

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

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

Nummer / Numéro 7

2019

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

Forschung / Recherche

N. Gasser – „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“
Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale
Deutungspraxis im pädagogischen Kontext

U. Schellenberg & L. Saia – Prototypische und essentiali-
sierte Darstellung von Religionen bei Jugendlichen – eine
explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Re-
konstruktion

Didaktik / Didactique

P. Bleisch – Réflexions didactiques au sujet de l'enseigne-
ment sur les religions au sein d'une société pluri-religieuse

Unterricht / Enseignement

I. Dietzel – „Gott*in“ – Haben Gottheiten ein soziales
Geschlecht?

Rezensionen / Comptes rendus

Impressum / Impressum

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

Redaktion / Comité de rédaction

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

Beirat / Comité scientifique

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

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Adriano Montefusco, Pädagogische Hochschule Freiburg (Layout, Website)

Sekretariat / Secrétariat

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

Abonnements

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch gratis zu beziehen
S'adresser à la Société pour la didactique des sciences des religions: www.zfrk-rdsr.ch

Internet

www.religionskunde.ch
www.zfrk-rdsr.ch
ISSN 2297-6469

Dank / Remerciements

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

Ce numéro 7 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg et de la Société suisse pour la science des religions (SSSR).

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.

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 requête et l'examen des articles

Index

Forschung / Recherche

N. Gasser – „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“ Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext 7

U. Schellenberg & L. Saia – Prototypische und essentialisierte Darstellung von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion 18

Didaktik / Didactique

P. Bleisch – Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions au sein d'une société pluri-religieuse 33

Unterricht / Enseignement

I. Dietzel – „Gott*in“ – Haben Gottheiten ein soziales Geschlecht? Bausteine für integrierte Religionskunde zum Fächerübergreifenden Thema ‚Gender‘ ab der 10. Klasse 46

Rezensionen / Comptes rendus 54



Forschung
Recherche

„Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“

Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext

Nathalie Gasser

In dem Beitrag wird basierend auf einem Dissertationsprojekt anhand von zwei Fallbeispielen aufgezeigt, wie sich die Differenzkategorie „Muslimin“ in Bildungsbiografien von Secondas im pädagogischen Kontext manifestiert: Einerseits als soziale Zuordnungspraxis, welche Subjekte hervorbringt und positioniert und andererseits in der Zuschreibung eines Expertinentums „für Islam“, welche den omnipräsenten Rechtfertigungs- und Positionierungszwang, dem Muslim_innen gesellschaftlich ausgesetzt sind, reproduziert. Der Beitrag will exemplarisch bildungsbiografische Erfahrungen von Lernenden im Anschluss an hegemoniale Deutungspraxen von Lehrpersonen aufzeigen.

S'appuyant sur un projet de thèse et à partir de deux études de cas, cette contribution met en évidence de quelle manière la catégorie différenciatrice de „musulmane“ se manifeste dans des biographies de la formation de *Secondas* en contexte pédagogique. La catégorie se présente d'une part comme un outil de catégorisation sociale qui met sur le devant de la scène et positionne des sujets; d'autre part, la catégorie assigne une expertise „sur l'islam“ qui reproduit une nécessité omniprésente de justification et de positionnement à laquelle les musulman·e·s sont socialement exposé·e·s. En travaillant sur des cas concrets, la contribution explore les expériences biographiques d'apprenantes en lien aux pratiques interprétatives hégémoniques mises en oeuvre par les enseignant·e·s.

Based on a dissertation project and with reference to two case studies, the contribution highlights how the differential category of „Muslima“ is manifested in the educational biographies of *Secondas* in a pedagogical context. On the one hand, the category can work as a tool of social categorisation, which brings forward subject positions. On the other hand, the category assigns an expertise „for Islam“ which reproduces the omnipresent necessity of justification and positioning to which Muslims are socially exposed. Analysing concrete cases, the contribution explores the biographical experiences of learners in relation to the hegemonic interpretative practices of teachers.

1 Einleitung

In gesellschaftspolitischen Diskursen ist in den letzten Jahren ein Trend auszumachen, Differenzen vermehrt entlang religiöser Grenzen zu konstruieren (Sökefeld, 2011, S. 271). „Religion“ wurde in diesem diskursiven Kontext zunehmend zu einer zentralen Interpretationskategorie, sowohl für negativ als auch positiv betrachtete individuelle und kollektive Handlungsweisen, insbesondere solcher von Migrantinnen und Migranten (Behloul, 2010, S. 45). Mecheril und Thomas-Olalde (2018, 2011) sprechen von einer diskursiven Praxis des „religiösen Otherings“ (2018, S. 191; 2011, S. 45), die das Ziel verfolgt, die Grenze zwischen einer „ – mehr oder weniger expliziten – ‚Wir-Gruppe‘ und ‚den Andern‘ zu markieren und zu verobjektivieren“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 46). Im homogenisierenden Islamdiskurs lässt sich zudem eine dominante, differenzkategoriale Geschlechtskonstruktion beobachten, welche als unveränderbares Wesensmerkmal ‚des Islam‘ dargestellt wird (Allenbach & Müller, 2017, S. 273; Marx, 2008, S. 55). Es kursiert das diskursive Bild einer von Zwang dominierten „armen, unterdrückten muslimischen Frau“ und ihrem Pendant, einem unterdrückenden, Zwang ausübenden „frauenfeindlichen muslimischen Mann“ (Kaya, 2013, S. 120). Diese Differenzkategorien kommen nicht nur, aber auch im Bildungsbereich zum Ausdruck (Gasser, 2019).

Vorliegender Beitrag beruht auf einer Dissertation (Gasser, 2019), die untersuchte, ob und wie sich eine diskursive Differenzkategorie „Muslimin“ in Bildungsbiografien von jungen Secondas in der Deutschschweiz manifestiert. Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage, ob und wie Bildungsbiografien adoleszenter Secondas im Kontext des gegenwärtigen Islamdiskurses vorstrukturiert bzw. eingeschränkt werden, wie sie ihre (bildungs)biografische Positionierung

aushandeln, darstellen und reflektieren und welche Rolle die (diskursive) Differenzkategorie „Muslimin“ hierbei spielt. Um den jungen Frauen Raum für die Darstellung eigener Relevanz- und Deutungssysteme innerhalb ihrer sozialen Räume zu geben, wurde für das Forschungsvorhaben ein ethnografischer Ansatz gewählt. Kern des Zugangs zum Feld bildete die Methodik einer *multi-sited ethnography*, wie Marcus (1995) sie in Abgrenzung zur klassisch ethnographischen Vorgehensweise¹ vorschlug. Wie bei einer ethnographischen Herangehensweise üblich, kam bei der Datenerhebung ein Methodenmix zum Zuge. Leitend war ein kombiniertes zirkuläres Verfahren von teilnehmender Beobachtung in multiplen sozialen und auch virtuellen Feldern² verbunden mit themenzentrierten (bildungs)biografischen Interviews sowie einer diskursiven Dokumentenanalyse in Bezug auf die Differenzkategorie „Muslimin“. Die kontinuierliche, zirkuläre Auswertung erfolgte mit *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1996) und wurde durch biografische Fallrekonstruktionen ergänzt. Die Befragung der Frauen zu ihren bildungsbiografischen Prozessen erfolgte retrospektiv. Die rund zwanzig dem Sample angehörenden Secondas waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 18 und 32 Jahre alt und somit in einem Alter, in dem sie in der Lage sind, „kritisch ihre soziale Position, ihren Akteur-Spielraum und ihr Selbst im Verhältnis zu andern [zu] reflektieren“ (Nökel, 2002, S. 19).

Dass der dominante Diskurs um Religion auch den schulischen Raum erfasst hat, dürfte angesichts des laufenden Islamdiskurses nicht weiter erstaunen. Lingen-Ali und Mecheril sprechen gar von einer „Muslimisierung“ des schulischen Raumes, welche Subjekte hervorbringt und diese positioniert (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 18). Wie sie darlegen, bildet die Differenzkategorie Religion zusätzlich einen „Zugehörigkeitscode [...], mit dem Personen als natio-ethno-kulturell Andere markiert werden“ (ebd., S. 17). Anhand der erhobenen Daten lässt sich rekonstruieren, dass sich die Differenzkategorie „Muslimin“ in den Bildungsbiografien der jungen Secondas besonders deutlich in den folgenden zwei bildungsbiografischen Lagen manifestiert: Erstens als wirkmächtige, *strukturelle Bildungsbarriere* in der dualen Berufsbildung hinsichtlich des religiösen Symbols *Hijab* und zweitens als *soziale Deutungspraxis* (vgl. ebd.) im schulischen Feld. Im vorliegenden Beitrag soll nur auf Letzteres eingegangen werden.

Als *soziale Deutungspraxis* (Lingen-Ali & Mecheril, 2016) lässt sich die Differenzkategorie „Muslimin“ im pädagogischen Kontext in den Narrationen der jungen Frauen in zwei unterschiedlichen Variationen rekonstruieren:

- a) einerseits als soziale Zuordnungskategorie, welche Subjekte hervorbringt und positioniert;
- b) andererseits in Form einer Zuschreibung eines Expertinentums „für Islam“, welche den omnipräsenten Rechtfertigungs- und Positionierungszwang, dem Musliminnen gesellschaftlich ausgesetzt sind, reproduziert.

Im Folgenden sollen die beiden Variationen dieser sozialen Deutungspraxis ausgeführt und verdeutlicht werden, erstere am Fallbeispiel von Lorana³ und letztere am Fallbeispiel von Ardita.

2 Fallbeispiel Lorana: Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Zuordnungskategorie

Lorana kam als Kind aus einem Land in Ex-Jugoslawien per Familiennachzug in die Schweiz, wo ihr Vater zuvor während Jahren als Saisonnier⁴ arbeitete. Loranas Sozialisation war stark durch traditionelle Familien- und Rollenbilder geprägt. Demgegenüber spielte ihre religiöse Sozialisation eine eher untergeordnete Rolle:

Ja vom Glauben her, wie gesagt, meine Familie ist nicht so religiös. Klar man hat gelebt, wie alle anderen, meine Mutter zieht ein Kopftuch an....Aber sie haben auch nicht so viel Ahnung von Religion. Sie haben das mehr so kulturell gemacht. (Lorana, A 44)

Lorana beschreibt ihre Familie als eher „distanziert“ religiös (vgl. Stolz, Schneuwly Purdie, Engelberger & Kruggeler, 2014, S. 75–76). Lorana deutet die religiöse Praxis ihrer Eltern retrospektiv vor dem Hintergrund ihres eigenen, neu erworbenen Religionsverständnisses als Seconda in der Schweiz. Ihr eigenes Religionsverständnis geht, wie

¹ In einer globalisierten Welt, so lautete das zentrale Argument von Marcus, könne das ethnographische „Feld“ nicht länger „single-sited“ definiert werden, sondern müsse global agierenden Lebenswelten ethnographisch erforschen können und so „multi-sited“ erfolgen (Marcus, 1995, S. 98).

² Z. B. Internetseiten, Blogs, Whats-App-Gruppen, Facebookseiten, YouTube-Filme, etc.

³ Selbstverständlich handelt es sich bei allen erwähnten Namen um Pseudonyme.

⁴ Saisonniers kamen zunächst mit einer Kurzaufenthaltsbewilligung (für eine „Saison“, daher der Name) während max. neun Monaten via das sogenannte „Saisonnierstatut“ in die Schweiz. Das Saisonnierstatut wurde 1934 mit dem Bundesgesetz über Aufenthalt und Niederlassung in der Schweiz eingeführt und 2002 abgeschafft (Arletaz, 2012, o. S.). Das Statut entstand im Kontext einer Migrationspolitik, die sich einerseits den wirtschaftlichen Bedürfnissen des Arbeitsmarkts anpassen und gleichzeitig dem politischen Druck fremdenfeindlicher Kreise entsprechen wollte (ebd.).

das vieler Secondas und Secondos, mit einer Abgrenzung zur Religiosität der Elterngeneration sowie einer zunehmenden Intellektualisierung bzw. Systematisierung der eigenen Religiosität einher (vgl. zu diesem Prozess auch Schlieter, Kind Furger & Lauener, 2011, S. 8) bei tibetischen Migrantinnen der zweiten und dritten Generation in der Schweiz. So schreibt sie das Kopftuchtragen der Mutter mehr einem tradierten, kulturellen Brauch zu als einer primär religiös motivierten Praxis. In Loranas Aussage wird zudem deutlich, dass auch sie implizit von einer Trennung von „Kultur“ und „Religion“ ausgeht und von der Vorstellung, dass die Elterngeneration eine von „Kultur“ durchsetzte „Religion“⁵ praktiziere und tradiere. Ihre religiöse Sozialisation schildert sie wie folgt:

[I]ch habe gewusst, wir machen *Ramadan*, wir fasten, wir tun [...] wir brechen das Fasten ja und [...] mehr von meinem Glauben habe ich gar nicht so richtig gewusst. [...] Einfach nur die Rituale, die man gemacht hat. Man hat von den Eltern etwas gesehen oder von den Grosseltern etwas gesehen, aber so richtig erklärt worden ist mir das eigentlich nie. (Lorana, A 42)

Lorana beschreibt ihre religiöse Sozialisation als eine sich primär auf die Ritualebene beziehende Sozialisation, welche sie intellektuell nicht genau fassen konnte. In Loranas Familie wurde eine Form von *lived religion* (McGuire, 2008) gelebt und tradiert, die von Bräuchen und (Glaubens)traditionen des Umfeldes, in dem die Eltern geboren wurden, geprägt wurde. Ihre Eltern besuchten im Alltag weder die Moschee noch waren sie Mitglieder eines religiösen Vereins; Lorana verfügt über keine formelle religiöse Bildung. In ihren Narrationen konnte ein weiterer Aspekt ihrer religiösen Sozialisation rekonstruiert werden, nämlich, dass es für sie als Kind eine Selbstverständlichkeit darstellte, unterschiedliche „Gotteshäuser“ zu kennen und auch an unterschiedlichen Orten zu beten. Im Dorf, in dem Lorana ihre frühe Kindheit verbrachte, lebten Muslim_innen und Christ_innen ihren Glauben Seite an Seite:

Ich habe beides noch ein bisschen gekannt. Aber da wir [...] in unserem Dorf auch Kirchen haben, habe ich natürlich auch oft Kirchen besucht und ich bin auch dort beten gegangen. (Lorana, A 42)

Lorana verfügte via ihre religiöse Sozialisation über einen offenen Zugang zu Glaubenstraditionen und religiöser Praxis und nicht über ein geschlossenes Religionsverständnis, das sich auf eine einzige, in sich „abgeschlossene“ religiöse Tradition beschränkte. Auch in der Schweiz behielt sie diese offene Haltung hinsichtlich religiöser Praxis bei, so beschreibt sie beispielsweise, wie sie jeweils auf ihrem Schulweg zu einer katholischen Madonnenstatue betete:

Auf meinen Schulweg hat es eine Kirche gehabt [...] und draussen hat es [...] so wie ein Monument oder wie sagt man dem [...] ich weiss nicht, ob es eine Nonne oder Maria gewesen ist [...] und jedes Mal, wenn ich in der Schule gewesen bin, weil damals habe ich auch Deutsch nicht so richtig gekonnt, bin ich dort angehalten und habe zu Gott gebetet. Durch die Statue, habe ich irgendwie das Gefühl gehabt, die hört mich und schickt das weiter (lacht). (Lorana, A 43)

Wie aus dieser Aussage deutlich wird, spielte es für Lorana keine Rolle, an welchen religiösen „Monumenten“ und unter zu Hilfenahme welcher Symbolik sie ihre religiöse Praxis ausübte. Aus ihrer Perspektive als Kind war es relevant, dass sie mittels eines religiösen Symbols zu Gott beten konnte. Das tägliche Ritual des Betens zu Gott auf dem Schulweg via einem religiösen Symbol „ob es Nonne oder Maria gewesen ist“ verlieh ihr in dieser ersten schwierigen Anfangszeit in der Schule ohne grosse Deutschkenntnisse Halt und das Gefühl, „gehört“ zu werden. Durch das lachende Erzählen des letzten Satzes wird deutlich, wie sich Lorana heute etwas von dieser Annahme ihrer Kindheit distanziert. Hinsichtlich dieser offenen Auslegung von religiöser Praxis und ihres Religionsverständnisses sollte Lorana jedoch bald eines besseren belehrt werden: Die Zuschreibung zu einer (einzig) religiösen Tradition erfolgte für Lorana erstmals fremdbestimmt: durch einen Lehrer ihrer Realschulklasse. Sie schildert dieses Erlebnis heute als Teil ihrer religiösen Sozialisation:

Das Lustige ist gewesen, als wir in die Schweiz gekommen sind. Das erste Mal in meinem Leben bin ich konfrontiert worden mit meinem Glauben sozusagen. Und das weiss ich noch, als mich mein Lehrer gefragt hat: Was ist dein Glauben? [...] Und ich so [...] äh [...] Ja, Gott? (lacht). Das war mein Glauben, ich glaubte an Gott. Dann sagt er: Nein. Jeder Mensch hat seine eigene Richtung oder [er] versucht mir ein bisschen zu erklären und nachher habe ich gesagt: Ich weiss es nicht, ich muss meinen Vater fragen (lacht). Und nachher bin ich nach Hause gegangen und habe gesagt: Du Papi, was haben wir für einen Glauben? Und nachher sagt er, ja Moslem. Und

⁵ Ich führe diese Begriffe hier in Anführungsstrichen um zu unterstreichen, dass es sich um Akteur_innen-Konzepte handelt, die von *geschlossenen Begriffen* von „Kultur“ und „Religion“ ausgehen, die ich auf der Ebene der Analyse so nicht verwende (vgl. Unterscheidung der „Kategorien der Analyse“ und den „Kategorien der Praxis“, Brubaker & Cooper, 2007, S. 52–55).

ich sage ja, der Lehrer hat mir Moslem und Islam erwähnt und nachher sage ich, aber Moslem und Islam was ist denn das? Und dann sagt [mein Vater]: Ja, das ist dasselbe eigentlich. Darauf sage ich: Aber wieso weiss ich von dem gar nichts? (lacht). Danach sagt er, ja, das ist wie selbstverständlich, du bist dort geboren und du lebst das einfach weiter (lacht) [...] Ja, es ist wirklich so lustig damals gewesen und danach bin ich eben in die Schule gegangen und habe ein bisschen erzählt, ja das ist mein Glaube. Der Lehrer hat natürlich schon Bescheid gewusst, das es das ist (lacht). Aber ich nicht so [...] dann habe ich mich angefangen mehr so ein bisschen Gedanken zu machen. Aha [...] ich habe doch einen anderen Glauben. Es ist Gott, also es ist ein Weg, Gottes Weg, aber trotzdem etwas anderes. (Lorana, A 43)

Aus Loranas Perspektive als Kind und durch ihre offene religiöse Sozialisation stellte der Glaube in erster Linie einen „Glauben an Gott“ dar. Dass der zweite Teil des Satzes, indem sie ihre Antwort auf die Frage der Lehrperson schildert, als Frage formuliert ist („Ja, Gott?“), kann dahingehend gedeutet werden, dass Lorana bereits davon ausging, dass die Antwort, sie glaube an Gott, die Lehrperson nicht befriedigen wird. Aufgrund ihrer bisherigen religiösen Sozialisation kam Lorana bis anhin nicht in die Lage – so kann aus der Aussage geschlossen werden – gegenüber Dritten näher zu definieren, welcher religiösen Tradition sie sich zuordnete, bzw. was sie unter „Glauben an Gott“ verstand. Durch die Konstruktion religiöser Differenz im Unterricht seitens der Lehrperson wurde Lorana gemäss ihren biografischen Erfahrungen erstmals mit der Kategorie einer „Religionszugehörigkeit“, die sie erst einmal zu Hause erfragen musste, konfrontiert. Das Beispiel illustriert, was ein „religiöses Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 187; 2011, S. 45), bei welchem Lorana als Lernende mittels Religion als Zugehörigkeits- und Ausschlusscode im pädagogischen Kontext markiert wurde (vgl. Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 18), bewirkte: Loranas offenes Verständnis von Religion wurde seitens der Lehrperson klar der Kategorie Islam zugeordnet, sie wurde also sozusagen „fremdmuslimisiert“, respektive als Muslimin klassifiziert.

Wie anhand dieses Beispiels aufgezeigt werden kann, dient die Differenzdimension *Religion* nicht nur in politischen Debatten, sondern auch im pädagogischen Feld als Differenzmarker und als soziale Unterscheidungspraxis (ebd.). Hierbei ist das im Islamdiskurs vorherrschende „religiöse Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 187; 2011, S. 45) leitend, wonach Muslim_innen pauschal als homogene Gruppe und der Islam als „andere“, fremde Religion konstruiert wird. Meist kommt hierbei zusätzlich noch der Antagonismus säkularer Westen vs. muslimische Länder zum Tragen (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 18). Lingen-Ali und Mecheril weisen zudem auf den interessanten Aspekt hin, dass der Differenzmarker Religion primär für religiös orientierte Migrant_innen muslimischen Glaubens verwendet wird, während im Vergleich dazu religiös orientierte Migrant_innen christlichen Glaubens tendenziell eher Nationen zugeordnet werden (ebd.).

Obwohl Lorana diese Episode lachend schildert, deutet dennoch der prominente Platz, der dieses Erlebnis innerhalb der Narration ihrer religiösen Sozialisation und in ihrer Migrationsgeschichte einnimmt, darauf hin, dass diese Fremdzuschreibung ein einschneidendes Erlebnis für sie darstellte. So verschloss die Zuschreibung der Lehrperson den Blick auf Loranas reale lebensweltliche religiöse Praxis. Sie, die täglich betete, musste ihren Vater fragen gehen „aber Moslem und Islam was ist denn das?“ und „wieso weiss ich von dem gar nichts?“. Gerade durch die lachende Schilderung dieser Erfahrung wird eine gewisse Irritation deutlich, die Lorana hinter der Belustigung versteckt („Ja es ist wirklich so lustig damals gewesen“). Sie fühlte sich gewissermassen in die Ecke einer Unwissenden gedrängt, während ihr Vater ihr erklärt, dass sie nichts davon wisse, weil es „wie selbstverständlich sei“, es nie expliziert wurde, da sie so sozialisiert wurde („du lebst das einfach weiter“). Lorana sah sich also gezwungen, sich der sozialen Deutungspraxis und der schulischen Erwartungshaltung der Lehrperson zu beugen und ging am nächsten Tag in die Schule und hat „ein bisschen erzählt, ja das ist mein Glaube“. Das „religiöse Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 45) seitens der Lehrperson wurde von Lorana also aufgenommen und reproduziert. Im Kontext von solchen Fremdzuschreibungen werden Schülerinnen also plötzlich „zu ‚Muslimen‘ [innen] und ‚Nicht-Muslimen‘ [innen] [...], wobei unter Bedingungen einer potenziell und tendenziell antimuslimischen Kultur dieser Lernprozess auch einer ist, in dem die Kinder in das Schema von Höher- und Minderwertigkeit eingeführt werden“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 195). Dies wird dadurch deutlich, dass sie sagt, „Aha [...] ich habe doch einen anderen Glauben. Es ist Gott, also es ist ein Weg, Gottes Weg, aber trotzdem etwas anderes“. Die Fremdzuschreibung führte also bei Lorana dazu, dass sie selbst begann, ihren Glauben als „etwas anders“ anzusehen.

Die Art der Manifestation der Differenzkategorie „Muslimin“, wie sie in Loranas bildungsbiografischen Narrationen rekonstruiert werden konnte, deutet meines Erachtens auf einen geschlossenen Religionsbegriff der Lehrperson hin. Kalpaka (2006) beschreibt in ihrem Aufsatz *Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz* die Wirkung von Kulturalisierung und die ausschliessenden Effekte eines statischen Kulturbegriffs im pädagogischen Kontext. Sie legt dar, wie ein geschlos-

sener, statischer Kulturbegriff verhindert, dass Personen und ihre Handlungsgründe differenziert wahrgenommen werden. Eine solcher Kulturbegriff führt das Handeln von Schüler_innen monokausal auf Kultur zurück. Dadurch wird „meistens verhindert, das Handeln als Antwort auf erlebte Widersprüche aufzufassen und weitere Fragen bezüglich der erlebten Widersprüche zu stellen, so dass bedeutsame Lebensbedingungen zum Teil unerkannt bleiben“ (Kalpaka, 2006, S. 396). Ein geschlossener, essentialisierender Religionsbegriff verhindert – analog zu den von Kalpaka (2006) beschriebenen ausschliessenden Effekten eines statischen Kulturbegriffs – im pädagogischen Feld, dass Lernende und ihre realen Lebenswelten und Handlungsgründe differenziert wahrgenommen werden. Lorana verfügte bis anhin über ein offenes Verständnis von Religion, sie betete zu Madonnen und ging in Kirchen und Moscheen. Sie glaubte an Gott und definierte dies als ihren Glauben. Die aus der bildungsbiografischen Narration von Lorana rekonstruierte Zuschreibungspraxis der Lehrperson liess jedoch eine solche prinzipielle Offenheit des Religionsbildes offenbar nicht zu. Lingen-Ali und Mecheril (2016, S. 22) ist beizupflichten, wenn sie feststellen, dass die Zuordnung bzw. Markierung von Menschen durch Religion (bzw. religiöse Traditionen), insbesondere durch „den Islam“ eine ungerechtfertigte *Eindeutigkeit* suggeriert. Eine solche Kategorisierung verschliesst den Blick vor „multireligiösen Familien“ und anderen „synchronen Vervielfältigungen und womöglich Verschmelzungen“, sowie des Abstandnehmens vom religiösen Glauben (ebd., S. 22). In diesem Kontext wird die Differenzkategorie „Muslimin“ zu einer Kategorie der sozialen Zuordnung (Lingen-Ali, 2012), welche Subjekte hervorbringt und positioniert. Wie aus den bildungsbiografischen Narrationen der jungen Secondas meines Samples rekonstruiert werden konnte, werden ihre Lebenswelten von Lehrpersonen tendenziell als stereotyp rezipiert, während die Lebenswelten ihrer christlich sozialisierten Mitlernenden und deren Verhältnis zu Religion durchaus als plural und pluralisiert wahrgenommen werden. Bei ihren christlich sozialisierten Peers stellt die Möglichkeit, nicht religiös zu sein, eine selbstverständliche hypothetische Deutungspraxis bzw. Deutungsoption der Lehrpersonen dar, während – gemäss der Narrationen der jungen Frauen – auch bei säkular orientierten Secondas, deren Eltern aus einem von den Lehrpersonen mit „Islam“ assoziierten Land eingewandert sind, tendenziell von einem „religiösen Selbst“ ausgegangen wird. Diese ungleichen Deutungspraxen reproduzieren gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Ausschlussverfahren hinsichtlich der Differenzkategorie „Muslimin“ im pädagogischen Kontext.

3 Fallbeispiel Ardita: „Expertin für Islam“

Eine zweite Form der Manifestation der Differenzkategorie „Muslimin“ in den Bildungsbiografien der untersuchten Frauen stellte, wie sich rekonstruieren liess, die Pädagogisierung von Differenz im schulischen Feld via der Rolle eines Expertinentums „für Islam“ – einer „Expertin für Islam“ dar. Diese Expertinnenrolle führte zu einer allgemeinen Erwartungshaltung gegenüber den Frauen, gemäss derer sie nicht nur über sämtliche religiösen, sondern auch über jegliche, „dem Islam“ und der „arabischen Kultur“ zugeschriebene Belange⁶ Auskunft geben können sollten. Verstärkt in diese Rolle hineingedrängt wurden die jungen Frauen jeweils, wenn gesellschaftspolitische Ereignisse oder Debatten (wie bspw. die sogenannte „Burka-Debatte“), aber auch terroristische Anschläge die Tagespresse beherrschten. Wie in den biografischen Erzählungen der jungen Frauen deutlich wurde, bestand die Erwartung seitens der Lehrpersonen und Peers jeweils nicht nur darin, dass sie zu sämtlichen Themen Auskunft geben können, sondern auch, dass sie sich jeweils dazu positionieren. Ardita, eine andere Frau meines Samples, bringt diese Form der Zuschreibung auf den Punkt, indem sie ihre Rolle im Gymnasium hinsichtlich der Debatte um die Minarettinitiative („Initiative gegen den Bau von Minaretten“) beschreibt:

Und dann plötzlich als es aufgekommen ist, als die Debatte aufgekommen ist, bin ich sozusagen das Angriffsschild gewesen, weil alle das Gefühl hatten, ja ich müsste das doch Alles wissen. Ich meine, ich komme ja von dort. Ich bin ja so jemand, ich bin ja Muslimin, ich bin ja Ausländerin, ich müsste es eigentlich wissen [...] und darum bin ich die ganze Zeit so mit Fragen bombardiert worden. Und dann, als die Leute zuerst auf mich zugekommen sind und mich gefragt hatten, ja, [...] was sagst denn du dazu? Und stimmt das überhaupt, kann das überhaupt sein, und was sagt der Koran dazu? Ist es nicht so, dass Frauen unterdrückt werden? Und dann bin ich so gewesen, woow, das stimmt also überhaupt nicht [...] und dann ja [...] habe ich selbst angefangen, mich einzulesen. Aber nicht, weil ich gefunden habe, ich will jetzt unbedingt, sondern eher weil ich gefunden habe, ich muss, um zu wissen, was ich sagen muss. (Ardita, A 50)

⁶ Diese können religiöse Pflichten und Praxen, Feiertage, Koraninhalte aber auch andere „der arabischen Kultur“ zugeschriebene Themen wie Mädchenbeschneidung, Frauenunterdrückung und nicht zuletzt auch weltpolitische Konflikte und tagespolitische Ereignisse, sowie terroristische Anschläge umfassen.

