

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

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

Thematische Nummer /
Numéro thématique 9

Islam im Klassenzimmer /
L'islam dans la classe 2021

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

**Islam im Klassenzimmer – Transdisziplinäre und internationale Beiträge zur Forschung und Lehre von Islam im schulischen Unterricht /
*L'islam dans la classe – Contributions transdisciplinaires et internationales à la recherche et à l'enseignement de l'islam dans l'enseignement scolaire***

Beiträge zur Tagung „Islam im Klassenzimmer“ vom 4. – 5. November 2020 (Universität Freiburg / Pädagogische Hochschule Freiburg) /
Contributions au colloque « Islam en classe » des 4 et 5 novembre 2020 (Université de Fribourg / Haute école pédagogique de Fribourg)

Forschung / Recherche

P. Bleisch, S. Desponds & M. Girardet – Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant-e-s et enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande

Fachdidaktik weltweit / Tour du monde de la didactique

J.-N. Revaz & B. Rotzer – Didaktik in Religion und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS|HEP-VS)

Rezensionen / Comptes rendus

Impressum / Impressum

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

Redaktion / Comité de rédaction

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

Beirat / Comité scientifique

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

Lektoratskomitee / Comité de lecture

Yalız Akbaba, Stéphanie Bauer, Sophia Bietenhard, Sivane Hirsch, Karsten Lehmann, Jörg Imran Schröter,
Ricarda Stegmann, Fahimah Ulfat, Charlene Ménard, Stéphanie Tremblay, Anonyme

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Lars Buchholz (Layout / mise en page)

Sekretariat / Secrétariat

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

Abonnements

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

Internet

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

Dank / Remerciements

Die neunte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit Unterstützung der Stiftung Mercator Schweiz, der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) publiziert.

Ce numéro 9 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien de la Fondation Mercator Suisse, de la Société suisse de sciences des religions (SSSR) et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).

Mitgliedschaften / Adhésions

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

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

Profil der Zeitschrift

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

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

Artikelgewinnung und -prüfung

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

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

Profil de la revue

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

La soumission et l'évaluation des articles

Index


Editorial / Éditorial	7
------------------------------	---

Islam im Klassenzimmer - Tagungsbeiträge / L'islam en classe - articles de conférence	
N. Durisch Gauthier – Les religions « autres » que le christianisme dans les curricula de Suisse romande : l'islam comme étude de cas	10
P. Bleisch & S. Desponds – La place des élèves « musulman·e·s » lors de l'enseignement de la culture religieuse à l'école primaire publique	25
M. H. Tuna – Kontroversität: Notwendigkeit und Herausforderung in der Praxis des (islamischen) Religionsunterrichts	48
S. Yağdı – Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen im österreichischen Schulsystem – empirische Einblicke in Zugänge zum (inter-)religiösen Lernen	59
J. el-Naggar & S. Sponick – <i>Guter</i> Verband, <i>schlechter</i> Verband: Diskursive Konstruktionen muslimischer Verbände in der massenmedialen Verhandlung zum (vorläufigen) Ende des hessischen Islamunterrichtes	71

Forschung / Recherche	
P. Bleisch, S. Desponds & M. Girardet – Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant·e·s et enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande	93

Fachdidaktik Weltweit / Tour du monde de la didactique	
J.-N. Revaz & B. Rotzer – Didaktik in Religion und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS HEP-VS)	117

Rezensionen / Comptes rendus	126
-------------------------------------	-----



Verantwortlich für diese Nummer / *responsables de ce numéro* : Petra Bleisch, Amir Dziri (Gastredaktor / *rédacteur invité*)

Unter Mitarbeit von / *avec la collaboration de* Séverine Desponds

Editorial / Éditorial

Islam im Klassenzimmer – Transdisziplinäre und internationale Beiträge zur Forschung und Lehre von Islam im schulischen Unterricht / *L'islam en classe - Contributions transdisciplinaires et internationales à la recherche et à l'enseignement de l'islam à l'école*

Die kulturelle und religiöse Diversifizierung der Gesellschaft spiegelt sich auch in den öffentlichen Schulen wider. Die Einführung des Lehrplans 21 sowie des „Plan d'études romand“ in der Schweiz trägt dieser Entwicklung Rechnung und macht das Thema „Islam“ zum formellen Bestandteil des schulischen Unterrichtsstoffs für alle Schüler_innen – unabhängig ihrer religionsbezogenen oder weltanschaulichen Verortung. Der Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt in der Schule und die Frage danach, wie und aus welcher Perspektive religionsbezogene Themen unterrichtet werden sollen, bleibt nach wie vor zentral wie auch kontrovers, und wird im europäischen Massstab unterschiedlich beantwortet. Einige europäische Länder wie Österreich und Deutschland haben konfessionellen islamischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen etabliert. Die Ausbildungen sind an Universitäten angegliedert, die mittlerweile eigene Forschung im Bereich der Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts betreiben. Andere Länder wie Schweden und Grossbritannien gehen den Weg komplementärer Unterrichtsangebote, wo staatlich religionskundlicher Unterricht und konfessioneller Religionsunterricht sich gegenseitig ergänzen sollen. Frankreich verfolgt das Modell eines einzigen religionskundlichen Unterrichts für alle, sodass konfessionelle religiöse Erziehung ausschliesslich in privaten Trägerschaften stattfindet.

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen und Dynamiken der letzten Jahre im Bereich des Religionskundeunterrichts und des (konfessionellen) Religionsunterrichts haben das Schweizerische Zentrum für Islam und Gesellschaft der Universität Freiburg und die Pädagogische Hochschule Freiburg im November 2020 eine gemeinsame Fachtagung organisiert, die den schweizerischen und auch internationalen Diskussionsstand zur Frage insbesondere des Islam-Unterrichts beleuchtet hat. Dabei kamen zahlreiche unterschiedliche Perspektiven aus Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, aus anderen europäischen Kontexten wie auch aus unterschiedlichen Fachdisziplinen wie der Religionswissenschaft, der Religionskundendidaktik und der Islamischen Religionspädagogik zusammen. Die Sonderedition der Zeitschrift für Religionskunde nimmt zahlreiche der Beiträge der Tagung auf und bietet damit die Möglichkeit, über fachliche Grenzen hinweg, Kenntnis zu nehmen von aktuellen Entwicklungen im Bereich des Religions(kunde)unterrichts im Allgemeinen und des Themas Islam im Unterricht im Besonderen. Die transdisziplinäre Anlage dieser thematischen Sondernummer verlässt die Ausrichtung auf eine

La diversification culturelle et religieuse de la société se reflète également dans les écoles publiques. L'introduction du « Lehrplan 21 » ainsi que du « Plan d'études romand » en Suisse tient compte de cette évolution et fait du thème « Islam » un élément formel de la matière enseignée à l'école pour tous les élèves – indépendamment de leur positionnement religieux ou idéologique. La gestion de la religion et de la diversité religieuse à l'école et la question de savoir comment et dans quelle perspective les thèmes liés à la religion doivent être enseignés restent centrales et controversées, et font l'objet de réponses différentes à l'échelle européenne. Certains pays européens, comme l'Autriche et l'Allemagne, ont mis en place des cours de religion islamique confessionnelle dans les écoles publiques. Les formations sont rattachées à des universités qui mènent leurs propres recherches dans le domaine de la didactique de l'enseignement religieux islamique. D'autres pays, comme la Suède et la Grande-Bretagne, suivent la voie d'offres d'enseignement complémentaires, où l'enseignement public portant sur les religions et l'enseignement religieux confessionnel doivent se compléter mutuellement. La France suit le modèle d'un enseignement unique du fait religieux pour tous et toutes, de sorte que l'éducation religieuse confessionnelle est dispensée exclusivement par des organismes privés.

Dans le contexte des développements et des dynamiques de ces dernières années dans le domaine de l'enseignement de la culture religieuse et de l'enseignement religieux (confessionnel), le « Centre suisse islam et société » de l'Université de Fribourg et la Haute école pédagogique de Fribourg ont organisé en novembre 2020 un colloque commun qui a mis en lumière l'état des discussions suisses et internationales sur la question spécifique de l'enseignement de l'islam. Des perspectives différentes issues de hautes écoles pédagogiques et d'universités, d'autres contextes européens ainsi que de différentes disciplines telles que les sciences des religions, la didactique des sciences des religions et la pédagogie religieuse islamique ont été réunies à cette occasion. Cette édition spéciale de la « Revue de didactique des sciences des religions » reprend de nombreuses contributions du colloque et offre ainsi la possibilité de prendre connaissance, au-delà des frontières disciplinaires, des développements actuels dans le domaine de l'enseignement de la culture religieuse en général et du thème de l'islam dans l'enseignement en particulier. La conception transdisciplinaire de ce

religionswissenschaftlich orientierte Didaktik und soll den Leser_innen die Möglichkeit bieten, über aktuelle Forschungsentwicklungen im Feld der Religionskunde mit Bezug zu Islam, wie auch der Islamischen Theologie und Islamischen Religionspädagogik informiert zu sein und will dadurch zur Weiterentwicklung von Fragen der Forschung und Lehre über Religion beitragen.

numéro spécial thématique l'éloigne de la didactique spécifiquement ancrée en sciences des religions pour offrir aux lecteurs et lectrices la possibilité d'être informé·e·s des développements actuels de la recherche dans le domaine de l'étude des religions en rapport avec l'islam, ainsi que de la théologie islamique et de la pédagogie religieuse islamique, et veut ainsi contribuer au développement des questions de recherche et d'enseignement sur la religion.

Petra Bleisch & Amir Dziri
Freiburg / *Fribourg*, Dezember 2021

Islam im Klassenzimmer – Transdisziplinäre und internationale Beiträge zur Forschung und Lehre von Islam im schulischen Unterricht

Beiträge zur Tagung „Islam im Klassenzimmer“ vom 4. – 5. November 2020 (Universität Freiburg / Pädagogische Hochschule Freiburg)

Tagungsbeiträge

Articles de conférence

L'islam dans la classe – Contributions transdisciplinaires et internationales à la recherche et à l'enseignement de l'islam dans l'enseignement scolaire

Contributions au colloque « Islam en classe » des 4 et 5 novembre 2020 (Université de Fribourg / Haute école pédagogique de Fribourg)

Les religions « autres » que le christianisme dans les curricula de Suisse romande : l'islam comme étude de cas

Nicole Durisch Gauthier

Cet article a pour but d'analyser les logiques par lesquelles les religions perçues comme « autres », dont l'islam, ont été intégrées aux côtés du christianisme dans les curricula de la discipline Éthique et cultures religieuses de Suisse romande. Pour atteindre cet objectif, il examine les contenus retenus en lien avec l'islam et les musulman-e-s et les finalités éducatives liées à la diversité religieuse tels qu'ils apparaissent dans les plans d'études romand et vaudois. Il propose également deux outils d'analyse pour éclairer cette intégration : une périodisation qui permet d'identifier différentes logiques d'ouverture à la diversité, et trois paradigmes qui permettent d'éclairer les façons dont les curricula romands ont organisé la diversité religieuse ces cinquante dernières années. Si l'article s'inscrit dans le contexte de la Suisse romande, il propose un questionnement didactique plus ample susceptible d'intéresser aussi les didacticien-ne-s à l'international.

Dieser Artikel analysiert die Art und Weise, durch welche Religionen wie der Islam, welche häufig als das „Andere“ wahrgenommen werden, neben dem Christentum in die Lehrpläne des Fachs Ethik und religiöse Kulturen der französischsprachigen Schweiz integriert wurden. Dadurch wird herausgearbeitet, welche Inhalte in Bezug auf Islam und Muslime gelehrt, sowie welche didaktischen Ziele mit religiöser Diversität in den Lehrplänen der französischsprachigen Schweiz und dem Kanton Waadt verknüpft werden. Der Beitrag verwendet dafür zwei analytische Instrumente: Eine Periodisierung, welche es ermöglicht, verschiedene Logiken der Offenheit gegenüber Diversität zu identifizieren und drei Paradigmen, welche beleuchten sollen, wie die Lehrpläne der französischsprachigen Schweiz religiöse Diversität in den letzten fünfzig Jahren thematisiert haben. Obwohl der Artikel speziell den Kontext der französischsprachigen Schweiz ins Auge fasst, eröffnet er breitere didaktische Fragen, welche auch in anderen Ländern von Interesse sein werden.

This article aims to analyse the logics through which religions commonly perceived as the “other”, including Islam, have been integrated alongside Christianity in the curricula of the subject Ethics and Religious Cultures in French-speaking Switzerland. To do so, it examines the contents taught in relation to Islam and Muslims and the educational aims linked to religious diversity as they appear in the curricula of French-speaking Switzerland and the Canton of Vaud. It also puts forward two analytical tools to shed light on this integration: a periodisation making it possible to identify different logics of openness to diversity, and three paradigms that shed light on the ways in which French-speaking Swiss curricula have organised religious diversity in the last fifty years. While the article deals with the context of French-speaking Switzerland, it offers a broader didactic questioning that will also interest didacticians in other countries.

1 Introduction

Depuis les années 1960, le paysage religieux de la Suisse se diversifie. Aux communautés juives présentes en Suisse depuis le Moyen-Âge, et aux multiples Églises réformées, catholiques romaines et catholiques chrétiennes viennent s'ajouter, à la suite de l'arrivée de groupes de migrant-e-s, des Églises orthodoxes et des communautés musulmanes caractérisées par une diversité interne importante (Lindemann & Stolz, 2016). Ainsi, l'islam dénombre en Suisse romande des communautés sunnites, chiites, alévies, ahmadies et soufies (Centre intercantonal d'information sur les croyances, 2014 ; Marzi, 2020).

Cette diversification religieuse de la société suisse est l'objet d'attention de la part des sociologues qui constatent également une augmentation importante de personnes ne se réclamant d'aucune appartenance religieuse. Dans le cadre académique, ces mutations sont généralement traitées en lien avec les concepts de « pluralisation », de « sécularisation » et d'« individualisation » (Bochinger, 2012, p. 12). Cependant, ces mutations ont également un impact sur l'État (gestion de la pluralité) ainsi que sur la société et les individus, qu'ils et elles soient croyant-e-s ou non, notamment via les discours médiatiques sur la pluralité. Sur ce dernier point, les chercheurs et chercheuses constatent en particulier que la logique de présentation des médias conduit à une perception polarisée des

religions : l'islam est connoté majoritairement négativement, tandis que le bouddhisme jouit d'une image positive (Koch, 2011 ; Stolz, Könemann, Schneuwly Purdie, Englberger & Krüggeler, 2016).

La diversification religieuse de la société suisse est également une donnée prise en compte dans les prescrits scolaires en Suisse romande. Ainsi la maison d'édition Enbiro/Agora qui conçoit et publie les moyens d'enseignement pour la plupart des cantons de Suisse romande¹ propose dès les années 1980 une ouverture aux traditions religieuses « autres » que celles dites judéo-chrétiennes² auxquelles elle se dédiait exclusivement jusque-là.

C'est dans ce contexte de croissance de la diversité religieuse à la fois dans la société, mais aussi dans les prescrits de Suisse romande que s'inscrit notre article. Ce dernier poursuit les buts suivants, selon une progression qui part du plus large – les logiques d'intégration de la diversité religieuse dans les curricula de ces cinquante dernières années – pour aller vers le plus précis – les contenus liés à l'islam dans les plans d'études romand et vaudois (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP), 2010 et Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (ci-après DFJC-VD), 2019) : (1) identifier à quels moments et selon quelles logiques les religions perçues comme « autres » ont été intégrées dans les curricula originellement consacrés à l'étude du seul christianisme ; (2) déduire des plans d'études romand et vaudois les finalités qui sont liées à l'enseignement de la diversité religieuse, (3) repérer les types de contenus qui ont été retenus en lien avec l'islam et les musulman-e-s dans les deux plans d'études (4) réfléchir, dans une perspective critique, aux limites que représentent les logiques d'intégration et le traitement des religions « autres » dans les curricula avec une focale sur l'islam comme étude de cas.

L'article développera une double perspective complémentaire. La première est une perspective didactique avec une attention portée aux types de savoirs disciplinaires mobilisés dans les prescrits ainsi qu'aux finalités qui sont assignées à ces savoirs (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013). Des questions telles que « quels contenus sont sélectionnés dans les curricula ? », « selon quelles stratégies sont-ils intégrés ? », « selon quelles préconceptions et selon quel paradigme épistémologique ? », « étudier la diversité religieuse pour éduquer à quoi ? » participent de cette perspective. La deuxième perspective se rapproche davantage de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008). Selon cette perspective, les contenus des plans d'études – qui font partie du curriculum prescrit – ne constituent en aucune façon une culture universelle, mais sont le fruit d'un tri, d'une sélection faite à l'issue de débats et de négociations et sont ancrés dans un contexte particulier (Pasco & Léziart, 2005). Des questions telles que « quelles influences sociales peut-on reconnaître dans cette sélection ? », « quelles images cette sélection renvoie-t-elle de la diversité et de l'islam ? », relèvent de cette deuxième perspective qui met davantage l'accent sur les déterminants et les enjeux sociaux qui ressortent des prescrits que sur les enjeux liés aux savoirs, à leur transmission et aux apprentissages³.

Outre les finalités liées à la diversité religieuse, les entrées privilégiées pour analyser les curricula seront d'une part, l'islam, en tant que religion faisant partie des religions « autres » (sous-entendu que le christianisme) ou religions minoritaires (sous-entendu en Suisse), et, d'autre part, le christianisme, non pas pour lui-même, mais comme étant la seule religion qui était étudiée avant l'introduction des religions « autres » et dont on peut penser par conséquent qu'elle a eu une influence sur la façon dont ces dernières sont abordées et mises en scène.

Les principaux corpus analysés seront constitués du Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010) et du Plan d'études vaudois (PEV) (DFJC-VD, 2019) pour la discipline Éthique et cultures religieuses. Le choix de tenir compte du plan d'études vaudois se justifie, d'une part, par le fait que le canton de Vaud – canton le plus grand et le plus peuplé de Suisse romande – est un canton phare dans les orientations éditoriales de la maison d'édition Enbiro/Agora⁴ qui y est établi depuis sa création ; d'autre part, parce qu'il permet d'introduire une vision diachronique à notre étude, ayant été publié neuf ans après le plan d'études romand. Lorsque cela s'avérera utile, par exemple pour étayer une hypothèse, nous nous référerons également aux moyens d'enseignement en tant que parties du curriculum prescrit ou formel (Perrenoud, 1993 ; Defise, Ettayebi & Jonneart, 2009). Notons qu'en Suisse romande le lien entre prescrits et moyens

1 À ses débuts, la maison d'édition Enbiro/Agora, fondée dans les années 1960, fournissait les cantons de Berne, Jura, Fribourg, Valais et Vaud. Actuellement, elle fournit des moyens d'enseignement à tous les cantons romands, y compris aux cantons laïques de Neuchâtel et Genève, avec, dans ce dernier canton cependant, une majorité de moyens édités par le Département de l'instruction publique.

2 Cette désignation est utilisée dans les moyens d'enseignement Enbiro/Agora (par exemple, Dutoit, Girardet et Schwab, 2006) ainsi que dans le Plan d'études romand (voir *infra*) pour désigner l'héritage culturel de l'Occident et/ou de la Suisse. Le terme, qui a été forgé au 19^e siècle, est problématique à maints égards (Trigano, 2008). Nous l'utiliserons uniquement dans son sens émique pour désigner a) un enseignement fondé sur la Bible (Ancien et Nouveau Testament) qui permettrait, selon celles et ceux qui le promeuvent, de familiariser « les élèves aux références juives » (Enbiro, 1992, p. 134), mais qui adopte un point de vue chrétien ; b) l'héritage culturel de la Suisse et/ou de l'Occident, tel que conçu par le Plan d'études romand notamment (l'expression n'apparaît pas dans le Plan d'études vaudois).

3 Concernant les relations complexes qu'entretiennent la didactique et la sociologie, voir Losego (2014).

4 On le voit, par exemple, au fait que le canton de Neuchâtel suit de très près les choix opérés par le canton de Vaud en matière de programme et de moyens d'enseignement.

d'enseignement est particulièrement fort du fait que les enseignant-e-s se voient proposer les moyens d'enseignements d'une seule maison d'édition. Il n'existe donc pas de concurrence, comme par exemple en France, ce qui place la maison d'édition Enbiro/Agora de fait dans une situation de quasi monopole (Rota, 2017). De plus, dans le cas de la discipline Éthique et cultures religieuses, les moyens, au lieu de prolonger les prescrits, peuvent les précéder et les orienter, comme ce fut le cas pour le Plan d'études romand qui a été en grande partie rédigé en fonction des moyens d'enseignement disponibles au catalogue de la maison d'édition Enbiro (Desponds, 2018 ; Rota, 2015). Prescrits et moyens d'enseignement entretiennent ainsi des relations très étroites.

Notre article sera articulé en cinq parties : les trois premières se rapportent au contexte spécifique de la Suisse romande, les deux dernières discutent d'enjeux qui intéressent un cadre plus général. La première partie (2) proposera une périodisation de l'introduction des religions « autres » en Suisse romande à partir de l'analyse des curricula et de l'histoire de la maison Enbiro/Agora. Celle-ci permet de décrire le contexte général et contribuera par la suite à cerner les différentes logiques qui ont présidé à l'introduction des religions autres que le christianisme dans les curricula. La deuxième partie (3) identifiera les finalités en lien avec la diversité religieuse à partir des prescrits d'Éthique et cultures religieuses. Celle-ci nous permettra de mettre en évidence les principales visées mais aussi les limites d'un enseignement portant sur la diversité religieuse tel qu'il est programmé dans les plans d'études de Suisse romande. La troisième partie (4) sera consacrée à la présentation des contenus que les prescrits mettent explicitement en lien avec l'islam et les musulman-e-s. Celle-ci nous permettra de considérer la place de l'islam par rapport aux religions « autres ». La quatrième partie (5) traitera du rôle du christianisme par rapport aux autres religions ainsi que des stratégies d'intégration de l'islam dans les curricula. Cette partie nous permettra en particulier de discuter la place et l'influence du christianisme au sein des dynamiques d'ouverture à la diversité et de dégager trois paradigmes (judéo-christianisme, monothéismes, grandes religions) selon lesquels les contenus des religions « autres » sont organisés à travers le temps. La cinquième partie (6), enfin, indiquera quelques enjeux et pistes pour un enseignement sur la diversité religieuse résolument émancipé des modèles confessionnels et qui tienne mieux compte des enjeux de citoyenneté liés au vivre-ensemble au sein d'une situation plurielle.

2 Ouverture à la diversité : proposition de périodisation

Comme on l'a dit, les mutations du paysage religieux ont eu un impact sur les curricula de la Suisse romande quant à la nécessité de sensibiliser les élèves à différentes religions. Cinq phases principales peuvent être identifiées à partir de l'analyse des publications de la maison romande Enbiro/Agora dont les décisions et orientations éditoriales ont eu, comme on l'a dit, un impact décisif sur les prescrits analysés (Desponds 2018 ; Rota, 2015)⁵.

(1) La première phase comprend les années 1970-1980. Elle est caractérisée par un rapprochement entre réformé-e-s et catholiques dans l'élaboration de moyens d'enseignement, avec pour but explicite de promouvoir une coexistence pacifique (Rota & Müller, 2017). L'ouverture se fait ici par rapport au catholicisme, l'harmonisation des programmes scolaires ayant porté précédemment sur les enseignements protestants (Rota, 2015).

(2) Une deuxième phase comprend les années 1980-1990. Elle correspond à une première ouverture aux religions « autres » chez les élèves du cycle 3 (12-15 ans) avec la parution de deux fascicules portant respectivement sur l'islam (Éditions Enbiro, 1980) et sur le bouddhisme (Éditions Enbiro, 1985), dans un contexte où l'enseignement proposé est encore résolument ancré en histoire biblique. L'ouverture se fait ici sous la forme d'ajouts de fascicules séparés.

(3) La troisième étape comprend les années 1990-2010 : elle est marquée par l'introduction, dans les programmes et les moyens d'enseignement, de fêtes religieuses juives et musulmanes dès le début de la scolarité, soit pour les élèves de 6-8 ans (Éditions Enbiro, 1992). C'est également durant les années 1990 que démarre la publication des calendriers interreligieux toujours disponibles aujourd'hui, le premier consacré aux fêtes (Basset, 1996), le second aux personnages fondateurs (Basset, 1997). Dans le canton de Vaud, l'accent mis sur la dimension interreligieuse est attesté aussi dans le plan d'études de 2000 (discipline « Histoire biblique ») qui souligne « le pluralisme culturel de l'école » qui rend nécessaire « de sensibiliser l'élève aux différentes religions » (DFJC-VD, 2000, partie 3, plan d'études 5, p. 1). Sur le plan institutionnel, cet accent s'est traduit, en 2002, par un changement de nom de la maison d'édition Enbiro :

⁵ Le PER d'Éthique et cultures religieuses étant l'héritier des prescrits et des moyens d'enseignement de l'ancienne histoire biblique, il semble indispensable pour en cerner les logiques de tenir compte des périodes qui ont précédé son implémentation.

l'acronyme d'Enseignement biblique romand est réinterprété en Enseignement biblique et interreligieux romand. En 2006, le Plan d'études vaudois remplace au cycle 3 la dénomination « Culture chrétienne » par « Cultures religieuses » (DFJC-VD, 2006). L'ouverture est conçue ici selon une logique interreligieuse.

(4) La quatrième phase comprend les années 2010-2019. Elle est constituée par l'introduction, à partir de 2011, du Plan d'études romand (CIIP, 2010) dans les (demi-)cantons francophones. Sous l'appellation d'Éthique et cultures religieuses, cet enseignement se distingue par le fait qu'il s'adresse à toutes et tous les élèves (croyant-e-s et non-croyant-e-s) et qu'il n'est plus soumis à dispense comme c'était le cas auparavant. C'est aussi durant cette décennie, en 2013, qu'Enbire devient Agora et prend ses distances avec les communautés religieuses qui ne feront plus partie de la maison d'édition du point de vue institutionnel (Rota, 2017). L'ouverture se fait ici sous la forme d'un enseignement qui s'adresse à l'ensemble des élèves quelle que soit leur appartenance, étape qui s'accompagne, dans le canton de Vaud, d'une association de la discipline « éthique et cultures religieuses » à la discipline « histoire » (Desponds, 2018).

(5) Une cinquième phase a débuté, dans le canton de Vaud, en 2019, année où le canton a publié une adaptation du plan d'études d'Éthique et cultures religieuses (DFJC-VD, 2019) avec notamment un rééquilibrage des contenus d'enseignement en lien avec les différentes traditions religieuses. Le canton de Neuchâtel a proposé récemment un programme très similaire (Egger & Rebetez Giauque, s.d.), et suit largement le canton de Vaud dans le choix de ses moyens d'enseignement. À titre d'exemple, les innovations principales du moyen *Un monde en couleurs* (Dutoit & Girardet, 2020) consistent en la suppression de plusieurs séquences basées sur des récits bibliques⁶, l'allongement d'une séquence consacrée à la diversité des élèves et l'intégration d'éléments de comparaison entre les récits de la naissance de Jésus et des récits de naissances d'autres religions. Dans le canton de Genève, les moyens développés récemment⁷ intègrent l'étude de nouvelles traditions, telles les Aztèques ou les Yorubas, avec une attention portée aux contextes historiques et géographiques (Vuillemin & Eckert, 2021). Les différents éléments mentionnés – comparaison, élargissement à d'autres traditions que les « grandes religions » et attention portée aux contextes – marquent une ouverture à un enseignement davantage orienté sciences des religions.

A ces cinq phases qui correspondent au passage d'un enseignement chrétien (parfois désigné de « judéo-chrétien » dans les curricula) à un enseignement qui s'ouvre à une orientation de type sciences des religions sont également liées différentes conceptions du public-cible : un public d'élèves prioritairement protestant et catholique jusque dans les années 1990, un public intégrant également des élèves de religions minoritaires en Suisse, mais sur une base facultative jusque dans les années 2010, et enfin un public scolaire qui n'est plus identifié en fonction d'appartenances religieuses particulières depuis une décennie.

3 Les finalités en lien avec la diversité religieuse dans les Plans d'études romand et vaudois

Les finalités liées à la diversité religieuse peuvent être déduites du texte qui présente les intentions de la discipline Éthique et cultures religieuses. Par finalité, nous entendons une affirmation de principe « au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs » (Hameline, 1979, p. 97, cité d'après Defise, Ettayebi & Jonneart, 2009, p. 11). Les finalités fournissent un ensemble d'orientations que le plan d'études entend actualiser à travers les savoirs et démarches qu'il propose. Théoriquement, les savoirs proposés à l'étude devraient donc s'orienter aux finalités déclarées.

Quatre finalités peuvent être mises en évidence à partir de l'analyse du texte d'intention du Plan d'études romand (CIIP, 2010, p. 68) pour la discipline Éthique et cultures religieuses. La première finalité repérée est la finalité identitaire : à travers l'étude des cultures religieuses, l'élève est amené-e à « comprendre sa propre origine et celle des autres » et à « trouver ses racines ». Le texte n'indique pas de quel type d'origine il s'agit, mais le contexte fait penser à une origine et à des racines religieuses, ce qui est possiblement problématique pour des élèves non-croyant-e-s ou pour toute approche qui se voudrait non essentialisante. À côté de cette référence à l'identité individuelle de

⁶ Les séquences *Ruth et Noémi*, *Jacob et Esaü*, *La reine Esther* ainsi que les paraboles de Jésus ont été supprimées dans le moyen destiné au canton de Vaud. Dans le canton de Neuchâtel où le temps dédié à la discipline est encore plus réduit, la séquence *Joseph et ses frères* a été supprimée en sus des séquences déjà citées.

⁷ Un enseignement des « Grands Textes » parmi lesquels figuraient des textes religieux a été introduit en 2011 dans le canton de Genève qui a alors développé ses propres moyens d'enseignement, en collaboration étroite avec l'Unité d'histoire des religions de l'Université de Genève (Borgeaud, Durisch Gauthier & Heimberg, 2021). En 2018, le canton a renoncé à cet enseignement pour un enseignement du fait religieux. Depuis, le canton publie des fascicules avec l'expertise de la même Unité, et confie la conception graphique et cartographique à la maison d'édition Agora (Éditions Agora, 2020).

l'élève, le texte fait également référence à une identité collective, celle que procurent les « origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment ». La deuxième finalité repérée est une finalité citoyenne en lien avec des enjeux de vivre-ensemble et d'interculturalité. L'élève est invité-e à comprendre l'origine des autres et à « se placer dans un contexte interculturel et interreligieux ». À noter que l'adjectif « interreligieux » (littéralement : entre les religions) dénote d'une compréhension davantage religieuse que sociologique du contexte. La troisième finalité peut être qualifiée de « patrimoniale » selon la nomenclature utilisée par le plan d'études pour définir les finalités du domaine des sciences humaines et sociales (CIIP, 2010). La discipline vise en effet à donner aux élèves « une connaissance des diverses cultures religieuses ». La quatrième finalité, la finalité éthique, est visée à travers une compréhension du « sens des valeurs diverses cohabitant dans la société », rejoignant ainsi l'enjeu de vivre-ensemble déjà mentionné (Durisch Gauthier, 2020). Notons que la finalité du questionnement existentiel⁸, qui apparaît également dans ce texte d'intention, n'est pas mentionnée en lien avec la diversité. Ce domaine se caractérise en effet plutôt par une forme de résolution de la diversité par un questionnement que l'on suppose universel.

Le Plan d'études vaudois de la discipline Éthique et cultures religieuses est, comme on l'a vu, une adaptation du Plan d'études romand. Beaucoup plus réduit que la version romande, ce plan d'études se caractérise par la suppression de nombreux contenus bibliques. Parmi les finalités communes aux deux plans d'études figurent la finalité « patrimoniale » (acquérir « des connaissances sur les principales traditions religieuses ») ainsi que les finalités éthique et interculturelle (identifier et comprendre ses valeurs et découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, développer une responsabilité éthique orientée vers la recherche du vivre ensemble, sensibiliser à la notion de croyance/non-croyance et à la diversité des croyances pour saisir la tolérance et le respect de la différence). La finalité identitaire n'est pas évoquée dans sa dimension individuelle (l'identité de l'élève), mais le christianisme sert ici aussi de point de référence généralisé, cette religion étant décrite comme ayant « profondément marqué la culture, les institutions, les valeurs et les mentalités de la Suisse ».

Les finalités en lien avec la diversité religieuse que nous avons formalisées à partir du texte d'intention montre une double façon de concevoir la diversité dans sa réalité sociale contemporaine : d'une part, la diversité considérée sous l'angle d'un nécessaire ancrage de l'individu au sein d'une pluralité (l'être humain considéré comme situé, comme enraciné), sans que ne soient cependant pris-e-s en compte les non-croyant-e-s ou les sans appartenance. La perspective est ici individuelle ; d'autre part, la diversité considérée comme une occasion de poursuivre un intérêt général, civique, à savoir le vivre-ensemble dans la tolérance et le maintien de la cohésion sociale. La perspective est ici sociale. On remarquera que dans les deux cas, les connaissances sur les religions représentent autant un moyen de se connaître et de mieux vivre-ensemble en société qu'une finalité en soi.

Dans cette partie, nous nous sommes intéressé-e-s à la question « la diversité, pour éduquer à quoi ? ». Dans la prochaine partie, nous allons examiner quels contenus ont été sélectionnés en lien avec l'islam et les musulman-e-s donc la question « pour faire apprendre quelles connaissances ? »⁹.

⁸ Les valeurs dans les plans d'études sont liées explicitement au domaine de l'éthique. Le domaine existentiel, distinct du domaine éthique, aborde les interrogations et réponses des traditions religieuses pour adresser la question du sens.

⁹ Je reprends ici des formulations du didacticien Jadoulle (2015, p. 60), pour lequel la question « pour éduquer à quoi ? » sert à identifier les finalités, la question « pour faire apprendre quoi ? » les objectifs d'enseignement-apprentissage, la question « Pour répondre à quelle question ? » la question de recherche, la question « pour faire apprendre quelles connaissances ? » les contenus principaux et secondaires. Dans cet article, nous examinons en particulier les questions 1 et 4.

4 L'islam et les musulman-e-s dans les Plans d'études romand et vaudois

La figure suivante synthétise les contenus qui ont été sélectionnés en lien avec l'islam et les musulmans dans le Plan d'études romand en Éthique et cultures religieuses (CIIP, 2010). Les trois cycles ont été pris en compte.

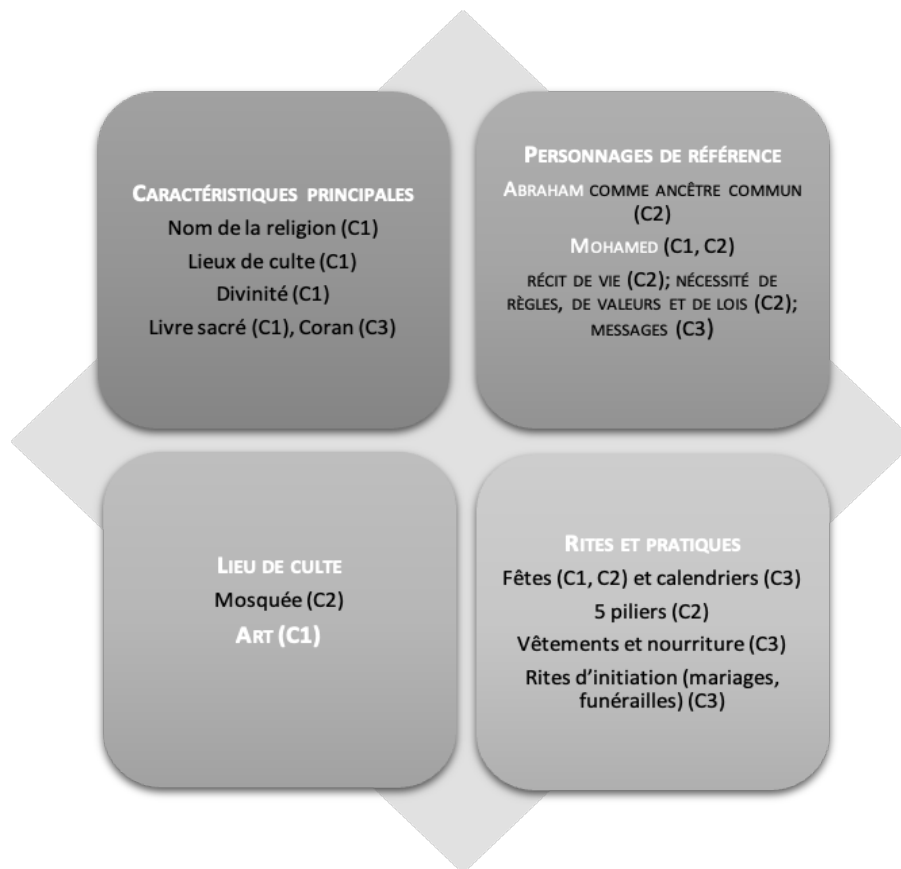


Fig. 1. Contenus explicitement mis en lien avec l'islam ou les musulman-e-s dans le Plan d'études romand, discipline Éthique et cultures religieuses (avec indication des cycles)¹⁰

L'islam est décrit dans le plan d'études comme faisant partie « des trois grandes religions monothéistes », et plus généralement, lorsque la liste comprend aussi le bouddhisme, des « grandes religions ». Il est également relié au judaïsme et au christianisme à travers la figure d'Abraham qui est décrit comme « personnage commun aux trois religions monothéistes », selon une approche attestée dès l'année 1988 dans les moyens d'enseignement (Éditions Enbri, 1988) et qui est toujours en vigueur aujourd'hui (DFJC-VD, 2019).

Si l'on compare l'islam aux autres religions « minoritaires », on constate que les contenus explicitement mis en lien avec l'islam sont très largement du même type que ceux explicitement associés au judaïsme. La principale différence entre les deux religions s'exprime dans les aspects spécifiques retenus au cycle 2 pour étudier ces dernières : le « monothéisme » et le « décalogue » pour le judaïsme, les « 5 piliers » pour l'islam. Quant au bouddhisme, il vient en tant que « grande religion » s'ajouter à l'étude des monothéismes à travers principalement la figure de Siddharta. Les aspects spécifiques retenus pour le bouddhisme sont la « libération de la souffrance » et la « réincarnation ». Au cycle 3, le bouddhisme est également présent dans la liste des « personnalités humanistes ou religieuses marquantes » à travers le Dalai-Lama et Aung San Suu Kyi. En revanche, aucune personnalité juive ou musulmane n'est mentionnée dans cette liste¹¹.

La figure 1 montre que l'islam (mais c'est vrai aussi du judaïsme et du bouddhisme) est abordé en priorité à travers l'étude de ses principaux composants et non comme une religion vécue aujourd'hui en Suisse. Deux exceptions peuvent être signalées. La première se trouve au programme du cycle 2 où l'élève est convié-e à une « analyse historique et sociologique du paysage religieux en Suisse ». On remarquera qu'une telle entrée n'implique pas

¹⁰ C1 = cycle 1, degré primaire, élèves de 4-8 ans ; C2 = cycle 2, degré primaire, élèves de 8 à 12 ans ; C3 = cycle 3, degré secondaire, élèves de 12-15 ans. L'entrée « lieu de culte » apparaît deux fois dans le tableau : une fois, brièvement, comme l'un des composants de l'islam au cycle 1, une autre fois au cycle 2 comme une thématique à étudier en soi. La nécessité de règles, de valeurs et de lois est traitée à travers le décalogue et de toute une série de personnages religieux (Abraham, Moïse, David, Salomon, Marie, Jésus, Mohamed, Siddharta).

¹¹ Les moyens qui étaient historiquement élaborés en lien avec cette entrée intègrent Elie Wiesel et Khomeiny dans la liste des personnalités religieuses du 20^e siècle (Baud et al., 1999). Ces derniers ne sont cependant pas mentionnés dans le plan d'études romand.

forcément une attention portée aux façons divergentes de vivre une religion, ni aux enjeux de citoyenneté liés au vivre-ensemble au sein d'une situation plurielle. En effet, comme cela ressort du moyen d'enseignement les *Religions en Suisse* (Dutoit, 2008), la diversité du paysage religieux est envisagée prioritairement de manière quantitative à savoir de manière statistique et en privilégiant l'angle de la pluralité (il existe de nombreuses religions) plutôt que de manière qualitative à savoir sous l'angle de la diversité (il existe des divergences entre elles et en leur sein) (Becci, 2018, p. 77)¹². Il ne s'agit pas non plus de s'interroger sur ce que cela signifie de vivre au sein d'une société plurielle. L'entrée par les fêtes et les rites, qui constitue la deuxième exception, est également propice à une thématisation de la diversité des pratiques en Suisse, mais comme le montrent les moyens d'enseignement, les différences sont davantage celles qui existent entre les religions que celles présentes au sein de ces dernières. Ainsi, le moyen *Un monde en fêtes* (Éditions Agora, 2019), destiné au cycle 1, présente les « principales fêtes musulmanes » selon un déroulement-type, sans les mettre en rapport avec le contexte suisse et sans thématiser la diversité des pratiques en leur sein. Certes les prescrits romand et vaudois prévoient la possibilité d'aborder les fêtes en fonction du profil religieux (PER) ou du contexte de la classe (PEV), mais comme le montrent les études empiriques, c'est alors prioritairement sur les élèves que repose la responsabilité de donner à voir la diversité (voir, par exemple, Bleisch & Desponds, 2021, dans ce numéro).

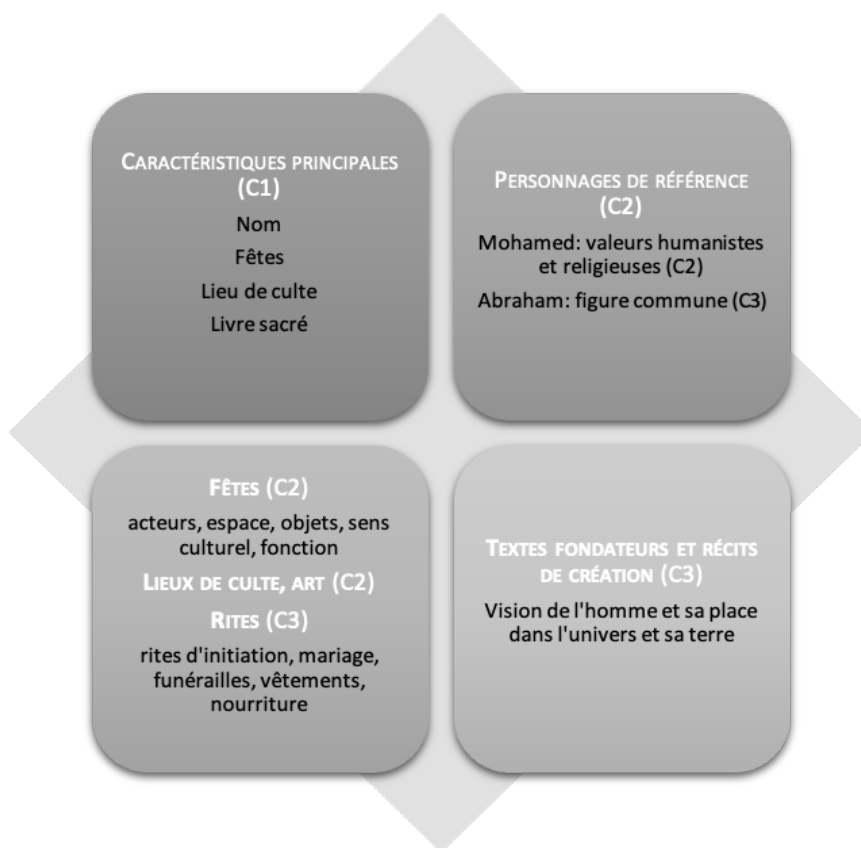


Fig. 2. Contenus mis en lien avec l'islam dans le Plan d'études vaudois (avec indication des cycles)¹³

Les contenus et la structure du Plan d'études vaudois sont très similaires au modèle romand. En-dehors des fêtes qui sont travaillées aux cycles 1 et 2, les thèmes sont cependant abordés sur un seul cycle et sont donc moins approfondis que dans la version romande. L'adaptation vaudoise est en effet une réduction du Plan d'études romand motivée principalement par une réduction du volume horaire alloué à la discipline. Ainsi, même si ce sont les contenus bibliques qui ont été supprimés en priorité, le volume de contenus en lien avec les religions autres que le christianisme a également été revu à la baisse. L'entrée « textes fondateurs » et « récits de création » fait écho à l'étude des récits cosmogoniques du Plan d'études romand, avec une focale mise, dans la version vaudoise, sur les « grandes religions » (le christianisme, le judaïsme, l'islam, le bouddhisme et, c'est une nouveauté, l'hindouisme) plutôt que sous l'angle des civilisations antiques (Genèse, Mésopotamie, Grèce et Chine). Cette approche par les mythes de création antiques, qui relève de l'histoire comparée des religions, explique l'absence du thème « récits de création » dans la figure 1.

¹² Notons que l'ouvrage de Clémence et Vonlanthen (2013) qui fait partie du coffret *Planète religions* (Éditions Agora, 2016) intègre des pages sur les pratiques en Suisse et constitue à ce titre une exception. Cet ouvrage n'est cependant pas destiné directement à l'enseignement. Il s'agit d'un ouvrage informatif destiné aux enseignant-e-s, comme l'était auparavant le *Panorama des religions* (Basset, Dutoit, Girardet & Schwab, 2001).

¹³ C1 = cycle 1, degré primaire, élèves de 4-8 ans ; C2 = cycle 2, degré primaire, élèves de 8 à 12 ans (primaire) ; C3 = cycle 3, degré secondaire, élèves de 12-15 ans.

Les entrées du Plan d'études vaudois sont très générales et ne sont pas mises en lien avec des religions particulières. Parmi les nouveautés, on peut citer au cycle 3, l'« identification de plusieurs situations de tension ou de cohabitation harmonieuse dans différentes aires géographiques et culturelles en lien avec les religions ». Cette nouvelle entrée est mise en lien avec des thématiques du programme d'Histoire, notamment les conflits au Moyen-Orient. On remarquera aussi la suppression de l'entrée « découverte du témoignage de personnalités humanistes ou religieuses marquantes » au cycle 3 qui permettait d'aborder des personnalités contemporaines, mais aussi l'ajout des items « diversité des confessions » et « conversion religieuse » sans mention d'attentes fondamentales qui auraient permis de préciser ce qui entrait dans le périmètre de ces deux thèmes. Alors que le caractère général des entrées du Plan d'études vaudois pouvait donner à penser qu'il était plus ouvert que la version romande, on constate après analyse qu'il est surtout moins précis.

5 Relations entre le christianisme et les religions « autres » et stratégies d'intégration de l'islam : perspective critique

Dans cette partie, nous évaluerons dans un premier temps le rôle que joue le christianisme au sein des dynamiques d'ouverture à la diversité. Il ne s'agit pas ici d'étudier le christianisme pour lui-même, mais de le cerner comme « catégorie » qui influe sur la façon de traiter les religions « minoritaires ». Puis, dans un deuxième temps, nous identifierons les logiques qui ont prévalu à l'intégration des contenus sur l'islam. Une synthèse de l'évolution de la façon d'organiser les relations entre le christianisme et les autres religions en fonction des cinq phases identifiées dans la partie 1 conclut cette partie.

5.1 Christianisme : la religion de référence

Le christianisme jouit d'une place privilégiée dans les plans d'études d'Éthique et cultures religieuses. Ceci est lisible sur différents plans. Sur le plan des finalités, les prescrits, on l'a vu, considèrent le (judéo-)christianisme comme un point de repère important et légitiment ce statut par l'histoire : le christianisme est décrit comme étant au fondement de la société occidentale (PER) ou de la Suisse (PEV). Le christianisme participerait ainsi d'une identité collective qui s'exprime comme une culture ou un système de valeurs détaché de la foi ou de la pratique culturelle et qui est partagé et partageable par l'ensemble de la classe. Il devient « la religion de toutes et tous » selon une compréhension aussi attestée chez les enseignant-e-s et promue par les Églises traditionnelles qui prétendent s'adresser « indistinctement à l'ensemble de la société » (Rota, 2017, p. 139). On remarquera que cette présentation du christianisme sous l'angle d'une culture historique partagée a pour effet de donner une image idéalisée de cette religion, sans prise en compte des évolutions et dynamiques sociologiques contemporaines comme le fort recul des adhérent-e-s et la perte d'influence des Églises sur les structures étatiques et sociales (Frank, 2014) qui ne sont d'ailleurs mentionnées en nul endroit dans les prescrits. La prérogative du christianisme se lit également dans le nombre d'items qui lui sont consacrés en particulier par le Plan d'études romand. Héritier du prescrit et des moyens d'enseignement de l'ancienne histoire biblique (DFJC-VD, 2000 ; Desponds, 2018), le Plan d'études romand met un fort accent sur les récits et les personnages bibliques dont une partie sont communs aux chrétien-ne-s, aux juifs et juives et aux musulman-e-s. Une grande part de ces contenus a été supprimée du Plan d'études vaudois qui conserve cependant des entrées spécifiquement en lien avec le christianisme comme « Découverte du personnage de Jésus », qui y est traité uniquement selon la perspective chrétienne, ou « Peinture au Moyen-Âge, à la Renaissance et au XVIIIe siècle » qui ne sont pas contrebalancés par des contenus en lien avec d'autres religions. Si l'on considère à présent la question de la diversité interne, on s'aperçoit que, dans le Plan d'études romand, seul le christianisme reçoit un traitement différencié. Or, des études ont montré que la représentation de religions comme des entités monoblocs – on pense ici aux religions « autres » – pouvaient maintenir des stéréotypes et des préjugés (Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020)¹⁴. Un autre paramètre dont il s'agit de tenir compte par rapport au christianisme dans les prescrits est la place qu'y occupe le paradigme « des grandes religions » qui privilégie des « connaissances de base », sans relation avec un contexte précis (Alberts, 2017). Le focus est ainsi moins l'activité humaine dans sa diversité (même si elle est présente de manière quantitative dans la rubrique « Rites et pratiques ») que les éléments constitutifs des religions à savoir une liste d'éléments souvent réducteurs sinon stéréotypés. Le fait que les contenus en lien avec le christianisme soient plus riches et plus diversifiés que pour les autres religions rend cette situation moins aigüe pour cette religion. Par ailleurs, la prérogative attribuée au christianisme se lit aussi dans l'utilisation de catégories christiano-centrées pour aborder les autres traditions religieuses, comme, par exemple, les catégories de « croyance » ou de « fondateur » (Frank & Uehlinger, 2009 ; Meylan, 2015).

14 Le contraste entre un christianisme diversifié et des religions présentées de manière monobloc est à son comble dans le *Panorama des religions* (Basset, Dutoit, Girardet & Schwab, 2001, 2004, 2009, 2011) qui détaille treize communautés chrétiennes et ne consacre qu'une seule entrée générale aux musulman-e-s.

L'ensemble de ces dimensions révèle la place privilégiée qu'occupe le christianisme dans le projet de formation propre à l'Éthique et cultures religieuses. Une des questions qui se pose à présent est comment analyser la place faite aux autres religions et en particulier à l'islam dans ce projet et les stratégies utilisées par les rédactrices et rédacteurs pour les intégrer dans les curricula.

5.2 L'islam (et les autres religions) : stratégies d'intégration

De manière générale, les curricula justifient la prise en compte d'autres religions que le christianisme par la diversité religieuse présente dans la société. Si cet élément de contexte explique la raison pour laquelle les programmes ont intégré ces autres religions, il ne nous dit rien de la façon dont celles-ci ont été intégrées. Deux stratégies principales d'intégration peuvent être mises en évidence : celle d'une intégration par recours à un passé commun et celle par les « caractéristiques principales » des religions qui s'inscrit dans le paradigme des « grandes religions ». Si la première vise en priorité à créer du commun et à réduire les différences, la seconde vise à une prise en compte d'apparence plus égalitaire entre les religions.

5.2.1 Appel à un passé commun

La première stratégie est celle de l'intégration par recours à un passé « commun »¹⁵ (Lamine, 2004). Adoptée pour légitimer la perspective œcuménique au sein du christianisme, cette stratégie est également adoptée dès 1992 par les éditeurs et éditrices de *Vive la vie* (Éditions Enbiro, 1992) qui apportent les justifications suivantes en lien avec l'introduction des fêtes religieuses juives et musulmanes dans les moyens d'enseignement destinés aux jeunes élèves : les trois religions « considèrent qu'Abraham est le Père des croyants », elles « sont monothéistes » et, enfin, toutes trois « se réfèrent aux traditions bibliques » (Éditions Enbiro, 1992, p. 134). Avec le patriarche Abraham, nous sommes reporté·e·s en des temps mythiques selon une argumentation bien attestée dans le contexte interreligieux : Abraham est présenté comme l'ancêtre commun, ce qui implique non seulement une origine commune, mais aussi une filiation partagée. Le but de la stratégie ici est de « se relier, de trouver du commun, des convergences, de créer de l'affinité » (Lamine, 2004, p. 138). On remarquera que cette stratégie est à l'œuvre dans les programmes depuis la phase 3 jusqu'à la phase 5 actuelle, où il est attendu de l'élève qu'il ou elle « identifie Abraham comme personnage commun aux trois monothéismes » (DFJC-VD, 2019, p. 9)¹⁶. L'argument des monothéismes revêt un caractère plus historique que celui d'Abraham, même s'il ne tient compte ni de la complexité relative à l'histoire du monothéisme, ni des débats qui existent à ce sujet entre les trois religions. Cependant, au même titre qu'Abraham, il a pour effet de créer de l'affinité avec le christianisme et se retrouve également de la phase 3 jusqu'à la phase 5. Quant au dernier argument, il souligne que les trois religions se réfèrent à des épisodes communs (par exemple la création du monde). Le fait de désigner ces épisodes de « biblique » relève certes d'un bibliocentrisme, mais une fois encore il s'agit de mettre l'accent sur des convergences entre les trois traditions.

Une autre manière d'utiliser le passé pour créer de l'affinité est de souligner les apports de la civilisation musulmane à l'Europe (Lamine, 2014, p. 142). Ceci est à l'œuvre dans le Plan d'études romand lorsque celui-ci affirme la nécessité de reconnaître les racines « arabo-persiques notamment ». On peut aussi lire ceci dans la nouvelle entrée du Plan d'études vaudois « Identification de plusieurs situations de tension ou de cohabitation harmonieuse dans différentes aires géographiques et culturelles en lien avec les religions » (DFJC-VD, 2019, p. 8). L'exemple scolaire par excellence de la situation de cohabitation harmonieuse est celui d'Al-Andalus que l'on retrouve dans les moyens romands d'Histoire du cycle 3. Comme le relève Lamine (2014, p. 142) : « Dans les relations interculturelles et interreligieuses, l'Andalousie joue fréquemment un rôle de modèle idéalisé de relations harmonieuses et fructueuses entre les religions ». Quant aux situations de tension mentionnées ci-dessus par le plan d'études vaudois, elles peuvent être mises en lien avec les discours qui convoquent le passé à travers les conflits, un type de discours également attesté dans les contextes interreligieux, même si moins mobilisés que ceux qui cherchent à créer de l'affinité (Lamine, 2014, p. 147). L'exemple scolaire par excellence est celui des conflits au Moyen-Orient qui est mentionné dans le Plan d'études vaudois en lien avec le programme d'Histoire (DFJC-VD, 2019, p. 8) et qui est thématiquement dans *Planète religions* (Éditions Agora, 2016), un moyen développé pour un enseignement qui associe Éthique et cultures religieuses avec Histoire. À propos des mémoires conflictuelles dans le cadre des relations interreligieuses, Lamine constate que ces dernières sont très fortes dans la représentation de l'autre et dans l'affirmation des identités, conduisant possiblement à des clichés voire à une « concurrence des victimes », un phénomène très bien attesté dans le contexte scolaire en particulier dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire (par exemple, Ernst, 2008).

15 Il ne s'agit pas ici d'un passé historique. « L'appel à la mémoire s'appuie surtout sur une relecture de l'histoire » comme moyen de se relier (Lamine, 2004, p. 138).

16 Le moyen *Sur les traces d'Abraham* dont l'étape 1 est intitulée « Trois religions, un ancêtre commun » est paru durant la phase 4 (Dutoit, Girardet & Gotheil, 2011).

5.2.2 Des entrées identiques

Une deuxième stratégie utilisée pour intégrer les autres religions est l'approche par les caractéristiques principales en lien avec le paradigme des « grandes religions ». Cette stratégie a l'avantage sur la précédente de permettre la prise en compte d'autres religions que les religions monothéistes (semblables par le fait qu'elles vouent un culte à un Dieu unique) et abrahamiques (semblables par le fait qu'elles se donnent Abraham comme ancêtre commun). En utilisant les mêmes entrées pour toutes les religions, l'impression qui s'en dégage est celle d'un inventaire systématique, d'un passage en revue qui procède de l'extérieur et qui est effectué sans partis pris. Sans entrer en discussion sur le manque d'intérêt et de pertinence didactique d'une telle approche qui conduit à une mémorisation de « bribes de savoirs plus ou moins hétéroclites » plutôt qu'à une interrogation sur des questions sociales pertinentes (Hertig, 2012, p. 7), on remarquera que l'entrée par les connaissances de base sur les religions est aussi très critiquée dans le champ académique des sciences des religions notamment parce qu'elle présente les connaissances comme des données dont on n'interroge pas les présupposés (Alberts, 2017). Cette façon d'aborder les religions n'est donc dictée ni par une logique didactique de type constructiviste, ni par une logique épistémologique, mais permet d'aborder les religions d'une manière apparemment égalitaire, car basée sur des entrées sinon identiques du moins similaires. Cette approche est attestée dès la phase 3 en particulier à travers les calendriers interreligieux, le *Panorama des religions* (Basset, Dutoit, Girardet & Schwab, 2001) et des manuels comme *Un monde en couleurs* (Dutoit, Girardet & Schwab, 2005) destinés aux jeunes élèves. Elle trouve une confirmation, en phases 4 et 5, dans les Plans d'études romand et vaudois. On notera que cette attention à une « égalité de traitement » du point de vue du volume semble encore se renforcer à l'heure actuelle, comme en témoigne la mouture de 2020 d'un *Monde en couleurs* (Dutoit, Descoedres, Girardet & Matthey) qui consacre deux pages à chacune des religions monothéistes alors que la version de 2005 consacrait deux pages au christianisme et une seule page respectivement au judaïsme et à l'islam. Cette règle du « deux fois plus » pour le christianisme a été appliquée dans la plupart des moyens d'enseignement cités jusqu'ici.

Les analyses proposées permettent de mettre en évidence une évolution dans la façon d'organiser les relations entre le christianisme et les autres religions. La phase 1 (1970-1980) met en avant le paradigme judéo-chrétien, avec un judaïsme qui est cantonné aux textes bibliques de l'Ancien Testament, avec le risque de le présenter comme la religion qui a précédé le christianisme selon une compréhension évolutionniste de l'histoire¹⁷ ; les phases 2 (1980-1990) et surtout 3 (1990-2010) ajoutent au paradigme judéo-chrétien le paradigme monothéiste qui consiste en un enseignement sur le christianisme, le judaïsme et l'islam selon une logique prioritairement basée sur la recherche d'affinités au travers d'un passé commun et auxquels s'ajoute assez rapidement le bouddhisme selon le paradigme des « grandes religions ». La phase 4 (2010-2019) du plan d'études romand confirme et systématise les trois paradigmes du judéo-christianisme, des monothéismes et des grandes religions. La phase 5 (dès 2019), enfin, renonce largement au paradigme judéo-chrétien, mais conserve ceux des monothéismes et des « grandes religions ». Le croisement entre la périodisation proposée dans la partie 2 de notre article et les différents paradigmes identifiés à partir des stratégies d'intégration des religions « autres » permet de mettre en évidence les changements, mais aussi les continuités à l'œuvre dans les moyens d'enseignement.

6 Conclusion

Les mutations du paysage religieux de la Suisse et la nécessité de prendre en compte la diversité religieuse expliquent, sur un plan macroscopique, la plupart des modifications des curricula mises en évidence dans cet article. Le contexte de diversité religieuse a poussé les rédacteurs et rédactrices des moyens d'enseignement à aborder, dès les années 1980, d'autres religions que le christianisme notamment l'islam. Cette tendance est encore très présente dans les curricula actuels et semble un acquis. Nous avons vu que l'introduction de l'islam dans les programmes s'est opérée dans un premier temps selon une stratégie de réduction des différences, avec pour but probable d'amoindrir le choc de l'altérité voire d'éviter le rejet dans une société que l'on décrit alors volontiers comme profondément marquée par ses racines judéo-chrétiennes. Le deuxième grand changement est le recul de l'influence des Églises nationales et l'augmentation importante des personnes ne se réclamant d'aucune affiliation religieuse qui ont conduit également à une perte en légitimité des prérogatives liées au christianisme. Les conséquences de ces évolutions peuvent se lire dans la suppression de la majorité des contenus bibliques du plan d'études vaudois en 2019, sans toutefois oublier que cette suppression a aussi été motivée par une volonté de réduire la dotation horaire consacrée à la discipline.

17 Le risque qu'une telle présentation implique est souligné dans un manuel Enbriro de la phase 2 dans lequel il est dit : « L'enseignant évitera de créer chez l'enfant un sentiment de supériorité par rapport aux Juifs d'autrefois et d'aujourd'hui » (Enbriro, 1988, p. 10). Dans le même manuel, il est dit, p. 4, « Croyants, indifférents ou non-croyants sont héritiers de la culture judéo-chrétienne ».

De manière générale, une approche plus inclusive et égalitaire (mais aussi en partie plus réductrice) est en train de s'imposer. Cette tendance n'efface cependant pas entièrement le passé : les curricula actuellement en vigueur ne sont pas exempts de christiano-centrisme en particulier le Plan d'études romand qui, on l'a vu, présente encore de nombreux contenus bibliques, mais aussi le Plan d'études vaudois qui, comme son modèle romand, continue à utiliser des catégories christiano-centrées pour analyser les autres religions, un fait dont les conceptrices et les concepteurs ne sont toutefois pas nécessairement conscient·e·s. En-dehors de l'influence du christianisme sur les contenus et les catégories d'analyse, la vision égalitaire est aussi mise à l'épreuve par un traitement différencié des religions entre elles, en particulier lorsqu'on compare les aspects spécifiques que le plan d'études romand programme au cycle 2 pour chacune des religions « autres ». Ainsi, le plan d'études sélectionne : « les 5 piliers » comme aspect de l'islam, donnant ainsi de cette religion une image normative, « le monothéisme » et « le décalogue » comme aspects du judaïsme, avec à nouveau une insistance sur les commandements et un judaïsme préchrétien¹⁸, « la libération de la souffrance » et « la réincarnation » comme aspects du bouddhisme, des points de doctrine qui sont particulièrement valorisés en Occident. S'ajoutent ici nos observations sur la liste des personnalités religieuses figurant au programme du cycle 3 dans laquelle n'apparaît aucun·e représentant·e du judaïsme et de l'islam, comme s'il n'existait pas de personnalités religieuses dignes d'intérêt pour ces religions alors que la liste mentionne deux personnages pour le bouddhisme. L'ensemble de ces éléments indiquent le risque à travers les curricula de (re-)produire des hiérarchies entre les religions, celles-là mêmes qui ont cours dans l'espace public, en particulier dans les médias. Il est en effet particulièrement frappant de constater à quel point le bouddhisme jouit d'une image positive aussi bien dans les médias que dans les moyens d'enseignement – une remarque qui est valable aussi pour d'autres contextes que la Suisse romande (Frank, 2014), le bouddhisme étant le plus souvent présenté comme une tradition pacificatrice et non problématique politiquement, alors que l'islam est décrit, à l'instar du judaïsme, comme une religion normative (les cinq piliers, le décalogue) et intimement liée à des enjeux politiques¹⁹. Ce dernier aspect ressort avec force lorsque l'islam est abordé sous l'angle de l'Histoire : le passé ne sert alors plus à créer du commun ou des affinités, mais à thématiser des conflits.

L'analyse des curricula d'Éthique et cultures religieuses de cette dernière décennie révèle un enseignement de l'islam qui se trouve en tension entre deux approches : d'un côté, celle qui souligne les affinités de l'islam avec les religions abrahamiques et monothéistes selon une perspective bien attestée dans les milieux interreligieux ; d'un autre, celle qui cherche à dégager des aspects spécifiques de l'islam et à inscrire la religion dans un passé plus ou moins proche dans lequel les conflits et le politique tiennent une place importante. La première approche est attestée surtout dans les cycles 1 et 2, alors que la seconde est attestée en priorité au cycle 3, comme s'il s'agissait d'abord d'unir, puis de diviser.

Existerait-il une autre voie qui ne soit ni ancrée dans une logique interreligieuse et son modèle confessionnel, ni en Histoire qui constitue une discipline distincte de l'Éthique et cultures religieuses ? L'approche par éléments constitutifs en est assurément une, mais avec le défaut, on l'a vu, de réduire la complexité des savoirs autour de quelques mots-clés et de perpétuer des modèles et des stéréotypes christiano-centrés. Pour esquisser ce que pourrait être un enseignement renouvelé de l'islam et plus généralement des religions dans leurs diversités, une piste pourrait consister à sortir du modèle des connaissances de base sur les religions et d'aborder ces dernières comme des religions vécues aujourd'hui en Suisse (Frank & Bleisch, 2017). Cette entrée a l'avantage de considérer les croyances et pratiques non pas sous l'angle de comment elles sont supposées être – en reproduisant les perspectives très normatives (théologiquement et rituellement) prônées par les courants conservateurs –, mais de comment elles sont, dans leur variété. Elle a aussi pour avantage d'aborder les religions de manière située et contextualisée et selon les formes variées qu'elles peuvent prendre dans un environnement proche (nous avons vu qu'il existait une grande diversité de communautés musulmanes en Suisse romande par exemple). Les religions pourraient être étudiées à travers une démarche d'enquête telle que le propose le moyen récent *Un monde en fête* destiné aux élèves de 4-6 ans, avec le souci d'intégrer aussi les non-pratiquant·e·s et de ne pas faire dépendre la séquence du vécu personnel des élèves. Ces dernières et derniers sont en effet encore trop souvent utilisé·e·s comme les personnes ressources principales pour aborder la diversité religieuse en classe, ce qui est possiblement problématique par rapport au respect de la sphère privée et aux risques d'assignations identitaires (Bleisch, 2019). La démarche d'enquête offre à ce titre l'avantage de placer l'élève dans une posture d'enquêteur ou d'enquêtrice et de l'aider ainsi à créer une distance avec son expérience personnelle et à entrer dans un processus de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). L'enseignement sur les religions participerait ainsi de manière significative à

18 La place du judaïsme dans les prescrits, tout comme celle du bouddhisme, demanderait à être étudiée pour elle-même. Le fait que le judaïsme partage les textes de l'Ancien Testament avec le christianisme n'a pas favorisé son « émancipation » hors du champ « judéo-chrétien » auquel le confine la plupart du temps les moyens d'enseignement.

19 Ce dernier aspect est très marqué dans le moyen *Planète Religions* (Éditions Agora, 2016) destiné au cycle 3 qui propose pour chacune des « grandes religions » une rubrique « Grand angle » qui porte sur « les trois principaux courants » pour le christianisme, « islam et politique » pour l'islam, le « conflit israélo-palestinien » pour le judaïsme, « les divinités majeures de l'hindouisme » et « les trois véhicules » pour les religions de l'Asie. Judaïsme et islam sont ici tous les deux traités en lien avec des situations de conflits.

une éducation à la recherche scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales. Outre un accent mis sur les formes vécues des religions en contexte suisse, notamment pour privilégier des connaissances de type empirique plutôt que des savoirs normés théologiquement, une attention plus grande portée aux enjeux de vivre-ensemble serait également la bienvenue. Nous avons vu, dans la partie (4), que la finalité citoyenne faisait partie des finalités en lien avec la diversité religieuse et que le fait d'aborder différentes religions ou croyances était considéré en soi comme apte à favoriser la tolérance. Nos analyses ont montré que cet objectif de tolérance n'était pas simple à atteindre, et que le danger de reproduire des stéréotypes et des hiérarchies était bien réel. Des voix se sont ainsi élevées pour défendre l'idée que c'était moins la pluralité religieuse qui devaient occuper les rédacteurs et rédactrices des curricula que l'acceptation du fait que nous vivons dans une société pluriculturelle et pluri-religieuse (Allemann-Ghionda, 1999 ; Frank, 2014) dans laquelle les personnes sans affiliation religieuse représentent un groupe en forte progression. En ce sens, les approches qui lient diversité (religieuse et non religieuse) et éducation interculturelle paraissent très porteuses. À notre avis, les deux pistes suggérées – aborder les religions telles qu'elles sont vécues en Suisse dans leur diversité et renforcer les dispositifs approfondissant la réflexion sur le vivre-ensemble au sein d'une société plurielle – sont complémentaires et permettraient d'assurer un enseignement sur la diversité religieuse attentive tant aux dimensions scientifiques que citoyennes de la discipline.



A propos de l'auteur

Nicole Durisch Gauthier est professeure ordinaire HEP en didactique d'Histoire et sciences des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Titulaire d'un doctorat ès Lettres et d'un diplôme d'enseignement pour le secondaire II, elle se consacre depuis plusieurs années à la didactique d'Histoire et sciences des religions à travers des travaux de recherche et une expérience de plusieurs années sur le terrain. nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Références

Références académiques

- Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticisms of the World Religions Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. *Method and Theory in the Study of Religion*, 29, 443-458.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Francfort & Berne : Peter Lang.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Becci, I. (2018). Vers la superdiversité religieuse : diversité, pluralité, pluralisme et reconnaissance. Dans I. Becci, Ch. Monnot & O. Voirol (dir.), *Pluralisme et reconnaissance. Face à la diversité religieuse* (p. 73-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bleisch, P. (2019). Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions (*Religionskunde*) au sein d'une société pluri-religieuse. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 7, 33-44.
- Bochinger, C. (dir.). (2012). *Religions, État et société. La Suisse entre sécularisation et diversité religieuses*. Zürich : Neue Zürcher Zeitung.

- Borgeaud, Ph., Durisch Gauthier, N. & Heimberg, Ch. (2021). Table ronde : des textes qui font controverse. *Ressources*, 23, 84-90.
- Centre intercantonal d'information sur les croyances. (2014). *D'église en ashram : cartographie de la diversité religieuse à Genève*. Genève : CIC.
- Defise, R., Ettayebi, E. & Jonnaert, P. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Desponds, S. (2018). Les conditions-cadres de l'enseignement des faits religieux en Suisse romande : état des lieux d'un rapprochement. *L'Éducateur*, 6, 12-13.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013). Le didactique, les didactiques, la didactique. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 7-35). Bruxelles : De Boeck.
- Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation*, 8, 12–42. DOI: 10.7202/1070031ar
- Ernst, S. (dir.). (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Lyon : INRP.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- 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, Bristol : Equinox Publishing.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 70-78.
- Frank, K. & Uehlinger, C. (2009). L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions. Dans F.-X. Amherdt, F. Moser, A. Nayak & P. Philibert (dir.), *Le fait religieux et son enseignement : des expériences aux modèles* (p. 179-214). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Hertig, P. (2012). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes* (thèse de doctorat, Université de Lausanne, Lausanne, Suisse). Récupéré du site Open Repository for Educational E-prints (ORFEE) : <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/2514>
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire*. Namur : Erasme.
- Koch, C. (2011). *Religion in den Medien: Eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz*. Constance : UVK.
- Lamine, A. (2004). *La cohabitation des Dieux : Pluralité religieuse et laïcité*. Paris : PUF.
- Lindemann, A. & Stolz, J. (2016). La pluralisation, la sécularisation et le religieux dans les débats publics. *Terra cognita*, 28, 20-25.
- Losego, P. (dir.). (2014). Sociologie et didactiques : traverser les frontières. *Revue française de pédagogie*, 188. Lyon : ENS.
- Marzi, E. (2020). *Credo. Une cartographie de la diversité religieuse vaudoise*. Lausanne : Antipodes.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 85-94.

