été, dans notre projet et pour une fois, illustrée prioritairement par des exemples issus de la tradition musulmane, il n'en demeure pas moins que pour les élèves musulman·e·s, le thème de la radicalité peut être porteur de connotations autrement impliquantes. A la compétence réflexive que nous avons vue se développer de manière significative s'ajoute une éthique de l'attention qui, néanmoins, n'exclut pas qu'on se désolidarise de certains choix de vie, modèles de pensée ou modes d'action.

5 Conclusion

La radicalisation et ses processus, en tant que question socialement vive, de surcroît augmentée dans une partie des cas de puissants enjeux religieux, se présente comme un défi tant en termes de savoirs et de compétences que de démarche pédagogique et d'éthique enseignante. Bien que la radicalisation soit dûment inscrite dans les plans d'étude, les questions qu'elle suscite sont perçues à la fois comme des thématiques importantes et difficiles à traiter. Elles se trouvent, par conséquent, généralement omises en tant qu'objets d'analyse pour ne ressurgir épisodiquement que sous l'impulsion d'institutions publiques, et cela sous forme d'actions dites préventives, souvent lourdes de stéréotypes et peu éclairantes sur le phénomène. Les radicalités apparaissent fréquemment sous le jour d'une factice évidence héritée des discours médiatiques, des réseaux sociaux, de prises de position politiques ou de « l'air du temps » alors qu'elles constituent des phénomènes d'une complexité particulière.

Dans ce contexte, lorsque la question des radicalités est adressée par l'école, les enjeux s'articulent doublement autour d'un phénomène à envisager d'une façon bien informée, méthodologiquement rigoureuse d'un côté et, de l'autre, dans une perspective réflexive qui questionne autant que possible les représentations et les points de vue.

En nous efforçant de proposer une approche qui ne repose ni sur une ontologisation des appartenances ni sur une dichotomie irréductible entre le-la « radicalisé-e » et « nous », le projet d'enseignement tel que nous l'avons conçu cherche d'abord à faire apparaître la diversité des perspectives, y compris celle de la personne dite radicalisée qui ne se décrit presque jamais elle-même de cette façon. Procéder à partir de ce préalable a permis de mieux thématiser les représentations initiales, de mettre en perspective les différentes perceptions du phénomène et d'en étendre notamment la portée à des formes non spécifiques au religieux, qui de prime abord n'entreraient pas dans la catégorisation usuelle.

Le choix didactique a ainsi consisté à proposer aux élèves un ensemble de leviers lexicaux, historiques et sociologiques, puis à faire agir ces derniers dans des activités (travail et discussion autour d'extraits vidéo) qui laissent une part importante à l'exploration. Nous avons ainsi vu se développer dans les différents groupes une aptitude grandissante à décrire le phénomène, à interroger des concepts analytiques mis en œuvre et à nuancer les interprétations. En corollaire, nous avons vu se mettre en place de manière tout à fait significative des positionnements méthodologiques, critiques et éthiques, tant quant aux situations relatées par les vidéos qu'aux choix interprétatifs (protagonistes, médias, élèves) respectifs.

Il nous a semblé que si une efficacité préventive devait être associée à l'étude des phénomènes de radicalisation, l'attitude épistémologique qui consiste à ne pas répondre à un durcissement idéologique par un contrepoint préventif, clivant lui aussi, ouvrait à des questionnements par eux-mêmes incitatifs à la modération, mais sans exiger des élèves l'adhésion à un discours préconstitué.

Encouragé-e-s à mener l'enquête, les élèves se sont ainsi envisagé-e-s non comme de simples auditeurs ou auditrices mais comme des sujets actifs. Quoique parfois déstabilisante, la dimension exploratoire de la démarche s'est avérée particulièrement féconde en termes de complexification des analyses, d'explicitation des différents modes de caractérisation (descriptif, éthique, esthétique, communicationnel, etc.) au point de conduire certain-e-s élèves à affirmer avoir vu évoluer considérablement, au cours de cette seule séance, leur perception des phénomènes de radicalité. En sortant de l'ensorcellement du langage (Wittgenstein, 1953/2004), en réinterrogeant les formes de vie et les airs de famille entre les attitudes, les situations, les représentations ou les discours, les élèves ont acquis des compétences qui non seulement réalisent certains des objectifs centraux de l'enseignement de l'Histoire et sciences des religions dans les gymnases, mais qui pourraient s'étendre avec une plasticité remarquable à d'autres champs d'étude et contextes.

Et sans doute, pour terminer, n'est-il pas inutile de préciser que l'efficacité de cette démarche nous paraît intrinsèquement liée à la spécificité disciplinaire des approches en Histoire et sciences des religions. En effet, c'est à partir de radicalités religieuses, telles qu'elles sont majoritairement perçues par le public, que le projet de cette activité s'est déployé. C'est également au travers de lectures interdisciplinaires profondément constitutives des sciences des religions que les diverses perspectives ont pu se donner à voir, sans être réduites à leur seule dimension historique, sociologique ou psychologique par exemple. Dans le monde comme au sein de nos classes, les représentations religieuses se tissent dans la forme de vie affectant celles et ceux qui les portent comme celles et ceux qui les combattent. Le très inspirant « pas de côté » que cette activité a permis tout comme les méthodes qu'elle a appliquées à son travail portent conjointement une dimension cognitive et éthique.



A propos des auteur-e-s

Aline Baumgartner, enseignante d'Histoire et sciences des religions au gymnase et formatrice dans cette discipline à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. aline.baumgartner@eduvaud.ch

Nicole Durisch Gauthier, professeure ordinaire en didactique d'Histoire et sciences des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur la didactique disciplinaire à l'école et en contexte de formation. nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Patricia Wegmann, enseignante d'Histoire et sciences des religions et d'anglais au gymnase. Licenciée es Lettres, ses intérêts portent sur l'ethnoscénologie et la pratique de l'enquête de terrain. patricia.wegmann@eduvaud.ch

Claude Welscher, enseignant d'Histoire et sciences des religions, de français et de philosophie au gymnase. DEA en anthropologie du théâtre et CAS en arts & techniques hypnotiques ainsi qu'en dramaturgie & mise en scène. Membre du GAT (Groupe anthropologie et théâtre), chercheur associé à la Fondation AGALMA (neurosciences & sciences humaines en dialogue). claudewelscher@hotmail.com

Références

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.

Aucouturier, V. (2020). Perspectivisme et formes de vie : les jeux de langage chez Wittgenstein. Dans Q. Landenne (dir.), *Philosopher en points de vue : Histoire des perspectivismes philosophiques* (p. 243-262). Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles. <https://doi.org/10.4000/books.puosl.27042>

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>

Bonelli, L. & Carrié, F. (2018). *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes français*. Le Seuil.

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.

Chauviré, C. (2020). Y a-t-il un relativisme des formes de vie chez Wittgenstein ? *Revue de métaphysique et de morale*, 106, 271-288. <https://doi.org/10.3917/rmm.202.0271>

Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2024). *Plan d'études cadre option spécifique. Exemples de mise en œuvre pour les cantons*. Secrétariat général de la CDIP. <https://edudoc.ch/record/232599?ln=de&v=pdf>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]. (2010). *Plan d'études romand*. Secrétariat de la CIIP. <https://www.plandetudes.ch>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin et Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC/DGEO]. (2019). *Plan d'études romand – adaptation VD, Éthique et cultures religieuses*. DFJC-DGEO.

Darabont, F. (créateur), (2010-2022). *The Walking Dead* [série télévisée], AMC.

Deleuze G. (1988). *Le Pli. Leibniz et le Baroque*. Minuit.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (s.d.). *Prévention des radicalisations et de l'extrémisme violent. Mémento pour l'ensemble des professionnel-le-s des milieux de l'enseignement obligatoire, post-obligatoire, de la formation professionnelle, de l'enseignement spécialisé et des hautes écoles*. Secrétariat général du DFJC.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (2023). Histoire et sciences des religions. Dans *École de maturité, plan d'études* (p. 169-171). Canton de Vaud. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_EM_web.pdf

Fabre, M. (2019). Astolfi et Bachelard. Dans L. Lescouarch (dir.), *Actualité de Jean-Pierre Astolfi* (p. 9-10). Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique, 53.

Latour, B. (2011). *Cartographie des controverses*, <http://www.bruno-latour.fr/fr/node/31>

Laugier, S. (2005). L'importance de l'importance. Expérience, pragmatisme, transcendantalisme. *Multitudes*, 23, 153-167. <https://doi.org/10.3917/mult.023.0153>

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repère. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 19-31). ESF.