In dem Ausdruck „Angriffsschild“ spiegelt sich die Dynamik der emotional aufgeladenen politischen Debatte, die bis in das Klassenzimmer hineinreichte und deren (gegnerischen) Argumentationslinien sich über der Gymnasialistin entladen haben. Ardita schildert, wie die von ihr wahrgenommene Erwartungshaltung ihres schulischen Umfeldes dahingehend verlief, dass sie über alles dem Islam zugeschriebene Auskunft geben müsse. Sie beschreibt die wahrgenommene Zuschreibung als „ich komme ja von dort“. Dieses „von dort“ ist jedoch in ihrer Aussage nicht näher definiert und unterstreicht das Diffuse dieser Fremdverortung: Es gibt dieser Fremdverortung zufolge einen Ort, von wo „Muslim_innen“ kommen. Wie Lingen-Ali und Mecheril feststellen, gehen Prozesse der religiösen Fremdzuschreibungen oft mit territorialen Referenzen einher, die „vermeintlich eindeutig“ sind (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 22; vgl. hierzu auch Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 193). In einer solchen Zuschreibungspraxis werden die Frauen „auf eine Herkunft festgelegt, deren exotisierte Eigenart sie situativ repräsentieren müssen“ (Purtschert, 2013, S. 107). Reale Lebenswelten sowie der Umstand, dass Ardita in der Schweiz geboren und aufgewachsen ist, zählen in der Fremdzuschreibung nicht. Aus intersektioneller Sicht (vgl. bspw. Riegel, 2016a; 2016b; 2010) wirken hier bei der stigmatisierenden Fremdzuschreibung („so jemand“) die Differenzkategorien „Muslimin“ und „Ausländerin“ intersektionell und durchdringen einander gegenseitig.

Die Fragen ihres schulischen Umfeldes, „ja stimmt das überhaupt“ und „was sagt der Koran dazu“ und „ist es nicht so, dass Frauen unterdrückt werden?“ führten zudem bei Ardita dazu, dass sie sich *nolens volens* entschloss, sich (intellektuell) zu wehren. Sie begann sich einzulesen und beschreibt, dass es sich hierbei nicht um ein intrinsisches Bedürfnis handelte, sondern wie sie sich gezwungen sah, die fremdzugeschriebene Expertinnenrolle anzunehmen und mehr noch, auszufüllen: Sie begann sich vermehrt einzulesen, „um zu wissen, was ich sagen muss“. Die zugeschriebene Rolle der „Expertin für Islam“ führte also bei Ardita dazu, dass sie sich gezwungen sah, sich mehr mit Religion auseinanderzusetzen, als sie das von sich aus getan hätte. Die daraus folgende Akkumulierung von Wissen sollte ihr letztlich dazu verhelfen, eine fremdzugeschriebene Rolle auszufüllen, die sie sich nicht ausgesucht hatte:

Ja. Sobald es um die arabische Kultur gegangen ist, bin ich plötzlich als Expertin betitelt worden...und von dem her haben sie mich immer auf das angesprochen, und dann schauen sie dich auf einmal alle an. Was du jetzt sagst und dann [...] Weisst du, du willst ja auch nichts Falsches sagen [...] aber es wird etwas von dir erwartet [...] aber wenn ich die anderen frage, ja warum feierst du Weihnachten? Die wissen das nicht einmal. Warum feierst du Ostern? Die haben keine Ahnung, was an Ostern so wichtig ist aber bei ihnen ist das vollkommen okay, wenn sie das nicht wissen, aber, wenn ich etwas nicht weiss (lacht), dann [sagen sie], warum denn nicht? Du bist ja Muslim [...] aber ich meine in meinem Freundeskreis wissen so viele nicht, weshalb man Ostern feiert. Zum Teil wissen sie nicht einmal, dass Ostern ein viel [...] höherer Feiertag ist als Weihnachten. Das wissen viele nicht und dann finde ich, von mir wird immer erwartet, dass ich alles weiss und begründen kann. Aber sobald man sie selbst fragt, ist es vollkommen irrelevant [...] das ist doch nicht fair. (Ardita, A 155)

Wie an der Aussage von Ardita „sobald es um die arabische Kultur gegangen ist, bin ich plötzlich als Expertin betitelt worden“ deutlich wird, sieht sich Ardita plötzlich in die Rolle als „Expertin für arabische Kultur“ gedrängt. Aus ihrer Aussage „und dann schauen sie dich auf einmal alle an“ wird auch der fordernde (Rechtfertigungs)druck des Umfeldes deutlich. Es wird nicht nur erwartet, dass sie zu allem, das dem Islam und „der arabischen Kultur“ zugeschrieben wird, Auskunft geben kann, sondern auch, dass sie sich dazu positioniert. Die damit einhergehende Erwartungshaltung führt, wie Ardita beschreibt, zu einem erhöhten Anspruch an sich selbst, wenn sie beteuert „weisst du, du willst ja auch nichts Falsches sagen“. In dieser Aussage wird eine gewisse Ohnmacht deutlich, zu der eine solch zugeschriebene Rolle führen kann. Es besteht einerseits der Erwartungsdruck des „Publikums“ an die „Expertin“ und andererseits die Angst davor, dass es als persönliche Unzulänglichkeit gewertet werden könnte, wenn sie eine Auskunft nicht geben kann (oder auch nicht geben will). Darauf führt sie aus, was bei andern Frauen meines Samples ebenfalls oft thematisch wurde, nämlich die Ungerechtigkeit („das ist doch nicht fair“), dass seitens der Lehrpersonen oder aber auch der Peers an sie ganz andere Ansprüche gestellt werden als an christlich sozialisierte Schüler_innen bei denen es „okay“ sei, wenn sie etwas nicht wüssten. Bei ihr tauche aber, wenn sie etwas nicht wisse, gleich die Frage auf: „Warum denn nicht? Du bist ja Muslim“. Aus dieser Aussage wird deutlich, wie diese stereotypisierende Zuschreibung mit einem essentialistischen Religionsbegriff einhergeht, der den Blick auf die bedeutsamen Lebensumstände der jungen Frauen versperrt (vgl. im Hinblick auf den Kulturbegriff Kalpaka, 2006, S. 396). Ardita bemängelt, dass verschiedene Ansprüche an sie und ihre Peers gestellt werden und schildert, wie damit abgespiesen werde, dass „es vollkommen irrelevant“ sei, wenn sie im Gegenzug ähnliche Fragen zum Christentum stelle. Insbesondere die Allgegenwärtigkeit der Rollenzuschreibung einer „Expertin“ für Fragen, welche dem Islam *zugeschrieben* werden, wird von vielen interviewten Frauen als irritierend erzählt. Sie schildert, wie sie im Unterricht permanent angesprochen worden sei: „Was sagen Sie dazu, Frau Ibrahim? Was ist ihre Meinung dazu? Was sagt der Islam dazu?“ (Ardita, A 166). In den Schilderungen von Ardita und andern jungen Secondas

wird deutlich, dass der ständige „Positionierungszwang“⁷ (Riegel, 2004, S. 338) im pädagogischen Kontext als Ausschlusserfahrung zu deuten ist – als Reproduktion des kollektiven gesellschaftlichen „Rechtfertigungsdrucks“ (vgl. Baumann, 2015, S. 17; Tunger-Zanetti, 2013, S. 224; Schild, 2010, S. 181), sich ständig als muslimische Frau rechtfertigen bzw. legitimieren zu müssen. Die verschiedenen Ansprüche, die mit der Kategorisierung „Muslimin“ einhergehen, könnten folglich wie Buchardt (2014, S. 180) in ihrer ethnographischen Schulforschung *Pedagogized Muslimness* für den dänischen Kontext darlegt, auch mit *micro-identity-politics* erklärt werden, welche die gesellschaftliche soziale Klassifikation und soziale Ungleichheit (re)produzieren.

4 Fazit

Wie anhand der beiden dargelegten bildungsbiografischen Narrationen rekonstruiert werden sollte, manifestiert sich die Differenzkategorie „Muslimin“ einerseits als soziale Zuordnungs- und Klassifikationskategorie (Beispiel Lorana), welche Subjekte hervorbringt und positioniert und andererseits in Form einer Zuschreibung eines Expertinentums „für Islam“, welche den omnipräsenten Rechtfertigungs- und Positionierungszwang, dem Musliminnen gesellschaftlich ausgesetzt sind, reproduziert (Beispiel Ardita).

Obwohl diese Prozesse des „religiösen Otherings“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 187–191) im pädagogischen Kontext von Betroffenen als sehr unangenehm beschrieben werden, kann davon ausgegangen werden, dass solche Zuschreibungspraxen durch Lehrpersonen wohl eher selten einer negativen Intention folgen. Die Manifestation der Differenzkategorie „Muslimin“ in Form einer sozialen Deutungspraxis oder als Zuweisung einer Expertinnenrolle kann viel mehr als „Form des Verstehen-Wollens“ (Kalpaka, 2006, S. 396)⁸ gedeutet werden. Beide Arten der rekonstruierten Zuschreibungspraxen fassen meines Erachtens in begegnungspädagogischen Ansätzen, welche ihrerseits auf einem essentialisierenden, geschlossenen Kulturbegriff (hier: Religionsbegriff) beruhen. Vielfach ist im Zusammenhang mit pädagogischen Ansätzen über migrationsgesellschaftliche Differenz (z.B. „interkulturelle Pädagogik“, „Migrationspädagogik“) auf die Gefahr des Kulturalisierens von Ausschlüssen (zusammenfassend Knappik & Mecheril, S. 161–168) und die Gefahr eines geschlossenen Kulturbegriffs bzw. einer „Kulturalisierungsfalle“ (Kalpaka, 2006) hingewiesen worden. Es stellt sich nun die Frage, ob sich neben der von Kalpaka georteten „Kulturalisierungsfalle“ nun auch eine „Religiosisierungsfalle“ im pädagogischen Feld eröffnet hat und ob sich der festgestellte Trend, Differenzen vermehrt entlang religiöser Grenzen zu konstruieren (Sökefeld, 2011, S. 271) und als zentrale Interpretationskategorie auch im pädagogischen Feld manifestiert?

Begegnungspädagogische Ansätze gehen in der Regel mit einem geschlossenen Verständnis von „Kultur“ bzw. „Religion“ einher. Sie verhindern, wie das Beispiel von Lorana illustriert, durch Essentialisierung und Festschreibung der Lernenden auf eine „Religion“ teilweise gar den Blick auf bedeutsame Lebensumstände (vgl. hinsichtlich Kultur, Kalpaka, 2006, S. 396). Mecheril und Thomas-Olalde betonen, dass „solche pädagogischen Ansätze immer jene Differenzen voraus[setzen], auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden“ (Mecheril & Thomas-Olalde 2018, S. 194). Wie das Beispiel von Lorana veranschaulicht, lernen Schülerinnen und Schüler, sich so (aus)schliesslich in den „begegnungspädagogisch offerierten Kategorien zu verstehen“ (ebd.). Interkulturelle begegnungspädagogische Ansätze zielen in der Regel auf die Aneignung von „Kultur“ im Bildungsprozess ab, wobei „Kultur“ als normatives Konstrukt verstanden wird (Gogolin, 1998, S. 139; zusammenfassend Bühler-Otten & Neumann, 2000). „Im Prozess dieser Aneignung“, so Gogolin, „fungiert ‚Begegnung‘, verstanden als Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltansichten, Ausdrucks- und Handlungsweisen als Mittel der Erkenntnis“ (Gogolin, 1998, S. 139). Der so eingeleitete „interkulturelle“ pädagogische Prozess soll zu „Begegnung“, „Austausch“ und schliesslich „Bereicherung“ führen (Bühler-Otten & Neumann, 2000, S. 282). In den biografischen Erzählungen der Secondas meines Samples konnte jedoch rekonstruiert werden, dass pädagogisch intendierte Zuschreibungspraxen von den jungen Frauen weder als Prozess der Bereicherung noch Anerkennung, geschweige denn geteilter Zugehörigkeit erfahren werden, sondern im Gegenteil die gesellschaftlichen Ausschlusserfahrungen der Betroffenen im pädagogischen Kontext reproduzieren.

Mit Lingen-Ali und Mecheril (2016, S. 22) gehe ich davon aus, dass pädagogische Angebote, welche von einer gegebenen Differenz von „Kulturen“ bzw. „Religionen“ ausgehen, als Machtkonstellationen zu

⁷ Riegel verwendet den Begriff für forcierte Prozesse der Selbstpositionierung im Zusammenhang mit Geschlechterrollen von jungen Migrantinnen (Riegel, 2004, S. 338).

⁸ Kalpaka geht zwar nicht im Speziellen auf die Differenzkategorie Religion ein, spricht jedoch im pädagogischen Kontext von „Kulturalisierung als eine Form des Verstehen-Wollens“ (Kalpaka, 2006, S. 396).

verstehen sind⁹. Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungskategorie im pädagogischen Feld ist mit „Praktiken der Ausgrenzung, Zuschreibung, Hierarchisierung, Differenzierung, Homogenisierung und Essentialisierung“ (ebd., S. 19) verbunden. Wie aus den bildungsbiografischen Rekonstruktionen resümiert werden kann, wird die Differenzkategorie „Muslimin“ im pädagogischen Kontext als soziale Deutungspraxis zu einer Kategorie der Zugehörigkeit (vgl. ebd., S. 20) und fungiert „als hegemoniale Zuordnungspraxis, die symbolischen Raum schafft, in dem Exklusion und Dominanz legitimiert werden können“ (ebd. 22). Zudem führt der mit diesen Zuordnungspraxen einhergehende beschriebene Erwartungsdruck und „Positionierungszwang“ (Riegel, 2004, S. 338) nicht selten zu einem erhöhten Anspruch der Frauen an sich selbst und zu einer intensiveren Befassung mit der zugeschriebenen Religion. In diesem Prozess wird eine dialektische Wechselwirkung von Religion verstanden als Kategorie der Differenz und Religion verstanden als gelebter sozialer Praxis (*lived religion* nach McGuire, 2008) deutlich (vgl. hierzu auch Gasser, 2019, S. 203–204): Die zugeschriebene Rolle einer „Expertin für Islam“ (Religion als Differenzkategorie) führte bspw. bei Ardita dazu, dass sie sich gezwungen sah, sich vermehrt mit dem Islam auseinanderzusetzen (also mit Religion als gelebter sozialer Praxis). Die daraus folgende Akkumulierung von Wissen sollte ihr letztlich dazu dienen, eine fremdzugeschriebene Rolle auszufüllen, die sie sich gar nicht aussuchte. Auch Spielhaus (2014) argumentiert basierend auf ursprünglich von Klinkhammer (2000) erhobenen empirischen Fallbeispielen, dass schulische Zuordnungspraxen und Fremdzuschreibungen oft den Anstoss zur einer vertiefteren Befassung mit Religion führen und „Auswirkungen auf das Selbstbild [...] und nicht zuletzt die religiöse Praxis und Vergemeinschaftung“ (Spielhaus, 2014, S. 22) haben können. Sie beschreibt, dass eine „affirmative Annahme des Fremdbildes“ in einigen Fällen selbst dann erfolgte, „wenn vorher kaum familiäre Bezüge zur islamischen Religion vorlagen“ (ebd., S. 33), zum Beispiel aufgrund einer Projektwoche zum Thema „Islam“ oder ähnliches (vgl. Fallbeispiel von Klinkhammer in Spielhaus, 2014, S. 26).

Es stellt sich also die Frage, wie ein pädagogisch professioneller Umgang mit Zugehörigkeiten aussehen könnte. Mecheril und Thomas-Olalde ist beizupflichten, wenn sie dem pädagogischen Feld empfehlen, neben Zugängen „zu gelebter Religion und Religiosität, aber auch zu gelebter Nicht-Religion und Nicht-Religiosität zu offerieren“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 195). Des Weiteren sollen Schülerinnen und Schüler laut den Autoren „lernen, religiöse oder nicht-religiöse Überzeugungen, die auf die eigene Identität bezogen sind, nicht absolut zu setzen und damit die Pluralität religiöser und nicht-religiöser Welt- und Selbstaussagen zuzulassen“ (ebd.). Drittens raten die Autoren zu besonderer Zurückhaltung im Umgang mit religiösen Zuschreibungen (ebd., S. 195–196). Anlehnend an Kalpakas Kritik (2006) schlage ich vor, dass anstelle von (auch gut gemeinter) „Fremdmuslimisierung“ von den konkreten, zu erfragenden Lebenswelten der Lernenden ausgegangen werden soll.

Abschliessend gilt es festzuhalten, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Kultur- bzw. Religionsbegriff der Lehrenden und dem pädagogischen professionellen Umgang mit Aspekten soziokultureller Differenz nicht von der Hand zu weisen ist. Eine pädagogische Herangehensweise, welche nicht auf essentialisierenden Konzepten von „Religion“ und „Kultur“, sondern auf einem nicht-essentialisierenden Kulturbegriff beruht, wie beispielsweise auf dem Konzept der Transkulturalität (Welsch, 2017, 2010), liefe meines Erachtens weniger in Gefahr, gesellschaftliche Ausschlussprozesse zu reproduzieren und zu verfestigen. Welschs Konzept der Transkulturalität weist eine Festschreibung von Individuen auf (nationalstaatlich) geprägte, in sich abgeschlossene Kulturen zurück und verweist auf die zunehmende Verflechtung und gegenseitige Durchdringung und Hybridisierung von Kulturen¹⁰ (Welsch, 2010, 42–48.). Eine solche offene Konzeption von Zugehörigkeit(en) als Grundlage pädagogischen Handelns liesse zu, Gemeinsamkeiten der Lernenden ins Zentrum zu rücken, statt (gesellschaftlich konstruierte) soziokulturelle Ungleichheit zu fokussieren und zu reproduzieren.



⁹ Diese Kritik ist jedoch keinesfalls als moralisches Urteil zu verstehen. Wie Mecheril ausführt, ist rassistuskritische Forschung "nicht moralisches Urteil über die bösen und falschen anderen, sondern eine Praxis, die das Wirken von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen, den Bedingungen ihres Wirksam-Werdens, ihre interaktiven, institutionellen und subjektivierenden Konsequenzen analysiert und auf den Begriff bringt" (in print, S. 20).

¹⁰ Es gilt hier natürlich kritisch anzufügen, dass auch transkulturelle Konzepte immer noch kulturbezogen bleiben, zudem vernachlässigen sie tendenziell die Perspektive interdependenter Dominanzverhältnisse (vgl. Walgenbach, 2012, S. 56).

Über die Autorin

Nathalie Gasser arbeitet als Dozentin für Aspekte soziokultureller Differenz der Pädagogischen Hochschule in Bern (PHBern). Sie verfügt über ein Lizentiat in Sozialanthropologie (Feldforschung in Ägypten) und promovierte an der Universität Luzern in Religionswissenschaft über die Differenzkategorie „Muslimin“ in Bildungsbiografien junger Secondas in der Deutschschweiz.

nathalie.gasser@phbern.ch

Literatur

- Allenbach, B. & Müller, M. (2017). *Doing Gender* in religiösen Organisationen von Zugewanderten in der Schweiz: Inkorporation und vielfältige Zugehörigkeit. In K. Sammet, F. Benthous-Apel & C. Gärtner (Hg.), *Religion und Geschlechterordnungen*, (S. 273–292). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Arlettaz, S. (2012). Saisonniers. In M. Jorio (Hg.), *Historisches Lexikon der Schweiz* (online). Basel: Schwabe. Bezogen am 17. April 2019 von <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D25738.php>
- Baumann, M. (2015). Religion als Ressource und Konfliktpotential in Europa. Analytische Perspektiven auf Immigration, Gemeinschaft und Gesellschaft. In R. Polak & W. Reiss (Hg.), *Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration - interdisziplinäre Perspektiven* (S. 49–74). Göttingen: V & R Unipress.
- Behloul, S. M. (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. In B. Allenbach & M. Sökefeld (Hg.), *Muslime in der Schweiz* (S. 43–65). Zürich: Seismo.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2007). Jenseits von Identität. In R. Brubaker (Hg.), *Ethnizität ohne Gruppen* (S. 46–95). Hamburg: Hamburger Ed.
- Buchardt, M. (2014). Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom. Münster: Waxmann.
- Bühler-Otten, S., Neumann, U. & Reuter, L. (2000). Interkulturelle Bildung in Lehrplänen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER* (S. 279–319). Wiesbaden: VS.
- Gasser, N. (2019). *Einen Weg finden. Bildungsbiografien junger Musliminnen in der Deutschschweiz im Kontext des gegenwärtigen Islamdiskurses*. Dissertation, Universität Luzern (unveröffentlicht).
- Gogolin, I. (1998). „Kultur“ als Thema der Pädagogik. Das Beispiel interkulturelle Pädagogik. In A. M. Stross & F. Thiel (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren* (S. 125–150). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kalpaka, A. (2006). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 387–405). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Kaya, M. (2013). Geschlecht im Schweizer Migrationsdiskurs. Die postkoloniale Konstruktion der ‚unterdrückten Muslimin‘ und die rassistische Verwendung des Schleiers. In P. Purtschert, F. Falk & B. Lüthi (Hg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien* (2., unveränderte Auflage 2013) (S. 117–132). Bielefeld: Transcript.
- Klinkhammer, G. M. (2000). *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland*. Marburg: Diagonal.

- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2), 17–24.
- Lingen-Ali, U. (2012). „Islam“ als Zuordnungs- und Differenzkategorie. Antimuslimische Ressentiments im Bereich von Bildung und sozialer Arbeit. *Sozial extra* (9–10), 24–27.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, 95–117.
- Marx, D. (2008). Mission: impossible? Die Suche nach der „idealen Muslimin“. Feministische Islamdiskurse in Deutschland und den Niederlanden. *FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 17 (1), 55–67.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion. Faith and practice in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion der Andern. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppl (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35–66). Baden-Baden: Nomos.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2018). Religion und die Identifikation der Andern. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 179–196). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mecheril, P. (in print): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In *Zeitschrift Erziehungswissenschaft*. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 126).
- Nökel, S. (2002). *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken: Eine Fallstudie*. Bielefeld: Transcript.
- Purtschert, P. (2013). „De Schorsch Gaggo reist uf Afrika“. Postkoloniale Konstellationen und diskursive Verschiebungen in Schweizer Kindergeschichten. In P. Purtschert, F. Falk & B. Lüthi (Hg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien* (S. 89–116). Bielefeld: Transcript.
- Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung*. Frankfurt am Main: IKO.
- Riegel, C. (2010). Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologischen Perspektiven für die Jugendforschung. In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte* (S. 65–87). Wiesbaden: VS.
- Riegel, C. (2016a). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, C. (2016b). Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 97–122). Frankfurt a. M.: Campus.
- Schild, P. (2010). Situationen, Widersprüche und Konflikte muslimischer Identitätspolitik im diskursiven Kontext der Schweiz. In B. Allenbach & M. Sökefeld (Hg.), *Muslime in der Schweiz* (S. 181–212). Zürich: Seismo.
- Schlieter, J., Kind Furger, M. & Lauener, T. (2011). *Buddhistische Identität im Wandel. Eine Untersuchung der zweiten und dritten Generation tibetischer Migrantinnen und Migranten in der Schweiz*. Schlussbericht Nationales Forschungsprogramm 58 Bern: SNF. Bezogen am 17. April 2019 von http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Schlieter.pdf

- Sökefeld, M. (2011). Religion, Grenzen, Identitäten. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 270–286). Baden-Baden: Nomos.
- Spielhaus, R. (2014). Ein Muslim ist ein Muslim, ist ein Muslim...oder? Jugendliche zwischen Zuschreibung und Selbstbild. In W. El-Gayar & K. Strunk (Hg.), *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland: Analysen, Methoden der Prävention, Praxisbeispiele* (S. 20–35). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Stolz, J., Könemann, J., Schneuwly Purdie, M., Engelberger, T. & Krüggeler, M. (2014). *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-)Glaubens*. Zürich: TVZ.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tunger-Zanetti, A. (2013). The many facing the 'other' (within). In S. M. Behloul, S. Leuenberger & A. Tunger-Zanetti (Hg.), *Debating Islam. Negotiating Religion, Europe, and the Self* (S. 223–226). Bielefeld: Transcript.
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–64). Opladen: Budrich.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: Transcript.
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: New Academic Press.

Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Urs Schellenberg & Laura Saia

Im Rahmen einer explorativen Vorstudie wurden an zwei Sekundarklassen der 8. Jahrgangsstufe Präkonzepte zum Thema Judentum erhoben. Die Schüler_innen verfügten über ein breites deklaratives Wissen, stellten das Judentum jedoch als in sich homogen und entlang eines stereotypen Bildes des Judentums dar. Nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion wurde dann Unterricht gestaltet, um diese Konzepte durch solche der Pluralität und inneren Vielfalt zu erweitern. Die Resultate zeigen zum einen, wie schwer sich essentialisierte und prototypische Vorstellungen von Religion verändern lassen, zum anderen aber auch wesentliche Ansätze, wie dies angestrebt und erreicht werden kann.

In an exploratory study, the preconceptions of two Year 8 secondary classes relating to Judaism were collected. The students showed extensive declarative knowledge but presented a homogeneous, stereotyped image of Judaism. Using the model of didactic reconstruction, the teaching was shaped so as to expand this conception through those of plurality and internal diversity. The results show on the one hand how difficult it is to change essentialist and prototypical conceptions of religion and on the other some important approaches to achieve this aim.

Dans le cadre d'une étude exploratoire, les préconceptions liées au thème du judaïsme ont été collectées dans deux classes secondaires de 8e année. Les élèves ont fait état d'un large savoir déclaratif, mais présentaient le judaïsme selon une image homogène et stéréotypée. En suivant le modèle de la reconstruction didactique, l'enseignement a été façonné de manière à élargir cette conception en y intégrant les concepts de pluralité et de diversité interne. Les résultats montrent d'une part la difficulté de modifier des conceptions essentialistes et prototypiques de la religion, et, d'autre part, des approches importantes permettant d'atteindre ce but.

1 Einleitung

Das Bild von Religion und Religionen ist durch unterschiedliche Einflüsse geprägt: Nachrichten, Politik, Popkultur wie Filme, Serien, Musik etc., Bekannte, Familien, Personen aus den religiösen Gemeinschaften, persönliche Begegnungen und Erfahrungen. All diese Eindrücke sind partiell und in der Regel durch spezifische Interessen der Akteure und unterschiedliche Framings (vgl. Dahinden, 2006) geleitet. In gleicher Weise sind die Vorstellungen und Konzepte von Schüler_innen geprägt. Ein Ziel von religionskundlichem Unterricht sollte sein, Wissen über Religion, Vorstellungen von Religionen und den Umgang mit diesem Phänomen näher an die Empirie zu bringen, wie dies auch wissenschaftliche Darstellungsformen anstreben. Während Religiosität oder die Ausrichtung an einem religiösen Weltbild weitgehend zur Privatsphäre gehört und damit in den Handlungsbereich von Eltern und Religionsgemeinschaften, ist es Aufgabe der Schule, Religion als Teilbereich der Gesellschaft zu thematisieren (vgl. bspw. Bleisch, 2017; Frank, 2016; Frank & Bleisch, 2015; Helbling, 2015; Kilchsperger, 2015).

Koch, Tillessen und Wilkens (2013) bestimmen in ihrem praxisorientierten Buch «Religionskompetenzen» als wesentliche Kompetenz die Fähigkeit im Umgang mit Religion, diese kulturwissenschaftlich zu betrachten und darzustellen. Katharina Frank beschreibt Ähnliches in ihrer Darstellung eines Kompetenzmodelles für die Religionskunde (Frank, 2016). In diesem sind kultur- und religionswissenschaftliche Zugangsweisen auf die Ebene der Schüler_innen adaptiert und zeigen sich zum Beispiel darin, dass diese die Fähigkeit aufbauen sollen, religionsbezogene Gegenstände empirisch zu kontextualisieren, sprich Autor_innen und und Akteur_innen zu eruieren, Selbst- von Fremddarstellungen zu unterscheiden und die Kontexte, in denen die behandelten Gegenstände eine Relevanz haben, zu erschliessen (ebd., S. 27–28).

Diane Moore (2006, 2014) fokussiert sich weniger auf die wissenschaftlichen Methoden, beschreibt hingegen zentrale Konzepte aus der Religionswissenschaft bzw. den Kulturwissenschaften, die sie als Axiome schulischer und allgemeiner Bildung für zentral erklärt. Sie hebt hier insbesondere drei Elemente hervor, die sich aus der empirischen Betrachtung von Religionen ergeben: 1) Religionen sind in sich heterogen und vielfältig; 2) Religionen verändern sich über Zeit und Ort und 3) Religionen sind nicht unabhängig von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen.