- Pasco, D. & Léziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en EPS : l'exemple du programme pour la classe de 6^e des collèges. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 107-120. DOI: 10.3917/cdle.019.0107
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel et le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 71-76). Paris : ESF.
- Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine*. Lausanne : Infolio.
- Rota, A. (2017). *La religion à l'école. Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses*. Zurich et Genève : Seismo.
- Rota, A. & Müller, S. (2017). L'évolution de l'enseignement religieux en Suisse entre Église, État et école aux 19^e et 20^e siècles. Une vue d'ensemble à partir d'une sélection de cantons. Partie 1 : Le canton de Vaud. *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 29-44.
- Rissanen, I., Ubani, M. & Sakaranaho, T. (2020). Challenges of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. Dans T. Sakaranaho, T. Aarveaara & J. Konttori (dir.), *The Challenges of Religious Literacy. The Case of Finland* (p. 39-53). Cham : Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-030-47576_4
- Stolz, J., Könemann, J., Schneuwly Purdie, M., Englberger, T. & Krüggeler, M. (2016). *(Un)Believing in Modern Society. Religion, Spirituality, and Religious-secular Competition*. London : Routledge.
- Trigano, S. (2008). Le judéo-christianisme : considérations préliminaires. *Cités*, 34, 27-36. DOI: 10.3917/cite.034.0027

Plans d'études

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP. Repéré sur le site : <https://www.plandetudes.ch>
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC-VD). (2000). *Plan d'études vaudois, version 2000*. Lausanne : Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC-VD). (2006). *Plan d'études vaudois, version août 2006*. Lausanne : Direction générale de l'enseignement obligatoire.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud (DFJC-VD). (2019). *Sciences humaines et sociales. Éthique et cultures religieuses, Plan d'études vaudois adapté du Plan d'études romand*. Repéré sur : <https://www.plandetudes.ch>
- Egger, M.-A. & Rebetez Giaque, M. (2019). *Enseignement des cultures religieuses et humanistes (ECRH) en Histoire. République et canton de Neuchâtel* : Département de l'éducation et de la famille et Service de l'enseignement obligatoire.

Moyens d'enseignement et supports pédagogiques

- Basset, J.-C. (1996). *Calendriers interreligieux 96/97. Fêtes sans frontières*. Lausanne et Genève : Enbiro et Plateforme Interreligieuse Genève.
- Basset, J.-C. (1997). *Calendrier interreligieux 97/98. Sur les traces des fondateurs*. Lausanne et Genève : Enbiro et Plateforme Interreligieuse Genève.
- Basset, J.-C., Dutoit, Y., Girardet, S. & Schwab, C. (2001, 2004, 2009, 2011). *Panorama des religions. Traditions, convictions et pratiques en Suisse romande*. Lausanne et Genève : Enbiro et Plateforme Interreligieuse Genève.
- Baud, N., Dépraz, C., Berthet, C., Gripon, E., Rinuy, N., Bloch, G. & Nussbaum, J. (1999). *Ils ont marché sur la terre : Figures croyantes du 20^e siècle*. Lausanne : Radio Suisse romande.

- Clémence, V. & Vonlanthen, M. (2013). *Les religions et leurs pratiques en Suisse*. Lausanne : LEP.
- Dutoit, Y. (dir.). (2008). *Les religions en Suisse*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Descoeurdes, N., Girardet, S. & Matthey, Ph. (2020). *Un monde en couleurs. Brochure de l'élève. Cycle 1 – 3^e année*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y., Descoeurdes, N., Pernet, D., Girardet, S. & Matthey, Ph. (2020). *Un monde en couleurs. Guide pour l'enseignement. Cycle 1 – 3^e année*. Lausanne : Agora.
- Dutoit, Y., Girardet, S. & Gotheil, R. (2011). *Sur les traces d'Abraham*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Girardet, S. & Schwab, C. (2005). *Un monde en couleurs. Méthodologie. Cycle 1*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Girardet, S. & Schwab, C. (2006). *Au fil du temps. Brochures de l'élève. Cycle 2*. Lausanne : Enbiro.
- Éditions Agora. (2016). *Planète Religions. Des clés pour comprendre le monde. Cycle 3 (coffret)*. Lausanne : Agora.
- Éditions Agora. (2019). *Un monde en fêtes*. Lausanne : Agora.
- Éditions Agora. (2020). *Regards sur le judaïsme, le christianisme et l'islam. Cycle 3, 9^e année* (brochure et site internet). Lausanne : État de Genève et Association Éditions Agora.
- Éditions Enbiro. (1980). *L'islam. 9^e degré* (fascicule avec 10 diapositives, paru dans la série *L'Évangile vécu à travers les siècles*). Lausanne : Enbiro.
- Éditions Enbiro. (1985). *Le bouddhisme. 9^e degré* (fascicule avec 10 diapositives, paru dans la série *L'Évangile vécu à travers les siècles*). Lausanne : Enbiro.
- Éditions Enbiro. (1988). *D'Abraham à Joseph. Le temps des patriarches. Livre du maître*. Lausanne : Enbiro.
- Éditions Enbiro. (1992). *Vive la vie ! Livre du maître, 1^{ère} année*. Lausanne : Enbiro.
- Éditions Enbiro. (1996). *Création du monde, aux sources de la vie et du monde. Manuel de l'élève, degrés 7 à 9*. Lausanne : Enbiro.
- Vuillemin, I. & Eckert, R. (dir.). (2021). *Enquêtes autour du fait religieux, du Moyen Âge à l'Époque contemporaine*. Genève : Département de l'instruction publique.

La place des élèves « musulman-e-s » lors de l'enseignement de la culture religieuse à l'école primaire publique : analyse des pratiques enseignantes déclarées de « normalisation »

Petra Bleisch et Séverine Desponds

Cet article analyse les énoncés spontanés concernant « l'islam » tenus par des enseignant-e-s de l'école primaire publique lors d'une enquête qui portait sur les pratiques enseignant-e-s en éthique et cultures religieuses dans trois cantons francophones. Plusieurs microrécits (*small stories*) ont été identifiés qui rapportent des situations variées singularisant les élèves « musulman-e-s » aux yeux des enseignant-e-s. Exposée en deux parties, l'analyse porte d'abord sur la variété des situations et des postures identifiées en présentant six portraits d'enseignant-e-s. Les pratiques rapportées et les réflexions des professionnel-le-s sont mises en lien avec leurs conceptions et leurs biographies. Puis l'analyse présente des façons contrastées de considérer les élèves « musulman-e-s » et les pratiques didactiques afférentes. L'article met ainsi en lumière des pratiques qui norment les élèves « musulman-e-s » et des stratégies de « normalisation » de situations singulières.

In diesem Artikel werden die spontanen Äußerungen über „Islam“ analysiert, die von Lehrpersonen der öffentlichen Schule im Rahmen einer Forschung zur Unterrichtspraxis in drei französischsprachigen Kantonen im Unterrichtsfach „éthique et cultures religieuses (Ethik und religiöse Kulturen)“ gemacht wurden. Es konnten verschiedene Mikronarrative (*small stories*) identifiziert werden, die über unterschiedliche Situationen berichteten, in denen „muslimische“ Schüler_innen von Lehrpersonen besonders wurden. Die in zwei Teile gegliederte Analyse konzentriert sich zunächst auf die Vielfalt der Situationen und Haltungen, die über Portraits von sechs Lehrpersonen dargestellt werden. Die berichteten Praktiken und Überlegungen der Lehrpersonen werden mit ihren Vorstellungen und Biografien verknüpft. Im zweiten Teil werden die unterschiedlichen und sich zum Teil kontrastierenden Konzeptionen von „muslimischen“ Schüler_innen analysiert und die damit verbundenen Unterrichtspraktiken vorgestellt. Der Artikel beleuchtet Praktiken der „Normierung“ „muslimischer“ Schüler_innen, sowie Strategien zur „Normalisierung“ spezifischer Situationen im Unterricht.

This article analyses the spontaneous utterances regarding “Islam” made by Swiss state primary school teachers in a survey on teachers’ practices in the curriculum of the subject Ethics and Religious Cultures in three French-speaking cantons. Several “small stories” were identified, relating various situations which singularised “Muslim” pupils in the eyes of the teachers. The analysis, set out in two parts, first deals with the variety of situations and postures identified by presenting six portraits of teachers. The practices described and the reflections of the professionals are related to their ideas and their biographies. The analysis then presents contrasting ways of considering “Muslim” pupils and the associated didactic practices. The article thus sheds light on practices that standardize “Muslim” pupils and strategies for “normalisation” of singular situations.

1 Introduction

Lors de l'implémentation du Plan d'études romand (PER) à partir des années 2011, ce dernier a remplacé les plans d'études de sept cantons (partiellement) francophones et introduit en Suisse occidentale une branche dénommée « éthique et cultures religieuses (ECR) » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010-2021) pour répondre, entre autres, à une augmentation de la diversité religieuse en Suisse (Rota, 2015). Du point de vue de la politique éducative, la coexistence pacifique et le respect mutuel sont les objectifs centraux de cet enseignement (Jödicke & Rota, 2010). Le PER prévoit notamment un enseignement sur les trois monothéismes, dont « l'islam », à l'école primaire ; cependant le contenu n'est pas neuf car il reprend celui des manuels dont l'harmonisation intercantonale prédate celle du Plan d'études (Durisch Gauthier, 2021, dans ce numéro). La nouveauté réside dans le caractère obligatoire de cet enseignement jusqu'alors facultatif. Les enseignant-e-s se

retrouvent donc potentiellement dans une situation nouvelle puisque les familles qui auraient des réserves par rapport à cet enseignement ne peuvent en principe plus y soustraire leurs enfants, qui restent en classe et participent. Dans les classes, cohabitent dès lors des enfants issu·e·s de familles ayant différentes appartenances religieuses et des opinions diverses, voire opposées, sur la présentation du pluralisme religieux à l'école. De plus, dans les cantons de Fribourg et du Valais, un enseignement religieux chrétien facultatif organisé par les Églises est proposé à l'école publique. En Suisse occidentale, aucune école ne dispense un cours religieux islamique.

Le projet de recherche intercantonal « Pratiques d'enseignements en ECR », dont sont tirés les résultats présentés dans cet article, s'inscrit dans ce contexte. Conduit par des chercheuses et chercheur des Hautes Écoles Pédagogiques de Fribourg, de Vaud et du Valais, il vise à recenser et à analyser des représentations et des pratiques d'enseignant·e·s d'écoles primaires en lien avec l'enseignement de l'ECR¹. Lors des analyses que nous avons menées sur les conceptions de la diversité religieuse présentes chez les enseignant·e·s, nous avons constaté que lorsque ces derniers et dernières font état de situations de classe qu'ils et elles ont vécu·e·s, ils et elles parlent des élèves « musulman·e·s » notablement plus souvent que des élèves d'autres affiliations religieuses ou désigné·e·s comme « athées », « agnostiques » ou autre (Bleisch, Desponds & Girardet, 2021, dans ce numéro). Parallèlement, il est possible de constater dans le discours public en Suisse – à l'instar d'autres pays européens – une substitution des désignations « arabe », « albanais·e », « turc » ou « turque » par « musulman·e » et une focale sur la question de la compatibilité de l'islam avec les valeurs juridiques séculaires et libérales des sociétés occidentales » (Behloul, 2009, p. 61 ; Ettinger & Imhof, 2011 ; Clavien, 2009, p. 97-98). Depuis environ 30 ans, « les musulman·e·s » sont connoté·e·s dans les discours publics, « comme *problèmes* » (Gianni, 2009, p. 74). Ces discours se sont manifestés à l'école publique à travers des conflits fortement médiatisés comme, par exemple, l'affaire de « Therwil » où deux garçons scolarisés dans le secondaire ont refusé de serrer la main à leurs enseignantes sur la base d'un argumentaire religieux islamique (Bleisch, 2016a ; Walthert & Hetmanczyk, 2021). Le contexte d'enseignement s'est modifié progressivement mais de façon importante par rapport à « l'islam » à l'école (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011 ; Buchardt, 2014 ; Mottet, 2017 ; Bozec, 2020). A ce contexte s'ajoute le prescrit en lien avec « l'islam » que nous présentons ici car il en sera fait mention au fil de l'article : en Suisse francophone, « l'islam » ne fait véritablement partie du curriculum et des manuels en ECR que depuis les années 1990 avec la parution de la collection de manuels *À la découverte des religions* édité par la maison Agora (anciennement Enbiro). Auparavant, les manuels portaient principalement sur la Bible (chrétienne) avec l'œcuménisme comme principe organisateur (Durisch Gauthier, 2021). Les manuels de culture religieuse pour les 6-8 ans, issus de la collection *À la découverte des religions*, proposent, à côté de séquences fondées sur des personnages bibliques, une séquence de découverte sur les trois monothéismes pour les élèves de 6-7 ans et une séquence sur la vie de Mohammed pour les élèves de 8-9 ans (Dutoit, 2002 ; Dutoit, Girardet & Schwab, 2005)². Leur principe organisateur est interreligieux (Durisch Gauthier, 2021). Ces manuels incluent des photographies représentant des « musulman·e·s », prises en général dans des pays non-européens. Les manuels pour les élèves plus âgé·e·s de l'école obligatoire, parus plus tardivement, contiennent également des séquences abordant « l'islam » soit sous la forme d'une double page d'introduction générale à « l'islam » selon de grandes catégories phénoménologiques (croyances, rites, etc.) (Dutoit, 2008), soit sous la forme de quelques paragraphes comparatifs dans un manuel focalisé sur Abraham dans la perspective biblique (Dutoit, Girardet & Gotheil, 2010).

Dans cet article, nous allons nous intéresser aux propos tenus par les enseignant·e·s sur leurs pratiques déclarées d'enseignement d'ECR en lien avec « l'islam » et les élèves « musulman·e·s ». Nous comprenons ici « islam » et élèves « musulman·e·s » comme des catégories socialement construites. En tant que termes liés à des pratiques de désignation, ils constituent des outils de perception et ne représentent pas une réalité objective (*Wirklichkeit*) (Mecheril, 2016). Dans l'analyse, nous n'utiliserons les guillemets que lorsque ce terme fonctionne comme une citation des enseignant·e·s interrogé·e·s afin de ne pas alourdir le texte. Le fait de considérer ces désignations comme provenant de l'extérieur n'exclut pas la possibilité pour certain·e·s acteurs et actrices de penser certaines pratiques ou positions – par exemple ne pas manger du porc – comme marqueurs d'une identité musulmane et, par conséquent, de s'auto-identifier comme musulman·e.

Par pratique enseignante déclarée, nous entendons les récits que font les enseignant·e·s de et sur leur pratique, comprise comme « l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions » mais aussi « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents » (Altet, 2002, [p. 5]). La pratique comprend « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages » et de l'autre « les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot cité par Altet, 2002, [p. 5]).

¹ Ce projet est soutenu par le Centre de compétence romand de didactique disciplinaire (2Cr2D). L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder, Séverine Desponds et Bernhard Rotzer, la collaboratrice scientifique Mélissa Girardet, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet, sont ici remercié·e·s.

² Ces manuels ont été réédités en 2020 avec modifications (voir Durisch Gauthier, 2021). Néanmoins, les manuels modifiés n'étant pas disponibles durant la période de récolte des données, il n'en sera pas fait mention ici.

Nous apporterons des éclairages sur les questions suivantes : comment les enseignant·e·s répondent-ils et elles aux changements issus du PER et à l'influence du discours public ? Est-ce que l'islam et les élèves musulman·e·s préoccupent les enseignant·e·s et si oui, pourquoi et comment ? Quelles pratiques déclarées d'enseignement sont mises en place par les enseignant·e·s pour répondre aux défis *didactiques* perçus ?

Après une revue de la littérature (chapitre 2), des considérations méthodologiques et la description du contexte (chapitre 3), nous présenterons nos données en deux chapitres. Afin de rendre justice à la richesse de notre matériel et aux différents accents mis par les enseignant·e·s sur l'islam et les élèves musulman·e·s dans leurs déclarations spontanées, nous avons organisé et analysé ces déclarations en deux approches. Le chapitre 4 propose une présentation en profondeur des conceptions et pratiques de six enseignant·e·s afin d'en souligner les principaux points d'intérêt et de tisser des liens – dans la mesure possible de nos données – avec des narrations biographiques. Nous allons nous intéresser à l'enseignement de l'islam en tant que sujet de cours en lien avec la construction de l'islam et des musulman·e·s. Dans le chapitre 5, nous reconstituerons les représentations qu'ont les enseignant·e·s des élèves musulman·e·s en lien avec leurs pratiques d'enseignements déclarées. Nous distinguerons quatre cas de figure : l'élève musulman·e comme défi à l'enseignement (5.1), comme auxiliaire à l'enseignement (5.2), comme élève qui doit être « recadré·e » (5.3) et comme sujet nécessitant une protection (5.4). La discussion (chapitre 6) vise à relier les différents résultats entre eux. Nos résultats exemplifient un double mouvement : des processus de singularisation des élèves musulman·e·s telle qu'elle reste en vigueur dans les écoles et les discours publics ainsi que des pratiques de « normalisation » des élèves ou de la situation, qui renforcent cette singularisation ou tentent de la contrer, selon les cas. D'un côté, une partie d'entre eux et elles norment les enfants au « moule » d'un·e élève religieusement modéré·e·s. Ainsi, les élèves identifié·e·s comme « extrêmes », « fondamentalistes » ou « intégristes » devraient apprendre à s'abstenir de leurs propos ou comportements et les élèves qui s'opposeraient à un enseignement à l'islam ou au christianisme devraient respecter l'enseignant·e comme la ou le gardien·ne du savoir à apprendre. De l'autre côté, une partie des enseignant·e·s considèrent les élèves « musulman·e·s » comme des élèves « normaux ou normales » ou comme des élèves qui devraient être traité·e·s comme tel·le·s. Enfin, dans des situations de dramatisation des différences (comme, par exemple, lors des attentats), les enseignant·e·s cherchent à protéger ces élèves.

2 Revue de la littérature

Les recherches conduites dans le champ de l'école publique se sont concentrées jusqu'ici soit sur la construction de certains élèves en tant qu'élèves musulman·e·s (Buchardt, 2014 ; Gasser, 2019) soit sur les expériences des enseignant·e·s « migrant·e·s musulman·e·s » (Akbaba, 2017 ; Fereidooni, 2020), soit sur l'enseignement de l'islam à l'école (Toft, 2019). A partir des années 1980, nous pouvons observer dans différents pays européens la construction d'un « problème musulman » dans la sphère politique et, par conséquent, également à l'école à partir des années 90, où « l'élève étranger et étrangère » devient de plus en plus fréquemment dans les discours « l'élève musulman·e » (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011 ; Buchardt, 2014 ; Mottet, 2017 pour la Suisse ; Bozec, 2020). Les premiers ouvrages concernant le champ « islam/musulman·e·s et école » ont traité de controverses nées dans les écoles et devenues publiques telles que le port du foulard par des enseignantes ou des élèves ou encore les demandes de dispense pour les cours de natation ou d'éducation sexuelle (cf. Karakaşoğlu, 2009 ; Ferhat & Boniface, 2019). Ce n'est que récemment que la pratique enseignante a été analysée de plus près.

Un premier volet de la littérature s'intéresse à l'action des enseignant·e·s dans le contexte de la gestion de la diversité religieuse à l'école. Dans le cadre d'une analyse renouvelée des recherches précédentes, Géraldine Bozec (2020) constate, sur la base de ses données en France, qu'une grande partie des enseignant·e·s recourt à une conception culturaliste pour expliquer certains comportements de leurs élèves musulman·e·s et partagent la vision des normes laïques imposées dans le champ scolaire qui consistent à contrôler les signes religieux visibles, principalement musulmans. Par « culturaliste », elle décrit « une logique essentialiste qui tend à homogénéiser et à réifier cette 'culture' et ainsi à occulter les variations et les différences existant selon les individus et les contextes sociaux » (p. 81). La lecture culturaliste d'une grande partie des enseignant·e·s est également mise en évidence dans des recherches conduites au Danemark (Buchardt, 2014) et en Finlande (Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020). Néanmoins, Bozec (2020) constate que le recours à l'explication culturaliste s'actualise prioritairement dans des situations très tendues telles que la gestion de la période post-attentats. Elle conclut que « [d]ans des situations plus ordinaires, on peut plutôt relever une attitude pragmatique des enseignant·e·s face aux identités et pratiques religieuses des élèves et des familles » (Bozec, 2020, p. 92). Par ailleurs, Rissanen, Ubani et Sakaranaho (2020) constatent que les enseignant·e·s ont tendance à percevoir les situations qu'ils et elles rencontrent dans leur fonction soit au travers du prisme de la religion (ce que les auteur·e·s appellent la religionisation des situations – *religionisation*), soit en ne reconnaissant pas le facteur religieux comme important (appelé cécité religieuse – *religion blindness*), ignorant ainsi la place de la religion dans l'identité d'autrui.

Un second volet de la littérature s'intéresse à la pratique enseignante dans le cadre d'une discipline scolaire liée à la religion. Comme l'a mis en évidence Mette Buchardt (2014) dans le contexte d'un enseignement sur les religions au Danemark, les pratiques enseignantes entraînent une différenciation entre les élèves « musulman·e·s et les élèves « danois·e·s/chrétien·ne·s ». Néanmoins, les analyses de Buchardt (2014) montrent que la construction des élèves musulman·e·s diffère en fonction du nombre d'élèves musulman·e·s présent en classe : les enseignant·e·s projettent en effet moins d'homogénéité sur elles et eux lorsque leur nombre est plus élevé. Buchardt montre également que le milieu socio-culturel attribué à l'élève amène les enseignant·e·s à différencier entre les « musulman·e·s légitimes » aptes à contribuer au savoir de l'école et les « musulman·e·s illégitimes » qui en sont exclu·e·s. Cependant, lorsqu'une école est fréquentée par un nombre moins important d'élèves musulman·e·s, ces derniers et dernières sont perçu·e·s de façon uniforme comme « sous-performant·e·s », les attributions religieuse et socio-culturelle étant associées. Ces élèves peuvent alors participer à la construction du savoir en classe uniquement en tant que « musulman·e·s ».

3 Considérations méthodologiques et description du contexte

L'analyse présentée dans cet article se base sur des entretiens conduits avec trente-neuf enseignant·e·s de l'école primaire provenant de neuf établissements scolaires publics différents, dont trois se situent dans le canton de Fribourg (22 enseignant·e·s, dont un duo pédagogique³), trois dans le canton du Valais (9 enseignant·e·s) et trois dans le canton de Vaud (8 enseignant·e·s). Les entretiens ont été réalisés entre 2017 et 2020 par les différent·e·s membres de l'équipe de recherche. À l'exception des enseignant·e·s envoyé·e·s par la paroisse catholique qui dispensent uniquement le cours ECR dans une école publique au Valais et qui ont reçu une formation catéchétique, tout·e·s les enseignant·e·s ont été formé·e·s soit à l'École Normale, soit dans une Haute École Pédagogique⁴ et couvrent un large éventail d'âges et d'années d'expériences (pour plus de détails sur la récolte des données et le contexte du travail de terrain, voir Ansen Zeder, Bleisch, Desponds, Girardet, Hess & Rotzer, 2020).

Dans les trois cantons suisses où nous avons mené notre recherche, la laïcité n'est pas un principe mentionné dans les lois scolaires. En revanche, un principe de « neutralité » est évoqué. La relation au christianisme n'est pas mentionnée dans la loi scolaire du canton de Vaud mais elle l'est dans les cantons de Fribourg et du Valais. Par exemple, la loi scolaire fribourgeoise de 2014, dans son article 2 (al. 2 et 3), affirme : « ancrée dans une tradition chrétienne, l'école est fondée sur le respect des droits fondamentaux et sur le principe de réciprocité entre droits et devoirs. L'école respecte la neutralité confessionnelle et politique ». Cette relation particulière au christianisme se laisse également voir dans les contenus du plan d'études romand en ECR. Nicole Durisch Gauthier (2021) y constate un christiano-centrisme. Les autorités scolaires vaudoises ont en revanche amoindri l'impact de cette branche en réduisant l'horaire et en adoptant un plan d'études réduit. Le canton de Vaud se distingue aussi des deux autres cantons par une moins forte prégnance du catholicisme : il est marqué soit par une faible prédominance protestante (régions rurales), soit par une codominance entre personnes sans appartenance religieuse et catholiques (régions urbaines) (Freire & Freymond, 2016).

Trois des écoles visitées se situent dans de petites villes (une à Fribourg, deux en Valais). Dans le contexte d'écoles comme celles-ci, les enseignant·e·s mentionnent la présence d'élèves issu·e·s de la migration portugaise et espagnole, donc des enfants qu'ils et elles assignent à la « tradition religieuse catholique ». Deux écoles (une à Fribourg, une en Valais) se situent dans un village. Nous sommes ici dans des contextes et des écoles où la population d'élèves est perçue comme « homogène » par plusieurs enseignant·e·s interrogé·e·s : il y aurait peu d'enfants non catholiques. De temps en temps, ils et elles mentionnent la présence dans leur classe d'un·e élève protestant·e, évangélique, athé·e, juif ou juive, musulman·e ou Témoin de Jéhovah. Quatre écoles (une à Fribourg, trois dans le canton de Vaud) peuvent être qualifiées d'écoles urbaines et présentent une population d'élèves marquée par une grande diversité (la diversité socio-économique, d'origine, de parcours de vie, de culture et de religion est évoquée par les enseignant·e·s). Dans ces écoles de type « multiculturel », une partie – parfois importante – d'élèves identifié·e·s comme musulman·e·s par les enseignant·e·s font partie des classes.

« Islam » et « élèves musulman·e·s » n'étaient pas des catégories utilisées dans notre guide d'entretien. Ce dernier contenait des questions générales sur le parcours professionnel et les expériences d'enseignement (épisodes marquants), l'évolution du cours ECR, ses finalités et les représentations en lien avec l'« éthique » et la « religion » en général. Notre recherche ne s'inscrit donc pas dans une logique d'investigation systématique du champ

3 Il s'agit d'un enseignement à un groupe classe par deux personnes.

4 Au début des années 2000, la formation des futur·e·s enseignant·e·s en Suisse a fait l'objet d'importants changements et d'un travail d'uniformisation au niveau national, notamment par la tertiarisation de la formation. Ainsi, les Hautes Écoles Pédagogiques ont été introduites dans le système de l'enseignement supérieur suisse et ont remplacé les formations cantonales disparates, appelées Écoles Normales.

« islam/musulman·e·s et école », mais vise à contribuer à ce champ grâce aux énoncés spontanés sur l'« islam » ou les « musulmans » présents dans les réponses des enseignant·e·s. Ce recours aux énoncés spontanés permet d'atténuer les effets d'une catégorisation imposée par les chercheuses et chercheurs et de mieux identifier les représentations des enseignant·e·s en lien avec ces catégories. Ceci nous semble d'autant plus important, que « islam » et élèves « musulman·e·s » sont des catégories fortement mobilisées dans le discours public politique. Nous n'avons donc pas nécessairement pu extraire de tous nos entretiens avec les enseignant·e·s des données pertinentes sur les éléments qui nous intéressent ici.

De nos trente-neuf enseignant·e·s interviewé·e·s, six ne mentionnent ni « islam » ni élèves « musulman·e·s ». Nous avons écarté ces interviews de notre analyse, ce qui nous laisse un corpus de trente-trois entretiens. De ce corpus, nous avons extrait tous les énoncés contenant les termes « islam » ou « musulmans ».

Dans la logique de la *grounded theory*, cet article explore et contraste les différents énoncés et les contextes dans lesquels « islam » et élèves « musulman·e·s » deviennent pertinents pour les enseignant·e·s ainsi que les actions/réactions qui leur sont liées (Strübing, 2014 ; Glaser & Strauss, 1998 [1965]). Nous présentons ainsi quelques premières hypothèses qui pourront mener à une investigation plus approfondie dont nous mentionnons certaines possibilités dans la dernière partie de notre article (chapitre 6).

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons procédé à la reconstitution de la logique interne des énoncés sur l'islam et sur les élèves musulman·e·s à partir de quelques entretiens d'enseignant·e·s afin de reconstruire les contextes et représentations dans lesquels l'islam et les élèves musulman·e·s deviennent pertinents. Nous supposons que, si les enseignant·e·s nous parlent des élèves musulman·e·s, c'est soit parce qu'ils et elles connaissent leur appartenance (registres scolaires dans les cantons de Fribourg et du Valais), soit parce qu'ils et elles les auto-identifient comme musulman·e·s, soit parce qu'ils et elles se basent sur le nom ou l'origine d'un pays qu'ils et elles supposent être « musulmans » et attribuent à ces élèves une religiosité en conséquence.

Dans l'analyse, nous avons particulièrement prêté attention aux narrations. Suivant Matias Martinez et Michael Scheffel (2009), nous comprenons une narration comme une séquence qui est exprimée linguistiquement et qui connecte de manière causale au moins deux événements. Michael Bamberg (2004) et Alexandra Georgakopoulou (2006) se sont intéressé·e·s aux « petites » narrations ou fragments narratifs dans les conversations quotidiennes pour lesquelles il et elle ont inventé le terme de *small stories*. Pour le chercheur et la chercheuse, la narration des expériences personnelles serait la forme la plus probable pour rendre les négociations et ruptures visibles ou, comme exprimé par Elinor Ochs et Lisa Capps (2001), « to air, probe, and otherwise attempt to reconstruct and make sense of actual and possible life experiences » (p. 7). Ochs et Capps ont pu montrer que l'analyse de ces narrations d'expériences personnelles dans les interactions quotidiennes est fructueuse pour enquêter non seulement sur les discours dominants, mais également sur les normes, valeurs et visions alternatives par rapport à ces discours dominants. Petra Bleisch (2016b) a pu montrer que l'analyse des narrations des expériences personnelles du passé contenues dans des entretiens pointe vers des événements significatifs dans la construction d'une identité et sont fructueuses pour la reconstruction du sens que les acteurs et actrices attribuent à leurs actions. Nous considérons donc que les narrations des expériences personnelles dans le cadre de l'enseignement du cours ECR sont significatives pour la compréhension de l'identité professionnelle des enseignant·e·s et de leur pratiques enseignantes.

4 Enseignant·e·s face aux élèves musulman·e·s et au savoir sur l'islam : six portraits

Les portraits présentés ci-dessous sont emblématiques de notre population : pris dans leur totalité, ils représentent l'ensemble des pratiques enseignantes déclarées rencontrées dans nos entretiens. Les cas ont été choisis à la fois par le contraste qu'ils offrent l'un par rapport à l'autre et par leur capacité à rendre compte de tendances observables dans le groupe des enseignant·e·s interviewé·e·s où les traits « typiques » peuvent s'entremêler.

4.1 Diana : un enseignement enthousiaste et exotisant de l'islam

Nous avons choisi de présenter le portrait de Diana, enseignante fribourgeoise, car elle se distingue par l'enthousiasme qu'elle affiche pour l'enseignement de l'islam. Elle fait partie des sept enseignant·e·s de notre population interrogée qui mentionnent donner un enseignement structuré sur l'islam dans le cours d'ECR. Elle déclare enseigner « régulièrement » la séquence sur Mohammed et la naissance de l'islam du manuel *Au fil du temps* (destiné aux élèves de 8-11 ans).

Diana se présente comme fille de parents immigrés d'un pays latin d'Europe, avec une identité catholique forte. Elle décrit sa solide éducation religieuse catholique et la pratique familiale de son enfance comme contraignantes mais en fait globalement une évaluation positive, percevant l'aide que sa religion lui a apportée dans les épreuves de la vie. Dans l'entretien, Diana thématise notamment à plusieurs reprises le Ramadan :

Diana : Ce qui impressionne énormément les enfants, c'est aussi de voir que, dans ces pays-là⁵, ils vivent encore de manière très différente de chez nous. Ou qu'il y a aussi, enfin – certains trouvent parfois que leur religion est aussi très contraignante. Parce que là, [...] par exemple, on est catholiques mais [on ne] voit pas qu'on est catholiques. Et puis après, on a parlé justement de la maman qui fait le Ramadan avec le papa. On arrive à voir qu'ils ne sont pas de la même religion que nous par rapport aux vêtements qu'ils portent, aux signes...

Chercheuse : Extérieurs.

Diana : Voilà, mais on arrive à voir, même sans parler avec eux. Et puis là, ils disent « c'est fou » – parce que bon, là, c'est le moment de la prière, dès qu'ils portent quelque chose sur la tête, enfin, les enfants disent « ha ben voilà on arrive à voir que ce n'est pas la même religion que nous ou que », voilà. Des fois c'est un peu plus contraignant aussi là. Ils avaient l'air très surpris. Enfin, on a parlé du Ramadan, ils ne pensaient pas que c'était possible et puis, eux, ils disent plutôt que ça fait du mal parce que notre corps il a besoin de manger, de boire alors que... On ne peut pas faire ça pour du bien. Là, ils ont un peu de peine mais oui, ils parlaient des fois des différentes contraintes que peuvent avoir les religions.

Il est frappant de constater le parallèle entre sa façon de mettre en exergue les contraintes dans le catholicisme et dans l'islam (« les différentes contraintes que peuvent avoir les religions »). Cependant, l'exercice de comparaison mené avec les élèves peut tendre également à différencier fortement un « nous/catholique » et un vous « des musulman·e·s d'ailleurs » – quand bien même la discussion semble inclure les élèves musulman·e·s. Comme Diana a mentionné le rapport de son catholicisme avec l'origine étrangère de ses parents, elle couple l'islam avec « l'étrangeté ». L'énoncé qu'« ils vivent encore de manière très différente de chez nous » pointe vers un imaginaire exotisant. Dans la narration d'une co-construction entre l'enseignante et les élèves, « les musulman·e·s » en Suisse, personnifié·e·s par les parents d'un·e élève de la classe, sont visibles à travers des signes vestimentaires et contrastés par rapport aux « catholiques », invisibles. Si dans l'échange, les intervenant·e·s semblent attester que « les religions » peuvent avoir des contraintes, c'est le Ramadan qui sert d'exemple explicite et particulièrement incompréhensible. Si cette représentation se retrouve explicitement dans environ un cinquième des enseignant·e·s interrogé·e·s, pour un autre cinquième, « les musulman·e·s » ne représentent pas l'unique Autre, mais font partie du « migrant-Autre » comme, par exemple les « Portugais·e·s/Espagnol·e·s/catholiques fervent·e·s » (voir Bleisch, Desponds et Girardet, 2021, dans ce numéro). Ainsi, l'islam est représenté comme une figure d'altérité ce qui reflète fortement le discours public de différenciation (Attia, 2009 ; Mecheril & Thomas-Olalde, 2011).

4.2 Fabienne : les élèves qui amènent l'islam en classe – entre occasion d'apprentissage et dérangement des habitudes d'enseignement

Fabienne, une enseignante expérimentée, travaille dans une classe d'élèves de 4 à 6 ans dans une école citadine avec « une nonantaine de nationalités différentes ». Elle se déclare nominalement chrétienne. Dans son parcours professionnel, Fabienne nous raconte avoir commencé sa carrière dans des classes homogènes, « catholiques ». Ensuite, la religion serait devenue plus privée, plus personnelle et l'enseignement des histoires bibliques « plus difficile ». Puis, elle aurait accueilli les premiers et premières élèves issu·e·s des familles des Témoins de Jéhovah, ce qui l'amène à expliquer aux élèves « qu'on avait tous des croyances différentes », des lieux de prières différentes, mais « la même foi ». La prochaine étape dans son récit porte sur l'arrivée des « religions hyper différentes entre les musulmans ou nous les chrétiens », ce qui aurait rendu l'enseignement compliqué :

Et puis les dernières années, ça devenait vraiment compliqué parce qu'il y a quand même des religions hyper différentes, entre les musulmans ou nous les chrétiens, dans le sens que, pour les parents, c'est... On en parle plus régulièrement parce qu'on ne mange pas de porc. Si on mange un sandwich, on ne mange pas ça, donc il y avait toute cette, ce respect des habitudes sociales, ça débordait de – de simplement le moment d'éducation religieuse. [...] Depuis qu'il y a vraiment une grande arrivée d'étrangers, de personnes, et bien les requérants, toutes ces personnes, ça a fait des – un grand flux de population, ou vraiment de cultures religieuses très différentes.

Fabienne utilise la distinction entre un « nous » et des « étrangers ». Comme marqueur de différence, elle mentionne la croyance à des dieux, des lieux de prière, des fêtes, des normes de nourriture et des pratiques sociales. Elle continue dans la suite de l'entretien :

⁵ L'image du manuel ayant suscité la discussion présente une famille de Bédouin·e·s.

Je trouve ça vraiment chouette [l'enseignement religieux confessionnel]. Je trouve qu'elles [les catéchètes] font un super travail aussi. Et puis ça garde quand même un lien avec la culture, avec notre culture chrétienne, parce que... Je trouverais dommage aussi qu'on éjecte notre culture, parce que c'est culturel chez nous, on a ces fêtes-là, elles existent. Alors c'est clair qu'elles ne concernent pas tous les élèves, toutes les cultures religieuses, mais on en profite tous. [...] Alors ça m'a donné l'occasion de parler de la différence de culture religieuse. Voilà, on a parlé, la première fois, de qui allait partir, et pourquoi ils allaient⁶. C'est des enfants, et bien qui prient Jésus, qui vont dans une église, ouais, une église pour prier – que ce soit protestant ou ailleurs – qui font des prières. Différentes que [celles des] musulmans, les musulmans vont à la mosquée. Alors j'ai parlé de ça pour savoir pourquoi certains partaient et d'autres pas, qu'on avait un autre, une autre culture religieuse, et puis ça a très bien passé.

Si Fabienne mentionne différentes « cultures religieuses », ce sont « les musulman·e·s » qui servent d'exemples. Ainsi, comme nous l'avons vu chez Diana, Fabienne tisse la distinction entre le « nous/chrétien » dont les fêtes sont culturelles et qui profitent à tout le monde et « l'étranger/musulman » qui a des pratiques sociales différentes. Ce qui réunirait tout le monde à travers les différences, c'est la foi, qui est exprimée par la prière et qui est également au centre de sa propre religiosité : « Ça ne me gêne pas qu'on croie en Allah, en Dieu ou en rien, du moment qu'il y a une certaine foi dans la vie ». Dans cet extrait, c'est encore « l'islam » qui sert d'exemple d'une autre croyance. A cette différence s'ajoute alors la foi comme point commun, ce qui peut être interprété comme stratégie de minimisation de différence (Everington, Avest & Bakker, 2011). Cette interprétation est favorisée par une déclaration de Fabienne qui craint l'impact des discours xénophobes sur ses élèves :

Et puis, je n'ai pas envie de toujours aussi les mettre à l'écart, ou de trop souligner cette différence-là. Je trouve que le monde s'en charge bien. Le monde fait déjà beaucoup de différence, alors je me dis, je n'ai pas envie qu'il y ait des étiquettes.

Par son enseignement, Fabienne vise à estomper cette distinction dans la mesure où celle-ci deviendrait discriminatoire. Elle préfère ainsi renoncer à enseigner l'éthique et cultures religieuses pour contrebalancer les différences que cet enseignement induirait entre les élèves et normaliser la situation dans sa classe – normaliser s'entendant ici comme le rétablissement d'une situation équitable entre les élèves, à l'abri des discriminations sociétales. Nous pouvons interpréter cette déclaration comme une référence aux discours publics qui stigmatisent les musulman·e·s dans les médias suisses.

L'adaptation didactique la plus marquante dans son parcours d'enseignante était de ne plus partir des textes religieux (bibliques) mais des situations du quotidien comme le fait que certain·e·s élèves quittent momentanément la classe pour des cours de religion chrétienne ou des « signes » de fêtes que les élèves amènent en classe :

Alors oui, si je connais. Par exemple, quand elle a le maquillage, là, je lui dis « ah mais t'as eu la fête de l'Aïd, vous êtes allés tous ensemble, vous êtes allés en famille, vous avez prié ensemble, vous avez mangé ensemble, vous avez fait la fête ». Voilà, mais ça s'arrête là. Je ne connais pas assez non plus, quoi, je – enfin je connais, voilà, je parle de s'ils vont à la mosquée. Mais eux ne parlent pas de mosquée. À cet âge-là [entre 4 et 8 ans], ils ne m'ont jamais parlé de mosquée ou d'église ou de... donc – ils n'en parlent pas beaucoup, en fait, c'est juste ces petites choses visibles. Ou elle est venue avec une jolie coiffure parce que c'était la fête. Mais autrement, eux, ne parlent pas des actes.

Au lieu de l'ignorer, Fabienne thématise pour l'ensemble des élèves le lien entre le henné visible (vu par elle comme un marqueur d'identité musulmane) et la fête de l'Aïd et l'utilise comme point de départ pour un échange.

Nous pouvons mettre les réflexions de Fabienne en lien avec une posture professionnelle de volonté d'intégration. Comme elle l'explique au début de l'entretien, elle adapte son enseignement pour que « personne ne se sente exclu ». En même temps, les parents et élèves d'ailleurs – et parmi eux et elles les musulman·e·s – demandent des adaptations de sa part, parce que – comme elle l'explique précédemment dans l'interview – « ça fait presque peur de blesser quelqu'un au passage, d'irriter quelqu'un, de montrer de l'irrespect ». Au but de ne pas exclure s'ajoute donc une « peur » d'être perçue comme non respectueuse. Ceci explique sa remarque concernant l'arrivée des « religions hyper différentes » qui rendent son enseignement compliqué. Cette tension s'exprime à nouveau chez l'enseignante dans le récit d'un moment difficile :

J'ai été confrontée l'année passée, ou l'année d'avant, je ne sais plus, ici par un enfant musulman, de famille musulmane. Et on a un jeu qui s'appelle le tic-tac-boum (en riant). Je ne sais pas si vous le connaissez, c'est la première fois que je l'utilisais, parce que je ne le connaissais pas avant de venir ici. Mes collègues l'utilisent, donc « paf », je me dis « super,

⁶ Les enfants se rendant au cours confessionnel quittent momentanément la classe. Ce cours confessionnel est distinct de l'ECR et cette double façon de traiter les religions à l'école ne se retrouve pas dans le canton de Vaud.

je l'utilise ». Et en fait, ce qui depuis me gêne beaucoup – c'est une bombe [...] et j'ai fait ça la première fois voilà, j'avais un élève musulman et il m'a dit « ha, moi, ça j'aime trop, je prends et je vais donner à Allah pour qu'il fasse tout sauter », un truc horrible, mais un truc horrible. Je ne sais plus les paroles, j'ai été tellement choquée, j'ai été mal, ah mais vraiment, [...] et là, y a toutes ces images qui reviennent, toute cette actualité qu'on voit.

Par la suite, l'enseignante se questionne et se demande s'il serait mieux d'arrêter d'utiliser l'objet, s'il faudrait le transformer ou le repeindre et elle conclut sa narration avec la remarque « la religion c'est sensible ». Même expérimentée, Fabienne se sent démunie de stratégies pour réagir aux propos complètement inattendus de cet élève âgé de 4-6 ans. Si, de manière générale, « l'islam » est devenu une normalité en classe grâce à la capacité d'adaptation de l'enseignante à de nouvelles réalités en lien avec la diversité, cette dernière semble être prise au dépourvu dans cette situation : elle se trouve dans un dilemme entre conserver un outil qui lui plaît et intégrer l'élève en réagissant d'une façon à ne pas potentiellement heurter des sensibilités issues d'une religion – même si elle trouve les paroles déplacées. En plus, elle n'attribue très probablement pas ces paroles à une conviction de l'élève mais à ce qu'il aurait pu entendre à la maison. Nous estimons que son souci de ne pas « étiqueter » lui a probablement permis d'éviter le « piège de la culturalisation (*Kulturalisierungsfalle*) » (Kalpaka, 2015) et de la « religionisation » (Rissanen, 2020). Une explication simplifiée des propos de l'élève par son appartenance à une famille musulmane est absente de son discours.

4.3 Solène : se sentir étrangère dans son propre pays

Depuis une dizaine d'années, Solène enseigne exclusivement la matière religieuse à des élèves de 6 à 8 ans dans une petite ville du Valais qui abrite également une population diverse. Cette enseignante est emblématique du rôle de spécialiste de la matière religieuse qui est parfois donnée à certain·e·s personnes dans les écoles du Valais. Elle s'occupe donc à la fois de l'ECR, qui est obligatoire, dans plusieurs classes, déchargeant les enseignant·e·s réguliers et régulières et elle est également responsable de l'enseignement catéchétique, qui est donné de façon facultative dans les écoles du canton du Valais. L'organisation de son travail et sa posture sont donc exceptionnelles dans notre échantillon car elle est employée par l'Église catholique romaine et sa formation est théologique – elle n'est donc pas au bénéfice d'un diplôme d'enseignant·e. Solène démontre donc une connaissance et un intérêt particulier pour la théologie. Dans ses cours, elle affirme prendre de la distance vis-à-vis d'une posture confessante par son discours – elle dit aux élèves que telle pratique ou croyance est celle des « chrétien·ne·s » et déclare ne pas utiliser un « nous » identitaire pour parler du « christianisme ». Cependant, conformément aux manuels à disposition pour cette tranche d'âge, elle travaille sur la base d'histoires bibliques avec les élèves qu'elle présente de manière existentielle (Bleisch & Frank, 2017). En outre, en Valais, les manuels sont complétés par des brochures portant sur le catholicisme, ce qui a pour conséquence que le christianisme bénéficie d'un temps d'enseignement très important dans le cours d'ECR. Un enseignement sur la culture religieuse est présenté par Solène comme un outil de transmission culturelle : le « nous » est défini par le christianisme. Du reste, interrogée sur le sens qu'elle donne au cours d'ECR, elle donne une réponse identitaire et préventive, à savoir que cette branche donne des informations sur « notre culture, d'où on vient finalement, où sont nos racines [...]. Le fait de savoir qui on est, on se sentira moins agressés aussi par d'autres si on sait qui on est. Si on est plus fort dans notre identité ». Si la mention des racines est conforme aux commentaires figurant dans le plan d'études (CIIP, 2010, p. 68), c'est sa mise en exergue que nous soulignons ici. Cet enseignement est également présenté comme un outil de modération religieuse et de tolérance, ce qui est difficile à transposer pour des élèves qui ne sont pas concernés par le « nous » qu'elle circonscrit. À l'aise avec une éthique et cultures religieuse ancrée dans le christianisme, elle relève sans surprise, comme défis particuliers à l'enseignement de l'ECR, l'opposition des parents non seulement au cours – un·e élève présenté·e comme musulman·e lui aurait rapporté que sa mère estimait qu'elle racontait « des conneries » – mais à un enseignement sur Jésus.

Ensuite, par rapport aux élèves – c'est vrai que beaucoup d'élèves ne comprennent pas qu'on parle tellement, par exemple – les musulmans – autant de Jésus, et puis pas de Mohammed, par exemple. Alors, à chaque fois je dois recadrer en disant que c'est parce qu'on est dans un pays à tradition chrétienne qu'on parle beaucoup de christianisme. Si on vivait dans un pays bouddhiste, on parlerait plus de Bouddha, si on vivait dans un pays, enfin, voilà, je suis obligée de recadrer en expliquant que ça leur donne des clés de lecture sur le monde dans lequel ils vivent. Mais c'est vrai que je fais plus du culturel que du religieux quoi. Mais chaque fois on est obligé de recadrer, quoi, par rapport à ça.

Si elle estime dans l'introduction de sa narration que différents parents s'opposent au cours (athées, etc.), elle qualifie certain·e·s des parents « musulman·e·s » oppositionnel·le·s comme « extrémistes ». Solène ne remet pas en question ce qu'elle appelle le « cadre », c'est-à-dire la norme culturelle chrétienne (catholique en l'occurrence), qu'elle doit transmettre, même lorsqu'elle est confrontée à la pluralité religieuse.

Donc c'est vrai que je ne peux pas faire de l'enseignement de la même manière dans des classes où ils ne connaissent rien au christianisme que dans d'autres classes, où ils ont quand même une certaine culture chrétienne. Mais c'est vrai que ça se perd énormément. De moins en moins d'élèves savent ce que c'est Noël finalement, par exemple. Il y a peut-être un ou deux élèves par classe qui savent que c'est en lien avec Jésus. Et trois quarts, ils n'en savent rien, quoi. Donc on a vraiment un énorme travail de connaissances, culture générale de notre société, là où on vit, à travailler.

Plus loin dans l'interview elle rajoute un autre exemple à sa liste de défis : « Le petit musulman qui, quand on parle de Jésus, fait des prières en arabe. Parce qu'il ne faut pas qu'il entende parler de Jésus par exemple ». Nous pouvons interpréter cette incidence, rendue en *small story*, comme la perception, par l'enseignante d'une rupture du contrat pédagogique qui, selon Janine Filloux (1974), aurait une clause initiale, c'est-à-dire, que l'enseignant·e a le devoir d'enseigner et l'élève d'être enseigné·e. Un·e élève qui se ferme à l'enseignement est donc en faute.

Solène, avec sa formation théologique et sa posture particulière de spécialiste (focalisation sur la matière plutôt que sur l'élève), affronte plus d'oppositions que les autres enseignant·e·s de notre population interrogée. Elle est également la seule à mentionner qu'elle enseigne dans une classe majoritairement composée d'élèves musulman·e·s et qu'elle s'y est sentie « étrangère » :

Alors c'est très varié. J'ai des classes, des classes de quartier, par exemple au [nom du quartier], c'est des classes de quartier à majorité musulmane. Donc, par exemple, une fois, il y a les élèves qui m'ont demandé, « mais toi t'es quoi comme religion ? » et puis je leur ai dit, « eh bien je suis chrétienne ». Ils m'ont dit, « tu manges du porc ? ». J'ai dit « oui ». Je me suis retrouvée devant vingt élèves qui me faisaient « Héééé tu manges du porc ». C'était moi l'étrangère tout d'un coup, donc c'était très confrontant. C'était intéressant, quoi, de tout d'un coup se sentir étrangère dans son pays, quoi.

Investie dans la transmission d'une culture chrétienne et à sa pérennisation, elle s'adapte au pluralisme en tentant d'étayer le sens du cours, d'en expliciter la fonction afin de permettre aux élèves d'assimiler ces connaissances et, partant, pourrait-on dire de devenir assimilé·e·s.

4.4 Valérie : la protection de la laïcité – mettre la pratique à sa place dans le privé

Valérie est une enseignante vaudoise expérimentée (20 ans d'ancienneté) pour des élèves de 7 à 9 ans dans une agglomération urbaine marquée par une très grande diversité d'origines nationales, socio-économique, culturelle et religieuse. Valérie est emblématique des enseignant·e·s présentant une posture plutôt laïque, opposée à celle de Solène. Elle présente cependant un intérêt pour l'intégration qui n'est pas aussi distinctif. Si certains éléments biographiques la rapprochent de Diana, elle présente également un discours sur une approche de sciences humaines qui la distingue.

Née dans une famille binationale, de mère suisse et de père issu de l'immigration d'un pays latin, tous deux catholiques, elle a grandi au sein de deux univers culturels et linguistiques. Elle juge négativement la socialisation religieuse qu'elle a reçue et le jugement qu'elle porte sur l'éducation religieuse en général est également sévère. Ayant une posture de séparation stricte entre le domaine public auquel appartiendrait l'école et l'instruction, et le domaine privé auquel appartiendraient religions et éducation, elle désapprouve la présence d'un enseignement sur les religions à l'école :

J'ai pris déjà du recul, c'est pour ça que je ne supporte pas d'aller à l'église parce que pour moi c'est trop infantilisant j'ai l'impression de... « debout assis couché donne la patte debout assis couché prie maintenant attention tout de suite », alors qu'on n'est peut-être pas, c'est pas le moment [...]. Surtout de culture [latine], moi je ne supportais pas. On devait mettre nos plus beaux habits, surtout enfants : « attention, pas salir, pas trouer les collants » [...]. On a peur de les perdre, de se faire engueuler parce qu'on a perdu la boucle d'oreille en or. Donc ça, c'est très contraignant [...]. Puis c'était presque effrayant [...] « attention si tu te trompes [dans la prière] il va t'arriver quelque chose », enfin, ça c'était très effrayant [...] et c'est pour ça que je suis très tolérante et que je prends du recul par rapport à tout ça. Et je n'imposerais rien, en tout cas pas ma vision des choses, à mes élèves. C'est exclu, ce n'est pas mon travail [...]. Tout le reste, c'est de l'éducation, c'est du domaine du privé, pour moi. C'est quelque chose qui se fait à la maison et puis qui s'acquiert à la maison. Ça ne serait pas à nous de le faire.

Quelques enseignant·e·s interrogé·e·s partagent son point de vue laïque sur cet enseignement, en particulier dans le canton de Vaud. Le témoignage de Valérie est précieux car la plupart d'entre elles et eux ont développé des stratégies d'évitement de cet enseignement, là où Valérie dispense un enseignement d'ECR régulier, conformément au prescrit.

Contrairement à beaucoup d'autres enseignant·e·s de notre population interrogée, elle ne s'intéresse pas à la vie religieuse des élèves (contrairement à Mireille ci-après, par exemple). Et même, elle ne souhaite pas que les élèves s'intéressent de trop près à la religion de leurs camarades qui relève, selon elle, strictement du domaine privé, voire intime.

Quand je leur parle de religion je leur dis toujours : « c'est une affaire privée. Chacun croit ce qu'il a envie de croire, c'est vos affaires, c'est une affaire de famille ». Voilà, on les a baptisés, ou pas, et on n'a pas à s'intéresser à ce que fait son camarade à la maison, c'est privé. Et puis je dis : « c'est comme... vous venez avec votre slip à l'école, je ne vous demande pas si vous avez tous mis du blanc, du bleu, on s'en fiche ».

L'analogie entre les sous-vêtements et la religion est frappante. La religion n'appartient pas seulement au domaine privé, mais au domaine intime pour Valérie. Elle n'apprécie pas cette branche, non seulement pour des raisons biographiques et de conceptions, mais également en raison de l'âge des élèves et à la priorité qu'elle accorde à l'enseignement du français et des mathématiques. Selon elle, le programme est trop copieux et quelques périodes d'enseignement suffiraient pour faire connaître l'existence d'une diversité religieuse et l'importance de la tolérance. Ainsi, elle n'élimine pas totalement l'enseignement sur les religions mais le restreindrait à faire connaître la diversité religieuse aux élèves : l'expression « reconnaître la diversité » se trouve dans le prescrit (CIIP, 2010, p. 68). Lorsque les manuels ont été renouvelés pour inclure davantage de religions différentes (avec le manuel *Au fil du temps*), elle dit s'en être trouvée soulagée, notamment en lien avec les élèves musulman·e·s.

Par rapport aux enfants, oui, c'était presque un soulagement parce que j'avais l'impression de faire du catéchisme. Tandis que là, j'ai plus l'impression de leur donner une information en prenant mes distances sur les religions au pluriel. Et puis [le changement de manuels] pouvait aussi éviter qu'ils aient peur de certains camarades différents en classe, parce qu'on avait les premiers musulmans qui sont arrivés.

Sa conception de la finalité citoyenne du cours impose de faire connaître l'islam à tous les élèves afin de favoriser la tolérance vis-à-vis de cette nouvelle minorité religieuse – elle parle ici d'un changement de manuels qui date d'une vingtaine d'années. Mais aussi, de façon plus pragmatique, la présence des élèves musulman·e·s donne du sens au module consacré à la vie de Mohammed :

Alors, pour moi, je voulais un thème par religion et puis [le module] *Jésus dans son pays*, pour moi je le regroupe avec [le module] *Les dernières semaines de Jésus*. Quand ils [ont 8 ans], là ils sont un peu plus aptes à comprendre justement, par rapport à Pâques, pourquoi on a congé, qu'est-ce qui s'est passé, c'est quoi l'ascension. Là, ils arrivent mieux à faire des parallèles mais [à 7 ans] c'est un peu trop tôt donc je me suis dit David... De toute façon *David et Goliath*, c'était quelque chose qui allait plus les passionner parce que l'histoire est très connue. Ça va devenir un grand roi donc on rejoint aussi l'histoire...ensuite... *Mohammed*, évidemment parce qu'il y a des musulmans dans la classe.

Comme le montre cette citation, dans sa planification des cours, elle recherche un lien entre les préoccupations des élèves et la matière à enseigner afin de donner du sens et susciter la motivation. Cependant, si elle inclut l'islam dans les savoirs scolaires, elle pose une frontière stricte à l'expression de la foi musulmane dans le cadre de l'école et même dans le cadre des camps d'une semaine. Elle déclare être intervenue pour demander à un élève en camp de modérer sa pratique pour s'adapter aux besoins du groupe et interdire les tentatives prosélytes (elle mentionne la prière et l'alimentation) de ces derniers. La pratique de normalisation consiste ici à éduquer à une norme laïque.

Parallèlement à cette perspective quasi anti-cléricale plutôt rare dans notre population, Valérie inscrit clairement son enseignement sur les religions en sciences humaines et sociales et juge difficile de faire comprendre aux élèves de cet âge la distance nécessaire à prendre pour lire les textes fondateurs avec cette perspective. C'est dans ce cadre que la perspective croyante d'élèves musulman·e·s est relevée et même différenciée :

Ils n'ont pas tellement de recul parce que... Je l'ai vu quand justement, on fait Moïse. Tu parles de l'eau qui s'ouvre en deux, alors, il y aura tout de suite les sceptiques qui vont dire « non mais ce n'est pas possible » [...]. Puis ceux qui ont vraiment les cours de catéchisme dire « oui parce que ma maman a dit que, ou mon papa, ou au catéchisme on nous a dit, alors c'est comme ça et pas autrement ». Là, ils ne prennent pas de recul. Ils y croient dur comme fer donc il faut toujours leur dire « mais attends quelqu'un qui écoute ça, qui n'a jamais entendu cette histoire, il peut se poser des questions. Il a le droit de douter parce qu'il ne va pas croire la même chose que toi ». Donc il faut aussi leur apprendre à accepter ça. Cette distance, eux, ils ne l'ont pas. Ceux qui sont dans les cours de catéchisme, ils ne l'ont pas. Clairement, les musulmans, tu ne peux pas non plus changer une virgule.

Les élèves musulman·e·s sont désigné·e·s ici, dans leur ensemble et sans distinction, comme des élèves ayant plus particulièrement de la peine à accepter une lecture non-littérale des textes. Cette lecture de la classe n'est pas exceptionnelle car plusieurs enseignant·e·s relèvent comme défi à l'enseignement sur les religions la présence de convictions fortes et opposées des familles : les athées premièrement puis les croyant·e·s. Les musulman·e·s sont souvent cité·e·s dans le prolongement des chrétien·ne·s convaincu·e·s. Certain·e·s distinguent entre musulman·e·s « modéré·e·s » et musulman·e·s « extrêmes ». Ce n'est pas le cas de Valérie qui ne fait pas de distinction mais se concentre sur une attitude vis-à-vis du texte. Enfin, elle se distingue de ses collègues dans le souci de faire respecter les élèves athées ou agnostiques aux élèves croyant·e·s en arguant que ces élèves « ont le droit » de douter de la véracité des textes.

4.5 Mireille : le tapis de prière à l'école qui suscite des émotions

Mireille est une enseignante expérimentée, qui enseigne dans une petite ville dont la population est diverse en nationalités et religions. Ses élèves ont entre 6 et 8 ans. Bien qu'ayant été « élevée dans un milieu très catholique » sans en « être marquée trop négativement », elle perçoit le changement du paysage socio-religieux comme positif. « Avec le recul », elle considère que son milieu d'origine « était assez fermé » et qu'il y « avait quand même moins d'ouverture aux autres religions » et « peut-être moins de respect face aux autres religions que ce qu'on enseigne maintenant ». Elle considère les religions « comme une grande famille » et se montre aussi tolérante envers les non-croyant·e·s auquel·le·s elle reconnaît aussi la capacité à vivre de manière éthique (« Tu peux avoir beaucoup d'éthique sans être croyant », dit-elle) – tandis que le prescrit et plusieurs enseignant·e·s associent l'éthique aux religions.

L'égalité est un thème important qui traverse l'entretien. Par exemple, à la question « Quels sont les principaux défis de ce cours ? », elle répond :

Que chacun se sente respecté. Et puis que chacun ait sa place, croyant, pas croyant, musulman, catholique, de n'importe quelle religion. Moi, ce que je vise surtout c'est le respect de l'autre – et la connaissance aussi. Oui c'est intéressant de voir qu'il y a différentes religions. Où c'est plus difficile, c'est quand tu rentres dans la foi mais là, avec un cours pareil, tu n'entres pas dans la foi. Tant qu'il y a le respect de la personne – il n'y a pas de souci, je trouve.

La notion de respect est reliée à l'égalité comme l'implique l'expression « chacun sa place ». Contrairement à Valérie, Mireille est satisfaite que le cours soit devenu obligatoire sans possibilité de dispense qui « marginalisait » les élèves qu'« on mettait ailleurs dans une autre salle ». Pour garantir le respect et l'égalité, elle transmet un message relativiste où « chacun est différent » – souvent utilisé avec les élèves les plus jeunes par les enseignant·e·s de notre population – et où il n'y a « rien qui est juste ou faux ». En outre, elle prend soin de déculpabiliser les élèves « non croyant·e·s » dans ce canton catholique.

Lorsqu'il est lui est demandé de raconter une expérience spéciale qu'elle aurait vécue avec ses élèves, elle signale une expérience qui contraste avec le récit de Valérie :

Ce qui m'a le plus – touchée peut-être [...], c'est le moment où quelqu'un a apporté le tapis de prière. Ça a été révélateur alors. Puis, en plus, il était beau. Et puis, il y a eu tout ce respect : on n'a pas le droit d'aller dessus, mais alors ils ont respecté. Peut-être plus que si c'est moi qui l'avais amené parce que c'est quelqu'un des leurs qui l'a amené. [...]. Ouais, c'est ce qui m'a le plus, ouais, marquée. Et puis que les enfants... Ce n'est pas moi qui ai demandé « qui a un tapis de prière ? » – c'est eux qui ont dit, « on en a un, est-ce qu'on peut amener ? » [...] Oui là, c'est parce qu'on parlait des différentes religions alors ils ont amené puis ils ont expliqué tout, comment ils faisaient pour prier, comment ils devaient se laver, enfin, et cetera [...].

La neutralité, pour elle, n'est pas synonyme d'une laïcité de séparation mais s'exprime par le respect qu'elle porte aux croyances de chacun·e. Pour elle, un enseignement réussi porte les enfants eux- et elles-mêmes au respect de la religiosité des élèves différent·e·s d'eux et elles-mêmes.

4.6 Orhan : le souci de la non-discrimination

Orhan enseigne dans une école citadine à des élèves de 8 à 11 ans. Il décrit sa classe ainsi : « J'ai quatre religions qui se mélangent, et il y a vraiment une ambiance qui est juste incroyable ». Il s'identifie lui-même alternativement comme musulman et comme alévi et présente sa propre identité comme une des raisons de l'importance qu'il donne au cours ECR. L'éducation à la tolérance est une finalité du cours qu'il valorise. En outre, il a à cœur de présenter une image de l'islam différente de celle portée par l'actualité médiatique (l'islam comme « problème »).

Il déclare cependant ne pas utiliser les manuels mais les exposés d'élèves sur leur propre religion en justifiant ce procédé didactique par les liens que les élèves créent entre eux par ce biais. Aussi, contrairement à Valérie, Orhan s'inscrit plus dans une perspective interreligieuse que strictement de sciences humaines et sociales.

Et aussi, j'ai aussi gardé la croix [au-dessus de la porte d'entrée en salle de classe], je trouve que, même si je sais que ça ne se fait plus dans les classes – c'est vrai qu'elle est très bien au fond de l'armoire – mais je trouvais dommage. On est quand même dans un pays catholique. Étant croyant, je me dis, eh bien, ça nous protège un peu notre classe, et puis voilà [...].

Comme dans d'autres classes avec une plus ou moins grande partie des élèves musulman·e·s, les attentats de Paris ont également mis le vivre-ensemble en péril :

Orhan : J'ai une autre expérience [à raconter] où c'était plus par rapport à la religion [...]. C'était dans ces attentats, Paris, tout ça, et là, il a fallu justement discuter, montrer, parce qu'on assimilait, je veux dire, « t'es islamique, donc ouais t'es – mon papa m'a dit que c'était que des terroristes », tout ça [...]. Une élève venait d'un pays musulman, et c'était souvent qu'on discutait de ça, c'était « ha, mais moi, monsieur, mon papa m'a dit que » ou « j'ai entendu à la télé que tous les musulmans c'était des terroristes » et il fallait casser cette image-là, parce que, vraiment, on sentait qu'elle n'était plus appréciée à cause de ça et ça, c'était vraiment important de discuter, de leur faire comprendre. J'avais même envoyé une lettre aux parents, d'essayer d'éviter ça, parce que – voilà, je ne veux pas rentrer dans leur sphère privée, mais c'est vrai que par rapport à d'autres élèves de la classe, ça pouvait être très blessant et on les met de côté, et ça, je trouve dommage.

Chercheuse : Et donc ça, tu as fait comment pour résoudre la question ?

Orhan : Alors c'était de leur montrer les bons côtés de l'islam. C'était vraiment, et je voulais que ce soit cette fille-là qui le montre, pas moi... Alors, moi, je leur disais qu'il y avait des bons côtés, tout ça, mais j'avais besoin d'elle, que ça vienne d'elle, que les copains voient que vraiment « ha mais ouais, non c'est juste ce qu'elle nous dit, ha, mais ouais, ha mais ça, je ne connaissais pas ». Et je parlais de l'idée que si ça venait de moi, « ha ben ouais, c'est le maître qui nous dit, il fait ça pour qu'on l'accepte dans notre groupe » ou je ne sais pas quoi d'autre. Mais quand ça vient d'elle je pense que c'est beaucoup plus fort – que moi. Et ça les a pas mal aidés. On a aussi affiché [l'exposé] – j'ai laissé pendant un mois au tableau noir, je trouvais important. Puis quand ils venaient des fois au bureau, ils passaient, ils jetaient un petit coup d'œil, puis ils repartaient, puis... c'était juste une petite piqure de rappel.

Contrairement à d'autres enseignant·e·s qui utilisent les élèves musulman·e·s comme auxiliaires à l'enseignement, ce que nous allons approfondir dans le prochain chapitre, Orhan utilise l'élève pour recréer le lien mis en péril par les attentats et lutter contre son exclusion par les autres enfants.

Dans son passage professionnel dans un village, Orhan a lui-même vécu une situation de stigmatisation et de disqualification de la part de parents :

Un papa m'a dit « mais écoute, c'est vrai, je suis honnête, je te le dis, on s'est vus au bistro et puis on s'est posés la question de – déjà ton nom de famille, on n'arrivait pas à le dire ». J'ai dit « ce n'est pas difficile [son nom de famille], j'ai dit ». Bien, c'est vrai qu'eux, ils ont eu aussi peur par rapport à « mon dieu c'est un musulman... Qu'est-ce qu'il va apprendre à nos enfants ». Puis il m'a dit : « le troisième jour, le quatrième jour, quand mon enfant, il rentre à la maison tous les jours et puis il attend qu'une chose, c'est d'aller à l'école, j'ai dit mais attends ». Et d'ailleurs, après, il est venu me voir et j'ai dit « ha mais je comprends pourquoi t'es venu me voir après le premier vendredi de la première semaine ». Puis, il m'a dit « oui je ne comprenais pas, je voyais mon gamin qui était tout heureux d'aller à l'école, se réveiller encore plus vite que moi parce qu'il voulait déjeuner, il voulait vite faire ses mots d'allemand, avant d'aller à l'école ». Puis après, il m'a dit « mais en fait, on s'est complètement trompés, quoi, et maintenant, on veut qu'une chose, c'est que tu restes parmi nous » (rires). Mais c'est vrai que, au début, malgré ça, c'est quand même un peu blessant, on va dire, parce que, voilà, moi je pars de l'idée que ce n'est pas le nom de famille, ce n'est pas la religion qui fait la personne.

Comme Fereidooni (2020) le montre pour l'Allemagne, cette expérience d'Orhan rejoint les expériences islamo-racistes que subissent la majorité des enseignant·e·s « musulman·e·s ». Orhan montre deux des cinq stratégies mobilisées pour gérer de telles expériences. La première est nommée par Fereidooni « authenticité » : Orhan a joué un rôle actif en thématissant la stigmatisation avec un parent dans le but d'être accepté comme tout le monde. La deuxième est nommée par Fereidooni « idéalisme » : Orhan se comprend fortement comme un *change agent* (agent du changement) avec une volonté de sensibiliser et transformer l'école en un lieu sans discrimination.

De sa propre socialisation, Orhan est sensibilisé aux différences intra-islamiques, ce qu'il discute parfois avec des élèves musulman·e·s :

Ici, dans la classe, comme il y a des musulmans, ils m'ont demandé si j'étais pratiquant alors je leur ai dit : « je suis très croyant, je suis quelqu'un de très croyant mais alors vraiment non pratiquant du tout ». Alors : « ha mais, monsieur, ça veut dire que vous mangez du porc ? ». J'ai dit : « oui, je mange du porc ».

Orhan ne déclare pas enseigner les différences intra-islamiques aux autres élèves. Il s'adresse de manière différenciée aux élèves musulman·e·s lors d'un moment informel. Plus loin, l'entretien revient sur son identification comme alévi et il ajoute un épisode avec des garçons de sa classe :

Alors j'ai abordé avec deux-trois musulmans que j'ai dans la classe – puisque moi je suis alévi [...]. Ils m'ont demandé de quelle branche j'étais. Puis – c'était en début d'année – puis, j'ai dit que j'étais [alévi]. C'est vrai que, pour un musulman, d'entendre un autre musulman dire qu'il est [alévi] – eh bien, avec ça, on n'est pas considérés comme des vrais musulmans, parce qu'on a un prophète qui est différent, on ne fait pas le Ramadan pareillement, on est beaucoup plus ouverts, eh bien, parce qu'on ne porte pas le voile, on peut manger, boire ce dont on a envie. Donc c'est vrai que, pour eux, c'était aussi important que je leur explique, mais tout en disant « eh bien voilà... J'ai cette différence-là, vous vous avez... Cette différence... Est ce qu'on peut travailler ensemble ? »

Les points qu'Orhan énumère font partie des marqueurs de différences entre l'alévisme et l'islam sunnite dans les discours identitaires (en outre, encore plus complexe) de l'alévisme de nos jours (Sökefeld, 2005). Ainsi, l'opposition entre « Nous » et « Eux », chez Orhan, diffère de la distinction utilisée par d'autres enseignant·e·s de notre échantillon, qui oppose un « Nous » chrétien et parfois sécularisé à un « Eux » musulman. Cependant, le but de son entretien avec ces élèves ne se limite pas à une explicitation de la pluralité interne à l'islam, mais rejoint les finalités de son enseignement : le vivre ensemble, la coopération en classe indépendamment des identités religieuses.

5 La place de l'élève musulman·e

Après avoir esquissé différentes conceptions de l'islam, ainsi que des stratégies et pratiques des enseignant·e·s face à l'islam et les élèves musulman·e·s, ce chapitre se focalisera sur la place faite aux élèves explicitement identifié·e·s comme musulman·e·s dans le contexte du cours d'ECR. Nous avons observé quatre perceptions ou différentes des élèves musulman·e·s par leurs enseignant·e·s. Ces perceptions ne s'excluent pas toujours : ainsi, l'enseignant·e peut percevoir l'élève musulman·e comme un « défi didactique » mais également comme une « personne à protéger » de l'islamophobie.

5.1 L'élève musulman·e comme défi à l'enseignement planifié du christianisme et destinataire spécifique de l'enseignement en ECR

Dans une logique culturaliste de différenciation entre le « nous/chrétien·ne·sécularisé·e » et « l'Autre/migrant·e/ (musulman·e) », une partie des enseignant·e·s s'adresse dans leur cours en particulier aux élèves musulman·e·s afin de les familiariser avec la « culture locale », sous-entendue chrétienne. Ceci est particulièrement visible lorsque l'enseignant·e explique le caractère christianocentré du cours aux élèves (sur le christianocentrisme des prescrits, voir Durisch Gauthier, 2021). Ainsi, nous explique Gerta, catéchète qui enseigne en Valais avec un nombre significatif d'élèves musulman·e·s :

Ouais, [le but est de] leur transmettre d'une part, vraiment, transmettre notre tradition, notre culture, d'une part, et apprendre les cultures des autres, pour un respect mutuel. Mais, je trouve important, je leur dis, c'est important de connaître et de savoir lire notre culture. Vous ne pouvez pas avoir un bâtiment avec une tour comme ça et ne pas savoir ce que c'est. Il faut avoir les clés de lecture de notre culture. Et comprendre. Je leur dis, même votre année scolaire est copiée-collée avec la vie de Jésus. Toutes les vacances et tout ça, donc vous devez comprendre. Et j'avais entendu quelque chose d'intéressant à la radio, je le dis toujours dans toutes les classes. Ils ont interviewé des élèves, à Genève. À Genève, il n'y a pas ECR. Et ils ont montré des statues de Marie. Et ils ont demandé – je ne sais pas si vous êtes au courant ? – ils ont demandé, « qui c'est ? », à des grands élèves. Ils ont dit : « Jeanne d'Arc peut-être ». J'ai dit : « vous trouvez ça normal, de ne pas reconnaître une chose comme ça ? »

L'enseignante exprime ici son indignation à l'idée que les éléments clés du christianisme ne soient plus reconnus. Une situation « normale », pour elle, se reconnaît au fait que le christianisme fait partie d'une culture partagée par la population.