Les Terriens du samedi (2018, 6 octobre). *Végans vs bouchers, la guerre est déclarée* [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=tWIZpf0hNAO>

Maspoli, P. (2017, 8 mars) Le Canton de Vaud enquête pour prévenir le djihadisme. *24 heures*. <https://www.24heures.ch/vaud-regions/canton-vaud-enquete-prevenir-djihadisme/story/24121599>

Maspoli, P. (2017, 6 juin). Face au djihadisme, les profs souhaitent du soutien. *24 heures*. <https://www.24heures.ch/vaud-regions/face-djihadisme-profs-souhaitent-soutien/story/20882654>

Maspoli, P. (2017, 7 juin). Critiques après l'enquête sur la radicalisation. *24 heures*. <https://www.24heures.ch/vaud-regions/critiques-enquete-radicalisation/story/11386679>

Neumann, P. & Kleinmann, S. (2013). How Rigorous Is Radicalization Research? *Democracy and Security*, 9(4), 360–382. <https://www.jstor.org/stable/48602750>

NowThis News (s.d.). <https://www.youtube.com/watch?v=l4daeEacIVl>

Robiche, C. (2017, 15 juin). Un faux prophète. Comment j'ai recruté des djihadistes en prison. *Arte Radio*. https://www.arteradio.com/son/61658673/un_faux_prophete

Rouiller, S. (2022). "Théorie du complot" et adolescence : enjeux sociaux et didactiques. *Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lausanne.

Schroeder B. (réalisateur). (2017). *Le Vénérable W.* [film documentaire]. Les Films du Losange. <https://www.youtube.com/watch?v=4bUDqaXOA9o>

Simonneaux J. & Simonneaux, L. (2019). Introduction. Dans J. Simmoneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (p. 9-21). educagri.

SUD-éducation (2019). *Prévention des radicalisations et des extrémismes violents. Notre position*. <https://www.sud-vaud.ch/prevention-des-radicalisations-et-de-extremisme-violent-notre-position/>

Touche pas à mon poste (2022, 18 octobre). *Affaire Lola: Faut-il juger les fous?* [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=x2DddBzv8Zo>

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 119-135). ESF.

Warström J. [propriétaire] (2014). Mentimeter [application mobile]. <https://www.mentimeter.com/>

Wittgenstein, L. (1921/2021). *Tractatus logico-philosophicus*. Flammarion.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.

Wittgenstein, L. (1958/2004). *Cahier bleu et cahier brun*. Gallimard.

Annexe 1 : Le scénario pédagogique et éléments de contenu²⁵

| En plénière Accueil et éléments de réflexion autour du mot « radicalisé » (30 min.) | |
|---|--|
| 1. | Accueil, présentation des intervenant-e-s et du programme |
| 2. | <p>« Mentimeter » : les mots-clés associés à « radicalisé-e »</p> <p>Les élèves répondent via l'outil numérique « Mentimeter »²⁶ avec un ou plusieurs mots-clés à la question : « Quels mots rattachiez-vous au mot « radicalisé » ? ». Le nuage de mots est commenté brièvement pour l'être davantage en fin d'activité.</p> |
| 3. | <p>« Radicalisé » : histoire d'un concept</p> <p>Le champ lexical du mot « radicalisé » est questionné et des éléments de clarification sont proposés selon le plan suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Radicalisme, son champ sémantique : « fondamentalisme » ; « intégrisme » ; « fanatisme » ; « extrémisme ». · Etymologie : la racine « radix ». · L'usage des mots « radicalisation » et « déradicalisation » dans les discours médiatiques et les discours politiques. · Du substantif (« radicalisation », processus de transformation par le biais d'un processus) à l'adjectif (« radicalisé », état résultant du processus de transformation) pour arriver à l'adjectif substantivé « le radicalisé ». |
| En plénière Les enquêtes : parcours, processus, imaginaires (25 min.) | |
| 4. | <p>Les parcours : trajectoires du-de la « radicalisé-e »</p> <p>Présentation des quatre « types de trajectoires » modélisées par Laurent Bonelli et Fabien Carrié (2018). Le but est de montrer aux élèves l'hétérogénéité des trajectoires et leur dépendance, dans ce modèle, à deux facteurs : l'encadrement familial et l'intégration à des groupes extérieurs (peu vs beaucoup). Sont également présentées les limites inhérentes à ce type de modélisation et le caractère non déterministe des parcours.</p> |
| 5. | <p>Les processus de durcissement : Illustration avec Sayyid Qutb</p> <p>Écoute du témoignage d'un jeune homme repentant qui raconte comment dans les années 90, en prison, il intègre les « frères musulmans » puis brève présentation du mouvement des Frères musulmans dans le but de repérer certains mécanismes de durcissement au sein d'une tradition.</p> |
| 6. | <p>Les imaginaires de la radicalisation : extraits commentés de la série « The Walking Dead »²⁷</p> <p>Ces extraits ont servi de supports pour illustrer les ambivalences de l'altérité de personnes autrefois familières et qui mutent ensuite douloureusement vers des formes inacceptables et menaçantes.</p> |

²⁵ Les auteur-e-s se tiennent à disposition en cas d'intérêt pour de la documentation plus détaillée.

²⁶ Wärström J. (propriétaire) (2014). Mentimeter [application mobile]. <https://www.mentimeter.com/>

²⁷ Darabont, F. (créateur), (2010-2022). The Walking Dead [série télévisée], AMC.

En ateliers | Quatre expressions « radicales » du quotidien en et hors religion (15 min.)

7. Visualisation d'un des quatre extraits vidéo et discussion en petit groupe

Les élèves sont guidés à travers les questions suivantes : « Pourquoi pensez-vous qu'on vous montre cet extrait ? » ; « Pourquoi ça nous paraît intéressant ? » ; « Quel serait le lien avec notre thématique, s'il devait y en avoir un ? ».

a) « Haine et compassion »

Dans l'extrait du film « Le Vénérable W » de Barbet Schroeder²⁸, en 2017, le moine bouddhiste birman Ashin Wirathu prêche l'élimination de la minorité musulmane rohinga.

b) « Végans et bouchers »

Dans l'extrait du 9 mai 2021²⁹, Solveig Haloin, militante vegan, est en confrontation avec des bouchers sur le plateau de la chaîne C8.

c) « Les fous et leurs juges »

Dans l'extrait du 14 octobre 2022³⁰, suite à l'assassinat de la jeune Lola par une de ses voisines, les chroniqueurs de TPMP polémique pour savoir si on peut condamner des « fous ».

d) « Trump et les prophètes »

Dans l'extrait du 3 novembre 2020³¹, Paula White, conseillère spirituelle de Donald Trump, prophétise la réélection du président sortant durant le dépouillement en direct des votes qui d'ores et déjà annonce la victoire de son adversaire.

En plénière | Retour des ateliers et clôture (20 min.)

8. « Mentimeter »

Les élèves répondent avec un ou plusieurs mots-clés à la question : « Au sortir de cet atelier, quels mots rattachez-vous au mot « radicalisé ». Le nuage de mots ainsi formé est commenté et comparé à celui formé en début de séquence. La question suivante est posée : « Qu'est-ce qui vous frappe quand vous voyez le 1^{er} et le 2^{ème} écran ? ».

9. **Eléments conclusifs**

Un questionnement de type méta-discursif est proposé aux élèves comme fil rouge de la discussion de clôture : à quoi sert le travail qu'on a fait ? Pourquoi traiter cette question en HSR ? Quelles postures, quelles approches ? Puis, nous mentionnons quelques objectifs phares de notre démarche tels que l'acquisition d'une qualité attentionnelle. Nous clôturons avec l'annonce qu'une reprise aura lieu dans les classes.

28 Schroeder B. (réalisateur). (2017). *Le Vénérable W*. [film documentaire]. Les Films du Losange.

29 Les Terriens du samedi (2018, 6 octobre). *Végans vs bouchers, la guerre est déclarée* [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=tWIZpf0hNA0>

30 Touche pas à mon poste (2022, 18 octobre). *Affaire Lola: Faut-il juger les fous?* [chaîne télévisée], C8.

31 NowThis News (s.d.). <https://www.youtube.com/watch?v=l4daeEaclVI>.

Annexe 2 : Le questionnaire partagé

Réflexion autour des radicalités



Première partie : la plénière

1. Avez-vous des remarques sur cette partie ?
Qu'avez-vous retenu de particulièrement intéressant ?

Quatre ateliers : quatre extraits vidéo

2. En visionnant les extraits vidéo, que répondez-vous aux questions suivantes ?
 - Pourquoi pensez-vous qu'on vous montre cet extrait ?
 - Pourquoi cela nous paraît intéressant ?
 - Quel serait le lien avec notre thématique, s'il devait y en avoir une ? Une similitude avec le « radicalisé » ?

| | |
|--|---|
| <u>Atelier A : Haine et compassion</u> | <u>Atelier B : Végans et bouchers</u> |
| | |
| <u>Atelier C : Les fous et leurs juges</u> | <u>Atelier D : Trump et les prophètes</u> |
| | |

Rezensionen
Comptes rendus

Das Ergebnis dieser Zusammenschau wird von der Autorin als „Puzzlebild“ (S. 73) gedeutet. Eine kategoriale Ordnung wird daraus nicht entwickelt. Dies gilt auch für die Ergebnisse der Analyse und Interpretation der von der Verfasserin erhobenen Daten. So heißt es in dem nur eine Seite umfassenden Fazit der Arbeit, dass es nicht ‚das‘ jugendliche Religionsverständnis gebe, vielmehr sei „das Motiv – um im Bild des Puzzles zu bleiben – zwar schon erkennbar, doch bleibt offen, aus wie vielen Teilen es tatsächlich besteht“ (S. 146). Dabei hätte der Rekurs auf vorliegende Arbeiten zum Religionsverständnis von Kindern und Jugendlichen aus der Religionspädagogik (z. B. Gennerich & Streib 2015), der Religionskundedidaktik (z. B. Helbling 2018) oder der Cognitive Science of Religion (z. B. Barrett 2013, Pyysiäinen 2003) durchaus zur Abstrahierung und Kategorisierung der Ergebnisse beitragen können.

