ZFRK
RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

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

Numéro 1 / 2015

In dieser Ausgabe / *Dans ce numéro*

Einleitung / Introduction
P. Bleisch, S. Desponds, N. Durisch Gauthier, K. Frank – Zeitschrift für Religionskunde / *Revue de didactique des sciences des religions*

Forschung / *Recherche*
A. Rota, S. Müller – Die Entwicklung des Religionsunterrichts im Kanton Waadt
K. Frank – Religiöses und säkulares Wissen

Didaktik / *Didactique*
P. Bleisch – „Religion(en)“ im Lehrplan 21
S. Heinzen – Pour une éthique de l’ECR
N. Meylan – Sur l’épistémologie des sciences des religions
N. Durisch Gauthier – Questions „personnelles“ des élèves
C. Welscher – Une pédagogie de l‘équivocation ?

Unterricht / *Enseignement*
C. Dobi – Die Ritualkiste als Methode

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
Dr. phil. Séverine Desponds
Dr. phil. Nicole Durisch Gauthier
Dr. phil. Katharina Frank

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

Lektoratskomitee / *Comité de lecture*
Dominik Helbling, Philippe Hertig, Markus Kübler, Dorothea Lüddeckens, Alain Pache, Andrea Rota, Amalia Terzidis

Wissenschaftliche Mitarbeiterin / *Collaboratrice scientifique*
Yvonne Schär (Website, Layout)

Sekretariat / *Secrétariat*
Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*
Dr. Petra Bleisch
Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute École pédagogique 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

Dank / *Remerciements*
Grosszügig unterstützt durch die Schweizerische Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR)
Avec le soutien généreux de la Société suisse pour la science des religions (SSSR)
Die erste Nummer wurde mit Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt veröffentlicht.
Ce premier numéro a été publié avec le soutien de la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Internet
www.religionskunde.ch
www.zfrk-rdsr.ch

ZFRK / RDSR ist eine Publikation der Gesellschaft für Religionskunde GFRK / SDSR. © 2015, alle Rechte vorbehalten.

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 zweimal 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 werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet.

Profil de la revue

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

La requête et l'examen des articles

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 minimun un an à l'avance. Tous les articles font l'objet d'une double évaluation (peer-review).

Index

Editorial / *Éditorial* 5

Einleitung / *Introduction*

Petra Bleisch, Séverine Desponds, Nicole Durisch Gauthier, Katharina Frank 8
Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik / *Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions*

Forschung / *Recherche*

Andrea Rota, Stefan Müller Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone. Teil 1: Kanton Waadt 27
Katharina Frank Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht 43

Didaktik / *Didactique*

Petra Bleisch „Religion(en)“ im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundedidaktische Folgerungen 63
Samuel Heinzen Pour une éthique de l’enseignement de l’Éthique et cultures religieuses (ECR) 72
Nicolas Meylan Traiter de la religion à l’école. La contribution d’une réflexion sur l’épistémologie des sciences des religions 85
Nicole Durisch Gauthier La religion des autres. Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe 95
Claude Welscher La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l’épistémologie en sciences des religions 103

Unterricht / *Enseignement*

Celina Dobi Die Ritualkiste als Methode für einen kompetenzorientierten Unterricht zum Thema Übergangsrituale 117

Rezensionen / *Comptes rendus* 130

Editorial / *Éditorial*

Die Zeitschrift für Religionskunde (ZFRK) entstand aus dem Bedürfnis, verschiedene Akteurinnen und Akteure aus den Bereichen der Wissenschaft, der Didaktik und der Schule zur Frage des Religionskundeunterrichts in der öffentlichen Schule näher zusammen zu führen.

Die Gründung der Zeitschrift steht in engem Zusammenhang mit der Einführung des Plan d'études romand (PER) in der französischsprachigen und dem Lehrplan 21 in der deutschsprachigen Schweiz. Beide Lehrpläne sehen einen obligatorischen Unterricht zum Thema „Religion" vor. Daraus entstehen neue Herausforderungen, welchen sich mindestens teilweise auch die entsprechenden Akteurinnen und Akteure aus anderen europäischen oder aussereuropäischen Ländern stellen müssen. Diese möchte die Zeitschrift ebenfalls berücksichtigen. Die Zeitschrift deckt zudem didaktische Fragestellungen der nachobligatorischen und universitären Bildung ab. Darüber hinaus betrachtet die ZFRK den schulischen Unterricht zum Thema Religion als interessanten Teilbereich des Themenfeldes „Religion und Gesellschaft", was ebenfalls in der Zeitschrift berücksichtig wird.

Die Zeitschrift ist in sechs Rubriken strukturiert: Didaktik, Unterricht, Forschung, Religion und Gesellschaft, Rezensionen und Varia. Sie beinhaltet vor allem Beiträge auf Deutsch und Französisch. Die Zweisprachigkeit, die sicher eine Bereicherung darstellt, versteht sich allerdings nicht von selbst. Durch die Übersetzungen werden auch Unterschiede sichtbar, die sich durch verschiedene wissenschaftliche Traditionen sowie spezifische historische und politische Kontexte erklären lassen. Die geleistete Übersetzungsarbeit soll jedoch eine nützliche Basis für den Austausch der betreffenden Akteurinnen und Akteure in der Schweiz bilden. Ziel ist nicht eine uniformierte Praxis sondern eine allseitige Bereicherung und damit eine bessere Kenntnis sowohl des Eigenen wie auch des Anderen.

Es bleibt den Leserinnen und Lesern überlassen, welches Ergebnis die kombinierte Lektüre der verschiedenen Beiträge mit den unterschiedlichen Herangehensweisen und Überlegungen hervorruft. Wenn die Zeitschrift sich auch durch den einführenden Artikel in beiden Sprachen ein redaktionelles Profil verleiht, so will sie keineswegs die Vielfalt der verschiedenen Problemstellungen in Bezug auf den schulischen Religionsunterricht verschweigen – und sei es nur schon aus dem Grund, dass sich der Unterricht an verschiedene Altersstufen richtet. Vielmehr will die Zeitschrift einen Ort zur Verfügung stellen, an dem verschiedene Vorschläge zu diesem Unterricht unter dem Einfluss von

La Revue de didactique des sciences des religions (RDSR) est née de la volonté de développer des relations plus étroites entre les actrices et acteurs de la recherche académique, de la didactique et du monde scolaire sur la question de l'enseignement des faits religieux à l'école publique.

Sa fondation peut être mise en rapport avec l'introduction du Plan d'études romand (PER) dans la partie francophone de la Suisse et l'adoption du *Lehrplan 21* dans sa partie alémanique, rendant obligatoire un enseignement sur les religions dans la plupart des cantons du pays. Il en résulte de nouveaux défis qui correspondent en partie à ceux relevés par les actrices et acteurs de l'éducation dans d'autres pays d'Europe et d'Outre-Atlantique et dont cette Revue entend aussi rendre compte. Le questionnement didactique concernant le post-obligatoire et l'université est également abordé par la Revue, tout comme celui relevant plus généralement du champ « Religions et sociétés ».

La Revue est structurée en six rubriques : didactique, enseignement, recherche, religions et sociétés, comptes rendus, varia. Elle propose en particulier des contributions en français et en allemand, accompagnées d'un résumé en anglais. Ce bilinguisme, s'il est certes synonyme de richesse, ne va pas de soi dès lors que l'on entreprend la traduction des textes, ce qui a été fait pour cet éditorial et l'article introductif. Il apparaît alors des écarts qui s'expliquent à la fois par des traditions scientifiques différentes et par des contextes historiques et politiques spécifiques. Le travail de traduction qui en découle ne devrait cependant pas être sans vertu : il constitue une base utile pour les discussions entre actrices et acteurs de la branche en Suisse. Le but n'est pas une uniformisation des pratiques, mais un enrichissement réciproque et une meilleure connaissance à la fois de l'autre et de soi-même.

Les lectrices et lecteurs jugeront de l'effet produit par les contributions de ce premier numéro et par la variété des démarches et des réflexions qui y sont proposées. Bien qu'attachée à une ligne éditoriale décrite dans l'article introductif proposé en deux langues, la Revue n'entend pas pour autant gommer la pluralité des questionnements en lien avec l'enseignement des faits religieux à l'école publique, ne serait-ce qu'en raison des différences d'âges des élèves auxquels cet enseignement s'adresse. Il s'agit de créer un lieu où les propositions autour de cet enseignement peuvent se croiser, se rencontrer, s'enrichir, à la lumière des données scientifiques et des expériences pratiques.
On l'aura compris : dans le souci d'une interactivité

wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen treffen und bereichern.

Um diesen Diskurs rund um die Etablierung des Religionskundeunterrichts tatsächlich entstehen zu lassen und weiterzuführen, ruft die Zeitschrift für Religionskunde Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Didaktikerinnen und Didaktiker sowie Lehrpersonen aller Stufen auf, mit Artikeln beizutragen.

forte autour de la question de l'enseignement des faits religieux, la Revue de didactique des sciences des religions appelle des contributions provenant aussi bien d'universitaires, de didacticien·ne·s et d'enseignant·e·s. L'ambition est en effet d'offrir un lieu où analyses scientifiques et réflexions sur les pratiques professionnelles peuvent se rencontrer, un lieu où la question de la mise en œuvre d'un tel enseignement est au centre des attentions.

September 2015 Petra Bleisch, Séverine Desponds, Nicole Durisch Gauthier, Katharina Frank

Einleitung
Introduction

Zeitschrift für Religionskunde
Begriffe, Konzepte, Programmatik

Revue de didactique des sciences des religions
notions, concepts, intentions

Petra Bleisch, Séverine Desponds, Nicole Durisch Gauthier, Katharina Frank

Der folgende Beitrag beschreibt die aktuelle Lage des „schulischen Religionsunterrichts" in der Schweiz und setzt diese in Bezug zur vorliegenden neuen Zeitschrift: Der Wechsel von einem freiwilligen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht zu einem obligatorischen Religionskundeunterricht in der Volksschule stellt sowohl die Ausbildner/-innen als auch die Lehrpersonen vor vielfältige Herausforderungen. Der Beitrag skizziert die Linien, die einen religionskundlichen Unterricht auszeichnen und begründet damit eine breite wissenschaftliche Debatte, was unter einem Religionskunde-Unterricht verstanden, wie er konzipiert und durchgeführt werden soll. Die Zeitschrift bietet sowohl auf der Ebene der Forschung und der Didaktik als auch auf der Ebene der Unterrichtspraxis ein Forum für diese Aushandlungen.

Cette contribution décrit la situation actuelle de l'enseignement des faits religieux à l'école en Suisse et la met en rapport avec la naissance de la nouvelle Revue de didactique des sciences des religions. Le passage qui s'est opéré à l'école obligatoire entre un enseignement confessionnel ou interreligieux soumis à dispense et un enseignement qui s'adresse à tous les élèves pose de nouveaux défis aussi bien aux enseignant·e·s qu'aux instituts de formation. Cet article propose de définir des axes pour un enseignement des faits religieux et vise à lancer un large débat scientifique autour de la façon dont cet enseignement doit être conçu et mis en œuvre. La Revue se veut être un lieu d'échanges et de discussions aussi bien sur le plan de la recherche empirique, que sur ceux de la didactique et de la pratique enseignante.

Abstract

This article describes the current situation regarding non-denominational religious education in Swiss schools and relates it to the founding of the new journal, *Revue de didactique des sciences des religions*. The shift that has taken place in compulsory schooling from a denominational or interreligious teaching with opt-outs to a teaching designed for all pupils raises new challenges both for teachers and for teacher training. The article seeks to define axes for a study-of-religions-based teaching and to stimulate a broad scientific debate on how this teaching should be designed and implemented. The new journal aims to be a forum for exchanges and discussions as regards both empirical research and questions of didactics and teaching practice.

1 Einleitung

Die Schule ist eine von mehreren Institutionen und Orten, an denen „Religion" thematisiert wird – sei es, dass Schülerinnen und Schüler oder auch Lehrpersonen durch ihre eigene Zugehörigkeit bzw. kritische Abgrenzung zu „Religion" dieses Thema in die Schule tragen – sei es, dass staatliche Lehrpläne einen Unterricht vorsehen, in dem auch „Religion" thematisiert wird. Mit der Einführung des Plan d'études romand (PER) und der Freigabe des Lehrplans 21 (LP21) institutionalisiert sich in den allermeisten Kantonen auf der Ebene der Volksschule ein Unterricht zum Thema „Religion"

1 Introduction

Comme c'est le cas dans de nombreux autres lieux et institutions, la thématique des religions est présente à l'école. Elle peut surgir à propos de l'appartenance religieuse des élèves ou des enseignant·e·s ou à travers leur prise de distance critique par rapport à la religion. Cette thématique peut également être abordée dans le cadre d'un enseignement prévu par les plans d'études. Avec l'introduction du Plan d'études romand (PER) et l'adoption du *Lehrplan 21 (LP21),* on assiste au niveau de l'école obligatoire à l'institutionnalisation d'un enseignement sur les religions placé sous la responsabilité

in der Verantwortung des Staates, der für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch ist. Der neue Status des Fachs „Religion" im schulischen Unterricht auf der Stufe der Volksschule, die Debatten um das Fach in den weiterführenden Schulen verschiedener Kantone, die Tertiarisierung und Akademisierung der Lehrpersonenausbildung sowie die Kompetenzorientierung der neuen Lehrpläne erfordern grundlegende Diskussionen zu einer entsprechenden Didaktik, die sich aber nicht auf die Volksschule beschränken, sondern auch die Sekundarstufe II sowie die Tertiärstufe einbeziehen. Diesen Herausforderungen gibt diese Zeitschrift einen Ort, wo sich Forscherinnen und Forscher, Didaktikerinnen und Didaktiker sowie Praktikerinnen und Praktiker an der wissenschaftlichen Diskussion und der unterrichtspraktischen Aushandlung beteiligen können. Über den schweizerischen Kontext hinaus ist festzuhalten, dass auch der Unterricht zu Religion in anderen europäischen und aussereuropäischen Ländern derzeit stark im Umbruch ist und sich mit vergleichbaren Herausforderungen konfrontiert sieht. Da es zur Zeit kaum eine wissenschaftlich ausgerichtete Zeitschrift gibt, die spezifisch den Unterricht zu Religion/en an säkularen Schulen sowie die Didaktik eines solchen Unterrichts in den Blick nimmt, bietet die „Zeitschrift für Religionskunde" die Möglichkeit, Forschungen, Analysen und Erfahrungen über die Schweiz hinaus mit Kolleginnen und Kollegen zu teilen.
Dieser Beitrag ist in fünf Teile gegliedert. Der erste Teil klärt den französischsprachigen und den deutschsprachigen Titel der Zeitschrift und diskutiert kurz den Religionsbegriff. Der zweite Teil stellt die Verortung von „Religion" in den offiziellen Lehrplänen vor. Der dritte Teil skizziert die Eckpfeiler der Religionskundedidaktik und zeigt auf, in welchen Bereichen für die nächsten Jahre ein Entwicklungsbedarf besteht. Ziele und Aufbau der Zeitschrift werden im vierten Teil beschrieben und ein kurzes Schlusswort beschliesst als fünfter Teil den Beitrag.

2 Begriffsklärungen

Eine zweisprachige Zeitschrift für ein Fach oder einen Fachbereich zu gründen, der sich historisch aufgrund von konfessionellen und politischen Bedingungen unterschiedlich entwickelt hat und dessen Didaktik zusätzlich aufgrund der Sprache an unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Traditionen anknüpft, ist ein komplexes Unterfangen. Dies widerspiegelt sich in den verschiedenen Titeln der Zeitschrift, die an diese unterschiedlichen Gegebenheiten anknüpfen und eine je spezifische Positionierung anzeigen. In den folgenden beiden Teilkapiteln sollen diese Spezifitäten, aber auch die Gemeinsamkeiten erörtert werden.

de l'Etat et qui, dans la plupart des cantons, est ou deviendra obligatoire pour tous les élèves. Le nouveau statut de cet enseignement à l'école obligatoire, le processus de tertiarisation et d'académisation de la formation des enseignant·e·s ainsi que les changements induits par les nouveaux plans d'études, en particulier la pédagogie par compétences du *Lehrplan 21*, sont autant de défis posés à la didactique de cet enseignement, que ce soit à l'école obligatoire, au post-obligatoire ou dans les écoles du tertiaire. En s'adressant aux chercheuses et chercheurs, aux didacticien·ne·s et aux enseignant·e·s, cette Revue entend précisément créer un espace dans lequel les actrices et les acteurs concerné·e·s ont la possibilité de participer aux discussions scientifiques ainsi qu'aux débats liés à la pratique enseignante.
Au-delà du contexte particulier de la Suisse, qui a certes toute son importance ici, il y a lieu aussi de signaler le nombre très réduit de revues dédiées spécifiquement à l'enseignement non confessionnel des faits religieux et à sa didactique dans le paysage de l'édition scientifique. Or, on le sait, cet enseignement est en mutation aussi bien en Europe qu'Outre-Atlantique. En proposant une revue dédiée à l'enseignement des faits religieux, nous espérons partager des recherches, des analyses et des expériences qui sont certes en lien principalement avec le contexte suisse, mais dont l'intérêt pourrait rencontrer celui de collègues d'autres pays.

Cet article est divisé en cinq parties. La première explique le choix des titres français et allemand de la Revue et discute brièvement du concept de religion. La deuxième fait le relevé des domaines dans lesquels les enseignements sur les religions apparaissent dans les plans d'études officiels. La troisième partie présente les principaux axes d'un enseignement sur les faits religieux et de sa didactique ainsi que les points qui devraient faire l'objet de développements et de recherches ces prochaines années. Les objectifs et les éléments constitutifs de la Revue seront décrits dans la quatrième partie. Une brève conclusion est présentée en cinquième partie.

2 Clarification des concepts

Fonder une Revue bilingue qui se consacre à un enseignement dont les développements sont fortement soumis aux contextes historiques, confessionnels et politiques locaux et dont la didactique s'appuie sur des traditions scientifiques propres aux deux principales régions linguistiques de la Suisse est une entreprise ambitieuse et complexe. Cette diversité se traduit notamment dans les titres allemand et français de la Revue qui reflètent chacun un contexte et un positionnement spécifiques. Les deux parties suivantes ont pour but de

2.1 Religionskunde

In den Aushandlungen um die Bezeichnung eines vom Staat verantworteten Religionsunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler sind in den letzten Jahrzehnten verschiedene Begriffe vorgeschlagen worden. Eine steile Karriere durchlaufen hat die u.a. von Michael Grimmitt (1987) angestossene und im deutschsprachigen Raum breit rezipierte Unterscheidung des *teaching/learning (in)/from/about religion*, die auch im französischsprachigen Raum genutzt wird (vgl. etwa Ziebertz, 1994). Neuerdings sind diese Begriffe unter anderem aufgrund der Unschärfen, der Schwierigkeit der Operationalisierung sowohl für die empirische Forschung als auch die Entwicklung der Didaktik stark in die Kritik geraten (vgl. Jödicke, 2013, 18; Frank & Bleisch, 2015).[1] Mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung und in Anknüpfung an die deutschsprachige Theologie wird in der Religionspädagogik der Begriff des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts genutzt[2], der sich gegen einen bekenntnisgebundenen, bzw. konfessionellen Religionsunterricht abgrenzt (vgl. Helbling, Kropac, Jakobs & Leimgruber (Hg.), 2013). Parallel dazu hat sich in der juristischen, bildungspolitischen und religionswissenschaftlichen Debatte der Begriff Religionskunde trotz seiner wechselvollen Geschichte etabliert (vgl. Lott, 2005; Frank, 2010; Süess & Pahud de Mortanges, 2015; Kilchsperger, 2015).
Organisatorisch versteht sich Religionskunde als vom Staat verantworteter obligatorischer Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet ihrer religiösen und weltanschaulichen Sozialisation. Der Staat ist zuständig für Lehrpläne sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, die ihrerseits ungeachtet ihrer Zugehörigkeit den Unterricht verantworten. Auf dieser Ebene grenzt sich die Religionskunde ab von einem schulischen oder religionsgemeinschaftsinternen konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder ökumenischen Unterricht, an dem nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler teilnimmt, die Lehrperson in der entsprechenden Tradition beheimatet ist und/oder der von religiösen Gemeinschaften selber verantwortet wird.
Inhaltlich orientiert sich die Religionskunde einerseits an einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Beschäftigung mit „Religion“, die insbesondere religiöse Phänomene in den kulturellen Kontext einbettet (Frank, 2010) und sich für die religiöse Pluralität sowie die Kommunikation über Religion interessiert (Bleisch & Frank, 2013). Andererseits orientiert sich die Religionskunde auch an den kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten, in denen die Kinder und Jugendlichen „Religion“ begegnen. Damit unterscheidet sich die Religionskunde mettre en évidence ces spécificités, tout en soulignant les éléments communs.

2.1 *Religionskunde*

Plusieurs concepts ont été proposés ces dernières décennies pour désigner un enseignement sur les religions placé sous la responsabilité de l’Etat et destiné à tous les élèves. La distinction proposée notamment par Michael Grimmitt (1987) entre *teaching/learning (in)/from/about Religion*, a connu un grand succès dans les pays germanophones, et trouve également des applications dans le monde francophone (cf. Ziebertz, 1994). Toutefois ces concepts ont récemment fait l’objet de vives critiques du fait de leur caractère flou et de leur manque d’opérationnalité, que ce soit pour analyser des pratiques éducatives ou pour une application en didactique (cf. Jödicke, 2013, p. 18 ; Frank & Bleisch, 2015).[1] Au sein de la pédagogie religieuse et en lien avec la théologie pratiquée dans les pays germanophones, c’est le concept de *bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht* qui est utilisé[2], un enseignement qui se démarque d’un enseignement confessionnel (cf. Helbling, Kropac, Jakobs & Leimgruber, 2013). Parallèlement et malgré une histoire mouvementée, le concept de *Religionskunde* est devenu de plus en plus présent dans les débats juridiques, politico-éducatifs et scientifiques (cf. Lott, 2005; Frank, 2010 ; Süess & Pahud de Mortanges, 2015 ; Kilchsperger, 2015).

D’un point de vue organisationnel, la *Religionskunde* désigne un enseignement placé sous la responsabilité de l’Etat et qui est obligatoire pour tous les élèves, indépendamment de leur mode de socialisation religieuse ou philosophique. L’Etat est responsable des plans d’études ainsi que de la formation initiale et continue des enseignant·e·s qui, de leur côté, assument cet enseignement quelle que soit leur propre appartenance ou non-appartenance religieuse. La *Religionskunde* se distingue sur ce plan d’un enseignement confessionnel organisé par l’école ou par les communautés religieuses ou encore d’un enseignement de type coopératif ou œcuménique auquel ne prend part qu’une partie des élèves, qui est pris en charge par une enseignante ou un enseignant appartenant à la tradition en question et/ou qui est placé sous la responsabilité des communautés religieuses.

1) Das *teaching from religion* wird zusätzlich wegen seiner Nähe zur Religionsphänomenologie von der Religionswissenschaft kritisiert (vgl. Frank, 2010; Jödicke, 2013).

2) Zur historischen Verortung des Konzeptes vgl. Jödicke, 2013, 18.

1) L’approche *teaching from religion* est également critiquée en sciences des religions en raison de sa proximité avec la phénoménologie de la religion (cf. Frank, 2010; Jödicke, 2013).

2) *Bekenntnisunabhängig* peut être traduit en français par « non confessionnel » ou « dépourvu de liens/références confessionnels ». Pour une mise en perspective historique de ce concept, cf Jödicke, 2013, p. 18.

de von Konzeptualisierungen, die unter „Religionskunde“ die reine Information über religiöses Wissen von Religionen (religiöse Lehren, Mythen etc.) verstehen. Darüber hinaus grenzt sich Religionskunde inhaltlich von einem religiösen oder interreligiösen Unterricht ab, welcher sich insbesondere an der christlichen Theologie bzw. verschiedenen Theologien und der subjektiven Dimension von Religion bei Kindern und Jugendlichen orientiert (vgl. Frank, 2010; Frank & Bleisch, 2015). In diesem Sinne versteht sich die Religionskunde auf der Ebene der Volksschule als Teil des Sachunterrichts und sieht „Religion“ im Rahmen der Allgemeinbildung als eine Perspektive unter anderen (vgl. Schmid, 2011, 13-14; Schmid, Trevisan, Künzli & Giuglio, 2013).

2.2 *Didactique des sciences des religions* (Didaktik der Religionswissenschaft[3])

In der französischsprachigen Schweiz heisst das Fach, in welchem „Religion“ an der Volksschule unterrichtet wird, seit der Einführung des *Plan d'études romand* (PER) „éthique et cultures religieuses“, wörtlich übersetzt „Ethik und religiöse Kulturen“.[4] Dass für die Zeitschrift nicht der entsprechende Titel „Zeitschrift für die Didaktik der Ethik und religiöser Kulturen“ gewählt wurde, hat mehrere Gründe. Zum einen wird das Fach auf der Sekundarstufe II anders und unterschiedlich bezeichnet. Während beispielsweise im Kanton Waadt das Fach „histoire et sciences des religions“ (Religionsgeschichte und Religionswissenschaften) heisst, wird es im Kanton Freiburg unter „science des religions“ (Religionswissenschaft) geführt – entsprechend den Bezeichnungen der Disziplinen an den jeweiligen Universitäten. Des Weiteren beschäftigt sich die Zeitschrift insbesondere mit der Perspektive „Religionen“. Die Zeitschrift hätte demnach „Didaktik der religiösen Kulturen“ heissen können, was aber ebenfalls unbefriedigend ist, da nicht die religiösen Kulturen Gegenstand

3) Die deutschsprachigen universitären Fachverantwortlichen bestehen auf dem Singular „Religionswissenschaft“.

4) Allerdings wurde das vom PER als „éthique et cultures religieuses“ bezeichnete Fach nicht in allen Kantonen unter dieser Bezeichnung in die Stundentafel aufgenommen. So führt das Wallis im Stundenplan das Fach unter „Religion“, der Kanton Bern unter „histoire des religions/éthique“ und der Jura unter „histoire des religions“. Zudem ist in der Romandie der Ausdruck „enseignement du fait ou des faits religieux“ (Unterricht der religiösen Tatsache oder religiösen Tatsachen) üblich. Dieser Ausdruck wird verwendet, um den konfessionsunabhängigen Unterricht über Religion an der öffentlichen Schule zu bezeichnen. Während in Frankreich der Ausdruck im Singular („fait religieux“) verwendet wird, so bevorzugen die Autorinnen, den Ausdruck im Plural zu verwenden („faits religieux“) um die Diversität der „Tatsachen“ und die dahinterliegenden religiösen Phänomene sichtbar zu machen (zur Unterscheidung zwischen „religiösem Phänomen“ als dem Beobachteten und der „religiösen Tatsache“ als dem Ergebnis der Beobachtung vgl. Durisch Gauthier (2011, 63-64); zur Kritik am Ausdruck „fait religieux“ vgl. Borgeaud (2005, 133) sowie Frank & Uehlinger (2009, 187-188).)

Du point de vue des contenus, la *Religionskunde* privilégie une approche socio-culturelle des religions, à savoir une approche qui situe les phénomènes religieux dans leur contexte culturel (Frank, 2010), qui s'intéresse à la pluralité religieuse ainsi qu'aux discours portant sur les religions (Bleisch & Frank, 2013). La *Religionskunde* met également l'accent sur les contextes culturels et sociaux dans lesquels les enfants et les adolescent·e·s entrent en contact avec la « religion ». De ce point de vue, la Religionskunde se différencie d'approches qui, sous le même nom, envisagent cet enseignement comme la simple transmission d'un savoir religieux (doctrines religieuses, mythes, etc.). La Religionskunde se démarque également d'un enseignement religieux ou interreligieux qui porte en particulier sur une théologie (chrétienne ou autre) ainsi que sur une dimension subjective de la religion chez les enfants et les adolescent·e·s (cf. Frank, 2010 ; Frank & Bleisch, 2015). En ce sens, la *Religionskunde* fait partie à l'école obligatoire des disciplines relevant de ce que les pays germanophones nomment le *Sachunterricht*[3] ; les « religions » y sont considérées comme un élément parmi d'autres au sein de la formation générale (cf. Schmid, 2011, p. 13-14; Schmid, Trevisan, Künzli & Giuglio, 2013).

2.2 Didactique des sciences des religions

La branche scolaire qui se dédie spécifiquement à l'enseignement des faits religieux[4] est connue sous plusieurs appellations en Suisse romande. Depuis l'introduction du PER, elle est appelée « éthique et cultures religieuses » à l'école obligatoire, remplaçant d'anciennes désignations telles « histoire biblique et cultures religieuses » dans le canton de Vaud ou « histoire biblique » dans le Jura.[5] Pourquoi dès lors n'avoir pas profité de cette harmonisation et choisi « didactique de l'éthique et cultures religieuses » comme titre français de notre Revue ? Tout d'abord, il faut tenir compte

3) Le concept français qui nous semble le plus se rapprocher de Sachunterricht est « la leçon de choses », à savoir un procédé éducatif qui part des objets familiers des élèves pour construire des connaissances plus abstraites.

4) L'expression « enseignement du fait ou des faits religieux » est courante en Suisse romande. Elle s'utilise pour désigner l'enseignement non confessionnel sur les religions, tel qu'il est dispensé à l'école publique. A la forme au singulier, en usage en France, nous préférons la forme plurielle qui rend compte de la diversité des faits et derrière eux des phénomènes pris en compte. Pour une distinction entre « phénomène religieux », en tant que ce que l'on observe et le « fait » en tant que ce que l'on retire de cette observation, cf. Durisch Gauthier (2011, p. 63-64). Pour une critique de l'expression « fait religieux », voir Borgeaud (2005, p. 133) et Frank & Uehlinger (2009, p. 187-188).