Vous vivez dans un pays de culture chrétienne, vous devez quand même au minimum savoir qui est Marie. Quand vous voyez une statue [...], vous devez avoir ces clés pour lire ça. Et vous allez dans une belle église, vous pouvez y aller. Des fois les musulmans demandent, « est-ce qu'on a le droit d'y entrer », je leur dis, « oui ». « Qu'est-ce qui va se passer si on entre ? » Je leur dis : « si vos parents sont d'accord, il n'y a aucun problème, le ciel ne va pas vous tomber sur la tête. Mais, comme ça, vous comprenez ce que vous voyez. Des églises, temples protestants, temples, voilà. » [...] « Et je dis, bien voilà, vous devez comprendre la culture dans laquelle vous vivez. Ensuite, si vous avez une autre culture, c'est aussi bien qu'ici on vous comprenne. Mais on vit quand même ici. » Ça, ils comprennent. Ça dépend aussi de la façon de le dire. Il ne faut jamais un jugement. Mais – j'aimerais tellement qu'ils s'entendent bien [rires]. Voilà, mon but, c'est cette entente réciproque, ce respect réciproque et une connaissance de la culture locale.

Gerta, comme bien d'autres enseignant·e·s de notre échantillon, perçoit les élèves « musulman·e·s d'ailleurs » comme des personnes ayant des lacunes en matière de christianisme, religion qu'elle perçoit comme faisant partie de la culture générale (et d'un savoir scolaire). Ainsi, de façon implicite, elle ne s'adresse pas aux élèves « d'ici » dans le cours décrit, supposant que les élèves « d'ici » ont déjà les connaissances générales nécessaires. Si le « respect réciproque » est important, c'est la connaissance du christianisme, qualifié de « culture locale » par l'enseignante, qui prime, qui constitue le savoir qui est le plus valorisé comme savoir scolaire. La distinction des élèves en fonction de celles et ceux qui ont des savoirs et celles et ceux qui n'en ont pas peut être interprétée comme une technique de différenciation de base à l'œuvre dans toute institution de formation. Dans le récit de Gerta, nous pouvons ainsi observer une superposition des catégories « origine » et « niveau de savoir » : les élèves d'ici sont supposé·e·s disposer de savoirs, les élèves d'ailleurs ne pas en disposer et le rôle de l'enseignant·e est alors de compenser la lacune de ces dernières et derniers.

L'enseignement sur la thématique de Jésus est un moment que plusieurs enseignant·e·s jugent délicat, car il peut susciter la réaction d'élèves musulman·e·s, comme nous l'avons vu chez Solène. Néanmoins, le cas de figure rapporté où un élève se ferme à l'enseignement et, donc, rompt le contrat pédagogique, semble plutôt rare. Le plus souvent, c'est la vision chrétienne de Jésus comme fils de Dieu qui est remise en question, comme le rapporte Liliane, qui enseigne à des élèves de 8 à 11 ans :

Par exemple, pour les musulmans, quand on parle du Christ – alors pour, eux c'est un prophète – et puis, pour les chrétiens, c'est totalement autre chose. Et si on ne fait pas attention aux mots qu'on utilise – ça peut provoquer, eh bien, une mauvaise compréhension et puis – peut-être pas une attaque directe contre la religion musulmane mais – ils ne sont vraiment pas d'accord, avec ce que ce personnage représente pour eux.

Liliane, comme d'autres enseignant·e·s, en conclut qu'il faut faire attention à ce que l'on dit lorsqu'on parle de christianisme pour ne pas froisser les élèves « musulman·e·s ». Ces élèves sont donc vu·e·s comme des élèves plus sensibles que d'autres et posent ainsi un défi à l'enseignement du cours ECR.

Une autre stratégie face à une remise en question d'une élève musulmane est rapportée par Nadine, qui enseigne à des élèves de 7 à 10 ans :

Alors, dans ma classe actuelle, il y a une fille musulmane. Chaque fois que je dis quelque chose sur l'islam, ce n'est pas exactement ça, quoi – « ce n'est pas juste », en fait, je n'ai rien compris (rires) donc je me dis que je n'en dis pas trop, et puis tant pis.

Nadine se sent ici remise en question par l'élève. Par conséquent, elle déclare abrégé ses explications sur l'islam, au vu de la concurrence d'expertise avec l'élève. La réaction de l'élève a lieu suite à un enseignement portant sur un épisode biblique (*Joseph et ses frères*). L'entretien se poursuit ainsi :

Chercheuse : Elle peut expliquer, elle, et puis dire... ?

Nadine : Non, elle n'a jamais réussi à ... Elle a demandé à faire un exposé sur l'islam avec une copine et puis j'ai dit « volontiers vous pouvez nous préparer une présentation de l'islam » mais elle avait vraiment fait ça, tout par écrit. Elles lisaient ce qu'elles avaient préparé, ça me donnait l'impression qu'elles n'avaient pas préparé ça toutes seules. C'était vraiment euh... J'ai senti... C'est mon impression, hein ? Mais j'ai senti une volonté de montrer : « nous ne sommes pas tous des terroristes » [...]. Une volonté de convaincre. Un peu endoctrinement. [...]. Après, c'est vrai, une fois que j'ai entendu leur exposé, elles avaient beaucoup de peine. L'une des deux était incapable de répondre à mes questions et l'autre avait beaucoup de peine à sortir de ce qu'elle avait prévu, écrit.

Il n'est pas rare que des élèves de cet âge lisent leurs notes lors d'un exposé. Mais Nadine nous raconte que l'élève ne disposait pas d'autant de savoirs qu'attendu, ce qui confirme que les élèves musulman·e·s peuvent présenter, pour les enseignant·e·s non-musulman·e·s, un défi d'expertise. Par son récit, Nadine démontre que les prétentions d'expertise des élèves n'étaient pas légitimes. Le savoir des deux filles est rejeté comme non pertinent, ce qui est, selon Bucharadt (2014), une des stratégies pour traiter les objections des élèves musulman·e·s à un enseignement sur l'islam.

Ainsi, le caractère christianocentré du cours peut susciter des réactions d'élèves musulman·e·s. Il est difficile d'évaluer à quoi précisément les élèves réagissent dans ces cas – cela peut aller d'un simple enseignement de connaissance sur le christianisme donné au même titre que les connaissances sur les autres religions jusqu'à la reproduction d'un enseignement exclusivement catéchétique. Nous remarquons néanmoins que l'enseignement sur le christianisme est plus souvent rapporté comme un défi que l'enseignement sur l'islam. Le christianisme apparaît au travers de ces narrations comme une norme à laquelle l'élève doit adhérer, ne serait-ce que par le biais de la compréhension. Notons cependant que quelques enseignant·e·s de notre population partagent un avis critique sur le christianocentrisme de cet enseignement – c'est le cas de Nadine qui évite l'emploi des manuels pour cette raison – ou craignent de blesser leurs élèves et en viennent carrément à éviter l'enseignement de la culture religieuse.

5.2 L'élève musulman·e comme auxiliaire d'enseignement sur l'islam et la recevabilité du savoir des élèves

Une partie des enseignant·e·s partage avec nous des narrations évoquant l'implication des élèves musulman·e·s ou de leurs parents dans l'enseignement du cours ECR : soit l'enseignant·e sollicite l'élève (ou les parents), soit l'élève amène un savoir à l'école de sa propre initiative. Comme nous l'avons vu dans le portrait de Fabienne, les élèves arrivent parfois à l'école avec des signes liés à des fêtes : dans le cas précis, une élève avait des tatouages au henné que l'enseignante a identifiés comme signe que l'enfant avait fêté l'Aïd. Marianne estime que ses connaissances en matière de traditions musulmanes sont fragiles et une partie importante des enseignant·e·s se joignent à elle en nous confiant leur manque de connaissances soit sur les religions en général, soit sur l'islam en particulier :

Moi, je manque un peu de connaissances de tout ce qui est musulman ou juif – surtout musulman. J'ai beau – chaque fois, je dois lire avant parce – pour moi-même, ce n'est pas... J'aurais besoin de... J'ai beau lire, lire, lire, c'est quand même dur de s'imprégner vraiment.

Une partie de ces enseignant·e·s attribuent aux enfants musulman·e·s et/ou à leurs parents un statut d'auxiliaire de l'enseignement pour combler leurs lacunes. Pour certaines enseignant·e·s, les enfants musulman·e·s qui racontent leurs expériences amélioreraient le cours, comme nous le raconte Nadine :

Une classe – il y avait quatre musulmans. Je me suis dit « ah génial » et puis, en fait, ouais, ils n'avaient pas trop envie de raconter, voilà. Tout d'un coup, pendant le Ramadan, ils nous avaient expliqué comment ils le vivaient, ça donnait quelque chose de plus vivant pour mon cours sur l'islam (rires), de plus moderne aussi (rires).

Eliane, enseignante d'élèves de 10 à 12 ans, raconte, quant à elle :

Et puis ils [membres d'une famille musulmane] en ont apporté un [Coran], à l'école. On a eu dans les mains un Coran. Ça, c'était important et puis l'enfant nous a expliqué comment... J'avais une petite fille qui était bouddhiste, elle nous a expliqué aussi comment ça se passait.

Comme nous l'avons vu dans les portraits de Mireille (le tapis qui suscite des émotions) et d'Orhan (l'élève qui explique les bons côtés de l'islam après les attentats), le savoir amené par les élèves musulman·e·s se voit parfois attribuer une valeur spéciale : il est jugé plus authentique que le savoir amené par l'enseignant·e. Néanmoins, Mette Bucharadt (2014) nous rend attentifs et attentives au fait que le savoir jugé recevable de la part d'élèves musulman·e·s est spécifique : il s'agit surtout d'un savoir d'expériences personnelles qui doit correspondre, en plus, à la représentation de l'enseignant·e.

La construction des élèves musulman·e·s comme des élèves savants de leur propre religion est en lien avec la représentation de ceux et celles-ci comme personnes plus religieuses. Ceci se confirme par le propos des enseignant·e·s qui se disent être surpris·e·s par le non-savoir supposé de leurs élèves musulman·e·s (qui, peut-être, choisissent de ne pas répondre), comme en témoigne Christèle, enseignante pour des élèves de 8 à 12 ans :

Alors, j'ai été étonnée de voir aussi que certains musulmans n'étaient pas toujours pratiquants, aussi. Parce que j'ai toujours eu des musulmans qui étaient très pratiquants. J'ai eu toujours des majorités de classes avec des musulmans garçons et donc qui accompagnaient déjà les papas à la mosquée, qui étaient déjà vraiment dans un esprit de – c'était souvent des enfants qui avaient vécu la guerre et puis qui étaient déjà dans un esprit de vraiment voilà – il y a les musulmans, il y a le Dieu des musulmans, et puis le reste... il n'y a rien d'autre. Et là, cette année, je n'ai pas du tout cette sensation-là – et je remarque, parce que, comme j'ai une majorité de musulmans filles – je remarque que, sur la religion, quand je leur pose des questions, « comment c'est de votre côté », elles ne savent pas toujours répondre. Donc je pense – alors qu'ils sont croyants, ça, c'est sûr, tous les musulmans sont croyants, après ils ne sont pas forcément pratiquants.

De nouveau, l'enseignante n'envisage pas la possibilité que les élèves puissent être athées ou choisissent délibérément de ne pas répondre. L'idée que les filles auraient moins de connaissances que les garçons se retrouve également chez Philippe, un enseignant fribourgeois (élèves de 10 à 12 ans). Il semble que, pour ces enseignant-e-s, le savoir serait davantage acquis à la mosquée et/ou moins transmis aux filles dans les familles. L'enseignante citée ci-dessus évoque un récent changement parmi ses élèves « musulman-e-s » : une diminution de la pratique qu'elle attribue au genre des élèves. Il est intéressant de constater que d'autres interprétations comme un réel changement de pratique ou un changement de sa propre perception des élèves ne sont pas évoquées. Par l'attribution de ce changement au genre de ses élèves, sa propre représentation n'est pas mise en question.

Enfin, une des enseignantes de notre échantillon, Coralie (élèves de 8 à 12 ans), se montre précautionneuse dans l'utilisation du témoignage des élèves, conscient-e que l'exposition de l'élève comme témoin de « l'islam » n'est pas forcément désirée par l'élève lui-même.

Absolument, parce qu'ici, c'est, c'était plus compliqué quand on, on a vingt élèves, qu'il y en a dix-neuf qui sont catholiques et un qui est musulman. Le but, ce n'est pas qu'il se sente encore mis dans son petit coin à devoir tout le temps réexpliquer. Il y en a qui ont plaisir et souvent je leur propose, quand on peut parler une fois à deux, discrètement, eh bien leur dire : « est-ce que toi tu as envie, est-ce que ça te fait plaisir ou au contraire est-ce que tu veux que je te laisse tranquille avec ça ? ». Et finalement c'est à l'enfant de choisir. Il y en a qui aiment bien, qui ramènent les choses de la maison et puis il y en a d'autres qui – « non non, tu me laisses surtout tranquille, je le sens pas du tout ». Et puis – et c'est aussi leur choix. On ne peut pas, ça serait le stigmatiser, le rendre mal à l'aise et le pauvre, il serait tout malheureux. Ce n'est pas le but.

L'enseignante perçoit ici le risque de singularisation compris dans l'exposition de l'islam, qui est aussi une exposition de l'élève.

5.3 Mettre des limites à l'expression de l'élève « extrême » : l'élève musulman-e-s qui doit être « recadré-e »

Un autre type de pratique déclarée chez quelques enseignant-e-s concerne les élèves identifiés par les enseignant-e-s comme ayant des propos hors norme – depuis la lecture littérale des textes jusqu'à des propos jugés hostiles envers les non-musulman-e-s. Par exemple, Marianne, enseignante pour des élèves de 6 à 8 ans, mentionne sa pratique face à des propos « intégristes » :

Marianne : Moi j'ai eu une fois un élève qui [...] avait une éducation intégriste musulmane. [...] Puis, quand on a parlé de ça, il tenait des propos vraiment – intégristes. Mais je ne lui en voulais pas. C'était intéressant parce que c'était la seule branche où il participait.

Chercheuse : C'est drôle.

Marianne : Ouais, là, il se sentait vraiment concerné puis il me sortait des phrases du style, ouais, que Dieu va tout démolir ceux qui ne croient pas en lui ou comme ça. Enfin, il a vraiment des propos hyper violents quant à la religion. Et puis, plusieurs fois je lui ai dit parce qu'il disait « je sais, je sais » – puis je lui ai dit « mais tu sais – ici, tu ne vas pas dire « je sais », tu vas dire « je crois ». Je lui dis « celui qui est à côté de toi, pour lui, il sait autre chose et il a le droit de croire en autre chose et il ne croit pas la même chose que toi. Donc, toi tu sais, pour toi, mais lui, il sait pour lui et puis tu dois respecter ». Et puis tout le temps, il disait « je sais ». « Non « tu crois » ». Et puis je voyais que ça, que ça heurtait dans sa tête – à la réflexion – mais que c'était vraiment positif. J'étais – j'ai trouvé dommage – enfin, je ne sais pas où il est allé après... Et puis ça faisait souci de se dire à 7 ans – de déjà parler comme ça. Si justement il n'y a personne en face de lui pour le remettre en question par rapport à ses croyances [...]. Puis je voyais que – je me suis dit « ah bah l'école là, avec cette discipline [ECR], ça permet de modérer, en fait, son – ce qu'il reçoit à la maison ». Puis là, j'ai trouvé que, pour un élève comme ça, c'était vraiment [...] vital quoi – de remettre en question ce qu'il recevait lui dans sa tête.

D'un point de vue didactique, Marianne nous raconte avoir corrigé l'élève « musulman/intégriste » sur sa façon d'exprimer ses convictions à l'école. Ainsi, elle vise à apprendre à l'élève à distinguer son savoir de ses croyances, ce qui correspond à l'inscription de l'ECR dans le domaine des sciences humaines et sociales. En effet, Marianne se distingue de Gerta et Solène car elle enseigne dans un canton excluant tout à fait le catéchisme de l'école. Il lui paraît sans doute plus important d'exclure le langage religieux. D'un point de vue pédagogique, elle se positionne vis-à-vis de l'élève comme seule interface pour modérer et remettre en question le savoir religieux familial. Si, en principe, elle n'intervient pas dans la sphère privée des élèves, son procédé est justifié par le savoir non recevable que l'élève amène à l'école (« Dieu va tout démolir ceux qui ne croient pas en lui ») et par la nécessité de veiller au respect mutuel entre les élèves.

Buchardt (2014) a relevé que le savoir d'expérience des élèves « musulman·e·s » peut également être jugé comme non recevable par les enseignant·e·s, ce que nous avons observé dans les extraits des quelques entretiens. Pour illustrer ce point, nous retournons vers Valérie qui, comme cela a été approfondi dans son portrait, défend la laïcité et l'idée que la religion appartient à la sphère privée :

Valérie : Il y en a [des élèves musulman·e·s] qui essaient de, chaque fois, de dire aux copains de venir voir « comment je fais quand je prie » parce qu'il voulait faire ses prières. On est parti [au camp] une fois en plein Ramadan et puis je lui dis : « tu peux faire tes prières mais c'est discret hein ? ». Puis je dis : « puis c'est si on est au chalet, parce que si on est en promenade, qu'on a un train à prendre, hé bien, tant pis, tu t'adaptes aussi à notre programme ». Et puis chaque fois qu'on était au chalet, puis que ça tombait sur ces moments de prière, il demandait à des copains de venir voir. J'ai dit : « non, ça c'est privé, tu fais tout seul ». Un peu comme si c'était un spectacle ou je ne sais pas ce qu'il voulait leur faire passer comme...

Chercheuse : Oui, il était fier peut-être.

Valérie : Oui, il était – alors il était assez fier de ce qu'il faisait pour montrer qu'il avait amené son petit tapis, tout, ouais.

Chercheuse : C'est l'âge où ils apprennent, en fait.

Valérie : Oui, ils veulent partager, mais peut-être un peu trop, donc on les remet gentiment en place parce qu'on va dire, « tu ne peux pas, c'est privé ».

Dans cette situation, l'enseignante empêche que la pratique de la prière devienne une occasion de partage et d'apprentissage pour les autres élèves, mais saisit l'occasion pour « enseigner », ou plutôt dire à l'élève musulman·e·s que sa pratique appartient à la sphère privée. Le savoir-faire de l'élève est probablement perçu par l'enseignante comme du prosélytisme et, par conséquent, non recevable dans le cadre de l'école, tout comme les propos de l'élève jugé « intégriste » par Marianne. Pour ces enseignant·e·s, il faut remettre ces élèves « en place ». Un savoir jugé « intégriste » « fermé » ou « extrême » est souvent exclu du savoir scolaire. Sindyan Qasem et Marcel Knapp (2018) nous rendent attentifs et attentives au fait que ces termes restent souvent étonnamment vagues, et amalgament des attitudes « antimodernes » apparemment diverses, notamment le rejet de la démocratie, ainsi que le sexisme, l'antisémitisme et l'hostilité envers les LGBTQ*.

Cependant, nous avons rencontré quelques nuances. Solène a partagé avec nous une situation vécue dans sa classe à majorité « musulmane », au sein de laquelle un élève a contesté son enseignement sur la tolérance et la co-existence de plusieurs points de vue :

Solène : Et puis, un petit musulman est revenu en me disant : « ma maman, elle dit que c'est des conneries ce que tu me racontes. De toute manière ce n'est pas vrai, il n'y a qu'une seule religion qui vaut, c'est l'Islam et puis Allah ». Enfin voilà. Donc, des fois, à travers les enfants, on ressent des conflits avec les parents, quoi. Puis à chaque fois je dois recadrer, « ben écoute, ça, ce sont les croyances de ta maman, c'est OK, mais nous à l'école, voilà ce qu'on fait. »

Chercheuse : En général, comment tu réagis s'il y a un élève, comme tu as dit, il y a quelqu'un qui dit, je ne suis pas d'accord avec toi ?

Solène : Bien, je lui dis qu'il a le droit d'avoir son avis. Après je demande l'avis aux autres, puis : « les autres, qu'est-ce que vous en pensez, comment vous vous positionnez par rapport à ça ? ». Et bien justement dans cette classe, où ce petit est très très comme ça, enfin très fermé dans sa manière de voir, même les autres musulmans n'étaient pas d'accord avec. Et du coup, ça a permis un débat entre musulmans mais... Puis, lui, il disait : « ouais vous n'êtes pas vraiment musulmans si vous ne faites pas ça, si vous ne croyez pas ça ». Puis les autres : « mais non on est aussi musulmans.

Mais c'est pas parce que »... Enfin. Mais du coup, ça a mis un débat en disant – et puis après recadrer en disant, « chacun a le droit de faire comme il veut, agir selon ses croyances, c'est comme ça qu'à l'école on agit, et dans notre société, c'est comme ça que »... Remettre les critères de la société dans laquelle on vit. Et puis que lui, bien c'est très bien pour lui, bien, s'il a ses croyances, là, sa manière de fonctionner, là, mais qu'il ne doit pas les imposer aux autres.

Ce qui est similaire chez Valérie et Solène, c'est la distinction faite entre l'expérience des élèves jugée « fermée » et privée, à ne pas imposer aux autres élèves, et un savoir autorisé par l'institution scolaire, et recevable à l'école. Cependant, ce qui les distingue, c'est que Solène ne prend pas l'entière responsabilité de remettre l'élève « à sa place », de le ou la « recadrer », mais elle inclut les élèves « musulman·e·s modéré·e·s » comme auxiliaires dans cette démarche. En même temps, une visibilisation de la diversité interne à l'islam se produit dans le cours. Buchardt (2014) attire l'attention sur le fait que la pédagogie individualisée actuelle demande – en règle générale – aux élèves de contribuer avec leur savoir d'expérience, « but in a pedagogized form, reshaped for curriculum, to the extent that the pupil does not even necessarily have to say anything, if only he/she willingly lets the teacher organize her/his life as curricular material » (p. 174). Il nous est important de noter qu'il n'y a pas uniquement des élèves musulman·e·s qui sont jugé·e·s « extrêmes » par les enseignant·e·s, mais également des élèves « d'Écône »⁷, évangéliques ou Témoins de Jéhovah.

5.4 L'élève musulman·e comme sujet nécessitant une protection

Les attentats de 2015 en France ont eu un écho dans les narrations des enseignant·e·s – surtout dans des entretiens entamés à Fribourg en été 2017. Comme nous l'avons vu dans le portrait d'Orhan, des élèves « non-musulman·e·s » sont arrivé·e·s dans les écoles avec des propos islamophobes comme « tous les musulmans sont des terroristes ». Les enseignant·e·s témoignent s'être senti·e·s appel·é·s à réagir soit par des discussions avec les élèves soit par la thématization des bons côtés de l'islam, comme raconté par Orhan. Nous pouvons interpréter l'arrivée des propos islamophobes comme une dramatisation de la différenciation entre le « nous/Suisse » et « l'autre/musulman » : une attention accrue est accordée à l'islam et à la signification situationnelle des musulman·e·s dans ce contexte social (Faulstich-Wieland, 2004). D'un point de vue pédagogique, les pratiques enseignantes racontées visent une dédramatisation, une réduction des différences pour protéger les élèves « musulman·e·s » de l'exclusion afin de garder un bon vivre ensemble en classe. Audun Toft (2020) nous rend attentifs et attentives au fait qu'un tel enseignement, montrant les bons et les mauvais « côtés » supposés d'une religion, peut, malgré les bonnes intentions de rectification des biais introduits par la couverture médiatique des attentats, confirmer la supposée « normalité » de l'extrémisme dans l'islam.

Plusieurs enseignant·e·s nous racontent des situations de discrimination de leurs élèves « musulman·e·s », comme par exemple la catéchète valaisanne Gerta qui partage au début de l'entretien le récit suivant :

Gerta : Mais j'aime beaucoup. J'aime beaucoup, beaucoup [enseigner le cours ECR].

Chercheuse : Et pourquoi ? Qu'est-ce que tu aimes en fait, qu'est-ce que tu aimes là-dedans ?

Gerta : Déjà, transmettre – ce qui, pour moi, sont des valeurs et puis moi, j'aime aussi chercher d'entrée les différentes religions, les points communs, pour que les élèves comprennent qu'on a beaucoup de choses en commun dans les monothéismes. Et des fois, je suis quand même frappée, même les enfants, qui ont des remarques dures les uns avec les autres. J'ai encore un enfant qui m'a dit – ça c'était très émouvant – je ne sais pas si c'est une parenthèse que je peux mettre, c'était juste avant les vacances. J'avais le test sur les monothéistes. C'était par exemple marqué, « ils lisent la Bible, ils croient en Jésus Christ ressuscité, ce sont les... Chrétiens. Ils lisent le Coran, ils vont à la mosquée ». Et puis il a noté, de sa main en-dessous : « mais ce sont avant tout, tous des humains ». Septième Harnos, hein [10-11 ans] ! Moi j'étais émue de ça et il m'a dit : « Madame, vous ne pensez pas qu'on devrait arrêter toutes les religions ? ». J'ai dit : « pourquoi ? ». « Parce que ça ne fait que des différences entre nous. » Et il avait les larmes aux yeux. J'ai dit : « il t'est arrivé quelque chose comme ça ? » Il est musulman. Il a dit « je voulais jouer avec les enfants. Ils m'ont dit, t'es catholique, toi ? ». Et il a dit non et il n'a pas pu jouer. Alors j'ai dit devant la classe : « le seul but, pourquoi je suis là, je ne l'ai pas atteint. Je ne l'ai pas atteint. Parce que moi je cherche le respect des uns et des autres. » Et moi, j'étais émue, je suis encore émue, parce que – et voilà, là, on n'a pas atteint le but. Ils ne se sont pas respectés les uns et les autres, donc voilà c'était un peu, c'était émouvant pour ce garçon. Et voir sur son examen, c'était touchant. Et lui, il disait, « sans religions, on n'aurait jamais de guerre ».

⁷ Dont les familles soutiennent la Fraternité sacerdotale Saint-Pie X établie dans le village valaisan d'Écône.

Si nous retrouvons chez les enseignant-e-s l'idée quasi-unanime que le cours d'ECR devrait mener avant tout au respect mutuel (Hess & Brumeau, 2020 ; Bleisch, Desponds et Girardet, 2021), dans le cas de Gerta, le rejet d'un élève « musulman » par les autres élèves est constaté et l'enseignement est vécu comme échec. D'un point de vue didactique, Greta raconte avoir utilisé cet incident pour rendre sa déception explicite aux élèves en tenant un discours moralisant. D'un point de vue pédagogique, nous assistons à ce qui était décrit précédemment : une situation de dramatisation de « l'islam » comme marqueur de différence nécessite une action de la part de l'enseignant-e-s afin de protéger l'élève et de s'inscrire dans une déontologie professionnelle.

6 Conclusion : les élèves musulman-e-s entre sujets « normaux » et objet de normalisation

Dans cet article, nous avons investigué les pratiques enseignantes en ECR en relation, d'un côté, avec l'enseignement de l'islam et, de l'autre côté, avec les élèves musulman-e-s sur la base des énoncés spontanés de trente-trois enseignant-e-s de l'école primaire dans le cadre d'un entretien sur leurs pratiques enseignantes.

C'est à travers des narrations portant sur des échanges avec les élèves que les enseignant-e-s élaborent des récits sur leurs pratiques en lien avec l'islam. Ces élaborations ont été présentées à travers des portraits (chapitre 4) et l'analyse des narrations portant sur les élèves (chapitre 5). Nous y avons rencontré cinq types de pratiques déclarées de normalisation en lien avec les élèves musulman-e-s. Nous les présentons ci-dessous, répondant ainsi à la question initiale suivante : quelles pratiques déclarées d'enseignement sont mises en place par les enseignant-e-s pour répondre aux défis *didactiques* perçus ? Les pratiques mentionnées dans cette typologie ne s'excluent pas mutuellement mais peuvent s'articuler et se pondérer entre elles :

(1) Premièrement, une partie des enseignant-e-s estime que certain-e-s élèves doivent être « recadré-e-s » ou « remis-es en place ». Ces enseignant-e-s singularisent l'islam et/ou les familles musulmanes. Ils et elles deviennent des « Autres » face à un « nous » qui est présenté comme chrétien, sécularisé, dont la pratique est modérée et qui est tolérant envers les autres croyances – ce qui confirme le constat fait par Buchardt (2014) dans le cadre de son étude menée au Danemark. Ce modèle du « nous » sert de norme pour normer les élèves musulman-e-s, en particulier les élèves considéré-e-s comme étant dans « l'extrême », à savoir : les élèves qui rapportent une pratique ou des propos « non recevables » à l'école (émettre des propos intolérants envers les autres religions) et les élèves qui, selon les enseignant-e-s, ne font pas une distinction suffisante entre public/privé et fait/croyance par exemple, inviter les autres élèves à assister à la prière). Ces élèves doivent être « recadré-e-s » et « remis-es en place ». Les élèves musulman-e-s considérés déjà comme « modéré-e-s » deviennent à leur tour des allié-e-s pour normer les élèves « extrêmes ». Dans ce cas, nous observons une reproduction du discours public présenté en introduction.

(2) Deuxièmement, quelques enseignant-e-s développent des pratiques d'explicitation du caractère christianocentré du curriculum ainsi que des pratiques de gestion des postures de refus face à un enseignement christianocentré. Les enseignant-e-s concerné-e-s considèrent les connaissances de base sur le christianisme et la « culture locale » (vue par ils et elles comme fortement imprégnée par le christianisme) comme une mise à niveau et un savoir scolaire important pour les élèves « migrant-e-s / musulman-e-s ». Une mise à niveau des élèves « migrant-e-s / musulman-e-s » a pour but, de leur permettre de s'intégrer dans « notre » société, de devenir « normal-e ». Ces enseignant-e-s développent des stratégies pour justifier et expliciter cette norme.

(3) Troisièmement, quelques enseignant-e-s évoquent leurs pratiques d'accueil, leurs sollicitations de témoignages d'élèves musulman-e-s et la mise en valeur de leurs savoirs par des exposés ou d'autres moyens visant à leur donner la parole. L'enseignement est considéré comme particulièrement réussi si le cours est « authentique » ou « vivant ».

(4) Quatrièmement, des enseignant-e-s rapportent des pratiques d'éducation à une posture distanciée vis-à-vis des croyances. Les enseignant-e-s ont des pratiques déclarées d'agrégation soit à une norme de coexistence pacifique entre les religions et de pluralisme, soit à une norme scientifique de décentrement en lien avec l'inscription de l'ECR dans le domaine des sciences humaines et sociales (prescrite par le PER). Ils et elles développent des stratégies de justification et d'explicitation de cette norme face aux élèves qui présenteraient des comportements contraires ou tiendraient des propos alternatifs : ils et elles les « norment » ainsi à un comportement modéré.

(5) Enfin, plusieurs enseignant-e-s ont des pratiques déclarées d'éducation au respect des camarades musulman-e-s. Les propos stéréotypés envers l'islam et les musulman-e-s sont un défi pour elles et eux et ce sont les élèves qui amènent ces stéréotypes en classe qui, dans ce cas, devraient adopter un comportement modéré aux yeux de ces enseignant-e-s. Ceci est d'autant plus virulent dans des situations de dramatisation de l'islam lors

des attentats et en cas de forte médiatisation. Dans les situations de discrimination ou de gestion de la période post-attentat, certain·e·s enseignant·e·s adoptent des pratiques de protection des élèves musulman·e·s, par exemple en minimisant les différences ou en expliquant que la religion s'hérite des parents. Nous pouvons décrire ces pratiques comme une stratégie de normalisation de l'élève musulman·e singularisé·e par d'autres élèves ou par le discours public afin de faire de lui ou d'elle un·e élève de la classe égal·e aux autres. Dans ces cas, les enseignant·e·s estiment que la place de l'élève musulman·e doit être considérée comme normale – et l'islam doit être présenté en tant que religion comme les autres. Les enseignant·e·s réagissent au discours public en tentant de le contrer.

En général, nous observons donc une tension entre la singularisation des élèves musulman·e·s (opposé·e·s au « Nous »), portée par le discours public et la nécessité de traiter chacun·e à égalité, selon le discours professionnel. Face à cette tension, les enseignant·e·s sont en recherche de solutions.



A propos des auteures

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 Haute école pédagogique Fribourg où elle dirige l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. petra.bleisch@edufr.ch

Séverine Desponds est docteure ès Lettres en histoire des religions, titulaire d'un diplôme d'enseignement et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour la didactique de l'éthique et cultures religieuses. severine.desponds-meylan@hepl.ch

Références

Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim : Beltz Juventa.

Altet, M. (2002). *Les « pratiques enseignantes » : une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer »*. Récupéré le 11 novembre 2021 du site de l'Université de Nantes : [file:///Users/p14919/Downloads/LesPratiqueEnseignantes-Altet%20\(1\).pdf](file:///Users/p14919/Downloads/LesPratiqueEnseignantes-Altet%20(1).pdf)

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

Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld : transcript.

Behloul, M. S. (2009). Discours total ! Le débat sur l'islam en Suisse et le positionnement de l'islam comme religion publique. Dans M. Schneuwly Purdie, M. Gianni & M. Jenny (dir.), *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse* (p. 53-72). Genève : Labor et Fides.

Bleisch, P. (2016a). Der „Fall Therwil“ – (Nicht-)Händeschütteln in der Schule als Frage berufsethischen Handelns. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 3, 102-107.

- Bleisch, P. (2016b). *Gelebte und erzählte Scharia in der Schweiz. Empirische Studien zur Aneignung religiöser Normen durch zum Islam konvertierte Frauen*. Zürich : Schulthess.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70-78.
- Bleisch, P., Desponds, S. & Girardet, M. (2021). Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant·e·s et enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 9, 93-115.
- Bozec, G. (2020). La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire : les enseignant·e·s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique. *Agora débats/jeunesses*, 84(1), 81-94. DOI: 10.3917/agora.084.0081
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Münster : Waxmann.
- Clavien, G. (2009). Médias et discours islamophobe : au croisement du *dicible* et du *recevable*. Dans M. Schneuwly Purdie, M. Gianni & M. Jenny (dir.), *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse* (p. 95-109). Genève : Labor et Fides.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010-2021). *Plan d'études romand. Sciences humaines et sociales – Ethique et cultures religieuses*. Récupéré du site du Plan d'études romand : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/ethique-et-cultures-religieuses/>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Spécificités cantonales : [Plan d'études de l']Ethique et cultures religieuses. Intentions*. Récupéré du site du Plan d'études : https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_15.pdf
- Durisch Gauthier, N. (2021). Les religions « autres » que le christianisme dans les curricula de Suisse romande : l'islam comme étude de cas. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 9, 10-24.
- Dutoit, Y. (dir.). (2002). *Au fil du temps*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y. (dir.). (2008). *Les religions en Suisse*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Girardet, S. & Gotheil, R. (2010). *Sur les traces d'Abraham : brochure de l'élève*. Lausanne : Enbiro.
- Dutoit, Y., Girardet, S. et Schwab, C. (2005). *Un monde en couleurs. Brochures de l'élève, Cycle 1*. Lausanne : Enbiro.
- Ettinger, P. & Imhof, K. (2011). *Ethnisierung des Politischen und Problematisierung religiöser Differenz. Schlussbericht. NFP 58 „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“*. Récupéré du site du Fonds national suisse : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf
- Everington, J., Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European Religious Education Teachers' Perceptions of and Responses to Classroom Diversity and Their Relationship to Personal and Professional Biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241–256. DOI: 10.1080/01416200.2011.546669
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. Dans E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (dir.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (p. 175-190). Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Fereidooni, K. (2020). „Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? Da muss man aufpassen. Ich will da gar keine Probleme kriegen!“ Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenberuf. Dans J. Willems (dir.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (p. 105-118). Bielefeld : transcript.

- Ferhat, I. & Boniface, X. (dir.). (2019). *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*. La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une fille qui aime l'ail*. Paris : Dunod.
- Freire, K. & Freymond, Ch. (dir.). (2016). *Portrait de la Suisse : résultats tirés des recensements de la population 2010-2014*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Gasser, N. (2019). „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“. Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 7-17.
- Gianni, M. (2009). Citoyenneté et intégration des musulmans en Suisse : adaptations aux normes ou participation à leur définition ? Dans M. Schneuwly Purdie, M. Gianni & M. Jenny (dir.), *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse* (p. 73-93). Genève : Labor et Fides.
- Hess, A.-C. & Brumeaud, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 25-50.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. NFP 58 Schlussbericht*. Récupéré du site du Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation : <https://edudoc.ch/record/86396?ln=de>
- Kalpaka, A. (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. Dans R. Leiprecht & A. Steinbach (dir.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2* (p. 289–312). Schwalbach/Ts : Debus Pädagogik.
- Karakaşoğlu, Y. (2009). Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. Dans T. G. Schneiders (dir.), *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (p. 289–304). Wiesbaden : VS.
- Martinez, M. & Scheffel, M. (2009). *Einführung in die Erzähltheorie*. München : Beck.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. Dans P. Mecheril (dir.), *Handbuch Migrationspädagogik* (p. 8-30). Weinheim : Beltz.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion des Anderen. Dans B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppl (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 35-66). Baden-Baden : Nomos.
- Mottet, G. (2017). De l'intégration des élèves immigrés à celle des élèves musulmans en Suisse. *Hommes & migrations*, 1316, 89-97.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. London : Harvard University Press.
- Qasem, S. & Knapp, M. (2018). *Erzählen als hegemoniale Praxis: Ein diskurstheoretischer Blick auf Gegennarrative in der Islamismusprävention*. Recupéré du site du Bonn International Center for Conflict Studies : https://www.bicc.de/fileadmin/Dateien/Publications/CoRE_Publications/CoRE_Report_3_Qasem_Erz%C3%A4hlen_als_hegemoniale_Praxis.pdf
- Rissanen, I., Ubani, M. & Sakaranaho, T. (2020). Challenges of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. Dans T. Sakaranaho, T. Aarvaara & J. Konttori (dir.), *The Challenges of Religious Literacy. The Case of Finland* (p. 39–53). Cham : Springer.
- Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine. Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Gollion : Infolio.

- Sökefeld, M. (2005). Sind Aleviten Muslime? Aspekte einer Debatte unter Aleviten in Deutschland. *Ethnoscripts*, 7(2), 128-166.
- Toft, A. (2019). The Extreme as Normal and Negative Identification in Religious Education Lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, 42(3), 325-337. DOI: 10.1080/01416200.2019.1620684
- Walthert, R. & Hetmanczyk, Ph. (dir.). (2021). Der Handschlag von Therwil – Einsichten in die Aushandlungsdynamiken von Religion zwischen lokaler Interaktion, nationaler Politisierung und globaler Skandalisierung: Eine Einleitung. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 29(1), 1-15.

Kontroversität: Notwendigkeit und Herausforderung in der Praxis des (islamischen) Religionsunterrichts

Mehmet Hilmi Tuna

In kulturell und religiös pluralen Gesellschaften existieren unterschiedliche und dadurch naturgemäß kontroverse Standpunkte, Wertvorstellungen und Glaubensüberzeugungen. Als Beitrag zu einem produktiven und friedvollen Miteinander in Schule und Gesellschaft will der Religionsunterricht, sei er konfessionell oder religionskundlich ausgerichtet, Räume des Lernens und Reflektierens anbieten, in denen die Lernenden durch verantwortungsbewusste und begründete Urteilsbildung Mündigkeit erlangen. Ein solches Verständnis bedeutet auch Meinungen und Positionen entwickeln zu können, die nicht im Einklang mit jenen stehen, die etwa von Lehrenden vertreten werden. Sichtweisen, die als kontrovers erlebt werden, gilt es mit Blick auf das Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit akzeptieren und anerkennen zu lernen. Die Befähigung der Lernenden zum Umgang mit Kontroversität ist freilich nur dann zu erreichen, wenn auch im Rahmen des Religionsunterrichts die Wertigkeit von Pluralität reflektiert wird. Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag die Notwendigkeit und Herausforderung von Kontroversität im (islamischen) Religionsunterricht als Bedingung für eine selbständige und reflektierte Urteilsfindung und damit für Pluralitätsfähigkeit thematisiert.

In culturally and religiously plural societies, there are different and thus naturally controversial points of view, values and beliefs. As a contribution to a productive and peaceful way of living together in school and society, confessional and non-confessional religious education aims to offer spaces of learning and reflection in which learners attain maturity through responsible and well-founded judgment. Such an understanding also means being able to develop opinions and positions that are not in alignment with those held by teachers, for example. Views that are experienced as controversial must be accepted and acknowledged with regard to the educational goal of pluralism. However, the ability of learners to deal with controversy can only be achieved if the value of plurality is also reflected within the framework of religious education. Against this background, the article discusses the necessity and challenge of controversy in (Islamic) religious education as a precondition for autonomous and reflective judgment and thus for the ability to deal with plurality.

Dans les sociétés culturellement et religieusement plurielles, il existe des points de vue, des valeurs et des croyances différents et donc naturellement controversés. En tant que contribution à une vie en commun productive et pacifique à l'école et dans la société, l'éducation à la religion, qu'elle soit confessionnelle ou non, vise à offrir des espaces d'apprentissage et de réflexion dans lesquels les apprenant-e-s atteignent une maturité par un jugement responsable et fondé. Une telle compréhension implique également la capacité de développer des opinions et des positions qui ne sont pas conformes à celles des enseignant-e-s, par exemple. Les points de vue qui sont vécus comme controversés doivent être acceptés et reconnus par rapport à l'objectif du pluralisme. Cependant, la capacité des apprenant-e-s à gérer la controverse ne peut être atteinte que si la valeur de la pluralité est également reflétée dans le cadre de l'éducation religieuse. Dans ce contexte, l'article discute de la nécessité et du défi de la controverse dans l'éducation religieuse (islamique) comme condition d'un jugement autonome et réfléchi et donc de la capacité à gérer la pluralité. documentaire, un certain nombre d'orientations centrales sont mises en évidence, interprétées et étudiées.

1 Einleitung

Schüler_innen können – ebenso wie Lehrkräfte – als freie Individuen, als Angehörige einer Religion oder in Abgrenzung zur Religion verschiedenste Themen, Wertvorstellungen, Haltungen, Sichtweisen und Weltanschauungen in den Fachunterricht und die Schule tragen – auch solche, die nicht im Lehrplan vorgesehen sind. Die dabei unweigerlich zu Tage tretenden Divergenzen und Diskrepanzen zwischen wissenschaftlich fundierten Konzepten und persönlichen Vorstellungen mögen mitunter als unversöhnlich wahrgenommen und daher als negativ empfunden werden. Bleiben diese Diskrepanzen unangesprochen, können sie – sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden – zum Nährboden für intolerante und ablehnende Haltungen werden, die sich gegen andere Individuen, Gruppierungen oder auch gegen Religionen, gesellschaftliche Phänomene, (wissenschaftliche) Konzepte und Erkenntnisse richten.

Demnach liegt die zentrale Herausforderung für den (Religions-)Unterricht und die Lehrenden in der Aufarbeitung und Reflexion der unterschiedlichen – und mitunter eben kontrovers erlebten – fachlichen (theologischen) und subjektiven Perspektiven – und zwar so, dass die Lernenden nicht von der Vielzahl an Sichtweisen überwältigt oder zu ‚der einen‘ Sichtweise gedrängt werden und ablehnende Haltungen entwickeln.

Mit Blick darauf widmet sich der vorliegende Beitrag einerseits der theoretischen Reflexion und andererseits der empirischen Analyse und Diskussion der ‚Kontroversität‘ bzw. von Kontroversen im Kontext des (islamischen) Religionsunterrichts. Letztere stützen sich auf Daten, die meinem Dissertationsprojekt „Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung“ (Tuna, 2019) entnommen sind. Zum besseren Verständnis folgen zunächst eine Begriffsdefinition und eine kurze Erläuterung des Studiendesigns bzw. der Studienmethode. Darauf folgt die evidenzbasierte Darstellung und Analyse von Kontroversität bzw. von Kontroversen in der Praxis des (islamischen) Religionsunterrichts. Anschließend findet die Diskussion der Ergebnisse statt. Den Abschluss bildet ein kurzes Resümee der Ergebnisse.

2 Einführung in einen (neu) diskutierten Begriff

In der Forschungsliteratur finden sich unterschiedliche Definitionen des Begriffs Kontroversität. Gemeinsam ist ihnen, dass es jeweils um die Darlegung von ‚berechtigten‘ Kontroversen – verstanden als gegensätzliche, miteinander unvereinbare Ansichten – geht. Daraus ergibt sich die Frage, wann und unter welchen Bedingungen von miteinander unvereinbaren Ansichten, Perspektiven, Weltanschauungen – eben von Kontroversen – die Rede sein kann.

Die einschlägigen wissenschaftlichen Diskurse sind im englischsprachigen Raum vor allem von den Ansätzen von Dearden (1981), Stradling (1984) und Hand (2007; 2008) geprägt, im deutschsprachigen Raum beziehen sie sich in erster Linie auf den viel zitierten, insbesondere in der politischen Bildung geläufigen „Beutelsbacher Konsens“ von 1976. Dieser führt Kontroversität als Unterrichtsprinzip ein, demzufolge es gilt, wissenschaftliche und politische Kontroversen auch im Unterricht kontrovers zu verhandeln und abzubilden (vgl. Wehling, 1977, S. 179).¹

Gemäß dem von Dearden (1981, S. 38) mit Blick auf das Thema Bildung verfolgten epistemischen Ansatz ist ein Sachverhalt dann ‚kontrovers‘, wenn er gegenteilige Ansichten provoziert, von denen keine der Vernunft widerspricht. Kontroversität/Kontroversen, so Deardens Argument, können nur anhand bewährter kritischer Wissens- und Wahrheitskriterien, Standards und Validierungsprozessen definiert werden. Denn andernfalls bestünde die Gefahr, dass Ignoranz und Relativismus an die Stelle von Wahrheit treten (vgl. Dearden, 1981, S. 38).

Dabei sei das von ihm vorgeschlagene vernunftorientierte epistemische Herangehen, so Dearden weiter, keineswegs als absolut, ahistorisch oder zeitlos zu verstehen, schließlich würden sich Prämissen und in weiterer Folge epistemische Erkenntnisse verändern und damit auch die Kontroversen. Auf dieser Grundlage unterscheidet Dearden mehrere Erscheinungsformen von Kontroversität (vgl. Dearden, 1981, S. 38–39):

- a) Gegensätzliche Sichtweisen können auf mangelnde Evidenz zurückgeführt werden. Diesfalls wären sie aber von temporärer Natur, da bei einer Änderung der Evidenzlage sich auch die Sichtweisen ändern bzw. die Gegensätzlichkeit(en) auflösen würden.
- b) Eine andere Form von Kontroversität besteht darin, dass zwischen den Parteien zwar grundsätzlich Einigung herrscht, man sich aber nicht auf die Gewichtung, den Wert oder die Effektivität der einzelnen Bestandteile des Sachverhalts einigen kann.
- c) Kontroversität liegt mit Sicherheit dann vor, wenn nicht einmal eine Grundsatzeinigung darüber erzielt werden kann, welche Kriterien auf einen Sachverhalt angewandt werden sollen.
- d) Schließlich kann Kontroversität eine grundsätzliche Differenz in der Perspektive und im Verstehen widerspiegeln.

Hand (2007; 2008) nähert sich der Kontroversität, indem er fragt, ob bzw. welche Sachverhalte offen kontrovers gelehrt werden können, ohne dass die Lernenden in eine bestimmte Richtung und zu einem vermeintlich „richtigen“ Urteil gedrängt werden. In Beantwortung der Frage schlägt Hand vor, dass ein Sachverhalt kontrovers gelehrt werden soll, wenn

¹ Da der Beutelsbacher Konsens in seinen Grundzügen sich auch in den englischsprachigen Diskursen wiederfinden lässt, wird auf ihn hier nicht weiter eingegangen.

- a) gegensätzliche Ansichten durch (epistemische) Beweismittel oder überzeugende Argumente gestützt werden (vgl. „epistemic criterion“ von Dearden, 1981);
- b) auf Personen verwiesen werden kann, die den in Zusammenhang mit dem Thema getroffenen Aussagen und Behauptungen widersprechen (vgl. „behavioural criterion“ von Bailey, 1975);
- c) Ansichten nicht von den Werten des demokratischen Rechtsstaats gestützt werden (vgl. „political criterion“ von Hand, 2007; 2008).

Hands Ansatz wurde u. a. ob seiner ungenügenden Berücksichtigung religiöser Argumente (Cooling, 2012) und der mangelnden Einbeziehung gesamtgesellschaftlicher Dynamiken (Cooling, 2012; Hess & McAvoy, 2015) kritisiert.

Stradling wiederum gibt in seinem Artikel von 1984 zu bedenken, dass viele wissenschaftliche Diskurse sich zwar mit „Kontroversität“ auf einer theoretischen Ebene auseinandersetzen, aber kaum die Alltagswirklichkeiten der Schule bzw. des Klassenzimmers berücksichtigen. Nach Stradling liegt die Herausforderung für den Fachunterricht bzw. die Lehrenden nicht im Lehren ‚über‘ epistemisch begründbare Kontroversen, verstanden als ein „Lehren über“ („to teach about“) Themen, die gegenteilige, sich jeweils auf Evidenz berufende Ansichten hervorbringen, sondern im Lehren, Thematisieren und Reflektieren von Sachverhalten, die aufgrund von alternierenden Wertesystemen und Weltanschauungen zu gegensätzlichen, konfligierenden Erklärungen und Ansätzen führen und die Gesellschaft bzw. das Klassenzimmer tief spalten (vgl. Stradling, 1984, S. 121).

Mit Blick auf den Fachunterricht scheint die Definition von Stradling am meisten für sich zu haben, zumal Studien belegen, dass Lehrende dazu neigen, potenziell kontroverse Themen im Fachunterricht zu meiden (Anker, 2018; Pollak et al., 2018; Tuna, 2019). Für Stradlings Ansatz spricht ferner dessen Berücksichtigung der sozialen und menschlichen Dynamiken, die im Klassenzimmer auftreten und das Unterrichtsgeschehen stark beeinflussen können.

Unter Einbezug dieser Überlegungen baut der vorliegende Beitrag auf folgendem Verständnis der Begriffe Kontroversität bzw. Kontroversen auf:

Kontroversität beschreibt als Prinzip, Grundsatz und Haltung, wie Kontroversen – affirmativ oder ablehnend – wahrgenommen und gehandhabt werden. Mit Blick auf den (Religions-)Unterricht ist damit die affirmativ-‚bejahende‘ Befähigung der Lernenden, mit Kontroversen produktiv umzugehen und diese auszuhalten, gemeint.

Kontroversen sind epistemisch, sozial und/oder politisch, aber auch subjektiv begründete, einander widersprechende – bzw. als widersprüchlich wahrgenommene – Sichtweisen.

3 Kontroversität: Ein notwendiger Ansatz für den islamischen Religionsunterricht

Aus in Deutschland und Österreich zum Thema islamischer Religionsunterricht durchgeführten Studien geht hervor, dass der reflektierte Umgang sowohl mit verschiedenen (kontroversen) fachlich-theologischen als auch mit persönlichen religiösen Ansichten und Überzeugungen für muslimische Lehrende und Lernende gleichermaßen eine große Herausforderung darstellt.

So etwa halten Zimmer et al. (2017, S. 361–362) in ihrer qualitativen Studie zur „Religiosität und religiöse[n] Selbstverortung muslimischer Religionslehrer_innen sowie Lehramtsanwärter_innen in Deutschland“ resümierend fest, dass die interviewten (angehenden) Lehrenden des islamischen Religionsunterrichts eine „nur gering ausgeprägte Reflexion eigener religiöser Überzeugungen im Sinne einer nur von den Eltern und anderen Autoritäten übernommenen Religiosität“ zeigen.

Ähnliche Ergebnisse finden sich in der Studie von Krainz (2014), die die Unterrichtspraxis im katholischen und islamischen Religionsunterricht in Wien und Niederösterreich analysiert. Krainz konstatiert u. a., dass muslimische Lehrende „sich im Unterricht überwiegend an den vorgeschriebenen Gesetzen der Religion, den Regeln, Normen und Riten orientieren“ und „in ihren Ausführungen auch immer wieder auf die Bedeutung kollektiver Kategorien wie Religionszugehörigkeit und Familie“ verweisen. Dies kann „individuelle Entscheidungen in Bezug auf die eigene Lebensführung erschweren und blockieren [...]. Persönliche Abänderungen und Neudeutungen religiöser Vorstellungen und Vorschriften, die besser zum persönlichen Lebenshorizont passen, Kritik oder ein Hinterfragen usw. sind nicht vorgesehen“, so Krainz (2014, S. 232).

Nicht zuletzt meine eigenen Studien (vgl. Tuna, 2019; 2020) in diesem Bereich zeigen die dringende Notwendigkeit der (Neu-)Konzeptualisierung des islamischen Religionsunterrichts mit dem Ziel, den Lernenden einen reflektierten Umgang sowohl mit verschiedenen (kontroversen) fachlichen als auch mit subjektiven Perspektiven zu vermitteln, um in weiterer Folge Mündigkeit und Pluralitätsfähigkeit im Sinne von begründeter Urteilsbildung und Wertschätzung kontroverser Meinungen und Urteile anderer zu ermöglichen.

4 Forschungsdesign und -methode

Die nachfolgend vorgestellten und diskutierten empirischen Daten sind, wie erwähnt, meinem Dissertationsprojekt „Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung“ (Tuna, 2019) entnommen und wurden unter dem Aspekt von Kontroversität/Kontroversen (neu) analysiert. Das Dissertationsprojekt widmete sich der Frage der Professionalität und Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte im schulischen Kontext. Diese Fragestellung erwies sich insofern als sehr ergiebig, als die interviewten islamischen Religionslehrkräfte zahlreiche Herausforderungen – so auch das Thema Kontroversität/Kontroversen – benennen konnten.

Im vorliegenden Beitrag wird dieses Thema, das in der Dissertation nur im Hinblick auf Professionalisierung und Professionalität analysiert und diskutiert wurde, mit Blick auf das Lehren und Lernen aufgegriffen und vertieft. Vor der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Analyse seien an dieser Stelle zunächst die in der Studie angewandten methodischen Zugänge erläutert.

4.1 Qualitative Datenerhebung

Die Erhebung der Daten fand in den Jahren 2015 bis 2017 im Zuge von problemzentrierten narrativen Interviews (vgl. Mayring, 1999; Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012) statt. In den leitfadengestützten Interviews wurden insbesondere die Themen Berufseinstieg, Werdegang, Aufgaben, Rolle(n), Fähigkeiten/Kompetenzen, Unterrichtsverständnis, Berufs- bzw. Professionalitätsverständnis und Herausforderungen als Lehrende angesprochen und erörtert (Tuna, 2019, S. 67–68).

Entsprechend den unterschiedlichen Berufsbiografien der Lehrenden wurde insbesondere auf ein kontrastreiches und theoretisches Sampling² Wert gelegt. Demnach erfolgte die Auswahl der Interviewpartner_innen sukzessiv und orientierte sich an Merkmalen wie Dienstalter, Ausbildungsgrad, ethnische Zugehörigkeit, Glaubensgemeinschaft, Geschlecht, Bundesland und Schultyp. Ziel war es, anhand eines kontrastreichen Samplings möglichst viele verschiedene Perspektiven zu erfassen (Tuna, 2019, S. 68–69). Insgesamt wurden 11 Interviews mit fünf weiblichen und sechs männlichen Lehrenden durchgeführt.

4.2 Datenauswertung

Die Auswertung und Kodierung der transkribierten Daten erfolgte mittels der Situationsanalyse von A. Clarke (2012), eine Weiterentwicklung der „Grounded Theory“ (Strauss & Corbin, 1996). Clarkes Weiterentwicklung der GT zu einem „Ansatz zur gegenstandsverankerten Theoriebildung postmoderner Verschiebungen in der Sozialtheorie und qualitativen Forschung“ (Clarke, 2012, S. 35) basiert auf der Grundannahme, „dass alles, was sich in der Situation befindet, so ziemlich alles andere, was sich in der Situation befindet, auf irgendeine (oder auch mehrere) Weise(n) konstituiert und beeinflusst“ (Clarke, 2012, S. 114) und führt im Wesentlichen folgende Neuerungen ein (vgl. Clarke, 2012, S. 31–37):

- die Abwendung von einer positivistischen Sozialwissenschaft und die Hinwendung zur ‚Postmoderne‘, verstanden als „Partikularismus, Positionalitäten, Komplikationen, Substanzlosigkeit, Instabilitäten, Unregelmäßigkeiten, Widersprüche [...], Heterogenitäten, Situiertheit und Fragmentierung – kurz: Komplexität“ (Clarke, 2012, S. 26);
- die Einführung ökologischer Leitmetaphern, sozialer Welten, Arenen, Aushandlungen und Diskurse als alternative konzeptionelle Infrastrukturen sozialen Handelns;
- die Herausarbeitung eines der Komplexität postmodernen Lebens entsprechenden, systematischen und flexiblen Forschungsdesigns.

Nachstehend werden nun die Studienergebnisse unter dem Aspekt der Kontroversität in der Unterrichtspraxis des islamischen Religionsunterrichts dargestellt.

² Beim theoretischen Sampling sind die ersten Ergebnisse der Fallauswertung entscheidend für die Auswahl der nachfolgenden Interviewpartner_innen (vgl. Equit & Hohage, 2016, S. 12).

5 Ergebnisse

Aus der Analyse der Daten geht hervor, dass junge Menschen muslimischen Glaubens in Europa insbesondere im schulischen Kontext zum einen mit *innerislamischen Kontroversen* und zum anderen mit *politisch-gesellschaftlichen Kontroversen* konfrontiert sind. Diese beiden Formen von Kontroversen werden zunächst anhand von Interviewauszügen im Detail dargestellt, bevor dann darauf eingegangen wird, *wie muslimische Lehrende mit Kontroversen umgehen*.

5.1 Innerislamische Kontroversen

Ob der stattfindende Unterricht nun konfessionelle oder religionskundliche Züge trägt, das Klassenzimmer ist in jedem Fall ein Ort, an dem sich junge Menschen muslimischen Glaubens aus unterschiedlichen islamischen Traditionen begegnen. Dementsprechend bringen Lernende und Lehrende – als Subjekte/Individuen und zugleich als Angehörige einer muslimischen Tradition bzw. in Abgrenzung zu einer muslimischen Tradition oder einer anderen Religion – Perspektiven, Ansichten, Erkenntnisse etc. in den Unterricht ein, die sich als kontrovers erweisen bzw. als kontrovers empfunden werden können. Wie aus dem Datenmaterial hervorgeht, bedarf diese innerislamische Kontroversität ganz besonderer Aufmerksamkeit und stellt damit für die Lehrenden eine große Herausforderung dar. Diese Wahrnehmung wird durch die folgende Aussage des interviewten Hud – ein 32-jähriger Religionslehrer – untermauert, in der er auf die – in seinen Augen angesichts der Lebenswirklichkeit nicht länger haltbare – Tabuisierung bzw. eine koranisch legitimierte Ablehnung von Homosexualität zu sprechen kommt:

[...] Homosexualität zum Beispiel. Es geht natürlich, du kannst das aus Sicht des Islams betrachten und sagen: „Okay, das ist laut Koran so.“ Aber wir können das nicht mehr verdrängen und sagen: „Okay, sowas gibt's nicht. Das gibt's ja.“ (Hud 140)³

Zusätzlich zur Komplexität der Frage, wieweit bestimmte theologische Annäherungen, Normen oder traditionelle Umgangsformen im heutigen Kontext vertretbar sind, ist diesen Worten auch ein Bewusstsein davon zu entnehmen, dass die Behandlung solcher Themen hohes Einfühlungsvermögen und Geduld erfordert. Andernfalls ist die Gefahr groß, dass Lernende nicht-liberale Meinungen und Sichtweisen ausbilden, so der 45-jährige Studienteilnehmer Nuh:

[D]ie Schüler nehmen das so auf, wie sie es wünschen, oft mal auch nicht, wie ich das denen vorgespielt habe oder vorgesagt habe. Und deswegen müssen wir da auch aufpassen. (Nuh 22)

Als Teil des persönlichen Bildungsprozesses können Lernende vom Curriculum (vgl. Zinnecker 1975) bzw. Unterrichtsziel abweichende Meinungen, Sichtweisen und Urteile oder aber mit dem Bildungsziel nicht vereinbare Positionen entwickeln. Solche Tendenzen treten laut Datenmaterial insbesondere in Zusammenhang mit fachlich-theologischen Kontroversen bzw. mit Diversität auf, wie auch Cem, ein 42-jähriger Religionslehrer, beobachten konnte:

[E]s kommen tagtäglich immer Sachen vor, auf die man nicht vorbereitet ist. Und wo man manchmal schon genervt ist und die Zähne zusammenbeißt. [...] Naja, wenn er Meinungsverschiedenheit im Islam nicht tolerieren kann; wenn er sagt, „nur meine Meinung ist die einzig richtige Meinung“ bzw. „ich kenne das und alle anderen interessieren mich nicht, und die sind islamisch nicht legitim“ – dann ist die Gefahr da, dass sich so ein Schüler schnell radikalisiert. (Cem 182)

Zusammenfassend lässt sich anhand der angeführten Interviewpassagen konstatieren, dass Kontroversität im IRU aufgrund sowohl der fachlich-theologischen als auch der menschlich-subjektiven Vielfalt an Erkenntnissen, Sichtweisen, Standpunkten und Weltanschauungen für die Bildungsziele des RU unvermeidlich ist und daher in jedem Fall Eingang in den (I)RU finden muss. Zudem wird deutlich, dass eine scharfe Grenzziehung zwischen fachlichen, politisch-gesellschaftlichen und subjektiven/individuellen Kontroversen nicht möglich ist, da religiöse Sachverhalte zu gesellschaftsrelevanten und handlungsorientierten Urteilen, Haltungen, Wertvorstellungen und somit zur (Identitäts-)Bildung des Individuums beitragen und umgekehrt.

Nach dieser kurzen Darstellung der innerislamischen Kontroversen folgt nun die Hinwendung zu den politisch-gesellschaftlichen Kontroversen.

³ Interviewpassagen werden mit Pseudonym und Absatznummer belegt.

5.2 Politisch-gesellschaftliche Kontroversen

So, wie Religionen oder religiöse Weltanschauungen in die Gesellschaft hineinwirken und sie mitgestalten bzw. politisch-gesellschaftliche Diskurse mitprägen, so erwarten Politik und Gesellschaft ihrerseits von den Religionsgemeinschaften und deren Angehörigen die Bereitschaft, ihre Theologien, Überzeugungen, Weltanschauungen und Traditionen kontinuierlich zu reflektieren bzw. zu hinterfragen. Im schulischen Kontext kann sich dies so äußern, dass Angehörige einer ‚Interessenspartei‘ direkt an einzelne muslimische Lernende und Lehrende herantreten und sie mit ihren Sichtweisen konfrontieren oder ihre Sichtweisen (indirekt) in das Klassenzimmer tragen und so gewollt oder ungewollt Kontroversen auslösen oder befeuern. Ersteres illustriert die folgende Schilderung von Naz, eine 29-jährige Religionslehrerin:

Und es gab mal zum Beispiel eine Lehrerin, die hat gemeint, über das Kopftuch oder allgemeine Bedeckung: „Ja, glaubst du nicht, dass dieses Gebot [Kopftuch bzw. Bedeckung] damals nur für diese Zeit gedacht war? Weil es dort sehr heiß war und ein anderes Klima war, ein anderes Land war. Und du bist ja jetzt in einem anderen Land, es ist nicht mehr so heiß und du bist sicherer, du brauchst dich auch vor niemandem beschützen.“ (Naz 107)

Außer von der schieren Existenz unterschiedlicher Standpunkte zeugt diese Begebenheit davon, dass gewisse Formen von Konfrontation als unwillkommene Belehrung bzw. Maßregelung – ob nun so gemeint oder nicht – wahrgenommen werden. Aus der Sicht von Naz ist das, was das Gegenüber betreibt, keine offene, geschweige denn eine respektvolle Kommunikation, sondern eine vorsätzliche, fast untergriffige Konfrontation, die von Naz die Übernahme der eigenen Sichtweise einfordert. Konkreter werden solche Forderungen, wenn die jeweiligen Sachverhalte die Schule bzw. den Unterricht betreffen. So finden sich im Datenmaterial Aussagen von Lehrenden, wonach Schulleitungen und nichtmuslimische Lehrende muslimische Lehrende implizit oder explizit dazu anhalten, eine vermittelnde Rolle einzunehmen oder bezüglich islamisch-religiöser Themen und Praktiken wie Fasten (Han 112; Naz 95) und Bekleidung/Kopftuch (Hud 178; Nuh 22; Naz 42) im Kontext des Sportunterrichts oder mit Verweis auf das jugendliche Alter der Lernenden gegenüber diesen und ihren Erziehungsberechtigten den Standpunkt der Schule zu vertreten.

Besonders herausfordernd – und mitunter überfordernd – für muslimische Lernende und Lehrende erweisen sich subtil kommunizierte Kontroversität, wie sie etwa dann vorliegt, wenn einschlägige Themen nicht direkt an sie persönlich herangetragen, sondern allgemein in den Fachunterricht und die Schule eingebracht werden. Ein solcher Fall wird von Nuh mit folgendem Beispiel illustriert:

[I]ch habe mal mitbekommen, dass eine Lehrerin gesagt haben soll – soll muss man sagen, weil oft ist es so, dass das immer wieder manipuliert wird – eine Lehrerin gefragt haben soll: „Was macht man überhaupt im Religionsunterricht?“; [...] Und dann hat sie gleich die Antwort gegeben. Und Antwort war: „Ja ihr lernt, wie man Bomben baut im Religionsunterricht.“ (Nuh 103)

In der hier geschilderten Episode greift die nicht muslimische Lehrende zum Mittel der rhetorischen Frage, um damit ihre verallgemeinernde, insinuirende, provokant-konfrontative Haltung kundzutun – von einer wertschätzenden und interessierten Kommunikation ist diese Art von Gesprächsführung also denkbar weit entfernt. Der Entschluss der muslimischen Lernenden wiederum, sich hilfesuchend an den muslimischen Lehrenden zu wenden, zeugt von ihrer Überforderung mit der Situation. Zugleich verweist Nuhs Verdacht, Berichte über derartige Kontroversen könnten „manipuliert“ sein, darauf, dass hierbei subjektive Wahrnehmungen, Sichtweisen und Emotionen eine große Rolle spielen können – eine größere vielleicht als die Vernunft.

Der nächste Punkt widmet sich nun der Frage, wie muslimische Lehrende mit Kontroversen umgehen.

5.3 Der Umgang muslimischer Lehrender mit Kontroversen

Hinsichtlich möglicher Umgangsformen der Lehrenden zeigen sich im Datenmaterial folgende zwei Tendenzen: die Vermeidung von Kontroversen und die Auffassung von Kontroversität als neutrales und offenes „Lehren über“: „to teach about“.

Vermeidung von Kontroversen

Der herausfordernde und mitunter überfordernde Zug, den Kontroversen – seien diese innerislamisch oder politisch-gesellschaftlich begründet – für muslimische Lehrende bisweilen annimmt, macht sich dem Datenmaterial zufolge insbesondere in ihrer Neigung geltend, kontroverse Themen zu marginalisieren

bzw. gänzlich zu vermeiden. So etwa meint Hud: „Also auf diese Themen sollte man lieber verzichten“ (192); auch Ece, 25-jährige Religionslehrerin, kennt die Schwierigkeiten kontroverser Themen, gleichwohl könne sie – auch, wenn sie es gerne würde – ihnen nicht immer aus dem Weg gehen, da die Lernenden sie nun einmal einbringen würden:

[M]anchmal will ich Themen, die für mich schwierig sind, gar nicht ansprechen. Wenn sie fragen, dann mach ich das durch. Aber wenn ich selber nicht ganz weiß, wie ich das weitergeben soll, dann überspring ich es. (Ece 149)

Ece und anderen Lehrenden zufolge liegt die Schwierigkeit darin, dass ihnen zum einen das Wie⁴ und zum anderen von der Allgemeinheit akzeptierte Lösungen und Normen fehlen. So wird in den Interviews immer wieder betont, dass muslimische Lehrende aufzupassen hätten, „dass es nicht zu einem Missverständnis kommt“ (Hud 196; vgl. auch Hud 192 und Nuh 22). Hält man aber solche Themen aus dem Unterricht heraus, dann können auch keine Missverständnisse und Kontroversen auftreten, so die Logik dieser Lehrenden.

Auffassung von Kontroversität als neutrales und offenes „Lehren über“ ...: „to teach about“

Wie dargelegt, können Lehrende zwar versuchen, Kontroversität bzw. kontroverse Themen aus dem Unterricht weitgehend zu verbannen, gänzlich unterbinden lassen sie sich freilich nicht. Im Fall also, dass „kontroverse“ Themen im Klassenzimmer auftauchen, gelte es sie so zu behandeln, dass allen Beteiligten recht getan werde. Die Lehrkraft, so Hud, „muss das so erklären, dass es jedem passt“ (Hud 196). Beinhaltet der Sachverhalt innerislamische Kontroversen, so sollten Ece zufolge die unterschiedlichen muslimischen Sichtweisen klar benannt werden:

Da sag ich zumindest die Meinungen, sag aber auch, wer was vertritt. Weil manche sind von Atib, dann sagen sie: „Bei uns ist es nicht so.“ Dann sag ich: „Ja, ihr sollt euch entscheiden und nicht das nehmen, was euch vorgegeben wird. Aber, wenn Sie fragen, welche Moschee welche Meinung vertritt, dann sag ich das auch.“ (Ece 72)

Kommt der Kontroverse hingegen auch eine politisch-gesellschaftliche Dimension zu, so haben die Lehrenden diese ebenfalls zu berücksichtigen und darauf zu achten, dass „die Grundideen und Grundregeln“ (Hud 192) der Gesellschaft gewahrt bleiben. Mit Nuhs Worten muss den Lehrenden bewusst sein,

dass wir als muslimische, also überzeugte praktizierende Muslime ein Weltbild haben, und dieses Weltbild sollte auch in Österreich umsetzbar sein. In der Theorie und Praxis ist es aber nicht immer so. Ich sollte auch Lösungen vorschlagen, die beide Seiten bedienen sollten. (Nuh 22)

Nach den von den Lehrenden beschworenen Lösungen, die alle Beteiligten bedienen bzw. es allen recht machen sollen, sucht man im Datenmaterial freilich vergebens. Dies dürfte daran liegen, dass das Beilegen von Kontroversen, das Finden von allgemein akzeptierten dauerhaften (Konsens)Lösungen und Regelungen in Anbetracht des Umstands, dass Diversität und Kontroversität in der Natur des Menschen liegen, kaum möglich ist und auch nicht die Aufgabe von Lehrenden sein kann.

6 Diskussion

Mit Blick auf das Thema Kontroversen/Kontroversität im Religionsunterricht lassen die Studienergebnisse folgende Umgangsweisen erkennen, die in diesem Abschnitt eingehender diskutiert werden sollen:

1. Kontroversität wahrnehmen: das Erleben, Wahrnehmen, Bestimmen (und auch Aushalten) von ‚kontroversen‘, miteinander unvereinbaren, gegensätzlichen Standpunkten unter Einbeziehung sowohl von wissenschaftlichen als auch subjektiven Perspektiven;
2. Kontroversität operationalisieren: das Austragen, Aufarbeiten und Reflektieren von ‚kontroversen‘ Standpunkten – seien es wissenschaftlich belegte und/oder subjektive Perspektiven.

⁴ Der als „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 11–40) des Lehrens/Unterrichtens bezeichnete fehlende Kausalzusammenhang zwischen dem pädagogischen Handeln der Lehrenden und dem Lernerfolg und Handeln der Lernenden dürfte im Fall von Kontroversität/Kontroversen besonders deutlich spürbar werden.

6.1 Kontroversität und ‚Nichtwissen‘ wahrnehmen und (re-)konstruieren

Sowohl die Theorie als auch die empirische Evidenz präsentieren Kontroversität (insbesondere im Religionsunterricht) u. a. als eine Folge unterschiedlicher subjektiver Sichtweisen und Weltanschauungen. Verschiedene Perspektiven und Erkenntnisse müssen sich nicht zwangsläufig widersprechen, sondern können sich durchaus komplementär zueinander verhalten. Damit sich aber zwei Perspektiven ergänzen und gegenseitig bereichern können, bedarf es zunächst einmal der Wahrnehmung der eigenen Subjektivität/Perspektivität sowie eines entsprechenden epistemischen Verständnisses.