Die Datenerhebung erfolgte anhand einer Anforderungssituation, an die sich zwei Fragen anschließen: Ein „asiatischer“ Austauschschüler bittet darum, man möge ihm erklären, „was ‚Religion‘ bedeutet“. Diese Anforderungssituation, die in didaktischer Absicht zur Aktivierung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen führen soll, wird in den beiden als Aufgaben formulierten Fragen wieder verengt, indem die Befragten in Frage 1 Religion mithilfe bildsprachlicher Elemente aus ihrer Sicht und in Frage 2 Religion allgemein definieren sollen (S. 81). Damit wird der Fokus auf definitorisches Wissen gelenkt und eine Aktivierung kontextsensitiver Konzepte nicht direkt adressiert, auch wenn die Verfasserin den Zeitpunkt der Erhebung sinnvoll an Themenfelder des Unterrichts sowie an für die Schüler:innen bekannte Unterrichtssituationen angepasst hat. Die Antworten auf die erste Frage werden im Zuge der Auswertung als Metaphern kategorisiert (S. 90), wobei nicht deutlich wird, ob damit jeweils die gesamten Propositionen oder nur Teile davon gemeint sind und inwiefern sich aus Metaphern Rückschlüsse auf die Präkonzepte bzw. Alltagstheorien der Befragten ziehen lassen.

Im Rahmen der Interpretation der Daten konzentriert sich die Verfasserin „maßgeblich“ auf die Antworten zur zweiten Frage. Diese wurden mittels eines induktiven Verfahrens entlang zentraler Begriffe bzw. Phrasen geclustert und in ein Kategoriensystem überführt. Dabei ergeben sich zehn Hauptkategorien mit jeweils mehreren Unterkategorien, wobei die Benennung der Hauptkategorien aus Formulierungen der Befragten gewonnen wurden, um möglichst nah an den Vorstellungen der Schüler:innen zu bleiben. Schließlich erfolgt eine Sortierung der Kategorien nach Häufigkeit. Eine Überprüfung der induktiv gewonnenen Kategorien an den Daten, wie es etwa im Rahmen der Grounded Theory Methodologie durch den Prozess des selektiven Kodierens geschieht, wird nicht durchgeführt. In Kapitel 3.3 widmet sich die Verfasserin der Darstellung und Auswertung der Kategorien, zu denen etwa „Glaube und glauben“ (83,6%), „Ausüben einer Religion“ (31,4%), „kann dem Menschen nützlich sein“ (22,5%) oder „negative Aspekte“ (5,2%) gehören (S. 94). Diese an der Häufigkeit von Nennungen orientierte Auswertung setzt sich in der Darstellung der einzelnen Hauptkategorien fort. So werden Jahrgangsstufen, Kurse und Bundesländer anhand quantitativer Häufigkeiten verglichen: „Die befragten Schüler*innen des Evangelischen Religionsunterrichts aus Thüringen benennen in ihren Definitionen von Religion ‚Glaube‘ oder ‚glauben‘ häufiger als die Schüler*innen aus Münster“ (S.96). Die Auswertung verbleibt auf dieser Ebene. Dass die Befragten sehr unterschiedliche Konzepte aufrufen (etwa „ ‚Glaube an Gott‘ (152; 36%) [...], an etwas‘ (72; 17%) [...], an ‚etwas Übermenschliches‘ (23; 5%) oder etwas, ‚das man nicht sieht, fühlt und hört‘ (8; 2%)“), wird nicht weiter ausgewertet, sodass der Glaube an Gott und das Glauben an etwas Übernatürliches recht großzügig unter einer Hauptkategorie subsumiert und mögliche konzeptuelle Unterschiede nicht in den Blick genommen werden. Anschließend erfolgt eine genauere Auswertung zweier Lerngruppen (8. Jahrgang und 10. Jahrgang) des evangelischen Religionsunterrichts an derselben Schule mit derselben Lehrperson, deren Ergebnisse wiederum quantitativ mit den Ergebnissen der Gesamtstichprobe sowie kursbezogen verglichen und schließlich durch zwei Wortwolken visualisiert werden (S. 130f.). Als Fazit hält die Verfasserin fest, dass „die Schüler*innen im zehnten Jahrgang Religion deutlicher, zugleich facettenreicher und sachlicher definieren. Zum anderen werden durchaus unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen, da zum Beispiel den Achtklässler*innen viel an gemeinschaftlichen Aspekten, den Hilfen und dem Zusammenhalt liegt, während die Zehntklässler*innen deutlich den Glauben in den Fokus rücken“ (S.131). Unklar bleibt, wie sich diese Unterschiede erklären lassen und auch, was mit den Adjektiven deutlich und sachlich im Hinblick auf die Präkonzepte der Befragten gemeint ist.

Im letzten Teil des dritten Kapitels diskutiert Ta Van die bisher gewonnenen Ergebnisse und rekurriert auf die von ihr zu Beginn der Arbeit entwickelten Hypothesen. Die Hypothese, dass Schüler:innen Religion unterschiedlich definieren sieht sie ebenso bestätigt wie die Annahmen, dass sich Religionsdefinitionen abhängig von der Region und dem besuchten Schulfach unterscheiden. Hierbei arbeitet die Verfasserin interessante Befunde heraus, etwa den Umstand, dass Schüler:innen der Ethikkurse deutlich weniger häufig die Tatsache im Blick haben, dass es neben dem Christentum noch andere Religionen gibt und sich zudem auf „negative Aspekte“ von Religion fokussieren. Die Verfasserin stellt des Weiteren Vermutungen an, wie die jeweiligen Ergebnisse zustande gekommen seien und welche weiteren Forschungsfragen sich daraus ergeben könnten, sie verbleibt aber insgesamt bei einer summativen Betrachtung der Ergebnisse. Eine Diskussion der Ergebnisse im Horizont religionssoziologischer Paradigmen wie Säkularisierung, Individualisierung oder auch Transformation bleibt ebenso aus wie die – konzeptuell durchaus angezeigte – Abgrenzung zu (semantischen) Formen der Spiritualität (vgl. Gennerich & Streib 2021, Knoblauch 2005).

Die Arbeit Ta Vans ist nachvollziehbar aufgebaut, gut lesbar und arbeitet wichtige und interessante Befunde zum Religionsverständnis von Jugendlichen heraus. Die Auswertung und Interpretation der Daten erfolgt berichtend und summarisch, wodurch das Potenzial der Aussagen der Befragten im Hinblick auf die Modellierung von Religionskonzepten nicht vollständig ausgeschöpft wird.

Markus Rassiller, Pädagogische Hochschule Freiburg, markus.rassiller@edufr.ch

Literatur

Barrett, J. & Zahl, B. P. (2013). Cognition, Evolution and Religion. In Pargament, K.; Exline, J.; Jones, J. W. (Hrsg.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol 1): Context, theory, and research* (S. 221-237). American Psychological Association.

Gennerich, C. & Streib, H. (2021). Jugend und Religion. In Krüger, H-H.; Grunert C. & Ludwig, K. (Hrsg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-21). Springer Fachmedien.

Helbling, D. (2018). Wie Kinder Religion und Religionen begegnen. In Adamina, M.; Kübler, M.; Kalcsis, K.; Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“ *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 291–309). Julius Klinkhardt.

Knoblauch, H. (2005). Einleitung: Soziologie der Spiritualität. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 13(2), 123–131.

Streich, H. & Gennerich, C. (2015). Jugend und Religion. Begriffsklärungen, Entwicklungsdynamik, Modelle und Typen. In Klöcker, M. & Tworuschka, U. (Hrsg.), *Handbuch der Religionen: Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland und im deutschsprachigen Raum* (S. 1-22). Olzog.

