

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

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

Thematische Nummer /
Numéro thématique 13

2025

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

**Religiöse Neutralität – Notwendigkeit und Grenzen
eines zentralen Konzepts für religionskundlichen
Unterricht / Neutralité religieuse – Nécessité et
limites d'un concept central pour l'enseignement
en matière de religions**

Forschung / Recherche

– R. Estermann & T. Schlag
– L. Hedfi

Unterricht / Enseignement

– R. Jelinek-Menke
– L. Farra

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

Prof. Dr. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Philippe Bornet, Université de Lausanne
Prof. Dr. Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Prof. Dr. Dominik Helbling, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. Beatrice Kümin, Pädagogische Hochschule Zürich
Jean-Nicolas Revaz, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Prof. Dr. Urs Schellenberg, Fachdidaktik Religionen, Kulturen, Ethik, Pädagogische Hochschule Zürich

Beirat / Comité scientifique

Prof. Dr. Wanda Alberts, Institut für Religionswissenschaft, Leibniz Universität Hannover
Prof. Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern
Prof. Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire et d'anthropologie des religions, Université de Genève
Prof. hon. Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud
Prof. Dr. Sivane Hirsch, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Prof. Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg
Dr. habil. Markus Kübler (em.), Siblingen, Schaffhausen
Prof. Dr. Karsten Lehmann, SIR - Spezialforschungsbereich Interreligiosität, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien / Krems
Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Prof. Dr. Christian Mathis, Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Hochschule Zürich
Jun-Prof. 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
Prof. 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
Prof. Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern
Prof. Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions (ISSR), Université de Lausanne
Prof. Dr. Stéphanie Tremblay, Département de sciences des religions, Université du Québec à Montréal
Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Prof. Dr. Anne Vézier, Didactique d'histoire et Référente Laïcité de l'INSPÉ de l'académie de Nantes, Nantes Université
Prof. Dr. Markus Wilhelm, Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft (IF NMG), PH Luzern
Prof. Dr. José Wolfs, Faculté des sciences psychologiques et de l'Éducation, Université Libre de Bruxelles

Lektoratskomitee / Comité de lecture

Marie Dunand, Katharina Neef, Yan Suarsana, Hubert Schnüriger, Jörg Stolz, Joachim Willems, José-Luis Wolfs

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Lars Buchholz (Layout / mise en page)

Sekretariat / Secrétariat

Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*
Prof. Dr. Nicole Durisch Gauthier
Haute école pédagogique du canton de Vaud
Av. de Cour 33
1014 Lausanne
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 dreizehnte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Universität Freiburg, der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) publiziert.

Ce numéro 13 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de l'Université 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.

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).

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.

La soumission et l'évaluation des articles


Index

Editorial / Éditorial	8
In Memoriam Philippe Matthey	9

Forschung / Recherche	
R. Estermann & T. Schlag – „Neutralität und neutraler Unterricht?“ – Einsichten und weiterführende Überlegungen zum religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht vor dem Hintergrund des Zürcher Forschungsprojekts „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE)	12
L. Hedfi – Enjeux didactiques autour de la posture de décentrement. Enquête dans une classe de jeunes adultes du Canton du Vaud (Suisse)	31

Unterricht / Enseignement	
R. Jelinek-Menke – Zwischen professioneller Neutralität und sozialer Transformation: Religionswissenschaftliche Hochschullehre zu sensiblen Themen am Beispiel des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“	47
L. Farra – Développer une posture de neutralité ? Avantages et limites d’une tâche reposant sur le couple émique/ étique	66

Rezensionen / Comptes rendus	88
-------------------------------------	----



Verantwortlich für diese Nummer / *responsables de ce numéro*: Nicole Durisch Gauthier, Urs Schellenberg

Editorial
Editorial

Editorial

Religiöse Neutralität – Notwendigkeit und Grenzen eines zentralen Konzepts für religionskundlichen Unterricht

Im Jahr 2024 veröffentlichte die Zeitschrift einen Call for paper mit dem Titel „Religiöse Neutralität – Notwendigkeit und Grenzen eines zentralen Konzepts für religionskundlichen Unterricht“. Unter Berücksichtigung der aktuellen fachwissenschaftlicher Diskussionen, dass jegliche Religionsforschung immer standpunktgebunden ist, ging es darum, zu hinterfragen, ob das Konzept der Neutralität für den religionskundlichen Unterricht im schulischen Rahmen (noch) fruchtbar ist.

Der Call for paper stiess in der Forschergemeinschaft auf positive Resonanz, wie die drei Artikel und die Rezension zu diesem Thema in dieser Ausgabe zeigen (weitere sind in Vorbereitung). Die drei Artikel verfolgen unterschiedliche Ansätze: Der erste befasst sich mit den Schwierigkeiten, denen angehende Lehrkräfte bei der Unterscheidung zwischen emischen und etischen Diskursen begegnen, und verbindet die Frage der Neutralität mit der Bedeutung der fachlichen Ausbildung von Lehrkräften; ein anderer Beitrag plädiert für eine aktive Neutralität, die von den Lehrkräften verlangt, dass sie ihre Weltanschauung reflektieren und transparent machen, unabhängig von ihrer Beziehung zu Religion und Glauben; ein dritter Artikel untersucht, wie religionswissenschaftliche Hochschullehre zu sensiblen Themen so gestaltet werden kann, dass ein verantwortungsvoller, nicht-schädigender und zugleich transformativer Lernraum entsteht. Die Rezension befasst sich schliesslich mit einem Leitfaden für Lehrkräfte, in dem die Pflicht zur Unparteilichkeit (und nicht zur Neutralität) thematisiert wird, insbesondere wenn Lehrkräfte sensible Themen behandeln.

Neutralität ist kein unumstrittenes Thema. Zwar besteht ein gewisser Konsens über die Probleme, die dieses Prinzip in der Schule aufwirft, doch unterscheiden sich die pädagogischen und didaktischen Vorschläge zu deren Lösung je nach den epistemologischen und fachlichen Grundlagen der Autorinnen und Autoren. Diese Unterschiede aufzuzeigen, war eines der Ziele des Aufrufs.

Wenn Sie einen eigenen Beitrag zur Debatte leisten möchten, haben Sie noch die Möglichkeit dazu: die nächste Ausgabe der Zeitschrift wird sich ebenfalls mit dieser Problematik befassen.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre.

Die Redaktion

Editorial

Neutralité religieuse – Nécessité et limites d'un concept central pour l'enseignement en matière de religions

En 2024, la revue a lancé un appel à contribution intitulé « Neutralité religieuse – nécessité et limites d'un concept central pour l'enseignement en matière de religions ». En tenant compte des discussions scientifiques actuelles sur le fait que toute recherche sur les religions est toujours liée à un point de vue, il s'agissait de se demander si le concept de neutralité pouvait (encore) être fructueux pour un enseignement en matière de religions dans un cadre scolaire.

L'appel à contribution a reçu un accueil positif auprès de la communauté des chercheurs et chercheuses comme en témoignent les trois articles ainsi que le compte rendu consacrés à cette problématique dans ce numéro (d'autres sont en préparation). Les angles choisis par les trois articles sont divers : l'un porte sur les difficultés rencontrées par les futur-e-s enseignant-e-s lorsqu'il s'agit de différencier des discours émiques et étiques et lie la question de la posture de neutralité à l'importance que revêt la formation disciplinaire des enseignant-e-s ; un autre plaide pour une neutralité active exigeant des enseignant-e-s qu'ils et elles réfléchissent à leur vision du monde et la rendent transparente, quels que soient leurs rapports au religieux et leurs croyances ; un troisième examine comment un enseignement universitaire sur des sujets sensibles en sciences des religions peut être conçu de manière à créer un espace d'apprentissage responsable, non préjudiciable et en même temps transformateur. Le compte rendu, enfin, porte sur un guide destiné aux enseignant-e-s dans lequel c'est le devoir d'impartialité (plutôt que celui de neutralité) qui est questionné, en particulier lorsque les enseignant-e-s abordent des questions sensibles.

La neutralité n'est pas un objet exempt de controverses. S'il existe un certain consensus sur les problématiques que soulève ce principe à l'école, les propositions pédagogiques et didactiques pour y répondre diffèrent selon les ancrages épistémologiques et disciplinaires des auteurs et autrices. Donner à voir ces écarts était précisément l'un des objectifs de l'appel.

Si vous souhaitez apporter votre propre contribution au débat, vous pouvez encore le faire : le prochain numéro de la Revue sera également consacré à cette problématique.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

Le Comité de rédaction

In Memoriam Philippe Matthey (1977-2025)

Die Redaktion der *Zeitschrift für Religionskunde* würdigt Philippe Matthey, der am 20. Januar 2025 nach schwerer Krankheit verstorben ist. Philippe ist im Dezember 2023 unserer Redaktion beigetreten. Trotz seiner kurzen Zeit bei uns durfte sich Philippe durch sein Fachwissen, seine Freundlichkeit und seine Hilfsbereitschaft von den Mitgliedern der Redaktion sehr geschätzt wissen. Diese Würdigung konzentriert sich auf Philippes Beiträge zum religionskundlichen Unterricht in der Schule.

Ich habe Philippe Matthey an der Universität Genf kennengelernt, wo wir beide Religionsgeschichte und Ägyptologie studiert haben. Die Gemeinschaft, die wir bildeten, war menschlich und intellektuell sehr eng verbunden. Nach einem einjährigen Aufbaustudium an der Universität Chicago, wo er insbesondere bei B. Lincoln, J. Z. Smith, J. Johnson und R. Ritner studierte, verteidigte Philippe erfolgreich seine Doktorarbeit „Pharao, Magier und Betrüger: Nectanebo II. zwischen Geschichte und Legende“ unter der Leitung von Professor Philippe Borgeaud. Diese Forschungsarbeit, die sich an der Schnittstelle zwischen Religionsgeschichte, Ägyptologie und klassischer Antike bewegt, zeugt von Philippes umfassenden Kompetenzen auf dem Gebiet der Altertumswissenschaften.

Meine zweite Begegnung mit Philippe fand im Zusammenhang mit dem religionskundlichen Unterricht statt. Im Rahmen seiner Tätigkeit an der Universität Genf hatte Professor Dominique Jaillard Philippe verschiedene Aufgaben im Bildungsdepartement des Kantons Genf übertragen, darunter die Organisation von Weiterbildungen und die Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien zum Thema „Religion“. Unsere Gespräche drehten sich damals um didaktische Problemstellungen sowie um Fragen, die von Schüler:innen und Eltern im Zusammenhang mit ihrer Religionszugehörigkeit aufgeworfen wurden. Parallel dazu hatte ich mehrere Jahre lang das Glück, von Philippes Fachwissen als Jurymitglied bei den mündlichen Prüfungen in Religionswissenschaften für meine Gymnasialklassen zu profitieren. Seine aufmerksame Zuhörweise und die Relevanz seiner Fragen haben mich jedes Mal beeindruckt: Philippe wusste sich seinen Gesprächspartner:innen anzupassen, wie übrigens auch seine Beiträge im Forum von *Radio Télévision Suisse* (RTS) in einem ganz anderen Bereich zeigten. Die jährlichen Treffen bei den Prüfungen waren für mich auch eine Gelegenheit, von seinem kritischen und konstruktiven Blick auf die vermittelten Inhalte zu profitieren. Ich erinnere mich insbesondere an seine Kritik an der von mir und den Schüler:innen verwendeten Kategorie „Mythos“ und an meinem Interesse, seinen Beitrag zu diesem Thema zu lesen, der 2016 in der Zeitschrift *Kernos* erschien.

Le comité de rédaction de la *Revue de didactique des sciences des religions* rend hommage à Philippe Matthey qui s'est éteint le 20 janvier 2025 à la suite d'une pénible maladie. Philippe avait accepté de rejoindre notre comité en décembre 2023. Malgré sa brève présence parmi nous, Philippe a su se faire apprécier des membres du comité par son expertise, son amabilité et son sens du service. Cet hommage sera orienté sur les contributions de Philippe à l'enseignement scolaire sur les religions.

J'ai connu Philippe Matthey sur les bancs de l'Université de Genève où nous avons tous les deux étudié l'histoire des religions et l'égyptologie. La communauté que nous formions était très soudée humainement et intellectuellement. Après un postgrade d'une année à l'Université de Chicago où il a suivi les enseignements de B. Lincoln, J. Z. Smith, J. Johnson et R. Ritner notamment, Philippe a brillamment défendu sa thèse de doctorat « Pharaon, magicien et filou : Nectanébo II entre l'histoire et la légende » dirigée par le professeur Philippe Borgeaud. Cette recherche, inscrite au croisement de l'histoire des religions, de l'égyptologie et de l'Antiquité classique témoigne de l'étendue des compétences de Philippe dans le domaine des sciences de l'Antiquité.

Ma deuxième rencontre avec Philippe a eu lieu en lien avec l'enseignement du fait religieux. Dans le cadre de ses activités à l'Université de Genève, Philippe s'était en effet vu confier par le professeur Dominique Jaillard différentes missions auprès du Département de l'instruction publique à Genève, telles l'organisation de formations continues et la rédaction de moyens pour l'enseignement sur le « fait religieux ». Nos échanges s'orientaient alors sur des problématiques de didactique ainsi que sur les questions soulevées par des demandes d'élèves et de parents en lien avec leur appartenance religieuse. Parallèlement et pendant plusieurs années, j'ai eu la chance de bénéficier de l'expertise de Philippe comme juré aux oraux d'histoire et sciences des religions pour mes classes du gymnase. Son écoute attentive et la pertinence de ses questions m'ont à chaque fois impressionnée : Philippe savait s'adapter à ses interlocuteur:ice-s comme en témoignaient d'ailleurs, dans un tout autre registre, ses interventions auprès du forum de la *Radio Télévision Suisse* (RTS). Les rendez-vous annuels aux examens ont également été l'occasion pour moi de bénéficier de son regard critique et constructif sur les contenus dispensés. Je me souviens en particulier de sa critique de la catégorie de mythe utilisée par moi et les élèves, et de l'intérêt que j'ai pris à lire sa contribution sur le sujet parue en 2016 dans la revue *Kernos*.

Im Bereich der Veröffentlichungen von Lehrmitteln wird Philippe zweifellos bleibende Spuren im Bereich der Religionskunde und ihrer Didaktik hinterlassen. Er war als wissenschaftlicher Experte und Didaktiker für verschiedene Lehrmittel für die Primar- und Sekundarstufe tätig, darunter *Grands Textes* (ein Gemeinschaftsprojekt aus Genf, 9.-11. Klasse) oder von Agora herausgegebene Werke wie *Regards sur le judaïsme, le christianisme et l'islam* (9. Klasse) oder die Reihe *A la découverte des religions* (5.-6. Klasse). Die Palette der behandelten Themen ist sehr breit: Feste, Kosmogonien, Veränderungen und Brüche innerhalb der Religionen, Andersartigkeit und Zusammenleben, Riten. Seine fundierten Kenntnisse in Religionsgeschichte, aber auch seine didaktischen Kompetenzen haben zur Entwicklung von Materialien beigetragen, die den Schüler:innen einen forschungsorientierten Ansatz bieten um religiöse Praktiken zu kontextualisierten und, wenn möglich, zu vergleichen. Damit hat er sich von den didaktischen Strömungen der Bibelgeschichte und der Phänomenologie distanziert, um einen umfassenden Beitrag zur Didaktik der Religionskunde zu leisten. Diese Werke sind heute die offiziellen Lehrbücher für den Religionsunterricht in verschiedenen Kantonen der Romandie.

Philippe, du warst ein Kollege und Freund, und es war uns eine Ehre, dich kennenzulernen. Wir werden deine Kollegialität, dein Fachwissen, das du stets bescheiden eingebracht hast, und deinen Sinn für Humor in Erinnerung behalten.

Im Namen der Redaktion der Zeitschrift

Nicole Durisch Gauthier

L'édition scolaire est un domaine où Philippe laissera assurément une trace durable dans le domaine de l'enseignement sur les religions et de sa didactique. Il a œuvré comme expert scientifique et comme didacticien pour différents moyens d'enseignement destinés aux degrés primaire et secondaire, comme les *Grands Textes* (projet collectif genevois, 9^e-11^e H) ou des ouvrages édités par Agora, comme *Regards sur le judaïsme, le christianisme et l'islam* (9^e H) ou la série *A la découverte des religions* (5^e-6^e H). La palette des thématiques abordées est très large : fêtes, cosmogonies, transformations et ruptures au sein des religions, altérité et vivre-ensemble, rites. Son solide ancrage en histoire des religions, mais aussi ses compétences en didactique ont contribué à l'élaboration de moyens qui proposent aux élèves des démarches d'enquête qui questionnent les pratiques religieuses de manière contextualisée et, si possible, comparatiste. Il s'est ainsi distancié des courants didactiques de l'histoire biblique et de la phénoménologie pour contribuer pleinement à une didactique des sciences des religions. Ces ouvrages sont devenus aujourd'hui les manuels officiels pour l'enseignement sur les religions au sein de différents cantons romands.

Philippe, tu as été un collègue et un ami, et te fréquenter a été un privilège pour nous. Nous garderons en mémoire ta collégialité, ton expertise toujours amenée avec modestie, et ton sens de l'humour.

Au nom du comité de rédaction de la Revue

Nicole Durisch Gauthier

Forschung
Recherche

„Neutralität und neutraler Unterricht?“ – Einsichten und weiterführende Überlegungen zum religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht vor dem Hintergrund des Zürcher Forschungsprojekts „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE)

Rafaela Estermann und Thomas Schlag

„Neutralität“ stellt eine zentrale Rolle im rechtlichen, kulturellen und politischen Selbstverständnis der Schweiz dar und hat insofern auch Implikationen für die schulische Bildung sowie den religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht. Der Artikel untersucht die Bedeutung und Herausforderungen des Neutralitätsprinzips für diesen Unterricht vor dem Hintergrund der empirischen Zürcher Studie „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE). Die Analyse von insgesamt 12 Interviews mit Lehrpersonen zeigt, dass die interviewten Lehrpersonen Neutralität oft mit persönlicher Nicht-Religiosität gleichsetzen, was im Einzelfall zu impliziten Wertungen und einer unbewussten Hierarchisierung von Nicht-Religiosität und Religiosität führt. Für die praktische Umsetzung der Neutralität streben die befragten Lehrpersonen eine „Auslegeordnung“ an, die Religionen als gleichwertig präsentiert. Doch gerade diese angestrebte Neutralität kann sich dann als ambivalent zeigen, wenn etwa bestimmte Präferenzen für „liberale“ Religionsformen eingenommen werden, während einzelne Religionen – eben stark auch „der Islam“ – und bestimmte „strenggläubige“ Praktiken oft kritisch beurteilt werden, weil sie diese implizite Bewertung verschleiert. In bildungstheoretischer Hinsicht wird in diesem Beitrag argumentiert, dass Neutralität nicht als passive Haltung, sondern als aktive, reflektierte Position zu verstehen ist. Eine solche „aktive Neutralität“ verlangt von Lehrpersonen, ihre eigene weltanschauliche Haltung bewusst zu reflektieren und transparent zu machen. Dies soll dazu beitragen, einen religionssensiblen und dialogischen Unterricht zu gestalten, der die Glaubensfreiheit der Schüler:innen respektiert. Der Artikel plädiert daher für eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Neutralitätsbegriff sowohl in der unterrichtlichen Praxis wie auch in der Lehrpersonenausbildung.

La neutralité joue un rôle central dans l'identité juridique, culturelle et politique de la Suisse, avec des implications pour l'éducation scolaire, notamment dans l'enseignement portant sur les religions et dans l'enseignement lié au religieux. Cet article explore la signification et les défis du principe de neutralité pour cet enseignement, en s'appuyant sur les résultats de l'étude empirique zurichoise « Models of Religious Education and the Topic of Islam » (MORE). L'analyse de 12 entretiens avec des personnes enseignantes révèle qu'elles assimilent souvent la neutralité à une absence de religiosité personnelle. Cette conception implicite peut conduire à des jugements inconscients et à une hiérarchisation subtile qui place la non-religiosité au-dessus de la religiosité. Dans leurs pratiques, les personnes enseignantes s'efforcent d'adopter une approche descriptive qui présente les religions côte à côte, sur un pied d'égalité. Toutefois, cette neutralité visée peut s'avérer ambivalente lorsque des préférences pour des formes « libérales » de religion émergent, tandis que certaines traditions religieuses – en particulier l'islam – et les pratiques dites « rigoristes » sont souvent perçues de manière critique. Cette ambivalence découle du fait que ces évaluations implicites restent dissimulées. Du point de vue de la théorie pédagogique, cet article

„Neutrality“ plays a central role in Switzerland's legal, cultural, and political self-conception, which has implications for education, particularly for religious studies and religion-related teaching in schools. This article explores the significance and challenges of the principle of neutrality in religious education, drawing on insights from the empirical Zurich-based study „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE). An analysis of 12 teacher interviews reveals that many educators equate neutrality with personal non-religiosity. This implicit assumption can lead to unconscious judgments and a subtle hierarchy that places non-religiosity above religiosity. In practice, the teachers strive for a descriptive overview that presents religions as equal side by side. However, this intended neutrality can prove to be ambivalent when certain preferences for 'liberal' forms of religion emerge, while specific religions – particularly Islam – and 'strictly devout' practices are often viewed critically. This ambiguity arises because such implicit evaluations remain concealed. From an educational theory perspective, this article argues that neutrality should not be seen as a passive stance but rather as an active, reflective position. Such an „active neutrality“ requires teachers to critically examine and openly acknowledge their own worldview.

soutient que la neutralité ne doit pas être considérée comme une posture passive, mais comme une position active et réfléchie. Une telle « neutralité active » exige des personnes enseignantes qu'ils et elles réfléchissent consciemment à leur propre vision du monde et la rendent transparente. Cette approche favorise un enseignement sensible aux réalités religieuses et ouvert au dialogue, tout en respectant la liberté de croyance des élèves. L'article plaide ainsi pour une réflexion approfondie sur le concept de neutralité, tant dans la pratique enseignante que dans la formation des enseignant·e·s.

This approach fosters a religion-sensitive and dialogical teaching environment that respects students' freedom of belief. The article calls for a deeper engagement with the concept of neutrality, both in classroom practice and in teacher training.

Einleitung

Der Neutralitätsgedanke gilt in der Schweiz als unveräusserlicher Rechtsgrundsatz und als zentrales Merkmal des friedlichen und konsensorientierten Zusammenlebens. Dies spiegelt sich auch in den Formen des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts im schweizerischen Kontext wider, der programmatisch als „Unterricht für alle“ bzw. als konfessions- und bekenntnisunabhängig angelegt und bildungspolitisch und pädagogisch dem Rechtsprinzip der Neutralität verpflichtet ist (vgl. Engi 2019).

Wir verwenden in diesem Beitrag sowohl den Begriff „religionskundlich“ als auch „religionsbezogen“, weil aus unserer Sicht die Nomenklatur „religionskundlich“ die „klassische Benennung“ dieses Unterrichts in der Schweiz ist, der in didaktischer Hinsicht primär auf einen sachgemäss-informierenden Unterricht ausgerichtet ist. Um ein mögliches weiteres Verständnis dieses Unterrichts über ein reines „teaching about“ anzuzeigen, der zum einen Religion(en) in ihrem persönlichen Lebensbezug, zum anderen aktuelle Lebensfragen in ihrem Bezug auf Religion(en) zur Sprache bringt, wird in diesem Beitrag diese doppelte Nomenklatur verwendet und schon im Titel durch ein „bzw.“ in seiner Spannung, aber auch in seinem Zusammenhang signiert. Dadurch sollen zugleich die verschiedenen fachwissenschaftlich-disziplinären Bezüge der Religionswissenschaft einerseits und der Theologie andererseits und der damit verbundene weitergehende Fachdiskurs abgebildet werden (vgl. dazu Hetmanczyk & Schlag, 2025). Dass diese doppelte Nomenklatur in sich spannungsreich ist, macht aus unserer Sicht gerade aktuelle Debatten zum Verständnis des Faches sowie zum Selbstverständnis der Lehrpersonen im Blick auf deren eigene Haltung zu Fragen von Neutralität disziplinenübergreifend produktiv. Die Spannung zwischen den Begriffen soll und kann mit diesem Beitrag nicht aufgelöst werden. Er soll das Gespräch darüber jedoch bereichern.

Das Prinzip der Neutralität wird in den einschlägigen Rahmenrichtlinien für die Zielsetzung und Durchführung des Unterrichts überhaupt, also für alle Schulfächer sowie für das Selbstverständnis und die entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte, vorausgesetzt.

Im religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht sollen einerseits die faktische religiöse Pluralität und Heterogenität der Schüler:innen in pädagogisch verantwortlicher Weise ernst genommen und konstruktiv umgesetzt werden. Andererseits soll die Orientierung an diesem Prinzip verhindern, dass dieser Unterricht oder ein Unterricht, der religiöse und weltanschauliche Themen behandelt, Indoktrination, religiösen Konfessionalismus oder politische Parteinahme fördert. Diese Näherbestimmung (dazu ausführlicher in Abschnitt 1.2) und damit die Frage der Neutralität der Lehrpersonen ist auch für Fächer über den Religionsunterricht im engeren Sinn hinaus relevant, also etwa für Philosophie, Ethik, Geschichte, Deutsch, politische Bildung oder auch Sexualkunde. Der Hinweis auf das Neutralitätsgebot im engeren Bezug auf religionsbezogene Themen richtet sich darauf, dass Lehrpersonen ihre persönlichen Einstellungen und möglichen Präferenzen – etwa aufgrund einer konkreten Religionszugehörigkeit oder auch einer atheistischen Weltanschauung – zu Religion und Religiosität nicht zum Massstab für die Behandlung religiöser Themen machen dürfen, da dies als didaktische Überwältigung sowohl von Schüler:innen eines bestimmten wie auch keines religiösen Glaubens empfunden werden könnte. Diese Zielsetzung ist aus rechtlichen und auch aus pädagogischen Gründen plausibel und konsequent.

Allerdings ist die komplexe Bedeutung des Neutralitätsprinzips für den religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht und für das Selbstverständnis der Lehrpersonen in den entsprechenden Fachdebatten und auch im Kontext der Aus- und Weiterbildung der entsprechenden Lehrpersonen noch keineswegs ausreichend bedacht. Vielmehr ist für den Schweizer Kontext davon auszugehen, dass die Orientierung am Neutralitätsprinzip bisher noch nicht in der notwendigen systematischen und bildungstheoretischen Tiefe reflektiert wird und insbesondere empirische

Untersuchungen zur Thematik, wie Lehrpersonen dieses verstehen und damit in der Unterrichtswirklichkeit umgehen, weitgehend fehlen.

Dieser Artikel geht deshalb der Verortung des Neutralitätsbegriffs im Kontext des schweizerischen religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts nach (1), nimmt Einblicke in die Praxis anhand wesentlicher Einsichten unseres Zürcher Forschungsprojekts „MORE“ (2), verknüpft diese Erkenntnisse mit bildungstheoretischen Einordnungen (3) und plädiert vor diesem Hintergrund für ein vertieftes Verständnis von „Neutralität“ und „neutralem Unterricht“ im Kontext des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts und der dafür notwendigen professionellen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (4). Der Artikel schliesst mit einer Zusammenfassung und Schlussfolgerungen (5).

1 Kontextueller Standort

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das Neutralitätsprinzip das entscheidende Organisations- und Orientierungsprinzip des Selbstverständnisses der Schweiz in religiöser, kultureller und ethnischer Hinsicht ist. Es folgt dem Prinzip der Nicht-Identifikation und der pluralistischen Offenheit des Staates (vgl. Karlen, 1988). Gerade unter diesem Gesichtspunkt ist jedoch keineswegs Wertneutralität gemeint. Vielmehr sind verfassungsrechtlich verankerte Prinzipien wie Würde, Freiheit, Gleichheit und Gleichberechtigung wesentliche Elemente des demokratischen Selbstverständnisses. Der Begriff der Neutralität selbst steht nicht in der Bundesverfassung, sondern hat sich erst in Lehre und Rechtsprechung entwickelt. Die weltanschauliche Neutralität und ihre Konkretisierung ergeben sich aus dem Begriff der Religionsfreiheit (vgl. Winzeler, 2020, S. 101 u. 104).

Dieses verfassungsmässig verankerte Verständnis von Neutralität bedeutet lediglich, dass der Staat kein bestimmtes Konzept des guten Lebens oder des religiösen Glaubens vertritt – kulturellen, sittlichen und politischen Präferenzen und Prägungen des Staatswesens steht sie nicht im Weg (vgl. Engi, 2017, S. 131). Wenn in diesem Zusammenhang von Neutralität die Rede ist, bedeutet dies nicht, dass diese religiösen Elemente dem schweizerischen Gemeinwesen gleichgültig sind. Das heisst, der Sinn der Neutralität besteht nicht darin, jedes religiöse oder metaphysische Moment im staatlichen Handeln auszuschliessen; ebenso wenig wäre eine antireligiöse Haltung, wie ein militanter, ja irreligiöser Laizismus, neutral (Winzeler, 2020, S. 110).

So wird in der Bundesverfassung die Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistet und „jede Person hat das Recht, ihre Religion und ihre weltanschauliche Überzeugung frei zu wählen und allein oder in Gemeinschaft mit anderen zu bekennen“. Zudem hat „jede Person [...] das Recht, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören und religiösem Unterricht zu folgen“. Zugleich heisst es aber auch: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen.“ (Bundesverfassung, 2022). Das Prinzip der Religionsfreiheit wird in der Schweiz in der Regel ‚negativ‘ ausgelegt. Für den Bereich der Rechtsprechung – im Sinn der Abwägung von persönlichen Freiheiten und den Freiheiten der anderen – bedeutet dies, dass im Konfliktfall der Schutz der Bürgerinnen und Bürger vor Religionsausübung (im Sinn der negativen Zweckbestimmung) stärker betont wird als ihre Freiheit und ihr Recht, Religion ausüben zu können (im Sinn der positiven Zweckbestimmung) (Winzeler 2009; Engi, 2017; Hänni et al., 2019).

1.1 Neutralität als Markenzeichen von Bildung

Vor diesem verfassungsrechtlichen Hintergrund ist das schulische Bildungssystem folglich dem Neutralitätsprinzip verpflichtet. Dies wird in den entsprechenden Bestimmungen klar deklariert. Für den Kanton Zürich heisst es zum Beispiel: „Kanton und Gemeinden führen qualitativ hochstehende öffentliche Schulen. Diese sind den Grundwerten des demokratischen Staatswesens verpflichtet. Sie sind konfessionell und politisch neutral“ (Verfassung des Kantons Zürich, 2005). Die Schule muss also das Neutralitätsgebot klar einhalten. Gleichzeitig gilt aber auch hier, dass Bildung keineswegs wertneutral ist. Vielmehr muss sie in ihren Grundsätzen und in der Ausrichtung des Unterrichts aktiv auf die Vermittlung der bereits genannten Grundwerte wie Würde, Freiheit, Gleichheit und Gleichberechtigung ausgerichtet sein. In der Unterrichtspraxis sollte die schulische Bildung darauf abzielen, ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft zu ermöglichen und demokratisches Verhalten einzuüben.

Diese Definition des Verhältnisses findet sich beispielhaft in den Grundsätzen des sogenannten Lehrplan 21, der die Ziele des Unterrichts an den Volksschulen in den 21 deutschsprachigen und mehrsprachigen Kantonen harmonisiert und auf Kompetenzen ausgerichtet hat. Zu den Bildungszielen hält er Folgendes fest: „Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten: Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvor-

stellungen aus. Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral. Sie fördert die Chancengleichheit. Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter. Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung. Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt. Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen“ (Lehrplan 21, 2016, Bildungsziele, S. 20).

Vor dem Hintergrund des heutigen säkularen Selbstverständnisses des Staates machen diese Bestimmungen die spannungsreiche Beziehung zwischen der Orientierung an christlichen Wertvorstellungen, dem Bewusstsein für religiös-kulturelle Traditionen und dem Anspruch staatlicher Neutralität sichtbar. Zugleich wird die besondere pädagogische Herausforderung deutlich, die im Hinblick auf das friedliche Zusammenleben unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft benannt wird. Diese Grundprinzipien sind von daher mit entsprechenden Anforderungen an die demokratische Haltung der Lehrkräfte verbunden. Dies wird zumindest indirekt in den Bestimmungen des genannten Lehrplans deutlich, wenn es dort heisst: „Lehrerinnen und Lehrer stellen durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicher, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können. Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend.“ (Lehrplan 21, 2016, Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 28).

1.2 Neutralität als Markenzeichen des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts

Die Verpflichtung zur Neutralität bestimmt auch das Profil des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts (Criblez, 2020): Gemäss Lehrplan 21 ist die auf das Thema Religion fokussierte Bildung Teil des Fachbereichs „Natur, Mensch und Gesellschaft“ (NMG), der seinerseits die vier inhaltlichen Perspektiven „Natur und Technik“ (NT), „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ (WAH), „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG) sowie „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG) umfasst. Dies zeigt, dass ein eigenständiges Fach Religion auf der Stufe der allgemeinbildenden Schule (Klassen 1–9) nicht mehr existiert. Insofern ist es richtig, wenn auch etwas zweideutig, zu sagen, dass der Unterricht zum Thema Religion(en) in der öffentlichen Schule der Schweiz gleichzeitig etwas Gewöhnliches und etwas Besonderes ist (Bietenhard & Bleisch, 2018, S. 158).

Konkret hält der Lehrplan – ohne den Neutralitätsbegriff ausserhalb der allgemeinen Orientierung der Volksschule ausdrücklich zu verwenden, aber der Sache nach daran anknüpfend – fest: „Der Unterricht über Religionen gehört zum obligatorischen Unterricht der Volksschule. Er ist daher so zu gestalten, dass er von Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit oder Konfessionslosigkeit unter Respektierung der Glaubens- und Gewissensfreiheit im Sinne von Art. 15 der Bundesverfassung besucht werden kann. Es dürfen im Unterricht keine religiösen Handlungen vollzogen werden, und es darf keine religiöse Unterweisung stattfinden. Grundlage und Ziel des Unterrichts ist eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen. Deren Darstellungen sollen unparteiisch erfolgen und Beteiligte nicht festlegen oder zuschreibend vereinnahmen. Vergleiche zwischen verschiedenen Traditionen sind im Einzelfall dann sinnvoll, wenn sie Anknüpfungsmöglichkeiten an Kultur und Lebenswelt bieten (z. B. Fastenzeiten), Verbindungen aufzeigen (z.B. Ruhetag in Judentum und Christentum sowie in säkularer Gesellschaft), ohne dass sie mit Wertungen verbunden werden. Ein so gestalteter Unterricht ermöglicht es allen Schülerinnen und Schülern, sich ungeachtet ihrer Zugehörigkeit oder Distanz zu religiösen Traditionen und Überzeugungen am Unterricht zu beteiligen.“ (Lehrplan 21, 2016, Didaktische Hinweise zu Ethik, Religionen, Gemeinschaft, S. 257).

Ebenso ist zu beachten, dass die staatlichen Rahmenbedingungen eng mit der jeweiligen bildungspolitischen Verantwortung auf kantonaler Ebene verbunden sind, d. h. die Umsetzung dieser Rahmenbedingungen erfolgt subsidiär in den Kantonen. Je nach religiös-kulturellem Hintergrund führt die kantonale Umsetzungsverantwortung zu unterschiedlichen Ausprägungen dieses Themenfeldes des ERG. So gibt es je nach Kanton und den entsprechenden religiös-kulturellen Gegebenheiten bestimmte unterschiedliche Formen dieses religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts (vgl. Lorenzen & Schmid, 2019).

Dennoch sind die folgenden Elemente über alle Kantonsgrenzen hinweg charakteristisch: Im Rahmen der oben genannten Bestimmungen zeichnet sich dieser Unterricht – unabhängig von den jeweiligen kantonalen Besonderheiten – durch sein programmatisch bekenntnis- und konfessionsunabhängiges Profil aus. Die Gesamtverantwortung für die Konzeption der Lehrpläne, die Erstellung und Bereitstellung von Schulbüchern und Lehrmitteln sowie die Durchführung des Unterrichts liegt in der Regel auf kantonaler Seite. Und auch die Ausbildung der Lehrkräfte liegt in der Verantwortung der staatlichen Institutionen. Die Kirchen und Religionsgemeinschaften sind in vielen Kantonen nicht mehr an der Organisation und konzeptionellen Weiterentwicklung des Faches beteiligt. Inhaltlich ist festzustellen, dass sich der Vorrang der negativen Religionsfreiheit („Freiheit von Religion“) in diesem für alle

Schüler:innen obligatorischen Fach deutlich niederschlägt, wobei die Tatsache, dass die Kirchen und Religionsgemeinschaften nicht mehr eingebunden sind, vermutlich mehr ein Ausdruck der Freiheit vor Religionsgemeinschaften („Freiheit vor Religion“) ist:

- Gegenstand des Unterrichts ist nicht nur eine bestimmte christliche oder religiöse Tradition, sondern es sollen in möglichst nichtparteilicher Weise wesentliche Merkmale verschiedener Religionen zum Thema gemacht werden. Insofern die Schüler:innen allerdings die gegenwärtige Gesellschaft und ihre religiös-kulturellen Hintergründe verstehen sollen, führt dies erfahrungsgemäss häufig doch zu einer stärker gewichteten Thematisierung und Auseinandersetzung mit den Traditionen von Christentum, Judentum und auch Islam.
- Die Schüler:innen dürfen nicht gezwungen oder motiviert werden, über ihre eigenen religiösen oder nicht-religiösen Einstellungen Auskunft zu geben.
- Die Unterweisung in bestimmten religiösen Bekenntnissen oder die Ausübung religiöser Rituale ist ausdrücklich verboten – was aber dann im Einzelfall durchaus zu heftigen Streitigkeiten darüber führen kann, ob etwa in der Vorweihnachtszeit Weihnachtslieder gesungen oder bestimmte Weihnachtsrituale im schulischen Kontext angeboten werden dürfen.
- Die Lehrkräfte müssen nicht selbst einer Religion angehören, um dieses Fach zu unterrichten, sondern können es unabhängig von ihrer Religion oder Weltanschauung unterrichten.
- In diesem Kontext zeigt sich in Gesprächen und Interviews eine verbreitete Unsicherheit darüber, ob Lehrpersonen im Unterricht zu religionsbezogenen Themen persönliche Bewertungen oder Positionierungen äussern dürfen, ohne Schüler:innen unangemessen zu beeinflussen.
- In erkennbarer inhaltlicher Nähe dazu wird dies in einem kantonalen Umsetzungsplan für Lehrpersonen unter dem Titel „Standard Heterogenität“ wie folgt konkretisiert: „Der Lehrer, die Lehrerin
- anerkennt die religiöse, weltanschauliche und kulturelle Vielfalt als Herausforderung und Chance für Lernprozesse und zur Horizonsweiterung.
- pflegt einen bewussten Umgang mit Äusserungen und Vorurteilen in Bezug auf Religionen und Kulturen.
- gestaltet Settings und Lernarrangements, die Schülerinnen und Schülern Partizipation und Distanz ermöglichen, ohne die Lernenden zu vereinnahmen und auf kulturelle Herkunft, religiöse Zugehörigkeit oder individuelle Überzeugungen festzulegen.
- kann strittige Fragen angemessen aufnehmen und philosophische und ethische Fragen kontrovers bearbeiten.“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S. 9).

1.3 Neutralität als Markenzeichen der Lehrer:innenausbildung

Aus diesen Ausgangsbedingungen ergibt sich folgerichtig, dass die Lehrpersonen für die Bedeutung des Neutralitätsprinzips als Basis für einen pädagogisch angemessenen Umgang mit Heterogenität sensibilisiert werden sollten. Dies erscheint auch deshalb und dann notwendig, wenn Lehrkräfte für sich das Ziel haben sollten, das Fach in einer vereinnahmenden Ausrichtung zu unterrichten. Dementsprechend wird für die fachdidaktische Ausbildung und die Aspekte des „Umgangs mit dem Fach, der Lehrerrolle und den Lernmöglichkeiten der Schüler“ festgestellt:

„Lehrpersonen brauchen ein Bewusstsein für ihren eigenen Horizont und ihre Rolle im Fach. Sie sind nicht nur Experten für das Fach, sondern gewissermassen ‚vorbildlich Interessierte‘: Sie interessieren sich für aktuelle Wahrnehmungen und kulturell bzw. gesellschaftlich vermittelte Artikulationen von Religion und Religionen. Sie sind fähig, Innen- und Aussenperspektive im Blick auf vertraute wie fremde religiöse Vorstellungen und Traditionen zu unterscheiden.“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2017, S.7).

Tatsächlich machen neuere empirische Erhebungen deutlich, dass unter den Lehrkräften eine grosse Sensibilität dafür besteht, den Unterricht nicht in einer Weise zu planen und zu gestalten, die die Schüler:innen belastet oder überfordert. Sie bekunden deutlich, sehr darauf zu achten, die Schüler:innen nicht zu einem bestimmten persönlichen Bekenntnis zu drängen, sie nicht einseitig für eine bestimmte Religion begeistern zu wollen oder umgekehrt bestimmte „andere“ Religionen negativ zu behandeln. Vielmehr besteht ein breiter Konsens über das Ziel, dass jede Religion respektvoll, gleichberechtigt und in diesem Sinne „neutral“ besprochen werden sollte (Suhner & Schlag, 2021).

Was als begrifflich einigermaßen klare Anwendung des Neutralitätsprinzips im Bereich der religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Bildung erscheint, wirft jedoch eine ganze Reihe von grundsätzlichen Fragen auf. Denn der Begriff birgt selbst eine Reihe von unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten. Es mag vermeintlich eindeutig von Neutralität die Rede sein. Im Einzelfall – vor allem wenn es darum geht, einen Konsens zu erreichen – kann dies jedoch mit massiven Eigeninteressen und machtbezogenen Positionierungen verbunden sein. Es ist keineswegs von vornherein klar, was mit dem artikulierten Selbstverständnis von Lehrpersonen, „neutral“ zu sein oder „neutral“ zu unterrichten, im konkreten Fall gemeint ist.

Im problematischen Fall kann es passieren, dass Religion und Religionen selbst durch eine bestimmte didaktisch verkürzte Herangehensweise zum Gegenstand einer Art von Neutralisierung werden. Dies geschieht z. B. bei mangelnder Orientierung an zentralen fachspezifischen Fragestellungen, beim Fehlen einer hermeneutisch entwickelten Kritik- und Urteilskultur oder durch die Konditionierung der Lernenden zu blossen Beobachter:innen (Kessler, 2017, S.255). In diesem Zusammenhang stellt sich die Aufgabe, dass, wenn Lehrpersonen neutral unterrichten sollen, dieser professionellen Haltung in der Lehrer:innenausbildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, was allerdings eben ein sehr schwieriges und oft unterentwickeltes Thema zu sein scheint (Francken & Loobuyck, 2017, S.3).

Es ist also notwendig, genauer hinzuschauen und kritisch zu hinterfragen, was Lehrpersonen meinen, wenn sie nach ihrem Selbstverständnis „neutral“ unterrichten. Denn auch hier kann sich hinter einer solchen Selbstdarstellung eine massive – bewusste oder unbewusste – Einflussnahme verbergen, die wiederum eine Klärung der eigenen Haltung und Interessen erfordert.

Deshalb soll im Folgenden unternommen werden, anhand konkreter empirisch gewonnener Einsichten des aktuellen Forschungsprojekts „Models of Religious Education and the Topic of Islam“ (MORE) dieser Frage vertieft nachzugehen.

2 Einblicke in die Praxis: Neutraler Unterricht?

Das Neutralitätsprinzip ist, wie erläutert, sowohl als Rahmenbedingung als auch im Verständnis der Lehrpersonen ein zentraler Anspruch des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts. Ob und wie Lehrpersonen selbst diesen Anspruch verstehen und umsetzen, wurde im Rahmen der Zürcher Daten der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie MORE (Models of Religious Education and the Topic of Islam) untersucht. Die DACH-Studie, die in den Jahren 2021–2024 an den Standorten Zürich, Wien, Tübingen und Potsdam durchgeführt wurde, befasste sich mit der Frage, wie das Thema Islam in verschiedenen Modellen des Unterrichts auf Sekundarstufe 1, d. h. in der Regel der Klassen 7–9 (ohne Gymnasialunterricht) dargestellt wird.

An jedem Standort wurden im Winter 2021 bis zum Sommer 2022 insgesamt 12 Datenpakete erhoben, bestehend aus leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) mit Lehrpersonen, Gruppeninterviews mit Schüler:innen (Lamnek & Krell, 2016) sowie Unterrichtsbeobachtungen. Grundlage für die Stichprobenbildung bildete eine von der Bildungsdirektion bereitgestellte Übersicht der Sekundarschulen; die Schulen wurden in mehreren Anfrageschritten gezielt kontaktiert, um unterschiedliche schulische Kontexte (Stadt, Agglomeration und ländliche Regionen sowie unterschiedliche soziale und migrationsbezogene Zusammensetzung der Schulen) abzubilden. Interessierte Lehrpersonen meldeten sich freiwillig zur Teilnahme. Das Zürcher Sample umfasst zwölf Lehrpersonen unterschiedlichen Alters und mit variierender Berufserfahrung; die Mehrheit verfügt über eine fachspezifische Ausbildung im Fach RKE (Religionen, Kulturen, Ethik), ein Teil über zusätzliche universitäre Abschlüsse. Die religiösen Selbstpositionierungen der Lehrpersonen sind heterogen und überwiegend nicht-religiös geprägt. Alle Erhebungen erfolgten auf Basis informierter Einwilligungen und wurden anonymisiert ausgewertet. Das Projekt wurde zudem von einer Ethikkommission geprüft. Pro Lehrperson wurde ein Gruppeninterview mit Schüler:innen durchgeführt; trotz freiwilliger Teilnahme und erforderlicher elterlicher Einwilligungen ergab sich insgesamt eine relativ ausgewogene Geschlechterverteilung (57 Jugendliche: 33 männlich, 24 weiblich). Die Kombination aus Lehrpersoneninterviews, Gruppeninterviews mit Schüler:innen und Unterrichtsbeobachtungen ermöglichte eine methodische Triangulation unterschiedlicher Perspektiven (Flick, 2008), wobei die Unterrichtsbeobachtungen insbesondere der Kontextualisierung und dem Abgleich von Selbst- und Fremdbeschreibung dienten. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), wobei deduktiv aus den Forschungsfragen abgeleitete Kategorien mit induktiv aus dem Material entwickelten Kategorien kombiniert wurden. Das Kategoriensystem wurde standortübergreifend mit Hilfe von MaxQDA im Forschungsteam iterativ entwickelt und kontinuierlich präzisiert, um eine systematische und vergleichende Auswertung zu gewährleisten. Während die Studie primär auf die Darstellung des Islams fokussiert war, bieten die Daten auch wertvolle Einblicke in das Neutralitätsverständnis der Lehrpersonen

sowohl in Zürich wie an den anderen Standorten. Ein zentrales Ergebnis der von uns in diesem Beitrag auf die Zürcher Ergebnisse konzentrierten Darstellung ist die enge Verknüpfung des Neutralitätsbegriffs mit der Selbstwahrnehmung von Nicht-Religiosität, die von vielen der befragten Lehrpersonen als Grundlage für eine unvoreingenommene Darstellung von Religionen angesehen wird.

2.1 Was die Lehrpersonen unter Neutralität verstehen

Die befragten Lehrpersonen betrachteten Neutralität als zentrales Prinzip ihres Unterrichts. Ihre Selbstwahrnehmung zeigte eine enge Verknüpfung zwischen Neutralität und Nicht-Religiosität, die sie als Grundlage für einen offenen und unvoreingenommenen Zugang zu Religion verstanden. Viele Lehrpersonen betonten, dass ihre persönliche Distanz zu Religion es ihnen erlaubte, Religionen gleichwertig und ohne Wertung darzustellen. So sagte beispielsweise eine Lehrperson: „Dadurch dass ich keine Religion habe, kann ich relativ locker allen diesen Religionen gegenüberstehen, weil ich bin denen relativ gleichgültig [gegenüber], oder. [...] Ich finde Religion so interessant. [...] Es sind auch sehr schöne Geschichten“ (Z2, Pos., S. 964–970).

Die Lehrpersonen betonten häufig, wie hier Z2, dass ihr Interesse an Religion aus einer distanzierteren Haltung heraus resultiere, und sahen sich in der Position, Religionen von „ausen“ zu betrachten, ohne von einer eigenen religiösen Position „beeinflusst“ zu sein. Ebenfalls übersetzten sie Religion häufig in ein säkulares Vokabular, wie Z2 hier Religion als „schöne Geschichten“ bezeichnete. Aus Religion wurde „Kultur“, ein „gesellschaftlich-historisches Phänomen“ oder „einfach Grundwerte“. Möglicherweise ist dies eine Strategie, um Religion für sich selbst aus einer nicht-religiösen Perspektive nachvollziehbar und zugänglich zu erhalten.