Menschliches Wissen – und Urteil, ob begründet oder nicht – entspricht „dem Gebrauch unserer Sinne & dem Gebrauch unserer Vernunft“ (Selg & Wieland, 2001, S. 74). Der Gebrauch der Sinne und der Vernunft unterliegt wiederum dem Einfluss verschiedener Dispositionen. So können genetische, soziale und kontextuelle Dispositionen unterschiedliche Erfahrungen, Erlebnisse, Verständnisse, Schlussfolgerungen, Erkenntnisse und (Vor-)Urteile hervorbringen. Ein konstruktivistisches Wissens- und Wirklichkeitsverständnis (vgl. Lindemann, 2006) und in weiterer Folge die bewusste Wahrnehmung der eigenen Subjektivität/Perspektivität machen es möglich, dass unterschiedliche Perspektiven, Erkenntnisse etc. nicht als kontrovers bzw. antagonistisch, sondern als komplementär zueinander verstanden und erlebt werden. Das bedeutet, dass neben der eigenen auch andere Perspektiven aushaltbar und akzeptierbar werden.

Zugleich ist die Aneignung eines solchen Verständnisses und Bewusstseins ein erster Schritt in Richtung sokratisches „Nichtwissen“, das seinerseits den Ausgangspunkt eines jeden Bildungsprozesses bildet. Bildung beginnt stets mit der Destruktion bloßer Meinungen bzw. Vor-Urteile, ihrer Überführung als Unwissen und ihrer Transformation in „Nichtwissen“ (vgl. Reichenbach, 2007, S. 196). Begründete Meinungen und Urteile können sich erst bilden, wenn bloße Meinungen und Vor-Urteile dekonstruiert und in ‚Nichtwissen‘ transformiert worden sind. Denn nur

[w]er in den dauerhaften Kontakt mit dem Universum des Nichtwissens getreten ist, hat gelernt, auch die eigenen Meinungen rückhaltlos zu hinterfragen und, wenn nötig, zu verwerfen. (Reichenbach, 2007, S. 22)

6.2 Den Umgang mit Kontroversität lehren

Mit Blick auf Unterricht und Schule plädieren manche Autor_innen dafür, bestimmte Themen ‚kontrovers‘ zu lehren – wobei sie unter ‚kontrovers‘ ein neutrales und offen gehaltenes Lehren ‚über‘ divergierende Ansichten verstehen (vgl. Hand 2008; Beutelsbacher Konsens). Ein solches Verständnis von Kontroversität lassen auch die in diesem Beitrag zitierten Lehrenden erkennen, wenn sie in den Interviews vorschlagen, Kontroversen im Unterricht auf eine Weise zu thematisieren, die es allen Beteiligten recht macht, indem möglichst ‚über‘ alle Perspektiven gelehrt wird (siehe Abschnitt 4.2).

Ob ein solches Herangehen – ein bloßes Lernen ‚über‘ – zu einem produktiven Umgang mit Kontroversität bzw. Kontroversen und zu einer begründeten Urteilsbildung beitragen kann, ist äußerst fraglich. Schließlich sind Lernende dabei primär angehalten, normativ und wissensorientiert zu lernen – was die Gefahr birgt, dass sie von der Vielzahl an Perspektiven oder der Verpflichtung auf ‚eine‘ Perspektive überwältigt werden und ablehnende Haltungen und (Vor-)Urteile bilden. Das bloße Lehren und Lernen von Kontroversität bzw. Kontroversen kommt einer Selbstbeschränkung des Begriffs der Bildung gleich, erschöpft sich Bildung doch nicht im bloßen Lehren und Lernen von verschiedenen Perspektiven oder Inhalten. Mit Abbotts Worten:

Education is not about content. It is not even about skills. It is a habit or stance of mind. It is not something that you have. It is something that you are. (Abbott, 2003, S. 16)

Die Schule (und der Fachunterricht) als ein Ort der Bildung muss ein geschützter Raum sein, ein Übungsfeld für das subjektive Handeln in diversen Lebenssituationen sowie für das Austragen und Aushalten von Widersprüchen, so das einhellige Urteil zahlreicher Autor_innen (vgl. Barton & McCully, 2007; Klingberg, 1977; Kohlberg, 1971).

Doch das Aushalten von und der produktive Umgang mit Kontroversität bzw. Kontroversen und damit die Förderung einer begründeten Urteilsbildung setzen voraus, dass diese im Fachunterricht zugelassen, ausgetragen und diskutiert werden. So bewies Diana C. Mutz (2006) in einer Serie von Studien, dass Diskussionen und Gespräche, in denen Diskutanten mit anderen (kontroversen) Sichtweisen konfrontiert werden, die Toleranzfähigkeit erhöhen. Denn in solchen Diskussionen und Begegnungen lernen die Beteiligten nicht nur die (kontroversen) Perspektiven der anderen kennen, sondern gewöhnen sich an Kontroversität bzw. an kontroverse Sichtweisen und lernen diese als legitim und als Normalität zu akzeptieren (Mutz, 2006, S. 85–86).⁵

⁵ Eine solche Vorgehensweise entspräche sicherlich auch der Islamischen Tradition. So zeugen doch zahlreiche innerislamische Kontroversen sowie Berichte und Abhandlungen zum Lehren und Lernen, etwa in Medresen und Lehr-/Lernzirkeln (*halqa*), davon, dass *ihtilāf* und Disputation essenziell für die Exzellenz in der Islamischen Lehre war. Siehe dazu etwa die Beiträge von Sebastian Günther (2016; 2017), Dziri (2015), Schacht (2012) und Ignaz Goldziher (1884).

7 Resümee

Im vorliegenden Beitrag wurden verschiedene Erscheinungsformen von Kontroversität bzw. Kontroversen und mögliche Umgangsstrategien aus der Praxis der Lehrenden und der Theorie diskutiert. Dabei sollte deutlich werden, dass Kontroversität im Religionsunterrichts- bzw. Bildungskontext sich nicht darauf beschränken darf, Lernenden unterschiedliche (kontroverse) Perspektiven bloß vorzuführen und in jedem Fall Konsenslösungen anzubieten bzw. zu erarbeiten – auch wenn sowohl Lernende und Lehrende als auch die Gesellschaft zu solchen Erwartungen neigen. Worauf es tatsächlich ankommt, ist das Lehren, Lernen, Aneignen, Einüben und Angewöhnen von Kontroversität mit dem Ziel, Widersprüchlichkeiten und andere Perspektiven auszuhalten, sich der eigenen Subjektivität/ Perspektivität bewusst zu werden und bloße Meinungen und (Vor-)Urteile erst in ‚Nichtwissen‘ und dann in begründete Urteile zu transformieren.



Über den Autor

Mehmet H. Tuna studierte Islamische Religionspädagogik an den Universitäten Innsbruck und Wien. Von 2009 bis 2018 war er als Religionslehrer für den Islamischen Religionsunterricht in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe tätig. Seit 2015 hat er die Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck inne. mehmet.tuna@uibk.ac.at

Literatur

- Abbott, A. (2003). The Zen of Education. *University of Chicago Magazine* 96(1). Am 15. Februar 2021 bezogen von <https://magazine.uchicago.edu/0310/features/zen.shtml>
- Anker T. & von der Lippe, M. (2018). Controversial issues in religious education: How teachers deal with terrorism in their teaching. In F. Schweitzer & R. Boschki (Hg.), *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes* (S. 131–144). Münster: Waxmann.
- Bailey, C. (1975). Neutrality and rationality in teaching. In D. Bridges & P. Scrimshaw (Hg.), *Values and authority in schools* (S. 121–134). London: Hodder and Stoughton.
- Barton, K. & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History* 127, 13–19.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values* 33(2), 169–181.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 13(1), 37–44.
- Dziri, A. (2015). *Die Ars Disputationis in der islamischen Scholastik. Grundzüge der muslimischen Argumentations- und Beweislehre*. Freiburg. i. Br.: Kalam.
- Equit, C. & Hohage, Ch. (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In C. Equit & Ch. Hohage (Hg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9–47). Weinheim: Beltz.

- Günther, S. (2017). Education, general (up to 1500). In K. Fleet, G. Krämer, D. Matringe, J. Nawas & E. Rowson (Hg.), *The Encyclopedia of Islam – Three* (S. 29–48). Leiden: Brill.
- Günther, S. (2016). Bildungsauffassung klassischer muslimischer Gelehrter. Von Abu Hanifa bis Ibn Khaldun (8.–15. Jh.). In Z. Sejdini (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa* (S. 51–71). Bielefeld: transcript.
- Goldziher, I. (1884). Zur Litteratur des Ichtilāf al-mağāhib. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (ZDMG)* 38, 669–682.
- Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education* 5(1), 69–86.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory* 58(2), 213–228.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. London: Routledge.
- Klingberg, L. (1977). *Lernen – Lehren – Unterricht: Über den Eigensinn des Didaktischen*. Am 25. Februar 2021 bezogen von <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/445/file/KLINGBER.pdf>
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In B. Clive, E. O'Sullivan & B. S. Crittenden (Hg.), *Moral Education* (S. 23–92). Toronto: University of Toronto Press.
- Krainz, U. (2014). *Religion und Demokratie in der Schule: Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld*. Wiesbaden: Springer.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: Deliberative versus participatory democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pollak, I.; Segal, A.; Lefstein, A. & Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies* 50(3), 387–409.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung*. Bildung, Erziehung und Sozialisation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schacht, J. (2012). Iktilāf, In P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel & W.P. Heinrichs (Hg.), *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*. Am 15. Februar 2021 bezogen von http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_3515
- Selg, A. & Wieland, R. (Hg.) (2001). *Die Welt der Encyclopédie*. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review* 36(2), 121–129.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tuna, M. H. (2019). *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung. Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik*. Münster: Waxmann.

- Tuna, M. H. (2020). Islamic Religious Education in Contemporary Austrian Society: Muslim Teachers Dealing with Controversial Contemporary Topics. *Religions* 11(8), 392. doi: 10.3390/rel11080392
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: E. Klett.
- Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. *FORUM: Qualitative Social Research*, 1(1). doi: 10.17169/fqs-1.1.1132
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. SAGE Publications. London: Sage.
- Zimmer, V.; Ceylan, R. & Stein, M. (2017). Religiösität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Theo-Web* 16(2), 347–367. doi: 10.23770/tw0041

Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen im österreichischen Schulsystem – empirische Erkenntnisse und Zugänge zum (inter-)religiösen Lernen

Şenol Yağdı

Der folgende Artikel präsentiert erste Eindrücke und Erkenntnisse aus einer derzeit im Entstehen begriffenen, umfassend angelegten Studie zu den professionsbezogenen Orientierungen und Erfahrungen islamischer Religionslehrkräfte im österreichischen Schulsystem mit besonderem Blick auf (inter-)religiöses Lernen. Anhand exemplarisch ausgewählter Zitate werden einige zentrale Orientierungen, die im Rahmen einer nach den Vorgaben der Dokumentarischen Methode durchgeführten Gruppendiskussion zutage getreten sind, herausgearbeitet, interpretiert und reflektiert.

This essay presents a collection of first impressions and findings from a comprehensive study currently underway that seeks to enquire into the professional orientations and experiences of Islamic religious education teachers in the Austrian school system. More specifically, the central question is what orientations towards (inter-)religious learning come to light in a group discussion conceived and held according to the Documentary Method guidelines. Using selected quotes as examples, a number of central orientations are brought to the surface, interpreted and reflected upon.

Cet article présente les premières impressions et les résultats d'une étude approfondie actuellement en cours qui vise à enquêter sur les orientations et les expériences professionnelles des professeurs d'éducation religieuse islamique dans le système scolaire autrichien - avec un accent particulier sur l'apprentissage (inter) religieux. En utilisant des citations exemplaires tirées d'une discussion de groupe conçue selon la méthode documentaire, un certain nombre d'orientations centrales sont mises en évidence, interprétées et étudiées.

1 Einleitung

Der aktuelle religionspädagogische Diskurs über den islamischen Religionsunterricht, die mit ihm betrauten Lehrkräfte und seine Aufgaben im Kontext (inter-)religiöser Bildung zeigt immer wieder, dass in rein theoretischen Diskussionen die Perspektiven der islamischen Religionslehrer_innen auf das (inter-)religiöse Lernen – und damit ihre professionsbezogenen Selbstverständnisse, Orientierungen, Erfahrungen, Überzeugungen, Wertestrukturen, Einsichten und Ziele – keinerlei Berücksichtigung finden.

Tatsächlich handelt es sich bei Fragen wie etwa danach, wie islamische Religionslehrer_innen zu ihrer Profession stehen, wie sie ihre Tätigkeit wahrnehmen und welche religionspädagogischen Anliegen sie vertreten, um ein Forschungsfeld, das noch in den Kinderschuhen steckt und zu dem folglich kaum wissenschaftlich fundierte und empirisch begründete Erkenntnisse vorliegen. Dem will der vorliegende Beitrag, der auf den Ergebnissen meiner in Arbeit befindlichen Dissertation aufbaut, begegnen, indem er versucht, anhand von Aussagen von Angehörigen dieser Berufsgruppe die ihrer religionspädagogischen Tätigkeit zugrunde liegenden typischen Denk- und Handlungsstrukturen zu erschließen. Anstatt also über die Köpfe der islamischen Religionslehrkräfte hinweg normative Aussagen zu treffen oder ihnen bestimmte Grundhaltungen und Präferenzen anzuempfehlen, möchte diese Untersuchung sie selbst zu Wort kommen lassen.

Abgesehen von einer theoriegenerierenden empirischen Forschung zu den Erfahrungen und Orientierungen der untersuchten Zielgruppe zum (inter-)religiösen Lernen besteht in der Religionspädagogik aber noch eine weitere Forschungslücke, nämlich dort, wo es um spezifische Ansätze für die islamische Religionspädagogik – ein im deutschsprachigen Raum noch junges Fach, das sich vorderhand bereits vorhandener Konzepte, beispielsweise aus der christlichen Religionspädagogik, bedient – geht. Für diese könnte sich die Erforschung der Orientierungs- Orientierungsrahmen von islamischen Religionslehrkräften als wichtiger Impulsgeber erweisen. Daher besteht das zentrale Ziel der Studie – die aufgrund ihrer methodischen Orientierung natürlich nicht den Anspruch erheben kann,

ein allgemeingültiges Modell eines religionspädagogischen Habitus zu präsentieren – darin, die gewonnenen Erkenntnisse für den religionspädagogischen wissenschaftlichen Diskurs fruchtbar zu machen. Damit soll ein erster Schritt hin zu empirisch fundierten religionspädagogischen Ansätzen zum (inter-)religiösen Lernen aus der und für die Praxis islamischer Religionslehrer_innen gesetzt werden.

Ihren Anfang nahm die Untersuchung im Rahmen des Projekts „Integration durch interreligiöse Bildung“, das unter der Leitung von Prof. Wolfgang Weirer am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz durchgeführt wurde und das mittlerweile im drittmittelgeförderten Folgeprojekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“¹ seine Fortsetzung findet. Als Datenbasis für die Studie, aus der dieser Beitrag schöpft, fungierten Gruppendiskussionen mit islamischen Religionslehrer_innen an öffentlichen Schulen in Österreich, aus denen im Sinne eines Bottom-up-Verfahrens deren kollektive religionspädagogische Erfahrungen und Orientierungen rekonstruiert werden sollten. Auch die hier präsentierten Ergebnisse können selbstredend keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder uneingeschränkte Generalisierbarkeit erheben. Vielmehr sind sie als ein empirisch fundierter Beitrag zur religionspädagogischen Habitus- und Professionalitätsforschung zu verstehen.

Die in diesem Beitrag vereinigten ersten Erkenntnisse können als Anhaltspunkte für das Vorhandensein bzw. die Natur von professionsbezogenen Denk- und Handlungsmustern im Zusammenhang mit religiösem Lernen im Allgemeinen und interreligiösem Lernen im Besonderen,² wie sie sich aus den Gruppendiskussionen rekonstruieren lassen, dienen. Aus diesen stammen auch die exemplarisch ausgewählten Passagen zum (inter-)religiösen Lernen, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Interpretation des empirischen Datenmaterials noch nicht abgeschlossen ist. Ein umfassenderes Bild wird meine Dissertation vermitteln.

Im Rahmen des folgenden theoretischen Teils werden zunächst der für meine Forschung grundlegende Begriff des Habitus nach Pierre Bourdieu und seine Bedeutung für die religionspädagogische Professionalitätstheorie umrissen. Die daran anschließenden Ausführungen widmen sich der Weiterentwicklung des Habitusbegriffs in Ralf Bohnsacks Dokumentarischer Methode und deren Bedeutung für die rekonstruktive Sozialforschung.

2 Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen

2.1 Das Habituskonzept in der religionspädagogischen Professionalitätstheorie

Auch wenn die Einbindung des Habituskonzepts in die christliche Religionspädagogik eine relativ neue Idee ist – was umso mehr für die islamische Religionspädagogik gilt, ein wie gesagt im deutschsprachigen Raum noch junges Fach, das sich derzeit noch reflektierend auf die Rezeption bereits vorhandener Konzepte, vornehmlich aus der christlichen Religionspädagogik, bezieht –, fasst dieses in der Religionspädagogik zunehmend Fuß (z. B. Mendl, Heil & Ziebertz, 2005; Lenhard et al., 2012; Heil, 2013; Altmeyer & Grümme, 2018; Yağdı, 2018; Yağdı, 2021). Im Folgenden soll daher das von Bourdieu entwickelte Habituskonzept in seinen Grundzügen vorgestellt werden.

Für Bourdieu ist der Habitus ein „System [...] dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, [...] strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98). Von besonderer Bedeutung für die Religionspädagogik ist die semantische Doppeldeutigkeit des Habitusbegriffs als strukturiertes und zugleich strukturierendes Prinzip, ein Umstand, der die Habitusstheorie in vielerlei Hinsicht „anschlussfähig an die klassischen religionspädagogischen Kategorien Lernen, Bildung, Sozialisation und Erziehung“ (Heil, 2016) macht. Damit empfiehlt sie sich auch für die professionstheoretische religionspädagogische Forschung, insofern, als sie dieser ein Instrumentarium zur Beschreibung der Identität von Religionslehrer_innen im Spannungsfeld von Beruf, Leben und Glauben liefert (vgl. Burrichter, 2012, S. 80–81).

Wird in diesem Forschungsbereich auf den Habitusbegriff rekurriert, dann zumeist im Zusammenhang mit Kompetenzmodellen für die religionspädagogische Ausbildung, wo es um die Operationalisierung der drei verwandten, aber voneinander abzugrenzenden Begriffe Professionalität, Professionalisierung und Profession geht; diese kennzeichnen unterschiedliche Aspekte dessen, was eine professionell handelnde Person ausmacht:

¹ Detaillierte Informationen zum Gesamtprojekt finden sich auf der Homepage: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/>.

² Für eine ausführliche religionswissenschaftliche Diskussion des Begriffs der Interreligiosität vgl. z. B. Lehmann (2018). Für eine detaillierte Definition religiösen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht sei verwiesen auf Riegel (2018).

Profis verfügen über eine domänenspezifische, kompetenzbasierte Ausbildung (Professionalisierung), können lebenspraktische Fälle in problematischen Situationen lösen (Professionalität) und gehören einem an Standards orientierten Berufsstand an (Profession). (Heil, 2017, S. 9–10)

Was das Habituskonzept zur Annäherung an die Begriffe Profi, Profession, Professionalität und Professionalisierung geeignet macht, ist die der Wechselwirkung zwischen strukturierter und strukturierender Funktion des Habitus inhärente Synthese von Determiniertheit und Objektivität einerseits und Freiheit menschlichen Handelns und Subjektivität andererseits: Demnach ist ein Profi jemand, der einen Handlungsstil erworben hat, der, obgleich individuell, dennoch mit anderen Stilen vergleichbar ist – so lässt sich von einem Lehrer_innen-Habitus bzw. (konkreter) von einem Religionslehrer_innen-Habitus sprechen. Der professionelle Habitus einer Religionslehrkraft äußert sich in einem persönlichen Handlungsstil, der jedoch aufgrund von Professionalisierungsprozessen im selben sozialen Raum mit dem Stil anderer Religionslehrer_innen vergleichbar ist (vgl. Heil, 2017, S. 19–20). Tatsächlich greift die empirische Religionslehrerbildungsforschung auf ein eigens für religionspädagogische Profis entwickeltes Habitusmodell zurück, in dem Elemente der Habitus- und Professionalitätstheorie ineinanderfließen (vgl. Heil 2016a; Heil 2017, S. 19–20).

Zur Frage, welche Aspekte eines religionspädagogischen Habitus von (islamischen) Religionslehrer_innen angesichts sich wandelnder Anforderungen und professioneller Anliegen rekonstruierbar sind, gibt es bislang kaum empirische Forschung. In der christlichen Religionspädagogik hat Heil (2016) einschlägige Studien vorgelegt, die jedoch primär konzeptionell angelegt sind und aus der Habitusforschung keine empirischen Erkenntnisse ableiten. Zur Erfassung des sozialen Umfelds und der damit zusammenhängenden religionspädagogischen Praxis sind im Kontext des professionellen Handelns weitere empirische Untersuchungen nötig (vgl. Heil, 2016, S. 14).

Eine Ergänzung zu solchen theoretisch orientierten Forschungen, die den (religionspädagogischen) Habitus im Kontext von Professionalisierung und Kompetenzerwerb betrachten und in der Regel eine Top-down-Perspektive auf den Habitus von Religionslehrkräften einnehmen, stellt die auch die vorliegende Studie leitende praxeologisch-wissenssoziologische Orientierung dar, die anders als jene Forschungsrichtung, die den Habitus mit Professionalisierung und Kompetenzerwerb in Beziehung setzt, die Möglichkeit zulässt, sich dem untersuchten Gegenstand mithilfe des Habitusbegriffs empirisch anzunähern. Im Zentrum steht dann nicht die Frage, welchen Habitus Religionslehrer_innen erwerben müssen oder sollen, um professionell handeln zu können, sondern die rein deskriptive Erfassung des Habitus, der sich in ihrem professionellen Verhalten zeigt. Orientierungsrahmen werden hier also aus den Erzählungen der befragten Gruppe und den sich daraus erschließenden Erfahrungen und Orientierungen in einer Bottom-up-Perspektive rekonstruiert.

2.2 Die Dokumentarische Methode und der Begriff des Orientierungsrahmens

Bei der Dokumentarischen Methode handelt es sich um ein qualitatives Auswertungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, das von Ralf Bohnsack auf der Grundlage von Karl Mannheims Wissenssoziologie und Harold Garfinkels Ethnomethodologie entwickelt wurde. Sie zielt – im Gegensatz zu anderen qualitativen Vorgehensweisen – nicht darauf ab, Meinungen zu einem gegebenen Thema auszuwerten, sondern ebenfalls darauf, die Denk- und Handlungsmuster einer Zielgruppe aus deren Narrationen zu erschließen (vgl. Bohnsack, 2014a; Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 154).

Das „handlungsleitende Erfahrungswissen“ (Kleemann et al., 2009, S. 156), auf das mit der Dokumentarischen Methode zugegriffen werden soll, wird als Orientierungsmuster bezeichnet. Dieser Begriff gliedert sich wiederum in zwei distinkte Wissensformen: Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata. In die Orientierungsschemata fällt das Wissen um institutionalisierte und standardisierte Handlungsabläufe, die das Leben von Menschen prägen. Orientierungsrahmen hingegen ergeben sich aus konkreten, individuellen Erfahrungen und dem Alltagswissen, die das Handeln von Individuen anleiten. Der Orientierungsrahmen kann somit – wie sein Name sagt – einen Rahmen vorgeben, mit dessen Hilfe das Individuum mit den Orientierungsschemata umgehen kann (vgl. Bohnsack 2014b, S. 35).

Der Orientierungsrahmen als zentraler Begriff von Bohnsacks sogenannter praxeologischer Wissenssoziologie wird oftmals als Synonym für Habitus gebraucht. Allerdings hebt Bohnsack sich trotz großer Überschneidungen mit Bourdieus Konzept in mehrfacher Hinsicht von diesem ab. Insbesondere übt er Kritik an Bourdieus im Rahmen seiner Kapitaltheorie vorgebrachten Erklärung der Habitusentstehung, in der die „milieuspezifischen Erlebnisschichtungen als Basis des Habitus“ unberücksichtigt blieben (Kubisch, 2008, S. 78):

Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode erscheint die empirische Analyse des Habitus bei Bourdieu insofern eindimensional, als es empirisch weitgehend ungeklärt bleibt, wie bspw. der klassenspezifische Habitus gender- und generationenspezifisch überlagert und modifiziert wird. (Bohnsack, 2013, S. 195)

Während Bourdieu den Habitus also aus äußeren Merkmalen zu erschließen sucht, konzentriert Bohnsack sich auf die Wahrnehmungen und Einstellungen der Akteur_innen, also deren subjektive Logik. Dieses Verständnis von Orientierungsrahmen der Dokumentarischen Methode liegt auch der gegenständlichen Untersuchung zugrunde, die keine objektivierten Habituszuschreibungen vornehmen, sondern subjektive Sinnzusammenhänge innerhalb von Orientierungsrahmen rekonstruieren will.

3 Forschungspraxis

3.1 Auswertungsverfahren

Um diese Orientierungsrahmen fassbar zu machen, wurde mit der Dokumentarischen Methode ein Verfahren entwickelt, auf das Forschende bei der Auswertung von empirisch erhobenem Datenmaterial aus Gruppendiskussionen mit der befragten Gruppe zurückgreifen können. Dabei werden im ersten Interpretationsschritt, der sogenannten formulierenden Interpretation, der Wortlaut der Gruppendiskussion bzw. daraus ausgewählter, für die Forschungsfrage relevanter und inhaltlich besonders dichter Passagen paraphrasiert und eine thematische Gliederung vorgenommen, um sich dem objektiven Sinngehalt der getätigten Äußerungen anzunähern. Dieser Auswertungsschritt gewährleistet nicht zuletzt die intersubjektive Überprüfbarkeit, da grundsätzlich alles, was gesagt wird, „nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig ist“ (Nohl, 2017, S. 47).

Erst im Anschluss daran, bei der reflektierenden Interpretation, wird zur Frage übergegangen, wie ein Orientierungsrahmen, dem diese oder jene Äußerung entspringt, gestaltet sein könnte – alles Gesagte wird als Ausdruck verborgener Denk- und Handlungsstrukturen angesehen und dahingehend interpretiert. Dabei verschiebt sich das Augenmerk vom Wortsinn verstärkt auf das Wie des Gesagten (vgl. Kleemann et al., 2009, S. 176; Bohnsack, 2014a, S. 135). Ein wesentlicher Schritt besteht darin, den Orientierungsrahmen einer Gruppendiskussion systematisch mit „weitere[n] empirische[n] Vergleichshorizonte[n]“ (Nohl, 2017, S. 53), d. h. mit den Orientierungsrahmen anderer Fälle, in Beziehung zu setzen. Die primäre Aufgabe der Forschenden besteht darin, aus dem konkreten Fall die grundlegenden Orientierungsrahmen zu erschließen und zu abstrahieren sowie im Zuge einer komparativen Analyse festzustellen, inwiefern diese sich von den Orientierungsrahmen anderer Fälle unterscheiden oder sich in ihnen wiederfinden.

Das für die Analyse von Diskussionssequenzen im Rahmen der Dokumentarischen Methode entwickelte Begriffsinstrumentarium findet auch in der folgenden Ergebnisdarstellung Verwendung. Als grundlegende Strukturierungsprinzipien von Gruppendiskussionen, die Aufschluss über Orientierungsrahmen geben können, gelten (vgl. Kleemann et al., 2009, S. 161):

- a) *Positive Gegenhorizonte*: Solche liegen vor, wenn die Diskussionsteilnehmenden einer Äußerung zustimmen und so ihre Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Erfahrungsraum signalisieren. Dadurch werden kollektive Erfahrungen und Einstellungen sichtbar.
- b) *Negative Gegenhorizonte*: Hierbei handelt es sich um jene Äußerungen, durch die ein_e Sprecher_in sich von den Positionen oder Erfahrungen anderer abgrenzt, also zeigt, dass ein bestimmter Erfahrungsraum nicht geteilt wird.
- c) *Enaktierungspotenzial*: Mit diesem Begriff meinen Sprecher_innen die Chance, den eigenen Orientierungsrahmen in die Praxis umzusetzen, ein Aspekt, der häufig nur implizit zur Sprache kommt.

In meiner Ergebnisdarstellung setze ich vorwiegend auf dieses Instrumentarium, um das Professionsverständnis und Haltungen zu (den Gelingensbedingungen von) interreligiösem Lernen mithilfe positiver und negativer Gegenhorizonte anschaulich zu machen.

Um die intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretation der Daten zu gewährleisten, empfiehlt es sich, diese in Gruppen vorzunehmen, die als Forschungsteam gemeinsam Auszüge aus den Daten diskutieren. Dies ermöglicht es den Forschenden, ihren eigenen (begrenzten) Erfahrungshintergrund um Standpunkte und Sichtweisen anderer zu bereichern. Eine solche Interpretation in Gruppen entspricht den zentralen Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung und

insbesondere der Dokumentarischen Methode, indem sie intersubjektive Nachvollziehbarkeit sicherstellt und von den Forschenden eine reflektierte Subjektivität einfordert (vgl. Steinke, 2004, S. 323–325). Aus diesem Grund wurden die hier diskutierten Daten unterschiedlichen Forschungsteams zur gemeinsamen Diskussion vorgelegt.

3.2 Gruppendiskussionsverfahren

Für die Datenerhebung kommt das von Bohnsack im Rahmen der Dokumentarischen Methode entwickelte Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz (Bohnsack, 2014a). Dieser Methode wurde gegenüber Einzelinterviews der Vorzug gegeben, weil sich mit ihr die Interaktion innerhalb der beforschten Gruppe und deren (weitgehend) selbstbestimmte Schwerpunktsetzungen im Diskurs beobachten lassen, sie sich daher ganz besonders zur Erhebung von gemeinsamen Erfahrungen und zur Rekonstruktion des kollektiven Orientierungsrahmens eignet. Dafür wurden Erzählimpulse entwickelt, um die Teilnehmer_innen zu Äußerungen über für das Erkenntnisinteresse relevante Aspekte anzuregen. Die Fragen zu diesen Themenschwerpunkten – Entwicklung der eigenen Religiosität, Selbstbild als islamische Religionslehrer_innen, religiöses Lernen, interreligiöses Lernen – dienten als Leitfaden, konnten aber je nach Gruppendynamik und Gesprächsverlauf variiert werden. Einen unbefangenen Einstieg in die Diskussion ermöglichte folgende Frage: „Ich lade euch ein, mir davon zu erzählen, wie ihr dazu gekommen seid, den Beruf der islamischen Religionslehrkraft zu wählen. Mich interessiert alles, was euch dazu einfällt und was euch wichtig ist.“

Die Auswahl der insgesamt 41 Teilnehmer_innen für die bisher durchgeführten acht Gruppendiskussionen erfolgte über persönliche Netzwerke, aber auch über das Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“. Im Sinne der Gesprächsdynamik ist es wichtig, innerhalb der so zusammengestellten „Realgruppen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 113), deren gemeinsamer Erfahrungshorizont erforscht werden soll, eine möglichst heterogene Auswahl der Teilnehmer_innen zu gewährleisten, die die vielfältigen religionspädagogischen Orientierungen und Vorgeschieden widerspiegelt. Das Ziel bei der Zusammenstellung war also größtmögliche Repräsentanz, um unterschiedliche Erfahrungen und Blickwinkel zu erheben und den kollektiven Orientierungsrahmen hinter den zahlreichen individuellen Perspektiven möglichst vollständig herauszuarbeiten.

Die teilnehmenden islamischen Religionslehrkräfte sind allesamt an öffentlichen Schulen in Österreich tätig, jedoch in verschiedenen Bundesländern und an verschiedenen Schultypen (Volksschule, Neue Mittelschule, allgemeinbildende höhere Schule, berufsbildende höhere Schule). Teilweise können sie eine Fachausbildung in islamischer Religionspädagogik nach österreichischem Standard vorweisen, teilweise eine Fachausbildung im Ausland oder zwar keine spezifische Fachausbildung, aber ein fachverwandtes Studium. Daneben unterscheiden sie sich durch die Dauer ihrer Berufserfahrung als islamische_r Religionslehrer_in und durch die Häufigkeit und Intensität bisheriger interreligiöser Lehr-/Lernerfahrungen im Rahmen von gemeinsam durchgeführtem Religionsunterricht mit Religionslehrkräften anderer Konfessionen, konfessionsübergreifenden Projekten o. Ä. Dieses gemischte Sample soll sicherstellen, dass für die Erschließung eines fallübergreifenden (kollektiven) Orientierungsrahmens ein möglichst breites Spektrum an überindividuellen Erfahrungen und Orientierungen berücksichtigt werden.

Ein Problem bei der Zusammenstellung der Gruppen stellte vielfach die Sorge der potenziellen Studienteilnehmer_innen vor einer eventuell negativen Darstellung dar: Angesichts des in Österreich häufig negativen medialen Diskurses über islamischen Religionsunterricht und muslimische Religionslehrkräfte sowie dadurch geschürte Resentiments reagierten viele Angesprochene zunächst zurückhaltend, manche lehnten eine Teilnahme ab. Andererseits wurde das Vorhaben, der Berufsgruppe eine Stimme zu geben, sehr positiv aufgenommen; die zugesicherte Anonymität und der Umstand, dass der Forscher selbst dieser Berufsgruppe angehört, förderten den Abbau von Ängsten.

4 Einblicke in die Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen

Gegenstand des folgenden Abschnitts ist die Auswertung des Datenmaterials, das zu professionsbezogenen Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrkräfte, insbesondere deren Haltungen zu interreligiösem Lehren und Lernen und den Gegebenheiten, unter denen diese zustande kommen, gewonnen werden konnte. Diese Punkte sollen anhand ausgewählter, besonders dichter Passagen aus der ersten von mehreren Gruppendiskussionen³ reflektiert und interpretiert werden, und zwar eng am Text der Gesamtdiskussion, der abstrahiert und verdichtet wird. Aus Platzgründen kann die Diskussion an dieser Stelle nur schlaglichtartig durch wörtliche Zitate

³ Als Abkürzung für die einzelnen Gruppendiskussionen wird im Folgenden die Sigle GD (Gruppendiskussion) mit fortlaufenden Nummern verwendet.

wiedergegeben werden, die Ergebnisdarstellung nimmt indes auch Bezug auf über die angeführten Zitate hinausgehende Passagen.

An dieser ersten Gruppendiskussion nahmen sechs Personen – vier weibliche und zwei männliche – teil, die alle in der Steiermark tätig sind. Bis auf eine Lehrkraft hatten alle Teilnehmer_innen ihre Schullaufbahn im nichtösterreichischen Herkunftsland absolviert, von diesen fünf wiederum hat eine Lehrperson in Österreich die Universität besucht. Eine einschlägige Fachausbildung konnten vier Teilnehmer_innen vorweisen, die übrigen, die zuvor eine akademische Ausbildung in einem anderen Bereich absolviert hatten, haben die für die Berufsausübung als Religionslehrer_innen notwendige Eignungsprüfung abgelegt. Die bisherige Berufspraxis liegt zwischen zwei und zwanzig Jahren. Die von den Gruppenmitgliedern abgedeckten Schultypen reichen von Volksschulen über Mittelschulen bis hin zu Gymnasien und Berufsschulen.

Weitere Gruppendiskussionen wurden bereits durchgeführt, harren jedoch noch der abschließenden Interpretation. Sie werden in Zukunft dazu dienen, die hier präsentierte vorläufige Deutung durch weitere Passagen und Fallvergleiche zu validieren. An dieser Stelle wird lediglich ein erster Versuch vorgestellt, dem kollektiven Orientierungsrahmen auf die Spur zu kommen.

4.1 Themenverlauf der ersten Gruppendiskussion

Nach der Einstiegsfrage, in der sich alle Teilnehmer_innen reihum zu ihren persönlichen Beweggründen für die Berufswahl⁴ äußern, ohne jedoch miteinander in Austausch zu treten, beginnt der eigentliche Diskurs mit der Frage nach innerislamischer Pluralitätsfähigkeit und einem allgemeinen Erfahrungs- und Meinungs austausch zwischen den Gruppenmitgliedern. Von diesem Punkt an entwickelt sich eine selbstläufige Gesprächsdynamik unter reger wechselseitiger Bezugnahme.

Die im Folgenden behandelten Inhalte decken jene Themen ab, die die Diskussion dominieren und daher als für die Gruppenmitglieder besonders relevant angesehen werden können. Diese Themen sind – grob umrissen – die Anpassung des islamischen Religionsunterrichts an die österreichische Lebensrealität auf Grundlage eines kontextbezogenen Theologieverständnisses, Vorbildfunktion sowie Moral- und Wertevermittlung, Religionsunterricht als Toleranzerziehung, die Bedeutung interreligiösen Lernens für gesellschaftliche Pluralität und die Kompetenzen, die Religionslehrkräfte dafür benötigen. Darüber hinaus dreht sich die Diskussion um Schwierigkeiten in der (schulischen) Kommunikation, Ausgrenzungserfahrungen, Diskriminierung, strukturelle Benachteiligung, Vorurteile und Lösungsansätze (mit Fokus auf deren praktische Durchführbarkeit), Grundverständnisse eines gleichberechtigten interreligiösen Dialogs, gegenseitige Wertschätzung und unrealistische Erwartungshaltungen. Zentral sind zudem die Debatte rund um Außenwahrnehmungen des Islams, Integration als wechselseitiger Prozess und An- und Herausforderungen für Immigrant_innen persönlich wie auch für die Aufnahmegesellschaft insgesamt.

Im nächsten Abschnitt sollen exemplarisch besonders hervorstechende Ergebnisse vorgestellt werden; die Reihenfolge der Darstellung ist dabei thematisch bestimmt und entspricht nicht unbedingt der chronologischen Reihenfolge ihres Auftretens in der Diskussion (wie sich den Zeilenangaben nach den jeweiligen Zitaten entnehmen lässt).

4.2 Professionsverständnis: kollektive Erfahrungen und Orientierungen

Perspektivenwechsel als Teil der Professionalisierung

Eine Herausforderung, die in den Gruppendiskussionen häufig zur Sprache kommt, ist der Perspektivenwechsel, der von islamischen Religionslehrkräften mit Migrationsgeschichte erwartet wird, wenn sie ihren Glauben im Kontext der österreichischen Gesellschaft und Kultur weitergeben möchten, wie der österreichische Lehrplan dies als allgemeines Bildungsziel vorsieht:

Die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichtes [...] befähigt sie [die Schülerinnen und Schüler] dazu, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und gleichzeitig den Standpunkt von Mitschülerinnen und Mitschülern anderer Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung zu respektieren und zu akzeptieren. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich soll ein Beitrag zur Bildung von Identität geleistet werden, der eine verantwortungsbewusste, unvoreingenommene, von Toleranz geprägte und selbstbestimmte Lebensführung in einer pluralistischen Gesellschaft ermöglicht. (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011)

⁴ Dieser Aspekt ist ebenfalls ein wichtiger Anhaltspunkt für die Habitusrekonstruktion, eine genauere Betrachtung würde aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Für eine eingehende Diskussion der biographischen Verflechtungen möchte ich auf meine in Arbeit befindliche Diskussion verweisen.

Wie die befragten Religionslehrkräfte der Aufgabe begegnen, religiöse Bildung in der Schule an den gegebenen Umständen auszurichten, zeigt exemplarisch das folgende Zitat:

Wir kommen aus unterschiedlichen Ländern, wir haben unterschiedliche Traditionen, unterschiedlichen Zugang zur Theologie. Und das, was wir eigentlich in unserer Arbeit machen, ist, das, was wir haben, in den Alltag der österreichischen Gesellschaft zu setzen. (GD1, Z. 243–246)

Aus diesen Worten spricht die Überzeugung, dass es darum geht, Religion bzw. religiöse Praktiken kontextgemäß zu vermitteln, unabhängig davon, ob man in Österreich geboren bzw. sozialisiert worden ist oder nicht, und dass es dafür eines entsprechenden Berufsverständnisses bedarf, das es ermöglicht, innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kompetent zu handeln. Weiterbildung und Anpassung gelten jedenfalls als berufliche Notwendigkeiten, denen – so wird in der Diskussion klar – insbesondere islamische Religionslehrkräfte mit Migrationshintergrund zu genügen haben. Die Teilnehmer_innen erachten es als berufliche und persönliche Anforderung, aus ihren Herkunftsländern und -kulturen mitgebrachte Deutungsmuster kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Dabei erscheint gleichermaßen Wissen um den Kontext als Voraussetzung für Anpassung an denselben und Anpassung wiederum als Voraussetzung dafür, dass Wissen überhaupt vermittelt werden kann. Das hier offenbarte Berufsverständnis unterliegt demnach einem dynamischen Wandel und stellt ein religionspädagogisches Engagement ins Zentrum, das u. a. auf gemeinsamer Erfahrung und direkter Begegnung beruht. Die schulischen Rahmenbedingungen in Österreich kennenzulernen und sich in sie einzufügen, stellt sich als *conditio sine qua non* der Professionalisierung dar, wobei auffällt, dass aus vorliegenden interkulturellen Unterschieden ein Selbstverständnis als Vermittler_innen erwächst – es handelt sich hierbei ganz offenbar um eine kollektive Orientierung im professionellen Selbstverständnis.

Schüler_innenorientierung als Teil der Professionalisierung

Ein weiteres zentrales Element des Professionsverständnisses ist die Schüler_innenorientierung, die sich etwa darin äußert, wie die Lehrkräfte auf Fragen und Anliegen seitens der Klasse reagieren:

Deswegen finde ich, keine einzige Frage, egal aus welcher Richtung, ist für mich unnötig. Überhaupt bei den Schülern. Jede Frage, die im Unterricht gestellt wird, ist super. Es gibt keine unnötigen Fragen. Es gibt vielleicht manchmal dumme Fragen, aber keine unnötigen Fragen. Das ist was anderes. (GD1, Z. 250–253)

Auch hierin zeigt sich ein kollektives Professionalitätsverständnis: Das Zulassen von und die Auseinandersetzung mit Fragen wird als unschätzbare Gelegenheit gesehen, den Islam direkt mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen, wobei man, um Fragen richtig einordnen und darauf eingehen zu können, die gesellschaftlichen Verhältnisse und Lebensrealitäten der Schüler_innen kennen müsse. Der in dieser Passage auszumachende Teil eines Orientierungsrahmens von islamischen Religionslehrkräften ist also erstens das Interesse daran, die österreichische Gesellschaft besser zu verstehen und ihre Besonderheiten den Schüler_innen nahezubringen, zweitens aber auch die Fragen *per se*. Die Gelegenheit, Fragen zu stellen, und der damit verbundene Ansatzpunkt, um den Islam unmittelbar mit der Lebensrealität der Schüler_innen zu verknüpfen, kann somit gleichzeitig als positiver Gegenhorizont verstanden werden.

Neben den genannten Punkten nehmen in der Gruppendiskussion die interreligiösen Erfahrungen der Religionslehrer_innen besonders viel Raum ein. Daher entspricht die Relevanzsetzung in diesem Artikel jener der Diskussions Teilnehmer_innen.

4.3 Interreligiöses Lehren und Lernen: kollektive Erfahrungen und Orientierungen

Interreligiöses Teamteaching

Ein wesentlicher Bestandteil des (islamischen) Religionsunterrichts ist das interreligiöse Lernen, also der Blick über die eigene Konfession hinaus. Für solche interreligiösen Lehr- und Lernprozesse bieten sich grundsätzlich verschiedene Organisationsformen an, es muss keineswegs ein religionsübergreifender Unterricht mit interreligiösem Teamteaching sein. Um einen authentischen Eindruck von der jeweils „anderen“ Religion zu vermitteln und Vorurteile abzubauen, birgt die interreligiöse Zusammenarbeit freilich besonders vielfältige Möglichkeiten, die weit über die reine Wissensvermittlung hinausgehen – vor allem für die islamischen Religionslehrer_innen, die, wie die geführten Gespräche immer wieder gezeigt haben, innerhalb des Schulsystems häufig großem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sind und sich sichtbar machen und positionieren möchten. Das Konzept sieht also einen konfessionellen Religionsunterricht vor, in dem katholische und muslimische Schüler_innen im Idealfall gemeinsam in der Klasse von zwei Lehrkräften unterrichtet werden.

Dies ist der Ansatz, der auch von den Mitgliedern der Gruppendiskussion und damit in der folgenden Ergebnisdarstellung präferiert wird.

Ein solcher Ansatz der interreligiösen Bildung kann unterschiedliche Formen annehmen. In den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass es islamischen Religionslehrer_innen ein Anliegen ist, das ihr innewohnende Potenzial jedenfalls zu nutzen, etwa durch gemeinsame Projekte mit den christlichen Kolleg_innen:

Im vorherigen Jahr haben wir auch ein Projekt, ein interreligiöses Projekt, gemacht. Wir haben die Kirche besucht und auch die Moschee besucht. Und als die Lehrer und Lehrerinnen die Moschee besucht haben, hatten sie einen guten Eindruck, und ab dieser Zeit haben sie Interesse über Islam und so. Und sie haben gesagt, wir haben nicht so gedacht, so ist eine Moschee, so ist die Moschee. Sie haben viele Fragen zum Imam gestellt. (GD1, Z. 618–622)

In dieser Passage werden erneut die Vermittlerrolle der Religionslehrkräfte und ihre Orientierung an gemeinsam gemachten Erfahrungen – besonders im direkten Dialog mit Vertreter_innen anderer Religionen – betont. So gehe es im interreligiösen Lernen darum, die Schüler_innen ebenso wie die Lehrerkolleg_innen mit Inhalten vertraut zu machen, vor allem aber ihnen Begegnungsmöglichkeiten zu eröffnen. In der Gruppendiskussion wird oftmals die Ansicht laut, dass das Verständnis füreinander in dem Maß wachse, in dem die Beschäftigung mit anderen Glaubensrichtungen ermöglicht und gefördert werde. Was sich hier als gemeinsame Orientierung festhalten lässt, ist das Interesse an der Schaffung von Begegnungsräumen, um Verständnis für Differenzen zu entwickeln und Probleme im interkulturellen und -religiösen Zusammentreffen zu verhindern bzw. auszuräumen.

Interreligiöses Lernen außerhalb des Religionsunterrichts

Gleichzeitig besteht aber auch das Bewusstsein, dass der Religionsunterricht im Zusammenleben und -arbeiten der Schüler_innen verhältnismäßig wenig Raum einnimmt und die Aneignung von interreligiösen Kompetenzen gleichsam nebenher auch im Schulalltag im Allgemeinen stattfindet:

Wir sind, wie du gesagt hast, wir sind mit manchen nur eine Stunde die Woche in der Klasse. Die sind aber jeden Tag sieben Stunden zusammen. Das heißt, die reden viel öfter über religiöse Inhalte, über Unterschiede, über andere Sachen, als wir jemals mit ihnen in diesen acht Jahren vielleicht Gymnasium oder was hinbekommen werden. Wir können nur Denkanstöße geben[.] (GD1, Z. 475–479)

In diesem Zusammenhang sehen die Religionslehrer_innen sich nicht als Unterweiser_innen, sondern als Moderator_innen, deren Aufgabe es sei, den Schüler_innen Impulse zu geben. Die zitierte Passage dreht sich somit weniger um die eigene Professionalität als Lehrperson oder um die Vermittlung von Sachwissen im engeren Sinn als um den lebendigen, natürlichen Austauschprozess zwischen den Schüler_innen, auf den man als Lehrkraft vertrauen und im Unterricht aufbauen kann. Probleme im interreligiösen Umgang ergeben sich vor allem dann, wenn wenig oder kein direkter Austausch stattfindet. Darin erfährt auch Leimgrubers Postulat der „Begegnung von Angesicht zu Angesicht als ‚Königsweg‘ für interreligiöses Lernen“ (Leimgruber, 2007, S. 21) seine Bestätigung in der Praxis.

Bildungs- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen für interreligiöses Lernen

Als negativer Gegenhorizont wird wiederholt die mediale Darstellung von Islam und Muslim_innen herangezogen, die, so die Lehrkräfte in der Gruppendiskussion, nicht der Realität in den Schulen entspricht:

Und was auf eine Art und Weise verletzlich war für den Schüler, dann haben die anderen Mitschüler, die katholischen und so weiter, haben ihn verteidigt. Nein, im Islam ist es nicht SO, und so weiter, oder Islam ist nicht SO. [...] Und sie sagen, wir sind befreundet, sie wissen, wie wir sind, was Islam ist und so weiter. Und das ist nicht, wie es in den Medien dargestellt ist. (GD1, Z. 530–537)

Medien und Politik bilden einen Gegenpol zur biographisch erlebten Realität, die doch gemeinhin auf Miteinander und Zusammenhalt beruhe: Während – so empfinden es die Diskussionsteilnehmer_innen – in der Gesellschaft häufig der Eindruck vorherrscht, dass unüberbrückbare Differenzen ein funktionierendes Zusammenleben unmöglich machten, werde mit der Schule als Experimentierraum ein positives Gegenbeispiel entworfen.

Im weiteren Verlauf der Diskussion gehen die Gruppenmitglieder klar auf Distanz zur medialen Darstellung, aber ebenso zur Bildungspolitik und deren Einmischung in das schulische Geschehen, die von mangelndem Einblick in die tatsächliche Situation zeuge:

Die Politiker, die den Schulalltag beeinflussen, sollten ein bisschen mehr vom Schulalltag lernen als umgekehrt. Die versuchen quasi die Norm der Gesellschaft in die Schule zu tragen. (GD1, Z. 539–541)

Dabei krankt das Verhältnis zwischen Bildungspolitik bzw. Schulverwaltung und Schule aus Sicht der islamischen Religionslehrkräfte vor allem daran, dass der notwendige wechselseitige Lernprozess zwischen den beiden Teilsystemen nicht oder nur ungenügend stattfindet. Die Schule wird in Abgrenzung von der Schulbürokratie als – im Idealfall – geschützter Raum betrachtet, in dem die Schüler_innen durch den alltäglichen Austausch Verständnis und Respekt füreinander entwickeln. Nichtsdestotrotz ist auch dort die Art und Weise des Umgangs mit muslimischen Schüler_innen nicht immer wünschenswert, und dies wird in der Diskussion nicht beschönigt:

Eine Sache, was für natürlich für die Atmosphäre in der Schule sehr betrübend ist, ist ja dieser Doppelmaßstab. Das heißt, es kommen manchmal Kollegen und sagen, [TN4], die Schülerin trägt seit gestern Kopftuch, was ist los? Naja, sie ist in der fünften Klasse und nach den Sommerferien hat sie halt angefangen zu tragen, ihrem Alter entsprechend ist das normal. Wenn sie diese Entscheidung für sich getroffen hat, dann kann sie tragen. Wenn aber jetzt ein katholischer Schüler plötzlich religiöser ist und spiritueller, dann ist das was Schönes. Dieser Doppelmaßstab betrübt die Atmosphäre in der Schule. Die muslimischen Schüler müssen sich ständig rechtfertigen, warum sie das machen und wieso sie beten und warum das und dies. Und werden auch zum Teil von manchen Kollegen, Kolleginnen zur Rechenschaft gezogen. Da kommt man immer und sagt, stimmt bei dir alles zu Hause? Und ist das eh freiwillig? (GD1, Z. 671–681)

Das Problem besteht also in der ungleichen Behandlung und Bewertung des offenen Auslebens von Religiosität in Christentum und Islam: Als Norm gilt die christliche Religion, Angehörige anderer Religionen müssen sich an diesem Maßstab messen lassen. Hier wird also eine implizite Hierarchie zwischen den Religionen explizit. Solche Asymmetrien erschweren einen gleichberechtigten interreligiösen Dialog in der Schule.

Darin verbirgt sich ein weiterer Aspekt eines negativen Gegenhorizonts: Die Schiefelage sowohl in der Wahrnehmung der Vertreter_innen des Islams als auch im Umgang mit ihnen hat einen beständigen Legitimationszwang zur Folge, der den Unterricht sowie die alltägliche Interaktion mit den Schüler_innen unterschiedlicher Konfessionen und mit der Schulleitung erschwert und dadurch auch die Umsetzung interreligiöser Zusammenarbeit negativ beeinflussen kann.

Individuelle Haltung als Gelingensbedingung für interreligiöses Lernen

Mitunter wird als Dreh- und Angelpunkt für das Gelingen einer interreligiösen Zusammenarbeit die Persönlichkeit bzw. persönliche Haltung der Beteiligten angeführt:

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es sehr stark auf die Person ankommt, mit der man das macht. Weil ich habe Kollegen erlebt, da war es wirklich eine extreme Bereicherung, diese gemeinsamen Einheiten. Es war sogar eine Zeit lang so in einer Schule, wo ich kurz unterrichtet habe, ein Jahr oder so, da haben wir das ständig gemacht. Wir haben wirklich so drei, vier Wochen hintereinander, fünf Wochen hintereinander ein großes Thema behandelt und immer gemeinsam Unterricht gehabt. Und die Schüler waren auch begeistert. Und da gab es andere Schulen, wo ein Kollege mich zwei-, dreimal eingeladen zu einer gemeinsamen Stunde hat. Und dann haben wir gesagt, okay, machen wir dieses und dieses Thema, und haben das dann gemacht. Und er hat dann mitten in der Stunde begonnen, quasi irgendwie den Islam kleinzumachen [...] Und ich habe gemerkt, das geht in eine falsche Richtung. Die Schüler waren auch verwundert. (GD1, Z. 690–702)

Eine offene Haltung in der interreligiösen Zusammenarbeit gilt also als Grundvoraussetzung dafür, dass ein Mit- und Voneinander-Lernen auf Augenhöhe im interreligiösen Dialog überhaupt möglich wird – entsprechend groß ist die Bedeutung, die die Gruppenmitglieder einer solchen Haltung zuschreiben. Diese Relevanzsetzung kann gleichfalls als Teil eines Orientierungsrahmens betrachtet werden. Der Ursprung des im obenstehenden Zitat beschriebenen Konflikts lässt sich in der mangelnden interreligiösen Kompetenz der katholischen Kolleg_innen verorten. Statt eines sensiblen Umgangs mit interreligiösen Differenzen werde ein Überlegenheitsanspruch geltend gemacht – eine Erfahrung, die wiederum als negativer Gegenhorizont zur funktionierenden Zusammenarbeit identifiziert werden kann.

Eine wichtige Rolle im interreligiösen Umgang spielt für die befragten Religionslehrkräfte zudem der auf der wertfreien Anerkennung von Differenz gegründete gegenseitige Respekt – auch dies eine gemeinsame Orientierung. Der aktive Abbau von Vorurteilen und das Akzeptiert-Werden in der Schulumgebung sind insgesamt ein bedeutendes Thema:

Bezüglich Deiner Frage, wie schafft man es als islamischer Religionslehrer vielleicht, Vorurteile abzubauen oder eben akzeptiert zu sein im Kollegium. Aus eigener Erfahrung ist das Wichtigste einmal Kommunikation. Man muss kommunizieren,

ohne Kommunikation funktioniert gar nichts. Ich kann nicht immer von den anderen erwarten, dass sie das und dies über mich wissen, sondern ich muss auf sie zugehen und das mitteilen. [...] Es ist aber auch, dass wir selber uns eingestehen müssen, akzeptieren müssen, hey, ich bin Teil dieser Schule, ich bin Teil dieses Kollegiums. Ich bin nicht nur als Gast, wie du so schön gesagt hast, zwei Stunden am Nachmittag da und sonst habe ich nichts mit der Schule zu tun. Sondern ich nehme teil an den Elternsprechtagen, an den Kollegiumssitzungen, an das und das. (GD1, Z. 1237–1246)

Im Verlauf der Sequenz werden verschiedene Strategien besprochen, die zu mehr Anerkennung führen können bzw. sollen. Dass diese fraglos als erstrebenswertes Ziel vorausgesetzt wird, lässt auf ein hohes Maß an Identifikation mit (gewissen Aspekten) der österreichischen Gesellschaft schließen, um die sich die Diskussionsteilnehmer_innen aktiv bemühen. Dieses Bemühen scheint einen nicht unwesentlichen Teil des Professionsverständnisses islamischer Religionslehrkräfte auszumachen, wobei – glaubt man den Darstellungen – die Initiative stets und ausschließlich von ihrer Seite ausgeht. Es ist an ihnen, Präsenz zu zeigen, um nicht nur als „Gast“ wahrgenommen, sondern ins Kollegium eingegliedert und diesem gleichgestellt zu werden. Dabei sind sie sich der – mangelnder Aufgeschlossenheit der anderen Seite geschuldeten – Grenzen solcher Bemühungen, aber auch der über die unmittelbare schulische Umgebung hinausgehenden politischen Dimension dieser Frage bewusst.

Als leitende Prinzipien im Bestreben, Vorurteilen und Benachteiligungen aufgrund religiöser Differenzen aktiv zu begegnen, werden in der Diskussion Kommunikation und Partizipation genannt. Ein gewisses Enaktierungspotenzial dürfte hier in der Tatsache liegen, dass die Religionslehrer_innen sich gefordert sehen, sich dieser Aufgabe initiativ anzunehmen. Freilich seien persönliche Beziehungen ebenfalls eine grundlegende Bedingung für das Gelingen interkultureller und -religiöser Verständigung.

5 Zwischenbilanz

Im Zuge der sozialen und kulturellen Veränderungen der letzten Jahrzehnte – insbesondere der sich zum Teil noch in Gang befindlichen religiösen Pluralisierungsprozesse – hat auch die religiöse Bildung in Österreich einen Wandel vollzogen. Interreligiöses Lehren und Lernen wird – wie sich in der Relevanzsetzung dieses Themas in der durchgeführten Gruppendiskussion gezeigt hat – von Religionslehrkräften zunehmend als wesentlicher Bestandteil ihrer Profession wahrgenommen. Auch die interreligiöse Zusammenarbeit und der Dialog im Schulkontext sowie der damit verbundene Integrations- und Anerkennungsdiskurs nehmen in der professionsbezogenen Haltung eine prominente Stellung ein. All dies kann als Teil eines kollektiven Orientierungsrahmens angesehen werden (vgl. dazu auch Weirer, Wenig & Yağdı, 2021).

Die religionspädagogische Professionalitätstheorie nach Heil und Ziebertz (2005, S. 41–42) kann einen Ansatz bieten, um die unterschiedlichen, aber eng ineinandergreifenden Erwartungshaltungen in den Blick zu nehmen, denen Religionslehrer_innen sich vonseiten der Gesellschaft allgemein, der religiösen Institution sowie des Schulbetriebs gegenübersehen, verbunden mit ihren eigenen Ansprüchen und denen der Schüler_innen als primären Adressat_innen des Religionsunterrichts. So konnte die vorgelegte Analyse aufzeigen, dass die religionspädagogischen Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen in nicht geringem Maße durch die gesellschaftspolitischen und konkret die schulischen Rahmenbedingungen, unter denen sie leben und arbeiten, determiniert sind. Religionslehrkräfte „befinden sich in einem Rollengeflecht und müssen sich dazu verhalten. Sie übernehmen Rollen nicht nur aus vorgefertigten Mustern, sondern bilden ihre eigene Rollenidentität aus“ (Heil & Ziebertz, 2005, S. 41).

Aber auch die praktische Perspektive auf die Aufgaben, die der Schulalltag für Religionslehrkräfte bereithält, und die Kompetenzen, die zu deren Bewältigung nötig sind, sowie das subjektive, persönliche Erleben des Lehrberufes (vgl. Heil & Ziebertz, 2005, S. 41–42) sind lohnende Blickwinkel auf die Fragestellung der vorliegenden Studie. Einige erste Ergebnisse aus einem Teil des empirischen Materials konnten in diesem Beitrag gezeigt werden.

Neben der Kontextabhängigkeit (inter-)religiöser Bildung und der Subjektorientierung und Berücksichtigung individueller Lebensrealitäten im Religionsunterricht kommt in der analysierten Gruppendiskussion besonders die Bedeutung wechselseitiger Anerkennung, respektvoller Kommunikation und interreligiöser Sensibilität – nicht nur – im Teamteaching zur Sprache. Weitere prägende Momente der kollektiven Erfahrung sind herrschende Vorurteile und Asymmetrien im interreligiösen Zusammenleben und damit verbunden die Möglichkeit und Notwendigkeit, sich Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe zu verschaffen. Der Erwerb interreligiöser Kompetenzen durch konfessionsübergreifenden Religionsunterricht, aber auch durch das Zusammenleben im Schulalltag findet ebenso Erwähnung wie die Abweichung der schulischen Realität von medialen und politischen Repräsentationen.

Gleichzeitig lassen sich der Analyse einerseits erste interreligiöse Konfliktlinien entnehmen, die Resultat dessen sind, dass die als notwendig erachtete konfessionelle Grenzen überschreitende Zusammenarbeit in einen Gegensatz zu den herrschenden religiösen Asymmetrien gerät; andererseits wird deutlich, dass sich die professionstheoretisch begründeten Orientierungen nicht ohne Weiteres mit den konjunktiven Erfahrungsräumen, d. h. den unbewussten habituellen Orientierungsrahmen der Akteur_innen, in Übereinstimmung bringen lassen. Letzteres findet seinen Ausdruck unter anderem in den Schwierigkeiten, der verlangten Vorbildfunktion gerecht zu werden oder Antworten auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler_innen zu finden.

Die Erforschung der Orientierungsrahmen islamischer Religionslehrkräfte, wie sie hier in Ansätzen skizziert worden ist, kann eine empirisch tragfähige Basis für die Konzeption eines gegenwarts- und zukunfts-fähigen islamischen Religionsunterrichts und in weiterer Folge für eine praxistaugliche interreligiöse Bildung schaffen. Dabei sind nicht zuletzt die soziokulturellen Ausgangsbedingungen der Lehrpersonen einzubeziehen, die nicht selten einen Migrationshintergrund haben und für die die Einbindung islamischer Bildung in das österreichische Bildungssystem und die österreichische Gesellschaft eine in der empirischen Habitusforschung allzu häufig verkannte Herausforderung darstellt.



Über den Autor

Şenol Yağdı ist islamischer Religionslehrer in Wien und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Christlich-Islamisches Teamteaching“ am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz. Sein Dissertationsprojekt trägt den Titel „Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens“. senol.yagdi@uni-graz.at

Literatur

- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, K. Rolf-Torsten & S. Thiersch (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011). *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht*. Am 27. Juni 2021 bezogen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378>
- Burricher, R. (2012). In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz. In H. Lenhard, R. Burricher, B. Grümme, H. Mendl, & M. L. Pirner (Hg.), *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch* (S. 72–89). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. & Altmeyer, S. (2019). Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik. In A. Kreutzer & H.-J. Sander (Hg.), *Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie* (S. 248–267). Freiburg: Herder.

- Heil, S. (2013). Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung. *Religionspädagogische Beiträge* 70(2), 43–55.
- Heil, S. (2016). Habitus. *WiReLex*. Am 20. Juni 2021 bezogen von <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196/>
- Heil, S. (2017). Der professionelle religionspädagogische Habitus. In S. Heil & M. Riegger (Hg.), *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf* (S. 9–12). Würzburg: echter.
- Kleemann, F.; Krähnke, U. & Matuschek, I. (Hg.) (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: Springer.
- Lehmann, K. (2018). *Religiöse Vielfalt in Österreich erforschen. Religionswissenschaftliche Anregungen zum Begriff der Interreligiosität. Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems, Band 1*. Am 12. August bezogen von https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/SFIR/PDF/av-lehmann-komplett-online.pdf
- Leimgruber, S. (2017). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Lenhard, H.; Burrichter, R.; Grümm, B.; Mendl, H. & Pirner, M. L. (Hg.) (2012). *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, H.; Heil, S. & Ziebertz, H.-G. (2005). Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion. *Katechetische Blätter* 130(5), 325–331.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (Hg.) (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinke, I. (2004). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.
- Weirer, W.; Wenig, E. & Yağdı, Ş. (2021). Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtssetting. In M.-H. Tuna & M. Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 35–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Yağdı, Ş. (2018). Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 26(1), 61–69.
- Yağdı, Ş. (2021). Religious Educational Habitus of Islamic Religion Teachers. A reconstructive study of collective frameworks of orientation in the context of (inter-)religious education. In E. Aslan & M. Hermansen (Hg.), *Religious Diversity at School* (S. 95–109). Wiesbaden: Springer.

Guter Verband, schlechter Verband: Diskursive Konstruktionen muslimischer Verbände in der massenmedialen Verhandlung zum (vorläufigen) Ende des hessischen Islamunterrichtes

Junus el-Naggar und Sören Sponick

Der Beitrag untersucht die massenmediale Verhandlung des vorläufigen Endes der Kooperation zwischen der DITIB Hessen und der hessischen Landesregierung bei der gemeinsamen Gestaltung des bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterrichtes im Jahr 2020. Es werden hauptsächlich journalistische Kommentare mit Hilfe einer Kritischen Diskursanalyse untersucht. Der Beitrag rekonstruiert das sich zwischen den untersuchten Beiträgen aufspannende Feld des Sagbaren. Es wird gezeigt, dass klare Erwartungen an Islamverbände geäußert werden, denen wiederum ein implizites Verständnis eines vermeintlich guten bzw. schlechten Islams zugrunde liegt, das in der Debatte nicht expliziert wird. Darin zeichnet sich der gute Islam durch Konformität mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der BRD aus. Der schlechte Islam strebt eine politisch-religiöse Einheit an, die abzulehnen sei. Die Islamverbände in Deutschland werden in diese Erwartungsschablone eingespannt und anhand dieser bewertet. Der Beitrag schließt mit politischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Folgeproblemen, die an Muslim_innen und Verbände gerichtete Positionierungserwartungen mit sich bringen.

This contribution examines the treatment by mass media of the pause in the cooperation between the DITIB (Turkish-Islamic Union of the Institute for Religion) Hessen and the Hessian state government in the co-configuration of confessional Islamic religion class in 2020. Journalistic comments are examined with the help of Critical Discourse Analysis. By means of the reconstruction of the discursive field, we will show that Islamic organizations are expected to qualify as partners for the state, thus implying a classification of good and bad Islam. These expectations, however, are not made explicit in the debate. "Good Islam" is characterized by conformity with the free-democratic order of Germany. "Bad Islam", on the contrary, strives for a political-religious unity that is to be rejected. Islamic organizations in Germany are made to conform to these expectations and are evaluated accordingly. Our contribution closes with political, educational and social problems that result from such expectations towards Muslims and their organizations.

En 2020, la coopération du DITIB (Union turco-musulmane de l'Institut pour la religion) hessois et du gouvernement de l'Etat de la Hesse pour la conception conjointe de l'enseignement religieux islamique confessionnel prenait fin temporairement. L'article en examine la couverture médiatique par une analyse critique du discours. L'article reconstruit le champ du dicible qui s'étend entre les commentaires examinés, principalement journalistiques. Il démontre que des attentes claires sont exprimées à l'égard des associations islamiques, basées sur une compréhension implicite d'un islam supposé bon ou mauvais. Le « bon islam » se caractérise par la conformité à l'ordre fondamental démocratique libre de la République fédérale d'Allemagne. Le « mauvais islam » aspire à une unité politico-religieuse, qui doit être rejetée. Cette distinction n'est pas explicitée dans le débat. Les associations islamiques en Allemagne sont enfermées dans ce modèle d'attentes et évaluées sur cette base. L'article conclut sur les problèmes politiques, pédagogiques et sociologiques qui en découlent et qui entraînent des attentes de positionnement à l'égard des musulman-e-s et des associations.

1 Einleitung

Im April 2020 hat die hessische Landesregierung den seit dem Schuljahr 2013/14 bestehenden Kooperationsvertrag mit dem hessischen Landesverband der *Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion* (DITIB) bezüglich der gemeinsamen Gestaltung des bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterrichtes (IRU) beendet. Ab dem Schuljahr 2020/21 wird stattdessen der bereits seit dem Jahr 2019 bestehende staatlich organisierte *Islamunterricht* auf alle Schulen ausgeweitet werden, an denen bisher DITIB Hessen den Religionsunterricht erteilt hat (Mediendienst Integration, 2020, S. 7). Die DITIB habe es trotz Veränderungen in der Vereinsstruktur nicht gewährleisten können, einen möglichen Einfluss der türkischen Regierung auf interne Prozesse des Vereins völlig auszuschließen,

begründete der hessische Kultusminister Alexander Lorz die Entscheidung (Hessische Landesregierung, 2020). Bereits 2017 hatte das Bundesland mehrere islam- und rechtswissenschaftliche Gutachten in Auftrag gegeben, im Rahmen derer erfasst werden sollte, ob DITIB Hessen als Verband und der von ihm verantwortete Religionsunterricht vom türkischen Staat beeinflusst werden. Die ebenfalls seit dem Schuljahr 2013/14 bestehende Kooperation mit der Ahmadiyya Muslim Jamaat ist von der Entscheidung hingegen nicht betroffen (Mediendienst Integration, 2020, S. 7), wengleich deren Lehrplan mit Ausnahme zweier Begriffe mit dem der DITIB identisch ist (Hessisches Kultusministerium, 2017a).

Auf die Aufkündigung der Zusammenarbeit folgte eine kontrovers geführte Diskussion in der bundesdeutschen Zeitungs- und Medienlandschaft. Diese stellte neben der Angemessenheit der Entscheidung besonders generelle Fragen nach dem Status der rechtlichen Anerkennung *des Islams*¹ in Deutschland (Spielhaus, 2018) beziehungsweise der hiesigen muslimischen Verbände in den Vordergrund. In der Diskussion wurden dann konkrete Erwartungen an Struktur und inhaltliche Ausrichtung eines kooperationswürdigen deutschen Verbandsislams gestellt. Diese stehen im Zentrum des vorliegenden Textes.

Über diskursive Eingebundenheiten der Rede vom Islam ist in den vergangenen Jahren viel Literatur entstanden (Attia, 2009; Shooman, 2014). Dieser Beitrag rekonstruiert die Diskussion um die Beendigung der Zusammenarbeit nun anhand einer Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Siegfried Jäger (2015). Die massenmediale Verhandlung des Falls soll nachfolgend anhand folgender Leitfragen untersucht werden. Was ist *sagbar* in Bezug auf die Aufkündigung der Zusammenarbeit? Mit welchen Diskursen verschränkt sich die Debatte? Welche Themen kommen auf? Wo und wie wird die Grenze zwischen einem akzeptablen Islam(ischen Religionsunterricht) und einem inakzeptablen gezogen?² Welche Erwartungen werden an muslimische religiöse Organisationen, hier insbesondere die DITIB, gerichtet? Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst erfolgt ein Abriss der bisherigen Geschichte des Islamischen Religionsunterrichtes in der Bundesrepublik Deutschland. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Situation in Hessen. Kapitel zwei steckt den grundlegenden erkenntnistheoretische Rahmen dieses Artikels ab, während in Kapitel drei Ansatz und Methode der KDA nach Jäger beschrieben werden. In Kapitel vier wird das der Analyse zugrunde liegende Sample vorgestellt. Darauf folgt in Kapitel fünf eine Strukturanalyse, die das gesamte Sample in groben Zügen analysiert sowie in Kapitel sechs eine Feinanalyse, die auf den zuvor gewonnenen Erkenntnissen basierend einzelne Texte und Aspekte ins Auge fasst. Dabei sind wir³ auf konkrete Erwartungen an den deutschen Verbandsislam gestoßen, die im Diskurs geäußert werden. Dem liegt ein implizites Verständnis eines *guten* und eines *schlechten Islams* zugrunde, das vielfältige Konsequenzen für Muslim_innen nach sich zieht, die wir im Abschluss (Kapitel 7) diskutieren und die Analyseergebnisse einordnen.

1.1 Islamischer Religionsunterricht in Deutschland

Nach Artikel 7 Absatz 3⁴ des deutschen Grundgesetzes, muss für alle Schüler_innen in Deutschland ein schulisches Angebot für Religionsunterricht bereitgestellt werden (Grundgesetz, 2020). Erste Forderungen nach einem Religionsunterricht für muslimische Schüler_innen in Deutschland stammen dabei aus den späten 1970er bzw. frühen 1980er Jahren. Davor gingen sowohl der deutsche Staat wie auch der Großteil der im Zuge der Anwerbeabkommen ab den 1960er Jahren in die Bundesrepublik migrierten Muslim_innen davon aus, dass ihr Aufenthalt nur von kurzer Dauer sein würde. Erst nachdem deutlich geworden war, dass muslimische Gastarbeiter_innen ihre Rückkehrambitionen sukzessive aufgaben, setzte ein schrittweises Umdenken ein und die Formalisierung und Professionalisierung vormals provisorischer Gebetsräume begann (Kiefer, 2014, S. 16, Ceylan, 2017). Der erste Unterrichtsversuch zur „[r]eligiöse[n] Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens“ (Mohr, 2009, S. 192) startete bereits im Jahr 1986 in Nordrhein-Westfalen. Bis andere Bundesländer nachzogen, sollte es jedoch bis in die frühen 2000er Jahre dauern (Deutsche Islam Konferenz [DIK] & Bodenstein, 2009). Maßgebliche Impulse dazu kamen aus der Deutschen Islam Konferenz (DIK). Im Jahr 2008 stimmte die DIK unter dem damaligen Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble für die Einführung des bundesweit flächendeckenden Islamischen Religionsunterrichts. Zwei Jahre später empfahl der deutsche Wissenschaftsrat, die dafür notwendige Ausbildung von Lehrkräften an deutschen Universitäten zu etablieren (Ulfat, Engelhardt & Yavuz, 2021, S. 3). Diese Entscheidung zog eine Vielzahl von Folgeproblemen bzw. -fragen nach sich: Wer sollte den Unterricht durchführen? Welche muslimischen Verbände wären dafür geeignet? Welche Inhalte sollen darin überhaupt vermittelt werden? Streitpunkt war zudem die bis

1 Mit der Kursivsetzung einiger Begriffe möchten wir auf ihren konstruierten Charakter hinweisen.

2 In der massenmedialen Debatte selbst stand hingegen die Frage im Vordergrund, ob die DITIB der richtige Partner sei, um in Hessen bekenntnisorientierten Islamunterricht durchzuführen.