Im hier dargestellten Projekt lag der Fokus auf dem ersten von Moores Punkten: die innere Heterogenität von religiösen Gemeinschaften. Religion und Religionen werden in vielen Bereichen essentialisiert und prototypisch¹ dargestellt. Vom Kinderbuch über die Bildsprache in Zeitungen bis hin zu Schulbüchern begegnen den Leser_innen meist Prototypen aus den Weltreligionen. Diese sind tendenziell durch ihr Aussehen klar zuordenbar, die Menschen werden als religiös dargestellt, innerhalb ihrer Religionsgemeinschaft orthodox, also einem dominanten Credo folgend sowie orthopraktisch, also die Rituale und Vorschriften entsprechen einer verbreiteten Lehrmeinung ausführend, beschrieben. Diese idealtypischen Darstellungen repräsentieren aber nicht die empirische Realität und diese Prototypen entsprechen innerhalb der Religionsgemeinschaften meist nur einer kleinen Minderheit (zur prototypischen Darstellung des Judentums in Schulbüchern vgl. Hirsch & Mc Andrew, 2014). Es ist anzunehmen, dass solche essentialisierte und prototypische Darstellungen ganz allgemein Konzepte von Religion und Religionen als etwas Homogenem, Unveränderbarem und objektiv Bestimmbarem stärken und zur Vorstellung führen, es gäbe eine allgemeine Massgabe, aufgrund derer entschieden werden kann, was jüdisch ist und was nicht, bzw. darüber, was als Religion gilt und was nicht.

Religions- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen stehen solche Darstellungsformen diametral entgegen. Koch et al. (2013, xiv) betonen, dass ein «religions- und kulturwissenschaftliches Verständnis von Religion [...] sich von einem alltäglichen Religionsverständnis unterscheidet» da letzteres «in Deutschland sehr stark vom christlichen Glauben geprägt» ist. Sie verweisen dabei auf die Problematik, dass Religionen oft entlang zentraler christlicher Konzepte beschrieben werden, die in den betrachteten Religionen aber nicht zwingend von vergleichbarer Bedeutung sein müssen (zum Beispiel Konzepte wie Heilige Schriften, Gottesbilder o. ä.). Bei Frank (2016) wird die Problematik der Essentialisierung insbesondere unter dem Aspekt der Kontextualisierung diskutiert. Sie fordert, dass im schulischen Unterricht mehr induktiv vorgegangen wird und dass die Kompetenz gefördert wird, konkrete Gegenstände in ihrem je spezifischen Kontext zu erschliessen. Dabei geht es ihr gerade nicht darum, sich nur verallgemeinertes religiöses Wissen anzueignen, vielmehr sich am empirisch Vorfindlichen zu orientieren, das sich von einer offiziellen Lehrmeinung oft unterscheidet. Dies entspricht dem, was Moore beschreibt, wenn sie sich für einen wissenschaftlichen Zugang zu Religion stark macht:

The other main source of information about religion is the media whose coverage about religion is notoriously inconsistent at best and not a reliable source for representing the complexity of religious traditions and their diverse manifestations and influences. None of these sources expose individuals to a comprehensive study of religion whereby (1) the diversity within a given tradition is knowledgeably and sympathetically represented and (2) religion as a social/cultural phenomenon is explored and analyzed; such an understanding requires an academic approach to the study of religion [...]. (Moore, 2014, S. 114)

Alle erwähnten Autorinnen sind der Überzeugung, dass es für das Zusammenleben in einer multireligiösen Gesellschaft und für ein verantwortungsvolles soziales und politisches Handeln empirisch begründete Konzepte von Religion braucht und dass essentialisierte Vorstellungen von Religion zu Stereotypen und Vorurteilen führen. Hierzu Moore:

One well-studied example of the negative consequences of religious illiteracy is Christian forms of anti-Semitism that have been promoted wittingly and unwittingly and which have fueled countless atrocities against the Jewish people for centuries, including (but sadly not restricted to) the Holocaust. (Moore, 2014, S. 115)

In unserer explorativen Vorstudie ging es darum, an zwei Schulklassen der 8. Jahrgangsstufe (Sek I A) exemplarisch zu untersuchen, von welcher Art ihre Darstellung einer Religionsgemeinschaft ist. Am Beispiel des Judentums gingen wir der Frage nach, ob die Schüler_innen eine Religion in konkreten Kontexten, bezogen auf empirische Daten und in sich vielfältig darstellen, oder ob sie stärker über Konzepte prototypischer Art verfügen und Religion eher als homogene Grösse wahrnehmen. In einem zweiten Schritt haben wir im Sinne der Didaktischen Rekonst-

¹ In den später besprochenen Aussagen der Schüler_innen sind unterschiedliche Formen von Kategorisierungen zu finden. Diese lassen sich nicht immer genau trennen. Deshalb verwenden wir in diesem Artikel die Begriffe «essentialisiert», «prototypisch» und «stereotyp» ergänzend. Sie alle verweisen auf zu problematisierende Formen der Verallgemeinerung, legen ihren jeweiligen Schwerpunkt aber auf unterschiedliche Aspekte (vgl. bspw. Gelman, 2003; Hylén, 2014; McCutcheon, 1997; Rosch & Lloyd, 1978; Saler, 1993; Schäfer & Six, 1978; Six, 2017)

rktion (Kattmann, Duit, Gropengiesser & Komorek, 1997) Unterricht gestaltet und am Ende der Unterrichtsreihe erhoben, ob sich die beobachteten Konzepte wesentlich verändert haben und nun näher an den erwünschten wissenschaftlich begründeten Konzepten liegen.

2 Didaktische Rekonstruktion

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion von Kattmann, Duit et al. (1997) hat sich in den letzten Jahren etabliert und zu verschiedenen Forschungsarbeiten angeregt. In Grundzügen werden in diesem Modell die Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften auf den Horizont der Lernenden bezogen, um daraus den Unterrichtsgegenstand und die Unterrichtsziele zu entwickeln. Dies führt letztlich zur didaktischen Strukturierung, um den gewählten Gegenstand didaktisch sinnvoll einzuführen und die Unterrichtsziele möglichst gut zu erreichen. Eine grosse Stärke dieses Modells für die Unterrichtsplanung ist der Einbezug der Konzepte von Schüler_innen bzgl. eines Themenfeldes. Dies hilft bei der Klärung und Setzung des Unterrichtsgegenstandes und beim Entscheid für eine möglichst angemessene didaktische Strukturierung. Für das Vorgehen innerhalb unseres Projektes hiess das, dass wir lose einen thematischen Gegenstand auswählten, die diesbezüglichen Konzepte der Schüler_innen erhoben und daraus den konkreten Unterrichtsgegenstand entwickelten.

Entsprechend der eingangs skizzierten Problematik stand im Fokus, ob Schüler_innen das Judentum eher essentialisiert und prototypisch beschreiben oder ob sie konkrete Kontexte erwähnen und die exemplarische Religion (Judentum) als in sich vielfältig beschreiben.

3 Methodische Überlegungen und Sample

Die Präkonzepte zum Judentum wurden bei 35 Schüler_innen von zwei Sekundarschulklassen der 8. Jahrgangsstufe mit Niveau A in der Stadt Zürich erhoben. Die Vorstellungen vom Judentum basieren auf ausserschulischen Erfahrungen und auf vorgängigem Unterricht.

3.1 Voraussetzungen der Schüler_innen

Das kognitive Niveau der Klassen beschreibt die Klassenlehrperson als durchschnittlich. Die meisten Schüler_innen haben einen Migrationshintergrund und sind muslimisch, christlich oder konfessionsfrei. In den Klassen gibt es keine jüdischen Jugendlichen. Laut Aussagen der Klassenlehrperson haben aber einige Jugendliche gelegentlichen Kontakt zu jüdischen Jugendlichen der Stadt Zürich, so zum Beispiel in Fussballvereinen.

Die Lehrperson beider Klassen studierte zwischen 2008 und 2013 an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Fachausbildung in Religion und Kultur absolvierte sie während dieser Zeit. Die Lehrperson setzt sich - wie sie selber sagt - in hohem Mass für guten Unterricht ein und interessiert sich auch neben ihrer beruflichen Tätigkeit für das, was Menschen in religiöser, kultureller und weltanschaulicher Sicht miteinander verbindet und voneinander trennt. Darüber hinaus informiert sie sich über aktuelle Entwicklungen im Bereich Religion, Kultur und Gesellschaft.

Während des ersten Schuljahres der beiden Sekundarschulklassen wurden insbesondere Aspekte aus dem Judentum, dem Christentum und dem Islam behandelt. Im darauffolgenden Schuljahr hatte sich die Lehrperson thematisch auf den Hinduismus und den Buddhismus konzentriert, d.h. die Behandlung des Judentums lag zum Zeitpunkt der Präkonzepterhebung für beide Klassen etwa ein Jahr zurück.

Nach eigenen Aussagen setzt sich die Lehrperson für einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht ein, in dem die Schüler_innen sowohl Fachwissen erwerben, als auch kontextuelle Bezüge zum Thema schaffen können. Der Unterricht basiert zu einem grossen Teil auf dem Lehrmittel Blickpunkt 3 (Zangger et al., 2013a), dem für Religion und Kultur obligatorischen Lehrmittel des Kantons Zürich. Die Lehrperson pflegt einen stark strukturierten, stets ans Plenum gerichteten Unterricht. Statt beispielsweise projektartig oder mit offenen Aufgaben zu arbeiten, bietet sie einen lehrpersonenzentrierten Unterricht an, in dem sie besonderen Wert darauflegt, die Schüler_innen darin zu schulen, eigenständige Fragen zu entwickeln und immer wieder kontextuelle Bezüge zu schaffen. Eigenständiges Denken und Urteilen und das Herstellen von Bezügen zu anderen Unterrichtsfächern, wie zum Beispiel Geschichte und Deutsch, sind Komponenten ihres Unterrichts.

Bei der Bearbeitung des Judentums im vorigen Jahr wurden zwei jüdische Jugendliche des Projekts Likrat² eingeladen. Die Schüler_innen hatten so die Möglichkeit, sich mit diesen über deren Religion und Kultur auszutauschen. Die Schüler_innen fanden diese Begegnung nach eigenen Aussagen äusserst interessant, auch deshalb, weil eine Besuchende sich als liberal bzw. säkular und die andere als orthodox verstand.

3.2 Erhebung

Die Schüler_innen befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung der Präkonzepte am Ende der 2. Sekundarschulklasse. Die Erhebung wurde für die Jugendlichen nicht angekündigt und sie hatten hierzu keinerlei Art von Vorbereitung.

Die Erhebung wurde schriftlich und in Einzelarbeit durchgeführt. Jeder Schüler und jede Schülerin hatte zwei Aufgaben vor sich. Die erste Aufgabe bestand darin, in Form eines Aufsatzes assoziatives Wissen und Gedanken zum Judentum niederzuschreiben. Im Spezifischen lautete die Aufgabenstellung: «Das Judentum - schreibe alles auf, was dir zum Judentum in den Sinn kommt». Darauf folgten leere Zeilen. Die zweite Aufgabe, auf der Rückseite desselben Blattes, legte den Schwerpunkt auf einen persönlicheren Zugang. Hier lautete die Aufgabenstellung: «Ronen ist 18 Jahre alt. Er lebt in Zürich und ist jüdisch. Stell dir vor, Ronen würde unsere Klasse besuchen. Welche Fragen würdest Du ihm stellen? Schreibe mindestens fünf Fragen auf.». Neben dieser Aufgabenstellung war ein ca. 18-jähriger Junge ohne religiös konnotierte Kleidung oder spezifische Symbole abgebildet. Die Schüler_innen hatten eine ganze Lektion Zeit für die beiden Aufgaben.

3.3 Auswertung

Als Ergebnis dieser Erhebung liegen 35 etwa einseitige Aufsätze und ebensoviele Sammlungen von drei bis maximal fünf Fragestellungen der Jugendlichen vor. Die Auswertung erfolgte zunächst durch ein offenes Kodieren (bspw. Flick, 2017; Knoblauch, 2003; Strauss & Corbin, 1990) der Aufsätze und die Bildung von Kategorien. Dieser Schritt wurde zunächst von den Autor_innen dieses Artikels getrennt durchgeführt und anschliessend in mehreren Datensitzungen verglichen und zusammengeführt. Da das Material eine auffallende Homogenität aufweist, konnten Kategorien gebildet werden, die sich in den meisten Aufsätzen wiederfinden. Daneben fallen nur wenige individuelle Einzelaussagen auf. In der axialen Kodierung wurde versucht, den Kontext, die Fragestellung und die Voraussetzungen der Schüler_innen kritisch miteinzubeziehen. So wurde berücksichtigt, dass der Kontext Schule zum Teil spezifisches Wissen und Konzepte abrufen und insbesondere die erste Fragestellung zu prototypischen Darstellungen anregen kann.

4 Präkonzept der Schüler_innen

Dass die Texte im Vergleich untereinander sehr homogen waren, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die meisten Schüler_innen aus demselben Stadtteil von Zürich und aus relativ ähnlichen Milieus stammen und zum anderen, dass fast alle denselben Unterricht auf der Sekundarstufe (7. und 8. Jahrgangsstufe) besucht haben. Vier wesentliche Kategorien bestimmten die meisten Aufsätze: Jüdinnen und Juden werden 1) als Verfolgte, 2) prototypisch, d.h. orthodox, 3) in sich homogen und 4) eine Parallelgesellschaft bildend dargestellt.

1. Jüdinnen und Juden als Verfolgte: In ganz unterschiedlicher Weise wird in den Aufsätzen auf „die Juden“ als an Leib und Leben Verfolgte verwiesen. Sehr zentral wird dabei der Zweite Weltkrieg und der Holocaust erwähnt. Es werden Personen wie Anne Frank oder Adolf Hitler genannt, über die Vernichtung geschrieben, von Konzentrationslagern, dem Judenstern oder der Flucht nach Israel und allgemein über Antisemitismus gesprochen. Neben dem Holocaust schreiben einzelne Schüler_innen über Diskriminierungen und Vertreibungen im Mittelalter. An der Vielfalt der von den Schüler_innen genannten Aspekte wird deutlich, was sie alles im Unterricht verschiedener Fächer erfahren haben. Dass diese Themen meist im ersten Viertel der Texte auftaucht, verweist unseres Erachtens auf die hohe Relevanz, welche die Jugendlichen Bedrohung und Verfolgung zuschreiben, wenn es um die Umschreibung des Judentums geht.
2. Prototypisch orthodox: In dieser Kategorie ist zunächst auffallend, dass die Schüler_innen über einen sehr grossen Wissensbestand verfügen. Sie nennen eine Vielzahl von Gegenständen aus dem religiösen Symbolbestand (vgl. Bochsinger & Frank, 2015) allerdings fast ausschliesslich aus dem Symbolbestand des orthodoxen Judentums, wie religiös begründete Erscheinungsformen und rituelle Kleidung (zum Beispiel

² Likrat ist ein Dialogprogramm des Schweizerischen Israelischen Gemeindebundes (SIG). Jüdische Jugendliche werden ausgebildet, um u.a. mit Schüler_innen ins Gespräch zu kommen, mit dem Ziel Vorurteile und Stereotypen abzubauen (<https://www.likrat.ch/de/>).

Kippa, Talit, Schläfenlocken, Perücke, Rock), Rituale und Feste (zum Beispiel Beschneidung, Bar Mizwa, Chanukka, Gebet) religiöse Gesetze (z.T. sehr detailliert: Speisegesetze, Kleiderregeln, Bilderverbot, Verbot den Namen Gottes auszusprechen) und weitere religiöse Gegenstände und theologische Inhalte (Tora, Synagoge, Eingottglaube, Sechstageswerk). Bis auf sehr wenige Ausnahmen werden keine konkreten Kontexte oder spezifische jüdische Gemeinschaften genannt. Die Aufzählung der Symbolgegenstände entspricht daher einer prototypischen Darstellung des Judentums. Dies wird als ein singuläres Phänomen dargestellt, das dem gängigen Bild aus der Orthodoxie bzw. dem charedischen Judentum entspricht, wie es in Zürich im Stadtkreis Aussersihl anzutreffen ist (vgl. bspw. Piatti & Weingarten, 2001).

3. In sich homogenes Judentum: Die Symbolbestände werden nur sehr selten auf konkrete Kontexte bezogen und somit entsteht ein kaum differenziertes Bild des Judentums. Es fallen meist allgemeine Aussagen wie: «Die Juden haben auf dem Kopf sozusagen einen Hut, eine Kippa.»³, «Juden essen nur koscheres Fleisch. Juden essen kein Schweinefleisch». Dadurch wird ein orthodoxes und orthopraktisches Bild des Judentums gezeichnet, das dem Idealtypus einer spezifischen Lehrmeinung entspricht. Es wird nicht zwischen Lehre und Alltagspraxis differenziert. Es werden auch keine unterschiedlichen Strömungen des Judentums genannt. Jüdinnen und Juden werden allgemein als religiös praktizierend beschrieben. Das Judentum erscheint somit als eine einheitliche, homogene Grösse, ohne dass nennenswerte Unterschiede innerhalb der jüdischen Gemeinschaft bzw. der jüdischen Bevölkerung auszumachen wären.
4. Die Jüdinnen und Juden in einer Parallelgesellschaft: Bei den meisten befragten Jugendlichen zeigt sich die Vorstellung, dass Jüdinnen und Juden in einer eigenen, in sich abgeschlossenen Gesellschaft leben. Nach der Meinung der Schüler_innen leben sie vor allem in einem bestimmten Stadtteil von Zürich (Wiedikon), besuchen eine Privatschule, verkehren mehrheitlich unter sich und schliessen entsprechen die Ehen nur innerjüdisch. Dies alles wird meist nicht bewertet. Wenn doch, wird es als Versagen der Mehrheitsgesellschaft dargestellt, die Jüdinnen und Juden zu integrieren: «Ich finde man sollte Juden mehr in den Alltag von denen, die nicht jüdisch sind, integrieren». Insbesondere in den formulierten Fragen kommt die Haltung zum Ausdruck, dass Jüdinnen und Juden des Mitleids bedürfen und wahrscheinlich von Gewalt und Verfolgung betroffen sind.

Neben diesen grossen Themen, welche sich durch die meisten Beiträge durchziehen, fallen noch kleinere Dinge auf. Bei manchen Schüler_innen wird vom Judentum ausschliesslich in der Vergangenheitsform gesprochen, als ob es sich um einen historischen Gegenstand handelte. Auffallend selten wird Israel oder der Nahostkonflikt erwähnt. Und schliesslich wird ab und zu der Vergleich zum Christentum oder dem Islam gemacht; manchmal auch nur, um das Phänomen zeitlich einzuordnen: «Judentum ist die erste Religion, die es auf der Welt gab. Das Christentum leitete sich vom Judentum ab.»

5 Fachliche Klärung: Empiriebezogene vs. essentialisierte Darstellung von Religion

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al., 1997) ist ursprünglich in den Naturwissenschaften entwickelt worden. Ein wesentlicher Schritt ist hier die fachliche Klärung des Unterrichtsgegenstandes. Gerade in kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächern macht es Sinn, nicht nur den Unterrichtsgegenstand, sondern auch die Konzepte der Schüler_innen fachwissenschaftlich einzuordnen. So gilt es in unserem Themenfeld das jüdische Leben in der Schweiz fachwissenschaftlich adäquat darzustellen und das Konzept von innerer Heterogenität im Fachdiskurs zu verorten; ebenso gilt es aber auch, die beobachteten prototypischen Darstellungen auf wissenschaftliche Diskurse aus der Religionswissenschaft, der Psychologie und anderen Disziplinen zu beziehen. Demnach ist der Unterrichtsgegenstand zu erweitern und umfasst letztlich zwei Aspekte: 1) Heterogenität innerhalb des Judentums 2) die Tendenz, Religion essentialisiert und prototypisch darzustellen.

5.1 Essentialisierung in Religionsdefinitionen

Die Frage nach essentialisierter Darstellungen von Religion spielt in verschiedenen aktuellen Diskursen innerhalb der Religionswissenschaft eine Rolle (Beyer, 2003; McCutcheon, 1997; 2018; Owen, 2011; Smith, 1982). Hylén (2014) verortet das Problem bereits in den frühen Diskussionen um die Definition von Religion. So wird Religion in substantialistischen oder phänomenologischen Zugängen des 19. und 20. Jahrhunderts über Kernessenzen wie zum Beispiel „Das Heilige“ definiert (wie in Rudolf Ottos gleichnamigen Werk von 1917). Gemäss solchen Zugängen waren die empirisch gegebenen Formen religiöser Symbolsysteme Ausdruck einer dahinterliegenden Realität.

³ Die Zitate der Schüler_innen werden mit leichten orthographischen Korrekturen wiedergegeben.

Empirische Fragen, wie Religionen sich innerhalb unterschiedlicher historischer und soziokultureller Gegebenheiten zeigen und entwickeln, war unter einem solchen Religionsverständnis weniger interessant. Als verlässliche Quellen galten auch nicht empirischen Daten, sondern Aussagen religiöser Eliten wie Asket_innen, Mystiker_innen, Prophet_innen und ähnlichen Personen (Owen, 2011, S. 255).

5.2 Weltreligionen-Modell und Essentialisierung von Religion

Bis in die Schule weit verbreitet ist das Weltreligionen-Modell, welches innerhalb des Wissenschaftsdiskurses längst kritisch diskutiert wird (bspw. Alberts, 2017; Cotter & Robertson, 2016; Masuzawa, 2005; Owen, 2011). Im europäischen Kontext spricht man meist von den fünf Weltreligionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam und bezieht sich dabei auf Konstrukte, die in eurozentrischen und christlichen Vorstellungen wurzeln (vgl. bspw. Masuzawa, 2005; Owen, 2011). Die empirische Beschreibung religiöser Traditionen, Gemeinschaften und Lebensweisen steht dabei nicht an erster Stelle. Die Begriffe helfen daher kaum, das religiöse Feld in seiner Komplexität und Vielfalt zu fassen.

Suzanne Owen (2011) kritisiert das Weltreligionen-Modell aus diesem Grund ganz allgemein und verweist auf die Tendenz zur Essentialisierung und Dekontextualisierung. Mit Essentialisierung meint sie zum Beispiel den Fokus auf «heilige Schriften» und deren Deutung durch eine (meist männliche) Elite von Schriftgelehrten (vgl. hierzu auch King, 2008). Damit war implizit oder explizit die Vorstellung einer normativen Idealform der jeweiligen Religion verbunden, von denen andere Formen als Abweichungen oder gar Abarten dargestellt werden (ebd., S. 259). Hierbei ist ein Teil des Problems von essentialisierten Darstellungen die Engführung auf Selbstdarstellungen – meist auf jene von Expert_innen, die mit der nötigen Deutungsmacht ausgestattet sind (Moore 2014, S. 113).

Essentialisierung geschieht auch in den Medien. Zugunsten der Reduktion von Komplexität werden Religionen sehr allgemein und ohne Differenzierung im spezifisch lokalen oder temporalen Kontext gezeigt. Im Falle des Judentums wird eine auffallende, scheinbar eindeutige Bildsprache verwendet, indem sehr oft charedische Jüdinnen und Juden abgebildet werden (schwarze Kleidung, Hüte, Schläfenlocken, Perücken etc.), selbst wenn diese jüdische Gemeinschaft von Charedim nichts mit dem angesprochenen Kasus zu tun hat (vgl. bspw. Dahinden, 2006; Thiele, 2015). Ähnlich sieht das Resultat einer Google-Bildersuche unter dem Begriff «Juden» aus: neben Bildern des Holocaust sind fast ausschliesslich Bilder von charedischen Juden zu sehen.

5.3 Stereotypisierung

In der Entwicklungspsychologie werden Stereotype zunächst unter dem Modell der Schemata diskutiert (Woolfolk, 2014, S. 216). Als vereinfachte Schemata strukturieren Stereotype das eigene Wissen und Erfahrungen über bestimmte Gruppen. Durch die Reduktion von Komplexität ermöglichen es Stereotype, die Welt um sich rasch zu deuten und Informationen schnell zu verarbeiten (ebd.). In der Sozialpsychologie wird die Stereotypisierung eng mit Konzepten wie Diskriminierung und Vorurteile zusammengebracht (bspw. Six, 2017; Werth & Mayer, 2008). Stereotype als kognitive Repräsentationen allein gelten hier noch nicht als Vorurteile und bilden zunächst weder positive noch negative Einstellungen ab. Erst durch eine affektive Komponente, durch Überzeugungen und negative oder speziell positive Empfindungen wird daraus ein Vorurteil (Werth & Mayer, 2008, S. 380). Aus diesem wiederum kann dann eine Verhaltenskomponente resultieren – also Formen von Diskriminierung. Kurzum: Ein Stereotyp ist noch kein Vorurteil, aber es bildet dessen Basis (ebd.). Selbiges lässt sich zu den Resultaten unserer Präkonzepterhebungen sagen. Über weite Strecken handelt es sich um stereotype Bilder vom Judentum, aber nur in einzelnen Kategorien kommt eine affektive Komponente hinzu. Ein Vorurteil wäre zum Beispiel, dass Jüdinnen und Juden zu bemitleiden sind, weil sie an der vollständigen Integration gehindert werden (siehe oben).

Die Diskussion um Stereotype ist für den schulischen Kontext nicht nur als Modell interessant, sondern auch, weil die Entstehung und Veränderung von Stereotypen bereits seit den 50er Jahren diskutiert und beforscht werden (bspw. Dovidio et al., 2005; Thiele, 2015). Sehr breit untersucht sind hier antisemitische Stereotype (vgl. Thiele, 2015, S. 120–126). Diese sind aber in jedem Fall als Vorurteile (meist pejorative) zu erachten – im obigen Sinn also mehr als nur kognitive Stereotype. Aus diesem Grund stehen antisemitische Stereotype hier nicht direkt im Fokus, auch weil kognitiv stereotype Darstellungen alle den Jugendlichen bekannten Religionen betreffen, nicht nur das Judentum.

5.4 Das Konzept im Fokus

Das prototypische und homogene Bild, das von den Schüler_innen gezeichnet wurde, ist auf dem bisher dargestellten Hintergrund also keineswegs überraschend und könnte sogar eher als exemplarisch bezeichnet werden. Die Jugendlichen sind in unterschiedlichsten Medien und Diskursen von prototypischen Darstellungen umgeben. Sozial- wie kognitionspsychologisch erscheint es sinnvoll, stereotype Bilder aufzubauen, die einfach abrufbar sind. Bei diesen stereotypen Bildern handelt es sich jedoch um Zerrbilder, die es ihnen nicht ermöglichen, die tatsächliche Lebenswelt von Jüdinnen und Juden zu erkennen und zu beschreiben. Die Religionswissenschaft hat innerhalb ihres eigenen Diskurses auf die Tendenz zu prototypischen Darstellungen und Stereotypen u. a. mit kulturwissenschaftlichen Zugängen reagiert (vgl. bspw. Beiträge in Gladigow, 2005). Es steht nicht mehr der Versuch im Zentrum, einzelne Phänomene den grossen Weltreligionen zuzuordnen oder Religion an sich zu beschreiben, sondern Sachverhalte in ihrem konkreten zeitlichen und lokalen Kontext zu erschliessen. Auch daraus entstehen Modelle und Konzepte – jedoch aufgrund empirischer Daten. Das hier relevante Konzept ist die innere Heterogenität von Religionsgemeinschaften und damit ist die Kompetenz gefordert, diese differenziert darzustellen.

5.5 Innerjüdische Heterogenität

Es wurde zunächst in den Blick genommen, dass die essentialisierte, prototypische und stereotype Repräsentation von Religion(en) ihre Geschichte in den Bezugsdisziplinen selber hat, weiter, dass solche Darstellungen in unterschiedlichen Medien geläufig sind und schliesslich, dass dies in der Sozialpsychologie unter dem Begriff des Stereotypen diskutiert wird. Als konkretes wissenschaftliches Konzept kann also bereits gelten, dass Religionen als in sich heterogen, vielgestaltig und in ihren jeweiligen zeitlichen und örtlichen Kontexten beschrieben werden sollten.

Was heisst das konkret in Bezug zur inneren Heterogenität des Judentums? Schaut man allein auf die Schweiz, ist bereits auf der Ebene unterschiedlicher Strömungen eine grosse Vielfalt auszumachen: Orthodox, Charedisch, Liberal, Conservative, Jewish Renewal, Chabad Lubawitsch etc. (vgl. bspw. Picard, 2014; Gerson, 2014; Weill, 2004). Diese unterscheiden sich in ihrer Geschichte, in ihren theologischen Überzeugungen, in der Deutung und Einhaltung religiöser Gesetze, in Gottesdiensten, Festformen, im Gemeindeaufbau, in Vorstellungen von Geschlechterrollen, in ihrer Stellung innerhalb der Gesellschaft etc. Die Heterogenität geht aber noch viel weiter. So ist zum Beispiel die Israelitische Cultusgemeinde Zürich (ICZ) eine sogenannte Einheitsgemeinde und zählt mehr als 2500 Mitglieder⁴, was auf eine jüdische Gesamtbevölkerung von ca. 18'000 Personen in der Schweiz (Picard, 2014, S.11) eine beträchtliche Grösse ist. Die Gemeinde versteht sich selber als modern-orthodox (ebd.), beheimatet in ihrem Wesen als Einheitsgemeinde aber ein grosses Spektrum an Mitgliedern – von religiös praktizierend bis säkular. Ähnlich wie in der Typologie von Stolz, Könemann, Purdie, Englberger & Krüggeler (2011) zu Christ_innen und Konfessionslosen, ist wohl auch im Judentum der «Mainstream» bei den «Distanzierten» zu suchen: Menschen, die Religion und Religionsgemeinschaft nicht ablehnend gegenüberstehen, diesen aber auch nicht das grösste Gewicht in der Gestaltung des eigenen Lebens geben (vgl. ebd., S. 11). Die Charedim, die sich sehr stark an religiösen Überzeugungen ausrichten und ihre traditionelle Lebensgestaltung damit begründen, bilden hingegen eine kleine Minderheit innerhalb des jüdischen Spektrums. Mit ihrem auffälligen Erscheinungsbild werden sie in der öffentlichen Wahrnehmung zum jüdischen Prototypen.