Viele Lehrpersonen betonten in den Interviews immer wieder ausdrücklich und in verschiedenen Kontexten, dass sie nicht religiös seien. Diese Aussagen schienen eine Art „Entwarnung“ darzustellen, um deutlich zu machen, dass sie „unabhängig“ und „neutral“ handeln könnten und selbst niemandem „religiöse Vorschriften“ machen würden. Eine Lehrperson erklärte etwa auch ihren Schüler:innen: „aber eben und ich sage nie, ich mache ihnen das auch klar, dass es nie darum geht, was sie glauben sollen und was nicht. Ich selbst bin ja auch nicht gläubig“ (Z5, Pos., S.373–375). Die Betonung der eigenen Nicht-Religiosität wirkte in den Interviews wie ein Reflex. Diese Selbstbeschreibung schien auf der ebenfalls in den Interviews geäußerten Annahme zu beruhen, dass religiöse Menschen von ihren Überzeugungen so stark geprägt seien, dass sie ihre eigene Position als überlegen wahrnehmen und möglicherweise versuchen könnten, andere von dieser zu überzeugen oder ihnen gar „Glaubensvorschriften“ aufzuerlegen. Nicht-Religiosität wurde in den Interviews als eine Art Garantie für Unvoreingenommenheit und Objektivität dargestellt.

Neutralität wurde in diesem Zusammenhang häufig mit der Fähigkeit verbunden, verschiedene Religionen als gleichwertig darzustellen. Dieses Verständnis zeigte sich beispielsweise im Konzept der „Auslegeordnung“, das von mehreren Lehrpersonen als didaktische Strategie beschrieben wurde. Eine Lehrperson erklärte: „Wenn ich dann aber der Meinung bin: ich kann den Menschen grundsätzlich oder jetzt den Jugendlichen einfach eine Auslegeordnung machen von was da ist und entscheiden sollen sie doch selbst können und ich möchte ihnen nur die bestmögliche Ausgangslage schaffen. Dann kann ich sehr gut unterrichten“ (Z1, Pos., S.792–796). Im weiteren Verlauf desselben Interviews beschrieb die Lehrperson, eine „Auslegeordnung“ als Darstellung verschiedener Religionen auf Augenhöhe, ohne eine über die andere zu stellen. Dies sollte den Schüler:innen ermöglichen, die „Realität“ zu erfahren, „wie die Religionen sind“, ohne eine vermeintliche Verfälschung oder Wertung durch die Lehrperson. Darin zeigt sich eine Art „positivistische“ Vorstellung von einer „filterlosen“ Wahrnehmung der Welt. Manche Lehrpersonen zogen dabei Vergleiche zu den Naturwissenschaften, etwa dass die von ihnen vermittelten „reinen Informationen“ zu Religion wie geographisches Wissen sei, das auch überprüfbar und „objektiv“ sei. Diese Deutung von Neutralität – als Verpflichtung zur gleichwertigen Darstellung von Religionen und als Anspruch auf einen „filterlosen“ Zugang zur „Realität“ der Welt – erwies sich in den Interviews als wiederkehrendes Muster.

Weiter wurde erklärt, dass Lehrpersonen im RKE-Unterricht eine Perspektive einnehmen müssten, die ähnlich zu atheistischen oder agnostischen Haltungen seien: „Ich sehe atheistische Leute wie auch nochmals wie eine Gruppe oder Konfessionslose, oder einfach Leute, die halt mit ganz wenig Bezügen zu einer Religion aufgewachsen sind. Und ich versuche auch diese Perspektive reinzunehmen, gehe manchmal aber auch von dieser Perspektive aus. Die ist halt, in meiner Rolle als Lehrperson, die das ganze neutral bringt, ist diese Perspektive manchmal noch nah, manchmal, nicht immer ((lacht)). Und dass man halt eben wie von aussen, vom Nicht-Religiösen darauf schaut, hat ein paar Parallelen allgemein einfach zur Aussensicht auf die Religionen, die ich ja als Lehrperson habe und die auch die Unterrichtsmaterialien haben.“ (Z10, Pos., S.448–458). Diese „Aussehenperspektive“ wurde von vielen Lehrpersonen als eine notwendige Voraussetzung dafür gesehen, Religionen „neutral“ und nicht bewertend darzustellen. Gleichzeitig zeigte sich, wie sehr diese Perspektive mit einer spezifischen, säkularen Vorstellung von Neutralität verknüpft war, die kulturell und weltanschaulich geprägt ist.

Die befragten Lehrpersonen konstruierten den konfessionellen Unterricht häufig als Gegenbild zum religionskundlichen Unterricht (RKE). In ihren Aussagen beschrieben sie den konfessionellen Unterricht als wertend und dogmatisch, der zu einer klaren Trennung zwischen „wir“ und „sie“ führe. Diese Wahrnehmung war geprägt von der Vorstellung, dass im konfessionellen Unterricht andere Positionen abgewertet, der eigene Wahrheitsanspruch propagiert und Glaubenssätze den Schüler:innen aufgezwungen würden. Eine Lehrperson beschrieb diesen Unterschied folgendermassen: „Im konfessionellen Unterricht würde man vielleicht weniger sagen so: 'Ja das ist eine Geschichte, die erzählt wird.' Sondern sozusagen: 'Das ist die Wahrheit.' Und insofern hat das schon den Einfluss, dass ich das distanzierter angehe und vielleicht auch ein bisschen aus einer wissenschaftlicheren Perspektive als das in einem konfessionellen Unterricht der Fall wäre“ (Z7, Pos., S.521–531).

Die Lehrpersonen betonten, dass der RKE-Unterricht im Gegensatz dazu keine hierarchischen Wertungen zwischen Religionen vornehmen dürfe. Sie verbanden Neutralität mit dem Anspruch, alle Religionen gleichwertig darzustellen und einen Raum zu schaffen, in dem Schüler:innen freiwillig ihre Ansichten äussern können – insbesondere zu ihrer eigenen Religiosität oder Weltanschauung. Diese Haltung spiegelte sich in ihrer Zielsetzung wider, Religionen aus einer Aussenperspektive zu behandeln, die die Religionsfreiheit der Schüler:innen wahre. Eine Lehrperson erklärte, dass sie bewusst versucht habe, ihre eigene Glaubensrichtung für Schüler:innen nicht erkennbar zu machen: „Das habe ich am Anfang auch als Spiel schon gemacht, dass ich gesagt habe: 'Schaut ihr dürft dann in dieser Zeit raten, was meine persönliche Glaubensrichtung ist oder Haltung ist.' [...] Und das ist ihnen dann nicht gelungen. Und das war für mich ein Zeichen von: Ich schaffe es also auch, die drei Religionen so vorzustellen, zu präsentieren und zu lehren, dass nicht eine Färbung reinkommt“ (Z1, Pos., S.778–786). Die befragten Lehrpersonen verstanden Neutralität im RKE-Unterricht wie dieses, aber auch das vorhergehende Zitat veranschaulicht haben, als Schutzmechanismus gegen jegliche Form von Übergriffigkeit, die sie dem konfessionellen Unterricht zuschrieben. Sie sahen den RKE-Unterricht in der Verpflichtung, die Glaubensfreiheit der Schüler:innen zu respektieren und sicherzustellen, dass ihnen keine Position aufgezwungen wird.

Die Lehrpersonen betonten häufig, dass sie sich ihrer eigenen Haltung bewusst seien und dass diese im Unterricht wahrscheinlich eine Rolle spiele. Gleichzeitig blieben ihre Aussagen dazu vage und wenig greifbar. Sie führten selten konkrete Beispiele an, wie und wo ihre persönlichen Haltungen im Unterricht ihre Darstellungen beeinflussen könnten. So meinten zwar einige Lehrpersonen, dass persönliche Meinungen in den Unterricht einfließen könnten, wie Z3 erklärte: „Ein Stück weit kommt sicher die persönliche Meinung rein. Aber ich schaue, dass ich möglichst neutral bleiben kann“ (Z3, Pos., S.433–435). Die Lehrpersonen verblieben meist bei solch allgemeinen Aussagen, was als Hinweis darauf gelesen werden kann, dass das Bewusstsein über die eigene Haltung von deren genauer Reflexion und Benennung an Beispielen entkoppelt war. Auch die Annahme vieler der befragten Lehrpersonen, dass sie Religionen einfach darstellen könnten, „wie sie sind“, einfach „eine Auslegeordnung“ machen könnten, ohne diese zu verfälschen, untermauert, dass sie den Einfluss der eigenen Haltung oder des Kontexts der Schule als „kontrollierbar“ ansahen.

2.2 Die religionsproduktive Dimension des Unterrichts

In den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zeigte sich jedoch, dass Lehrpersonen aktiv zur Konstruktion spezifischer Vorstellungen von Religion(en) beitragen. Ihre Darstellungen erscheinen dabei nicht ausschliesslich deskriptiv, sondern sind mit persönlichen Wertvorstellungen und gesellschaftliche Normen verknüpft. So schilderten Lehrpersonen etwa, dass sie den Islam teilweise als „unaufgeklärt“ wahrnehmen und im Unterricht gezielt versuchen, bei muslimischen Schüler:innen ein als „moderater“ verstandenes Religionsverständnis zu fördern. Auch in Unterrichtsbeobachtungen wurde sichtbar, wie religiöse Praktiken interpretierend eingeordnet wurden, beispielsweise wenn ein islamisches Namensgebungsritual zunächst traditionell beschrieben und anschliessend ergänzt wird, dass dieses „in der Schweiz“ vermutlich „gleichberechtigter“ von Mutter und Vater gemeinsam vollzogen werde. In solchen Situationen wird nicht nur über Religion informiert, sondern es werden zugleich Deutungen darüber vermittelt, welche Formen religiöser Praxis als zeitgemäss, angemessen oder wünschenswert erscheinen. Vor diesem Hintergrund lässt sich von einer religionsproduktiven Rolle der Lehrpersonen sowie der Schulen sprechen, insofern im schulischen Kontext mit hervorgebracht wird, was als „Religion“ insgesamt sowie was als „Islam“ im Besonderen gilt und wie religiöse Identitäten ausgestaltet sein sollen. Gasser (2019) zeigt in diesem Zusammenhang ebenfalls, wie sich religiöse Selbstverständnisse muslimischer Schüler:innen im Wechselspiel mit schulischen Auseinandersetzungen über den Islam mitformen. Inwiefern diese Form der Mitgestaltung religiöser Deutungen und Identitäten mit dem Anspruch staatlicher Neutralität und Religionsfreiheit vereinbar ist, bleibt eine offene Frage. Im Folgenden wird gezeigt, wie sich diese religionsproduktive Rolle in den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen in wiederkehrenden Mustern konkretisiert.

In den Aussagen der Lehrpersonen wurde eine normative Einteilung von Religion sichtbar: Religionen oder religiöse Praktiken, die mit Werten wie Freiheit, Rationalität und Individualität vereinbar waren, wurden als „gut“ und „wünschenswert“ dargestellt. Die Lehrpersonen grenzten sich konsequent von Formen der Religiosität ab, die sie als „strenggläubig“ oder „dogmatisch“ wahrnahmen. Strenggläubigkeit wurde in den Interviews am häufigsten mit dem Islam in Verbindung gebracht, fand jedoch auch im Zusammenhang mit ultraorthodoxem Judentum Erwähnung. Ein Beispiel hierfür ist die Ablehnung des „strikten Befolgens religiöser Regeln“, wie sie in der Aussage einer Lehrperson deutlich wird: „Es ist mir fremd, sich etwas unterwerfen zu müssen und dann alle diese Sachen so machen, dass man am Schluss ins Paradies kommt“ (Z9, Pos., S.724–731). Gleichzeitig äusserten die Lehrpersonen jedoch auch Bewunderung für Religion als Quelle von Halt, Gemeinschaft und Sinn. „Progressive“ oder „moderate“ Ausprägungen von Religionen wurden bevorzugt behandelt, während „dogmatische“, „autoritäre“ oder als „extrem“ wahrgenommene Formen von Religion abgelehnt wurden. Interessant erscheint hierbei die Identifizierung von „extremen Praktiken“ durch die Lehrpersonen. Regelmässiges Beten, Fasten oder das Tragen des Kopftuches wurden in diesem Zusammenhang genannt. Diese ambivalente Haltung scheint gemäss den Erzählungen der Lehrpersonen die Darstellung und Bewertung von Religion im Unterricht massgeblich zu prägen.

Mehrere interviewte Lehrpersonen beschrieben Religion als etwas, das ihnen fremd sei, aber gleichzeitig eine Faszination auf sie ausübe. Diese Spannung zeigte sich besonders in der Bewertung verschiedener Religionen. Während einige Religionen, wie der Buddhismus, als „sympathisch“ und „leicht zugänglich“ dargestellt wurden, stiessen andere, wie der Islam, auf Vorbehalte und wurden mit Fremdheit, Strenggläubigkeit oder Absolutismus assoziiert.

Die Bewertungen der Religionen durch die Lehrpersonen waren auch von ihrer wahrgenommenen Nähe oder Distanz zur „Schweizer Kultur“ geprägt, wobei die Wahrnehmung von kultureller Nähe oder Bekanntheit einer Religion nicht zwangsläufig mit einer positiven Bewertung einherging. Judentum, Christentum und Islam wurden oft als kulturell näher eingeordnet, wobei das Christentum durch seine historische Verbindung zur Schweiz eine besondere Stellung einnahm. Die Lehrpersonen bewerteten den Buddhismus trotz seiner ihnen fremden Aspekte meist positiv, da sie ihn als „sinnlich“ und philosophisch „zugänglich“ sahen. Der Hinduismus hingegen wurde ambivalenter wahrgenommen: Einerseits faszinierten seine „bunte Götterwelt“ und rituelle Vielfalt, andererseits stiessen Aspekte wie das Kastensystem oder bestimmte kosmologische Vorstellungen auf Irritation und Ablehnung. Beim Islam war das Bild besonders uneindeutig: Einerseits wurde er aufgrund der Präsenz vieler Muslim:innen in der Schweiz als nicht mehr vollständig fremd und kulturell näher beschrieben. Andererseits führten die wahrgenommenen Regeln und Vorschriften – wie das tägliche Gebet, das Kopftuch oder „strenge“ Fastenregeln – zu negativen Bewertungen, da diese mit Unfreiheit und Dogmatismus assoziiert wurden. Diese Einteilung in gut, schlecht, fremd und bekannt basiert also auf den eigenen Wertvorstellungen der Lehrpersonen, ihrem Religionsverständnis und dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie agieren.

Ein weiteres zentrales Merkmal der religionsproduktiven Dimension war die selektive Darstellung von Religionen. Die Lehrpersonen reduzierten, wie in den Unterrichtsbeobachtungen deutlich wurde, die Komplexität religiöser Traditionen, indem sie diese häufig auf normativ geprägte Lehrmeinungen oder vereinfachte Schemata beschränkten. Sie präsentierten Religionen in Aussagen wie „Fasten bedeutet ...“ oder „Reinheit heisst ...“, ohne dabei die oft kontroversen inner- und interreligiösen Diskussionen darzustellen, die solche Konzepte begleiten. Diese Reduktion blendete die Dynamik und Vielfalt religiöser Diskurse aus und vermittelte ein vereinfachtes Bild von Religion.

Weiter zeigte sich die Vorstellung, dass religiöse Praxis reflektiert und begründet sein müsse, um als legitim zu gelten. Diese Erwartung, dass Schüler:innen ihre religiösen Handlungen erklären und idealerweise mit Schriften oder theologischen Konzepten begründen können sollten, zeigt auch eine normative Haltung gegenüber Religion. Die Lehrpersonen betonten immer wieder, dass Schüler:innen wenig Wissen über ihre eigene Religion hätten. Sie kritisierten, dass religiöse Praktiken oder Überzeugungen unreflektiert übernommen würden. Diese Sichtweise übersieht jedoch, dass Menschen – unabhängig von ihrer religiösen oder nicht-religiösen Orientierung – ihre Handlungen meistens intuitiv und unreflektiert ausführen (vgl. Kahnemann, 2012). Es ist möglich, dass im Kontext von Religion, aufgrund des mit Religion verbundenen Diskurses um Aufklärung, fehlende Reflexion betont und die negative Verknüpfung besonders präsent ist. Für den Unterricht bedeutet dies schliesslich, dass die Lehrpersonen eine zusätzliche normative Anforderung an religiöse Praxis stellten, die in anderen Lebensbereichen nicht gleichermaßen erwartet wird.

Die religionsproduktive Dimension des Unterrichts zeigte, dass die Lehrpersonen nicht nur über Religion lehrten, sondern aktiv daran beteiligt waren, bestimmte Vorstellungen von Religion zu konstruieren und zu bewerten. Es ist davon auszugehen, dass diese Konstruktionen nicht nur die Wahrnehmung der Schüler:innen beeinflussen könnten, sondern auch die Art und Weise, wie Religion im schulischen Kontext verstanden und erlebt wird. Sie trugen also dazu bei, ein spezifisches Bild von „guter“ und „schlechter“ Religion zu formen, das – wie die Ergebnisse aus den Schüler:inneninterviews und Unterrichtsbeobachtungen zeigten – die Dynamiken des Unterrichts prägt.

2.3 Nicht-Religiosität als blinder Fleck

Die Lehrpersonen sahen in den Interviews ihre nicht-religiöse Haltung oft als Garant für Neutralität, Offenheit und Unvoreingenommenheit. Viele gingen davon aus, Religionen „so zu zeigen, wie sie sind“, ohne dabei zu reflektieren, dass auch ihre eigene nicht-religiöse Perspektive normativ geprägt ist.

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten religionsproduktiven Dynamiken wird sichtbar, dass damit zugleich Massstäbe gesetzt werden, welche Formen von Religiosität als angemessen, reflektiert oder wünschenswert gelten. Bevorzugt wurden insbesondere „moderate“ und individualisierte Formen von Religion, während „strenge“ oder „regelgebundene“ Praxis – häufig mit Islam oder ultraorthodoxem Judentum verbunden – als problematisch erschien.

Nicht-Religiosität fungiert damit implizit als unhinterfragter Ausgangspunkt, von dem aus religiöse Praxis bewertet und eingeordnet wird. Dadurch entsteht eine implizite Hierarchisierung, in der nicht-religiöse Perspektiven als neutraler Massstab erscheinen, während Religiosität zur erklärungsbedürftigen Abweichung wird. Diese implizite Normsetzung wirft erneut die Frage auf, inwiefern ein solcher Unterricht dem Anspruch staatlicher Neutralität und Religionsfreiheit gerecht werden kann.

Ein bewussterer Umgang mit der eigenen Perspektive könnte dazu beitragen, diese Problematik zu entschärfen. Ausgehend von den oben dargestellten Befunden lassen sich daraus Konsequenzen für einen reflektierten Umgang mit Neutralität im Unterricht ableiten. Die Lehrpersonen müssten reflektieren, dass

1. *Nicht-Religiosität keine neutrale Haltung ist*: Eine nicht-religiöse Sichtweise ist keineswegs automatisch schon eine neutrale Beschreibung der Realität, sondern eine spezifische Perspektive, die von kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten geprägt ist.

2. *das eigene Religionsverständnis kontingent ist*: Ein spezifisches Verständnis von Religion ist nicht universell, sondern historisch und kulturell gewachsen, auch im Kontext der Schweiz und der Schule. Dieses Verständnis ist weder natürlich noch selbstverständlich – es könnte auch anders sein.

3. *Bewertungen identifizierbar sein müssen*: Lehrpersonen sollten ihre eigenen normativen Bewertungen erkennen und benennen können. Es reicht nicht aus, zu sagen, „meine Haltung fliesst ein, aber ich unterrichte so neutral wie möglich“. Vielmehr müssten sie verstehen, wie genau ihre Perspektiven ihre Darstellung im Konkreten prägen.

Ein Beispiel, das dies verdeutlicht, ist die Frage des Sexualkundeunterrichts. Lehrpersonen könnten argumentieren, dass Sexualkunde eigentlich nur Biologie sei. Dabei wird jedoch übersehen, dass diese Entscheidung auf einer gesellschaftlich geteilten Norm basiert: der Vorstellung, dass ein mündiger Bürger oder eine mündige Bürgerin über den eigenen Körper informiert sein muss. Dies ist keine universelle Wahrheit, sondern eine normative Setzung, die auf demokratischen Prozessen und kulturellen Vorstellungen von Bildung und Autonomie beruht. Ähnlich ist es mit der Darstellung von Religionen im Unterricht: Auch hier fließen gesellschaftlich geprägte Normen und persönliche Überzeugungen ein, die nicht „einfach die Realität“ sind, sondern ein bestimmtes Bild von Religion und ihrer wünschenswerten Ausgestaltung widerspiegeln.

Ohne diese Reflexion bleibt der Unterricht nicht nur unbewusst normativ, sondern auch blind für die eigene Einflussnahme. Erst durch eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive und den zugrunde liegenden Annahmen kann der Unterricht dem Anspruch einer gleichwertigen Darstellung von Religionen, wie er von den interviewten Lehrpersonen formuliert wurde, gerecht werden. Wie Kittelmann-Flensner (2015) betont, steigt die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Meinungen, wenn Lehrpersonen deutlich machen, dass alle Menschen – ob religiös oder nicht-religiös – Überzeugungen zu grundlegenden Fragen des Lebens haben: „When it became apparent that almost everybody in some way or another held beliefs, religious or non-religious, about life after death or the origin of the universe etc., the degree of tolerance for different opinions became higher“ (Kittelmann-Flensner, 2015, S. 195).

Ein Unterricht, der die Vielfalt religiöser und nicht-religiöser Perspektiven gleichermaßen anerkennt, könnte zu einem differenzierteren und reflektierteren Umgang mit Religion beitragen. Andernfalls riskiert ein unterreflektierter Unterricht, implizite Normen zu setzen und damit allenfalls die Glaubensfreiheit der Schüler:innen zu beeinträchtigen. Transparenz und Reflexion über die eigene Haltung könnten einen wichtigen Schritt darstellen, um die religionsproduktive Dimension des Unterrichts bewusster zu gestalten und den Anforderungen eines pluralistischen Bildungskontextes besser gerecht zu werden.

3 Bildungstheoretische Einordnungen

In erkenntnistheoretischer Sicht ergibt sich damit eine grundsätzliche Frage hinsichtlich des Neutralitätsprinzips, das für die unterrichtliche Praxis von zentraler Bedeutung ist. Denn es ist durchaus strittig – und die MORE-Ergebnisse zeigen dies eindrücklich – ,dass eine neutrale Rolle im Sinne einer persönlichen und emotionalen Unbeteiligung überhaupt angenommen werden kann. Es versteht sich von selbst, dass – unter welchen Umständen auch immer – auf Seiten der Person, die eine solche neutrale Selbstpositionierung für sich in Anspruch nimmt, immer schon bestimmte Vorannahmen, Einstellungen und Haltungen mitschwingen. Am Beispiel der eigenen Distanz zu Religion bzw. der Nicht-Religiosität der Lehrkräfte, die natürlich per se höchst legitim ist, zeigt sich dies eindrücklich. Die intendierte gleichwertige Darstellung von Religion verbindet sich im Einzelfall mit massiven Zuschreibungen von „guten“ und „schlechten“ Formen von Religion, was dann natürlich keineswegs noch eben jene gleichwertigen Darstellungen möglich macht. Der Anspruch auf eine neutrale Rolle ist daher nie frei von Vorannahmen – und nie „unschuldig“. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass konkrete Prägungen, Vorerfahrungen und auch Zielsetzungen in die jeweilige Positions- und Rollenübernahme einfließen und diese mehr oder weniger stark beeinflussen.

In dieser erkenntnistheoretischen Hinsicht zeigt sich diese Problematik noch deutlicher, wenn in einzelnen Interviewaussagen ein Zusammenhang von Neutralität und Objektivität hergestellt wird. Denn in Bezug auf Informationen, Erkenntnisse, Überzeugungen oder Wahrheiten kann Objektivität nie in Reinform angegeben werden (l'Anson, 2010). So zeigt sich hier in den Interviews: Zwar sagen Lehrpersonen, dass sie wüssten, dass sie nicht neutral sind und ihre je eigene Haltung in den Unterricht einfließt. Was dies allerdings konkret bedeutet und welche Konsequenzen die eigenen Wertungen für Unterrichtsthematisierungen von Religion hat, wird nicht näher benannt. Insofern ist auch die von den Lehrpersonen auf Objektivität abzielende „Auslegeordnung“ faktisch immer auch mit normativen Selektionsprozessen verbunden, die im Einzelfall eben auch vom jeweiligen individuellen – und dabei oft kritischen Verständnis von Religion geprägt ist. So wird also kaum gesehen, dass schon die Thematisierung einzelner Aspekte von Religion ihrerseits kulturell geprägt sind und folglich ihre eigenen Beschreibungen eben nicht einfach Beschreibungen davon sind, „wie etwas ist“, sondern wie im Schweizer Kontext (und darüber hinaus) Religion konstruiert wird. Und weiter sehen sie auch nicht, welche Machtverhältnisse dahinterstehen, welches Wissen in der Schule eben das „legitime“ Wissen ist.

Wenn also ausgeblendet bleibt, dass die eigene Wahrnehmung, Haltung und Artikulation immer in höchstem Masse von persönlichen Vorerfahrungen und Beziehungen zum Thema Religion beeinflusst ist, werden im problematischen Fall auch bestehende Deutungsmachtverhältnisse schlichtweg verschleiert.

Die durch unser MORE-Projekt zur Frage des Verständnisses von „Neutralität“ bei den interviewten Lehrpersonen gewonnenen Einsichten lassen sich nun auch in einem weiteren bildungstheoretischen Sinn deuten. Etymologisch und historisch signalisiert der Bezug auf „Neutralität“ den Versuch, bestimmte konflikthafte Dualismen zu thematisieren und zu überwinden, um damit gleichsam eine dritte Position zu markieren, die der Befriedung des jeweiligen Konflikts dienen soll. Die etymologische Wurzel des Begriffs ist „ne-uter“ im Sinne von „keines von beiden“ (Schlaich, 1992, S.40). Von dieser Grunddefinition ausgehend, lassen sich weitere Differenzierungen vornehmen, die dann auch für eine weiterreichende Deutung der empirischen Erkenntnisse relevant sein können:

Im Sinne eines – wir nennen es annäherungsweise – *defensiven Verständnisses* bedeutet Neutralität, eine unbeteiligte Position im Streit selbst einzunehmen, um eine ideale Position zwischen den Extrempositionen abzustecken und ihr Nachdruck zu verleihen. Konkret kann dies z. B. darin bestehen, dass die neutrale Person oder Stelle ein Forum für den Dialog zwischen verschiedenen Positionen anbietet und dort vor allem in der Rolle des beobachtenden – und auch emotional programmatisch distanten – Moderators agiert. Die eigene Meinung oder Position des neutralen Moderators bleibt dabei programmatisch unbenannt. Eine Einmischung in die geführte Debatte oder Auseinandersetzung wird so bewusst vermieden. Man kann eine solche Haltung in den Antworten der Lehrpersonen dort identifizieren, wo sie gleichsam die Rolle des Aussenstehenden einnehmen bzw. einzunehmen meinen und sich sozusagen auf einen idealen Auskunfts- und Beobachtungstandpunkt stellen und ihre Funktion vor allem darin sehen, über bestimmte religiöse Sachverhalte zu informieren.

Im Sinne eines – wir nennen es annäherungsweise – *aktiven Verständnisses* – das, wie erwähnt, eben auch bestimmten kulturellen schweizerischen Traditionen und Gepflogenheiten entspricht – kann Neutralität aber auch so verstanden werden, dass diese mittlere Position sowohl am inhaltlichen Dialog als auch an der Vermittlung und im besten Fall an der Versöhnung der beiden Extrempositionen beteiligt ist. Dieses Verständnis spiegelt den Gedanken wider, dass der Anspruch auf eine solche aktiv-neutrale Selbstpositionierung mit einer gewissen Aufklärungsaufgabe, die auch die explizite Transparenz der eigenen Haltungen und Überzeugungen der Lehrperson beinhaltet, verbunden ist.

Diese Form der aktiv-neutralen Positionierung liegt also nicht einfach in einem numerischen „Dazwischen“, sondern verbindet sich mit einer inhaltlichen Kommunikationsaufgabe. Neutralität markiert in diesem Fall eine Position, die versucht, sich explizit mit den jeweiligen Wahrheitsansprüchen und Wahrheitsgehalten der beiden Extrempositionen auseinanderzusetzen und sich gleichzeitig in diese Debatte einzubringen – allerdings nun nicht von einem idealen, abgehobenen Standpunkt aus, sondern selbst als mindestens empathisch beteiligter Dialogpartner. Ein konstruktiver Dialog wird dann gerade durch das explizite Einbringen sowohl bestehender gesellschaftlicher wie auch eigener Werte und Haltungen initiiert und gefördert.

In diesem Fall der aktiv-neutralen Positionierung wird explizit thematisiert, worum es im konkreten Konfliktfall geht – zum Beispiel um einen bestimmten Wert oder eine bestimmte Grundhaltung – und in unserem Fall natürlich auch um ein bestimmtes Grundverständnis von Religion. Diese Art der aktiven Thematisierung liegt beispielsweise dann nahe, wenn die Streitparteien bestimmte Wertaspekte nicht oder nur unzureichend in die Diskussion einbringen. In diesem Fall bleibt die neutrale Vermittlerrolle des „Dritten“ bestehen, aber in der Weise, dass man zu einem direkt beteiligten und aktiven Gesprächspartner wird, der im Einzelfall durchaus seine eigenen Werthaltungen und Überzeugungen transparent einbringt.

Zusammenfassend ist also festzuhalten: Es ist unmöglich und auch kaum erstrebenswert, grundsätzlich und in bzw. zu allen Dingen und allen Positionen gegenüber neutral im Sinn einer beobachtend-defensiven Grundhaltung zu sein. Gerade aus einer postkolonialen Perspektive wird so die Behauptung der Neutralität im „worst case“ zu einer Unterstützung der bestehenden ungerechten Verhältnisse. Denn gerade in einer Welt, die sich in eine deutlich fatale Richtung bewegt und in welcher Reichtum und Macht bereits in höchst ungerechter Weise verteilt sind, würde ein „Sich-auf-Neutralität-berufen“ im Modus des blossen Lippenbekenntnisses faktisch bedeuten, die Dinge so zu akzeptieren, wie sie jetzt sind. Angesichts einer Welt höchst gegensätzlicher Interessen ist es somit weder möglich noch sinnvoll, in den aktuellen Konflikten in einem abständig-distanzierten Sinn neutral zu sein (Zinn, 1991; übertragen auf „Neutralität“ im Bereich akademischer Bildung Wuetherick, Brad & Ewert-Bauer, 2012).

Daher wäre – und dies gilt eben auch für alle Bildungsprozesse – eine „distanzierte“ Selbstpositionierung, die für sich selbst Neutralität beansprucht, weder der Sache selbst noch den daran beteiligten Personen und Beziehungen angemessen. Darüber hinaus ist das weitere Argument ins Feld zu führen, dass die Aufforderung an Lehrpersonen, ihre Weltanschauung sozusagen vor der Tür zu lassen, vielleicht auch dazu führt, die Lehrer:innen zu marginalisieren und sie gleichsam aus dem öffentlichen kritischen Diskurs auszuschliessen (Said, 1981). Dies würde sie dann aber ihre zentrale Rolle als „the most important stakeholders in actualising its [the curricula's] very important aims“ (Zaver, 2015, S. 48) schlichtweg ignorieren.

Im oben dargestellten Material zeigt sich, dass der Begriff „Neutralität“ von Lehrpersonen in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird. Neutralität wird einerseits als möglichst „ungefärbte“ oder „objektive“ Darstellung von Religion(en) verstanden, also als Anspruch, Religionen deskriptiv und ohne persönliche Bewertung zu präsentieren. Eng damit verbunden ist die Vorstellung, dass eine eigene nicht-religiöse Position eine solche gleichwertige Darstellung erleichtere oder ermögliche. Neutralität wird zudem mit der Forderung verknüpft, keine religiöse Position einzunehmen und Schüler:innen nicht zu beeinflussen. Diese verschiedenen Bedeutungen werden im Interviewmaterial jedoch kaum voneinander unterschieden.

Analytisch ist jedoch zu unterscheiden zwischen staatlicher religiös-weltanschaulicher Neutralität, der pädagogischen Aufgabe, religiöse und weltanschauliche Vielfalt sichtbar zu machen, und der Frage nach dem Umgang mit Wertfragen im Unterricht. Staatliche Neutralität gegenüber verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Traditionen ist dabei nicht mit Wertneutralität oder der Ausblendung von Perspektiven gleichzusetzen. Vielmehr lässt sie sich als eine aktive Form von Neutralität verstehen, die durch Transparenz der eigenen Perspektive, die Darstellung von Kontroversität sowie die reflektierte Auseinandersetzung mit Wertfragen im Unterricht und der Schule ausgestaltet werden kann.

Insofern können sich Lehrpersonen, vor welchem kontextuellen Hintergrund auch immer, ihrer Kernaufgabe nicht entziehen, wie schon Hannah Arendt deutlich formulierte: „Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands the chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world“ (Arendt, 2006, S. 193).

Arendt wird hier nicht im Sinne einer Vermittlung religiöser Überzeugungen verstanden. Vielmehr verweist ihr Bildungsverständnis darauf, dass Lehrpersonen ihre Verantwortung gerade dadurch wahrnehmen, dass sie ihre eigene Perspektive nicht suspendieren, sondern diese reflektiert in ihre professionelle Rolle integrieren.

Vor diesem Hintergrund bedeutet dies für den Unterricht und die dafür erforderliche neutrale Haltung der Lehrkräfte, für die schon in der Ausbildung zu sensibilisieren ist, dass der Neutralitätsanspruch sehr viel vorsichtiger und differenzierter artikuliert werden muss, als dies vielleicht im alltäglichen Diskurs, wie er sich in den Aussagen der Lehrpersonen manifestiert, der Fall ist.

Diese Differenzierung zwischen einem *defensiven* und einem *aktiven* Verständnis von Neutralität zeigt, dass neutrale Rollen im Dialog und im Konflikt sehr unterschiedlich gestaltet werden können, auch wenn der Anspruch auf Neutralität in beiden Varianten bestehen bleibt. Sie kann daher auch für den religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht fruchtbar gemacht werden.

4 Plädoyer für ein vertieftes Verständnis des Neutralitätsbegriffs im Kontext der religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Bildung in der Schweiz

Wie bereits oben im Zusammenhang mit dem verfassungsrechtlichen Selbstverständnis der Schweiz erwähnt, ist das Neutralitätsprinzip keineswegs als formales Prinzip ohne Inhalt zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um ein historisch gewachsenes, inhaltsreiches und produktiv wirkendes Konzept, das sich durch einen klaren Bezug auf gemeinsame Werte wie Würde, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit in der Perspektive einer möglichst transparenten, konsensorientierten und konfliktmindernden Kommunikations- und Aushandlungskultur auszeichnet.

Neutralität ist nicht einfach ein statisches Konzept: Vielmehr kommen im Sinne einer aktiven Neutralität Aspekte der Kultivierung einer aufmerksamkeitsstarken und verteidigungsorientierten Demokratie in den Blick. Bezogen auf die Pädagogik bedeutet dies: Neutralität ist nicht einfach als Ausdruck für eine immer wieder angemahnte wertneutrale Grundhaltung von Lehrpersonen misszuverstehen. Angesichts der aktuellen, auch im Schul- und Unterrichtskontext relevanten Schlüsselprobleme – wie Fragen von Gerechtigkeit, Krieg und Frieden – wäre es sogar zynisch, wenn diese sich auf eine vermeintlich unbeteiligte, defensiv orientierte Beobachtungsposition zurückziehen würden. Dass ein solches eingeschränktes Neutralitätsverständnis Lehrpersonen tatsächlich sogar blockieren könnte, weil sie denken, dass sie einerseits neutral sein und Einstellungen ihrer Schüler:innen nicht verändern sollen, andererseits aber Werte vermitteln wollen, darauf weisen die entsprechenden Ergebnisse unserer MORE-Studie durchaus hin.

Und tatsächlich sehen es die Religionslehrpersonen selbst so: Interviews einer anderen Studie mit Verantwortlichen der Lehrpersonenausbildung haben ergeben, dass die Schule nicht als wertfreier Raum wahrgenommen wird und dass die Vermittlung bestimmter normativer Orientierungen zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört. In diesem Zusammenhang wird „Neutralität“ als ein unfruchtbares Konzept angesehen und verworfen. Stattdessen werden eine reflexive Fähigkeit und Haltung als grundlegende Merkmale des Berufsethos der Lehrkräfte angesehen (Rota & Bleisch Bouzar, 2017, S. 86).

Ein vermeintlich eindeutiges neutrales Verständnis von religionskundlichem bzw. religionsbezogenem Unterricht und der entsprechenden Rolle der Lehrkraft läuft sonst Gefahr, die faktisch vorhandenen Heterogenitäten fahrlässig zu ignorieren, Asymmetrien zu unterlaufen, problematische Zuschreibungen von „Othering“ zu übersehen und damit Ausgrenzungs- und Vorurteilsstrukturen erst recht zu fördern (Grümme, 2017; Grümme et al., 2021).

„Neutralität“ sollte folglich im schulischen Kontext als ein wertheuristisches Konzept verstanden werden, das die jeweilige Grundaufgabe der Bereitschaft und Fähigkeit, eine person- und sachgemässe pädagogische Beziehung zu den Schüler:innen herzustellen, signiert und qualifiziert. Dies zielt über die Betonung einer formalen Moderationsposition hinaus auf ein aktives Verständnis von dialogischer Bildung.

Dies lässt sich unmittelbar mit den oben genannten Bildungszielen des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts verknüpfen und mit der Frage der eigenen professionellen Haltung verbinden. Und dies gilt sowohl im Hinblick auf die eigene religiöse bzw. nicht-religiöse Weltsicht wie auch im Hinblick auf die Haltung gegenüber Religion im Sinn der Einschätzung dessen, was aus Sicht der Lehrpersonen Religion ist und was nicht.

Mit anderen Worten: Ein solches aktives Verständnis von „Neutralität“ setzt voraus, dass die Lehrpersonen sich ihrer eigenen Haltungen überhaupt einmal bewusst sind oder werden. Wenn sie hingegen der Meinung sind, sie hätten „keine Haltung“, weil sie sich selbst als nicht-religiös ansehen, gehen sie gar nicht erst davon aus, etwas zu

„haben“, was sie transparent machen könnten oder müssten. Erst von einer solchen professionellen Selbstreflexion aus können Lehrpersonen dann ihre eigene Haltung auch „nach aussen hin“ transparent machen und so den produktiv-konstruktiven Dialog zwischen unterschiedlichen Meinungen, Positionen und vor allem zwischen ihnen als Lehrkraft und den Lernenden aktiv fördern. Ob sie diese Transparenz nur an den Tag legen sollen, wenn dies von den Schüler:innen ausdrücklich gewünscht wird oder ob dies nicht gleichsam proaktiv der Fall sein sollte, wäre weiter zu diskutieren.

Die Konkretisierung des Neutralitätsprinzips am Ort des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts bedeutet also weit mehr als die Konzentration auf Formen eines lediglich informationsbezogenen, sozusagen vor allem beobachtungs- und moderationsstarken Unterrichts. Denn ein aktiver Neutralitätsbegriff zielt eben nicht nur auf Erklärung, sondern auf wirkliches Verstehen und Mündigkeit (Schlag, 2020) in einem weiten Sinn.

Der Verweis auf dieses aktive Neutralitätskonzept gewinnt seine tiefere pädagogische Bedeutung durch die Initiierung eines prozessualen Zusammenspiels von Wahrnehmung, Kommunikation und Interaktion der jeweiligen Lehrkraft und den Schüler:innen, die als aktive, im Unterricht interagierende Subjekte betrachtet werden. Nur so kann dann auch für die Bedeutung und Komplexität eines konkreten Themas oder Themenfeldes im Bereich Religion geworben werden.

Selbstverständlich sind dabei die Grundsätze des Indoktrinations- und Überwältigungsverbots sowie des Kontroversitätsgebots für diesen religionsbezogenen Unterricht zu beachten (zur in sich vielfältigen und keineswegs eindeutig ausfallenden Diskussion der Neutralitätsthematik im Kontext des Ethikunterrichts vgl. Kim, 2021).

Dies gilt umso mehr, wenn bestimmte konfliktträchtige Themen auf der Tagesordnung stehen. In Fragen von Religion und Religiosität kann jedenfalls nicht von einer „tabula rasa“ auf Seiten der Lehrkräfte ausgegangen werden. Zugleich ist als Desiderat festzuhalten: Die Auswirkungen biographischer Prägungen und Transformationen auf das Berufsleben, auf Unterrichtsansätze und auf deren didaktische Implikation bleiben ein noch zu erforschendes Feld (Bietenhard & Bleisch 2018, S.171).

Daher muss das pädagogische Prinzip, die Schüler:innen als aktive Subjekte zu betrachten und zu behandeln, ernst genommen und in jedem einzelnen thematischen Fall berücksichtigt werden. Tatsächlich gilt diese personenzentrierte Ausrichtung sowohl für die Rolle der Lehrkraft als auch für die Perspektive der Schüler:innen. Auf Seiten der Lehrkräfte müssen Aspekte ihrer eigenen Sozialisation, aber auch ihre Emotionen, Wahrnehmungen und Vorurteile in Bezug auf das jeweilige Religionsthema, ihr eigenes Religionsverständnis und ihre eigene Religiosität bzw. Nicht-Religiosität sorgfältig reflektiert werden. Am konkreten Beispiel der Unterrichtsplanung aufgezeigt, bedeutet dies, deutlich zu machen, warum man sich für oder gegen bestimmte Materialien entscheidet. Und selbst wenn für das jeweilige Unterrichtsthema offizielle Lehrmittel oder Materialien zur Verfügung stehen, sollte auch deren individueller Einsatz intensiv reflektiert werden. In jedem Fall sprechen die Lehrbücher und Materialien nie oder nicht automatisch für sich selbst, weder erkenntnistheoretisch noch pädagogisch.

Für den Unterrichtsprozess selbst ist ebenfalls Transparenz der eigenen „Neutralität“ anzustreben. Dies bedeutet, dass man den Schüler:innen offenlegt und mitteilt, warum man als Lehrkraft das jeweilige Thema für relevant hält und welches besondere Interesse man an diesem Thema hat. Gerade vor dem Hintergrund der von uns geführten Interviews erscheint es unbedingt als notwendig, die eigene Zielsetzung im Umgang mit dem jeweiligen Thema transparent zu machen.

Diese Transparenz der eigenen aktiven Neutralität kann sich nicht nur auf säkulare Werte und damit auf den verfassungsrechtlichen Rahmen beziehen. Vielmehr muss man auch Werte offen ins Spiel bringen, die von den Religionen selbst zu dem jeweiligen Thema artikuliert werden, seien dies nun Nächsten- und Gottesliebe, dezidiert religiöse Begründungen der Lebensführung oder auch einer bestimmten helfenden Praxis in Orientierung an religiösen Überzeugungen wie der Barmherzigkeit und Annahme des je anderen als Geschöpf Gottes.

Diese transparente Kommunikations- und Klärungsaufgabe gilt auch für die Schüler:innen im religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht. Es ist davon auszugehen, dass ihre Sozialisation sowie ihre Emotionen, Wahrnehmungen und möglicherweise auch Vorurteile einen erheblichen Einfluss auf ihre individuelle Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema und damit auf den jeweiligen Unterrichtsprozess haben. Auch hier kann in Fragen von Religion und Religiosität nicht von einer „tabula rasa“ auf Seiten der Schüler:innen ausgegangen werden (vgl. Schellenberg 2023). Und insofern ist auch hier vor dem Hintergrund unserer MORE-Daten ein Spannungsfeld zu markieren, wenn sich die Positionierungen der Lehrpersonen und der Schüler:innen im Blick auf das Verständnis von Religion und deren mögliche Bedeutung für die Lebensführung und Gesellschaft unterschiedlich darstellen.

Insofern geht es um eine transparente und dialogische Werteklä rung, in der Neutralität und Authentizität gemäss eines aktiven Neutralitätsverständnisses nicht in einen künstlichen Gegensatz zueinander gestellt werden. Dieser Modus der Werteklä rung im religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterricht kann sich aber nicht nur auf die in Frage stehenden Menschen- und Grundrechte beziehen, sondern muss explizit auf die Klärung lebensdienlicher und auch im Einzelfall möglicher problematischer religiöser Argumentationsfiguren abzielen. Insofern muss mindestens weiter diskutiert werden, wenn etwa konstatiert wird: „Eine religionskundliche Thematisierung von Religion erfüllt die Minimalforderung nach Neutralität formal, da diese Form des Unterrichts zum größten Teil in der beobachtenden Position bleibt. Wenn Ethikunterricht in Bezug auf die Thematisierung von Religion neutral sein soll, dann kann dies nur in der Unterrichtsform des *Learning about religion* (kursiv K. N.) sein. Jede Form des *Learning from religion* (kursiv K. N.) dagegen ist deutlich kontroverser zu betrachten, da Religion generell als positive gesellschaftliche Ressource gerahmt und zu diesem Zweck auf einen verhältnismäßig schmalen empirischen Korridor verengt wird.“ (Neef, 2021, 142).

Der hier vertretene Grundsatz der aktiven Neutralität im Sinne einer „committed impartiality“ (Kelly, 1986) sollte dann aber auch Konsequenzen für die künftige Ausbildung von Lehrkräften für diesen Unterricht haben. In verschiedenen Ausbildungsordnungen wird bekanntermassen der Unterschied zu Formen eines konfessionellen Unterrichts klar benannt. Die Chancen und Herausforderungen eines solchen aktiven Neutralitätsverständnisses sind jedoch damit noch keineswegs ausreichend benannt.

Dies wirft auf der nächsten Ebene die Frage auf, welche Einstellungen die Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung angehender Lehrpersonen eigentlich thematisieren und befördern wollen. Hier ist es konsequent, dass sie sich bewusst machen, wo und wie sie selbst ihre aktive Neutralität im Sinne einer pädagogisch zu fassenden Beziehungs- und Begegnungskultur von Anfang an in ihre jeweilige Ausbildungsverantwortung integrieren. Konkret gilt es etwa, dafür zu sensibilisieren, welche Optionen für eine möglichst faire, ab- und ausgewogene Darstellung von Religion(en) überhaupt bestehen. Denn wie sich in unseren Interviews gezeigt hat, unterlaufen bestimmte normative Vorannahmen der Lehrpersonen im Hinblick auf Religion, seien sie nun bewusster oder unbewusster Natur, genau eine solche produktive Unterrichtsgestaltung.

Diese Einstellungsfrage umfasst im besten Fall sowohl die persönliche und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis von Tradition(en) und die Exploration unterschiedlicher Religionen bzw. Religionstraditionen und -phänomene. Dies kann in einer theologisch-hermeneutischen, in einer religionswissenschaftlichen, religionssoziologischen oder auch in einer historischen Perspektive geschehen – wobei nicht auszuschliessen ist, dass sich diese Perspektiven auch verschränken.

Schliesslich besteht auch für die Bildungspolitik und die beteiligten Akteur:innen die Aufgabe darin, das in der Öffentlichkeit immer wieder beschworene Neutralitätsgebot – zumindest dann, wenn es sich als eine Art programmatisch-persönlich unbeteiligter Grundhaltung manifestieren soll – genauer als bisher zu hinterfragen und zu diskutieren. Es erscheint jedenfalls fraglich, ob konkrete Themen und Thematisierungen von Religion mit Verweis auf deren „persönliche und private“ Dimension wirklich problematischer als andere ethische oder politische Fragen sind und deshalb ganz aus dem Unterricht ausgeblendet werden sollen. Bei den Lehrpersonen besteht, wie angedeutet, die Tendenz, bestimmte Themen in den Privatraum zu verschieben, in dem dann jeder seine eigene Wahrheit haben darf, die man nicht mehr weiter diskutieren muss. Demgegenüber ist zu bedenken, dass ja auch bei ethischen oder politischen Fragen die Auseinandersetzung damit in aller Freiheit, persönlichen Mündigkeit und dialogischen Auseinandersetzung in der Schule sinnvoll und angesichts brisanter und krisenhafter Lebenserfahrungen Jugendlicher auch notwendig ist.

In jedem Fall bedarf es einer gemeinsamen und öffentlichen Debatte darüber, wie der Neutralitätsgrundsatz bei der Weiterentwicklung des religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Unterrichts so ausgelegt werden kann, dass sowohl seine verfassungsrechtliche Bedeutung als auch die spezifischen Herausforderungen dieses Unterrichts und seiner komplexen Unterrichtsinhalte erfüllt werden können. Um diese faktische Komplexität in dialogischen Lehr-Lern-Prozessen angemessen zu berücksichtigen, ist es notwendig, die Realität als multipel zu betrachten, denn dann wird es möglich, anzuerkennen, dass verschiedene Realitäten in und durch verschiedene performative Assemblagen produziert werden können (l'Anson, 2010, S.127; vgl. auch Berger, 2013).