3 Wir halten das Transparentmachen der eigenen Diskurspositionen, der in den Forschungsprozess eingebrachten Subjektivitäten und selbstreflexiver und autobiografischer Darlegungen für unverzichtbar für (diskursanalytische) Forschung. Bei den Autoren handelt es sich (1) um einen deutschen Muslim, der soziale Vielfalt als Ressource und ihre Anerkennung als erstrebenswertes Ziel versteht; der antimuslimischen Rassismus erfährt und auf anderen Ebenen zugleich privilegiert ist, beispielsweise aufgrund seiner Nichtbetroffenheit von Behinderung, seiner Männlichkeit, seines Bildungsstandes und seines ökonomischen Wohlstandes. Es handelt sich ferner (2) um einen deutschen evangelisch getauften und konfirmierten Christen, der eine wertplurale Gesellschaft als erstrebens- und bewahrenswertes Ziel versteht. Der Autor erfährt aufgrund seiner Gruppenzugehörigkeit keinen Rassismus, gleichzeitig ist er sich seiner Privilegien bewusst.

4 „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen“ (Grundgesetz, 2020).

heute nicht abschließend beantwortete Frage nach dem Körperschaftsstatus bzw. der rechtlichen Anerkennung *des Islams* in der Bundesrepublik (Spielhaus, 2018). Es fehlte zudem an pädagogischen Unterrichtskonzepten, Lehrmaterialien und verfügbarem Lehrpersonal (Stein, Ceylan & Zimmer, 2017). An den letztgenannten Herausforderungen wird seit der Etablierung der Islamischen Theologie an deutschen Hochschulen gearbeitet.

Im weiteren diskursiven Kontext der Etablierung des IRU stehen Fragen nach Zugehörigkeit und Partizipation der als *Gastarbeiter_innen* nach Deutschland Migrierten. Bis in die 1990er Jahre wurde ihre Religionszugehörigkeit weder thematisiert noch wahrgenommen. Die Rede war stattdessen von *Gastarbeiter_innen*, *Türk_innen* oder *Ausländer_innen* (Tezcan, 2012, S. 13).

Ein Umdenken setzte hier erst ab Anfang des neuen Jahrtausends ein, als Deutschland begann, sich als Einwanderungsland zu begreifen und hiesige Muslim_innen tradierte Platzanweisungen und Positionierungen zunehmend in Frage stellten (Hüttermann, 2018). Die Gründung der DIK im Jahr 2006 hatte einen entscheidenden Anteil daran, die Diskussion in die breite Öffentlichkeit zu tragen. Nicht zuletzt trug eine zunehmend selbstbewusste muslimische Zivilgesellschaft (Soliman, 2018) essentiell dazu bei, Muslim_innen in der Deutschen Gesellschaft sichtbar(er) zu machen sowie Anerkennung und gleichberechtigte Partizipation einzufordern. Gleichwohl wird der Satz des damaligen Bundespräsidenten Christian Wulff aus dem Jahr 2010, wonach *der Islam* zu Deutschland gehöre, bis heute in der bundesdeutschen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Die Islamdebatten ab den 2010er Jahren, bilanzierte Michael Kiefer bereits im Jahr 2014, „zeigen, dass dieser Prozess bis heute nicht abgeschlossen werden konnte“ (Kiefer, 2014, S. 16). Kiefer identifiziert fünf Problembereiche, die in den letzten vier Dekaden um die Einführung des IRU in Deutschland geführt wurden:

1. Der erste Problembereich liegt in der Wahrnehmungsproblematik, wonach der Islam bis in die 1990er Jahre hinein in Deutschland als *Ausländer_innenreligion* wahrgenommen wurde (S. 16). Zwar ist hier in den letzten Jahren einiges in Bewegung gekommen, doch zeigen aktuelle Diskussionen über antimuslimischen Rassismus und/oder Islamfeindlichkeit, dass der Islam hierzulande bis heute nicht als gleichberechtigte Religion akzeptiert wird (Shooman, 2015). In vielen Teilen der bundesdeutschen Gesellschaft herrscht nach wie vor ein Narrativ vor, nach dem *der Islam* so kulturell anders sei, dass er nicht zu Deutschland passen könne (Shooman, 2014).
2. Ferner sind religionsverfassungsrechtliche Fragestellungen bis heute offen. Rund um diesen religionsverfassungsrechtlichen Themenkreis „lautet die zentrale Frage, welche Voraussetzungen [...] eine Religionsgemeinschaft erfüllen [muss], um vom Staat als vollwertiger Partner anerkannt zu werden“ (Kiefer, 2014, S. 17). Wie die nachfolgende Analyse zeigt, ist diese Frage bis heute unbeantwortet und bietet daher nach wie vor Raum für kontroverse Diskussionen.
3. Kontroverse Diskussionen werden auch um die Organisationsproblematik geführt. Kiefer (2014) weist darauf hin, „dass Muslime [...] in der Regel keinen kooperierten Zusammenschlüssen angehören. Für die Glaubensausübung benötigen Muslime grundsätzlich keine Organisationen“ (S.17-18). Zudem sei die „Forderung nach Verorganisation islamischer Organisationen [...] ein relativ neues Phänomen“ (S.18), das erst seit einigen Jahrzehnten zu beobachten sei.
4. Ein weiteres „Dauerproblem“ (S. 18) stellt die Extremismusproblematik im „Umgang mit islamischen Organisationen [dar], denen staatliche Behörden verfassungsfeindliche Absichten unterstellen“ (S. 18). Als ein aktuelles Beispiel sind hier die muslimischen Jugendverbände in Deutschland zu nennen. Einigen wird aufgrund vermeintlicher „Kontaktschuld“ (Schiffauer, 2020) zu als nicht legitim anerkannten Organisationen eine Aufnahme in Dachverbände oder die Bewilligung finanzieller Mittel verwehrt (Greschner, 2020). Die damit einhergehenden Markierungen bleiben im Gedächtnis der Öffentlichkeit gewissermaßen ‚hängen‘, selbst wenn die betreffenden Personen die Organisationen schon seit langem verlassen haben.
5. Schließlich stellt auch der besonders gegenüber der DITIB geäußerte Vorwurf der „Außensteuerung“ (Kiefer, 2014, S. 19) einen Problembereich dar, der bis heute nicht ausgeräumt werden konnte. „Zu der Frage, ob die DITIB-Gliederungen [...] als eigenständige Organisationen angesehen werden können, gibt es seit vielen Jahren eine kontrovers verlaufende Diskussion.“ (Kiefer, 2014, S. 19). Diese Frage wird je nach Bundesland unterschiedlich beantwortet. So bescheinigte etwa die nordrheinwestfälische Schulministerin Yvonne Gebauer dem dortigen DITIB-Landesverband erst im Mai 2021, dass dieser in den letzten Wochen eine interne wie auch öffentliche Staatsferne an den Tag gelegt habe, die auf eine Unabhängigkeit des Landesverbands hinweisen würde (Süddeutsche, 17.05.2021). Eben diese habe DITIB-Hessen nicht schlüssig darlegen können, hatte ihr hessischer Kollege Alexander Lorz die Aufkündigung der Kooperation bezüglich des IRU im vorigen Jahr noch mit mangelnder Unabhängigkeit begründet.

1.2 Ausbildung Islamischer Religionslehrkräfte in Deutschland

Im Jahr 2021 bilden mittlerweile sieben Universitäten in Deutschland (Erlangen/Nürnberg, Frankfurt/Gießen, Münster, Tübingen, Berlin, Paderborn, Osnabrück) muslimische Religionspädagog_innen und Theolog_innen sowie Lehrkräfte für den bekenntnisorientierten IRU aus. Diese universitären Studiengänge versprechen, den angehenden Lehrer_innen das notwendige Maß an fachlichen Kenntnissen und didaktischen Fähigkeiten zu vermitteln, die sie für den IRU benötigen (Ulfat et al., 2021, S. 3). Zur Fortbildung bereits in der Praxis tätigen religiösen Personals finanzieren das Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat im Rahmen der Deutschen Islam Konferenz seit dem Jahr 2020 für fünf Jahre das ebenfalls in Osnabrück ansässige Islamkolleg Deutschland (IKD)⁵. Der Lehrbetrieb startete im April 2021.

Aktuell gibt es in neun der 16 deutschen Bundesländer ein Unterrichtsangebot für muslimische Schüler_innen. Der Mediendienst Integration (2020) schätzt, dass im Jahr 2020 rund 60'000 Schüler_innen am bekenntnisorientierten Islamischen Religionsunterricht teilnahmen – Tendenz steigend. Schätzungen gehen davon aus, dass ca. 580'000 Schüler_innen muslimischen Glaubens in Deutschland ein solches Unterrichtsangebot im Falle der Verfügbarkeit wahrnehmen würden (Haug, Müssig & Sticks, 2009, S. 186-187). Viele von ihnen nehmen aufgrund des nicht vorhandenen Angebotes am Schulfach Ethik teil (Ulfat et al., 2021, S. 3). Bezüglich der Unterrichtsgestaltung finden sich große Unterschiede zwischen den verschiedenen deutschen Bundesländern. Die Gliederung beruht auf dem aktuellen Informationspapier „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland“ des Mediendienstes Integration (2020):

1. *Bekennnisorientierter Religionsunterricht durch islamische Verbände:* In Hessen und Niedersachsen wird der IRU in geteilter Verantwortung zwischen staatlichen Stellen und muslimischen Verbänden organisiert. In Hessen und Niedersachsen werden die Lehrpläne „dabei von den Religionsgemeinschaften und staatlichen Stellen gemeinsam entwickelt. Die religiösen Grundsätze des Unterrichts werden durch die Religionsgemeinschaften festgelegt“ (S. 3). In Berlin ist ein muslimischer Landesverband, die Islamische Föderation Berlin alleine für die Unterrichtsplanung und Gestaltung zuständig. Der IRU ist hier ein freiwilliges Zusatzfach (S. 4).

2. *Modellprojekte mit muslimischen Partnern:* Vier Bundesländer erproben den Islamischen Religionsunterricht in Form von Modellprojekten. Muslimische Verbände werden dabei in unterschiedlicher Form einbezogen. Den IRU-Modellprojekten in Rheinland-Pfalz und dem Saarland stehen zeitlich befristete Übergangsjahre gegenüber. In Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg gegenüber. In Nordrhein-Westfalen sind lokale muslimische Gruppen- und Verbände in Form von Beiräten an der Erstellung der Curricula beteiligt. Diese sollen perspektivisch durch eine Kommission muslimischer Verbände ersetzt werden.⁶ Baden-Württemberg¹ hat ein zunächst bis 2025 befristetes Stiftungsmodell ins Leben gerufen. Das Saarland hat sein Modellprojekt 2019 um vier Jahre verlängert und möchte es schrittweise auf mehr Grundschulen ausweiten.

3. *Islamkundeunterricht in rein staatlicher Verantwortung:* Bayern⁷ und Schleswig-Holstein bieten einen „islamkundlichen“ Unterricht in rein staatlicher Verantwortung an. Dieser ist explizit nicht als bekenntnisorientierter Unterricht konzipiert. Muslimische Verbände sind an der Unterrichtsgestaltung nicht beteiligt. In Hessen gibt es ab dem Schuljahr 2019/20 das Angebot des Islamkundeunterrichts in staatlicher Verantwortung als Modellprojekt. Es soll schrittweise ausgebaut werden (S. 4).

4. *Konfessionsübergreifender Religionsunterricht für alle Schüler_innen* wird in Hamburg und Bremen angeboten. An diesem Unterrichtsmodell nehmen Schüler_innen aller Glaubensrichtungen teil. Hamburg plant diesen Unterricht künftig interreligiös auszurichten (S. 4).

5. *Kein Unterrichtsangebot:* In den fünf östlichen Bundesländern Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern gibt es derzeit kein Unterrichtsangebot für muslimische Schüler_innen. Aufgrund der geringen Anzahl an muslimischen Schüler_innen ist dort perspektivisch auch keine Einrichtung geplant. Die Fluchtmigration seit dem Jahr 2015 und der damit einhergehende Zuzug muslimischer Geflüchteter könnte zukünftig jedoch zu einem Umdenken führen (S. 4).

5 <https://www.islamkolleg.de/>

6 Die Entwicklungen in NRW aus dem Mai 2021 sind hier noch nicht berücksichtigt.

7 Bayern wird den bisher im Modellversuch durchgeführten Islamkundeunterricht ab dem Schuljahr 2021/21 als Wahlpflichtfach einführen (NTV, 2021).

1.3 Islamischer Religionsunterricht in Hessen

Bekenntnisorientierter Islamischer Religionsunterricht wird in Hessen seit dem Schuljahr 2013/14 angeboten. In diesem Jahr unterzeichneten der DITIB Landesverband Hessen e.V. und die Ahmadiyya Muslim Jamaat einen Kooperationsvertrag mit der hessischen Landesregierung über die gemeinsame Durchführung eines bekenntnisorientierten IRU. Damit war Hessen das erste deutsche Bundesland, das bekenntnisorientierten IRU auf Grundlage von Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes in Deutschland einführte (Hessisches Kultusministerium, 2020a). Im Schuljahr 2019/20 nahmen an 68 Schulen insgesamt 2978 Schüler_innen (2784 DITIB, 194 Ahmadiyya) an bekenntnisorientiertem IRU teil (Mediendienst Integration, 2020, S. 7). Beide Unterrichtsangebote wurden bzw. werden für die Klassenstufen 1 bis 6 an hessischen Grundschulen und weiterführenden Schulen angeboten (Hessisches Kultusministerium, 2020b). Die Unterrichtsinhalte werden wie oben erwähnt „von den Religionsgemeinschaften und staatlichen Stellen gemeinsam entwickelt. Die religiösen Grundsätze des Unterrichts werden durch die Religionsgemeinschaften festgelegt“ (Mediendienst Integration, 2020, S. 3). Seit dem Schuljahr 2020 wird zudem ab Klassenstufe 7 das staatlich verantwortete Fach *Islamunterricht*⁸ im Schulversuch angeboten. Derzeit (Stand 2020) nehmen 157 Schüler_innen daran teil (S. 7).

Ende April 2020 hat das Kultusministerium entschieden, die Zusammenarbeit mit dem hessischen DITIB Landesverband bis auf Weiteres auszusetzen (Hessisches Kultusministerium, 2020b). Ab dem Schuljahr 2020/21 soll stattdessen der Modellversuch *Islamunterricht* auf alle Schulen ausgeweitet werden, an denen bisher DITIB Hessen den Religionsunterricht erteilt hat. Die Zusammenarbeit mit der in Hessen als Körperschaft des öffentlichen Rechts anerkannten Ahmadiyya Muslim Jamaat ist von der Entscheidung nicht betroffen (Mediendienst Integration 2020, S. 7).⁹ Zur Begründung verwies das Kultusministerium darauf, dass die von DITIB Hessen getroffenen Veränderungen in der Vereinsstruktur nicht ausreichend seien, um einen Einfluss der türkischen Regierung auf die Gestaltung der Unterrichtsinhalte effektiv auszuschließen (Hessisches Kultusministerium, 2017b). Sie berief sich dabei auf drei von ihr in Auftrag gegebene islamwissenschaftliche und juristische Gutachten. Diese kamen auch in aktualisierter Form zu dem Schluss, dass eine Einflussnahme Ankaras zwar unwahrscheinlich sei, durch die Organisationsstruktur der DITIB jedoch nicht völlig ausgeschlossen werden könne. „Eben solche Gründe sind gegeben in den Zweifeln an der Unabhängigkeit des Kooperationspartners vom türkischen Staat und in der Erfüllung seiner Pflichten zur Erstellung eines brauchbaren Mitgliederverzeichnisses und einer aufgabengemäßen Verwaltung“ (Isensee, 2019, S. 14). Der Rechtswissenschaftler Wolfgang Isensee kommt in seinem Gutachten zu dem Schluss, dass eine Aussetzung für alle beteiligten Parteien „eine schonende Lösung“ (S. 16) bis zur endgültigen Entscheidung über die Fortführung oder Beendigung der Kooperation darstelle. Darüber hinaus bestehe vonseiten des Landes Hessen „[k]eine Rechtspflicht zur Fortsetzung“ (S. 15) zur Fortführung des IRU: „Das Faktum, daß sechs Jahre lang der Ausbau des Unterrichts von einer Jahrgangsstufe zur nächsten erfolgt ist, erzeugt noch keinen rechtlichen Zwang, daran auch im siebten Jahr festzuhalten“ (S.15).

Ohnehin seien DITIB Hessen sowie die Öffentlichkeit bereits seit 2017 darüber informiert gewesen, dass die Kooperation aus den vorgenannten Gründen jederzeit ausgesetzt werden könne. Daher hätten sich der Verband wie auch Schüler_innen und Eltern kein Vertrauen auf die unmittelbare Fortführung des IRU bilden können (S. 16).

Bevor in Kapitel 3 Struktur- und Feinanalyse der massenmedialen Diskussion erfolgen, werden nachfolgend zunächst theoretische Grundlagen und das forschungspraktische Vorgehen der KDA erläutert sowie das Sample beschrieben, auf dem die hier vorgenommene Analyse beruht.

2 Theorie

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Diskursverständnis wurde maßgeblich von dem französischen Philosophen und Soziologen Michel Foucault geprägt. Die von Foucault hervorgebrachten theoretischen Fragmente wurden neben etlichen weiteren Rezeptionen von dem Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger methodisch umsetzbar gemacht. Im Rahmen der folgenden Analyse wird die Diskussion rund um den IRU in Hessen als „Diskursstrang“ (Jäger, 2015, S. 80) verstanden. Jäger¹⁰ erläutert das Foucaultsche Diskursverständnis anhand einer Naturmetapher: Diskurse sind demnach als „Fluss von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger, 2015, S. 26) zu verstehen.

⁸ Dieser stellt dezidiert keinen bekenntnisorientierten IRU im Sinne von Artikel 7 Absatz drei des GG dar, da dort das „Kondominium zwischen Staat und Religionsgemeinschaft entfällt“ (Isensee, 2019, S. 17).

⁹ DITIB Hessen hat inzwischen gegen die Entscheidung Klage eingereicht und teilweise Recht bekommen (Süddeutsche Zeitung, 22.01.2021). Anfang Juli 2021 wird das Land Hessen vom Verwaltungsgericht Wiesbaden verpflichtet, den bekenntnisgebundenen Islamunterricht mit der DITIB weiterzuführen. Das hessische Kultusministerium wird in Revision gehen (Frankfurter Rundschau, 02.07.2021). Diese Entwicklungen ergeben deutlich nach dem Erhebungszeitraum und werden in die Analyse nicht miteinbezogen.

¹⁰ Für grundlegende Begriffe wie Macht und Wissen beziehen wir uns auf Foucault und für die methodische Umsetzung und in Teilen auch für theoretische Spezifizierungen auf Jäger. Foucaults theoretisches Gerüst und Jägers darauf aufbauendes Diskursverständnis und seine methodische Umsetzung sind breit rezipiert.

Es geht bei diesem diskursanalytischen Vorhaben also um die Erfassung und Dekonstruktion sozialer Wissensvorräte und damit unabdingbar auch um Machtverhältnisse, denn die Begriffe der *Macht* und des *Wissens* sind bei Foucault untrennbar miteinander verwoben. Foucault versteht Macht nicht als absolute Macht *von oben nach unten* und lehnt die Unterscheidung von Herrschenden und Beherrschten als zu simpel ab. Er betrachtet Macht vielmehr als Verhältnis, das sich in negativer restriktiver einschränkender Weise, aber auch in positiver produktiver Weise durch alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zieht (Foucault, 2019, S. 114).

Aus Jägers Naturmetapher geht zudem das temporäre Moment von Diskursen hervor. Aktuelle Diskurse entstehen nicht aus dem Nichts, sondern knüpfen stets an vergangene an. Diskurse verfügen einerseits über eine gewisse Zählebigkeit und sind andererseits immer wieder durch Brüche, Diskontinuitäten und Ambivalenzen gekennzeichnet (Hanke, 2003).

Leitend für das Erkenntnisinteresse dieses Beitrages ist zudem das sozialkonstruktivistische Axiom, wonach Sprache eine prädiskursive *Wahrheit* nicht lediglich abbildet, sondern diese *Wahrheit* diskursiv konstruiert wird (Berger & Luckmann, 2016). Somit spiegeln Medien auch nicht bloß wider, sondern produzieren Wissen und konstruieren Realitäten. Im vorliegenden Fall interessieren uns vor allem Konstruktionen *des Islam* bzw. islamischer Verbände. Wir gehen also davon aus, dass Diskurse *den Islam* bzw. die entsprechenden Verbände sprachlich in bestimmter Weise und in bestimmten Zusammenhängen hervorbringen. Wie sie dies tun, soll Gegenstand der Analyse sein.

Ein Diskurs ist, verkürzt gesagt, eine Sammlung von sprachlichen Aussagen, die zu einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit getätigt werden. Die Gesamtheit dieser Aussagen bildet das sogenannte Sagbarkeitsfeld, das begrenzt ist. Foucault beschreibt einen Diskurs deswegen als „die Differenz zwischen dem, was man korrekt in einer Epoche sagen könnte (nach den Regeln der Grammatik und denen der Logik) und dem, was tatsächlich gesagt wird“ (Foucault, 1978, S. 316). Wir werden dieses Sagbarkeitsfeld auf den vorliegenden Fall angewendet zu erfassen versuchen. Das geht auch damit einher, dass das Nichtsagbare zu erfassen versucht bzw. das Sagbare um mögliche Deutungsalternativen ergänzt und somit kritisiert wird.

Diskurse produzieren Subjektivität zum einen und schränken die konstruierten Subjekte gleichzeitig ein. Individuen werden also erst dadurch zu Subjekten, dass sie sich einer Diskursposition, beispielsweise einer politischen Einstellung, einem Beruf, einem Geschlecht oder – wie im Rahmen dieses Artikels von gesonderter Relevanz – einer Religion unterwerfen. Der Philosoph Louis Althusser hatte diesen Prozess der Interpellation anhand des Beispiels erklärt, in der ein Polizist einen Passanten mittels der Anrufung „He, Sie da!“ zum Subjekt macht. Dadurch, dass sich das Individuum angesprochen fühlt, es sich als angerufen wiedererkennt und umdreht wird aus ihm ein Subjekt (Althusser, 1977, S. 142). Nach Patchen Markell (2003) erfordert politische Anerkennung ein klar konturiertes Subjekt, das erst durch den Akt der Anerkennung geschaffen wird. Das Subjekt des Muslims ist also nicht naturgegeben, sondern es muss sich kenntlich zeigen und an Konturen gewinnen, um überhaupt um Anerkennung ringen zu können. Markell geht von der Notwendigkeit einer Instanz aus, die Anerkennung ausspricht und verwaltet sowie den ordnungspolitischen Rahmen bestimmt, in dem Anerkennung stattfindet

3 Methodik

Die hier gewählte Methodik soll nicht nur das Feld des Sagbaren erfassen, sondern auch das *Wie* des Gesagten untersuchen. Die KDA nach Jäger ist eine sprach- und sozialwissenschaftlich orientierte, an Foucaults Überlegungen zu Diskurs, Macht und Wissen anschließende methodische „Werkzeugkiste“ zur praktischen Umsetzung diskursanalytischer Forschungsvorhaben. Thematisch hat sie sich besonders für die Analyse populistischer Diskurse und gesellschaftlich brisanter Themen wie Rassismus, Rechtsextremismus, Einwanderung, Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus sowie für die Analyse von Zeitungsmedien etabliert. Die KDA untersucht gültiges Wissen und dessen Auswirkungen für die Gesellschaft. Sie fragt zudem nach vorausgesetztem Wissen, an das angeknüpft wird und eignet sich somit, um die erwähnten Präsuppositionen zu erfassen.

Die KDA bietet im Gegensatz zu den meisten der etlichen weiteren diskursanalytischen Anschlüssen an Foucaults Werke einen formalisierten und konkret umsetzbaren Analyseleitfaden, der jedoch abhängig vom Untersuchungsgegenstand flexibel angepasst werden kann. Diese forschungspraktische Flexibilität möchten wir nutzen, um den Fokus vor allem auf vermeintlich selbstverständliche Erwartungen an muslimische religiöse Organisationen wie die DITIB zu lenken.

Die KDA verfolgt zudem den interventiven, politischen und kritischen Anspruch, Wahrheitsansprüche und Exklusionsprozesse systematisch nicht nur offenzulegen, sondern auch zu problematisieren.

3.1 Terminologie

Jäger (2015, S. 79-90) hat für die KDA eine Terminologie entworfen, deren wichtigste Bausteine hier kurz erläutert werden sollen. Ein *Diskursfragment* ist ein Text oder Textteil. Das zu analysierende Korpus setzt sich also aus mehreren Diskursfragmenten zusammen. Diese Diskursfragmente eines identischen Themas bilden gemeinsam einen Diskursstrang. Diskursstränge sind Verläufe von Diskursen desselben Themas. Sie verschränken sich mit anderen Diskurssträngen, stützen oder schwächen sich. Diskursfragmente bestehen meist aus unterschiedlichen Diskurssträngen, beispielsweise kann ein Diskursfragment über die Coronakrise an einer Stelle auf einen Ökonomie- und an einer anderen auf einen Klimaschutz-Diskursstrang verweisen. Unter *diskursiven Ereignissen* versteht Jäger solche, die medial und/oder politisch groß herausgestellt wurden; die öffentlich breit wahrgenommen werden und Diskursstränge verändern. Mit dem Untersuchungsgegenstand in Zusammenhang stehende vergangene diskursive Ereignisse bilden den *diskursiven Kontext*, den es vor der Analyse selbst zu erfassen gilt und dessen Kenntnis für ebenjene unabdingbar ist. So ist es beispielsweise möglich, dass die Weltmeisterschaft 2006 ein diskursives Ereignis des Migrationsdiskurses war. Ob das tatsächlich der Fall ist, ist jedoch erst nach einer Analyse festzustellen. Diskursstränge verlaufen auf unterschiedlichen *Diskursebenen*. Diese Ebenen, also etwa die der Medien, der Politik, des Alltags, des Rechts oder der Medizin, verlaufen nicht unabhängig voneinander, sondern wirken aufeinander ein und greifen einander auf. Der zu einer Weltanschauung und Ideologie verarbeitete Standort und die entsprechende Perspektive, von der aus ein Subjekt am Diskurs teilnimmt, bezeichnet Jäger als *Diskursposition*.

3.2 Strukturanalyse

Durch eine Strukturanalyse sollen das *Sagbarkeitsfeld* erfasst und grundlegende Trends und dominante Diskurspositionen anhand der Analyse von journalistischen Beiträgen (z. B. der Zeit) herausgearbeitet werden, die online in Folge der Verkündung der Beendigung der Zusammenarbeit durch Hessens Kultusminister Alexander Lorz (CDU) erschienen. Die Strukturanalyse untersucht das Korpus mit Blick auf die in den Beiträgen getroffenen *Aussagen*, die *Verschränkungen* des *Diskursstrangs* mit anderen Diskurssträngen, die angesprochenen *Themen* sowie die Kategorien *Normalismus* und *Kollektivsymbolik* (Link, 1997).

Im Konkreten wurden die einzelnen Diskursfragmente im Rahmen der Strukturanalyse unter folgendem Analyse-
raster untersucht:

a) Themen und Unterthemen: Unter einem Thema verstehen wir den angesprochenen Gegenstand bzw. einen leitenden Gedanken, der zum Zwecke der Reduktion von Komplexität unter Umständen in Unterthemen untergliedert werden kann.

b) Diskurs(strang)verschränkungen: Diskurse bestehen aus etlichen verschiedenen Diskurssträngen, die sich miteinander verschränken, was wiederum bestimmte Effekte produzieren kann (Jäger & Zimmermann, 2010, S. 47). Die Vielfalt an Diskurs(sträng)en und deren Umherwabern (Schäfer, 2019, S. 1) führt zu einem zunächst unübersichtlichen Chaos. Um dieses Gewimmel systematisch zu entknoten und zu entzerren, ist die Kategorie der Verschränkung von Nutzen.

c) Äußerungen und Aussagen: Unter Äußerungen verstehen wir hier die direkten konkreten sprachlichen Sätze, die wir in den zu analysierenden Diskursfragmenten finden. Verschiedene Äußerungen können zu einer einzigen Aussage zusammengeführt werden. Eine Aussage bildet also den „inhaltlich gemeinsame[n] Nenner aus Äußerungen“ (Jäger & Zimmermann, 2010, S. 47). Unter Berücksichtigung des diskursiven Kontextes bedarf es einer Interpretationsleistung, um Äußerungen zu Aussagen zusammenzufassen.

d) Kollektivsymbolik: Link (1997) versteht unter Kollektivsymbolen in der sprachlichen Verhandlung genutzte Allegorien, Embleme, Metaphern, Modelle, Topiken, Vergleiche und Analogien, die unmittelbar einleuchten und komplexe Wirklichkeiten simplifizieren, plausibel machen und dadurch Wissen erzeugen und Handlungsoptionen nahelegen. Kollektivsymbole tragen eine indirekte Bedeutung und bieten den Rezipient_innen Orientierungshilfe. Besonders wichtig ist zudem, dass sie Folgerungen bzw. Forderungen enthalten. Ist „das Boot voll“, so geht damit die u. U. nicht derart explizit geäußerte Forderung einher, Grenzen für Geflüchtete zu schließen. Kollektivsymbolik hat also stets Auswirkungen auf das Feld des Sagbaren und konstituiert sich zugleich durch dieses Feld.

3.3 Feinanalyse

Auf die relativ oberflächliche Strukturanalyse folgt eine Feinanalyse, die sich auf ausgewählte Beiträge auf der Mikroebene im Detail fokussiert. Diese Feinanalyse wird auf ausgewählte einzelne Diskursfragmente angewendet, die besonders repräsentativ erscheinen. Die Feinanalyse widmet sich also nicht der Breite der Texte und versucht im Gegensatz zur Strukturanalyse nicht, das Feld des Sagbaren zu erfassen, sondern sie untersucht das, was für die Masse der Texte nicht leistbar ist.

a) Präsuppositionen: Unter Präsuppositionen verstehen wir implizit vorausgesetztes Wissen. Dieses Wissen wird als selbstverständlich unterstellt. Es wird von ihm ausgegangen und folglich kein Bedarf erkannt, es zu erklären oder zu begründen. Es handelt sich um einen Konsens, auf Grund dessen es kaum nötig ist, sich explizit auf Annahmen zu beziehen. Weil sie ohnehin „umherwabern“ (Schäfer, 2019, S. 1), müssen gewisse Wissensbestände nicht explizit geäußert werden, um verstanden zu werden.

b) Normalismus: Der Normalismus ist ein an Foucault anknüpfendes Konzept des Sprachwissenschaftlers Jürgen Link (1997), das reflektiert, was als *normal* gilt und im vorliegenden Fall dabei helfen kann, die von den Kommentierenden angestrebten und von Muslim_innen geforderten Vorstellungen eines akzeptablen und *normalen* Islams zu erfassen. Das Konzept kann eine entweder eher enge („protonormalistische“) oder eher weite („flexibel-normalistische“) Grenze dekonstruieren, die diesen akzeptablen Islam von einem inakzeptablen trennt. Was als *normal* gilt, soll hier reflektiert und explizit kritisiert werden. Die Grenze zwischen *akzeptabel* und *inakzeptabel* soll also zunächst identifiziert werden, um dann hegemoniale Wissensbestände und Ordnungen, die Untersuchung ihrer Ursprünge, die Akzentuierung ihrer Historizität und Veränderbarkeit sowie die „Zerstörung“ von Denkgewohnheiten“ (Bublitz, 2003, S. 35) zu hinterfragen.

4 Sampling

Die Zusammenstellung des Korpus begann mit einer Recherche auf Google News unter dem Stichwort „Hessen Religionsunterricht“. Der Untersuchungszeitraum setzte mit der Verkündung des Endes der Zusammenarbeit am 28.04.2020 ein. Der Zeitraum wurde zunächst weit gewählt und dann entsprechend der Frequenz der veröffentlichten Artikel enger gefasst. Bis zum 31.05.2020 umfasste das Korpus ca. 100 Beiträge, von denen der überwiegende Teil in den ersten Tagen nach dem 28.04.2020 erschien. In der Folge wurde das Korpus erstens durch die Reduzierung weitestgehend auf die Gattung der Kommentare beschränkt (d. h. Berichte, Nachrichten oder Pressemitteilungen wurden nicht weiter berücksichtigt) und zweitens durch die Entfernung aller Beiträge, die die Beendigung der Zusammenarbeit zwischen dem Land Hessen und der DITIB bzw. den Hessischen Religionsunterricht nicht zum Hauptthema hatten. Die Gattung der Kommentare eignet sich besonders für diskursanalytische Vorhaben, weil in ihr für gewöhnlich eine deutlich höhere Aussagendichte transportiert wird als bspw. in Berichten oder Pressemitteilungen. Für das Erfassen des Sagbarkeitsfeldes und normalistische Analysen erscheinen Kommentare somit am fruchtbarsten. Es wurde daneben ein Interview mit einer Ethnologin, eine Pressemitteilung einer politischen Partei und ein Newsletter eines Studierendenverbandes ins Korpus aufgenommen, da diese ebenfalls eine hohe Aussagendichte aufwiesen.

Letztlich umfasste das analysierte Korpus 17 Beiträge, die zwischen dem 28.04.2020 und dem 15.05.2020 veröffentlicht wurden.¹¹ Die Quellen lauten Achse des Guten, Frankfurter Allgemeine Zeitung (3 Beiträge), Frankfurter Rundschau, Hessenschau, Neue Zürcher Zeitung, Newsletter Studierendenverband YXK, Presseportal Piraten, Qantara, Süddeutsche Zeitung (2 Beiträge), Tichys Einblick (2 Beiträge) und Welt (2 Beiträge). Diese Beiträge wurden einer Strukturanalyse unterzogen.

5 Strukturanalyse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der auf dem oben skizzierten erkenntnistheoretischen Rahmen und dem forschungspraktischen Vorgehen der KDA basierenden Strukturanalyse präsentiert. Um das Feld des Sagbaren zu untersuchen, werden wir die erfassten Aussagen, Diskursstrangverschränkungen und Kollektivsymbole thematisch geordnet wiedergeben.

¹¹ Die Entwicklungen rund um den Islamischen Religionsunterricht in Deutschland sind von einer gewissen Dynamik und Schnelllebigkeit gekennzeichnet. Die Arbeit am vorliegenden Artikel wurde im Mai 2021 abgeschlossen.

5.1 Der Umgang der deutschen Politik mit dem Verbandsislam

Das am meisten präsente Thema in dem Diskursstrang rund um die Beendigung der Zusammenarbeit zwischen Hessen und DITIB ist der Umgang der deutschen Politik mit dem Verbandsislam. Hier wird kritisiert, der Kurs der deutschen Politik gegenüber dem Verbandsislam sei unklar. Dies sei die unmittelbare Folge des uneinheitlichen Vorgehens der Bundesländer, was die Kommentator_innen wiederum als Zeichen politischer Orientierungslosigkeit deuten. Hier wird die Forderung nach (absoluter) Unabhängigkeit muslimischer Verbände von externen (staatlichen) Einflüssen laut. Die schlichte Eventualität einer Einflussnahme der Türkei auf die IRU in Deutschland müsse demnach absolut ausgeschlossen werden. Zwar wird die faktisch nicht nachgewiesene Einflussnahme eingestanden („keine Hinweise auf direkte Einflussnahme auf Lehrkräfte und Lehrinhalte. Entscheidend ist aber, dass es jederzeit passieren *könnte*“ [Hessenschau, 29.04.2020]; „Ein Bundesland darf sich nicht dem Verdacht aussetzen, dass ein fremder Staat, der zudem von einem Autokraten regiert wird, in den Schulunterricht hineinregiert.“ [Frankfurter Rundschau, 28.04.2020]), doch legitimiere schon die Bedingung der Möglichkeit einer Einflussnahme der Türkei auf deutschen Religionsunterricht die Beendigung der Zusammenarbeit mit der DITIB. Ausschlaggebend ist hier, dass dem „autokratischen Staat [...] *zuzutrauen* ist, dass er den Moscheeverband Ditib nutzt, um auch in Deutschland Einfluss auszuüben [Herv. J.e-N.]“ (Hessenschau, 29.04.2020).

Präsent sind weiterhin an muslimische Verbände gerichtete Reformforderungen. Die DITIB müsse ihre Unabhängigkeit und ihre Eignung als Kooperationspartner anhand der Realisierung konkreter organisatorischer Vorstellungen der hessischen Politik wie etwa einem Mitgliedsregister und dem Aufbau professioneller Verwaltungsstrukturen erst wieder unter Beweis stellen (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.04.2020a).

Forderungen nach Reform werden an die DITIB, aber auch im weiteren Sinne an muslimische Verbände im Allgemeinen gestellt. Die Machtasymmetrie im Verhältnis zwischen Politik und Religionsgemeinschaften zieht sich dabei durch den Diskurs. Die Politik biete den Religionsgemeinschaften stets die Chance einer Zusammenarbeit. Doch seien diese schlicht nicht bereit oder willens, die Angebote aus der Politik entgegenzunehmen. Diese Machtasymmetrie als solche sowie die Tatsache, dass die organisatorischen Anforderungen vollständig von Seiten der Politik bestimmt werden, bleiben unhinterfragt. Die Position des Landes Hessen bleibt hier zwar als unmarkierte Schablone im Hintergrund, waltet aber dennoch darüber, wie ein *guter* Verband, *guter* Religionsunterricht und letztlich auch ein *guter* Islam auszusehen hätten und tritt damit gewissermaßen „hinter dem Rücken“ wieder in den Diskurs ein. Diese „unwiderrspochene Perspektive der Benennenden“ (Gümüşay, 2020, S. 57) setzt die Erwartungen der Politik an die Religionsgemeinschaften absolut. Dies führt zu einer Verfestigung von Sprecher_innenrollen. Aufgrund ihrer vermeintlichen Selbstverständlichkeit sind Forderungen nach einem einheitlichen Ansprechpartner muslimischer Verbände oder einer strukturellen Anpassung von Verbänden wie der DITIB nicht zu hinterfragen. Sie haben sich dermaßen fest in den Diskurs eingeschrieben, dass sie als gesellschaftlicher Konsens gelten. So wird kritisiert, dass es neben der Ahmadiyya Muslim Jamaat und der DITIB „bis heute keine muslimische Gruppierung gibt, die den steinigen Weg zum Kooperationspartner des Landes beim Islamunterricht gehen will“ (Frankfurter Rundschau, 28.04.2020). Kompromissbereitschaft, Bewegung und Veränderung werden hier einseitig von der DITIB und anderen muslimischen Verbänden eingefordert. Die staatlich geforderte Organisationsform wird so als alternativlos konstruiert. Die Rolle des Landes Hessen, das einlädt, untersucht, einschätzt, kontrolliert, einteilt, bewertet, zulässt oder eben abweist (Bauman, 2021, S. 166-254), bleibt hierbei unterhinterfragt.

5.2 Die DITIB

Die DITIB wird im Rahmen der Diskussion um den Hessischen Religionsunterricht in mehrerlei Hinsicht kritisiert und ihr wird dadurch die Eignung als Partnerin für die Gestaltung des Islamischen Religionsunterrichts in Hessen abgesprochen. Die Fragwürdigkeit der DITIB wird neben etlichen weiteren Vorwürfen etwa belegt mit Spitzelvorwürfen gegen DITIB-Imame, die in Folge des türkischen Putschversuches im Jahr 2016 in deutschen Moscheen führende Gemeindemitglieder und vermeintliche Gülen-Anhänger bespitzelt haben sollen.

Die Tauglichkeit der DITIB als Partnerin der Politik wird zudem aufgrund fragwürdiger Predigten aus dem Jahr 2018 in Frage gestellt. Damals soll in Predigten für einen Sieg der türkischen Armee über die kurdische YPG in Nordsyrien gebetet worden sein. Die Vermischung politischer und religiöser Inhalte im Rahmen von Predigten wird als problematisch wahrgenommen. Derartige Predigten vermittelten „ei[n] ganz andere[s] Weltbild“ (Frankfurter Rundschau, 28.04.2020), das nicht wünschenswert sei.

Der Diskursstrang verschränkt sich zudem mit einem Diskursstrang zu Homosexualität. Die Nichteignung der DITIB wird begründet mit Aussagen von Ali Erbaş, dem ehemaligen Präsidenten der türkischen Religionsbehörde DIYANET, wonach homosexuelle Menschen nicht nur für die Verbreitung des Corona-Virus mitverantwortlich seien, sondern *der Islam* Homosexualität überhaupt verdamme. Diese Aussagen von Erbaş werden für den Kontext eines

deutschen Religionsunterrichtes für relevant erachtet und herangezogen, um die Nichteignung der DITIB zu belegen. An deutschen Schulen sei kein Platz für Hetze gegen Homosexuelle. Die DITIB hätte sich von den Aussagen Ali Erbaşs distanzieren müssen (Welt, 29.04.2020b). Die erwähnten Praxen der DITIB führen die Kommentierenden überwiegend zur Konklusion, dass die Beendigung der Zusammenarbeit des Landes Hessen mit der DITIB ein nötiger oder gar „überfälliger“ (Hessenschau, 29.04.2020) und „unvermeidlicher“ (Frankfurter Rundschau, 28.04.2020) Schritt gewesen sei.

Dabei habe das Land Hessen großes Entgegenkommen gezeigt und der DITIB eine mindestens faire Chance gegeben, die hessischen Reformforderungen (primär: eine Unabhängigkeit vom türkischen Staat) zu erfüllen, „von Gesamtverband und dem türkischen Staat freizuschwimmen“ (Hessenschau, 29.04.2020). Es sei verwunderlich, „dass *Hessen* so lange die Geduld mit dem türkischen Moscheeverband bewahrt [habe]“ (FAZ, 29.04.2020a). Bei der Metapher des „Freischwimmens“ handelt es sich um ein Kollektivsymbol. Dass es sich auf die Befreiung von bzw. auf die Flucht vor einem schädlichen Einfluss, auf einen Akt der Emanzipation und der (strukturellen) Autonomie abzielt, scheint umgehend einleuchtend. Der Begriff trägt jedoch nicht nur eine nicht zufällige indirekte Bedeutung, sondern er lässt sich auch visuell darstellen und deutet eine Forderung an; nämlich die nach Unabhängigkeit der DITIB. Der Versuch der Integration der DITIB in das politische System jedoch sei gescheitert und die Beendigung der Zusammenarbeit somit legitim.

Die Zusammenarbeit zwischen dem Land Hessen und der DITIB wird nicht als (eine) auf Augenhöhe konstruiert, sondern als Chance für die DITIB, die durch die Großzügigkeit der deutschen Politik zustande gekommen sei. Den deutschen Islamverbänden sei seit 2006 „der Gebetsteppich ausgerollt“ (Neue Zürcher Zeitung, 07.05.2020) worden. Diese Kollektivsymbolik passt das bekannte Sprichwort, jemandem den roten Teppich auszurollen, einem muslimisch-religiösen Kontext an. Dieses steht an sich für den ehrenhaften Empfang eines Gastes (also eines Fremden, dem eigenen Haushalt nicht zugehörigen) und für eine bevorzugte und besonders großzügige Behandlung. Im gegebenen Kontext äußert sich die bevorzugte Behandlung zusätzlich dadurch, dass der DITIB *kein gewöhnlicher* roter Teppich ausgerollt worden sei, sondern ein explizit auf *muslimische Bedürfnisse* angepasster Gebetsteppich. Auf einem dem Artikel beigefügten Foto sind Muslime zu sehen, die auf einem roten Teppich das Gebet verrichten, was den Effekt zusätzlich verstärkt. Das Foto zeigt den Blick aus dem Eingangsbereich auf eine in einer Moschee versammelte betende muslimische Gemeinschaft. Sie verrichtet das Gebet auf einem roten Gebetsteppich. Das Foto wurde während des Freitagsgebets in der DITIB-Merkez-Moschee in Duisburg¹² aufgenommen. Umso deutlicher sticht ins Auge, was durch die Metapher des Gebetsteppichs verdeckt wird (Kruse et al., 2011, S. 93). Das Land Hessen ist in der Betrachtung der Kommentierenden bei der (Nicht)Gestaltung der Zusammenarbeit mit der DITIB der (einzige) aktive Akteur. So ist es nicht etwa die DITIB, sondern bloß das Land Hessen, das „neue Wege im Islamunterricht beschreiten [müsse]“ (FAZ, 29.04.2020b). Die Möglichkeit der Innovation, Entdeckung, Prüfung und Umsetzung neuer Ideen und Möglichkeiten für die zukünftige Gestaltung des Islamischen Religionsunterrichtes liegt hier allein bei der deutschen Politik. Wer handlungsfähig ist und wer nicht, wird besonders deutlich an folgendem Kollektivsymbol. Die „Tür [für die DITIB zum IRU] ist nicht nur geschlossen, sondern abgeschlossen. [...] Allerdings hängt [t] der Schlüssel noch neben der Tür für den Fall, dass man ihn irgendwann wieder einmal benötigen sollte“ (FAZ, 29.04.2020b).

Es ist hier erneut das Land Hessen, das die Tür für die DITIB geschlossen und sie damit ausgesperrt hat. Allein Hessen scheint den Schlüssel der Entscheidungsfindung in seinen Händen zu tragen. Durch das Abschließen der Tür ist eine erneute zukünftige Zusammenarbeit in Form einer Wiederkehr der DITIB durch die Tür bis auf Weiteres ausgeschlossen. Sollte die DITIB jedoch den Vorstellungen der Hessischen Landesregierung entsprechende Reformen einleiten, so hängt der Schlüsselbund, der die Tür zur Wiederaufnahme der Kooperation (metaphorisch gesprochen) aufschließt – selbstverständlich auf der Hessischen Innenseite des Eingangs – noch neben der Tür.

5.3 Türkische Politik: Die AKP und Recep Tayyip Erdoğan

Neben der Kritik an (den Strukturen) der DITIB stellt auch die Person Recep Tayyip Erdogan selbst¹³ einen wichtigen Themenkomplex in der Diskussion um den IRU in Hessen. Auch er wird mit Kollektivsymbolen angereichert. Die DITIB wird schon aufgrund ihrer Struktur, die die Möglichkeit der direkten Einflussnahme vorsehe, als „Instrument der türkischen Regierung und der AKP“ (FAZ, 29.04.2020a) markiert, als bewusst gewähltes Mittel zur Erreichung bestimmter Zwecke also, welches von Erdogan gezielt eingesetzt werde, um Einfluss und Kontrolle auszuüben. Die DITIB sei „Erdoğan's Sprachrohr“ (FAZ, 29.04.2020a), eine Institution also, die den Zweck erfüllt, Erdoğan's politische „Stimme“ zu verstärken und seine Ziele zu erreichen. Der Einfluss Erdoğan's, seine Kontrollversuche und die Erreichung seiner politischen Ziele müssen jedoch – obwohl bisher nicht nachgewiesen – unbedingt verhindert werden. Da Unabhängigkeit von türkischen Einflüssen für die DITIB strukturell unmöglich sei, sei die Beendigung der Zusammenarbeit legitim.

¹² Das Foto (Neue Zürcher Zeitung, 07.05.2020) darf aus lizenzrechtlichen Gründen hier nicht abgebildet, kann aber online abgerufen werden.

¹³ Bzw. die kommunikative Fiktion, an die der Diskurs gewissermaßen andockt - das Symbol dessen also, wofür der türkische Staatspräsident vermeintlich steht.

Erdoğan's „Arm [darf] nicht bis in Hessens Klassenzimmer reich[en]“ (Süddeutsche Zeitung, 15.05.2020). Hier wird eine scharfe, protonormalistische Grenze zur Türkei und Erdoğan's Politik gefordert. Sie wird mit kollektiv-symbolischer Kriegsmetaphorik angereichert („zur Wehr setzen“ [Neue Zürcher Zeitung, 07.05.2020]). Damit der *Feind* weiterhin außerhalb der eigenen Grenzen verortet werden kann, muss diese Grenze verschärft und geschützt werden. Dem *Eigenen* wird so ein aktiver Subjektstatus verliehen, der sich zur Wehr setzen kann gegen das ent-subjektivierte *Außen*.

5.4 Der Militär-Putsch 2016 als Wendepunkt in den Beziehungen zur DITIB

Bezug genommen wird in der Diskussion wiederholt auch auf den gescheiterten Putsch-Versuch in der Türkei aus dem Jahr 2016. Er gilt als Ausgangspunkt einer zunehmend autokratischen Ausrichtung der türkischen Regierung und daher als Wendepunkt in den Beziehungen zur DITIB. Einer fruchtbaren Zusammenarbeit mit der DITIB im Jahr 2012 in realistische Aussicht zu stellen wird somit rückblickend nicht als Fehler betrachtet, da eine mit dem Putsch-versuch 2016¹⁴ zusammenhängende Entwicklung nicht abzusehen gewesen sei (Hessenschau, 29.04.2020). 2012 sei es „eine gute Idee“ (Frankfurter Rundschau, 28.04.2020) gewesen, da die Türkei realistischer EU-Beitrittskandidat gewesen sei. Das sei nun nicht mehr der Fall, was die Beendigung der Zusammenarbeit mit der DITIB legitimierte.

5.5 Verfassungsrechtliche Diskussionen

An der Rechtmäßigkeit des Kippens der Zusammenarbeit werden juristische Zweifel laut. Hier wird einerseits eine vermeintliche Verfassungswidrigkeit behauptet, die vorliege, wenn der Staat Inhalte für den Religionskundeunterricht statt der Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht bereitstelle. Dass der Staat religiöse Lehrinhalte bereitstelle, sei verfassungswidrig und inakzeptabel (Welt, 29.04.2020b).

Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass das Mitbestimmungsrecht lediglich anerkannten Religionsgemeinschaften zufalle, die DITIB aber keine sei, weswegen das Angebot eines reinstaatlich verantworteten Islamkundeunterrichts legitim sei (Welt, 29.04.2020b). Diese Argumentation läuft auf einen *Circulus Vitiosus* hinaus, in dessen Rahmen muslimische Religionsgemeinschaften sich nach staatlichen Idealen ausrichten müssten, um anerkannt zu werden.

5.6 Kritik an der Entscheidung der Beendigung

Neben der in der Diskussion sehr präsenten Kritik an der in der Person Erdoğan personifizierten türkischen Politik, ihres Einflusses auf die DITIB und damit auch potenziell auf hessischen IRU treten im Diskursstrang auch Stimmen auf, die die Entscheidung der Beendigung der Zusammenarbeit kritisch betrachten bzw. ablehnen. Diese Kritik ist in ihrer argumentativen Breite zwar vielfältig, im Diskursstrang jedoch bloß randmäßig präsent und deswegen im Rahmen dieses Beitrags nur in einem Unterkapitel zusammengefasst.

Die Begründung der Beendigung der Zusammenarbeit wird für „nicht nachvollziehbar“ (Süddeutsche Zeitung, 02.05.2020) erklärt, da die Strukturen der DITIB bereits zu Beginn der Kooperation im Jahr 2012 bekannt gewesen seien. In den vergangenen Jahren seien organisatorische Defizite der DITIB behoben (Süddeutsche Zeitung, 10.05.2020) und „viel[e] gut[e] Erfahrungen von Lehrkräften, Schulkindern und Eltern“ (Süddeutsche Zeitung, 10.05.2020) gemacht worden. Legitime Gründe für die Beendigung der Zusammenarbeit gebe es daher nicht.

Die tatsächlichen Gründe für das Ende der Kooperation seien vielmehr abstrakter politischer Natur. Die Süddeutsche Zeitung zitiert den Frankfurter Erziehungswissenschaftler Harry Harun Behr, für den die Zusammenarbeit „politisch einfach nicht mehr opportun“ (Süddeutsche Zeitung, 10.05.2020) gewesen sei. Dies schade letztlich den konkret Betroffenen. Für Behr handelt es sich bei diesen um „die junge Generation in der DITIB, die eine engere Bindung an Deutschland wünscht. Die ist nun vor den Kopf geschlagen“ (Süddeutsche Zeitung, 10.05.2020). Für Burhan Kesici vom Koordinationsrat der Muslime in Deutschland ist das gar die Gesamtheit der Muslime, deren „Bemühungen um die Gleichstellung [...] um viele Jahre zurück[geworfen]“ (Süddeutsche Zeitung, 02.05.2020) würden.

14 Der Vorwurf, wonach die DITIB als „langer Arm Erdoğan's“ (Lau, 2009) gelte, ist dabei nicht neu. Siehe auch den Beitrag von Yücel (2016). Zur Geschichte der DITIB im Besonderen siehe Yaşar (2012).

5.7 Islamischer Religionsunterricht oder Islamkundeunterricht?

Die Debatte wirft die Frage nach der zukünftigen Gestaltung der Vermittlung religiösen Wissens auf. Dazu werden von den Kommentierenden mehrere Möglichkeiten der Verantwortlichkeit eingebracht.

Ein Teil der Kommentierenden befürwortet einen Islamischen Religionsunterricht grundsätzlich. Die Argumentation für den IRU findet jedoch überwiegend im Kontext der Radikalisierungsprävention statt. Der Islamische Religionsunterricht sei demnach bloß deswegen zu befürworten, weil er an staatlichen Schulen und auf Deutsch unterrichtet werde und muslimische Schüler_innen somit davor bewahrt würden, „von Hinterhofpredigten mit einem ganz anderen Weltbild abhängig“ (Frankfurter Rundschau, 28.04.2020) zu werden. Die Notwendigkeit eines Islamischen Religionsunterrichts basiert hier auf der schlichten Kenntnisnahme der zahlenmäßigen Existenz deutscher Muslim_innen. Langfristig sei Islamischer Religionsunterricht demnach „vor dem Hintergrund eines ständig wachsenden Anteils muslimischer Mitbürger“ (FAZ, 11.05.2020) anzustreben. Mit Blick auf eine mögliche Radikalisierung muslimischer Jugendlicher wird in der FAZ davor gewarnt, „die religiöse Erziehung in diesem Zeitraum den Imamen der Moscheen und den Eltern allein zu überlassen“ (FAZ, 11.05.2020). Die Äußerung zielt auf die Gefahr einer Radikalisierung ab, die durch einen Islamischen Religionsunterricht verhindert werden könne. Erschwert werde die Konzeption eines Islamischen Religionsunterrichts zudem durch innermuslimische Diversität (FAZ, 11.05.2020). Die heterarchische Struktur *des Islams* wird hier als störend empfunden. Diversität erschwere die Suche nach konkreten muslimischen Ansprechpartnern für die Politik und passe somit nicht in die organisatorischen Strukturen Deutschlands. Ein bekenntnisgebundener Religionsunterricht wird trotz des rechtlichen Anspruchs grundsätzlich nur unter bestimmten Bedingungen befürwortet. Er sei nur dann legitim, wenn er „Religionsvarianten [lehre], die dem deutschen Rechtssystem nicht zuwiderlaufen“ (FAZ, 11.05.2020) und klar vermittele, „dass in Deutschland Religion vom Staat geschützte Privatsache ist und keinerlei inhaltliche Vermengung zwischen Regierung/Politik und Religion besteht“ (FAZ, 11.05.2020). Hier werden Idealvorstellungen von der Art und Weise, wie Religion zu verstehen sei, auf *den Islam* übertragen und in ein Narrativ eines säkularisierten Christentums eingeschrieben. Mit der Aussage einher geht zudem die Annahme, dass von Islamverbänden verantworteter Religionsunterricht Religion unter keinen Umständen als Privatsache verstehe, sondern notwendigerweise eine Unterwanderung des politischen Systems anstrebe, indem die besagte „Vermengung zwischen Regierung/Politik und Religion“ (FAZ, 11.05.2020) vermittelt werde.

Ogleich ein bekenntnisgebundener Religionsunterricht grundsätzlich und unter Bedingungen befürwortet werden mag, wird er im gegebenen Kontext überwiegend abgelehnt. Denn solle ein solcher flächendeckend eingeführt werden, so brauche es eine „selbstbestimmte staatlich unabhängige Religionsgemeinschaft“ (Hessenschau, 29.04.2020), was die DITIB nicht sei. Ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht wird hier also nicht pauschal abgelehnt, sondern aufgrund der Nichteignung der DITIB verworfen. Dass die rechtliche Lage dem entgegenstehe, wird teilweise eingestanden. Die Erteilung eines Islamkundeunterrichts an Stelle des Religionsunterrichts stelle eine „Ungleichbehandlung gegenüber anderen Gruppen“ (Hessenschau, 29.04.2020) dar, weswegen ein Islamkundeunterricht „nur eine Übergangslösung sein“ (Hessenschau, 29.04.2020) könne. An der Eignung der DITIB als Partner wird jedoch grundsätzlich gezweifelt. Die Untauglichkeit der DITIB steht im Diskurs über den gesetzlichen Regelungen, die muslimischen Schüler_innen ein Recht auf bekenntnisorientierten Religionsunterricht einräumen.

Zumindest als vorläufige „Übergangslösung“ (Hessenschau, 29.04.2020; Qantara, 01.05.2020) wird der Wunsch nach einem nicht konfessionell gebundenen Islamkundeunterricht hervorgebracht. Dieser in der Verantwortung des Staates stehende Unterricht sei gegenüber einem bekenntnisgebundenen Islamischen Religionsunterricht zu präferieren; man müsse lediglich noch für „Akzeptanz unter den muslimischen Familien“ (FAZ, 29.04.2020b) sorgen. Als Vorbild für einen Islamkundeunterricht werden die Länder Nordrhein-Westfalen, Bayern (Süddeutsche Zeitung, 11.05.2020) und Schleswig-Holstein (Tichys Einblick, 02.05.2020) genannt.

Als alternatives Modell zum Religionskundeunterricht zumindest kurz angeschnitten werden die des Landes Baden-Württemberg, wo eine Stiftung ohne Beteiligung der DITIB lange den Religionsunterricht verantwortet hatte sowie die aus NRW und Niedersachsen, wo eine Kommission bzw. ein Beirat für den Islamischen Religionsunterricht bestehen (Welt, 29.04.2020b).¹⁵

¹⁵ Wir verzichten nachfolgend auf die Darstellung von Häufigkeitsverteilungen, da dies für die hier vorgenommene Kritische Diskursanalyse keinen erkenntnistheoretischen Mehrwert bietet.

6 Aspektorientierte Feinanalyse: *Guter* vs. *schlechter* (Verbands)Islam

Die oben vorgenommene Strukturanalyse hat breite Kritik an den Strukturen muslimischer Verbände, ihren Richtlinien, Entscheidungsprozessen und Einflussnahmen aufgezeigt. Weil davon ausgegangen wird, dass die kritisierten Verbände (alle) Muslim_innen vertreten und Debatten um politische Einflussnahme sich mit Islamdiskursen verschränken, offenbaren sich letztlich Konstruktionen eines *guten* und *schlechten* Islam. Vonseiten der Kommentierenden werden also bestimmte Erwartungen an *den* Islam gerichtet. Im Sinne des Linkschen Normalismus wird so eine Grenze gezogen zwischen einem tolerierbaren, normalen (Verbands)Islam einerseits und einem inakzeptablen und nicht normalen andererseits. Diese betreffen (1.) dessen konkrete Ausprägung, (2.) seine praktische Ausgestaltung sowie (3.) die Frage der Kompatibilität mit der freiheitlich demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland. Daher haben wir den Blick im Folgenden auf die Konstruktion verschiedener Formen, Strömungen, Spielarten, Richtungen, Gruppierungen bzw. Interpretationen *des* (Verbands)Islams gerichtet, von denen manche den medial Kommentierenden genehmer erscheinen als andere. Diese diskursive Konstruktion eines *guten* und *schlechten* (Verbands)Islams¹⁶ unterziehen wir nachfolgend einer aspektorientierten Feinanalyse, die neben einem detaillierten inhaltlichen, auch sprachliche Aspekte untersucht. Die Flexibilität und Modifizierbarkeit der KDA macht möglich, dass wir für die vorliegende Untersuchung auf die Detailanalyse von sprachlich-rhetorischen Mitteln, etwa Substantiven, Zeitrastern oder Personalpronomen sowie auf eine inhaltlich-ideologische Analyse verzichten und uns stattdessen anschließend an Anya Topolskis (2018) Untersuchungen zu (innerjüdischen und -muslimischen) Divisionen in *gut* und *schlecht* und das Andere-zum-Problem-Machen der Frage widmen, *welcher* Islam den Kommentierenden genehm ist und welcher nicht. Wir haben für die Feinanalyse zudem nicht einen einzelnen Text aus der Strukturanalyse analysiert, sondern betrachten das gesamte Korpus unter aspektorientierter Detailperspektive. Wir unterziehen das Korpus also einer Feinanalyse in dem Sinne, dass wir einen einzelnen Aspekt intensiv betrachten.

Bei den Formulierungen *gut* und *schlecht* handelt es sich um analytische und komplexitätsreduzierende Kategorien, die im Folgenden differenzierter betrachtet werden sollen. Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es sich um Bezeichnungen handelt, die wir im Zuge unserer Analyse rekonstruiert haben. Die Kommentierenden selbst würden diese Unterscheidung womöglich anders formulieren.

6.1 Präsuppositionen

Betrachtet man das Datenmaterial unter der genannten Unterscheidung, so zeigen sich drei Voraussetzungen, welche muslimische Verbände in Deutschland aus Sicht der Kommentierenden erfüllen müssen, um als legitime Diskurspartner_innen anerkannt zu werden. Vorausgesetzt wird (1) eine Verfasstheit hiesiger religiöser muslimischer Verbände ähnlich der etablierten christlichen Kirchen. (2) Weiterhin die Unabhängigkeit und Selbstbestimmung der Verbände ohne Außenleitung. (3) Drittens die Anpassung der DITIB an *deutsche Strukturen* statt eines gemeinsamen Lernens voneinander. Hiesige religiöse muslimische Verbände sollten in ihrer Organisationsstruktur ähnlich verfasst sein wie die etablierten christlichen Kirchen oder zumindest im Zeitverlauf eine Angleichung an deren Strukturen forcieren. So wird statt einer grundsätzlichen Offenheit für organisatorische und strukturelle Vielfalt für gegeben angenommen, dass die DITIB sich an die hierzulande etablierten Strukturen anzupassen habe. Der Weg, sich als Kooperationspartner zu qualifizieren, kann demnach ausschließlich über eine organisatorische Angleichung muslimischer Verbände an etablierte Strukturen erfolgen:

Bedauerlich ist, dass es neben der kleinen Ahmadiyya-Gemeinde und dem Verband DITIB bis heute keine muslimische Gruppierung gibt, die den steinigen Weg zum Kooperationspartner des Landes beim Islamunterricht gehen will. (Frankfurter Rundschau, 28.04.2020)

Die christlichen Kirchen in Deutschland sind traditionell überwiegend hierarchisch organisiert und beanspruchen für sich, für alle oder zumindest für den Großteil der Mitglieder der entsprechenden Konfession zu sprechen.¹⁷ Die vorausgesetzte, mitunter aber auch explizit geforderte Anpassung lässt sich somit als Versuch interpretieren, über die Änderung der Organisationsstrukturen religiöser Verbände Erwartungssicherheit im Umgang mit diesen herzustellen, wie etwa die FAZ schreibt, denn „[i]mmerhin vertritt der Moscheeverband Zigtausende türkische Muslime und ist einer der wenigen organisierten Ansprechpartner der Glaubensrichtung“ (FAZ, 29.04.2020b). Die sich darin äußernde Erwartungshaltung, wonach *eine* Organisation den Großteil der Gläubigen vertreten bzw. stellvertretend für diese sprechen würde, lässt sich jedoch für den organisierten sunnitischen Islam in Deutschland nicht ohne weiteres halten. Tatsächlich vertreten die großen religiösen muslimischen Verbände nur einen kleinen Teil der hiesigen Muslim_innen (Haug, Müssig & Sticks, 2009, S. 17). Zwar ist seit den 1990er Jahren eine Organisierung *des* Islams zu beobachten (Chbib, 2017, S. 15), die sich etwa in der zunehmenden Gründung von Dachverbänden zeigt.

16 In Anlehnung an eine Formulierung von Schirin Amir-Moazami könnte auch von einem kompatiblen gegenüber einem normabweichenden Islam gesprochen werden (Amir-Moazami, 2016, S. 28).

17 Das trifft etwa nicht für Kirchen, wie z. B. die evangelische Kirche im Rheinland, die synodal organisiert ist und den Gemeinden die Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten überlässt zu. Die Anzahl der kirchlich gebundenen Christen nimmt in den letzten Jahren kontinuierlich ab (Pollack & Müller, 2013). Laut einer Umfrage des Meinungsforschungsinstitutes fowid aus dem Jahr 2019 bezeichnen sich knapp 40 % der in Deutschland lebenden Menschen als konfessionslos oder bekennen sich zu keiner religiösen Gemeinschaft (fowid, 2019).

Doch sind diese weit davon entfernt, die Mehrheit der Muslim_innen in Deutschland zu repräsentieren. So kam eine von der DIK im Jahr 2009 in Auftrag gegebene Studie zu dem Ergebnis, dass lediglich ein Viertel aller befragten Muslim_innen mindestens einen der in der DIK vertretenen Dachverbände kennen würden. Von diesen kommen lediglich DITIB Deutschland und die alevitische Gemeinde auf einen Vertretungsgrad von ca. 16 %, wobei alle anderen deutlich geringer ausfallen (Haug, Müssig & Stichs, 2009, S. 17). Vonseiten der Kommentierenden herrscht weiterhin die Erwartungshaltung vor, dass die muslimischen Verbände autonom und selbstbestimmt agieren sollten. Personal- und andere Entscheidungen sollten unabhängig von externen Einflüssen getroffen werden können. Dieser Punkt referenziert direkt auf den bereits wiederholt zitierten Vorwurf der vermeintlichen Außensteuerung von DITIB Deutschland bzw. ihrer jeweiligen Landesverbände (Yaşar, 2012). Demnach sei die DITIB aufgrund der direkten Unterstelltheit unter die türkische Religionsbehörde, der wiederum der türkische Staatspräsident vorstehe, nicht in der Lage, gänzlich unbeeinflusst vom türkischen Staat zu agieren. Wie bereits oben ausgeführt, war dies einer der Gründe, aus dem die hessische Landesregierung die Kooperation bezüglich des IRU aussetzte. Ein Vorwurf, den DITIB Hessen auch durch zahlreiche Änderungen in der eigenen Vereinsstruktur nicht aus der Welt schaffen konnte. Muslimische Organisationen im Sinne eines *guten* Islams, wie ihn die Kommentierenden verstehen, sind demgegenüber in ihrer organisatorischen Entscheidungsfindung gänzlich autonom. Gleichwohl konnte auch das oben erwähnte rechtswissenschaftliche Gutachten von Isensee (2019) in seiner aktualisierten Form keine Anzeichen für die Einflussnahme des türkischen Staates auf die Gestaltung des IRU finden.

6.2 *Guter* vs. *schlechter* (Verbands)Islam

Auf der Ebene der unterrichtspraktischen Umsetzung des IRU ist ein schlechter (Verbands)Islam laut den Kommentierenden ein solcher, der bereits in seiner Grundausrichtung der freiheitlichen demokratischen Grundausrichtung der Bundesrepublik Deutschland zuwiderläuft. Auf die konkrete Kooperation mit DITIB Hessen bezogen wird befürchtet, dass der türkische Staat über den IRU muslimische Schüler_innen politisch indoktrinieren könne. Diese Befürchtung wird besonders in der Formulierung deutlich, wonach unbedingt verhindert werden müsse, dass Erdogans Arm in deutsche Klassenzimmer reiche, um auf diese Weise die politische Ideologie der türkischen Regierung zu verbreiten. Daraus ergibt sich die Forderung vieler Kommentierenden, bekenntnisorientierten IRU ausschließlich mit einer Religionsgemeinschaft durchzuführen, „die auch nur ansatzweise dazu in der Lage wäre, einen *Religionsunterricht* nach dem Grundgesetz zu verantworten“ (FAZ, 29.04.2020a). Dementsprechend dürfe auch Religionsunterricht für „Religionsvarianten [angeboten werden], die dem deutschen Rechtssystem nicht zuwiderlaufen“ (FAZ, 11.05.2020).

Ein *guter* (Verbands)Islam bekenne sich hingegen zu den in der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der BRD festgeschriebenen Normen und Werten. Dies müsse sich auch in den Statuten und Satzungen der hiesigen muslimischen Verbände niederschlagen und von den Führungspersonen und religiösen Bediensteten derselben gelebt und öffentlich geäußert werden:

Von den in Deutschland tätigen Religionsvertretern erwarten wir, dass sie sich zu den hier geltenden Grundwerten wie Freiheit und Toleranz bekennen und diese auch vermitteln. [...] Dies [gilt] auch und gerade für Imame, die hier bei uns für Ditib tätig sind. (Welt, 29.04.2020a)

Die Forderung nach einem solchen Bekenntnis stellt mithin alle Muslim_innen unter Generalverdacht und mündet in einen permanenten Rechtfertigungsdruck. An dieser Forderung zu kritisieren ist zudem, dass sie häufig einseitig an Muslim_innen gerichtet wird. Mitglieder anderer Religionen werden in Deutschland eher selten dazu aufgefordert, sich zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu bekennen (Pollack & Müller, 2013, S. 37).

Ein *schlechter* (Verbands)Islam ist weiterhin einer, der nach einer religiös-politischer Einheit strebt. Diese laufe der im deutschen Grundgesetz verankerten Trennung von Politik und Religion grundsätzlich entgegen. Eine solche Einheit anzustreben, schreiben die Kommentierenden vor allem der türkischen Religionsbehörde DIYANET zu, wie im folgenden Zitat aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung deutlich wird:

[Die] Religionsbehörde [...] habe sich von einer Institution, die sich ehemals dem Laizismus des Republikgründers verpflichtet fühlte und auf einer Zurückdrängung religiöser Normen aus dem Alltag und der politischen Debatte bestand, zu einer Behörde direkter Instrumentalisierung der Religion für die Regierungspartei entwickelt. (FAZ, 29.04.2020a)

Ein *guter* (Verbands)Islam sei demgegenüber einer, der Demokratie und Rechtsstaat achte und die in Deutschland vorherrschende Trennung zwischen Staat und Religion respektiere. Die Politikerin Sevim Dagdelen (Die Linke) erkennt in den homosexuellenfeindlichen Äußerungen des ehemaligen DIYANET-Vorsitzenden Ali Erbaş einen „erneuten Beleg dafür, dass sich das Erdogan-Regime weiter in Richtung Islamismus und antidemokratischer Muslimbruderschaft radikalisiert“ (Welt, 29.04.2020a). Die Muslimbruderschaft steht hier für einen demokratiefeindlichen *schlechten* Islam.

Ein *guter* (Verbands)Islam ist den Kommentierenden zufolge einer, der einer *liberalen* und *zeitgemäßen* Ausrichtung folge, die in Übereinstimmung mit dem deutschen Grundgesetz stehe. Dies sei bei DITIB Hessen jedoch nicht der Fall aufgrund der vermeintlichen Außensteuerung des DITIB Bundesverbandes. Daran ändere auch nichts, dass der Vorstand des Landesverbandes dem hessischen Kultusministerium bislang als „ausreichend verlässlich“ (Süd-deutsche Zeitung, 11.05.2020) erschienen sei.

Schlecht ist laut den Kommentierenden weiterhin ein homophober (Verbands)Islam. Damit nehmen sie Bezug auf die bereits oben erwähnten diskriminierenden Aussagen Ali Erbaş gegen marginalisierte Gruppen. „Für Hetze gegen Homosexuelle“, so schreibt etwa die Welt, dürfe es „in unseren Schulen keinen Platz geben“ (Welt, 29.04.2020a). Wer Menschen aufgrund ihrer Sexualität beleidige „ist kein geeigneter Gesprächspartner für einen interkulturellen Austausch und schon gar kein akzeptabler Vertragspartner der Stadt“ (Welt, 29.04.2020a).