Auch generelle Aspekte religiösen Wandels, wie sie zum Beispiel von Stolz et al. (ebd.) dokumentiert werden, treffen auf das Judentum zu: zunehmende Pluralisierung, Tendenz zur Säkularisierung oder Individualisierung (vgl. Picard, 2014; Gerson, 2014). Die Demarkationslinien verlaufen nicht einfach zwischen den Gemeinden, sondern auch zwischen den Altersgruppen, den Wohnorten, politischen Lagern, nationalen Herkunftsn etc. Es lässt sich angesichts dieser Heterogenität fragen, ob es noch sinnvoll ist, überhaupt von «Judentum» zu sprechen. Immerhin scheint zum Beispiel ein_e Jugendliche_r einer liberalen jüdischen Gemeinschaft mehr Lebenswelt mit einem_r reformierten Jugendlichen zu teilen, als mit einem_r aus einer charedischen Gemeinschaft.

So umstritten das Weltreligionen-Modell in aktuellen Debatten sein mag, so herausfordernd ist es, auf diese Kategorien zu verzichten. Im Kontext schulischer Bildung scheint es wenig sinnvoll, diese Religionsbezeichnungen auszusparen. Sie sind fest in der Alltagssprache verankert und auch wenn es sich in manchem Fall um Fremdbezeichnungen handelt, so werden sie in vielen Fällen als Selbstbezeichnung verwendet. Das Problem ist nicht durch den Verzicht dieser Sammelbegriffe zu lösen. Umso mehr stellt sich die Frage, wie es zu einer differenzierteren Darstellung kommen kann, ohne jegliche Orientierung aufzugeben. Während Uehlinger, Rotach et al. an ihrer Tagung

⁴ Gemäss eigenen Angaben, bezogen am 26. Juni 2019 von <https://ic2.org/>

«Judentum und Judentümer» 2012 fragen, «Wie viel Pluralismus erträgt das Judentum?»⁵ ist hier zu fragen: Wie viel plurale Darstellung erträgt das Schulfach Religion?

Der Lehrplan 21 spricht verschiedene Auslegungen innerhalb einer Religionsgemeinschaft und die Wandelbarkeit religiöser Inhalte an, sagt aber nicht, in welchem Ausmass dies im Unterricht zum Ausdruck kommen soll (bspw. ERG.4.3 3a; ERG.4.4 3d; Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014). Das Zürcher Lehrmittel für die Sekundarstufe I (7. bis 9. Jahrgangsstufe) Blickpunkt 3 (Zangger et al, 2013a) bildet die Heterogenität im Kapitel Judentum (ebd., S.13–39) ab, indem unterschiedliche Strömungen explizit genannt (ebd., S.38–39) und Menschen unterschiedlicher religiöser Ausrichtung portraitiert und einander gegenübergestellt werden. Das Lehrmittel behandelt jedoch nicht explizit, dass das Judentum oft stereotyp dargestellt wird und in sich aber höchst heterogen ist. Die starke Fokussierung auf unterschiedliche Portraits und Reportagen zeigt aber eine Sensibilität für Individuen und ihre Kontexte.

6 Didaktische Strukturierung und Konzeptwechsel

Nach dem Modell von Kattmann et al. entsteht die Didaktische Strukturierung durch die Verknüpfung von Schüler_innenvorstellungen mit den «Ergebnissen der fachlichen Klärung» (Kattmann et al., 1997, S.12). Während die Vorstellungen der Jugendlichen die Ausgangslage darstellen, bilden die fachlich geklärten Inhalte den Zielbereich. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen (zum Beispiel zeitlicher und materieller Ressourcen) werden die Inhalte definiert und insbesondere die Konzepte bestimmt, die man zu erweitern sucht.

Im Modell der Didaktischen Rekonstruktion geht es ganz wesentlich um «conceptual change» (bspw. Kattmann et al., 1997; Schnotz, 2001; Vosniadou, 2013). Damit ist nicht ein Auswechseln «falscher» Konzepte durch «richtige» gemeint, vielmehr eine Veränderung, eine Erweiterung der Konzepte und der Vorstellungen (Kattmann et al., 1997, S.6). Konzepte, und damit können auch Stereotype gemeint sein, gelten als nur schwer veränderbar (Schnotz, 2001, 76). Als Alltagskonzepte haben sie sich in unterschiedlichen Situationen als tauglich erwiesen und nur weil sie fachlich inadäquat sein mögen, besteht für die Individuen noch keine Notwendigkeit, sie zu ändern. Somit ist zum Beispiel eine Veränderung allein durch schulische Instruktion selten erfolgreich (Kattmann et al., 1997, S. 6; Schnotz, 2001, S. 76). Alltagswissen und Schulwissen können weiterhin unverbunden nebeneinanderstehen und je nach Situation zur Anwendung kommen. Nach Schnotz (2001, S. 80) braucht es für einen Konzeptwechsel persönlich bedeutsame Kontexte, kognitive Konflikte, den expliziten Einbezug der bisherigen Sichtweisen und die Aussicht, das neue Wissen als Werkzeug in relevanten Situationen anwenden zu können. Im Diskurs um Vorurteile wird besonders die Kontakthypothese diskutiert (bspw. Hewstone, 2000; Kenworthy, Turner, Hewstone & Voci, 2005; Thomas, 1994; Werth & Mayer, 2008). Bereits Allport (1956), ein Pionier in der Erforschung von Vorurteilen, vertrat die These, dass der Kontakt zwischen «opposing groups» die gegenseitigen Vorurteile unter Umständen reduzieren. Seither sind unterschiedlichste Studien entstanden, die seine These des positiven Einflusses, aber auch seine Warnung, dass ebenso das Gegenteil erreicht werden kann (Kenworthy et al., 2005), bestätigten. Interessant ist zum Beispiel die Robers-Cave-Ferienlagerstudie von Sherif et al. (1988). Hier wurden rivalisierenden Gruppen, die gegenseitige Vorurteile pflegten, übergeordnete Ziele gegeben (zum Beispiel einen Lastwagen zu reparieren), um gemeinsam wieder ins weit entfernte Lager zu kommen. Ohne dass die Vorurteile expliziert wurden, konnten sie durch Gemeinschaftsaktionen gemindert und die «wir» / «ihr» Dichotomie geschmälert werden. Bezüglich der affektiven Stereotype, also der Haltungen und Einstellungen gegenüber Jüdinnen und Juden, müssten also regelmässig Treffen zwischen jüdischen und nicht jüdischen Menschen mit gemeinsamen Aktivitäten organisiert werden. Ungeachtet dessen, ob das den gewünschten Effekt hätte, ist dies für einen schulischen Kontext kein realistisches Szenario – zeitliche und personellen Ressourcen sind hierfür viel zu knapp (bezüglich Effekte von Begegnungen mit «gelebtem Judentum» vgl. Gärtner & Bettin, 2015). Zudem sind in der hier dargestellten Untersuchung primär die kognitiven Stereotype im Fokus, also die prototypischen Darstellungsformen, deren Veränderung nicht primärer Gegenstand der Kontakthypothese ist.

Da beide untersuchten Klassen Unterricht zum Judentum genossen hatten, über viel deklaratives Wissen verfügten, bereits an einer Begegnung teilgenommen hatten und kaum negative Haltungen dem Judentum gegenüber zeigten, lag der Fokus für die didaktische Strukturierung auf dem Konzept der Schüler_innen, dass das Judentum in sich homogen und prototypisch entlang des charedischen Judentums zu beschreiben sei. Dieses Konzept sollte hin zu pluralen und differenzierten Darstellungsformen erweitert werden. Leitend für die Strukturierung waren im

5 Tagung der Sigi Feigel-Gastprofessur für Jüdische Studien 2012 (bezogen am 31. Oktober 2019 von https://www.religionswissenschaft.uzh.ch/dam/jcr:00000000-6771-5286-ffff-ffff81f5413f/tagung_judentuemer_16052012.pdf)

Wesentlichen zwei Elemente: 1) das Präkonzept bzw. das Vorverständnis der Schüler_innen sollte explizit in den Unterricht miteinbezogen werden und 2) sollten die Jugendlichen dieses Vorverständnis über die Bearbeitung unterschiedlicher Quellen selber kritisch reflektieren und ergänzen. Als Quellen dienten unterschiedliche Portraits von Jüdinnen und Juden in Form von Videos und schriftlichen Reportagen.

7 Durchführung der Intervention

Vier Wochen nach der Präkonzepterhebung spiegelte die Klassenlehrperson den Schüler_innen das Bild vom Judentum, welches durch die von ihnen geschriebenen Texte entstanden war. In erster Linie versuchte die Lehrperson dieses Bild auf die Klasse wirken zu lassen und eröffnete gleichzeitig ein Gespräch, in dem die Schüler_innen zum Ergebnis ihrer Textproduktionen Stellung beziehen konnten. Relativ rasch meldeten sich einige Jugendliche, es sei ein einseitiges Bild, das sich hier zeige und es gäbe Themen, wie der Holocaust, der 2. Weltkrieg oder das Aussehen von «Ultraorthodoxen», welche sehr dominierten. Die Frage der Lehrperson, ob die Mehrheit der in der Schweiz lebenden jüdischen Menschen mit diesem Bild einverstanden wären, verneinte die Mehrheit der Klasse. In einem weiteren Schritt wurden die Texte retourniert und die Schüler_innen lasen sowohl den eigenen sowie zwei weitere Texte von Mitschüler_innen. Auf blauen Karten wurden gleichzeitig wichtige bzw. mehrfach vertretene Aussagen aus den Texten notiert, welche sodann an der Wandtafel gesammelt und der ganzen Klasse präsentiert wurden. Ziel dieser Sequenz war es, dass die Schüler_innen die eigenen Texte nochmals systematisierten und in Anlehnung an das offene Kodieren Kategorien bildeten.

Die Jugendlichen wurden anschliessend aufgefordert, das Bild, das sich durch die Begriffe an der Wandtafel zeigte, zu kommentieren. Die Lehrperson fragte, ob dies einem realistischen Bild vom Judentum entspricht und was zu ergänzen wäre. Dies blieb letztlich die zentrale Frage, welche die beiden Klassen begleitete. Verschiedene Schüler_innen äusserten sich dazu, wobei ein Schüler die Tatsache kritisierte, dass die verschiedenen Richtungen, welche es im Judentum gibt, kaum oder nicht thematisiert wurden. Als die Lehrperson genauer nachfragte, fielen Begriffe wie «strenge Juden» und «liberale Juden». Die Klasse war sich einig, dass in den meisten Texten lediglich vom orthodoxen Judentum die Rede war (gemeint ist wohl das charedische Judentum).

Um die Vielfalt und die vorhandenen Strömungen von jüdischem Leben in der Schweiz zu zeigen, schaute die Klasse den Film «Jung und Jüdisch» aus dem Lehrmittel Blickpunkt 3 (Zangger et al., 2013b). Im Film werden vier jüdische Jugendliche vorgestellt, welche eine grosse Spannweite von jüdischem Leben zeigen und welche sich selbst entweder als liberal, orthodox, oder eher orthodox bezeichnen würden. Jede_r Schüler_in hatten den Auftrag, eine Person genauer vorzustellen. Man tauschte sich sodann in Gruppen, wie auch im Plenum über die vorgestellten Jugendlichen aus und wo sie sich innerhalb der Vielfalt der jüdischen Praxis einordnenden lassen könnten. Neue Erkenntnisse, welche die Statements auf den blauen Karten ergänzen oder ersetzen könnten, wurden auf grünen Karten notiert. Nachdem die Lehrperson eine Reportage eines in Zürich lebenden Mädchens im Alter der Schüler_innen (Zangger et al., 2013a) vorgelesen hatte, wurde dasselbe wiederholt.

8 Postkonzepterhebung

Die letzte Aufgabe für die Schüler_innen diente der Postkonzepterhebung und bestand darin, dass sie die Aussagen in ihren ursprünglichen Texten in zwei Kategorien unterteilen mussten. Mit rot unterstrichen sie Stellen, welche sie so nicht mehr sagen/schreiben würden, mit blau hingegen Inhalte, welche nach wie vor gültig sind. Darauf folgte eine weitere Textproduktion der Schüler_innen mit dem Auftrag, ihre neuen Erkenntnisse und Ansichten darzulegen und gegebenenfalls Bekanntes neu zu formulieren.

Diese zweite Textproduktion sowie die Markierungen der Schüler_innen wurden ebenfalls mittels offener und axialer Kodierung ausgewertet. Die Markierungen innerhalb der ursprünglichen Texte waren sehr uneinheitlich, was uns zum Schluss führte, dass dieser Teil der Aufgabenstellung für viele unklar oder zu anspruchsvoll war. Die hier besprochenen Kategorien beziehen sich daher mehrheitlich auf die neuen Texte. Abgesehen von wenigen Aussagen beschäftigten sich die meisten Schüler_innen mit der Richtigstellung bzw. Neuauslegung ihrer bisherigen Aussagen. Das Augenmerk beim Bilden der Kategorien lag deshalb auf den Sinneinheiten, die sich spezifisch auf das Ausdrücken innerer Heterogenität beziehen liessen. Folgenden Kategorien waren hierbei besonders häufig:

1. Korrektur durch Umformulierungen: Der Grossteil der schriftlichen Ergänzungen sind sprachliche Richtigstellungen. Sie zeigen sich im Wesentlichen
 - in Mengenangaben: «Viele Juden essen Koscher, aber manche essen nur kein Schweinefleisch, weil es dort ein unreines Tier ist.» oder «nur manche Juden sind religiös»;
 - in Negationen: « Ich hab dazugelernt, dass sie nicht meistens in private Schulen gehen und unter sich bleiben»⁶ oder seltener
 - in reflektierenden Umschreibungen und Kritik an der eigenen Vorstellung: «Man hatte mir immer erzählt, dass Juden abseits von uns leben, in «eigenen» Gemeinden. Doch das stimmt gar nicht. Sie machen das gleiche wie ich. Zur Schule gehen, Freizeitaktivitäten, lerne usw. Ich habe sie, denke ich, einfach nicht erkannt, weil sie ganz normale Kleidung anhatten. Wie du und ich».

Bereits formulierte Aussagen wurden demnach entweder relativiert («Es gibt aber auch...»), negiert («es stimmt nicht, dass...») oder hinsichtlich der Menge («Nur einige» statt «alle») modifiziert. Gegenstand der Relativierung waren mehrheitlich das Halten des Sabbats, der Synagogenbesuch, die koschere Ernährung, die Kleidung, das Gebet und die Vorstellung, Juden bildeten eine Parallelgesellschaft: «Juden fühlen sich wohl in der Schweiz und sagen, dass sie Schweizer sind».

2. Explizite Bezugnahme auf die innere Heterogenität: Einige Schüler_innen verwiesen auf die innere Heterogenität, welche sie als Konzept einbrachten:
 - «Es gibt nicht DIE Juden, so wie es nicht die Christen gibt. Es gibt eine riesen Vielfalt von der Auslebung».
 - «Wenn wir an Juden denken, springt sofort ein Bild auf, welches nicht immer stimmt».
 - «Jeder Jude lebt das Judentum anders, ob sehr streng oder nicht, sie sind aber alle Juden».
 - «Es ist schön, wenn man die Tora auswendig kann, viel betet, koscher isst und so weiter – aber man ist auch ein Jude, wenn man das nicht macht».

Auch die Nennung konkreter unterschiedlicher Strömungen fällt auf. Während einige Schüler_innen die Unterschiede noch über Begriffe wie «streng» vs. «normal» beschreiben, nennen andere Begriffe wie modern, modern-orthodox, orthodox oder liberal.

Insgesamt fällt auf, dass die innere Heterogenität des Judentums meist durch die Abweichung von der Orthodoxie bzw. vom charedischen Judentum beschrieben wird; Orthodoxie ist die Regel und alles andere Abweichung: «Es gibt eine grosse Spannweite im Judentum von orthodox bis liberal, solche, die sich an nichts halten». Ein möglicher Grund dafür ist Anlage der Aufgabenstellung. Allerdings zeigen die Texte, dass es den

Schüler_innen schwer fällt, das Judentum in seiner Vielfalt nicht ex negativo darzustellen. In ihren Aussagen fehlt – wie es im Sinne eines Konzeptwechsels wünschenswert wäre – deskriptives Wissen bzw. konkrete Vorstellungen darüber, wie jüdische Menschen, die sich eben nicht innerhalb der Orthodoxie einreihen würden, leben und denken. Die Vorstellung von dieser modernen, liberalen und säkularen Praxis der jüdischen Menschen in der Schweiz manifestiert sich bis anhin in einem sehr ungenauen und nicht konkreten, abgeschwächten Bild der orthodox-lebenden Jüdinnen und Juden.

9 Konklusion

Die beiden untersuchten Schulklassen besuchten ein Jahr vor unserer ersten Erhebung religionskundlichen Unterricht. Durch die Arbeit mit dem Lehrmittel Blickpunkt 3 wurden sie mit unterschiedlichen Strömungen des Judentums konfrontiert und konnten am Begegnungsprojekt Likrat teilnehmen, in welchem sie mit jüdischen Jugendlichen ins Gespräch kamen. In der Präkonzepterhebung hat sich gezeigt, dass sie aus diesem Unterricht viel deklaratives Wissen mitgenommen hatten. Es schien den meisten leicht zu fallen, ihr Wissen zum Judentum wiederzugeben. Gleichzeitig waren ihre Darstellungen des Judentums prototypisch und stereotyp an eine Form des Judentums angelehnt – das Konzept, dass Religionen in sich heterogen und vielgestaltig sind, war entweder nicht vorhanden oder die Erwähnung war durch die Fragestellung in der Erhebung schlicht nicht angezeigt. Um eine allgemeine Darstellung des Judentums zu bitten, hat offensichtlich auch stärker stereotype Bilder abgerufen, als dies andere Frageformate getan hätten. Die Ergebnisse sind in vielerlei Hinsicht nicht überraschend: Prototypische Darstellungen von Religion sind sehr dominant und ziehen sich durch viele Bereiche, mit denen die Jugendlichen zu tun haben. Stereotype als Schemata sind zudem notwendig, um Komplexität zu reduzieren und Wissen zu strukturieren. Und letztlich gelten Alltagskonzepte als sehr zäh und werden oft neben den neu erworbenen schulischen Konzepten aufrechterhalten.

⁶ Die Hervorhebung durch Unterstreichen ist so im Original der Schülerin.

In der Postkonzepterhebung fällt auf, dass die Schüler_innen wissen, wie Schule geht. Nach dem Mass der sozialen Erwünschtheit korrigieren sie ihre bisherigen Aussagen, indem sie diese negieren oder nuancieren. Dabei ist es schwer zu bestimmen, ob es wirklich zu einem Konzeptwechsel gekommen ist. Bei einer genaueren Analyse zeigt sich, dass Schüler_innen über neu erschlossene Sachverhalte erstaunt sind und sie ihre bisherigen Konzepte kritisch beleuchten. Sie messen der Erkenntnis, dass das Judentum höchst vielgestaltig ist, auch für die eigene Orientierung eine Bedeutung bei. Hier tauchen durchaus Elemente auf, die gemäss Schnotz (2001, S.80) wesentlich sind für einen Konzeptwechsel. Es stellt sich die Frage, wie langlebig diese Konzepte sind und ob sie einem Transfer in andere Themengebiete (wie andere Religionen) oder andere (ausserschulische) Situationen standhalten.

Der Entscheid, bei der Intervention erneut mit Portraits zu arbeiten, scheint richtig. Wesentlich dabei war, dass einerseits die Präkonzepte der Schüler_innen explizit miteinbezogen und dass andererseits das Thema der inneren Vielfalt einer Religionsgemeinschaft direkt angesprochen wurden. Eine implizite Thematisierung, wie zum Beispiel im Lehrmittel Blickpunkt 3, scheint nicht ausreichend. Geht es um Konzeptwechsel und das Verändern kognitiver Stereotype, müssen sowohl die vorhandenen, als auch die neu zu erwerbenden Konzepte explizit angesprochen werden. Generell herrscht noch wenig Konsens darüber, welche Konzepte aus den Bezugswissenschaften prominent in den religionskundlichen Unterricht fliessen sollen – die Tatsache, dass Religionen in sich heterogen sind und sich über Zeit und Raum verändern, scheint aus unserer Sicht aber zentral.

Urs Schellenberg geht den offenen Fragen im laufenden Promotionsprojekt nach.⁷ Auf der Grundlage der ersten Erkenntnisse aus diesem Projekt soll in einer breiter angelegten Interventionsstudie mit verschiedenen Experimental- und Kontrollgruppen vertiefere Erkenntnisse zu den hier angesprochenen Fragen gewonnen werden. Ziel ist es, den Einfluss von Unterricht auf stereotype Bilder genauer zu beleuchten und das Verhältnis zwischen der Fachdidaktik Religionskunde und ihren wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen weiter zu klären.



Zu den Autor_innen

Urs Schellenberg ist Dozent der Fachdidaktiken Religionskunde und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie Doktorand in Fachdidaktik an der Universität Zürich.
urs.schellenberg@phzh.ch

Laura Saia ist Sekundarlehrerin am Schulhaus Heiligberg in Winterthur sowie Fachpraxislehrperson für Religionen, Kulturen, Ethik an der Pädagogische Hochschule Zürich.
laura.saia@win.ch

⁷ Fachdidaktische Promotionsarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich unter dem Arbeitstitel: Eine Interventionsstudie zum Konzeptwechsel von Stereotypen zu empiriebasierten Darstellungsformen von Religionen bei Jugendlichen.

Literaturverzeichnis

- Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticism of the World Religious Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. In *Method & Theory in the Study of Religions*, 29(4–5), 443–458.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Beyer, P. (2003). Conceptions of Religion: On Distinguishing Scientific, Theological, and “Official” Meanings. *Social Compass*, 50(2), 141–160. doi: 10.1177/0037768603050002002
- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In P. Büttgen, A. Roggenkamp, & T. Schlag (Hg.), *Religion und Philosophie: Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 179–197). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Bochinger, C. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23(2), 343–370. doi: 10.1515/zfr-2015-9001
- Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (Hg.) (2016). *After world religions: Reconstructing religious studies*. London: Routledge.
- Dahinden, U. (2006). *Framing: Eine integrative Theorie der Massenkommunikation*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hg.) (2014). *Lehrplan 21*. Am 30. Juni 2019 bezogen von http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Fachbereich_NMG.pdf
- Dovidio, J. F., Glick, P. S. & Rudman, L. A. (Hg.) (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Malden, MA: Blackwell.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. In *Zeitschrift für Religionskunde*, 3, 19–33.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: Religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (S. 188–202). Bern: hep.
- Gärtner, C. & Bettin, N. (Hg.) (2015). *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten: Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*. Berlin: LIT.
- Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Gerson, D. (2014). Pluralisierung und Polarisierung. Jüdische Reformbewegungen in der Schweiz 1950–2010. In J. Picard & D. Gerson (Hg.), *Schweizer Judentum im Wandel: Religion und Gemeinschaft zwischen Integration, Selbstbehauptung und Abgrenzung* (S. 99–158). Zürich: Chronos.
- Gladigow, B. (2005). *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Perspektive von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (262–278). Bern: hep.
- Hewstone, M. (2000). Contact and Categorization: Sozial Psychological Interventions to Change Intergroup Relations. In C. Stangor (Hg.), *Stereotypes and prejudice: Essential readings* (S. 394–418). Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Hirsch, S. & Mc Andrew, M. (2014). To Learn about the Other and to Get to Know Him: Judaism and the Jewish Community of Quebec as represented in Ethics and Religious Culture Textbooks. In B.-O. Andreassen (Hg.), *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies*. Sheffield (S. 86–97). Bristol: Equinox.
- Hylén, T. (2014). Closed and Open Concepts of Religion: The Problem of Essentialism in Teaching about Religion. In B.-O. Andreassen & T. Hylén (Hg.), *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies* (S. 16–42). Bristol: Equinox.
- Kattmann, U.; Duit, R.; Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, (3), 3–18.
- Kenworthy, J. B.; Turner, R. N.; Hewstone, M. & Voci, A. (2005). Intergroup Contact: When Does it Work, and Why? In J. F. Dovidio, P. S. Glick & L. A. Rudman (Hg.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (S. 278–292). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Kilchsperger, J. R. (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (279–294). Bern: hep.
- King, R. (2008). *Orientalism and religion: Postcolonial theory, India and „the mystic East“*. London: Routledge.
- Knoblauch, H. (2003). *Qualitative Religionsforschung: Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Koch, A.; Tillessen, P. & Wilkens, K. (2013). *Religionskompetenz: Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart*. Berlin: LIT.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions: Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing religion: The discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. New York: Oxford University Press.
- McCutcheon, R. T. (2018). *Fabricating religion: Fanfare for the common e.g.* Berlin; Boston: De Gruyter.
- Moore, D. L. (2006). Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach. In *World History Connected*, 4(1). Bezogen am 30. Juni 2019 von <http://worldhistoryconnected.press.uillinois.edu/4.1/moore.html>
- Moore, D. L. (2014). High Stakes Ignorance: Religion, Education, and the Unwitting Reproduction of Bigotry. In V. Biondo & A. Fiala (Hg.), *Civility, Religious Pluralism and Education* (S. 112–126). Bezogen am 30. Juni 2019 von <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781135080174/chapters/10.4324%2F9780203067697-15>
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm. Time for a change. In *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253–268. doi: 10.1177/1474022211408038
- Piatti, L. & Weingarten, R. (2001). *Schtet! Zürich: Von orthodoxen jüdischen Nachbarn*. Zürich: Offizin.
- Picard, J. (2014). Konfliktuelle Vielfalt und sekundäre Pluralisierung. Zum Werte- und Traditionswandel im Schweizer Judentum. In J. Picard & D. Gerson (Hg.), *Schweizer Judentum im Wandel: Religion und Gemeinschaft zwischen Integration, Selbstbehauptung und Abgrenzung* (S. 11–66). Zürich: Chronos.
- Rosch, E. & Lloyd, B. B. (1978). *Cognition and categorisation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saler, B. (1993). *Conceptualizing religion: Immanent anthropologists, transcendent natives, and unbounded categories*. Leiden: Brill.
- Schäfer, B. & Six, B. (1978). *Sozialpsychologie des Vorurteils*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schnotz, W. (2001). Conceptual Change. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 75–81). Weinheim: Beltz.
- Sherif, M. (Hg.) (1988). *The Robbers Cave experiment: Intergroup conflict and cooperation*. Middletown; Scranton, Pa: Wesleyan University Press.
- Six, B. (2017). Stereotype in der Sozialpsychologie. In A. D browska, W. Pisarek, G. Stickel (Hg.), *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw (73–95)*. Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences.
- Smith, J. Z. (1982). *Imagining religion: From Babylon to Jonestown*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stolz, J.; Könemann, J.; Purdie, M. S.; Englberger, T. & Krüggeler, M. (2011). *Bedingungen, Konstruktionen und sozialer Wandel*. Lausanne: Université de Lausanne. Bezogen am 30. Juni 2019 von <https://biblio.parlament.ch/e-docs/356647.pdf>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Thiele, M. (2015). *Medien und Stereotype: Konturen eines Forschungsfeldes*. Bezogen am 30. Juni 2019 von http://sfx.ethz.ch/sfx_locator?sid=ALEPH:EBI01&genre=book&isbn=9783839427248
- Thomas, A. (1994). Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In Berufsverband Deutscher Psychologen & A. Thomas (Hg.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft: Problemanalysen und Problemlösungen: Ergebnisse des 14. Workshop-Kongresses der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP) in Regensburg* (S. 227–238). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Vosniadou, S. (Hg.) (2013). *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge.
- Weill, R. (2004). Strukturelle Veränderung in der schweizerischen Judenheit. In G. Rosenstein & Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (Hg.), *Jüdische Lebenswelt Schweiz: 100 Jahre Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (SIG)* (S. 120–129). Zürich: Chronos.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Woolfolk, A. W. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Zangger, M.; Abo Youssef, H.; Oelkers, J.; Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2013a). *Blickpunkt - Religion und Kultur 3, Sekundarstufe I. Schülerbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Zangger, M.; Abo Youssef, H.; Oelkers, J.; Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2013b). *Blickpunkt - Religion und Kultur 3, Sekundarstufe I. Klassenmaterial*. Zürich: Lehrmittelverlag.