Pyysiäinen, I. (2003). *How Religion Works. Towards a New Cognitive Science of Religion*. Brill.

Monika Jakobs / Eva Ebel /
Kuno Schmid

BEKENNTNIS- UNABHÄNGIG RELIGION UNTERRICHTEN

Grundlagen – Erfahrungen –
Perspektiven aus dem Kontext
Schweiz



Jakobs, Monika; Ebel, Eva & Schmid, Kuno (2022). Bekenntnisunabhängig Religion unterrichten. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven aus dem Kontext Schweiz. Matthias Grünewald (146 S.).

Das rezensierte Buch beleuchtet verschiedene Formen von Unterricht mit Bezug zur Thematik Religion in der Schweiz. Die drei Autor:innen haben oder hatten alleamt Professuren in der Lehrer:innenbildung für ERG und/oder für ausserschulischen Religionsunterricht inne und bringen einen theologischen Hintergrund mit.

Der Titel bildet den Inhalt des Buches nur teilweise ab, da nebst dem hier als „bekenntnisunabhängig“ bezeichneten Unterricht, welcher seit dem Lehrplan 21 in den allermeisten Deutschschweizer Kantonen als obligatorisches Schulfach „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)“ verankert ist, auch der „Religionsunterricht“ der Kirchen und die „Katechese“ sowie das Zusammenspiel der drei Formen ausführlich abgehandelt werden. Bereits in der Einleitung werden die erwähnten drei Formen von Religionsunterricht als „drei Säulen Modell“ eingeführt.

Im anschliessenden Kapitel A folgt eine Aufarbeitung der Grundlagen von bekenntnisunabhängigem Religionsunterricht mit Blick auf verschiedene Kantone in der heterogenen Bildungslandschaft Schweiz. Als grundlegend für obligatorischen Unterricht im Rahmen der Schule wird dabei die Religionsfreiheit postuliert.

schon Unterricht im Rahmen der Schule wird dabei die Religionsfreiheit postuliert.

An dieser Stelle wird auch auf Kontroversen des Fachprofils hingewiesen, die sich aus Sicht der Autor:innen insbesondere in der Interpretation der erwähnten Religionsfreiheit zeigen. Dabei kritisieren die Autor:innen den „strikt kulturkundlichen“ Zugang, den etwa die Religionswissenschaftlerinnen Petra Bleisch und Katharina Frank vertreten würden, welcher die Wahrung der negativen Religionsfreiheit so auslege, dass „jeder Lebensweltbezug, der den neutralen Blick auf die Unterrichtsgegenstände gefährden könnte“ abgelehnt wird (S. 19). Die Autor:innen führen weiter aus, dass das damit verbundene Verständnis von Religion als „fremdbestimmendes Normensystem“, über das man die Lernenden zwar informiere, vor dem sie laut dem erwähnten Ansatz jedoch gleichzeitig „zu schützen sind“, „die Legitimation eines religionsbezogenen Faches in der öffentlichen Schule in Frage“ stelle (S.20). Das Unterkapitel „die Vielfalt des Religionsunterrichts in der Schweiz in historischer Sicht“ nimmt eine Rückblende auf die Entwicklungsgeschichte sowie eine pädagogische Begründung des bekenntnisunabhängigen Unterrichts vor. Mit einem Positionspapier des „Dachverbandes der Lehrerinnen und Lehrer (LCH)“ aus dem Jahr 2007 wird ausserdem begründet, warum die Grundlagen des „Judentums und des christlichen Abendlandes“ (S. 37) einen zentralen Platz einnehmen sollten im Unterricht.

Zwischenkapitel mit dem Titel „Blick von aussen“ lassen an verschiedenen Stellen Expert:innen aus Deutschland und Österreich Stellung nehmen zur Situation in der Schweiz.

Im Kapitel B folgen didaktische Überlegungen zum bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht, wobei zuerst auf den Lehrplan und vorhandene Lehrmittel eingegangen wird. Überdies wird auch auf die unüberschaubare Situation von bekenntnisunabhängigem Unterricht in den Gymnasien hingewiesen. Im nachfolgenden Unterkapitel finden sich Erläuterungen zu didaktischen Zugängen, wobei die verschiedenen Zugangsweisen auch einer Kritik unterzogen werden. Als überzeugend wird schliesslich der Ansatz der „gelebten Religion“ oder der „religiösen Spurensuche“ erachtet, welcher im Lehrmittel „Blickpunkt 3“ umgesetzt worden sei. Die Autor:innen schlagen daraufhin eine Didaktik des Perspektivenwechsels vor, welche eine „Differenzkompetenz“ fördern solle. Im Unterkapitel „Religionsunterricht und religiöse Identität“ wird unter anderem festgehalten, dass es seitens der Lernenden eine sprachliche Kompetenz brauche, um die „religiösen Gedanken und Gefühle auszudrücken“ (S. 86). Nachfolgend wird die Ausbildungssituation der Lehrpersonen dargelegt und deren erwünschte Haltung des methodologischen Agnostizismus erwähnt. Die Autor:innen äussern sich auch zum Verhältnis der einzelnen Fachkomponenten von ERG. So liegt ihrer Ansicht nach die Trennung von Ethik und Religion nicht in der Absicht der Fachkonstruktion.

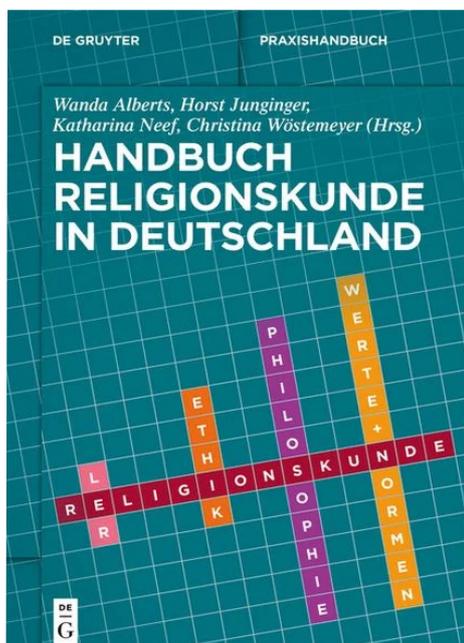
Kapitel C behandelt zuerst das Verhältnis der Kirchen zum bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. Dabei könne die Theologie aus Sicht der Kirchen mithelfen beim Nachdenken über die im Lehrplan erwähnten Kompetenzen und als Bezugswissenschaft für den ERG Unterricht fungieren, was auch die Autor:innen befürworten. In einzelnen Unterkapiteln wird zuerst auf das pädagogische Gesamtkonzept für den Religionsunterricht der evangelisch-reformierten Landeskirche eingegangen und schliesslich auf jenen der katholischen Kirche, wobei hier auch die erwähnte „dritte Säule“ der „Katechese“ beschrieben wird. Exemplarisch wird in einem anschliessenden Kapitel der ökumenische Religionsunterricht in St. Gallen genauer beschrieben.

Zum Abschluss folgt ein Ausblick, in dem der religionsbezogene Unterricht als *work in progress* bezeichnet wird. Als wünschenswert betrachtet wird insbesondere das Aufzeigen des Potenzials von Religionen, wie auch das Eingehen auf Kritik an ihnen, da religionsbezogener Unterricht sonst „Folklore“ sei.

Insgesamt betrachtet bietet dieses Buch einen guten Überblick über verschiedene Formen des religionsbezogenen Unterrichts in der Schweiz. Insbesondere mit der schweizerischen Bildungslandschaft unvertrauten Personen, dürfte diese Publikation ein möglicher Einstieg in die Thematik bieten. Die Kapitel „Blick von aussen“ bringen dabei Abwechslung in das Leseerlebnis. Die Analyse der Lehrmittel und Lehrpläne mit Bezug auf den bekenntnisunabhängigen Unterricht weist auf wichtige Entwicklungsstellen hin, etwa in Bezug auf die Klärung von Lehrplankompetenzen. Eine Stärke liegt auch in der ausführlichen Beschreibung des hier als zweite und dritte Säule bezeichneten christlich geprägten Unterrichts.

Durch diesen Fokus auf das Christentum bleibt allerdings ungeklärt, wie andere Religionsgemeinschaften diese Formate gestalten. Überdies werden Lernende, welche die erwähnten „religiösen Gefühle und Gedanken“ (S. 86) nicht mitbringen, nicht mitgedacht. Wünschenswert wäre ausserdem die Ergänzung um andere Perspektiven auf den bekenntnisunabhängigen Unterricht, da diese nur im Sinne einer Kritik Erwähnung finden. Die eigene Sichtweise der Autor:innen auf ERG Unterricht als „Ermöglichung und Gestaltung der positiven Religionsfreiheit“ (S. 20), wird auch durch die Gastautor:innen in den „Blick von aussen“ Kapiteln vertreten. Eine ausführlichere Begründung für die Leseweise des Fachs mit einem Fokus auf die positive Religionsfreiheit bleibt dabei aus. Damit ist das Buch nicht nur eine Beschreibung des Status quo, sondern hat aus Sicht der Rezensentin auch einen programmatischen Anspruch.