5) On remarquera que les intitulés employés dans les grilles horaire des cantons romands varient beaucoup, y compris selon les degrés pour le même canton. Par exemple, le canton du Jura intitule cette branche « histoire des religions », le canton de Berne « histoire des religions/éthique » et le Valais « religion/religion chrétienne ».

der Didaktik sind, sondern das Wissen, das die Religionswissenschaft über diese Kulturen hervorgebracht hat. Zudem verorten die Lehrpläne der Romandie das Fach sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe I und II im Fachbereich der Sozial- und Geisteswissenschaften, in den sich die Religionswissenschaft klar einordnet.[5]

Die Bezugnahme auf die Religionswissenschaft soll aber nicht als ausschliessend verstanden werden. Im Gegenteil, der Name tradiert nicht nur den interdisziplinären Charakter der vergleichenden Religionswissenschaft, die sich speziell in der französischsprachigen Schweiz im Dialog mit der Geschichte, der Philologie und den Sozialwissenschaften etablierte, sondern auch durch den Einbezug von Analysemethoden aus weiteren Fachbereichen wie der Archäologie, der Philosophie, aber auch der Theologie.[6] Seit ihrem Entstehen im 19. Jahrhundert hat sich die Religionswissenschaft über das Studium verschiedener religiöser Traditionen und deren Diversität definiert, weshalb sie auch der Anforderung der Volksschule, im Unterricht Phänomene verschiedener Religionen zu thematisieren, gut nachkommen kann.

Es versteht sich von selbst, dass sich der Bildungsauftrag der Schule nicht darauf beschränkt, Wissensbestände aus wissenschaftlichen Disziplinen zu vermitteln, sondern die Kinder und Jugendlichen unter anderem auch in der Aneignung von sozialen und methodischen Kompetenzen unterstützen muss, die nur einen schwachen disziplinären Gehalt aufweisen (Audigier, 2006). Allerdings soll über den Titel der Schwerpunkt darauf gelegt werden, was Jean-Pierre Astolfi als „la saveur des savoirs" (2008) bezeichnete, als disziplinäre Wissensbestände, die sich sowohl in den unteren Klassen als auch an den Universitäten aufbauen lassen. Der Begriff „Didaktik" im französischsprachigen Titel wird verstanden als Anspruch, die Art dieses Wissens (z.B. religiöses, säkulares, wissenschaftliches Wissen), die dem jeweiligen Wissen zugrundeliegenden epistemologischen Modelle sowie die verschiedenen Methoden der Umsetzungen in den Schulen und den tertiären Einrichtungen zu untersuchen.

du fait qu'au secondaire II, la discipline scolaire porte d'autres noms : elle apparaît, par exemple, sous le nom d'« histoire et sciences des religions » dans le canton de Vaud et celui de « science des religions » dans le canton de Fribourg, conformément aux intitulés de la discipline de référence dans les universités cantonales respectives. Ensuite, la Revue entend se consacrer en particulier au pôle « religions », si bien que nous aurions dû parler de didactique des cultures religieuses. Or, cette désignation n'est pas satisfaisante. Ce ne sont pas les cultures religieuses elles-mêmes qui sont l'objet de la didactique, mais les savoirs élaborés par les sciences des religions sur les cultures religieuses. Par ailleurs, les plans d'études, qu'ils concernent le primaire, le secondaire I ou le secondaire II, situent unanimement la branche dans le domaine des sciences humaines et sociales, un domaine dans lequel s'inscrivent très clairement les sciences des religions.[6]

La référence aux « sciences des religions » n'est pas synonyme de fermeture, tout au contraire. Elle traduit non seulement le caractère interdisciplinaire de l'histoire comparée des religions qui s'est constituée dans le dialogue entre l'histoire, la philologie et les sciences sociales, mais aussi les emprunts à des analyses provenant de champs divers, tels, par exemple, l'archéologie, la philosophie ou encore la théologie.[7] S'étant construites dès les débuts de leur histoire sur l'étude des religions dans leur diversité, les « sciences des religions » répondent également à l'exigence d'enseigner à l'école publique des faits religieux issus de différentes traditions.

Certes, la mission éducative de l'école ne se résume pas à une transmission de savoirs disciplinaires, mais aussi à l'acquisition de compétences notamment sociales et techniques qui relèvent des « éducations à », à faible teneur disciplinaire (Audigier, 2006). Cependant, à travers notre intitulé, nous souhaitons mettre l'accent sur ce que Jean-Pierre Astolfi a appelé « la saveur des savoirs » (2008), des savoirs disciplinaires qui se construisent aussi bien dans les petites classes qu'à l'université. Etudier la nature de ces savoirs, les modèles épistémologiques qui les sous-tendent ainsi que les démarches mises en œuvre à l'école et dans

5) Der Staatsrat des Kantons Waadt hat für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I festgehalten, dass diese für die Unterrichtsberechtigung in den Fächern „Geschichte" und „Ethik und religiöse Kulturen" entweder die akademischen Kompetenzen im Fach Geschichte wie auch in Religionswissenschaft haben müssen, oder aber die entsprechende Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt absolvieren müssen (Conseil d'Etat du Canton de Vaud, 2013, S. 3). Die Religionswissenschaft gilt in diesem Rahmen somit explizit als Bezugswissenschaft.

6) Es ist an dieser Stelle nicht möglich, auf die zum Teil heftig geführten Debatten rund um die universitäre Fachbezeichnung einzugehen. Aus unserer Perspektive teilt Religionswissenschaft Methoden mit anderen Disziplinen wie etwa der Soziologie, der Geschichtswissenschaft oder der Psychologie, bildet selber aber ein eigenes kohärentes disziplinäres Feld, das in einer Wissenstradition gründet (Borgeaud, 2004, 20; Frank & Uehlinger, 2009, 180).

6) On notera que d'après le Conseil d'Etat du canton de Vaud, les enseignant·e·s du secondaire I qui sont appelé·e·s à enseigner « l'histoire » et « l'éthique et cultures religieuses » doivent avoir une double compétence académique en histoire et en sciences des religions ou suivre une formation continue à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Conseil d'Etat du Canton de Vaud, 2013, p. 3). Les sciences des religions constituent donc explicitement une discipline de référence dans ce cadre.

7) Il ne s'agit pas ici d'entrer dans le débat épineux des différentes appellations de la branche. Pour notre part, nous considérons que les sciences des religions partagent certes des démarches avec d'autres disciplines telles la sociologie ou la psychologie, mais qu'elles constituent un champ épistémologique et disciplinaire cohérent, basé sur une réelle tradition de savoir (Borgeaud, 2004, p. 20; Frank & Uehlinger, 2009, p. 180).

2.3 Religion

„Religion“ ist ein mehrdeutiger Begriff. Einerseits hat sich die Bedeutung von „Religion“ historisch sehr stark gewandelt (vgl. Schlieter, 2010), andererseits wird „Religion“ sowohl in alltagssprachlichen als auch in wissenschaftlichen Kontexten unterschiedlich verwendet (vgl. Bergunder, 2012). Aufgrund der Schwierigkeit, gleichzeitig die verschiedenen Dimensionen des „Phänomens Religion“ zu berücksichtigen (Borgeaud, 2013, 17), ist es nicht möglich, den Religionsbegriff an dieser Stelle ausführlich zu besprechen oder gar eine Definition vorzuschlagen. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass sich – je nach Bestimmung des Religionsbegriffs – auch die Konzeption des Unterrichts zu „Religion“ verändert (Frank, 2010, S. 105-108; Johannsen & Bleisch, 2015), weshalb die Religionskunde immer auch den mitlaufenden expliziten oder impliziten Religionsbegriff reflektieren muss. Gemeinsamer Nenner der mit dieser Zeitschrift beabsichtigten Entwicklung einer Religionskunde ist ein Religionsbegriff, der einem sozial- und kulturwissenschaftlichen Verständnis verpflichtet ist, das „Religion“ immer als durch menschliche Aushandlungsprozesse konstruierten und somit pluralen Begriff versteht.

3 „Religion“ in Schweizer Lehrplänen

3.1 Obligatorische Volksschule

Mit der Abstimmung vom 21. Mai 2006 hat das Schweizer Stimmvolk den revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung angenommen und die Bildungsverantwortlichen verpflichtet, zentrale Punkte national einheitlich zu regeln und in der Bildung von der Primarschule bis zur Universität zu kooperieren. In der Folge hat sich dieser Auftrag im HarmoS-Konkordat konkretisiert, das im August 2009 in Kraft getreten ist. Bis September 2010 sind 15 Kantone, darunter alle sieben Kantone der Romandie, dem HarmoS-Konkordat beigetreten (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK/CDIP, 2010). Teil des Konkordats ist unter anderem die Einführung von sprachregional harmonisierten Lehrplänen sowie die Festlegung auf elf obligatorische Schuljahre, aufgeteilt auf drei Zyklen: Zyklus 1 umfasst die Primarschulklassen 1^{H}-4^{H}, Zyklus 2 umfasst die Primarschulklassen 5^{H}-8^{H} und der Zyklus 3 umfasst die Sekundarschulklassen 9^{H}-11^{H} (EDK/CDIP, HarmoS, o.J.). In der Deutschschweiz wurde das Projekt des harmonisierten Lehrplans 21 von HarmoS abgekoppelt, so dass sich schliesslich alle Kantone der Deutschschweiz – unabhängig davon, ob sie dem HarmoS-Konkordat angehören oder nicht – beteiligten.

2.3 La religion

La religion est un concept complexe. D’une part, il a subi de fortes modifications de sens dans l’histoire (cf. Schlieter, 2010), d’autre part, il est utilisé de manières diverses dans le langage courant de même qu’au sein des sciences humaines et sociales (cf. Bergunder, 2012). Etant donné la multiplicité des dimensions auxquelles renvoie le concept de religion et la difficulté d’en tenir compte simultanément (Borgeaud, 2013, p. 17), il ne sera pas possible de discuter ni même de proposer dans ce cadre une définition de la religion. Nous nous contenterons de souligner le fait que la définition choisie a un impact sur la façon d’envisager l’enseignement sur les religions (Frank, 2010, p. 105-108 ; Johannsen & Bleisch, 2015). C’est la raison pour laquelle un enseignement portant sur les faits religieux doit toujours s’interroger sur ce qu’est la religion, sur ce que ce concept intègre de manière explicite et implicite. Des éléments communs que nous pouvons citer à propos de la définition du concept de religion et qui se reflète dans notre manière d’envisager l’enseignement des faits religieux est la prise en compte des contextes sociaux et culturels des phénomènes étudiés ainsi que la reconnaissance de la nature humaine, plurielle et négociée d’une religion.

3 Les enseignements portant sur les religions dans les plans d’études

3.1 Ecole obligatoire

Avec la votation populaire du 21 mai 2006, les Suisses ont accepté l’arrêt fédéral modifiant les articles de la Constitution sur la formation. Cette révision constitutionnelle visait principalement à contraindre la Confédération et les cantons à coordonner leur action et à coopérer dans le domaine de la formation, de l’école primaire à l’université.
Ces nouveaux articles constitutionnels ont par la suite facilité la concrétisation du concordat HarmoS. A l’heure actuelle, 15 cantons, dont les 7 cantons romands, ont approuvé le projet HarmoS qui est entré en vigueur le 1er août 2009. Fait partie du concordat l’introduction de plans d’études harmonisés selon les régions linguistiques ainsi que, pour l’école obligatoire, une durée de scolarité de 11 ans répartie sur trois cycles : le cycle 1 qui comprend les degrés primaires 1^{H}-4^{H}, le cycle 2 qui comprend les degrés primaires 5^{H}-8^{H} et le cycle 3 qui comprend les degrés secondaires 9^{H}-11^{H} (CDIP/EDK, s.d.). En Suisse alémanique, le

3.1.1 Romandie: Plan d'études romand (PER)

Der hamonisierte Lehrplan für die französischsprachige Schweiz, der Plan d'études romand (PER) wurde in der Nachfolge der Convention scolaire romande (2007) und des Inkrafttretens des Harmoskonkordats (2009) am 27. Mai 2010 durch die Interkantonale Konferenz der Erziehungsdirektoren der Romandie und des Tessins (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, CIIP) angenommen. Der PER wurde stufenweise zwischen 2011 und 2014 in den Kantonen der Romandie eingeführt (CIIP, 2013).[7] Der Unterricht über „Religion" findet insbesondere im Fach „éthiques et cultures religieuses, ECR" statt, welches seinerseits Teil des Fachbereichs der Sozial- und Geisteswissenschaften ist. ECR ist zusammen mit Hauswirtschaft und Latein Teil jener Fächer, denen von der CIIP der Status „kantonale Besonderheit" gewährt wurde. Dies bedeutet, dass nur ein Teil der Kantone diese Fächer in ihrer offiziellen Stundentafel aufführen. Zudem haben die Kantone, die das Fach ECR aufgenommen haben, ihre Stundentafeln sehr unterschiedlich gestaltet: Die französischsprachigen Teile der Kantone Wallis und Freiburg führen das Fach durch die gesamte obligatorische Schulzeit (Canton du Valais, 2014a; 2014b; Service de l'enseignement obligatoire de langue française de l'Etat de Fribourg (SEnoF), o.J.; 2014)[8] . Neben dem Fach ECR ist in beiden Kantonen ein konfessioneller Unterricht Teil des Stundenplans, der von den Kirchen verantwortet wird. Der Kanton Wallis hat die vom PER genannten Inhalte und Ziele mit konfessionellen Inhalten und Zielen ergänzt.[9] Die säkularen oder laizistischen Kantone Neuenburg und Genf haben sich gegen die Aufnahme des Fachs ECR in ihre Stundentafeln entschieden und subsumieren „Religion" unter „Geschichte" (Département de l'instruction publique du canton de Genève (DIP), 2012; Réseau pédagogique neuchâtelois (RPN), 2015). Beide Kantone haben sowohl spezifische Lehrmittel wie einen spezifischen Lehrplan für „Religion" entwickelt: „Etude des Grands Textes" (Studium der grossen Texte) in Genf und „Enseignement des cultures religieuses et humanistes" (Unterricht religiöser und humanistischer Kulturen) in Neuenburg. Die waadtländischen, bernischen und jurassischen Schulbehörden ihrerseits projet d'harmonisation du *Lehrplan 21* a été découplé du concordat HarmoS. Tous les cantons ont collaboré à ce nouveau plan d'études, qu'ils aient ou non approuvé le concordat.

3.1.1 Suisse romande : le Plan d'études romand (PER)

Un Plan d'études romand (PER) harmonisé a été adopté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) le 27 mai 2010, faisant suite à la signature de la Convention scolaire romande (2007) et à l'entrée en vigueur de l'Accord HarmoS (2009). Le PER a été introduit progressivement dans tous les cantons de l'espace romand de 2011 à 2014 (CIIP, 2013).[8] Quant à l'étude des faits religieux, elle s'inscrit en particulier dans la branche scolaire intitulée « éthique et cultures religieuses » (ECR) qui fait elle-même partie du « domaine disciplinaire » des sciences humaines et sociales.[9] L'ECR est une branche à laquelle la CIIP a accordé le statut de spécificité cantonale, aux côtés de l'économie familiale et du latin, ce qui signifie qu'une partie seulement des cantons l'inscrivent dans leur grille horaire.
Les cantons appliquent le PER en ECR de façon variée : le Valais et Fribourg ont incorporé la branche d'une manière régulière au long de la scolarité obligatoire (Canton du Valais, 2014a et 2014b, Service de l'enseignement obligatoire de langue française de l'Etat de Fribourg, s.d. et 2014).[10] Cet enseignement côtoie un enseignement religieux confessionnel qui, dans le cas du canton de Fribourg, bénéficie d'une meilleure dotation horaire à certains degrés. Le canton du Valais a adopté le PER tout en le complétant par des indications et de moyens propres mettant notamment en valeur le patrimoine chrétien du Valais et ajoutant des éléments de progression liés au christianisme en général et au catholicisme en particulier.[11] Les cantons de Neuchâtel et de Genève, laïcs, ont pris la décision de ne pas adopter l'ECR dans leur programme et incluent l'étude des faits religieux dans l'enseignement de la branche scolaire « histoire » (Département de l'instruction publique du canton de Genève (DIP), 2012

7) Für das Tessin ist die Lehrplanrevision für das Jahr 2015 geplant (vgl. Galetta & Ostinelli, 2014).

8) Im Kanton Wallis kann allerdings der konfessionelle Religionsunterricht das Fach ECR ersetzen: Das Schulgesetz vom 4. Juli 1962 gibt den Geistlichen das Recht, den im Schulprogramm vorgesehenen Religionsunterricht zu erteilen (Art. 28). Zwar wurde im Kanton Wallis der PER eingeführt, das im PER vorgesehene Fach ECR wurde aber unter der Bezeichnung „Religion" in die Stundentafel aufgenommen.

9) So wurde beispielsweise der Liste der zu behandelnden Werte die „Vergebung" hinzugefügt (Canton du Valais, 2012). Die Ergänzungen sind über die Internetplattform des PER zugänglich (www.plandetudes.ch).

8) Au Tessin, les autorités scolaires ont pour projet de terminer la révision du plan d'études en 2015. Pour l'analyse d'expériences menées au Tessin dans le cadre de l'enseignement des faits religieux, voir Galetta & Ostinelli (2014).

9) Nous précisons « en particulier » car l'étude des faits religieux est brièvement mentionnée dans le programme d'histoire du PER .

10) L'enseignement confessionnel peut se substituer à l'ECR au Valais : la Loi sur l'instruction publique (4 juillet 1962), toujours en vigueur, donne libre accès à « l'ecclésiastique désigné et contrôlé par l'autorité religieuse compétente […] pour y donner les cours de religion prévus au programme » (art. 28).

11) Les compléments valaisans sont accessibles à partir de la plate-forme informatique du PER (www.plandetudes.ch).

haben das Fach ECR des PER eingeführt, allerdings wird es auch da in hohem Masse der Geschichte assoziiert.[10]

3.1.2 Deutschschweiz: Lehrplan 21

Der harmonisierte Lehrplan „Lehrplan 21 (LP21)" für die deutschsprachigen Volksschulen in 21 Kantonen wurde im Oktober 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) freigegeben. Zuständig für die Einführung sind die Kantone (D-EDK, 2014b).

Im Lehrplan 21 ist „Religion" Teil der natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Bildung.[11] In Zyklus 1 und 2 gehört „Religion" als eine Perspektive unter anderen zum Integrationsfach „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)" und wird hauptsächlich im Kompetenzbereich NMG.12 (Religionen und Weltsichten begegnen) bearbeitet. Im Zyklus 3 gehört „Religion" zum neuen Fach „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)" und wird hauptsächlich in den Kompetenzbereichen ERG.3 (Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen) und ERG.4 (Sich mit Religionen und Weltsichten auseinandersetzen) bearbeitet (D-EDK, 2014a). Mit Ausnahme der Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft ist der LP21 zur Zeit noch in keinem Kanton eingeführt worden.

3.2 Weiterführende Schulen

In den nachobligatorischen Schulen wird „Religion" nicht überall unterrichtet: Das Fach wird vor allem an den Gymnasien angeboten; in Fachmittelschulen sowie in Berufsschulen kommt es kaum vor. Gemäss dem Eidgenössischen Maturitätsreglement (MAR) aus dem Jahr 1994 (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK/CDIP, 1994) ist Religion ein Ergänzungsfach und wird als „Religionslehre" bezeichnet. Es ist demnach kein Grundlagenfach und damit auch nicht obligatorisch. Es ist den einzelnen Gymnasien überlassen, ob sie ein solches Ergänzungsfach anbieten wollen oder nicht. Wenige Kantone kennen auf der Sekundarstufe II ein Obligatorium, etwa die Kantone Thurgau und Freiburg. Als Ergänzungsfach

et Réseau pédagogique neuchâtelois (RPN), 2015).[12] Cependant, ces deux cantons ont conçu des moyens d'enseignement et des plans d'étude spécifiques à ce sujet, appelés « Etude des Grands Textes » à Genève et « Enseignement des cultures religieuses et humanistes » à Neuchâtel. Enfin, les autorités scolaires vaudoises, bernoises et jurassiennes, quant à elles, adoptent le programme d'ECR du PER, mais l'associent également à l'histoire dans une grande mesure.[13]

3.1.2 Suisse alémanique : le *Lehrplan 21*

Le *Lehrplan 21 (LP21)* est un plan d'études harmonisé pour l'école obligatoire en Suisse alémanique. Il a été adopté en octobre 2014 par la Conférence alémanique de l'instruction publique (D-EDK) en vue de son introduction dans 21 cantons.[14] Ces derniers sont chargés de procéder à cette introduction.
Dans le *Lehrplan 21*, la « religion » est intégrée aux sciences humaines et sociales.[15] Aux cycles 1 et 2, elle constitue l'une des perspectives du domaine de formation *Natur, Mensch, Gesellschaft* (Nature, Homme, Société) *NMG.* Elle est principalement abordée dans le domaine de compétence *NMG.12 Religionen und Weltsichten* (Religions et Visions du monde). Au cycle 3, elle fait partie de la nouvelle discipline *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (Ethique, Religions, Communauté) *ERG* où elle est traitée en particulier dans le domaine de compétence *ERG.3 Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen* (reconnaître les traces et l'influence des religions dans la culture et la société) et *ERG.4 Sich mit Religionen und Weltsichten auseinandersetzen* (se confronter aux religions et aux conceptions du monde) (D-EDK, 2014a).

3.2 Ecoles du post-obligatoire

Au post-obligatoire, la possibilité d'étudier les faits reli-

10) Im Kanton Waadt ist das Fach ECR durch die gesamte obligatorische Schulzeit hindurch an das Fach Geschichte gebunden (Département de la formation, de la culture et de la jeunesse du canton de Vaud DFJC, 2013). Im Jura und im französischsprachigen Teil des Kantons Bern ist ECR in der Primarschule ein eigenes Fach, wird dann allerdings in der Sekundarschule ebenfalls ins Fach Geschichte integriert (Département de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, S. 16 und S. 21; Département de la formation, de la culture et des sports du canton du Jura, 2007; 2009).

11) Für eine ausführliche Analyse vgl. Bleisch, 2015.

12) Les objectifs sont ceux de l'histoire.

13) Dans le canton de Vaud, la branche est associée à l'histoire dans la grille horaire pour toute la scolarité obligatoire (Département de la formation, de la culture et de la jeunesse du canton de Vaud (DFJC), 2013). Et pour les élèves francophones du canton de Berne comme pour le canton du Jura, l'ECR est enseignée indépendamment à l'école primaire puis incorporée à l'histoire au cycle 3 (Département de l'instruction publique du canton de Berne, 2013, p. 16 et p. 21 ; Département de la formation, de la culture et des sports du canton du Jura, 2007 et 2009). Comme cela a été souligné plus haut, les intitulés employés dans les grilles horaire des cantons romands varient beaucoup, y compris selon les degrés pour le même canton, cf. note 5.

14) Tous les cantons germanophones ou dont une partie de la population est germanophone ont participé au *Lehrplan 21*, indépendamment du fait qu'ils aient approuvé ou non le concordat HarmoS.

15) Pour une analyse détaillée, voir Bleisch (2015).

kann „Religionslehre“ religionswissenschaftlich oder christlich-theologisch ausgerichtet sein. Für die Konkretisierung des Rahmenlehrplans sind in der Romandie die Kantone, in der Deutschschweiz die einzelnen Kantonsschulen zuständig. Viele Schweizer Gymnasien bieten das Fach „Religion“ an, auch wenn es in den einzelnen Kantonen und in der Deutschschweiz an den verschiedenen Schulen unterschiedlich benannt wird.
Der „Rahmenlehrplan für die Fachmittelschulen“ (EDK/CDIP, 2004) sowie die „Richtlinien über die zusätzlichen Leistungen für die Fachmaturität im Berufsfeld Pädagogik“ (EDK/CDIP, 2012) sehen „Religion“ nicht als Fach vor, obwohl zahlreiche Studierende aus diesem Ausbildungsgang anschliessend an den Pädagogischen Hochschulen studieren und dieses Fach später unterrichten werden. An Berufsschulen wird das Fach ebenfalls nicht erteilt.

4 Eckpfeiler der Religionskunde

Wenn Unterricht an sich bereits ein komplexes Unterfangen ist, so verkompliziert sich Unterricht, der Religion thematisiert, aufgrund verfassungsmässiger Rahmenbedingen, gesellschaftlicher Brisanz und persönlicher Sensibilitäten. Deshalb ist es das zentrale Ziel dieser Zeitschrift, zur Entwicklung der Religionskunde als einem qualitativ hochstehenden Unterricht beizutragen. Vier Aspekte stehen dabei im Vordergrund:

1. Religionskunde als Unterricht, der die Menschenrechte sowie die Schweizer Grundrechte maximal respektiert;
2. Orientierung an den Schülerinnen- und Schülern;
3. Handlungsorientierung durch die Entwicklung von didaktischen Settings zum forschenden Lernen;
4. Orientierung an zentralen wissenschaftlichen Erkenntnissen sowohl der Inhalte des Unterrichts wie auch der Didaktik und der Unterrichtspraxis.

Diese eng miteinander zusammenhängenden Aspekte werden im Folgenden kurz dargelegt und reflektiert.

4.1 Grundrechtsorientierter Unterricht

Religionskunde findet in der Institution Schule statt, die von bestimmten gesetzlichen Rahmenbedingungen und verschiedenen Werten geprägt ist. Dazu gehören die Menschenrechte und die Bundesverfassung, die insbesondere den Schülerinnen und Schülern, die die religions- und konfessionsneutralen staatlichen Schulen besuchen, die Glaubens- und Gewissensfreiheit garantieren (Art. 15 BV). In diesem Sinne sind Reli-

gieux n’est pas offerte dans toutes les filières : elle est destinée en particulier aux élèves des écoles de maturité et n’est que peu proposée dans les écoles de culture générale et les écoles professionnelles. Le Règlement de reconnaissance de la maturité (RRM) édicté en 1995 (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l’Instruction publique CDIP/EDK, 1995) mentionne « l’enseignement religieux » parmi les options complémentaires (p. 6).[16] Il ne s’agit donc pas d’une discipline fondamentale et elle n’est pas obligatoire. Le choix de proposer une telle option revient ainsi aux écoles de maturité des différents cantons. Quelques rares cantons proposent un enseignement obligatoire, tels les cantons de Fribourg et de Thurgovie. En tant qu’option complémentaire, l’enseignement peut être orienté « sciences des religions » ou « théologie chrétienne ». En Suisse romande, la responsabilité d’établir les plans d’étude concrets est du ressort des cantons tandis qu’en Suisse alémanique cette responsabilité revient à la direction des gymnases. De nombreux gymnases suisses offrent l’option « Religion » bien que celle-ci reçoive dans bien des cantons d’autres appellations.
Le Plan d’études cadre pour les écoles de culture générale (CDIP/EDK, 2004) et les Directives concernant les prestations complémentaires requises pour l’obtention de la maturité spécialisée, orientation pédagogie (CDIP/EDK, 2012) ne proposent pas cette branche quand bien même de nombreuses étudiant·e·s de cette voie se destinent à l’enseignement au niveau primaire et auront donc à enseigner cette branche. Enfin, la branche n’est pas présente dans les écoles professionnelles.

4 Enseignement des faits religieux : axes à développer

Avec ses références au cadre constitutionnel et parce que l’enseignement des faits religieux peut constituer une question sensible tant du point de vue social que pour les individus, ce dernier occupe une place particulière au sein de l’éducation qui, en soi, est déjà un domaine riche et complexe. C’est pour tenir compte de ces exigences que cette Revue se propose de contribuer à un enseignement cohérent et de qualité. Quatre aspects nous semblent particulièrement importants :

1. proposer un enseignement qui respecte au maximum les droits de l’homme ainsi que les droits fondamentaux de la Constitution suisse
2. proposer un enseignement centré sur les élèves

16) Le « Plan d’études cadre pour les écoles de maturité » (1994) rédigé par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l’Instruction publique (CDIP/EDK), inscrit le cours intitulé « Religion » parmi les branches du domaine des « sciences humaines et économiques ».

gionskunde-Didaktiker/-innen und die Lehrpersonen verpflichtet, einen Unterricht zu entwickeln, der dieses Grundrecht maximal respektiert und selbst nicht religiös ist (vgl. Famos, 2005; Süess & Pahud de Mortanges, 2015). Gleichzeitig orientiert sich die Schule auch an Grundrechten und Werten wie Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit. Die Schule wendet sich explizit gegen jegliche Art von Diskriminierung und „fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen" (D-EDK, 2014a, Grundlagen). Diesen Zielen muss die Religionskunde ebenfalls Rechnung tragen.

4.2 Schülerinnen- und schülerorientierter Unterricht

Die Schule hat zusammen mit den Betreuungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler zum Ziel, diese zu eigenständigen und mündigen Menschen zu bilden, deren Kenntnisse und Kompetenzen es ihnen erlauben, verantwortungsvoll zu handeln sowie „lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden" (D-EDK, 2014a, Grundlagen). Wegen den verschiedenen Dynamiken, die das Spannungsverhältnis von „Religion" und „Gesellschaft" kennzeichnen, haben sich die Religionskunde-Didaktiker/-innen sowie die Lehrpersonen immer wieder neu die grundlegende Frage zu stellen, welche Kenntnisse und Kompetenzen Kinder und Jugendliche in Bezug auf „Religion" brauchen, um als Erwachsene in der Gesellschaft eigenständig und verantwortungsvoll handeln zu können. Wie kann die Religionskunde zu diesen allgemeinen Bildungszielen beitragen? Aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen müssen sowohl die Religionskunde-Didaktiker/-innen als auch die Lehrpersonen besonders sorgfältig reflektieren, wie „Religion" im Unterricht mit den religionsbezogenen Repräsentationen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler verbunden wird,[12] zumal aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse (Abnahme und Pluralisierung religiöser Zugehörigkeiten, vgl. Stolz, Könemann, Schneuwly Purdie, Englberger & Krüggeler, 2011) eine immer grössere Heterogenität in den Klassen zu erwarten ist. Aus der Schüler/-innenorientierung ergibt sich ein grosser Bedarf an Forschungen zur Frage der Repräsentationen, Konzepte, Erlebnisse und Haltungen von Kindern und Jugendlichen, die sie in den Unterricht hineintragen und die ihr Lernen beeinflussen. Zudem fehlen systematisch erhobene Daten darüber, welchen religionsbezogenen Situationen junge (und ältere) Erwachsene gegenüber stehen und die sie kompetent

12) Im deutschsprachigen Raum wird diese Schüler/-innenorientierung meist als Lebensweltbezug bezeichnet.

3. proposer une pédagogie orientée vers l'action en développant des scénarios didactiques de type démarche d'enquête[17]
4. mieux intégrer les savoirs scientifiques et les résultats de recherche dans l'enseignement des faits religieux et dans sa didactique.