Didaktik
Didactique

Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions (*Religionskunde*) au sein d'une société pluri-religieuse

Petra Bleisch

L'enseignement sur les religions est dispensé dans des sociétés marquées par la pluralité religieuse. À l'appui de résultats de recherche, cet article problématise le traitement du savoir en lien avec les religions en contexte d'enseignement et décrit la diversité religieuse au niveau « individuel », « institutionnel » et « discursif ». Il montre que les discours de différenciation essentialisent, hiérarchisent et portent un jugement sur les traditions religieuses, entrant ainsi en tension avec l'un des buts centraux de la formation, à savoir promouvoir une approche respectueuse des modes de vie religieux. Pour que les élèves puissent s'orienter et agir de manière respectueuse en tant qu'actrices et acteurs sociaux au sein d'une société marquée par la pluralité religieuse, il est nécessaire que l'école publique encourage une approche critique des discours publics. L'article traite en outre des stratégies didactiques en lien avec un enseignement sur les religions susceptible de s'opposer aux discours de différenciation décrits.

Religious studies are taught in a multireligious society. Based on research findings, this article problematizes the handling of knowledge in relation to religions in the educational context. It first describes religious diversity at the "individual", "institutional" and "discursive" levels and argues that the differentiating processes at the discursive level essentialise, hierarchise and evaluate religious traditions. This is at odds with one of the central aims of education, which is developing a respectful approach to religious expressions. In order for students as social actors to orient and conduct themselves respectfully in a multireligious society, state schools must develop a critical approach to public discourses. The article then discusses didactic strategies for religious education which can counteract the differentiation processes described at the discursive level.

Der Religionskundeunterricht findet in einer religionspluralen Gesellschaft statt. Dieser Beitrag problematisiert aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse die Behandlung von religionsbezogenem Wissen im Unterricht und beschreibt religiöse Vielfalt auf den Ebenen „Individuum“, „Institution“ und „Diskurs“. Der Artikel argumentiert, dass die auf diskursiver Ebene bestehenden Grenzziehungsprozesse religiöse Traditionen essentialisieren, hierarchisieren und bewerten, was in einem Spannungsfeld zum zentralen Bildungsziel steht, nämlich einen respektvollen Umgang mit religiösen Lebensweisen zu fördern. Damit nun Schüler:innen als soziale Akteur:innen sich respektvoll in einer religionspluralen Gesellschaft orientieren und in ihr handeln können, muss die Volksschule die Schüler:innen in einem kritischen Umgang mit öffentlichen Diskursen fördern. Dazu werden Strategien einer Didaktik der religiösen Vielfalt diskutiert, welche den auf der diskursiven Ebene beschreibbaren Grenzziehungsprozesse etwas entgegensetzen könnten.

1 Introduction

En octobre 2014, la Conférence alémanique de l'instruction publique (D-EDK) a adopté le nouveau plan d'études harmonisé (*Lehrplan 21*) pour l'école obligatoire en vue de son introduction dans les cantons.¹ Dans ce plan, la « religion » fait partie du domaine des sciences naturelles, humaines et sociales. Au cours des cycles 1 (1^{ère} à 4^{ème} année) et 2 (5^{ème} à 8^{ème} année), la *religion* est abordée comme une perspective de la discipline intégrée « Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) ». Au cycle 3 (9^{ème} à 11^{ème} année), elle fait partie de la matière obligatoire « Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) » (D-EDK, 2016a). Les bases du *Lehrplan 21* formulent, entre autres, le principe directeur central suivant sur l'école obligatoire : « elle encourage le respect mutuel dans le vivre-ensemble, en particulier en lien avec les cultures, les religions et les modes de vie » (D-EDK, 2016b). La Conférence alémanique de l'instruction publique prend ainsi en compte l'existence d'une pluralité religieuse au sein de la société. L'école obligatoire doit contribuer de façon active au respect mutuel dans le vivre-ensemble en tenant compte de la diversité des modes de vie, y compris religieux (cf. Jödicke, 2013).

Cependant, des résultats de recherche récents montrent que les bonnes intentions de certain·e·s enseignant·e·s suscitent parfois des effets contraires et qu'une didactique élaborée de la pluralité religieuse manque encore.

Le présent article se propose donc d'abord d'esquisser la problématique et argumente que la simple transmission de savoir sur les religions est à questionner, car celui-ci implique souvent la perpétuation de pratiques de différenciation potentiellement discriminatoires. Dans un deuxième temps, l'article décrit la diversité des expressions religieuses, pour en tirer, dans un troisième temps, des conclusions préliminaires en vue d'une didactique de la diversité religieuse.

2 Esquisse de la problématique

Dans sa récente étude ethnologique en Suisse sur la reproduction des inégalités sociales liée à des critères ethniques et religieux dans les établissements de formation professionnelle et gymnasiale, c'est-à-dire après l'école obligatoire, Kerstin Duemmler (2015) constate que les enseignant·e·s ont certes la volonté de transmettre aux jeunes les notions de compréhension, de tolérance et de respect en les dotant de connaissances sur diverses religions et cultures. Elle relève toutefois que la notion de respect est interprétée de façon très superficielle, à savoir comme l'évitement de déclarations verbales discriminatoires et d'actes de violence. Selon Duemmler, en employant les termes « religion » et « culture » de manière irréfléchie et essentialisante, de nombreuses et nombreux enseignant·e·s réifient les préjugés des jeunes, voire les accentuent. D'autre part, dans une étude de cas d'un enseignant d'une classe de 8H dans le canton de Berne sur la mise en œuvre du concept des « cinq religions du monde », Petra Bleisch et Ariane Schwab (recherche en cours) ont également constaté que sont reproduites la prototypisation des adhérents – la forme masculine est significative – et l'essentialisation d'un « savoir sur les religions » (cf. Masuzawa, 2005 ; Fitzgerald, 2008). Ainsi, les élèves se retrouvent face à des textes décrivant « le juif », « le musulman » et « l'hindou » comme un être religieux, pratiquant dans une tendance orthodoxe qu'il poursuivra pendant toute sa vie. Ainsi, « les musulmans prient [...] dans la mosquée » (Kraus, 2010, p. 37) et « les hindous croient à la réincarnation » (Kraus, 2010, p. 41). Un tel enseignement a pour effet, selon Susanne Owen, que les « enfants de parents immigrés apprennent les idéaux-types de l'hindou, du musulman, du bouddhiste, etc. ce qui ne correspond pas à la tradition plus éclectique ou syncrétique de leur famille » (Owen, 2011, p. 261, notre traduction). Les chercheuses constatent également une hiérarchisation des traditions religieuses : le christianisme est décrit plutôt comme divers, sécularisé et ouvert aux changements dans la société, tandis que les autres « religions du monde » ne le sont pas (encore). Cet aspect de hiérarchisation n'est cependant pas le fruit du jugement de l'enseignant·e, mais il est inhérent au concept des « religions du monde » (Daniel, 2016). Une pratique de différenciation (*doing difference*, selon West et Fenstermaker, 1995) et de hiérarchisation est également constatée par Mette Buchardt (2014). Dans sa recherche au Danemark, elle démontre comment l'école publique attribue aux élèves issu·e·s des familles de croyance islamique une « musulmanité » comme identité religieuse, qui est perçue comme « incomplète » par rapport à une « danoisité chrétienne » et ainsi perpétue un discours discriminatoire. Par conséquent, la production de connaissances et la production de classification sociale sont liées à la comparaison entre « l'islam » et « le christianisme » en classe. Les résultats de Buchardt illustrent que le discours public, dans lequel « les musulmans » sont construits comme groupe homogène et « l'islam » comme « autre », « étrange à une société européenne » est reproduit dans le contexte scolaire et que « religion » fonctionne comme marqueur d'altérité – ce que Mecheril et Thomas-Olalde (2018) nomme le *religious othering*.

¹ Cet article est basé sur le texte modifié et traduit de Bleisch, P. (2017) : Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. Dans : P. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag, (dir.) : *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz*. Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt, 179–197. Avec l'aimable accord de la maison d'édition.

Avec leur groupe de recherche respectif, Janine Dahinden et Brigit Allenbach ont constaté que les enfants et les adolescent-e-s, à leur tour, reproduisaient les discours publics, y compris la hiérarchisation et les jugements de valeur portés sur les religions (Allenbach, 2011 ; Dahinden, Moret & Duemmler, 2011). Les adolescent-e-s appartenant à une religion minoritaire (B. Allenbach et J. Dahinden se sont intéressées plus particulièrement aux jeunes musulman-e-s) développent diverses stratégies face au discours dominant et aux expériences discriminatoires qui leur sont associées (Dahinden, Moret & Duemmler, 2011)² :

- Elles-ils inversent les rapports hiérarchiques et abordent leur avenir de façon positive.
- Elles-ils confirment la différenciation sociale établie par la société majoritaire et se placent de l'autre côté.
- Elles-ils effacent la différenciation sociale établie en soulignant les points communs. Cette stratégie n'a toutefois été que rarement observée.
- Les garçons mobilisent une masculinité réactive en guise de réponse provocante à la stigmatisation négative.

Les jeunes musulman-e-s endossent ainsi, volontairement ou involontairement, un rôle d'expert-e-s et tentent soit d'expliquer le sens des prescriptions, soit de présenter la violence comme contraire à la religion islamique (Giordano, Allenbach, Herzig & Müller, 2010). *A contrario*, les adolescent-e-s et les jeunes adultes tibétain-e-s, de plus en plus souvent étiqueté-e-s comme bouddhistes par la société, ont à cœur de renvoyer l'image la plus positive possible, ce qui est ressenti par certain-e-s comme une pression (Kind Furger, Leur & Schlieter, s. d.).

Ces quelques résultats de recherches montrent que l'enseignement sur les religions (*Religionskunde*, cf. Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015), en se basant sur des représentations essentialistes, peut, non-intentionnellement, reproduire des stéréotypes et discours discriminants. Suite à ce constat, cet article propose de se tourner vers une description de la diversité religieuse en Suisse afin de contraster le savoir essentialiste enseigné à la diversité empirique.

3 Description de la société pluri-religieuse

Sur le plan heuristique, la diversité religieuse au sein de la société suisse (sachant que les résultats de la recherche sont à peu près valables pour tous les pays d'Europe occidentale) se déploie sur trois niveaux et peut être décrite de manière empirique : on distingue ainsi le niveau individuel, le niveau institutionnel et le niveau discursif (cf. Stolz, 2012).

3.1 Niveau individuel

Au niveau individuel, la diversité religieuse peut être décrite par rapport à quatre différents aspects : appartenance(s) à des communautés religieuses, pratique religieuse, signification personnelle de l'identité religieuse et rapport aux autres religions.

Une personne peut se déclarer membre d'une communauté religieuse ou pas.³ Les données statistiques d'appartenance religieuse, par contre, ne tiennent cependant pas compte des appartenances confessionnelles multiples, ce qui est problématique pour la compréhension du champ religieux (Gladigow, 2005). Par ailleurs, rien n'empêche les personnes sondées de se déclarer sans confession alors même qu'elles ont une vie religieuse très intense. S'ajoute à cela le fait que les personnes qui se réclament d'une communauté religieuse donnée peuvent s'en sentir plus ou moins proches et s'engager dans celle-ci de différentes façons.

2 Voir aussi Monika Müller (2013) qui relève les stratégies de réponse suivantes chez les jeunes musulman-e-s et tamoul-e-s confronté-e-s à la discrimination : neutralisation (négation ou atténuation des expériences discriminatoires subies), démarcation (prise de distance avec les catégories négativement connotées), retrait (réinterprétation positive de la catégorie négativement connotée), jeu sur la différence.

3 Selon les relevés structurels de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2016) pour les années 2012–2014, l'appartenance confessionnelle de la population suisse âgée de 15 ans et plus prend les contours suivants : 38 % se réclament de l'Eglise catholique romaine, 26,2 % de l'Eglise protestante réformée. Les autres communautés chrétiennes regroupent 5,7 % de la population. Cinq pour cent appartiennent à la communauté islamique, 0,2 % à la communauté juive, les hindouistes et les bouddhistes représentant respectivement 0,5 % de la population. Un total de 22,2 % de la population résidante suisse se déclare sans confession et dit n'appartenir à aucune communauté religieuse. Alors que le nombre de membres de l'Eglise catholique et de la communauté juive est resté relativement stable ces dernières années, on assiste à une forte baisse des effectifs de l'Eglise protestante réformée, ainsi qu'à un net accroissement de la population sans aucune appartenance confessionnelle.

En Suisse, on assiste actuellement à un processus général de désinstitutionnalisation des traditions religieuses, qui concerne toutefois plus particulièrement les confessions chrétiennes. La jeune génération actuelle et les jeunes adultes – pour autant qu'ils et elles témoignent de l'intérêt pour cela – souhaitent vivre leur religion en dehors d'un cadre institutionnel, et pouvoir décider eux-mêmes de ce en quoi ils et elles croient et comment (Becci, 2012 ; Stolz, 2012 ; Dahinden, Moret & Duemmler, 2011). Ce processus a plusieurs effets visibles : la transformation des frontières entre traditions religieuses, l'apparition de nouvelles offres religieuses, mais aussi des mouvements d'opposition conservatrices (Stolz, 2012). En corrélation avec l'appartenance à une communauté, les individus participent de manière variable à des rites religieux collectifs ou accomplissent des rites religieux individuels.

Pour ce qui est de la jeune génération actuelle et des jeunes adultes se réclamant de communautés religieuses essentiellement fondées par des populations immigrées, on relève une participation aux rituels collectifs traditionnels nettement inférieure à celle de leurs parents. Simultanément, chez certains adolescent·e·s et jeunes adultes, on observe une intellectualisation et un intérêt pour les réflexions théologiques croissants (Kind Furger, Laurer & Schlieter, s.d. ; Stolz, 2012).

Les individus ont tendance à développer une identité religieuse stable, qui prend souvent ses racines dans la religiosité des parents ou s'en distingue de façon explicite. Divers facteurs biographiques, comme une migration ou une situation de crise, peuvent néanmoins influencer la religiosité d'un individu. En outre, dans des situations concrètes, comme à l'école, l'individu peut avoir une approche flexible de son identité religieuse (Allenbach, 2011 ; Dahinden, Duemmler & Moret 2010).

3.2 Niveau institutionnel

Au niveau institutionnel, se trouvent les communautés religieuses.⁴ Soit ces communautés regroupent des membres d'un territoire donné, soit des pratiquant·e·s actives et actifs se réunissent en un lieu donné, qui n'est pas nécessairement identique à leur domicile (Baumann, 2012). Les communautés religieuses se distinguent entre elles par différents aspects : leur forme d'organisation, la régulation de l'appartenance et de l'encadrement des membres, l'organisation de la vie de la communauté, les défis liés à la composition démographique, ainsi que les rapports avec les autres communautés religieuses et institutions non religieuses.

En termes d'organisation, on distingue des communautés, des groupes et des organismes factuels religieux régionaux, cantonaux, nationaux, internationaux et transnationaux (Baumann, 2012), aux statuts juridiques divers (associations, fondations ou collectivités de droit public), qui peuvent aussi être organisés de manière informelle (Rüegg, 2002). L'appartenance à une communauté religieuse est régie par différentes règles (naissance, rituels d'initiation ou décision prise en pleine conscience à l'âge adulte) (Baumann, 2012).

Les lieux de rassemblement des diverses communautés religieuses sont utilisés à des fins diverses. Certains servent uniquement de lieu de culte, d'autres favorisent les échanges culturels, et remplissent également une fonction sociale ou pédagogique. Pour les migrant·e·s, ces lieux de rassemblement peuvent devenir des lieux de protection, de respect et de ressources importants (Baumann, 2012 ; Hirschman, 2004). Les communautés religieuses sont en outre affectées à des degrés divers par les mutations de la société. Alors que les Eglises chrétiennes nationales sont confrontées à une baisse plus ou moins marquée de leurs effectifs et à une moyenne d'âge de plus en plus élevée, les communautés d'immigrant·e·s doivent, quant à elles, gérer l'intégration d'un nombre croissant de nouveaux membres, dont de nombreuses jeunes.⁵ Simultanément, ces communautés sont souvent en manque d'expertes et d'experts religieux. La majorité des communautés doit en plus faire face à des mouvements réformistes, qui réclament l'égalité entre les sexes ou souhaitent intellectualiser la pratique religieuse (Baumann, 2012).

Les différentes communautés religieuses présentent des degrés d'intégration très divers dans la société suisse. Compte tenu de la diversité des statuts juridiques, les communautés religieuses bénéficient d'un soutien de l'Etat hétérogène et d'une reconnaissance variable au sein de la société (Baumann, 2012), avec des conséquences notamment sur l'accès à l'école publique (Pahud de Mortanges, 2012). Ces différences sont par ailleurs en constante évolution.

4 Le rapport du National Congregation Study Switzerland recense 5734 communautés religieuses différentes en Suisse (Stolz, Chaves, Monnot & Amiotte-Suchet, 2011).

5 Ainsi, 56 % des membres de l'Eglise catholique romaine et de l'Eglise évangélique réformée ont plus de 60 ans ; au sein des communautés chrétiennes orthodoxes et musulmanes, respectivement 40 % et 43 % des membres sont âgé·e·s de 18 à 35 ans (Stolz, 2012).

3.3 Niveau discursif

La « religion » est abordée dans le cadre des communautés religieuses, mais aussi dans la sphère privée. Les textes religieux et les comportements qui en découlent font l'objet de discussions, notamment en ce qui concerne la répartition des rôles entre les sexes, le caractère obligatoire des rites et leur exécution, le rapport aux autres communautés religieuses et institutions de l'Etat, ainsi que le pouvoir et l'influence des autorités informelles et des expertes et experts religieux. Ces discours intra-religieux se traduisent par différentes formes d'expression de la religiosité.

Indépendamment de l'appartenance confessionnelle, des thèmes en lien avec la « religion » se retrouvent aussi régulièrement au cœur du débat public, notamment dans les médias et les milieux politiques. Dans ce cadre, dans le rapport à la religion, il est possible de distinguer des processus étroitement imbriqués. Pour commencer, les frontières entre les différentes religions et confessions se sont déplacées dans le débat public en Suisse au cours des 40 dernières années. Jusque dans les années 1970, la limite entre protestantisme et catholicisme était claire : elle est aujourd'hui beaucoup plus floue. De même, le christianisme, considéré comme une part importante de l'identité de la Suisse dans le débat public, est actuellement clairement distingué de l'islam (Mader & Schinzel 2012 ; Dahinden, Duemmler & Moret, 2010). Le christianisme est décrit comme une religion qui encourage le libre arbitre, qui inscrit la religion dans la sphère privée, qui agit de manière solidaire et bienveillante, et qui promeut une pratique modérée. Par opposition, l'islam est décrit comme une religion qui restreint les libertés individuelles, qui célèbre le religieux dans l'espace public à travers le voile, qui est violente, opprimante, et dont la pratique extrême causerait des dommages. Les médias, en particulier, associent l'islam à des connotations négatives, alors que le bouddhisme est présenté exclusivement de façon positive et décrit comme non violent, paisible, bienveillant et non dogmatique (Mader & Schinzel, 2012 ; Dahinden, Duemmler & Moret, 2010).

Depuis 20 ans, la religion apparaît de plus en plus souvent comme un marqueur d'identités collectives : des populations auparavant caractérisées par leur appartenance ethnique, telles que les Albanais-e-s ou les Tibétain-e-s, sont désormais assimilées à une religion (musulmans ou bouddhistes), indépendamment de leur degré de religiosité effectif (Mader & Schinzel, 2012 ; Dahinden, Duemmler & Moret, 2010).

Les discriminations positives et négatives découlant de ces mécanismes de distinction et d'attribution ont des répercussions à la fois sur les niveaux individuel et institutionnel de la religion.

Ce survol de la diversité religieuse au sein de la société suisse montre un champ complexe et remet en question le savoir essentialiste enseigné. Il est argumenté ici que se tourner vers la religion vécue (*lived religion* selon McGuire 2008) peut représenter un remède pour l'enseignement sur les religions. Cette proposition constitue une base pour l'élaboration de réflexions didactiques dans la suite de cet article.

4 Réflexions pour une didactique de la diversité religieuse

4.1 Cadre constitutionnel de l'école obligatoire et diversité religieuse

Sur mandat de l'Etat, l'école obligatoire assure l'éducation des enfants et des adolescent-e-s. Elle est donc soumise à un cadre légal, qu'elle est tenue de respecter tout en participant activement à sa mise en œuvre. En ce qui concerne le rapport à la diversité religieuse, plusieurs droits fondamentaux sont à prendre en compte :

1. Liberté de conscience et de croyance (art. 15 Cst.) : deux principes centraux découlent de la liberté de conscience et de croyance : (1) l'Etat suisse et, par analogie, l'école obligatoire sont neutres en matière de religion (Furer, 2011 ; D-EDK, 2016a).⁶ Par conséquent, l'école ne doit ni s'identifier à, ni privilégier aucune religion (Süess & Pahud de Mortanges, 2015). En raison de la diversité religieuse croissante, d'après René Pahud de Mortanges (2012), la neutralité de l'Etat revêt en principe une importance accrue ; (2) nul-le ne peut être contraint-e de suivre un enseignement religieux (art. 15, al. 4 Cst.). Le cours de religion obligatoire proposé par l'Etat à l'ensemble des enfants et adolescent-e-s se doit donc d'être neutre.⁷

⁶ A propos de la naissance de ce droit fondamental suite au conflit du Sonderbund de 1847, voir notamment Furer, 2011.

⁷ A propos de la distinction entre l'enseignement religieux et l'enseignement des faits religieux, cf. Frank & Bleisch, 2017 ; Frank, 2010. Dans une décision de 1993, le Tribunal fédéral désignait également un cours non confessionnel ou interconfessionnel comme un cours religieux (lorsqu'il est dispensé par des enseignant-e-s chrétien-ne-s), cf. Famos, 2005.

2. Principe de non-discrimination (art. 8 Cst.), intégration (art. 2 Cst.) et maintien de la paix religieuse (art. 72, al. 2 Cst.) : en vertu de l'article 8 de la Constitution fédérale, l'Etat ne doit faire subir à aucun-e citoyen-ne de discrimination du fait de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques. L'Etat et, par extension, l'école publique ont donc aussi pour mission d'encourager l'intégration sociale, politique et culturelle de tous les citoyen-ne-s et de contribuer au maintien de la paix religieuse. Selon Pahud de Mortanges (2012), à l'heure actuelle, il conviendrait de compléter cette notion par celle de la paix entre les personnes croyantes et non croyantes. L'école obligatoire ne doit donc produire de discours discriminatoire ni sur les croyant-e-s, ni sur les non-croyant-e-s, ni sur les religions et les communautés religieuses.
3. Protection de la sphère privée (art. 13 Cst.) et droit à la liberté d'opinion (art. 16 Cst.): Du point de vue juridique, les convictions religieuses relèvent de la sphère privée (Mader & Schinzel, 2012). La protection de la sphère privée fait partie des droits fondamentaux (art. 13 Cst.). Il en découle que les enfants et les adolescent-e-s ont le droit de ne pas être interrogé-e-s par l'Etat ou par un-e enseignant-e qui le représente sur leur situation et leurs convictions religieuses privées (Gladigow, 2005). La Constitution fédérale prévoit aussi le droit à la liberté d'opinion (art. 16 Cst.). Dans le cadre scolaire, ce droit implique que les enfants et les adolescent-e-s ont le droit de s'exprimer sur leur situation et leurs convictions religieuses, mais aussi de critiquer la religion. En revanche, les enseignant-e-s n'ont pas le droit de forcer leurs élèves à le faire.

Les réflexions qui suivent partent du principe que l'école obligatoire, qui intervient sur mandat de l'Etat, est tenue non seulement de respecter les droits fondamentaux des élèves, mais aussi de contribuer de façon (pro)active à leur mise en application.

4.2 Sélection de contenus pertinents

Dans la mesure où l'école obligatoire soutient l'Etat dans ses efforts visant à promouvoir la paix religieuse, et où les recherches empiriques sur la diversité religieuse indiquent que la religion (notamment l'islam) est devenue un facteur de différenciation sociale majeur entre identités majoritaires et minoritaires et induit des jugements de valeur marqués, l'une des compétences centrales que les enfants et les adolescent-e-s devraient acquérir dans le cadre d'un cours de *Religionskunde* est la suivante: elles-ils doivent être à même d'identifier, de comprendre et de déconstruire les discours et les processus de différenciation sociale (p. ex. via des mécanismes de valorisation de la différence), d'essentialisation (p. ex. via des stratégies d'atténuation des différences), de hiérarchisation et de discrimination des religions, ainsi que d'élaborer des stratégies pour manifester une opposition substantielle à ces processus.

Le cours n'est donc pas axé sur des convictions religieuses personnelles, encore moins sur des connaissances vulgarisées (Gladigow, 2005), mais sur des expressions religieuses ou critiques visibles et collectives au sein de la société, qui se prêtent donc à être explorés (Rota, 2016). Ces énoncés doivent par ailleurs être pertinents pour l'ensemble des élèves, indépendamment de leur religiosité ou de leur appartenance confessionnelle, dans la mesure où, en tant qu'acteurs et actrices de la société, elles-ils sont ou seront régulièrement confronté-e-s à des discours publics et à leurs effets concrets.

Comme montré plus haut, la perception qu'ont les enfants et les adolescent-e-s, tout comme leurs parents, de la religion est fortement influencée par les médias, qui reproduisent des assignations et des jugements de valeur sur les traditions religieuses, et perpétuent la discrimination positive et négative subie par les différentes communautés (Mader & Schinzel, 2012). Partant de ces analyses, Mader & Schinzel (2012) recommandent ceci à l'Etat:

[I]n der schulischen Erziehung eine Kompetenz zur kritischen Auseinandersetzung in Bezug auf die Darstellung der Religionen in den Medien zu fördern [...]. Diese anzustrebende Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den Medien [...] ist etwas anderes als das in vielen Lehrplänen enthaltene Ziel, die Jugendlichen zur persönlichen religiösen Auseinandersetzung mit den Religionen anzuhelfen. Es geht hier vielmehr – ähnlich wie im Geschichtsunterricht – um ein Wissen zwischenmenschlich und politisch einflussreicher *Religionsbilder* und nicht ein Wissen um Religionen an sich. (Mader & Schinzel, 2012, 142)⁸

8 « [D]e favoriser, dans le cadre de l'éducation scolaire, le développement d'une compétence d'analyse critique de la présentation des religions dans les médias [...]. Cette compétence visée des élèves [...] est légèrement différente de l'objectif fixé dans de nombreux plans d'études, à savoir inciter les adolescents à développer une réflexion personnelle sur les religions. Il s'agit plutôt, comme dans le cours d'histoire, de connaissances sur les *représentations* de la religion qui ont une grande influence interpersonnelle et politique, et non de connaissances sur les religions proprement dites » (Mader & Schinzel, 2012, 142; trad. Juliette Monnier).

La reconnaissance et la compréhension de la diversité religieuse aux niveaux institutionnel et individuel n'en sont pas exclues, bien au contraire, mais doivent pour différentes raisons se limiter à leur expression publique, qu'elle soit individuelle ou collective. D'une part, il s'agit de respecter scrupuleusement la sphère privée des enfants et des adolescent-e-s, et de ne pas interroger ces dernières et ces derniers sur leurs positions religieuses ou critiques face à la religion, qui relèvent du privé. Bien entendu, les élèves sont autorisé-e-s à les exprimer spontanément dans le cadre du cours et à les soumettre à discussion au sein de la classe envisagée comme une communauté de recherche (*community of inquiry*).⁹ En revanche, la pratique et les formes d'expression publiques de la religion font partie de leur vie en tant qu'acteurs et actrices de la société. En définitive, à l'école, les enfants et les adolescent-e-s se trouvent dans un cadre public, et non privé. En vertu du principe de neutralité religieuse, l'école ne peut aborder en classe les élèves comme des sujets croyants qui accompliraient des actes religieux. Par conséquent, dans le cadre scolaire, les enfants et les adolescent-e-s doivent systématiquement être placé-e-s dans une position d'observateurs et observatrices extérieur-e-s (*outsiders*), qui identifient, observent et analysent la communication religieuse éémique et étique (Mostowlansky & Rota, 2016). Pour cela, elles-ils se basent notamment sur des conceptions collectives et publiques (Rota, 2016 ; cf. Frank, 2016).