Gemäss einer solchen Grundorientierung sind die Schüler:innen auch davor zu schützen, eigene Haltungen artikulieren zu müssen, wenn sie dies – aus welchen Gründen auch immer – nicht wollen, wobei den Schüler:innen durchaus vermittelt werden sollte, dass es sich lohnt und zu deren Mündigkeit beiträgt, wenn sie ihre eigene Überzeugungen zur Diskussion stellen und argumentativ bewähren können.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

„Neutralität“ bzw. die Rede von ihr ist – wie der politische Kontext in der Schweiz zeigt – kein formales Prinzip ohne Inhalt. Der Begriff selbst und seine Bedeutung sind immer wieder neu auszudeuten. Denn dessen Auslegung ist stets höchst umstritten. Im Einzelfall mischen sich verfassungsorientierte Lippenbekenntnisse mit bestimmten Interessen, bei der das Sich-Berufen auf Neutralität möglicherweise oft einfach ein Feigenblatt ist. Um diese grundlegende Verfassungsbestimmung mit Leben zu füllen, muss „Neutralität“ daher in einem weiteren, grundsätzlichen Sinn verstanden werden. Dies setzt eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Neutralitätsprinzips voraus und erfordert daher ein immer wieder neues Nachdenken und die Kommunikation darüber, was ein aktives Verständnis von Neutralität am Ort der Schule und in Hinsicht auf die Behandlung religiöser Themen bedeuten kann.

Damit kommt die Verantwortung der Schulpädagogik und des Unterrichts für eine dezidiert wertorientierte Sensibilisierung im Blick auf religiöse Traditionen und Wahrheitsansprüche ins Spiel. Durch ein Verständnis von aktiver Neutralität in der Perspektive der oben beschriebenen Relationalität können die Herausforderungen und Möglichkeiten dieses Themas für Lehrkräfte und Schüler:innen näher bestimmt und konkretisiert werden. Neutralität in diesem Sinne ermöglicht dann die transparente und dialogische Auseinandersetzung mit religiösen Themen, ohne auf eindeutige Glaubenserklärungen abzielen (Schlag, 2023).

Diese Form der aktiven Neutralität zielt darauf ab, dass sich sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Einstellungen und Haltungen – inklusive der Aspekte von Zugehörigkeit oder eben Nicht-Zugehörigkeit – zu Religion und Religiosität möglichst transparent, differenziert und in aller gebotenen Freiheit mit dem jeweiligen Thema auseinandersetzen. Dabei ist es ein wesentliches Unterrichtsziel, dass sowohl die verfassungsrechtlich relevanten Menschen- und Grundrechte als auch die spezifischen religiösen Auffassungen in den gemeinsamen, persönlich relevanten Dialog über Religion im Unterricht einfließen können.

Um hier nochmals die oben genannte Grundbestimmung „Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend“ (Lehrplan 21, 2016, Lern- und Unterrichtsverständnis, S. 28) aufzunehmen, kann gefolgert werden: Nur unter der Voraussetzung eines persönlichen, authentischen und beziehungsorientierten Engagements kann folglich religionskundliche bzw. religionsbezogene Bildung in der entsprechenden Fachkonzentration und Fächerbreite ihren Beitrag zu einem zivilisierten und zivilisierenden Dialog über die Bedeutung der Religion für die heutige Gesellschaft leisten.

Zugleich ist festzuhalten: Die einzelne Lehrperson mag zwar noch so willig, engagiert und „aufgeklärt“ sein – angesichts des viel zu geringen Stundenumfangs können Religion(en) und spezifische Religionstraditionen gerade in ihren komplexen Erscheinungsformen und den damit verbundenen didaktischen Herausforderungen zwangsläufig dann nur sehr oberflächlich behandelt werden, wenn schon die äusseren Gegebenheiten alles andere als förderlich sind. Auf diese bildungspolitisch bedingte strukturelle Problematik einer zunehmenden Marginalisierung des Faches ist jedenfalls im Sinn einer wirklich relevanten religionskundlichen bzw. religionsbezogenen Bildung immer wieder ausdrücklich und mahndend hinzuweisen.



Über die Autoren

Dr. Thomas Schlag ist Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik, Kirchen- und Pastoraltheologie an der Theologischen und Religionswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich und Direktor des Universitären Forschungsschwerpunkts «Digital Religion(s). Communication, Interaction and Transformation in the Digital Society». thomas.schlag@theol.uzh.ch

Rafaela Estermann war von 2021–2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt MORE (Models of Religious Education and the Topic of Islam) an der Universität Zürich. Derzeit promoviert sie zu religionsbezogener Bildung und religiöser Vielfalt in der Schweiz. Sie ist Religionswissenschaftlerin, stellvertretende Geschäftsführerin von IRAS COTIS – der interreligiösen Arbeitsgemeinschaft in der Schweiz – sowie Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. rafaela.estermann@phsg.ch

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (2006). The Crisis in Education [1968]. In H. Arendt, *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (S. 170–193). Penguin Publishing Group.
- Berger, B. L. (2013). Religious Diversity, Education, and the „Crisis“ in State Neutrality, *Canadian Journal of Law and Society*, 29(1), 103–122.
- Bietenhard, S. & Bleisch, P. (2018). Teaching Religion and Religious Experience in Swiss Public Schools. Conceptualizations, Didactical Strategies and Challenges. In U. Riegel, E.-M. Leven & D. Fleming (Hrsg.), *Religious Experience and Experiencing Religion in Religious Education* (S. 157–172). Waxmann.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 [Stand 13. Februar 2022]. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>.
- Criblez, L. (2020). Von der religiös-kirchlichen zur laizistisch-öffentlichen Schule: Zum Wandel des Verhältnisses zwischen Schule, Staat, Kirche und Religion. In T. Schlag, A. Roggenkamp & P. Büttgen (Hrsg.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten. Rahmenbedingungen, Profile und Pfadabhängigkeiten des Religions- und Philosophieunterrichts in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Griechenland* (S. 79–97). Evangelische Verlagsanstalt.
- Engi, L. (2017). *Die religiöse und ethische Neutralität des Staates. Theoretischer Hintergrund, dogmatischer Gehalt und praktische Bedeutung eines Grundsatzes des schweizerischen Staatsrechts*. Schulthess.
- Engi, L. (2019). Die politische Neutralität der Schule, *sui-generis*, 191–205.
- Flick, U. (2008). *Triangulation*. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91976-8>.
- Franken, L. & Loobuyck, P. (2017). Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim? *British Journal of Religious Education*, 39(1), 1–6.
- 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.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Herder.
- Grümme, B., Schlag, T. & Ricken, N. (Hrsg.). (2021). *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Hänni, J., Heselhaus, S. & Loretan, A. (Hrsg.) (2019). *Religionsfreiheit im säkularen Staat. Aktuelle Auslegungsfragen in der Schweiz, in Deutschland und weltweit*. Dike-Verlag.
- Hetmanczyk, P. & Schlag, T. (2025). Religionsunterricht in der Schweiz – religionskundlich oder religionsbezogen? Ein religionswissenschaftlich-theologischer Dialog. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 77(2), 1–11.
- Kahneman, D. (2012). *Thinking, Fast and Slow*. Penguin Books.
- Karlen, P. (1988). *Das Grundrecht der Religionsfreiheit in der Schweiz*. Schulthess.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues. Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113–138.
- Kessler, A. (2017). Neutralisierung des Religiösen – Ein Triptychon. Gesellschaftliche und religionsdidaktische Entwicklungen im schweizerischen Kontext. In P. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag (Hrsg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 239–255). Evangelische Verlagsanstalt.

- Kim, M., Gutmann, T., Friedrich, J. & Neef, K. (Hrsg.). *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität* (S. 125–146). Barbara Budrich.
- Kittelman-Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Göteborgs Universitet.
- l'Anson, J. (2010). After rhetorics of neutrality. Complexity reduction and cultural difference. In D. Osberg & G. Biesta (Hrsg.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (S. 121–134). Brill.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl., Beltz.
- Lehrplan 21 (2016), von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016, hrsg. von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf.
- Lorenzen, S. & Schmid, K. (2019). Religionsunterricht in der Schweiz. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (WiReLex). https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsunterricht_in_der_Schweiz.200639.
- Mayring, Philipp. (2022). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Neef, K. (2021). Religion als Herausforderung des Wertneutralitätsgebots im Ethikunterricht. In M. Kim, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hrsg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität* (S. 125–146). Barbara Budrich.
- Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.) (2017). *Fachwegleitung Religionen, Kulturen, Ethik, Zürich*. https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/sekundarstufe-1/sek1-map-quest-fer/sek1-map-quest-fer_fachwegleitung-rke_ab-h17.pdf.
- Pahud de Mortanges, R. (Hrsg.). (2008). *Religiöse Neutralität: ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft*. Schulthess.
- Rota, A. & Bleisch Bouzar, P. (2017). Repräsentationen und Konzepte des Berufsethos bei Schweizer Religionslehrerausbildern. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 75–92.
- Said, E. (1981). *Orientalismus*. Frankfurt a. M. Ullstein.
- Schellenberg, U. (2023). Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Fachdidaktik Religionskunde für die Sekundarstufe I. (Dissertation). https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/237471/1/Schellenberg_Urs_Dissertation.pdf.
- Schlaich, K. (1992). *Neutralität als verfassungsrechtliches Prinzip. Vornehmlich im Kulturverfassungs- und Staatskirchenrecht*. Mohr Siebeck.
- Schlag, T. (2023). What does neutral mean? Reflection on an all too self-evident guiding concept of religion-related teaching and teacher training in the Swiss context. In F. Schweitzer, R. Freathy, S.G. Parker & H. Simojoki (Hrsg.), *Improving Religious Education Through Teacher Training. Experiences and Insights From European Countries* (S. 127–143). Waxmann.
- Schlag, T. (2020). Mündigkeit als bildungstheoretische Leitkategorie religionsbezogenen Unterrichts im Kontext der Deutschschweiz. In: T. Schlag, A. Roggenkamp & P. Büttgen (Hrsg.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten. Rahmenbedingungen, Profile und Pfadabhängigkeiten des Religions- und Philosophieunterrichts in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Griechenland* (S. 165–186). Evangelische Verlagsanstalt.
- Suhner, J. & Schlag, T. (2021). Interreligiöses Lernen als heterogenitätssensible Bildungsaufgabe. Einsichten und Ausblicke einer qualitativ-explorativen Untersuchung interreligiöser Bildungsmodulare. In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 179–199). Kohlhammer.
- Verfassung des Kantons Zürich vom 27. Februar 2005 (2005). [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/F07E732FF0EB52D6C125832F00309153/\\$File/101_27.2.05_103.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/F07E732FF0EB52D6C125832F00309153/$File/101_27.2.05_103.pdf).

Winzeler, C. (2009). *Einführung in das Religionsverfassungsrecht der Schweiz*, 2. Auflage. Schulthess.

Winzeler, C. (2020). Weltanschauliche Neutralität des Staates nach schweizerischem Verfassungsrecht. In T. Schlag, A. Roggenkamp & P. Büttgen (Hrsg.), *Religion und Philosophie in schulischen Kontexten. Rahmenbedingungen, Profile und Pfadabhängigkeiten des Religions- und Philosophieunterrichts in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Griechenland* (S. 99-115). Evangelische Verlagsanstalt.

Witzel, A. (2000). *The Problem-centered Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.

Wuetherick, B. & Ewert-Bauer, T. (2012). Perceptions of neutrality through a post-colonial lens: institutional positioning in Canadian academic development. *International Journal for Academic Development*, 17(3), 217–229.

Zaver, A. (2015). The Complexities of Neutrality in Teaching Religious Education. The Ethics and Religious Culture Program as Case Study. *McGill Journal of Education*, 50(1), 39–50.

Zinn, H. (1991). *Declarations of independence. Cross-examining American ideology*. HarperPerennial.

Enjeux didactiques autour de la posture de décentrement. Enquête dans une classe de jeunes adultes du Canton du Vaud (Suisse)

Lara Hedfi

Cet article a pour objectif de rendre compte d'une enquête menée au sein d'une classe d'un « gymnase » (élèves de 16 à 18 ans) du canton de Vaud (Suisse). Il porte d'abord sur les motivations des élèves dans leur choix de l'option complémentaire Histoire et sciences des religions et, surtout, de leur rencontre avec cette discipline, telle qu'enseignée dans cette classe. L'article est organisé en deux parties. Il aborde d'abord le profil religieux des élèves et, en interrogeant trois d'entre eux, montre que l'importance de la religion dans leur quotidien est source d'un intérêt de premier ordre pour cette option et pour la découverte d'autres systèmes de croyances. L'auteure s'est intéressée à comprendre si la conviction religieuse de ces élèves jouait un rôle dans leurs apprentissages, et en particulier dans l'apprentissage de la posture de l'historien-ne des religions, liée au « décentrement » et à la suspension de jugement de valeur. L'article permet de s'interroger sur l'obstacle didactique que représente la déconstruction des représentations des élèves et la manière dont ceux-celles-ci l'abordent, notamment lorsqu'il touche à leur propre foi. L'article présente aussi brièvement l'enseignement mené dans cette classe, faisant appel à la fois aux conflits socio-cognitifs et au métadiscours, et centré sur l'acquisition du « décentrement ».

Dieser Artikel hat zum Ziel, über eine Studie zu berichten, die in einer Klasse eines Gymnasiums (Schüler:innen im Alter von 16 bis 18 Jahren) im Kanton Waadt (Schweiz) durchgeführt wurde. Er befasst sich zunächst mit den Beweggründen der Schüler:innen für die Wahl des Zusatzfachs Geschichte und Religionswissenschaften und vor allem mit ihrer Erfahrung mit diesem Fach, wie es in dieser Klasse unterrichtet wird. Der Artikel ist in zwei Teile gegliedert. Er befasst sich zunächst mit dem religiösen Hintergrund der Schüler:innen und zeigt anhand von Interviews mit drei von ihnen, dass die Bedeutung der Religion in ihrem Alltag ein wichtiger Grund für ihr Interesse an diesem Wahlfach und für die Entdeckung anderer Glaubenssysteme ist. Die Autorin wollte herausfinden, ob die religiöse Überzeugung dieser Schüler:innen einen Einfluss auf ihren Lernprozess haben, insbesondere auf das Erlernen der Haltung eines religionshistorischen Forschungsansatzes, die mit „Dezentrierung“ und dem Aussetzen von Werturteilen verbunden ist. Der Artikel regt zum Nachdenken über das didaktische Hindernis an, das die Dekonstruktion der Vorstellungen der Schüler:innen darstellt, und darüber, wie diese damit umgehen, insbesondere wenn es um ihren eigenen Glauben geht. Der Artikel stellt auch kurz den Unterricht in dieser Klasse vor, der sowohl auf soziokognitive Konflikte als auch auf Metadiskurs zurückgreift und sich auf den Erwerb der „Dezentrierung“ konzentriert.

The aim of this article is to report on an enquiry conducted in a secondary schoolroom class (pupils aged 16 to 18) in the canton of Vaud (Switzerland). It focuses first on the students' motivations for choosing the complementary option of History of Religions and, above all, on their encounter with this subject as taught in this class. The article is divided into two parts. It first looks at the students' religious profiles and, by interviewing three of them, shows that the importance of religion in their daily lives is a major source of interest in this option and in discovering other belief systems. The text seeks to understand whether these students' religious beliefs play a role in their learning, particularly in acquiring the stance of the historian of religions, which is linked to 'decentring' and the suspension of value judgements. The article raises questions about the didactic obstacle represented by the deconstruction of students' representations and the ways in which they approach it, particularly when it touches on their own faith. The article also briefly presents the teaching method carried out in this class, which draws on both socio-cognitive conflicts and metadiscourse, and focuses on the acquisition of 'decentring'.

1 Introduction

1.1 Une enquête initiale auprès de la classe

L'option complémentaire (OC) Histoire et sciences des religions proposée aux élèves de 3^{ème} année maturité des gymnases vaudois attire chaque année près de 500 élèves. Il s'agit d'un enseignement de trois périodes hebdomadaires sur une année avec un examen oral faisant partie des examens finaux de maturité. En 2017, il s'agissait de la deuxième option complémentaire la plus choisie par les élèves après le sport (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, 2016–2017). L'intérêt manifeste des élèves de maturité des gymnases vaudois pour cette option m'a intriguée. Dans le cadre de mon stage professionnel, j'ai alors saisi l'occasion de mener une enquête¹ sur les profils des élèves que je suivais en stage, sur leurs motivations pour ce cours facultatif, sur leur rencontre avec la *discipline* Histoire et science des religions (HSR) et leur parcours d'apprentissage. Cette enquête a pris la forme d'un questionnaire² pour l'ensemble de la classe, puis d'entretiens individuels avec des élèves choisis à la suite de ce questionnaire.

L'idée de l'enquête menée pour le mémoire était d'évaluer comment les élèves étaient entré-e-s en contact avec la discipline HSR en analysant s'ils-elles s'étaient (ou non) approprié-e-s les enjeux principaux de la discipline, notamment le *décentrement*, la *recherche de rationalité interne* et la *suspension du jugement*³, éléments que j'estime constitutifs de la discipline comme outils méthodologiques permettant l'accès à d'autres visions du monde et qui forment ce que j'ai nommé la *posture de l'historien-ne des religions*.

En dépouillant le questionnaire, il est apparu que les élèves avaient mentionné cette *posture de l'historien-ne des religions*⁴ comme étant l'élément qui les avait le plus surpris (6 élèves sur 14), l'élément le plus difficile (10 élèves sur 14) et le plus pertinent (9 élèves sur 14 dont 3 qui soulignent la notion de suspension de jugement comme élément le plus pertinent). Par ailleurs, le décentrement et la suspension de jugement avaient été également souvent mentionnés comme une source de difficulté, ainsi que la nouveauté de la posture et le recours à des disciplines jusqu'alors inconnues, telles que la sociologie, l'anthropologie et la psychologie (approche interdisciplinaire).

Ce questionnaire m'a permis de découvrir le profil des élèves de cette classe et j'ai été surprise par le nombre d'élèves se déclarant croyant-e-s. Douze élèves sur les quatorze avaient reçu une éducation religieuse et une grande majorité (11 sur 14) se déclaraient croyant-e-s et pratiquant-e-s. Onze élèves ont déclaré avoir la foi et huit d'entre eux-elles avoir une pratique régulière (pratique de prières et/ou participation à des cérémonies d'une fois par semaine à une fois par mois)⁵. Lorsqu'ils-elles devaient décrire la place du religieux dans leur vie, cette importance a été soulignée par huit d'entre eux-elles : « la place du religieux est essentielle, fondamentale dans ma vie ; la place de Dieu dans ma vie est omniprésente ; croyante et pratiquante ; je crois en Dieu et je prie une fois par jour », par exemple. En gardant à l'esprit que quatre élèves n'avaient pas répondu au questionnaire et qu'il est probable que ceux-celles-ci aient été moins impliqué-e-s religieusement⁶, on peut tout de même souligner la présence forte du religieux chez les élèves de cette classe de l'OC⁷.

Partant de ce constat, je me suis intéressée à comprendre, pour cet article, si la conviction religieuse de ces élèves jouait un rôle dans l'apprentissage de la discipline, en particulier dans l'apprentissage de la posture de l'historien-ne des religions, caractérisée par le décentrement.

1.2 Contours de la posture de l'historien-ne des religions et déconstruction des représentations sociales

En observant l'enseignement reçu par les élèves durant cette année, il m'a semblé qu'au-delà des savoirs savants (Astolfi, 2008, 35–40) sur les religions, le cœur de l'apprentissage des élèves dans cette discipline résidait dans une méthodologie particulière. À mon avis, cette méthodologie est constituée de plusieurs éléments complexes qui forment ce que j'ai nommé la « posture de l'historien-ne des religions ». Cette dernière revêt au moins trois notions principales : la neutralité axiologique de Max Weber⁸, le décentrement en tant que détachement (Meylan, 2015, p. 92) et remise en question de nos représentations sociales, et finalement la recherche de rationalité interne (Gilbert, 2021).

1 Cette enquête a donné lieu à un mémoire professionnel auquel il sera fait référence dans cet article (Hedfi, 2022)

2 Ce questionnaire a pris la forme d'un Googleform anonymisé. Quatorze élèves sur dix-huit y ont répondu. Les élèves pouvaient mentionner en fin de questionnaire s'ils-elles étaient disposé-e-s à effectuer un entretien individuel de 45 minutes pour approfondir leurs réponses. Seuls huit élèves ont répondu positivement à ma demande d'entretien personnalisé.

3 Ces trois éléments feront l'objet d'un développement approfondi dans le sous-chapitre suivant.

4 Ce que j'entends par *posture de l'histoire des religions* sera longuement développé dans la suite de l'article.

5 Cinq élèves ont déclaré pratiquer occasionnellement (lors de fêtes ou d'événements particuliers) et sept respecter des interdits alimentaires et/ou vestimentaires.

6 Comme l'ont montré Elisabeth Ansen Zeder & al., les personnes issues de contextes multiculturels ou engagées socialement ou religieusement ont tendance à répondre plus facilement aux questionnaires portant sur l'enseignement du fait religieux (2020, p. 60).

7 Pour information, selon les statistiques de Roth & Müller de 2019, 67% de la population suisse se déclare croyants en un Dieu unique, en plusieurs Dieux ou en une sorte de puissance supérieure (p. 20) mais seulement 25,8% de la population participent à un service religieux de plusieurs fois par jours à une fois par mois et 43,4% pratiquent la prière sur les mêmes fréquences (p. 11–13).

8 Ce que j'ai nommé pour les élèves « l'absence de jugements de valeurs ».

Afin de mieux appréhender les enjeux didactiques autour de cet apprentissage de la posture de l'historien-ne des religions, je me suis appuyée sur un concept emprunté à la psychologie sociale, celui de « représentation sociale ». Il s'agit d'un « corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, et s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges » (Moscovici, 1976, cité par Audigier, 1988, p. 12). Ce concept est régulièrement utilisé en sciences de l'éducation et peut être mis en lien avec les « sens commun, pensée naturelle ou connaissances implicites » (Beitone, 2013, p. 118), le « savoir naïf » (Astolfi, 2008, p. 52–55) ou les « connaissances spontanées » (Giordan & Girault, 2001, p. 30–33). Il se compose à la fois d'un savoir construit, certes spontané, mais complexe et constitué d'informations organisées dans une certaine structure ainsi qu'une attitude positive ou négative du sujet face à l'objet. Ces représentations sociales sont à la fois « produits et processus » (Audigier, 1988, p. 12) dans le sens où elles sont mobiles et bougent au contact de nouvelles informations, entre autres, le savoir savant enseigné en classe. « Ces représentations sont composées notamment de l'expérience individuelle et familiale, de l'accumulation d'expériences et de savoirs par la tradition et véhiculées par la communication, des médias et finalement de l'enseignement » (Audigier, 1988, p. 14).

Ce concept de représentations sociales me paraît particulièrement pertinent pour comprendre les apprentissages effectués par les élèves en termes de décentrement, de recherche de rationalité interne et de suspension du jugement lorsqu'on parle de « religions ». En effet, les « religions », en tant qu'elles participent à la construction d'une vision du monde⁹ partagée par une communauté, sont productrices d'identité, de valeurs éthiques et sociales et de sens. Elles inscrivent l'individu dans une communauté qui fonctionne, du moins en grande partie, selon des règles édictées par le discours religieux. Dès lors, on peut supposer que les connaissances naïves, les pré-acquis des élèves croyant-e-s et pratiquant-e-s en matière de religion sont importants et doivent certainement constituer ce que J.-C. Abric a appelé le « noyau figuratif » (cité par Beitone & al., 2013, p. 120). Ce noyau figuratif est décrit par Abric comme le cœur des représentations sociales d'un individu, particulièrement difficile à modifier. En effet, ce noyau est le centre d'un savoir « naïf » qui a été naturalisé, à savoir détaché de son origine culturelle qui, par conséquent, en devient universel, indiscutable et incontestable – caractéristiques de la plupart des discours religieux. « Dans la dernière phase du processus d'objectivation, le schéma figuratif, totalement détaché de la théorie initiale, devient élément d'une réalité. Ce noyau figuratif acquiert alors un statut d'évidence qui le rend « non discutable » : il se naturalise » (cité par Beitone & al., 2013, p. 118).

Les éléments de la représentation sont hiérarchisés mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un noyau central (ou « noyau structurant ») constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification. Ce noyau est, dans la représentation, l'élément qui va le plus résister au changement. Mais en conséquence, toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation. (Beitone & al., 2013, p. 119)

L'idée était ainsi de saisir si certains obstacles (Chevallard, 1992, p. 85–88) rencontrés par les élèves dans l'acquisition de la méthodologie de l'HSR étaient liés à leurs représentations sociales sur les religions et en particulier à ce « noyau figuratif ». J'ai cherché à comprendre si les difficultés exprimées par les élèves en termes de décentrement et suspension de jugement étaient causées par le fait que ces compétences supposaient de mobiliser ce « noyau central » particulièrement difficile à modifier en raison de sa naturalisation.

1.3 Démarche

À travers des entretiens individualisés, j'ai cherché à savoir si l'un des obstacles didactiques majeurs de l'HSR était effectivement la déconstruction de représentations sociales naturalisées à l'image du « noyau figuratif ». Par la même occasion, j'ai pu évaluer la conscience didactique développée dans ces cours par ces élèves au travers de leurs réponses.

Seul-e-s huit élèves ont accepté de participer à l'entretien individuel et parmi eux-elles, uniquement des élèves ayant apprécié l'enseignement dispensé et ayant de bons résultats aux tests. J'ai sélectionné trois élèves qui avaient relevé dans le questionnaire l'importance et leurs difficultés autour du décentrement et de l'absence de jugement. Cet échantillon ne prétend donc à aucune représentativité.¹⁰ Ces trois élèves étaient également issu-e-s de différentes traditions religieuses : une élève se déclarant musulmane sunnite issue d'un couple mixte (parent 1 suisse, protestant-e et parent 2 originaire d'un autre pays, musulman-e) – ci-dessous *élève 1*, un élève se déclarant catholique, né en Suisse, de deux parents catholiques né-e-s dans un autre pays – ci-dessous *élève 2* – et une élève copte ayant passé une partie de son enfance dans le pays d'origine de ses parents et ayant grandi dans une éducation religieuse relativement stricte – ci-dessous *élève 3*.

⁹ Je reprends ce concept à Robert Redfield cité par Firth (s.d.). « R. Redfield se fit l'apôtre de la notion de vision du monde, c'est-à-dire les conceptions caractéristiques d'une population, les catégories qui lui servent à classer et apprécier tous les phénomènes, y compris les actions humaines ».

¹⁰ J'avais l'intention d'interroger un-e élève non croyant-e mais aucun-e élève de cette catégorie n'a accepté l'entretien.

2 Un intérêt pour l'altérité

2.1 Rôle de la conviction religieuse

Pour une majorité des élèves et en particulier les trois élèves interrogé·e·s, leur conviction religieuse a été évoquée comme la raison principale de l'intérêt pour cette option. En effet, ils-elles considèrent la religion comme constitutive de leur « vision du monde » et de leur identité et voient donc un intérêt pour étudier cette matière. Ainsi, l'élève 1 nous explique comment sa foi a joué un rôle prépondérant dans son intérêt pour la découverte des religions d'autrui.

Élève 1 : étant donné que pour moi, la religion est présente, j'avais vraiment cette envie d'approfondir ça, de regarder un peu comment ça se passait chez les autres aussi. Je me rappelle quand j'ai vu « histoire des religions » sur la feuille des options complémentaires, je me suis dit, ça peut être intéressant. Et je pensais à ce moment-là : « oui, je suis croyante, mais pourquoi pas ? » Et puis après, je suis venue voir la présentation de l'OC, c'était l'enseignant qui présentait. Et là, je me suis dit OK, vraiment j'ai envie d'y aller.

Cette autre élève affirme également que « être dans la religion » l'a amenée à choisir cette option. Selon elle, si on n'est pas croyant·e, on ne peut pas trouver de l'intérêt pour les religions car, selon elle, la religion a un impact important, notamment sur la culture. C'est donc sa propre foi qui l'a poussée à vouloir en savoir plus sur les autres religions.

Élève 3 : si je n'étais pas dans la religion, de base, ça ne m'aurait pas intéressé. Je n'aurais pas vu l'intérêt de ce cours parce que, du coup, pour moi, la religion, ça ne représenterait rien. Oui, je pense que j'aurais plutôt pris ça comme de la superstition ou quelque chose comme ça, car je n'aurais pas vu l'intérêt et ça ne m'aurait pas intéressé, du coup, de découvrir les autres.

Cette élève cherche aussi à comprendre l'athéisme auquel elle est confrontée en Suisse et qui lui paraît particulièrement étrange étant née dans un pays où la composante religieuse est omniprésente et l'appartenance religieuse des individus constitutive d'une structure sociale.

Élève 3 : je n'ai toujours connu que ma religion et quand je suis venue ici, j'ai vu qu'il y avait des musulmans, qu'il y avait même des athées. Il y avait d'autres religions et j'ai toujours voulu savoir pourquoi ils croyaient à ça. Et enfin, c'est vrai qu'on m'a toujours « mis » dans ma religion, donc pour moi, c'est quelque chose de normal. Je voulais comprendre la religion des autres pour aussi mieux comprendre leurs visions, leurs points de vue sur le monde. Et parce que, c'est vrai qu'une religion, ça caractérise aussi beaucoup une personne, c'est à dire que sa religion, elle va « revenir » sur sa personne. Et donc c'était aussi pour ça que je voulais venir dans ce cours, pour mieux comprendre ça.

Chercheuse : dans votre idée, c'est pour mieux comprendre les autres, dans un exercice intellectuel ?

Élève 3 : [c'est] plutôt la manière de vivre dans la société. Ça m'intriguait aussi, parce que, du coup, je reviens dessus, mais je suis très croyante et, du coup, il y avait des personnes qui étaient athées. Je voulais comprendre pourquoi elles l'étaient. Qu'est ce qui fait qu'ils n'arrivent pas à comprendre les autres religions ? Parce qu'il y a des gens qui rejettent la religion.

Si les élèves font un lien entre leur propre foi et leur intérêt pour l'OC HSR, ils-elles expriment en même temps un intérêt pour la découverte des autres religions, ce qui implique un mouvement préalable de ces élèves vers le décentrement, lors du choix porté sur cette option.

2.2 Intérêt pour la découverte des religions d'autrui

L'élève 3 verbalise avec précision le fait que sa foi est le moteur qui la pousse à s'intéresser aux religions des autres. Elle ajoute :

C'est parce que moi, j'étais dedans, que je voulais approfondir [...] ce qu'on m'a enseigné, avoir un autre point de vue et découvrir ceux des autres. Pour comprendre leur culture aussi parce que la religion, ça impacte aussi sur la culture.

Pour elle, comme pour ses deux autres camarades, comprendre l'Autre au travers la compréhension des contenus religieux est intéressant et lui permet de mieux savoir comment vivre les uns avec les autres dans une société où l'on est régulièrement confronté à des personnes d'autres croyances.

Élève 1 : Et par rapport au fait d'être tolérant, je trouve ça m'a aussi aidée. [...]. Parce que, quand on est dans un milieu très croyant, on ne nous incite pas du tout à aller regarder les religions des autres ou alors on utilise les exemples des autres religions pour mettre en avant sa propre religion dans des discours du type : « Les autres, ils font comme ça. Mais c'est faux. Eux, ils pensent comme ça, mais il ne faut pas faire comme cela ». Et dans cet enseignement, on voit des faits. C'est un environnement neutre pour moi qui me permet de me dire : « il y a ça, et puis il y a ça, il n'y a pas de juste, il n'y a pas de faux ». [...]. Et du coup, ça m'a aussi permis d'être un peu plus ouverte. Je l'étais déjà, mais ça m'a vraiment permis d'admettre que chacun pratique sa religion. [...]. Si j'ai une copine qui est juive, je saurais comment me comporter vis à vis d'elle ou même vis à vis des gens en général. Il y a des choses que l'on juge acceptables, d'autres pas. On essaie de comprendre comment ils pratiquent leur religion, leurs croyances, par exemple les religions polythéistes. On a de la peine à comprendre, parfois, comment on peut croire plusieurs choses [...]. Parce que souvent on voit le monde depuis notre vision à nous. Mais peut-être que les gens qui sont d'une autre religion ou qui ont une autre spiritualité, ils voient le monde totalement différent, pensent différemment. Et du coup, pour moi, c'est quelque chose d'important.

Dans cet extrait, l'élève exprime avec vivacité qu'elle considère la compréhension des croyances d'autrui comme une clé essentielle pour adopter des attitudes plus adéquates avec les autres. Selon elle, sortir de sa vision du monde et comprendre d'autres visions du monde est important et l'OC devient pour elle un outil lui permettant de développer de nouvelles compétences psycho-socio-culturelles. L'OC lui apporte non seulement des savoirs sur des contenus religieux, mais surtout un savoir-être.

Élève 2 : Enfin comprendre les autres religions, ça permet aussi après de comprendre comment certaines personnes réagissent et les interactions qu'on peut avoir avec eux.

Chercheuse : Du coup, ça changerait comment vous allez agir avec ces personnes ?

Élève 2 : Oui. Et [en apprenant], on est moins ignorant et on risque moins de dire des choses qui sont éloignées de la réalité. On est plus conscient de ce à quoi on se confronte. [...]. Et puis, c'est plutôt pour moi, être une meilleure personne. [...]. Déjà parce que ça m'apporte également pour l'interaction avec les autres. Et si les autres personnes également s'intéressent à la religion, je vois que du positif. Si on me pose des questions, par rapport à ma religion, je répondrai. Je trouve que c'est bien que les gens s'intéressent.

Ici l'élève conçoit l'apport de l'OC HSR en tant que connaissances qui favorisent, à ses dires, les interactions « positives » entre personnes de différentes religions. Il mentionne néanmoins l'importance de porter de l'intérêt réciproque pour autrui. La troisième élève expose un apprentissage du même type :

Élève 3 : C'est vrai que j'en parle beaucoup avec ma mère, de l'histoire des religions. Elle me dit que c'est une bonne chose, ça me permettra de connaître les autres religions et d'être plus ouverte. Parce que c'est vrai qu'à l'époque je n'étais pas très ouverte. Je n'avais pas cette ouverture d'esprit, je n'arrivais pas à comprendre les autres et ça m'a vraiment, non mais ce cours, ça m'a beaucoup servi dans ma vie. Ce cours, je trouve dans l'ouverture d'esprit parce qu'il y a l'ouverture d'esprit dans la religion [auquel on participe], mais il y a aussi dans autre chose. Et ça m'a vraiment beaucoup, beaucoup apporté.

Il semble donc que la découverte de l'Autre, aussi par le biais de rencontres lors des visites de lieux de culte, par exemple¹¹, permette, selon les élèves, d'être plus tolérant envers des personnes ayant d'autres croyances que les leurs. Cette envie de développer des compétences « psycho-socio-culturelles » s'est retrouvée chez les trois élèves interrogé-e-s qui ont tout-e-s exprimé-e-s leur motivation pour l'HSR autour de l'envie d'être « meilleur-e », plus ouvert-e, plus tolérant-e (développement d'un certain savoir-être). Cette découverte n'est pourtant possible que par l'absence de jugement et la recherche de sens. C'est en voyant qu'il existe une logique interne ailleurs que les élèves disent pouvoir accepter et tolérer les personnes appartenant à d'autres religions.

2.3 Une option « qui parle du présent »

Selon les élèves, cette discipline est particulière et porteuse de sens car elle est directement « connectée à la vie ». L'élève 1 nous dit que cet enseignement touche à la vie : « on parle de la vie ». Il semble que l'HSR soit proche des préoccupations des jeunes, peut-être parce qu'ils-elles sont à la fois en quête d'identité et de mise en lien avec autrui et le monde qui les entoure. Pour eux-elles, la compréhension des contenus religieux représente un élément essentiel de la vision du monde « autre » et donc la possibilité même d'entrer en contact avec l'Autre. De plus, ils-elles voient cette discipline comment abordant des enjeux de la vie quotidienne (« ce qui est social »), actuels (« on parle de ce qui est présent »). Cette discipline permet de s'intéresser à certaines questions sociales vives en donnant des outils pour ne pas être submergés par l'émotionnel et les jugements hâtifs.

11 L'élève 1 cite le rôle des visites : « Quand j'y réfléchissais seule, je n'avais pas de logique. Mais quand on nous explique, quand on voit l'aspect théorique et ensuite l'aspect de la pratique, quand on fait des visites, par exemple quand on a visité la synagogue, on comprend mieux et je trouve que c'est bien. Je pense que ça a joué un rôle. »

Élève 1 : En fait tout ce qui touche à la société, ça m'intéresse. Tout ce qui est social. Du coup, c'était la seule option qui touchait à ça. Et il y avait aussi cette dimension, aussi, spirituelle. Donc c'est pour ça que ça m'a vraiment attiré, particulièrement parce qu'on parle de la vie, on ne parle pas de sujets précis, on ne parle pas de ce qui se passait dans le passé ni dans le futur. On parle de ce qui est présent et on parle surtout du côté vivre-ensemble. C'est surtout ça qui m'intéresse. C'est le côté social qui touche à ce qui est maintenant.

Ils-elles en retirent un savoir-être constituant en une attitude à adopter dans leur vie en général avec les autres : « apprendre la tolérance, l'ouverture d'esprit, le bagage de posture ». Il semble que cet enseignement les ait transformé-e-s dans un sens positif et contribue à la construction de leur identité.

2.4 Intérêt pour une vision externe et « objective » sur sa propre religion

Finalement, on peut relever l'envie de ces élèves d'accéder à un discours expert et externe sur leur propre religion comme source de motivation pour l'OC HSR.

Élève 3 : Et je voulais aussi comprendre ce point de vue, avoir un avis extérieur. Parce que c'est vrai que, quand on va dans les écoles à l'église, on va toujours nous exposer le point de vue à l'intérieur de la religion. Donc je souhaitais trouver quelqu'un qui était neutre et qui allait au-delà de ça, qui n'était pas dedans pour avoir un avis plutôt objectif là-dessus. Et c'est ça qui m'intéressait le plus.

Ici l'enseignant est vu comme neutre et dispensateur d'un discours externe et scientifique, « allant au-delà du discours interne » sur sa religion. Elle qualifie également ce discours externe d'objectif et porte de l'intérêt à connaître ce discours-là.

Élève 1 : Je pense que ma foi joue un rôle dans le sens où j'ai une foi assez ferme. Je dirais que je suis très croyante. J'essaie d'être la plus pratiquante dans la mesure du possible et du coup, aussi, je pense que le fait de voir *aussi* une autre vision que celle de ma propre religion, de voir comment les gens voient ma religion de l'extérieur, cela m'intéresse. Je ne sais pas comment dire, mais, ce côté aussi, de se dire voilà, *moi j'ai ma religion*.

On retiendra de ces deux extraits que ces élèves expriment un intérêt pour prendre de la distance par rapport au discours interne véhiculé au sein de leur communauté religieuse et connaître le discours scientifique, « objectif », sur leur propre croyance. Cet intérêt pour le savoir savant sur leur religion est remarquable et typique d'élèves qui ont un intérêt réel pour le savoir académique en général.

Les motivations de ces élèves dans leur choix pour l'OC HSR se retrouvent dans trois dynamiques : d'une part l'intérêt général pour les religions en raison de leur conviction religieuse, d'autre part, l'envie de découvrir d'autres systèmes religieux et de comprendre les croyances d'autrui et finalement l'envie de connaître le point de vue extérieur et académique sur leur propre religion. De plus, ils-elles ont envie de développer un savoir-être d'ouverture et de tolérance vis-à-vis d'autres croyant-e-s et expriment, en outre, la nécessité de comprendre la logique des pratiques et des croyances d'autrui pour pouvoir les accepter et les tolérer. Or la recherche de rationalité n'est accessible que par une posture décentrée qui implique de sortir de sa logique interne. Ici ce décentrement semble s'effectuer relativement facilement, mais on n'oubliera pas que ces discours sont tenus en fin d'année après avoir exercé près d'un an cette compétence en classe.

3 Décentrement et recherche de rationalité : un défi intellectuel pour les élèves

Dans le questionnaire rempli par les élèves pour la réalisation de mon mémoire de fin d'études, une majorité des jeunes ont qualifié la posture de décentrement de « difficile ». Elle représentait un obstacle, comme le montre ces extraits du questionnaire :

Au début je ne comprenais pas comment faire pour se décentraliser (sic) ; le décentrement est difficile lorsque cela touche notre religion ; la difficulté principale est de prendre une posture neutre et critique sur les religions ; ce n'est pas toujours facile de sortir du sujet et d'avoir un point de vue externe et critique ; rester neutre sans juger, mon œil d'occidental peine certaines fois à rester sans jugement.

Afin de comprendre la place du décentrement dans les propos des élèves, il est nécessaire de présenter l'enseignement particulier et spécifique reçu par les élèves durant l'année.

3.1 Un enseignement axé sur l'apprentissage du décentrement

L'enseignement dispensé dans cette classe d'OC a mis une emphase évidente sur le travail autour des représentations sociales en amenant les élèves à prendre conscience de leur propre ancrage socioculturel dans l'objectif de le dépasser. L'apprentissage du « décentrement », outil méthodologique indispensable de la rationalité des sciences humaines a été particulièrement travaillé. L'enseignant n'avait pourtant pas comme objectif principal d'inculquer aux élèves une « neutralité » qui serait perçue comme « objective » et qui mettrait le discours scientifique au-dessus du discours métaphysique mais cherchait à susciter chez les élèves le dépassement des clivages vrai/faux, croyant/non-croyant, réel/imaginaire, primitif/scientifique en s'ouvrant à l'équivocation c'est-à-dire à l'égale dignité des voix (qui n'est pas leur équivalence)¹². L'enseignement s'articulait autour de notions fondamentales, telles que « croyance » *versus* « savoir »¹³ ou « normal » *versus* « anormal ». Ces notions, malgré le fait qu'elles permettent de rendre la réalité sociale intelligible doivent impérativement être « dénaturalisées » (Beitone & al., 2013, p. 127) pour permettre aux élèves de naviguer au sein de visions du monde très différentes sans poser de jugement de valeur et en y cherchant une rationalité interne (Gilbert, 2021). L'enseignant a travaillé avec les élèves à interroger *d'où* on parle, à dévoiler les contextes sociaux, économiques, épistémologiques qui construisent les discours. Il a présenté les « horizons » d'énonciations en les modalisant. Ce métadiscours¹⁴ (Efklides, 2006) devait permettre à l'élève d'appréhender ce qu'ils-elles étaient en train de faire en termes de méthodologie et de positionnement (Welscher, 2015). L'élève devait ainsi pouvoir prendre conscience de la diversité des visions du monde qui façonnent la manière d'appréhender tant les phénomènes que les discours et qui donnent du sens aux pratiques et aux « croyances ». Cet apprentissage s'est effectué par la confrontation graduelle des élèves à des conflits sociocognitifs (Beitone & al., 2013, p. 125), leur permettant d'acquérir petit à petit des compétences nouvelles de décentrement dans un accompagnement de l'enseignant prenant la forme d'un cours dialogué, d'un jeu de questions-réponses. L'enseignant a décortiqué avec eux-elles leurs réactions premières en leur montrant la naturalisation de leurs conceptions. Il visait la prise de conscience des élèves de leur jugement *a priori* et de l'ancrage socioculturel dans leur façon d'appréhender le monde. Il a verbalisé la démarche, l'objectif de déconstruction ainsi que l'objectif final du décentrement. Les élèves ont ainsi effectué au cours de l'année un parcours pour déconstruire pas à pas leur savoir « naïf » et acquérir une posture plus complexe faisant appel à plusieurs compétences méthodologiques (décentrement, recherche de rationalité, suspension du jugement) qui lui permettent de naviguer dans d'autres visions du monde.

Les différentes thématiques abordées durant l'année ont rythmé ce parcours en débutant par les mythes et les rites, en passant ensuite par trois religions monothéistes – judaïsme, islam et christianisme – puis par un travail de groupe sur les enfants-sorciers en terminant sur le bouddhisme. Durant le deuxième semestre, l'enseignement a également abordé des thématiques spécifiques selon le souhait exprimé en début d'année par les élèves. Cette année-là, il s'agissait du chamanisme et du vaudou. Dès la première thématique, les élèves se sont vu-e-s confronté-e-s à la pratique de rites qui sont *a priori* choquants pour la vision occidentale, notamment certains états de conscience modifiés. Cet exercice du conflit sociocognitif est monté en crescendo au fil des thématiques en passant par exemple par l'étude de la radicalisation en islam ou par un exercice de groupe sur les enfants désignés comme « sorciers » dans certaines communautés africaines et qui sont, soit abandonné-e-s par leur famille même très jeunes ou menacé-e-s de mort. Le cours s'est terminé par l'étude du bouddhisme qui, s'il est loin de constituer un contenu choquant, implique pourtant, pour la plupart des élèves, une prise de distance par rapport à leur vision du monde pour tenter de comprendre la doctrine bouddhiste, et notamment ce que signifie l'ego comme ultime illusion.

La didactique mise en place pour favoriser l'apprentissage du décentrement a donc fait appel à plusieurs composantes. Premièrement, les élèves ont été confronté-e-s à des contenus dérangeants appelés ici « conflits socio-cognitifs » provoquant une prise de conscience de leur ancrage socioculturel et ainsi la dénaturalisation du noyau figuratif. Cet exercice est accompagné de l'exigence de la suspension du jugement. Les contenus présentés sont venus volontairement heurter les représentations sociales du « normal », du « rationnel », du « logique », de l'« acceptable » afin de travailler en profondeur la compétence de décentrement.

Élève 1 : On a commencé avec le premier thème, c'étaient les mythes et les rites. Alors là, ça m'a un peu choqué parce qu'il nous a montré vraiment des rites qui ne sont pas communs à nous. Très vite le prof a su nous faire comprendre qu'il ne fallait pas juger, que pour nous c'était bizarre, voire que c'était intolérable, qu'on ne pouvait pas faire ça ici. Mais très vite, on regardait ça... On était un peu choqué. Mais voilà, c'était cool, on découvrait des trucs. Après, c'est vrai que c'était un peu difficile au début.

12 Pour une vision complète de la didactique de l'enseignant, voir Welscher (2015). Cité avec l'accord donné à l'auteur.

13 Ce duo est à comprendre dans un sens normatif où le savoir serait érigé en tant que normes de connaissances. Le savoir serait alors équivalent à la vérité et la croyance à l'illusion ou la fausseté : « Moi je sais, lui il croit ».

14 Le métadiscours en didactique aide à rendre explicite les processus de pensée, la méthodologie utilisée et les structures du contenu.

Deuxièmement, l'enseignement s'est focalisé sur la prise de conscience par les élèves qu'il existe une logique interne aux contenus présentés et les a fait travailler à la recherche du sens dans ces contenus. Ces contenus consistaient par ailleurs en une découverte d'éléments inconnus des élèves, ce qui les forçait ainsi à sortir de leurs habitudes et de leur zone de confort. L'élève 1 exprime bien cette difficulté d'apprendre une méthodologie exigeante au début du cours tout en découvrant des contenus totalement étrangers à son monde.

Élève 1 : Déjà, ce sont des trucs dont on n'avait jamais entendu parler. On découvrait la matière et, en même temps, on découvrait la méthode. Du coup, c'était difficile, je trouve. En fait, ce sont des trucs que personne ne nous montre. Personne ne parle de ça. Et de nous-mêmes, on ne va jamais aller regarder des rituels de sacrifice en Inde ou au Pakistan. C'était vraiment la découverte. Et en même temps, on devait essayer quand même de se positionner, de trouver un sens à ça et caetera. C'était un peu difficile, mais ensuite ça a été. Dès le début, personnellement, j'ai adoré cette option.

Lors des entretiens, la nouveauté et le challenge intellectuel que représente cette posture de décentrement est ressortie à plusieurs reprises. Les élèves ont aussi mis en perspective les changements opérés depuis le début de l'année. Ils-elles se disent plus aptes à adopter cette posture décentrée après plusieurs mois de cours.

Élève 3 : Si [le cours avait eu lieu sur le bouddhisme avait eu lieu] au début ou avant le cours, oui je pense que je n'aurais pas voulu comprendre. Mais maintenant, c'est vrai que j'arrive à mieux accepter d'apprendre ces religions-là. Je me dis que tout le monde est un peu différent, qu'on a tous nos propres... J'ai vu qu'il y avait dans chaque religion, comment dire... une logique. Je pensais avant... Je ne pensais pas que les autres religions pouvaient avoir une certaine logique, si je peux dire ça comme ça. Et c'est vrai qu'avec ce cours, j'ai vu qu'il y avait toujours des choses qui étaient très... Je ne sais pas comment dire, mais en tout cas, ça m'a changé ; ça a changé mon point de vue sur les autres religions, c'est sûr.

Grâce à l'enseignement reçu, cette élève se dit capable de percevoir une rationalité dans les autres religions – ce qu'elle considérait comme quelque chose d'impossible avant le cours : « je n'aurais pas *voulu* comprendre », « j'arrive mieux à *accepter d'apprendre* » ; « ça a changé mon point de vue sur les autres religion » dit-elle. Son attitude vis-à-vis du sujet¹⁵ a profondément évolué et créé un espace dans lequel elle a pu dès lors se saisir d'une autre vision du monde pour la comprendre et l'étudier. On voit qu'elle a remis en question son savoir naïf qui consistait à penser que les autres religions n'avaient pas de sens. Elle peut ainsi s'ouvrir aux connaissances sur les autres religions et leur accorder une logique interne, un sens.