Nous allons développer brièvement chacun de ces quatre points qui sont intrinsèquement liés.

4.1 Respect du cadre constitutionnel

L'enseignement sur les religions s'effectue à l'école, donc dans un cadre régi par le droit et par un certain nombre de valeurs. Nous pensons en particulier aux droits humains et à la Constitution suisse qui garantissent aux élèves fréquentant l'école publique la liberté de conscience et de croyance (art. 15 Cst.). En ce sens, les didacticien·ne·s de la branche et les enseignant·e·s sont tenu·e·s de développer un enseignement qui respecte autant que possible ce droit fondamental et qui n'est donc pas de nature religieuse (cf. Süess & Pahud de Mortanges, 2015; Famos, 2005). Par ailleurs, l'école prend également appui sur des droits fondamentaux comme la liberté d'expression ou l'égalité des chances, l'égalité des sexes ou l'égalité sociale. L'école s'oppose explicitement aux discriminations de toutes sortes et « encourage le respect mutuel dans le vivre ensemble, en particulier en lien avec les cultures, les religions et les modes de vie » (*Lehrplan 21*, « Grundlagen »).[18] Les visées ici décrites sont également celles d'un enseignement sur les faits religieux.

4.2 Un enseignement centré sur les élèves

L'école a pour mission d'éduquer les élèves en partenariat avec les parents ou leurs représentant·e·s pour en faire des citoyen·ne·s autonomes et responsables, doté·e·s de savoirs et de compétences qui les rendent aptes à agir avec discernement, à « apprendre tout au long de leur vie et à trouver leur place dans la société ainsi que dans la vie professionnelle »[19] (*D-EDK, 2014a,* « Grundlagen »). Etant donné les différentes dynamiques qui traversent les champs de tension entre

17) Il s'agit ici d'une description de ce qui, en allemand, est désigné par un « *Handlungsorientierter* Unterricht ». Cette manière de concevoir l'activité des élèves est liée à la notion de *Sachunterricht* (Möller, 2007), à savoir un procédé éducatif qui part des objets familiers des élèves pour construire des connaissances plus abstraites. Dans les cantons alémaniques, le concept de Sachunterricht est particulièrement présent à l'école primaire.

18) Texte original allemand : *« fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen ».*

19) Texte original allemand : *« lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden ».*

und verantwortungsvoll bestehen müssen.

4.3 Handlungsorientierter Unterricht

Die Religionskunde versteht sich in Anbindung an den natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Unterricht als Unterricht, der das forschende Lernen ins Zentrum stellt. Durch die Forschungsergebnisse zur Qualität von Unterricht wird auch vom religionskundlichen Unterricht eine starke Handlungsorientierung gefordert. Sowohl die Einbettung in neuere Entwicklungen in der Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Kaiser, 2013), als auch die heutige dominante Ausrichtung der Religionswissenschaft legen nahe, mit Kindern und Jugendlichen „Religion" im sozialen und kulturellen Kontext zu erforschen. Dieser Ansatz will die Didaktik der Religionskunde auf drei Ebenen entwickeln: Ein forschungsorientierter Unterricht kann der grossen Heterogenität der Kinder und Jugendlichen gerade auch in Bezug auf „Religion" Rechnung tragen und erlaubt es, ihre Fragen und Interessen in den Unterricht einzubringen. Ein forschungsorientierter Unterricht kann der historisch überlieferten und kulturell gelebten Vielfalt im lokalen Umfeld der Schule Beachtung schenken und über diesen soziokulturellen Kontext das komplexe „Phänomen Religion" erschliessen. Ein forschungsorientierter Ansatz kann es der Lehrperson erlauben, religionsbezogene Themen trotz des möglicherweise fehlenden eigenen fachlichen Wissens zu behandeln und sich selber als forschende Lehrende zu verstehen.

4.4 Wissenschaftsorientierter Unterricht

Mit der Professionalisierung der Lehrpersonen durch eine Akademisierung und Tertiarisierung der Ausbildung verstärkte sich die Wissenschaftsorientierung der Didaktik. Diesem Prozess trägt auch die Religionskunde Rechnung. Zum einen orientiert sie sich an Ergebnissen und Erkenntnissen aus der Pädagogik und der Psychologie, insbesondere der Unterrichtsforschung und der Entwicklungspsychologie. Zum anderen orientiert sie sich an denjenigen universitären Disziplinen, die sich aus einer wissenschaftlichen Perspektive mit „Religion" beschäftigen – sei das schwerpunktmässig wie etwa die Religionswissenschaft, Islamwissenschaft, Indologie, Judaistik und die Kulturwissenschaft des Christentums, oder als Teildisziplin wie die Geschichte, Anthropologie, Ethnologie, Soziologie oder Psychologie. Aus ihnen entnimmt die Religionskunde zum einen geprüfte Begriffe, Konzepte, Darstellungen, Forschungsmethoden und Forschungsergebnisse (vgl. Frank, 2013; Johannsen & Bleisch, 2015). Zum anderen erlauben es die Bezugswissenschaften, eine Didaktik zu entwickeln, die es den Lehrpersonen ermöglicht, Unterrichtsgegenstände oder spontane Äusserungen

« religions » et « société », les didacticien·ne·s ainsi que les enseignant·e·s ont l'obligation de s'interroger régulièrement sur les savoirs et compétences spécifiques à leur branche qui permettront aux enfants et aux jeunes d'agir en tant qu'adultes autonomes et responsables au sein de la société. Comment cet enseignement peut-il contribuer à ces finalités éducatives générales ? Le cadre légal qui touche en particulier cet enseignement, mais aussi les mutations du paysage religieux qui entraînent des classes de plus en plus hétérogènes (recul et pluralisation des appartenances religieuses, cf. Stolz, Könemann, Schneuwly Purdie, Englberger & Krüggeler, 2011) doivent amener les didacticien·ne·s à penser avec soin les liens qui existent entre contenus enseignés et expériences des élèves.[20]
Il existe un grand besoin de recherches sur les représentations, les concepts, les expériences et les postures avec lesquels les élèves arrivent en classe et qui sont susceptibles d'influencer leurs apprentissages. Il manque également des données systématiques sur les types de situations en lien avec les religions auxquelles sont confronté·e·s les jeunes (et les moins jeunes) et les compétences qui leur seraient nécessaires pour les aborder.

4.3 Une pédagogie orientée vers l'action

L'enseignement des faits religieux, de par son intégration dans le champ des sciences humaines et sociales, est axé sur l'exploration et la recherche. Cela suppose que cet enseignement soit ancré dans une pédagogie orientée vers l'action. En outre, le fait que cet enseignement soit inséré en Suisse alémanique dans le *Sachunterricht* (cf. Kaiser, 2013) ainsi que l'accent mis par les sciences des religions sur la nécessité d'une approche contextualisée rendent nécessaire la prise en compte des contextes sociaux et culturels dans lesquels s'insèrent les objets étudiés. Pour répondre à ces exigences, il est nécessaire que la didactique développe un enseignement de type démarche d'enquête pour trois raisons au moins : pour tenir compte de la forte hétérogénéité des classes, notamment par rapport aux religions, et permettre d'intégrer les questionnements et les intérêts des élèves aux démarches d'apprentissage ; pour accorder de l'attention à la diversité locale, tant dans sa dimension historique que dans sa dimension vécue, et étudier les phénomènes religieux à partir de ce contexte socio-culturel ; pour permettre aux enseignant·e·s qui n'auraient pas toutes les connaissances sur un thème donné d'adopter cette posture de recherche.

20) Dans les pays germanophones, cet enseignement est qualifié de *Lebensweltbezug*, c'est-à-dire qui a un lien avec la vie quotidienne des élèves, avec leur environnement.

der Kinder einzuordnen und zu kontextualisieren. Besondere Bedeutung für die Religionskunde erhalten dabei historische und sozialwissenschaftliche Beschäftigungen mit Religion, die es mehr als andere Teildisziplinen ermöglichen, im Unterricht gleichzeitig die grosse religiöse Vielfalt in ihrer geschichtlichen und aktuellen Dimension darzustellen und einen Bezug zur Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Einen speziell reflektierten Umgang wird die Religionskunde mit den verschiedenen Theologien, Religionspädagogiken und der Religionsphilosophie entwickeln müssen.
Die Wissenschaftsorientierung und damit das systematische Fachwissen und die wissenschaftlichen Methoden stehen, dies gilt für alle schulischen Fächer, immer in einer Spannung zur Schüler/-innenorientierung und der fachwissenschaftlichen Systematik. Die Religionskunde wird dieses Spannungsfeld stufenspezifisch ausformulieren müssen.

5 Zeitschrift für Religionskunde

5.1 Ziele der Zeitschrift

Die Zeitschrift für Religionskunde verfolgt Ziele auf verschiedenen Ebenen: Sie will beitragen (1) zur Erforschung, Entwicklung und Reflexion religionskundlichen Unterrichts; (2) zur Professionalisierung der Lehrpersonen; (3) zur Verbindung der Sprachregionen sowie (4) zum Einbezug der Religionswissenschaft in die religionskundliche Fachdidaktik.

5.1.1 Beitrag zur Erforschung, Entwicklung und Reflexion der Religionskunde

Die Zeitschrift für Religionskunde bietet eine Plattform für die Veröffentlichung von Analysen und Forschungsergebnissen im Bereich der Religionskunde sowie allgemeiner des Untersuchungsfeldes „Schule und Religion“ und macht sie durch das kostenlose Onlineformat einem breiten Publikum zugänglich. Dies ermöglicht einen engeren Austausch von Forscherinnen und Forschern, Didaktikerinnen und Didaktikern sowie Praktikerinnen und Praktikern und damit die kritische Reflexion und die Bildung einer *scientific community*. Dies soll langfristig sowohl zu einem qualitativ hochstehenden Unterricht in Bezug auf Religion als auch zu einer verantwortungsvollen Zusammenarbeit verschiedener Akteur/-innen beitragen.

4.4 Un enseignement fondé scientifiquement

Avec le processus de tertiarisation et d’académisation de la formation des enseignant·e·s, le caractère scientifique de la didactique s’est renforcé au sein des institutions de formation. L’enseignement portant sur les religions doit tenir compte de cette évolution. D’une part, il doit se fonder sur les résultats de recherche et les savoirs issus de la pédagogie et de la psychologie, en particulier les recherches en éducation et en psychologie du développement. D’autre part, il doit s’appuyer sur les disciplines académiques qui étudient de manière scientifique la ou les religions, soit de manière centrale comme, par exemple, les sciences des religions, l’islamologie, l’indianisme, les études juives, l’histoire du christianisme ou de manière partielle comme l’histoire, l’ethnologie, l’anthropologie, la sociologie ou la psychologie. Ces disciplines fournissent à l’enseignement des faits religieux des concepts, des notions, des représentations, des méthodes et des résultats de recherche qui sont validés scientifiquement (cf. Frank, 2013 ; Johannsen & Bleisch, 2015). En outre, cela permet de développer une didactique qui situe et contextualise les objets enseignés ainsi que les énoncés spontanés des élèves dans un cadre scientifique. Les analyses historiques et sociologiques revêtent une importance particulière pour l’enseignement des faits religieux dans la mesure où elles permettent de présenter la diversité religieuse dans sa dimension à la fois historique et actuelle et de créer un lien avec la vie quotidienne des élèves. Les relations avec les différentes théologies confessionnelles, les pédagogies et philosophies religieuses devront faire l’objet d’un examen spécifique.
Par ailleurs, il est nécessaire de tenir compte, comme dans toutes les autres disciplines, du champ de tension qui existe entre l’orientation scientifique - qui implique des savoirs systématiques ainsi que des méthodologies rigoureuses - et les approches centrées sur les élèves et intégrant les savoirs du quotidien dans l’enseignement.[21] Ce champ de tension devra être pris en compte et articulé à l’âge des élèves.

5 Revue de didactique des sciences des religions

5.1 Buts de la Revue

La publication de la présente Revue a pour but de contribuer (1) à la recherche, au développement et à la réflexion autour de l’enseignement des faits religieux ; (2) à la professionnalisation des enseignant·e·s

21) On a vu qu’en Suisse alémanique, l’enseignement à l’école primaire cherche à travailler à partir du quotidien des élèves (*Lebensweltbezug*). Or, les savoirs qui concernent ce quotidien ne sont pas forcément ceux qui sont dispensés à l’université.

5.1.2 Beitrag zur Professionalisierung

Mit der klaren Wissenschaftsorientierung sowie der Bereitstellung von Forschungsresultaten und erprobten Unterrichtssequenzen fördert die Zeitschrift einen reflektierten Theorie-Praxisbezug und trägt hiermit zur Professionalisierung der Lehrpersonen, aber auch der akademischen Fachdidaktik selbst bei.

5.1.3 Beitrag zu Verbindung der Sprachregionen

Die Zeitschrift für Religionskunde ist zweisprachig angelegt und hat insbesondere zum Ziel, fachwissenschaftliche, fachdidaktische aber auch unterrichtspraktische Fragen über die Sprachregionen hinaus zu diskutieren. Dies soll auch der Reflexion der Harmonisierungsprozesse des Schweizerischen Bildungsraums entgegenkommen. Aufgrund fehlender Ressourcen muss sich die Zeitschrift allerdings vorerst auf die französisch- und deutschsprachige Schweiz fokussieren, steht aber auch italienischen und romanischen Beiträgen zur Verfügung. Gleichzeitig ist die Zeitschrift über die Schweiz hinaus für den deutsch-, französisch-, italienisch-, und englischsprachigen Raum offen. Die Zeitschrift stellt sich damit der grossen und in gewisser Weise paradoxen Herausforderung, eine gemeinsame Fachsprache zu entwickeln, die sprachregionalen fachlichen Spezifika jedoch beizubehalten, um an die jeweiligen sprachregionalen fachlichen Diskussionen anschlussfähig zu bleiben. Dieses Vorhaben könnte auch für andere Fachdidaktiken interessant und von Nutzen sein.

5.1.4 Beitrag zum Einbezug der Religionswissenschaft in die religionskundliche Fachdidaktik

Religionskunde auf der Ebene der Volksschule und weiterführenden Schulen ist nebst der Schüler/-innenorientierung auch auf die fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen ausgerichtet. Allerdings bildet sie die fachwissenschaftlichen Logiken nicht einfach „schüler/-innengerecht“ ab, sondern diese müssen in einen pädagogisch-didaktischen Diskurs umgesetzt werden. Die Zeitschrift für Religionskunde möchte nicht zuletzt zu diesem bislang in der Religionswissenschaft vernachlässigten Bereich einen gewichtigen Beitrag leisten.

5.2 Aufbau der Zeitschrift

Die Zeitschrift beinhaltet Beiträge für folgende sechs Rubriken, wobei die ersten vier Rubriken nicht trennscharf sein können und wollen:

ainsi qu'à celle de la didactique disciplinaire ; (3) aux échanges entre régions linguistiques ; (4) à l'intégration des sciences des religions dans la didactique disciplinaire.

5.1.1 Contribution à la recherche, au développement et à la réflexion

La Revue de didactique des sciences des religions offre une plateforme pour la publication de résultats de recherche et d'analyses dans le domaine de l'enseignement des faits religieux ainsi que sur le thème général « école et religions ». Par la mise en ligne des contributions, elle entend mettre ces dernières à disposition d'un large public. Le but est de permettre un échange étroit entre scientifiques, didacticien·ne·s et enseignant·e·s afin d'encourager une réflexion critique et de former une communauté scientifique autour de cet enseignement. Il s'agit ainsi de contribuer à long terme à la fois à un enseignement de qualité et à une collaboration étroite et responsable entre les actrices et acteurs concernés.

5.1.2 Contribution à la professionnalisation

En mettant à disposition des résultats de recherche, des analyses ainsi que des séquences d'enseignement de qualité, la Revue favorise un lien entre théorie et pratique et contribue ainsi à la professionnalisation des enseignant·e·s, mais aussi à celle de la didactique disciplinaire.

5.1.3 Contribution aux échanges entre régions linguistiques

La Revue de didactique des sciences des religions est bilingue et a pour but particulier de proposer au débat des questions disciplinaires, didactiques et de pratiques d'enseignement entre régions linguistiques. Il s'agit aussi de rendre compte des processus d'harmonisation à l'œuvre dans l'espace éducatif suisse. Malheureusement, la Revue, par manque de moyens, doit se résoudre à se focaliser principalement sur les régions alémaniques et francophones de Suisse. Elle reste toutefois ouverte aux espaces italophones et romanches du pays, ainsi qu'à ceux francophones, germanophones, italophones et anglophones situés en-dehors des frontières helvétiques. La Revue se propose de manière un peu paradoxale de développer une langue commune tout en maintenant les spécificités régionales de façon à être proche des terrains. Cette manière de procéder pourrait aussi intéresser d'autres didactiques disciplinaires et leur être utile.

- Die Rubrik „Forschung“ umfasst Forschungsberichte mit Analysen etwa zu Unterricht, didaktischen Modellen und Lehrmitteln, aber auch empirische Forschungen zum Themenfeld „Religion und Schule“.
- Die Rubrik „Didaktik“ enthält insbesondere programmatische Beiträge zu Modellen und Methoden, wie sie für den Unterricht in Religionskunde vorgeschlagen werden, sowie Analysen von Lehrmitteln, Lehrplänen und weiteren Materialien, sofern ihnen eine begutachtende Absicht zugrunde liegt.
- Die Rubrik „Unterricht“ beinhaltet Unterrichtssequenzen und Unterrichtseinheiten sowie dazugehörige Materialien und Dokumentationen, die entwickelt und getestet wurden.
- Die Rubrik „Gesellschaftlicher Kontext“ umfasst Beiträge beispielsweise zu Bildungspolitik, Recht oder gesellschaftlichen Veränderungen, welche möglicherweise den Unterricht in Religionskunde bzw. den Umgang mit Vielfalt in Bezug auf religiöse Traditionen beeinflussen.
- Die Rubrik „Rezensionen“ enthält Besprechungen von Untersuchungen zu Religion und Schule, didaktischen Publikationen sowie Lehrmitteln und weiteren Unterrichtsmaterialien.
- Die Rubrik „Varia“ bietet ein Forum für weitere Texte wie Essays, Meinungsbeiträge, Tagungsberichte etc.

Die Zeitschrift ist auf die öffentlichen Schulen in der Schweiz ausgerichtet, steht aber auch für Forschungen und Unterrichtspraktiken anderer Schulsysteme offen.

Schlusswort

Mit der online zugänglichen Plattform verfolgt die Zeitschrift das Ziel, Forschung, Didaktik und Unterricht der Religionskunde eng aneinander zu knüpfen. Damit möchte sie zur Bildung einer *scientific community* beitragen, die es sich zur Aufgabe macht, einen qualitativ hochstehenden Unterricht zu „Religion“ in den öffentlichen Schulen zu begleiten und zu fördern.

5.1.4 Contribution à l’intégration des sciences des religions dans la didactique disciplinaire

Que ce soit à l’école obligatoire ou post-obligatoire, il est nécessaire de prendre en compte les savoirs issus des disciplines de référence. Il ne s’agit pas bien sûr de reprendre telles quelles les logiques disciplinaires en les appliquant aux élèves, mais de développer un discours pédagogique et didactique dans lequel ces logiques sont transposées. L’un des objectifs de la Revue est de contribuer à la réflexion autour de la didactique des sciences des religions, un domaine qui a peu été investigué jusque-là.

5.2 Structure de la Revue

La Revue propose des contributions qui sont classées dans six rubriques différentes, les quatre premières étant étroitement liées :

- La rubrique « Recherche » regroupe des comptes rendus de recherche portant sur l’enseignement, sur les modèles épistémologiques et didactiques, sur les moyens d’enseignement ainsi que des recherches empiriques sur le thème « religions et école ».
- La rubrique « Didactique » regroupe en particulier des propositions argumentées de modèles didactiques et de méthodes en lien avec l’enseignement des faits religieux, des analyses de moyens d’enseignement, de plans d’études, de séquences d’enseignement ainsi que des comptes rendus approfondis d’expériences réalisées avec des élèves.
- La rubrique « Enseignement » regroupe des exemples de séquences ou d’unités d’enseignement ainsi que des documents et du matériel qui ont été créés et testés en classe.
- La rubrique « Religions et sociétés » regroupe des contributions portant par exemple sur les politiques éducatives, le droit ou les mutations sociales susceptibles d’avoir un impact sur l’enseignement des faits religieux ou sur la gestion de la diversité religieuse à l’école.
- La rubrique « Comptes rendus » regroupe des recensions d’ouvrages ou d’articles portant sur le thème « religions et école », sur la didactique ainsi que sur les moyens et le matériel d’enseignement.
- La rubrique « Varia » regroupe d’autres textes, tels des essais, des articles d’opinion, des comptes rendus de colloques, etc.

La Revue propose des contributions qui concernent principalement l’école publique en Suisse. Elle est cependant ouverte à l’étude d’autres systèmes scolaires.

Conclusion

Avec cette diffusion en ligne, la Revue poursuit le but de créer des liens étroits entre la recherche, la didactique et l'enseignement des faits religieux. Elle espère ainsi contribuer à la construction d'une communauté scientifique qui se donnerait pour tâche d'accompagner et d'encourager un enseignement de qualité sur les faits religieux.

Petra Bleisch, Séverine Desponds, Nicole Durisch Gauthier, Katharina Frank

Literaturliste / Références

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre.* Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.

Audigier, F. (2006). Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? Ou les curriculums chahutés. L'exemple des « Educations à …, et autres Domaines de formation. Dans R. Malet (dir.), *L'école. Lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ? Actes du colloque international de l'AFEC du 22, 23 et 24 juin 2006* (p. 42-51). Lille : AFEC.

Bergunder, M. (2012). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. In *Zeitschrift für Religionswissenschaft,* 19, 3-55.

Bleisch, P. (2015). „Religion(en)" im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundedidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde – Forschung, Didaktik, Unterricht*, 1, 62-70.

Borgeaud, Ph. (2004). *Aux origines de l'histoire des religions.* Paris : Le Seuil.

Borgeaud, Ph. (2005). Laïcité et enseignement de l'histoire des religions. Dans *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 5, 124-133.

Borgeaud. Ph. (2013). *L'histoire des religions.* Gollion : Infolio.

Canton du Valais. (2012). *Cycle 1: Précisions VS du PER*. Récupéré le 27 février du site du Plan d'études romand : http://www.plandetudes.ch/documents/10253/13160/VS+-+ECR+SHS+15.pdf

Canton du Valais. ([2014a]). *Grille horaire transitoire [des écoles primaires]. Valais romand*. Récupéré le 27 février 2015 : http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14267/fr/Grille%20horaire%20transitoire%202014-2015.pdf

Canton du Valais. ([2014b]). *Grille horaire du cycle d'orientation du Valais romand*. Récupéré le 27 février 2015 : http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14267/fr/Grille-CO-VR-des-2005-2006.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP/EDK. (s.d.). *HarmoS*. Récupéré le 19 janvier 2015 : http://www.edk.ch/dyn/11659.php
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP/EDK. (1994). *Plan d'étude cadre pour les écoles de maturité.* Récupéré le 27 février 2015 du serveur suisse Edudoc : http://edudoc.ch/record/17477/files/D30b.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP/EDK. (1995). *Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale.* Récupéré le 27 février 2015 du serveur suisse Edudoc : http://edudoc.ch/record/38114/files/VO_MAR_f.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP/EDK. (2004). *Plan d'études cadre*

pour les écoles de culture générale. Récupéré le 27 février 2015 du serveur suisse Edudoc : http://edudoc.ch/record/1745/files/5-1f.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP/EDK. (2010). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS): état d'avancement des procédures cantonales d'adhésion.* Récupéré le 19 janvier 2015 du serveur suisse Edudoc : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/liste_rat_df.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP/EDK. (2012). *Directives concernant les prestations complémentaires requises pour l'obtention de la maturité spécialisée, orientation pédagogie.* Récupéré le 11 mars 2015 du serveur suisse Edudoc : http://edudoc.ch/record/102666/files/FMS_Richtl_Zus_f.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2013). *Le PER est généralisé dans tous les cantons*. Récupéré le 27 février 2015 : http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=5159

Conseil d'Etat du canton de Vaud (2013). *Réponse du Conseil d'Etat à l'interpellation de au Grand Conseil suite à l'interpellation Claude Schwab et consorts – éthique et cultures religieuses : discipline à part entière.* Récupéré le 3 février 2015 : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/12_INT_029_Texte_CE.pdf

Département de la formation, de la culture et des sports du Canton du Jura. (2009). *Plan d'étude provisoire: histoire des religions.* Récupéré le 27 février 2015 du site du Département, section *Primaire – Histoire des religions* : http://www.jura.ch/DFCS/SEN/Pour-les-enseignants/Plans-d-etudes.html

Département de la formation, de la culture et des sports du Canton du Jura du Canton du Jura. (2007). *Plans d'étude. Ecole secondaire: histoire + géographie*. Récupéré le 27 février 2015 du site du Département, section *Secondaire – Sciences humaine*s : http://www.jura.ch/DFCS/SEN/Pour-les-enseignants/Plans-d-etudes.html

Département de la Formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud. (2013). *Grilles horaires - Année scolaire 2014-2015.* Récupéré le 27 février 2015 du site du canton, section *Grille horaire* : http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/contenus-denseignement/

Département de l'instruction publique du canton de Berne. (2013). *Dispositions générales complétant le Plan d'études romand (PER).* Récupéré le 27 février 2015 du site du canton, section *Dispositions générales* : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/comeo/plan_d_etudes.html

Département de l'instruction publique du canton de Genève. (2012). *Spécificité cantonale : Enseignement des grands textes.* Version 2. Récupéré le 27 février 2015 du site : http://www.ge.ch/co/doc/2012/programme_grands_textes.pdf

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK, 2014a). *Lehrplan 21*. Am 19.1.2015 bezogen von http://vorlage.lehrplan.ch/

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK, 2014b). *Willkommen beim Projekt Lehrplan 21*. Am 19.1.2015 bezogen von http:// http://www.lehrplan.ch/start

Durisch Gauthier, N. (2011). L'autre que nous pourrions être ou l'autre que nous sommes aussi : l'histoire des religions à l'école. Dans F. Prescendi & Y. Volokhine (dir.), *Dans le laboratoire de l'historien des religions. Mélanges offerts à Philippe Borgeaud* (p. 62-73). Genève : Labor et Fides.

Famos, C. R. (2005). Zur Rechtslage eines obligatorischen Religionsunterrichts. In R. Kunz; M. Pfeiffer; K. Frank-Spörri & J. Fuisz (Hg.). *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* (S. 47-64). Zürich: TVZ.

Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung,* Stuttgart: Kohlhammer.

Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In T. Hannemann, A. Hindriksen, E.-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 61-103). Bremen, Universität Bremen 2013 (Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4).

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 au modèle (p. 179-214), Fribourg : Academic Press Fribourg. Am Datum bezogen von http://www.zora.uzh.ch/28582/

Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg). *Ethik Religionen Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (S. 188-202). Bern: hep.

Galetta, F., Ostinelli, M. Donati, M., & Zampieri S. (2014). *Religioni, interculturalità ed etica nella scuola pubblica. Valutazione della sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni nel secondo bienni della Scuola media ticinese.* Locarno : SUPSI.

Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Essex: Great Wakering.

Herlbling, D., Kropac, U., Jakobs, M. & Leimbruber, S. (Hg.) (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz.* Zürich: TVZ.

Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hg.). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 16-29). Zürich: TVZ.

Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft". In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 213-220). Bern: hep.

Kaiser, A. (2013). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. Hohengehren: Schneider.

Kilchsperger, H. R. (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 203-212). Bern: hep.

Lott, J. (2005). "Religionskunde" als allgemeinbildendes Schulfach. Religionsunterricht nach Konfessionen und Religionen getrennt. In U. Günther, M. Gensicke, C. Müller, G. Mitchell, Th. Knauth & R. Bolle (Hg.). *Theologie – Pädagogik – Kontext. Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik. Wolfram Weiße zum 60. Geburtstag* (S. 77-90). Münster: Waxmann.

Réseau pédagogique neuchâtelois (RPN). (2015). *Histoire et enseignement des cultures religieuses et humanistes.* Récupéré le 27 février 2015 du Portail du réseau : https://portail.rpn.ch/enseignants/shs/Pages/shs-hi.aspx

Schlieter, J. (2010). *Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann.* Stuttgart: Reclam.

Schmid, K. (2011). *'Religion' lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs*. Bern: hep.

Schmid, K., Trevisan, P., Künzli David, C., Di Giulio, A. (2013). Die übergeordnete Fragestellung als zentrales Element im Sachunterricht. In M. Peschel, P. Favre, C. & Mathis (Hg.). *Sachen unterrichten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 41-53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK/CDIP) (1995). *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR)*. Am 22.2.2015 bezogen von https://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK/CDIP) (o.J.). *HarmoS*. Am 19.1.2015 bezogen von http://www.edk.ch/dyn/11659.php

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK/CDIP) (2004). *Rahmenlehrplan für die Fachmittelschulen*. Am 19.1.2015 bezogen von http://edudoc.ch/record/2033/files/5-1d.pdf?ln=frversion=1

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK/CDIP) (2010). I*nterkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007: Stand kantonale Beitrittsverfahren.* Am 19.1.2015 bezogen von liste_rat_def.pdf,%20http:/www.edk.ch/dyn/11659.php

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK/CDIP) (2012). *Richtlinien über die zusätzlichen Leistungen für die Fachmaturität im Berufsfeld Pädagogik.* Am 19.1.2015 bezogen von http://edudoc.ch/record/102665/files/FMS_Richtl_Zus_d.pdf

Service de l'enseignement obligatoire de langue française. (s.d.). *Grille horaire [de l'école primaire]*. Récupéré le 27 février 2015 du site du canton de Fribourg : http://www.fr.ch/senof/files/pdf60/Grille_horaire_EE_EP.pdf

Service de l'enseignement obligatoire de langue française. (2014). *Grille horaire du CO.* Récupéré le 27 février 2015 du site du Service : http://www.fr.ch/senof/files/pdf60/Grille_horaire_CO_20131218.pdf

Stolz, J., Könemann, J., Schneuwly Purdie, M., Englberger, Th. & Krüggeler, M. (2011). *Religiosität in der modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen und sozialer Wandel.* Am 25. Januar 2015 bezogen von www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht¬_Stolz.pdf

Süess, R. & Pahud de Mortanges, R. (2015). Religion im schulischen Unterricht – die rechtlichen Grundlagen. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 78-84). Bern: hep.