Lea Sara Mägli, leasara.maegli@uzh.ch



Alberts, Wanda; Junginger, Horst; Neef, Katharina & Wöstemeyer, Christina (Hrsg.) (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. De Gruyter (522 S.).

Das «Handbuch Religionskunde in Deutschland» bietet erstmalig einen Überblick über die historischen Entwicklungen und die aktuellen Ausgestaltungen eines religionswissenschaftlich orientierten Unterrichts in Deutschland. Der Sammelband ist in vier Teile gegliedert.

In Teil 1 «Religionskunde in Deutschland» bündelt Wanda Alberts (Beitrag «Religionskunde») bisherige organisatorische, programmatische und analytische Aspekte eines religionswissenschaftlich orientierten Unterrichts. In ihrem Beitrag fordert sie u.a. eine Versachlichung des gegenwärtigen Diskurses, die einhergehen müsste mit einem Ende von Verschleierungs- und Abwertungsdiskursen, um der Religionskunde einen angemessenen Platz im säkularen Bildungskanon zu geben. Christina Wöstemeyer («Systematischer Überblick: Religions- und ethikbezogener Unterricht in Deutschland») unternimmt den Versuch, jeglichen religions- und ethikbezogenen Unterricht in allen deutschen Bundesländern zu systematisieren. In ihren Recherchen hat sie 26 verschiedene Fachbezeichnungen gefunden. Wie viele Schüler:innen allerdings an welchem Unterricht teilnehmen, lasse sich kaum

eruiieren, die «Datenlage ist mitunter sehr diffus, uneinheitlich oder sogar widersprüchlich» (S. 22). Zudem sei die Fächerlandschaft dynamisch und fluide und die tatsächlichen Angeboten würden auch von den Schüler:innenzahlen abhängen. Darüber hinaus würden einzelne Fächer als Pflicht-, Wahlpflicht-, Wahl-, Ersatz- und/oder Zusatzfach angeboten mit unterschiedlichen staatlichen oder nichtstaatlichen Trägerschaften. Insgesamt macht Wöstemeyer einen Trend zur Öffnung von religiösem Unterricht aus mit dem Ziel, diesen zu erhalten. Aus ihren Analysen zu curricularen Vorgaben ergibt sich für bekenntnisungebundene Fächer mit religionsbezogenem Anteil eine deutliche Dominanz der Philosophie, in der religionsbezogene Themen im Rahmen eines religionsphänomenologischen und/oder christozentrischen Weltreligionenparadigmas einer ethikdidaktischen Perspektive untergeordnet werden. Lediglich für die Fächer «Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde LER» in Brandenburg und «Religion» in Bremen lasse sich ein relativ hoher Anteil an eher religionskundlichen Inhalten ausmachen. Auch in der Lehramtsausbildung sei die Religionswissenschaft nur an wenigen Standorten mitbeteiligt.

In Teil 2 «Historische Entwicklungen und Kontexte» zeichnen Katharina Neef, Horst Junginger und Anja Kirsch vom 19. Jahrhundert bis heute zentrale Entwicklungs- und Konfliktlinien rund um religionsbezogenen Unterricht nach. Neef kann beispielsweise aufzeigen, dass sich bezüglich eines katechese-orientierten kirchlichen Unterrichts bereits Mitte des 19. Jahrhundert innerkirchliche und ausserkirchliche Kritik formiert hat und etwa die Freireligiösen Gemeinden des sozialdemokratischen Milieus in einzelnen Gegenden erfolgreich einen Ersatzunterricht einrichten konnten.

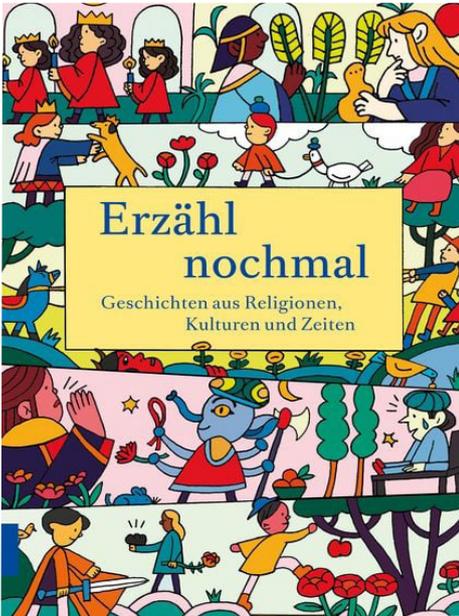
Teil 3 «Bundesländer» bietet für jedes Bundesland ausführlichere Informationen zu den geschichtlichen Entwicklungen des aktuellen Modells, Rahmenbedingungen, Ausbildung der Lehrkräfte, Curriculare Vorgaben, aktuellen Diskussionen sowie eine religionswissenschaftliche Einordnung. Für Bremen beispielsweise kommen Ina Peter, Jana Peter und Maret Peter zum Schluss, dass zwar die Lehramtsausbildung sowie die konzeptuelle Ausrichtung des Faches «Religion» deutlich religionskundlich sind, aber in der derzeitigen Ausgestaltung (interreligiös ausgerichtetes Curriculum, z.T. Erteilung durch konfessionell ausgebildete Lehrpersonen) deutlich religiös ausgerichtet ist. Für Hamburg konstatiert Giovanni Maltese, dass der Philosophieunterricht «konzeptionell in den Säkularisierungs- und Kirchenaustrittsdebatten der 1970er und 1980er Jahre stecken bleibt» (S. 249) und eher einen «teaching against religion» betreibt, während die gegenwärtigen Debatten um den «Religionsunterricht für alle» von einem anti-Religionskunde-Diskurs geprägt seien und die Evangelisch-Lutherische Kirche dabei ihre Definitionshoheit auf formaler Ebene zwar mit anderen Religionsgemeinschaften werde teilen müssen, aber dennoch als *prima inter pares* werde auftreten dürfen.

In Teil 4 «Vergleichsperspektiven» berichten Katharina Frank für die Schweiz (wo religionskundlicher Unterricht auf der Ebene von Curricula und Lehrkräfteausbildung weitgehend umgesetzt ist) und Karsten Lehmann für Österreich (wo ein Ethikunterricht als Alternative für den religiösen Unterricht mit religionskundlichen Anteilen eingeführt wurde).

In ihrer Einleitung kommen die Herausgebenden zum Schluss, dass die Ergebnisse «der Analysen von Religionskunde in den deutschen Bundesländern» (VI) auf mehreren Ebenen erschreckend seien. Religionskunde «im Sinne einer sachlichen, deskriptiven wie analytischen Annäherung [an religionsbezogene Themen] wird in den unterschiedlichen Kontexten immer wieder systematisch marginalisiert bzw. verhindert – zugunsten unreflektierter, historisch überkommener Usancen und/oder partikularer religiöser Interessen an der Diskurshoheit über das Thema Religion in der Schule» (VI). Giovanni Maltese nimmt in seinem Beitrag auch die akademische Religionswissenschaft in die Pflicht, die sich in den letzten Jahrzehnten zu stark auf Ressourcenkämpfe und hochschulpolitische Entwicklungen konzentriert hätte und fordert die Erarbeitung von theoretischen Ansätzen, «welche die gesellschaftliche Relevanz des Faches sichtbar machen und einen Eurozentrismus- und hegemoniekritischen Beitrag in Debatten und Prozesse» auch in Bezug auf den schulischen religionsbezogenen Unterricht leisten könnten.

Insgesamt ist das «Handbuch Religionskunde in Deutschland» ein relevanter Beitrag für die weitere Entwicklung des religionskundlichen Unterrichts. Der damit erstmalig mögliche Überblick erlaubt es insbesondere auf den Ebenen von Bildungspolitik und akademischer Religionswissenschaft aufzuzeigen, wo überall angesetzt werden könnte und müsste und wo welche Diskrepanzen zwischen Bildungspolitik, Curricula, Trägerschaften sowie der Ausbildung von Lehrkräften bestehen. Die Analysen aktueller Diskurse liefern dabei nicht nur die zu kennenden Argumente und Gegenargumente für religionskundlichen Unterricht, sondern zeigen auch auf, wie eng Religion und Bildung immer noch verknüpft sind. Dass durch die lange Entstehungszeit einzelne Beiträge bereits nicht mehr auf dem neuesten Stand der Entwicklungen sind, ist den Herausgebenden bewusst und zeigt gleichzeitig, wie dynamisch sich das Feld zurzeit gestaltet.