Beim *schlechten* (Verbands)Islam handelt es sich demnach um einen, der sich nicht kontrollieren bzw. inspizieren (Amir-Moazami, 2018) lasse sowie einer, wie er in DITIB-Moscheen gepredigt werde. Mit dieser Bemerkung wird Bezug genommen auf Berichte über Predigten, in denen für einen schnellen Sieg der türkischen Armee über kurdische Milizen in Syrien gebetet wurde. Gleichwohl sei ein bekenntnisorientierter Islamunterricht wichtig und notwendig, formuliert etwa die Frankfurter Rundschau, denn „[e]s war gut, [muslimischen Schüler_innen] Religionsunterricht in staatlichen Schulen und in deutscher Sprache anzubieten, um sie nicht von Hinterhofpredigern mit einem ganz anderen Weltbild abhängig zu machen“ (Frankfurter Rundschau, 28.04.2020).

Das organisierte Format IRU sei diesen Hinterhofpredigten in jedem Fall vorzuziehen, um muslimischen Schüler_innen die in Deutschland geltenden Werte und Normen zu vermitteln. Nur auf diese Weise habe der Staat metaphorisch gesprochen eine Hand auf der Gestaltung des bekenntnisorientierten IRU und die Kontrolle, dass ein *guter*, kein *schlechter* Islam gelehrt und gelebt werde.

Gut ist zuletzt auch ein (Verbands)Islam, der in Deutschland rechtsstaatlich anerkannt sei. Mit dieser Begründung wird die Beendigung der Kooperation zwischen DITIB Hessen und der Hessischen Landesregierung legitimiert. Diese sei legitim, weil Religionsunterricht nur staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften zustehe, was bei DITIB Hessen im Gegensatz zu der als Körperschaft des öffentlichen Rechts anerkannten Ahmadiyya Muslim Jamaat aber nicht der Fall sei. Hier findet sich ein erneuter Zirkelschluss: Eine bestimmte Ausprägung *des Islams* wird als *schlecht* markiert, weil sie rechtlich nicht anerkannt ist – und sie wird nicht anerkannt, weil sie als schlecht markiert ist. Die Macht zur Auflösung der hieraus resultierenden „Kommunikationssperren“ (Luhmann & Fuchs, 2007, S. 209-211) obliegt wiederum dem deutschen Staat bzw. hier der Hessischen Landesregierung.

Als Fazit der hier vorgenommenen Analyse lässt sich festhalten: *Der Islam* wird hier durch die Einteilung in *gute* und *schlechte* Richtungen als Entität konstruiert, die gesteuert, kontrolliert, regiert und reguliert werden muss. Die Erwartungen an muslimische Verbände stehen für die an eine Religion als solche. Dabei legen die Kommentierenden jedoch weder die Ordnungen explizit offen, nach denen sie die Differenzierung in *gut* und *schlecht* vornehmen, noch werden Kriterien der Bewertung, normative Grundlagen oder Prämissen der Klassifikation benannt. Wenn Kriterien nicht begründet werden (müssen), so ließe sich annehmen, scheint ein implizites Verständnis des Beschriebenen bei den Kommentierenden bereits vorzuliegen. Diesem impliziten Verständnis zufolge eröffnet ein bekenntnisorientierter Islamischer Religionsunterricht mit der DITIB als Kooperationspartner per se ein Risiko der Beeinflussbarkeit durch den türkischen Staat und damit einer potentiellen Indoktrination muslimischer Schüler_innen. Dass es bisher keine Beeinflussungsversuche gegeben hat, spielt dann keine Rolle mehr. Das Risiko ist gegeben und lässt sich nur durch die Beendigung der Kooperation ausschließen. Damit offenbart sich letztendlich die präventive Logik, die dem hier analysierten Diskurs zugrunde liegt. Prävention sucht dabei stets gegenwärtig als unerwünscht angesehene Entwicklungen aus gegenwärtiger Perspektive in der Zukunft unwahrscheinlicher zu machen bzw. auszuschließen. Eine solche Logik operiert so, „[d]ass es sinnvoller ist, künftige Übel durch geeignete Interventionen in der Gegenwart zu vermeiden, als sie erst dann zu bekämpfen, wenn sie manifest geworden sind, das erscheint so selbstverständlich, dass es keiner weiteren Begründung bedarf“ (Bröckling, 2017, S. 74). Das „künftige Übel“ stellt in diesem Fall die Möglichkeit der Beeinflussung muslimischer Schüler_innen durch die türkische Staatsregierung dar, welcher, so gering die Eintrittswahrscheinlichkeit auch sein mag, aktiv vorgebeugt werden müsse. Es geht dann, so Bröckling an anderer Stelle, mithin nicht um „ein bereits Geschehenes, sondern ein für die Zukunft befürchteter Schaden löst das Handeln aus – und zeitigt intendierte wie nichtintendierte Folgen in der Gegenwart“ (Bröckling, 2017, S. 76). Ein solches Verständnis wird in den analysierten Kommentaren dann lediglich noch aktualisiert und zum Ausdruck gebracht, jedoch nicht reflektiert. Provokant formuliert: Die Positionen im Diskurstheater um die rechtliche Anerkennung *des Islams* in Deutschland scheinen bereits vor der Aufkündigung des Kooperationsvertrages verteilt. Das Skript schien somit bereits im Voraus festgestanden zu haben, um von den Beteiligten nur noch ausgeführt zu werden.

7 Diskussion und kontextuelle Einordnungen

An DITIB und muslimische Verbände im Allgemeinen gerichtete Unabhängigkeitsforderungen können in sich logisch und stimmig sein, so etwa bei Verweis auf Hetze gegen eine homosexuelle Minderheit. Diese Diskursverschränkung projiziert Phänomene wie Homosexuellenfeindlichkeit aber weg von der deutschen sogenannten Mehrheitsgesellschaft hin zu der Gruppe der Muslim_innen, die somit als rückständig konstruiert werden. Diese Zuschreibungen sind eingeschrieben in historisch tradierte Islamdiskurse sowie in gesamtgesellschaftliche Machtverhältnisse. Die Diskussion um DITIB Hessen bewegt sich im Kontext von bereits seit geraumer Zeit an Muslim_innen gerichteten Forderungen nach Integration und dem Bestreben, auf diese Weise einer potentiellen Radikalisierung muslimischer Jugendlicher vorzubeugen. Sie verstärkt trotz der eingestandenermaßen nicht nachgewiesenen ausländischen Einflussnahme das Narrativ des_der fremdbestimmten, desintegrierten und radikalierungsanfälligen Muslim_in.

In diesem Beitrag haben wir das Feld des Sagbaren aufgezeigt, das der massenmedialen Verhandlung der Aufkündigung des Kooperationsvertrages zwischen der hessischen Landesregierung und DITIB Hessen zugrunde liegt. Dieses haben wir kritisiert und darauf hingewiesen, was *nicht* gesagt wurde. Wir haben auf die Machtasymmetrien in der Betrachtung der (hessischen) Politik und der hessischen DITIB verwiesen und gezeigt, dass eine (Selbst) Reflexivität der teilnehmenden Kommentator_innen bezüglich dieser kontextualen Rahmungen und diskursiven Verschränkungen der Diskussion weitgehend ausgeblieben ist. Aus der Art und Weise der diskursiven Verhandlung des Falles ergeben sich unserer Ansicht nach Folgen auf verschiedenen Ebenen:

1. *Muslimische Verbände und (deutsche) Politik*: Mit Blick auf zukünftige Kooperationen des Landes Hessen (oder anderer Bundesländer bzw. des Bundes) mit muslimischen Verbänden für den bekenntnisorientierten IRU hat der vorliegende Fall strukturelle Machtasymmetrien offenbart, die im Verhältnis zwischen der deutschen Politik und muslimischen Verbänden liegen. Die Bedingungen der Kooperation werden weitestgehend unausgewogen von Seiten der Politik diktiert, während muslimische Verbände sich diesen Erwartungen – etwa ihre Struktur und Organisationsform betreffend – entweder zu fügen oder aber auf Kooperationen zu verzichten haben.

2. *Schulen, Schüler_innen und IRU*: Auf einer pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Ebene werden mittelfristig betrachtet vor allem muslimische Schüler_innen und ihre Eltern als potentielle Verlierer_innen der politischen Grabenkämpfe sein. In ihrer religiösen Beschulung entsteht im besten Fall eine Diskontinuität, im schlechtesten kommt es zu einer Nichtbeschulung. Im hier betrachteten Fall stehen jene muslimischen Schüler_innen in Hessen, die bisher am bekenntnisorientierten IRU teilgenommen haben, vor der schwierigen Entscheidung, ob sie künftig den rein staatlichen Islamkundeunterricht besuchen sollen oder nicht. Schüler_innen, die dieses Angebot nicht annehmen und sich einen bekenntnisorientierten IRU wünschen, hätten in diesem Fall das Nachsehen.

3. *Gesellschaftspolitische Folgen*: Hier offenbart die Konstruktion eines *guten* und eines *schlechten* Islams einen starken Rechtfertigungsdruck für deutsche Muslim_innen. Von ihnen wird durch die Macht der Normen zunehmend eine vermeintlich liberale muslimische Interpretations- und Lebensweise gefordert, um dazugehören zu können. Anerkennung und Zugehörigkeit bleiben dabei unmöglich (Bauman, 2012, S. 195). Diskursiv als erstrebenswert konstruierte muslimische religiöse Interpretations- und grundlegende Lebensweisen erfolgen anhand der Maßstäbe der am Diskurs Teilnehmenden. Sie werden jedoch entweder nur brüchig angedeutet oder aber auf widersprüchliche Weise ausgeführt (etwa mit Verweis auf eine vermeintlich alltäglich relevante Konkurrenz zwischen Grundgesetz und *Scharia*). Die Folgen davon sind konstante an Muslim_innen gerichtete Positionierungs- und Distanzierungsaufforderungen sowie ein sie umgebender Generalverdacht.

4. *Politische Folgen*: Auf einer politisch-institutionellen Ebene entstehen aus Debatten wie der in diesem Beitrag analysierten konkrete Folgen für die Verteilung materieller Ressourcen, etwa mit Blick auf Projekt- und Fördermittel. Diese bleiben vielen muslimischen Verbänden, Gemeinden und Organisationen verwehrt, die als dem *schlechten* Islam zugehörig verstanden werden.

Aus der Dekonstruktion des Diskursstranges rund um die Beendigung der Zusammenarbeit zwischen dem Land Hessen und der DITIB wird erstens ersichtlich, dass ein bekenntnisorientierter IRU nicht prinzipiell unmöglich ist, sondern es sich offensichtlich um eine Entscheidung handelt, die mit politischer Einflussnahme begründet wird, die verhindert werden soll. Dass die (hessische) Politik hier eine machtvolle Akteurin ist, ist insofern zu kritisieren, als diese Macht im Diskurs nicht transparent gemacht wird, sondern maß- und normgebend unbenannt im Hintergrund waltet.

Ebenso implizit verläuft die Konstruktion eines *guten* und *schlechten* (Verbands)Islams nach intransparenten Maßstäben. Es ist davon auszugehen, dass die Differenz zwischen gut und schlecht in weiteren Islamdiskurssträngen verläuft, die es zukünftig zu untersuchen gilt.



Über die Autoren

Junus el-Naggar studierte Islamische Theologie und Anglistik an der Universität Osnabrück, am Noor Majan Institute in Ibri, Oman und an der University of Victoria (BC), Kanada. Gegenwärtig promoviert er im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften und ist seit 2019 Promotionsstipendiat des Avicenna-Studienwerks. junus.elnaggar@uni-osnabrueck.de

Sören Sponick studierte Soziologie an der Technischen Universität Darmstadt und der Universität Bielefeld. Derzeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in Fem4Dem am Institut für Islamische Theologie (IIT) der Universität Osnabrück. Er ist Mitglied im „Forschungsnetzwerk Radikalisierung und Prävention“ (FNRP). soeren.sponick@uni-osnabrueck.de

Literatur

Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.

Amir-Moazami, S. (2016). Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa. In: M. do Mar Castro Varela & P. Mecheril (Hg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 21-40). Bielefeld: transcript.

Amir-Moazami, S. (2018). *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*. Bielefeld: transcript.

Attia, I. (2009). *Die »westliche Kultur« und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: transcript.

Bauman, Z. (2012). *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg: Hamburger Institut für Sozialforschung im Junius Verlag.

Berger, P. & Luckmann, T. (2016). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Bublitz, H. (2003). *Diskurs*. Bielefeld: transcript.

Deutsche Islam Konferenz [DIK] & Bodenstern, M. (2009). *Islamischer Religionsunterricht im Schulversuch*. Bezogen am 14. September 2020 von www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/DIK/5ReligionsunterrichtSchule/Schulversuche/schulversuche-node.html

Ceylan, R. (2017). From guest workers to Muslim immigrants: The history of Muslims and their organizations in Germany. In: M. Peucker & R. Ceylan (Hg.), *Muslim Community Organizations in the West. History, Developments and Future Perspectives* (S. 75–92). Wiesbaden: Springer VS.

Chbib, R. (2017). *Organisation des Islams in Deutschland. Diversität, Dynamiken und Sozialformen im Religionsfeld der Muslime*. Würzburg: Ergon.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht*. Berlin, Merve.

- Foucault, M. (2019). Vorlesung vom 14. Januar 1976. In: D. Defert & F. Ewald (Hg.), *Michel Foucault: Analytik der Macht* (S. 166-254). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fowid (Hg.) (2020). *Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2019*. Am 15. Dezember 2020 bezogen von <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2019>
- Frankfurter Rundschau (02.07.2021). *Der Streit um den Islamunterricht geht in die nächste Runde*. Am 05. Juli 2021 bezogen von <https://www.fr.de/rhein-main/der-streit-um-den-islamunterricht-geht-in-die-naechste-runde-90839579.html>
- Greschner, D. (2020). Muslimische Jugendarbeit in Deutschland: Kritische Überlegungen zur dominierenden Präventionslogik. *Perspektiven* (2), 19–36.
- Grundgesetz (2020). *Grundgesetz GG. Mit Menschenrechtskonvention, Verfahrensordnung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte, Bundesverfassungsgerichtsgesetz, Parteiengesetz, Untersuchungsausschussgesetz, Gesetz über den, Petitionsausschuss, Vertrag über die Europäische Union, Vertrag über Arbeitsweise der Europäischen Union, Charta 51. Auflage, April 2020 der Grundrechte der Europäischen Union*. München: dtv.
- Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein*. München: Carl Hanser Berlin.
- Hanke, C. (2003). Diskursanalyse zwischen Regelmäßigkeiten und Ereignishaftem - am Beispiel der Rassenanthropologie um 1900. In: R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider et al. (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse Band 2: Forschungspraxis* (S. 87-118). Opladen: Leske + Budrich.
- Haug, S.; Müssig, S. & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland. im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Am 26. Mai 2021 bezogen von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb06-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile&v=11
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2017a). *Islamische Religion. Kerncurriculum*. Am 13. September 2020 bezogen von <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula/primarstufe/islamischeHessisches Kultusministerium>
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2017b): *DITIB Hessen als Kooperationspartner für bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterricht*. Am 22. Mai 2021 bezogen von <https://kultusministerium.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/ditib-hessen-als-kooperationspartner-fuer-bekanntnisorientierten-islamischen-religionsunterricht-0>
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2020a). *Bekanntnisorientierter islamischer Religionsunterricht*. Am 11. September 2020 bezogen von <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/religionsunterricht/bekanntnisorientierter-islamischer-religionsunterricht>
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2020b). *Islamischer Religionsunterricht in Zusammenarbeit mit DITIB Hessen wird ab dem kommenden Schuljahr nicht mehr erteilt*. Am 14. Oktober 2020 bezogen von <https://kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/islamischer-religionsunterricht-zusammenarbeit-mit-ditib-hessen-wird-ab-dem-kommenden-schuljahr>
- Hüttermann, J. (2018). *Figurationsprozesse der Einwanderungsgesellschaft. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Alteingesessenen und Migranten in deutschen Städten*. Bielefeld: transcript.
- Isensee, J. (2019). *Ergänzendes Rechtsgutachten zum DITIB-Religionsunterricht in Hessen: Aussetzung des weiteren Ausbaus und Widerruf des DITIB-Religionsunterrichts sowie der Islamunterricht in staatlicher Verantwortung*. Am 15. September 2020 bezogen von https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/prof._dr._josef_isensee_-_aktualisiertes_gutachten_ditib_hessen_fuer_hkm_2019.pdf
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Jäger, S. & Zimmermann, J. (Hg.) (2010). *Lexikon Kritische Diskursanalyse: Eine Werkzeugkiste*. Münster: Unrast.

- Kiefer, M. (2014). Vom Provisorium zum regulären islamischen Religionsunterricht an deutschen Schulen. In: G. Solgun-Kaps (Hg.), *Islam* (S. 15–28). Berlin: Cornelsen.
- Kruse, J.; Biesel, K. & Schmieder, C. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lau, J. (2009). *Ditib als langer Arm Erdogans?* Am 15. Oktober 2020 bezogen von https://blog.zeit.de/joerglau/2009/02/18/ditib-als-langer-arm-erdogans_2062
- Link, J. (1997). *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. & Fuchs, P. (2007). *Reden und Schweigen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markell, P. (2003). *Bound by Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Mediendienst Integration (Hg.) (2020). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*. Am 13. Oktober 2020 bezogen von <https://mediendienst-integration.de/artikel/islamischer-religionsunterricht-in-deutschland.html>
- Mohr, I.-C. (2009). Zur Diskussion der Mündigkeit als Zielkategorie der öffentlichen Schule und des islamischen Religionsunterrichts. In: I.-Chr. Mohr & M. Kiefer (Hg.), *Islamunterricht - islamischer Religionsunterricht - Islamkunde. Viele Titel - ein Fach?* (S. 191–203). Bielefeld: transcript.
- NTV (23.02.2021). *Islam-Unterricht in Bayern wird Wahlpflicht ab Herbst*. Am 28. März 2021 bezogen von <https://www.n-tv.de/ticker/Islam-Unterricht-in-Bayern-wird-Wahlpflichtfach-ab-Herbst-article22381433.html>
- Pollack, D. & Müller, O. (2013). Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor*. Am 20. Mai 2021 bezogen von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Religionsmonitor_verstehen_was_verbindet_Religioesitaet_und_Zusammenhalt_in_Deutschland.pdf
- Schäfer, F. (2019). *Diskurstheorie und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiffauer, W. (2020). *Warum das Konzept der Kontaktschuld problematisch ist*. Am 13. September 2020 bezogen von https://mediendienst-integration.de/artikel/was-an-der-kontaktschuld-problematisch-ist.html?fbclid=IwAR2vfk9be3SSEaAezYBdJnq8igrwida2qG6i2ZluMGs5kFn4Fv2eP_63rRM
- Shooman, Y. (2014). *«... weil ihre Kultur so ist»*. Bielefeld: transcript.
- Shooman, Y. (2015). Zur Debatte über das Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Islamfeindlichkeit. In: K. Rauschenberger, Ch. Dieckmann, W. Konitzer, M. Eckmann, O. Blaschke, J. Heil et al. (Hg.): *Antisemitismus und andere Feindseligkeiten. Interaktionen von Ressentiments* (S. 125–156). Frankfurt am Main: Campus.
- Soliman, A. (2018). *European Muslims transforming the public sphere. Religious participation in the arts, media and civil society*. London: Routledge.
- Spielhaus, R. (2018). *Wie steht es um die rechtliche Anerkennung des Islams?* Am 16. Oktober 2020 bezogen von <https://mediendienst-integration.de/artikel/was-hat-sich-bei-der-rechtlichen-erkennung-getan.html>
- Stein, M.; Ceylan, R. & Zimmer, V. (2017). Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland. *Hikma- Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 8(2), 48–63.
- Süddeutsche Zeitung (22.01.2021). *Klage zum islamischen Religionsunterricht: Neue Entscheidung*. Am 28. März 2021 bezogen von: <https://www.sueddeutsche.de/panorama/urteile-karlsruhe-klage-zum-islamischen-religionsunterricht-neue-entscheidung-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-210122-99-127350>.
- Süddeutsche Zeitung (17.05.2021). *Islamischer Religionsunterricht wird neu organisiert*. Am 22. Mai 2021 bezogen von: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/bildung-duesseldorf-islamischer-religionsunterricht-wird-neu-organisiert-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-210517-99-63233>

- Tezcan, L. (2012). *Das muslimische Subjekt: Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Topolski, A. (2018). Good Jew, bad Jew ... good Muslim, bad Muslim: 'managing' Europe's others. *Ethnic and Racial Studies* 41(12), 179-196.
- Ulfat, F.; Engelhardt, J. F. & Yavuz, E. (2021). *Umsetzung Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*. Am 15. Oktober 2020 bezogen von https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/12/AIWG-Expertise-Islamischer-Religionsunterricht-in-Deutschland_Onlinepublikation.pdf
- SYaşar, A. (2012). *Die DITIB zwischen der Türkei und Deutschland. Untersuchungen zur Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V.* Würzburg: Ergon.
- Yücel, D. (2016). *Türkische Imame spionieren in Deutschland für Erdogan*. WELT, 2016. Am 14. Oktober 2020 bezogen von <https://www.welt.de/politik/ausland/article160132361/Tuerkische-Imame-spionieren-in-Deutschland-fuer-Erdogan.html>

Korpus

- Achse des Guten (12.05.2020). *Hessen beendet Kooperation mit DITIB*. Am 18. Juni 2020 bezogen von https://www.achgut.com/artikel/Hessen_beendet_Kooperation_mit_DITIB
- Frankfurter Rundschau (28.04.2020). *Eine heikle Entscheidung in Hessen*. Am 30. Juli 2020 bezogen von <https://www.fr.de/rhein-main/eine-heikle-entscheidung-hessen-13735756.html>
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (29.04.2020a). *Gutachter fällen verheerendes Urteil über die Ditib*. Am 3. September 2020 bezogen von <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/islamischer-religionsunterricht-gutachter-faellen-verheerendes-urteil-ueber-ditib-16747789.html>
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (29.04.2020b). *Endlich klare Verhältnisse*. Am 16. Juni 2020 bezogen von <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/region-und-hessen/hessen-beendet-kooperation-mit-moscheeverband-ditib-16746516.html>
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (11.05.2020). *Islamkunde unter Aufsicht*. Am 16. Juni bezogen vom FAZ-Archiv.
- Hessenschau (29.04.2020). *Staatlicher Islamkundeunterricht kann nur Übergangslösung sein*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.hessenschau.de/politik/kommentar-staatlicher-islamkundeunterricht-kann-nur-uebergangsloesung-sein,ditib-kommentar-100.html>
- Neue Zürcher Zeitung (07.05.2020). *Der Islam ist keine Kirche - Es ist an der Zeit, sich gegen die interventionistische Islampolitik der Türkei zur Wehr zu setzen*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.nzz.ch/feuilleton/der-islam-ist-keine-kirche-es-ist-an-der-zeit-sich-gegen-die-interventionistische-islampolitik-der-tuerkei-zur-wehr-setzen-ld.1554902>
- Piratenpartei Deutschland (10.05.20) *Piratenpartei Hessen: Bekenntnisgebundener Religionsunterricht ist gescheitert*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.presseportal.de/print/4593296-print.html>
- Qantara (01.05.2020). *Kritik an Entscheidung zu islamischem Religionsunterricht in Hessen*. Am 3. September 2020 bezogen von <https://de.qantara.de/content/kritik-an-entscheidung-zu-islamischem-religionsunterricht-in-hessen>
- Studierendenverband YXK (09.05.2020). *Newsletter des Studierendenverbands YXK*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://anfdeutsch.com/aktuelles/newsletter-des-studierendenverbands-yxk-19032>
- Süddeutsche Zeitung (02.05.2020). *Kritik an Ditib-Entscheidung*. Am 16. Juni 2020 bezogen von <https://www.sueddeutsche.de/politik/hessen-kritik-an-ditib-entscheidung-1.4894364>
- Süddeutsche Zeitung (10.05.2020). *Die Tür ist zugeschlagen*. Am 16. Juni 2020 bezogen von <https://www.sueddeutsche.de/politik/ditib-die-tuer-ist-zugeschlagen-1.4903043>

Tichys Einblick (02.05.2020). *DITIB: Hessen reißt sich los, Rheinland-Pfalz reitet hinein*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.tichyseinblick.de/daili-es-sentials/ditib-hessen-reisst-sich-los-rheinland-pfalz-reitet-hinein/>

Tichys Einblick. (05.05.2020). *Rheinland-Pfalz und DITIB: «Ich halte den Weg der Landesregierung für fatal»*. Am 18. Juni bezogen von <https://www.tichyseinblick.de/daili-es-sentials/rheinland-pfalz-und-ditib-ich-halte-den-weg-der-landesregierung-fuer-fatal/>

Welt (29.04.2020a). *Kein Platz für Hetze gegen Homosexuelle in unseren Schulen*. Am 18. Juni 2020 bezogen von https://www.welt.de/print/die_welt/politik/article207594887/Kein-Platz-fuer-Hetze-gegen-Homosexuelle-in-unseren-Schulen.html

Welt (29.04.2020b). *Unter diesen Umständen darf es keine Zusammenarbeit mit der Ditib geben*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.welt.de/politik/deutschland/article207620479/Ditib-ist-die-Zusammenarbeit-beim-Islamunterricht-am-Ende.html>

Welt (15.05.2020). *Wir müssen den politischen Islam in die Schranken weisen*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article207989827/Religion-Wir-muessen-den-politischen-Islam-in-die-Schranken-weisen.html>



Forschung
Recherche

Conceptions de la diversité religieuse chez les enseignant-e-s et enseignement de la branche « éthique et cultures religieuses (ECR) » dans des écoles primaires en Suisse romande

Petra Bleisch, Séverine Desponds & Melissa Girardet

En Suisse, le paysage religieux a fortement changé et évolué ces dernières décennies vers une importante diversité d'affiliations religieuses et non-religieuses ce qui s'est traduit, au niveau scolaire, par l'introduction de nouvelles branches, notamment la branche « éthique et cultures religieuses » (ECR). Sur la base d'entretiens conduits auprès de trente-neuf enseignant-e-s de l'école primaire en Suisse romande, cet article analyse leurs conceptions de la diversité religieuse dans un cadre professionnel et analyse l'impact de ces conceptions sur la manière dont les enseignant-e-s abordent le cours d'ECR. Nous observons entre autres qu'aux yeux d'une majorité d'enseignant-e-s, il existe un lien étroit entre la pertinence de l'enseignement ECR (en termes d'utilité et d'intérêt) et la présence d'une certaine diversité (religieuse et d'origine) au sein de la classe. Nos analyses montrent également que la conception que les enseignant-e-s ont de la diversité influe sur la manière dont ils-elles perçoivent et abordent la diversité présente en classe. Pour certain-e-s, cette diversité représente un défi, plus ou moins contraignant d'un point de vue social et professionnel, pour d'autres une opportunité riche d'apprentissage.

In der Schweiz hat sich die religiöse Landschaft in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Die Zunahme der Vielfalt an religiösen und nichtreligiösen Menschen widerspiegelt sich auf schulischer Ebene in der Einführung neuer Fächer, insbesondere des Faches „Ethik und religiöse Kulturen“ (ECR) in der französischsprachigen Schweiz. Dieser Artikel befasst sich mit den Vorstellungen von religiöser Vielfalt und deren Relationen zum Schulfach ECR bei Primarschullehrpersonen in den Kantonen Freiburg, Waadt und Wallis. Die Analyse hat gezeigt, dass für viele Lehrpersonen ein enger Zusammenhang besteht zwischen der religiösen Vielfalt in der Zusammensetzung der Klasse und der Relevanz, welche sie dem Schulfach ECR zuschreiben. Die Vorstellungen religiöser Diversität der Lehrpersonen hat ebenfalls einen Einfluss darauf, wie sie die religiöse Vielfalt im Klassenzimmer beschreiben und damit umgehen. Je nach Repräsentation sehen sie die Vielfalt als Herausforderung, als mehr oder weniger einschränkend oder aber als interessante Lerngelegenheiten. Ausserdem haben die Vorstellungen einen Einfluss darauf, wie die Lehrpersonen ihre Schüler_innen ansprechen.

In Switzerland, the religious landscape has considerably changed in the past decades towards a significant diversity of religious and non-religious people. On the educational level, this situation has resulted by the introduction of new school subjects in the curriculum, among which the subject “ethics and religious cultures” – éthique et cultures religieuses – (ERC) in the French speaking part of the country. Working from the actors' discourses gathered via interviews, this article focuses on the conceptions of religious diversity held by primary school teachers in the cantons of Fribourg, Vaud and Valais in their professional context and analyzes how these conceptions impact the way the teachers approach the ERC subject. We observe, among other things, that for most teachers the relevance of ERC teaching (in terms of usefulness and interest) and the presence of a certain diversity (religious and of origins) within the students are tightly linked. Our analyses also show that the conception of diversity held by the teachers influences the way they perceive and deal with the diversity present in the classroom. For some, diversity represents challenges – more or less inconvenient on a social and professional level, for others it represents a rich learning opportunity. Also, we found that the teachers' conceptions of religious diversity influence the way they address their students when teaching ERC.

1 Introduction

Ces dernières décennies, le paysage religieux en Suisse s'est modifié de façon importante. Depuis les années 1970, nous sommes passé·e·s d'une majorité catholique et protestante avec une minorité juive et non-confessionnelle, à une situation présentant une importante diversité de religieux et non-religieux (Office fédéral de la statistique, 2019). Ceci s'est traduit au niveau scolaire par l'introduction de nouvelles branches dans le curriculum harmonisé (Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015). Dans la plupart des cantons de Suisse romande, à l'exception de Genève et Neuchâtel, cela concerne l'introduction de la nouvelle branche « éthique et cultures religieuses » (ECR) ou d'un enseignement du fait religieux dans le cadre des sciences historiques et sociales (SHS). Depuis, l'enseignement sur les religions dans les écoles primaires publiques tient compte de manière marquée de plusieurs traditions religieuses (Rota, 2015). Il est dispensé à des élèves présentant une diversité d'opinions sur l'objet d'étude, issu·e·s de plusieurs communautés religieuses ou sans appartenance religieuse (Frank & Jödicke, 2009).

Dans ce contexte scolaire, le projet de recherche intercantonal des Hautes Écoles Pédagogiques de Fribourg, de Vaud et du Valais intitulé « Pratiques d'enseignement en éthique et cultures religieuses » vise la recension et l'analyse des représentations et des pratiques d'enseignant·e·s d'écoles primaires en lien avec la branche ECR¹. Cet article s'intéresse particulièrement à l'articulation entre la façon dont les enseignant·e·s envisagent le cours ECR et les conceptions qu'ils et elles se font de la diversité religieuse. Cette question est importante car, avec l'introduction de la nouvelle branche ECR, le cours d'histoire biblique avec possibilité de dispense est passé à un cours qui concerne plusieurs traditions religieuses sans possibilité de dispense, tout en conservant les manuels bibliques et interreligieux. En parallèle, avec la tertiarisation de la formation des enseignant·e·s dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP), nous observons un changement de paradigme de la formation des futur·e·s enseignant·e·s d'un enseignement biblique à un enseignement de didactique en « éthique et cultures religieuses ». En outre, le discours public actuel sur la diversité religieuse en Suisse est fortement occulté par la problématisation médiatique de la minorité musulmane (Ettinger & Imhof, 2011). Si l'on considère que l'école n'est pas une sphère à part mais qu'elle est intégrée à la culture environnante et que le Plan d'études romand (PER) vise, entre autres, à faire « prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010a), la question de l'impact du discours public et, par conséquent, la question du traitement de la diversité religieuse dans le cours ECR deviennent importantes. Il semble ainsi intéressant de comprendre les conceptions qu'ont les enseignant·e·s de la diversité et d'analyser comment elles agissent sur la façon dont ils et elles envisagent le cours ECR.

Pour approcher cette question, cette contribution s'intéresse aux descriptions que font les enseignant·e·s de la diversité dans leurs classes (5.1 et 5.2), à leurs positionnements à propos de la diversité religieuse dans leurs classes et à la façon dont ils et elles envisagent le cours ECR en fonction de la présence (ou absence) de diversité en classe (5.3). Dans un deuxième temps, partant de résultats de recherche récents concernant le lien intime qui existe entre la conception de la religion et les finalités de l'enseignement (Rota & Bleisch, 2017), nous présenterons trois différentes conceptions qu'ont les enseignant·e·s de la diversité religieuse dégagées de nos données et esquissons le lien entre ces conceptions et les finalités et les dispositifs didactiques qu'ils et elles énoncent (6, 7 et 8). Finalement, ce questionnaire nous permet d'établir une base de réflexion pour enrichir la formation et l'accompagnement des enseignant·e·s relatifs à la diversité et à la branche ECR.

2 La diversité religieuse et l'école – un état de la recherche

La notion de « diversité religieuse » englobe différents aspects d'une hétérogénéité par rapport à la religion sans ajouter de précisions. Cependant, l'expression « diversité religieuse » est utilisée dans la littérature en lien avec notre question de recherche surtout pour décrire la société européenne pluri-religieuse au sein de laquelle coexiste une multitude de traditions religieuses (p. ex., Avest, Bakker & van der Want, 2009 ; Kittelmann Flensner, 2017). En revanche, la littérature issue des sciences des religions opère plutôt avec les notions de « pluralisme religieux » et « pluralité religieuse » et leur ajoute des nuances. Le terme « pluralisme religieux » provient de la sphère politique. En tant que notion normative, « pluralisme religieux » dépeint un idéal de cohabitation pacifique et harmonieuse des individus et communautés de différentes traditions religieuses ou séculières. Ce terme englobe également différentes attitudes ou régimes que les individus ou les États peuvent adopter vis-à-vis d'une diversité religieuse, comme la reconnaissance et la promotion de la diversité religieuse ou une forme de résignation face à cette diversité (Rouméas, 2015 ; Lamine, 2013). Le terme « pluralité religieuse », quant à lui, provient de la sociologie des

1 Les données utilisées dans le cadre de cet article proviennent du projet de recherche « Pratiques d'enseignement en Ethique et Cultures religieuses » du 2Cr2D. L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder, Séverine Desponds et Bernhard Rotzer, la collaboratrice scientifique Melissa Girardet, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet, sont remerciées.

religions et est souvent utilisé comme un synonyme à « diversité religieuse ». Sous cette notion descriptive, les historien·ne·s et sociologues des religions constatent que, depuis l'Antiquité, la coexistence de différents cultes et communautés religieuses est un fait habituel. Ce phénomène est inhérent à l'histoire des religions (Kippenberg & von Stuckrad, 2003 ; Baumann & Behloul, 2005 ; Bardon, Birnbaum, Lee & Stoeckl, 2015 ; Rouméas, 2015).

Le champ de recherche qui prend en considération les conceptions de la diversité religieuse des enseignant·e·s et le lien avec l'enseignement prodigué dans des écoles publiques est encore relativement peu développé. Le projet *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in transforming societies of European Countries* (REDCo) en constitue une des contributions les plus conséquentes. Les différent·e·s chercheurs et chercheuses du projet analysent chacun·e des entretiens avec six enseignant·e·s du secondaire dans six pays européens (Angleterre, France, Allemagne, Pays-Bas, Norvège, Estonie). Ils et elles décrivent les liens entre les biographies personnelles des enseignant·e·s et les pratiques d'enseignement dans le cadre d'un enseignement soit du « fait religieux », soit « interreligieux » lié à la diversité religieuse. Ce projet s'appuie sur une forte prémisse qui veut que la diversité religieuse soit fructueuse pour une éducation à la citoyenneté (Weisse, 2009). La comparaison des résultats des différentes analyses révèle que la perception de la diversité religieuse ainsi que les pratiques d'enseignement adoptées en classe sont fortement influencées par le contexte national et local des écoles et que des généralisations ne seraient pas possibles (Avest & al., 2009). Avest et ses coauteur·e·s (2009) en appellent donc à l'étude approfondie de chaque contexte. Si, par exemple, en Norvège, l'accentuation de l'unité de la classe amène à une « sous-communication active » – *active undercommunication* – (Lund Johannessen, 2009, p. 108) de la diversité religieuse, en Allemagne, spécifiquement à Hambourg, le dialogue interreligieux est pratiqué par les enseignant·e·s afin de contribuer au développement personnel des élèves (Kerrutt & Müller, 2009). En général, les chercheurs et chercheuses constatent que « [m]any of our interviewees were concerned to create an inclusive classroom atmosphere by playing down difference. This included avoided activities that would expose differences among students » (Everington, Avest, Bakker & van der Want, 2011, p. 525).

Alors que dans le projet REDCo la diversité religieuse est perçue, à peu d'exceptions près, de façon positive par les enseignant·e·s (la prémisse sous-jacente du projet et le choix des interlocuteurs et interlocutrices a probablement eu ici une influence), Doris Lindner et Karsten Lehmann (2019) ont mis en évidence des attitudes diverses au sein d'une même école « multiculturelle » en Autriche. Dans leur projet de recherche investiguant des enseignant·e·s, des élèves et des employé·e·s en rapport à la diversité religieuse, ils et elles mettent en lumière que, même si les élèves sont fortement imprégné·e·s par la diversité religieuse, cette pluralité devient rarement explicite – un enseignement du fait religieux n'existant pas en Autriche. En particulier les enseignant·e·s, mais aussi les élèves ainsi que les autres employé·e·s, ne considèrent pas l'école comme un lieu pour parler de pratiques religieuses. Des références explicites à la religion sont ainsi évitées. En même temps, le fait d'être interrogé·e·s sur le thème de la diversité religieuse a suscité de vives émotions et une variété de réactions chez les enseignant·e·s a pu être mise en lumière par les chercheurs et chercheuses (incertitude, désorientation, voire surmenage). Les expériences conflictuelles sont considérées par les enseignant·e·s et les élèves comme un défi personnel et non comme un défi institutionnel.

Le point de vue selon lequel les spécificités liées aux conceptions des enseignant·e·s de la diversité religieuse seraient primordialement liées au contexte local et national des écoles où les recherches ont été effectuées est nuancé et complété par d'autres recherches. Outre Lindner et Lehmann, c'est Johan Liljestrand (2015) qui, en liant les perceptions et pratiques des enseignant·e·s par rapport à la diversité religieuse à leur conceptualisation de la « religion » montre, dans une recherche en Suède, que des enseignant·e·s travaillant dans le même contexte peuvent adopter des attitudes et pratiques d'enseignement différentes. Alors qu'une partie des enseignant·e·s envisage, dans une perspective phénoménologique, que chaque religion est une expression différente de quelque chose qui serait commun aux êtres humains, une autre partie des enseignant·e·s considère que les religions se sont constituées dans des contextes socioculturels très différents. Les enseignant·e·s diffèrent également dans la mise en œuvre de leur enseignement par rapport à la visée citoyenne d'un enseignement du fait religieux. Si, dans le premier cas, ils et elles visent à mettre en évidence le partage de valeurs ou d'expériences, dans le deuxième cas, ils et elles soulignent plutôt, comme but de leur enseignement, un décentrement des élèves de leurs propres vues et expériences (Liljestrand, 2015).

Les recherches menées par Inkeri Rissanen (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018 ; Rissanen, 2019 ; Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020) sur les théories implicites² d'enseignant·e·s finlandais·e·s et leurs liens avec la façon dont ils et elles gèrent la diversité en classe ainsi qu'avec leurs choix pédagogiques, apportent des éléments de nuance et d'éclairage. Rissanen (2019) explique que la sensibilité interculturelle des individus, et donc du corps enseignant, se présente sur un spectre allant d'une « orientation ethnocentrique » à une « orientation ethno-relative »,

2 Le concept de théorie implicite désigne les cadres de pensées qui déterminent (en partie) la façon dont un individu envisage l'intelligence, les capacités individuelles, les comportements et façons de penser de soi et d'autrui. D'abord développé par Carole S. Dweck, ce concept a été repris, enrichi et appliqué à de nombreux champs de recherche depuis.

la première désigne une attitude qui perçoit la différence culturelle comme une menace ou qui a tendance à la minimiser (afin de combattre les discriminations et de favoriser l'inclusion), la seconde désigne un état d'esprit conscient de l'impact des différentes appartenances et origines culturelles sur sa propre façon de donner un sens au monde ainsi que celle des autres, et perçoit l'apprentissage sur la diversité comme le meilleur moyen de prévenir les discriminations. Selon l'auteure, rendre l'enseignement culturellement pertinent tout en respectant et encourageant les identités individuelles des élèves au sein d'une classe hétérogène demande des compétences et un certain niveau d'autoréflexivité de la part de l'enseignant-e. Ainsi, là où se situe un-e enseignant-e sur le spectre déterminera en partie sa façon de percevoir et de gérer la diversité en classe. Toutefois, Rissanen souligne un point particulier : des enseignant-e-s qui expriment une attitude positive envers la diversité en général (qui se situeraient donc du côté ethno-relatif du spectre) rencontrent parfois des difficultés à éprouver de la tolérance envers la religiosité des élèves, ils ou elles feraient ainsi preuve d'une attitude ethnocentrique lorsqu'il est question de religion. Enfin, l'auteure met en lumière le manque d'étude réalisée sur la façon de développer les compétences des enseignant-e-s face à la diversité religieuse en classe, un manque qui pourrait s'expliquer, selon Rissanen, par les idéaux des démocraties libérales qui cherchent à restreindre les religions au domaine privé (Rissanen, 2019). Par ailleurs, Rissanen, Ubani et Sakaranaho (2020) expliquent notamment que l'on peut observer un écart entre la reconnaissance officielle de la diversité religieuse par l'Etat finlandais, notamment dans le domaine de l'éducation, et la réalité vécue par les élèves issu-e-s de la migration au sein des écoles, en termes d'inclusion, entre autres. En effet, en Finlande, le curriculum pour l'éducation obligatoire présente la diversité comme une caractéristique de tous les élèves et demande la reconnaissance des différentes identités religieuses et culturelles. Or, les chercheurs et chercheuses constatent que les enseignant-e-s ont tendance à percevoir les situations qu'ils ou elles rencontrent dans leur fonction soit au travers du prisme de la religion (ce que les auteur-e-s appellent la religionisation des situations – *religionisation*), soit en ne reconnaissant pas le facteur religieux comme important (ce qui est appelé la cécité religieuse – *religion blindness*) ignorant ainsi la place de la religion dans l'identité d'autrui. Les auteur-e-s suggèrent ainsi qu'il serait déterminant de mettre en place des moyens permettant au corps enseignant de développer leurs « compétences interculturelles » afin de rendre les intentions officielles de l'Etat effectives dans le milieu scolaire.

Ce qui relie les différentes recherches évoquées, à l'exception peut-être du travail de Rissanen, est le fait que la « diversité religieuse » est surtout représentée au niveau social, en partant de l'idée d'une pluralité externe et de la coexistence de différentes communautés religieuses au sein de la société, ce qui pourrait être appelé une « pluralité religieuse quantitative » (Baumann & Behloul, 2005). Il semble que cette conception soit moins le fruit des analyses des chercheurs et chercheuses que la représentation qu'ils et elles ont de la diversité. Pourtant, la diversité peut aussi être décrite à un niveau culturel ou discursif (Stolz, 2012) avec, par exemple, des négociations autour de l'interprétation des textes fondateurs ou des rôles de genres. Dans ce deuxième cas, il en résulte une conception de la diversité interne aux communautés religieuses, ce qui pourrait être nommé une « pluralité religieuse qualitative » (cf. Baumann & Behloul, 2005). La pluralité peut également être décrite au niveau personnel, par exemple les individus diffèrent entre eux par rapport à leur appartenance (ou non) à une communauté, à leurs pratiques quotidiennes ou encore à l'impact du facteur « religion » dans leur vie quotidienne (Stolz, 2012 ; Bleisch, 2017). Ce dernier facteur est complexe et peut, pour la même personne, changer selon le contexte (Pasiëka, 2015).

Comme de nombreuses recherches se concentrent sur des écoles du secondaire (p. ex., Estivalèzes, 2005 ; Barthey-Delpy, 2008 ; Gravel, 2016 ; Michon, 2019), notre recherche sur des enseignant-e-s du primaire qui ont suivi beaucoup moins de cours spécialisés en matière de religions, contribuera à compléter les données dans ce champ de recherche. Au Québec, où l'enseignement de la culture religieuse est également dispensé aux élèves de l'école primaire, des études se sont intéressées aux difficultés d'implémentation du programme par les enseignant-e-s de ce degré, notamment au travers de la question de leurs représentations sur celui-ci et de leur formation qui diffère de celle des enseignant-e-s du secondaire (p. ex., Perreault, 2016 ; Duclos, 2017 ; Duclos & Poellhuber, 2017). Duclos et Poellhuber mentionnent que « des enseignants soulèvent [...] la difficulté pour les élèves issus de familles très religieuses ou pratiquantes de s'ouvrir à la différence » (2017, p. 53-54) ainsi que le manque de prise en compte des élèves athées par le programme ou encore la difficulté éprouvée face à la perception d'attitudes antisémites. Des enseignant-e-s soulèvent également la difficulté que représentent l'adoption d'une posture d'impartialité face à des questions délicates soulevées par cette matière chez les élèves. L'exemple relevé par les auteur-e-s mentionne la réalisation d'une différence de croyance entre élèves et une demande d'arbitrage adressée à l'enseignant-e. Plusieurs propos relevés dans cette dernière étude en lien avec la diversité ne sont pas propres au contexte de l'école primaire. Néanmoins, la demande d'arbitrage nous semble spécifique aux élèves de l'école primaire et attire l'attention sur la confiance différente que les enfants, donc les élèves du primaire, accordent en général aux adultes par rapport aux adolescent-e-s : « autrement dit, durant l'enfance, les adultes jouent un rôle crucial pour construire les connaissances à propos de ce à quoi on n'a pas accès pour vérification directe. La période entre 6 et 12 ans est une période où ces processus jouent un rôle décisif » (Brandt, 2018).

Les études mettant en lien la psychologie du développement et l'enseignement de la culture religieuse en contexte scolaire non confessionnel sont rares. Néanmoins, nous pouvons déjà avancer que la formation différente des enseignant·e·s, la maîtrise inachevée de l'écriture et de la lecture des élèves, des connaissances moindres de la part des élèves en général ainsi que la vulnérabilité accrue de l'enfance font de l'école primaire un contexte différent de déploiement de la diversité qu'au secondaire, appelant à des études supplémentaires de ce contexte particulier.

3 Description du contexte scolaire investigué

Cette étude s'est déroulée dans le contexte de la Suisse francophone (Suisse occidentale). Les trois cantons dans lesquels nous avons effectué la recherche sont caractérisés aujourd'hui soit par une forte prédominance du catholicisme romain (Valais, Fribourg), soit par une faible prédominance protestante (régions rurales, Vaud), soit par une co-dominance entre catholiques romains et des personnes sans appartenance religieuse (régions urbaines, Vaud) (Freire & Freymond, 2016). Au niveau de l'Etat fédéral, la coexistence des différentes religions et confessions est régulée par le principe de liberté religieuse garanti par la Constitution et par la délégation de la compétence de gestion du domaine religieux aux cantons. L'Etat peut être considéré comme laïque dans le sens où la laïcité est conçue comme un « aménagement (progressif) du politique », visant la tolérance, « en vertu duquel la liberté de religion et la liberté de conscience se trouvent [...] garanties par un Etat neutre » (Milot, 2002, p. 34). En tant que pays confédéré, la Suisse accorde une grande autonomie aux Etats – les cantons – qui la constituent dans le domaine de la gestion du religieux, mais aussi dans le domaine de l'éducation. Chaque canton dispose donc de ses propres lois, règlements et directives concernant le domaine scolaire et, partant, concernant l'enseignement sur les religions à l'école obligatoire. Néanmoins, depuis 2007, cette diversité est tempérée par un concordat d'harmonisation au niveau suisse qui a permis de doter les cantons francophones d'un même plan d'étude dit « romand » (PER). Dans ce plan d'étude, la branche ECR, dont l'appellation est inspirée par la discipline en vigueur au Québec, a été introduite et remplace d'autres appellations préexistantes. Mais l'histoire ne s'arrête pas là : dans ce plan d'étude, la branche « éthique et cultures religieuses » est dotée d'un statut spécial qui permet aux cantons de ne pas y souscrire ou d'adopter un plan d'étude modifié. Les cantons de Fribourg et du Valais, « historiquement » catholiques, ont adopté l'ECR selon le PER avec un enseignement régulier. Les familles ont en outre la possibilité d'inscrire leurs enfants à des cours de catéchisme (appelés « fenêtres catéchétiques » pour le Valais), dispensés par l'école mais non obligatoires. Le canton de Vaud a adopté une alternative : l'éthique et cultures religieuses figure à la « grille horaire », mais pour quelques heures par année seulement ; elle est associée à l'enseignement de l'histoire avec un plan d'étude adapté, mais en se basant sur les manuels romands communs associés au PER au moment de l'enquête. Dans les cantons de Vaud et de Fribourg, cet enseignement n'est, dans les faits, pas toujours enseigné par les professionnel·le·s. Il passe « à la trappe » faute de temps à consacrer à cette branche qui apparaît comme non prioritaire au vu de la dotation horaire et de l'absence d'évaluation sommative ou par crainte de heurter les sensibilités religieuses des familles, par exemple. Le matériel pédagogique disponible en Suisse romande pour les leçons d'ECR est édité par une seule maison d'édition, agréée par les cantons romands (Rota, 2015). Le matériel à disposition des classes de 1H à 8H, au moment de rédiger cet article, a été conçu en deux vagues successives. Pour les élèves de 3H à 6H (7-10 ans), les manuels datent du début des années 2000 et sont basés sur un enseignement interreligieux et d'histoire biblique. Inspirés par la composition bi-confessionnelle de la Suisse et par le mouvement œcuménique, ils ont été conçus spécifiquement pour le contexte suisse. Les manuels se basent sur des méthodes d'exposition et de compréhension du texte, et sur la contextualisation de celui-ci. Ils conceptualisent les religions comme des grandes entités mondiales organisées en systèmes, occasionnellement apparentés au christianisme, à l'islam, au bouddhisme, et amènent les élèves à les découvrir via des « fondateurs ». Les autres manuels ont été publiés à la fin des années 2000 ou au cours des années 2010. Pour les élèves de 7-8H (10-12 ans), sont à disposition un manuel présentant la diversité religieuse en Suisse, ainsi qu'un manuel sur les récits de création, inspiré par l'histoire comparée des religions. Enfin, un manuel sur Abraham, basé sur le principe interreligieux et visant probablement à offrir un matériel adressant l'islam, complète l'offre destinée à cette classe d'âge.

4 Description des données, approche méthodologique et profil des établissements

L'analyse présentée dans cet article se base sur trente-huit entretiens avec des enseignant·e·s de l'école primaire provenant de neuf établissements scolaires publics différents, dont trois se situent dans le canton de Fribourg (22 enseignant·e·s, dont un duo pédagogique³), trois dans le canton du Valais (9 enseignant·e·s) et trois dans le canton de Vaud (8 enseignant·e·s). Les entretiens ont été réalisés entre 2017 et 2020 par les différent·e·s membres

3 Le duo pédagogique consiste en un enseignement à un groupe classe par deux personnes.

de l'équipe de recherche. À l'exception des enseignant·e·s envoyé·e·s par la paroisse catholique qui dispensent uniquement le cours ECR dans une école publique au Valais et qui ont reçu une formation catéchétique, les enseignant·e·s ont été formé·e·s soit à l'École Normale, soit dans une Haute École Pédagogique⁴ et couvrent un large éventail d'âges et d'années d'expériences. Des enregistrements audio ou vidéo de leur enseignement ont également été collectés dans les cantons de Fribourg et de Vaud, ils ne seront cependant pas pris en compte pour le présent article, car nous avons choisi de nous concentrer sur les discours que les acteurs et actrices tiennent sur leur pratique et opinions (pour plus de détails sur la récolte des données et le contexte du travail de terrain, voir Ansen Zeder, Bleisch, Desponds, Girardet, Hess & Rotzer, 2020).

Les écoles concernées par notre enquête peuvent être classées en trois types, en fonction du degré de diversité présent. Deux écoles (1 à Fribourg, 1 au Valais) se situent dans un village. Nous sommes ici dans des contextes et des écoles où la population d'élèves est perçue comme « homogène », il y aurait peu d'enfants non-catholiques. De temps en temps, un élève protestant, évangélique, athée, juif, musulman ou Témoin de Jéhovah se trouve dans les classes.

Trois des écoles visitées se situent dans de petites villes ou des villages proches de zones urbaines (1 à Fribourg, 2 en Valais). Dans le contexte d'écoles comme celles-ci que l'on considère « modérément » concernées par la diversité, nous constatons une forte présence d'enfants issu·e·s de la migration portugaise et espagnole, donc des enfants catholiques ou marqué·e·s par une culture religieuse catholique.

Quatre écoles (1 à Fribourg, 3 dans le canton de Vaud) peuvent être qualifiées d'écoles urbaines et présentent une population d'élèves marquée par une grande diversité (la diversité socio-économique, d'origine, de parcours de vie, de culture et de religion est évoquée). Dans les cas de ce type d'écoles dites multiculturelles, la pluralité religieuse ne peut être ignorée par les enseignant·e·s, car les enfants « amènent » cette pluralité à l'école.

Le travail sur les données récoltées a été effectué en deux temps. Tout d'abord, une analyse des transcriptions des entretiens a été réalisée en équipe en adoptant des méthodes de codage ouvert et axial selon la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1998 [1965] ; Strübing, 2014 ; Mey & Mruck, 2009) et en l'accompagnant de lectures théoriques pour l'enrichir. Les données liées à la question de la diversité exploitées pour le présent travail correspondent à des énoncés plutôt spontanés de la part de nos acteurs et actrices, car notre corpus ne concerne pas spécifiquement les questions de diversité religieuse, mais est davantage orienté sur les pratiques didactiques déclarées. Par conséquent, nous n'avons pas nécessairement pu extraire des données pertinentes sur les éléments qui nous intéressent ici de tous nos entretiens avec tous ou toutes les enseignant·e·s. Nous supposons que les entretiens ont été l'occasion de recueillir des réponses considérées comme moins désirables socialement. Ainsi, dans un second temps, les trois auteurs de ce texte ont procédé à l'analyse de ces énoncés spontanés sur la diversité et à des lectures ciblées pour enrichir et guider les réflexions. Cet article ne présente pas les analyses d'une étude profonde sur les conceptions de la diversité chez les enseignant·e·s, mais présente des analyses que nous pouvons qualifier d'intermédiaires dans la logique de la *grounded theory*, et des constats et des hypothèses qui peuvent mener à une plus profonde investigation dont nous mentionnons certaines possibilités en conclusion.

5 Enseignement ECR et diversité de la classe

La diversité religieuse n'est pas perçue ni vécue de la même manière par les enseignant·e·s que nous avons rencontré·e·s. Il est intéressant de s'attarder sur la manière dont ils et elles parlent de la composition de leur classe en matière de diversité religieuse (5.1), ainsi que de la façon dont ils et elles lient le cours ECR à la « réalité » de leur classe (5.2). En effet, nous avons constaté que l'appréciation générale que les enseignant·e·s font de la branche ECR est fortement liée à la manière dont ils ou elles perçoivent la diversité ou l'absence de diversité dans leur classe. Puis, nous nous intéresserons aux positionnements des enseignant·e·s envers la diversité (5.3). Par « positionnement », nous entendons la façon dont les enseignant·e·s évaluent la diversité en rapport à leur pratique professionnelle : représente-t-elle des défis, dérange-t-elle ou, au contraire, est-elle une richesse, implique-t-elle des contraintes ou des changements dans leur pratique professionnelle, etc. ?

4 Au début des années 2000, la formation des futur·e·s enseignant·e·s en Suisse a fait l'objet d'importants changements et d'un travail d'uniformisation au niveau national, notamment par la tertiarisation de la formation. Ainsi, les Hautes Ecoles Pédagogiques ont été introduites dans le système de l'enseignement supérieur suisse et ont remplacé les formations cantonales disparates, appelées Ecoles Normales.

5.1 Description de la diversité en classe

Lors des entretiens, une des questions avait pour objectif d'obtenir une description de la composition de la classe des enseignant·e·s. Dans le cadre de cette question, les chercheurs et chercheuses n'ont pas suggéré de catégories à employer afin de ne pas orienter les réponses. Toutefois, la thématique de notre projet de recherche focalisée sur le cours ECR a pu avoir une influence sur les réponses données. Néanmoins, il est intéressant de se pencher sur la façon dont cette description a été exprimée et à ce que cela peut nous révéler sur l'approche des enseignant·e·s de la diversité en classe. Nous avons constaté que de nombreux et nombreuses enseignant·e·s ont utilisé les catégories religieuses, leur présence et parfois leur absence, afin de décrire la population de la classe. Si quelques enseignant·e·s n'ont pas décrit les appartenances religieuses de leurs élèves, c'est qu'ils ou elles les ignoraient. Quelques enseignant·e·s nous ont donné une description un peu plus détaillée en renvoyant aux origines nationales des élèves en lien avec leurs appartenances religieuses.

La majeure partie des enseignant·e·s rencontré·e·s en entretien a donné une description de la composition de leur classe avec des catégories d'appartenance religieuse telles que catholique, protestant, orthodoxe, Témoin de Jéhovah, musulman, bouddhiste, etc. et parfois « sans religion », plus rarement athée. Nous voyons ici une tendance à se représenter la diversité religieuse de façon « bureaucratique », selon une logique d'appellation issue des taxonomies utilisées dans le discours des religions du monde (Cotter & Robertson, 2016). Ces désignations semblent indiquer que les enseignant·e·s perçoivent l'appartenance religieuse de leurs élèves principalement en fonction de leur affiliation déclarée (et officialisée par le registre scolaire dans certains cas à Fribourg et au Valais) et moins par la manière dont les élèves se désignent eux ou elles-mêmes ou encore par le fait que les élèves pratiquent ou non une religion. Cette observation se voit renforcée par le fait que très peu d'enseignant·e·s ont abordé la question de « pratiquant·e/non-pratiquant·e » ou « baptisé·e mais non pratiquant·e » et quelques enseignant·e·s ont déclaré que certain·e·s élèves « catholiques ne savent même pas qu'ils sont catholiques » en déplorant cet état de fait, mais en évacuant de l'équation la possibilité que les élèves (ou leur famille) soient non pratiquant·e·s ou non croyant·e·s par choix et donc que leur affiliation « officielle » (par le baptême) ne définisse pas leur appartenance religieuse. Par ailleurs, cette observation se confirme davantage lorsque l'on considère le fait que, à quelques exceptions près, le christianisme est la seule religion au sein de laquelle les enseignant·e·s distinguent une certaine diversité interne (protestant, catholique et orthodoxe) ainsi qu'il est le cas dans les catégories statistiques suisses et les registres scolaires. Les quelques exceptions d'enseignant·e·s décrivant une diversité interne autre qu'au christianisme voient des différences au sein de l'islam, soit en termes de degré de pratique religieuse (pas très pratiquant·e, extrémiste, radical·e), soit en reliant la religion à une origine spécifique (islam africain, islam d'Arabie Saoudite). Il est intéressant de noter que la description des élèves non-affilié·e·s à une certaine religion pose problème pour quelques enseignant·e·s qui ne sont pas sûr·e·s de l'appellation et hésitent entre « athée », « ne suivant aucune religion », « sans religion », « sans confession » et « non-croyant ». Quelques enseignant·e·s décrivent leur classe par l'absence de diversité, en précisant ne pas avoir d'enfants juifs ou juives, musulman·e·s, bouddhistes ou autre, parfois en sous-entendant un manque de diversité regrettable. Ce regret pourrait être lié à l'idée qu'une diversité est un prérequis à un enseignement en ECR pertinent.

5.2 La pertinence d'une classe diversifiée pour l'enseignement d'ECR

Le cours ECR n'apparaît pas comme pertinent pour tous ou toutes les enseignant·e·s, indépendamment de la finalité qu'ils ou elles puissent y percevoir. Le cours est souvent perçu comme pertinent uniquement ou principalement si la classe ou la population d'élèves de l'école présente une certaine diversité religieuse. Nous pouvons distinguer deux explications à cela. La première s'ancre dans une idée que si les enfants ne sont pas en contact direct avec la diversité, si elles ou ils ne côtoient pas d'individus d'origines variées, le cours n'est pas intéressant, ils ou elles ne sont pas « motivé·e·s » ou ne comprennent rien :

Pas beaucoup [de différentes religions]. Alors j'ai pas du tout de... c'est que des chrétiens et même pas protestants en fait. J'ai quatre, non ce n'est pas vrai, j'ai une élève protestante, trois élèves athées et autrement dix-huit catholiques. Donc (rire), ce qui n'aide pas. Je n'ai pas toujours enseigné [dans cette école], ça fait deux ans maintenant, j'étais [dans un autre village], avant il y avait un petit peu plus mais pas beaucoup plus. Et ma première année d'enseignement, j'étais [encore dans une autre ville]. Alors là ça changeait. Et c'est aussi une sacrée richesse si on peut s'appuyer là-dessus pour ce genre de leçon. Ici, finalement, pour eux ça leur paraît tellement lointain quand on leur parle de ça. Après, il y a ceux qui font peut-être du sport à la ville (rire), c'est terrible mais c'est presque ça qu'ils disent « ha oui, moi j'ai un copain qui ne mange pas de jambon, on allait en camp ». Mais franchement, pour la majorité de ma classe, ils ont l'impression que je leur parle d'un truc mais qui est totalement hors de leur vie.

La deuxième explication est ancrée dans l'idée que le cours ECR est une opportunité de mettre en avant les enfants d'origines étrangères, c'est un moment que l'enseignant·e peut utiliser pour valoriser ces élèves, leur différence et « leur » religion, ainsi qu'en témoigne cet extrait :

Enseignant : Elle venait d'un pays musulman et c'était souvent qu'on discutait de ça, c'était « ha, mais moi monsieur, mon papa m'a dit que » ou « j'ai entendu à la télé que tous les musulmans étaient des terroristes ». Et il fallait casser cette image-là, parce que, vraiment, on sentait qu'elle n'était plus appréciée à cause de ça, et c'était vraiment important de discuter, de leur faire comprendre. [...]

Chercheuse : Et donc, tu as fait comment pour résoudre la question ?

Ens. : Alors c'était de leur montrer les bons côtés de l'islam. C'était vraiment – et je voulais que ce soit cette fille-là qui le montre, pas moi. Alors, je leur disais qu'il y avait des bons côtés tout ça, mais j'avais besoin d'elle, que ça vienne d'elle, que les copains voient que vraiment « ha mais ouais », « c'est juste ce qu'elle nous dit », « ha mais ouais, ha mais ça je ne connaissais pas ». Et je parlais de l'idée que, si ça venait de moi, « ha ben ouais, c'est le maître qui nous dit, il fait ça pour qu'on l'accepte dans notre groupe » ou je ne sais pas quoi d'autre. Mais quand ça vient d'elle, je pense que c'est beaucoup plus fort que [si ça vient de] moi. Et ça, ça les a pas mal aidés.

Nous pouvons bien entendu voir dans cette façon de percevoir le cours et dans cette stratégie d'enseignement au travers de l'élève, une forme de particularisation des enfants issu·e·s de la migration et/ou non-chrétien·ne·s. Lorsque l'élève est mis en avant comme représentant de « sa » religion, cela l'essentialise et souligne sa différence. Nous pouvons également y percevoir un stéréotype sous-jacent qui veut que cet·te « enfant·autre » soit nécessairement expert·e de « sa » culture et de « ses » croyances, une attente qui n'est pas accordée aux élèves suisses et/ou de confession chrétienne. Toutefois, il faut souligner que l'intention des enseignant·e·s est, bien au contraire, de donner une place d'expression à l'élève, de la ou le valoriser. Ainsi, pour certain·e·s enseignant·e·s, s'il n'y a pas de diversité en classe, le cours ne peut atteindre son objectif que ce soit de valorisation des élèves ou de tolérance envers la diversité/les enfants qui composent la diversité en classe.

Le rapport des enseignant·e·s à la diversité s'exprime également dans le jugement qu'ils ou elles portent sur les manuels et qui investiguent souvent le rapport des manuels à la diversité religieuse. Les enseignant·e·s apprécient la représentation d'un pluralisme religieux :

Ça, je l'ai toujours trouvé passionnant et c'est vrai que c'est pour ça que j'ai choisi la brochure [destinée aux 10-12 ans portant sur les récits de création] parce que ça touche un peu plus. [...] Et c'est sympa, [les élèves] aiment bien, parce que cette brochure-là [...] est quand même plus tournée vers plusieurs religions différentes, il y a les divinités égyptiennes aussi. Il n'y a pas que surtout la religion catholique – un petit peu la protestante et un petit peu le judaïsme.

Par ailleurs, la représentation de la diversité religieuse semble si essentielle à la plupart des enseignant·e·s que les manuels peuvent devenir superflus si la diversité religieuse est présente dans la classe. Ils ou elles imaginent plus intéressant, d'un point de vue didactique, de faire parler les élèves sur leurs religions.

5.3 Positionnements envers la diversité

Dans un article récent, Verena Eberhardt (2020), à partir de son analyse de l'implication normative dans la représentation de la diversité religieuse dans la littérature pour enfants et adolescents, a dégagé trois discours de traitement de la diversité religieuse : pluralisme religieux comme normalité, pluralisme religieux comme nécessité et pluralisme religieux comme enrichissement. Nous retrouvons ces trois discours auprès de nos acteur·rice·s et, nous inspirant d'Eberhardt, nous mettons en avant trois discours de traitement de la diversité religieuse parmi les enseignant·e·s rencontré·e·s. Ces discours nous permettent de comprendre la façon dont ils et elles envisagent la diversité en rapport à leur pratique professionnelle.

Diversité religieuse comme un donné à traiter nécessairement

Le discours du pluralisme comme nécessité porte la prémisse que la diversité religieuse a besoin d'explications et doit être traitée afin de promouvoir la tolérance (Eberhardt, 2020), ce qui est largement partagé par nos acteurs et actrices. En cohérence avec les instances cantonales et nationales de la politique de l'éducation (Jödicke, 2013), la branche ECR servirait davantage, par l'acquisition de connaissances, à favoriser un climat de tolérance en classe, à mettre en place un ordre social plus détendu et à prévenir les conflits (Hess & Brumeaud, 2020). Néanmoins, ainsi que vu plus tôt, la nécessité du cours pour faire face à la diversité est surtout pensée par les enseignant·e·s au niveau local où, dans un contexte peu diversifié, l'enseignement des cultures religieuses perd son sens.

C'est dans la logique de ce discours qu'une partie des enseignant·e·s des degrés 3-6H critiquent le christianocentrisme des moyens attribués pour l'enseignement qui ne permettraient pas suffisamment d'élargir l'acquisition du savoir sur d'autres religions.

Si la diversité religieuse est perçue comme quelque chose qui doit être traité et maîtrisé, des défis en découlent. Pour une partie des enseignant·e·s, un des défis de ce cours est leur propre manque de connaissances, ce qui se transforme en un sentiment d'incompétence, comme exprimé par cette enseignante :

A force de tout survoler, on n'en sait pas plus et il y aura encore plus de questionnement de la part des enfants, surtout si on parle de religion comme le bouddhisme. En fait, j'ai encore moins de connaissances là-dedans que dans le christianisme ou autre chose. Et du coup, j'aurais envie de dire que, moi, ça me met mal à l'aise, parce que je sens que mes connaissances sont très fébriles [entendu faibles] et des fois j'ai de la peine à accueillir les questionnements de mes élèves parce que j'ai peur d'aller à l'encontre de ce qui est dit à la maison.

Cette citation indique un deuxième défi que quelques enseignant·e·s expriment surtout envers les parents musulmans. Il s'agit d'une incertitude sur la façon dont les parents jugent leur enseignement. Dans un souci de créer une atmosphère de tolérance, il n'y a pas uniquement leur propre savoir qui est vu comme insuffisant, mais également l'enjeu d'enseigner un savoir qui serait jugé faux par les parents et potentiellement causer des problèmes.

Par ailleurs, beaucoup d'enseignant·e·s énoncent les stéréotypes que les élèves expriment en classe comme un défi particulier mettant un bon climat de classe en péril. Ceci a souvent été relevé en lien avec les propos des élèves suite aux attentats à Paris en 2015, ils et elles auraient eu des propos du type « tous les musulmans sont des terroristes ». Des enseignant·e·s identifient également les manuels utilisés en cours comme suscitant des stéréotypes qui doivent être pris en charge dans l'enseignement, comme l'explique cette enseignante d'une école rurale :

Et si on pense, peut-être, aux moments plus négatifs, je trouve difficile des fois, plus avec *Les religions en Suisse* [elle manipule la brochure], dans un village comme ici (rire). Il y a des choses qui ressortent et on sent que ce n'est pas les paroles des enfants. Quand on commence à parler des musulmans, entre autres, j'ai beaucoup de peine à gérer les enfants qui mettent les pieds au mur, en fait. Parce que je ne suis pas très tolérante (rire) quand eux ne sont pas tolérants. Et ça, j'ai dû apprendre à me dire que ce n'est pas forcément la pensée de l'enfant finalement, parce qu'il ne connaît rien. Et c'est plutôt ce qu'il a entendu à la maison et je trouve que c'est pour ça que c'est important de le faire. Mais pour nous c'est difficile, des fois, d'entendre certaines choses.

Ainsi, la représentation de la diversité religieuse nationale – puisque le manuel s'intitule *Les religions en Suisse* – et le discours pluraliste sous-jacent est un outil ambivalent pour les professionnel·le·s souhaitant promouvoir le vivre-ensemble comme l'exigent les prescriptions des autorités intercantionales de l'éducation. Il semble promouvoir la coexistence mais suscite des conversations portant sur les différences, et très souvent « différenciatrices » (*boundary-making*), qui imposent à l'enseignant·e d'élaborer un cours réactif, cherchant à atténuer les divisions identitaires.

Il est intéressant de noter que des paroles « athées », « intégristes » ou sur les stéréotypes ne sont pas attribuées par une grande partie des enseignant·e·s aux élèves eux ou elles-mêmes, mais à leur entourage, tel qu'illustré par la citation précédente. Lu à contre-courant, ces propos laissent entendre que l'enfant serait par nature modérément religieux, tolérant et sans stéréotypes et, dans le discours des enseignant·e·s, les enfants qui causent davantage de difficultés de gestion de la diversité sont des « enfants perroquets ».

La diversité religieuse apparaît donc, pour beaucoup d'enseignant·e·s, comme quelque chose qu'il est nécessaire de traiter – il faut y faire face – et pour certain·e·s de ces enseignant·e·s, la diversité religieuse de leur classe représente même un défi personnel. Une enseignante, par exemple nous explique que l'arrivée récente de réfugié·e·s et de religions « hyper différentes entre les musulmans ou nous les chrétiens » a perturbé ses habitudes d'enseignement. La diversité est pour elle un défi professionnel personnel auquel elle a été contrainte de s'adapter.

Diversité religieuse comme enrichissement

Dans le discours d'une partie des enseignant·e·s, la diversité ressort comme un enrichissement. Ce discours est souvent lié à la finalité de l'acquisition de culture générale. Si dans le discours de la diversité comme à traiter nécessairement, l'acquisition du savoir sert avant tout à une fin éducative, dans le discours de la diversité comme enrichissement, l'acquisition de savoir est aussi un but en soi qui ne serait pas forcément utile dans l'immédiat :

Ce n'est pas un cours de religion, mais c'est une découverte des différentes religions, cultures et croyances qu'il y a autour de la Terre pour savoir ce qui existe et pouvoir le décrire et aussi s'adapter si une fois on voyage.

Pour ces enseignant-e-s, les stéréotypes que les élèves amènent en classe représentent également un défi, toutefois ils et elles y voient autant une opportunité d'apprentissage :

Ens. : Il y a quelques années, quand il y avait eu [les attentats contre] Charlie Hebdo, c'était chaud dans l'école et là on a fait de l'ECR sans ouvrir des livres. Mais voilà, vous voyez ce que je veux dire, j'emploie beaucoup plus les situations de terrain pour parler de ce genre de choses, que les leçons types en soi.

Ch. : Donc, Charlie Hebdo, ça c'était une information... aux nouvelles en fait.

Ens. : Oui, mais les enfants étaient arrivés à l'école avec des – en tout cas dans ma classe, mais c'était assez général – avec, en rapportant les faits. Ils étaient quand même choqués, ils étaient au courant. Nous, on a quand même plein de musulmans et il avait fallu calmer le jeu parce qu'ils étaient, en fait beaucoup rapportaient ce qu'ils entendaient à la maison. Donc, il fallait remettre un peu les choses à leur place parce que ça donnait un petit peu des petites bagarres entre eux. Forcément, parce qu'il y a d'autres, [pour] certains enfants, tous les musulmans c'était des terroristes, donc c'est ce genre de choses que j'avais dû, dont j'avais dû parler et j'avais dû remettre les choses à leur place – avec les connaissances que j'ai hein, je ne suis pas experte. Mais ça, ça avait été intéressant en fait, très intéressant.