Ziebertz, H.G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Forschung
Recherche

Die Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Schule im 19. und 20. Jahrhundert Eine Übersicht am Beispiel ausgewählter Kantone Teil 1: Kanton Waadt

Andrea Rota, Stefan Müller

Dieser Beitrag widmet sich der Geschichte des Religionsunterrichts im Kanton Waadt und stellt gleichzeitig den Auftakt zu einer Artikelserie dar, mit deren Hilfe die Entwicklung dieses Fachs in der Schweiz während des 19. und 20. Jahrhunderts genauer untersucht werden soll. Mittels einer diachronen Perspektive wird so die Situierung sowohl jüngster Reformen des Religionsunterrichts als auch der sie begleitenden Debatten in einem breiteren historischen Kontext angestrebt. Somit wird die Identifizierung von Brüchen und Kontinuitäten in diesem Unterrichtsbereich möglich.

Résumé

Cette contribution consacrée à l'histoire de l'enseignement religieux dans le canton de Vaud ouvre une série d'articles qui souhaite explorer l'évolution de cette branche en Suisse aux 19ème et 20ème siècles. En introduisant une perspective diachronique, elle vise à situer les réformes récentes de l'enseignement religieux et les débats qui les accompagnent dans un contexte historique plus ample. Ainsi, elle permet de mettre en évidence ruptures et continuité dans la manière de concevoir cet enseignement.

Abstract

This contribution is dedicated to the history of religious education in the canton of Vaud. It opens a series of articles exploring the evolution of this discipline in Switzerland during the 19th and 20th centuries. Introducing a diachronic perspective, it situates the recent reforms of religious education classes and the ensuing debates in a broader historical context. Thus, it highlights both continuity and changes in the conceptualization of this discipline.

1 Einführung

1.1 Fachreformen und Fachprofil des Religionsunterrichts

Der Übergang vom 20. ins 21. Jahrhundert ist mit Blick auf den Religionsunterricht in allen drei Sprachregionen der Schweiz von weitreichenden Reformbestrebungen geprägt. Diese stellen die aus dem 19. Jahrhundert übernommenen kantonalen Unterrichtsmodelle in Frage und eröffnen somit ein neues Kapitel in der Geschichte des Schulfachs. Im Rahmen der gegenwärtigen Reformbemühungen in diesem Bereich wird die Arbeitsteilung zwischen Kirchen und Staat abermals neu definiert, was in den meisten Kantonen zur Einführung eines neuen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler unter der Verantwortung der öffentlichen Schule führt (Jödicke & Rota, 2010).

Diese Entwicklung ist eng mit tiefen Veränderungen gekoppelt, die seit den 1960er-Jahren die religiöse Landschaft der Schweiz kennzeichnen. Die Analyse der politischen und öffentlichen Debatte um die Reformen zeigt, dass der neue Unterricht als Beitrag verstanden wird, gewissen Gefahren entgegenzutreten, die mit der zunehmenden sozialen Säkularisierung und Pluralisierung verknüpft sind (Rota, 2015). Der neu konzipierte Religionsunterricht ist primär dazu gedacht, einen toleranteren und respektvolleren Umgang in der Begegnung mit den Angehörigen der verschiedenen Weltanschauungen in der Schweiz zu fördern. In diesem Sinne werden mit ihm staatsbürgerliche Zwecke verfolgt. Folglich haben mehrere Kantone die vom Artikel 15 der Bundesverfassung von 1999 abgeleitete Dispensationsmöglichkeit vom Religionsunterricht abgeschafft, weil das neue Angebot nicht länger als ein religiöser Unterricht, sondern als ein Unterricht zum Thema Religion wahrgenommen wird.

Über die Notwendigkeit von Reformen besteht grundsätzlich ein Konsens in den politischen und öffentlichen Are-

nen (Jödicke & Rota, 2014). Das zeigt u.a. die Aufnahme eines Unterrichts zum Thema Religion in beide interkantonalen Lehrpläne – in den *Plan d'études romand (PER)* und den Lehrplan 21 –, die in den letzten Jahren in der französisch- und deutschsprachigen Schweiz entwickelt wurden. In der Romandie heisst das Fach *Éthique et cultures religieuses*;[1] in der deutschsprachigen Schweiz gehört es zum Integrationsfach Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) der Primarstufe bzw. zum Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) der Sekundarstufe I.

Beide Lehrpläne betonen den Unterschied zwischen dem neuen Angebot und der kirchlichen Unterweisung. Der schulische Religionsunterricht soll nicht dazu dienen, Kinder und Jugendliche in eine spezifische religiöse Tradition hinein zu sozialisieren, sondern ihnen einen „Unterricht über Religionen" (Lehrplan 21, NMG/ERG, Bedeutung und Zielsetzung) bieten, der Informationen und faktische Kenntnisse über die grossen religiösen und humanistischen Traditionen der Welt vermitteln soll (PER, SHS 15, Intentions, 68). Über diese fundamentale Unterscheidung hinaus bleibt jedoch das Fachprofil in den Lehrplänen insgesamt unscharf (vgl. Jödicke & Rota 2010, 16). Neben dem Erwerb von Kenntnissen über verschiedene Religionen sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen auch die Möglichkeit haben, ihre eigene Identität zu finden, sich in Bezug auf existentielle Fragen zu positionieren, über ihre eigenen Werte zu reflektieren und jene der Anderen zu entdecken (PER, SHS 15, *Intentions*, 68; Lehrplan 21, NMG/ERG, Bedeutung und Zielsetzung).

Der unklare Rahmen des Fachs zeigt sich auch in der laufenden akademischen Debatte über die konkrete didaktische Umsetzung der Programme (vgl. Helbling, Kropac, Jakobs & Leimgruber, 2013). Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen Didaktik-Konzeptionen eines „Religionsunterrichts für alle", die Bezug nehmen auf die Erfahrungen und Grundfragen der Schülerinnen und Schüler und darüber hinaus religiöse Inhalte mit deren Lebenswelt respektive Erfahrungshorizont verknüpfen (um aktuelle Begriffe ebenfalls abzudecken). Während die Befürworterinnen und Befürworter die pädagogische Notwendigkeit solcher Ansätze betonen (Schmid, 2011; Benner, 2014), stellen die Gegnerinnen und Gegner deren rechtliche und wissenschaftliche Annehmbarkeit in Frage (vgl. Frank, 2010; Bleisch & Frank, 2013).

1.2 Religionsunterricht aus bildungshistorischer und religionsgeschichtlicher Perspektive

Im vorliegenden und in künftigen Aufsätzen in dieser Zeitschrift[2] möchten wir einen Beitrag zum Verständnis der heutigen Problemlage aus bildungshistorischer und religionsgeschichtlicher Perspektive leisten. Ziel unserer Bemühungen ist es, weder ein normatives Profil für den neuen Unterricht, noch eine Lösung zur gegenwärtigen Debatte vorzuschlagen. Vielmehr möchten wir auf der Grundlage von ausgewählten kantonalen Beispielen aufzeigen, inwieweit verschiedene Interaktionen zwischen den theologischen, pädagogischen und bildungspolitischen Feldern ab dem 19. Jahrhundert den Boden für die neusten Reformen vorbereitet haben. Dieser Blick hinter die Kulissen der Entstehungsgeschichte soll das Bild einer linearen Säkularisierung des Schulwesens differenzieren und die laufenden Diskussionen in einem breiteren historischen Kontext situieren, um Kontinuität und Brüche aufzudecken. Die Quellen unserer Analyse sind dabei hauptsächlich lokale Instrumente der Gestaltung dieses Schulfachs: Lehrpläne, Schulgesetze und Schulreglemente sowie punktuell Lehrbücher und parlamentarische Debatten. Um den interkantonalen Vergleich in künftigen Aufsätzen zu ermöglichen, konzentriert sich unsere Analyse auf die Volksschule.[3]

Die Entscheidung, den Kanton Waadt als erstes Beispiel zu wählen, lässt sich in erster Linie aus forschungspragmatischen Gründen erklären. Im Vergleich zu anderen Kantonen darf die Quellenlage zum schulischen Religionsunterricht im Kanton Waadt als gut bezeichnet werden. Sie wurde teilweise bereits von Andrea Rota bearbeitet (vgl. Rota, 2015, 235-241).[4] Auf der Grundlage von früheren Arbeiten über die Geschichte des Religionsunterricht in

1) Im PER wird dieses Fach als spécificité cantonale bezeichnet. D.h., die Kantonen können frei entscheiden, ob sie einen Unterricht zum Thema Religion anbieten möchten und ob sie dafür dem Programm zu Éthique et cultures religieuses folgen wollen.

2) Die künftigen Aufsätze werden vor allem die ersten Ergebnisse des Dissertationsprojekts von Stefan Müller vorstellen. Seine Dissertation trägt den Arbeitstitel *Wandel religiöser Bildung in den Volksschulen der deutschsprachigen Schweiz seit 1830* und wird von Professor Dr. Lucien Criblez der Universität Zürich betreut.

3) Im Rahmen der Aufsatzserie wird der Begriff „Volksschule" verwendet. Damit ist der obligatorische Schulunterricht gemeint (dieser dauerte diachron betrachtet nicht stets neun Jahre, war zwischenzeitlich auch länger oder kürzer), welcher die Primar- und Sekundarstufe I einschliesst. Da sich die Schulsysteme in ihrem je kantonalen Aufbau stark unterscheiden und sich zudem der Übergangszeitpunkt von Primar- und Sekundarstufe I veränderte, wird bei den Quellennachweisen, wenn dies aus Gründen der Genauigkeit zweckmässig erscheint, die historische Bezeichnung der jeweiligen Schulstufen verwendet.

4) Dieser Aufsatz erweitert jedoch diese erste Darstellung grundsätzlich, welche den Fokus auf die Geschichte des schulischen Religionsunterrichts im Rahmen der Entwicklung der Staat-Kirche-Beziehungen im Kanton legte.

der Schweiz (Meyer, 1973; Späni, 1997, 2003, 2005) und unter Berücksichtigung des „Paradigmawechsels" der katholischen Erziehung und Bildung nach dem 2. Vatikanischen Konzil (Klöcker, 1995; Mendl, 2007), nehmen wir indes an, dass sich der schulische Religionsunterricht in den katholischen Kantonen ab den 1970er-Jahren an Formen annähert, die in der reformierten pädagogischen und theologischen Tradition bereits früher entwickelt wurden. Die Untersuchung einiger Beispiele von traditionell als reformiert charakterisierten Kantonen soll uns eine Grundlage dafür bieten, die Hypothese der konvergenten Entwicklung von Unterrichtskonzepten im späten 20. Jahrhundert zu präzisieren und es uns so gleichzeitig erlauben, die Wurzeln der heutigen Konstellation bis ins 19. Jahrhundert zurückzuverfolgen.

Nach einer kurzen Darstellung der aktuellen Organisationsstrukturen dieses Fachs in der Volksschule des Kantons Waadt soll mit dem Aufsatz die historische Entwicklung verschiedener zentraler Aspekte des heutigen Religionsunterrichts untersucht werden. Im ersten Teil interessieren wir uns für die Ausdifferenzierung des schulischen und des ausserschulisch-kirchlichen Religionsunterrichts. Die Teile zwei und drei widmen sich der Auswahl und Deutung der Inhalte bzw. ihrer Pluralisierung. Im vierten Teil stellen wir die Entwicklung von didaktischen Konzepten in den Lehrplänen dar, bevor wir im fünften Teil kurz auf das implizite Religionsverständnis dieser Dokumente eingehen. In den Zwischenergebnissen versuchen wir, einen ersten systematischen Abriss darzulegen. Im Ausblick stellen wir unsere weiteren Forschungsdesiderate vor.

1.3 Der Religionsunterricht im Kanton Waadt heute

In den heutigen Klassen der Primar- und Sekundarstufe I des Kantons Waadt wird ein Unterricht zum Thema Religion mit der Fachbezeichnung *Éthique et cultures religieuses (ECR)* erteilt. Dieser Unterricht orientiert sich am gleichnamigen Fach im *Plan d'études romand*, das 2012 – bzw. 2013-2014 für die letzte Klasse der Sekundarstufe I (HarmoS 11)[5] – eingeführt wurde. Die *ECR* ist mit dem Geschichtsunterricht assoziiert (*associée*), d.h. das Fach wird zusammen mit dem Geschichtsunterricht beurteilt, besitzt aber eigene Stundenanteile: in der Primarstufe jeweils eine wöchentliche Unterrichtsstunde während der 3. bis zur 6. Klasse (HarmoS) und eine halbe wöchentliche Unterrichtsstunde während der 7. und 8. Klasse (HarmoS). Auf Ebene Sekundarstufe I ist für das erste Jahr (HarmoS 9) keine spezifische Stundendotation festgelegt, wohingegen während der letzten zwei Jahre der Sekundarstufe I (HarmoS 10-11) eine halbe wöchentliche Unterrichtsstunde vorgesehen ist.[6] Der Unterricht wird von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer bzw. von der Geschichtslehrerin oder dem Geschichtslehrer erteilt. Seit dem Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes von 2011 gibt es für diesen Unterricht darüber hinaus keine Dispensationsmöglichkeit mehr.

2 Historische Entwicklungen

2.1 Schulischer und ausserschulisch-kirchlicher Religionsunterricht

Als 1803 der *Pays de Vaud* als autonomer Kanton dem Bund beitrat, war das Schulwesen stark durch die Reformation geprägt, die nach der Eroberung durch Bern 1536 eingeführt wurde.[7] Wie in den meisten Schweizer Kantonen beschleunigte sich die zunehmende Trennung von Kirche und Schule ab den 1830er-Jahren infolge der liberalen und radikalen Revolutionen (Hofstetter, Magnin et al., 1999). In diesen Jahren wurden neue Schulfächer eingeführt, um die Bedürfnisse der wachsenden Industrialisierung zu stillen; die Lehrerbildung wurde professionalisiert und unter staatliche Verantwortung gestellt (*Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud,* 1973, 183-184). Der Religionsunterricht behielt jedoch weiterhin seinen Platz zuoberst auf der Lektionentafel bzw. zuvorderst im Lehrplan (Schulgesetz 1846, art. 16, 17; Lehrplan 1868).

5) Die hier verwendete HarmoS-Zählweise bezieht sich auf die heutige Systematik des Bildungswesens.

6) Die halben, wöchentlichen Lektionen können stattdessen auch während eines einzelnen Semesters als ganze, wöchentliche Lektionen geplant werden, sowohl auf Primar- als auch auf Sekundarstufe I. Ergänzend kann erwähnt werden, dass im Kindergarten (HarmoS 1-2) ungefähr zehn Unterrichtsstunden im Jahr für *Éthique et cultures religieuses* reserviert sind.

7) Aus der Zeit unter Berner Herrschaft übernahm der neue Kanton auch die enge Verbindung von Staat und Kirche. Bis zur Totalrevision der Kantonsverfassung von 2003 blieb die reformierte Kirche im Staatsapparat integriert und war keine autonome juristische Instanz. Die neue Verfassung führte zur Anerkennung sowohl der reformierten als auch der katholischen Kirche als öffentlich-rechtliche Institutionen. Zudem wird seither die jüdische Gemeinschaft im Rahmen des Privatrechts staatlich anerkannt (vgl. Rochat 1997; Gardaz 2002).

1874 festigte die totalrevidierte Bundesverfassung die konfessionelle Neutralität der öffentlichen Schule (vgl. Criblez & Huber, 2008). Die neuen Kernbestimmungen lauteten dabei wie folgt:

- Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich (Art. 27, Abs. 2)
- Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können (Art. 27, Abs. 3);
- Niemand darf zur Teilnahme […] an einem religiösen Unterricht […] gezwungen […] werden (Art. 49, Abs. 2).

Diesen Regelungen entsprechend verordnete die waadtländische Kantonsverfassung von 1885, dass der schulische Religionsunterricht fakultativ und von den anderen Schulfächern getrennt sein soll. Der Unterricht sollte den christlichen Prinzipien folgen (*„conforme aux principes du christianisme“*) und vom Lehrer der Schule erteilt werden. Allerdings blieb der Religionsunterricht unter der Oberaufsicht der Pfarrer der *Église évangélique nationale*[8] (Schulgesetz 1889; Reglement zum Schulgesetz 1893). Die Schulgesetze und -reglemente der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erwähnten in der Folge das Konsultationsrecht der evangelischen Landeskirche über verschiedene Aspekte des schulischen Religionsunterrichts. Bis in die 1980er-Jahre waren die Pfarrer zudem dafür zuständig, eine jährliche Prüfung der *Histoire biblique* durchzuführen (Reglement zum Schulgesetz 1961, Art. 331). Dieses Anrecht der Kirche, Prüfungen zu beaufsichtigen sowie das oben erwähnte Konsultationsrecht wurden jedoch ab dem Schulgesetz von 1984 nicht länger erwähnt.

Der evangelischen Kirche wurde danach nur noch eine mässige, direkte Präsenz in der öffentlichen Schule zugesichert, nämlich in Form des Rechts von Pfarrpersonen, den Religionsunterricht (heute: *Éthique et cultures religieuses*) einmal pro Schulzyklus zu besuchen. Nach der Totalrevision der Kantonsverfassung von 2003 wurde dieses Anrecht per Erlass der katholischen Kirche erweitert:[9] Seither kann ein Vertreter oder eine Vertreterin der einen oder der anderen Kirche den Schulbesuch abstatten (im Sinne einer ökumenischen Kooperation). Der weitere Erhalt dieses Anrechts wurde inzwischen mehrmals im kantonalen Parlament diskutiert (vgl. Rota 2015, 241-251).

Parallel zur progressiven institutionellen Trennung von Staat und Kirche im schulischen Bereich zeigt die Analyse der kantonalen Rechtsordnung auch den politischen Willen, den schulischen Religionsunterricht von der ausserschulisch-kirchlichen *catéchèse* stärker zu unterscheiden. So heisst es im Schulgesetz von 1889 „L'enseignement religieux donné aux catéchumènes doit empiéter le moins possible sur les heures d'école“ (Art. 14). Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde die *catéchèse* zunehmend ausserhalb der Schule organisiert. In diesem Sinne betonten die Reglemente aller Schulgesetze zwischen 1906 und 1960, dass dieser kirchliche Unterricht nur ausnahmsweise während der Schulzeit stattfinden dürfe. Schliesslich legte das Reglement des Schulgesetzes von 1984 folgendes fest: „Les heures de catéchisme ne peuvent être fixées pendant les heures d'école“ (Art. 90).

Die Entwicklung der rechtlichen Ordnung widerspiegelt eine Debatte innerhalb der reformierten Kirchen der Romandie, welche im zweiten Teil des 20. Jahrhunderts neuen Aufschwung bekam. In den 1960er- und 1970er-Jahren bemühten sich diese Kirchen um eine striktere Trennung zwischen dem Religionsunterricht im Schulzimmer und der Sonntagschule in der Pfarrei. Damit wollten sie Doppelspurigkeiten zwischen den beiden Unterrichtsformen vermeiden und die interkantonale Harmonisierung der Programme für den schulischen Religionsunterricht vorantreiben. Im Zuge des zweiten Vatikanischen Konzils (1962-1965) eröffnete sich die Möglichkeit einer gezielten Zusammenarbeit mit Vertretern der katholischen Kirchen bei der Produktion von ökumenischen Lehrmitteln für den schulischen Religionsunterricht. Das praktische Ergebnis dieses Prozesses zeigte sich in der Gründung des Verlags ENBIRO mit Sitz in Lausanne,[10] welcher heute *de facto* ein Monopol über die Lehrmittel für das Fach *Éthique et cultures religieuses* in den Volksschulen der Romandie besitzt, insbesondere in der Primarstufe.[11] Bis Ende 2012 fungierte

8) s. Kapitel „Konfessionsbezug, Ökumene, Pluralismus“.

9) Seit dem 16. Jahrhundert profitieren einige katholische oder konfessionell gemischte Gemeinden im Distrikt von Échallens (seit 2011 Teil des Distrikts von Gros-de-Vaud) von gewissen Sonderregelungen im religiösen Bereich, worunter auch die Organisation des schulischen Religionsunterrichts fällt. In diesen Gemeinden wurde der Unterricht schon vorher von Priestern besucht.

10) Zur Zeit der Gründung war der Name ENBIRO ein Akronym von Enseignement Biblique Romand. 1992 wurde ENBIRO als Akronym von *Enseignement Biblique et Interreligieux Romand* umgedeutet.

11) Für die Sekundarstufe I erwähnt der PER auch das Freiburger Lehrmittel *Éthique et cultures religieuses. Programme de 9e – Dix séquences d'enseignement.* Genf hat eigene Lehrmittel für einen Enseignement des Grands Textes im Rahmen des Geschichtsunterrichts entwickelt. In Neuenburg stützt sich der *Enseignement des cultures religieuses et humanistes* im Rahmen des Geschichtsunterrichts auf die Lehrbücher des französischen Verlags Nathan. Neben den Lehrbüchern des Verlages ENBIRO/AGORA werden in der Primarstufe des Kantons Wallis ebenfalls kantonale Lehrmittel verwendet, die in Zusammenarbeit mit der katholischen und der reformierten Kirche konzipiert wurden.

der Verlag als Schnittstelle zwischen den Bildungsdepartementen und den Landeskirchen von fünf Kantonen. Beide Institutionen waren in der Generalversammlung vertreten. 2013 änderte der Verlag seinen Namen in *Éditions AGORA*. Die Landeskirchen – sowie andere religiöse Gemeinschaften – bleiben bis heute wichtige Partnerinnen des Verlags, gehören jedoch institutionell nicht mehr dazu (vgl. Rota 2015, 67-99).

Entwicklungslinien der Beziehung zwischen schulischem und ausserschulisch-kirchlichem Religionsunterricht lassen sich aber auch auf inhaltlicher Ebene darlegen. 1868 umfasste der *Plan d'études pour les écoles primaires* Inhalte wie bspw. Kirchenlieder (cantiques), die für die kirchliche Praxis relevant waren. Im *Projet de plan d'études pour les écoles primaires du canton de Vaud* von 1898 (Lehrplanprojekt) wurde sodann erklärt, dass die neuen sozialen Bedürfnisse zur Einführung neuer Fächer geführt und somit eine Spezialisierung mit sich gebracht hätten: „Le chant s'est séparé de l'enseignement religieux, duquel il faisait à l'origine partie intégrante" (Lehrplanprojekt 1898, 15; ähnlich Lehrplan 1926, 19).[12] Das Lehrplanprojekt erklärte weiter, dass Psalmen und Kirchenlieder zusammen mit den Bibelgeschichten gelernt werden sollen, präzisierte allerdings gleichzeitig: „La plupart des psaumes et des cantiques sont si abstraits et écrits dans un style si figuré qu'il ne sont pas à la portée des élèves primaires. Un choix judicieux devra donc être pratiqué et un nombre restreint seulement sera mis à l'étude annuellement" (Lehrplanprojekt 1898, 36). Weder im Lehrplan von 1899 noch in den folgenden Neuauflagen, die auf der Ausgabe von 1899 basierten (Lehrplan 1926; Lehrplan 1935), wurden Psalmen und Kirchenlieder unter den Inhalten der *Histoire biblique* explizit erwähnt. Hinweise auf den Platz solcher Unterrichtsinhalte verschwanden indessen in den Lehrplänen des 20. Jahrhunderts.

Trotz der zunehmenden Marginalisierung kirchenpraktischer Elemente war die Bibelgeschichte Ende des 19. Jahrhunderts nicht als ein vom kirchlichen Unterricht komplett losgelöstes Angebot intendiert, sondern begründete ein bedeutendes Grundlagenangebot, das durch die Pfarrei ergänzt werden konnte: „Le catéchuménat trouverait là un champ tout préparé en n'aurait pas de peine à compléter cette instruction religieuse solidement édifiée sur des faits„ (Lehrplanprojekt 1898, 36). Obwohl diese Idee in den darauffolgenden Lehrplänen nicht mehr auftauchte, kann man sie in den Lehrbüchern der 1970er-Jahre wiederfinden. In diesem Sinne erklärten die Herausgeber des ersten ENBIRO Schulbuchs: „Tout ne sera pas dit ici" (ENBIRO, 1972a, 2). „Parents, pasteurs, prêtres, moniteurs, catéchistes donneront aux enfants les compléments catéchétiques qu'ils jugeront nécessaires" (ENBIRO, 1972b, 2). In den folgenden Jahrzenten findet sich diese ergänzende Funktion von kirchlichem und schulischem Unterricht schliesslich auch in den Lehrbüchern nicht mehr. Dagegen betonen die Herausgebenden heute die zunehmende Aufschlüsselung und Differenzierung der Rollen beider Institutionen (z.B. ENBIRO, 2007, 6-7). Inwieweit sich die Kirchen noch auf den schulischen Religionsunterricht stützen, ist somit eine empirisch zu überprüfende Frage (vgl. Rota, 2011).

2.2 Moral, Kultur, Religionsgeschichte

Die im vorherigen Punkt gezeigte fortschreitende Unterscheidung von schulischem und ausserschulisch-kirchlichem Religionsunterricht findet sich ebenfalls in der gesetzlich, generellen Ausrichtung des schulischen Angebots. Schon 1893 deutete das *Règlement sur la surveillance de l'enseignement religieux dans les écoles publiques primaires* darauf hin, dass der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen im Wesentlichen einen historischen Charakter haben muss. Das anschliessende Schulgesetz von 1906 übernahm den vorherigen Ansatz weitgehend, indem es Folgendes vorschrieb: „[L'enseignement religieux facultatif] consiste dans l'étude, essentiellement au point de vue éducatif, des récits de l'Ancien et du Nouveau Testament" (Art. 14). Eine ähnliche Formulierung tauchte auch im Reglement zum Schulgesetz von 1930 auf: „L'enseignement religieux facultatif [...] consiste dans l'étude essentiellement au point de vue historique et éducatif des récits de l'Ancien et du Nouveau Testament" (Art. 55).

Die Betrachtung der Lehrpläne zur Zeit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ermöglicht es, diese Massnahmen besser zu interpretieren. Der im Schulgesetz präsentierte Ansatz eines „point de vue historique" soll nicht im Sinne einer religionsgeschichtlichen Perspektive missverstanden werden. Im Mittelpunkt steht indessen die moralisierende Dimension von biblischen Geschichten. In diesem Sinne sind z.B. die Anmerkungen von Pfarrer Paul Vallotton in

12) Die Quellenlage ist hier stellenweise schwierig. Der Lehrplan von 1899 beinhaltet fast keine Kommentare zu seinen Inhalten. Diese finden sich allerdings im *Projet de plan d'études pour les écoles primaires du canton de Vaud* von 1898 und werden folgendermassen eingeführt: „La Commission du plan d'études a décidé de rédiger un message explicatif contenant des directions précises sur la manière dont le programme de l'enseignement primaire doit être interprété" (Lehrplanprojekt 1898, 3). Viele dieser Hinweise – aber nicht alle – werden in den revidierten Lehrplanfassungen von 1926 und 1935 übernommen und dort als Bestandteil des Lehrplans von 1899 zitiert.

einem Anhang von 1905 zum kantonalen Lehrplan von 1899 zu verstehen. Vallotton betonte die Rolle der neueren historischen und kritischen Forschung für den Unterricht. Die Kinder sollten verstehen, dass die ersten Geschichten des Alten Testaments das ferne Echo der ältesten Traditionen der Menschheit markieren. Vallotton betont jedoch, dass diese Geschichten in der Bibel von Propheten überliefert werden, die deren moralischen und religiösen Wert hervorheben (Lehrplan 1905).

Laut den Lehrplänen stellte die *Histoire biblique* zudem eine Moral dar, welche die Kinder verstehen und sich aneignen können, denn „l'évolution morale du peuple juif suit d'assez près l'évolution morale de l'enfant" (Lehrplanprojekt 1898, 34; ähnlich, Lehrplan 1926, 22). Die markanten Figuren des Alten Testaments sollten daher dargestellt werden „de façon à ce qu'elles parlent au cœur et à la conscience des enfants" (Lehrplan 1926, 22). An ähnlichen Überlegungen orientierten sich die Darstellungen des Neuen Testaments (Lehrplan 1926, 24). Auf die vorbildhafte Funktion von biblischen Figuren und Geschichten sowie von wichtigen Vertretern der christlichen Tradition wurde auch in späteren Lehrplänen hingewiesen. Dieser Ansatz lässt sich bis zum neusten *Plan d'études romand* wiederfinden, z.B. in Form der Einladung zu einer „réflexion sur des comportements en rapport aux valeurs éthiques tels que respect, honnêteté, courage, solidarité, responsabilité, générosité à travers des contes et des textes religieux (Jacob, Joseph et ses frères, Ruth et Noémi,...) et des situations vécues en classe" (PER, § SHS 15, 70).[13] Interessanterweise sind es hier aber die Werte und nicht die biblischen Geschichten, die als Ausgangpunkt der Unterrichtseinheit genannt werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg zeichnete sich in den Lehrplänen eine neue Deutung der Bibel ab, die neben ihrem moralischen Wert auch ihre konstitutive Rolle zur Gestaltung der „Kultur" betont. Die biblischen Geschichten wurden nunmehr als Bestandteil des lokalen, spirituellen, intellektuellen und poetischen Volksguts erklärt. Infolgedessen wurde die Kenntnis biblischer Geschichten als zu erwerbende, essentielle Schlüsselqualifikation bewertet, um Meisterwerke der Malerei und der Literatur überhaupt verstehen zu können (Lehrplan 1953). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert gewann diese Perspektive an Bedeutung. So betonte der Plan *d'études vaudois* des Jahres 2000 die Rolle der biblischen Geschichte bei der Erschliessung kultureller Wurzeln im Lebensraum der Schülerinnen und Schülern: „L'histoire biblique aide l'élève à décrypter son patrimoine culturel" (§ 10.1). Zudem ermögliche die Kultur den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der religiösen Werte sowie der Sitten ihres sozialen Milieus zu begreifen und zu erkennen (*apprécier*).