Petra Bleisch, petra.bleisch@edufhr.ch



Bossart, Rolf; Mustafi, Nadire; Winter-Pfändler, Monika & Zahner, Michael (Hrsg.) (2023). *Erzähl nochmal. Geschichten aus Religionen, Kulturen und Zeiten*. TVZ (264 S.).

«Erzähl nochmal» ist eine Sammlung von 111 bearbeiteten Erzählungen von «Mythen und Heiligen Schriften, Volks- und Kunstmärchen sowie [...] Weisheitstraditionen und andere mündliche Überlieferungen» (S. 237), herausgegeben von Religionspädagog:innen und -didaktiker:innen der PH St. Gallen. Ergänzt wird die Sammlung von einem Nachwort mit Erläuterungen von Rolf Bosshard und Onlinematerialien.

Die 111 Geschichten werden in sieben Kapiteln gruppiert:

- Vom Anfang und Ende der Welt und vom Leben und Arbeiten in der Zwischenzeit
- Von Eltern, Geschwistern und Freunden
- Vom Kleinen und Grossen und von der Wahrheit
- Von Dummen, Klugen und Weisen
- Von Göttern und Göttinnen, vom Himmel und von der Unterwelt
- Vom Guten, vom Bösen und von allem dazwischen
- Von Vorfahren, Religionsgründern und Heiligen

Die Geschichten haben laut den Herausgeber:innen mehrheitlich gemeinsam, dass sie keiner konkreten Autorenschaft zugeordnet werden können und «durch vielfältige Rezeption einen kollektiven Aneignungsprozess durchlaufen» (S. 237) haben, kein bestimmtes Entstehungsdatum haben und «immer neuen Auslegungen und Interpretationen offen» (S. 237) stehen. Handlungsleitend für die Auswahl waren der Bedeutungsgehalt, eine reiche Rezeptionsgeschichte, die Problematisierung von existenziellen Grundfragen, Diversität in Herkunft und Wertsetzungen sowie «eine möglichst niederschwellige, allgemeine Zugänglichkeit für Kinder» (S. 238). Der Erzählband möchte einem «interreligiösen Schwerpunkt» Rechnung tragen, weshalb ein besonderes Gewicht auf Geschichten aus den «Heiligen Schriften und dem kulturellen Umfeld der grossen, epochenbildenden Religionen» (S. 237-238) liegt.

In seinem Nachwort stellt Rolf Bossart verschiedene Überlegungen zur pädagogischen und existenziellen Bedeutung des Erzählens an. Bossart sieht zwei zentrale Bedeutungen von Geschichten für das pädagogische Arbeiten: (1) Geschichten lassen innere Vorstellungsräume entstehen, die es ermöglichen, Vorstellungskraft und Artikulationsfähigkeit von Gefühlen zu fördern sowie ethische Erziehung zu betreiben; (2) Geschichten organisieren Informationen und konstruieren Sinn und Bedeutung, was es erlaubt, mit Kindern Arbeit am kulturellen Gedächtnis zu leisten.

Die zum Buch gehörige Onlineplattform bietet zu jeder Geschichte eine Liste mit Kompetenzen aus dem Lehrplan 21, Verweise zu anderen Geschichten mit einem ähnlichen Thema sowie eine Liste von möglichen Fragestellungen für Gespräche mit den Schüler:innen.

Der Erzählband ist sicherlich eine passende Publikation für einen interreligiösen Unterricht. Stringent dazu ist die Gruppierung der Geschichten nach phänomenologischen Kriterien, die philosophischen, narratologisch-psychoanalytischen und allge-meindidaktischen Überlegungen von Rolf Bosshart sowie die auf der Online-Plattform zur Verfügung gestellten Fragen, die insbesondere auf die individuelle, moralische und existentielle Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den Geschichten zielen.

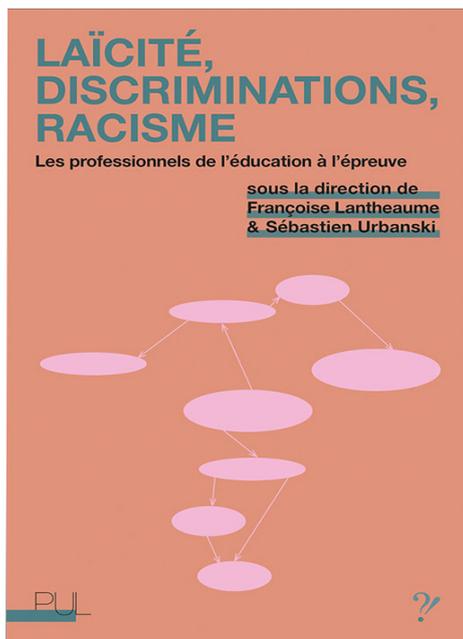
Aus der Sicht eines religionskundlichen Unterrichts bedürfte der Band wesentlichen Ergänzungen. Die Erzählungen sind an keiner Stelle kontextuell eingebettet. Informationen über den historischen, politischen und soziokulturellen Entstehungskontext sowie (mindestens ansatzweise) Darlegungen zur Rezeptionsgeschichte sowie aktuellen Erzählkontexten würden es ermöglichen, mit Schüler:innen die Bedeutung einer jeweiligen Geschichte für eine bestimmte Erzählgemeinschaft zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten herauszuarbeiten. Zudem wären konkrete fachdidaktische Hinweise nützlich.

Insgesamt ergibt sich aus der Lektüre, dass mit dem Erzählband hauptsächlich christlich-europäisch sozialisierte Lehrpersonen und Schüler:innen angesprochen werden. So diskutiert Bosshart den Konflikt zwischen dem Auswahlkriterium «Diversität in Herkunft und Wertsetzung» und dem Kriterium «niederschwellige, allgemeine Zugänglichkeit» für Kinder. Dabei optierten die Herausgebenden gegen eine zu breite Diversität und für Geschichten, die für «Kinder im deutschsprachigen Kontext so unmittelbar wie möglich zugänglich» (S. 238) sind. Demzufolge gehen die Herausgebenden nicht davon aus, dass Kinder in den heutigen kulturell und religiös diversen Schulklassen unterschiedliche Sozialisierungserfahrungen mitbringen und es fehlen etwa Geschichten aus verschiedenen afrikanischen Ländern südlich der Sahara. Aus Sicht der Rezensentin dürfte Kindern mehr zugetraut werden. Unter dem Register «Herkunft, kultureller Kontext» (S. 253) finden sich Einträge wie «Buddhistische und hinduistische Traditionen; asiatischer Kulturraum», «Altes/Erstes Testament; Tanach», «Christliche Traditionen», «Evangelien» und «Heiligenviten und -legenden». Zum einen wird ein komplexer Kulturraum mit unterschiedlichsten

Traditionen unter einen Eintrag subsumiert – zum anderen ist für nichtchristlich sozialisierte Personen nicht unmittelbar nachvollziehbar, warum «Evangelien» und «Heiligenviten und -legenden» nicht unter «Christliche Traditionen» subsumiert werden.

Es ist sicher ein grosser Verdienst, den vorliegenden Bestand an Geschichten zu sammeln, zu ordnen und für eine Publikation zu redigieren. Die Online-Plattform würde sich anbieten, in den nächsten Jahren die für einen kulturkundlichen Unterricht nötigen zusätzlichen Informationen und fachdidaktischen Hinweisen bereitzustellen.

Petra Bleisch, petra.bleisch@edufv.ch



Lantheaume, Françoise & Urbanski, Sébastien (dir.). (2023). *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. Presses universitaires de Lyon (331 p.)

Cet ouvrage collectif présente les principaux résultats de l'enquête « Religions, discriminations, racisme en milieu scolaire » (Redisco) menée durant cinq ans dans 101 écoles du secondaire des secteurs public et privé (en majorité en France métropolitaine, mais aussi à la Réunion, au Brésil et en Suisse). Il n'a pas pour objectif d'évaluer (ou de dénoncer) les pratiques des enseignant-e-s en termes de (re)production des discriminations et du racisme, car, selon les auteur-e-s ce serait jouer le jeu du débat public (p. 11-12 ; p. 23). L'enquête tente de saisir les stratégies que les enseignant-e-s mettent en œuvre pour résoudre des situations qu'ils-elles interprètent comme relevant des domaines de la religion (affirmations religieuses), du racisme ou des discriminations. L'accent est mis sur les pratiques des professionnel-le-s, la description et l'analyse de leurs actions, afin de comprendre les logiques et stratégies mobilisées, et ainsi de « saisir le sens de l'expérience ordinaire des acteurs de l'éducation » (p. 22).

L'approche théorique privilégiée est celle de la sociologie pragmatique, telle que développée par L. Boltanski et L. Thévenot. L'équipe de chercheur-e-s propose ainsi d'analyser les situations rapportées par les enquêté-e-s au travers de la notion de logiques de justification de l'action (fondées sur différents principes de justice) qui orientent l'action des individus. Il s'agit pour ce faire de « s'intéresser aux processus de qualifications des situations, des actions et des personnes, des objets et dispositifs par les acteurs » (p. 25) et à l'expression des justifications de l'action par ces dernières et derniers.