4.3 Identifier, comprendre, déconstruire et élaborer des stratégies

Eu égard aux stratégies centrales du cours de *Religionskunde*, il convient non pas de réifier, voire de renforcer les mécanismes discursifs de différenciation sociale, mais plutôt de les affaiblir. Selon les travaux de Zolberg et de Woon (1999) sur l'assimilation des groupes de migrant-e-s et leurs stratégies de négociation des frontières, cet affaiblissement – ou effacement – peut être désigné par le terme de *boundary blurring*. Une première approche consiste à nommer et comparer les différences et le décalage au niveau de la représentation personnelle et de la représentation extérieure, en se basant sur des faits historiques et des discours actuels. A titre d'exemple, il est possible de présenter la différenciation entre catholiques et protestants aux temps de la Réforme, puis au 20^{ème} siècle après la Seconde Guerre mondiale, et de montrer que les frontières sont beaucoup moins nettes actuellement. Il est également possible de mettre en évidence la diversité de traitement de la question de l'identité musulmane. Une autre application du *boundary blurring* consiste à comparer diverses formes d'expression religieuse afin d'identifier les points communs. La comparaison doit être scientifiquement fondée et aller au-delà de parallèles naïfs, superficiels, phénoménologiques et basés sur des associations d'idées (fondateurs des religions, textes sacrés, règles d'or...). Il se pose alors des questions complexes sur les objets de comparaison, sur leur ancrage contextuel et le point de comparaison utilisé, le *tertium comparationis* (Freiberger, 2011). Ce faisant, aucune différence ne doit être omise au profit d'un objectif normatif (p. ex. « Au fond, toutes les religions veulent le meilleur pour chacun-e »). Les comparaisons effectuées au sein du cours de *Religionskunde* peuvent constituer un bon point de départ pour l'exploration de la diversité religieuse. Un exemple : dans la ville de Fribourg, la cathédrale catholique sert essentiellement à l'accomplissement de rituels religieux, tandis que l'église Saint-Michel est exclusivement utilisée comme lieu de retransmission de concerts classiques. Le temple protestant dispose quant à lui de locaux supplémentaires au sous-sol qui sont notamment mis à disposition de l'ensemble des élèves de la ville pour leur repas de midi. Par ailleurs, pendant la prière du vendredi, les différentes salles de la mosquée sont toutes dédiées à ce rituel religieux. En dehors de la prière du vendredi, la cafétéria est cependant mise à disposition des adolescent-e-s, qui peuvent y jouer ou y faire leurs devoirs (Bleisch, Rey, Stoffel & Walsler, 2005). Il est important que les comparaisons effectuées dans le cadre du cours de *Religionskunde* portent sur des phénomènes culturels observables (ici l'utilisation de locaux dans des bâtiments religieux) plutôt que sur le savoir essentialisé (« Les musulmans prient dans la mosquée et les chrétiens à l'église »).

Il est également recommandé de démontrer aux enfants et aux adolescent-e-s que la « religion » n'est que l'un des nombreux marqueurs d'identité (parmi les catégories telles que le « sexe », la « langue » ou encore « l'ethnie »). Une prise de conscience accrue de l'intersectionnalité doit en outre permettre d'aller au-delà de la focalisation sur une seule catégorie et de tenir compte de la superposition de plusieurs appartenances différenciées (Hofstetter & Duchêne, 2010). Cette stratégie consiste non pas à brouiller les frontières, mais à les dédramatiser (*boundary de-dramatization*). Hofstetter et Duchêne (2010) proposent aux enseignant-e-s d'adopter cette stratégie pour lutter contre la reproduction des inégalités sociales. Il conviendrait d'examiner dans quelle mesure cette stratégie est prête à être mise en œuvre avec les élèves. Dans ce cadre, il s'agit également d'examiner la pertinence de mettre l'accent, à titre complémentaire ou d'alternative, sur des catégories plus globales et inclusives. La comparaison des résultats du groupe de recherche sur le PNR 58 dirigé par Dahinden, Duemmler & Moret (2010) concernant Neuchâtel et Lucerne va dans ce sens. Elle permet d'attester que les mécanismes de différenciation sociale sont reproduits quand les différences sont mises en évidence dans le cadre scolaire : alors que les écoles laïques de

9 A propos du concept de *community of inquiry* (communauté de recherche), cf. notamment Sharp, 2007.

Neuchâtel mettent l'accent sur les postures républicaines ou universalistes et soulignent l'égalité entre les élèves (tout en abordant la problématique de la religion), à Lucerne, une attention nettement plus grande est accordée à la diversité religieuse et ethnique. Alors que les adolescent-e-s de Neuchâtel se différenciaient moins en fonction de critères ethniques que par rapport à l'islam (en tant que catégorie religieuse) les adolescent-e-s de Lucerne, interrogés sur l'altérité, citaient non seulement « l'islam » mais également les « Kosovars ».

L'essentialisation observée dans le discours public sur la religion peut être mise en contraste avec l'évolution historique, mais aussi avec la diversité de la religiosité collective au quotidien. Il faut éviter de véhiculer des informations simplifiées à l'extrême et non inscrites dans un contexte précis, émanant d'une normativité religieuse (des phrases telles que « Les musulmans doivent prier cinq fois par jour » ou « Les bébés juifs sont tous circoncis »). En revanche, une approche par une démarche d'investigation de la religion vécue (*lived religion*) nous semble plus pertinente. Pour échapper à l'essentialisation, il convient par ailleurs de renoncer à la notion des « cinq grandes religions du monde », qui continue à structurer fortement les cours et les supports pédagogiques (Štimac & Spielhaus 2018 ; Frank 2014) – et encore les formations académiques (Cotter & Robertson, 2016).

Plusieurs stratégies doivent être opposées aux jugements de valeur et à la hiérarchisation tels qu'on peut les observer dans le discours public, ainsi qu'aux discriminations qui en découlent. Il s'agit en premier lieu d'aborder la « religion » comme une catégorie sociale de différenciation parmi d'autres. L'analyse critique des discours publics prononcés par les responsables politiques et diffusés par les médias permet de mettre en évidence des jugements de valeur, auxquels peut être opposée la diversité de la religiosité au quotidien. Enfin, il s'agit de déterminer avec les élèves pour quelles raisons et avec quelles conséquences les différentes appartenances confessionnelles et les jugements de valeur correspondants interviennent dans des contextes sociaux précis. Des expériences menées dans le domaine du « sexe » et de la « langue » ont démontré que cela est possible dès la maternelle (Baltes-Löhr, 2014 ; Hofstetter & Duchêne, 2010).

4.4 Pas de reproduction des discours publics à l'école

Comme l'a démontré Kerstin Duemmler (2012), les enfants et les adolescent-e-s, ainsi que les enseignant-e-s, sont non seulement influencé-e-s par les discours publics, mais aussi les reproduisent consciemment ou inconsciemment en classe. Et c'est précisément la conviction que l'enseignement actuel favorise la tolérance et le respect qui nuit à l'affûtage du regard critique que les écoles pourraient porter sur leurs propres mécanismes de différenciation sociale, leur propre production symbolique et leur légitimation de l'inégalité, dans la mesure où les actes et discours discriminatoires sont attribués à d'autres. Selon Duemmler (2012), les élèves sont certes respecté-e-s et pris-e-s en compte par leurs enseignant-e-s du point de vue de leur culture ethnique et religieuse, mais en étant explicitement invité-e-s à s'exprimer sur leur identité spécifique dans le cadre scolaire, les enseignant-e-s favorisent elles-eux-mêmes l'auto-assignation et l'assignation extérieure. Ce faisant, elles-ils participent activement à la création de différences religieuses et ethniques. Duemmler (2012) a par ailleurs constaté que si les enseignant-e-s s'efforçaient de présenter différentes religions de façon neutre, dans le cadre concret du cours, les confessions qui s'écartent des grandes religions chrétiennes sont pointées du doigt pour les restrictions imposées à l'autonomie et à la liberté de leurs fidèles (notamment certaines « sectes ») ou pour le non-respect de l'égalité des sexes selon la norme en vigueur (concerne essentiellement les religions non chrétiennes).

Ce constat impose une analyse approfondie et critique des catégories simplifiées utilisées, ainsi que des processus de différenciation, d'appréciation et de hiérarchisation des religions dans le cadre de la formation de base et continue. Trois stratégies centrales de non-reproduction sont ici proposées pour les cours de religion: (1) chaque pratique de langage doit être soumise à un contrôle critique ; (2) les enfants et les adolescent-e-s doivent être abordé-e-s comme des acteurs et actrices sociaux, et en aucun cas comme des sujets religieux ; (3) le concept didactique de relation au monde vécu doit être repensé.

A titre d'exemple, à la maternelle, une question telle que « Comment fêtez-vous Noël à la maison ? » constitue non seulement une intrusion dans la vie privée des enfants, mais exclut aussi celles et ceux qui ne fêtent pas Noël. L'enseignant-e reproduit ainsi la différenciation sociale entre les enfants identifié-e-s comme chrétien-ne-s et celles et ceux identifié-e-s comme non chrétien-ne-s. Mais l'enseignant-e peut aussi formuler la question comme suit : « Au début des vacances d'hiver, de nombreuses familles suisses fêtent Noël, d'autres pas. Que savez-vous là-dessus ? » Ce faisant, elle-il intègre dans son discours l'ensemble des enfants. Chacun-e peut ainsi contribuer à la discussion en partageant son expérience personnelle, ses observations ou ses connaissances de la culture populaire (films pour enfants, p. ex.). Parallèlement, cette question permet de rendre accessibles à l'ensemble des enfants les représentations et les préconcepts, qui peuvent ainsi être traités et contextualisés ainsi que de théma-

tiser l'origine du savoir (Frank, 2015). Ici, la relation au monde vécu ne signifie pas qu'il faille interpeler les élèves comme des expert·e·s de la religion, ni de leur demander de se positionner personnellement sur des contenus religieux. L'objectif est de réfléchir aux discours véhiculés quotidiennement par les médias et la sphère publique sur des thèmes religieux et des références culturelles populaires (discours accessibles à l'ensemble des enfants et des adolescent·e·s), et de susciter une discussion critique à leur propos.

5 Conclusions

Les élèves, futur·e·s acteurs et actrices sociaux, sont au cœur du cours de *Religionskunde*. Pour qu'elles·ils respectent la diversité des expressions religieuses au sein de la société, il ne leur faut pas acquérir uniquement des connaissances sur les différentes formes d'expression individuelles et collectives. Un tel savoir ne permet pas d'empêcher la perpétuation de discours publics discriminatoires. Par conséquent, l'école obligatoire doit encourager l'analyse critique des discours publics ainsi que des mécanismes de différenciation sociale, d'essentialisation, de jugement et de hiérarchisation. Elle doit par ailleurs s'imposer à elle-même cette analyse critique. Les recherches à venir démontreront si les propositions formulées ici sont pertinentes à cet égard.



À propos de l'auteure

Petra Bleisch est titulaire d'un diplôme d'enseignement pour l'école primaire et d'un doctorat ès Lettres en science des religions. Depuis 2012, elle est professeure de didactique de l'éthique et des cultures religieuses à la HEP Fribourg où elle dirige depuis 2015 l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. bleischp@eduf.ch

Références

- Allenbach, B. (2011). Made in Switzerland. Erzählungen über Religion und Zugehörigkeit von Secondos/Secondas aus Südosteuropa. Dans B. Allenbach & U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköpfer (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 199–224). Zurich : Nomos.
- Baltes-Löhr, C. (2014). Erzieherische Angebote. Von binären zu geschlechterpluralen Ansätzen. Dans E. Schneider & C. Baltes-Löhr (dir.), *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (p. 337–366). Bielefeld : transcript.
- Baumann, M. (2012). Religionsgemeinschaften im Wandel. Strukturen, Identitäten, interreligiöse Beziehungen. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 22–75). Zurich : NZZ Libro.
- Becci, I. (2012). Religion et socialisation. Défis de la politique de formation. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 171–203). Zurich : NZZ Libro.

- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. Dans P. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag, (dir.). *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (p. 179–197). Leipzig : Evangelische Verlagsanstalt.
- Bleisch, P., Rey, J., Stoffel, B. & Walser, K. (2005). *Eglises, appartements, garages. La diversité des communautés religieuses à Fribourg / Kirchen, Wohnungen, Garagen. Die Vielfalt der religiösen Gemeinschaften in Freiburg*. Fribourg : Academic Press.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde : Begriffe, Konzepte, Programm / Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8–26.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness : Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Münster : Waxmann.
- Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (2016). Introduction. The World Religions Paradigm in contemporary Religious Studies. Dans C. R. Cotter & D. G. Robertson (dir.), *After World Religions. Reconstructing Religious Studies* (p. 1–20). Oxon : Routledge.
- Dahinden, J., Duemmler, K. & Moret, J. (2010). *Religion und Ethnizität. Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen (rapport final sur le programme national de recherche PNR 58)*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_DahindenJanine.pdf
- Dahinden, J., Moret, J. & Duemmler, K. (2011). Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und boundary work unter Jugendlichen. Dans B. Allenbach U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköpe (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 225–248). Zurich : Nomos.
- Daniel, A. (2016). *Die Grenzen des Religionsbegriffs. Eine postkoloniale Konfrontation des religionssoziologischen Diskurses*. Bielefeld : transcript.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016a). *Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016b). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1>
- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld : transcript.
- Famos, C. R. (2005). Zur Rechtslage eines obligatorischen Religionsunterrichts. Dans R. Kunz, K. Frank, J. Fuisz, R. Kunz & M. Pfeiffer (dir.), *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* (p. 47–64). Zurich : TVZ.
- Fitzgerald, T. (2008). *Discourse on Civility and Barbarity*. New York : Oxford University Press.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Frank, K. (2014). Bad Religions and Good Religions : The Representation of Religion and Religious Traditions in a New Swiss Textbook. Dans B.-O. Andreassen & J. R. Lewis (dir.), *Textbook gods. Genre, Text, and Teaching Religious Studies* (p. 62–85). Sheffield : Equinox.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 43–61.

- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 19–33.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement des religions : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70–78.
- Freiberger, O. (2011). Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft. Dans S. Kurth & K. Lehmann (dir.), *Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft* (p. 199–218). Wiesbaden : VS.
- Furer, K. (2011). *Teaching about Religion – Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtung von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich*. Wien : LIT.
- Giordano, C., Allenbach, B., Herzig, P. & Müller, M. (2010). *Migration und Religion. Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (rapport final sur le programme national de recherche PNR 58)*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Giordano.pdf
- Gladigow, B. (2005). *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Hirschman, C. (2004). The Role of Religion in the Origins and Adaptation of Immigrant Groups in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), 1206–1233.
- Heinzen, S. (2015). Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR). *Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 72–84.
- Hofstetter, D. & Duchêne, A. (2010). Für eine Kritische Pädagogik der Vielfalt. Zur Konzeption einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 16 (10), 41–46.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16–29). Zurich : TVZ.
- Kind Furger, M., Lauer, T. & Schlieter, J. (s.d.). *Buddhistische Identität im Wandel. Eine Untersuchung der zweiten und dritten Generation tibetischer Migrantinnen und Migranten in der Schweiz (rapport final du PNR 58)*. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Schlieter.pdf
- Kraus, S. (2010). *Die Weltreligionen kinderleicht verstehen*. Kerpen : Kohlverlag.
- Mader, L. & Schinzel, M. (2012). Religion in der Öffentlichkeit. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 110–145). Zurich : NZZ Libro.
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World Religions : Or, How European Universalism was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion : Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford : Oxford University Press.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2018). Religion und die Identifikation der Anderen. Dans I. Dirim & P. Mecheril (dir.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (p. 179–196). Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt.
- Mostowlansky, T. & Rota, A. (2016). A Matter of Perspective? Disentangling the Emic-Etic Debate in the Scientific Study of Religion's. *Method & Theory in the Study of Religion*, 28, (3/4), 317–336.

- Müller, M. (2013). *Migration und Religion. Junge hinduistische und muslimische Männer in der Schweiz*. Wiesbaden : Springer.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2016). *Religions*. Récupéré le 18 avril 2016 du site de : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html>
- Owen, S. (2011). The World Religions Paradigm. Time for a Change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10 (3), 253–268.
- Pahud de Mortanges, R. (2012). Die Auswirkung der religiösen Pluralisierung auf die staatliche Rechtsordnung. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, Etat et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 146–171). Zürich : NZZ Libro.
- Rüegg, C. (2002). *Die privatrechtlich organisierten Religionsgemeinschaften in der Schweiz. Eine Bestandesaufnahme und juristische Analyse*. Fribourg : Schulthess.
- Rota, A. (2016). Religion as Social Reality: A Take on the Emic-Etic Debate in Light of John Searle's Philosophy of Society. *Method & Theory in the Study of Religion*, 28 (4/5), 421–444.
- Sharp, A. M. (2007). The Classroom Community of Inquiry as Ritual : How we can Cultivate Wisdom. *Critical and Creative Thinking*, 115 (1), 3–14.
- Štimac, Z. & Spielhaus, R. (2018). Perspektiven für die Schulbuch- und Religionsforschung. Eine Einleitung. Dans Z. Štimac und R. Spielhaus (dir.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 11–26). Göttingen : V&R unipress.
- Stolz, J. (2012). La religion et l'individu face à la pluralisation religieuse. Dans C. Bochinger (dir.), *Religions, Etat et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuse* (p. 76–105). Zurich : NZZ Libro.
- Stolz, J., Chaves, M., Monnot, C. & Amiotte-Suchet, L. (2011). *Die religiösen Gemeinschaften in der Schweiz. Eigenschaften, Aktivitäten, Entwicklung* [rapport final du National Congregations Study Switzerland [NCSS] dans le cadre du programme national de recherche PNR 58]. Récupéré le 2 octobre 2019 du site de : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Stolz_Chaves.pdf
- Süess, R. & Pahud de Mortanges, R. (2015). Religion im schulischen Unterricht – die rechtlichen Grundlagen. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 78–84). Berne : hep.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37.
- Zolberg, A. R. & Woon, L. L. (1999). Why Islam is like Spanish. Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics and Society*, 27 (1), 5–38.

Unterricht
Enseignement

„Gott*in“ – Haben Gottheiten ein soziales Geschlecht? Bausteine für integrierte Religionskunde zum fächerübergreifenden Thema „Gender“ ab der 10. Klasse

Irene Dietzel

Die Sequenz befasst sich mit Gottheiten als Spiegel und zugleich Teil menschlicher Sozialität. Die Chiffre „Gottheit“ wird in dieser Sequenz im Sinne Feuerbachs als Projektion menschlicher Eigenschaften verstanden und auf alle höheren und niederen transzendenten Personen angewendet. Der phänomenologische Zugang über das Sujet „Gottheit“ ist bewusst gewählt, um einen Rahmen für einen explorativen und spielerischen Umgang mit religiösen Erzählungen und Mythologien zu ermöglichen. Die Sequenz arbeitet ohne eine feste Religionsdefinition, bietet aber den Rahmen zur Typologisierung und Kontextualisierung von Götter-Erzählungen. Verknüpft werden diese Lehrinhalte mit dem fächerübergreifenden Thema Gender. Die Erarbeitung läuft über eine Sichtbarmachung von „Sozialisierung“ als Prägung durch Netzwerke interpersoneller Beziehung, die als konstitutiv für menschliche wie göttliche Persönlichkeiten gesehen werden können. Theoretische Konzepte aus der Verwandtschaftsethnologie werden über das Lesen und Erstellen von fachspezifischen Beziehungsdiagrammen erschlossen.

Cette séquence d'enseignement traite des divinités comme miroir et partie prenante de la socialité humaine. La notion de « divinité » y est conçue au sens de la théorie de Feuerbach, en tant que projection de propriétés humaines et s'applique à toutes les personnalités transcendentes supérieures et inférieures. L'approche phénoménologique du sujet « divinité » est volontairement choisie pour favoriser une approche exploratoire et ludique des récits religieux et des mythologies : la séquence fonctionne sans définition fixe de la religion, mais fournit un cadre pour typologiser et contextualiser des récits divins. Ces contenus d'enseignement sont liés au thème interdisciplinaire du genre (*gender*). Ce thème est élaboré de manière à faire apparaître la « socialisation » comme l'empreinte de relations interpersonnelles et réticulaires, qui peuvent être considérées comme constitutives à la fois des personnalités humaines et divines. Les concepts théoriques de l'ethnologie de la parenté sont discutés via la lecture et l'élaboration de schémas de relations spécifiques à cette discipline des sciences humaines.

This lesson series discusses gods as reflection and part of human sociality. Following Feuerbach's theory of religion, the series conceptualizes gods as projections of human attributes and applies this idea to all higher and lower transcendent personalities. The phenomenological approach to 'gods' allows an exploratory and playful evaluation of religious narratives and mythology. While the series does not propose a distinct definition of religion, it offers a framework for the typology and contextualization of stories of the divine. These lesson contents are brought in relation to the subject of gender. The process of 'socialization' is conceptualized as the formation of individuals within networks of interrelatedness, which are seen as constitutive for both human and divine personas. Theoretical concepts from kinship studies are discussed through reading and designing diagrams of inter-relatedness.

1. Einleitung

Die vorliegende Sequenz ist aus einer Unterrichtsreihe zum Thema Göttinnen entstanden, die ich für einen Oberstufenkurs Religion an einem Berliner Gymnasium entwickelt und durchgeführt habe. Kernstück der Unterrichtsreihe waren Portraits von Göttinnen in Abbildung und Erzählung. Im Kontext der abrahamitischen Religionen weist die Frage nach weiblichen Gottheiten unweigerlich auf deren Abwesenheit hin. Im allgemeinen Verständnis wird Religion als restriktiv gegenüber weiblicher Sexualität und als ablehnend gegenüber homosexueller Orientierung und Genderambiguität wahrgenommen. Aus religionswissenschaftlicher Sicht greift dieses Verständnis zu kurz, denn sie blendet eine Vielzahl religiöser Erzählungen und Mythologien aus, in denen Geschlechtlichkeit ganz divers verhandelt wird. Ziel der Unterrichtseinheit war es deshalb, Patriarchalisierungsprozesse innerhalb von Religionen abzubilden aber auch matriachale Elemente religionshistorisch und anthropologisch zu erschließen. In den Gesprächen sind Schüler_innenfragen aufgekommen wie beispielsweise: „Wie kommt es, dass auch Männer weibliche Gottheiten verehren?“ oder „Haben Götter ein Gender?“. Diese Fragen sind bei der Revision der Unterrichtseinheit stärker ins Licht gerückt.

Hier veröffentlicht sind einige Bausteine, mit denen das Thema „Gott/Göttin“ sowohl religionskundlich vergleichend als auch sozialanthropologisch erkundet werden könnte.

2. Lernausgangslage

Ab Jahrgang 10 ist das Interesse der Schüler_innen an den Themen Gender und Sexualität besonders prononciert. Vor allem in Bezug auf die Bedeutung von Gender für individuelle Identität, aber auch die Implikationen von Genderpolitik im Rahmen der Grundrechte des Einzelnen.

Das Thema Gender / Geschlechtlichkeit hat sich innerhalb des schulinternen Curriculums als fächerübergreifendes Thema etabliert. In den Fächern Ethik und Philosophie wird die Unterscheidung zwischen den Begriffen „soziales“ und „biologisches“ Geschlecht (Sex / Gender) ausgeleuchtet und unter drei, meist interdependenten Aspekten besprochen: unter den Gesichtspunkten der Geschlechtsidentität, der Geschlechtergerechtigkeit und der sexuellen Orientierung. In Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit haben Schüler_innen bereits die Begriffe „Patriarchat“ und „Matriarchat“ in ihren geschichtlichen Dimensionen kennengelernt und als diskursive Konzepte in Anwendung gebracht. Im Fach Biologie wird Geschlechtlichkeit im Kontext von Sexualität, Reproduktion und Genetik zum Unterrichtsinhalt. Es ist deshalb sinnvoll, die naturwissenschaftlichen Perspektiven auf menschliche Körper zeitgleich mit Perspektiven aus den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu ergänzen, denn gerade im Fach Biologie gerät die soziale Dimension von Geschlechtlichkeit schnell aus dem Blick. Letztlich bieten auch die künstlerischen Fächer einen Rahmen, in dem Schüler_innen ihr Lernen zum Thema Gender mitgestalten können. An meiner Schule geschieht dies insbesondere im theaterpädagogischen Fach „darstellendes Spiel“. Die Schüler_innen erschließen hier den von Judith Butler (1988) geprägten Begriff von „Gender as Performance“. Die Arbeitsergebnisse dieses Unterrichtsfachs haben in der schulinternen Öffentlichkeit große Reichweite, die Aufführungen sind meist gut besucht und ihre Auswertung wird oft zum Unterrichtsinhalt verwandter Fächer.

In diesem fächerübergreifendem Lernen dürfen religionskundliche Elemente nicht fehlen. Zum einen gilt es eine reduktionistische Sicht auf Religion zu korrigieren, zum anderen gründen bereits die klassischen religionswissenschaftlichen Theorien auf einer anthropologische Blickrichtung. Der Blick auf Götter ist ein Blick auf den Menschen als ein „Wesen“, das sich in Natur und Kultur gleichermaßen verortet.

3. Theoretische und didaktische Überlegungen

Soziales Geschlecht entsteht durch Sozialisation. Unabhängig von der Fachrichtung muss Unterricht über diese tautologische Erklärung hinweg arbeiten. Vor dem Hintergrund der Fragestellung „Wie kommen patriarchale / matriachale Denkweisen in die Köpfe sozialer Akteure?“ beleuchtet die Sequenz nur eine Facette von vielschichtigen Sozialisationsprozessen: die Rolle von Verwandtschaftsbeziehungen für das Erleben und Verhandeln von Geschlechtlichkeit. Der Impuls entstammt einer Forschungsdebatte, die an dieser Stelle nur partiell abgebildet werden kann (Yanagisako & Collier, 1992). Eine zentrale Erkenntnis ist hier, dass die Forschungsgebiete *kinship* und „Gender“, zwar als eigenständig wahrgenommen werden, sich aber in einem zentralen Aspekt ähneln. Trotz dem gegensätzlichen Fokus – Verwandtschaftsethnologie schaut auf Kollektive, während Genderforschung vorrangig das Individuum in den Blick nimmt – setzen sich beide Forschungsfelder kritisch mit der eurozentrischen Vorannahme auseinander, dass Differenzen von Geschlechtlichkeit, bzw. Formen von Verwandtschaft primär biologisch zu

fassen seien. Das biologische Faktum der „sexuelle Asymmetrie“, d.h. die Tatsache, dass es gebärfähige Menschen gibt und solche, die von dieser Reproduktionsaufgabe „befreit“ sind, bedeutet nicht, dass es unweigerlich binäre Gendernormen geben muss, noch dass Verwandtschaft als Folge von Geburt aufzufassen sei. „Human birth is a semiotic function of kinship order, rather than kinship a biological sequitur of birth“ (Sahlins, 2014, S. 86). Aus Sicht der Matriarchatsforschung ist in mütterrechtlichen Gesellschaften der Zusammenhang von Zeugung und Geburt unerheblich für das Verständnis von Verwandtschaft. Zugehörigkeiten der Nachkommen und Aufgaben der Reproduktion werden nach anderen Gesichtspunkten unter mehreren Personen verteilt. Das steigert die Bedeutung von alloparentalen Netzwerken, in denen parentale Rollen primär sozial aufgefasst werden.

An dieser Stelle kann religionskundlicher Unterricht ansetzen. Religiöse Weltbilder und Traditionen regulieren und sanktionieren eine Vielzahl von möglichen Verwandtschaftskonstellationen, z.B. durch Ehegesetze, Residenz-, oder Abstammungsregeln. Innerhalb von Verwandtschaftsnetzwerken manifestieren sich religiöse Vorstellungen auch im Verhältnis der Geschlechter. Handlungsspielräume von Frauen und Männern werden von den verwandtschaftsspezifischen Faktoren erheblich beeinflusst. Nicht „Gleichheit“ ist hier das Kriterium, an dem dieses Verhältnis gemessen werden muss, sondern „Hierarchie“ (Barraud, 2015, S. 244). Somit ist es für das Verhältnis der Geschlechter nicht unerheblich, ob eine Person verheiratet ist oder nicht, oder ob ein Ehepaar im Hause der Brautmutter wohnt (matrilokal / uxirolokal) oder in die Familie des Bräutigams (patrilokal / virilokal) übersiedelt, um hier nur einen kleinen Teil der weitreichenden Aspekte zu nennen, an denen man matriachale und patriarchale Verwandtschaftssysteme unterscheiden kann. Gemeinsam mit den Schüler_innen kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich diese verwandtschaftsspezifischen Geschlechterverhältnisse in Göttermythologien spiegeln, oder auch gebrochen werden.

4. Baustein 1: “Gott*in / Gött*in” im Ebenbild des Menschen?

Das Wortspiel “Gott*in – Gött*in” dient als Einstiegsimpuls und wird von der Lehrkraft auf der Tafel notiert. Die Irritationen der Schüler_innen werden zunächst unkommentiert zur Kenntnis genommen. Es entsteht eine Plenumsdiskussion über die Anwendbarkeit genderinklusive Sprache auf den göttlichen Bereich. Meine Schüler_innen hatten folgende Kommentare angebracht, die auch die Ausgangslage bezüglich geläufiger Gottesvorstellungen in der spezifischen Lerngruppe abbildeten. Die Kommentare werden an der Tafel notiert, Aussagen, die ggf. im Gegensatz zueinander stehen, werden besonders beleuchtet. Folgende Aussagen sind zu erwarten (hier nur inhaltlich wiedergegeben, keine Originalzitate)

Auf Gott lässt sich eine genderinklusive Sprache nicht anwenden, da diese nur für Menschen gilt.

Das Wort Gott ist gemeinhin männlich konnotiert, hier werden männliche Personalpronomen und Synonyme benutzt, wie z.B. Herr, himmlischer Vater.

Gott hat überhaupt kein Geschlecht, da Gott nicht menschlich ist, und seine (sic!) Geschlechtlichkeit nicht abgebildet werden darf.