Dieses Verständnis von Religion als geteiltes Erbe und als Fundament lokaler Kultur scheint heute zentral, wenn es darum geht, die Orientierung des Unterrichts festzulegen und die Auswahl der Inhalte zu rechtfertigen. In diesem Sinne betonen die einführenden Anmerkungen im Lehrplan zu *ECR*: „Le fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité, mais aussi dans l'affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. Cette prérogative est d'ordre historique et culturel" (PER, § SHS 15, *Intentions*, 68).
Eine von der theologischen (und religionswissenschaftlichen) Forschung inspirierte religionsgeschichtliche Perspektive profilierte sich ab den 1970er-Jahren. Die Erfassung der historischen Situiertheit biblischer Erzählungen stellte nun ein explizites Lernziel des Unterrichts dar, z.B. "L'étude de l'Évangile de Luc vise à approfondir l'analyse des textes bibliques: relations entre le contenu et l'événements de l'époque d'une part et les circonstances de la rédaction de l'autre" (Lehrplan 1986, 23). Im Lehrplan des Jahres 2000 wurde dieser Ansatz auf andere religiöse Traditionen erweitert: "situer la tradition biblique dans son contexte spatio-temporel, découvrir les racines historiques et les spécificités d'autres religions" (Lehrplan 2000, § 10.1). Bemerkenswert ist, dass religionsgeschichtliche Lernziele im Lehrplan zu *ECR* für die Primarstufe, welche zur historischen Kontextualisierung religiöser Traditionen dienen sollen, eindeutig marginal sind.[14] Sichtbarer werden sie erst im Lehrplan für die Sekundarstufe I.

2.3 Konfessionsbezug, Ökumene, Pluralismus

Die Betrachtung der historischen Wurzeln *anderer* Religionen im Lehrplan aus dem Jahr 2000 lässt sich als fortgeschrittene Etappe eines Prozesses der internen „Dekonfessionalisierung" des Religionsunterrichts interpretieren.

13) Ab dem 21. Jahrhundert profilieren sich in den Lehrbüchern aber auch andere Perspektiven, die die Religionen in eine ethische Reflexion zu integrieren versuchen, z.B. mittels der Methode des Philosophierens mit Kindern (vgl. Rota 2014).

14) Auch das Lernziel „Découverte du mode de vie en Palestine au temps de Jésus-Christ" (PER SHS 25, 108) wird nicht explizit mit einer historischen Kontextualisierung der christlichen Bibel verknüpft.

Im Vergleich zu anderen Kantonen spielt die Auseinandersetzung zwischen der reformierten Mehrheit und der katholischen Minderheit in der Geschichte des schulischen Religionsunterrichts der Waadt eine untergeordnete Rolle.[15] Einschneidender sind die Spannungen innerhalb der reformierten Kirche im zweiten Teil des 19. Jahrhunderts. Infolge der Sanktionen gegen die Pfarrer, die die Unterstützung der neuen radikalen Verfassung von 1845 verweigerten, spaltete sich die waadtländische Kirche. Neben der *Église nationale*, die im staatlichen Apparat inkorporiert blieb, wurde die *Église évangélique libre du canton de Vaud* gegründet (*Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud,* 1973, 187-193). Dementsprechend verbannte das Schulgesetz von 1846 faktisch die Lehre der freien Kirche aus den Schulen. Für obligatorische und postobligatorische Schulen galt „il ne sera enseigné […] que la doctrine de l'Eglise nationale […] et celle de l'Eglise romaine pour ce qui concerne les écoles du culte catholique. Tout instituteur qui contreviendra à cette défense sera destitué" (Art. 255). Trotz der zunehmenden Abwendung vom dogmatischen Unterricht blieb diese Massnahme bis Anfang des 20. Jahrhunderts in den Schulverordnungen verankert (vgl. Reglement zum Schulgesetz 1893, Art. 1; Rittmeyer, 1905). Erst 1966 konnte die Spaltung innerhalb der reformierten Kirche durch die Fusion zwischen *Église libre* und *Église nationale* und der daraus resultierenden Gründung der *Église évangélique réformée du canton de Vaud* überwunden werden.

Ab den 1970er-Jahren stellte sich die Frage nach interkonfessionellen Beziehungen im Unterricht erneut. Der ökumenische Impuls des Zweiten Vatikanischen Konzils und die zunehmende Anerkennung und Zusammenarbeit zwischen der katholischen und der reformierten Kirche in der Schweiz (vgl. *Historisches Lexikon der Schweiz, sub voce* „Ökumene") führten zu neuen Überlegungen und Synergien auch im schulischen Religionsunterricht (vgl. Bräm, 1978; Frank & Jödicke, 2009, 286): Als zentrale Verständigungsgrundlage zwischen den Konfessionen in diesem Bereich diente die Bibel (Schwab, 2009, 230). Wegen des bereits vorher bestehenden, ausgeprägten biblischen Charakters des Religionsunterrichts im Kanton Waadt fiel die ökumenische Neuorientierung in den darauffolgenden Lehrplänen der Volksschule nicht besonders stark auf (vgl. z.B. Lehrplan 1984).[16] Schon 1972 wurde sie aber in der Einleitung des ersten Lehrbuchs vom neu gegründeten Verlag ENBIRO explizit. Den Schulkindern wurde dies folgendermassen erklärt: „Vous le savez, dans notre pays, ceux qui croient en Jésus Christ n'appartiennent pas tous à la même confession religieuse: les uns sont protestants, d'autres catholiques. Les auteurs de ce cahier appartiennent à ces deux confessions. […] Ainsi, en vous servant du même ouvrage, vous apprendrez ce qui vous unit" (ENBIRO, 1972a, 2).

Die ökumenische Wende der Lehrbücher (die sowohl in den katholisch als auch in den reformiert geprägten Kantonen französischsprachigen Schweiz verwendet werden sollten) bedeutete noch nicht, dass der Unterricht dadurch konfessionell oder religiös gemischt stattgefunden hätte. Ab den 1980er-Jahren finden sich jedoch in den waadtländischen Lehrplänen Hinweise darauf, dass dies ein angestrebtes Ziel war, u.a. um das friedliche Zusammenleben zu fördern. Die biblische Geschichte „fournit à des enfants *venus de familles spirituelles les plus diverses* l'occasion d'un échange d'informations, d'un entraînement à la réflexion et d'un apprentissage de la tolérance" (Lehrplan 1987, 47, unsere Hervorhebung). Diese Entwicklung ging aber nicht einher mit einer schnellen Erweiterung der Inhalte. Trotz Erwähnung von Buddhismus und Islam als mögliche Themen im letzten Jahr der Volkschule (Lehrplan 1985) stand die jüdisch-christliche Tradition weiterhin im Mittelpunkt des Unterrichts und diente als Ausgangspunkt für die Betrachtung *anderer* Religionen. In diesem Sinne erklärte das *Programme du 5e au 9e degré* von 1989, dass „cette discipline[17] a pour but de faire connaître le christianisme en évoquant son histoire, son évolution et ses liens avec d'autres religions" (Lehrplan 1989, § HIB 2). Konkrete Themen waren z.B.: „Christianisme et bouddhisme" oder „Christianisme et islam" (Lehrplan 1989, § HIB 2). Eine klarere (obwohl immer noch bescheidene) Pluralisierung des Unterrichtsstoffs in der Primarstufe lässt sich in den Lehrplänen des 21. Jahrhunderts dort feststellen, wo z.B. wichtige Figuren „anderer Religionen" wie Mohammad, Buddha, Konfuzius (Lehrplan 2000) oder Mahavira Jina (Lehrplan 2007) sowie religiöse Feste der islamischen und jüdischen Tradition erwähnt wurden.[18] Zudem wurde die Wahrnehmung und Anerkennung des Einflusses der biblischen Texte und *anderer Religionen* auf die Kultur im Zielkatalog des Unterrichts erwähnt (Lehrplan 2000). Neben den Religionen wurden in diesen Lehrplänen auch wissenschaftliche Ansätze im Rahmen der *Histoire biblique* thematisiert, z.B. in Bezug auf den Ursprung der Menschheit (Lehrplan 2000) - eine Entwicklung, die sich bis heute beobachten lässt, denn humanistische Weltan-

15) Vgl. Fussnote 9.

16) Als Indiz dafür könnte man die Erwähnung von wichtigen katholischen Figuren wie Vincent de Paul oder Mutter Teresa (beispielsweise im Lehrplan von 1985) anführen.

17) 1988 wurde die *Histoire biblique* in den letzten drei Jahren der Volksschule durch thematische Tage resp. Halbtage unter der Bezeichnung *Culture chrétienne* ersetzt. Die zitierten Anmerkungen und Beispiele beziehen sich spezifisch auf die *Culture chrétienne*.

18) Auch in diesem Bereich muss man auf die führende Rolle des ENBIRO-Verlags hinweisen, der seit 1996 jährlich einen interreligiösen Kalender veröffentlicht und dazu seit 2002 eine interreligiöse Dimension in die Lehrmittel integriert.

schauungen werden ebenfalls in *ECR* behandelt (PER § SHS 15, *Intentions*, 68).
Die pädagogische und politische Entschlossenheit, den neuen Pluralismus zu betonen, lässt sich auch von der Entwicklung der Bezeichnung des Unterrichts ableiten. Das Schulgesetz von 1865 sprach von einem *enseignement religieux* und im ersten kantonalen Lehrplan von 1868 hiess das Fach einfach Religion (im Lehrplan) bzw. *Religion et récitations y relatives* (in der Lektionentafel). Schon der Lehrplan von 1899 verwendete aber den Begriff *Histoire biblique*. Dieser Terminus wurde in der Folge für alle Lehrpläne des 20. Jahrhunderts übernommen und findet sich ab 1960 auch in den Schulgesetzen wieder. Nach der Lehrplanrevision von 2006 wurde die Fachbezeichnung zusätzlich mit dem Addendum *Cultures religieuses* (manchmal vor, manchmal nach *Histoire biblique*) ergänzt (Lehrplan 2007). 2009 gelangte der SP-Grossrat (und ehemalige Präsident des Verlags ENBIRO) Claude Schwab mit einer Motion ans waadtländische Parlament, die zum Ziel hatte, das Fach von *Historie biblique* zu *Connaissance des religions* (oder zu einer ähnlichen Formulierung) umzubenennen und gleichzeitig die Dispensationsmöglichkeit abzuschaffen. Laut Schwab werde der bisherige Name den Unterrichtsinhalten nicht mehr gerecht (vgl. Rota 2015, 241-251). Die Auswahl der gegenwärtigen Fachbezeichnung, *Ethique et cultures religieuses*, die auch im neuen Schulgesetz von 2011 verankert ist (Art. 4), geht auf die Einführung des *Plan d'études romand* zurück.

2.4 Vom Memorieren über die subjektive Wahrnehmung zur Lebensweltorientierung

Neben der inhaltlichen Genese lässt sich ebenfalls eine bedeutsame Entwicklung im Hinblick auf die didaktischen Konzepte feststellen. In den Lehrplänen des 19. und 20. Jahrhunderts findet man in fast allen Schulfächern des Öfteren implizite oder explizite didaktische Hinweise zur Vermittlung des Lernstoffs, so auch im Religionsunterricht. Der erste waadtländische Lehrplan von 1868 betonte die Hauptrolle des Gedächtnisses in zahlreichen Disziplinen wie etwa in der Geschichte, der Geographie oder den Naturwissenschaften. Die Hinweise zur Gestaltung des Religionsunterrichts stellten dabei ebenfalls das Memorieren in den Mittelpunkt. Der Lehrplan empfahl das Auswendiglernen einiger schlichter Bibelstellen aus einer Liste von einfachen biblischen Geschichten sowie das Memorieren einzelner religiöser Gedichte, Psalmen und Kirchenliedern (*cantiques*). Am Ende der obligatorischen Schule sollten die Schüler wenn nicht alle, dann doch die meisten Psalmen und Kirchenlieder gelernt haben. Allerdings: „les Psaumes, ainsi que les passages, ne doivent être confiés à la mémoire des élèves qu'après avoir été suffisamment expliqués" (Lehrplan 1868, 14).

Am Anfang des 20. Jahrhunderts scheint das Memorieren von religiösen Gedichten und Bibelstellen noch als eine quasi selbstverständliche didaktische Möglichkeit auf. Die Lehrpersonen können hier aber auch andere Wege beschreiten (vgl. Lehrplan 1905). Schon einige Jahre vorher wird allerdings eine einschneidende didaktische Wende deutlich, nämlich 1898, als das *Projet de plan d'études pour les écoles primaires du canton de Vaud* die psychologischen Grundlagen, die das Fortschreiten des Unterrichts („la marche de la leçon") bestimmen sollten, darlegt. Im Sinne Pestalozzis erhebe sich der Geist „des intuitions sensibles aux conceptions claires" (Lehrplanprojekt 1898, 6; ähnlich: Lehrplan 1926, 7). Generelle und abstrakte Ideen sollten nicht Ausgangspunkt des Unterrichts sein, vielmehr rückte die persönliche Arbeit der Kinder auf Grundlage von Intuitionen und sachlichen Erfahrungen ins Zentrum. Das Gedächtnisvermögen geriet in den Hintergrund und der Erfahrungskreis der Kinder wurde als wichtigster Bezugspunkt für jeden Unterricht betrachtet:

> Ce n'est donc ni la langue maternelle ni le calcul qui doivent occuper le premier rang dans un programme élémentaire, ce sont les branches qui ont pour but de donner à l'enfant des idées sur les êtres au milieu desquels il vit: la géographie [...] les sciences naturelles, l'histoire nationale et *l'histoire biblique* (Lehrplanprojekt 1898, 17-18, unsere Hervorhebung; ähnlich Lehrplan 1926, 21).

Biblische Stellen sollen in historische Erzählungen (*récit historiques*)[19] eingebaut werden, womit ihr moralischer Wert assimiliert wurde „à cause de ses attaches avec les faits concrets" (Lehrplanprojekt 1898, 36). Laut Lehrplanprojekt entsprach diese Entwicklung einer Veränderung der Ziele des Unterrichtens: „L'éducation a détrôné l'instruction. Ce qui importe n'est pas de meubler l'esprit, mais de le forger" (Lehrplanprojekt 1898, 16; ähnlich Lehrplan 1926, 20).

Weitere Folgen dieser didaktischen Neuorientierung für die *Histoire biblique* lassen sich im Lehrplan von 1926 (der den Lehrplan von 1899 durch fachspezifische Erklärungen erweitert) feststellen. Die Lehrer sollten darauf verzich-

19) Ob hier biblische Geschichten oder andere Formen von historischen oder moralischen Geschichten gemeint sind, konnte aus der Quelle nicht geschlossen werden.

ten, die biblischen Geschichten memorieren zu lassen. Indes sollten sie zuerst begleitende Abbildungen aus dem Lehrbuch präsentieren und die Geschichte sowie die ihr zugrundeliegende moralische Lehre von den Kindern selber rekonstruieren lassen. Erst darauf sollte sich die Lektüre des Texts anschliessen. Ziel des Unterrichts war nicht länger die mechanische Aneignung von Wissen, sondern die Bildung des Charakters. Weder eine dogmatische noch eine analytische Diskussion der Texte hätte diesem Zweck entsprochen:

> On pourra profiter de tel détail de l'image ou du récit pour donner aux élèves une idée des premières étapes de la civilisation; mais nous ne conseillons pas aux maîtres de se livrer à de savantes dissertations archéologiques. Nous ne pensons pas non plus qu'ils aient à donner des explications dogmatiques. Les récits doivent être présentés dans leur simplicité naïve et dans leur haute inspiration. […] Il ne faut pas oublier que ce qui fait la valeur de ces antiques traditions, c'est l'impression religieuse et morale qui s'en dégage (Lehrplan 1926, 23).

Ähnliche Ideen können im Lehrplan der *écoles primaires* von 1953 gefunden werden. Kritische oder allzu lehrhafte Diskussionen werden als verfrüht in Bezug auf das Alter der Kinder betrachtet. Die biblischen Geschichten sollten hingegen durch lebendige Erzählungen vermittelt werden:

> Faisons vivre ces récits avec fraîcheur, comme s'ils se déroulaient sous nos yeux. Souvent la présentation des faits provoquera spontanément un entretien avec les élèves qui apprécieront, jugeront les actes qu'ils viennent de revivre; ils feront des rapprochements avec leurs propres expériences (Lehrplan1953, 20).

Hinweise auf die wichtige Rolle der Erzählungen wurden ab den 1970er-Jahren in die ENBIRO Lehrbücher übernommen (vgl. ENBIRO, 1972b, 5) und die neusten Lehrmittel für die ersten Klassen der Volksschule widmen diesem Thema mehrere Seiten (z.B. ENBIRO, 2007, 9-12). Die methodologischen Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer betonen, dass ein Unterricht über religiöse Kulturen nicht auf das Einstudieren von Texten begrenzt werden kann:

> Pour rendre justice à ces vieux textes, il s'agit de leur redonner vie, d'interpréter ces partitions, comme le ferait un musicien ou une musicienne, [...] pour rendre aux auditrices et auditeurs une musique ou une parole vivantes (ENBIRO, 2007, 9).

Die Erzählungen sollen nicht dazu dienen, eine eindeutige moralische Lehre zu vermitteln. Den Kindern soll vielmehr die Möglichkeit gegeben werden, sie zu interpretieren und zu vergegenwärtigen: „il convient de laisser l'enfant réagir, proposer ses propres solutions ou ses rapprochements avec des événements qu'il a déjà vécus, ou encore de raconter d'autres histoires qu'il connaît" (ENBIRO, 2007, 9).

In Bezug auf die *Histoire biblique* waren die didaktischen Empfehlungen in den Lehrplänen des letzten Viertels des 20. Jahrhunderts ziemlich spärlich, und Lehrerinnen und Lehrer wurden dafür auf Lehrbücher verwiesen. Noch heute erklärt der Lehrplan zu *Éthique et cultures religieuses*: „de nombreuses indications pédagogiques sont disponibles dans les moyens d'enseignements ENBIRO" (PER, § SHS15, 71). Eine systematische Auswertung dieser Quellen würde aber den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Immerhin lässt sich feststellen, dass der Aneignung von Kenntnissen ein neuer Platz eingeräumt wurde. Diese Entwicklung kann mit der zunehmenden Bedeutung der Religionsgeschichte und mit der Pluralisierung der Inhalte verbunden werden.

2.5 Religion als Offenbarung oder Ressource

Der Übergang vom Memorieren zu einer subjektiveren und stärker erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten kann auch mit einer Entwicklung des Religionsverständnisses in den Lehrplänen verbunden werden, in deren Verlauf die individuelle Religiosität von Kindern und Jugendlichen zunehmend beachtet wird. Wenig überraschend wurden die biblischen Geschichten im 19. Jahrhundert als Zeugnisse der Offenbarung dargestellt und somit sollte die *Histoire biblique* den Kindern von Gott erzählen (Lehrplan 1899). Diese Stossrichtung ist in den Lehrplänen der 1950ern und 1960ern Jahren immer noch präsent, lässt sich aber später nicht mehr in ihrer

expliziten Form finden.[20] Bereits 1953 findet sich eine Verschiebung von Religion vom (externen) Bereich der Offenbarung zum internen Bereich des Individuums»: die Bibelgeschichte „répond au besoin religieux intérieur de l'homme" (Lehrplan 1953, 11).

Ab den 1980er-Jahren nimmt diese Verschiebung die Form des Nachdenkens über die grossen Fragen des Lebens an (Lehrplan 1984). Die *Histoire biblique* sollte somit zur Selbstentfaltung der Schülerinnen und Schüler beitragen und ihnen die Möglichkeit geben, sich in der Gesellschaft zu situieren, ihre internen Ressourcen zu entdecken, ihr autonomes Denken zu konstruieren und Selbstvertrauen und Toleranz zu entwickeln. Beispiele aus der Bibel und anderen religiösen Traditionen sollten es den Kindern ermöglichen, sich einer Reflexion über den Sinn des Lebens zu öffnen (Lehrplan 2000).

Auch im Lehrplan zu *Éthique et cultures religieuse* sind religiöse Texte als Ressource erwähnt, um die Fragen der Kinder zu Themen wie Geburt, Tod oder Krankheit anzusprechen (PER, § SHS 15, 70). Das explizite Religionsverständnis im Lehrplan kombiniert jedoch eine individuell-anthropologische Dimension von Religion mit einer sozialen und einer globalen Dimension: „[le cours] se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde" (PER, §SHS 17, 68). Die soziale Dimension wird eher in den Lernzielen der Sekundarstufe I betont. Das implizite Religionsverständnis scheint jedoch eher phänomenologischer Natur und nur zum Teil sozialwissenschaftlich geprägt zu sein. Manche Lernziele lassen z.B. jeden Kontext ausser Acht, wenn sie von der Bedeutung (*sens, signification*) von Symbolen oder Riten in den Religionen sprechen. Dasselbe gilt für die „Découverte de la place et du rôle de la religion pour l'être humain et la société (réponse à certaines interrogations existentielles – besoin de rites, d'appartenance à un groupe, à une culture – expressions artistiques...) (PER, § SHS 35, 106).

3 Zwischenergebnisse

Auf der Grundlage der skizzierten historischen Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts im Kanton Waadt lassen sich vier Perioden ableiten, die als Vorlage für einen Vergleich mit anderen kantonalen Fallbeispielen dienen können.

Eine erste Periode erstreckt sich von den liberalen und radikalen Revolutionen der Dreissiger- und Vierzigerjahre des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des Schweizer Kulturkampfs in den 1880er-Jahren. Diese Periode ist durch die Ausdifferenzierung des schulischen Religionsunterrichts gegenüber anderen Schulfächern gekennzeichnet und reicht bis zur expliziten Deklaration seines fakultativen Charakters (1885[21] in der kantonalen Gesetzgebung Waadts aber bereits 1874 in der Bundesverfassung). Gleichzeitig zeichnet sich am Ende dieser Periode die Absicht ab, schulischen und ausserschulisch-kirchlichen Religionsunterricht stärker zu differenzieren. Dieser Prozess setzt sich im Laufe des 20. Jahrhunderts auch mithilfe kircheninterner Initiativen fort.

Eine zweite Periode beginnt mit dem Lehrplan von 1899 und erstreckt sich über sieben Jahrzehnte. Die organisatorischen Strukturen des schulischen Religionsunterrichts werden nicht fundamental in Frage gestellt, die dem Unterricht zugrundeliegenden didaktischen Modelle erfahren am Anfang dieser Periode hingegen eine grundsätzliche Neudefinition. Das bisherige Memorieren von Bibelstellen weicht zunehmend einer Didaktik, welche die biblischen Geschichten mit den Erfahrungen der Kinder verbindet. Moralische und später kulturorientierte Lernziele werden zunehmend prominent.

In den 1970er-Jahren lässt sich eine dritte Periode identifizieren, deren Ausdehnung bis vor die Zeit neuster Reformbemühungen auf nationaler Ebene (s. Einführung) reicht. Ein Hauptmerkmal dieser Periode ist die ökumenische und später interreligiöse Neuorientierung des schulischen Religionsunterrichts. Diese Entwicklung lässt sich anfänglich nur in den Lehrbüchern des neu gegründeten ENBIRO-Verlags und erst später, in den 1980er-Jahren, in Lehrplänen und Schulverordnungen beobachten. Parallel zu dieser Entwicklung wird in den Lehrplänen die Idee eines Unterrichts explizit formuliert, der sich an Schülerinnen und Schüler verschiedener Konfessionen und Religionen richtet. Letztendlich lässt sich in dieser Periode die zunehmende Bedeutung eines individualisierten Religionsver-

20) Die Frage, ob die Formulierung von Lernzielen wie „Découverte du message de Jésus-*Christ*" (PER § SHS 25, 108, unsere Hervorhebung) im Lehrplan zu *Éthique et cultures religieuses* dem Restbestand einer christlich-theologischen Deutung oder einfach einer unreflektierten Redewendung entspricht, soll hier offen bleiben.

21) Im Zuge unserer Aufsatzserie wird sich zeigen, inwieweit es sich dabei um eine tendenziell frühe bzw. eher späte Umsetzung der auf nationaler Ebene implementierten Forderungen handelt.

ständnisses, das Religion(en) als Ressource(n) zur Selbstentfaltung (u.a. im Bereich existenzieller Fragen) betont, erkennen.

Wie wir in der Einführung schon vorgeschlagen hatten, kann der Anfang einer letzten Periode mit der Einführung von *Éthique et cultures religieuses* als Pflichtfach betrachtet werden. Diese Periode vollendet auf symbolischer Ebene den Übergang von einem Religionsunterricht unter Verantwortung der Kirchen zu einem Angebot, das ausschliesslich dem schulischen Bereich zugeordnet wird.[22] Die diachrone Untersuchung zeigt dagegen, inwieweit die früheren Perioden der Fachentwicklung als „historische Sedimente" in der heutigen Auffassung von *ERC* nach wie vor sichtbar sind.

Die historische Analyse macht zudem auf die Rolle der reformierten Kirche (und später, im Rahmen der ökumenischen Kooperation, der katholischen Kirche) aufmerksam, die sie bei der Entwicklung von Unterrichtskonzepten für das Fach spielte; diese Unterrichtskonzepte fanden ihrerseits Eingang in die neusten Unterrichtsvorstellungen, welche der interkantonalen Harmonisierung zugrunde liegen. In diesem Zusammenhang muss fernerhin die Beteiligung von kirchennahen Personen innerhalb des ENBIRO-Verlags erwähnt werden. Ideen, die in diesem „Labor" entwickelt wurden, haben sich im Laufe der Zeit „verweltlicht" und wurden ohne grundsätzliche Veränderungen für den Unterricht in der Verantwortung des Staates übernommen. Auch wenn die Geschichte des Verlags schon ausführlich behandelt wurde (Rota, 2015, 67-99), vermöchte eine grundlegende Analyse seiner Lehrbücher ab den 1970er-Jahren sicherlich noch weitere, essentielle Beiträge zum Verständnis dieses Transferprozesses leisten. Auf theoretischer Ebene lädt diese Beobachtung zudem dazu ein, die Säkularisierung der Schule nicht nur – oder nicht zuerst – als Prozess der zunehmenden Marginalisierung von Religion in der Gesellschaft zu begreifen, sondern (auch) als Verschiebung der sozial konstruierten Grenze zwischen dem „säkularen" und dem „religiösen" Bereich zu betrachten: Inhalte und pädagogische Ziele, die in einem Unterricht unter kirchlicher Verantwortung als Bestandteil eines *religiösen* Unterrichts wahrgenommen wurden, werden heute im Rahmen eines Unterrichts unter der Verantwortung des Staates als Merkmale eines „Religionsunterrichts für alle" betrachtet.

Inwiefern die heutigen didaktischen Modelle als Fortsetzung früherer Auffassungen im Rahmen der *Histoire biblique* betrachtet werden können, kann ausgehend vom ausgewerteten Datenkorpus nicht eindeutig beurteilt werden. Vorläufig lässt sich aber feststellen, dass die Verankerung der Inhalte in den Erfahrungen und in der Lebenswelt der Kinder sowie die Betonung der Selbstentfaltung der Kinder im Religionsunterricht mit einer didaktischen Tradition kompatibel sind, die im traditionell reformiert geprägten Kanton Waadt auf eine ereignisreiche Vergangenheit zurückblickt.

4 Ausblick

Im Zuge der weiteren Analyse geht es nun darum, einerseits die Situation in der deutschsprachigen Schweiz zu beleuchten, andererseits auch einen Blick auf traditionell als katholisch zu charakterisierende Kantone zu wagen, um so die oben dargelegte Periodisierung zu überprüfen bzw. zu spezifizieren. Dabei ist aufgrund der bildungsföderalistischen Tradition der Schweiz a priori nicht davon auszugehen, dass die hier rekonstruierten Perioden in allen Kantonen gleichermassen Gültigkeit besitzen bzw. alle Kantone synchrone Entwicklungslinien aufweisen. Zu erwarten wäre jedoch, dass der historische Blick auf andere Sprach- und Kulturräume der Schweiz die Identifizierung gewisser Tendenzen erlaubt.

Die Frage, inwieweit es sich bei den für Waadt dargelegten Entwicklungen um eine „reformierte Spezifität" handelt, z.B. die starke Ausdifferenzierung zwischen schulischem und ausserschulisch-kirchlichem Religionsunterricht, wird im Rahmen der Aufsatzserie jedoch kaum abschliessend beantwortet werden können und bleibt somit Gegenstand weiterer Forschung.

22) Auf institutioneller Ebene war dieser Übergang schon mit dem Schulgesetz von 1984 vollzogen.

Zu den Autoren

Andrea Rota ist Religionswissenschaftler. Er ist Postdoc-Assistent an den Universitäten Bern und Freiburg. In seiner Dissertation hat er die neusten Reformen des Religionsunterrichts auf Volksschulebene in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz entlang der Aushandlungsprozesse über die öffentliche Rolle von Religion erforscht.
andrea.rota@relwi.unibe.ch

Stefan Müller ist Projektmitarbeiter SNF und Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Lehrstuhl „Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems". In seiner Dissertation beschäftigt er sich mit dem Wandel religiöser Bildung in den Volksschulen der deutschsprachigen Schweiz seit 1830.
stefan.mueller@ife.uzh.ch

Literatur

Bundesverfassungen

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999.

Interkantonale Lehrpläne

Lehrplan 21. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). *Lehrplan 21*. Luzern: [s.n.]. Online verfügbar unter der Adresse: http://www.lehrplan.ch.

Plan d'études romand (PER). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand*. [Neuenburg]: [s.n.]. Online verfügbar unter der Adresse: http://www.plandetudes.ch.

Verfassungen, Gesetze und Reglemente des Kantons Waadt

Kantonsverfassung 1845. Constitution du canton de Vaud du 10 août 1845. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 42. 398ff.

Schulgesetz 1846. Loi sur l'instruction publique du 12 novembre 1846. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 43. 603ff.

KV VD 1845. Constitution du canton de Vaud du 15 décembre 1861. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 58. 415ff.

Schulgesetz 1865. Loi sur l'instruction publique primaire du 31 janvier 1865. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud.* Tome 62. 91ff.

KV 1885. Constitution du canton de Vaud du 1er mars 1885. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 82. 25ff.

Schulgesetz 1889. Loi sur l'instruction publique primaire du 9 mai 1889. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud.* Tome 86. 241ff.

Reglement zum Schulgesetz 1893. Règlement sur la surveillance de l'enseignement religieux dans les écoles publiques primaires du 4 juillet 1893. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 90. 188ff.

Schulgesetz 1906. Loi sur l'instruction publique primaire du 15 mai 1906, In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud.* Tome 103. 86ff.