L'ouvrage est composé de quatre parties comportant chacune trois chapitres. Privilégiant une proximité avec les données, il propose des descriptions des contextes et de nombreux extraits d'entretien. Les chapitres s'intéressent à la façon dont les logiques mobilisées par les enquêté-e-s dans des situations précises s'articulent, sont arbitrées et deviennent pour eux-elles des ressources pour (ré)agir.

La première partie se concentre sur les enjeux d'interprétation et de catégorisation : elle aborde les façons dont les situations sont comprises et les divergences d'interprétation auxquelles une même situation peut donner lieu. Elle donne à voir l'importance du cadrage des situations réalisé par les actrices et acteurs scolaires (le contexte général, qui parle, qui en est témoin, de quelle discipline scolaire viennent les enseignant-e-s, qui est la cible des propos interprétés, ...). Le chapitre 1 montre que les standards de réception de propos antisémites ou racistes ne sont pas stabilisés, ce qui donne lieu à des disputes entre les actrices et acteurs scolaires, notamment entre enseignant-e-s. L'étude sociologique expose également la façon dont les établissements et leurs équipes ont tendance à requalifier les situations afin d'en atténuer les enjeux et comment ils tentent d'imposer leur qualification pour en maîtriser la communication (chapitre 2 qui traite de l'enjeu de la publicisation des situations). Les situations interprétées comme relevant du religieux ne sont alors pas nécessairement présentées comme des enjeux de laïcité, mais comme des questions de non-respect de l'ordre scolaire. Enfin, l'impact de la socialisation (religieuse) des enseignant-e-s sur leur façon d'interpréter et de réagir aux manifestations des appartenances religieuses des élèves est éclairé dans le cadre d'une analyse de cas au Brésil (chapitre 3).

La seconde partie de l'ouvrage s'intéresse à la façon dont les contextes spécifiques dans lesquels s'ancrent les écoles impactent l'interprétation des situations. Trois configurations sont abordées : établissements de milieux urbains défavorisés (chapitre 4), établissement ancré dans un quartier populaire accueillant aussi des élèves de milieux favorisés (chapitre 5), établissements ruraux (chapitre 6). Cette partie révèle l'importance des différents paramètres sociaux qui constituent le quotidien des élèves et du corps enseignant, celle de leur environnement et conditions de travail (dynamique collective au sein du corps enseignant, stratégies d'établissement sur certains enjeux, création d'un sentiment d'appartenance, etc.) ainsi que l'effet de ces paramètres sur la façon dont les situations sont interprétées et gérées. Le chapitre 4 est particulièrement intéressant en ce qu'il souligne l'impact délétère que peut avoir l'écart socioéconomique et culturel entre enseignant-e-s et élèves s'il n'est pas conscientisé et thématiqué par les équipes pédagogiques. Le chapitre 6 est également révélateur de la façon dont l'injonction à lutter contre le racisme s'articule à d'autres injonctions et finalités (comme garder le lien avec les élèves), et est parfois mise de côté.

La troisième partie de l'ouvrage se concentre sur des situations ayant un lien avec les contenus enseignés. Il y est question de la mise en œuvre d'enseignements liés aux questions de laïcité, de faits religieux, d'éducation morale et civique et de sciences, ainsi que de réactions d'élèves ou de parents aux contenus enseignés (contestations, provocations, interpellations). Une attention est portée à la façon dont les enseignant-e-s mobilisent les disciplines et les savoirs disciplinaires comme ressource pour réagir. Cette partie souligne à plusieurs reprises le fait que l'enseignement est une profession à

pratiques prudentielles (chapitres 7 et 8). Le chapitre 9 est dédié au contexte particulier de la Suisse (plus précisément, du canton de Vaud) et de la discipline Ethique et cultures religieuses. Il y est montré que l'ouverture aux autres religions revendiquée par les enseignant·e·s n'est pas inconditionnelle. Cet idéal est mis à l'épreuve de situations concrètes et il s'avère que plusieurs des enseignant·e·s de l'échantillon suisse attendent des élèves et leurs familles qu'ils se conforment aux normes et valeurs dites occidentales.

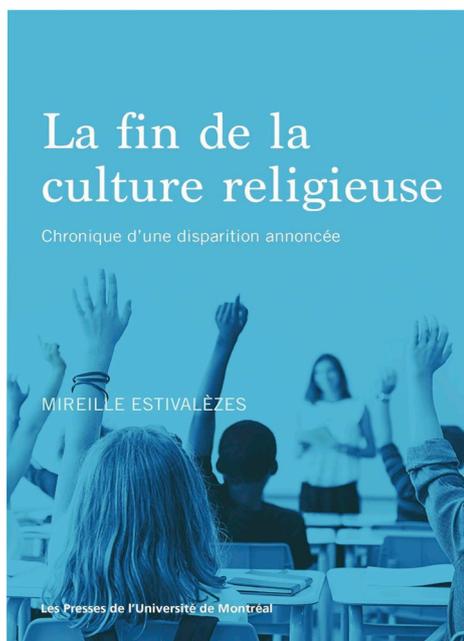
La dernière partie de l'ouvrage est dévolue aux établissements privés, qui sont majoritairement confessionnels. L'enquête étudie leurs relations avec le secteur public, les liens qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves, ainsi que la construction et la préservation d'une identité d'établissement dans le cadre du traitement de situations relevant de la laïcité, du racisme ou des discriminations. Le phénomène d'une mise en œuvre à « géométrie variable » du principe de laïcité et de non-discrimination s'y révèle en particulier. Par ailleurs, les chercheur·e·s constatent que les logiques d'actions mobilisées par les enseignant·e·s sont différemment orientées que dans le secteur public et sont influencées notamment par des enjeux de réputation de l'établissement et un certain entre-soi (peu de diversité). Le chapitre 10 est particulièrement intéressant car il montre, au travers de l'exemple des écoles privées religieuses, que d'autres stratégies que l'application de la laïcité peuvent être adoptées, tout en relevant ici encore l'importance des registres de justification pour interpréter et résoudre des situations. Le dernier chapitre (chapitre 12) propose de nous intéresser au contexte de la Réunion qui apporte ses spécificités propres aux enjeux des établissements privés.

La conclusion de l'ouvrage déconstruit plusieurs éléments du débat public à la lumière des analyses proposées et montre l'utilité de les dépasser, tout en soulignant des points enrichissants pour la recherche et la pratique. Urbanski et Lantheaume profitent également de cet espace pour réouvrir la question de la modernité et montrer qu'elle est affaire de toutes et tous, même de celles et ceux qui la contestent. La conclusion souligne également les contraintes de l'agir enseignant et comment un manque de temps pour la délibération ou de travail collectif peut conduire à la dramatisation d'une situation. Urbanski et Lantheaume explicitent aussi la perspective politique de l'ouvrage : démontrer l'importance de la réflexivité professionnelle et le rôle des enseignant·e·s dans une redéfinition de la laïcité ancrée dans le pragmatisme (plusieurs chapitres montrent que les enseignant·e·s interprètent le principe de laïcité différemment selon les finalités et objectifs prioritaires qu'ils-elles poursuivent). Globalement, l'ouvrage a un effet de mise en valeur de l'action des enseignant·e·s, de « toute l'épaisseur du métier » (p. 286) et de sa complexité.

S'il faut saluer l'ampleur de l'enquête – 966 entretiens ! – certaines analyses auraient pu intégrer des considérations sur les enjeux de racisme structurel ou d'intersectionnalité des discriminations. Même si on comprend l'importance de suivre le cadre théorique choisi, on regrette ici et là que les textes ne mobilisent pas d'autres outils d'analyse. Le lecteur ou la lectrice peut en effet s'interroger sur les biais de lecture des enseignant·e·s et sur l'effet de leurs propres conceptions sur les interprétations qu'ils-elles font des situations (à noter toutefois que le chapitre 3 s'intéresse à l'influence de la socialisation des enseignant·e·s). L'accent sur les pratiques est si fort qu'il semble parfois qu'on en oublie le fait que les enseignant·e·s ne sont pas dépourvu·e·s de stéréotypes, de racisme, d'interprétations erronées ou encore de lacunes en matière de connaissances sur les religions. On remarquera que ces considérations auraient été un bon appui à une réflexion sur la formation des enseignant·e·s et l'évolution des pratiques (seul le chapitre 8 s'y intéresse).