Es gibt auch Götter und Göttinnen, die als eindeutig weiblich / männlich dargestellt werden.

Menschen sind das Ebenbild Gottes (Gen 1:26), deshalb muss Gott Mann und Frau sein.

An dieser Stelle bedarf es meist einer Reflexion des Blickwinkels. Die Aussagen lassen sich nach Perspektiven ordnen: Wird hier emisch oder etisch argumentiert? Welche Aussagen gehen von einer Existenz „Gottes“ aus, welche sprechen von Gott/Göttern als (reine) Projektion des Menschen?

Ludwig Feuerbach (1841) schon konstatierte die Wesensgleichheit von Mensch und Gott. Gott ist letztlich eine Projektion menschlicher Eigenschaften. Religionsphilosophisch muss also gefragt werden: Wer erschafft hier wen? Ein Umformulieren der bekannten Verse aus Genesis 1:26–27¹ kann helfen, die Lerngruppe eine Blickrichtung einnehmen zu lassen, die religionskundliches Vergleichen ermöglicht, ohne theistisch zu argumentieren.

¹ Gen 1:26–27 Dann sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Bild, uns ähnlich! Sie sollen walten über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde und über alle Kriechtiere, die auf der Erde kriechen. 27 Gott erschuf den Menschen als sein Bild, als Bild Gottes erschuf er ihn. Männlich und weiblich erschuf er sie.

Aus der Erfahrung heraus bietet dieser Einsteig eine lockere Aktivierung, Schüler_innen machen unweigerlich ein Wissens-Quiz daraus. Folgende Leitfragen können diese Phase anleiten: Welche Götter / Göttinnen sind bekannt und woher? Haben alle höheren / niederen Transzendenzen (Engel und Heilige eingeschlossen) ein eindeutiges Geschlecht? In welchen Zusammenhängen spielt die Geschlechtlichkeit von Gottheiten eine Rolle? Wann ist sie explizit, wann nur impliziert? Welche Rolle spielt hier Körperlichkeit? In welchen Religionen finden sich weibliche Darstellungen von Gottheiten, wo nicht?

Hier wird religionskundliches Vorwissen aktiviert und mit Fachwissen verbunden. Die Fachtermini Monotheismus / Polytheismus werden angewandt und es wird zunächst disparates Wissen zu Mythologien (hellenistisch / römisch / indisch) gesammelt. Hier bietet es sich an mit einer Reihe bildgestützter Portraits von göttlichen / transzendenten Persönlichkeiten anzuschließen, die seitens der Schüler_innen vorbereitet werden.

5. Baustein 2: Residenz und Deszendenz – Handlungsspielräume und Zugehörigkeiten von Frauen und Männern der eigenen Familie

Patriarchat / Matriarchat – was bedeutet das eigentlich für Verwandtschaft? In diesem Baustein wird Residenz als eine zentrale Form sozialer Bindung untersucht, an der sich diese Frage genauer beschreiben lässt. Im Kern geht es hier um den Vergleich von patrilokalen und matrilocalen Residenzformen, die, gemeinsam mit der Deszendenz, also Matrilinearität bzw. Patrilinearität, das Verhältnis der Geschlechter im Verwandtschaftsgefüge entscheidend prägen.

Mit Residenz bezeichnet man den Wohnsitz, an dem sich Menschen niederlassen. In den meisten Gesellschaften gibt es Residenzregeln, die festlegen, wo ein frisch verheiratetes Paar seinen Wohnsitz nehmen soll. Diese bestimmen u.a., welches der Kinder den Haushalt der Eltern verlassen muss. [...] Residenzregeln hängen mit dem Subsistenz- und Wirtschaftssystem einer Gesellschaft zusammen. In allen Gesellschaften außer der neolokalen wohnen die Paare in der Nähe von Verwandten, d.h. sie sind stark auf die Unterstützung und Zusammenarbeit mit der größeren Einheit angewiesen. (Haller, 2010, S. 227)

In der Regel ist bezüglich der alltäglich gelebten Residenzform innerhalb der Lerngruppe eine Vielfalt an Perspektiven vorhanden. Die klassische Kernfamilie ist heutzutage ein Modell neben anderen, von Patchworkfamilien bis Alleinerziehend. Wechselnde Residenzen der Kinder, aber auch Großfamilien mit mehreren Generationen gehören zum Erfahrungshorizont der Schüler_innen. Hier können sich alle Lernenden mit ihren Erfahrungen aus ihrem familiären Umfeld einbringen, wobei darauf geachtet werden sollte, dass Schüler_innen sich nicht gezwungen fühlen über ihre private Lebenssituation oder die ihrer Verwandten zu sprechen. Die Aufgabenstellung ermöglicht deshalb neben der Reflexion in privater Einzelarbeit die Abstraktion dieser Gedanken für die Öffentlichkeit des Unterrichts. Die Aufgabenstellung besteht aus drei Teilen.

- a) In einer vorbereitenden Hausaufgabe recherchieren die Schüler_innen in ihren eigenen Familiengeschichten, evtl. auch mit Hilfe ihrer Eltern. Aus ihrer eigenen Generation heraus reflektieren die Schüler_innen die Rolle der Residenzform für das Verhältnis der Geschlechter, rückblickend über drei Generationen. Als Leitfragen wären denkbar: Wie nehme ich das Verhältnis von Frauen und Männern in meiner Familie wahr? Welche Handlungsspielräume standen, bzw. stehen ihnen offen, wie wurde, bzw. wie wird gewirtschaftet? Welche Rolle spielt hierbei die Wohnsituation, der Familienstand?
- b) Die Schüler_innen setzen sich mit einer fachspezifischen Darstellung von Verwandtschaftsbeziehungen auseinander. In der Abbildung 1 „Residenz in patrilinearen und matrilinearen Gesellschaften“ (Haller, 2019, S. 226) werden soziale Bindungen verzeichnet, die durch die spezifischen Wohnsituationen entstehen. Die Begriffe Matrilinearität, bzw. Patrilinearität beziehen sich hier auf die Deszendenzgruppen (reale oder imaginierte Abstammungen), die Zugehörigkeit und auch Vererbung innerhalb des Verwandtschaftsgefüges bestimmen. Fokus sollte hier zunächst auf dem Aspekt der Residenzform liegen. Die Auswertung der Darstellung kann in einer Diskussion mit folgenden Leitfragen erfolgen: In welchen Residenzgefügen haben Frauen höhere Entscheidungsgewalt? Welche Residenzformen geben Männern mehr Entscheidungsmacht? Welche Auswirkungen hat die jeweilige Residenzform für die Beziehung zwischen Müttern, Vätern, Söhnen, Töchtern, Onkeln, Tanten, etc.? Wie wird Reproduktionsarbeit verteilt? Wer kümmert sich um den Haushalt, wer um die Erziehung der Kinder?

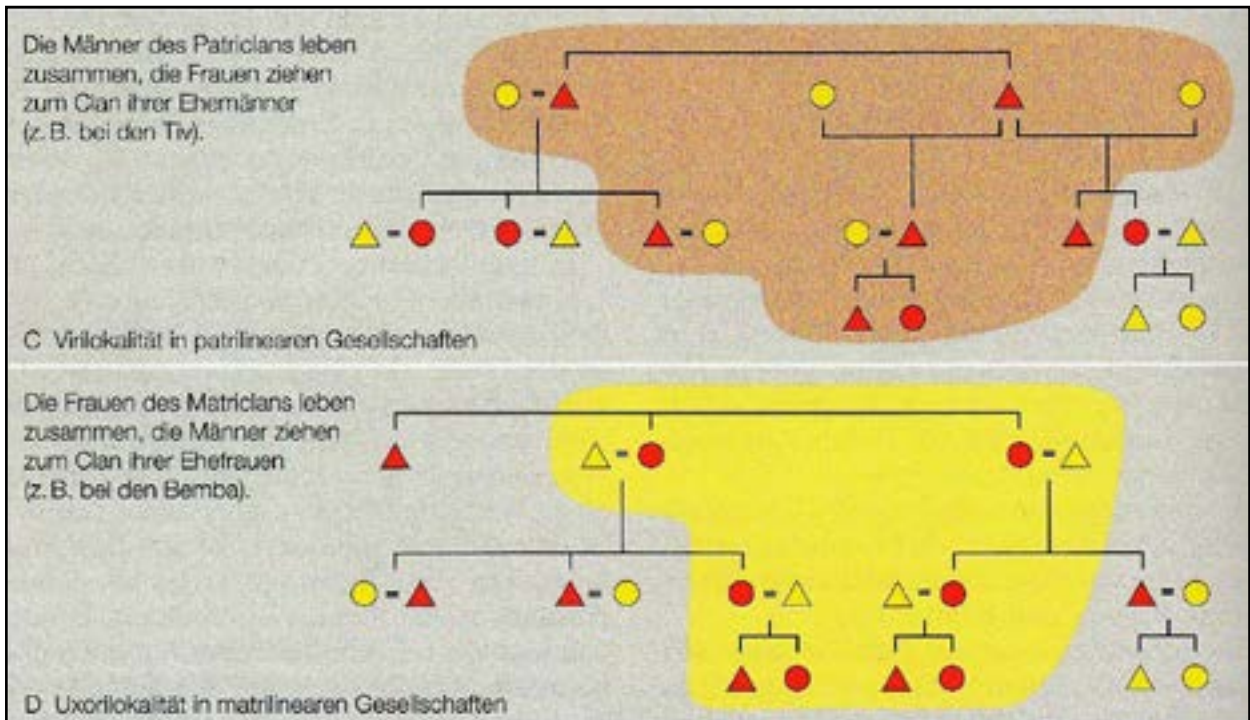


Abbildung 1: Residenz in patrilinearen und matrilinearen Gesellschaften

- c) In einem ersten Schritt erfolgt der Austausch über die Familiengeschichten in selbst gewählten Kleingruppen. Anschließend erfolgt eine Gruppendiskussion zur Frage: Wie sollte ein Familiengefüge aussehen, in dem eine größtmögliche Geschlechtergerechtigkeit herrscht? Aus der Diskussion wird eine gemeinsame graphische Darstellung erarbeitet. Es können Beziehungsdiagramme angelegt werden, die auch Beziehungen beinhalten, die nicht auf Ehe oder Blutsverwandtschaft basieren.

6. Baustein 3: Göttliche Verwandtschaftsgeschichten erzählen und performen

Mythologische Erzählungen der frühen Religionen porträtieren Gottheiten als Akteur_innen in ihren Verwandtschaftsnetzwerken, als Mütter, Väter, Söhne und Töchter, Eheleute oder Geschwister, die Allianzen schmieden und in Antagonismen verwickelt sind. Im göttlichen Beziehungsdrama spiegelt sich die Welt menschlicher Verbindungen in idealisierter und zugespitzter Form. Dieser letzte Baustein liegt methodisch ganz in der Hand der Schüler_innen, die nun die Portraits transzendenter Persönlichkeiten in ihrer Sozialität erfassen und darstellen. Mythologien können als Skript für eine kreative Präsentation dienen, in denen der Fokus auf der sozialen Geschlechtlichkeit der Protagonist_innen liegt. Exemplarisch für mögliche Erarbeitungen sind hier drei Erzählungen genannt:

- a) Demeter und Persephone als Mutter-Tochter-Beziehung, in der sich der Konflikt zwischen Matrilocalität und Patrilokalität spiegelt



Abbildung 2: Demeter und Persephone

- b) Maria und Jesus als Mutter-Sohn-Beziehung mit Anklängen von Matrilinearität



Abbildung 3: Theotokos

- c) Kali und Shiva als Eheverbindung, in der die Ehefrau einen dominierenden Part einnimmt



Abbildung 4: Kali Ma Dancing on Shiva

7. Schlusswort

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Verwandtschaftsmodellen fördert Kompetenzen im Sinne eines interkulturellen Dialogs. Insbesondere in multiethnischen Lerngruppen bietet der sozialanthropologische Blick auf gewohnte und ungewohnte Familienkonstellationen einen Referenzrahmen, in dem jenseits generalisierender Aussagen zur Geschlechtergerechtigkeit in eigenen oder fremden Kulturen hinweg konkrete Erfahrungen ausgetauscht werden können. Der Stellenwert von Geschlechtern lässt sich niemals isoliert begreifen und auch nicht auf biologische Gegebenheiten reduzieren. Erst in sozialen, wirtschaftlichen und interpersonellen Gefügen, wie z.B. innerhalb von Verwandtschaft, kommen Geschlechterrollen zum tragen. Meiner Erfahrung nach nehmen Schüler_innen die Möglichkeit über innerfamiliäre Dynamiken zu diskutieren dankbar an und erweisen sich als reflektierte Diskussionspartner_innen und genaue Beobachter_innen.

Auch der kreative Umgang mit mythologischen Erzählungen oder biblischen Überlieferungen, welcher religionskundliche Inhalte nicht im Sinne einer basalen Wissenskompetenz „originalgetreu“ reproduziert, sondern neue Kombinationen und erzählende Veränderungen zulässt, motiviert Lernende in nachhaltiger Weise, sich mit eben diesen religionskundlichen Inhalten auseinanderzusetzen. Letztlich entspricht diese Herangehensweise auch der Realität von kulturellen Prozessen, in denen Religionen verwoben sind. Es handelt sich nämlich nicht um historische Primärquellen, sondern um sinnstiftende Narrative, die im Laufe der Geschichte entweder institutioneller Tradierung und Kanonisierung unterliegen, oder den Baustoff für neue Erzählungen liefern. Schließlich lässt sich in dieser Reihe auch die zugrunde liegende Unterscheidung von Mythos und Logos, wie z.B. im Curriculum des Ethikunterrichts vorgesehen, veranschaulichen.

Über die Autorin

Irene Dietzel ist Religionswissenschaftlerin und Lehrerin für Religion und Ethik an einem Berliner Gymnasium, sowie Lehrbeauftragte am Institut für LER an der Universität Potsdam.
idietzel@uni-potsdam.de

Literatur

- Barraud, C. (2015). Kinship, Equality and hierarchy. Sex distinction and values in comparative perspective. In *Journal of Ethnographic Theory* 5 (1), 227–250. doi: <http://dx.doi.org/10.14318/hau5.1.011>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In *Theater Journal* 40 (4), 519–531.
- Feuerbach, L. (1841). *Das Wesen des Christentums*. Leipzig: Otto Wigand.
- Haller, D. (2010). *Dtv-Atlas Ethnologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sahlins, M. D. (2014). *What Kinship is – and is not*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yanagisako, S. J. & Collier, J.F. (1992). *Gender and kinship: essays toward a unified analysis*. Stanford: Stanford University Press.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Residenz in patrilinearen und matrilinearen Gesellschaften. In: Haller, D. (2010). *Dtv-Atlas Ethnologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 226.
- Abbildung 2: Demeter und Persephone. Terracotta Miniatur 180 AD Asia Minor. The British Museum London. Photographie von Osama S.M. Amin. Online unter <https://www.ancient.eu/image/5080/demeter--persephone/>. Rechte: Creative Commons (CC BY-NC-SA 3.0).
- Abbildung 3: Theotokos. Online unter https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Theotokos_image.jpg?uselang=fr. Rechte: Creative Commons (CC BY-SA 4.0).
- Abbildung 4: Kali Ma Dancing on Shiva. Chromolithograph by Raja Ravi Varma vor 1906. Online unter https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Kali?uselang=de#/media/File:Kali_by_Raja_Ravi_Varma.jpg

Rezensionen
Comptes rendus



Helbling, D. (2018). Warum feiern Menschen Feste? (1./2. Klasse). In: P. Trevisan und D. Helbling (Hrsg.). *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus*. Bern: hep (S. 129–146).

Der Artikel von Dominik Helbling reiht sich ein in eine Sammlung von elf Beiträgen zu übergeordneten Fragestellungen im NMG-Unterricht. Sie sind das Herzstück des Studienbuchs «Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft», dessen Ziel es ist, «Anregungen zu geben für einen auf Nachdenken beruhenden und Perspektiven vernetzenden Unterricht in NMG, der bildungsrelevant und kompetenzorientiert ist» (S. 14). Im einleitenden Abschnitt des Artikels wird der Zusammenhang zur Schule deutlich: Feste strukturieren den Jahresverlauf und bieten Gelegenheit für gemeinschaftsbildende Rituale. Gleichzeitig betont Helbling die Bedeutung eines Unterrichts, der hinter die Fassade von Festen schaut, der mehr ist als eine leere Hülle. Letztere erscheint in säkularisierter Form für eine öffentliche Schule als verträglich und beschränkt sich auf dekorative und atmosphärische Elemente. Der Artikel will anhand der übergeordneten Fragestellung «Warum feiern Menschen Feste?» eine Möglichkeit aufzeigen, wie Feste selbst zum Unterrichtsgegenstand werden. Dieser Zugang entspricht dem religionskundlichen Ansatz im Lehrplan 21 und passt sowohl zu ERG als NMG-Perspektive als auch zu Religionen, Kulturen, Ethik (RKE) als eigenem Schulfach im Kanton Zürich.

Die Fragestellung wird aus den Blickwinkeln Kind, Sache und Gesellschaft begründet und entspricht den Leitenden Prinzipien für guten NMG-Unterricht¹. Sie ist kindgerecht vor dem Hintergrund familiärer Rituale, in denen Kinder Gemeinschaft, Sinn, Werte und Normen erfahren. Sie ist sachgerecht vor dem Hintergrund des steigenden Unbehagens gegenüber religiösen Ausdrucksweisen in einer pluralistischen und säkularen Gesellschaft. Sie ist letztlich lerngerecht vor dem Hintergrund der vielseitigen, vernetzenden und ganzheitlichen Lernanlässe, die sich aus der Fragestellung ergeben und die sich im Aufgabenset manifestieren.

Helbling verortet die beschriebenen Lernarrangements im Lehrplan in den Kompetenzbereichen NMG.6, NMG.7, NMG.9, NMG.10, NMG.11, NMG.12 und in BNE. Die Fragestellung «Warum feiern Menschen Feste?» wird aus einer philosophischen, religionskundlichen, geschichtlichen, sozialen, ökonomischen, geografischen und einer interkulturellen Perspektive beleuchtet. Die zugrundeliegenden Sachkonzepte werden erörtert und stringent als relevante Bezugsgrößen dargelegt. Dieser integrative Zugang entspricht einer perspektivenübergreifenden NMG-Didaktik in Reinkultur.

Das beschriebene Aufgabenset empfiehlt sich in seiner umfassenden Anlage für einen längeren Zeitraum. Helbling schlägt für die Umsetzung ein Schuljahr vor. Die Unterrichtssequenzen folgen dem LUKAS-Prozessmodell kompetenzfördernder Aufgabensets (s. Übersicht im Studienbuch S. 96). Als Konfrontationsaufgabe verständigen sich die Schülerinnen und Schüler in einem philosophischen Gespräch darüber, was ein Fest ist und warum Menschen gerne Feste feiern. Helbling liefert gegen Ende des Artikels die zugehörigen sokratischen Hebammenfragen nach, eine wertvolle Basis für die eigenen vorbereitenden Überlegungen der Lehrperson. Hier gilt es, das *Teaching about religion* sorgfältig im Auge zu behalten. Die Einstiegsfrage „Welches Fest feierst du besonders gerne? Erzähle davon.“ würde vor diesem Hintergrund sinnvollerweise auf der gleichen Metaebene angesetzt wie die anschliessend beschriebenen Leitfragen. Die Gesprächsrunde könnte beispielsweise mit Bildern in der Kreismitte eröffnet werden, die verschiedene Feste aus der Lebenswelt der Kinder zeigen. Der zugehörige Auftakt der Lehrperson bezieht sich auf den Handlungsaspekt der Wahrnehmung und könnte wie folgt lauten: „Beschreibt, was ihr seht.“ Und in einem zweiten Schritt vielleicht: „Habt ihr ein Lieblingsbild – wieso?“ Der folgende Fragenkatalog (S. 144/145) bietet der Lehrperson eine hilfreiche Stütze zur umsichtigen Führung des philosophischen Gesprächs. Er ist nach dem Fünffingermodell nach Ekkehard Martens gegliedert und umfasst das Beschreiben, Verstehen, Erklären, Argumentieren und Spekulieren.

¹ Bisang, Urs, Urs Bräm und Lukas Richli. 2017. Leitende Prinzipien für guten NMG-Unterricht. Kompetenzorientierung im Fach Natur, Mensch, Gesellschaft. Zürich: PHZH.

Auf die Konfrontationsaufgabe folgt die erste Erarbeitungsaufgabe. Sie bezieht sich auf die historische Perspektive und auf eine individualisierte Umsetzung. Jedes Kind bringt in Erfahrung, wie seine Grosseltern und Eltern ein individuell bestimmtes Fest gefeiert haben. Diese oral history-Methode eignet sich gut für die Förderung des Geschichtsbewusstseins. Gleichzeitig muss der Unterricht wiederum sicherstellen, im „Teaching about“ zu bleiben und für einzelne Schülerinnen und Schüler nicht übergriffig zu erscheinen – bezüglich ihrer Privatsphäre und/oder der Glaubens- und Gewissensfreiheit. Dies gelingt dank individuellen Lösungen und allfälligen Anpassungen der Aufgabenstellung.

Eine zweite Erarbeitungsaufgabe nimmt schwerpunktmässig die Perspektive Wirtschaft, Arbeit, Haushalt in den Blick. Hierfür schlägt Helbling exemplarisch den Lebkuchen als Lebensweltbezug in der Adventszeit vor. Die Schülerinnen und Schüler im zweiten Teil des Zyklus 1 erschliessen mit visueller Unterstützung die Herkunftsorte der Lebkuchengewürz-Zutaten und die an der Produktion beteiligten Berufe. Es ist eine gelungene Anlage, um den Handlungsaspekt „Sich die Welt erschliessen“ ins Zentrum zu stellen.

Die Synthesaufgabe greift erneut das philosophische Gespräch auf – mit dem erweiterten spezifischen Fokus, warum ausschliesslich Menschen Feste feiern. Diese Sequenz eignet sich hervorragend, um den Handlungsaspekt „Sich in der Welt orientieren“ zu fokussieren. Besonders gelungen, motivierend und kindgerecht erscheint die Idee des Autors, dass die Schülerinnen und Schüler als Synthese einem Stofftier erzählen, warum der Mensch Feste feiert. Da befindet sich der Unterricht bereits mitten im Handlungsaspekt „In der Welt handeln“. Dieser letzte Teil der Unterrichtssequenz wird mit einer Transferaufgabe abgeschlossen. Die Schülerinnen und Schüler planen selbst ein Klassenfest und formulieren Gelingensfaktoren für ein Fest im Spezifischen und das Zusammenleben im Allgemeinen.

Abschliessend bleibt festzuhalten, dass dieses Aufgabenset mitsamt der sachlichen und didaktischen Einbettung eine gelungene Anlage ist, die Kompetenzbereiche NMG.11 und NMG.12 perspektivenübergreifend in den Unterricht zu integrieren. Was fehlt ist die explizite Beschreibung der Handlungsaspekte und der zugehörigen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen gemäss Lehrplan. Selbstredend deckt diese Einheit nicht den gesamten RKE-Unterricht für ein Schuljahr gemäss Zürcher Lehrplan ab. Hier können dank grösserem Zeitbudget nebst dem Festkalender weitere Zugänge bearbeitet werden – wie lokale Spuren in der Lebenswelt der Kinder. Zudem lohnt es sich und ist es unumgänglich, das philosophische Klassengespräch sorgfältig einzuführen und regelmässig zu üben. Nur so kann die umsichtig inszenierte Klammer, die das philosophische Gespräch im beschriebenen Aufgabenset bietet, gelingen.

Nicole Eilinger, Pädagogische Hochschule Zürich, nicole.eilinger@phzh.ch



Kippenberg, H. G. (2019). *Regulierungen der Religionsfreiheit. Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu den Urteilen des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte*. Baden-Baden: Nomos. (190 S.).

Hans G. Kippenberg gehört zu den wenigen in der deutschsprachigen Religionswissenschaft, die sich bereits mehrfach mit dem Verhältnis von Religion und Recht beschäftigt und die religionsgeschichtliche Bedeutung des Rechts betont haben. Religionen reagieren auf die jeweils vorherrschende (und in der Regel nicht von der Religionsgemeinschaft beeinflusste) Rechtslage und die Gesetzgebung ist ein zentrales Element staatlicher Religionspolitik. Die umfangreichen Wechselwirkungen können nicht aus dem in der Verfassung festgelegten Staat-Kirche Verhältnis abgeleitet werden, sondern entfalten sich im Detail, zum Beispiel in der Religionsfreiheit. Kippenberg führt diesen Ansatz in seiner jüngsten, im juristischen Verlag Nomos erschienenen Monographie fort, indem er die verschiedenen rechtlichen Akzente der Religionsfreiheit und deren religionspolitische Implikationen aufzeigt. Schule und Religionsunterricht kommen leider nur kurz zur Sprache obwohl sich auch dafür relevante Erkenntnisse aus der Studie aufzeigen lassen.

Als wichtigste historische Stationen der Religionsfreiheit behandelt Kippenberg die Freiheitsrechte, die im Zuge der amerikanischen und französischen Revolutionen Ende des 18. Jahrhunderts postuliert wurden, die Erklärung der Menschenrechte (1948), den 1966 beschlossenen und 1976 in Kraft

getretenen *International Covenant on Civil and Political Rights* („Zivilpakt“), der erst zu einer internationalen Verbindlichkeit der Menschenrechte führte, die 1981 von den Vereinten Nationen erlassene *Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief*, sowie weiterer Erklärungen. Besondere Aufmerksamkeit widmet Kippenberg den vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) ergangenen Urteilen.

Zwischen den zentralen Stationen der Verankerung der Religionsfreiheit im internationalen Recht besteht „keine durchgehende Kontinuität“ (S. 22). Die von Kippenberg herausgearbeiteten Veränderungen lassen sich in drei Dimensionen beschreiben: die Einklagbarkeit auf individueller Ebene, die Nationalstaaten als Garanten der Religionsfreiheit und die Rolle der Religionsgemeinschaften.

Die Idee des Art. 18 der Erklärung der Menschenrechte, dass dem Menschen die Freiheit zustehe, „Religion in Lehre, Praxis, Gottesdienst und in religiösen Bräuchen zu bekunden“ – sowohl allein als auch in Gemeinschaft mit anderen – wurde in der Vorbereitungsphase des Zivilpaktes in einen rechtlich-politischen Rahmen gestellt. Erst mit der Ausbildung einer Gerichtsbarkeit (in Europa mit dem erst Ende des 20. Jahrhunderts voll funktionsfähigen Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte [EGMR]) wird das Recht auf Religionsfreiheit für einzelne Menschen einklagbar, wenn sie sich durch staatliche Regelungen in diesen Rechten verletzt fühlen.

Gegenüber dieser individuellen Freiheit wurde jedoch mit dem Zivilpakt der Nationalstaat als Garant der Religionsfreiheit immer wichtiger. Nationalstaaten verpflichten sich dazu, für die Einhaltung der Menschenrechte zu sorgen und die Vereinten Nationen konzentrieren sich lediglich darauf, die Akteure (zu denen auch nicht-staatliche Organisationen gehören) zu „orchestrieren“. Hannah Arendt hatte diese Paradoxie beklagt, da die Menschenrechte damit auf Staatsbürger und Staatsbürgerinnen beschränkt sind. Die Nationalstaaten erhalten ein hohes Mass an Regulierungsmöglichkeiten und die Vereinten Nationen versuchen diejenigen staatlichen Massnahmen zu bekämpfen, welche die Grundrechte illegitim beschränken.

Seit den Erklärungen zur Diskriminierung insbesondere zwischen 1981 und 2015 treten Religionsgemeinschaften auch als Akteure in den Blick – Akteure, die entweder zu Frieden im Sinn der Vereinten Nationen beitragen oder aber selbst zu Intoleranz aufrufen. Religionen „können zu Anstiftern von Gewalttaten werden“ (S. 78). Diskriminierung durch Religionsgemeinschaften rückt in das Zentrum der Aufmerksamkeit und ruft Gegenmassnahmen auf den Plan (z.B. den Rabat Plan of Action, 2013). Im 21. Jahrhundert schliesslich gerät die Diskussion zunehmend in das Fahrwasser der Sicherheitspolitik. Die Verteidigung der Religionsfreiheit wird – beispielhaft erläutert an der US-amerikanischen Aussenpolitik – in einen Zusammenhang mit der Terrorismusbekämpfung gestellt.

Aus der individuellen Freiheit des Glaubens war ein politisches Schützen, Fördern, Zulassen, Einschränken oder Unterbinden von Religionsgemeinschaften geworden. Da jedoch die Zwiespältigkeit der Religionsgemeinschaften hinsichtlich Friedensstiftung im Laufe der Jahre immer deutlicher wurde, war eine grundlegende Ambivalenz zwischen dem staatlichen Schutz religiöser Aktivität und der (ebenfalls staatlichen) legitimen Einschränkung religiöser Aktivität unvermeidlich. Dies ermöglichte es z.B. der amerikanischen Aussenpolitik, evangelikale Gruppen zu unterstützen und gleichzeitig Staaten zu kritisieren, die keine Religionsfreiheit garantieren.