Finalement, la didactique de l'enseignant a permis aux élèves interrogés d'adopter une posture décentrée tout en étant conscient de la démarche. Le discours et la réflexion métacognitive sur la méthodologie et les enjeux liés à cette posture ont ponctué chaque moment de conflits socio-cognitifs, permettant aux élèves d'accéder à une conscience disciplinaire particulièrement fine. On la découvre dans ces extraits via leurs facultés à verbaliser leur processus d'apprentissage et la méthodologie de l'HSR. On voit qu'ils-elles sont conscient-e-s des enjeux autour de la question de la rationalité interne et du décentrement. Cette posture de décentrement faisait partie des critères lors des évaluations, quand les élèves ont été amené-e-s à sortir de la simple *description* de connaissances sur le « religieux » pour *problématiser* des enjeux.

Élève 1 : Le test [sur l'Islam] était simple [...] parce qu'on en avait eu deux autres, avant. En fait, le professeur m'avait fait la critique que j'avais fait du catéchisme. Il m'a dit que c'était dommage, parce que si j'avais juste été un peu plus critique... J'aurais dû me positionner un peu en dehors de cette position de description en fait. Et, du coup, il m'avait dit : « Voilà, vous faites un peu trop de catéchisme et tout. Essayez de vous positionner un peu plus en dehors et de questionner et de problématiser les choses ». Mais ça, je n'avais pas du tout compris. Et ensuite, après, avec le débat sur l'Islam, j'ai compris qu'en fait il ne s'agissait pas de décrire la religion en tant que telle, mais plus de se positionner dans la voie d'un regard extérieur.

Chercheuse : Et à votre avis, pourquoi est-ce que c'était difficile au début ?

Élève 1 : Je ne sais pas, à aucun moment, on problématiser des faits de religion. Quand on fait une dissertation, on va problématiser un sujet global. Par exemple, qu'est-ce que le mensonge, c'est bien oui ou non ? Ça va. Enfin, pour moi, ça, ce sont des choses qu'on peut problématiser. Mais après, problématiser des faits religieux, ce n'est pas quelque chose qu'on fait tout le temps. On n'a jamais fait ça. Et du coup, c'est vrai qu'au début, c'était difficile de se mettre dans cette mécanique de critique. En fait, pas de décrire, mais plutôt de décrire *pour qu'on puisse se questionner*.

15 Élément faisant partie des représentations sociales (Audigier, 1988, p. 12).

Cette élève met en perspective un champ de tension spécifique à la HSR au sein de laquelle on ne demande pas à l'élève son avis ou un jugement mais où l'élève doit aller plus loin que la simple description des connaissances acquises. Elle décrit cette rencontre avec l'HSR comme un processus d'apprentissage travaillant l'appropriation pas à pas de la posture enseignée de décentrement au travers des tests. Elle accède donc petit à petit à la double exigence de l'HSR, celle de s'appuyer sur une description la plus objective possible des faits tout en posant un questionnement critique dénué de jugements de valeurs : « On décrit quelque chose et puis on se pose une question ».

Chercheuse : Est-ce que le fait que [le décentrement] soit lié à un phénomène religieux, ça change quelque chose ?

Élève 1 : Un peu, parce que, par exemple pour les autres matières, on nous demande de donner notre avis. Mais dans l'histoire et sciences des religions, on ne doit pas dire ce qu'on pense, on doit juste...En tout cas, dans les tests, on doit juste questionner. « Comment vous décririez ça et qu'est-ce que vous pouvez en dire ? ». On décrit quelque chose et puis on se pose une question. Oui, dans quelle mesure ça peut engendrer des difficultés pour la personne qui est pratiquante ? Ou ce genre de choses... Et ce sont des choses auxquelles on ne pense pas vraiment. Par exemple, moi j'ai surtout découvert ça sur le judaïsme, parce qu'ils ont beaucoup, entre guillemets, de contraintes religieuses. On se posait la question, du coup, comment ça se passe dans la vie de tous les jours pour que le croyant ne soit pas dans une difficulté extra¹⁶ ? Et c'est une question qu'on ne se pose pas avant d'avoir ce cours, on ne se pose pas ces questions-là. On ne dit pas « comment ils font ? », on dit juste : « ben c'est leur religion ! ». Du coup, c'était nouveau et c'était particulier aussi. La position qu'on doit avoir, d'être neutre, mais de quand même émettre une question de problématique.

Chercheuse : Et donc, pour vous, votre foi ne fait pas obstacle à ce positionnement ? Ça a été relativement facile ?

Élève 1 : Je pensais que ça allait être un peu délicat mais non, parce qu'en fait, j'ai su justement adopter cette posture. Et là, cette posture extérieure à ma religion, je ne me sentais pas impliquée, je réfléchissais comme si c'était un test normal. Et puis j'essaie de me positionner extérieurement. En fait, c'est vrai que, ce que fait la communauté, ça peut jouer un rôle. Mais est-ce que ça peut jouer un rôle négatif ou positif ? Se questionner aussi sur sa propre religion, je trouve que c'est bien aussi.

Il est intéressant de souligner l'opposition que cette élève relève entre la problématisation des faits religieux et le reste de l'enseignements scolaire pour lequel, selon elle, « on » ne leur demande que « leur avis ». Elle décrit l'exercice méthodologique d'HSR comme plus exigeant, étant donné qu'il demande de s'extraire des avis, des « a priori » ou des « représentations sociales » pour décrire des faits et les mettre en lien de façon critique et problématisée. Cet enseignement semble l'avoir fait changer de positionnement face aux phénomènes religieux. Avant le cours, elle avait des considérations de type essentialistes : « ben c'est leur religion ! », maintenant elle accède à des positions critiques d'anthropologie religieuse. Au passage, on remarquera l'expression, une nouvelle fois, de sa propre croyance comme moteur d'intérêt pour la compréhension des croyances d'autrui.

3.2 Neutralité axiologique et déconstruction des représentations sociales : un obstacle didactique ?

On a vu qu'adopter une posture décentrée en suspendant son jugement constitue un apprentissage certain pour les élèves. Dans les extraits suivants, on peut se demander si cette posture de décentrement n'est pas au cœur d'un obstacle didactique voire épistémologique de l'HSR¹⁷. Ci-dessous, les élèves expriment une parfaite compréhension de ce qui est attendu d'eux-elles en termes de décentrement et de suspension de jugement. On remarque chez eux-elles d'excellentes facultés de secondarisation¹⁸. On voit pourtant que leurs compétences de décentrement atteignent certaines limites, en particulier lorsque les contenus présentés viennent heurter trop profondément les représentations sociales autour des concepts de « bien » et de « mal ».

Chercheuse : Est-ce que vous pensez que vos représentations sur des religions éloignées des monothéismes, comme le vaudou ou le chamanisme, ont représenté un obstacle pour adopter cette posture décentrée ?

Élève 1 : Je ne dirais pas vraiment que c'était un obstacle, parce que j'avais ma vision mais une fois que le prof nous décrit ce que c'est réellement, cette vision part. On se dit : « ah oui, ce que je pensais c'était complètement faux ». Du coup, après, j'ai un peu oublié mes préjugés entre guillemets, et j'ai adopté juste ce qu'on me disait et ce que j'ai appris de la religion.

¹⁶ L'élève entend ici une difficulté trop importante pour pouvoir la surmonter.

¹⁷ L'idée que l'élève doit « dénaturer son noyau figuratif » et « ses représentations sociales » correspond à la notion d'obstacle épistémologique, car ces conceptions préalables sont souvent enracinées dans l'expérience quotidienne et les croyances culturelles. Par ailleurs, le processus de confrontation de l'élève à des conflits socio-cognitifs pour dénaturer ses conceptions peut être vu comme une méthode didactique visant à surmonter des obstacles didactiques (Chevallard, 1992).

¹⁸ A savoir la faculté de comprendre implicitement ce que l'on fait, comment on le fait et d'y accorder une finalité décontextualisée, c'est-à-dire allant au-delà du savoir scolaire (Bautier & Goigoux, 2004).

Chercheuse : Avez-vous changé de vision sur le vaudou par rapport à ce que vous aviez dit en classe ?¹⁹

Élève 1 : Oui, pour moi, avant, le vaudou était quelque chose de négatif. Mais finalement, je me rends compte que, pour certaines communautés, dans certains pays, c'est quelque chose qui est totalement banal. Et du coup, avant, je voyais ça vraiment comme quelque chose de très négatif. Maintenant, je le vois comme quelque chose de neutre. Je me dis : « ah ok, c'est du vaudou, quoi ! ». [...]. En fait, c'est bien d'avoir ses propres idées, mais c'est surtout bien d'apprendre à savoir se défaire de ce qu'on pense, parce que ce n'est pas parce qu'on pense quelque chose ou qu'on nous dit quelque chose, que c'est forcément vrai. Je trouve que c'est ça aussi, l'intelligence, de savoir que ce qu'on pensait, c'était faux. Et puis de s'actualiser, entre guillemets, de pouvoir se dire : « en fait, que ce que je pensais, c'était complètement faux ».

Chercheuse : Du coup, vous ne craignez plus le vaudou ?

Élève 1 : Je ne dirais pas que je n'ai plus peur mais que je vois ça comme quelque chose qui fait partie de la vie de certaines personnes.

Chercheuse : Donc, vous vous sentez prête à prendre ce positionnement intellectuel extérieur, d'essayer de ne pas juger, pour n'importe quelle religion ?

Élève 1 : Sinon, ce n'est pas intéressant. Parce que, si on se dit, on peut dans sa tête se dire : « ouais, c'est un peu fou ce qu'ils font ». Mais d'un autre côté, si on veut savoir, si on veut vraiment découvrir et apprendre, il faut aussi savoir mettre de côté ses préjugés et les pensées négatives qu'on avait. Sinon, ce n'est pas intéressant.

Dans cet extrait, on voit un double mouvement de l'élève : d'une part, elle dit avoir passé par-dessus ses préjugés sur le vaudou et pris conscience que ce qu'elle pensait avant était faux, mais d'un autre côté, elle dit craindre toujours le vaudou. Elle affirme que ce positionnement intellectuel décentré lui est maintenant accessible alors qu'il ne l'aurait pas été avant ce cours. Pourtant, on perçoit dans ses réponses que ses représentations (ici, la peur) au sujet du Vaudou ne sont pas complètement modifiées, notamment au travers des nombreuses modalisations utilisées pour expliquer qu'elle est passée par-dessus ses représentations : « j'ai un peu oublié mes préjugés *entre guillemets* ». Elle tient un discours adéquat par rapport aux attentes, mais laisse transparaître dans son expression orale un champ de tension, une certaine limite. Il y a un retour vers des considérations essentialistes comme signalé plus haut, notamment lorsqu'elle dit : « ah ok, c'est du vaudou, quoi ! ». Même si l'élève semble atteindre certaines limites dans cette position décentrée, c'est cette même difficulté qui suscite son intérêt. C'est le défi intellectuel que représente cette tâche de modifier le noyau dur de ses propres représentations qui fait la saveur de cette discipline. Elle le souligne bien en disant « sinon ce n'est pas intéressant », « c'est une marque d'intelligence de savoir que, ce qu'on pensait, c'était faux », il est nécessaire de « s'actualiser ». On est ici face à une très « bonne » élève. Elle a non seulement intégré les processus de secondarisation, mais y voit un apport particulièrement important et intéressant. Elle cherche à confronter ses représentations sociales, ses conceptions naïves pour les transformer en savoirs savants, en acquérant au passage des compétences méthodologiques telles que la posture décentrée et l'absence de jugement. Elle est dans la droite ligne de ce que décrit Astolfi comme l'objectif didactique par excellence : que « chacun développe sa façon propre de « discipliner son esprit » grâce aux concepts originaux qu'il introduit et qui produisent un renouvellement du sens. Ce n'est pas une accumulation de données, de dates, de formules, de lois, de citations, mais l'entrée dans une interprétation experte du monde plus puissante que celle du sens commun » (Astolfi, 2017 p. 22).

Dans l'extrait suivant, on perçoit que l'élève 2 est plus « fragile » lorsqu'il doit adopter une position décentrée et surtout s'abstenir de juger des contenus qui lui paraissent choquants (ici les enfants qui sont abandonnés ou assassinés par leur famille ou communauté en raison d'accusation de sorcellerie). Il exprime un mal-être avec certains contenus qu'il dit être « en totale opposition avec nos valeurs occidentales » : « il y a quand même une limite à un moment à ce qu'on peut accepter ».

Élève 2 : Par exemple, quand on a eu la présentation du vaudou en Haïti, on avait comme représentations les poupées et les aiguilles. Je pense que si je n'avais pas eu l'OC avant, si j'avais eu une présentation comme celle qu'on a eu la semaine passée, j'aurais été déçu que ça ne soit pas en accord avec mes représentations. Et peut-être que je me serais même dit : « ce n'est pas le vrai vaudou, enfin, entre guillemets ». Mais avec l'OC, ça m'a aidé justement à adopter une meilleure posture par rapport aux autres religions. Ça apporte quand même un bagage. Mais, comme je le disais, par rap-

19 Elle avait pris la parole pour mentionner qu'elle avait une vision très négative du vaudou, qui lui faisait peur.

port au travail qu'on doit faire sur le reportage des enfants sorciers, si on l'avait fait en début d'année ou l'année passée, on n'aurait rien pu en tirer de ce reportage²⁰. Je l'ai de nouveau regardé et c'est toujours quelque chose de compliqué à regarder parce que, même si on essaie d'adopter une posture différente, c'est en totale opposition avec nos valeurs occidentales. On sait que les parents ne veulent pas le faire, mais, comme ils y croient, c'est pour eux, avec beaucoup de guillemets « normal », mais avec beaucoup de guillemets. Mais, d'un autre côté, on se dit : « mais ça ne peut pas être normal, non ? » Enfin, il y a un problème quand même. Mais je pense qu'il y a quand même une limite à un moment à ce qu'on peut accepter.

Chercheuse : c'est intéressant ce que vous dites. C'est comme si vous disiez que la posture de l'historien des religions vous demande de tout accepter. Est-ce que vous pensez que c'est ça ?

Élève 2 : Du coup...non... je ne sais pas vraiment... parce que je sais que, pour l'instant, pour moi, il y a une limite. Et peut-être qu'avec plus de travail d'approfondissement, cette limite peut être repoussée.

Les contenus auxquels cet élève est confronté sont trop choquants pour qu'il puisse se défaire de ses jugements de valeurs. Il a parfaitement compris ce qu'il est supposé faire, mais quelque chose bloque, l'empêche de suspendre son jugement. Selon moi, cette limite a plusieurs causes. Premièrement, l'élève est encore novice dans ce genre d'exercice. Deuxièmement, les contenus en question viennent heurter des représentations sociales occidentales autour des notions les plus basiques pour appréhender le monde, comme le « bien » et le « mal » ce qui doit faire partie du « noyau figuratif » particulièrement résistant au changement. Ici ce qui touche négativement à l'enfance est en Occident immédiatement et de façon indiscutable qualifié de « mal ». Finalement, je me suis demandé s'il n'y avait pas une confusion autour de ce que l'élève a compris de la « suspension du jugement » et de ses implications. L'élève croit qu'il devrait arriver à ne ressentir aucune malaise face à ce genre de contenus et les trouver « normaux ». Selon moi, ce n'est pas ce qui est préconisé pour le travail de l'historien-ne des religions. Il ne s'agit pas d'accéder à un relativisme anthropologique absolu. Chaque être humain porte des jugements de valeur sur ce qui l'entoure et ce processus est constitutif de la nature humaine, dans le sens où il lui permet d'appréhender le monde.

La cognition morale est essentielle à la vie sociale et permet aux individus de prendre des décisions éthiques, de coopérer avec les autres et de résoudre les conflits. [...] Ainsi, la cognition morale est constitutive de la psychologie humaine et joue un rôle important dans la régulation du comportement et de l'interaction sociale. (Lind, 2011, p. 301)

La neutralité axiologique nécessaire à la posture de l'historien-ne des religions est une posture de travail. Il ne s'agit pas de suspendre en soi et pour toujours tout jugement de valeur, mais d'utiliser cette neutralité axiologique comme un outil de travail qui a pour objectif de pouvoir accéder à la rationalité interne de tout type de contenus religieux quelles que soient les valeurs personnelles du chercheur ou de la chercheuse. Max Weber, en promulguant la neutralité axiologique comme base de tout travail scientifique, ne cherche pas à supprimer les jugements de valeurs mais bien à séparer la compréhension des faits (science) avec la vision du monde (morale).²¹

3.3 Obstacle principal pour les élèves : le décentrement sur ses propres croyances

Selon les dires des élèves, l'exercice de positionnement neutre, décentré et critique sur leur *propre* foi semble avoir été plus ardu que sur les autres fois et religions. Les élèves ont notamment plus de peine à accepter l'enseignement lorsqu'il présente des pratiques très *controversées* issues de leur propre religion. La raison invoquée serait la « mauvaise image » donnée aux autres de leur religion. Leurs affects les poussent à évacuer les critiques et points de discordance avec ce qu'eux-elles considèrent être les fondements de leur religion. Finalement, il semble qu'il soit plus facile pour eux-elles de s'abstenir de juger d'autres croyances, aussi « étranges » soient-elles, que de faire face un positionnement critique sur leur propre communauté.

Élève 2 : Le détachement par rapport à la foi, ça n'a pas été une difficulté parce que ça ne concerne pas notre religion, donc ça ne porte pas atteinte à notre religion. Donc en soi, on apprend, juste. On ne peut qu'être d'accord avec ce qu'on voit, ce qu'on nous dit, il n'y a pas de problème. Par contre, c'est vrai que, quand on avait « fait » la réforme protestante, il y a le pape, la corruption qui est dans l'Église et tout ça. C'est vrai que ça m'a un peu irrité.

20 Dans le reportage montré aux élèves en fin de deuxième semestre, on « suit » quelques familles dont les enfants parfois très jeunes (3-4 ans) sont accusés de sorcellerie. Ces enfants sont alors soit rejetés par leurs familles – et finissent dans la rue ou dans un orphelinat – ou menacés d'être assassinés selon les ordres donnés par des pasteurs ou par les membres de la famille. Un travail de groupe noté a ensuite été demandé par l'enseignant.

21 « Weber n'a jamais dit que le savant devait être muet et passif hors de la sphère scientifique. Il a affirmé d'une part que si le savant intervient dans le débat éthique et politique, il doit accepter de soumettre ses idées à la controverse et non les présenter comme un savoir scientifique non susceptible de contestation. D'autre part, il indique que lorsque le savant formule des jugements de valeur, il doit être conscient qu'il le fait (et donc qu'il n'est plus dans l'ordre des jugements de faits) et se doit alors de préciser à ses auditeurs et à ses contradicteurs sur quel registre se situe son discours. [...] Mais cela suppose de faire clairement la distinction entre « connaître » et « juger », cette distinction respectée, il est légitime pour le savant de défendre ses propres valeurs : « Devenir capable de faire la distinction entre connaître [erkennen] et porter un jugement [beurteilen] et accomplir notre devoir de savant qui consiste à voir la vérité des faits aussi bien qu'à défendre nos propres idéaux, voilà tout ce à quoi nous désirons nous habituer à nouveau avec plus de fermeté » (Weber, 1904, p. 129). » (Weber, cité par Beitone & Martin-Baillon, 2016, p. 4-5)

Chercheuse : Il est vrai que c'était une époque particulière du catholicisme.

Élève 2 : Mais, à ce moment-là, se détacher, c'est un peu difficile. [...]. On a surtout parlé de l'Église catholique à l'époque de la Réforme protestante. Du coup, j'ai eu l'impression qu'on n'a montré qu'un aspect négatif de cette religion, qui n'est pas actuel.

Quant à l'élève 3, elle a été la plus impressionnée par la présentation de pratiques controversées de certains mouvements au sein du christianisme. Elle est également l'élève qui a reçu l'éducation religieuse la plus stricte et qui a vécu la majeure partie de son enfance dans un pays dans lequel la religion joue un rôle social clé. Il n'est pas difficile d'imaginer qu'il est plus compliqué pour elle de remettre en question ses représentations sociales sur sa religion que des élèves éduqué·e·s dans un contexte occidental « classique » promouvant une certaine relativité face aux phénomènes religieux.

Chercheuse : Est ce qu'il y a des choses que vous avez vues en cours qui ont été particulièrement difficiles pour vous ?

Élève 3 : Peut-être justement dans le christianisme. C'est vrai qu'il y a beaucoup de branches. Je trouvais qu'il y en avait qui étaient assez difficiles à voir quand on mettait les vidéos (notamment les pasteurs néo pentecôtistes américains qui soulèvent des fonds chez leurs fidèles pour s'acheter des jets privés), parce que c'était très contradictoire avec mes croyances dans ma religion. Et du coup, je trouvais que ça associait tout le christianisme ensemble et qu'il y avait des choses qui étaient fausses. Je trouvais que c'était assez choquant parce que ça donnait une mauvaise image du christianisme.

(En parlant de l'émission satirique de John Oliver au sujet de ces pasteurs néo pentecôtistes) : Le journaliste qui reprend ça à la rigolade, ça m'avait aussi choquée parce que du coup, ça enlève tout le sacré. En fait, je pense, pour une personne qui est dans la religion, c'est difficile aussi de voir ça, [...] ça abîme l'image de ta propre religion. Et même si tu vas adopter une certaine posture où tu mets un peu ta religion de côté pour pouvoir être dans un autre point de vue, c'est difficile parce que ça revient et ça abîme ta propre image de ta religion. Et pour moi, c'était un peu compliqué pour le coup. Et en plus, ça abîme l'image, en fait, auprès des gens qui ne sont pas croyants, parce qu'ils vont penser que c'est ça le christianisme, alors qu'il y a beaucoup de divergences.

Mais en soi, sur le reste, il n'y a pas de choses qui m'ont particulièrement touchées.

L'élève 3 exprime à la fois son malaise face à la mauvaise image que certains contenus du cours ont pu donner de sa religion (le christianisme) aux autres mais aussi à elle-même. On voit que ce moment du cours a été particulièrement éprouvant pour elle. Elle répète de nombreuses fois que c'était choquant, difficile et que ça abîme l'image qu'elle a de sa propre religion. On sent qu'elle se retrouve là face un obstacle qu'elle n'arrive pas totalement à dépasser parce que cela la touche personnellement dans sa foi, alors qu'elle dit ne pas avoir eu de difficultés sur toutes les autres thématiques. Il y a quelque chose ici qui relève de l'ordre de l'affect mais également qui vient heurter sa compréhension de ce qu'est sa religion.

Par ailleurs, elle exprime dans l'extrait suivant que son rapport à la foi est remis en question par la posture de décentrement qu'on lui demande d'adopter. Elle nous raconte en quoi cela représente un obstacle pour elle.

Élève 3 : Ça dépend quelle religion on étudie. Si on étudie notre propre religion, ça peut être compliqué, surtout s'il faut adopter un point de vue critique. Ça peut être assez compliqué, mais en général, non, je pense ça va. [...]. Mais c'est vrai que, quand c'est sa propre religion, ça peut... On a l'impression d'être contradictoire avec ce qu'on pense et donc ça peut... On n'ose pas forcément le dire ou le penser. Vous voyez ce que je veux dire ?

Chercheuse : Comme si vous aviez l'impression de trahir ?

Élève 3 : Oui exactement. Mais après, on se dit que c'est vraiment pour le cours. Et voilà, on le fait. [...]. Mais c'est vrai que, quand on nous éduque, on ne prend pas ce temps de réfléchir non plus sur ce qui est dit. On ne prend pas le temps, on n'essaie pas de critiquer ou de comprendre ce qu'on nous dit. On nous le dit et on le croit. Donc c'est un peu difficile de réfléchir là-dessus, de dire pourquoi, de se poser la question. Ce cours m'a quand même permis quelquefois de réfléchir sur certains éléments et de me dire : « est-ce que ce que je lis, par exemple dans la Bible, c'est vraiment le message qui est envoyé ? ». Parfois, le prof reprenait certains éléments et nous présentait différents points de vue. Et c'est vrai que ça peut amener à avoir qu'un seul point de vue alors qu'en fait il y a plusieurs manières de penser et ce cours m'a aussi apporté ça.

Dans ces extraits, on sent bien l'ambivalence entre l'envie de remettre en question ce qui a été appris sur sa propre religion, l'envie des bon·ne·s élèves d'accéder à une vision experte du monde, l'intérêt pour le savoir savant et en même temps, la difficulté émotionnelle et psychologique que provoque cette confrontation avec la vision extérieure et critique sur sa propre religion. L'inscription dans une origine culturelle, dès lors subjective et discutable, ce qu'on peut appeler la dénaturalisation des représentations sociales (Beitone & al., 2013, p. 127), constitue un obstacle de taille, comme l'exprime l'élève 3 dans l'extrait ci-dessus : « ça abîme ta propre image de ta religion. Et pour moi, c'était un peu compliqué pour le coup. » C'est difficile à double titre : en raison de ce que les autres vont penser de sa religion, mais aussi en raison de la diminution de statut de sa propre religion. Si l'on tente d'analyser ces dires en termes de représentations sociales, le plus difficile à modifier est le plus ancré, le plus constitutif chez les élèves : leur propre foi, leur propre rapport à leur communauté et à leur identité de croyant·e·s. Ce qui a été appris durant des années sans discernement, sans question critique, dans une approche de fidèle, constitue probablement un noyau figuratif et, à ce titre, il n'est pas étonnant que ce soit également sur ce point précis, leur religion, leur foi, leur communauté, que les élèves expriment la plus grande difficulté à adopter un positionnement neutre.

L'élève 1 semble avoir plus de facilité à se détacher de ses affects par rapport à sa religion. Elle a exprimé à de nombreuses reprises son intérêt et son plaisir à s'exercer à la vision « scientifique » sur les religions en général et sur sa religion en particulier.

Chercheuse : Est-ce que vous avez l'impression que, de mieux comprendre les autres, ça pourrait affaiblir votre rapport à la religion ?

Élève 1 : Pas du tout. Ou au contraire, ça, je pense que ça l'a renforcé. Je pense franchement que ça fait l'effet inverse. [...].

Chercheuse : Comment vous articulez ça ? Cette grande tolérance ou compréhension des autres avec votre foi ?

Élève 1 : Je mets ma foi de côté en fait. Non, en fait ça reste en moi. Je me dis : « ça, chez nous, ça ne passe pas, ce n'est pas permis, ça, chez nous ». Ouais, en fait, ça me fait limite rire, je me dis « ça chez nous, ce ne serait vraiment pas possible ». Je me dis : « quelqu'un de plus fondamentaliste que moi ne pourrait pas cautionner ça. Mais finalement, ça ne me regarde pas, moi je pense. Les gens font ce qu'ils veulent, moi je ne suis pas là-dedans. Donc je regarde et j'essaye de comprendre comment ils, eux, ils font. Et je me dis : « D'accord, c'est comme ça qu'eux, ils font ». Mais je sais que moi, ça ne me touche pas en fait, que ça ne m'atteint pas en fait. En soi, ça ne sert à rien de juger les gens. On ne peut pas dire à quelqu'un, non tu ne peux pas faire ça, parce que si, lui, il veut le faire, c'est son droit. C'est lui. S'il a une relation avec Dieu, c'est Dieu qui va juger, ce n'est pas nous. Donc je ne suis pas impliquée dedans. [...]. Oui, ça a vraiment suscité mon intérêt (en parlant d'un cours sur le l'islam radical et le terrorisme). Et étonnamment, je ne me sentais pas concernée plus que ça par des sujets comme le fondamentalisme. Je regardais ça d'un œil vraiment extérieur.

Étant musulmane en Occident, elle est confrontée depuis de nombreuses années à un regard critique et négatif sur sa religion dans sa famille comme dans la société en général. (Trucco & al., 2025) Elle a, probablement avant le cours déjà, mis en place des stratégies de « désengagement » émotionnel face aux actes commis au nom de sa religion par des groupes extrêmes minoritaires avec lesquels elle est en désaccord. Lors du cours sur l'islam radical, elle dit d'ailleurs « je ne me sentais pas concernée ». Il est intéressant que cette posture de décentrement ait pu être exercée, comprise et appliquée, sans pour autant venir modifier sa conviction religieuse. Elle est capable d'exercer le décentrement comme outil méthodologique de l'HSR et c'est bien ce qui lui est demandé. Cette posture n'a pourtant pas ébranlé sa foi, qui repose sur le fait qu'elle peut s'abstenir de jugement et étudier en « bonne conscience » d'autres systèmes religieux car le jugement sur ce qui est vrai ou juste est dans les mains de Dieu et non dans les siennes.

4 Conclusion : impact de l'Histoire et sciences des religions sur la construction identitaire des élèves

Mon enquête a cherché à savoir si l'apprentissage de la posture de décentrement représentait un obstacle didactique spécifique qui pouvait être exercée par une didactique utilisant la confrontation des élèves à des conflits sociocognitifs. J'ai voulu montrer que l'objectif méthodologique de l'apprentissage du décentrement passe par la déconstruction du noyau figuratif des élèves et la réinscription dans une origine culturelle et ethnocentrée de leurs représentations sociales.

Malgré ses limites, mon enquête aura permis de rendre compte de l'apprentissage effectué par les élèves interrogés dans ce que j'estime être le cœur de la didactique de l'HSR à savoir l'apprentissage de la posture de l'historien-ne des religions, qui requière les compétences de décentrement, de suspension du jugement et de recherche de rationalité grâce à une didactique spécifique mise en place dans ce cours. Cette enquête nous a également permis de voir que lorsque le cours est accompagné d'un discours métacognitif, des élèves peuvent développer une « conscience disciplinaire »²² (Reuter, 2007, p. 57) qui leur permet de verbaliser clairement le processus de leur apprentissage et sa finalité.

Parmi les résultats à retenir de ce travail, on évoquera aussi la proportion surprenante d'élèves croyant-e-s. Si cette donnée devait être vérifiée à plus large échelle dans d'autres contextes, elle pourrait amener quelques réflexions significatives sur la manière d'enseigner. En effet, il s'agirait d'adresser ce que les élèves ont souligné comme un obstacle spécifique, à savoir le travail sur les représentations sociales liées à leur propre religion. Il s'agirait de les amener à situer leurs représentations sociales dans une origine ethnocentrée, à relativiser leurs représentations. Évidemment, cela pose l'épineuse question du respect de la vie privée des élèves – dont la foi fait bien évidemment partie.

Il est également intrigant de voir l'importance accordée par les élèves à l'enseignement de l'HSR sur le plan de la construction de leur identité (finalité identitaire) et dans leur rapport au monde (finalité socialisante) (Hess et Brumeaud, 2020, p. 43). Les élèves ont exprimé à quel point ce cours les avait changé-e-s, leur avait permis d'accéder à un autre niveau de pensée, « au savoir savant » et comment les compétences développées par la discipline HSR allaient être bénéfiques dans leur vie future en termes de capacités de compréhension et de connexion à l'autre. Ainsi, selon eux-elles, l'HSR répond à des préoccupations de leurs vies hors scolarité, notamment la question fondamentale du vivre ensemble dans une société où les individus ne partagent pas toujours les mêmes représentations sociales, les mêmes visions du monde et les mêmes religions : une société marquée par la pluralité culturelle et religieuse.



A propos de l'auteur

Lara Hedfi est chargée de cours à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et enseignante en établissement de scolarité post-obligatoire. laramgirard@gmail.com

Références

- 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 sources d'information : de l'autorisation officielle à la négociation. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 51–66.
- Astolfi, J.-P. (2017). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre* (4^{ème} éd.). ESF Sciences Humaines.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Sciences Humaines.
- Audigier, F. (1988). Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, 85, 11–19.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques chercheuses : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89–100.
- Beitone, A., & Martin-Baillon, A. (19.10.2016). La neutralité axiologique dans les sciences sociales. Une exigence incontournable et incomprise. *Revue du MAUSS permanente*, [en ligne]. <https://www.journaldumauss.net/?La-neutralite-axiologique-dans-les-1324>

²² Ce concept comprend la clarté avec laquelle les élève sont capables de verbaliser ce qui fait corps de la discipline. Ce concept permet de mettre en lumière l'appropriation que les élèves ont fait des représentations de la discipline et « la distance entre un savoir scientifique et la représentation de l'élève » (Yu, 2020, p. 25).

- Beitone, A., Dollo, C., Hemdane, E. & Lambert, J. (2013). Prendre en compte les représentations des élèves. Dans A. Beitone, C. Dollo, E. Hemdane & J. Lambert (dir.), *Les sciences économiques et sociales : Enseignement et apprentissages* (p. 117–153). De Boeck Supérieur.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73–112.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, Direction générale de l'enseignement post-obligatoire. (2016–2017). *Recueil statistiques 2016–2017*. https://issuu.com/etatdevaud/docs/dgep_rs16_web
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect : What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3–14.
- Firth, R. W. (s.d.). ETHNOLOGIE – Ethnologie générale – Valeurs et visions du monde ». *Encyclopædia Universalis*, [en ligne] (consulté le 20 mai 2022). <https://www.universalis.fr/encyclopedie/ethnologie-ethnologie-generale/>
- Gilbert, P. (2021). Regard socio-anthropologique et laïcité. *Ressources*, 23, 22–31.
- Giordan, A., & Girault, Y. (2001). *Conceptions et connaissances des élèves : Obstacles, représentations, stratégies et médiations*. Peter Lang.
- Hedfi, L. (2022). *Des élèves croyants en quête d'une vision experte du monde*. Mémoire professionnel de MAS. Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- 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.
- Lind, G. (2011). Moral cognition and its neural constituents. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(5), 301–307.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2 éd.). Presses Universitaires de France.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école : la contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 85–94.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, (1–2), 55–71.
- Roth, M. & Müller, F. (2019). *Pratiques et croyances religieuses et spirituelles en Suisse*. Office suisse des statistiques. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.15023004.html>
- Trucco, N., Dehbi, A., Dziri, A. & Schmid, H. (2025). *Racisme anti-musulman en Suisse : étude de référence*. CSIS. <https://doi.org/10.51363/unifr.szigs.2025.012f>
- Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 103–115.
- Yu, J. (2020). *Conscience disciplinaire et vécu dans les différentes disciplines scolaires à la fin du collège*, thèse de doctorat. Université de Lille.



Unterricht
Enseignement

Zwischen professioneller Neutralität und sozialer Transformation: Religionswissenschaftliche Hochschullehre zu sensiblen Themen am Beispiel des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“

Ramona Jelinek-Menke

Im Zentrum der Religionswissenschaft stehen häufig sensible Themen, d.h. Themen, die kontroverse Diskussionen sowie starke und möglicherweise auch belastende Emotionen auslösen können. Folglich befassen sich auch religionswissenschaftliche Lehre und religionskundlicher Unterricht mit sensiblen Themen. Ein Beispiel dafür sind die Wechselwirkungen zwischen Religion, Gewalt und Geschlecht.

Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist die Annahme, dass die Auseinandersetzung mit solchen Themen spezifische Rahmenbedingungen erfordert, wenn sie konstruktiv sein soll; Hochschulseminare und andere Bildungskontexte erfüllen diese jedoch nicht automatisch. Einen geeigneten Rahmen zu schaffen, um über sensible Themen offen sprechen zu können, ist für religionswissenschaftliche und religionskundliche Lehr-Lernsituationen aufgrund des sensiblen Potenzials vieler ihrer Themen jedoch zentral. Hinzu kommt, dass aktuell weltweit die Erosion demokratischer Strukturen und Gleichheitsprinzipien durch das Erstarken rechter und autoritärer Denk- und Handlungsweisen die gesellschaftlichen Verhandlungen von bestimmten Themen schwieriger, gleichzeitig aber auch dringender macht. Wie also können und sollten religionswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu sensiblen Themen gestaltet werden? Der Beitrag geht dieser Frage mit einem Fokus auf die Konzeption religionswissenschaftlicher Hochschullehre am Beispiel eines Seminars zu „Religion, Gewalt und Geschlecht“ nach, das sich didaktisch am Konzept des *brave space* (Arao & Clemens, 2013) orientierte. Inhaltlich widmete sich das Seminar Gründen, Folgen und Prozessen der Aufarbeitung von Gewalt in Kontexten von Judentum, Christentum und Islam sowie einiger weiterer religiöser Traditionen.

Zunächst wird die Konzeption des Seminars, das im Wintersemester 2024/2025 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde, beschrieben. Des Weiteren wird erläutert, was das Thema *Religion, Gewalt und Geschlecht* zu einem sensiblen Thema macht, und es werden die Massnahmen evaluiert, die in der Einstiegsphase des Seminars getroffen wurden, um einen *brave space* zu schaffen. Ausserdem wird auf einige ausgewählte fachliche Ergebnisse der im Seminar geführten Diskussionen eingegangen. Zum Schluss wird die Frage erörtert, inwiefern in religionswissenschaftlichen Hochschulseminaren transformatives Lernen im Sinne der von den Vereinten Nationen geforderten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) erfolgen kann und sollte, die u.a. auf die Gleichberechtigung der Geschlechter abzielt, um die Vision einer friedlichen Gesellschaft zu realisieren. Dabei wird insbesondere das Verhältnis zwischen Neutralität und Werturteilsfreiheit, die als zentrale Elemente des religionswissenschaftlichen Selbstverständnisses gelten, und der Möglichkeit von Transformationen im Sinne der BNE durch religionswissenschaftliche Lehre beleuchtet. Die These ist hier, dass die Religionswissenschaft gerade auf der Grundlage ihrer Neutralität und Werturteilsfreiheit einen Beitrag dazu leisten kann, die Voraussetzung für eine solche Transformation zu schaffen – und dass diese auch religiöse Hegemonien betreffen kann. Es wird demnach am Beispiel des Themas *Religion, Gewalt und Geschlecht* dargelegt, inwiefern die Maxime religionswissenschaftlichen Forschens und Lehrens, das didaktische Konzept des *brave space* und das Ziel transformativen Lernens im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht in einem unvereinbaren Widerspruch zueinanderstehen, sondern eine synergetische Triade bilden.

Les sciences des religions portent souvent sur des sujets sensibles, à savoir des thèmes propices à des discussions controversées et déclenchant des réactions émotionnelles intenses, voire pénibles. Il semble donc logique qu'un enseignement de sciences des religions ou qu'un enseignement scolaire sur les religions

The study of religions often focuses on sensitive topics – that is, topics that can trigger controversial discussions, and provoke strong and possibly distressing emotions. As a consequence, university courses in this field, and religious education in schools and other educational settings also deal with sensitive topics – an

abordent également des questions sensibles. Les interactions existant entre religion, violence et genre en est un exemple. Le présent article part de l'hypothèse selon laquelle de tels sujets nécessitent d'être traités dans des conditions spécifiques pour être constructifs, des conditions que les séminaires universitaires ou d'autres contextes de formation ne remplissent pas automatiquement. Or, la création d'un cadre propice à une discussion ouverte sur des sujets sensibles s'avère essentielle dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage universitaire ou scolaire des sciences des religions afin de répondre de manière appropriée à la problématique de nombreux thèmes abordés. En outre, les crises mondiales actuelles, telles que l'érosion des structures démocratiques et des principes d'égalité due à la montée des modes de pensée et d'action autoritaires et d'extrême droite, rendent les négociations sociétales sur certains sujets plus difficiles, mais aussi plus urgentes. Comment donc concevoir des cours de sciences des religions sur des sujets sensibles ? Cet article examine cette problématique en se concentrant sur la conception d'un enseignement universitaire en sciences des religions à partir de l'exemple d'un séminaire intitulé „ Religion, violence et genre “, qui s'est inspiré, sur le plan didactique, du concept de *brave space* ou espace d'encouragement (Arao & Clemens, 2013). Du point de vue des contenus, le séminaire était consacré aux causes, conséquences et processus de gestion de la violence dans le judaïsme, le christianisme et l'islam ainsi que dans quelques autres traditions religieuses.

En premier lieu, l'article décrit la conception du séminaire, qui s'est tenu au semestre d'hiver 2024/2025 à l'université Philipps de Marbourg. Ensuite, il explique en quoi le thème de la religion, de la violence et du genre peut être considéré comme un sujet sensible et évalue les mesures prises lors de la phase introductrice du séminaire pour créer un *brave space*. Parallèlement sont examinés certains résultats disciplinaires sélectionnés, issus des discussions menées lors du séminaire. Enfin, l'article examine dans quelle mesure des apprentissages transformateurs, au sens de l'„ Éducation au développement durable “ (EDD) préconisée par les Nations Unies et qui visent notamment l'égalité des sexes pour réaliser la vision d'une société pacifique, peut et doit avoir lieu dans les séminaires universitaires de sciences des religions. À cet égard, l'accent sera mis en particulier sur la relation entre la neutralité et l'absence de jugement de valeur, qui sont considérées comme des éléments centraux de l'identité des sciences des religions, ainsi que sur la visée transformatrice (au sens de l'EDD) d'un enseignement de sciences des religions. La thèse défendue dans l'article est que les sciences des religions, précisément en raison de leur neutralité et de leur absence de jugements de valeur, peuvent contribuer à créer les conditions nécessaires à une telle transformation, et que celle-ci peut également concerner les hégémonies

example of which is the interaction between religion, violence, and gender.

The starting point for this article is the assumption that a constructive approach to such topics requires specific conditions, but that university seminars and other educational contexts do not *automatically* fulfil these conditions. Creating a suitable framework for open discussion of sensitive topics is central to teaching and learning situations in the study of religions and religious education, due to the sensitive nature of many of their topics. In addition, the current worldwide erosion of democratic structures and principles of equality, due to the rise of right-wing and authoritarian ways of thinking and acting, is making social negotiations around certain topics simultaneously more difficult but also more urgent. How, then, should the study of religions' courses on sensitive topics be designed? This article explores this question, with a focus on the design of university teaching in the study of religions, using the example of a seminar on “Religion, Violence, and Gender” that was didactically based on the concept of *brave space* (Arao & Clemens, 2013). In terms of content, the seminar addressed the reasons for, consequences of, and processes for dealing with violence in the contexts of Judaism, Christianity, Islam, and some other religious traditions.

The article opens with a description of the design of the seminar, which was held in the winter semester 2024/2025 at Philipps University in Marburg. It explains why the topic of *religion, violence, and gender* is a sensitive one, and evaluates the measures taken in the introductory phase of the seminar to create a *brave space*. In addition, selected academic results of the discussions held in the seminar are discussed. Finally, the article addresses the extent to which transformative learning – understood here in terms of the United Nations' “Education for Sustainable Development” (ESD), which aims to realize the vision of a peaceful society through measures including gender equality – can and should take place in university seminars in the study of religions. In particular, the article examines the relationship between neutrality and the premise of restraining from passing value judgments, which are considered central to the self-image of the study of religions, and key to enabling transformative learning. The thesis here is that the study of religions, precisely because of its neutrality and its restraint from passing value judgments, can contribute to creating the conditions for such a transformation – and that this can also affect religious hegemonies. The article uses the example of *religion, violence, and gender* to develop the thesis that there is no irreconcilable contradiction between the study of religions' guiding principles for research and teaching, the didactic concept of *brave space*, and the goal of transformative learning; rather, they form a synergetic triad.

religieuses. À partir de l'exemple de la religion, de la violence et du genre, il sera donc démontré dans quelle mesure la maxime de la recherche et de l'enseignement en sciences des religions, le concept didactique du *brave space* et l'objectif d'un apprentissage transformateur au sens de l'éducation au développement durable ne sont pas en contradiction les uns avec les autres, mais forment une triade synergique.

1 Einleitung¹

Themen wie Religion, Politik und Sexualität gelten im deutschsprachigen Kontext gemeinhin als ungeeignet für unverbindlichen Smalltalk; denn dies sind sensible Themen. Das heisst, sie werden als privat wahrgenommen und können starke Emotionen sowie kontroverse Diskussionen auslösen (Lee & Renzetti, 1990; Lowe & Jones, 2015). Religionswissenschaftler:innen erforschen genau solche Themen und führen Lehrveranstaltungen durch, in denen sich Studierende mit ihnen auseinandersetzen sollen. Die Bemerkung, dass Kernthemen der Religionswissenschaft nicht für zwanglose Gespräche geeignet seien, ist oft eher scherzhaft gemeint; dennoch verweist sie darauf, dass die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen spezifische Rahmenbedingungen erfordert, wenn sie konstruktiv sein soll. Hochschulseminare sind zwar keine flüchtigen Gesprächssituationen, sondern ein professioneller Kontext, bieten aber, so der Ausgangspunkt für diesen Beitrag, nicht per se einen geeigneten Rahmen, um sensible Themen zu diskutieren. Einen solchen Rahmen zu schaffen, erachte ich aber als essenziell für religionswissenschaftliche und religionskundliche Lehr-Lernkontexte, da hier, wie gesagt, häufig sensible Themen im Fokus stehen. Hinzu kommt, dass aktuell weltweit Krisen wie die Erosion demokratischer Strukturen und Gleichheitsprinzipien durch das Erstarren rechter und autoritärer Denk- und Handlungsweisen sowie die daraus resultierenden Unsicherheiten für z. B. Angehörige von sexuellen und geschlechtlichen Minderheiten zu registrieren sind; dies macht die gesellschaftlichen Verhandlungen von sensiblen Themen schwieriger, gleichzeitig aber auch dringender – und das, wie ich zeigen werde, nicht nur aus ethischen oder gesellschaftspolitischen Überlegungen heraus. Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage nach den Wechselwirkungen zwischen gesellschaftspolitischen Entwicklungen und religionswissenschaftlicher Lehre, denn diese sind nicht unabhängig voneinander, sondern vielmehr Teil des jeweils anderen. Es ist prinzipiell von einer Interdependenz der Produktion akademischen Wissens und Prozessen politischer/zivilgesellschaftlicher Entscheidungsfindungen auszugehen. Wie also können und sollten religionswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu sensiblen Themen aktuell gestaltet werden? Wie kann ein kommunikativer Austausch über sensible Themen ermöglicht, der Lernerfolg der Studierenden gefördert und die potenziellen, individuell nachteiligen Folgen der offenen Beschäftigung mit solchen Themen weitestgehend minimiert werden? Im vorliegenden Beitrag gehe ich diesen Fragen mit einem Fokus auf didaktische Methoden und die Konzeption religionswissenschaftlicher Hochschullehre am Beispiel eines Seminars zu „Religion, Gewalt und Geschlecht“ nach.

1.1 Forschungsstand: Hochschuldidaktik und Lehre zu sensiblen Themen in der Religionswissenschaft

Seit etwa 2011 lässt sich im deutschsprachigen Raum ein insgesamt zunehmendes Interesse an hochschuldidaktischer Forschung und (fach-)didaktischen Methoden feststellen. In der hiesigen Religionswissenschaft hat sich dieses zunächst nur in eher geringem Ausmass niedergeschlagen (Laack et al., 2017). 2014 wurde jedoch in der Schweiz die „Zeitschrift für Religionskunde|Revue de didactique des sciences des religions“ (ZFRK-RDSR) gegründet und trägt seither wesentlich zur Entwicklung und Sichtbarkeit des Feldes religionswissenschaftlicher und religionskundlicher Didaktik vor allem im deutsch- und französischsprachigen Raum bei. In ihrem Editorial zum Themenheft „Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft“ dieser Zeitschrift fassen Isabel Laack, Martin Radermacher und Sabrina Weiß (2017) den entsprechenden Forschungsstand bis 2017 zusammen: Sie konstatieren, dass bis zum Erscheinen des Themenheftes „die Ausbildung von schulischen Religionskunde-Lehrer/-innen, potenzielle Berufsfelder von Absolvent/-innen der Religionswissenschaft und Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums“ (S. 11) Schwerpunkte der Veröffentlichungen zur religionswissenschaftlichen Didaktik gebildet hatten. Die Beiträge in dem von ihnen herausgegebenen Themenheft schliessen daran an und fokussieren auf die „konkrete Umsetzung didaktischer Konzepte und Methoden in der Lehrpraxis“ (S. 11). Seither sind weitere Artikel erschienen, die sich z. B. der Gestaltung von einführenden Lehrveranstaltungen (Stegmann, 2020), fachspezifischen Perspektiven in der Lehramtsausbildung (Hetmanczyk, 2023; Hetmanczyk & Schellenberg, 2022), neuen Formen

¹ Ich danke meinen Kolleg:innen für Feedback zu früheren Versionen dieses Beitrags und ChatGPT für die Diskussion einzelner Synonyme, wenn meine Kolleg:innen dafür keine Zeit hatten. Mein besonderer Dank gilt den Studierenden, die in den letzten Jahren engagiert an meinen Lehrveranstaltungen teilgenommen haben. Ohne die Anregungen, die ich von ihnen erhalten habe, hätte dieser Beitrag nicht entstehen können.

von Leistungsnachweisen (Bürgin et al., 2020) sowie der Distanzlehre während der Corona-Pandemie (Pasche Guignard, 2020; Burezah 2021; Eulberg 2021; Hermann 2021; Tillessen 2021) widmen.