Les données récoltées par le projet Redisco et analysées dans cet ouvrage restent cependant d'une grande richesse. Elles contribuent à combler un manque important d'études empiriques permettant de comprendre la façon dont la laïcité, la discrimination et le racisme sont interprétés et gérés au sein du monde scolaire. L'enquête offre ainsi une fenêtre ouverte sur la façon dont les enseignant·e·s composent avec les situations qu'ils et elles rencontrent dans leur quotidien professionnel, dans des contextes parfois sensibles, et les ressources qu'ils-elles mobilisent pour y répondre. Cette focale sur les ressources est très intéressante et constitue un terreau fertile pour penser l'amélioration des conditions de travail des enseignant·e·s, mais aussi celle de leur formation.

Melissa Girardet, Haute école pédagogique de Fribourg, Melissa.Girardet@edufr.ch



Estivalèzes, Mireille. (2023). *La fin de la culture religieuse. Chronique d'une disparition annoncée*. Les Presses de l'Université de Montréal (346 p.).

Trois ans après la décision du ministre de l'éducation du Québec, Jean-François Roberge, de réviser en profondeur le programme d'Éthique et culture religieuse (ECR), cet ouvrage propose une analyse approfondie des argumentaires qui ont conduit à cette décision ainsi que des défis que représente l'implémentation du nouveau programme « Culture et citoyenneté québécoise ». L'auteur, experte de l'enseignement scolaire sur les religions dans différents contextes, est aussi une didacticienne impliquée concrètement dans la formation des enseignant·e·s au programme d'ECR. A la fois observatrice et actrice, elle considère les critiques adressées à l'ancien programme, institué en 2008, comme révélatrices du « rapport compliqué qu'entretient, à l'égard de la religion, la société profondément sécularisée qu'est celle du Québec contemporain » (p. 12). Peu d'objets ont en effet cristallisé des avis aussi contrastés : considéré tout à la fois comme trop multireligieux ou alors trop chrétien, trop relativiste ou faussement neutre, trop ou insuffisamment laïque, le programme constitue un cas d'école qui, selon l'auteur, « nous en dit beaucoup plus sur les inquiétudes et les peurs de ses détracteurs que sur ce que le programme lui-même est réellement » (p. 13). Devant tant de vents contraires, l'échouement semblait inéluctable, comme le souligne le sous-titre de l'ouvrage.

L'ouvrage est divisé en deux parties. La première partie intitulée « un objet d'enseignement qui dérange » débute par des mises au point concernant, d'une part, l'articulation entre liberté de conscience et liberté de religion, et, d'autre part, les conceptions divergentes de la laïcité. Pour l'auteur, ces notions sont en effet mobilisées par les opposant·e·s au programme et constituent donc une grille de lecture pour comprendre leurs arguments. A cette introduction fait suite la présentation des différents argumentaires développés à l'encontre du programme qu'Estivalèzes décrit comme étant de natures religieuse, politique et laïque (p. 87). Outre leur caractère parfois militant, ils ont aussi pour particularité, selon l'auteur, de créer des confusions durables, comme celle entre accommodements raisonnables et programme ECR (p. 136) ou entre manuels et cahiers d'activités et programme en tant que tel (p. 183). Mais c'est l'absence d'une base empirique qu'Estivalèzes déplore en premier lieu : aucune des études critiques « ne repose sur des études empiriques menées auprès des élèves, ni sur des enquêtes cherchant à comprendre la réalité des formes que revêt cet enseignement dans les classes, comme si ces aspects fondamentaux étaient superflus, voire inutiles. » (p. 195).

La deuxième partie de l'ouvrage est intitulée « Naissance, vie, fin et transformation d'un programme ». L'auteur y invite ses lectrices et lecteurs à entrer dans les programmes d'enseignement que sont ceux de l'ECR, en particulier sous l'angle des difficultés rencontrées sur le terrain, mais aussi le nouveau programme « Culture et citoyenneté québécoise » dont l'aspect « fourre-tout » a été dénoncé par de nombreux représentant·e·s du système éducatif (p. 260). Répondant à de multiples demandes sociales, le programme révisé contient huit nouveaux thèmes : participation citoyenne et démocratie, éducation juridique, écocitoyenneté, éducation à la sexualité, développement de soi et des relations interpersonnelles, éthique, citoyenneté numérique et culture des sociétés. Au-delà de la disparition de la culture religieuse (une seule référence aux croyances religieuses dans le thème « culture des sociétés »), l'auteur s'interroge sur la mise en œuvre du nouveau programme au regard de sa densité, de la sensibilité de ses thèmes, de la multiplicité des compétences disciplinaires qu'il suppose de la part des enseignant·e·s comparativement au peu de moyens mis en place pour son implémentation. Elle conclut : « [...] on peut se demander, de façon quelque peu cynique, si le ministère de l'Éducation a réellement les moyens de ses prétentions » (p. 284-285).

En contrepoint des propos tenus en 2020 par le ministre de l'éducation Jean-François Roberge qui affirmait que la culture religieuse ne ferait plus partie « des thèmes considérés comme importants, "actuels et incontournables" pour le XXI^e siècle » (p. 287), Estivalèzes dédie un chapitre à la pertinence de la culture religieuse (chapitre 9). Elle y souligne combien l'approche scientifique ou culturelle des faits religieux s'inscrit au cœur même d'une perspective laïque et à quel point c'est donc un contresens de considérer que la laïcité s'oppose à l'étude des religions. De même, elle relève que l'enseignement scolaire sur les religions est une ouverture au pluralisme religieux et philosophique présent dans des sociétés marquées par la diversification. Enfin, elle souligne notamment l'inscription de cet enseignement dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. De manière générale, et en particulier dans son dernier chapitre (10), l'auteur défend une conception de l'éducation basée sur l'importance d'une culture humaniste, artistique, littéraire, philosophique et religieuse, qu'elle oppose à une éducation de type « éducation à » qui relèverait d'injonctions sociétales et qui serait orientée vers le développement de compétences comportementales et sociales, plutôt que cognitives. Elle voit ainsi dans la succession des deux programmes un signe du passage de la première conception de l'éducation à la seconde (p. 316-317).

La lecture de l'ouvrage de Mireille Estivalèzes permet de suivre un nombre impressionnant d'argumentaires. Le livre présente non seulement les stratégies discursives et les mobilisations médiatiques et juridiques des différentes opposant-e-s au programme, mais y répond par des analyses mêlant données empiriques et réflexions d'experte. Il donne ainsi à voir la fronde impressionnante qui s'est exercée contre un enseignement qui a été attaqué dès sa conception (p. 196), mais aussi le mauvais traitement infligé à la spécialiste d'un programme qui n'a pas été consultée lorsque ce dernier a été remis en cause, comme si dans ces questions, l'idéologie primait. Cette (violente) privation de parole, mais aussi d'interlocuteur ou interlocutrice direct-e avec qui échanger (par ex. p. 139) se ressent lors de la lecture de ce livre dont on se demande dans quelques passages à quel public-cible il s'adresse. A notre avis, l'ouvrage aurait gagné en clarté si les critiques avaient été mieux modélisées permettant par exemple la comparaison avec celles existant à propos d'autres disciplines scolaires du domaine des sciences humaines et sociales. Le style défensif et dénonciateur de l'ouvrage, que l'on peut comprendre par rapport à l'opacité des procédures décrites, mais aussi en tant qu'actrice de ce champ, risque malheureusement d'atténuer la force du propos. On regrettera également la présentation polarisée des modèles éducatifs en fin d'ouvrage qui semble ignorer le caractère souvent hybride des curricula alliant disciplines scolaires et éducation à, et qui donne l'image d'une approche largement insensible aux remises en question des modèles éducationnels traditionnels.

Ces quelques remarques ne sauraient cependant conduire les spécialistes de l'enseignement relatif aux religions, qu'ils-elles appartiennent au domaine de la recherche et/ou de la formation, d'apprécier maints aspects de cet ouvrage fort bien documenté, comme en témoigne notamment sa riche bibliographie. Sa lecture est fascinante, tant le livre développe et prolonge des aspects particuliers des réflexions, des observations et des vécus des personnes travaillant dans le domaine. C'est là en effet une des forces de ce livre que d'analyser le contexte particulier du Québec pour mettre en lumière des champs de tension et des fragilités qui sont attestés aussi dans d'autres contextes nationaux : les types d'objections (souvent idéologiques) à l'encontre d'un enseignement scolaire sur les religions, le manque de considération à son égard (enseignement pas ou peu donné, formation des enseignant-e-s quasi inexistante selon les degrés), les attentes souvent démesurées face à ce type de programme ou encore le thème moins souvent traité des relations complexes de l'ECR avec la philosophie pour enfants (p. 227–9) font partie des préoccupations partagées à l'international. Ainsi, de par son souci de l'explicitation et son caractère à la fois descriptif et engagé, cet ouvrage constitue assurément une source importante pour toutes celles et tous ceux qui s'intéressent à l'histoire d'une discipline scolaire traitée sous l'angle d'une question socialement vive.

Nicole Durisch Gauthier, nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

www.zfrk-rdsr.ch