Reglement zum Schulgesetz 1907. Règlement pour les écoles primaires du canton de Vaud du 15 février 1907. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 104. 40ff.

Schulgesetz 1930. Loi sur l'instruction publique primaire du 19 février 1930. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 127. 10ff.

Reglement zum Schulgesetz 1931. Règlement pour les écoles primaires du canton de Vaud, du 28 mars 1931, In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 128. 28ff.

Schulgesetz 1960. Loi sur l'instruction publique primaire et l'enseignement ménager postscolaire du 25 mai 1960. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud.* Tome 157. 80ff.

Reglement zum Schulgesetz 1961. Règlement d'application de la loi du 25 mai 1960 sur l'instruction publique primaire et l'enseignement ménager post scolaire du 11 avril 1961. In *Recueil des lois, décrets, arrêtés et autres actes du gouvernement du canton de Vaud*. Tome 158. 106ff.

Schulgesetz 1984. Loi scolaire du 12 juin 1984. In *Recueil annuel de la législation vaudoise*. Tome 181. 151ff.

Reglement zum Schulgesetz 1984. Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984 du 23 octobre 1985. In *Recueil annuel de la législation vaudoise*. Tome 182. 410ff.

Kantonsverfassung 2003. Constitution du Canton de Vaud du 14 avril 2003. In *Recueil systématique de la législation vaudoise*: 101.01.

Schulgesetz 2011. Loi sur l'enseignement obligatoire, du 7 juin 2011, *Recueil systématique de la législation vaudoise*: 400.02.

Reglement zum Schulgesetz 2012. Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire, du 2 juillet 2012, *Recueil systématique de la législation vaudoise*: 400.02.1.

Lehrpläne[23]

Lehrplan 1868. Plan d'études pour les écoles primaires du Canton de Vaud du 29 février 1868. Lausanne: Imprimerie J.-L. Borgeaud. FPS VD: Pr Vd/103-12a.

Lehrplanprojekt 1898. Projet du plan d'études pour les Ecoles primaires du canton de Vaud, 1890. Lausanne : Imprimerie Victor Fatio. FPS VD: PVd/103.

Lehrplan 1899 Plan d'études pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du canton de Vaud, 1er décembre 1899. Lausanne: Imprimerie Giesser & Hels. FPS VD: Pr Vd/103-12a.

Lehrplan 1905. Annexe au plan d'étude pour les écoles primaires du canton de Vaud, Histoire biblique. Lausanne: Imprimerie Paul Fatio. FPS VD: Pr Vd/103-12a.

23) AVL = Archives de la Ville de Lausanne. BCU = Bibliothèque cantonale et universitaire, Lausanne ; FPS VD = Fondation du patrimoine scolaire vaudois, Yverdon ; PHZH = Forschungsbibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Lehrplan 1926. Plan d'études et instructions générales pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du canton de Vaud du 1er décembre 1899, Edition revue et modifiée du 1er novembre 1926. Lausanne: Imprimerie G. Vaney-Burnier. FPS VD: Pr Vd/103-12a.

Lehrplan 1935. Plan d'études et instructions générales pour les Écoles enfantines et les Écoles primaires du canton de Vaud du 1er décembre 1899, Édition revue et modifiée en 1926 et en 1935. Lausanne: Imprimerie Centrale. FPS VD: Pr Vd/103-12a.

Lehrplan 1953. Plan d'études et instructions générales pour les Écoles enfantines et les Écoles primaires du Canton de Vaud 1er septembre 1953. Lausanne: Imprimerie Mignard frères. AVL: BR 8.30 PLA.

Lehrplan 1960. Plan d'études et instructions générales pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du Canton de Vaud 1er avril 1960. Imprimerie Ère nouvelle. PHZH: VD GC II 1.

Lehrplan 1984. Programme général. [Lausanne]: Département de l'instruction publique et des cultes. FPS VD: Pr Vd/103-11d.

Lehrplan 1985. Programme général, Mise à jour 1985. [Lausanne]: Département de l'instruction publique et des cultes. FPS VD: Pr Vd 103-12a.

Lehrplan 1986. Programme des 5e et 6e degrés, Année scolaire 1987-1988. [Lausanne]: Département de l'instruction publique et des cultes. BCU: 1VP 1703.

Lehrplan 1987. Programme des 5e et 6e degrés, Année scolaire 1987-1988. [Lausanne]: [Département de l'instruction publique et des cultes]. BCU: 1VP 1703.

Lehrplan 1989. École secondaire du canton de Vaud, Programme du 5e au 9e degré, Edition complète, misa à jour 1989. FPS VD: Pr Vd/103-11d.

Lehrplan 2000. Plan d'études vaudois, Version 2000. [Lausanne]: Département de la jeunesse et de la formation – Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire. FPS VD: Pr Vd/103-12a.

Lehrplan 2007. Plan d'études vaudois, Version 2007. [Lausanne]: Département de la jeunesse et de la formation – Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire.

Darstellungen

Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Bleisch, P., & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In D. Helbling, U. Kropac, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht: eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 190-209). Zürich: Theologischer Verlag Zürich.

Bräm, W. K. (1978). *Religionsunterricht als Rechtsproblem im Rahmen der Ordnung von Kirche und Staat*, Zürich: TVZ Theologischer Verlag.

Criblez, L. & Huber, Ch. (2008). Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen „Schulvogt". In L. Criblez (Hg.), *Bildungsraum Schweiz* (S. 87-129). Bern: Haupt.

Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud (1973), L'histoire vaudoise. Vol. 4. Lausanne: 24 heures.

ENBIRO (1972a). *D'Abraham à David. Histoire d'un peuple* (Cahier de l'élève), Lausanne: ENBIRO.

ENBIRO (1972b). *D'Abraham à David. Histoire d'un peuple* (Notes pédagogiques), Lausanne: ENBIRO.

ENBIRO (2007). *Un monde en couleurs* (Méthodologie), Vol. 2. Lausanne: ENBIRO.

Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart: Kohlhammer.

Frank, K, & Jödicke, A. (2009). L'école publique et la nouvelle diversité religieuse. In M. Baumann & J. Stolz (Hg.), *La nouvelle Suisse religieuse* (S. 283-293). Genève: Labor et fides.

Gardaz, Ph. (2002). Le statut des Eglises et communautés religieuses dans la nouvelle Constitution vaudoise. *Annuaire suisse de droit ecclésia*l 7, 168-173.

Helbling, D., Kropac, U., Jakobs, M., & Leimgruber, S. (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht: eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, Zürich: Theologischer Verlag Zürich.

Historisches Lexikon der Schweiz (2002-2014). Basel: Schwabe, cop.

Hofstetter, R., Magnin, Ch. , Criblez L. & Jenzer, C. (Hg.) (1999). *Une école pour la démocratie: naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle*, Bern: P. Lang.

Jödicke, A., & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule.* NFP58 Schlussbericht. http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf

Jödicke, A., & Rota, A. (2014). The policies of religous education in Switzerland. The long arm of the distanced Christians? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53 (4), 722-738.

Klöcker, M. (1996). Der Paradigmawechsel der römisch-katholischen Erziehung und Bildung. In F.-X. Kaufmann & A. Zingerle (Hg.), *Vatikanum II und Modernisierung. Historische, theologische und soziologische Perspektiven* (S. 333-352). Paderborn: Schöningh.

Mendl, H. (2007). Katholischer Religionsunterricht - ein Längsschnitt. In R. Lachmann & B. Schröder (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland* (S. 331-364). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.

Meyer, U. W. (1973). *Der reformierte Religionsunterricht in der deutschsparchigen Primarschule des Kantons Bern seit 1831*, Dissertation. Universität Bern.

Rittmeyer, Ch. (1905). *L'enseignement religieux à l'école publique: rapport présenté au Synode de l'Eglise libre du canton de Vaud, réuni à Lausanne en mai 1905*, Lausanne: Impr. Georges Bridel.

Rochat, A. (1999). Les relations entre l'Eglise et l'Etat dans le canton de Vaud aux XIXe et XXe siècles. In E. Maier, D. Tappy & A. Rochat (Hg.), *A cheval entre histoire et droit: hommage à Jean-François Poudret* (S. 467-480). Lausanne: Bibliothèque historique vaudoise.

Rota, A. (2011). *L'enseignement religieux de l'Etat et des communautés religieuses. Une étude sur la présence publique des religions en Romandie et au Tessin,* Dissertation. Universität Freiburg.

Rota, A. (2014). L'éthique dans l'enseignement en matière de religions en Suisse romande. *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie* 61.

Rota, A. (2015). *Etat des lieux des politiques de l'enseignement religieux en Suisse latine: réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*, Lausanne: Infolio.

Schmid, K. (2011). *„Religion" lernen in der Schule: didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts,* Bern: hep.

Schwab, C. (2009). ENBIRO (ENseignement Biblique et Interreligieux ROmand). Le projet, la réalisation, les enjeux et perspectives d'avenir. In F.-X. Amherdt, F. Moser & A. Nayak (Hg.), *Le fait religieux et son enseignement: des expériences aux modèles* (S. 229-238). Fribourg: Academic Press.

Späni, M. (1997). Umstrittene Fächer in der Pädagogik. Zur Geschichte des Religions- und Turnunterrichtes. In H. Bertscher & H.-U. Grunder (Hg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 17-55). Bern: P. Haupt.

Späni, M. (2003). Forschung gegen Offenbarung? Ein Beitrag zum Rezeptionsverhältnis von Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert. In J. Oelkers, F. Osterwalder & T. Heinz-Elmar (Hg.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie* (S. 147-170). Weinheim: Beltz.

Späni, M. (2005). Säkularisierung und Schule im 19. Jahrhundert. In Y. Leimgruber, H. Frank, M. Fuchs & B. Küng (Hg.), *Pädagoge – Politiker – Kirchenreformer. Augustin Keller (1804-1883) und seine Zeit* (S. 42-56). Baden: hier+jetzt.

Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht

Katharina Frank

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Gegenstände und Zugangsweisen den Schülerinnen und Schülern im „Religionsunterricht für alle“ vermittelt und von diesen rezipiert werden. Sowohl die Inhalte als auch der Umgang mit diesen Inhalten werden im vorliegenden Beitrag als „Wissen“ gefasst. Wissen wird im Sinne der Wissenssoziologie als umfassendes Konzept verstanden. Es meint demnach Kommunikationen von Lehrpersonen und Schüler/-innen, die sowohl intellektuelles als auch handlungsbezogenes Wissen beinhalten. Der Beitrag zeigt auf der Basis empirischer Untersuchungen, dass grundsätzlich zwischen religiösem Wissen und säkularem Wissen über Religionen unterschieden werden kann und dass zwischen der Vermittlungsweise der Lehrperson und der Rezeption des Wissens auf Seite der Schülerinnen und Schüler Entsprechungen bestehen.

Résumé

L’article porte sur les objets d’étude et les approches que les maître·sse·s transmettent aux élèves et que ces derniers perçoivent dans le cadre d’un « enseignement sur les religions pour tous et toutes ». Tant les contenus que le traitement de ceux-ci sont appréhendés ici en tant que « savoir ». Le savoir est compris dans le sens de la sociologie de la connaissance comme un concept vaste : il consiste aussi bien en un savoir intellectuel qu’en un savoir d’action. La contribution montre, sur la base des recherches empiriques, qu’il est possible de différencier fondamentalement le savoir religieux d’un savoir séculier sur des religions et qu’il y a des correspondances entre la transmission par les enseignant·e·s et la réception des élèves.

Abstract

The paper discusses the objects and approaches that teachers mobilize when teaching about religion and evaluates what their students actually learn thereby. The contents as well as its didactization are conceptualized as “knowledge”. As it is used in the sociology of knowledge, knowledge is understood as a general concept. It includes communication among teachers and pupils, which may be both theoretical and pratical. Building on empirical research, the paper shows that there is a fundamental difference between religious and secular knowledge about religions and that there are important correspondences between what the teacher’s production and the students’ reception.

1 Einleitung[1]

Jüngste Zahlen des Bundesamtes für Statistik (Erhebungen des BFS, 2010) sowie quantitative und qualitative Studien der vergangenen Jahre zeigen, dass religiöse Pluralisierung und Säkularisierung in der Schweiz weiter fortschreiten (zusammenfassend Bochinger & Frank, 2013).[2] Von diesen Entwicklungen betroffen ist auch die Unterrichtsforschung und -konzeption, zumal der schulische „Religionsunterricht für alle“ die ganze Pluralität der Lebensweisen in Bezug auf Religion abbilden soll (Plan d’études romand, Lehrplan 21) und Kinder verschiedener weltanschaulicher Herkunft diesen Unterricht besuchen können sollten. Die religionswissenschaftliche Unterrichtsforschung muss zum einen klären, ob es sich bei den im Unterricht vermittelten Gegenständen um „religiöse“ oder um „säkulare“ handelt, zum anderen muss sie die beobachtbaren Zugänge zu Religion und Religionen im Unterricht beschreiben, diese Herangehensweisen analysieren und in einer wissenschaftstheoretischen Perspektive reflektieren. Erst so werden Voraussetzungen geschaffen, die es ermöglichen, einen für alle Schülerinnen und Schüler sowie für Eltern akzeptablen Unterricht zu konzipieren.
Der Beitrag stellt sich dieser Aufgabe und nimmt die Vermittlung und Rezeption von Religions-Wissen in der Institu-

1) Der Aufsatz wurde in einer ähnlichen Form bereits in einem anderen Zusammenhang veröffentlicht; vgl. Frank, 2014. Während sich der andere Aufsatz der Frage des Beitrags der Unterrichtsforschung zur religionswissenschaftlichen Theoriebildung widmete, richtet sich das Augenmerk des vorliegenden Aufsatzes jedoch auf die religionswissenschaftliche Unterrichtsforschung und -entwicklung selbst.

2) Vgl. zudem Schweizerischer Nationalfonds www.nfp58.ch; Bochinger (Hg.), 2012; Bochinger & Frank, 2013; für Deutschland und Europa vgl. Pollack, 2009; für Europa vgl. Voas, 2009.

tion Schule in den Blick. Als Datenbasis dienen Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern, die in den vergangenen 15 Jahren in der Schweiz und in Deutschland im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte erhoben wurden.[3] Der Beitrag verfolgt die Zielsetzung, die Wissenssoziologie (Berger & Luckmann, 1969; Knoblauch, 2010) für eine religions- und unterrichtswissenschaftliche Theoriebildung fruchtbar zu machen. Dass ich den Begriff des Wissens und nicht denjenigen der Kompetenz (z.B. Weinert, 2001) heranziehe, hat u.a. mit dem bis vor kurzem in der Schweiz vorherrschenden Unterrichtsparadigma zu tun. Zur Zeit der Unterrichtserhebung konzentrierten sich die Lehrkräfte noch nicht auf Kompetenzförderung; es ging, paradigmatisch betrachtet, eher um Wissen. Das heisst nicht, dass die Schülerinnen und Schüler in den Interviews oder im Unterricht selbst nicht Anwendungen oder konkrete Umsetzungen von angeeigneten Inhalten kommuniziert hätten, aber es war nicht immer der Fall. Daher fokussiere ich hier auf das soziologische Konzept des Wissens, das auch Wissen umfasst, wie in einer konkreten Situation zu handeln wäre. Zunächst muss jedoch geklärt werden, was unter „Religion" in einem „Religionsunterricht" verstanden werden kann.

2 „Religion" im Religionsunterricht

Unter „Religionsunterricht" wird im Folgenden jede Form von Unterricht subsumiert, in der „Religion" thematisiert wird.[4] Dies kann in organisatorisch unterschiedlicher Weise geschehen: in einem von Religionsgemeinschaften verantworteten Unterricht, in einem vom Staat verantworteten obligatorischen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, als Thema oder Perspektive in einem Schulfach „Mensch und Umwelt" oder als Lerndimension innerhalb eines Fachs wie Geschichte, Geographie, Deutsch usw. (vgl. Alberts, 2008). „Religion" wird dabei unter zwei Gesichtspunkten bestimmt. Zunächst stelle ich eine Konzeption, danach eine Definition von Religion vor.[5]

2.1 Aspekte von „Religion"

„Religion" kann konzeptionell wie in Abb. 1 gefasst werden[6].
Zum einen lassen sich drei Aspekte von Religion unterscheiden:

- Symbolischer Aspekt: Religiöser Symbolbestand[7]
- Sozialer Aspekte: Religiöse Gemeinschaft
- Persönlicher Aspekt: Religiöses Individuum

Für jeden dieser Aspekte wurde von verschiedenen Vertretern religionsbezogener Wissenschaften explizit oder implizit verschiedene Dimensionen eruiert: Bekannt sind besonders die Dimensionen des persönlichen Aspekts von Religion bzw. Religiosität, wie sie von Charles Y. Glock und anderen entwickelt wurden (vgl. Glock, 1967; Huber, 1996); der Sache nach findet sich ein ähnliches Vorgehen im Bereich des symbolischen Aspekts bei Ninian Smart (1998) sowie zum sozialen Aspekt – in eher impliziter Weise – bei Christophe Monnot oder Martin Baumann (vgl. Monnot, 2011; Baumann, 2012).
Zum anderen zeigt die Empirie aber auch, dass zwischen diesen drei Aspekten vielfältige Austauschprozesse existieren, wobei berücksichtigt werden muss, dass die Handlungen jeweils nur von den Akteuren ausgehen (Eckpunkte „Individuum" und „Gemeinschaft"), der Symbolbestand jedoch bei jedem dieser Prozesse einbezogen ist.

- Religiöses Individuum – religiöser Symbolbestand: Das Individuum *(re)produziert* den Symbolbestand und *eignet* sich diesen umgekehrt auch *an*, indem es ihn, so wie er ist, übernimmt, ihn modifiziert oder indem es

3) Zu nennen sind hier insbesondere meine Dissertation (Frank, 2010), die wissenschaftliche Evaluation des Religion- und Kultur-Unterrichts im Kanton Zürich (Landert, Brägger & Frank unter Mitarbeit von Jödicke, 2012) sowie empirische Daten aus eigener laufender Forschung.

4) Diese Bestimmung erfolgt in Anlehnung an meine Forschung zum schulischen Religionsunterricht (vgl. Frank, 2010; zusammenfassend vgl. Frank, 2013; 2015). Dort habe ich eine empirisch-inhaltliche und nicht eine organisatorische Bestimmung von „Religionsunterricht" vorgenommen, da jeglicher Unterricht, der sich mit Religion befasst, in den Wirkungsbereich der verfassungsrechtlich garantierten negativen Religionsfreiheit fällt (s. weiter unten). Eine rein organisatorische Bestimmung von „Religionsunterricht" (wie in Deutschland üblich, wo „Religionsunterricht" in der Regel nur das umfasst, was gemäss Artikel 7.3 des deutschen Grundgesetzes von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird) ist der empirischen Erforschung der Unterrichtsprozesse wenig dienlich.

5) Die Unterscheidung zwischen „Konzeptionen" und „Definitionen" von Religionen erfolgt in Anlehnung an die Unterscheidung von Linda Woodhead, 2011.

6) Dieses „Religionsdreieck" habe ich zusammen mit Christoph Bochinger in Anlehnung an Stolz, 2012 und Parsons, 1951 entwickelt und in einem Handbuchartikel konkret angewendet, vgl. Bochinger & Frank, 2013. Das religionswissenschaftliche Dreieck wird in einem Aufsatz näher beschrieben und dargestellt (Bochinger & Frank, in Vorbereitung).

7) Wahlweise könnte man hier auch von „religiösem Kommunikations- oder Wissensbestand" oder „religiösem Diskurs" sprechen, was m.E. aber noch einer eingehenden Diskussion bedarf.

ihn bzw. Elemente daraus zurückweist.

- Religiöse Gemeinschaft – religiöser Symbolbestand: Gemeinschaftsvertreter *systematisieren* den religiösen Symbolbestand und *institutionalisieren* diesen wiederum laufend, wobei bei diesen Prozessen die Entscheidung fällt, welche von Individuen angeregten Symbole in den Bestand einer Gemeinschaft aufgenommen werden bzw. welche weiterbestehen und bekräftigt werden und welche nicht.
- Religiöse Gemeinschaft – religiöses Individuum: Die religiöse Gemeinschaft tradiert ihren systematisierten Symbolbestand der heranwachsenden Generation, *sozialisiert* die religiösen Individuen und diese wiederum *partizipieren* an der Gemeinschaft.

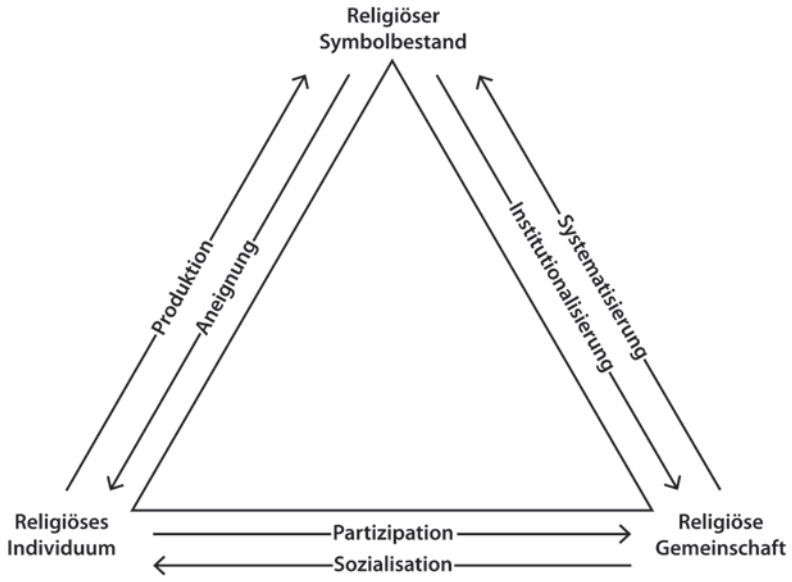


Abb. 1: Aspekte von Religion und Austauschprozesse innerhalb von Religionen (Religionswissenschaftliches Dreieck © Bochinger und Frank)

Mit dieser Erfassung von Religion ist aber noch nicht gesagt, was unter „Religion" in einer bestimmten Gesellschaft verstanden wird, denn die beschriebenen Aspekte (religionswissenschaftliches Dreieck) und Dimensionalisierungen beschreiben nur ganz allgemeine Handlungsmöglichkeiten des Menschen und erläutern das Attribut „religiös" nicht.

2.2 Eine Religionsdefinition für den Unterricht

„Religion" – das dürfte in der Religionswissenschaft Konsens sein – ist ein zeit- und ortsabhängiger Begriff und daher nicht für alle Kulturen und Zeiten mittels einer Realdefinition festzulegen.[8] Ebenso dürfte es Übereinstimmung darin geben, dass ein europäisch und zeitgenössisch kontextualisierter, wissenschaftlicher Begriff von „Religion" einem alltagssprachlichen Begriff von Religion ähnlich sein sollte, aus diesem hervorgehen oder zumindest mit ihm kompatibel sein sollte.[9] Jede Bestimmung von Religion muss daher als Kontextdefinition[10] gesehen werden.[11]

8) Vgl. zusammenfassend Stolz, 1988 oder Hock, 2002. Peter Antes zeigt anhand konkreter Beispiele, dass eine religiöse Wahrnehmung der Welt immer erlernt ist; vgl. Antes, 2002.

9) Bergunder zeigt, dass die Religionswissenschaft häufig mit einem Alltagsverständnis von Religion arbeitet, ohne dies zu explizieren und fordert die theoretische Erfassung dieses Begriffs, sodass auch der Gegenstand der Religionswissenschaft ein gemeinsamer genannt werden kann (vgl. Bergunder 2011). Voraussetzung wäre eine empirische Untersuchung über die Verwendung des Religionsbegriffs in funktional hochdifferenzierten Gesellschaften. Eine solche Untersuchung ist noch ausstehend.

10) Michael Stausberg spricht in diesem Zusammenhang von „Gebrauchsdefinition", vgl. Stausberg, 2012, 41.

11) Bestimmungen von Religion anhand von deren Leistung oder Funktion, wie in verschiedenen Lehrmitteln dargelegt, sind nicht überzeugend. Religion wird in dieser Sicht meist als „Kontingenz bewältigend" (z.B. Luhmann, 1982) betrachtet. Religionen können für Individuen aber auch Kontingenz steigernd sein und der Exploration dienen. Man denke da etwa an Konzepte der Vergeltung von in der Sicht der Religion nicht zugelassenen Taten in jenseitigen oder kommenden Welten oder die religiösen Erklärungen von Naturphänomenen. Religion anhand ihrer Funktion zu bestimmen ist zudem nicht trennscharf genug. Wissenschaftliche Erklärungen von Naturphänomenen, Krankheit etc. bieten ebenfalls eine Kontingenzbewältigung, indem Sicherheit durch wissenschaftlichen Nachvollzug und wissenschaftsbasierte Voraussagen und Therapien hergestellt wird. Diese Einwände gegen eine Religionsbestimmung anhand ihrer Funktion bedeuten aber nicht, dass es sinnlos wäre, die Funktionen von Religion empirisch zu eruieren.

Eine Möglichkeit, die hier im Ansatz wahrgenommen wird, besteht darin, den Begriff in Bezug auf einen bestimmten Diskurs herauszuarbeiten (von Stuckrad, 2013). Was unter „Religion" und was unter „Säkularität" in der Institution Schule verstanden wird, wurde für vorliegenden Zweck auf der Grundlage von öffentlichen Diskursen (insbesondere von Lehrmedien und Lehrplänen) in einer funktional hochdifferenzierten Gesellschaft sowie im Anschluss an bestehende Theorien erarbeitet.[12]
Wissenschaftstheoretisch ist es eine Selbstverständlichkeit, dass „Religion", wie jedes Konstrukt zweiter Ordnung (Esser, 1999, S. 211-213) nur erfasst werden kann, wenn der Begriff operationalisiert wird (Stroebe, Hewstone, Stephenson, 1996, S. 79-111) und – anders als bei der oben referierten Dimensionalisierung – vom Religionsbegriff unabhängige Indikatoren, die trennscharf sind, aus der abduktiven[13] Analyse des Diskurses herausgearbeitet werden.
Wie oben bereits erwähnt, stellt jedes religiöse Phänomen ein kommunikatives Konstrukt dar. Es kann als Teil eines mehr oder weniger kohärenten, systematisierten Symbolbestandes beobachtet werden. Dieser Symbolbestand verweist auf kommunizierte *Transzendenzerfahrungen* (z.B. Luckmann, 1991, Luhmann, 2002) und verfügt über Träger oder Akteure (Individuen und Gemeinschaft bzw. Geber und Empfänger), für welche der Symbolbestand eine *kollektiv verbindliche Gültigkeit* beansprucht (Gladigow, 2005). Um eine Kommunikation als „Religion" oder „religiös" bezeichnen zu können, müssen daher zwei Ausprägungen gegeben sein: der kollektive Geltungsgrund und der transzendente Weltbezug. Entgegen anderer Bestimmungen (z.B. Stolz, 2012) wird Spiritualität hier demnach nicht bzw. nur beschränkt („religiöse Spiritualität") zu „Religion" gezählt. Sofern sie nicht Teil eines systematisierten und Gültigkeit beanspruchenden Symbolbestandes ist, entbehrt sie nämlich eines kollektiven Geltungsanspruchs.[14]

Mit den Indikatoren „individueller vs. kollektiver Geltungsgrund" und „immanenter vs. transzendenter Weltbezug" kann im Einzelfall, d.h. für ein bestimmtes Kommunikationselement (eine Geschichte, ein Ritual, eine Erfahrung, eine Lehre usw.) im Religionsunterricht diskutiert werden, wie stark ausgeprägt der kollektive Geltungsgrund und wie stark ausgeprägt der transzendente Weltbezug ist und demnach, ob eine Geschichte (eher) „religiös" ist oder (eher) nicht.[15] Das bedeutet nicht, dass man immer zu einer eindeutigen Entscheidung kommen muss; es gibt auch Grauzonen. Es geht einzig darum, dass der Gegenstand im Blick auf die Frage, ob es um „Religion" oder um etwas „Säkulares" geht, diskutiert wird. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass im Falle eines als „religiös" identifizierten Gegenstandes die Herangehensweise an denselben im obligatorisch zu besuchenden Religionsunterricht auf ihre negative Religionsfreiheit hin geprüft werden muss. Wird im Unterricht religiös kommuniziert, darf der Unterricht – verfassungsrechtlich gesehen – nur freiwillig sein.[16] Die Frage also, ob ein Unterricht inhaltlich betrachtet ein Religionsunterricht ist oder nicht und ob in diesem Religionsunterricht religiös oder säkular kommuniziert wird, sollte die Religionswissenschaft nicht den Juristinnen und Juristen überlassen, sondern selbst geeignete empirisch basierte und religionstheoretisch begründete Kriterien für den vorliegenden gesellschaftlichen Kontext entwickeln und diese der Öffentlichkeit zugänglich machen (Frank, 2007; Bochinger, 2013).

3 Wissen in wissenssoziologischer Perspektive

Um religiöse und säkulare Formen von Wissen zu unterscheiden, gilt es zunächst zu klären, wie Wissen grundsätzlich zustande kommt. Wissen ist – so betonen Berger und Luckmann (1969) – immer gesellschaftlich konstruiert. Die Wissenssoziologie hat ein Modell entwickelt, das in anschaulicher Weise den Prozess des Entstehens und Tradierens von gesellschaftlich konstruiertem Wissen aufzeigt:[17] Sinn wird typisiert, d.h. in eine sprachliche oder in eine

12) Für nähere Ausführungen vgl. Frank, 2010, Kap. 4.

13) Zum Terminus „abduktiv" vgl. etwa Jörg Strübing, der die Grounded Theory sozialtheoretisch und epistemologisch diskutiert hat (Strübing, 2004, S. 44-48).

14) Vgl. hierzu auch Frank, 2010, Kap. 4.2. sowie ausführlich in Frank, 2014.

15) Wie oben bereits ausgeführt, gilt dies nur in funktional hochdifferenzierten Gesellschaften. Für weniger funktional ausdifferenzierte Gesellschaften oder stratifizierte Gesellschaften muss diskutiert werden, ob der „Religionsbegriff" überhaupt zu verwenden ist, und falls ja, wie er dort zu operationalisieren wäre. Für das, was als „Islam" in „islamischen" Ländern bezeichnet wird, trifft diese Bestimmung von „Religion" beispielsweise nur teilweise zu (vgl. Schulze, 2006).