Das Lehren und Lernen zu sensiblen Themen erfährt bisher wenig Aufmerksamkeit in der Religionswissenschaft. Dies ist erstaunlich, kann doch schon der zentrale Gegenstand der Disziplin als solches gelten. Das heisst nicht, dass sensible Themen innerhalb der Religionskunde oder religionswissenschaftlichen Didaktik niemals analysiert würden. Zum Beispiel setzt sich David Thurfjell (2011) mit Konflikten zwischen wissenschaftlichen und religiösen Positionen sowie Exklusionsmechanismen in religionswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auseinander; Katharina Frank und Hélène Coste (2017) gehen auf die Analyse religionsbezogener Konflikte ein; Aline Baumgartner, Nicole Durisch Gauthier, Patricia Wegmann und Claude Welscher (2024) beschäftigen sich mit Radikalisierung und Sybille Rouiller, Philippe Gilbert und Aline Baumgartner (2024) sprechen „gesellschaftlich brisante Fragen“ an. Petra Tillessen (2021) schlägt vor, Rollenspiele in der Lehre zu nutzen, um die heikle Aushandlung religiöser Bedeutung und Zugehörigkeit, nachvollziehbar zu machen. Yasmina Burezah (2021) beschäftigt sich mit Rassismus und Intersektionalität in der Lehre. Eine eingehende Reflexion über die Bedingungen und Methoden des Lehrens und Lernens in religionswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen dezidiert zu Themen, die – trotz ihrer Verschiedenheit – in der Kategorie „sensibel“ zusammengefasst werden können, und damit zu sensiblen Themen *als solchen* mit Blick auf aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen scheint mir jedoch ein Desiderat zu sein. Mit diesem Artikel möchte ich einen Beitrag leisten, diese Lücke zu schliessen.

1.2 Thema und Aufbau des Artikels

Die Frage, wie sich eine religionswissenschaftliche Lehrveranstaltung so gestalten lässt, dass über ein sensibles Thema offen gesprochen und gelernt werden kann, bildete einen zentralen Bestandteil meiner Konzeption des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“, das ich von Anfang an als sensibles Thema begriff. Ein sensibles Thema zeichnet sich, wie eingangs angedeutet, dadurch aus, dass seine Diskussion potenziell kontrovers und mit emotionalen Herausforderungen verbunden ist sowie individuell nachteilige oder sogar gesundheitsschädigende Folgen haben kann (Lee & Renzetti, 1990; Lowe & Jones, 2015). Da der kommunikative Austausch jedoch ein wesentliches Element des Lehr-Lernprozesses ausmacht, ist es meiner Meinung nach im Zusammenhang mit sensiblen Themen von besonders grosser Bedeutung, einen Gesprächsrahmen herzustellen, der schädigende Folgen minimiert und allenfalls angemessen konstruktiv mit ihnen umgeht.

Der vorliegende Beitrag dokumentiert und reflektiert meine Überlegungen und Massnahmen zur Herstellung eines verantwortungsbewussten Rahmens im Kontext religionswissenschaftlicher Hochschullehre zu sensiblen Themen. Bei diesen habe ich mich am didaktischen Konzept des *brave space* orientiert,² mit dem ein Rahmen geschaffen werden soll, in dem Studierende voneinander durch kontroverse Diskussionen lernen, die freiwillig, offen, respektvoll, nicht-schädigend und mit dem Ziel einer Transformation der Prämissen des Wissenserwerbs geführt werden (Arao & Clemens, 2013).³ In diesem Beitrag fokussiere ich auf den Seminareinstieg, da ich die Anfangsphase einer Lehrveranstaltung als zentral dafür erachte, einen konstruktiven Gesprächsrahmen zu schaffen, der dann über alle Sitzungen im Seminarverlauf aktiv aufrechtzuerhalten ist.

Im Folgenden beschreibe ich in Abschnitt 2 die Konzeption des Seminars, d.h. seine Voraussetzungen, Strukturierung, Inhalte und Ziele. Des Weiteren erläutere ich in Abschnitt 3, was das Thema *Religion, Gewalt und Geschlecht* zu einem sensiblen Thema macht, und evaluiere in Abschnitt 4 die Massnahmen, die ich in der Einstiegsphase des Seminars getroffen habe, um einen *brave space* zu schaffen. In Abschnitt 4 gehe ich ausserdem auf einige ausgewählte fachliche Ergebnisse der im Seminar geführten Diskussionen ein. Zum Schluss erörtere ich in Abschnitt 5 die Frage, inwiefern in religionswissenschaftlichen Hochschulseminaren transformatives Lernen im Sinne der von den Vereinten Nationen geforderten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) erfolgen kann und sollte, die u. a. auf die Gleichberechtigung der Geschlechter abzielt, um die Vision einer friedlichen Gesellschaft, in der Menschen „würdig leben und sich frei entfalten können“, zu realisieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.J.). Dabei werde ich auf das Verhältnis zwischen Werturteilsfreiheit⁴ und Neutralität⁵ als zentrale Elemente des religionswissenschaftlichen Selbstverständnisses einerseits und der Möglichkeit und dem Anstossen von Transformationen im Sinne der BNE andererseits eingehen. Relevant ist dies deshalb, weil in Deutschland, Österreich und der Schweiz staatliche Bildungsinstitutionen, an denen Religionswissenschaft betrieben wird, die Umsetzung der BNE-Ziele anstreben.

² Im Gegensatz zu einem klassischen *safe space*, in dem belastende Situationen z. T. gezielt vermieden werden, damit marginalisierte Personen über einen sicheren Rückzugsort verfügen, sollen in einem *brave space*, herausfordernde Diskussionen ohne schädigende Folgen ermöglicht und für transformatives Lernen genutzt werden. Im Deutschen fehlen überzeugende Begriffe, um eine solche Rahmung angemessen zu bezeichnen. Häufig ist von „sicheren Räumen“ die Rede. Dies suggeriert jedoch eine konzeptionelle Nähe zum *safe space*, die im vorliegenden Fall nicht gegeben ist.

³ Transformation meint in diesem Beitrag einen Wandel mit fortdauernden Folgen, der auf der Modifikation von Voraussetzungen gründet. Beim transformativen Lernen handelt es sich demnach nicht um eine Erweiterung von Wissensbeständen, die zu Verhaltensanpassungen führen kann, sondern um eine Veränderung der Prämissen des Wissenserwerbs als Ausgangspunkt für einen nachhaltigen Wandel (Thielsch & van Straaten, 2023).

⁴ Werturteilsfreiheit bezieht sich hier Max Weber (1988) folgend auf die Unabhängigkeit von Wissenschaft und Forschung von Wertvorstellungen.

⁵ Neutralität soll hier die Enthaltung normativer und politischer Beurteilungen von Sachverhalten, die nicht unmittelbar Wissenschaft oder Forschung selbst betreffen, meinen.

2 Konzeption des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“

Das Seminar „Religion, Gewalt und Geschlecht“ führte ich im Wintersemester 2024/2025 an der Philipps-Universität Marburg durch. Das Seminar richtete sich hauptsächlich an Masterstudierende der „Religionswissenschaft“ und fortgeschrittene Bachelorstudierende der Studiengänge „Vergleichende Kultur- und Religionswissenschaft“, „Kritische Kultur- und Religionsforschung“ sowie des Zertifikatsstudiums, Import- und Nebenfachs „Gender Studies“. Insgesamt hatten sich 18 Personen für das Seminar angemeldet.

Beleuchtet werden sollten in dieser Lehrveranstaltung Gründe, Folgen und Prozesse der Aufarbeitung von Gewalt in Kontexten der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart von Judentum, Christentum und Islam sowie von einigen weiteren religiösen Traditionen, nämlich solchen in Sierra Leone und Simbabwe sowie der „Atman Yoga Federation“, einer internationalen yogazentrierten Neuen Religiösen Bewegung (NRB). Im Fokus standen dabei verschiedene Formen der Gewalt gegen Frauen bzw. als weiblich gelesene Personen⁶ (z. B. sexualisierte und strukturelle Gewalt, spiritueller Missbrauch, sog. Ehrenmord) und die Intersektionalität von (weiblichem) Geschlecht und anderen Merkmalen wie eben Religionszugehörigkeit, aber auch Migration/Flucht und Behinderung. Damit griff das Seminar aktuelle, gesellschaftlich höchst bedeutsame Themen auf (Heller, 2024) und zeigte die Relevanz religionswissenschaftlicher Kompetenzen sowohl bei deren akademischer als auch praktischer Bearbeitung in Berufsfeldern wie Politik, (Politik-)Beratung, Verwaltung, Soziale Arbeit und Menschenrechtsarbeit, Journalismus etc. auf.

2.1 Lernziele und thematische Schwerpunkte

Die Lernziele der Veranstaltung lassen sich drei Anforderungsbereichen (AFB) zuordnen: AFB I – Wissenserwerb und -reproduktion, AFB II – Anwendung und Transfer von erworbenem Wissen sowie AFB III – Interpretation und Vergleich von empirischen Sachverhalten sowie kritische Bewertung von Analyseverfahren. Die Studierenden sollten sich anhand von deutsch- und englischsprachiger Fachliteratur Wissen über grundlegende Begriffe und Perspektiven der akademischen Auseinandersetzung mit Gewalt erarbeiten, dieses wiedergeben (AFB I) und in der Analyse von Kontexten mit Religionsbezug anwenden können (AFB II). Ausserdem sollten sich die Studierenden begründet zu den erlernten Begriffen und Perspektiven positionieren und ihre Anwendbarkeit in der Analyse religionsbezogener Kontexte kritisch bewerten (AFB III).

Die Seminarsitzungen dauerten jeweils 90 Minuten und waren in fünf Blöcke gegliedert: Block I bildete die Einstiegsphase mit Begrüssung (Sitzung 1) und der Einführung von je drei ausgewählten Grundbegriffen pro Sitzung (AFB I; Sitzungen 2–4). Weitere Blöcke waren der Analyse von Fallbeispielen, die im Zusammenhang mit jüdischen (Block II, Sitzungen 5 und 7), christlichen (Block III, Sitzungen 8 und 9) und islamischen (Block V, Sitzungen 13 und 14) Kontexten stehen, sowie der Anwendung der Grundbegriffe und -perspektiven auf diese gewidmet (AFB II). Fallbeispiele, die darüber hinaus Bezüge zu anderen religiösen Traditionen haben, wurden im Material zur *reading week*⁷ (Atman Yoga Federation, Sitzung 6) und in Block IV behandelt (religiöse Rituale in Simbabwe und Sierra Leone, Sitzungen 10 und 12). Ausserdem fand in diesem Block ein Gastvortrag durch eine Vertreterin des Vereins „abilitywatch“ statt, der u. a. Fälle von Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen in Wohlfahrtseinrichtungen, die in Deutschland mehrheitlich in kirchlicher Trägerschaft sind, dokumentiert (Sitzung 11).⁸ Der Vortrag verdeutlichte zum einen die Alltagsrelevanz der Seminarinhalte und gab zum anderen einen Einblick in ein Beispiel praktischer Anwendung akademischer Kompetenzen⁹ und leistete damit einen Beitrag zur Berufsorientierung der Studierenden. Zum Schluss wurde gemeinsam ein Fazit u. a. hinsichtlich der Anwendbarkeit der Grundbegriffe und Perspektiven auf religionsbezogene Kontexte gezogen (AFB III; Sitzung 15).

Bei der Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen und der kritischen Reflexion dieser wurden, sofern zutreffend, Gründe, Folgen oder Prozesse der Aufarbeitung von Gewalt in religiösen Gruppen oder gegen religiöse Personen(-gruppen) diskutiert. Weiterführend schloss hieran die vergleichende Frage nach Ähnlichkeiten zwischen den betrachteten Religionen hinsichtlich Gewaltgründen, -folgen und -aufarbeitung und religionsspezifischen Ausprägungen dieser an, da eine vergleichende Perspektive grundlegend für die Religionswissenschaft ist. Die Abschluss-sitzung (Sitzung 15) war dafür vorgesehen, diese Frage zu diskutieren.

Das Seminar bot bewusst einen Überblick über mehrere, durchaus unterschiedliche Beispiele der Wechselwirkungen zwischen Religionen und geschlechtsbezogenen Gewaltformen. Es wollte keine Vertiefung in einen spezifischen Zusammenhang zwischen Religion(en)/einer Religion und einer bestimmten Form geschlechtsspezifischer Gewalt leisten. Es sollte gezielt die Wahrnehmung von Komplexität, Heterogenität und Ambivalenz gefördert und

⁶ Für meinen Gebrauch der Bezeichnung „Frau“ siehe unten.

⁷ In der *reading week* werden Aufgaben im Selbststudium absolviert.

⁸ Dazu gehörten auch Fälle sexualisierter Gewalt, die sich mehrheitlich gegen als Frauen gelesene Personen richtete und damit eine geschlechtsspezifische Komponente aufwies (Institut für empirische Soziologie [IfeS], 2024, S. 12).

⁹ Akademisch-wissenschaftliche Kompetenzen kamen hier bei der Dokumentation/Erhebung und der Systematisierung und Interpretation durch die Anwendung analytischer Begriffe zum Tragen.

den Studierenden Basiskompetenzen vermittelt werden, empirische Phänomene mit systematischen Begriffen zu erfassen und in Bezug auf einen bestimmten Sachverhalt hin zu vergleichen (Freiberger, 2011).

Insgesamt sollte das Seminar also nicht nur Wissen vermitteln. Vielmehr sollte es verschiedene Perspektiven eröffnen, von denen die Studierenden im weiteren Verlauf ihres Studiums (z. B. in Haus- oder Abschlussarbeiten) oder in anderen (ausser-akademischen) Kontexten (z. B. Beruf oder zivilgesellschaftliches Engagement) einzelne aufgreifen und vertiefen können. Das heisst, Ziel war es, im Sinne des transformativen Lernens Voraussetzungen für den selbstständigen Wissenserwerb (Thielsch & van Straaten, 2023, S. 59) zu schaffen, die die Teilnehmenden später je nach Interesse und Bedarf selbstständig weiterentwickeln können.

2.2 Prüfungsleistungen

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, neben Hausarbeiten mittels Referaten Prüfungsleistungen zu erbringen. Die Referate fanden in den Sitzungen 5, 7–10 und 12–14 statt. In den Referaten hatten die Studierenden die Aufgabe, jeweils ein Fallbeispiel auf der Grundlage der zur Verfügung gestellten Pflichtlektüre vorzustellen (AFB I) und dabei mindestens einen der Grundbegriffe anzuwenden (AFB II). Des Weiteren sollten sie ihre Analyse kritisch reflektieren (AFB III). In der anschliessenden, von mir als Lehrperson moderierten Diskussion nahmen die Studierenden eine vergleichende Perspektive auf alle bis zur jeweiligen Prüfung gehaltenen Referate ein und gingen dabei auf Ähnlichkeiten und Spezifika von Gewaltgründen, -folgen und -aufarbeitung der analysierten religionsbezogenen Fallbeispiele ein (religionswissenschaftlich vergleichende Perspektive; Meta-Analyse).

3 Religion, Gewalt und Geschlecht als sensibles Thema

Die einzelnen Themen – *Religion, Gewalt und Geschlecht* –, auf die der Titel des Seminars verweist, sind jedes für sich allein schon potenziell sensible Themen: Sie sind Teil kontroverser, emotional geführter und z. T. mit Ängsten behafteter öffentlicher und privater Diskussionen (Lee & Renzetti, 1990). Es wird u. a. darüber gestritten, welche Rolle welche Religionen für das gesellschaftliche Zusammenleben spielen sollen; wann eine Handlung als Gewalt zu bewerten ist oder wann sie (trotzdem) legitim ist; ob Männer und Frauen gleich zu behandeln sind, es mehr als zwei Geschlechter gibt oder die Unterscheidung von Geschlechtern eine soziale Konstruktion ist. Diese Themen aufeinander zu beziehen und ihre Wechselwirkungen zu diskutieren, wie es im Seminar angestrebt wurde, ist es daher umso mehr. So handelt es sich um eine sensible Situation, wenn z. B. diskutiert wird, inwiefern bestimmte religiös konnotierte Handlungen, die vorrangig Frauen betreffen – wie das Tragen einer Burka, *female genital cutting* (Bosshart & Marxer, 2023) oder das Verbot von Schwangerschaftsabbrüchen – Gewalt darstellen oder durch die Religionsfreiheit legitimiert werden können. Öffentliche und private, z. T. religiös geprägte und/oder auch politisch aufgeladene Kontroversen können sich in der Lehrveranstaltung fortsetzen und individuell und sozial nachteilige Folgen für die Teilnehmenden haben (Lee & Renzetti, 1990). Zu den sozialen Folgen für die Studierenden kann u.a. die Ausgrenzung aus ihrer *peer group* – z. B. aufgrund von Differenzen – gehören; zu den individuellen Folgen, mit denen gerechnet werden muss, zählen starke Emotionen mit möglicherweise psychisch schädigenden Folgen.

Die Prävalenz verschiedener Formen (geschlechtsspezifischer) physischer und sexualisierter Gewalt in der Gesellschaft – vor allem gegen als weiblich,¹⁰ queer,¹¹ behindert¹² und rassistisch¹³ gelesene Personen – ist hoch, sodass es wahrscheinlich ist, dass sich unter den Seminarteilnehmenden, die sich meiner bisherigen Erfahrung nach mehrheitlich als Frauen identifizieren,¹⁴ Personen befinden, die selbst und/oder deren soziales Umfeld davon betroffen waren oder sind (Lowe & Jones, 2015). Die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Lehrveranstaltung könnte für sie einen Trigger darstellen, der unangenehme Gefühle bis hin zu Flashbacks und Retraumatisierungen auslöst. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass viele Menschen aktuell mit Medienberichten über Kriege, terroristische Anschläge, Missbrauchsfälle etc. (bei denen Religionen unterschiedliche Rollen spielen können) konfrontiert sind (Heller, 2024). Dies kann – direkt betroffen oder nicht – politische Positionen und religiöse Einstellungen/Einstellungen zu Religionen sowie die emotionale Verfassung beeinflussen.

10 In Deutschland, wo das hier beschriebene Seminar stattfand, sind etwa 33% der Frauen mindestens einmal in ihrem Leben von physischer/sexualisierter Gewalt betroffen (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [LPB-BW], 2024).

11 Laut einer Erhebung der European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) gaben 16% der 2023 in Deutschland befragten LGBTIQ-Personen an, dass sie in den fünf Jahren vor der Befragung physische/sexualisierte Gewalt erfahren haben (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2024, S. 65). Die grosse Diskrepanz zur Zahl der von Gewalt betroffenen Frauen (s. vorherige Fussnote) mag u. a. damit zusammenhängen, dass im FRA-Survey nur nach Ereignissen der letzten fünf Jahre gefragt wurde, sich die Zahl der Gewalterfahrungen von Frauen hingegen auf das gesamte Leben bezieht.

12 In einer Studie für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), die 2012 veröffentlicht wurde, gaben 58–75 % der Frauen mit Beeinträchtigungen an, im Erwachsenenalter von physischer Gewalt betroffen gewesen zu sein. Dies ist etwa doppelt so viel wie bei Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt. 90 % berichteten von Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. Von sexualisierter Gewalt sind erwachsene Frauen mit Beeinträchtigungen mindestens zwei- bis dreimal häufiger betroffen als der Durchschnitt. Aufgrund vielschichtiger Gründe ist hier zudem von einer hohen Dunkelziffer auszugehen (Universität Bielefeld, 2012, S. 20–24).

13 Mehr als die Hälfte rassistisch markierter Personen wie schwarze Menschen und Muslim:innen erfahren in Deutschland regelmässig Diskriminierung. Mit 1 % machen körperliche Angriffe relativ wenige Fälle dieser Diskriminierung aus. Jedoch können auch andere Diskriminierungserfahrungen zu psychischen und physischen Schädigungen führen und stellen damit ebenfalls eine Form der Gewalt dar (Fuchs et al., 2025, S. 8–10, 25 und 32).

14 Darüber gibt z. B. die Selbstidentifikation in den Evaluationsbögen Auskunft, die ich regelmässig in meinen Lehrveranstaltungen ausfüllen lasse.

Die gesellschaftliche Relevanz des Seminarthemas „Religion, Gewalt und Geschlecht“ ist demnach gross und alle Teilnehmenden werden vermutlich in irgendeiner Weise schon einmal mit ihm in Kontakt gekommen sein, haben eine Meinung zu ihm und können sich daher persönlich zu den Seminarinhalten in Beziehung setzen und zur Auseinandersetzung beitragen. Dies kann einerseits als Stärke eines Themas und Grundlage für den Lernerfolg betrachtet werden (Arao & Clemens, 2013; Probst, 2024) – selbst oder sogar gerade dann, wenn die Beschäftigung Unbehagen auslöst (Thielsch & van Straaten, 2023). Andererseits macht eben die persönliche emotionale Involviertheit den Inhalt des Seminars potenziell zu einem sensiblen Thema im oben skizzierten Sinne mit den entsprechenden Risiken. Dabei können die einzelnen Teilnehmenden sehr unterschiedlich involviert sein. Eine der zentralen Grundlagen für einen *brave space* ist, dass Lehrende und Teilnehmende von der Unterschiedlichkeit der Betroffenheit und Reaktionen ausgehen und gleichzeitig ihr diesbezügliches Nicht-Wissen anerkennen (Thielsch & van Straaten, 2023, S. 63). Prinzipiell muss damit gerechnet werden, dass Lernende, die von sensiblen Themen betroffen sind – z. B. weil sie sexualisierte Gewalt in einer religiösen Gemeinschaft erlebt haben –, ihre Erfahrungen gegenüber der Lehrperson oder in der Lerngruppe offenlegen (Hayes-Smith, Richards & Branch, 2010). Lehrende müssen sich all dieser (möglichen) Dimensionen der Lehr-Lerninhalte bewusst sein. Es kann davon ausgegangen werden, dass Studierende ihre individuellen Belastungsgrenzen eigenverantwortlich reflektieren und wahren. Dennoch halte ich es für eine Aufgabe von Hochschuldozent:innen, mit den von ihnen für eine Lehrveranstaltung gewählten Themen, einschliesslich ihrer denkbaren Folgen, verantwortungsvoll umzugehen und mit den Studierenden einen Rahmen zu gestalten, in dem sie sich sicher austauschen und lernen können. Das bedeutet, dass nachteilige, psychisch schädigende Effekte durch geeignete Massnahmen möglichst geringzuhalten und allenfalls ‚aufzufangen‘ sind. Dies gilt umso mehr in schulischen Kontexten, in denen die Lernenden anders als in einem Universitätsseminar Kinder sind und/oder sich der Lehr-Lernsituation nicht selbstbestimmt entziehen können (Probst, 2024).¹⁵

Realistischerweise muss anerkannt werden, dass es unmöglich ist, alle potenziell nachteiligen Effekte eines Themas zu antizipieren und zu verhindern. Ausserdem kann und sollte nicht erwartet werden, dass Lehrende alle Folgen, die tatsächlich eintreten, auffangen und unschädlich machen können, sofern sie keine ausgebildeten Psychotherapeut:innen sind – und selbst dann können sie in ihrer Rolle als Dozent:innen nicht umfassend helfen. Sie sollten ihre Fertigkeiten und Kapazitäten zur selbstständigen Intervention keinesfalls überschätzen. Sie sollten aber vorbereitet sein, Optionen aufzuzeigen, wie mit unerwünschten Folgen umgegangen werden kann, und Betroffene allenfalls dazu ermutigen, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dies kann bedeuten, Telefonnummern und E-Mail-Adressen von Antidiskriminierungsstellen proaktiv zur Verfügung zu stellen, auf expliziten Wunsch von Seminarteilnehmenden den psychosozialen Dienst der Universität oder auch die Polizei zu kontaktieren oder, wenn nötig, eine professionelle Supervision in die Lehrveranstaltung zu integrieren. Keine Lehre zu sensiblen Themen in der Religionswissenschaft anzubieten, ist meiner Ansicht nach keine angemessene Lösung, um die Entstehung herausfordernder Situationen zu verhindern, oder schlichtweg gar nicht möglich, da, wie eingangs konstatiert, schon der zentrale Gegenstand der Disziplin, nämlich Religion, ein grosses Potenzial hat, ein sensibles Thema zu sein. Ausserdem würden durch eine Vermeidung, wie ich unten genauer zeigen werde, relevante religionswissenschaftliche Kompetenzen im Umgang mit dem Komplex von Religion, Gewalt und Geschlecht ungenutzt bleiben. Darüber hinaus würde dies den Beitrag schmälern, den die universitäre Religionswissenschaft zur BNE leisten kann.

4 Massnahmen in der Seminareinstiegsphase zur Herstellung eines *brave space* zum Lehren und Lernen über ein sensibles Thema und fachliche Ergebnisse

Die Einstiegsphase, die ich bei sensiblen Themen für die Herstellung eines *brave space* als besonders wichtig erachte, um das Fundament für einen nicht-schädigenden und transformativen Lehr-Lernprozesses zu legen, umfasste im Seminar „Religion, Gewalt und Geschlecht“ vier Sitzungen. Neben Begrüssung und Vorstellung wurden vor allem in Sitzung 1 Inhalt, Ablauf und Lernziele des Seminars sowie organisatorische und formale Aspekte besprochen. Letztere schlossen u. a. die gemeinsame Vereinbarung als grundlegendes Element der Herstellung eines *brave space* ein (Thielsch & van Straaten, 2023, S. 61). In den Sitzungen 2–4 eigneten sich die Studierenden die Grundbegriffe und -perspektiven an, die sie im weiteren Verlauf des Seminars bei der Analyse verschiedener Fallbeispiele anwenden sollten. Zentral für ein Seminar zu einem sensiblen Thema und die Herstellung eines *brave space* war, dass alle Sitzungen der Einstiegsphase so gestaltet wurden, dass die Lehr-Lernmethoden sowohl die fachlichen Voraussetzungen für die Diskussion schufen als auch die Gruppenbildung und eine wertschätzende, konstruktive Arbeitsatmosphäre förderten sowie Gelegenheit boten, das offene Sprechen miteinander im Einklang mit den Gesprächsvereinbarungen einzuüben. Die Gruppenbildung verstand ich als eine bedeutende Voraussetzung für die Entwicklung eines nicht-schädigenden und konstruktiven Gesprächs- und Lernrahmens, der die psychische Gesundheit der Teilnehmenden nicht nachhaltig gefährdet und den Erfolg transformativen Lernens fördert.

¹⁵ Das hier besprochene Seminar wurde aus organisatorischen Gründen zugleich als Einführung in den Master „Religionswissenschaft“ angeboten. Davon würde ich künftig absehen. Einführungs- und Pflichtveranstaltungen sollten keinen Schwerpunkt auf sensible Themen haben, da die Studierenden die Wahl haben sollten, ob sie sich mit einem besonders sensiblen Thema wie Gewalt auseinandersetzen wollen oder nicht.

4.1 Sitzung 1: Begrüssung

Zu Beginn der ersten Sitzung begrüßte ich alle ankommenden Studierenden einzeln. Dabei reichte ich ihnen eine Sammlung von verpackten Teebeuteln verschiedener Sorten, aus der sie sich einen Tee aussuchen durften. Dies ermöglichte mir, auf alle Studierenden zuzugehen und sie persönlich willkommen zu heissen. Ich teilte den Studierenden später mit, dass der Tee nicht nur ein kleines Begrüssungsgeschenk sei, sondern auch symbolisch dafür stehe, dass alle angesichts des Seminarthemas mit sich und anderen rücksichtsvoll umgehen sollten. Praktisch dienten die verschiedenen Teesorten dazu, Gruppen zu bilden: So forderte ich die Studierenden auf, sich nach Teesorten sortiert zusammenzusetzen. Das Verfahren löste bei den Studierenden offensichtlich positive Überraschung und Freude aus.

In den so entstandenen Teegruppen sollten sich die Studierenden einander vorstellen. Sie wurden gebeten, dabei zwei bis drei Dinge, die alle in der Gruppe gemeinsam hatten, und einen Sachverhalt, der jeweils nur auf ein Mitglied der Gruppe zutraf, zu finden. Anschliessend folgte eine Vorstellungsrunde im Plenum, bei der auch auf diese Gemeinsamkeiten und Besonderheiten eingegangen werden sollte. Diese Vorgabe lockerte die sonst sehr standardisierte Vorstellungsrunde auf und wurde zum Anlass, persönlich ins Gespräch zu kommen.

Im weiteren Verlauf der Sitzung diskutierten die Studierenden Leitlinien dafür, wie in diesem Seminar miteinander gesprochen werden sollte, und trugen diese auf einem Etherpad, das auf dem Learning Management System (LMS) „Ilias“ hinterlegt wurde, ein. Ich hatte vorab bereits zwei Punkte zur Anregung eingetragen. Weitere Aspekte, die ich als wichtig erachtete, hatte ich mir in der Vorbereitung auf die Sitzung notiert, um diese in die Diskussion einzubringen, wenn sie nicht von den Studierenden genannt werden würden:

- Wir wissen nicht, welche Themen und Worte was bei wem auslösen. (Haltung des Nicht-Wissens, Prinzipien der Sensibilität und Vorurteilsfreiheit).
- Wir versuchen einander zu verstehen, unterstellen erst einmal Positives; klären das mit Nachfragen (heisst nicht, unkritisch zu sein).
- Wir treffen eher Ich-Aussagen, als dass wir Du-Botschaften senden. (Element des Gordon-Modells).
- Wir hören auf die Sachebene; trennen Mensch und Position; nur, weil ich eine Position nachvollziehen kann, heisst es nicht, dass ich ihr zustimme/sie gut finde.
- Schrittfolge: Hören, Zuhören, Nachvollziehen, Meinung bilden.
- Persönliche Informationen, die im Seminar geteilt werden, sollen nicht oder nur strikt anonymisiert weitergegeben werden.
- Wir können jederzeit ohne Erklärung den Raum verlassen.
- Mit dem Wort „Salz“ oder indem ich mit dem Stuhl nach hintenrutsche, kann ich signalisieren, dass ich dringend eine Unterbrechung wünsche und Hilfe brauche (*safety too!*).¹⁶

Auf dem Seminarplan, den ich den Studierenden sowohl ausgedruckt als auch digital im LMS „Ilias“ zur Verfügung stellte, waren Telefonnummern verschiedener Beratungs- und Hilfsangebote vermerkt.¹⁷ Am Ende der Sitzung teilte ich des Weiteren den Flyer „Informationen zu sexualisierter Belästigung und Gewalt“ vom „Vertrauensrat zum Schutz vor sexualisierter Belästigung und Gewalt und den Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten der Philipps-Universität Marburg“ (2021) aus und verlinkte eine digitale Version hiervon ebenfalls in „Ilias“. Meine Intention war es, damit den Studierenden auf verschiedenen Wegen Zugang zu Informationen zu verschaffen, mit deren Hilfe, sie zusätzlich selbstständig Wege finden konnten, mögliche schädigende Folgen der Auseinandersetzung mit dem Seminarthema aufzufangen.

¹⁶ Alternativ oder zusätzlich kann/sollte z. B. eine X-Karte als *safety too!* an alle Teilnehmenden ausgeteilt werden, die sie zeigen können, um einen Bedarf an Unterbrechung oder Hilfe zu signalisieren.

¹⁷ Hilfe-Telefon Gewalt gegen Frauen, Hilfe-Telefon Sexueller Missbrauch in Kindheit und Jugend, Frauen und LSBT*IQ-Notruf Marburg.

4.2 Sitzung 2: Grundbegriffe I – Religion, Gewalt, Geschlecht

Die Studierenden sollten sich mit Beginn der Sitzung in den gleichen Teegruppen wie in der ersten Sitzung zusammensetzen. So wurden Kontakte, die in der ersten Sitzung geknüpft worden waren, gefestigt und zu einer Basis für ein Gefühl der Wiedererkennung, Vertrautheit und schliesslich Sicherheit werden.

Die Pflichtlektüre zur Sitzung war das Kapitel „Gewalt“ in dem Band „Religion und Geschlecht“ von Edith Franke und Birgit Heller (Heller 2024). Zusätzlich erhielt jede Gruppe in der Sitzung einen kurzen Textauszug zu einem der drei Grundbegriffe – *Religion* (Kippenberg, 2013, S. 66–68 und S. 73–73), *Gewalt* (Imbusch, 2024, S. 169–172) und *Geschlecht* (Meuser 2013, 210–214). – und entwarf zum jeweiligen Begriff eine *mind map* auf einem grossen Bogen Papier. Anschliessend stellten die Gruppen den Begriff, mit dem sie sich beschäftigt hatten, mithilfe ihrer *mind map* im Plenum vor. Die so erfolgte Auseinandersetzung mit den Begriffen schuf eine gemeinsame Ausgangsbasis für alle Teilnehmenden und sollte verhindern, dass die Diskussionen auf unreflektierten Vorannahmen beruhen würden, die zu Missverständnissen und unscharfen Analysen führen können.

Ein Ziel des Seminars war es, dass die Teilnehmenden Religionen als komplex, in sich heterogen und auch ambivalent sowie verflochten mit ihrem sozialen Umfeld wahrnehmen können, nicht aber als statische, „ausser-soziale“ Gebilde, die entweder ausschliesslich friedfertig, „frauenfreundlich“ und „gut“ oder gewaltvoll, frauenfeindlich und „schlecht“ sind. Damit verbunden ist eine Reflexion und Transformation der weit verbreiteten Ansicht, dass Religion eine innerliche, private und damit in der Öffentlichkeit nicht sichtbare Angelegenheit sei und es sich um einen Missbrauch von Religion handele, wenn Gewalt mit ihr in Zusammenhang gebracht wird (Kippenberg, 2013, S. 66). Die Lektüre und Besprechung des Auszugs aus dem Text von Hans Kippenberg stiess diesen Prozess an; nach mehreren Wochen konnten die Studierenden in der Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen die Tragweite dieses Perspektivwechsels erfassen.

Die Auseinandersetzung mit dem Artikel von Peter Imbusch (2024) zu „Gewalt“ bildete die Grundlage für ein gemeinsames und reflektiertes Verständnis dieses Begriffs sowie für eine sozialwissenschaftlich-analytische Perspektive auf als Gewalt bezeichnete Phänomene. Dies schloss die Unterscheidung von physischer, psychischer, struktureller und kultureller bzw. symbolischer Gewalt ein. Damit wurde ein erstes kurzes Schlaglicht auf einen der Begründer der Friedens- und Konfliktforschung, Johan Galtung, und den von ihm geprägten Begriff der strukturellen Gewalt geworfen, welches im Verlauf des Semesters weitere Aufmerksamkeit erfahren sollte.

Der Handbucheintrag „Geschlecht“ von Michael Meuser (2013) machte die Studierenden auf nötige Differenzierungen bei der Analyse des Verhältnisses zwischen Gewalt und Geschlecht aufmerksam. Geschlechterrollen (*gender*) und Geschlecht (*sex*) gelten häufig als konstruiert. Die Annahme der Konstruktion von Geschlecht(ern) wurde so auch von der Mehrheit der Seminarteilnehmenden vertreten. Sie stimmten daher sofort zu, dass Darstellungen, die von einem binären und heteronormativen Geschlechterverhältnis ausgehend Frauen eindimensional als die Opfer von Gewalt und Täter stets als männlich präsentieren, kritisch daraufhin befragt werden müssen, inwiefern sie auf klassischen Geschlechterrollenerwartungen basieren, und diese reproduzieren (Meuser 2013, S. 211). Es ist daher angebracht, auf mehreren Ebenen zu differenzieren, wenn die Beziehungen zwischen Gewalt und Geschlecht analysiert werden sollen (Heller, 2024). So ist zu berücksichtigen, dass auch Frauen binnen- und zwischengeschlechtliche Gewalt ausüben und Männer von binnen- und zwischengeschlechtlicher Gewalt betroffen sein können.¹⁸ Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass *sex*, *gender* und ihre Beziehungen zueinander nicht binär, eindeutig oder statisch, sondern divers sind.¹⁹ Ausserdem versetzen Gewalterfahrungen Menschen nicht unbedingt und anhaltend in eine passive Opferrolle.²⁰ Dennoch ist m. E. auch in der akademischen Forschung und darüber hinaus anzuerkennen, dass viele Menschen im Alltag auf der Grundlage der Annahme handeln, dass (genau) zwei Geschlechter – und zwar weiblich und männlich – existieren und dass Männer hierarchisch über Frauen stehen, so auch im Zusammenhang mit Gewalt. Meuser (2013, S. 211) erläutert dazu: Gelten Männer als prinzipiell verletzungsmächtig, wenden Personen, die sich als Männer verstehen, ihre Dominanz und damit allenfalls auch die binäre, heteronormative und patriarchale Geschlechterordnung (re-)produzieren wollen, Gewalt eher an; gelten Frauen als prinzipiell verletzungsoffen, greifen Personen, die sich als weiblich oder nicht-männlich identifizieren, weniger auf Gewalt zur Regulierung sozialer Beziehungen zurück. Vor diesem Hintergrund ist sexualisierte Gewalt, die insbesondere in der Form der Vergewaltigung grösstenteils von Männern gegen Frauen sowie nicht als (eindeutig) männlich gelesene Personen verübt wird, in erster Linie nicht als gewaltvolle Befriedigung sexueller Bedürfnisse zu verstehen, sondern als Instrument der Reproduktion von Macht- und Geschlechterverhältnissen.²¹ Wird ein Mann von einem Mann vergewaltigt, so konstatiert Meuser, wird dadurch seine Verletzungsoffenheit demonstriert, was ihn

¹⁸ Mit Ausnahme von Vergewaltigungen, sind Männer häufiger von Körperverletzungen betroffen als Frauen (Meuser, 2013, S. 209).

¹⁹ Inzwischen wird dieser Befund auch durch biologische/primatologische Arbeiten gestützt, auch wenn diese z. T. einem essentialistischen Ansatz verhaftet bleiben (Cornell, 2022).

²⁰ Heller (2024) und Meuser (2013) verweisen darauf, dass Gewalterfahrungen von Frauen oder das Bewusstsein für diese eine prägende Rolle bei der Konstitution feministischer Forschung spielen. Ein solches transformatives Element von Gewalterfahrungen deutet sich auch in meiner Forschung mit und zu behinderten Frauen an.

²¹ So kann auch die Gewalt gegen queere Personen aus der Motivation heraus erfolgen, mit ihr „heteronormative und binäre Geschlechtervorstellungen [und -strukturen] zu verteidigen“ (Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI], 2024, S. 5, meine Einfügung).

symbolisch zur Frau macht und damit im sozialen Gefüge degradiert. Gewalthandlungen, auch wenn sie auf einer Konstruktion wie der eines binären, heteronormativen und patriarchalen Geschlechterverhältnisses beruhen, haben reale Konsequenzen und machen durch ihre Geschlechtsspezifika Geschlecht zu einem quasi realen Sachverhalt. Gewalt lässt sich damit, in den Worten Meusers (2013, S. 209), „als spezifischer Modus der Vergeschlechtlichung fassen“.

Nach der Vorstellung der einzelnen Begriffe und Perspektiven wurden die Studierenden aufgefordert, ihre drei *mind maps* zu einer gemeinsamen *concept map*, die die Beziehungen zwischen religiösen Zusammenhängen, Gewaltausübung und Geschlechterrollen darstellt, zu verbinden. Dies sollte ganz praktisch mit Papier, Stiften und Klebestreifen passieren. In der Diskussion, die diesen praktischen Prozess begleitete, zogen die Studierenden auch die Pflichtlektüre zur Sitzung (Heller, 2024) heran.

Die Teilnehmenden beschrieben, dass Religionen Vorstellungs- und Handlungsmuster für eine Einteilung nach Geschlechtern anbieten, dass aber die konkrete Auslegung und Umsetzung individuell oder gruppenspezifisch sein kann und zudem von Wechselwirkungen zwischen diesen und der Geschlechter(rollen)konstruktion in anderen sozialen Bereichen auszugehen ist. Ausserdem skizzierten sie, dass religiöse geschlechtsspezifische Vorstellungen und Handlungen direkt und indirekt gewaltvoll seien und damit, der Einteilung Galtungs folgend, die Form physischer, struktureller und kultureller Gewalt annehmen können. Sie bewerteten diese Einteilung als hilfreich, um Sachverhalte zu analysieren, reflektierten aber auch, dass jede Einteilung zumindest teilweise von einer jeweils eingenommenen Perspektive abhängt. So beeinflusst das Religionsverständnis z. B., ob eine Gewalthandlung als Teil einer Religion betrachtet wird oder nicht. In der Gruppe wurde des Weiteren die Frage kontrovers diskutiert, ob die Wiederholung religiöser Geschlechtereinteilungen in der akademischen Analyse angemessen ist, um Gewaltkontexte zu verstehen und zu erklären, oder ob sie diese Differenzierungen von Geschlechtern reproduziert und daher problematisch ist.²² Heller (2024) folgend möchte ich, bei aller zweifelsfrei notwendigen Differenzierung, in meiner Forschung und Lehre zu Religion, Gewalt und Geschlecht die Kategorie „Frau“ in den Mittelpunkt stellen. Dies erscheint mir angebracht, angesichts des Ausmasses, der strukturellen Verwurzelung und der schwerwiegenden Auswirkungen von Gewalt gegen Personen, die sich als Frauen identifizieren oder als weiblich gelesen werden. In dem Seminar legte ich dies offen, wollte es aber nicht für alle Seminarteilnehmenden zur verbindlichen Perspektive erklären. In den Referaten zeigte sich, dass die Studierenden mit der Diskrepanz zwischen alltäglichen und akademischen Verständnissen von Geschlecht souverän umgingen. Viele gaben die oft binären, heteronormativen und patriarchalen Geschlechtereinteilungen der besprochenen Religionen wieder und zeigten auf, welche Bedeutung ihnen in Gewaltkontexten zukommt,²³ machten aber – meistens in Vorbemerkungen oder typografisch auf den Präsentationsfolien – deutlich, dass sie selbst von einer Konstruktion von Geschlechtern ausgingen.

Wie zu Beginn dieses Abschnitts erläutert dienten die angewendeten Lehr-Lernmethoden in Sitzung 2 sowohl der Aneignung der Grundbegriffe *Religion*, *Gewalt* und *Geschlecht* als auch der Gruppenbildung und praktischen Einübung der vereinbarten Gesprächsleitlinien. Die Studierenden sollten erfahren, dass es gemäss des *brave space*-Konzepts erwünscht und möglich ist, sich in dieser Seminargruppe offen zu äussern – auch wenn vermeintlich oder tatsächlich Differenzen vorliegen. Deshalb achtete ich in der Diskussion besonders darauf, wer sich nicht beteiligte oder Widerspruch andeutete. Zum einen bestärkte ich die betreffenden Personen behutsam, sich einzubringen und allenfalls ihren Widerspruch zu artikulieren. Zum anderen führte ich – ohne dies explizit so zu erläutern – vor, wie respektvoll auf Widerspruch reagiert werden kann, um eine „Kontroverse mit Höflichkeit“ (Thielsch & van Straaten, 2023, S. 63) vorzuleben.²⁴

4.3 Sitzung 3: Grundbegriffe II – Religionswissenschaft, Normativität, Kulturrelativismus

Beim Eintreten in den Seminarraum durften sich die Studierenden eine Süssigkeit aus einer grossen Schüssel nehmen.²⁵ Angeboten wurden drei verschiedene Sorten, sodass sich die Studierenden im Anschluss an ihre Wahl nach Sorten sortiert in drei Gruppen aufteilen konnten. Das Verfahren ermöglichte eine aufmerksame Begrüssung und schnelle Gruppeneinteilung.²⁶ Ausserdem wollte ich mit dieser Massnahme erreichen, dass die Studierenden neue, zufällige Kontakte knüpfen, damit sie sich nicht nur in bestimmten Kleingruppen, sondern auch in der Seminargruppe als Ganze zusammenfinden.

22 In einem vorherigen Seminar liess ich diskutieren, ob Texte von Wissenschaftler:innen, denen z. B. Antisemitismus oder sexuelle Übergriffe vorgeworfen werden, in einem Seminar gelesen werden sollten.

23 Zu einem späteren Zeitpunkt warf ein Student die Frage auf, ob schon Bezeichnungen wie „patriarchal“, „homophob“ oder „rassistisch“ eine Bewertung implizieren, die innerhalb der Religionswissenschaft als unzulässig gelten könnte.

24 Hätte ich Formulierungen als potenziell verletzend empfunden, hätte ich die Methode des *corrective feedback* eingesetzt. Ich erlebte die Studierenden jedoch als sehr reflektiert in Bezug auf ihre Ausdrucksweise und den Umgang mit Differenzen, sodass eine solche Intervention von meiner Seite aus nicht nötig war.

25 Die Süssigkeiten waren, aus Rücksicht auf einige unterschiedliche Ernährungsbedürfnisse, vegan sowie nuss-, weizen- und laktosefrei.

26 Immer wieder habe ich Bedenken, Studierende könnten sich durch solche Massnahmen infantilisiert fühlen. Dies bestätigte sich bisher aber nie. Im Gegenteil schienen sie mir immer den offenen Umgang mit und unter den Studierenden zu fördern.

Die Kleingruppen sollten sich jeweils eine der drei für diese Sitzung und das gesamte Seminar relevanten Perspektiven erarbeiten. Da es sich um eine religionswissenschaftliche Lehrveranstaltung mit einer interdisziplinären Teilnehmendengruppe handelte, war es notwendig, zu explizieren, was eine religionswissenschaftliche Perspektive ausmacht. Dabei war es von besonderer Bedeutung, die religionswissenschaftliche Zurückhaltung gegenüber normativen Urteilen zu thematisieren, denn „Gewalt“ kann als eine per se normative, nämlich von der Gewaltlosigkeit als Norm ausgehende Kategorie verstanden werden (Wyckoff, 2006). Einen religiösen Sachverhalt als Gewalt zu bezeichnen, stellt dann eine normative Aussage dar, wenn sie impliziert, dass der so bezeichnete Umstand nicht gebilligt wird; und dies kann im Rahmen der Religionswissenschaft unzulässig erscheinen. Des Weiteren können Handlungen, die als Gewalt betrachtet werden können, aus der religiösen Innenperspektive keine Gewalt darstellen oder – obwohl sie vielleicht sogar auch im religiösen Kontext als Gewalt gelten –, gerechtfertigt oder notwendig sein (Fiske & Rai, 2015). Solche divergierenden Bewertungen zu beobachten und sich gleichzeitig dem religionswissenschaftlichen Prinzip der Bewertungsabstinenz verpflichtet zu fühlen, kann zu einer Spannung führen (Schlieter 2012), die, so möchte ich im Anschluss an Brenda Bartelink, Chia Longman und Tamsin Bradley (2023) argumentieren, unter bestimmten Bedingungen mit einer kulturellrelativistischen Haltung gelöst werden kann. Darum hielt ich es für grundlegend, sich zu Beginn des Seminars auch zumindest knapp mit der Perspektive des Kulturrelativismus kritisch zu beschäftigen. In ihrem Text „Gender, Religion and Harm“, der in Vorbereitung auf die Sitzung von allen Teilnehmenden zu lesen war, weisen die Autor:innen zunächst darauf hin, dass eine pauschale Verurteilung bestimmter religiöser Praktiken aus einer westlich-säkularen (feministischen) Sicht, die sie als modern/(neo-)kolonial und paternalistisch identifizieren, umstritten ist. Für problematisch halten sie aus ihrer feministischen Sicht aber auch eine (politische) kulturellrelativistische Haltung, da sie mit einer Billigung der Verletzung von Frauen und ihrer Rechte einhergeht. Als ein analytisches Instrument oder eine Forschungshaltung ermögliche ein kulturellrelativistischer Ansatz jedoch, unterschiedliche Kontexte der Verletzung von Frauen und ihre Spezifika zu verstehen, was ein Ziel akademischer Analyse ist und Grundlage effektiven politischen oder zivilgesellschaftlichen Engagements sein kann.²⁷

Um sich mit der Perspektive der Religionswissenschaft und ihrem Verhältnis zur Normativität sowie dem Kulturrelativismus auseinanderzusetzen, nutzten die Studierenden zum einen den Pflichttext von Bartelink et al. (2023) und zum anderen jeweils einen speziellen Textauszug, den ich den Arbeitsgruppen in der Sitzung zur Verfügung stellte (Religionswissenschaft: Schlieter, 2012, S. 234–238; Normativität: Schlieter, 2012, S. 228–231; Kulturrelativismus: Eriksen, 2023, S. 20–22). Im Anschluss an diese Arbeitsphase stellte jede Gruppe ihren Begriff mündlich im Plenum vor.

Im zweiten Teil der Sitzung diskutierten die Studierenden zwei Fragen im Plenum: 1) Ist es normativ, eine Handlung als „Gewalt“ zu bezeichnen? Und 2) sollten wir aus religionswissenschaftlicher Perspektive eine Handlung oder einen Sachverhalt als „Gewalt“ bezeichnen? Ähnlich zur Plenumsdiskussion der vorherigen Sitzung galt auch hier, dass über die Anwendung der neu erlernten Perspektiven hinaus auch die Gesprächsleitlinien in einer offenen Diskussion mit möglicherweise kontroversen und eventuell auch von persönlichen religiösen Einstellungen/Einstellungen zu Religionen geprägten Positionen eingeübt werden sollten. Dies gelang den Studierenden grösstenteils.