D'autre part, si pour une partie de ces enseignant-e-s, des élèves amènent un savoir sur des traditions religieuses dont certain-e-s ne disposent pas, cet enrichissement se situe également sur le plan personnel, comme en témoigne cette enseignante :

Avec la volée d'avant, on a eu des discussions très riches sur comment ils vivaient leur foi. Parce que c'était une classe qui s'entendait super bien, donc il n'y avait pas de moquerie ou comme ça, donc ils osaient vraiment se livrer et c'était vraiment intéressant. Il y a même une fille qui m'a dit « ha, mais moi, plus tard, je serai bouddhiste parce que ce côté trop ha je dois aller à l'église, ça ne me plaît pas » etc. Et « ha ouais, c'est vrai.. mais comment tu ferais différemment » et « comment tu ferais pour tes péchés » et tout. Et j'étais là « ha wow ». C'était vraiment très très riche [...] de commencer à parler vraiment de ce qui les touche dans leur foi ou l'absence de foi, parce que j'en ai deux qui ne sont pas du tout élevés là-dedans. De voir « est-ce qu'il y a quelque chose qui te manque », ou bien « est-ce que tu trouves cool parce que tu as quand même les congés mais tu n'as pas besoin d'aller à l'église » ou des trucs comme ça.

De manière générale, ces enseignant-e-s présentent un discours où la richesse de la diversité est située au niveau des interactions entre les individus et dans l'idée de partage. Ainsi, pour ces enseignant-e-s, être au contact de la diversité ou parler de diversité (indépendamment de la présence de diversité au sein de la classe) est non seulement enrichissant, mais désirable, à la fois pour favoriser un climat de tolérance, pour créer des moments de sociabilité et pour ouvrir les horizons des élèves. Il est toutefois important de noter que cela ne signifie pas que les enseignant-e-s dont le discours n'indique pas cette façon de se positionner par rapport à la diversité y voient un appauvrissement ou en font un rejet. La différence majeure et intéressante à souligner est que les enseignant-e-s qui s'expriment sur la diversité comme un enrichissement ne font pas ou peu état de défis liés à la diversité religieuse en classe. Ils et elles y voient plutôt des opportunités d'apprentissage (scolaire et « de vie »).

Diversité religieuse comme normalité

Dans le discours de quelques enseignant-e-s, une absence de problématisation de la diversité est manifeste et significative. Contrairement à la plupart des autres enseignant-e-s, ces enseignant-e-s ne perçoivent pas de défis liés à la diversité et n'ont pas raconté d'événements problématiques ou conflictuels à résoudre qu'ils ou elles estiment avoir été déclenchés par la diversité. La façon qu'ils et elles ont de s'exprimer sur la thématique de la recherche indique que la diversité est considérée comme un non-problème, comme simplement une caractéristique de l'humanité. Ainsi, ils et elles présentent un discours de ce que nous nommons la diversité religieuse comme normalité :

Le but de ces leçons-là, c'est quand même une ouverture au monde. C'est pas l'ouverture à un monde. Et d'où l'importance aussi de parler d'autres religions polythéistes – très important en ayant toujours ce regard très neutre plutôt scientifique. Et ce qui est intéressant, c'est les débats qu'il y a ensuite avec les enfants. Il y a pas mal aussi de questions. On peut aussi leur poser des questions sur leur vision du monde de ce qu'ils ont lu de... Puis, ce qui est bien dans ces leçons, j'ai trouvé, il n'y a pas de jugement. Ils disent ce qu'ils pensent, mais on ne va pas juger « ha c'est bien ce que tu dis ». J'ai des élèves, j'ai une élève qui me fait « moi, de toute façon, moi, je ne crois en rien du tout. Il n'y a rien qui existe », etc. Donc c'est tout à fait son droit. Et je lui dis « nous, ce qu'on fait là, c'est juste te montrer que, dans le monde, il y a des gens

qui croient en certaines choses. Que ça existe. Juste ça. Après tu y crois ou tu n'y crois pas c'est pas... Ce n'est pas mon job. Ce n'est pas à moi de te faire croire ou pas croire ou te juger par rapport à ça ». Et ça, je pense que c'est super important lorsqu'on donne ces leçons-là.

Un point commun à ces enseignant·e·s est qu'ils et elles considèrent avoir eu un vécu particulier par rapport à la diversité culturelle et religieuse dès l'enfance ou au travers de voyages. Pour exemplifier, l'un a été socialisé dans une famille alévie, tandis qu'une autre se décrit comme « passionnée de voyage » ce qui lui aurait permis d'acquérir des connaissances sur différentes religions, cultures et valeurs, l'aurait « complètement décentralisée [sic] » au point qu'elle explique se sentir « d'ailleurs, pas en accord avec notre société [suisse] » et qu'elle aurait « des valeurs beaucoup plus – je ne sais pas comment dire ça – plus vastes, plus larges ».

Pour ces enseignant·e·s, le cours ECR occupe une place non négligeable et ne passe que rarement « à la trappe », indépendamment de la présence ou absence de diversité en classe. Dans les finalités que ces enseignant·e·s évoquent au sujet de leur enseignement, le savoir acquis grâce au cours ECR sert davantage à décentrer les élèves qu'à les outiller pour s'adapter à d'autres contextes lors de voyages et à comprendre les autres – non pas en tant que représentant·e·s d'un groupe homogène, mais en tant qu'individus.

Pour conclure, l'analyse des positionnements des enseignant·e·s envers la diversité religieuse de leurs classes confirme les constats de Lindner et Lehmann (2019) selon lesquels nous trouvons différents positionnements dans un contexte d'école donné. Bien que nous ayons observé des différences entre cantons indiquant une certaine influence contextuelle et historique qu'il serait intéressant d'investiguer, nous émettons l'hypothèse que les positionnements sont intimement liés aux expériences personnelles des enseignant·e·s.

Au-delà de ces diverses manières de concevoir la diversité au regard de la classe et du cours ECR, nous pouvons tirer de nos données des éléments permettant d'établir quel type de conception de la diversité les enseignant·e·s présentent. Nous pouvons distinguer trois grandes catégories de conception que nous avons nommées « les religions comme entités séparées », « la croyance religieuse comme « constante anthropologique » » et « la diversité religieuse intégrée à la « culture » », chacune présentant des variations et nuances selon l'individu, le contexte scolaire et le positionnement éducatif. Nous leur consacrons les trois prochains chapitres.

6 Les religions comme entités séparées

Cette première conception de la diversité religieuse, présente chez vingt-trois de nos trente-neuf enseignant·e·s, englobe l'idée de l'existence de différentes religions bien séparées (comme le christianisme, l'islam, etc.) et d'une appartenance religieuse unique. Ainsi, les religions donneraient une identité aux individus et façonneraient plus ou moins leur vie. De plus, cette identification « religieuse » des individus, et donc également des élèves, s'accompagne d'une identification « culturelle-nationale ».

6.1 La diversité religieuse comme résultat de la migration

Les individus ou élèves « d'ici » sont considéré·e·s comme Suisse·sse·s, chrétien·ne·s et sécularisé·e·s, tandis que les élèves « d'ailleurs » sont perçu·e·s comme appartenant souvent à d'autres religions que le christianisme et comme plus intensément religieux et religieuses. Les exemples les plus parlants sont des enseignant·e·s qui relatent avoir été surpris·es lorsqu'ils ou elles ont constaté que certain·e·s de leurs élèves issu·e·s de l'immigration connaissaient peu de chose sur « leur » religion, n'étaient pas pratiquant·e·s ou ne prenaient pas part aux « fenêtres catéchétiques » pour le cas du Valais, comme il est le cas pour cette enseignante valaisanne qui nous parle de ses élèves portugais·es et italien·ne·s :

Ens. : Si je regarde dans les fenêtres catéchétiques, il y a quand même des élèves qui ne s'inscrivent pas. Alors qu'on a quand même une majorité de Portugais, d'Italiens – c'est vrai que les Italiens et les Portugais sont quand même très, de ce qu'on remarque, c'est quand même des populations qui sont très catholiques et moi je vois que ça diminue quand même un petit peu.

Ch. : Les Italiens et les Portugais qui diminuent ? Ça veut dire que les catholiques italiens et portugais...?

Ens. : Alors, peut-être que j'ai cette image que les Portugais et les Italiens sont assez pieux. Est-ce que j'ai cette image et je me dis ça baisse un petit peu ? Je ne sais pas, mais je trouve qu'il y a une tendance quand même à ce que... En tout cas, aux fenêtres catéchétiques, il y a de moins en moins d'élèves qui y participent. Et certaines fois, ce n'est pas forcément pour les bons motifs, certaines fois ils y participent pour ne pas avoir l'école.

Cette enseignante admet qu'elle observe un changement de religiosité chez « les Italiens et les Portugais » et elle l'attribue en partie à des « mauvais motifs » et, ainsi, confirme que ces personnes identifiées comme migrantes seraient plus « pieuses ».

Comme Paul Mecheril et Oscar Thomas-Olalde (2011) le constatent, dans le discours politique, médiatique et scientifique actuel concernant la migration, « religion » est devenu un sujet clé. Aussi, comme le souligne Mondher Kilani, la religion ou la « catégorie du religieux » est mobilisée pour se représenter et traduire les cultures des « autres » (2005, p. 2). C'est par une appartenance religieuse (supposée), voire plus rarement son absence, que de nombreuses personnes tentent de faire sens du comportement de l'Autre, de ses manières de voir le monde : « on croit souvent que les membres des autres cultures respectent scrupuleusement les normes édictées par leur religion et que leurs pratiques traduisent la puissance de l'adhésion à ces croyances » (Kilani, 2005, p. 2). Aussi, comme l'observent Mecheril et Thomas-Olalde (2011), la catégorie « religion » se substitue ou se chevauche avec les catégories « culture », « nation » et/ou « ethnie ». De plus, ce discours hégémonique se caractérise par l'idée que les individus sont affiliés à une (et une seule) religion et que la religion a une référence territoriale claire. Ainsi, cela permet de distinguer un « Nous » européen-ne-s/suisse-sse-s, d'héritage judéo-chrétien, mais sécularisé-e-s, d'un-e « Autre » venant d'ailleurs, ayant une « autre » religion, non-sécularisé-e et particulièrement croyant-e et pratiquant-e. Ainsi, la religion serait devenue un code d'appartenance nationalo-ethno-culturel – *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitscode* – (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, p.58). Comme plusieurs chercheurs et chercheuses l'ont démontré, dans les sociétés européennes pluri-religieuses, la notion de religion s'est établie comme une catégorie de différenciation et d'hétérogénéité – *Differenz- und Heterogenitätskategorie* – (Lingen-Ali & Mecheril, 2016 ; Riegel, 2011) par le biais de laquelle des humains peuvent être différenciés, examinés, décrits et compris. Cette opération de différenciation, de *doing difference* (West & Fenstermaker, 1995), est accompagnée d'un processus de pouvoir qui résultent dans le *othering*, la distinction d'un « Nous » des « Autres ».

6.2 Les musulman-e-s comme l'Autre

Sept enseignant-e-s restreignent cette conception de la diversité comme résultat de la migration aux musulman-e-s, l'islam devient ainsi l'unique « Autre » en opposition aux Suisse-sse-s chrétien-ne-s mais sécularisé-e-s. Une enseignante fribourgeoise a eu des propos illustrant cela lors d'une discussion sur les manuels pour l'ECR qu'elle utilise en classe :

Ens. : Ce qui impressionne énormément les enfants, c'est aussi de voir que dans ces pays-là [Moyen-Orient], ils vivent encore de manière très différente de chez nous, ou certains trouvent parfois que leur religion est aussi très contraignante. Parce qu'on a déjà eu cette discussion avec ces élèves-là que nous, par exemple, on est catholique, mais on ne voit pas qu'on est catholique. Après on a parlé justement de la maman qui fait le Ramadan avec le papa, on arrive à voir qu'ils ne sont pas de la même religion que nous par rapport aux vêtements qu'ils portent, aux signes.

Ch. : Extérieurs.

Ens. : Voilà. Mais on arrive à voir même sans parler avec eux. Et là ils disent « c'est fou » parce que, bon là c'est le moment de la prière, dès qu'ils portent quelque chose sur la tête, les enfants disent « ha ben voilà, on arrive à voir que c'est pas la même religion que nous » ou que « voilà des fois c'est un peu plus contraignant ». Aussi, ils avaient l'air très surpris, on a parlé du Ramadan, ils ne pensaient pas que c'était possible et ils disent plutôt que ça fait du mal, parce que notre corps a besoin de manger, de boire. Alors qu'on ne peut pas faire ça. Là, ils ont un peu de peine, mais oui, ils parlaient des fois des différentes contraintes que peuvent avoir les religions.

Cette essentialisation et objectivation dans la construction du « musulman » ou de la « musulmane » en classe reflète ce que Mecheril et Thomas-Olalde nomment « la pratique discursive du Othering » (2011, p. 46), qui fait partie des pratiques discursives du discours anti-Islam (Attia, 2009). Même si l'enseignante insiste au début de l'entretien sur le fait que « l'islam [...] est intéressant, c'est un thème que j'aime beaucoup », cette exotisation des musulman-e-s reste dans la logique discursive de l'*Othering*. Si cette discussion a eu lieu dans une classe d'une commune où il y a très peu de personnes s'identifiant comme musulman-e-s, le ou la musulman-e-Autre ne peut, pour ces élèves, qu'être conceptualisé-e comme venant d'ailleurs. Ce discours du ou de la musulman-e-Autre reflète également la *muslimisation* des migrant-e-s anciennement identifié-e-s comme albanais-e-s, turques ou arabes (p. ex., Behloul, 2010).

Ce que constate Christine Riegel (2011) dans son analyse des discours des professionnel-le-s de la pédagogie sociale peuvent s'appliquer également à nos acteurs et actrices : les discours publics influencent le discours professionnel et gagnent de l'importance. Des recherches dans la sphère de la pédagogie démontrent également une influence non négligeable de ce discours (p. ex., Gasser, 2019 ; Buchardt, 2014 ; Riegel, 2011).

6.3 Stratégies de réduction des différences

À l'intérieur de ce discours sur la diversité et la migration, nous observons deux stratégies différentes de réduction ou de minimisation de la différence. Une première stratégie est de souligner que l'« on croit tous des choses différentes » ce qui peut être interprété comme une stratégie d'affirmation d'une tolérance envers tous et toutes. Malgré les différences catégorielles des religions au niveau communautaire, il y aurait un noyau individuel qui réunit les individus. Une deuxième stratégie de minimisation de la différence est de souligner un élément commun à toutes les religions, comme par exemple des valeurs communes, un noyau de beauté et de générosité commun ou l'idée que « finalement on a le même dieu qu'on vénère et puis, Dieu, lui, ce qu'il veut c'est l'amour ». Ici, nous pouvons percevoir un désir d'évacuer les différences perçues comme sources de désaccords ou de conflits potentiels. Nous retrouvons la stratégie de minimisation soulignée et qualifiée de « color-blindness » par Rissanen (2019) qui est liée à ce qu'elle nomme l'orientation ethnocentrique, une attitude qui perçoit la différence culturelle comme une menace ou qui a tendance à la minimiser afin de combattre les discriminations, prévenir les conflits et favoriser l'inclusion. Cette stratégie de « color-blindness » se traduit soit par l'emphase sur l'individualité de chacun·e (en termes d'appartenance religieuse et/ou culturelle), soit par l'emphase sur les similarités qui nous unissent tous et toutes. Selon l'auteure, cette stratégie et l'orientation ethnocentrique sont actuellement prépondérantes chez les enseignant·e·s de nombreux pays, européens notamment, malgré la tendance des politiques publiques et de la science de l'éducation à privilégier une approche et une stratégie plus multiculturalistes, estimant la stratégie de « color-blindness » inefficace en ce qui concerne la réduction des inégalités (Rissanen, 2019). Nous pouvons également faire un parallèle avec les constats réalisés par les chercheurs et chercheuses du projet REDCo sur la tendance des enseignant·e·s à minimiser la différence, allant jusqu'à éviter certaines activités risquant de souligner les différences entre élèves, afin d'assurer un climat inclusif en classe (Everington et al., 2011).

6.4 Une façon différenciée de s'adresser aux élèves

Une partie de ces enseignant·e·s présentant une conception de « religions comme entités », dans la logique de leur conceptualisation de la diversité, ne s'adressent qu'à une partie de leurs élèves : soit aux enfants construit·e·s comme l'« Autre-migrant·e », soit aux enfants construit·e·s comme faisant partie du « Nous ».

Par ailleurs, une grande partie des enseignant·e·s a présenté une tendance à utiliser le cours ECR comme un moyen d'instruire les enfants sur l'héritage (judéo-)chrétien de la Suisse, parfois au détriment du reste du programme ECR (c'est-à-dire les « autres religions »), ainsi que nous le comprenons dans la citation suivante issue d'un entretien avec une enseignante valaisanne d'une école dite multiculturelle et marquée par la diversité religieuse qui met l'emphase sur l'importance d'instruire sa classe sur la culture « locale » :

Je le vois vraiment du côté de la tolérance. Le fait de connaître les autres religions. Et de connaître notre pays aussi, pour quoi on a des fêtes. Chaque fois qu'on a des fêtes, je leur explique pourquoi il y a la Fête-Dieu, pourquoi il y a l'Ascension, et je pense qu'il y a beaucoup de gens qui ne savent pas (rires) pourquoi il y a ces fêtes. Donc je pense que de savoir – là on est un pays et la base c'est cette religion chrétienne – qu'il y a eu ces fêtes qui sont devenues des fêtes nationales, voilà, ou cantonales pour certaines. Mais qu'ils comprennent un petit peu en fait, d'où ça vient aussi ces fêtes-là. Donc je pense ça, ouais, la tolérance et sur les fêtes catholiques, je pense que c'est important.

Il a parfois été difficile de distinguer, dans le discours de certain·e·s à Fribourg et en Valais, l'enseignement ECR de l'enseignement religieux, dans la lignée des pratiques d'avant l'introduction de la nouvelle branche dans le PER. Pour ces enseignant·e·s, l'acquisition de connaissances et d'une certaine compréhension de l'héritage (judéo-)chrétien de la Suisse est primordiale à la préparation des enfants à vivre en société, à respecter les valeurs morales locales, et, pour le cas des étrangers et étrangères, à s'intégrer. Kathrin Oester et Elke-Nicole Kappus (2005) soulignent un phénomène intéressant dans la relation entre culture, formation et ascension sociale (et pertinence de l'éducation scolaire) qui pourrait nous éclairer sur les stratégies et discours de nos acteurs et actrices suisses. Les auteures expliquent que « la « culture » a toujours été comprise comme synonyme de « formation » dans la société ethno-nationale » (Oester & Kappus, 2005, p. 30), mais, dans le cadre des sociétés globalisées, ces deux termes peuvent être antagonistes. Ainsi, « aussi longtemps que les langues et cultures « autres » ne font pas partie des normes de formation à l'aide desquelles les écoles sélectionnent et, ainsi, recrutent les membres de la société, les connaissances culturelles de « l'étranger » restent inutilisables pour l'ascension sociale » (Oester & Kappus, 2005, p. 30). Nous pouvons émettre l'hypothèse que la connaissance élargie sur les religions et cultures « autres » n'a pas d'intérêt immédiat pour ces enseignant·e·s, car ces connaissances ne participent pas à la transmission d'une « citoyenneté morale légitimée » de l'Etat et à la formation des citoyen·ne·s suisses, ce qui est exemplifié ici :

Alors, pour moi, ça sert à comprendre d'où on vient. Je veux dire, on, on a une culture judéo-chrétienne et je trouve que pour savoir qui on est, on doit aussi savoir d'où on vient, parce qu'il y a beaucoup de choses qu'on comprend dans notre monde actuel, sur comment on fonctionne, en regardant en arrière. L'histoire, les religions, pour comprendre ce qu'on est aujourd'hui, ça fait partie de la construction de notre personnalité, de notre culture.

Nous pouvons faire un lien ici avec le discours de certain-e-s enseignant-e-s qui déplorent une perte de la religion (chrétienne) en Suisse et des valeurs qu'elle véhicule. Derrière ce discours et celui qui souligne l'importance de l'enseignement du fait religieux et de la tradition « locale » se trouve l'idée d'une perte de l'héritage national, une perte de profondeur historique dans le rapport au pays dans lequel les élèves vivent. Ce n'est pas entièrement la perte du fait religieux qui est déplorée, mais tout ce à quoi il est rattaché : tradition, ordre social, identité nationale, moralité citoyenne légitimée, etc. En effet, ainsi que le montre Kilani (2005), les réticences et les hostilités envers la reconnaissance d'autres religions que celles traditionnellement et historiquement présentes sur un certain territoire, ne relève pas nécessairement du rejet de l'autre (et de son *autritude*), du rejet des autres religions ou de la xénophobie. Il est plutôt question d'un désir de ne pas mettre sur un même pied d'égalité la religion/pratique religieuse locale et celle de l'Autre, et donc d'un désir de reconnaissance et d'affirmation de « l'autochtonie » de certaines pratiques et traditions au détriment d'autres, arrivées avec les « nouveaux venus » (Kilani, 2005, p. 6).

Ces enseignant-e-s ont tendance à s'adresser aux enfants « d'ici ». L'objectif semble, pour la plupart, de permettre aux enfants de non seulement « connaître qui on est » et « d'où on vient » pour ne pas se perdre, donc de se replacer dans une profondeur historique nationale et territoriale, mais il s'agit aussi de sensibiliser les enfants d'« ici » à la nouvelle réalité multiculturelle de « leur » pays. Les enseignant-e-s semblent chercher par là à préparer les élèves à être de bon-ne-s citoyen-ne-s suisses et outillé-e-s pour un vivre-ensemble serein. Par exemple, malgré la description de sa classe comme « mixte » avec une majorité musulmane, cette enseignante a exprimé les finalités de son cours ECR en ces termes :

Oui complètement, parce que justement, dans le monde dans lequel on vit actuellement, il y a une variété de religions qui nous sont proches de par les différentes personnes qui habitent maintenant en Suisse. Je veux dire, il y a 50 ans en arrière, il n'y avait pas cette diversité par rapport à aujourd'hui et du coup, de connaître, ça enlève aussi... On dit souvent, ce qu'on ne connaît pas, on en a peur. Et du coup, de connaître, de comprendre, de savoir comment ça se passe dans cette religion, je trouve que ça permet d'enlever cette peur et de dire c'est simplement qu'ils ne croient pas aux mêmes choses que nous. C'est pas une maladie, c'est pas grave, c'est juste qu'ils viennent d'autre part, ils ont une autre culture et puis voilà. Mais je pense que c'est indispensable, surtout qu'à l'heure actuelle, on en parle énormément dans les médias. [...] Ils entendent souvent le terme de musulman qui peut être vite associé à de mauvaises choses si justement ils n'ont pas eu clairement des explications sur qu'est-ce que c'est que d'être musulman. De par des branches comme celle-ci, ça nous permet justement de commencer à construire quelque chose pour que leur culture religieuse se bâtisse petit à petit et qu'ils n'en aient pas peur du tout.

En expliquant qu'« ils entendent souvent le terme de musulman » et que l'enseignement en ECR servirait à désamorcer la peur (de l'islam et de l'« étranger » en général), l'enseignante se réfère implicitement aux élèves non-musulman-e-s et suisse-sse-s de sa classe ce qui indique qu'elle ne s'adresse qu'à eux et elles.

7 La croyance religieuse comme « constante anthropologique »

Pour quatre enseignant-e-s, à une pluralité religieuse quantitative – une diversité des religions comme entités – se rajoute une dimension individuelle qui traverse les différentes religions : croire en quelque chose serait le propre de l'être humain, c'est une constante anthropologique comme l'exprime une enseignante lorsqu'elle parle des finalités du cours ECR :

Savoir qu'on n'est pas tout seul, que ce n'est pas parce que nous on croit – enfin nous, je généralise mais – on croit en tel Dieu que forcément la planète entière y croit et de voir pourquoi est-ce qu'eux [les élèves], non, en quoi est-ce qu'ils croient. Puis, se rendre compte un peu qu'on n'est pas tout seul. [...] Parce que je pense surtout, dans le monde dans lequel on vit, c'est important. Parce que maintenant, ce n'est plus « on habite dans tel pays alors on a telle religion ». Maintenant, c'est un peu un pêle-mêle de religions, dans toutes... Un peu partout, donc je me dis que, pour eux, c'est important de savoir qu'ils n'ont pas raison plus qu'un autre, que les autres n'ont pas raison plus que nous. Que, voilà, chacun à un moment donné a eu besoin de croire en quelque chose, puis ça s'est un peu fait comme ça.

Ces enseignant-e-s ont tendance à déplorer le fait que la pratique religieuse diminuant dans le paysage suisse se traduise par de plus en plus d'ignorance par rapport au savoir religieux, en se référant principalement à des élèves catholiques ou protestant-e-s : « Je sais qu'il y a des parents qui sont de religion catholique, par exemple, mais qui ne sont pas du tout pratiquants ou qui n'inculquent aucune valeur à leurs enfants » nous explique l'enseignante citée ci-dessus. Cette conception de la religion, comme un système de valeur et un vecteur de morale, débute à la fin du 19^{ème} siècle dans un processus d'éthification au sein du christianisme (Stolz, 1988). Ces enseignant-e-s se représentent la religion comme prônant des valeurs prosociales et propices à un apprentissage du vivre-ensemble, ce qui est confirmé par des recherches précédentes (Bleisch & Bietenhard, 2018). Un tel discours marque les non-croyant-e-s, les personnes « sans religion » ou athées comme l'exception.

7.1 Travailler l'existential de l'élève

En adéquation avec l'idée que la religiosité est inhérente à l'être humain, ces enseignant-e-s visent non seulement des finalités éducatives, mais également le développement de l'être des élèves. Chez une enseignante valaisanne qui enseigne également la catéchèse, ce but se transforme en un travail sur le renforcement de l'identité de chaque élève de sa classe à majorité musulmane :

Parce que déjà, je pense que [le cours] donne des informations sur notre, sur d'où on vient finalement, où sont nos racines, pourquoi est-ce qu'on est comme ça maintenant finalement. Puis, si on ne sait pas d'où on vient, ce serait difficile de savoir où on va. Puis, connaître nos racines permet aussi, je pense, d'avoir, ça donne un sens, une stabilité aussi à qui on est. Et puis ça évite de se perdre, après, dans les extrémismes ou dans des sectes ou des choses comme ça, parce qu'on a quand même une certaine culture de base quoi. Aussi, au niveau des nationalismes par exemple, le fait de savoir qui on est, on se sentira moins agressé aussi par d'autres si on sait qui on est. Si on est plus fort dans notre identité.

Les valeurs sont trouvées dans les récits bibliques qui sont interrogés par rapport à leur impact sur sa propre vie.

7.2 Normer les élèves à une religiosité modérée

Ce que la citation ci-dessus illustre également, est que ces enseignant-e-s montrent une tendance à présenter la diversité religieuse comme une gradation dans l'adhésion à une foi en opposant les « supers croyants » aux « pas croyants », les « extrémistes » aux « non extrémistes ». Déployant un discours laïque concernant les religions à l'école, ils et elles semblent plus préoccupé-e-s par les expressions d'une foi exclusive, qu'elle soit celle de leurs élèves ou celle que les médias représentent. « Intégristes », « restrictifs et restrictives », « extrémistes », différents termes sont utilisés qui indiquent un-e Autre dont la caractéristique est moins la religion d'appartenance que l'importance donnée par le sujet à celle-ci :

Ens. : Par contre, dans la classe parallèle, il y a une fille qui est, qui a ce côté protestant mais très... Qui sont contre la magie.

Ch. : Luthérien, non ?

Ens. : Contre tout ce qui est trop scientifique, enfin, c'est très restrictif on va dire. Et elle le vit très mal. Par exemple, on a choisi de prendre *Harry Potter* comme thème pour fédérer un peu nos élèves [...]. On a proposé de voir le film du premier [livre] qu'on est en train de lire. On a demandé l'autorisation aux parents, parce que c'est 10 ans, et là, elle a décidé – pas les parents, mais la fille – qu'elle n'allait pas le voir parce que c'était trop dur pour elle. [...] Elle a pleuré un petit peu, mais c'était sa décision quand même. Les parents ne l'auraient pas empêchée, parce qu'ils étaient d'accord avec le projet, alors voilà après...

Dans le cadre de cette conception de la différence religieuse, qui entre souvent en tension avec la gestion de la classe, les enseignant-e-s conçoivent leur rôle comme entrant dans une éducation à la tolérance où il est important d'accommoder les croyances de chacun-e tout en assurant que cela ne soit pas source de discrimination ou d'exclusion des élèves en question.

Pour ces quatre enseignant-e-s, gérer les élèves identifié-e-s comme « en excès » représente un défi, car ils et elles mettraient en péril le climat de tolérance en classe. Ainsi, l'enseignante valaisanne citée plus haut raconte :

Ens. : Je me rappelle d'une anecdote que j'ai vécue en stage. J'étais dans une école enfantine et, dans le cours d'éthique et cultures religieuses au programme, c'était [le manuel] *Aux origines du monde* et le début du monde, comment était venu le monde, et j'ai eu 2 élèves qui ont commencé un petit peu à, pas à se fâcher, mais un disait « oui c'est Dieu qui a créé le monde et de toute façon y a que dieu et c'est rien d'autre », et cet enfant était de religion d'Ecône⁵.

Ch. : Ah d'Ecône.

Ens. : Oui, intégriste on dit ? Oui, intégriste, qui était d'Ecône et l'autre garçon en face, je ne sais pas, je pense qu'il était catholique, alors ça je peux plus vous dire. Mais lui disait « non, c'est les scientifiques, il y a eu le big-bang ». Et ils étaient fâchés, ils n'étaient pas du tout d'accord et ça m'avait marquée en me disant ben, voilà, le fait d'avoir un enfant qui avait une culture, et bien religieuse, qui était très forte, déjà très marquée et de l'autre côté c'était des parents qui étaient pas forcément pratiquants et que du coup ils avaient expliqué les choses différemment, je me suis retrouvée en confrontation à leur dire « mais vous, vous avez en même temps un peu tous les deux raison ». Ils n'arrivaient pas à comprendre. Bon, ils étaient petits, mais voilà.

Ce que Bleisch et Bietenhard (2018) ont évoqué dans leurs analyses d'entretiens conduits dans le canton de Berne s'applique également ici : la conception de la religion comme valeur prosociale est fortement liée avec la non-compréhension des énoncés ou comportements des élèves (ou de leurs parents), qui se séparent de leurs camarades. L'enseignante valaisanne raconte ainsi son plus grand défi : « Le petit musulman qui, quand on parle de Jésus, fait des prières en arabe. Parce qu'il ne faut pas qu'il entende parler de Jésus par exemple ».

8 La diversité religieuse intégrée à la « culture »

Six enseignant·e·s conceptualisent la diversité religieuse sur plusieurs niveaux : à la pluralité quantitative s'ajoute une pluralité qualitative (Baumann & Behloul, 2005), c'est-à-dire, une pluralité interne à des traditions religieuses et à des réalités individuelles. Cette pluralité qualitative, par exemple, est exprimée par un enseignant avec un lien complexe entre religion et culture :

Ens. : Comme j'ai dit que la religion est vraiment en lien avec la culture du moment, qu'on tue une religion, on tue une partie de la culture.

Ch. : Mais est-ce que tu trouves que c'est la même religion ou est-ce qu'il y a des spécificités justement ?

Ens. : Non, il y a des spécificités, c'est comme dans beaucoup de religions du moment, qu'elle entre dans un pays, si elle veut survivre, elle doit quand même s'adapter au pays. On le voit, on parle du christianisme, on le voit aussi dans l'islam, il y a des islams. L'islam africain n'est pas le même [...] que l'islam en Arabie Saoudite – c'est différent – le christianisme en Afrique n'est pas le même christianisme que j'ai, par exemple, en Syrie, c'est aussi un autre christianisme.

Pour ces enseignant·e·s, la diversité n'existe pas uniquement lorsque des individus d'origines différentes et de pratiques religieuses différentes se trouvent en un même territoire, et donc indissociable du phénomène de migration, mais elle est par nature multiple et une caractéristique de l'humanité au sens large. Le discours hégémonique sur la diversité – une différenciation entre le « Nous » et les « Autres » et un discours qui veut que les individus appartiennent à une religion avec une référence territoriale claire – est donc chez ces enseignant·e·s absent ou alors contredit.

Certain·e·s enseignant·e·s considèrent également que des personnes athées sont influencées par des traditions religieuses qui, elles-mêmes, sont entrelacées avec la culture dans laquelle les personnes athées grandissent :

Ceux qui sont athées, de toute façon, ils sont influencés dans le sens, par rapport – rien que le mariage. Imaginons quelqu'un qui est athée, qui va dire que « je crois en le fait d'être fidèle ou d'avoir qu'une seule partenaire ». Là, on est vraiment dans une vision judéo-chrétienne parce que si on va dans d'autres visions, dans d'autres religions, on peut être polygame. C'est tout à fait permis.

Nous trouvons dans cette conception une idée d'interrelation à l'échelle mondiale entre les cultures/sociétés/religions et une approche universaliste qui sont absentes des discours des autres enseignant·e·s.

⁵ L'enseignante se réfère à la Fraternité sacerdotale de Saint-Pie-X qui entretient un séminaire à la commune d'Ecône au Valais.

Si les enseignant·e·s décrit·e·s dans les chapitres 6 et 7 se positionnent dans un « Nous » qui ne suscite pas de questionnement sur leur environnement, quelques enseignant·e·s se positionnent comme l'Autre ou se retrouvent dans une situation où ils ou elles sont positionné·e·s comme l'Autre, ainsi que nous pouvons le voir dans cet extrait :

Alors, j'ai eu une situation où, oui, les parents ne sont pas venus me le dire, mais c'est vrai qu'après on a été au camp de ski et je suis allé rejoindre les parents à un moment, une fois que les enfants étaient couchés, et, après un petit apéro, je me suis permis de demander à certains papas – parce que j'avais fait un remplacement longue durée dans un petit village – et un papa m'a dit « mais écoute, c'est vrai, je suis honnête, je te le dis, on s'est vu au bistro et on s'est posé la question de... Déjà ton nom de famille, on arrivait pas à le dire ». J'ai dit « c'est pas difficile [nom de famille] ». C'est vrai qu'eux ont eu aussi peur par rapport à « mon dieu c'est un musulman, qu'est-ce qu'il va apprendre à nos enfants ? ». Puis il m'a dit « le troisième jour, le quatrième jour, quand mon enfant rentre à la maison tous les jours et qu'il attend qu'une chose, c'est d'aller à l'école, j'ai dit, « mais attends... ». Et d'ailleurs, après, il est venu me voir et j'ai dit « ha, mais je comprends pourquoi t'es venu me voir après le premier vendredi de la première semaine ». Et il m'a dit « oui, je ne comprenais pas, je voyais mon gamin tout heureux d'aller à l'école, se réveiller encore plus vite que moi parce qu'il voulait déjeuner, il voulait vite faire ses mots d'allemand, avant d'aller à l'école ». Et après il m'a dit « mais en fait, on s'est complètement trompé quoi et maintenant on ne veut qu'une chose, c'est que tu restes parmi nous » (rires). Mais c'est vrai qu'au début, malgré ça, c'est quand même un peu blessant disons, parce que voilà, je pars de l'idée que ce n'est pas le nom de famille, ce n'est pas la religion qui fait la personne.

Ainsi que nous le démontre de manière exemplaire cet extrait, les enseignant·e·s (auto)positionné·e·s comme l'Autre refusent le discours hégémonique, sans pour autant y échapper. Outre des éléments de migrations (pour quatre enseignant·e·s un ou les deux parents ont immigré en Suisse) influençant leur biographie, des voyages peuvent également contribuer à un auto-positionnement du « Je » comme « l'Autre » :

Du fait que j'ai beaucoup voyagé et que je voyage toujours, c'est vrai que j'ai, de par mes voyages, d'autres connaissances religieuses, d'autres valeurs, d'autres pratiques. Et je me rends compte que dans ma vie, finalement, ça m'a énormément enrichi et ça m'a complètement décentralisé. Je ne me sens d'ailleurs pas en accord avec notre société parce que... je me rends compte que j'ai des valeurs beaucoup plus, je sais pas comment dire ça, plus vaste, plus large. Je n'arrive pas à avoir les mêmes valeurs, non. Je n'arrive pas à avoir les mêmes valeurs que le Suisse bien rangé, bien aligné. Non, je ne peux pas, je ne peux pas.

Les enseignant·e·s tenant ce type de conception insistent sur une diversité qui n'est pas uniquement liée aux différentes cultures ou pays, mais également au niveau individuel et dans la vie quotidienne. Ainsi, la plupart d'entre eux et elles insistent sur une pluralité interne à des religions, des différents courants à l'intérieur de l'islam par exemple. C'est tout d'abord ces enseignant·e·s qui tiennent un discours de diversité comme normalité décrit dans le chapitre 5.

Les enseignant·e·s présentant cette conception utilisent davantage les manuels sur un mode expert, notamment en portant des jugements argumentés sur les supports d'enseignement :

Si je prends un des bouquins que j'ai trouvé, qui était le plus ouvert au monde et aux religions, ça s'appelle, je crois, *L'origine du monde*. Celui-là, j'ai trouvé super intéressant parce que là, vraiment, on touchait plusieurs religions dans le monde. On faisait vraiment le tour dans le monde. Mais si on regarde le bouquin qui s'appelle [Abraham], je pense que le but c'est de toucher des religions monothéistes. [...] J'ai compris l'idée de, qui était vraiment de trouver les similitudes entre le christianisme, le judaïsme et l'islam. C'est vraiment le but de ce bouquin si j'ai bien compris la base et l'idée. Mais, après, on reste vraiment fermé dans l'idée que la religion est monothéiste et elle peut pas être plusieurs [divinités], donc l'enseignant qui choisit ce bouquin-là va rester dans une vision monothéiste de la religion et je trouve dommage. [...] Celui où je mets un point d'interrogation c'est vraiment celui sur Abraham que je trouve vraiment trop axé monothéistes. Et [c'est] dommage qu'on ne mette pas plus d'ouverture pour des 7-8H [des élèves de 10 à 12 ans]. Donc celui-là, je le déconseillerais en tout cas à un enseignant s'il veut faire les cultures religieuses.

Ici, l'enseignant·e démontre une connaissance des principes à la base de l'élaboration des manuels et porte un jugement personnel sur ces derniers. Cette conception s'accompagne d'une plus grande prise de liberté par rapport au prescrit.

9 Conclusion

Nos analyses ont pu mettre en lumière différents positionnements envers la diversité en classe ainsi que différentes conceptions de la diversité religieuse mobilisées par les enseignant·e·s.

Nous avons pu identifier trois positionnements envers la diversité religieuse en classe, prolongeant la pertinence des catégories mises à jour par Eberhardt (2020) dans le cadre de son analyse de la littérature jeunesse : la diversité en classe comme un défi – nécessitant un traitement ou des explications –, la diversité religieuse en classe comme enrichissement pour les élèves ou soi-même et la diversité religieuse en classe comme un état de fait normal. Ces positionnements correspondent à la perception des enseignant·e·s de la diversité en rapport direct avec leur pratique et le contexte professionnels. En d'autres termes, nous avons extrait de nos données l'attitude générale qu'ont les enseignant·e·s rencontré·e·s envers la diversité (présente ou absente de leurs classes) indépendamment de la façon dont ils ou elles définissent en détails celle-ci.

Nos données nous ont également permis de déterminer et analyser les conceptions de la diversité que présentent les enseignant·e·s en général, la façon dont ils ou elles définissent la diversité, de quoi elle est faite et ce qu'elle représente pour eux et elles sans la restreindre au contexte professionnel.

La première conception de la diversité religieuse, mobilisées dans les entretiens de près de deux tiers des enseignant·e·s, consiste à percevoir les religions comme des entités cloisonnées et distinctes (le christianisme, le judaïsme, l'islam, etc.) et façonnant la vie des personnes qui leur sont affiliées. Dans cette conception, la diversité religieuse cohabite volontiers avec une conception territoriale résultant en une identification culturelle-nationale des individus. La Suisse est perçue comme un pays chrétien, sécularisé et les élèves non-chrétien·e·s sont perçus·es comme étrangers et étrangères. Au regard de cette pratique d'*othering*, sept enseignant·e·s singularisent en particulier les élèves musulman·e·s et l'islam comme « l'Autre ». Une partie des enseignant·e·s qui mobilisent cette conception des religions comme entités séparées, et la véhiculent, expliquent également tenter de créer une classe inclusive en utilisant des stratégies de traduction culturelle – s'adressant soit à la partie de leur classe identifiée comme « étant d'ici » pour les accoutumer à la diversité soit à la partie de leur classe identifiée comme « venant d'ailleurs » pour leur faire comprendre des coutumes ou le patrimoine religieux local. À l'instar des observations des chercheurs et chercheuses du projet REDCo, ces enseignant·e·s ont également manifesté une tendance à minimiser les différences entre les élèves en utilisant des stratégies de « religionisation » et « color-blindness » (Rissanen, 2019) afin de favoriser un climat de tolérance et inclusif en classe. Cette tendance est particulièrement marquée chez les enseignant·e·s présentant une conception de la religion en entités séparées mais aussi chez ceux et celles présentant une deuxième conception que nous avons nommée « la croyance religieuse comme constante anthropologique ». Chez ces enseignant·e·s, la conception de la diversité religieuse oppose moins la « religion d'ici » et les « religions d'ailleurs » que les familles ayant une pratique modérée de la religion à celles qui se distinguent de la norme, soit par leur athéisme convaincu, soit par leur zèle religieux soit, encore, par leur appartenance à des groupes minoritaires chrétiens. La diversité religieuse concerne ici en priorité les degrés d'investissement religieux et les enseignant·e·s décrivent volontiers leur travail comme une éducation à la tolérance et à l'écoute réciproque. Enfin, nous distinguons une troisième conception de la diversité religieuse intégrée à la « culture », mobilisées par six enseignant·e·s qui, pour la plupart d'entre eux ou elles, se présentent comme « autres » ou ont été étiquetés·es « autres », par exemple par des parents d'élèves. Leur conception de la diversité religieuse comprend divers aspects de variation au sein d'une religion (individuelle, culturelle d'une même religion, temporelle, hybridité, métissages culturels, etc.) et ils et elles l'articulent fortement à la notion de « culture » sans, toutefois, la référence territoriale que l'on peut trouver dans la première conception.

Les conceptions de la diversité comme « constante anthropologique » et « intégrée à la culture » se rapprochent des conceptions mises en évidence par Liljestrand (2015) – les religions sont des expressions variées d'une caractéristique commune des êtres humains et les religions sont constituées dans des contextes socioculturels très différents – et semblent confirmer ses résultats selon lesquels les enseignant·e·s d'un même établissement peuvent présenter des conceptions différentes et adopter des stratégies et des mises en œuvre de l'enseignement diverses. Par ailleurs, ceci indique que les conceptions ont un impact indépendamment du degré enseigné étant donné que l'étude de Liljestrand concerne le secondaire. Nos résultats diffèrent ainsi de ceux du projet REDCo qui soulignent uniquement l'influence du contexte national et local des écoles sur la perception de la diversité religieuse et les pratiques d'enseignement. Nous constatons toutefois une certaine tendance qui se retrouve dans plusieurs établissements : s'il n'y a pas ou peu de diversité au sein de la classe et/ou de l'école, le cours ECR n'est pas considéré comme pertinent ou particulièrement important. Nous observons certes une tendance concernant le lien entre contexte (local, régional ou cantonal) et façon d'envisager le cours ECR, par exemple en lien avec la dominance des appartenances religieuses par région, mais nous n'avons pas assez de données pour en faire une analyse précise.

En distinguant positionnements envers la diversité présente (ou absente) dans la classe et conceptions de la diversité religieuse en général, notre recherche apporte des nuances intéressantes sur le rapport des enseignant·e·s avec la notion et la « réalité » de diversité. Il n'a toutefois pas été possible d'établir des corrélations claires entre la conception des enseignant·e·s et leur positionnement. Nous observons certes une tendance à mobiliser leur conception de la diversité en général dans leurs descriptions de la diversité en classe et dans les récits qu'ils et elles font d'événements survenus, mais il n'est pas possible à ce stade d'établir des liens directs, en partie en raison du fait que certain·e·s enseignant·e·s se retrouvent dans plus d'une conception et plus d'un positionnement. Néanmoins, nous avons pu déterminer que, pour les enseignant·e·s correspondant aux conceptions 2 et 3, c'est-à-dire « la croyance religieuse comme « constante anthropologique » » (7) et « la diversité religieuse intégrée à la « culture » » (8), la diversité n'est jamais un défi ni un donné à traiter nécessairement (5.3). Il serait ainsi intéressant de procéder à une analyse plus fine des données par étude de cas afin d'étudier de possibles articulations entre positionnement(s) et conception(s) chez nos acteurs et actrices. Ceci d'autant plus que les facteurs biographiques semblent être significatifs. Pour poursuivre les analyses, il serait important de mettre en relation positionnements, conceptions et stratégies d'enseignement déclarées avec les pratiques effectives en classe. Les interactions entre enseignant·e·s et élèves que nous avons enregistrées dans le cadre de notre recherche nous apporteront de précieuses informations. L'effet du prescrit et des manuels obligatoires sur ces interactions devra également faire l'objet d'une analyse plus fine, ainsi que l'âge des élèves sur les problématiques et les stratégies relevées par les enseignant·e·s. Enfin, la corrélation entre conceptions, choix didactiques et biographie des enseignant·e·s devrait faire l'objet d'une plus grande attention pour confirmer les premiers résultats esquissés ici.

De manière plus générale, Gunther Dietz (2013) explique que la « question de la religion » est souvent problématisée d'office au sein des institutions scolaires, même en l'absence de réels problèmes empiriquement observables liés à l'appartenance religieuse des élèves et à la diversité croissante en classe. Se présente ici l'idée que la diversité représente un potentiel problème pour les relations sociales et la gestion des établissements scolaires et de l'apprentissage. Nous pouvons ainsi imaginer que la tendance des acteurs et actrices interrogé·e·s lors de notre recherche à exprimer l'intérêt du cours ECR en termes de tolérance, de réduction de conflits, etc. ne provient pas d'un biais dû à la thématique de la recherche, mais d'une tendance générale, d'un phénomène macro de problématisation de la diversité en des termes religieux et également conflictuels. Aussi, cela expliquerait pourquoi la branche ECR a été présentée dans le PER comme une réponse à la diversité croissante dans les classes⁶ et comme un moyen de réduire les difficultés induites par cette diversité, et que c'est ainsi que la plupart des enseignant·e·s la perçoivent également. Par ailleurs, nous pouvons voir dans la façon dont les enseignant·e·s gèrent le cours ECR et se représentent sa finalité, la façon dont ils et elles se représentent la société suisse. En effet, qu'il s'agisse des enseignant·e·s qui y voient un moyen de rectifier la perte de la religion (chrétienne) en Suisse ou celles et ceux qui voient le cours ECR comme une opportunité d'approcher la religion et les cultures de façon universaliste, ils et elles dessinent par leur enseignement ECR leur propre Suisse, ou du moins celle qu'ils et elles souhaiteraient voir se développer. Ces remarques restent toutefois à l'état d'hypothèse et nécessitent de plus profondes analyses et observations.

Cet article soulève enfin quelques points importants pour la formation : il renforce le constat qu'il y a une nécessité de rendre les étudiant·e·s conscient·e·s des conceptions de la diversité religieuse, car elles ont un impact sur la façon dont les enseignant·e·s s'adressent aux élèves et sur la perception des occurrences comme défis ou comme opportunités d'apprentissages. Un accompagnement centré sur les défis perçus par les enseignant·e·s présentés dans la conception « religions comme entités séparées » permettrait, par exemple, de mettre l'accent sur les conceptions sous-jacentes pour sensibiliser les enseignant·e·s aux biais et aux potentielles conséquences de leurs conceptions et aux effets sur leurs élèves. Dans cette perspective, un questionnaire et une réflexion sur ses propres croyances et références culturelles, religieuses et éthiques seraient opérés. De plus, il faudrait d'avantage accompagner celles et ceux qui sont concerné·e·s (par exemple, une formation axée sur les questions sensibles, comme elle existe déjà dans certains lieux de formation). Le temps imparti à cet enseignement dans la formation demeure la difficulté première, en particulier dans la formation des enseignant·e·s généralistes du niveau primaire. Sans doute que la formation continue, même facultative, devrait être investie pour compléter la formation de base. Enfin, en rejoignant Rissanen (2019), une articulation aux enseignements en interculturalité et à la pédagogie anti-raciste devrait être pensée et explicitée.

6 Ainsi, l'introduction au plan d'études en éthique et cultures religieuses avance que le « propos du cours d'Éthique et cultures religieuses est [...] de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe [...]. Le cours d'Éthique et cultures religieuses est également un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, [...] à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. » (CIIP, 2010b, p. 68, souligné par nous)



A propos des auteures

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 Haute école pédagogique Fribourg où elle dirige l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. petra.bleisch@edufr.ch

Séverine Desponds est docteure ès Lettres en histoire des religions, titulaire d'un diplôme d'enseignement et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour la didactique de l'éthique et des cultures religieuses. severine.desponds-meylan@hepl.ch

Melissa Girardet est titulaire d'un Master en sciences humaines et sociales, orientation anthropologie, de l'Université de Neuchâtel. Elle travaille, au moment de la rédaction de cet article, en tant que collaboratrice scientifique à la Haute école pédagogique de Fribourg, au sein de l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. melissa.girardet@edufr.ch

Références

- Ansen Zeder, E., Bleisch, P., Desponds, S., Girardet, M., Hess, A.-C. & Rotzer, B. (2020). « On vous rappellera. » – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme ressource de connaissances. De l'autorisation officielle à la négociation. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 51-66.
- Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld : transcript.
- Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2009). Epilogue Research on Teaching in the Context of Diversity – a Nomadic Journey. Dans A. van der Want, C. Bakker, I. Avest & J. Everington (dir.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (p. 127-131). Münster : Waxmann.
- Bardon, A., Birnbaum, M., Lee, L. & Stoeckl, K. (2015). Pluralism and Plurality. Dans A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (dir.), *Religious Pluralism. A Resource Book* (p. 1-9). San Domenico di Fiesole : European University Institute.
- Barthey-Delpey, N. (2008). Histoire des idées et formation des enseignants : conceptions de l'enseignement du fait religieux chez les enseignants d'histoire. Dans J.-L. Wolfs (dir.), *Sciences et croyances en éducation. Education comparée*, 1 (p. 219-238). Paris : AFEC.
- Baumann, M. & Behloul, S. M. (2005). Einleitung. Zur Aktualität von Religion und religiösem Pluralismus. Dans M. Baumann & S. M. Behloul (dir.), *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven* (p. 7-17). Bielefeld : transcript.
- Behloul, S. M. (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. Dans B. Allenbach & M. Sökefeld (dir.), *Muslime in der Schweiz* (p. 43-65). Zürich : Seismo.

- Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K. (2015). Einleitung. Dans S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (dir.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (p. 10-15). Bern : HEP.
- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. Dans Ph. Büttger, 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. & Bietenhard, S. (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 6, 28-50.
- Brandt, P.-Y. (2018). Le développement religieux de l'enfant et de l'adolescent à la lumière des travaux récents. Dans J. Cottin & H. Derrotte (dir.), *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion* (p. 17-38). Namur : Lumen Vitae.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Münster : Waxmann.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010a). *Formation générale (FG) – Vivre ensemble et exercice de la démocratie*. Repéré sur le site du Plan d'études : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/vivre-ensemble-et-exercice-de-la-democratie>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010b). *Spécificités cantonales : [Plan d'études de l']Ethique et cultures religieuses. Intentions*. Repéré sur le site du Plan d'études : https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_15.pdf
- 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* (pp. 1–20). Abingdon : Routledge.
- Dietz, G. (2013). A Doubly Reflexive Ethnographic Methodology for the Study of Religious Diversity in Education. *British Journal of Religious Education*, 35(1), 20–35. DOI: 10.1080/01416200.2011.614752
- Duclos, A.-M. (2017). Les niveaux d'utilisation du programme « Ethique et culture religieuse » par les enseignants du primaire. *Initio*, 6(1), 175-195.
- Duclos, A.-M. & Poelhuber, B. (2017). Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Ethique et cultures religieuses » : une analyse qualitative. *Ethique en éducation et en formation*, 4, 42-60.
- Eberhardt, V. (2020). Religiöse Repräsentation in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 9-28.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : PUF.
- Ettinger, P. & Imhof, K. (2011). Ethnisierung des Politischen und Problematisierung religiöser Differenz. Schlussbericht. NFP 58 „ Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft “. Zürich. Repéré sur le site du Fonds national : http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf
- Everington, J., Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European Religious Education Teachers' Perceptions of and Responses to Classroom Diversity and Their Relationship to Personal and Professional Biographies. *British Journal of Religious Education*, 33 (2), 241–256. DOI: 10.1080/01416200.2011.546669
- Frank, K. & Jödicke, A. (2009). L'Ecole publique et la nouvelle diversité religieuse. Thématiques, problèmes, évolutions. Dans M. Baumann & J. Stolz (dir.), *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité* (p. 287-297). Genève : Labor et Fides.
- Freire, K. & Freymond, Ch. (dir.). (2016). *Portrait de la Suisse : résultats tirés des recensements de la population 2010-2014*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

- Gasser, N. (2019). „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“ Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 7-17.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1965]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gravel, S. (2016). *Impartialité, objectivité et neutralité ? : étude de pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada]. Repéré sur le répertoire Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18461>
- Hess, A.-C. & Brumeaud, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 29-50.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. Dans D. Helbling, U. Kropač, M. Jakobs, & S. Leimgruber (dir.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (p. 16–29). Zürich : TVZ.
- Kerrutt, A. & Müller, Ch. (2009). Interreligious Learning and Students' Personal Development: German Teachers in Hamburg and Religious Diversity. Dans A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (dir.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (p. 69–80). Münster : Waxmann.
- Kilani, M. (2005). Il faut déconfessionnaliser la laïcité. Le religieux imprègne encore les imaginaires. *Journal des Anthropologues*, 100-101, 95-110.
- Kippenberg, H. G., von Stuckrad, K. (2003). *Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe*. München : C.H. Beck.
- Kittelman Flensner, K. (2017). *Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms*. Cham : Springer.
- Lamine, A.-S. (2013). Singular Pluralities. A Critical Review of Religious Pluralism. *Religion and Society*, 4(1), 150-155. DOI: 10.3167/arrs.2013.040109
- Liljestrand, J. (2015). Religions Constructed as Similar or Different by Teachers of Religious Education from a Citizenship Education Perspective. *British Journal of Religious Education*, 37 (3), 240–255. DOI: 10.1080/01416200.2014.944094
- Lindner, D. & Lehmann, K. (2019). „...wir fingen an, über Religion zu reden“. Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. Dans M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (dir.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (p. 135-148). Baden Baden : Nomos.
- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17–24. DOI: 10.25364/10.242016.2.3
- Lund Johannessen, Ø. (2009). „Sameness“ as Norm and Challenge – Norwegian Teachers and Religious Diversity. Dans A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (dir.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (p. 95–110). Münster : Waxmann.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion des Anderen. Dans B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 35-66). Baden-Baden : Nomos.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. Dans W. Kempf & M. Kiefer (dir.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (p. 100-152). Berlin : Regener.

- Michon, B. (2019). *Que savent les adolescents des religions ? Une enquête sociologique en France et en Allemagne*. Paris : Petra.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Turnhout : Brepols.
- Oester, K. & Kappus E. (2005). Schule – Nation – Migration/Ecole – société – globalisation. Einleitung. *TSANTSA-Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, 10, 20-34.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2019). *Religions*. Repéré sur le site de l'administration fédérale : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/religions.html>
- Pasieka, A. (2015). Religious Pluralism and Lived Religion. An Anthropological Perspective. Dans A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (dir.), *Religious Pluralism. A Resource Book* (p. 40-45). San Domenico di Fiesole : European University Institute.
- Perreault, J.-Ph. (2016). Quel modèle de formation des enseignant·e·s en Ethique et culture religieuse ? Analyse d'expériences québécoises. *Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 141-153.
- Riegel, Ch. (2011). Religion als Differenzmarker. Dans B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppl (dir.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (p. 325–348). Baden-Baden : Nomos.
- Rissanen, I. (2019). Intercultural Competencies as Part of Teachers' Moral Professionalism. Dans M. Peters (dir.), *Encyclopedia of Teacher Education – 1^{ère} édition*, (non paginé). Singapore : Springer. DOI: 10.1007/978-981-13-1179-6_187-1
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E. & Tirri, K. (2018). The Implications of Teachers' Implicit Theories for Moral Education. A Case Study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63–77.
- Rissanen, I., Ubani, M. & Sakaranaho, T. (2020). Challenges of Religious Literacy in Education: Islam and the Governance of Religious Diversity in Multi-faith Schools. Dans T. Sakaranaho, T. Aarveaara et J. Konttori (dir.), *The Challenges of Religious Literacy*, (p. 39-53). Cham : Springer International Publishing.
- Rota, A. (2015). *État des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine. Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Gollion : Infolio.
- Rota, A. & Bleisch, P. (2017). Representations and Concepts of Professional Ethos among Swiss Religious Education Teacher Trainers. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 75–92. DOI: 10.1080/01416200.2015.1128388
- Rouméas, E. (2015). What is Religious Pluralism ? Dans A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (dir.), *Religious Pluralism. A Resource Book* (p. 11-17). San Domenico di Fiesole : European University Institute.
- Stolz, F. (1988). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, J. (2012). Religion und Individuum unter dem Vorzeichen religiöser Pluralisierung. Dans Ch. Bochsinger & M. Baumann (dir.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt. Nationales Forschungsprogramm NFP 58* (p. 78-107). Zürich : NZZ Libro.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden : Springer.
- Weisse, W. (2009). Analysis of the Teachers' Responses to Religious Diversity in the Course of the REDCo Project – A Foreword. Dans A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (dir.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy* (p. 7-12). Münster : Waxmann.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8–37.

Fachdidaktik Weltweit
Tour du monde de la didactique

Didaktik in Religion und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS|HEP-VS)

Jean-Nicolas Revaz und Bernhard Rotzer

1. In welchem institutionellen Rahmen bieten Sie Ihren fachdidaktischen Unterricht an?

Seit dem 1. Januar 2021 handelt es sich bei der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH-VS|HEP-VS) als tertiäre Bildungseinrichtung um eine autonome Institution des öffentlichen Rechts. Die PH-VS|HEP-VS erhält ihren Leistungsauftrag durch den Staatsrat, welchem die Oberaufsicht anvertraut ist (Gesetz über die Pädagogische Hochschule Wallis [GPH], 2021). Die Grundausbildung dauert sechs Semester, in welcher die Studierenden als Generalist_innen die Unterrichtsbefähigung für den Zyklus 1 und 2 der obligatorischen Schulbildung erlangen und den Bachelor of Arts in Primary Education abschliessen.¹ Als zweisprachige Institution verfügt die PH-VS|HEP-VS über je einen Standort in Brig und in St-Maurice (Gesetz zur Standortbestimmung und Beteiligung der Standortgemeinden für die kantonalen Schulen der tertiären Stufe [SGS], 2015). Hiermit wird ein besonderes Augenmerk auf die Ausbildung beider amtlicher Kantonssprachen² und das reziproke Näherkommen beider Kulturen gelegt, indem die Studierenden beider Standorte verpflichtet sind, einen Teil ihrer Studienzeite im Kantonsteil der Partnersprache zu absolvieren (GPH, 2021).

Im Kanton Wallis wird der Religionsunterricht an staatlichen Schulen von den politischen und religiösen Behörden gemeinsam getragen, wie die jüngste Aktualisierung der Vereinbarung zwischen dem Walliser Schulsystem und den anerkannten Kirchen zeigt (Présidence du Conseil d'Etat, 2021). Dieses Dokument, das die Bedingungen der Zusammenarbeit zwischen den beiden Parteien festlegt, ignoriert nicht die kulturelle und religiöse Vielfalt, die in der Walliser Gesellschaft des 21. Jahrhunderts vorhanden ist. Zwar wird der Stellenwert der christlichen Religion hervorgehoben, doch wird die Integration aller Schüler_innen in das Schulleben unter Wahrung ihrer Religionsfreiheit angestrebt.

2. Welche Bezüge sehen Sie zwischen dem religionskundlichen Unterricht in der Schule und den sozialen, politischen und religiösen Debatten im Kontext, in dem Sie arbeiten?

Die Frage des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen, die bereits in der Vergangenheit Gegenstand von Debatten im Walliser Parlament war, wurde kürzlich in die Arbeit der verfassungsgebenden Versammlung integriert, die 2018 vom Volk mit der Aufgabe betraut wurde, die Kantonsverfassung vollständig zu überarbeiten (Canton du Valais, 2021). Genauer gesagt ist es die neue Vereinbarung zwischen den Kirchen und dem Staat, die mit Beginn des Schuljahres 2021/22 in Kraft getreten ist, die zu Debatten zwischen einigen Mitgliedern der verfassungsgebenden Versammlung geführt hat, insbesondere über die Abschaffung der Dispens und die Anwesenheit von kirchlichen Referent_innen im Unterricht (Savioz, 2021).

3. Für welche Stufe(n) bilden Sie Ihre Studierenden aus?

An der PH-VS|HEP-VS werden an beiden Standorten zukünftige Lehrer_innen für die Primarschule, also den Zyklus 1 und 2 ausgebildet. Nach dem ersten Studienjahr entscheiden sich die Studierenden über eine Spezialisierung im Zyklus 1 oder 2, wobei bei einem Studienabschluss unabhängig der Spezialisierung in beiden Zyklen unterrichtet werden kann (vgl. Boltshauser, 2021, S. 140). Am Standort St-Maurice wird zusätzlich die Lehrer_innen-Ausbildung für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II angeboten.

¹ Am Standort Brig wird neben dem Bachelor in Primary Education auch der Master in Heilpädagogik angeboten. In St-Maurice werden zusätzlich zur Bachelorausbildung auch die Lehrdiplome für die Sek I und Sek II Stufe angeboten.

² Im Oberwallis wird Deutsch gesprochen und im Unterwallis Französisch.

4. Auf welche Vorgaben bezieht sich Ihr Unterricht?

Da die pädagogische Ausbildung professionsorientiert konzipiert ist, wird das Curriculum so angelegt, die Studierenden durch Theorie- und Praxisbezug zu kompetenten Junglehrer_innen zu formen, welche sich langfristig im Beruf behaupten können (vgl. Rotzer, 2020, S. 31). Im Verlaufe des Studiums erwerben die künftigen Lehrer_innen die grundlegenden beruflichen Kompetenzen, indem das Studienprogramm in mehrere Berufs- und Ausbildungsfelder unterteilt wird (GPH, 2021).

Ein intensiver Theorie-Praxis-Bezug ist an der PH-VS|HEP-VS von wichtiger Bedeutung (Arnold et al., 2011; Messner, 2004). Dies wird dadurch erkenntlich, da durch Praktika in verschiedenen Walliser Schulen die Studierenden ca. ein Drittel ihrer Ausbildung im berufspraktischen Feld verbringen. In einem festgelegten Curriculum absolvieren die künftigen Lehrpersonen Lehrveranstaltungen (LV) in acht Berufsfeldern, wobei die LV Didaktik in Religion und Ethik im stufenspezifischen Berufsfeld angegliedert ist. An der zweisprachigen PH-VS|HEP-VS werden die Unterrichtsinhalte der Fachdidaktiken in Absprache mit beiden Dozierenden der beiden Standorte koordiniert. Aufgrund differenzierter Lehrpläne und Lehrmittel muss jedoch auf regionalspezifische Gegebenheiten Rücksicht genommen werden. Ausgehend von dieser Situation nehmen die Austauschstudent_innen an Informationsveranstaltungen zum Deutschschweizer Lehrplan 21 (LP 21) und zum Westschweizer Lehrplan (PER) teil (vgl. Boltshauser, 2021, S. 139).

Der Studienplan ist so konzipiert, dass den Studierenden im ersten Ausbildungsjahr die Grundlagen der allgemeinen Didaktik gelehrt werden. Darauf aufbauend absolvieren die angehenden Lehrer_innen fachdidaktische LVs und im dritten Studienjahr kommt es zu Vertiefungen oder es werden komplementäre Kurse angeboten. Eine zentrale Funktion wird bei diesem Curriculum dem spiralförmig aufgebauten Lernen beigemessen (Schnoor et al., 2006). Im Weiteren wird über die Studienjahre hindurch eine reflexive Denkhaltung gefördert (vgl. Périsset Bagnoud et al., 2006), welche bei der Abschlussevaluation am Ende des Studiums in einer kritischen Präsentation schriftlich und mündlich aufgezeigt werden muss (Périsset Bagnoud, 2006).

Wie oben erwähnt nimmt im Studienplan der Theorie-Praxisbezug eine zentrale Rolle ein, welcher sich an den Konstruktivismus anlehnt (vgl. Vygotskij, 2002). In jedem Semester absolvieren die Studierenden ein Praktikum, wobei bei jedem einzelnen berufspraktischen Teil ein anderer Schwerpunkt gelegt wird. Ziel ist es, dass im letzten Studienjahr die Studierenden im Langzeitpraktikum die Klasse möglichst autonom führen können (vgl. Arnold et al., 2011). Im Praktikum³ erhalten die Studierenden einen Praktikumsauftrag. Dabei muss eine Lektion bis zwei Lektionen zu einem religiösen und/oder ethischen Thema nach eigener Wahl schriftlich mit Sachanalyse, didaktischer Analyse und Verlaufsplanung entworfen und schliesslich durchgeführt werden. Nach der abgehaltenen Lektion wird von den Studierenden erwartet, eine Reflexion zu schreiben und möglichst schlüssig zu argumentieren, was im Unterricht optimiert werden kann. Dabei sollen die Studierenden Bezug zu Lerntheorien herstellen, welche im ersten und zweiten Semester in der dafür vorhergesehenen LV behandelt wurden. Es wird Wert daraufgelegt, Argumentationen theoretisch zu untermauern. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind die Praktika während den Semestern eingeplant. Nach sechs Wochen Hochschulunterricht absolvieren die Studierenden den ersten Teil des Praktikums (zwei Wochen), bevor sie wieder die LVs an der PH-VS|HEP-VS besuchen. Dadurch soll besonders der Theorie-Praxis Bezug gefördert und die Praxis theoriegeleitet reflektiert werden, worauf dann nach zwei Wochen LVs der zweite Teil des Praktikums (2 Wochen) absolviert wird.

In der französischsprachigen Schweiz wurde der PER ab dem Jahr 2011 eingeführt (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP], 2011a, S. 7). Im PER wird das Fach «Éthique et cultures religieuses» (ECR) in den Fächerkanon der «Sciences humaines et sociales» (SHS) eingebettet. Das Fach ECR wird dabei in die Bereiche «S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux», «Éveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux» und «Analyser la problématique éthique et le fait religieux pour se situer» (CIIP, 2011b) differenziert. Diese Einbettung der religiös-ethischen Thematik in verwandte Bereiche lässt das interdisziplinäre Potential des Fachs ERG/ECR erkennen. Darüber hinaus hat sich der Kanton Wallis entschieden, für den Kurs ECR kantonale Eigenheiten hervorzuheben. Es sollen Themen angesprochen werden, die mit der christlichen Geschichte des Kantons verbunden sind, wie z.B. die Anwesenheit von religiösen Orden auf Walliser Gebiet oder die Praxis der Sakramente (CIIP, 2011b).

Ab dem Jahre 2014 kam es in den Deutschschweizer Kantonen zur Einführung des LP 21. Im deutschsprachigen Wallis wurde dieser LP 21 ab dem Schuljahr 2018/19 zum festen Bestandteil des Schulprogramms. Die Dienststelle für Unterrichtswesen sieht im neuen Lehrplan die Weiterentwicklung der vorgängigen Lehrpläne und erkennt

³ Im Studienjahr 2021/22 findet das Praktikum 2 im zweiten Semester statt. Das Praktikum dauert mit einem zweiwöchigen und einem einwöchigen Block drei Wochen.

hier die Spiegelung der Entwicklung der Walliser Bildungslandschaft. Ausschlaggebend für den Unterricht ist die Kompetenzorientierung. Es geht um die Frage, was ein_e Schüler_in können muss. Das Wissen anzuwenden wird in den Fokus gerückt (Kanton Wallis, 2017, S. 2).

Im LP 21 ist das Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) als Teilbereich im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) integriert. Im Fächerkanon von NMG sind mit 1. Natur und Technik (NT), 2. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH), 3. Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) und 4. Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) vier inhaltliche Schwerpunkte vereint. Im Zyklus 1 und 2 werden diese vier fachlichen Ausrichtungen im Fachbereich NMG inkludiert, während im Zyklus 3 ERG als einzelnes Fach in Erscheinung tritt (Kanton Wallis, 2018a).

ERG/ECR gehört zum NMG/SHS Fächerkatalog, wobei an der PH-VS|HEP-VS die Didaktik zur ERG/ECR als einzelne Lernveranstaltung konzipiert und von der Didaktik im Bereich Natur, Mensch, Gesellschaft abgegrenzt wird.

Die Lehrpläne legen bei den inhaltlichen Perspektiven beim Fach ERG/ECR besonderen Wert auf die objektive Gestaltung des Unterrichts. So heisst es im LP 21 folgendes: «Es handelt sich dabei um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften» (Kanton Wallis, 2018b). Im PER wird der objektive Ansatz wie folgt erklärt: «Celui-ci se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique (catéchèse) qui vise à l'approfondissement d'une foi» (CIIP, 2010, S. 68). Grundziel des Faches ERG/ECR ist es, die Schüler_innen fit für eine Gesellschaft zu machen, in der verschiedene Religionen, Kulturen und Weltanschauungen in einem Raum zusammenleben. In einer pluralistischen Lebenswelt müssen die Kinder mit Kompetenzen ausgestattet werden, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen und toleranzfähige Gedankengänge zu entwickeln, welche zum respektvollen Zusammenleben beitragen können. Der Unterricht soll jenseits des Proselytismus verortet und die Didaktik mit ihren Inhalten muss allen Kindern unabhängig der religiösen und weltanschaulichen Ausrichtung zugänglich gemacht werden (CIIP, 2010).

5. Welches sind die allgemeinen Ziele und Kompetenzen der Ausbildung? Welche Kompetenzen erwerben die Studierenden für den Unterricht ERG/ECR? Welche Modelle, Werkzeuge und Methoden nutzen Sie für die Ausbildung?

Die LVs zu ERG/ECR sind als fachdidaktische Kurse so konzipiert, dass sie mit dem Modul zur Vorbereitung auf den Unterricht und der allgemeinen Didaktik verknüpft werden. In diesen Kursen werden daher Konzepte aus der allgemeinen Didaktik (breiter Rahmen), aber auch aus der Didaktik der Human- und Sozialwissenschaften (enger Rahmen) aufgegriffen. Auf Schulebene berücksichtigt der Lehrgang zur Didaktik der Ethik und der religiösen Kulturen die Anforderungen des LP 21, bzw. PER sowie die kantonalen Vorgaben, die für den Kanton Wallis spezifisch sind (Canton du Valais, 2012).

Der Unterricht über Religionen in öffentlichen Schulen hat mehrere Ziele, darunter sich Wissen über Religionen, die Welt und die autochtonen kulturellen Eigenheiten anzueignen. Unter Wissen über «das Andere» verstehen wir alles, was mit Zusammenleben, Nachbarschaft und Koexistenz zu tun hat (L'Heuillet, 2016). Das Bedürfnis, die Religionen zu kennen, entspringt dem pädagogischen Prinzip der Gastfreundschaft (Prairat, 2018), das darin besteht, «dem Anderen» einen Platz zu geben und von diesem zu lernen. Der Unterricht über Religionen trägt zu einer besseren Kenntnis der Welt in ihren vergangenen und gegenwärtigen Dimensionen bei und fördert das Nachdenken über die mögliche Zukunft des Zusammenlebens. Schliesslich kann der Unterricht über Religionen die Selbsterkenntnis fördern, insofern er zu einer reflektierten Distanzierung von der eigenen Kultur und den eigenen Überzeugungen anregt, unabhängig von deren Grad der Gewissheit (Estivalèzes, 2019; Milot, 2005).