16) Die schweizerische Bundesverfassung garantiert in Artikel 15 Absatz 4 die „negative Religionsfreiheit" im Religionsunterricht ausdrücklich. Dieser Absatz lautet: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen" (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 1999).

17) Vgl. Berger & Luckmann, 1969; verdichtet dargestellt in Knoblauch, 2010, S. 157-169.

andere Kommunikationsform gebracht und mitgeteilt (Externalisierung). Wird dieser typisierte Sinn sozial geteilt, legitimiert und institutionalisiert, so kommt es zu einer Objektivierung. Der Sinn ist nun geteilter Sinn, der wiederum an Individuen weitergegeben werden kann (Sozialisation) und von diesen internalisiert wird.[18]
Eine Gesellschaft verfügt zum einen über ein von allen geteiltes bzw. über ein für alle Mitglieder zugängliches Wissen. Dieses Wissen wird als *Allgemeinwissen* oder allgemeiner Wissensvorrat einer Gesellschaft bezeichnet. Es ist z.B. Bestand von schulischen Curricula und kann – umgekehrt – anhand dieser Curricula für die Zwecke der wissenssoziologischen Analyse erschlossen werden.[19] Zum anderen verfügt aber jede Gesellschaft auch über verschiedene Arten von Sonderwissen, an dem nur Individuen bestimmter Gruppen teilhaben – sei es, weil den anderen kein Zugang dazu gewährt wird („esoterisches" Wissen), sei es, weil es für das Zusammenleben in der Gesellschaft nicht benötigt wird, sei es, weil es im Widerspruch zu einem anderen Sonderwissen steht.
In einer religiös pluralen und weitgehend säkularisierten Gesellschaft, wie sie für viele europäische Länder charakteristisch ist, stellt das *religiöse Wissen*, das aus einer bestimmten religiösen Tradition stammt, ein *Sonderwissen* dar. Religiöse Wissensvorräte sind darüber hinaus zum grossen Teil sogar exklusiv: Die Wissensbestände „Es gibt einen einzigen Gott" und „Es gibt viele Götter" schliessen sich gegenseitig aus; „Nach dem Tod kommt die Auferstehung" und „Nach dem Tod ist alles aus" widersprechen sich ebenfalls.[20] Der kollektive Geltungsanspruch, der mit solchen Transzendenz markierenden Aussagen jeweils verbunden ist, kennzeichnet diese aufgrund der gegenseitigen Ausschliessbarkeit als Sonderwissensbestände, die nicht von allen Individuen in der europäischen Gesellschaft geteilt werden oder geteilt werden können.[21]
Dass religiöse Wissensbestände plural und mitunter widersprüchlich sind bzw. spezifische Träger[22] haben, ist in einer religiös pluralen und säkularisierten Gesellschaft naheliegend. Aber wie kommen *religiöses Sonderwissen und säkulares Allgemeinwissen* über Religion in der schulischen Situation zustande? Wie gestaltet sich die Vermittlung von Religion und wie wird diese auf Seite der Schülerinnen und Schüler rezipiert?

4 Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen über Religion im Religionsunterricht

Wie qualitativ-empirische Befunde aus Unterrichtsbeobachtungen und Interviews nahelegen, lernen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht weitgehend das, was ihnen die Lehrkräfte beibringen (Landert, Brägger & Frank, 2012; laufende Forschung).[23] Zwar ist der Schüler / die Schülerin keine „Trivialmaschine" (Luhmann, 2002; 2004) und seine / ihre Lernbereitschaft verändert sich mit dem Lebensalter, dennoch lässt sich aufgrund der Aussagen von Schülerinnen und Schülern zum Gelernten zeigen, dass es eine Korrespondenz zwischen dem von der Lehrperson Vermittelten (Abschnitt 4.1) und dem von den Schüler/-innen Erlernten gibt (Abschnitt 4.2).[24]

18) Dass Berger und Luckmann mit „Internalisierung der Wirklichkeit" das allen gemeinsame Wissen betonen, ist ihrem soziologischen Erkenntnisinteresse geschuldet. Sie würden bestimmt nicht ausschliessen, dass Internalisierungen von Wissen im Sinne erziehungspsychologischer Erkenntnisse auch eine individuelle Komponente hat und nicht einfach eins zu eins das abbildet, was in der Vermittlung weitergegeben wurde.

19) Eine weitere Erschliessungsmöglichkeit bietet der gemeinsame Nenner von Wissensvorräten bei Individuen; vgl. dazu die Untersuchung von Michon, 2011, der bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Frankreich das „Religionswissen" untersucht hat.

20) Wenn heute in einem Religionskunde-Unterricht versucht wird, den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass für sie selbst die eine Nachtodeskonzeption zutreffen mag, für andere Menschen hingegen andere Konzeptionen, so gehört dieses Wissen wiederum zum Allgemeinwissen. Die Spannung, die durch den Sonderwissensbestand einer Religionsgemeinschaft und das Allgemeinwissen einer Gesellschaft bei den Schülerinnen und Schülern hervorgerufen wird, und der Umgang damit, werden nach der Etablierung eines obligatorischen Religionskundeunterrichts noch zu untersuchen sein.

21) In anderen Gesellschaften oder Epochen, z.B. im europäischen Hochmittelalter, mag dagegen die Aussage „Es gibt einen einzigen Gott" selbstverständlicher Bestand des Allgemeinwissens gewesen sein. Wer anderes vertrat, stellte sich damit ausserhalb des gesellschaftlich objektivierten Sinnvorrats. Wissen von der Art, dass „die einen sagen, es gäbe einen einzigen Gott, die anderen, es würde mehrere Götter geben", ist nicht mehr religiös, sondern religionskundlich zu nennen, da dieses Wissen bereits die Beobachtung beinhaltet, dass die einen Menschen etwas anderes glauben als die anderen.

22) Die religiösen Wissensbestände werden von Gelehrten systematisiert und von Gemeinschaftsvertretern institutionalisiert; daher lässt sich von „jüdisch", „christlich", „islamisch", „hinduistisch" etc. systematisierten Symbolbeständen oder Symbolsystemen sprechen.

23) Die Daten zum Lernen der Schüler/-innen können – v.a. wenn diese mit dem Unterricht in Verbindung gebracht werden – im Moment noch nicht als theoretisch gesättigt betrachtet werden. Eine Korrespondenz zwischen Lehren und Lernen geht aber gleichwohl aus der Analyse hervor und dürfte auch nicht erstaunen. Welcher Art diese Korrespondenzen sind, wird in Kapitel 4.2 erläutert.

24) Wie schon beim Abschnitt zur Wissenssoziologie dargelegt, kann man auch hier den Fokus eher auf das legen, was den Aussagen der Schüler/-innen einer Klasse gemeinsam ist (wissenssoziologisches Erkenntnisinteresse) oder aber sich fragen, was die Unterschiede zwischen den Aussagen der Schüler/-innen ausmachen (erziehungspsychologisches Erkenntnisinteresse).

4.1 Lehrseite: Die Vermittlung religiösen Wissens und säkularen Wissens über Religion

Um über Lehr–Lern-Konstellationen Aussagen machen zu können, wird zunächst die Lehrseite beleuchtet. Die im Folgenden präsentierten Religionsvermittlungstypen stammen aus meinem Forschungsprojekt zum schulischen Religionsunterricht, das auf der Basis des qualitativen Forschungsverfahrens der *Grounded Theory* durchgeführt wurde (Frank, 2010). Die Kategorien können als empirisch gesättigt betrachtet werden.
Die Lehrkraft lehrt, indem sie zunächst einen Unterrichtsgegenstand vorstellt. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl des Gegenstandes in der beobachteten Lektion mitbestimmten, war es doch die Lehrkraft, die letztlich entschied, ob sie dieses Thema im Unterricht einsetzt oder nicht. In aller Regel handelte es sich beim Thema oder kommunizierten Gegenstand um etwas „Religiöses", d.h. um Symbole, um Individuen oder Gemeinschaften mit religiösen Einstellungen und Praktiken, welche sowohl einen transzendenten Weltbezug aufweisen, als auch eine kollektive Geltung beanspruchen.[25]
Nach der Darlegung des Gegenstandes machte die Lehrkraft in den meisten Fällen etwas mit diesem Gegenstand. Diesen Umgang mit dem kommunizierten Gegenstand habe ich nach Erving Goffman *Rahmung* genannt. Der Art der Rahmung ist zu entnehmen, welches Ziel die Lehrkraft mit dem Gegenstand, verfolgt bzw. welche Konsequenzen aus dem Rahmungshandeln resultieren:[26] Geht es eher um den Aufbau *religiösen* Wissens oder um ein Wissen *über* Religion?
Bei der Analyse von Gegenstand und Rahmung lassen sich – vereinfacht gesagt – die folgenden vier aus der Empirie herausgearbeiteten Religionsvermittlungstypen unterscheiden: der narrative Typus, der dogmatische Typus, der lebensweltliche Typus und der kulturkundliche Typus (Tab. 1).[27] Die Vermittlungstypen (Unterrichtshandeln der Lehrperson) haben aufgrund unterschiedlicher Rahmungen unterschiedliche Konsequenzen. Grundsätzlich sind die Rahmungen der Lehrkräfte jedoch so ausgerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an den präsentierten Gegenständen aufgefordert werden (Partizipation). Diese Partizipation ist – je nach konkreter Rahmung – verschieden.

Typus:	**Narrativer Typus (keine Rahmung)**	**Dogmatischer Typus**	**Lebensweltlicher Typus**	**Kulturkundlicher Typus**
Vermittlung (Unterrichts-handeln der Lehrperson)	Darlegung des religiösen Gegenstandes ohne Rahmung desselben	Religiöser oder säkularer Gegenstand religiös-dogmatisch gerahmt	Religiöser Gegenstand, lebensweltlich-individualisierend gerahmt, oder mehrere religiöse Gegenstände, lebensweltlich-universalisierend gerahmt	Religiöser Gegenstand, geschichts- bzw. sozialkundlich gerahmt, oder mehrere religiöse Gegenstände, systematisch-vergleichend gerahmt
Partizipation (Handlungs-konsequenz)	Partizipation an Religion offen-einladend	Vorgegebene aktive Partizipation an Religion, Perspektiven-übernahme	Subjektive aktive Partizipation an Religion, Perspektiveninduktion	Partizipation an Religion nur als Beobachter, Perspektivenwechsel

Tab. 1: Typologie der Religionsvermittlung[28]

25) S. oben, Abschnitt 2.2. Interessant und wichtig sind jedoch auch Beispiele, bei denen der kommunikative Gegenstand nicht religiös ist, jedoch religiös-dogmatisch gerahmt wird. Solche Beispiele lassen sich in Unterrichten, in denen „Religion als Kultur" vermittelt wird, finden.

26) Gemäss Erving Goffman verraten Rahmungen die Absichten der Rahmenden. Den Rahmungen liegt eine Zielgerichtetheit zugrunde, die sich bei der Rahmen-Analyse offenlegen lässt (vgl. Goffman, 1980, S. 31-37; Frank, 2010, S. 120-132). Zum Begriff der Konsequenz vgl. das Kodierparadigma der Grounded Theory. Dass den Lehrpersonen – wie die Interviews zeigten – nicht immer bewusst ist, wie sie handeln bzw. sie andere Absichten angeben, als was sich in den Handlungskonsequenzen beobachten lässt, beschreibt Anthony Giddens (vgl. Giddens, 1986, S. 1-28).

27) Aus der Analyse der Empirie gehen sieben Typen hervor: der narrative, der kippfigural-dogmatische, der territorial-dogmatische, der lebendweltlich-individualisierende, der lebensweltlich-universalisierende, der kulturkundlich-kontextuelle sowie der kulturkundlich-systematische Typus. Hier werden jeweils zwei dieser Typen zusammengenommen: die beiden dogmatischen, die beiden lebensweltlichen und die beiden kulturkundlichen Typen. Der narrative Typus ist separat aufgeführt.

28) Diese aus empirischen Daten entwickelte Typologie hat die in der religionsdidaktischen Literatur zunehmend rezipierte, jedoch spekulativ entwickelte Typologie des *teaching/learning in / from / about religion* (vgl. z.B. Ziebertz, 1994) in gewisser Weise bestätigt, sie jedoch erweitert (narrativer Typus), differenziert (sieben Typen) und trennschärfer formuliert; vgl. Frank, 2010 oder verdichtet dargestellt in Frank, 2013. Zudem zeigte die empirische Analyse der Unterrichtssequenzen die Relevanz der Unterscheidung von Gegenstand und Rahmung sowie Kategorien, die die Rahmungstypen konstituieren und die eine intersubjektive Überprüfung der Rahmungen erlauben.

4.1.1 Wissensvermittlung

Beim *narrativen Typus* legt die Lehrperson den Unterrichtsgegenstand dar, sie erzählt beispielsweise eine biblische Geschichte oder eine Geschichte aus den indischen Epen, sie zeigt einen Film mit dem Ritual einer jüdischen Hochzeit, einer islamischen Freitagspredigt, eine Osterprozession usw., sie „macht" aber nichts weiter damit. Es erfolgt keine Rahmung.
Der *dogmatische Typus* zeichnet sich dadurch aus, dass der Gegenstand in einem theologisch-reflektierenden (christlichen, islamischen, jüdischen etc., auch z.B. freidenkerischen) Sinn gerahmt wird.[29] Die Redeweise ist religiös-reflektierend, objektsprachlich. Ausgangspunkt kann hier sowohl ein religiöser (z.B. „Jesus ist auferstanden", „Götter") als auch ein säkularer Gegenstand (z.B. „soziale Gerechtigkeit", „die Umwelt schützen", „Solidarität") sein. In beiden Fällen wird durch die Rahmung ein religiös-dogmatischer Bezug hergestellt.
Beim lebensweltlichen Typus wird der religiöse Gegenstand auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (lebensweltlich-individualisierend), manchmal auch generell auf die imaginierte Lebenswelt aller Menschen, das Menschsein überhaupt, bezogen (lebensweltlich-universalisierend). Unter „lebensweltlich" wird eine Rahmung verstanden, die im Sinne der phänomenologischen Soziologie (Schütz & Luckmann, 2003) als Ergebnis bestimmter Zuwendungen zum eigenen Erleben verstanden wird. Es geht also um das, was für den betreffenden Menschen, hier für die Schüler/-innen von existentieller Bedeutung ist.[30] Der erste Zugang (lebensweltlich-individualisierend) zu religiösen Gegenständen eines Symbolsystems wird in der Unterrichtspraxis von vielen christlichen, zunehmend auch von islamischen Religionspädagogen vertreten (Korrelations- oder Verschränkungsdidaktik genannt). Im zweiten Fall (lebensweltlich-universalisierend) geht es um eine Rahmung, die eine Nähe zur religionsphänomenologischen Vorgehensweise hat. In beiden Fällen wird Religion im Unterrichtsgespräch von der Lehrkraft als ein anthropologisches Kontinuum, ein gemeinsames Erbe der Menschheit konstruiert. Es ist das Ziel des Unterrichts, den Lernenden Religion nahezubringen, die Religiosität der Lernenden zu „wecken" oder weiter „anzuregen", auch wenn auf eine dogmatische Rahmung im Sinne einer bestimmten religiösen Prägung verzichtet wird.[31]
Beim kulturkundlichen Typus wird der religiöse Gegenstand empirisch, d.h. geschichts- oder sozialkundlich kontextualisiert und gegebenenfalls systematisch-vergleichend erschlossen. Religion wird hier nicht als „unsere" oder „meine" Religion beschrieben, auch nicht an die eigene bzw. menschliche Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angeschlossen, sondern als ein Faktor behandelt, der bestimmte Gruppen oder Individuen in der Gesellschaft mehr oder weniger nachhaltig prägt. Die Begriffe, die beim Rahmen der religiösen Gegenstände vermittelt werden, sind säkularer, metasprachlicher Art; es handelt sich nicht um eine religiöse oder theologische Sprache. Diese Rahmung von Religion hat ihre Grundlage in den metasprachlichen Begrifflichkeiten der Religionswissenschaft und den ihr assoziierten Fächern wie Religionssoziologie, Religionsethnologie, Religionspsychologie und Religionsgeschichte. Mit „kulturkundlich" ist die Transposition des kulturwissenschaftlichen Zugangs auf die Volksschulstufe gemeint. Das bedeutet, dass neue empirische Kontextualisierungen und systematische Vergleiche nicht selbst generiert werden, wie das in der Religionswissenschaft der Fall ist, Erkenntnisse jedoch der religionswissenschaftlichen, d.h. geschichts- und sozialwissenschaftlichen Forschung entstammen und deren Methoden praktiziert werden.[32]

4.1.2 Partizipation an Wissen

Anhand eines Beispiels möchte ich veranschaulichen, wie sich die vier Vermittlungstypen konstituieren und welche Konsequenzen mit den jeweiligen Rahmungen verbunden sind. Um die unterschiedlichen Rahmungen und die damit verbundenen Ziele deutlich zu machen, habe ich für alle vier Typen denselben Gegenstand gewählt und zwar

29) Freilich muss die Reflexion nicht unbedingt dem akademischen Mainstream einer bestimmten Theologie entsprechen; es kann sich auch um eine mehr oder weniger subjektive Theologie handeln.

30) Dieser Begriff von Lebenswelt, der sich v.a. auf Alfred Schütz und Thomas Luckmann bezieht, steht dem in der Pädagogik gebräuchlichen Begriff von Lebenswelt entgegen, der in der Regel keinen Unterschied zwischen Alltagswelt und Lebenswelt macht. Die Berücksichtigung der Differenz zwischen Alltagswelt und Lebenswelt ist insbesondere im Fach Religion wichtig, da die Annahme vonseiten der Lehrperson, ein religiöses Phänomen sei für die Schülerinnen und Schüler lebensweltlich wichtig oder sei Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, auf eine lebensweltliche Rahmung von Religion und damit auf eine Konstruktion von Religiosität bei den Schüler/-innen hinausläuft. Eine kulturkundliche Rahmung (s. unten) betont daher immer, dass ein bestimmtes religiöses Phänomen in der Lebenswelt der entsprechenden Religionsangehörigen von Bedeutung ist und nicht in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler generell.

31) Wenn die Lehrkraft – wie im Unterricht oft beobachtet – nur bei christlichen Gegenständen zu lebensweltlichen Rahmungen anleitet, muss auch hier insgesamt von der (der Rahmung zu entnehmenden) Absicht einer Konstruktion christlicher Religiosität bei den Schüler/-innen gesprochen werden.

32) Zum Begriff „Kunde" vgl. Pfeifer, 1995. Religionskunde statt Religionswissenschaft läuft also darauf hinaus, dass religionskundlich Tätige nicht selbst Forschung zu einer neuen Fragestellung betreiben, jedoch diese Forschung nachvollziehen und die entsprechenden Methoden einüben. Wie die Untersuchung zeigt, ist dies bereits auf der Primarstufe möglich.

die Figur „Jesus". Es handelt sich demnach um ein fiktives Beispiel.[33]
Beim narrativen Typus erfolgt keine Rahmung. Hier wird das Leben von Jesus erzählt, wie es in der Bibel steht. Das ist eine Unterrichtsform, wie sie innerhalb von Religionsgemeinschaften – insbesondere der christlichen Tradition (z.B. im früheren Zürcher Primarschulfach „Biblische Geschichte") – empfohlen wird: Man erzählt oder liest möglichst entlang des biblischen Originaltextes eine Geschichte und macht nichts weiter damit.[34] Es bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, wie sie die Geschichte rahmen wollen. Der Gegenstand wird rein narrativ dargelegt; die Partizipation bleibt offen bzw. die Lehrperson lädt die Schülerinnen und Schüler zur Partizipation an „Religion" ein, gibt aber nicht vor, wie diese zu erfolgen hat.
Bei der *dogmatischen Rahmung* erörtert die Lehrperson entweder selbst, wer Jesus „für uns" war und ist, oder sie leitet die Rahmung ein mit der Frage „Wer ist Jesus?", oder „Wer ist Jesus für uns?". Soweit sie mit „uns" die Gemeinschaft der Christen meint, lautete die „richtige" Antwort: „Jesus ist für uns der Erlöser, der Christus, Gottes Sohn, der uns von den Sünden befreit hat" o.ä. Falls mit „uns" Muslime gemeint sind, würde die Antwort lauten: „Jesus ist für uns ein Prophet". Die Lehrkraft verlangt hier von den Schülerinnen und Schülern eine aktive Partizipation an „Religion", d.h. an dem christlichen bzw. dem islamischen oder einem anderen religiösen Symbolbestand, und zwar in einer von ihr vorgegebenen dogmatischen Weise. Sie verlangt also eine Perspektivenübernahme.
Die *lebensweltliche Rahmung* wird z.B. mit der Frage eingeleitet: „Was bedeutet Dir Jesus?" „Wer ist Jesus für Dich?", „Wer ist Jesus für Dich ganz persönlich?". Hier sind persönliche Standpunkte der Schülerinnen und Schüler gefragt und ganz verschiedene Antworten möglich. Eine Antwort könnte sein: „Für mich ist Jesus Gottes Sohn". Eine andere Antwort wäre: „Für mich ist Jesus nicht Gottes Sohn, aber ein besonderer Mensch". Eine weitere Antwort könnte sein: „Darüber habe ich noch nie nachgedacht, aber eigentlich ist für mich Jesus ein Mensch wie alle anderen Menschen – mir sagt er nichts Besonderes" oder „Für mich ist Jesus der Wegbereiter einer Religion, die nur Unheil in die Welt gebracht hat". Ein weiterer Schüler würde vielleicht sagen: „Für mich ist Jesus nicht Gottes Sohn, aber Jesus ist für mich ein Prophet." Fällt die lebensweltliche Rahmung eher anthropologisch-universalisierend aus, so kommen zur Figur Jesus noch weitere dazu, also z.B. Siddharta Gautama, Muhammad, evtl. Moses, und die Antwort würde z.B. lauten, dass „alle diese Figuren uns Menschen wichtige Botschaften gebracht haben". Wie bei den beiden vorangegangenen Typen wird auch bei diesem Unterricht eine religiöse Redeweise verwendet. Sie muss auch von jenen Schülerinnen und Schülern übernommen werden, die gar nicht religiös sind oder die gar nicht religiös sein wollen. Die lebensweltliche Rahmung verlangt von den Lernenden, dass sie sich in Bezug zum präsentierten Gegenstand positionieren, ihre je eigene Perspektive in das Thema „Jesus" induzieren. Auch Schüler/-innen, die gar keinen Bezug zu Religion haben, werden aufgefordert, einen solchen Bezug herzustellen. Deswegen spreche ich bei solchen Redeweisen von Perspektiveninduktion. Die Schülerinnen und Schüler sollen aktiv an „Religion" partizipieren, wenn auch in einer subjektiven Weise, nicht in einer dogmatisch vorgegebenen Art wie im vorangegangenen Beispiel.
Beim kulturkundlichen Typus wird der Gegenstand empirisch kontextualisiert. Die Rahmung des religiösen Gegenstandes „Jesus" wird mit der Frage eingeleitet: „Wer war Jesus historisch gesehen; wer war und ist Jesus mythologisch gesehen? Welche Quellen gibt es, um diese Fragen zu beantworten?" „Zu welchen systematisierten und kanonisierten religiösen Symbolbeständen gehört die Figur Jesus?" „Wie wurde er zur zentralen Figur des Christentums?" Statt geschichtskundlich könnte die Lehrperson auch sozialkundlich fragen: „Für wen war und ist Jesus von lebensorientierender Bedeutung?", oder „Was bedeutet er verschiedenen Muslimen?", „Was bedeutet Jesus verschiedenen Christen?". Damit kann einerseits die Lehre, andererseits aber auch die empirische Pluralität der christlichen oder muslimischen Vorstellungen zu Jesus aufgezeigt werden. Wird die kulturkundliche Rahmung eher systematisch-vergleichend gestaltet, würden vielleicht Muhammad, Siddharta Gautama oder Paulus in den Blick genommen. Die Lehrkraft würde die Funktion dieser Personen für die jeweilige Entwicklung der Symbolbestände, die jeweiligen Religionsangehörigen und Gemeinschaften zunächst erörtern, würde dann aber auch diskutieren, inwiefern sich diese Figuren vergleichen lassen und inwiefern nicht. Die Schülerinnen und Schüler bleiben bei einer solchen kulturkundlichen Rahmung in einer gewissen Distanz zu „Jesus" bzw. zu den Religionen, die thematisiert werden. Sie machen zwar einen Perspektivenwechsel, aber immer im Bewusstsein, dass „der andere der andere ist" und „ich ich bin". Sie induzieren also nicht ihre eigene Perspektive in eine religiöse Geschichte, einen religiösen Begriff, eine religiöse Person oder ein religiöses Ritual, sondern sie lernen, bei den individuellen Trägern /-innen oder den Religionsgemeinschaftsvertretern/-innen nach deren Sichtweise zu fragen. Sie partizipieren also nur als Beobachter/-innen an „Religion". Damit hat jeder Schüler / jede Schülerin die Möglichkeit, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, ob er oder sie nun der besprochenen Religion angehört oder nicht.
In der folgenden Tabelle (Tab. 2) habe ich den narrativen, dogmatischen und den lebensweltlichen Typus zusammen-

33) Die Kategorien wurden – wie oben dargestellt – aus empirischen Beispielen entwickelt; solche realen Beispiele sind in Frank, 2010 zu finden.

34) Hinter diesem Unterrichtskonzept steht die pädagogische Überzeugung, dass die betreffenden biblischen Inhalte „von selbst" wirken.

gezogen zum *religiösen Unterricht*; den kulturkundlichen Typus bezeichne ich als *religionskundlichen Unterricht.*

Hinter dieser Sortierung stecken folgende analytische und theoretische Überlegungen:
Die ersten drei Typen (narrativ, dogmatisch und lebensweltlich) etablieren religiöses Wissen. Das Rahmungshandeln der Lehrkraft hat eine Partizipation an religiösen Symbolbeständen, die offen-einladend bzw. aktiv genannt werden kann zur Folge. Lehrer/-innen wie Schüler/-innen sprechen in einer narrativen, einer eher dogmatisch vorgegebenen oder lebensweltlich bedeutsamen Sprache, auf alle Fälle verbleiben sie in einer religiösen, emischen Redeweise. Auch beim narrativen und beim lebensweltlichen Typus werden religiöse Wahrheiten vorausgesetzt; Lernende wie Lehrende reden ganz selbstverständlich so, als ob „Jesus" für jedermann lebensweltlich bedeutsam wäre, als ob „Gott", „Propheten", „Engel" usw. intersubjektiv wahrnehmbar wären und zum Allgemeinwissen der Gesellschaft gehörten. Ob und gegebenenfalls für wen diese religiösen Vorstellungen existieren und für wen sie bedeutsam sind, ist nicht Gegenstand des Unterrichts. Lernende, die nicht der entsprechenden Religion angehören, sind aus der Kommunikation ausgeschlossen. Für die Schülerinnen und Schüler ist also nur entweder eine aktive Partizipation an der präsentierten Religion oder aber ein Ausschluss aus dem Unterrichtsgespräch möglich.
Beim vierten Typus (kulturkundlich) hingegen spielen die empirisch-kontextualisierenden Fragen sowie die Beobachtung aus einer empirisch basierten, etischen Aussensicht eine wichtige Rolle. Hier wird religionskundliches

Narrativer Typus	Dogmatischer Typus	Lebensweltlicher Typus	Kulturkundlicher Typus
RELIGIÖSER UNTERRICHT			RELIGIONSKUNDLICHER UNTERRICHT
Teilhabe an vermittelter Religion			Teilhabe am schulischen Unterricht

Tab. 2: Formen von Religionsunterricht

Wissen etabliert. Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler an religiösen Wissensbeständen ist passiv, d.h. die Lernenden sind nicht aktive Teilnehmer/-innen, sondern nur Beobachter/-innen von Religion. Lehrpersonen wie Schüler/-innen nennen die Träger religiösen Wissens als Drittpersonen, kontextualisieren die Wissensbestände empirisch (sie sagen bspw., wie viele muslimisch sozialisierte Menschen während des Ramadan fasten); sie kommunizieren in einer kulturkundlichen Sprache, d.h. in wissenschaftlichen und sozial validierten Codes, in einer schulischen Redeweise. Sie sprechen nicht religiös, sondern säkular über Religion. Jeder Schüler / jede Schülerin hat bei einer solchen Rahmung die Möglichkeit, sich aktiv am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, auch wenn er / sie nicht religiös erzogen ist oder keinen aktiven Zugang zur religiösen Sprache hat und diesen auch nicht erwerben will (negative Religionsfreiheit).[35]

4.2 Lernseite: Die Rezeption des vermittelten Wissens

Als Datenbasis dienen sowohl Unterrichtsbeobachtungen als auch Interviews mit Schülerinnen und Schülern, die in verschiedenen Projekten zum schulischen Religionsunterricht erhoben wurden.[36] Im Unterschied zur Lehrseite können die Kategorien der Lernseite noch nicht als im Sinne der *Grounded Theory* gesättigt betrachtet werden. Dennoch vermitteln sie einen guten Einblick in die Rezeptionsprozesse, die auf Seite der Lernenden angesichts der verschiedenen Religionsvermittlungsformen zu beobachten sind.
Wie die quantitative Studie von Landert et al. 2012 zeigt, stimmen die Unterrichtswahrnehmungen der Lehrkräfte und die Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler weitestgehend überein.[37] Das heisst: Fragt man die Schülerinnen und Schüler, wie die Lehrperson den Unterricht gestaltet, geben sie dieselbe Auskunft wie die Lehrkraft selbst. Wenn Lernende und Lehrende die Rahmungen im Unterricht übereinstimmend identifizieren, be-

35) Während mit der Kommunikation in religiösen Codes systemtheoretisch gesprochen die Inklusion ins Religionssystem erfolgt (vgl. Luhmann, 1982; 1998), vollzieht sich hier eine Inklusion ins Wissenschaftssystem und ins Erziehungssystem (vgl. Luhmann, 1990 und 2002).

36) Frank, 2010; Landert, Brägger & Frank, 2012. Wo nichts anderes erwähnt ist, handelt es sich um eigene Daten aus laufender Forschung. Insgesamt wurden 25 Interviews mit Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, was aber für die empirische Sättigung nicht reicht, wenn es Ziel ist, die Interviewdaten der Lernenden mit den Unterrichtsbeobachtungen zu verknüpfen. Hierzu muss noch weiter geforscht werden.