4.4 Sitzung 4: Grundbegriffe III – Strukturelle Gewalt, Spiritueller Missbrauch, Religious Trauma

Am Ende der vorangegangenen Sitzung hatten die Studierenden einen von drei Texten ausgewählt (Galtung, 1969; Leimgruber & Hasslbeck, 2024; Winell, 2011), die sie bis zur Sitzung lesen sollten. Bei der Wahl konnten die Studierenden ihren Interessen und Kompetenzen folgen: Angeboten wurden Texte in verschiedenen Sprachen (Deutsch und Englisch), in unterschiedlichem Umfang (lang und kurz) sowie aus drei Disziplinen (Friedens- und Konfliktforschung, katholische Theologie und Psychologie). In der 4. Sitzung bildeten diejenigen eine Kleingruppe, die den gleichen Text gelesen hatten. Die Aufgabe dieser Gruppen war es, in der ersten Hälfte der Sitzung einen durch eine PowerPoint-Präsentation gestützten Kurzvortrag zu jeweils einem Begriff vorzubereiten und diesen Vortrag in der zweiten Sitzungshälfte im Plenum zu halten. Im Vortrag sollten sie neben der Begriffsvorstellung die disziplinäre Verortung der Autor:innen, ihrer Texte und Konzepte benennen und Überlegungen dazu anstellen, welche Bedeutung diese Verortung für die Konzepte haben kann. Damit sollte für verschiedene Dimensionen von Gewalt und die Relevanz, über die disziplinäre Prägung analytischer Begriffe zu reflektieren, sensibilisiert werden.

Der ursprünglich von Johan Galtung geprägte Terminus der „strukturellen Gewalt“ ist inzwischen zu einem politischen und populären Begriff geworden. Es erschien mir daher angebracht, sich im Seminar kritisch und aus einer dezidiert wissenschaftlichen Perspektive mit diesem Konzept zu beschäftigen.²⁸ Ohne systematische Erhebung ist mein Eindruck, dass der Begriff im Zuge seiner Popularisierung auf diverse Fälle der Ungleichbehandlung und Einschränkungen von z. B. Entscheidungs- und Handlungsspielräumen angewendet wird. So taten es auch die

27 Die Problematiken des Kulturrelativismus, seiner Begründung durch Ruth Benedict und seine Folgen werden dadurch nicht aufgehoben. Zu diskutieren wäre, ob die verstehende Soziologie Max Webers nicht zum gleichen Ziel führen könnte, jedoch ist ihr Hintergrund nicht weniger problematisch (Farris, 2022).

28 Galtung und sein akademisches Werk selbst wären aufgrund ihrer Bezüge zum Buddhismus ein interessanter Gegenstand einer religionswissenschaftlichen Untersuchung.

Seminarteilnehmenden immer wieder. Meinem Verständnis des Konzepts nach bezeichnet „strukturelle Gewalt“ jedoch nicht jede Ungleichbehandlung und Einschränkung. Im Seminar arbeiteten wir heraus, dass eine Struktur, eine systematische Ungleichbehandlung oder Einschränkung dann als Gewalt zu verstehen ist, wenn sie für eine bestimmte Person oder Gruppe schädlich ist, d. h. ihre Chancen auf oder im Leben verringert. Strukturelle Gewalt *manifestiert* sich demnach zwar häufig in Ungleichheit und Einschränkungen, aber dennoch ist nicht jede Ungleichheit und Einschränkung per se strukturelle Gewalt. Ein staatliches Verbot, einen Menschen zu verletzen oder zu töten, ist keine strukturelle Gewalt: Es reduziert offensichtlich Handlungsoptionen, hat aber i. d. R. keine schädigenden Konsequenzen.²⁹ Religiös begründete Verbote von Schwangerschaftsabbrüchen z. B. können hingegen als religiöse strukturelle Gewalt begriffen werden – nicht aber per se oder weil sie die Entscheidungsfreiheit von Schwangeren einschränken, sondern insofern, als dass sie (Über-)Lebenschancen von (bestimmten Gruppen von) Schwangeren einschränken. Eine Struktur ist also von ihrem schädlichen Ergebnis her zu beurteilen – auch wenn dies im Fall struktureller Gewalt besonders schwierig ist, weil das Ergebnis (anders als bei physischer oder psychischer Gewalt) nicht unmittelbar eintritt und nicht unbedingt auf eine konkrete Person oder Gruppe als Täter:innen zurückgeführt werden kann. Diese Einsichten führten bei einigen Studierenden zunächst zur Frustration, weil sie ihnen die Option einer schnellen Bewertung von Sachverhalten, die sie als ungerecht empfanden, nahmen. Dieser Moment ermöglichte aber eine Reflexion über die Bedeutung von Gründlichkeit und Geduld für wissenschaftliche Arbeit.

Die Frage nach den Spezifika religiöser Sachverhalte wird in der Religionswissenschaft immer wieder diskutiert. So ist sie auch in Bezug auf Gewalt, die mit Religion in Verbindung steht, zu führen.

Ute Leimgruber und Barbara Hasselbeck definieren in einem von ihnen herausgegebenen Band anschließend an Doris Reisinger, geb. Wagner (2019) „spirituellen Missbrauch“ als „Verletzung des spirituellen Selbstbestimmungsrechts“, die zahlreiche verschiedene Ausprägungen annehmen kann. Dabei verweist „spirituell“ ihnen zufolge „auf die gesamte Sinngestaltung- und Lebensgestaltungskompetenz von Menschen“ und damit auf einen speziellen (Erfahrungs-)Bereich, den es zwar auch innerhalb religiöser oder kirchlicher Kontexte geben und mit entsprechenden Institutionen und Ämtern zusammenhängen kann, aber nicht in diesem aufgeht. Das Konzept verweist folglich ausserdem auf eine Dimension von Gewalt, die weder vom staatlichen noch vom kirchlichen Strafrecht berücksichtigt wird (Leimgruber & Hasselbeck, 2024, S. 11 und 13–15.). Die Seminarteilnehmenden würdigten, dass mit dem Konzept ein Aspekt möglicher Folgen von Gewalt beachtet wird, der für Betroffene existentiell, d. h. real und fundamental sein kann. Sie hinterfragten jedoch die starke, in ihrem Text immer wieder deutlich hervortretende Bindung des Konzepts an die katholische Kirche und Theologie, deren Strukturen, Gewalt und Missbrauch vielfach begünstigt haben. Besonders diskussionswürdig erschien den Teilnehmenden die Betonung der Autor:innen, dass spiritueller Missbrauch Gegenstand theologischer Forschung sein müsse, während sie konfessionsunabhängige Wissenschaftsdisziplinen nicht erwähnen (S. 13).

Der Text von Marlene Winell (2011) über das von ihr vertretene diagnostische Konzept des „religious trauma syndrome“ schloss an diese Diskussion an. Winell weist hier u. a. darauf hin, dass es aus psychotherapeutischer Sicht problematisch ist, wenn religiöse Gemeinschaften oder Institutionen (allein) dafür zuständig sind, Gewalterfahrungen und Traumata zu behandeln, die sich in ihren Kontexten ereignet haben. Der Anspruch hierauf entsteht einerseits daraus, dass von religiöser Seite eine Spezifität dieser Erfahrungen und Verletzungen behauptet wird, der kein anderes System wie Medizin/Psychotherapie oder staatliches Recht gerecht werde und dies auch prinzipiell nicht könne (s. oben). Andererseits seien Psychotherapeut:innen aufgrund mangelnder Sensibilisierung in der Ausbildung oder durch öffentliche Berichterstattung für dieses Thema teilweise nicht in der Lage, religiös verursachte Traumata zu erkennen – besonders dann, wenn sie sich innerhalb einer Religion ereignen, die im jeweiligen Kontext einen hegemonialen Status hat. Dazu trage das allgemein verbreitete Verständnis von Religionen, insbesondere der grossen christlichen Kirchen, als etwas prinzipiell Gutes, das den sozialen Zusammenhalt und das individuelle Wohlergehen fördere, bei. Die Studierenden identifizierten das Risiko, dass damit die Deutungsmacht darüber, was religiöse Gewalt ist und wie mit ihren Folgen umzugehen ist, potenziell durch die Strukturen ausgeübt wird, die diese Gewalt z. T. begünstigen.

Religionswissenschaft stellt keine Diagnosen und macht keine Behandlungsvorschläge. Das Konzept des „religious trauma syndrome“ ist daher für Religionswissenschaftler:innen kaum anwendbar.³⁰ Die Beschäftigung mit dem Konzept sollte die Studierenden aber auf die Schwierigkeiten aufmerksam machen, denen Personen begegnen können, die über religiöse Gewalt sprechen wollen. Ausserdem illustrieren die Beschreibungen von Winell, wie sich das Verständnis von (christlicher) Religion als etwas Gutes, wie Kippenberg es rekonstruiert hat, im Zusammenhang mit Gewalt auswirken kann.

²⁹ Verletzungen und sogar Tötungen können hingegen legitimiert werden, wenn sie z. B. der Notwehr dienen und ihr Verbot schädigende Folgen hätte. Diese Ausnahme nicht zuzulassen, würde das Verbot zu struktureller Gewalt machen.

³⁰ Darauf insistierten besonders Studierende in dem Seminar „Religion und Gewalt: Klassische Theorien, neuere Ansätze und spezielle Themen“, das ich in einem vorherigen Semester an einer anderen Universität gegeben hatte.

Das Verfahren der Gruppeneinteilung eröffnete noch einmal die Möglichkeit, neue Kontakte zu knüpfen. Dieses Mal übten die Studierenden ein gewisses Mass an Kontrolle aus (Probst, 2024), weil sie sich für einen Text und einen Begriff entscheiden konnten. Darüber hinaus kann das gemeinsame Erstellen einer Präsentation für den Gruppenbildungsprozess förderlich sein. Durch das Verfahren konnten darüber hinaus relativ viele Begriffe in drei Sitzungen behandelt und eine gemeinsame Grundlage für die folgenden Referate und Diskussionen geschaffen werden.

4.5 Ausgewählte weitere fachliche Ergebnisse

Im Verlauf des gesamten Semesters waren die Analysen und Diskussionen von weiteren Themen und Schlussfolgerungen geprägt. So setzten sich die Teilnehmenden – begleitet durch mich als Lehrperson – u. a. kritisch damit auseinander, dass Frauen und als weiblich gelesene Personen *von ausserhalb ihrer Religion* (aufgrund ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen Religionszugehörigkeit) und *innerhalb ihrer Religion* zu Zielen von verschiedenen Formen der Gewalt werden können, die in Relation zu dem ihnen zugeschrieben Geschlecht stehen. Daraus folgte, dass die Studierenden am Ende des Semesters darlegen konnten, dass Religionen per se weder friedfertig noch gewalttätig sind, Angehörige von Religionen aber Gewalt ausüben und auch zum Ziel von (intra- und interreligiöser sowie nicht-religiöser) Gewalt werden können. In diesem Zusammenhang wies ich darauf hin, dass eine religionswissenschaftliche Analyse sich nicht allein auf die Inhalte religiöser autoritativer Schriften konzentrieren und diese zum Massstab für die Charakterisierung von Religionen erheben sollte. Eine Untersuchung, die die Diversität und Dynamiken sowie die alltäglich relevanten Ausprägungen von Religionen erfassen will, sollte daher bei den Menschen, den Alltagshandelnden, ansetzen. So kann es bspw. kein Ergebnis einer religionswissenschaftlichen Arbeit sein, dass „Ehrenmorde“ „unislamisch“ seien, weil sie nicht im Koran stehen und diejenigen, die eine solche Tat islamisch begründen (Cöster, 2009, S. 40), den Islam „missbrauchen“. Vielmehr gilt es, diese Begründungen der Alltagshandelnden mit ihren Bedingungen, Intentionen und Folgen durch entsprechende sozialwissenschaftliche Methoden zu rekonstruieren.

Des Weiteren konnten die Studierenden am Ende des Semesters beschreiben, dass die verschiedenen Beziehungen, in denen Religionen und geschlechtsspezifische Gewalt zueinanderstehen können, nicht eindeutig, sondern komplex und auch ambivalent sein können. Zu einer weiteren Differenzierung würde es darüber hinaus gehören, Aspekte wie die Verhinderung von Gewalt und das Empowerment von Gewaltbetroffenen durch Religionen zu berücksichtigen. Hierauf wurde in dieser Lehrveranstaltung jedoch nicht näher eingegangen.

Die Teilnehmenden reflektierten unter meiner Anleitung, dass Analysen der Beziehungen zwischen Religionen und verschiedener Formen geschlechtsbezogener Gewalt die Wechselwirkungen eines spezifischen Falls mit seinem Kontext einschliessen sollten. Dies trat besonders bei der Diskussion von Fragen hervor wie: Kommt es in religiösen Gemeinschaften zu sexualisierter Gewalt, weil es sie überall in der Gesellschaft gibt oder begünstigen (bestimmte) religiöse Gemeinschaften als solche sexualisierte Gewalt? Oder: Ist ein sogenannter Ehrenmord immer religiös konnotiert und ist er typisch für eine bestimmte Religion (in einer Region)? Oder: Sind „Ehrenmorde“ auf gesellschaftliche, nämlich patriarchale Strukturen zurückzuführen, die in (bestimmten) Religionen (in einzelnen Regionen) aufgenommen und durch sie legitimiert wurden/werden und sind sie daher vielmehr als „Femizide“ oder auch „Feminizide“ zu bezeichnen? In der Gruppe folgerten wir zum einen, dass sich diese Fragen i. d. R. nicht eindeutig beantworten lassen, aber zumindest festgehalten werden kann, dass religiöse Gemeinschaften – egal welche – keine Kontexte sind, die per se und konsequent frei von Gewalt sind oder niemals Gewalt im gesellschaftlichen Zusammenleben auslösen oder legitimieren. Zum anderen kamen wir auf der Grundlage unserer Beschäftigung mit der Literatur über verschiedene Fallbeispiele (in einer Art ad hoc Metaanalyse) zu dem Schluss, dass äussere, allgemeine Bedingungen und ähnliche religiöse Strukturen zu Gewalt führen, innerhalb einzelner religiöser Gemeinschaften aber jeweils spezifische Ausgestaltungen erfolgen können. So ist bspw. sexualisierte Gewalt gegen Frauen in jüdischen und christlichen Gemeinschaften beeinflusst von der Geschlechterhierarchie der Gesellschaften, von denen sie Teil sind;³¹ es kommen aber auch religionsspezifische, theologisch begründete Konzepte zum Tragen: Die Benennung von sexualisierter Gewalt als solcher – und damit ihre Prävention, Offenlegung und Aufarbeitung – kann in konservativen religiösen Kontexten durch die Tabuisierung des Sprechens über Intimes, in liberalen Gemeinschaften durch die starke Betonung eines offenen Umgangs mit Sexualität und in Gruppen mit charismatischen Autoritäten durch die Sakralisierung von sexuellen Handlungen erschwert werden (Werczberger, 2012). Der halachische Grundsatz *lashon hara* in jüdischen Gemeinschaften, wonach nichts über Personen gesagt werden soll, das ihr Ansehen schmälert, auch wenn das Gesagte wahr ist, kann ebenfalls eine Offenlegung und Aufarbeitung erschweren (Sztokman, 2022, S.10 f.) In protestantischen Gemeinschaften kann das Prinzip der *Vergebung* dazu führen, dass von den von Gewalt Betroffenen vielmehr erwartet wird, dass sie eher Täter:innen vergeben als Anspruch auf Anerkennung und substantielle Unterstützung zu erheben. Täter:innen können sich darauf verlassen,

31 Es liesse sich diskutieren, inwiefern diese jeweils religiöse Ursprünge hat oder religiös legitimiert wird.

anstatt sich mit ihrem Fehlverhalten als solchem im Rahmen der Aufarbeitung auseinanderzusetzen (Forschung zur Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und anderen Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland [ForuM], 2023, S. 804).

Es ist relevant, neben allgemeinen Bedingungen auch religiöse Spezifika sowie ihr Zusammenspiel erfassen zu können, um – einem religionswissenschaftlichen Interesse entsprechend – die Zusammenhänge von Religionen und verschiedenen Formen von Gewalt in Breite und Tiefe verstehen und damit einen Teilbereich der Wirkungsweisen von Religionen erklären zu können. Über das akademisch-religionswissenschaftliche Interesse hinaus ist diese Kompetenz auf (berufs-)praktischer Ebene z. B. in pädagogischer, politischer oder sozialer Arbeit bedeutsam, um den Bedingungen von Gewalt in und durch religiöse Einzelpersonen oder Gemeinschaften, den von ihr Betroffenen sowie den Hemmnissen ihrer Aufarbeitung effektiv begegnen zu können. Religionskundliches Wissen und eine religionswissenschaftlich-vergleichende Analyse können demnach gemeinsam einen wertvollen Beitrag zur gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen Religion, Gewalt und Geschlecht leisten. Sie ermöglichen eine Versachlichung, Differenzierung und Professionalisierung von emotional bestimmten, pauschalisierenden und politisch motivierten Debatten und Massnahmen (Franke, 2009).

5 Transformatives Lehren und Lernen: Eine Herausforderung für religionswissenschaftliche Fachmaxime? Einige Überlegungen zum Schluss

Nicht erst seit konservative und rechte Akteur:innen in den USA den Slogan „your body, my choice“ proklamieren und in Deutschland ankündigen, Professor:innen der Geschlechterforschung „rausschmeissen“ zu wollen, ist klar: Es sind schwierige Zeiten für die Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und körperliche Unversehrtheit von Frauen und anderen Personen, die aufgrund von Geschlecht(szuschreibungen), sexueller Orientierung oder anderer Merkmale marginalisiert werden. Ebenfalls schwieriger werden die Erforschung der damit verbundenen sozialen Machtstrukturen sowie die Umsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die aktuelle gesellschaftspolitische Lage erhöht das Potenzial, dass Auseinandersetzungen mit Themen wie Religion, Gewalt und Geschlecht innerhalb religionswissenschaftlicher Hochschulseminare zu sensiblen Situationen werden und entsprechende didaktische Massnahmen wie die oben skizzierte Herstellung eines *brave space* noch einmal mehr erforderlich machen. Sie kann ausserdem Anlass sein, an die wohl allen Religionswissenschaftler:innen vertraute Debatte anzuknüpfen, ob sie im Rahmen ihrer Profession gesellschaftliche Lagen oder Zusammenhänge, die sie im akademischen Kontext rekonstruieren, normativ beurteilen oder sich neutral verhalten sollten. Mehr noch kann, über diese Kontroverse um normative Aussagen hinausgehend, die Frage aufgeworfen werden, inwiefern Religionswissenschaftler:innen z. B. durch ihre Lehrtätigkeit verändernd auf die aktuelle Lage Einfluss nehmen (können) und allenfalls sollten – insbesondere, weil die Umsetzung der BNE dies mit sich bringt.

In Bezug auf die normative Kritik ist bereits vielfach darauf hingewiesen worden, dass zwar einerseits das Verständnis von Religionswissenschaft als neutrale und doppelt distanzierte³² oder sogar „desinteressierte“ (Knoblauch, 2003, S. 41 f.) Beobachterin als Ideal gilt; andererseits aber dennoch normative Urteile vorgenommen werden. Bewertungen haben verschiedene Religionswissenschaftler:innen weitgehend übereinstimmend als zulässig deklariert, wenn sie 1) nicht die Frage der Existenz des Göttlichen (die sog. Wahrheitsfrage), sondern gesellschaftliche Folgen religiösen Handelns betreffen, 2) weder den Erhebungsprozess noch die Forschungsergebnisse und ihre Darstellung beeinflussen sowie 3) als solche gekennzeichnet sind und der Standpunkt, von dem aus sie erfolgen, offengelegt wird (Franke, 1997; Heller, 2010; Hock, 2008; Rudolph 1997; Schlieter, 2012). Vor diesem Hintergrund stellt sich die normative Beurteilung sozialer Sachverhalte in der religionswissenschaftlichen Lehre als eher unproblematisch dar. Ein weiteres Element der Neutralitätsmaxime in der Religionswissenschaft ist jedoch 4), dass Forschende ihr Untersuchungsfeld nicht entsprechend ihren Vorstellungen verändern sollen (Schlieter, 2012). Dieser Aspekt kann – vor allem dann, wenn er nicht ausschliesslich auf Erhebungs- und Analysesituationen im Forschungsprozess beschränkt oder Forschung und Lehre getrennt gedacht werden sollen – ein neuralgischer Punkt bei der Diskussion um Werturteile in und Transformation durch religionswissenschaftliche Lehre sein. Denn Werturteile können zum Ausgangspunkt für Bemühungen um die Veränderung gesellschaftlicher Sachverhalte werden – einschliesslich religiöser Vorstellungen und Praktiken, (Macht-)Positionen religiöser Akteur:innen und interner Gemeinschaftsstrukturen, wie sie bei dem Thema Religion, Gewalt und Geschlecht analysiert werden. Die BNE mit ihrer Zielsetzung einer bestimmten sozialen Transformation, wenn sie nicht in kulturelrelativistischer Weise Religionen ausnehmen will,³³ mag erst recht unvereinbar mit dieser Maxime erscheinen. Hier liesse sich im Anschluss an

32 Zurückgreifend auf Sigurd Körbers (1976) Postulat des „doppelten Distanzbemühen“ ist damit eine Distanz der Forschenden sowohl zur eigenen Befindlichkeit als auch zum Forschungsgegenstand gemeint (Heller, 2010, S. 140).

33 Gerade mit Blick auf geschlechts- bzw. frauenspezifische Zugangsbeschränkungen und Gewalt haben kulturelrelativistische und multikulturalistische Ansätze Kritik hervorgerufen (Okin, 1999).

Edith Franke (1997), Birgit Heller (2010), Kurt Rudolf (1997) und Jens Schlieter (2012) argumentieren, dass sich Religionswissenschaftler:innen den Menschenrechten und daher auch den Vereinten Nationen und der von ihr entworfenen BNE verpflichtet fühlen dürfen – auch wenn dies aus post- und dekolonialer Perspektive wiederum zu problematisieren ist (Bartelink et al., 2023).

Anstatt an dieser Stelle diese Argumentation ausführlicher darzulegen, möchte ich hier die Perspektive verschieben und die These aufstellen: Religionswissenschaft ist aufgrund ihrer Neutralitätsmaxime *nicht unvereinbar* mit der Forderung nach einer nachhaltigen sozialen Transformation hin zu mehr Toleranz, Gleichberechtigung und Unversehrtheit. Im Gegenteil: Die Religionswissenschaft kann gerade mit ihrer Werturteilsfreiheit und Neutralität einen Beitrag dazu leisten, die Voraussetzung für eine solche Transformation zu schaffen (Franke, 2009). Es liesse sich sogar behaupten, dass eine individuelle und auch gesellschaftliche Transformation zum Kern der Religionswissenschaft gehört oder ihre nahezu unausweichliche Konsequenz ist – und dass dies auch unhinterfragte religiöse Hegemonien einschliesst. Kurt Rudolph (1997) hat dies als „zweiseitige Form von Ideologiekritik in der Religionswissenschaft“ (S. 70) beschrieben.

Von einer Unvereinbarkeit von religionswissenschaftlicher Werturteilsfreiheit und sozialer Transformation durch Bildung bzw. Lehre auszugehen, könnte aus der Annahme folgen, dass letztere auf normativer Bewertung beruhe, die Forschungsperspektive verenge und das Ergebnis vorab festlege. Meiner Ansicht nach würde diese Annahme jedoch zu kurz greifen: Nicht allein Wertung und die Formierung von Wissensbeständen sind Ausgangspunkte für sozialen Wandel, sondern gerade auch *werturteilsfreie* Analysen und damit die Modifikation der Prämissen des Wissenserwerbs. Im Sinne Michel Foucaults (1992) zeigt die rekonstruktive Analyse sozialer Sachverhalte und ihrer geschichtlichen Entwicklung deren Kontingenz und damit auch ihre grundsätzliche Veränderbarkeit auf – insofern ist Wissenschaft kritisch; sie ist frei von der Verpflichtung, Hegemonien stützen zu müssen, und trägt dazu bei, dass Transformation überhaupt zu einer Option wird.

Die Werturteilsfreiheit macht solche Rekonstruktionen möglich, weil sie – im Idealfall – weder Vorentscheidungen darüber trifft, was im Einklang mit – auch religiösen – Hegemonien zu hinterfragen legitim ist, noch das Ergebnis der Auseinandersetzung festlegt. Wenn (gegenwärtig verstärkt) in und ausserhalb von Religionen Geschlechtergerechtigkeit und die Erforschung von geschlechtsbezogenen Hierarchien infrage gestellt, diskreditiert und verhindert werden, ist Forschung und Lehre hierzu nicht (nur) eine normative Entscheidung, die darauf zielt, einen bestimmten gesellschaftspolitischen Einfluss zu nehmen; es ist vielmehr das konstitutive Element der Sozial- und Kulturwissenschaften, einschliesslich ihrer Lehre, diese Situation zu rekonstruieren und dabei ihre Kontingenz und Veränderbarkeit sichtbar zu machen – wohl wissentlich, dass dies Voraussetzungen für Transformation sind. Es gilt ausserdem festzuhalten, dass es andersherum auch nicht neutral und gesellschaftspolitisch ohne Auswirkungen ist, wenn (Religions-)Wissenschaftler:innen Studierende nicht zu dieser Rekonstruktion anleiten. Immer wieder haben Forscher:innen gezeigt, dass bspw. die lange Vernachlässigung geschlechterbezogener Fragestellungen in der Religionswissenschaft – auch aus Vorbehalten gegenüber (vermeintlicher) Kritik und Ambitionen zur sozialen Transformation heraus – dazu geführt hat, dass geschlechterbezogene Machtverhältnisse im und durch das Fach reproduziert wurden. Auf der hegemonialen Objektebene mag das neutral erscheinen; darüber hinaus jedoch nicht. Die Neutralität, die konservative und rechte Parteien von Universitäten und Schulen fordern, ist keine Enthaltung von normativen und politischen Urteilen zugunsten werturteilsfreier Analysen im Sinne Webers. Sie ist eine gezielte Verschleierung von Marginalisierungsprozessen und ein Angriff auf die Freiheit kritischer Wissenschaft aus der Ablehnung ihres transformativen und emanzipatorischen Potenzials heraus.

Hegemonien auf diese für Sozial- und Kulturwissenschaften grundlegende Weise kritisch zu hinterfragen, ist ein im oben beschriebenen Sinne sensibler Akt, der des Mutes und eines nicht-schädigenden Rahmens bedarf. Bei dem Konzept des *brave space*, an dem ich mich bei der didaktischen Gestaltung des Seminars „Religion, Gewalt und Geschlecht“ orientiert habe, geht es demnach nicht darum, bestimmte normative Sichtweisen zu privilegieren und andere auszuschliessen oder eine „Wohlfühlatmosphäre“ (Froese, 2018) zu kreieren, sondern darum, Anhaltspunkte dafür zu geben, wie kritische und daraus folgend auch potenziell transformative Reflexion schädigungsfrei gefördert werden kann. Werturteilsfreiheit und Neutralität, die für die Religionswissenschaft zentral sind, können selbst auf eine solche Weise wirken.³⁴ Die Maxime religionswissenschaftlichen Forschens und Lehrens, das didaktische Konzept des *brave space* und das Ziel transformativen Lernens im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung stehen nicht im Widerspruch zueinander. Sie bilden vielmehr eine synergetische Triade. Dies habe ich hier in Bezug auf ein religionswissenschaftliches Hochschulseminar zum sensiblen Thema „Religion, Gewalt und Geschlecht“ gezeigt.

34 Dies wurde mir klar, als eine studentische Person in meinem Beisein zu anderen sagte, sie gehöre einer Minderheit an, deren Marginalisierung durch deutsche Wissenschaftler:innen gestützt worden sei; hier im Fach fühle sie sich aber sicher, weil Werturteilsfreiheit und Neutralität ernst genommen werden. Religionswissenschaftliche Lehre sollte so gestaltet sein, dass dies für alle (marginalisierten) Personen gelten kann.



Über die Autorin

Dr. phil. Ramona Jelinek-Menke ist Religionswissenschaftlerin. Seit 2025 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forum Internationale Wissenschaft der Universität Bonn. ramona.jelinek-menke@uni-bonn.de

Literatur

- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice. In Landreman (Hrsg.), *The Art of Effective Facilitation. Reflections From Social Justice Educators* (135–150). Routledge.
- Bartelink, B., Longman, C. & Bradley, T. (2023). Gender, Religion and Harm. Conceptual and Methodological Reflections, in dies (Hrsg.), *Religion and Gender-Based Violence. Global and Local Responses to Harmful Practices* (S. 1–25). Routledge.
- Baumgartner, A., Durisch Gauthier, N., Wegmann, P. & Welscher, C. (2024). Les sciences des religions au risque de la radicalisation : prescrire ou enquêter? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 12, 137–152.
- Bosshart, L. & Marxer, J. (2023). Weibliche Beschneidung: (k)ein religionswissenschaftliches Thema? Eine dezidierte Stellungnahme. *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft*, 18, 1–20.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI] & Bundeskriminalamt [BKA] (2024). Lagebericht zur Kriminalitätsbezogenen Sicherheit von LSBTIQ*. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/BMI24043-lb-lsbtqi.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Burezah, Y. (2021). Intersektionale Religionswissenschaft unterrichten im Triple Teaching Modell. In Hermann, A. (Hrsg.): *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive* (71–75). Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.
- Bürgin, M., Eichenberger, Linda & Zumstein, Marius (2020). Alternative Leistungsnachweise im 'Digital Flipped Classroom'. Wikipedia als Plattform und Werkzeug universitärer Lehre. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 8, 186–201.
- Cornell, S. C. (2022). Sex Tips From Apes 'Different: Gender Through the Eyes of a Primatologist' by Frans de Waal. *Liber. A Feminist Review* 1 (4). <https://www.liberreview.com/issue-1-4-sex-tips-from-apes/>
- Cöster, A. C. (2009). *Ehrenmord in Deutschland*. Tectum.
- Eriksen, T. H. (2023). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. Pluto Press.
- Eulberg, R. (2021). Dialogische Gestaltung des Triple Teaching Modells Erfahrungen aus einem Seminar mit Studienanfänger*innen. In Hermann, A. (Hrsg.): *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive* (77–80). Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.
- Farris, S. R. (2022). Weber: Religion, Nation and Empire. *Journal of Classical Sociology* 22(4), 410–415.
- Fiske, A. P. & Rai, T. S. (2015). *Virtuous Violence*. Cambridge University Press.

Forschung zur Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und anderen Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland [ForuM] (Hrsg.) (2024), Abschlussbericht. https://www.forum-studie.de/wp-content/uploads/2024/02/Abschlussbericht_ForuM_21-02-2024.pdf

Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Merve.

European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] (2024). *LGBTIQ Equality at a Crossroads. Progress and Challenges*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-lgbtiq-equality_en.pdf

Frank, K. & Coste, H. (2017). Religionswissenschaft als Grundlagenstudium. Skizze eines empiriebasierten Kompetenz- und Ausbildungsmodells. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue didactique des sciences des religions*, 5, 22–39.

Franke, E (1997). Feministische Kritik an Wissenschaft und Religion. In Klinkhammer, G., Rink, S. & Frick, T. (Hrsg.), *Kritik an Religionen. Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen* (S. 107–119). Diagonal.

Franke, E. (2009). Kleines Fach – Große Aufgaben. Der Beitrag der Religionswissenschaft zu aktuellen Debatten um religiöse Konfliktlagen. In Hutter, M. (Hrsg.), *Religionswissenschaft im Kontext der Asienwissenschaften: 99 Jahre religionswissenschaftliche Lehre und Forschung* (13–28). LIT.

Freiberger, O. (2011). „Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft.“ In Kurth, S. & Lehmann, K. (Hrsg.), *Religionen erforschen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Froese, J. (2018). Der Universitätscampus als „Safe Space“. Verlangt die Rechtsordnung die Gewährleistung einer Wohlfühlumgebung? *JuristenZeitung* 73(10), 480–489.

Fuchs, L., Gahein-Sama, M., Kim, T. J., Mengi, A., Podkowik, K., Salikutluk, Z., Thom, M.,

Tran, K., Zindel, Z. (2025). *Verborgene Muster, sichtbare Folgen. Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. NaDiRa-Monitoringbericht*, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/Publikationen/Verborgene_Muster_Monitoringbericht/NaDiRa_Monitoringbericht_2025_FINAL__1_.pdf

Galtung, Johan (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research* 6(3), 167–191.

Hayes-Smith, R., Richards, T. N., & Branch, K. A. (2010). ‘But I’m not a counsellor’: The nature of role strain experienced by female professors when a student discloses sexual assault and intimate partner violence. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(3), 1–24.

Heller, B. (2010). Dekonstruktion von Objektivität, Wertfreiheit und kritischer Distanz. Impulse der Frauenforschung/ Gender Studies für die Religionswissenschaft. In Lanwerd, S. & Moser, M. E. (Hrsg.), *Frau – Gender – Queer. Gendertheoretische Ansätze in der Religionswissenschaft* (S. 137–148). Königshausen & Neumann.

Heller, B. (2024). Gewalt, in dies. & Franke, E. (Hrsg.), *Religion und Geschlecht* (477–491). De Gruyter.

Hermann, A. (Hrsg.): *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive*. Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.

Hetmanczyk, P. (2023). Ethik als Gegenstand der Religionswissenschaft. Versuch einer Verhältnisbestimmung im Kontext der Lehrpersonenausbildung für den bekenntnisfreien Religions- bzw. Ethikunterricht. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 2023 31(2), 161–86.

Hetmanczyk, P. & Schellenberg, U. (2022). Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Normative und analytische Problemstellungen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 10, 43–56.

Hock, K. (2008). Religionskritik. In Klöcker, M. & Tworuschka, U. (Hrsg.). *Praktische Religionswissenschaft* (S. 34–47). UTB.

- Imbusch, P. (2024). Gewalt. In Kopp, J. & Steinbach, A. (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 169–175). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Institut für empirische Soziologie [IfeS] (2024). Sexuelle Belästigung und Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Endbericht. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/sexuelle-belaestigung-gewalt-schutz-werkstaetten-behinderte-menschen-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Kippenberg, H. G. (2013). Religion, in Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.), *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 66–75). Metzler: Stuttgart.
- Knoblauch, H. (2003). Qualitative Religionsforschung: Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft. UTB.
- Körper, S. (1976). Bedingtheit und Distanzbemühen. Zur anthropologischen Situation des Religionswissenschaftlers.“ In Stephenson, G., *Der Religionswandel unserer Zeit im Spiegel der Religionswissenschaft* (293–308). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Laack, I., Radermacher, M. & Weiß, S. (2017). Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft. Eine Einleitung zum Themenheft. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 5, 7–20.
- Lee, R. M. & Renzetti, C. M. (1990). The Problems of Researching Sensitive Topics. *American Behavioral Scientist* 33(5), 510–528.
- Leimgruber, U. & Haslbeck, B. (2024). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Betroffenenberichten über spirituellen Missbrauch in der katholischen Kirche. In dies. (Hrsg.), *Spirituellen Missbrauch verstehen. Wissenschaftliche Essays zu Selbstverlust und Gottentfremdung* (S. 11–19). Grünewald.
- Lowe, P. & Jones, H. (2015). Teaching and Learning Sensitive Topics. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(3), 1–7.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [LPB-BW] (2024). Gewalt gegen Frauen. Dossier. <https://www.lpb-bw.de/gewalt-gegen-frauen#c96945>
- Meuser, M. (2013). Geschlecht. In Gudehus, C. & Christ, M. (Hrsg.), *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S.209–214). Metzler.
- Okin, S. (1999). *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princeton University Press.
- Pasche Guignard, F. (2020). L'enseignement sur les religions en ligne, à distance, avec ou sansurgence : retour d'expériences dans des universités suisses et canadiennes. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 155–172.
- Probst, S. (2024). Sensible Themen im Unterricht aufgreifen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 187, 8–9.
- Reisinger, geb. Wagner, D. (2019). *Spirituelle Missbrauch in der katholischen Kirche*. Herder.
- Rouiller, S., Gilbert, P. & Baumgartner, A. (2024). Dépasser „l'irrationnel“ avec la pensée critique : l'Ordre du Temple Solaire (OTS) comme étude de cas en sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 12, 117–136.
- Rudolph, K. (1997). Die Religionswissenschaft zwischen Ideologie- und Religionskritik. In Klinkhammer, G., Rink, S. & Frick, T. (Hrsg.), *Kritik an Religionen. Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen* (S.67–76). Diagonal.
- Schlieter, J. (2012). Religion, Religionswissenschaft und Normativität, in Stausberg, M. (Hrsg.): *Religionswissenschaft* (S. 227–240). De Gruyter.

- Universität Bielefeld (2012). Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. Kurzfassung. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94204/3bf4ebb02f108a31d5906d75dd9af8cf/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-kurzfassung-data.pdf>
- Stegmann, R. (2020). Einführungen in religiöse Traditionen lehren – Ein hochschuldidaktischer Vorschlag am Beispiel der Sikhs. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 173–185.
- Sztokman, E. (2022). *When Rabbis Abuse: Power, Gender, and Status in the Dynamics of Sexual Abuse in Jewish Culture*, Lioness Books and Media.
- Thielsch, A. & van Straaten, E.-M. A. (2023). Mut zur Transformation: Brave Spaces für nachhaltige Bildung im Inverted Classroom. In Buchner, J., Freisleben-Teutscher, C. F., Hüther, J., Neiske, I., Morisse, K. & Reimer, R. (Hrsg.), *Inverted Classroom and beyond 2023: Agile Didaktik für nachhaltige Bildung*, 58–71.
- Thurfjell, D. (2011). Religionswissenschaft and the Challenge of Multi-Religious Student Groups. *Religion*, 41(2), 209–216.
- Tillessen, P. (2021). Digitale Lehre –und alles nur Spielerei? In Hermann, A. (Hrsg.): *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive* (85–97). Forum Internationale Wissenschaft, Universität Bonn.
- Weber, M. (1988). Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In Winkelmann, J. (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Mohr Siebeck.
- Werczberger, R. (2012): Spirituality, Charisma and Gender in a Jewish Spiritual Renewal Community in Israel. In Fedele, A. & Knibbe, K. (Hrsg.), *Gender and Power in Contemporary Spirituality. Ethnographic Approaches* (S. 126–141). Routledge.
- Winell, M. (2011). Religious Trauma Syndrome (Series of 3 articles), *Cognitive Behavioural Therapy Today*, 39 (2–4). <https://www.journeyfree.org/religious-trauma-syndrome-articles/>
- Wyckoff, J. (2006). Is the Concept of Violence Normative? *Revue internationale de philosophie* 235(1), 337–352
- Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions [ZFRK-RDSR] (o.J.). Geschichte der Zeitschrift. <https://www.zfrk-rdsr.ch/geschichte>

Développer une posture de neutralité ?

Avantages et limites d'une tâche reposant sur le couple émique/ étique

Lays Farra

Quel discours neutre sur les religions est-il permis de tenir dans le cadre de l'école ? En histoire et sciences des religions, comme dans le reste des sciences humaines et sociales, il est souvent utile de s'appuyer sur la distinction qui a cours au sein de celles-ci, entre discours émiques, ceux d'un groupe sur sa propre tradition, et discours étiques, qui portent sur elle de l'extérieur. Cela permet de mieux cerner les rôles respectifs des deux types de discours et leur place dans l'analyse et l'explication des comportements religieux. Plutôt que d'identifier la neutralité avec la perspective étique, celle-ci nous semble résider, sur le plan épistémologique, dans une posture qui est consciente de la dialectique étique/émique et réserve une place adéquate à chaque discours. L'intérêt pédagogique de cette distinction est moins évident. N'est-ce pas précisément le genre de notion qu'on ne peut mobiliser efficacement qu'en maîtrisant déjà des savoirs poussés sur les traditions en jeu, plutôt que comme outil pour faciliter l'acquisition desdits savoirs ? Dans un cadre formatif, cette opposition ne risque-t-elle pas de susciter plus de confusion que de clarification ? Partant d'une tâche confiée à des enseignant-e-s en formation dans le canton de Vaud, un passage en revue de leurs « erreurs » les plus courantes permet de révéler les angles morts d'une telle approche. Les difficultés que rencontrent parfois ces futurs enseignant-e-s quand il s'agit de définir la neutralité ne relèvent pas d'un obstacle conceptuel ou cognitif, mais d'un conflit de priorité entre les différentes valeurs en jeu à l'école (égalité de traitement, inclusivité, rationalité...). Ici comme ailleurs, l'idéal de neutralité n'implique pas d'équivalence entre les différents éléments tenus à distance, mais se renforce par les avantages de la distance elle-même.

Welche Form von Neutralität ist im Rahmen der Schule zulässig, wenn Religionen behandelt werden? Die Religionsgeschichte und -wissenschaft wie auch die übrigen Geistes- und Sozialwissenschaften stützen sich häufig auf die gängige Unterscheidung zwischen emischen Diskursen, also den Diskursen einer Gruppe über ihre eigene Tradition, und etischen Diskursen, die sich von außen mit dieser Tradition befassen. Dadurch lassen sich die jeweiligen Rollen der beiden Diskurstypen und ihr Stellenwert für die Analyse und Erklärung religiösen Verhaltens besser verstehen. Anstatt Neutralität mit der etischen Perspektive gleichzusetzen, scheint sie uns auf epistemologischer Ebene in einer Haltung zu liegen, die sich der „etisch/emisch“-Dialektik bewusst ist und beiden Diskursen einen angemessenen Platz einräumt. Der pädagogische Nutzen dieser Unterscheidung ist weniger offensichtlich. Ist dies nicht genau die Art von Unterscheidung, die man nur dann effektiv einsetzen kann, wenn man bereits über fundierte Kenntnisse über die betreffenden Traditionen verfügt, anstatt sie als Hilfsmittel zum Erwerb dieser Kenntnisse zu nutzen? Besteht in einem Ausbildungsumfeld nicht die Gefahr, dass dieser Gegensatz mehr Verwirrung stiftet als Klarheit schafft? Ausgehend von einer Aufgabe, die Lehramtsstudierenden im Kanton Waadt gestellt wurde, lässt sich anhand einer Übersicht ihrer häufigsten „Fehler“ aufzeigen, wo die Schwachstellen eines solchen Ansatzes liegen. Die Schwierigkeiten, denen diese angehenden Lehrpersonen manchmal begegnen, wenn es darum geht, Neutralität zu definieren, sind nicht konzeptioneller oder kognitiver Natur, sondern resultieren aus einem Konflikt zwischen den verschiedenen Werten, die in der Schule eine Rolle spielen (Gleichbehandlung, Inklusion, Rationalität usw.). Dabei besteht das Ideal der Neutralität nicht darin, diese gleichwertig zu behandeln, sondern in den Vorteilen der Distanz selbst.

What kind of neutrality is permissible in schools, when addressing the topic of religions? In the study of religion, as in other humanities and social sciences, it is often helpful to draw on the distinction made within these disciplines between an emic perspective, which refers to a group's discourse on its own tradition, and an etic perspective, which refers to the same tradition seen from an outside viewpoint. This helps to better understand the scope of both types of discourse and their respective roles in the analysis and explanation of religious behavior. Rather than identifying neutrality with the etic perspective, we believe that, epistemologically speaking, neutrality lies in a position that is aware of the etic/emic dialectic and reserves an appropriate place for each discourse. The educational value of this distinction is less obvious. Is it not precisely the kind of concept that can only be used effectively by those who already have an in-depth knowledge of the traditions in question, rather than as a tool to facilitate the acquisition of such knowledge? In an educational setting, is there not a risk that this opposition will cause more confusion than clarification? Based on a task assigned to trainee teachers in the canton of Vaud, a review of their most common “mistakes” reveals the blind spots of such an approach. The difficulties that these future teachers sometimes encounter when it comes to defining neutrality are not due to a conceptual or cognitive obstacle, but rather to a conflict of priorities between the different values at stake in schools (equal treatment, inclusivity, rationality, etc.). Here, as elsewhere, the ideal of neutrality does not imply equivalence between the different elements kept at a distance, but is reinforced by the advantages of distance itself.

Introduction : enjeux de la neutralité à l'école

Enseigner l'histoire des religions en respectant la neutralité exigée par le contexte scolaire crée de nombreux défis. La notion de neutralité elle-même n'est pas des plus claires. Même dans le contexte le plus évident, celui d'une guerre entre deux parties, les obligations qu'imposerait la neutralité sont loin d'être évidentes : s'agit-il seulement de ne pas participer aux efforts de guerre des deux belligérants ? Faut-il s'abstenir de commercer avec eux, ou au contraire est-ce acceptable si l'on commerce avec les deux ? etc.

En ce qui concerne le traitement des religions, dans le cadre scolaire ou celui de l'État plus généralement, la neutralité consiste à ne pas traiter une tradition religieuse de manière préférentielle, pour garantir l'égalité de traitement de toutes et tous et la liberté de croyance. Elle découle donc d'un état de fait : la diversité religieuse. S'il n'existait qu'un seul point de vue religieux, qu'une seule religion dont l'hégémonie était acceptée universellement, la neutralité en deviendrait triviale. Le pluralisme religieux étant une réalité partagée, la plupart des pays sont confrontés à cet enjeu (Willaime & Mathieu 2005 ; Thomas, 2006) malgré des traditions politiques très différentes. Là où le républicanisme français s'est construit sur la très forte opposition à la religion organisée, principalement le pouvoir de l'Église catholique (Poulat, 2005 ; Baubérot 2015), la « religion civile » américaine (Bellah, 1967 ; Bellah 1975 ; McNaught, 2009) a souvent consisté en un « plus petit dénominateur commun » protestant. Ainsi au 19^{ème} siècle à l'école publique, on lisait la King James Bible, mais sans l'accompagner d'un commentaire (qui, lui, serait clivant), ce qui satisfaisait les différentes dénominations réformées, au détriment des catholiques. En effet, ces derniers et dernières non seulement lisaient la Bible en latin, mais ne partageaient pas la tradition réformée d'étude individuelle de la Bible, considérant qu'elle était incomplète sans un catéchisme dispensé par le magistère de l'Église. Les organisations catholiques ont fait valoir qu'il s'agissait d'un traitement discriminatoire et que l'école publique devait soit permettre l'organisation du catéchisme catholique sur son temps, soit les dédommager financièrement afin de l'organiser en dehors de l'école. Devant cette possibilité, la majorité protestante a préféré exclure complètement la religion du cadre scolaire plutôt que de financer l'enseignement du catholicisme (Gjerde, 2012). Partant de principes tout à fait différents, mais confrontée à la diversité religieuse, et donc à la difficulté de traiter toutes les confessions avec équité, l'école américaine parvenait à une solution très similaire à la laïcité française : l'exclusion totale de la religion du cadre scolaire (Nord, 1995) – si l'on ferme les yeux sur des pratiques comme, par exemple, le *pledge of allegiance*, qui met en scène une piété publique où les élèves ont l'obligation d'affirmer que les États-Unis sont « une nation sous l'égide de Dieu » (« one nation under God »).

S'interdire de parler de religion constituerait donc une solution logique, mais celle-ci n'aide pas à concevoir un enseignement du fait religieux qui cherche à présenter des informations sur diverses religions. Si l'on accepte cet objectif, l'idéal de neutralité ne se réduit pas à des principes invariables, mais à une série d'équilibres à maintenir entre différents principes. Il convient toujours de traiter équitablement toutes les religions abordées au programme, mais une simple description de leurs principes respectifs pose des problèmes logiques, puisqu'elles revendiquent des affirmations qui sont incompatibles les unes avec les autres et qui, si elles étaient traitées comme des faits, mériteraient d'être tranchées. La tendance au concordisme ou à l'œcuménisme, insistant sur la compatibilité des différentes traditions reste elle-même un parti pris qui, d'une part, manque de neutralité, et d'autre part ne correspond pas forcément à la réalité des différentes traditions qu'on essaie de réconcilier ou de prétendre réconciliées.

Tout ceci vaut d'autant plus qu'à l'école, les affirmations des différentes religions présentées seront juxtaposées, dans l'horaire et les esprits des élèves, avec une approche historique et scientifique qui domine les autres branches au programme¹, et qui pourrait les invalider sur plusieurs plans – que ce soient les sciences historiques (les récits sacrés qui font autorité ne peuvent souvent pas être traités comme des récits historiques) ou les sciences de la nature (les miracles sont des phénomènes remarquables précisément parce qu'ils contreviendraient aux lois de la Nature, les conclusions de la géologie et de la physique peuvent être incompatibles avec les chronologies traditionnelles de diverses religions). Qui plus est, la neutralité scolaire visant à l'égalité de traitement doit aussi prendre en compte les élèves qui seraient particulièrement attaché·e·s à une vision naturaliste ou rationaliste du monde, et dont les croyances et les valeurs ne méritent pas moins d'égards que celles des personnes de diverses confessions.