Die Entwicklung der Religionsfreiheit im internationalen und nationalen Recht hat somit Auswirkungen auf das Verständnis von Säkularität. Der mit den Menschenrechten entstandene Säkularismus „enthält das Versprechen von religiöser Liberalität, ist zugleich aber auch eine regulierende Macht.“ (S. 36) Säkularität bezeichnet somit einen öffentlichen Raum, in dem „vielfältige religiöse Auffassungen und Gemeinschaften gleichberechtigt sind und miteinander und mit säkularen konkurrieren. Säkularität nimmt den Religions-Pluralismus in ihre Bedeutung auf.“ (S. 132) Die nationalstaatliche Anerkennung der Menschenrechte und ihrer Umsetzung im Zivilpakt entspricht deshalb einem umfassenden Programm der Regulierung von Religionsfreiheit und damit letztlich auch der Regulierung (und Bestimmung) von Religion im öffentlichen Raum.

Was bedeuten die Erkenntnisse von Kippenbergs Studie für rechtliche Fragen, die das Unterrichten von Religion an öffentlichen Schulen betreffen? Diese Frage wird in der Monographie nicht explizit gestellt. Kippenberg geht kurz auf die Urteile des EGMR zum Kruzifix und zum Tragen religiöser Symbole ein. Er analysiert diese Urteile nicht ausführlich, sondern zeigt an ihnen paradigmatisch Tendenzen der Religionsrechtsprechung des EGMR. So steht das zweite (dem ersten widersprechenden) „Kruzifixurteil“ des EGMR für die starke Gewichtung länderspezifischer Besonderheiten in Europa. Ein Anspruch auf Universalität der Menschenrechte lässt durchaus Abwägung nationaler Besonderheiten zu. Dies gilt auch für die „Kopftuchurteile“, bei denen zudem eine Ambivalenz im Verständnis von Säkularität zum Tragen kommt. Kippenberg stellt die Urteile zum Kopftuch in einen Zusammenhang mit der Rechtsprechung zum Islam (sowohl als Mehrheitsreligion in der Türkei als auch als Minderheitsreligion in der Schweiz). Gegenüber dem Islam gewichtete der EGMR eine französisch verstandene Säkularität besonders stark. Der Gerichtshof schwankt somit „zwischen einem säkularistischen staatsorientierten und einem liberal gesellschaftsorientierten Verständnis von Säkularität.“ (S. 124) Die wenigen existierenden Urteile direkt zum Unterrichten von Religion insbesondere an öffentlichen Schulen (z.B. zur Türkei und zu Polen) werden von Kippenberg nicht erwähnt. Für die zukünftige Rechtsprechung dürfte ein weites Spektrum an Beurteilungen zu erwarten sein; der EGMR wird sich für einen Pluralismus einsetzen, aber alles deutet darauf hin, dass der den Nationalstaaten einen grossen Spielraum in der Umsetzung einräumen wird.

Insgesamt betrachtet greift Kippenbergs Studie ein extrem wichtiges und bisher immer noch unterbelichtetes Thema der Religionswissenschaft und Religionsforschung auf: die Prägung der Religionen durch Politik und Recht. Regulierungen der Religionsfreiheit sind im Rahmen religionspolitischer Massnahmen ein religionsgeschichtlich relevantes Phänomen. Wie sehr eine solche Perspektive noch unterentwickelt ist, zeigen nicht zuletzt die Unsicherheiten in der Interpretation und der Struktur der Monographie selbst, die zahlreiche Fragen aufwerfen. Beispielsweise legt Kippenberg überzeugend dar, wie Religionsfreiheit in die Aussenpolitik der USA integriert wird, doch warum ist dann der Austritt der USA aus dem Menschenrechtsausschuss der Vereinten Nationen 2018 „folgerichtig“ (S. 89)? Wie entwickelt sich das Verhältnis zwischen der Freiheit Religion zu bekunden und der Freiheit von Religion? Wie verhält sich die durch den Pluralismus gekennzeichnete Säkularität des öffentlichen Raumes zur französischen Laizität des öffentlichen Raumes? Als Leser hätte ich mir gewünscht, dass die Veränderungen im politischen Umgang mit der Religionsfreiheit in der Zusammenfassung präziser herausgearbeitet worden wären und dass der Aufbau des Buches klarer strukturiert wäre.

Dennoch darf die Monographie beanspruchen, ein Raster wichtiger Fragen in einem für die Religionswissenschaft immer noch neuen Gebiet aufgeworfen zu haben, dessen Bearbeitung weiterer, detaillierterer Studien bedarf. Eine vorbildlich gestaltete Hilfe für Folgearbeiten sind der umfangreiche Dokumentationsenteil mit Auszügen aus zentralen Dokumenten des internationalen Rechts und der Rechtsprechung sowie die umfangreiche nicht-religionswissenschaftliche Literatur.

Ansgar Jödicke, Universität Freiburg i.Ü., ansgar.joedicke@unifr.ch



Steffen, Oliver (2017). *Gamen mit Gott. Wo sich Computerspiele und Religion begegnen.* Zürich: TVZ. (164 S.)

„Gamen mit Gott“: Der Titel dieses Buches irritiert, wirft Fragen auf und macht neugierig: Geht es darum, Computerspiele mit göttlicher Unterstützung zu gewinnen? Ist Gott selbst eine Spielfigur? Oder stehen Games im Fokus, die religiöse Inhalte haben?

Die Mehrdeutigkeit des Titels ist von Oliver Steffen, dem Autor dieses schmalen Bandes, sehr wohl gewollt. Oliver Steffen ist Religionswissenschaftler und hat schon für seine Dissertation zum Thema Games und Religion geforscht. Er ist mit weiteren Publikationen ein ausgewiesener Spezialist für einen religionswissenschaftlichen Zugang zu Computerspielen. In seinem – auch für Leser*innen, die nicht gamen – gut lesbaren Buch, möchte er aufzeigen, welche Rolle Religion im Bereich der Gamemkultur spielt.

In einem ersten Kapitel geht Steffen den Games als Massenphänomen nach und zeichnet auf, wie die Computerspiele sich im Laufe der Zeit entwickelt haben: von den ersten einfachen Spielen nach dem 2. Weltkrieg und den ersten Hits wie PONG und Pac-Man in den 1970/80er Jahren bis zu den hochkomplexen Games der heutigen Zeit. Ihn interessiert dazu besonders den gesellschaftlichen Umgang mit Games, insbesondere die Debatten zur Wirkung auf Jugendliche in den Bereichen Sucht und Gewalt.

Im folgenden Kapitel „Religion in Games“ präsentiert Steffen einen historischen Überblick zu den vielfältigen Beziehungen von Religion und Spielen. Anschliessend bringt er die Sichtweise der Spieleentwickler*innen in den Fokus. Aufgrund ihrer Aussagen spielt Religion bei den meisten Spielen keine substantielle Rolle. Die Religion kann für viele Spieledesigner*innen aber verschiedenen Funktionen dienen: Sie kann ein glaubwürdiges Ambiente oder eine spannende Geschichte ermöglichen, sie mag der Entwicklung einer Figur dienen und man kann damit virtuelle Güter oder Ressourcen erneuern. Doch auch wenn religiöse Elemente in einem Game integriert sind, aus der Sicht der Spieleentwickler*innen steht doch an erster Stelle die Unterhaltung (S. 65).

Allerdings gibt es mit der Gattung „Religiöse Spiele“ (Kapitel 3) einen Bereich in der Welt der Computergames, bei dem der Glaube, religiöses Wissen und spirituelle Prozesse bewusst ins Zentrum gerückt werden. Am Beispiel von christlichen Lernspielen macht Steffen deutlich, dass dies auch Schwierigkeiten birgt: biblische Settings sind interessant für ein christliches Zielpublikum, aber beim Spielen darf den Gamer*innen nicht zu viel Handlungsfreiheit gegeben werden, die zu Ergebnissen führen könnten, die im Widerspruch zur christlichen Tradition stehen könnten (S. 80).

Anhand von zwei bekannteren Spielen (Anno 1404 und Risen) wird die Bedeutung von Religion in Games (Kapitel 4) noch einmal genauer untersucht und im Anschluss daran die häufigen Darstellungsweisen vorgestellt. Dazu gehören nicht nur audiovisuelle Repräsentationen von religiösen Gebäuden, Symbolen, Kleidungen, etc. sondern auch simulierte religiöse Handlungen und Prozesse. Steffen kommt zum Schluss, dass zwar das Medium die religiöse Darstellung prägt, aber dass die religiösen Inhalte ihre Bedeutung in den Games nicht durch die medialen Strukturen erhalten, „sondern durch die Wahrnehmung derer, die sich damit befassen“ (S.97).

Ausgehend von dieser These untersucht Steffen im Kapitel 5, ob Gamen auch zu einer Art Religion werden kann. Mit zahlreichen interessanten Beispielen macht Steffen deutlich, dass Gamer*innen beim Spielen mythische, rituelle, bewusstseinsverändernde Erfahrungen machen können und damit in mehreren Punkten der Religion gleichen. Doch funktionieren Games auch wie Religion? Das heisst, stillen sie Bedürfnisse, die traditionellerweise von Religion abgedeckt werden (S. 114)? In einer empirischen Forschung hat der Autor Gamer*innen um eine Einschätzung ihrer Religiosität angefragt. Gestützt auf die vier Religionstypen: die Institutionellen, die Alternativen, die Distanzierten und die Säkularen (Stolz et al. 2011), findet Steffen überwiegend Gamer*innen mit säkularen und alternativen Gesinnungen. Im Sinne einer impliziten Religion sieht der Autor aber die Möglichkeit, dass das Gamen auch für religionskritische Menschen als eine Form von Religion funktionieren kann, „als eine Form der individuellen religiösen oder spirituellen Handlung“ (S. 119).

Während in den bisherigen Kapiteln vor allem Gamer und Spieleentwickler*innen im Fokus standen, widmet sich Steffen im sechsten und letzten Kapitel der Frage, wie Computerspiele in religiösen Kreisen aufgenommen werden. Der Autor findet hier drei unterschiedliche Reaktionen: Erstens Kritik und auch grundsätzliche Ablehnung von Computerspielen. Zweitens Regulierung, d.h. auf Kriterien gestützte Empfehlungen oder Ablehnungen gewisser Games. Drittens Empfehlungen für den gezielten Einsatz von Spielen für religiöse Zwecke.

Im Epilog präsentiert Steffen den Ansatz einer „Theologie des Gamens“. Er beruft sich dabei auf Theolog*innen, die mit Hilfe von Bibelstellen den christlichen Wert des Gamens unterlegen und damit eine religiöse Praxis unterstützen, „die die Sinnlichkeit und Eigeninitiative der Gläubigen, sowie das Mysterium und die Offenheit für alternative Lesarten der Bibel betont“ (S. 154). Diesen Ansatz, der aus der „Theologie des Spielens“ entstanden ist, verknüpft Steffen mit dem Erleben von bewusstseinsverändernden Flow und der Auseinandersetzung mit (religiösen) Strukturen. Hier verweist der Autor auf den Weg mancher Asketen, Mönche und Mystiker, die weltliche und religiöse Strukturen zurückweisen und kommt zum Schluss, „dass dieses Ausspielen, sei es in der Stille, sei es im Rausch, den Blick freigibt für ein anderes, grösseres Spiel, das göttliche Spiel“ (S. 159). Der Ansatz einer „Theologie des Gamens“ ist interessant, lässt aber die kritische Haltung des Religionswissenschaftlers, welche sonst im Buch deutlich spürbar ist, vermissen.

Das Buch ist besonders geeignet für Personen, die im Bereich der Jugendarbeit, konfessionellem Religionsunterricht, Religionskunde und Medienpädagogik arbeiten. Dass der Band Orientierung geben möchte, wird auch im Anhang deutlich: Es finden sich hilfreiche Adressen und eine Literaturliste, die vor allem auf den pädagogischen Bereich abzielen.

Beatrice Kümin, Pädagogische Hochschule Zürich, beatrice.kuemin@phzh.ch



Wolfs, José-Luis & Bouchard, Nancy (dir.) (2017). L'école et les régimes de vérité(s). Carrefours de l'éducation, 44 (2), p. 8–146.

« Ce dossier [...] traite des rapports entre l'école et les régimes et les discours de vérité(s) et de l'interférence ou de la concurrence entre ces derniers [...] nous distinguerons schématiquement quatre [modes de traitement des discours de vérité par les systèmes éducatifs] : (1) l'imposition d'un type de discours et l'exclusion d'un autre [...] ainsi que les situations de conflit ; (2) des tentatives de rapprochement, d'hybridation ou d'instrumentalisation d'un type de discours par l'autre, pouvant avoir pour effet de les dénaturer et de générer des confusions [concordisme] ; (3) des régimes de cohabitation, clairement définis, associant à des espaces séparés des discours différents [...] ; et (4) un mode de traitement de ces discours par les systèmes éducatifs [qui] peut consister en une volonté délibérée de les prendre en charge et de les mettre en perspective, afin de faire accéder les élèves à une pensée plus complexe, autonome et critique, en montrant les fondements, les caractéristiques distinctives et les limites. » (p. 8, 11–12)

Bien que son introduction (p. 8–13) constitue elle-même un excellent résumé du dossier du numéro 44 (déc. 2017) de la revue *Carrefours de l'éducation*, nous nous proposons d'en souligner ici quelques aspects importants, car ce dossier propose des pistes pour défendre et mettre en œuvre la

4^e posture ci-dessus. Cette dernière nous semble en effet correspondre non seulement à la posture sur laquelle doit reposer un enseignement en Histoire et sciences des religions, mais également aux objectifs que celui-ci doit viser.

Deux contributions traitent de la représentation de la science que l'école développe en France. En ouverture du dossier, C. Orange (p. 14–30) constate un hiatus entre la volonté de mettre en œuvre une démarche hypothético-déductive conduisant à la construction d'un savoir scientifique et l'artificialité des activités proposées par les manuels. Dans la seconde contribution, L. Marines, M. Fuchs-Gallezot et M. J. Ramage (p. 31–50) s'intéressent à la place réservée à l'enseignement des savoirs sur les sciences (*Nature of Science*) et affirment que celle-ci est trop faible. Les deux articles soutiennent qu'enseigner les résultats de la science est insuffisant : les élèves doivent aussi appréhender la nature des savoirs scientifiques et leur élaboration.

La cohabitation, à l'école, entre les sciences et le régime de vérité(s) religieux constitue le cœur du dossier. Trois articles traitent du créationnisme, le premier pour identifier la place que lui réservent les lycéen-ne-s français-es musulman-e-s (P. Clément, p. 51–72), le second pour établir les rapports d'élèves et étudiant-e-s romand-e-s aux notions de réalité et de vérité (S. Heinzen, p. 73–83) et le troisième pour évaluer, dans différents pays, l'impact de l'appartenance religieuse des élèves sur leur conception de la science (J.-L. Wolfs et al., p. 84–99).

Selon P. Clément, dont la contribution s'insère dans une recherche collaborative menée dans 19 pays, si les lycéen-ne-s musulman-e-s semblent en général plus créationnistes que leurs camarades, nombre d'entre elles et eux adoptent une posture concordiste. L'auteur postule que ces élèves « sont tiraillés entre deux pôles qui ne sont pas nécessairement en contradiction : d'un côté la cohérence de l'enseignement scientifique, la réussite scolaire et l'insertion dans la société française ; de l'autre, leur famille, leur religion, leur communauté. » (p. 52) Sa recherche sur le contexte romand, qui montre l'hégémonie du positivisme radical dans un spectre de positions allant jusqu'au relativisme radical, amène Heinzen à formuler la mise en garde suivante : si l'école se targue de former à la pensée critique et ouverte, elle ne peut se contenter d'invalider tout régime de vérité en dehors du positivisme, car pour comprendre leur univers socioculturel, les élèves ne peuvent ignorer l'existence de réalités alternatives. L'équipe internationale menée par J.-L. Wolfs classe quant à elle les groupes chrétien, musulman et agnostique-athée de plusieurs pays selon leurs conceptions de la science, de la plus fidéiste à la plus rationaliste. Le degré de conviction religieuse au sein d'un même pays et, surtout, le rapport aux Écritures (littéraliste ou allégoriste) semblent être les facteurs essentiels de différenciation. Mais les auteur-e-s insistent sur l'influence probable de questions identitaires, a *fortiori* dans les anciennes colonies, où le rejet d'un modèle jugé « occidental » est susceptible de peser lourdement.

R. Solomon Tsehaye (p. 100–116) confirme partiellement cette hypothèse par son analyse de la concurrence entre systè-

mes d'éducation public et coranique à Djibouti : l'approche rationaliste de l'école publique y est souvent rejetée au nom de sa « colonialité ». Les tensions ne s'articulent toutefois pas selon un simple schéma binaire : les trois postures identifiées (« mimétiques » adoptant les valeurs occidentales ; « médiateurs » ou « bricoleurs d'identités interculturelles complexes » ; « insurgés conservateurs » rejetant toute occidentalisation) se recrutent en effet dans toutes les catégories socioprofessionnelles interrogées, certains directeurs de *madrassa* insistant même pour que leurs enfants soient scolarisés dans le système public.

N. Bouchard (p. 117–130) compare les objectifs annoncés et les programmes effectifs d'Éthique et culture religieuse au Québec et constate un hiatus entre les ambitions des premiers et les réalisations des seconds. Enfin, c'est son interview de G. Bourgeault (p. 131–146), éthicien québécois renommé, formateur d'enseignant-e-s depuis plusieurs décennies, qui mérite selon nous la plus grande attention. Les propos de ce dernier dépassent en effet la question du religieux pour se consacrer aux rapports fondamentaux de l'école à la vérité :

« Quand on discute de l'école face aux régimes de vérité(s), on pense aujourd'hui presque spontanément aux régimes religieux ou aux religions ; on évoque alors, par exemple, le refus des écoles confessionnelles de faire place à d'autres visions, ou le refus de parents évangélistes ou croyants de l'Islam [sic] que leurs enfants entendent parler à l'école de la théorie de l'évolution, inconciliable avec les révélations consignées dans la Bible. Il y a certes là pour l'école et pour les enseignants embarras et enjeu important. Mais en projetant ainsi la lumière sur les seules croyances religieuses, on laisse dans l'ombre d'autres régimes de vérité(s), d'autres formes d'enfermement de la connaissance et de la pensée dans ce qui est déclaré vrai, d'autres modes d'exclusion de ce qui est déclaré faux. » (p. 135)

Ces réflexions sont essentielles, car les discours d'enfermement (inconscient) de la vérité ne manquent pas à l'école. Les affirmations parfois péremptoires des maîtres en sont un exemple, tout comme le désarroi, face aux enseignements qui introduisent l'idée que plusieurs vérités peuvent coexister, de certain-e-s élèves espérant LA vérité. Comme le dit G. Bourgeault, l'école doit donc constamment remettre en question avec vigilance les rapports à la connaissance et à la vérité dont elle favorise le développement. En particulier, il expose certaines limites des « savoirs scolaires » qui ne sont souvent rien de plus que des constructions dont l'usage est restreint au contexte de l'école et qui masquent donc les réels savoirs d'un champ :

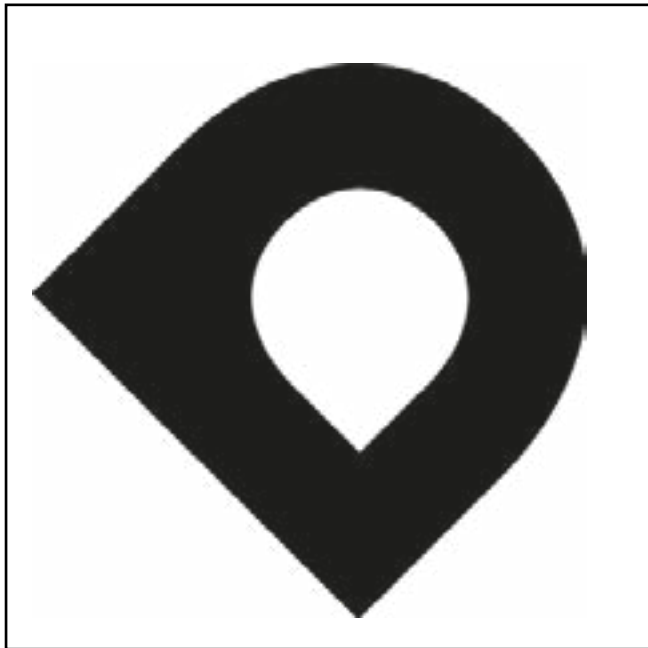
« Le rapport au savoir et à la recherche du vrai est alors soumis à un régime de vérité(s), celui des vérités scolaires. Le savoir scolaire est orienté et mesuré par des logiques qui n'ont guère à voir avec le réel toujours complexe et qu'on ne peut vraiment appréhender dans sa globalité et dans le foisonnement de ses formes ou de sa vie. C'est le désir, l'appétit de savoir qui est lui-même touché, parfois brisé dans son élan et dans sa dynamique propre par un rapport scolaire à des savoirs scolaires en quelque sorte imposé : ne compte vraiment, n'est «vérité» que ce qui est contenu dans le manuel et peut faire l'objet d'une question d'examen et, partant d'une évaluation et... d'une note. » (p. 140)

Sans nier que ces difficultés sont inhérentes au métier d'enseignant-e, il propose le canevas d'une déontologie pour les tenir à distance, qu'il emprunte à G. Rocher. Les notions-clés d'ouverture, de curiosité, de rigueur et de remise en question y sont développées dans une forme qui nous a paru originale et dont nous proposons ici un résumé. Les deux premiers points nous paraissent capitaux dans le cadre d'un enseignement en Histoire et sciences des religions.

1. Refuser de « tricher avec le réel », c'est-à-dire avoir l'honnêteté de présenter les savoirs discutés en classe comme simplifiés et partiels, sans se contenter d'une classification du réel qui revient à éluder la pensée.
2. Situer les savoirs transmis, puisqu'une présentation du réel dépend du contexte dans lequel elle s'insère. Selon nous, cette démarche devrait par ailleurs être explicitée à l'intention des élèves, afin de les amener à comprendre pourquoi il est important de contextualiser les savoirs.
3. Admettre que l'enseignant-e ne maîtrise jamais pleinement la matière, non seulement car celle-ci conserve toujours une part d'ambiguïté et d'inachèvement, mais aussi parce que le rapport que nous entretenons avec elle change au fur et à mesure que nous l'enseignons et que nous échangeons à son propos avec les élèves.

Le dernier point abordé, celui de la responsabilité, nous semble un « mot de la fin » approprié. En effet, en reconnaissant le rôle difficile mais essentiel qu'a l'enseignant-e d'offrir à ses élèves une approche émancipatrice des savoirs, l'auteur conclut pertinemment la contribution qui, à nos yeux, est la plus stimulante de ce dossier.

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



Projet d'IRAS COTIS (2019-). Dialogue en route.
<https://www.enroute.ch>. Prix: de 45 CHF à 200 CHF.

Le projet « Dialogue en Route » est une offre interculturelle et interreligieuse créée par l'association IRAS COTIS¹, communauté de travail interreligieuse. Cette association existe depuis 1992 et a pour but de favoriser la cohésion multiculturelle et religieuse en Suisse. Le projet « Dialogue en Route » qui en émane a été inauguré en Suisse romande en septembre 2019 et existe déjà en Suisse alémanique et au Tessin depuis 2017. Son but est de proposer des activités à des élèves, des étudiant-e-s ou des privé-e-s en lien avec les questions religieuses et interculturelles en Suisse. Les offres proposées soutiennent un axe permettant d'instaurer dialogue et réflexion durant l'activité et au-delà. Elles se répartissent en « stations », c'est-à-dire en visite de lieux emblématiques de la diversité en Suisse, et en « parcours » qui sont des itinéraires en lien avec des espaces culturels et religieux. Etant proposées à des classes de niveau secondaire I, voire secondaire II, les offres ont été supervisées afin d'être en accord avec une perspective pédagogique, comme le décrit le site de « Dialogue en Route » :

Les offres de formation, conçues pour les classes, proposent un apprentissage orienté sur l'expérience et sont compatibles avec les objectifs du Plan d'Etudes Romand. Elles sont intégrées au programme scolaire avant et après la visite. Du matériel didactique est également mis à disposition des enseignants.²

Pour réaliser ces visites ou activités, « Dialogue en Route » forme des jeunes (de 18 à 25 ans) qui sont les « guides » ou accompagnant-e-s de l'activité. Ils ou elles prennent en charge les classes avec l'aide des personnes qui sont responsables du lieu où se déroule l'offre. Conçue comme complémentaire, cette co-animation par les guides et les responsables vise à équilibrer et dynamiser les discussions avec les classes qui sont, de plus, encadrées par leur enseignant-e-s.

« Dialogue en Route » s'inscrit dans les offres culturelles qui peuvent être proposées pour les cercles scolaires puisqu'elles ont été conçues en lien avec le Plan d'Etudes Romand (PER). Le projet donne d'ailleurs les références du PER pour chacune de ses offres, permettant ainsi aux enseignant-e-s de mieux appréhender l'insertion possible des activités dans le programme scolaire. Les offres ont pour but d'informer les élèves sur des sujets variés, parfois peu connus mais pertinents au regard du PER. De plus, elles restent proches de l'actualité pour amener les élèves à mieux appréhender les cultures et religions qui sont présentes et actives en Suisse. Ce projet est donc particulièrement indiqué pour les cours de sciences humaines comme l'éthique et cultures religieuses ou l'histoire, par exemple.

La contrainte principale concerne l'aspect géographique et temporel. Les centres scolaires éloignés des différentes offres devront prévoir beaucoup plus de temps que d'autres géographiquement plus proches. Ce problème peut cependant être contourné si l'une de ces offres est groupée avec une sortie de classe annuelle ou lors de camps verts, par exemple, justifiant ainsi une activité pédagogique lors de ce type d'événements. Le reste de l'année, ce sont les classes proches géographiquement des offres qui pourront le plus en bénéficier. Une possible modulation des différentes offres serait en outre possible à l'avenir avec une activité plus courte, permettant ainsi aux classes moyennement éloignées de pouvoir tout de même en bénéficier.

Un grand choix d'offres est proposé par « Dialogue en route » et chacune est unique car liée à des lieux spécifiques dans les différents cantons.

Nous allons brièvement présenter quelques offres cantonales :

- Fribourg, *Les femmes de la cathédrale* : la visite de la Cathédrale est élaborée autour d'une thématique actuelle. Elle concerne les femmes dans les vitraux. Cette offre questionne la place et le rôle de la femme au sein du catholicisme mais également au sein de la société suisse du 21^{ème} siècle. (Fribourg, Cathédrale Saint-Nicolas)

¹ Site internet de l'association : <https://www.iras-cotis.ch/>. Financièrement, l'association IRAS COTIS est soutenue par divers organes étatiques ou privés dont la liste peut être trouvée sur le site de l'association.

² Téléchargé le 23 septembre 2019 de la page de présentation du projet : <https://enroute.ch/fr/project/en-route/>.

- Neuchâtel, *Itinéraire d'une (in)visibilité* : à la Chaux-De-Fonds, un parcours permet de se rendre compte des enjeux liés à la visibilité du judaïsme dans l'espace public. Il sera ici question de l'histoire de cette religion dans la ville, mais aussi de sa place dans la société et la politique. (La Chaux-De-Fonds, Synagogue de La Chaux-de-Fonds)
- Vaud, *Vous avez dit musulman-e?* : à Prilly, c'est au Complexe culturel musulman que se déroule cette offre qui propose une réflexion sur ce que signifie être musulman-e en Suisse et sur les pratiques de la communauté musulmane de Suisse. (Prilly, Complexe culturel musulman)
- Jura, *Vous avez dit « mosquée »?* : dans cette offre jurassienne, il s'agira de questionner les visiteurs et visiteuses sur le lieu de culte des musulman-e-s : la mosquée. Comment la définir dans le contexte suisse mais aussi hors de nos frontières ? Que représente-t-elle, que ce soit au niveau religieux, culturel ou encore architectural ? (Delémont, Mosquée Ar-rahman)
- Valais, *Le bouddhisme au quotidien*: à Martigny, le bouddhisme tibétain est à l'honneur. Le quotidien de la pratique sera exploré en proposant une initiation au bouddhisme tibétain ainsi qu'une réflexion sur le matérialisme et la consommation à l'aide d'objets rituels. (Martigny, Centre Gendun Drupa)
- Genève : cette offre intitulée *Histoire et architecture religieuses II* a pour objectif de réfléchir à l'architecture religieuse. Pour cela, deux édifices (catholique et anglican) seront visités. (Genève, Ceinture James Fazy)

En résumé, les offres « Dialogue en Route » proposent des initiations, des amorces, à des cultures et traditions religieuses vivantes et présentes dans la société suisse au 21^{ème} siècle.

Ces différentes offres permettent une sortie du contexte scolaire strict et insistent principalement sur l'importance des interactions humaines. Les élèves qui y participeront bénéficieront d'une expérience concrète qui restera probablement gravée dans leur mémoire. « Dialogue en Route » propose un dispositif qui donne une occasion unique de rencontrer ces communautés présentes en Suisse et qui ne sont pas aisément accessibles en temps normal.

Matthieu Santos, Haute école pédagogique de Fribourg, matthieu.santos@bluewin.ch

www.zfrk-rdsr.ch