Auf Grundlage der kritischen Beleuchtung bedienen sich die Studierenden den religiösen und ethischen Texten, welche den Horizont über die historisch-kritische Exegese hinaus ermöglichen und in den Inhalten zeitgemässe Themenbereiche herausarbeiten, damit für die Kinder korrelationskonforme Themeneinheiten zusammengestellt werden können. Religiös-ethische Grundtexte sollen nicht nur als Relikte der Vergangenheit betrachtet werden, sondern lebendig und kreativ in das heutige Zeitgeschehen integriert werden (vgl. Schweitzer, 2006, S. 149). Die angehenden Lehrpersonen sollen sich von den heiligen Schriften der Religionen in didaktischer Hinsicht inspirieren lassen. Das bedeutet, dass die Lehrer_innen für die Unterrichtsvorbereitung und das Ausarbeiten von Lektionszielen Texte exegetisch betrachten sollen und dabei entscheiden, welche Zielsetzungen und Themeneinheiten für Kinder geeignet sein können.

In der folgenden Tabelle sind die allgemeinen Ziele der Ausbildung, die bei den Studierenden entwickelten Kompetenzen sowie die in der Schulung verwendeten und unterrichteten Werkzeuge aufgeführt.

Ziele und Kompetenzen der Disziplin	Zu erwerbende Kompetenzen der Studierenden	Modelle, Werkzeuge und Methoden für die Ausbildung
Die Besonderheit des Konzepts der Religionskunde als Schulfach identifizieren	Fähigkeit, Religion von religiöser Kultur zu unterscheiden (Estivalès, 2019)	Analyse und Gestaltung von Sequenzen in religiösen Kulturen
Zwischen verschiedenen Ansätzen zum Thema Religion in der Schule unterscheiden	Fähigkeit, zwischen einem konfessionellen und einem objektivistischen Zugang zur Religion zu unterscheiden (Hilger et al., 2015; Debray, 2002)	Analyse und Erstellung von ethischen Dilemmas (Eduscol, 2015) Atelier de philosophie (Lipman, 2011) Religionsunterricht (Halbfas, 2012)
Entdecken und Aneignen didaktisch-methodischer Ansätze	Fähigkeit, sich methodisches Wissen anzueignen und zu verwenden	Investigativer Ansatz (Niehl & Thömmes, 2014)
Entdecken und Aneignen von Lehr-/Lernmitteln für den Ethik- und Religionsunterricht	Fähigkeit, das Niveau der Lehre einer religiösen Tatsache zu identifizieren (Dufour, 2018)	Demokratische und philosophische Diskussion (Tozzi, 2007)
Einen kritischen Blick auf die in Ethik und religiösen Kulturen verwendeten Lehrmittel werfen	Fähigkeit, Mechanismen zur Förderung ethischer Reflexion einzurichten	Démarche d'enquête (Panissal, 2018)
Einen kritischen Blick auf die religionspsychologischen Befunde des Menschen richten	Fähigkeit, religionspsychologische Theorien zu beschreiben und kritisch zu reflektieren	Stufen der religiösen Entwicklung (Oser, 1988) Stages of Faith (Fowler, 1981)

Tabelle 1: Ziele, Kompetenzen und Werkzeuge der Ausbildung

6. Welche Herausforderungen und Chancen sehen Sie in Bezug auf das Ausbildungskonzept, das Sie bereitstellen?

Die an der PH-VS|HEP-VS geltenden Ausbildungssysteme in der Didaktik, der Ethik und der religiösen Kulturen weisen in ihrer derzeitigen Konzeption mehrere Vorzüge auf. Erstens fördern sie die Kultur des Hinterfragens, die zur professionellen Ausbildung im Lehrerberuf gehört. Zweitens räumen sie nach dem bereits erwähnten Prinzip der Gastfreundschaft den Beiträgen der Studierenden einen wichtigen Platz ein, insbesondere in ihrem Wunsch, die Praktiken in diesem Bereich des Unterrichts weiterzuentwickeln. Eine Herausforderung stellt die Weiterbildung dar. Es ist schwierig, die Lehrpersonen, die als Generalist_innen ausgebildet wurden, für die Weiterbildungskurse zu gewinnen. Ein Teil der Erklärung für diese Beobachtung liegt in der Tatsache, dass es im Zusammenhang mit der oben erwähnten Vereinbarung im Wallis kirchliche Mitarbeitende sind, welche diesen Unterricht in bestimmten Schulen des Kantons erteilen. Diese kantonale Spezifität, auch wenn sie ihre eigenen Vorteile haben mag, kann manchmal dazu führen, dass bestimmte Primarschullehrpersonen das Gefühl haben, sich von der Disziplin zu lösen. Bei der Einführung des LP 21 im Oberwallis wurden die Lehrpersonen verpflichtet, am Einführungskurs des neuen Lehrmittels «Blickpunkt» und einer methodischen Einführung teilzunehmen. Generell kann gesagt werden, dass die Lehrpersonen zwischen 2018 – 2021 durch die Lehrplanreform an vielen Weiterbildungen teilnehmen mussten und das Angebot des Weiterbildungskatalogs in diesem Zeitraum eine beachtliche Quantität aufwies. Dies kann ein weiterer Grund darstellen, warum fakultative Weiterbildungsangebote eher nicht besucht werden. In diesem Sinne könnte in Zukunft nicht nur bei der Weiterbildung, sondern auch bei der Ausbildung vermehrt die konkrete Zusammenarbeit mit anderen Teilgebieten des Fächerkanons NMG/SHS angestrebt werden. Dies würde nicht nur dem fächerübergreifenden Ansatz des LP 21 und des PER gerecht werden, sondern auch im Zusammenhang mit der institutionellen Akkreditierung dem neu ausgerichteten interdisziplinären Forschungsansatz der PH-VS|HEP-VS zu Gute kommen (vgl. Rotzer, 2020, S. 31).

7. Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie in Bezug auf die Zukunft der Didaktik der Religionskunde?

Ganz allgemein denken wir, dass der Unterricht in Ethik und religiösen Kulturen heute viele Stärken aufweist, insbesondere seine Fähigkeit, Themen vielfältiger Natur zu problematisieren und zu denken, deren Eigendynamik dem Fach zugrunde liegt (Identität, Interkulturalität, Zusammenleben, Wert- und Zugehörigkeitskonflikte, Kunst, Gerechtigkeit, Vorstellungen vom Guten usw.). Wir denken auch, dass die Zukunft der Didaktik der Ethik und der Religionskunde unter anderem darin liegt, dass sie nicht nur im engeren Bereich des Ethik- oder Religionsunterrichts, sondern auch in weiteren didaktischen Bereichen im gesamten Schul- und Bildungsbereich wirksam und innovativ sein kann. Wir sind überzeugt, dass eine der Besonderheiten der Lehre und Forschung in Bezug auf Religionen in der Fähigkeit liegt, ihre Gegenstände in verschiedenen Umgebungen (sozial, politisch, religiös) zu kontextualisieren und sie gleichzeitig zu dekontextualisieren, um sie auch in ihrer Universalität zu denken. Dieses Paradoxon kann als Hebel für die didaktische Reflexion in Ethik und religiösen Kulturen dienen und sowohl Lehre als auch Forschung beleben.

Im Weiteren bleiben religiöse und ethische Fragestellungen von Bedeutung. Die Säkularisierungsthese hat sich nicht bewahrheitet. Wir leben nicht in einer religionslosen Umwelt, sondern in einer Welt, in der verschiedene Religionen und Weltanschauungen präsent sind (vgl. Berger, 2014, S. 29). Auch wenn die traditionellen Kirchen an Bedeutung und das Glaubensmonopol verloren haben, sind in der zeitgenössischen Schweizer Gesellschaft Religionen im öffentlichen Diskurs präsent (vgl. Bochinger, 2012). In dieser Hinsicht muss dem Ethik- und Religionsunterricht in einer pluralistischen Gesellschaft eine relevante Funktion zukommen. Die Schüler_innen erhalten die Möglichkeit, sich mit dem eigenen kulturellen Erbe auseinanderzusetzen, aber besonders in einer globalisierten Welt ein Verständnis für eine immer näher zusammenwachsende pluralistische Umgebung zu erarbeiten. Eine religiöse Alphabetisierung und eine kulturelle Bereicherung stellen nur einen Teilbereich des Ethik- und Religionsunterrichts dar. Zusätzlich bietet das Fach ERG/ECR Platz für die kritische Reflexion des Lebensumfeldes und des Weltgeschehens und darf mit einem kritischen Blick Zeitströmungen betrachten. Endlich soll auch der anthropologische Ansatz nicht fehlen, welcher sich Sinnfragen zuwendet und die Kinder sowie die Jugendlichen an Themen heranführt, die uns alle angehen (vgl. Halbfas, 2012, S. 81-82).

Gehörten 1970 in der Schweiz rund 95 Prozent der Bewohner_innen der römisch-katholischen oder der evangelisch-reformierten Kirche an, verzeichneten die beiden genannten Konfessionen 2019 nicht einmal mehr 60 % der Gesamtbevölkerung. Zunehmend, aber nach wie vor in der Minderheit, sind andere christliche Glaubensgemeinschaften und die Muslim_innen statistisch erfasst, welche jedoch klar von der Bevölkerungsgruppe ohne Religionszugehörigkeit überboten werden. 2019 wurden um die 30 % der Schweizer_innen unter der Rubrik «ohne Religionszugehörigkeit» erfasst (BFS, 2021). Im Wallis fühlten sich im Jahre 1970 gegen 95% der Menschen der katholischen Kirche zugehörig, wobei diese Zahl im Jahre 2021 unter die 70% Grenze gefallen ist (Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut [SPI], 2021). War vor 50 Jahren in der Schweiz wie auch im Rhonetal statistisch betrachtet eine homogene und christlich geprägte Wirklichkeit anzutreffen, befinden wir uns heute in einer pluralistischen Gesellschaft wieder. Die Schweiz entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten zu einer Gesellschaft, in der Pluralität zur Normalität geworden ist. Die Didaktik in Religionen und Ethik tut sich gut daran, an der aktuellen gesellschaftlichen Realität anzuknüpfen und sich Fragen zu diesen Gegebenheiten zu stellen (vgl. Ziebertz, 2015a, S. 77-78).

Auch wenn in den Lehrplänen die religiöse Vielfalt berücksichtigt wird, sollte in Zukunft der Blick auf die religiöse Diversität intensiviert werden. Für das Individuum stellt sich in einer heterogen konstituierten Gesellschaft die Herausforderung der Orientierung zur eigenen Überzeugung im Bezug zum häretischen Imperativ. Dies bedeutet, dass der Mensch im Kontakt zum Anderen überlieferte Selbstverständlichkeiten hinterfragen muss. Mit dieser Herausforderung müssen sich auch die Gesellschaft und die Religionsgemeinschaften beschäftigen, nämlich ihre Beziehungen untereinander zu bestimmen. Um ERG/ECR in einer rationalen Welt legitimieren zu können, muss die Fachdidaktik einen wichtigen Beitrag für das Zusammenleben, den Frieden und die Toleranz leisten. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, müsste dem interreligiösen Lernen mit Bezug auf verschiedene Religionen grössere Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Schweitzer, 2006, S. 79-80). Aus historischen Gründen kann nachvollzogen werden, dass die Weltreligionen aus der christlichen Sicht gespiegelt werden, jedoch muss sich die Religionspädagogik aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen der Frage stellen, nicht alle Religionen nur aus der christlichen Brille aus zu sehen, sondern auch Raum für die Betrachtung des Christentums aus dem Blickwinkel nicht-christlicher Religionen zuzulassen (vgl. Schweitzer, Simojoki, Moschner & Müller, 2010, S. 325-326).

Zudem müsste ein weiterer Fokus auf die Symboldidaktik gelegt werden, da die Religionen mit der Sprache der Symbolik ihre Botschaften zum Ausdruck bringen. Ohne die Fähigkeit, die religiöse Symbolsprache zu lesen und zu verstehen ist es nicht möglich, das christlich-jüdische Erbe der Walliser Geschichte und Gegenwart bewusst

wahrzunehmen (vgl. Halbfas, 1989, S. 110), geschweige denn sich vertieft mit weiteren Religionen auseinandersetzen. Endlich bleibt auch in Zukunft für die Religionsdidaktik die Korrelation zur kindlichen Lebenswelt von zentraler Bedeutung, indem sich die Schüler_innen mit Sinnfragen auseinandersetzen. Die Heranwachsenden sollen zu Individuen herangebildet werden, die verantwortlich und selbstbewusst über die Religionen, den Glauben und ethische Massstäbe nachdenken und handeln können (vgl. Ziebertz, 2015b, S. 157).

8. An welchen Forschungsprojekten arbeiten Sie?

In Zusammenarbeit mit der HEP|PH-FR und der HEP-VD nimmt die PH-VS/HEP-VS im Rahmen des «Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire» (2Cr2D) am Forschungsprojekt «Pratiques d'enseignement en éthique et cultures religieuses» teil. Seit der Einführung des LP 21 und des PER bildet der Ethik- und Religionsunterricht (ERG/ECR) einen obligatorischen Bestandteil der Schweizer Lehrpläne. Dieses Novum, dass alle Schüler_innen unabhängig der religiösen Zugehörigkeit den Unterricht besuchen müssen, müsste einen Paradigmenwechsel der Religionsdidaktik nach sich gezogen haben. Da es sich beim Fach ERG/ECR um ein junges Fach handelt, wurden dazu bislang kaum Studien realisiert. Aufgrund dieser Ausgangslage wurde zwischen 2016 bis 2021 eine explorative Forschungsarbeit durchgeführt, indem Forschende interkantonal in den französischsprachigen Schulen im Wallis und in Freiburg sowie in der Waadt 39 Lehrpersonen in Leitfadeninterviews zu ihrem Unterricht in ECR befragt haben. Diese Interviews wurden mit der induktiven Methode bearbeitet, woraufhin durch Kategorienbildungen weitere Forschungsfragen entstanden sind (vgl. Ansen Zeder et al., 2020, S. 52). So haben die Forschenden an verschiedenen Kolloquien teilgenommen, in denen die ersten Erkenntnisse präsentiert wurden. Zudem kam es durch mehrere Artikel in verschiedenen fachlichen Zeitschriften zu Publikationen (2Cr2D, 2021).

In einem zweiten Projekt werden Oberwalliser Religionsbücher im schulischen Kontext zwischen 1914 – 2018 zu Jesusdarstellungen untersucht. Dabei wird die Fragestellung auf den historischen Jesus eingegrenzt und es soll die Frage beantwortet werden, ob, wie und warum sich das Jesusbild im Verlaufe der letzten 100 Jahre verändert hat oder nicht. Mit der deduktiv angelegten Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) sowie der Diskursanalyse soll diese Fragestellung beantwortet werden.

9. Haben Sie Forschungs- und/oder Entwicklungsprojekte in Zusammenhang mit Religionskundeunterricht, welche Sie gerne anstossen würden?

Wenn das Unterrichtsfach wirklich ERG/ECR genannt werden will, dann muss die ethische Komponente des Faches in der Lehrer_innenausbildung weiterentwickelt werden. Wir stellen fest, dass die Studierenden im Bachelor-Studiengang ein grosses Interesse und Bedürfnis nach einer Ausbildung in diesem Bereich äussern, insbesondere im Bereich der philosophischen Praxis mit Kindern. Noch auf der Ebene der Ausbildung könnte ein solcher Unterricht eine Gelegenheit sein, eine wirkliche Kulturdidaktik zu etablieren, die in gewissem Sinne ein nicht gedachter (oder impliziter) Teil der Lehrer_innenausbildung bleibt.

Bei der Religionsdidaktik handelt es sich um ein interdisziplinäres und breit gefächertes Feld. Mögliche Forschungsprojekte könnten im Bereich der multikulturellen Gesellschaft und der Inklusion angesiedelt werden. Welchen Beitrag leistet das Fach ERG/ECR zur Inklusion aller Schüler_innen? Interessant und öffentlich wirksam könnten zudem Untersuchungsarbeiten zur Wahrnehmung des Islams in der Schule sein. Diese Themenbereiche könnten auch auf die Migrationspädagogik ausgeweitet werden, in der die Religionen ebenfalls ein wichtiges Element darstellen müssten.

Am Standort Brig wurde festgestellt, dass sich die Studierenden besonders für religionspsychologische Inhalte interessieren. In diesem Bereich gibt es kaum aktuelle Forschungsbeiträge. Bekannte Studien (Oser, 1988; Fowler, 1981; Kohlberg, 1981) reichen einige Jahrzehnte zurück und diese wurden von Bleisch und Johannsen (2015) kritisch betrachtet, da universell-religiöse Entwicklungsstufen und ein einheitlicher Religionsbegriff verneint werden (S. 213-220). In diesem Forschungsfeld wären interessante Fragestellungen zur religiös-moralischen Entwicklung der Kinder zu finden. Neues Wissen über die religionspsychologische Entwicklung des Menschen zu generieren, könnte wichtige Erkenntnisse zur Ethik- und Religionsdidaktik liefern.

Ein beachtliches Potential liegt darin, durch Netzwerkarbeit sich vermehrt an interkantonalen und internationalen Projekten zu beteiligen. Hier müsste der Forschungsansatz besonders interdisziplinär sein und die Zusammenarbeit mit anderen Fachrichtungen innerhalb des Fächerkanons NMG/SHS gefördert werden.

10. Was ist Ihnen in Bezug auf Ihren Unterricht sonst noch wichtig, bzw. eine Spezifität an Ihrem Standort?

Regionale und sogar lokale Besonderheiten müssen in dieser Disziplin berücksichtigt werden, auch innerhalb des Kantons. Es wäre jedoch falsch, sie für in Stein gemeisselt zu erklären; wenn die Didaktik in Ethik und Religionskunde eine Wissenschaft ist, neigt sie per Definition dazu, universell zu sein. Die Digitalisierung stellt auch eine grosse Herausforderung dar, da sie die ethische Infragestellung des Menschenbildes nur noch verstärkt. Von «digitaler Menschlichkeit» oder «digital» zu sprechen, ist aus ethischer Sicht keine triviale Angelegenheit, und die Bedeutung dieser Ausdrücke verdient es, mit allen Generationen, angefangen bei den Jüngsten, untersucht zu werden.



Über die Autoren

Jean-Nicolas Revaz ist Lehrbeauftragter in didactique de l'éthique et des cultures religieuses an der PH-VS|HEP-VS im Kanton Wallis und an der HEP-VD im Kanton Waadt. Er interessiert sich besonders für Methoden, die mit dem Unterrichten von Ethik, dem Erlernen von Werten und philosophischen Praktiken mit jungen Schüler_innen zusammenhängen. jean-nicolas.revaz@hepvs.ch

Bernhard Rotzer ist Historiker und verfügt über ein Lehrdiplom. An der PH-VS|HEP-VS im Kanton Wallis unterrichtet er als Dozent Fachdidaktik in Religion und Ethik. Zudem arbeitet er in der fachdidaktischen Forschung und interessiert sich besonders für historisch-philosophische Aspekte der Bildung und Erziehung. Bernhard.Rotzer@phvs.ch

Literatur

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

Arnold, K.-H.; Hascher, T.; Messner, R.; Niggli, A.; Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Berger, P.-L. (2014). *The many altars of modernity. Toward a paradigm for religion in a pluralist age*. Boston: Walter de Gruyter.

Bleisch, P. & Johannsen, D. (2015). Entwicklungstheorien und die Strukturen religiösen Denkens in kognitionswissenschaftlicher Perspektive (S. 213-220). In S. Bietenhard, H. Dominik & K. Schmid (Hg.). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep.

Bochinger, C. (Hg.) (2012). *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung.

Boltshauser, A. (2021). Die NMG-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis. In P. Breitenmoser, C. Mathis & S. Tempelmann (Hg.), *Kinder. Sachen. Welten. Dimensionen des Sachunterrichts, Band 13. Natur, MensCH, GesellCHaft (NMG). Standortbestimmungen zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz* (S. 139-148). Baltmannsweiler: Schneider.

Bundesamt für Statistik [BFS] (2021). Am 20. Mai 2021 bezogen von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/religionen.html>

- Canton du Valais (2021). *La constituante du Canton du Valais*. Am 20. Mai 2021 bezogen von <https://www.vs.ch/web/constituant>
- Canton du Valais (2012). *Plan d'études romand*. Am 5. Mai 2021 bezogen von <https://www.plandetudes.ch/documents/10253/13161/VS+-+ECR+SHS+25.pdf>
- Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire [2Cr2D] (2021). Am 10. Mai 2021 bezogen von <https://www.2cr2d.ch/pratiques-denseignement-en-ethique-et-cultures-religieuses/>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP] (2010). Am 10. Mai 2021 bezogen von https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_15.pdf%20
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP] (2011a). Am 10. Mai 2021 bezogen von https://www.ciip.ch/files/2/PER_cest-quoi_07-2011.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP] (2011b). Am 10. Mai 2021 bezogen von <https://www.plandetudes.ch/web/guest/ethique-et-cultures-religieuses>
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'éducation nationale*. Paris: Odile Jacob.
- Eduscol (2015). *Les dilemmes moraux, une méthode du développement éthique. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Am 11. Mai 2021 bezogen von https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress_emc_dilemmes_ethique_464013.pdf
- Estivalèzes, M. (2019). La culture religieuse comme objet d'apprentissage scolaire. *Théologiques. Revue de l'Institut d'études religieuses de l'Université de Montréal* 27(1), 149-165.
- Fowler, J.W. (1981). *Stages of Faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: Harper.
- Gesetz über die Pädagogische Hochschule Wallis [GPH] (2021). Am 5. Mai 2021 bezogen von https://lex.vs.ch/app/de/texts_of_law/419.1
- Gesetz zur Standortbestimmung und Beteiligung der Standortgemeinden für die kantonalen Schulen der tertiären Stufe [SGS] (2015). Am 5. Mai 2021 bezogen von https://lex.vs.ch/app/de/texts_of_law/417.10
- Halbfas, H. (1989). *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstösse*. Düsseldorf: Patmos.
- Halbfas, H. (2012). *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik*. Ostfildern: Patmos.
- Hilger, G.; Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2015). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel.
- Imsand, C. (17. Mai 2011). Tout le monde devra passer à la caisse. *Le Courrier*, 6.
- Kanton Wallis (2018a). Lehrplan 21. Dienststelle für Unterrichtswesen. Kanton Wallis. Am 1. Juli 2021 bezogen von <https://vs.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|1>
- Kanton Wallis (2018b). Lehrplan 21. Am 25. Juni 2021 bezogen von <https://vs.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|3>
- Kanton Wallis (2017). Lehrplan 21. Am 7. Mai 2021 bezogen von <https://www.vs.ch/documents/212242/1259083/Konzept%20Lehrplan%2021%20-%20Kanton%20Wallis/678d0e1e-68c4-49c3-a59c-25056bcfa4ad>
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper.
- L'Heuillet, H. (2016). *Du voisinage. Réflexions sur la coexistence humaine*. Paris: Albin.
- Lipman, M. (2011). *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles: De Boeck.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

- Messner, R. (2004). Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In H. Brunner; E. Mayr; M. Schratz & I. Wieser (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie?* (S. 59-79). Innsbruck: Studien Verlag.
- Milot, M. (2005). Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes. In F. Ouellet (Hg.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (S.11-31). Laval: PUL.
- Niehl, F. W. & Thömmes, A. (2014). *212 Methoden für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- Oser, F. & Gmünder, P. (1988). *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein struktur-genetischer Ansatz*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Panissal, N. (2018). La compétence éthique comme vecteur d'émancipation. In J. Simonneaux (Hg.), *La démarche d'enquête, une contribution à la didactique des questions socialement vives* (S. 103-113). Dijon: Educagri.
- Périsset Bagnoud, D. (2006). La pratique réflexive, une posture professionnelle. *Resonances* 5, 36-37.
- Périsset Bagnoud, D.; Andrey-Berclaz, M.; Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive: les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 3 (*Réflexivité et formation des enseignants*), 119-133.
- Prairat, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation* (5), 91–107. Am 5. Mai 2021 bezogen von <https://doi.org/10.7202/1052445ar>
- Présidence du Conseil d'Etat (2021, 26 janvier). *Communiqué pour les médias. Nouvelle convention entre l'Ecole valaisanne et les églises reconnues*. Canton du Valais. Am 5. Mai 2021 bezogen von https://www.vs.ch/web/def/news/-/asset_publisher/9XZnnCrL9twZ/content/nouvelle-convention-entre-l-ecole-valaisanne-et-les-eglises-reconnues/529400
- Rotzer, B. (2020). Umstrukturierung im Bereich Forschung und Entwicklung an der PH-VS. In Departement für Volkswirtschaft und Bildung (Hg.), *Mitteilungsblatt Oberwallis*. 188, 31-34.
- Savioz, C. (16.02.2021). La convention Eglise-école fait débat. *Le Nouvelliste*. Am 5. Mai 2021 bezogen von <https://www.lenouvelliste.ch/articles/valais/canton/valais-la-convention-eglise-ecole-fait-debat-1044066>
- Schnoor, H, Lange, C. & Mietens, A. (2006). *Qualitätszirkel. Theorie und Praxis der Problemlösung an Schulen*. Paderborn: Schöningh.
- Schweitzer, F.; Simojoki, H.; Moschner, S. & Müller, M. (2010). *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut [SPI] (2021). Am 5. Mai 2021 bezogen von <https://kirchenstatistik.spi-sg.ch/katholische-wohnbevoelkerung/>
- Tozzi, M. (Hg.) (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* Bruxelles: De Boeck.
- Vygotskij, L. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Ziebertz, H-G. (2015a). Gesellschaftliche und jugend-soziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik. In G. Hilger; S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 76-105). München: Kösel.
- Ziebertz, H-G. (2015b). Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? Aufgaben und Ziele religiösen Lernens. In G. Hilger; S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, 155-173. München: Kösel.

Rezensionen
Comptes rendus



Gasser, Nathalie (2020). Islam, Gender, Intersektionalität. Bildungswege junger Frauen in der Schweiz. Bielefeld: transcript (341 S.).

Im öffentlichen Diskurs zum Islam werden Muslim_innen vermehrt als potenzielles Sicherheitsproblem betrachtet und sichtbare religiöse Symbole – wie zum Beispiel im Fall der Minarettinitiative (2009) und aktuell im Fall der Volksinitiative zum Verhüllungsverbot (2021) – werden benutzt, um eine muslimische Minderheit als Bedrohung für die schweizerische Identität auszumachen. Nathalie Gasser, die an der Pädagogischen Hochschule Bern lehrt und forscht, hat nun in einem herausragenden Forschungsprojekt untersucht, wie sich dieser tendenziell islamkritische Diskurs auf junge Musliminnen und ihren Bildungsweg auswirkt.

In ihrer Studie hat Gasser die Bedeutung der Differenzkategorie «Muslimin» aus einer Perspektive der Akteurinnen rekonstruiert und dabei «Taktiken» ermittelt, mittels derer die jungen Frauen ihre Handlungsfähigkeit (agency) in Zusammenhang mit ihren Bildungsbiografien erweitern. Im Fokus des Buches stehen heranwachsende Secondas muslimischen Glaubens und ihre unterschiedlichen Wege im schweizerischen Bildungssystem.

Das Buch kann in der Schnittstelle von ethnografischer Bildungsforschung und religionswissenschaftlicher Studie verortet werden. Neben Diskursanalyse und bildungsbiografischen Interviews untersucht Gasser mit dem Ansatz der multi-sited ethnography ganz unterschiedliche soziale und virtuelle Räume, «in Familien- oder WG-Küchen, durch Chatforen, in Universitätsbibliotheken, Coiffeursalons, Kinderzimmer, durch Facebook-Threads, in biologische Labors, in Whats-App-Gruppen, an Podiumsdiskussionen, in Wohnzimmer, an muslimische Modeschauen, in Frauenräume in Moscheen, in Hijabläden, an Garagenverkäufe, ins Frauenbad (Sisters only), auf YouTube-Kanäle sowie an Veranstaltungen muslimischer Jugendgruppen und Freitagsgebete; an Iftar-Anlässe und an Hochzeiten; durch Bewerbungsprozesse und Gespräche um zukünftige Kinderamen; sowie in eine sich regelmässige treffende muslimische Frauengruppe einer Moschee» (S.100).

Der Hauptteil des Buches konzentriert sich auf die bildungsbiografischen «Taktiken» der jungen Musliminnen. Diese Taktiken sind im Verständnis von Gasser habituell verankert und verweisen auf die agency, mittels derer sich die jungen Musliminnen den intersektionellen Beschränkungen ihrer Bildungsbiografien teilweise widersetzen und deren Verlauf sie auch beeinflussen können. Es werden vier Typologien gekennzeichnet, wie die jungen Frauen mit unterschiedlichen «Taktiken» ihre Bildungsbiografie «bestehen» (S.116) und innerhalb derer werden unterschiedliche religiöse Selbstrepräsentationen der jungen Frauen ausgemacht.

Beim Typus 1 ist es die emanzipierte oder dezidiert religiöse Muslimin, die sich mit einer Taktik der kämpferischen Selbstbehauptung einen Weg sucht. Die Frauen berichten, wie sie Möglichkeiten finden, um als emanzipierte Musliminnen in interreligiösen NGOs zu arbeiten oder sich beruflich in Nischen zu positionieren (z. B. Fahrlehrerin für muslimische Frauen). Als dezidiert religiöse Muslimin wird die kämpferische Selbstbehauptung besonders deutlich, da hier Bildungsbarrieren durch das Tragen des Kopftuchs nicht nur zu Umwegen im Bildungsverlauf, sondern auch zu Politisierung führen kann. Im Zentrum von Typus 2 – mit der Taktik des zielstrebigem Aufstiegs – stehen junge Musliminnen, die es gegen viele Widerstände und unter grossen Anstrengungen schaffen, eine tertiäre Bildung zu erlangen. Sie sehen sich als pragmatische oder engagierte Musliminnen. Beim Typus 3 steht das bildungsbiografische Bestehen durch die religiöse Vergemeinschaftung im Zentrum. Hier erlangen die jungen Frauen mehr Handlungsfähigkeit, in dem sie sich von ihrer familiären Herkunft, die oft stark durch die Differenzdimensionen Gender, Class und Migrationshintergrund geprägt sind, lösen können und über die Zuwendung zu einer Religionsgemeinschaft Wege finden, um bildungsbiografisch nicht aus dem System zu fallen. Beim Typus 4 mit der Taktik der widerständigen Mikropraktiken findet die Selbstrepräsentation als Muslimin im Verborgenen statt. In den Berichten wird deutlich, dass für einige junge religiöse Frauen der Handlungsspielraum auf dem Bildungsweg sehr eingeschränkt ist. Insbesondere sichtbare religiöse Symbole wie das Kopftuch können zu einer doppelten Diskriminierung führen: Die Kategorien «Muslimin» und «Frau» verschränken sich – sie wirken intersektionell, das heisst, sie verstärken gegenseitig ihre diskriminierende Wirkung. Kommen noch weitere potenzielle Differenzkategorien wie soziale Klasse, Zuwanderungsgeschichte oder Hautfarbe hinzu, verstärken sich die Schwierigkeiten, um z. B. bei einer Lehrstellensuche erfolgreich zu sein. Durch Mikropraktiken versuchen die Betroffenen den Bildungsschranken entgegenzuhalten, zum Beispiel das Kopftuch so zu tragen, dass es auch als modisches Accessoire gelten kann.

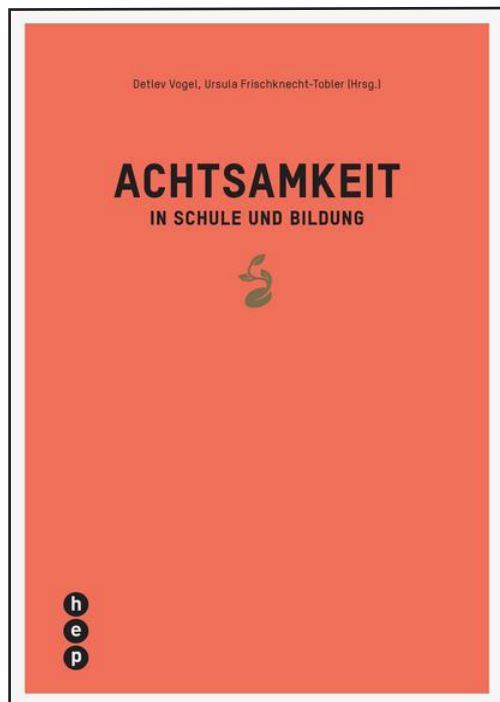
Gasser kommt Schluss, dass Religion für die jungen Musliminnen in Bezug auf die Bildungsbiografie eine doppelte Rolle spielt. Auf der einen Seite wirkt sie als Differenzkategorie strukturell einschränkend. Auf der anderen Seite kann Religion für sie auch als Ressource wirken.

Die Einschränkungen zeigen sich zum Beispiel in der Berufsbildung, wo die jungen kopftuchtragenden Musliminnen – anhand der sichtbaren religiösen Symbolik – viele Hürden erleben und ihnen gewisse berufliche Wege verwehrt bleiben. Die Differenzkategorie «Muslimin» manifestiert sich aber auch im schulischen Feld, wo die Lebenswelt der muslimischen Schülerinnen von den Lehrpersonen tendenziell stereotyp und essentialistisch aufgenommen wird. Den Schülerinnen wird eine Expertinnenrolle für den Islam zugeschoben – unabhängig davon, welchen realen (religiösen oder nicht-religiösen) Hintergrund sie mitbringen. Dies erleben sie im Gegensatz zu den christlich sozialisierten oder säkularen peers, von denen diese religiösen Kenntnisse nicht verlangt werden. Die Berichte im Buch zeigen, dass diese Expertinnenrolle belastend sind und sie diese als Ausgrenzung erleben, in dem sie als die muslimisch (religiösen) Anderen markiert werden.

Die Religion als Ressource zeigt sich zum einen im Privaten, wo die religiöse Praxis Rückhalt gibt, insbesondere bei schwierigen Prozessen in der Ausbildung. Zum anderen bietet für manche junge Muslimin die religiöse Vergemeinschaftung eine Ressource zur gesellschaftlichen Selbstpositionierung, indem sie bspw. bei Bewerbungsschreiben unterstützt wird. Eine weitere Ressource liegt in der eigenen Selbstpositionierung, zum Beispiel als dezidiert emanzipierte, und doch kopftuchtragende Muslimin.

Gasser hat eine wegweisende und wichtige Studie geschrieben, die die sonst oft im Schatten stehenden und vom hegemonialen Islamdiskurs vereinnahmten, jungen Musliminnen ans Licht holt und ihnen eine Stimme gibt. Das Buch wurde mit Recht 2020 als beste Dissertation der Kultur- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Luzern ausgezeichnet.

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



Vogel, Detlev; Frischknecht-Tobler, Ursula (Hg.) (2019). Achtsamkeit in Schule und Bildung. Tagungsband. Bern: hep (278 S.).

«Achtsamkeit» hat in den letzten Jahren den Mainstream und auch die Schule erreicht. Der Sammelband «Achtsamkeit in Schule und Bildung», der diesen Trend aufgreift, entstand aus der gleichnamigen Tagung, die am 18. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Luzern stattfand und von der ebenfalls gleichnamigen Arbeitsgruppe der SGL organisiert wurde. Der Band möchte, so Ursula Frischknecht-Tobler in der Einleitung, keinen umfassenden Überblick über das Thema geben, sondern eine Momentaufnahme bieten und die Vielzahl von Möglichkeiten aufzeigen, «wie Achtsamkeit im Bildungsbereich im Begriff ist Einzug zu halten» (S. 11). Die Lesenden sollen sich das herausplücken, was für die eigene Lebens- oder Unterrichtssituation relevant sei (S. 11).

Der Band umfasst 24 Beiträge, die von den Herausgebenden weder in der Einleitung noch mit Zwischenüberschriften im Inhaltsverzeichnis strukturiert werden. Diese Aufgabe wird den Lesenden überlassen, was aus Sicht der Rezensentin ein Manko ist. Diese Rezension hat sich deshalb zur Aufgabe gemacht, mögliche Schwerpunkte auszuwählen und sowohl Gemeinsamkeiten der Beiträge herauszuarbeiten als auch exemplarisch einzelne Artikel eingehender zu besprechen.

Bandbreite an Diskursen und Praktiken

Die 24 Beiträge verdeutlichen die Bandbreite derzeitiger Diskurse und Praktiken rund um Achtsamkeit im Bildungswesen. Was die Beiträge vereint, ist ihr Plädoyer für eine verstärkte Einbindung der Achtsamkeitspraxis in Schule und Unterricht. Schwerpunktmässig gruppieren sie sich rund um Programmatiken und Übersichten über Programme (Walach; Krämer; Kaltwasser), die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Nussbaumer; Frischknecht-Tobler, Brechbühl & Bieri; Vogel; Krämer; Busch & Sandmeier), die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht aller Stufen (Jehle; Pocsai; Karrer; Rytz; Gugerli-Dolder & Frischknecht-Tobler; Simma; Renggli; Monstein; Weghaupt; Köstner & Rengstorf; Wiesmann & Roth), die Arbeit in der Heilpädagogik (Tomasi) und die Entwicklung von Schulteams (Suter). Ein Beitrag bietet einen Einblick in die Achtsamkeitspraxis einer Schule in Thailand (Poulsen).

Achtsamkeit für Lehrpersonen

Durch die verschiedenen Beiträge zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zieht sich die Diagnose, dass viele Lehrpersonen in einer Situation der hohen Belastung und häufiger und zu hoher Anspannung stehen würden, was Stress, Depressionen und Burnout zur Folge haben könne. Susanne Krämer belegt dies mit Zahlen aus einer SNF-Studie, nach der jede fünfte Lehrperson angebe, ständig überfordert zu sein, während jede dritte Lehrperson erkläre, einmal pro Monat an depressiven Stimmungen zu leiden und als Burnout-gefährdet eingestuft zu werden könne (S. 40). Achtsamkeitsbasierte und -orientierte Programme für Lehrpersonen bilden für alle Autor_innen die angemessene, zum Teil notwendige Lösung. Einzig Claudia Suter erklärt, dass ein «grosser Teil der Lehrpersonen den Beruf mit Freude und Zufriedenheit» ausüben und dabei gesund bleiben würde, «wie viele Beispiele zeigen» (S. 262). Als weitere Wirkungen von Achtsamkeitsprogrammen beschreibt Krämer: Förderung kognitiver Flexibilität, Impulsdistanz, Emotionsregulierung, Selbstwirksamkeitserwartung, Beziehungsfähigkeit sowie bessere Klassenführung und verbesserter Umgang mit schwierigem Schüler_innenverhalten. Krämer verweist allerdings auch darauf, dass eine Studie aus dem «Musse»-Projekt von 2017 keinen unmittelbaren Effekt des Mindfulness-Based-Stress-Reduction-Programms (MBSR) auf die Gesundheit von Lehrpersonen habe messen können, wohl aber hätten «subtile Veränderungen auf Prozessebene festgestellt werden [können], welche die Bewältigungsressourcen, Lebenszufriedenheit und die sozial-emotionalen Kompetenzen von Lehrkräften unterstützen» (S. 41).

Das MBSR-Programm wurde vom promovierten Molekularbiologen und Mediationspraktiker Jon Kabat-Zinn in den 1970-er Jahren entwickelt. Seine 8-Wochen-Kurse werden schon seit längerer Zeit in der Weiterbildung von Lehrpersonen angeboten. Nebst den MBSR-Programmen werden in der Aus- und Weiterbildung auch Programme eingesetzt, welche Elemente aus dem MBSR nutzen und mit anderen Elementen verknüpfen. Zwei dieser Programme sollen nun kurz vorgestellt werden.

Frischknecht-Tobler, Brechbühl & Bieri besprechen das von Kristin Neff und Christopher Germer entwickelte Mindful-Self-Compassion-Training (MCLS). In einem 8-Wochen Kurs geht es laut den Autor_innen nicht nur um Achtsamkeit, sondern auch darum, «mit sich selbst Freundschaft zu schliessen, sich liebevoll zu behandeln und sich das zukommen zu lassen, was man wirklich braucht» (S. 69). In Reflexionsübungen wie beispielsweise der «Selbstmitgefühlspause» sollen Lehrpersonen sich erinnern, dass Schwieriges zum Leben gehört und schwierige Situationen von vielen Menschen zu verschiedenen Zeiten durchlebt wurden, um sich des gemeinsamen Menschseins bewusst zu werden (S. 72). Die Wirkungen des Programms

beschreiben sie wie folgt: Beruhigung des inneren Kritikers, mehr Akzeptanz den eigenen Fehlern gegenüber, mehr Mut zur Unvollkommenheit, mehr Fürsorge für sich selbst und andere, grössere Verbundenheit, bessere Gefühlsregulierung und liebevoller Umgang mit sich selbst (S. 73).

Detlev Vogel diskutiert in seinem Beitrag die von ihm erhobenen Wirkungen seines für die Ausbildung von Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Luzern entwickelten Trainings «Dialog und Achtsamkeit in der Schule». Das Training beinhaltet Kurse zur Achtsamkeitspraxis, imaginative und videobasierte Situationsanalysen, Inputs zum Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sowie Austausch- und Feedbackrunden (S.231). Die Interventionsstudie konzipierte Vogel auf der Grundlage eines Mixed-Methods-Kontrollgruppendesigns, bei dem die Interventionsgruppe das 18-stündige Training, die erste Kontrollgruppe ein Training in sozioemotionaler Kompetenz ohne Achtsamkeit besuchte und die zweite Kontrollgruppe kein Training erhielt (S. 232-233). Vogel räumt ein, dass die Studie im Vergleich mit anderen Studien wenig empirische Nachweise für die Wirksamkeit seines achtsamkeitsbasierten Trainings zeigen kann (S. 237). Mögliche Gründe sieht er unter anderem in der Anlage des Programms (wenig Zeit für Achtsamkeitsübungen) oder dass die Studierenden die Belastungen des Berufsalltags noch nicht erleben bzw. die Wirkungen des Trainings «nicht vollumfänglich würdigen können» (S. 238). Die differenzierte Diskussion der Ergebnisse ist im Vergleich zu den zahlreichen eher euphorischen Beiträgen des Bandes wohltuend.

Achtsamkeit im Unterricht

Der grössere Teil der Beiträge stellt konkrete Möglichkeiten vor, eine Achtsamkeitspraxis in den Unterricht mit Schüler_innen einzubinden. Dabei sind zwei verschiedene Ansätze auszumachen. In einem ersten Ansatz präsentieren verschiedene Beiträge eigens für die Schule entwickelte Achtsamkeitsprogramme oder von Lehrpersonen selbst zusammengestellte und erprobte Übungen. Thea Rytz stellt beispielsweise die Materialiensammlung «Papperla PEP» vor, welche vor allem über Lieder, Bildkarten und Körperwahrnehmungsübungen ganzheitliche Lernprozesse im Zyklus 1 ermöglichen und die Schüler_innen unterstützen sollten, «ihre innere, emotionale Welt achtsam zu entdecken» (S. 121). Manuela Köstner und Felix Rengstorf berichten von ihren Erfahrungen mit achtsamen Unterrichtseinstiegen in der Sekundarstufe II, die vor allem auf den Arbeiten von Daniel Rechtschaffen aufbauen. Nach einer informierenden Einführungssitzung zu Achtsamkeit setzten die Lehrpersonen zum Einstieg in den Fachunterricht achtsame Yogaübungen ein, um insbesondere Konzentration und Aufmerksamkeit zu fördern sowie Stress vorzubeugen. Die Lehrpersonen berichten, dass sich nicht alle Schüler_innen daran beteiligen würden, dass aber «eine deutliche Mehrheit» (S. 204) der Schüler_innen von den Übungen profitiert und sie wertgeschätzt hätte.

In einem zweiten Ansatz stellen Beiträge Möglichkeiten vor, bewährten Unterricht im Sinne einer Achtsamkeitspraxis zu deuten, was an zwei Beispielen illustriert werden soll. Elisabeth Karrer wirft die Frage auf, wie Musikpädagogik und Achtsamkeit miteinander in Bezug gesetzt werden können (S. 111) und schlägt konkrete Übungen vor, wie über das genaue Hören, Spüren und Wahrnehmen von Musik Achtsamkeit gefördert werden kann. Barbara Gugerli-Dolder und Ursula Frischknecht-Tobler setzen in ihrem Beitrag Achtsamkeit in den Kontext der Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE (S. 137). Durch gezielte Übungen in der Natur soll die Wahrnehmung der Schüler_innen ihrer eigenen inneren Welt (Sinneserfahrungen, Grundbedürfnisse wahrnehmen, ...) verfeinert werden, um sie dann schrittweise auf die äussere Welt (Pflanzen, Tiere, Landschaft, Erdball, ...) sowie auf die Mitmenschen auszuweiten.

Achtsamkeit als schillerndes Konzept

Wenn auch «Achtsamkeit» als Begriff den Beiträgen gemeinsam ist, so lässt sich feststellen, dass er unterschiedlich verwendet wird. Prominent findet sich die Begriffsbestimmung nach Kabat-Zinn, der Achtsamkeit definiert als «auf eine bestimmte Art und Weise aufmerksam zu sein: bewusst im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu urteilen» (Kabat-Zinn, 2010, S. 10; zit. n. Poscai, S. 100). Etwas ermüdend sind die viele Redundanzen, die sich beim Lesen ergeben und die durch die schon fast mantraartig wiederholenden Beschreibungen von Achtsamkeit in der Tradition von Kabat-Zinn verstärkt werden. Hier wäre ein eigener Beitrag, auf den sich die weiteren Beiträge hätten beziehen können, unterstützend gewesen. In anderen Beiträgen erscheint das Begriffsverständnis von Achtsamkeit als eine Komponente von Selbstmitgefühl (Frischknecht-Tobler, Brechbühl & Bieri), als Haltung und Wert (Walach), als Bildungsziel bzw. Kompetenz, die es gezielt zu fördern gilt (Busch & Sandmeier), als Ressource (Busch & Sandmeier; Suter) oder nahe an alltagssprachlichen Verständnissen als aufmerksames Wahrnehmen (Karrer; Gugerli-Dolder & Frischknecht-Tobler). Die auf Schule und Bildung bezogene Achtsamkeitsbewegung täte gut daran, in ihrer weiteren Entwicklung ihren zentralen Begriff zu klären.

Achtsamkeit: religiöse oder säkulare Praxis?

Aus religionswissenschaftlicher Sicht fehlt im vorliegenden Band die kritische Auseinandersetzung mit den religiösen Wurzeln des Achtsamkeitskonzeptes. Zwei Beiträge postulieren den Ansatz einfach als säkular (Köstner & Regenstorf; Krämer). Besonders interessant ist die Argumentation von Harald Walach, der zuerst eine Herleitung von Achtsamkeit aus buddhistischen Traditionen ausführlich präsentiert. Anschliessend setzt er Achtsamkeit mit dem «sich sammeln» aus der christlichen Mystik Meister Eckharts und Hugo de Balmas gleich und argumentiert, Achtsamkeit käme in verschiedenen Traditionen vor, sei deshalb als eine natürlich-psychologische Fähigkeit des Menschen zu sehen und darum in einer säkularen Schule unproblematisch. Damit naturalisiert Walach religiöse Konzepte, die jeweils in einem bestimmten kulturhistorischen Kontext entwickelt wurden.

Auch in denjenigen Beiträgen, die Achtsamkeit anhand buddhistischer (Pocsaï) oder islamisch-mystischer (Nussbaumer) Geschichten besprechen, fehlen differenzierte und kritische Überlegungen, wie diese in eine säkulare Schule, der die Glaubens- und Gewissensfreiheit zugrunde liegt, passen.

Insgesamt betrachtet bietet der Sammelband, wie zu Beginn gesagt, einen interessanten Einblick in die Bandbreite derzeitiger Diskurse und Praktiken rund um Achtsamkeit im Bildungswesen. Der Grundtenor ist durch alle Beiträge hindurch ein affirmativer: Achtsamkeit sollte in der Schule an Bedeutung gewinnen. Einzig Claudia Suter erklärt zum Schluss ihres – vielleicht nicht zufällig – ganz am Ende des Buches platzierten Beitrags: «Es braucht diejenigen, die Neues begrüßen, und diejenigen, die Neuem gegenüber skeptisch sind, um naive Euphorie zu vermeiden – und es braucht Wertschätzung für beide Haltungen» (S. 268). Dem ist sicher zuzustimmen.

Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg, petra.bleisch@edufr.ch

Pan·de·mie und Po·e·sie

31
Lemmata
aus dem
Lockdown

Ein jüdisches Lexikon

[1] Wörterbuch des Jüdischen Museums der Schweiz zur →Corona-Pandemie 2020. [2] Versammelt jüdische Perspektiven auf die medizinischen, kulturellen und ökonomischen Auswirkungen der →Krise. [3] Poesie entsteht, wenn →Social Distancing von Social Dancing träumen lässt. [4] Verlegt von edition clandestin.

Jüdisches Museum der Schweiz (Hg.). (2020). Pandemie und Poesie. 31 Lemmata aus dem Lockdown. Ein jüdisches Lexikon, Biel: Edition Clandestin.

Das Jüdische Museum der Schweiz hat unter dem Titel «Pandemie und Poesie» ein kleines, feines Lexikon mit 31 Einträgen aus dem Lockdown herausgegeben. Es kann von vorne auf Deutsch oder von hinten auf Englisch gelesen werden oder auch andersherum, je nachdem in welcher Sprache man sich mehr zu Hause fühlt.

Wie kommt es, dass ein Museum ein Wörterbuch herausgibt und dann noch zu einem Thema, das die ganze Welt seit einem Jahr in Atem hält? Das Jüdische Museum tut damit das, was spätestens seit den 1980er Jahren eine kritische Museologie nicht müde wird, von den Museen zu fordern: Es thematisiert die Gegenwart und sammelt Zeitgenössisches, das für künftige Generationen relevant ist, anstatt die Depots mit Dingen zu füllen, die bestenfalls einen gewissen Liebhaberwert besitzen, für die Musealisierung aber wenig taugen, weil von ihnen kaum noch Kontextwissen vorhanden ist. «Pandemie und Poesie» versammelt die zahlreichen Begriffe, die im Corona-Jahr in den Medien neu aufgepoppt sind – von «Ansteckung» über «Home Office» und «Social Distancing» bis hin zu «Zoom-Party». Entstanden ist eine kleine Publikation, die dafür sorgt, dass wir uns erinnern und künftigen Generationen berichten können, wie das war, damals in diesen verrückten Corona-Zeiten.

Angefangen hat das museale Gegenwartsprojekt während dem ersten Lockdown als die Museumsleiterin Naomi Lubrich erste Lexikoneinträge von jüdischen Kulturschaffenden aus dem In- und Ausland sammelte und auf Facebook und Instagram veröffentlichte. Gemäss der Herausgeberin ist die Publikation als «Beitrag vom Volk des Buches zur Bewältigung der Corona-Krise» gedacht, und es tut dies mit zahlreichen lehrreichen Bezügen zur jüdischen Geschichte und Tradition. Oder haben Sie gewusst, dass einer der frühesten Hinweise auf «Social Distancing» im 3. Buch Mose (dem Buch Leviticus 13,46) zu finden ist? Die besagte Stelle wird von Nadia Guth Biasini, Präsidentin des Vereins für das Jüdische Museum der Schweiz, folgendermassen zitiert: «Und die ganze Zeit, während der der Aussatz an ihm unrein ist, [...] soll er abgeschieden wohnen.»

Eigensinn blitzt da und dort zwischen den Zeilen auf, wie zum Beispiel im Eintrag der dreizehnjährigen Schülerin Miriam aus Bern, in dem unter dem Stichwort «Hamsterkauf» zu lesen ist, dass Hamster, wie alle Nagetiere, nicht kosher seien – worauf unvermittelt der Satz folgt: «Aber Metaphern isst man ja nicht.» Auch der Humor kommt im Büchlein nicht zu kurz, wenn etwa im Cartoon des Berliner Cartoonisten Crazy David Levine ein schwarz gewandeter orthodoxer Jude mit wallendem Bart fröhlich pfeifend am Barbier vorbeischiebt, und damit die «Systemrelevanz» relativiert.

Und wie steht es mit der Poesie? Die findet sich im virtuoseren Beitrag der Schriftstellerin Sibylle Berg zum Thema «Angst» und im nicht minder berührenden von Lizzie Doron zum Thema «Plage». Vielerorts steckt Poesie zwischen den Zeilen: Zum Beispiel, wenn sich das «Volk des Buches» auf das «Volk des Bauches» reimt, wie im Beitrag von Oded Fluss, Bibliothekar der Israelitischen Cultusgemeinde Zürich. Oder wenn der «Krisenherd» an den Küchenherd erinnert, wie beim Eintrag von Signe Rossbach, Veranstaltungskuratorin des Jüdischen Museums Berlin.

Entstanden ist ein vielstimmiges Büchlein, das nachdenklich stimmt, gerade weil es an Erfahrungen eines leidgeprüften Volkes anknüpft, und daran erinnert, wie fragil und schutzlos wir als Menschheit letztlich alle sind. Der liminale Raum, «in dem sich Juden zumeist befinden», wie Hanno Loewy, Direktor des Jüdischen Museums Hohenems, in seinem Beitrag «Grenze» schreibt, wird in der Pandemie zu einem Raum, in dem man «– egal ob jüdisch oder nicht – Abstand zueinander wahrt, um miteinander solidarisch zu sein.»

Nach der Ritualtheorie des britischen Ethnologen Victor Turner ist der liminale Raum ein mehrdeutiger Raum des Übergangs, in dem die Initianden weder die Eigenschaften ihres früheren noch ihres künftigen Status besitzen. Dies macht sie besonders verletzlich. Darum folgt im rite de passage zwingend die Angliederungsphase, in der die Individuen aufgefangen und in ihrem neuen Zustand willkommen geheissen werden. Wer wird da sein, um uns nach Corona aufzufangen? In was für eine Welt werden wir uns eingliedern? Wir wissen es noch nicht. Es bleibt die Hoffnung, dass wir, wenn es dann soweit ist, nicht einfach zur Tagesordnung übergehen werden, als ob nichts geschehen wäre, sondern unseren Beitrag leisten, damit die Welt eine solidarischere wird. «Pandemie und Poesie» wird uns helfen, uns zu erinnern. Damit hat die feine Publikation einen Platz im Bücherregal verdient.

Tina Wodiunig, Pädagogische Hochschule Zürich, t.wodiunigscherrer@phzh.ch

Verhüllung

Die Burka-Debatte
in der Schweiz

HIER UND JETZT

Andreas Tunger-Zanetti

Tunger-Zanetti, A. unter Mitarbeit von Cornelia Niggli, Asia Petrino, Noémie Marchon, Julia Meier und Lea Wurmet: (2021). Verhüllung. Die Burka-Debatte in der Schweiz. Zürich: Hier und Jetzt (139 S.).

Der Islamwissenschaftler Andreas Tunger-Zanetti hat in der Publikation «Verhüllung. Die Burka-Debatte in der Schweiz» unter Mitarbeit von fünf Religionswissenschafts-Studentinnen der Universität Luzern die Burka-Debatte der letzten zehn Jahre in der Schweiz erforscht. Tunger-Zanetti ist Geschäftsführer des Zentrums Religionsforschung (ZRF), das sich interdisziplinär mit aktuellen Themen aus dem Bereich Religion und Gesellschaft beschäftigt.

In der Studie haben sich die Forscher_innen auf zwei Bereiche konzentriert: Zum einen haben sie untersucht, wie viele Musliminnen in der Schweiz einen Gesichtsschleier tragen und welches ihre Beweggründe dafür sind. Zum anderen haben sie die Deutschschweizer Burka-Debatte in Publikumsmedien analysiert.

Die Studie schliesst an die Diskussion über die Eidgenössische Volksinitiative «Gegen den Bau von Minaretten», (2009 angenommen) sowie an Untersuchungen zum Gesichtsschleier in Westeuropa und den öffentlichen Diskurs über «den Islam» an. Kurz gestreift wird der aktuelle Bezug zur Corona-Pandemie, im Zuge derer das

Tragen von Hygienemasken und das damit einhergehende Bedecken von Teilen des Gesichtes zunehmend das Bild des öffentlichen Raumes prägt. Die Studie möchte anhand einer Diskursanalyse aufzeigen, wie die Debatte über die Eidgenössische Volksinitiative «Ja zum Verhüllungsverbot», die im März 2021 von den Stimmberechtigten angenommen wurde, in Deutschschweizer Publikumsmedien geführt worden ist.

Zunächst werden im Buch eine kurze Geschichte des Gesichtsschleiers, der Forschungsstand, die Praxis des Gesichtsschleiers in der Schweiz und die politische Debatte um ein Verhüllungsverbot in der Schweiz dargestellt, bevor der Mediendiskurs um die Vollverhüllung analysiert wird und sodann die jüngsten Entwicklungen sowie ein Fazit und Ausblick den Abschluss der Studie bilden.

In den historischen Betrachtungen wird betont, dass in verschiedenen Kulturen und Epochen die Art und Bedeutung der Gesichtsschleier sehr unterschiedlich gewesen seien. In den alten (vorchristlichen) Kulturen seien sie etwa als Schutz getragen worden oder als ein Zeichen des sozialen Status' – auch im Zusammenhang mit der Heirat. Im Christentum habe man sich die Praxis der Verschleierung der Frauen folglich angeeignet, da sie bereits vorher vorhanden war. Von Paulus und einigen Kirchenvätern sind Schriften überliefert, die zeigen, dass sie sich für die Verhüllung der Frauen eingesetzt hätten. Als Vorbild hätten ihnen offenbar auch die verhüllten Frauen auf der arabischen Halbinsel gedient – 400 Jahre vor der Entstehung des Islams.

Die Koranstellen, mit denen im Zusammenhang mit Verschleierung häufig argumentiert wird, werden in der Studie folgendermassen kommentiert: «In keiner von ihnen fordert der Wortlaut der göttlichen Botschaft explizit die Verhüllung des Haars oder gar des ganzen Hauptes». (S.23) So verwundere es denn auch nicht, dass die die meisten Muslim_innen das Tragen des Nikab nicht als Pflicht sehen, sondern vielmehr als Ausdruck von individueller Frömmigkeit. Ab 1860 bis ins frühe 20. Jahrhundert habe ein «Entschleierungsprozess» im Herrschaftsgebiet des Osmanischen Reiches stattgefunden: Die Entschleierung markierte zu dieser Zeit einen höheren sozialen Status.

Die Darstellung der aktuellen Forschung beginnt mit der Anzahl der Nikab-Trägerinnen in westeuropäischen Ländern. Diese Zahl bewege sich zwischen 0,002-0,003 %. Weiter wird auf die Motive für das Tragen eines Nikabs eingegangen. Dazu zählen das Leben einer persönlichen Frömmigkeit, das sich freier Fühlen als in herkömmlicher Kleidung, das Ablehnen der Bekleidungsnormen im Sinne eines richtig verstandenen Feminismus und das freiwillige Tragen des Nikabs.

Bei der Darstellung der Burka-Debatten in Europa wird auf die Unterdrückung der muslimischen Frauen, die Gefahr für den sozialen Zusammenhalt, die Behinderung der Kommunikation, das Übermass an Religion, die Sicherheitsbedenken, die Nikab-Trägerinnen als die wahren Opfer von Angriffen im öffentlichen Raum und das an ältere orientalistische Bildwelten anknüpfende Rettermotiv (weisser Retter holt hilflose orientalische Frau unter dem Schleier hervor) eingegangen. Zur bisherigen Forschung in der Schweiz wird ausgeführt, dass sie meist quantitativ und für die Studie wenig ergiebig sei und dass die Burka-Debatte in einer breiteren «Islam-Debatte» stehe.

Die Recherche zur Anzahl der Frauen, die in der Schweiz einen Nikab tragen, sowie die Auswertung eines Interviews mit einer Nikab-Trägerin, stellt laut den Verfasser_innen einen eigenen kleinen Forschungsbeitrag dar. Für die Erhebung der Nikab-Trägerinnen wurden muslimische Verbände und Schlüsselpersonen in verschiedenen Regionen um eine möglichst präzise Schätzung gebeten. Total wird in der Studie von höchstens 37 Nikab-Trägerinnen ausgegangen, exklusiv Touristinnen.

Weitere Forschung zur Praxis des Gesichtsschleiers in der Schweiz gestalte sich aufgrund der geringen Anzahl Nikab-Trägerinnen schwierig. Besonders nachdem die in den Publikumsmedien präsente Konvertitin und Nikab-Trägerin Nora Illi im Frühling 2020 verstarb. Die Auswertung des bereits erwähnten Interviews passt laut dem Forschungsteam zu den Ergebnissen aus Studien anderer westeuropäischer Länder.

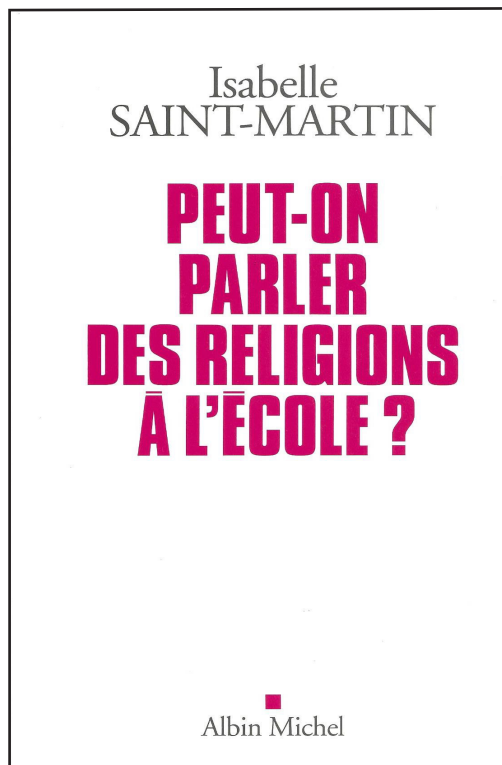
Mit der kritischen Diskursanalyse möchte die Studie folgende Frage klären: «Auf welche urgence [frz. dringende Angelegenheit] reagiert 'die Schweiz' mit der Debatte um ein (nationales) Verhüllungsverbot?» (S.80-81) Oder was verhandelt die Debatte eigentlich? Um den Fragen auf den Grund zu gehen, wurden 13 Diskursfragmente mit einer Mindestlänge aus Deutschschweizer Publikumsmedien in der Zeit zwischen 2010 bis 2020 analysiert.

Eine Erkenntnis aus der Analyse ist, dass sich der Diskurs stark mit Geschlechterverhältnissen in den eigenen und muslimisch geprägten Gesellschaften auseinandersetzt. Eine weitere Feststellung ist, dass nur einige wenige Stimmen und Wissensquellen auffallend häufig vorkommen, was zum Teil der Abnahme der Medienvielfalt geschuldet sei. Auch gehe es im Kern um die eigenen Entwürfe für die Gesellschaft und die Rolle der Religion darin, wobei das Interesse an muslimischen oder islamwissenschaftlichen Fakten gering sei. Eine grosse Unsicherheit zeige sich zudem bezüglich der angemessenen sprachlichen und inhaltlichen Behandlung von Religionsthemen. Tunger-Zanetti schreibt von einer diskursiven Unsicherheit in der Debatte und von einem religiösen Analphabetismus: Es fehle an Kenntnissen und Begriffen. Hier zeigt sich prägnant, wie wichtig die Bildung in Religionskunde ist, sodass künftig kundig über dieses Themenfeld debattiert werden kann.

Da zum Zeitpunkt des Erscheinens der Studie das Abstimmungsresultat noch nicht vorlag, schreiben die Autor_innen, dass weder ein Ja noch ein Nein das von ihnen diagnostizierte Problem – wie eine Gesellschaft ihre faktische gegebene Diversität gelassen und produktiv handhaben könne – lösen würden. So schliesst die Studie mit der Bemerkung, dass nach dem Diskursstrang «Burka», dem derjenige des «Minarettes» voranging, ein neuer Strang innerhalb des «Islam-Diskurses» folgen könnte.

Die Studie von Tunger-Zanetti beabsichtigt die politisch vereinnahmte Diskussion zu objektivieren. Angesichts der Debatte, die der Abstimmung vorausging und des Abstimmungsausgangs fragt sich allerdings, ob sie - gleichwohl Bundesrätin Karin Keller-Suter sich auf die Studie stützte - leisten konnte, was sie sich vorgenommen hat. Für die fachdidaktische Aus- und Weiterbildung bietet die Untersuchung eine reichhaltige und fundierte Grundlage, um Debatte, Abstimmung und «Islam-Diskurs» zu analysieren und rückblickend zu beurteilen.

Petra Wettstein, Pädagogische Hochschule Luzern, petra.wettstein@phlu.ch



Saint-Martin, I. (2019). Peut-on parler des religions à l'école ? Paris : Albin Michel (224 p.).

Directrice d'études à l'École Pratique des Hautes Études, Isabelle Saint-Martin a publié en 2019 un ouvrage de synthèse combinant ses deux sujets de prédilection : l'enseignement des faits religieux, et sa médiation par l'histoire des arts. Cet ouvrage, on le verra, présente le double avantage de constituer une synthèse historique ainsi qu'un état des lieux de l'enseignement sur les religions en France, et un plaidoyer pour le développement de cet enseignement dans le cadre particulier de la laïcité « à la française », notamment via l'histoire des arts – à même selon l'auteure de mettre à la disposition de l'ensemble des élèves des références communes, de clés de lecture et de compréhension pour appréhender la diversité des cultures et des traditions religieuses, et ainsi favoriser le vivre-ensemble.

La première partie de l'ouvrage constitue une synthèse historique des débats sur la place de l'enseignement sur les religions à l'école publique, depuis les prémices de la Loi de 1905 jusqu'à la situation qui prévaut actuellement, débats marqués par la tension entre la volonté de développer un tel enseignement et la crainte, dans une école qui constitue le socle de la laïcité républicaine, de laisser une place trop importante au religieux. L'auteure, quant à elle, défend une école basée une approche scientifique, dont elle considère qu'elle doit pouvoir s'appropriier toutes les disciplines, afin notamment d'éviter de les laisser échapper au monde scolaire.

Selon l'auteure, un tournant majeur a eu lieu à partir des années 1980, avec la mise en évidence de l'augmentation de l'inculture religieuse au sein de la population, et la crainte de voir ainsi une partie du patrimoine culturel commun échapper aux générations à venir. A ceci s'ajoute l'augmentation, dans les classes, du nombre d'élèves issus de l'immigration, qui force à repenser la prise en compte de cultures et de traditions religieuses diverses. Après les attentats du *World Trade Center* en 2001 et les polémiques se rapportant à l'approbation que leur aurait témoigné un certain nombre d'élèves français-e-s, la décision est prise d'aborder le fait religieux en milieu scolaire en insistant sur son caractère structurant dans l'histoire de l'humanité, ainsi que sur une approche raisonnée, distanciée et neutre visant à développer la réflexivité et l'esprit critique des élèves, séparant clairement la démarche de connaissance de la démarche d'adhésion : il s'agit de donner aux élèves des clés pour comprendre le langage spécifique et symbolique des religions, accéder à un patrimoine culturel commun, comprendre le rôle des religions dans le monde contemporain et renforcer la tolérance et le vivre-ensemble dans une perspective laïque ; enfin il s'agit d'apporter aux faits religieux la contextualisation nécessaire pour éviter toute essentialisation et de mettre en avant les évolutions et la diversité internes aux différentes religions, dans le but de contrer les discours fondamentalistes et les tentations identitaires.

L'auteure fait ensuite le point sur les méthodes et contenus des programmes scolaires en matière d'enseignement des faits religieux tels qu'ils existent à l'heure actuelle. Le choix a été fait, en France, de ne pas faire de l'enseignement des faits religieux une discipline à part entière, par souci de budget et par crainte d'une forme d'« entrisme » religieux dans l'école publique. Leur enseignement passe donc par les disciplines existantes, dans une logique transdisciplinaire, qui permet l'insertion des faits religieux dans leur contexte géographique, historique, littéraire, etc., mais implique que la discipline soit peu visibilisée et que certaines approches (sociologique, anthropologique) soient peu voire pas du tout abordées, en fonction des exigences des programmes et de la bonne volonté des enseignant-e-s. Par ailleurs, étant donné la place réduite accordée à ces thématiques dans les programmes scolaires, elles sont victimes d'un manque de cohérence, d'un effet de dispersion et de raccourcis fréquents, sans que les compétences à faire acquérir aux élèves soient forcément clarifiées. Enfin, dans la mesure où les faits religieux sont la plupart du temps abordés via une perspective historique, leur enseignement donne l'impression d'aborder des traditions immuables, figées dans le temps, qui ne laisse pas percevoir les évolutions et la diversité interne à chaque tradition religieuse. Minorisé, soumis aux réformes des gouvernements successifs, l'enseignement des faits religieux continue à faire l'objet d'oppositions idéologiques entre les partisan-e-s d'une mise en valeur des différences et de la diversité culturelle, et celles et ceux qui cherchent à faire vivre la laïcité en donnant à l'ensemble des élèves les clés d'appréhension d'une culture commune, englobante et universaliste.

Pour l'auteure, si l'approche historique a bien entendu ses mérites puisqu'elle permet a minima de contextualiser les faits religieux étudiés par les élèves, c'est bien l'histoire des arts qui constitue le médium idéal pour aborder les religions, en ce qu'elle permet d'acquérir les clés de lecture de la propre culture de l'élève et de celle des autres, constituant ainsi une médiation, une mise à distance qui permet d'aborder des débats contemporains parfois très vifs et de les désamorcer en décroissant

les univers culturels issus de traditions diverses. Néanmoins, elle rappelle que le travail de contextualisation de l'œuvre et de son sujet ne doit pas être limité à ces quelques clés de lecture, et que le statut de l'œuvre ne doit pas être réduit à celui de simple illustration de la foi. Il importe en effet d'analyser la plastique de l'œuvre pour elle-même, de montrer comment elle agit au sein d'un univers de réception et de pratique, et surtout de mener une réflexion sur son statut, son rapport avec le texte et la pratique religieuse à laquelle elle se rapporte.

Pour appuyer son propos, Isabelle Saint-Martin propose un certain nombre de pistes à explorer : visites de lieux de culte et de musées avec les élèves, mais surtout approche centrée sur le statut de l'image. Celle-ci constitue en effet à la fois un marqueur de distinction confessionnelle et le lieu de l'expression des sensibilités religieuses : religions supposées sans image, représentation non figurée du divin, anachronisme de certaines représentations, influences réciproques et emprunts d'une tradition à l'autre permettant de créer des ponts, etc. L'auteure souligne la complexité passionnante du rapport entre le texte et l'image : celle-ci est une interprétation, pas une stricte illustration. Les religions et leurs représentations se nourrissent l'une de l'autre, et il importe de mettre en évidence les évolutions des représentations à travers le temps, mais aussi en les comparant d'une tradition à l'autre. L'auteure met toutefois en garde contre une tentation qui se manifeste lorsqu'on étudie les religions par le biais de leurs représentations artistiques : il ne faudrait pas se cantonner à ce que les religions ont de beau. Les images sont aussi une source de concurrence religieuse et de polémique religieuse intense. Elles sont, enfin, le siège de la caricature, de la désacralisation, de la distanciation. En ce sens, la culture de l'image renforce la formation de l'esprit critique des élèves, et c'est ainsi que son apprentissage prend tout son sens.

En conclusion de cet ouvrage dense et aux facettes multiples, l'auteure regrette la place marginale laissée à l'approche des faits religieux par les œuvres artistiques, qui permet pourtant d'identifier les éléments structurants des religions en pénétrant au cœur des systèmes de représentation, et en combinant une approche distanciée des faits religieux avec un discours qui ne se limite pas aux aspects historiques et sociaux des religions. Selon elle, faire passer le religieux dans un discours sur l'art, c'est l'insérer dans un espace de débat, d'interprétation, de confrontation. Patrimoine commun à toutes les traditions, les œuvres d'art offrent une perspective de médiation qui évite de se focaliser sur l'actualité ou au contraire de reléguer les religions au passé, et qui permet par ailleurs de mettre en valeur les contacts et les influences réciproques, en se plaçant dans le domaine de la réception et de l'interprétation plutôt que dans celui de la défense d'une vérité révélée. Il importe néanmoins, pour que cette approche soit rendue possible, de maîtriser les codes, les clés de lecture, d'éduquer le regard de l'élève. Les symboles religieux appartenant à tous et toutes, il importe donc de donner à chacun l'accès à ce patrimoine et de lui permettre de comprendre comment il impacte encore la société actuelle.

Isabelle Saint-Martin signe ici un ouvrage à la fois accessible et très dense, et dont on ne peut que recommander la lecture à tout·e enseignant·e appelé·e à enseigner les faits religieux, en France ou ailleurs. En effet, au-delà de l'aspect « pragmatique » du livre qui offre des pistes concrètes au niveau pédagogique, celui-ci met avant tout en évidence la nécessité de développer et de structurer l'enseignement des faits religieux et le sens qu'il acquiert lorsqu'il s'agit d'apprendre aux élèves à appréhender la diversité du monde dans lequel ils et elles vivent. En éveillant à la tolérance et au respect mutuel, cet enseignement prend tout son sens au sein d'une école qui vise à former des citoyen·ne·s critiques et responsables.

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

www.zfrk-rdsr.ch