De par son histoire, la Suisse a développé un rapport de l'État au religieux qui diffère d'une posture l'excluant en contexte scolaire, comme en France et aux États-Unis. En invoquant Dieu en ouverture de sa constitution et sur sa monnaie², la confédération helvétique se rapproche plutôt de l'usage américain, mais, fédéralisme oblige, chaque canton décide en fait de l'application qui doit être faite du principe de neutralité. Tous agissent dans le cadre défini

1 Sur l'aspect encombrant que peuvent avoir de telles conceptions alternatives, voir plus bas, d'après Kuhn et Dean (2004) et Gagnon (2012, 2016).

2 Le préambule de la constitution de 1999 s'ouvre sur les mots « Au nom de Dieu Tout-Puissant ! », et la formule *Dominus providebit* (« Le Seigneur y pourvoira ») marque la tranche de la pièce de cinq francs.

par la CEDH, par exemple dans l'arrêt *Folgerø et autres c. Norvège* (2007) : l'enseignement du fait religieux doit être fait « de manière objective, critique et pluraliste »³, pour respecter la liberté des parents et des enfants vis-à-vis de la religion.

La loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du canton de Vaud, affirme ainsi que « l'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique. » (art. 9 al. 1) et que « l'école respecte les convictions religieuses, morales et politiques des élèves et de leurs parents. » (art. 9 al. 2) sans toutefois définir la neutralité ou son étendue⁴. Contrairement à Genève et Neuchâtel, le canton de Vaud ne se définit pas comme laïque, et plusieurs cultes (l'Église Évangélique réformée vaudoise, l'Église catholique et la Communauté israélite) sont ainsi reconnus « d'intérêt public » en raison de leur enracinement et de leur « rôle social et culturel » dans la société vaudoise⁵. Il est en fait courant, pour définir cette vision bien particulière de la neutralité religieuse, peut-être plus inclusive, de la distinguer de la laïcité à la française. Ainsi le rapport d'une commission du Grand Conseil recommandait en 2010 (donc avant la présente LEO) de ne pas interdire le voile aux élèves de l'école obligatoire, pour ne pas se lancer dans une « chasse aux symboles religieux » comme en France. Toutefois, pour les enseignant-e-s, porter des signes religieux « va à l'encontre de la mission de l'école obligatoire », un impératif qui s'atténue à mesure que les élèves acquièrent en autonomie : « Dans le cadre du postobligatoire, l'analyse diffère, car on considère que les élèves sont capables de jugement et de discernement, au vu de leur âge notamment. »⁶

Ces questions ne sont toutefois pas absolument tranchées. Encore très récemment, le Conseil d'État a dû se prononcer sur le cas des futurs enseignant-e-s en formation qui nous occuperont dans cet article : en tant qu'étudiant-e-s adultes d'une haute école pédagogique, ils et elles ont parfaitement le droit de porter des signes religieux, mais en tant que stagiaires dépêché-e-s dans les écoles obligatoires, il leur faut afficher la même neutralité que leurs collègues – les informe-t-on adéquatement de cela ? Dans sa réponse, le Conseil d'État affirme plutôt que le même impératif de neutralité s'applique pleinement aux gymnases, quoiqu'ils relèvent du secondaire post-obligatoire⁷.

Ainsi, si la présence même de la religion dans les classes ne pose pas problème dans le canton de Vaud, sa présentation devra éviter de promouvoir ou de favoriser une tradition religieuse en particulier, tout en respectant la liberté religieuse des élèves.

Ceci étant dit, il pourrait être tentant de n'aborder le religieux que dans une perspective critique, dans une neutralité qui se fonderait sur la rationalité des méthodes scientifiques et la cohérence de leurs conclusions, indépendantes des diverses traditions religieuses, et donc légitimes à être brandies avec toute l'autorité de l'État. Cela pose-t-il un problème d'équité de favoriser, dans les faits, la vision du monde des élèves les plus en phase avec ce rationalisme, ou bien est-ce la mission de l'école de défendre une certaine rationalité ? Le programme de l'école obligatoire vaudoise peut se permettre d'enjamber la question plus concrètement par l'étroitesse de son cadre : on ne consacre que peu de temps à cette matière, à un âge qui ne se prête pas aux analyses complexes qui émaillent la critique rationnelle des religions. Les récits traditionnels des différentes religions ont beau ne pas être établis historiquement, ils restent indispensables pour comprendre la perspective des croyant-e-s, ce qui est l'objectif du cours. Les perspectives critiques voire révisionnistes, malgré leurs mérites, sont souvent plus utiles pour polémiquer contre les orthodoxies religieuses que pour les comprendre. En outre, les reconstructions des divers spécialistes ne s'accordent pas forcément, démultipliant donc le temps nécessaire pour les aborder et les comparer, sans compter le fait que pour comprendre ces tentatives de réinterpréter les récits traditionnels... il faut déjà les connaître. Privilégier une perspective critique n'épargne donc pas le fait de les enseigner, avec les mêmes problèmes préalables, mais élargit le cahier des charges à des dimensions difficilement gérables pour des écolières et écoliers, imaginant leur faire faire de la philologie critique de la Bible ou du Coran en comparant leurs acquis aux données archéologiques, par exemple.

Tenant compte des différents enjeux exposés (pluralisme religieux, dotation horaire réduite, difficultés liées à l'œcumenisme et à la perspective critique, expertise disciplinaire), quelle approche l'enseignant-e non spécialiste peut-il ou peut-elle mettre en œuvre pour aborder la pluralité des religions qui sont au programme ? Et, partant, de quels outils et savoirs peut-on l'équiper durant sa formation, sachant que les étudiant-e-s arrivent toutes et tous avec un bagage culturel et une éducation religieuse (ou non religieuse) propres ?

3 Résumé juridique de la décision *Folgerø et autres c. Norvège* (29 juin 2007), disponible en ligne : <https://hudoc.echr.coe.int/fre#%7B%22itemid%22:%5B%22002-2666%22%5D%7D> (consulté le 10 septembre 2025).

4 Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) du 7 juin 2011, disponible en ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/336_LEO_adoptee.pdf (consultée le 10 septembre 2025).

5 Voir les informations rassemblées sur la page « Religions » de l'État de Vaud : <https://www.vd.ch/population/religions> (consultée le 10 septembre 2025).

6 Rapport de majorité (09_MOT_086) du 27 avril 2010, de la commission chargée d'examiner l'objet suivant : Motion Pierre-Yves Rapaz et consorts demandant au Conseil d'État de modifier la loi scolaire pour introduire l'interdiction du port du voile tout au long de la scolarité obligatoire. Disponible en ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/09_MOT_086_RC_maj.pdf (consulté le 10 septembre 2025).

7 Réponse (24_REP_248) du Conseil d'État au Grand Conseil à l'interpellation Fabien Deillon et consorts – HEP, enseignement public et neutralité religieuse (24_INT_140), lors de la séance du Grand Conseil du 9 septembre 2025. Disponible en ligne : <https://www.vd.ch/gc/seances-du-grand-conseil/point-seance/point/ab42e127-d93a-44c3-b15a-c8be31f4c0a4/mee-ting/1029635> (consulté le 10 septembre 2025).

Une première compétence utile serait de pouvoir distinguer différents régimes de discours et, en particulier, les discours de premier ordre qui sont internes à une tradition religieuse – les discours émiques – et les discours de second ordre qui sont extérieurs à une tradition religieuse – les discours étiques. Ces deux notions viennent, ultimement, de l'opposition, en linguistique, entre la phonémique et la phonétique, leurs terminaisons étant donc émique/ *emic* et étique/ *etic*. Les phonèmes, étudiés par la phonémique, sont les sons en tant que plus petits blocs sonores distincts dans un système linguistique donné, par opposition aux phones étudiés par la phonétique, qui concernent les sons étudiés objectivement, indépendamment de leur fonction dans telle ou telle langue. Par exemple, le r roulé [r] et le r grasseyé [ʁ] sont deux phones différents, deux sons objectivement différents, qui mobilisent différentes parties de l'anatomie buccale. Cependant, en français, ils appartiennent au même phonème /r/, puisque prononcer le r en le roulant ou non ne change pas le sens du mot prononcé – dans d'autres langues il pourrait s'agir de deux phonèmes différents qui changeraient le sens. *Phonémique* renvoie donc aux sons différenciés par le système linguistique des locuteurs, *phonétique* aux sons objectifs. Par extension, en anthropologie, émique renvoie à la perspective des croyant-e-s/pratiquant-e-s et étique aux perspectives sur cette religion venant de l'extérieur (Pike, 1954 ; Harris, 1976 ; Olivier de Sardan, 1998 ; Hahn et al., 2011). Le schéma suivant condense plusieurs aspects de la problématique, telle que nous l'avons exposée à partir de la distinction émique/étique :

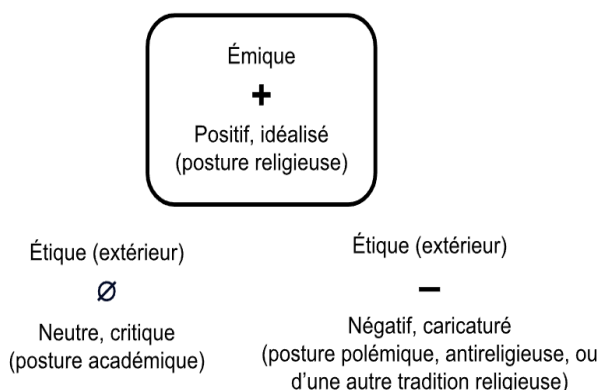


Figure 1 : différents types de perspectives étiques

Face à la perspective religieuse (émique), la perspective extérieure (étique) inclut effectivement les critiques rationnelles des religions, mais, toujours en quête de neutralité, on privilégiera une approche étique neutre, académique, dépassionnée (fig. 1). À ce titre, on se tournera donc plutôt vers les approches des sciences humaines et sociales (SHS), cherchant à comprendre les comportements humains, plutôt qu'à établir des faits objectifs. Pour reprendre une notion de philologie, on préférera une approche *diplomatique* à une approche *critique*⁸.

Une telle configuration renvoie de suite à un problème : la place qu'il convient de donner aux perspectives émiques face à la perspective des chercheuses et chercheurs demeure un débat agité et très actuel au sein des SHS elles-mêmes.

De Malinowski (1922) à nos jours en passant par Favret-Saada (1977), les SHS sont en effet passées par l'observation participante, où l'analyste participe pleinement à la vie des groupes étudiés et cherche à en épouser au maximum les attitudes pour les comprendre, suspendant sur cette route, s'il est besoin, les a priori et jugements qui pourraient empêcher la démarche (Malinowski, 1922 ; Moussaoui, 2012). Ce faisant, l'analyste adopte un « agnosticisme méthodologique », pratique qui « 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, traduction par Rouiller et al., 2024, p. 123). Comme le dit l'anthropologue Marshall Sahlins :

Le « relativisme culturel » bien compris n'a pas perdu son utilité. Ce qui est inutile est le relativisme vulgaire, selon lequel les valeurs de n'importe quelle société seraient aussi bonnes, sinon meilleures, que celles de n'importe quelle autre, y compris la nôtre. S'il est bien compris, le relativisme culturel est une technique anthropologique permettant de comprendre les différences culturelles, non une manière charitable de délivrer une absolue morale. Elle consiste à suspendre provisoirement son propre jugement moral sur les pratiques d'autrui afin de mieux les replacer comme valeurs positionnelles dans le contexte culturel et historique où elles sont apparues. L'enjeu est la compréhension du sens de ces pratiques, comment sont-elles venues à l'existence et quels sont leurs effets pour les gens concernés, et non ce qu'elles sont pour nous ou ce qu'elles valent pour nous. (Sahlins [2017a], traduit dans Graeber & Sahlins, 2023, p. 31)

8 On oppose ainsi les éditions diplomatiques aux rigueurs de l'édition critique (Masai, 1950).

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer l'importance que peuvent prendre de tels principes sur un plan plus concret pour des institutions de recherche dotées de ressources et de temps limités. Si l'histoire des religions cherchait à se prononcer sur la réalité fondamentale de Dieu, de la réincarnation, de la vie après la mort, etc., elle prêterait le flanc à des débats théologiques absolument insolubles sur le plan logique, et donc éternels dans leur déroulement, consacrant dès lors des ressources non négligeables à répondre à toutes les perspectives confessantes. Dans un autre registre, dans ses statuts de 1866, la société de linguistique de Paris « n'admet aucune communication concernant, soit l'origine du langage soit la création d'une langue universelle. » (art. 2), puisque ces questions se perdant dans la nuit des origines ou les futurs utopiques, elles attirent les théories fantaisistes et l'amateurisme qui feraient perdre beaucoup de temps sans rien gagner sur le plan de la pensée, au détriment de travaux qui se concentrent sur ce dont on peut parler. Il est tout à fait raisonnable qu'une discipline se concentre sur la perspective empirique qui produit les meilleurs résultats dans son champ.

Pour un déséquilibre penchant dans l'autre sens au sein des SHS, on mentionnera la mode récente, notamment portée par ce même Sahlins, des proclamations sur la réalité des pouvoirs et êtres surnaturels⁹, ou du moins sur le fait qu'il faudrait s'interdire de remettre en doute leur existence¹⁰, avec diverses approches¹¹. La plupart partagent un enthousiasme qui interrogerait s'il devait s'agir d'une simple question de méthode et qui correspond davantage à une provocation pour attirer l'attention¹² ou une manière de marquer intellectuellement son territoire – quand diverses compromissions ne trahissent pas un alignement probable avec un agenda religieux plus ouvertement confessionnel¹³.

Cette recherche d'équilibre est perturbée par une asymétrie supplémentaire dans l'enseignement d'une discipline intitulée « Éthique et cultures religieuses » (ECR): le nom lui-même contient en effet un volet qui ne parle pas spécifiquement de religion, mais de philosophie éthique. Certes, cet enseignement éthique ne consiste pas en un cours de morale de la Troisième République (à la Baubérot, 1997) mais vise la transmission d'outils d'analyse de questions morales. Cependant le Plan d'études romand (PER) prescrit également d'instiller des valeurs et une série de comportements moraux aux élèves au fil des années :

Sensibilisation à l'importance du respect de règles de base pour se sentir bien avec soi-même et avec les autres :

- Être attentif à ses émotions et à celles des autres
- Être honnête avec soi et avec les autres
- Respecter ses besoins, être attentif aux besoins de l'autre
- Respecter ce qui appartient à l'autre et ce qui est commun
- Respecter l'avis de l'autre, oser donner son avis
- Essayer de comprendre l'autre, de se mettre à sa place
- Observations et découverte des ressemblances et des différences entre les élèves (physiques, origines, langues, religions) [...]

Sensibilisation à l'importance du respect des valeurs et principes éthiques fondamentaux pour le vivre ensemble.

Explication du bien-fondé des règles de vie de la classe, de la société :

- Respect, partage, liberté, justice, solidarité... [...]

Sensibiliser les élèves aux implications éthiques de leur propre attitude et comportement (responsabilité) : – harcèlement (psychique et physique), discrimination (race, genre, sexe, handicap), dépendance. (DFJC-DGEO, 2019, pp. 4–8)

Cela rejoint le débat classique sur la nature de l'école. Doit-elle offrir un enseignement des savoirs, ou une éducation de citoyen-ne, l'équipant pour agir en société ? La suspension du jugement, revendiquée par Sahlins et d'autres, se voulait précisément un acte intellectuel et dépourvu de toute position partisane à l'égard des traditions abordées. En contexte scolaire, cette nécessité de suspendre son jugement est associée à l'injonction d'adopter d'autres valeurs, légitimées par l'objectif du bon fonctionnement de l'école, sinon de la société.

Dans cet article nous allons examiner les défis que suscitent ces réflexions dans la question de la neutralité religieuse. Nous les abordons tels qu'ils se présentent aux enseignant-e-s en formation, dans le cadre d'un exercice

9 Qu'on pense à « l'anthropologie métaphysique » proposée par Mohamed Amer Meziane (2023) et aux autres contributeurs et contributrices de la maison d'édition Vues de l'esprit, où l'on se demande à quel point on peut affirmer la réalité de l'astrologie (Zahrt, 2025) ou des maisons hantées (Delaplace, 2021). Parmi ces auteur-trice-s, on trouve Bertrand Méheust (2023), connu pour ses accointances avec la parapsychologie. Pour une critique de Meziane, voir Chamois (2025) et Mahieddin (2025).

10 L'anthropologue Marshall Sahlins a multiplié sur la fin de sa vie les appels pour une « révolution copernicienne » (Sahlins [2017], trad. Graeber & Sahlins, 2023, p. 85) afin que l'anthropologie traite les esprits, dieux et autres « métahumains » comme une réalité. Voir Sahlins 2016, Sahlins 2017a, Graeber & Sahlins, 2023, et sa réponse aux critiques : « In anthropology, it's emic all the way down » (Sahlins 2017b).

11 Dans un cas, on insiste sur le fait que les êtres invisibles ne diffèrent absolument pas des personnes (Sahlins [2017] in Graeber & Sahlins, 2023, p. 35) ou au contraire dans une approche latourienne ils en diffèrent totalement (Meziane, 2023, p. 176-7) et là réside leur intérêt épistémologique pour transcender nos propres dichotomies.

12 On songe à la trajectoire de Bruno Latour après qu'il ait été dénoncé, parmi d'autres, par Yves Gingras (1995) pour son « air de radicalisme » (p. 3) ou par Bourdieu (2001) dénonçant une certaine fausse radicalité avançant par « une série de ruptures ostentatoires » (p. 38).

13 Carlos Eire (2023) passe ainsi en revue divers phénomènes de lévitation, notamment des miracles catholiques, en les entourant de diverses précautions oratoires et stratégies rhétoriques mobilisées contre le scepticisme dont on peine à voir ce qu'elles apportent sur le plan de la pensée et de la compréhension de la réalité. Ses adeptes sont parfois plus transparents, comme Young (2024) qui affirme que les travaux d'Eire permettent d'affirmer que « les miracles et la magie existent réellement ». On situe mieux ainsi le genre de projet intellectuel facilité par ces dispositifs.

où ils doivent verbaliser précisément ce qui caractérise un discours religieux ou non religieux quand il porte sur le contenu des religions. Nous commencerons par présenter la tâche à effectuer, pour ensuite cataloguer les différents types d'erreurs qui se sont présentés le plus souvent, et ce qu'ils peuvent révéler des représentations en jeu, des savoirs maîtrisés ou non maîtrisés. Nous concluons avec quelques pistes pour y remédier.

1 Contexte et dispositif de formation

1.1 L'enseignement romand d'Éthique et cultures religieuses

La discipline d'Éthique et cultures religieuses figure dans le PER depuis 2010. Remplaçant dans le canton de Vaud les leçons d'histoire biblique de jadis, elle est enseignée à tous les élèves, sans prosélytisme¹⁴, et associée à une autre discipline (l'Histoire), donc à une perspective historique¹⁵. En plus de réflexions éthiques sur diverses valeurs et situations morales, cet enseignement a pour but de « permettre à l'élève [...] de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit. » (CIPP, 2010, p. 68), de « présenter les croyances, les rites et les modes de pensée » (DFJC-DGEO, 2019, p. 2) des religions au programme (judaïsme, christianisme, islam, hindouisme, bouddhisme). Les élèves découvrent progressivement de la 1^{ère} à la 11^e année de l'enseignement obligatoire, entre autres choses : les fêtes religieuses (et les fêtes civiles), leurs caractéristiques principales, la variété des lieux de culte, les grands traits des figures religieuses de référence (Jésus, Joseph, Moïse, Bouddha, Muhammad), une réflexion sur les textes fondateurs et leurs doctrines, associée à une réflexion sur les rites de passage, la diversité des confessions et leurs rapports historiques.

Depuis 2018, dans le canton de Vaud, 16 périodes sont consacrées à l'ECR de la 1^{ère} à la 6^e année et 8 périodes de la 7^e à la 11^e année Harnos. Pour disposer des outils nécessaires, les enseignant·e·s en formation de la Haute école pédagogique du canton de Vaud qui souhaitent enseigner cette branche à l'école primaire peuvent y suivre un cours de didactique pour naviguer les complexités de l'enseignement du fait religieux, et des ateliers portant sur les savoirs disciplinaires associés, i. e. des cours d'histoire des religions, pour se mettre à niveau.

1.2 Le dossier évalué

Le présent article porte sur une trentaine de travaux produits par ces futur·e·s enseignant·e·s (ci-après, « étudiant·e·s ») dans le cadre de ces ateliers disciplinaires d'éthique et cultures religieuses, qui portent donc sur le fond de la matière (la philosophie éthique et l'histoire des religions) plutôt que sa didactique. Pour valider l'atelier, ils et elles doivent rendre un dossier, sur lequel ils et elles sont ensuite interrogé·e·s lors d'un court entretien d'une douzaine de minutes. Ce dossier, généralement effectué à deux, est constitué de six tâches :

1. Deux travaux personnels, que les deux partenaires doivent effectuer individuellement et séparément :

- a. Un travail en éthique sur le classement d'une série de valeurs et sa justification.
- b. Le compte-rendu d'un entretien avec une personne perçue comme différente d'elles et eux en ce qui concerne leur arrière-plan.

2. Quatre travaux effectués en commun :

- a. Défendre deux alternatives à une question éthique et proposer, à partir d'articles de presse fournis, des arguments pour trancher entre les deux en s'appuyant sur des valeurs clairement identifiées.
- b. Une fiche d'informations à remplir sur une fête religieuse donnée (textes sacrés impliqués, personnages traditionnels célébrés, date, pratiques...).
- c. Suite à la visite d'une église avec toute la classe, effectuer un commentaire de certains éléments du bâtiment et des objets religieux en son sein, ainsi que ce qu'ils révèlent sur le courant chrétien en question.
- d. Identifier et commenter dans un texte religieux et un texte universitaire portant sur la même figure religieuse les marqueurs qui en révèlent la perspective.

¹⁴ « L'enseignement Éthique et cultures religieuses est dispensé à tous les élèves, dans le respect des convictions de chacun. Il est dénué de tout prosélytisme. » Règlement d'application de la loi sur l'enseignement (RLEO) art. 4.

¹⁵ DFJC-DGEO, 2018, p. 2. Des liens sont également établis avec les cours de français (argumentation sur des questions éthiques) et de géographie-citoyenneté (civisme, droits, libertés). (*Ibid.*, *passim*). La peinture religieuse est également abordée en lien avec l'histoire de l'art en 7-8^e année, cf. DFJC-DGEO, 2019).

Ce sont les résultats de cette dernière tâche que nous examinerons ici. Les étudiant-e-s doivent choisir une figure religieuse. Pour le bouddhisme, il s'agit de Bouddha ; pour le judaïsme, Moïse ou Ève, et pour l'islam, Muhammad ou Maryam¹⁶. En raison de la nécessité d'aborder des traditions religieuses variées dans leur travail, les étudiant-e-s doivent choisir une figure d'une autre religion que la fête traitée, et puisque la figure de Jésus est déjà étudiée dans le cadre de la préparation à la visite de l'église, ils et elles sont invité-e-s à traiter une figure non chrétienne ici. En effet, pour des raisons pratiques, seules des églises sont visitées par les différentes classes.

Au moins un texte émique (religieux) et un texte étique (universitaire) portant sur chaque figure ont été sélectionnés et mis à la disposition des étudiant-e-s par leurs formateurs et formatrices. Dans chacun d'entre eux, les étudiant-e-s doivent identifier et commenter au moins quatre passages en analysant ce qui leur permet d'identifier qu'il s'agit d'un texte religieux ou non.

1.3 L'enseignement des notions « étique » et « émique »

L'une des séances du semestre sur lequel s'étale l'atelier est consacrée à ces notions, de façon centrée sur le fait religieux, notamment pour clarifier que l'opposition entre étique et émique n'implique pas qu'on ne puisse jamais utiliser de documents émiques. Au contraire, il est indispensable de les appréhender – avec les précautions requises – puisque l'objectif reste précisément de comprendre la perspective des acteurs et actrices religieux. Comme le rappelle Jean-Pierre Olivier de Sardan :

Emic, dans l'anthropologie anglophone, est un terme qui recouvre les représentations et discours populaires « autochtones » ou « indigènes », et évoque le sens qu'ont les faits sociaux pour les acteurs concernés. Ce terme s'oppose à *etic*, qui désigne tantôt des données plus externes et « objectives », tantôt l'analyse interprétative du chercheur (Olivier de Sardan, 2008, p. 105).

Il s'agit donc de suggérer que les perspectives émiques et étiques sont toutes deux dignes d'attention, et que la perspective étique ne veut pas dire un discours vrai ou objectif. Un discours étique est extérieur, et peut donc viser la neutralité, certes, ce qui sera souvent l'objectif dans la salle de classe, mais cette perspective extérieure peut aussi être animée d'une hostilité polémique envers la religion, qui péjorerait la mission d'enseignement et risquerait de tordre la présentation de son objet d'étude. Comme le dit Sardan, l'étique peut relever de données indiscutables, mais également de « l'analyse interprétative du chercheur » (Olivier de Sardan, 2008, p. 105), dont la valeur dépend donc totalement des méthodes et principes de ce dernier.

L'exercice part du constat que les étudiant-e-s arrivent souvent à repérer que la perspective d'un texte est religieuse, même une lecture peu critique repérant des signaux l'indiquant. L'historien des religions Nicolas Meylan (2019) relève ainsi dans l'introduction d'un ouvrage passant en revue différentes définitions de la religion (p. 9), que ses étudiant-e-s, bien en peine pour élaborer une définition de la religion, parviennent pourtant systématiquement à identifier les textes religieux parmi des textes scientifiques, littéraires, etc. L'exercice consiste donc à partir de cette tendance spontanée à repérer ces biais, mais en isolant et explicitant de façon réfléchie les éléments qui témoignent de cette orientation. Cela passe par la discussion de critères formels, apparents, qui traversent souvent les textes religieux (formules d'eulogie, tabous, majuscules servant de marque de respect, prières, citations de texte sacré avec autorité), par contraste avec les codes universitaires et scientifiques (présence d'une bibliographie, citations de travaux de spécialistes, mise à distance des croyances présentées par l'utilisation de guillemets ou du conditionnel). Au-delà des facteurs apparents, le discours émique est au premier abord présenté comme le règne de l'*idéal*, de la *valorisation* et donc du *jugement de valeur*, avec quatre questions permettant d'identifier quatre « axes » dont les pôles peuvent aider à contraster émique et étique : croyant vs. agnostique, critères traditionnels vs. historiques/scientifiques, normatif vs. descriptif, partisan vs. neutre.

1. Le texte se prononce-t-il sur la réalité d'êtres surnaturels ?	
<p>Oui : Croyant (émique)</p> <ul style="list-style-type: none"> Part du principe que les êtres religieux/surnaturels sont réels, et qu'il faut adapter notre conduite en fonction. Des phénomènes miraculeux servent de preuves à la véracité de la tradition. 	<p>Non : Agnostique (étique)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ne se prononce pas sur l'existence d'êtres religieux/surnaturels. Les phénomènes miraculeux sont considérés hors du champ de la discussion, ou expliqués autrement.
2. Quels critères déterminent la vérité pour le texte ?	

¹⁶ Aux figures masculines prévues au programme, l'équipe de formation a rajouté des figures féminines importantes des traditions considérées.

<p>Critères traditionnels (émiques)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un fait est considéré véridique s'il a été préservé sous l'égide de la bonne tradition. • Autorités traditionnelles. • Le texte sacré est (parfois) cité comme forcément véridique. • Prophéties, miracles, fondent la vérité d'un récit ou d'une doctrine. 	<p>Critères historiques (étiques)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recoupement de sources historiques par raisonnement, critique de ces sources. • Consensus de spécialistes. • Le texte sacré peut être cité comme une source parmi d'autres et analysé au même titre que d'autres textes historiques.
<p>3. Le texte dicte-t-il une conduite à suivre ou décrit-il ?</p>	
<p>Normatif (émique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prescrit une attitude à avoir. • Jugement de valeur : discute ce qui est bien, ce qui est mieux, ce qui est le meilleur. • Une histoire sacrée sert d'exemple à suivre et sur laquelle modeler notre conduite. 	<p>Descriptif (étique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrit un phénomène. • N'établit pas de hiérarchie morale. • Remplace une histoire dans son contexte social ou historique, dans la fonction qu'elle remplit.
<p>4. Sur les sujets divisifs, le texte choisit-il un camp ?</p>	
<p>Partisan (émique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Défend un courant religieux particulier (catholique, sunnite, theravada, etc.). • La comparaison peut être faite (mais souvent en faveur de la tradition défendue). 	<p>Neutre (étique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peut présenter les controverses qui animent les religions mais ne prend pas position. • Perspective comparative : différentes religions ou courants peuvent être comparés pour mieux informer.

Tableau 1 : axes étiques et émiques

Cette série d'axes est binaire mais sert précisément à rendre les étudiant-e-s conscient-e-s qu'il s'agit d'une gradation avec de nombreux niveaux intermédiaires. Des acteurs et actrices religieux peuvent écrire des textes empruntant les codes de la littérature scientifique pour défendre les fondements de leur doctrine ou attaquer une autre religion, des articles universitaires peuvent trahir un biais religieux ou idéologique, ou traiter de religion d'une manière si peu critique qu'ils reproduisent en fait un discours émique. Il est également précisé que des discours pérennalistes (pour qui les religions préservent toutes une sagesse primordiale), concordistes (pour qui toutes les religions se rejoignent) ou œcuméniques (qui prônent le rapprochement entre divers courants) restent tous des discours religieux partisans, qui témoignent de jugements de valeurs particuliers, et n'en sont pas plus objectifs parce qu'ils cherchent à rassembler divers courants religieux.

Cette prise de conscience doit remplir plusieurs fonctions dans le bagage intellectuel des futur-e-s enseignant-e-s :

- Leur permettre de mieux situer la nature des sources qu'ils et elles utilisent et leurs perspectives, et de les utiliser au mieux, lors des recherches qu'ils et elles effectueront pour élaborer leurs cours d'ECR ;
- Comprendre qu'on ne trouve pas les mêmes informations dans des textes religieux, universitaires et journalistiques, mais que tous peuvent en fournir ;
- Mieux saisir quelles sont les bornes appropriées à leur propre discours au sujet des religions dans le cadre de l'enseignement, qui ne doit pas verser dans le prosélytisme ou la présentation acritique d'une tradition, mais pas non plus dans la critique hostile des différentes religions abordées.

1.4 Les consignes de l'activité

Plusieurs textes sont lus en classe ensemble avec les futur-e-s enseignant-e-s, pour qu'ils tentent d'y épinglez et commenter les passages révélateurs. Les étudiant-e-s disposent également d'un exemple de la tâche à effectuer sur deux textes autour de Jésus, de manière plus exhaustive qu'attendu de leur part, pour mieux baliser la gamme des commentaires possibles.

Malgré cet énorme éventail d'opinions, il existe plusieurs points sur lesquels pratiquement tous les spécialistes de l'Antiquité sont d'accord. Jésus était un homme juif, connu pour être un prédicateur et un enseignant, qui a été crucifié (une forme d'exécution romaine) à Jérusalem pendant le règne de l'empereur romain Tibère, lorsque Ponce Pilate était gouverneur de Judée. [c'est] le point de vue de presque tous les érudits qualifiés de la planète [...] je suis d'accord avec le point de vue général de Schweitzer, selon lequel Jésus est mieux compris comme un prophète juif qui a anticipé une rupture cataclysmique dans l'histoire dans un avenir très proche, lorsque Dieu détruirait les forces du mal pour amener son propre royaume ici sur terre. [...]

[Cependant] il n'y a aucune preuve physique tangible de Jésus (1800 ans avant l'invention de la photographie), ni aucune preuve archéologique d'aucune sorte. Ce n'est cependant pas non plus un argument contre son existence, puisqu'il n'y a aucune preuve archéologique concernant qui que ce soit d'autre vivant en Palestine à l'époque de Jésus, à l'exception des aristocrates de la haute élite parfois mentionnés dans les inscriptions (eux-mêmes ne sont attestés par aucune autre preuve). [...]

C'est une erreur de prétendre [...] que quelqu'un d'aussi spectaculaire que Jésus qui a fait tant de miracles et d'actes fantastiques, aurait certainement été discuté ou au moins mentionné [davantage] dans les sources païennes [romaines] s'il avait existé. Il est certain que quiconque pourrait guérir les malades, chasser les démons, marcher sur l'eau, nourrir les multitudes avec seulement quelques pains et ressusciter les morts ferait parler de lui ! La raison pour laquelle ce raisonnement est erroné est que nous ne demandons pas si Jésus a vraiment fait des miracles et, si oui, pourquoi ils (et lui) ne sont pas mentionnés par les sources païennes. Nous demandons si Jésus de Nazareth a réellement existé. Ce n'est qu'après avoir établi qu'il a existé que nous pouvons demander s'il a fait des miracles. Si nous décidons qu'il l'a fait, alors seulement pourrions-nous revenir sur la question de savoir pourquoi personne, dans ce cas, ne le mentionne. Mais nous pouvons aussi décider que le Jésus historique n'était pas un être miraculeux mais un être purement humain. Dans ce cas, il n'est pas surprenant que les sources romaines ne le mentionnent jamais [...]

[Je commence] mon manuel sur le Nouveau Testament [en décrivant] un personnage important qui a vécu il y a deux mille ans.

Même avant sa naissance, on savait qu'il serait quelqu'un de spécial. Un être surnaturel a informé sa mère que l'enfant qu'elle allait concevoir ne serait pas un simple mortel mais serait divin. Il est né miraculeusement et il est devenu un jeune homme exceptionnellement précoce. En tant qu'adulte, il a quitté la maison et s'est lancé dans un ministère de prédication itinérant, exhortant ses auditeurs à vivre, non pour les choses matérielles de ce monde, mais pour ce qui est spirituel. Il rassembla un certain nombre de disciples autour de lui, qui devinrent convaincus que ses enseignements étaient divinement inspirés, en grande partie parce qu'il était lui-même divin. Il le leur a prouvé en faisant de nombreux miracles, guérissant les malades, chassant les démons et ressuscitant les morts. Mais à la fin de sa vie, il souleva l'opposition et ses ennemis le livrèrent aux autorités romaines pour jugement.

Commenté [3]: Consensus historique : plutôt que des interprétations partisans ou maximalistes de Jésus, qui élargiraient beaucoup son portrait à des articles de foi, l'auteur se recentre sur le plus petit dénominateur commun, sur ce qu'on peut dire avec la plus grande probabilité de certitude.

Commenté [4]: Etat de la recherche : l'auteur reconnaît le manque de témoignages directs sur Jésus...

Commenté [5]: Contexte social : ... cependant il faut replacer cette absence de témoignages directs dans le contexte historique et géographique de Jésus, pour lequel on ne dispose de témoignages que pour une certaine élite, suivant toute probabilité, il serait donc irréaliste d'espérer des preuves plus solides que celles dont nous disposons. La réalité historique n'est pas traitée comme une vérité absolue mais des théories sur le scénario le plus probable suivant la quantité et la nature des sources d'information que nous avons sur la période.

Commenté [6]: Distance critique : l'auteur fait la distinction entre le Jésus historique et les histoires les plus spectaculaires (miracles) qui lui sont rattachées, la question de si un précheur juif nommé Jésus a été actif au premier siècle de notre ère peut donc être traité séparément de la question de si toutes les histoires que les chrétiens considèrent vraies sont fondées historiquement -- l'historien ne peut pas trancher ici.

Commenté [7]: Agnosticisme méthodologique : l'auteur ne se prononce pas sur la réalité des miracles de Jésus ou de son caractère divin.

Figure 2 : Exemple de commentaire de texte étique donné aux étudiant-e-s

Le commentaire attendu des « marqueurs » se compose de deux éléments :

1. Un titre ou une étiquette du marqueur : il s'agit d'abstraire à quelle catégorie plus large de discours ou de tendances (formule d'eulogie, discours normatif, réalité des êtres religieux) le passage appartient ;
2. Le commentaire lui-même, qui doit expliciter verbalement en quoi le passage épinglé est révélateur.

Il ne s'agit donc pas seulement de pointer les parties que leur sens critique repère souvent instinctivement, mais de les classer et de justifier ce classement.

2 Le dispositif d'analyse

2.1 Description du corpus analysé

Ce travail s'appuie sur trente travaux effectués à deux ou en solo, pris au hasard sur toute la volée 2023-2024 et présentés lors de la session de décembre 2023, que les étudiants et étudiantes soient tournés vers l'enseignement aux années 1-4 ou 5-8. Nous avons relevé les passages où transparaissaient des erreurs et écarts à ce qui était attendu, quand ils étaient révélateurs.

2.2 Approche par l'erreur

Nous nous sommes donc surtout concentré sur les « erreurs » des étudiant-e-s, considérant, d'après les travaux de Jean-Pierre Astolfi que *L'erreur est un outil pour enseigner*¹⁷ qui peut révéler les angles morts et points d'amélioration possibles de l'enseignement. Les erreurs relevées peuvent principalement se classer dans quatre catégories :

1. Manque d'analyse et surinterprétation
2. Manque de familiarité avec les religions abordées ou le vocabulaire savant
3. Confusions quant à l'historicité des figures religieuses
4. Confusion émique/étique

17 Suivant le titre de son livre, *L'erreur, un outil pour enseigner* (ESF Sciences humaines, 2017 [1^{ère} éd. 1997]).

2.2.1 Manque d'analyse et surinterprétation

Au risque de proposer à nouveau une alternative binaire, il nous a semblé que les deux travers symétriques dans lesquels les étudiant-e-s risquaient bien souvent de tomber se trouvaient être soit un manque d'analyse (avec des commentaires qui restent à un niveau purement descriptif), soit un « trop-plein » d'analyse (avec une surinterprétation de certains éléments).

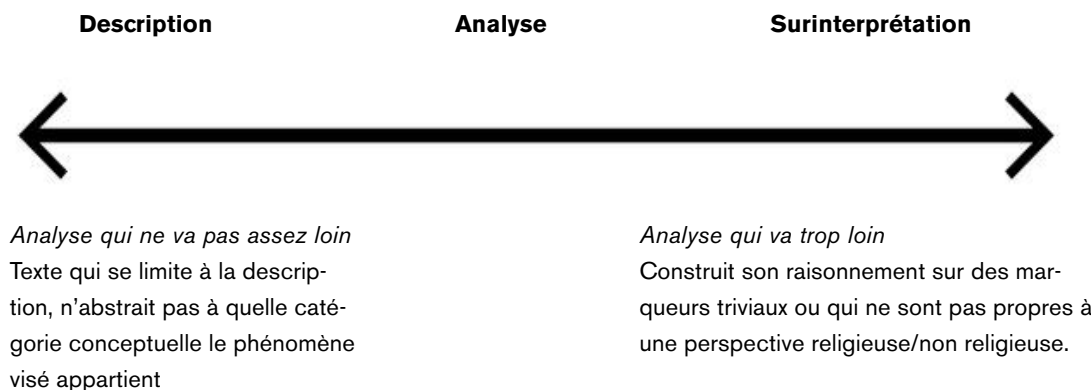


Figure 3 : déficit ou trop-plein d'interprétation

Ainsi, peut-être par manque de confiance en leurs analyses ou pour éviter l'erreur, les étudiant-e-s, probablement habitué-e-s au commentaire de texte dans d'autres disciplines, se réfugient dans le pur résumé, ou la pure synthèse du texte, sans parvenir au niveau d'abstraction attendu, qui devrait dégager les éléments qui sont des signes (plus ou moins forts) de discours religieux, ou non religieux, en le justifiant de manière argumentée.

Dans plusieurs travaux commentant des textes consacrés à la figure d'Ève, le marqueur comme son commentaire consistent en fait en un résumé du passage choisi, sans indiquer clairement ce qui marque la dimension émique ou étique, ou même en la ratant. Ainsi au sujet d'un article académique publié par Christophe Batsch (2012) dans la revue *Semitica et classica*, un groupe ignore totalement le commentaire de l'auteur et résume les récits traditionnels qu'il rapporte, sans le cadre intellectuel par lequel il se met à distance : « L'égal de l'homme : C'est en étant créée en même temps que l'homme que Lilith se rebelle. D'après l'auteur, si la femme est créée après l'homme, elle sera plus douce comme Eve. (n°5) ». Le commentaire ne s'élève pas ici au-dessus de la description, et l'on croirait que le texte commenté est en fait émique. On pourrait penser que Batsch ne fait que rapporter un récit mythique se déroulant *in illo tempore*, qui fonderait un ordre patriarcal qu'il approuve, alors qu'il situe historiquement ces discours, et que c'est cette démarche qu'il faudrait identifier (en parlant de la construction de la tradition, de la présentation de différents points de vue s'affirmant dans le judaïsme au fil du temps plutôt que de l'affirmation d'un dogme, etc.).

Dans un autre travail portant sur la nature et l'enseignement de Bouddha (n°3), le commentaire analyse le texte au moyen de trois marqueurs intitulés « voie bouddhiste », « voie vers l'indépendance/vers la liberté », « voie exclusive vers la réalité ». Au-delà de l'aspect redondant, le niveau d'analyse et d'abstraction est insuffisant : ce ne sont pas des catégories qui, par leur seul énoncé, indiqueraient dans quelle perspective, émique ou étique, nous nous trouvons. Le commentaire associé au dernier titre relève : « Il met l'accent sur le fait qu'il n'existe qu'une seule manière d'y arriver et que seul le Bouddha a la capacité d'orienter les autres ». Autrement dit, le texte présente une dimension normative et exclusiviste. Mais c'est bien la seule tentative ici d'aller au-delà d'un résumé :

1. La voie bouddhiste

Dans cette première partie, le texte évoque l'histoire de Bouddha. On découvre qu'un grand nombre de gens sont inspirés et motivés par cette voie du Bouddha qui peut également être nommée la « voie de la libération » (l. 1). Quelques lignes plus bas, on apprend que le Bouddha n'est pas « un Dieu, ni un être surnaturel de naissance », mais qu'il est « un être humain » (l.7-8). Cependant, l'histoire de Bouddha démontre que l'affranchissement est atteignable à tous (l.10-11) et le chemin de Bouddha indique aux autres la voie à suivre (l.16).

2. La voie vers l'indépendance/ la liberté

Le Bouddha a redécouvert la voie qui conduit à la délivrance et ce chemin va lui donner l'opportunité d'atteindre la libération du cycle des réincarnations (*samsāra*) (l.25-26). On constate que pour devenir Bouddha, il suffit juste de suivre le chemin menant à la libération, donc à la vérité (l.28-29). Une fois illuminé, le Bouddha doit indiquer la voie aux autres (l.31-32).

Un autre travail étiquette un passage « Analyse de la place de Marie dans la religion musulmane » (n°20), sans spécifier ce que cette analyse démontre : s'agit-il d'une analyse historique, critique ? D'une analyse religieuse ? Il serait possible d'exposer la place de Marie dans la religion musulmane dans une perspective étique comme dans une perspective émique. Qu'une analyse soit présente ne nous permet pas de situer la perspective d'un texte, il manquerait l'un ou l'autre critère déterminant. De même pour le commentaire suivant : « Recherche scientifique : L'auteur affirme que dans les anciens textes le nom 'Siddhartha' n'est pas présent » (n°9). Mais la remarque n'explique pas ce que cette affirmation implique, à savoir une vision critique de l'histoire de ces textes et des informations qu'ils transmettent, ce qui peut contredire la perspective de modèles traditionnels pour lesquels il s'agit plutôt de révélations directement sorties d'un autre plan d'existence.

À l'inverse, les étudiant-e-s peuvent avoir retenu que certains marqueurs formels peuvent servir à exprimer une distance critique et sauter aux conclusions en les détectant. Ainsi pour l'utilisation des guillemets (voir tableau 2 ci-dessous).

Texte commenté	Commentaire des étudiant-e-s	Nos remarques
<i>C'est l'inépuisable « question des origines » que les textes fondateurs que nous évoquons ici prétendent aborder.</i>	Distance critique : dans cet extrait, l'auteur met entre guillemets ces 3 mots accompagnés du terme « inépuisable » et utilise le verbe « prétendre » en faisant référence à La Torah. Il semble aborder le sujet avec une certaine ironie, ou scepticisme.	Surinterprétation des guillemets, pour ce qui peut être une manière proverbiale de décrire ces questions fondamentales.
<i>On donne le titre de Buddha, celui qui s'est « éveillé » à la Vérité, à un sage de l'Inde antique qui enseigne une méthode destinée à découvrir la réalité cachée derrière les apparences et à se libérer définitivement des illusions, des passions et de la douleur inhérente à toute forme d'existence.</i>	« Il y a ici l'utilisation des guillemets, comme à plusieurs endroits du texte. C'est un caractère étique. Guillemets sur le verbe 'éveillé' à distanciation, prise de recul concernant l'éveil de Buddha sur la Vérité. »	Les guillemets renvoient aussi au fait que c'est un terme traduit, mais dans ce cas ils pourraient effectivement être le signe d'une prise de distance également.
<i>Et le professeur lausannois d'ajouter qu'il existe même un hadith (ces paroles rapportées de Mahomet, ndlr) selon lequel « il n'y a pas de nouveau-né qui soit mis au monde sans que Satan ne le pique et que l'enfant crie sous la piqûre, la seule exception est celle du fils de Marie et de sa mère. »</i>	« Agnosticisme méthodologique : l'auteur cite le hadith dans lequel est relaté l'accouchement de Marie, il ne se prononce pas sur le caractère divin ou sacré de cette source. Cette citation est simplement illustrative afin de montrer l'importance du personnage de Marie dans l'Islam. Par ailleurs, la citation tirée du hadith est faite entre guillemets. »	Le début du commentaire est correct, mais il est trivial et attendu qu'une citation soit entre guillemets.
<i>« éveillé » (I.1+ I.52) ; « Extinction » (I.9) ; « communauté monastique » (I.55) ; « doctrine » (I.56) ; « Extinction complète » (I.60) ; « Bienheureux » (I.66) ; « celui qui est allé à la Vérité » (I.66-67)</i>	« Utilisation des guillemets : cela montre une prise de recul/une certaine distance par rapport aux croyances bouddhistes. »	... ou la traduction de termes spécialisés.
<i>« Le Moïse de la Torah n'a pas non plus de talent rhétorique naturel : sa bouche et sa langue sont « pesantes ». (Exode 4, 10) »</i>	« L'utilisation des guillemets : dans cette phrase nous pouvons voir que le mot « pesantes » est entre guillemets. Cela veut dire que l'auteur met en avant une certaine prudence à avoir. Il n'affirme pas que Moïse a ou n'avait pas un talent naturel de locution, mais il rapporte une croyance en utilisant des guillemets pour signaler que cette déclaration est tirée de la Torah. Il n'affirme pas, mais laisse l'information contestable. »	Le commentaire remarque correctement que le mot « pesant » pourrait poser problème, mais surinterprète la distance réellement prise en le mettant entre guillemets, puisqu'il s'agit d'une citation biblique et pourrait donc être triviale.

Tableau 2 : exemples de surinterprétation

Deux points montrent plus clairement les limites de l'exercice, qui se confronte à la définition changeante de la neutralité. Ainsi au sujet de la biographie de Bouddha dans l'*Encyclopaedia Universalis* (Bareau, 1985) un groupe écrit : « Mention du christianisme : L'auteur utilise l'ère chrétienne pour situer Buddha ce que ne ferait probablement pas un bouddhiste (n°1). » Parler d'ère chrétienne rappelle que le calendrier grégorien, qui est devenu la norme sur l'essentiel de la planète, est effectivement, à l'origine, un calendrier chrétien occidental¹⁸. On tendrait à l'oublier de par son utilisation systématique et automatique, mais précisément, un usage si répandu ne révélera qu'assez rarement un militantisme chrétien ou un chauvinisme occidental. Plutôt qu'un manque de neutralité du texte étudié, les étudiant-e-s touchent ici au fait qu'une norme qui se veut neutre reste héritière d'une histoire et que la neutralité qui en découle peut consister en un trompe-l'œil. Il est cependant possible d'attirer leur attention sur de telles dynamiques puisque la diversité et la neutralité religieuse font également partie de l'enseignement, les encourageant à s'interroger sur diverses questions, par exemple, au sujet des fêtes religieuses, aussi au programme, est-ce bien neutre que ce soient toujours des fêtes chrétiennes qui forment l'essentiel des jours fériés scolaires ?

Autre tournure de phrase très souvent relevée par les étudiant-e-s dans cette même biographie de l'*Encyclopaedia Universalis* : les termes « austère », « rude » qui émaillent le texte. Ils leur semblent négatifs, témoignant d'une perspective dénigrante du bouddhisme et donc d'un point de vue extérieur. Ils ont ici bien compris que le registre émique est le domaine des jugements de valeur. Mais cela reste un exemple discutable puisque l'ascèse est valorisée dans le bouddhisme, particulièrement en contexte monastique, et qu'une vie austère peut tout à fait être revendiquée par des pratiquants bouddhistes. (Exemple, fig. 4 : groupe n°8)

Une telle discipline ne peut être suivie que par des ascètes ayant renoncé à tous les plaisirs ou biens de ce monde et menant en communauté une vie austère. Celle-ci est réglée dans ses moindres détails par un code monastique dont les multiples articles ont été fixés par le Buddha pour assurer le bon ordre de la communauté des moines et permettre à chacun de ceux-ci d'avancer correctement sur la longue et rude Voie de la Délivrance.

Avis personnel :

En utilisant le terme « austère », il nous montre là qu'il trouve le mode de vie des bouddhistes rude, compliqué ou encore dure. S'il avait été dans cette religion, il aurait il l'aurait décrit de façons plus positive ces épreuves.

Figure 4 : extrait du travail n°8

En raison des valeurs revendiquées par le bouddhisme, cette description peut être le fait d'acteurs internes à cette tradition ou d'un observateur extérieur qui essaie d'en restituer les idéaux. Cet exemple rejoint la section suivante qui porte sur les erreurs qui découlent d'un manque de familiarité avec les traditions en jeu ou les sciences des religions.

2.2.2 Manque de familiarité avec les religions abordées ou le vocabulaire savant

Au-delà de coquilles attendues¹⁹, quelques erreurs répétées ont pu être constatées dans le commentaire des deux textes portant sur le bouddhisme, probablement en raison du manque de familiarité avec cette tradition par rapport à d'autres. Ainsi, le texte étique sur Bouddha, de l'*Encyclopaedia Universalis*, affirme : « Certains indianistes proposent toutefois d'abaisser d'un siècle les dates acceptées par les autres ».²⁰ Plusieurs étudiant-e-s sont partis du principe que « indianistes » devait désigner la communauté des bouddhistes ou un sous-ensemble de celle-ci, plutôt que les spécialistes du sous-continent indien, produisant des contresens. Par exemple dans le travail n°14, ce passage est commenté ainsi :

Hétérogénéité des points de vue : Il met en lumière le fait qu'au sein même de la communauté, des débats existent et que certaines notions sont remises en question par d'autres. (n°14)

On pourrait s'attendre à ce que les étudiant-e-s, qui ne connaissent pas le terme, se renseignent par eux-mêmes sur la signification de ce terme, ce qui semblerait l'affaire d'une simple recherche sur internet. Une telle recherche serait cependant perturbée par le fait que le terme désigne à la fois l'étude des civilisations indiennes et plusieurs mouvements articulés autour des revendications des peuples indigènes d'Amérique du Nord et du Sud, et qu'il est souvent délaissé aujourd'hui pour *indologue*. L'année suivante, une note précisant ce point et quelques autres mentionnés ci-dessous ont été rajoutées au matériel de cours.

18 Signe de sa neutralité peu examinée et pas du tout discutée en cours, nombre d'étudiant-e-s en font un calendrier géorgien.

19 Écrire étique au lieu d'étique (la matière étant intitulée Éthique et cultures religieuses et portant également sur de l'éthique, c'est plutôt attendu), narratif au lieu de normatif, etc.

20 Bareau, A. (1985). « Bouddhisme, histoire – Le Buddha ». Dans *Encyclopaedia Universalis*, III, 858-862. Disponible en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/bouddhisme-histoire-le-buddha/> (consulté le 14 septembre 2021).

Dans un autre texte émique, le passage suivant a suscité de la confusion : « Le Dhamma a toujours existé et existera toujours, on peut seulement déterminer si le chemin qui y mène a été indiqué par un Bouddha à une époque donnée. »²¹ Les étudiant·e·s détectent parfois très correctement que cette phrase est symptomatique d'une vision religieuse mais peinent ensuite à articuler pourquoi, avançant que la simple mention du *dhamma* ou de son existence doit être un marqueur émique, comme dans les commentaires suivants : « Le Dhamma a existé = surnaturel » (n°16), ou « Discours normatif : dire que le Dhamma a existé est une preuve de foi » (n°18). Le terme pali *dhamma*, dérivant du sanskrit *dharma*, est un concept important du bouddhisme, renvoyant à plusieurs sens. Dans d'autres contextes il peut aussi signifier le bien, le devoir, la loi (sociale ou cosmique) – et peut donc renvoyer à des forces cosmiques transcendantes. Mais, comme ici, il peut aussi se référer à des réalités plus mondaines et désigne en fait, dans ce texte, l'enseignement du Bouddha. Il est également utilisé comme un synonyme de « vérité »²². Le discours religieux se révèle donc surtout dans l'affirmation de l'existence éternelle de cette vérité, mais même dans certains travaux qui pointent correctement que c'est là que gît une dimension transcendante et métaphysique, les étudiant·e·s reprennent le mot *dhamma* sans le discuter ou le gloser : « Interprétation littérale : l'auteur affirme que le Dhamma a toujours existé et existera toujours. Il ne remet pas cette existence en question. » (n°16). Une discussion avec les étudiant·e·s²³ révèle qu'ils ignoraient effectivement le mot, ce qui ne les a pas empêchés de pointer la partie pertinente de la phrase. Contrairement à certains de leurs camarades, ils-elles n'ont pas sauté à la conclusion que cette locution inconnue dans une langue inconnue devait, en soi, renvoyer à un concept religieux sans s'interroger plus avant.

De même, la place réduite des traditions indiennes en vis-à-vis des « traditions abrahamiques » peut laisser penser que la présence de divinités (et leur vénération) serait un dénominateur commun entre toutes les perspectives religieuses: le fait que Bouddha « n'est pas vu comme un Dieu qui doit être vénéré » (n°3) est donc identifié comme étique en soit, une marque de recul, alors qu'il s'agit en fait d'une proposition très orthodoxe²⁴. Ce biais peut venir d'un manque d'esprit critique et de prise de distance, d'un manque de décentrement, tout comme d'un manque de familiarité avec le bouddhisme (et son objectif fondamental d'une libération du cycle des réincarnations qui ne donne pas un rôle central à la vénération des dieux). Au-delà, et suivant les multiples contextes, se pose bien sûr la question de savoir si la vénération des bouddhas, bodhisattvas et de leurs hypostases se distingue empiriquement de la vénération de divinités, ou s'il s'agit d'une distinction qui ne peut se prévaloir d'une différence – et donc un point d'achoppement entre perspective étique et émique.

Le fait que le Bouddha ne soit pas perçu comme un Dieu, mais qu'il reste exceptionnel amène un autre duo à considérer que le fait de décrire Bouddha comme humain est un marqueur religieux... tout comme le fait de le décrire comme plus qu'humain (n°16).

Passage commenté	Commentaire (n°16)
<i>Le Bouddha n'était pas un dieu, ni un être surnaturel de naissance. Non, le Bouddha était essentiellement un être humain, comme vous et moi.</i>	Réalité d'un concept religieux : ici, le caractère humain du Bouddha est mis en avant. Pour les croyants, il est perçu comme étant un être humain. Ici, Bouddha est placé à un niveau au-dessus de l'être humain. C'est un homme doté de facultés extraordinaires.

Tableau 3 : analyse typique des problèmes posés par Bouddha aux étudiant·e·s

Dans un autre passage révélateur, un groupe (n°24) traitant d'un texte étique portant sur Moïse (Bloch, 2015) trébuche sur la mention de textes magiques de l'Antiquité :

On assiste là à une comparaison entre différentes sources, d'un côté « les textes magiques », *qui font probablement référence à la Bible hébraïque* [nous soulignons], le terme « magique » comprenant par exemple les miracles, et d'un autre côté les textes provenant « d'auteurs juifs hellénistiques ». (n°24)

Inattention ? L'article est pourtant clair sur la nature des textes en jeu, leur nature « païenne » (Bloch, 2015, p. 36). Ici, la nature de l'exercice, qui demande de trouver des signaux plus ou moins faibles de religiosité ou non, encourage peut-être trop une lecture à l'emporte-pièce, qui fait l'économie de la lecture linéaire du texte à commenter.

21 Anonyme. (2003). *The Life of the Buddha*. Disponible sur [Buddho.org](https://buddho.org/the-life-of-the-buddha/), un site néerlandais d'inspiration bouddhiste Theravada, téléchargé le 2 avril 2023 à l'adresse suivante : <https://buddho.org/the-life-of-the-buddha/> (traduit en français pour le cours).

22 « La vérité (le Dhamma) redécouverte par le Bouddha est universelle et peut être comprise par quiconque suit son exemple avec patience et énergie. »

23 La remise d'un travail est suivie d'un échange oral avec le groupe pendant une douzaine de minutes, qui est l'occasion de leur poser quelques questions.

24 Cela laisse d'ailleurs de côté le problème de cette orthodoxie affichée tandis que c'est la comparaison dans une perspective étique qui pourrait suggérer que dans diverses traditions du bouddhisme certains aspects de Bouddha ou des bodhisattvas (typiquement les hypostases révérees dans le « Bouddhisme de la Terre Pure », tels qu'Avalokiteshvara, Amitabha ou Mahasthamaprapta) sont, dans la pratique, révérees comme des déités.

Malgré cela, leur absence apparemment totale de familiarité avec ce type de texte, notamment le corpus des Papyrus Grecs Magiques (PGM)²⁵, leur fait présumer que cette mention de pouvoirs magiques doit renvoyer aux miracles du Pentateuque. Ce qui est inconnu est donc rapporté sur ce qui est connu, dans un réflexe où apparaît certes la volonté de mettre en application les savoirs mis à disposition lors de l'enseignement. Les étudiant-e-s ont bien saisi l'opposition entre 1) canon biblique et 2) traditions apocryphes produites par des auteurs juifs hellénistiques, mais un troisième terme, des praticiens magico-religieux non juifs qui mobilisent pourtant la puissante figure de Moïse, qui fait pleinement partie de leurs références de par leur approche syncrétique. Ceci n'entre pas dans leur cadre de référence, et est donc projeté sur cette première opposition. Des « papyrus païens » deviennent donc la Bible. Il faut remarquer qu'ici l'article déborde largement les savoirs qui sont attendus de la part des étudiant-e-s, les Papyrus Grecs Magiques ne faisant pas partie du cursus enseigné. Les étudiant-e-s, de façon révélatrice, essaient donc de mobiliser ce qu'ils savent faire partie du programme pour analyser ce qui le déborde largement. Cette limite est donc peut-être inhérente au fait d'utiliser des sources spécialisées qui abordent sujets et détails trop complexes pour faire partie des cours qu'ils donneront.

2.2.3 Confusions quant à l'historicité des figures religieuses

Même en présentant le couple émique/étique comme un spectre plutôt qu'une opposition de deux registres incompatibles – un texte religieux peut par exemple utiliser du vocabulaire scientifique à des fins de persuasion – un risque omniprésent de l'approche décrite plus haut consiste à amener les étudiant-e-s à avoir une vision binaire et caricaturale de ce qui distingue discours étiques et émiques. Le discours religieux sur les figures traditionnelles témoignerait d'une foi aveugle et d'une interprétation littérale des textes sacrés, alors qu'à l'inverse les historiens produiraient une reconstitution scientifique du passé sans la moindre faille, dissipant totalement ces interprétations traditionnelles. On sous-estime ainsi la subtilité du discours religieux et surestime ce que peut établir avec certitude le discours de l'histoire des religions et la portée de ses conclusions. Tout discours qui s'écarte du littéralisme biblique sera donc traité comme étique, et tout discours émique tendra à être envisagé comme revendiquant un accès direct et sans médiation à une vérité absolue. De par la nature de l'exercice, il ne s'agit pas forcément toujours d'un problème de compréhension, mais d'une volonté de « forcer le trait » pour rendre apparent qu'on a compris la dichotomie en jeu. Ainsi ce commentaire sur Moïse pointe correctement que le fait de citer des articles universitaires est un marqueur étique, mais erre en multipliant les superlatifs :

Support objectif et scientifique : L'ensemble du texte, appuyée par des documents scientifiques vérifiés et cités dans des travaux tels que « Alexandria in Pharaonic Egypt: Projections in De Vita Mosis » (Bloch, 2012) et « Interprétations de Moïse : Égypte, Judée, Grèce et Rome » Borgeaud et al., 2010), constitue une preuve empirique irréfutable de son authenticité. Les recherches confèrent une rigueur académique à la compréhension de la vie de Moïse. Ces travaux, relevant des aspects variés tels que la tradition rabbinique et les représentations artistiques anciennes, fournissent une base vérifiable et documentée. La bibliographie met en exergue la rigueur professionnelle des chercheurs dans le but de fournir une pièce qui informe tout type d'individus (croyants ou non croyants). (n°12)

Les articles invoqués discutant ici d'histoires apocryphes sur Moïse, non canoniques, les étudiant-e-s commettent parfois une sorte de syllogisme qui identifie la perspective émique et la fausseté : puisque la version canonique est émique (donc fausse), alors explorer les versions apocryphes doit nécessairement être étique en soi (ce qui peut être le cas, puisque cela discute des perspectives qui ne sont pas orthodoxes) et donc permettre de se rapprocher de la vérité « authentique », « irréfutable », « vérifiable et documentée ». Un autre texte semble impliquer que ce serait une manière d'explorer de véritables facettes d'un Moïse traité comme un personnage historique, ainsi sa carrière militaire :

Méthode historique : L'auteur adopte une approche historique en se référant à des sources externes pour explorer la vie de Moïse au-delà des récits religieux. L'auteur élargit la compréhension du lecteur face à la vie de Moïse en approfondissant l'aspect militaire. (n°27)

Mais en fait de sources externes qui permettraient de se rapprocher de la vérité par leur croisement, il s'agit d'autres traditions juives ou non juives portant sur Moïse. Le fait qu'elles aient été plus ou moins écartées de la tradition juive actuelle n'implique en rien qu'elles sont plus proches de la réalité historique envisagée avec les standards de l'historien moderne. Ceci dit, en étant persuadé-e-s que la comparaison des sources bibliques et extra-bibliques leur permettrait de mettre au jour un Moïse historique, les étudiant-e-s s'inscrivent en fait dans une très longue tradition qui restait l'approche dominante jusqu'au siècle passé, avant la percolation de diverses avancées de la critique biblique²⁶. Même *L'homme Moïse et la religion monothéiste* de Sigmund Freud, qui cherchait en 1939 à dévoiler

25 Édités par Preisendanz en 1931 et traduits en anglais par Betz en 1986. Cf. par exemple « Le nom de Moïse est fréquemment cité dans la magie gréco-égyptienne: le [Papyrus] West formé de deux extraits de livres attribués à Moïse [...] et on cite de lui dans les papyrus beaucoup de livres et de recettes magiques [...] » Delatte, 1914, p. 196.

26 Une thèse de théologie de 1898 comme celle de Jules H. Droin, *Moïse dans les traditions Biblique, Grecque, Latine et Égyptienne* ne fait pas autre chose.

l'arrière-plan scandaleux des récits sur Moïse, traitait cet arrière-plan comme une réalité historique que sa sagacité pouvait mettre au jour. Encore en 2014, une autrice mythiste américaine pouvait prétendre qu'il était subversif de remettre en cause l'existence de Moïse (Acharya, 2014). De même dans un travail sur l'islam :

Dans le passage ci-dessous, l'auteur reprend des écrits coraniques et d'autres sources de textes issues de l'Islam, afin d'apporter un regard critique historique sur la véracité de ce fait et comment il est corroboré par les écrits religieux. (n°19)

Les étudiant-e-s surestiment ainsi le degré de vérité que l'on peut atteindre par la démarche historique : montrer que les sources religieuses ont traité cet événement de différentes manières ne permet pas de le « corroborer », de s'assurer de son authenticité historique.

La confusion provient aussi des différents niveaux d'historicité dont relèvent les figures abordées. Si ça n'a pas toujours été le cas, aujourd'hui, Moïse est considéré comme une figure essentiellement légendaire dans la tradition scientifique. Par contre, pris dans un écheveau relativement cohérent de relations familiales, Muhammad est très généralement considéré comme une figure historique²⁷, et malgré le vague regain d'une tendance mythiste universitaire²⁸, l'essentiel des chercheurs considère que Jésus de Nazareth a existé²⁹. De même, il est plutôt habituel de considérer qu'un Siddhartha Gautama bien historique est à l'origine du bouddhisme. L'existence de figures charismatiques fondant des courants religieux est d'ailleurs une dynamique historique parfaitement établie, et régulièrement observée. Mais un autre syllogisme s'impose ici aux étudiant-e-s : croire en Jésus, Muhammad ou Buddha, impliquerait un acte de foi, et reconnaître leur existence historique relèverait donc du même geste, trahissant une perspective religieuse. Le travail d'un autre groupe témoigne de cette même faille logique, peut-être inspiré par le fait que le marqueur « réalité des êtres surnaturels » faisait partie des exemples à leur disposition.

À l'inverse, des étudiant-e-s affirment qu'un texte étique sur le bouddhisme remet en cause, et avec raison, « l'existence du bouddhisme antique », alors que celui-ci est un phénomène historique attesté : « Point de vue historique critique – Il remet en cause l'existence du bouddhisme antique, mais laisse la supposition qu'il existe selon les preuves » (n°11).

Dans une direction totalement opposée, les étudiant-e-s sont parfois tentés de « muscler » la perspective étique en exagérant le degré de certitude ou de vérité que celle-ci peut avancer. Un article encyclopédique rapportant les circonstances de la naissance de Bouddha d'après la tradition devient « les auteurs décrivent ici les preuves confirmées de l'existence du Buddha » (n°9). Un autre groupe lie, correctement, la coutume juive de se souhaiter vivre jusqu'à 120 ans et le fait que c'est l'âge attribué à Moïse lors de sa mort³⁰ :

La pratique persistante, où les Juifs se souhaitent mutuellement une vie jusqu'à 120 ans lors d'anniversaires, reflète l'incorporation de cette information comme une "réalité" culturelle, démontrant ainsi la manière dont les éléments émiques peuvent transcender la réalité factuelle historique. (n°12)

Cependant, si Moïse est un personnage légendaire, quelle réalité historique est vraiment « transcendée » ici ? Si la coutume renvoyait à un personnage parfaitement historique ayant objectivement vécu 120 ans, cet usage resterait révélateur d'une perspective émique, qui reflète les références propres à une communauté. Même chose pour un travail sur l'islam qui rabat la question du discours normatif sur la réalité des figures invoquées comme exemple :

Un exemple à suivre, un modèle. C'est dit avec autorité. Si l'auteur ne peut pas prouver historiquement que Maryam est effectivement un modèle à suivre, on ne peut pas supposer que cette information est vraie, et donc affirmer qu'elle est un exemple à suivre. (n°13)

À l'inverse, la mise en perspective historico-critique des textes religieux délimite les doutes et zones d'ombre qui entourent les périodes considérées, précisant ce qui ne peut être affirmé avec certitude, et s'oppose donc à une perspective traditionnelle où des autorités bien-guidées auraient préservé un accès direct et pur à la vérité. Mais les étudiant-e-s aimeraient que la démarche historique leur donnent des certitudes :

27 Même un ouvrage de Robert Spencer (2012) à visée explicitement polémique doit conclure qu'il est difficile d'expliquer les traces historiques subsistantes des débuts de l'islam sans postuler qu'il y a bien eu un nouveau mouvement religieux dans la péninsule arabique, lancé par un personnage historique.

28 Le terme mythiste désigne ici les chercheurs qui affirment, contre un consensus historique relativement étendu, que Jésus de Nazareth n'aurait pas été un personnage historique, mais une pure construction ultérieure, un mythe. Par exemple dans les travaux de Richard Carrier (2012, 2014) – même si sa reconstruction des débuts du christianisme s'appuie sur des éléments et suppositions particulièrement idiosyncratiques, qui semblent calculés pour évacuer les éléments les plus encombrants pour ses théories, en les postulant élaborés dans les phases ultérieures de développement de la religion chrétienne, cf. Carrier (2020).

29 Voir par exemple Ehrman (2012), qui forme, abrégé, traduit et réarrangé, le texte étique dans l'exemple commenté à disposition des étudiant-e-s.

30 « Ad me ve-essim shana », qui renvoie parfois à Genèse 6:3 où Dieu borne la durée de vie de l'homme à 120 ans, mais aussi à « Moïse était âgé de cent vingt ans lorsqu'il mourut. » Deutéronome 34:7, traduction de la nouvelle édition de Genève, 1979, cf. Goldstein, 2006.

Dans le passage ci-dessous, l'auteur reprend des écrits coraniques et d'autres sources de textes issues de l'Islam, afin d'apporter un regard critique historique sur la véracité de ce fait et comment il est corroboré par les écrits religieux. (n°19)

Nous voyons ici différents régimes de croyance s'affronter, différentes « croyances épistémologiques », dans lesquelles la pensée critique ne peut jouer le même rôle (suivant Kuhn et Dean, 2004 ; Gagnon, 2016). Dans un relativisme total comme dans un mode de pensée dogmatique, la pensée critique est inutile, voire proscrite pour ce dernier. Rejetant ces deux paradigmes opposés, les étudiant-e-s tendent cependant à basculer dans une forme d'absolutisme, souhaitant que la pensée critique serve en fait à trancher absolument le vrai du faux, quand bien même cela ne serait pas forcément possible en ce qui concerne l'histoire ancienne par exemple, qui reste le résultat de conjectures raisonnables, mais limitées. Comme le relève Gagnon (2012), les élèves ont en fait tendance à passer d'un régime épistémologique à l'autre suivant la matière qu'ils étudient, espérant des connaissances plus objectives en sciences dures qu'en sciences humaines. Le degré et l'application de pensée critique qu'on leur demande de repérer est relativement subtil et ne s'accorde pas avec une perspective absolutiste qu'ils trouveraient peut-être rassurante.

L'année suivante, plusieurs mesures tentèrent d'y remédier, en attaquant le problème par différents angles. L'historicité relative des différentes figures religieuses a bénéficié d'un examen plus approfondi lors d'une présentation en classe, qui se concentrait surtout sur les traits partagés par leurs récits, cette approche littéraire escamotant les problèmes que posent leurs degrés d'historicité respectifs, mais au détriment de l'exercice examiné aujourd'hui, ou du moins sans fournir les éléments permettant de calibrer l'analyse des textes sur chaque personnage. Qui plus est, une capsule vidéo, exposant les différents axes émiques et étiques pour mieux les préparer à l'atelier fut produite dans le cadre du projet cap-diversités et mise à disposition des étudiant-e-s.

2.2.4 Confusion émique/étique

Enfin, les consignes précisait qu'il était attendu que quatre marqueurs soient identifiés et commentés dans le texte émique et quatre autres dans le texte étique. Cependant, il n'était pas précisé explicitement qu'il fallait trouver des marqueurs étiques dans le texte étique et des marqueurs émiques dans le texte émique. La présentation nuancée du dégradé entre les deux a ainsi incité un certain nombre d'étudiant-e-s à pointer les dimensions étiques du texte émique et vice-versa. Il est ainsi pointé que dans le texte étique, « Bouddha est vu comme un homme avec beaucoup de qualités » (n°3), alors qu'il ne fait que restituer son portrait sans l'approuver. Ce problème, que les textes universitaires doivent restituer le point de vue religieux pour le comprendre, en fait trébucher plus d'un, surtout de par la forme de l'exercice : le discours religieux, même répété et encadré par le discours savant, garde tous les traits sur lesquels les étudiant-e-s s'appuient pour l'identifier, le contexte et le commentaire autour ne changeant pas la nature des marqueurs qu'ils y relèvent. Un discours étique se retrouve interprété comme religieux puisqu'il cite un discours religieux.

Ainsi sur la mention que Bouddha partage la croyance en la réincarnation qui est déjà répandue dans la culture indienne :

Dans ce passage, l'auteur expose la croyance partagée par le Buddha et la plupart des Indiens en la renaissance, sans prendre explicitement position. En utilisant l'expression « pour lui, comme pour presque tous les Indiens », l'auteur adopte une approche objective, se distançant de la conviction personnelle. L'accent est mis sur la description du phénomène de la renaissance, soulignant une perspective externe qui met en lumière les principes moraux et les pratiques psychiques plutôt que sur la compréhension interne des croyants. (n°28)

On oppose ici le fait de restituer « la compréhension interne des croyants » et l'analyse des « principes moraux et [d]es pratiques psychiques » – alors que ces deux approches ne sont pas opposées. Les deux peuvent faire partie d'une démarche étique, dont l'objectif reste, de l'extérieur, de comprendre et d'éclairer les phénomènes religieux, ce qui peut (et souvent doit) inclure la compréhension de la perspective des croyant-e-s.

Interprétation coranique que Maryam est l'une des meilleures femmes au Monde. Il n'y a aucune évidence concrète qu'elle l'est, sauf pour Allah. Citation avec autorité. (n°13)

Citation d'autorité : Quelque chose que l'on ne peut pas contredire. Comme l'indique ce passage du texte, il s'agit d'une énonciation de fait irréfutable. Une citation d'autorité. L'auteur garde une approche neutre et explique simplement des faits historiques. (*Ibid.*)

Dans ce second cas, l'auteur, Jean-Claude Basset, compare effectivement la représentation de Marie dans les Évangiles et dans le Coran. Si celle-ci se réfère effectivement à une autorité religieuse, la citation n'est pas effectuée dans un but normatif qui devrait guider la vie du croyant. Sa portée n'est donc pas correctement identifiée.

Conclusion

Au terme de cet examen nous pouvons voir que la diversité des erreurs relevées découle d'une large variété d'habitudes, d'attentes et de savoirs concurrents par rapport à ceux que l'exercice appelle. Nous avons relevé les erreurs les plus courantes et les plus révélatrices de cet exercice et celles-ci peuvent être classées transversalement suivant la typologie d'Astolfi et leur cause probable de la manière suivante :

Typologie des erreurs selon Astolfi 2017	Exemples d'erreurs dans cette catégorie
1. Mauvaise compréhension des consignes, modèle mal suivi	Ne pas étiqueter les marqueurs
2. Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	Tendance à résumer plutôt qu'analyser, notamment dans le choix des mots pour intituler les marqueurs Reprendre les titres de marqueurs des exemples alors que ceux-ci ne collent pas du tout avec le contenu étiqueté
3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	Manque de décentrement généralisé autour du bouddhisme (aussi lié aux textes qui sont moins évidents). Confusion sur les récits religieux entre analyse des discours, analyse des faits historiques, etc. Vision binaire étiquetant un récit soit 100% historique vs. 100% légendaire. Croyances épistémologiques concurrentes.
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	Difficulté à isoler les éléments pertinents, à formuler précisément ce qu'ils impliquent, sans exagérer leur portée
5. Erreurs portant sur les démarches adoptées	Exercice très dirigé donc difficile d'y supposer des erreurs de cette nature
6. Erreurs dues à une surcharge cognitive	Cela ne proviendrait pas de ce seul enseignement.
7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	Manque de familiarité avec la démarche historique en général, d'où confusions sur la question de l'existence historique de figures religieuses.
8. Erreurs causées par la complexité du contenu	Raisonnements erronés parce que les textes à analyser abordent des sujets bien plus étendus que ce qui est vu en cours.

Tableau 4 : typologie des erreurs

Les quatre grandes familles d'erreurs que nous avons examinées relèvent de différents secteurs de la typologie d'Astolfi. Si leur niveau d'analyse ne correspond pas à celui attendu, c'est peut-être à cause des réflexes issus des analyses littéraires communes (2. Habitudes scolaires ou mauvais décodage des attentes). Leur manque de familiarité dérive parfois du niveau des textes choisis (8. La complexité du contenu), tandis que les confusions sur les figures historiques (ou non) provient des ambiguïtés de leur propre vision de l'histoire (3. Conceptions alternatives des élèves) ou de celle qui est articulée par l'institution scolaire (7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline). Enfin, c'est le problème même d'établir les frontières floues et mouvantes entre émique et étique qui les fait trébucher (4. Opérations intellectuelles impliquées).

Nous voyons surtout que la mise en évidence d'une posture neutre dans la discussion du fait religieux ne peut faire l'économie de plusieurs discussions de fond. Une certaine clarté sur le degré d'historicité des figures religieuses et les méthodes et incertitudes de l'histoire ancienne en général est nécessaire pour identifier en quoi le discours religieux s'en distingue véritablement et, pour ces futur-e-s enseignant-e-s, pour les aider à mieux cerner leur propre représentation de ces figures. De même, l'analyse formelle et l'examen du vocabulaire, des formules consacrées et de la posture d'un texte forment une introduction indispensable à cette analyse des discours, mais reste incomplète sans une familiarité avec les complexités des différentes traditions religieuses. S'il n'est pas possible, et probablement pas nécessaire, que chaque enseignant-e d'éthique et cultures religieuses soit un-e expert-e des traditions

abordées, une certaine érudition sur ces sujets reste l'une des seules manières fiables de se prémunir face aux discours manipulateurs ou biaisés (de courants particuliers des religions elles-mêmes, de leurs adversaires, religieuses et religieux ou militant·e·s contre la religion...). A l'ère d'internet (et désormais de l'intelligence artificielle), ceux-ci constituent une portion non négligeable de la documentation que les enseignant·e·s trouveront avec le plus de facilité, sans parler des questions de leurs élèves, qui seront certainement nourries des mêmes perspectives déformées jalonnant la Toile et qu'ils pourraient répéter avec encore moins de précautions. À ce titre, s'il peut être tentant, et parfois sensé, de délaissier certaines discussions pointues qui intéressent davantage les colloques d'historien·ne·s des religions que les salles de classe, il ne faut pas partir du principe qu'un savoir dispensé aux enseignant·e·s leur est inutile s'il est trop complexe pour être évoqué face aux élèves. C'est par un contact prolongé et souvent difficile avec les faits que l'esprit critique s'affûte, et c'est le plus souvent par son manque de tranchant qu'il se rappelle à nous.



À propos de l'auteur

Lays Farra, formateur en matière d'Histoire et sciences des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. lays.farra@hepl.ch

Références

- Acharya S. [pseudonyme de D. M. Murdock] (2014). *Did Moses Exist? The Myth of the Israelite Lawgiver*. [Autoédition].
- Anonyme. (2003). The Life of the Buddha. En ligne : <http://www.universalisedu.com/encyclopedie/bouddhisme-histoire-le-buddha/> (archivé le 2 avril 2023)
- Astolfi, J.P. (2017). [1^{ère} éd. 1997]. *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.
- Bareau, A. (1985). *Bouddhisme, histoire - Le Buddha*. Dans *Encyclopaedia Universalis*, III, 858–862. Disponible en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/bouddhisme-histoire-le-buddha/> (consulté le 14 septembre 2021)
- Batsch, C. (2012). Les deux récits de création de la femme dans la Genèse. *Semitica et Classica*, 5, 181–188.
- Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Seuil.
- Baubérot, J. (2015). *Les sept laïcités françaises*. Maison des sciences de l'homme.
- Bellah, R.N. (1967). Civil religion in america. *Religion in America*, 96(1), 1–21.
- Bellah, R.N. (1973). [trad. de Bellah, 1967 par Gwen Terrenoire]. *La Religion civile en Amérique*. *Archives des sciences sociales des religions*, 35, 7–22.
- Bellah, R.N. (1975). *The Broken Covenant: American Civil Religion in Time of Trial*. Seabury Press.
- Betz, H.D. (1986). *The Greek Magical Papyri in Translation including the Demotic Spells*. University of Chicago Press.
- Bloch, R. (2015). Entre grandeur et humanité, Moïse dans le judaïsme ancien. *Le Monde de la Bible*, Bayard, 29-47.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité : Cours du Collège de France 2000–2001*. Raisons d'Agir.
- Carrier, R. (2012). *Proving History: Bayes's Theorem and the Quest for the Historical Jesus*. Prometheus Books.
- Carrier, R. (2014). *On the Historicity of Jesus: Why We Might Have Reason for Doubt*. Sheffield Phoenix Press.

- Carrier, R. (2020). *Jesus from Outer Space: What the Earliest Christians Really Believed about Christ*. Pitchstone Publishing.
- CEDH [Cour européenne des droits de l'homme]. (2007). *Résumé juridique de la décision Folgerø et autres c. Norvège* (29 juin 2007), disponible en ligne : [https://hudoc.echr.coe.int/fre#%22itemid%22:\[%22002-2666%22\]](https://hudoc.echr.coe.int/fre#%22itemid%22:[%22002-2666%22]) (consulté le 10 septembre 2025).
- Chamois, C. (2025, février). Promesses et impasses de l'« anthropologie métaphysique ». Terrain [En ligne], *Lectures et débats* : <http://journals.openedition.org/terrain/27549> (consulté le 16 avril 2025). DOI : <https://doi.org/10.4000/139rl>
- Christina Hahn, C., Jorgenson, J. et Leeds-Hurwitz, W. (2011). « Curious Mixture of Passion and Reserve »: Understanding the Etic/Emic Distinction. *Éducation et didactique*, 5(3), 145–154.
- CIPP [Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin]. (2010). PER Spécificités cantonales. Éthique et cultures religieuses. En ligne : https://bdper.plandetudes.ch/uploads/per_pdf/Specificites_cantonales/PER_print_SHS_15.pdf (consulté le 21 février 2025)
- Delaplace, G. (2021). *Les intelligences particulières. Enquête dans les maisons hantées*. Vues de l'esprit.
- Delatte, A.L. (1914). Études sur la magie grecque. V. Akephalos Theos [en grec]. *Bulletin de correspondance hellénique*, 38, 189–249. DOI : <https://doi.org/10.3406/bch.1914.3121>
- DFJC-DGEO. (2019). Sciences humaines et sociales. Éthique et cultures religieuses. Plan d'études vaudois, adapté du Plan d'études romand. En ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PER/PER_Ethique_et_cultures_religieuses.pdf (consulté le 21 février 2025).
- DFJC-DGEO [Département de la formation, de la jeunesse et de la culture et Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée]. (2018). Plaquelette : Éthique et cultures religieuses à l'école obligatoire. En ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/_migrated/uploads/tx_vdcontactservice/2018_06_06_DGEO-plaquelette_Ethique_et_cultures_religieuses_V3.pdf (consulté le 21 février 2025).
- Ehrman, B. (2012). *Did Jesus Exist? The Historical Argument for Jesus of Nazareth*. Harper.
- Eire, C. (2023). *They flew. A history of the impossible*. Yale University Press.
- État de Vaud. *Religions*. <https://www.vd.ch/population/religions> (consultée le 10 septembre 2025).
- État de Vaud. *Réponse (24_REP_248) du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'interpellation Fabien Deillon et consorts - HEP, enseignement public et neutralité religieuse (24_INT_140)*, lors de la séance du Grand Conseil du 9 septembre 2025. Disponible en ligne : <https://www.vd.ch/gc/seances-du-grand-conseil/point-seance/point/ab42e127-d93a-44c3-b15a-c8be31f4c0a4/meeting/1029635> (consulté le 10 septembre 2025).
- État de Vaud. *Rapport de majorité (09_MOT_086) du 27 avril 2010, de la commission chargée d'examiner l'objet suivant : Motion Pierre-Yves Rapaz et consorts demandant au Conseil d'Etat de modifier la loi scolaire pour introduire l'interdiction du port du voile tout au long de la scolarité obligatoire*. Disponible en ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/09_MOT_086_RC_maj.pdf (consulté le 10 septembre 2025).
- Favret-Saada, J. (1977). *Les Mots, la Mort, les Sorts*. Gallimard.
- Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 551–573.
- Gagnon, M. (2016). Pensée critique et respect des convictions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 103–118.
- Gingras, Y. (1995). Un air de radicalisme. Sur quelques tendances récentes en sociologie de la science et de la technologie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 108, 3–18.

- Gjerde, J. (2012). *Catholicism and the shaping of the nineteenth century America*. Cambridge University Press.
- Goldstein, Z. (2006). May You Live Until 120... . Chabad. En ligne : https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/364282/jewish/May-You-Live-Until-120..htm (consulté le 21 février 2025).
- Graeber, D. & Sahlins, M. (2023). [trad.] *Sur les rois*. Editions la Tempête.
- Hahn, C., Jorgenson, J. & Leeds-Hurwitz, W. (2011). « A Curious Mixture of Passion and Reserve »: Understanding the Etic/Emic Distinction. *Éducation et didactique*, 5-3, 145–154.
- Harris, M. (1976). History and Significance of the Emic/Etic Distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329–350.
- Jules H. Droin, J. H. (1898). *Moïse dans les traditions Biblique, Grecque, Latine et Egyptienne*. [Thèse de doctorat] En ligne : <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/6e63c822-4c16-4115-bb26-fdb29cdb3718/download> (consulté le 21 février 2025).
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition : A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268–273.
- Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) du Canton de Vaud (7 juin 2011), disponible en ligne : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/336_LEO_adoptee.pdf (consultée le 10 septembre 2025)
- Mahieddin, É. Le métaphysicien et sa magie. Terrain [En ligne], *Lectures et débats*, mis en ligne le 03 février 2025 : <http://journals.openedition.org/terrain/27577> (consulté le 16 avril 2025). DOI : <https://doi.org/10.4000/139rm>
- Malinowski, B. (1922). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Gallimard.
- Masai, F. (1950). Principes et conventions de l'édition diplomatique. *Scriptorium*, 4(2), 177–193.
- McNaught, M.B. (2009). *La religion civile américaine. De Reagan à Obama*. Presses Universitaires de Rennes.
- Méheust, B. (2023). *Proust voyant*. Vues de l'esprit.
- Meylan, N. (2019). *Qu'est-ce que la religion ?* Labor et Fides.
- Meziane, M.A. (2023). *Au bord des mondes. Vers une anthropologie métaphysique*. Vues de l'esprit.
- Mostowlansky, T. & Rota, A. (2020). Emic and etic. In *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*, consulté le 30 avril 2023, sur : <http://doi.org/10.29164/20emicetic>
- Moussaoui, A. (2012). *Observer en anthropologie : immersion et distance*. *Contraste*, 1(36), 29–46.
- Nord, W.A. (1995). *Religion & American Education: Rethinking a National Dilemma*. University of North Carolina press.
- Olivier de Sardan, J.P. (1998). Émique. *L'Homme*, 38(147), 151–166. <https://doi.org/10.3406/hom.1998.370510>
- Olivier de Sardan, J.P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socioanthropologique*. Academia-Bruylant.
- Pike, Kenneth (1954). Emic and Etic Standpoints for the Description of the Behavior. In *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Summer Institute of Linguistics. 37–72.
- Porpora, D. (2006). Methodological Atheism, Methodological Agnosticism, and Religious Experience. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(1), 57–75.
- Poulat, É. (2005). *La question religieuse et ses turbulences*. Berg international.
- Poulat, É. (2010). *Scruter la loi de 1905, la République française et la Religion*. Fayard.

Preisendanz, K. (1931). *Papyri graecae magicae*. 2 vol. Teubner.

Règlement d'application de la loi sur l'enseignement (RLEO). En ligne : <https://www.lexfind.ch/tolv/231128/fr> (consulté le 21 février 2025).

Rouiller, S., Gilbert, P. & Baumgartner, A. (2024). Dépasser « l'irrationnel » avec la pensée critique : l'Ordre du Temple Solaire (OTS) comme étude de cas en sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 12, 117–136.

Sahlins, M. (2017a). The original political society. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(2), 91–128.

Sahlins, M. (2017b). In anthropology, it's emic all the way down. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(2), 157–163.

Sahlins, M. (2022). *The New Science of the Enchanted Universe: An Anthropology of Most of Humanity*. Princeton University Press.

Société de Linguistique de Paris. Statuts de 1866. En ligne : <https://www.slp-paris.com/statuts1866.html> (consultés le 16 avril 2025).

Spencer, R. (2012). *Did Muhammad even exist?* ISI.

Thomas, R.M. (2006). *Religion in schools, controversies around the world*. Praeger.

Willaime, J.P. & Mathieu, S. (2005). *Des maîtres et des dieux*. Belin.

Young, F. [@DrFrancisYoung]. (2024, 1 apr). *The personal benefit to me is that it allows me to say what I really think, which is that miracles and magic are real*. [Tweet]. Twitter. <https://x.com/DrFrancisYoung/status/1774736182728954170>

Zahrt, J. (2025). *Dialectique des étoiles. Walter Benjamin et l'astrologie*. Vues de l'esprit.

Rezensionen
Comptes rendus



Maxwell, Bruce ; Senécal, Mathilde et Waddington, David (2023). *La liberté pédagogique et les thèmes sensibles à l'école : un guide d'accompagnement pour les enseignant-e-s et les directions d'établissement. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (27 p.)*

La discussion de thèmes sensibles à l'école suscite un intérêt grandissant pour les acteurs et actrices de l'éducation. De plus en plus présents dans les classes, parfois amenés par les élèves et en lien avec l'actualité, ces thèmes sont dits sensibles au regard de la forte émotivité qu'ils provoquent. Ils relèvent de savoirs complexes et soulèvent des enjeux éthiques, politiques et sociaux qui mobilisent des valeurs personnelles et des représentations sociales, chez les élèves comme chez les enseignant-e-s¹. En ce sens, la discussion de thèmes sensibles interfère dans la relation pédagogique et peut provoquer des situations conflictuelles. Elle représente un risque pour les enseignant-e-s qui peuvent se trouver en porte-à-faux vis-à-vis de leur direction ou de parents d'élèves et ainsi préférer éviter ces thèmes. Pourtant, la discussion de ces questions semble difficile à évacuer de la vie scolaire et de la formation citoyenne qui compose la mission de l'école.

Pour les enseignant-e-s, il s'agit alors de décider en conscience des thèmes discutés avec les élèves et de savoir comment aborder ces thèmes sensibles qui représentent des défis didactiques et pédagogiques. Mais ces thèmes soulèvent également des questions éthiques et juridiques : à quel titre aborder des thèmes sensibles avec les élèves ? Comment comprendre la liberté pédagogique dont disposent les enseignant-e-s pour en discuter en classe ? Quel est le périmètre d'exercice de la liberté pédagogique ? Sur quels principes fonder son enseignement et sa posture ? Telles sont les questions auxquelles s'attellent Bruce Maxwell, Mathilde Senécal et David Waddington dans leur guide d'accompagnement à l'attention des enseignant-e-s et directions d'établissement, afin de soutenir la prise de décision en lien avec le traitement des thèmes sensibles en classe.

Depuis leur contexte québécois, les auteur-e-s s'emparent de ces questions en adoptant une perspective pratique visant à outiller les enseignant-e-s et les directions d'établissement, en posant notamment des repères fondés sur la jurisprudence canadienne et les résultats de la recherche. Ils et elle entendent fournir un cadre décisionnel et des lignes directrices pour aborder les questions juridiques et éthiques soulevées par la discussion de thèmes sensibles à l'école québécoise.

L'ouvrage, pensé comme un guide pour la pratique, est concis et synthétique. Il se compose de trois chapitres, précédés d'un préambule mettant en lumière l'importance et la complexité de la discussion des thèmes sensibles à l'école. Ainsi, pour les auteur-e-s, si les thèmes sensibles concentrent différents enjeux rendant difficile et risquée leur discussion au sein des établissements scolaires, ils ne représentent pas moins une « occasion unique pour développer la pensée critique des élèves et pour faire valoir des valeurs démocratiques » (p. 4). L'apprentissage de la discussion des controverses politiques et sociales, en favorisant le dialogue et le développement de l'autonomie intellectuelle des élèves, représente en effet un aspect incontournable de l'éducation à la citoyenneté. Pourtant, compte-tenu de la sensibilité et de la vivacité de ces controverses, les enseignant-e-s peuvent se sentir en difficulté pour les aborder en classe. Il apparaît donc important de leur fournir des repères sur lesquels s'appuyer dans leur pratique.

Le premier chapitre du guide pose le cadre juridique dans lequel s'exerce l'enseignement et l'apprentissage des thèmes sensibles, à savoir l'exercice de la liberté pédagogique des enseignant-e-s. La liberté pédagogique prend place dans le cadre de la liberté académique, un droit qui inclut la liberté de mener des recherches, la liberté d'expression en dehors de la vie professionnelle et la liberté pédagogique. Seul l'aspect lié à la liberté pédagogique est considéré dans le guide, les enseignant-e-s du primaire et du secondaire n'étant *a priori* pas amené-e-s à conduire des recherches. Les auteur-e-s rappellent le contexte d'exercice de cette liberté pour les enseignant-e-s et soulignent le peu de liberté académique dont ils et elles disposent, étant considéré-e-s aux yeux de la loi comme des salarié-e-s soumis-e-s à la loi sur le travail. Si une latitude didactique et pédagogique est toutefois reconnue aux enseignant-e-s québécois-e-s pour aborder les thèmes sensibles, celle-ci se trouve circonscrite à l'exercice « raisonnable et responsable » de la liberté pédagogique (p. 6). Cette notion d'exercice « raisonnable et responsable », qui n'est pas davantage explicitée à ce stade, prend une dimension pratique dans la suite du propos.

En s'appuyant sur une interprétation de la jurisprudence portant sur la question de la liberté d'expression des enseignant-e-s à l'école en présence des élèves, Maxwell, Senécal et Waddington proposent, dans le chapitre 2, quatre principes directeurs pour le traitement raisonnable et responsable de thèmes sensibles en classe : harmonisation avec le programme, impartialité, évitement du contenu incendiaire et adéquation avec l'âge des élèves. Ces quatre principes ont une valeur pratique : ils visent à guider la prise de décision pédagogique et la posture professionnelle concernant les thèmes sensibles en classe.

¹ Nous nous référons ici à la définition du guide *Aborder des thèmes sensibles avec les élèves* (Hirsch, S., Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Turcotte, M., 2023, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité), que les auteur-e-s entendent compléter par le guide qui nous occupe.

Étant juridiquement fondés, ils procurent une base solide et crédible pour la discussion des choix pédagogiques. La suite du chapitre est consacrée à l'approfondissement de chacun des principes afin d'en clarifier l'interprétation et de les illustrer par des exemples concrets, procurant une idée précise de leur sens et de leur mise en œuvre.

Le dernier chapitre est consacré au devoir d'impartialité qui s'impose aux enseignant-e-s lorsqu'ils et elles abordent des thèmes sensibles avec leurs élèves. Dans cette perspective, l'impartialité, qui consiste en la présentation « juste et équilibrée » (p. 18) des faits et des arguments entourant un thème sensible, apparaît comme un aspect incontournable de l'exercice raisonnable de la liberté pédagogique. En s'appuyant sur la littérature scientifique, les auteur-e-s identifient les raisons qui poussent les enseignant-e-s à adopter une posture impartiale, mettant en lumière les différents enjeux pragmatiques et pédagogiques liés au choix d'une posture dans le traitement de thèmes sensibles avec les élèves. La distinction entre impartialité neutre et impartialité engagée permet de clarifier les différents degrés d'impartialité et leurs implications pratiques respectives. C'est en définitive une conception de l'impartialité comme outil pédagogique qui est proposée aux lecteurs et lectrices, avec une attention portée à ses avantages pédagogiques et ses différents usages, mais également aux limites et aux risques associés à la posture d'impartialité. Le chapitre se termine par une liste de sept questions directrices visant à soutenir très concrètement la réflexion des enseignant-e-s quant au traitement impartial des thèmes sensibles en classe.

Par le soin particulier mis à rendre le propos applicable au moyen d'exemples concrets, Maxwell, Sénécal et Waddington proposent un guide concis et pratique sans faire l'impasse sur la précision et l'étayage du propos, qui s'appuie sur la jurisprudence et sur les résultats de la recherche. La proposition de faire de l'impartialité un outil pédagogique est engageante : elle met en lumière les bénéfices possibles de la posture d'impartialité tout en balisant la mise en œuvre de cette posture de points d'attention et d'ajustements possibles en fonction du contexte. Cet éclairage sur les vertus pédagogiques de la posture d'impartialité, mais aussi sur ses limites, procure selon nous aux enseignant-e-s une aide substantielle pour penser et construire leur posture professionnelle. A cet égard, la liste des questions directrices proposée à la fin du dernier chapitre représente un appui précieux pour l'orientation des enseignant-e-s dans la réflexion sur le traitement des thèmes sensibles et la prise de décisions pédagogiques éclairées.

On peut regretter l'absence de définition de la notion de thèmes sensibles, introduite dès le début du guide sans explicitation. Les nombreux exemples aident toutefois à se faire une idée du type de thèmes dont il s'agit. En outre, le choix d'une entrée dans la question des thèmes sensibles par le concept de liberté pédagogique est original et fécond. Il appelle notamment la considération conjointe d'éléments juridiques et pédagogiques, mettant en lumière l'étroite relation qui unit le contexte juridique de l'enseignement et la pratique professionnelle des enseignant-e-s. Le guide permet ainsi d'outiller les enseignants pour la discussion et la justification de leurs choix pédagogiques, notamment auprès de leur direction et des parents d'élèves.

Le pari des auteur-e-s semble remporté : le guide éclaire la compréhension des notions importantes à considérer dans le cadre du traitement de thèmes sensibles en classe, telles que la liberté pédagogique, son exercice raisonnable et responsable ou encore la posture d'impartialité des enseignant-e-s. Les nombreuses situations citées en exemple permettent de représenter concrètement les enjeux pratiques soulevés par le traitement des thèmes sensibles ainsi que la mise en application de ces notions abstraites dans la pratique professionnelle. Sans tomber dans un registre normatif, ce guide procure ainsi des éléments essentiels pour comprendre les enjeux de la discussion de thèmes sensibles en classe, pour les élèves comme pour les enseignant-e-s. Les représentant-e-s du monde de l'éducation y trouveront des ressources pour se questionner, s'orienter, et prendre du recul sur leurs pratiques professionnelles.

Agathe Delanoë, agathe.delanoë@hepl.ch

www.zfrk-rdsr.ch