37) Vgl. Landert, Brägger & Frank, 2012, 47.

deutet das aber noch nicht, dass die Schülerinnen und Schüler diese von der Lehrperson angeleiteten Rahmungen für die eigene Orientierung und das eigene Handeln übernehmen. Um die Rezeptionen religiöser Symbolbestände zu eruieren, sind daher eingehende Beobachtungen im Unterricht und Interviews mit den Lernenden notwendig. Dabei zeigt sich, dass Schüler/-innen der Sekundarstufe I (12/13- bis 15/16-Jährige) im Unterschied zu Schüler/-innen des Primarstufenalters (6/7- bis 11/12-Jährige) die von der Lehrperson vermittelten Rahmungen von Religion nicht unbedingt bzw. nicht so, wie es die Lehrperson angeleitet hat, rezipieren. Auf Seite der Schüler/-innen muss daher zwischen verschiedenen Altersstufen differenziert werden. Zudem muss unterschieden werden, ob die jeweilige Lehrperson religiöses Wissen (Abschnitt 4.2.1) oder religionskundliches Wissen (Abschnitt 4.2.2) vermittelt.

4.2.1 Die Rezeption vermittelten religiösen Wissens

Generell lässt sich sagen, dass die Schüler/-innen der Primarstufe das vermittelte religiöse Wissen übernehmen; Schüler/-innen der Sekundarstufe stehen diesem Wissen in der Regel gleichgültig gegenüber oder weisen es zurück.

Narrative und dogmatische Religionsvermittlung: Übernahme religiöser Wissensbestände bei Lernenden im Primarstufenalter

Vermittelt die Lehrkraft religiöse Narrative oder rahmt sie religiöse oder auch säkulare Gegenstände religiös-dogmatisch, so führt das bei den Schülerinnen und Schülern des Primarstufenalters zur Aneignung von religiösem Wissen und zwar – wie die Analyse bislang ergab – in Form von Identifikationen mit religiösen Protagonisten oder in Form der Übernahme religiöser Lehren für die eigene Orientierung und das eigene Handeln.

Dazu ein Beispiel aus einer Unterrichtsbeobachtung mit anschliessenden Schülerinterviews (Landert, et al., 2012, S. 53-54): Die Lehrperson einer 2. Primarklasse (achtjährige Schüler/-innen) praktiziert eine narrative Christentums-Vermittlung sowie eine christlich-dogmatische Rahmung unterschiedlicher, teils christlicher, teils säkularer Gegenstände. In der den Schülerinneninterviews vorangegangenen Stunde repetierte die Lehrkraft die neutestamentliche Weihnachtsgeschichte, wobei sie eine christlich-dogmatische Rahmung favorisierte. Bei der Rekapitulation der Geschichte in der beobachteten Unterrichtsstunde geben die Schülerinnen und Schüler zur Antwort, dass „Jesus das Licht für uns“ sei, was die Lehrerin bekräftigt. Auf kulturkundliche Rahmungen, die von Seite der Schülerinnen und Schüler initiiert werden (z.B. Vergleich mit dem Chanukkaleuchter), geht die Lehrperson nicht ein, sondern weist sie ab oder ignoriert sie. In den anschliessenden Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zeigt sich folgendes Bild: Ein Schüler (ob christlich oder konfessionslos war nicht zu erkennen) ist von der Weihnachtsgeschichte, insbesondere von „Jesus mit den Strahlen“, wie er es ausdrückt, beeindruckt. Ihm werde, wie den Menschen in der Geschichte auch, „ganz warm im Herzen“. Auf die Frage, zu welcher Religion der „Jesus mit den Strahlen“ gehöre, kann der Schüler zunächst nichts antworten. Einige Sekunden später sagt er, und zwar in einem ganz selbstverständlich klingenden Tonfall, „ja, zu uns“.[38] Andere Schülerinnen und Schüler geraten angesichts dieser christlich-dogmatischen Religionsvermittlung in dissonante Gefühlslagen: Ein muslimischer Schüler erzählt, dass er die Weihnachtsgeschichte „nicht so schön“ finde. Im weiteren Gespräch stellt sich heraus, dass er Jesus ursprünglich – ebenso wie der erwähnte Mitschüler – „schön“ gefunden hat, den Geburtstag von Jesus auch hätte feiern wollen und mit diesem Wunsch zu seinen Eltern ging. Diese hätten ihm dann gesagt, dass ihre Familie muslimisch sei und sie dieses christliche Jesus-Fest nicht feiern würden. Durch die narrative und dogmatische Christentums-Vermittlung der Lehrkraft identifizierte sich also auch der muslimische Schüler zunächst mit dem Protagonisten Jesus und dessen Geburtsgeschichte in der biblischen Überlieferungsvariante; er übernahm anfänglich die christlichen Wissensbestände, geriet jedoch durch das zwischenzeitliche Gespräch mit den Eltern und die dort vermittelten islamischen Wissensbestände in einen Widerspruch. Nachdem ihm die Exklusivität der Wissensbestände bewusst wurde, ist er gezwungen, das Weihnachtsfest „nicht so schön“ zu finden und sich von ihm abzuwenden.[39]

38) Nichtchristliche Religionen werden von der Lehrperson kulturkundlich gerahmt. Die Schülerinnen und Schüler können im Interview auch problemlos Auskunft darüber geben, zu welcher Religion oder Religionsgemeinschaft bspw. der Chanukkaleuchter gehört.

39) Insofern geht es diesem Jungen wie den Sekundarschüler/-innen (vgl. nächster Abschnitt), die – im Bewusstsein darüber, dass die Lehrperson sie zur Aneignung religiösen Wissens anleitet – dieses ablehnen. Dies passiert beim Primarschüler jedoch erst, nachdem er sich mit Weihnachten identifiziert hatte und die Eltern deshalb eingegriffen haben.

Narrative und dogmatische Religionsvermittlung: Gleichgültigkeit und Zurückweisung bei Lernenden im Sekundarstufenalter

Bei Lernenden im Sekundarstufenalter vollzieht sich die Aneignung narrativ oder dogmatisch vermittelten Religionswissens anders: Gegenüber rein narrativ vermittelter Religion zeigen sie sich uninteressiert und gleichgültig (Landert et al., 2012, S. 58-59). So geben die Schülerinnen und Schüler in Unterrichtseinheiten, in der die Lehrkraft mit Religionen ausschliesslich erzählend und nahe am hagiographischen Text oder Bild arbeitet, zum Ausdruck, dass sie diese Art von Unterricht nicht interessiert. Nichtreligiöse kulturelle Symbolbestände wie Farben, Gesten, Kleidung oder Politik (Minarettverbotsinitiative, Beschneidungsdebatte) seien weitaus spannender als die Lehren, Rituale und Geschichten der Religionsgemeinschaften, erzählen sie im Interview.
Christlich-dogmatische Rahmungen nehmen die Lernenden ebenfalls gleichgültig entgegen; Schülerinnen und Schüler, die in nichtchristlichen religiösen Gemeinschaften bzw. ohne Religion aufwachsen, weisen solche Rahmungen z.T. vehement zurück.

Lebensweltliche Religionsvermittlung: Subjektive Aneignung und Modifikation von religiösem Wissen bei Lernenden im Primarstufenalter

Bei lebensweltlichen Rahmungen von Religion im Unterricht übernehmen Schülerinnen und Schüler die Anleitung der Lehrperson, sich das Präsentierte – modifiziert in subjektiver Bedeutsamkeit – anzueignen. In einer Unterrichtsstunde ist zu beobachten, wie siebenjährige Schülerinnen und Schüler nach der Präsentation von Schutzengeln von der Lehrerin aufgefordert werden, ihren „persönlichen Schutzengel“ zu malen (Landert et al., 2012, S. 60). Ein Junge malt nach einigem Zögern einen Hund mit Flügeln, weil – wie einem bilateralen Schülergespräch zu entnehmen ist – der Familienhund für ihn in Notsituationen wichtig ist. Die Lehrperson leitet mit ihrem Vorgehen den Schüler also dazu an, sich einen Schutzengel zu konstruieren, der in seine Erfahrungswelt passt. In der Zeichnung wandelt er das für ihn bis anhin immanente Schutzwesen, den Hund, in ein transzendentes um, indem er ihn mit Flügeln ausstattet. Mit dieser Zeichnung partizipiert er an einem transzendenten und kollektive Gültigkeit beanspruchenden Konstrukt, d.h. an religiösem Wissen, wobei diese Interpretation in einem Interview mit dem Schüler sicher noch erhärtet werden müsste.
Eine elfjährige Primarschülerin übernimmt ebenfalls die lebensweltlichen Rahmungen, zu der die Lehrperson anleitet (Landert et al., S. 59). Ausgehend von der Idee, dass jeder Schüler / jede Schülerin in der Religion aufwächst, der seine Eltern angehören, fordert die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler auf, Symbole der jeweils eigenen Religion in deren Bedeutsamkeit für ihre persönliche Lebenswelt zu erschliessen. Ein Mädchen, dessen Vater Muslim und dessen Mutter Christin ist, konstruiert auf diese Weise eine christlich-muslimische Bireligiosität und identifiziert sich, wie das Interview zeigt, in ihrer Selbstbeschreibung und in ihrem Handeln mit beiden Religionen gleichermassen.

Lebensweltliche Religionsvermittlung: Beurteilungen von religiösem Wissen bei Lernenden im Sekundarstufenalter

Auf der Sekundarstufe äussern oder transformieren sich Aufforderungen zur lebensweltlichen Rahmung von Religion bei den Lernenden zu Aufforderungen, die thematisierten Religionen zu beurteilen. Wenn die Lehrpersonen im Unterricht den Schülerinnen und Schülern die Frage stellen, was ihnen eine bestimmte religiöse Geschichte, ein religiöser Protagonist oder ein religiöses Ritual persönlich sagen und bedeuten würde, antworten viele Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie im Interview im Sinne eines wertenden Urteils über das präsentierte religiöse Symbol bzw. der gesamten Religion (Landert et al., 2012, S. 60). In den Schülerinterviews lassen sich Beurteilungen beobachten, die Grenzen zwischen der eigenen und den anderen Religionen aufbauen oder festigen: „Der Islam gefällt mir nicht,“ sagt eine Schülerin, „Ich finde es nicht gut, dass die Muslime Jesus nicht als Gottes Sohn anerkennen. Der Hinduismus gefällt mir nicht wegen den vielen Göttern, und der Katholizismus ist schlimm, weil er den Leuten das Geld aus der Tasche zieht, damit diese die Sünden los sind“. Obwohl diese Einstellung sicherlich nicht allein durch den schulischen Unterricht konstruiert wurde – die Schülerin ist freikirchlich sozialisiert – zeigen die Äusserungen, wie die Aufforderung zur lebensweltlichen Rahmung von der betreffenden Schülerin verstanden wurde. Es lässt sich auch beobachten, dass Lernende eine Religion positiv bewerten und hie und da für die eigene Lebenswelt in Betracht ziehen. Indem die Schülerinnen und Schüler nach ihrer „eigenen Meinung“ zur präsentierten Religion oder Elementen daraus gefragt werden,[40] werden offensichtlich Wertungen und (Vor-)Urteile (re)produziert oder zumindest bestehende negative oder positive Religionsbilder verstärkt.

[40)] Mit hinzu kommt, dass diese Aufforderung vonseiten der Lehrperson in der Regel nach nur wenigen Stunden Einführung in eine Religion erfolgt, was angesichts der in den Medien und der Politik kursierenden und wirkungsmächtigen Religionsbilder gerade das Gegenteil dessen bewirkt, was mit diesem Unterricht angestrebt wird: das friedliche Zusammenleben.

4.2.2 Die Rezeption säkularen Wissens über Religion

Generell lässt sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler jeglichen Alters, deren Lehrpersonen Religion kulturkundlich rahmen, diese empirischen Kontextualisierungen von Religion grundsätzlich übernehmen und im Interview wiedergeben. Einige Schülerinnen und Schüler veranlasst diese Herangehensweise zu eigenständig entwickelten weiteren Fragen.

Kulturkundliche Religionsvermittlung: Übernahme empirisch kontextualisierten Wissens über Religionen bei Lernenden im Primarstufenalter
Primarschülerinnen und -schüler mit familiär unterschiedlichen religiösen Sozialisationskontexten, deren Lehrkräfte mit kulturkundlichen Rahmungen von Religion arbeiten, (re-)konstruieren in den Gesprächen z.B. folgendes Wissen: „Biblische Geschichten sind nicht für alle Menschen wichtig", „nicht alle Muslime essen kein Schweinefleisch". Ein freikirchlich sozialisierter Schüler bemerkt, dass Jesus für ihn eine wichtige Figur ist, für andersreligiöse Menschen jedoch andere Figuren wichtig seien: „Für Buddhisten ist Buddha wichtig und für die Muslime Muhammad" (Landert et al., 2012, S. 57). Dieses Wissen mündet für ihn auch in konkretes Handeln: Er werde nie mehr Schulkollegen auffordern, Jesus zu folgen oder die Bibel zu lesen, wie er das früher jeweils gemacht habe.

Kulturkundliche Religionsvermittlung: Übernahme kontextualisierten Wissens über Religionen und Wissensquellen bei Lernenden im Sekundarstufenalter
Bei Lernenden im Sekundarstufenalter lässt sich im Unterschied zu Lernenden der Primarstufe nicht nur bei religiösen Unterrichtsformen, sondern auch bei Anleitungen zu kulturkundlichen Rahmungen von Religion vermehrt eine gewisse Eigenleistung bei der Wissensaneignung beobachten (Landert et al., 2012, S. 66). Eine Schülerin, die von der eigenen Sozialisation her nur geringfügige Kenntnisse über Religionen mitbringt, hat durch den vorwiegend geschichtskundlich ausgerichteten Religionsunterricht des Lehrers grundlegende Kenntnisse über Religionen erworben: „Religion" sei nicht schon immer da gewesen, es gebe mehrere Religionen, sie seien im Verlaufe der Menschheitsgeschichte entstanden, sie könnten auch wieder verschwinden. Die Erkenntnisse dieser Schülerin sind keineswegs trivial, sondern geradezu eine Voraussetzung für den Aufbau eines kulturkundlichen säkularen Wissens über Religionen. Eine andere Schülerin wird durch den religionskundlichen Unterricht des Lehrers angeregt, aus Alltagsbeobachtungen, z.B. der Kleidung orthodoxer Juden in Zürich, selber Fragestellungen zu entwickeln und diesen eigenständig nachzugehen.

5. Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen über Religion

Wie aus obigen Analysen hervorgeht, lassen sich aufgrund der beobachtbaren Rahmungen von Religion im Unterricht die von der Lehrperson intendierten Erziehungseffekte und Partizipationsabsichten eruieren. Die tatsächliche Rezeption von Wissen lässt sich hingegen vor allem in Interviews mit den Schülerinnen und Schülern feststellen. Die folgende Tabelle (Tab. 3) zeigt zusammenfassend die Erkenntnisse, die aus dieser Analyse bislang gewonnen wurden:
Die obere Zeile gibt die Lehrseite, d.h. das Unterrichtshandeln der Lehrperson (Rahmungen) sowie die Konsequenzen wieder, die damit verbunden sind (Partizipation). Die beiden unteren Zeilen zeigen die Rezeption bzw. Aneignung und (Re-)Produktion auf der Schülerseite, wobei hier zwischen den Schüler/-innen des Primarstufenalters (6/7- bis 11/12-jährig) und denjenigen des Sekundarstufenalters (12/13- bis 16-jährig) unterschieden wird (s. oben). Auffällig ist, dass sich die Lernenden der Primarstufe in der Regel auf die Rahmungen der Lehrperson einlassen, während Lernende der Sekundarstufe in den Prozess der Rezeption vermehrt moderierend eingreifen, soweit es die schulische Situation erlaubt. Der Befund, dass Lernende beider Stufen zunächst weitgehend dem folgen, wozu sie von den Lehrpersonen angeleitet werden, lässt sich mit der besonderen asymmetrischen Interaktionssituation in der Schule erklären. Die Lehrperson stellt Fragen, deren Antworten sie kennt, und stellt Noten aus, was einer Form von Kommunikation entspricht, die ausserhalb des schulischen Settings kaum Anwendung findet (vgl. Luhmann, 2002, S. 78). Die Differenzen in den Befunden zwischen Lernenden der Primarstufe und Lernenden der Sekundarstufe lassen sich entwicklungstheoretisch erklären, wobei hier sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte zu berücksichtigen sind.

Lehrseite Vermittlung	*Religiöse Narration*	*Religiös-dogmatische Rahmungen von Religion oder säkularen Gegenständen*	*Lebensweltliche Rahmungen von Religion*		*Kulturkundliche Rahmungen von Religion*
Konsequenz: Partizipation an Religion	Einladung zur Partizipation an religiösen Symbol-beständen	Vorgegebene Partizipation an religiösen Symbol-beständen	Subjektive Partizipation an religiösen Symbolbeständen		Partizipation am Unterricht als Beobachter religiöser Symbolbestände und derer Träger/-innen (Individuen und Gemeinschaft)
Lernseite Primarstufe Rezeption	Übernahme der Identität von Protagonisten aus den religiösen Geschichten und Übernahme der Dogmatik, Aneignung und (Re)Produktion von religiösen (narrativen oder dogmatischen) Wissensbeständen		Subjektive Aneignung und modifizierende (Re)Produktion von religiösen Wissensbeständen		Aneignung und (Re)Produktion von religionskundlichen Wissensbeständen
Lernseite Sekundarstufe Rezeption	Aneignung und (Re)Produktion in Form von Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Wissensbeständen oder Zurückweisung religiöser Wissensbestände		Aneignung und (Re)Produktion in Form von Beurteilungen religiöser Wissensbestände		Aneignung und (Re)Produktion religionskundlicher Wissensbestände (inkl. Fragestellungen und Quellen)

Tab. 3: Korrespondenzen von Lehren und Lernen im Religionsunterricht

Grundlegender in Zusammenhang mit der Fragestellung dieses Beitrags ist jedoch die Differenz zwischen den Wissensbeständen einerseits, die durch religiöse Narrative sowie dogmatische und lebensweltliche Rahmungen von Religion konstruiert werden (Tab. 3, zweite bis vierte Spalte) und solchen Wissensbeständen andererseits, die durch kulturkundliche Rahmungen aufgebaut werden (Tab. 3, rechte, abgesetzte Spalte) und sich auf der Lernseite beobachten lassen.

Verbindet man das in der Lehrerausbildung verwendete didaktische Dreieck „Lehrkraft–Schüler– Unterrichtsstoff“[41] mit dem, was Lehrkräfte im Religionsunterricht lehren, so lassen sich die oben herausgearbeiteten Lehr–Lern-Sachverhalte folgendermassen darstellen (Abb. 3a und 3b)

41) Das didaktische Dreieck wird mancherorts wegen seines „naiven Stoffvermittlungsdenkens“ und der fehlenden Inhalt–Methoden–Ziel-Überlegung kritisiert (vgl. Jank, Meyer 2002, S. 55). Es ist jedoch für die Analyse der systematisch durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen durchaus angebracht und bezieht in dieser zweifachen Abbildung eben gerade die Ziele, Inhalte und Methoden mit ein. Zur Bewahrung und Neubearbeitung des didaktischen Dreiecks vgl. auch Reusser 2008.

Während bei der Konstruktion säkularer Wissensbestände über Religion bzw. religionskundlicher Wissensbestände Lehrperson und Schüler ausserhalb des Religionssystems stehen und dieses ganze System (Religionswissenschaftliches Religionsdreieck) zum Unterrichtsstoff gehört (Abb. 3b), besteht der Unterrichtsstoff bei der Konstruktion religiöser Wissensbestände (Abb. 3a) nurmehr aus einem Aspekt von Religion, d.h. aus religiösen Symbolbeständen selbst (religiöse Geschichten, religiöse Rituale, religiöse Lehren). Akteure wie Individuen oder Gemeinschaften werden hier nicht oder kaum genannt und auch nicht in ihrer Pluralität dargestellt, sondern durch das didaktische „Man"/ „Wir" bzw. „Du" der dogmatischen bzw. lebensweltlichen Rahmung ersetzt. Auch die Prozesse und Wechselwirkungen (Pfeile in der Abbildung) zwischen den drei Aspekten von Religion, z.B. die systematisierende Funktion theologischer Träger für den Symbolbestand oder die religionsproduktive Wirkung des Individuums auf den Symbolbestand, bleiben unerwähnt. Somit fehlen jene Kontextualisierungen, die ein säkulares Wissen über Religion auszeichnen. Das didaktische Dreieck kongruiert mit dem Religionsdreieck; die schulische Lehrkraft wird zur Vertreterin einer religiösen Gemeinschaft, der Schüler / die Schülerin zu einem religiösen Individuum.

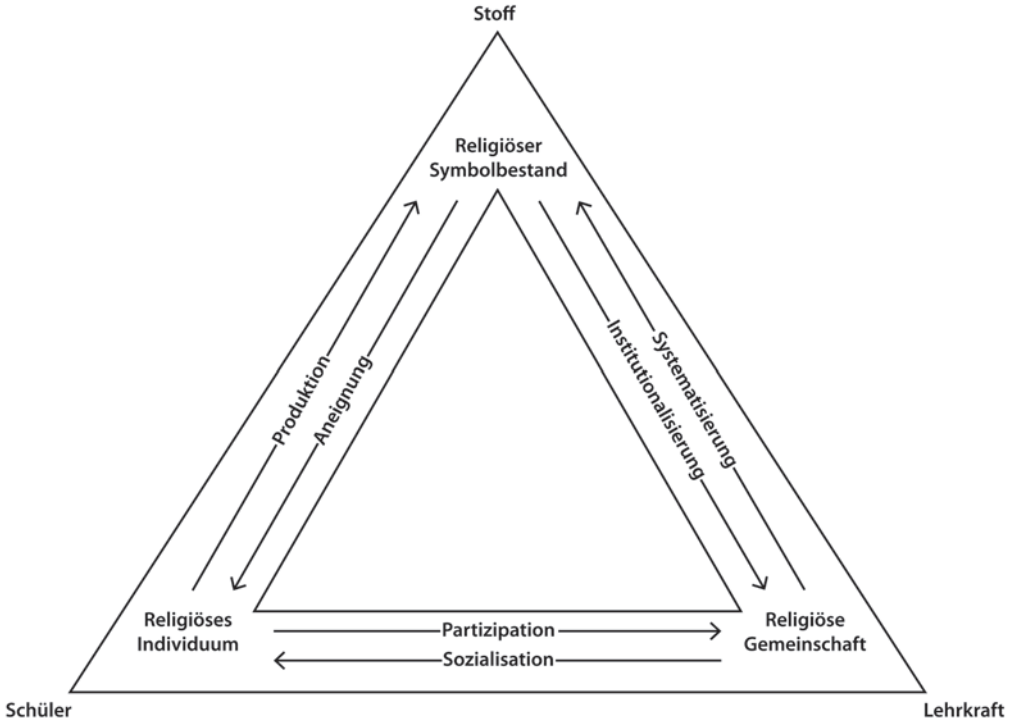


Abb. 3a: Partizipation an Religion und Aneigungung religiösen Wissens

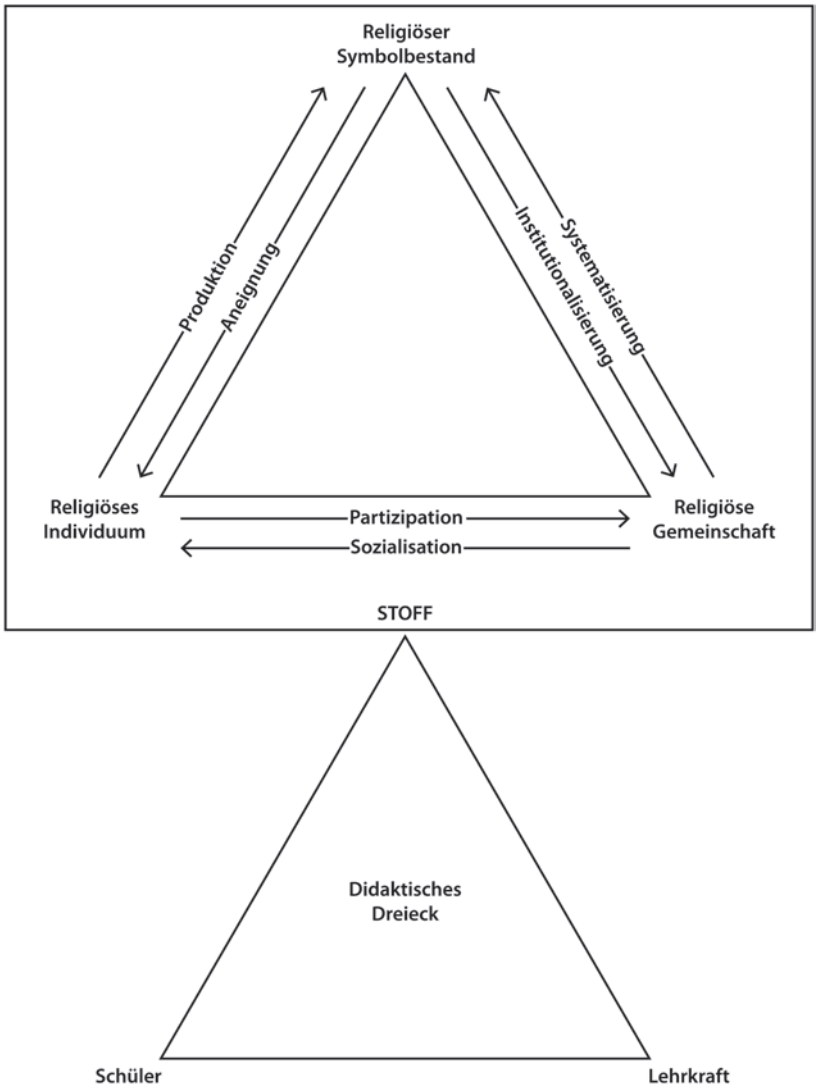


Abb. 3b: Beobachtung von Religion und Aneignung religionskundlichen Wissens bzw. säkularen Wissens über Religion

Systemtheoretisch betrachtet, vollzieht sich die Kommunikation bei kulturkundlichen Rahmungen von Religion in wissenschaftlichen und sozial validierten Codes (Abb. 3b).[42] Jeder Schüler / jede Schülerin kann teilhaben an dieser Art Schulgespräch, ob er / sie selbst nun religiös ist oder nicht. Durch die Kommunikation in religiösen Codes hingegen (Abb. 3a) sind Lehrer/-in wie Schüler/-in Teil des Religionssystems. Für religionslose oder andersreligiöse Schüler/-innen ist die aktive Partizipation an einem solchen Unterricht problematisch, denn entweder müssen sie unweigerlich ein (bestimmtes) religiöses Wissen aufbauen (vgl. Schüler/-innen im Primarstufenalter) oder sie durchschauen die von den Rahmungen erzeugte Absicht der Lehrperson (Schüler/-innen im Sekundarstufenalter) und verweigern ihre kommunikative Teilhabe an einem solchen Unterricht, ziehen sich zurück oder fühlen sich herausgefordert, Religionen negativ zu beurteilen. Auch religionsrechtlich hat diese Art von Religionsunterricht Konsequenzen: Wenn die schulischen Akteure mit den religiösen Akteuren in einem obligatorischen Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler zusammenfallen, ist die negative Religionsfreiheit der Lernenden – zumindest potentiell – verletzt.[43]

42) Vgl. Stichweh 2006. Siehe auch Criblez, Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer & Huber, (2009,129): Sie geben in einer programmatischen Sichtweise zu bedenken, dass es beim Lernen nicht um subjektive Sinnkonstruktionen, sondern um „wissenschaftlich erhärtetes Kulturwissen" gehe. Wissenssoziologisch gesprochen geht es in ihrer Didaktik um ein Allgemeinwissen über Religionen und nicht um ein religiöses Sonderwissen.

43) Juristisch gesehen ist ein Grundrecht erst dann verletzt, wenn es eingeklagt wird. Daher spreche ich hier von „potentieller Verletzung der Religionsfreiheit".

6. Fazit

Am Beispiel der Vermittlung und Rezeption von Wissen wurde gezeigt, wie die Konstruktion von „religiösen Wissensbeständen“ und „säkularen Wissensbeständen über Religion“ im Religionsunterricht erfolgt. Zunächst wurde zwischen Unterrichtsgegenstand und Rahmung desselben unterschieden. Für die Analyse der Wissenskonstruktionen war es eine notwendige Voraussetzung, Religion und Säkularität im Kontext der europäischen, funktional hochdifferenzierten Gesellschaft zu bestimmen. Diese definitorische Bestimmung von „Religion“ mittels der Indikatoren „kollektiver Geltungsgrund“ und „transzendenter Weltbezug“ ermöglichte es, einen Unterricht als Religionsunterricht zu klassifizieren, wenn auf der Gegenstandsseite und/oder auf der Rahmungsseite „Religion“ vorkommt. Wird der Unterrichtsgegenstand als zu „Religion“ gehörend identifiziert, heisst es noch nicht, dass das Wissen, das im schulischen Unterricht etabliert und angeeignet wird, ebenfalls religiös ist. Denn wird der empirische Kontext des religiösen Unterrichtsgegenstandes ausgeführt, die Akteure des religiösen Wissens genannt, Austauschprozesse zwischen religiösem Symbolbestand, Individuum und religiöser Gemeinschaft metasprachlich dargelegt und die Religion gesellschaftlich und kulturell kontextualisiert, d.h. erfolgt die Rahmung von Religion(en) kulturwissenschaftlich-kulturkundlich, bauen die Lernenden ein säkulares Wissen über Religion auf. Ein solcher Religionskunde-Unterricht (als eigenständiges Schulfach oder als Lerndimension eines anderen Faches) kann pädagogisch (Partizipation aller Lernenden am Unterrichtsgespräch) und religionsrechtlich (Berücksichtigung der negativen Religionsfreiheit) betrachtet von allen Schülerinnen und Schülern besucht werden.
Inwiefern dieses säkulare Wissen über Religion für Kinder und Jugendliche unserer Gesellschaft eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie eine exemplarische Bedeutung hat (Klafki, 2011), ist damit aber noch nicht gesagt. Hierfür sind zusätzliche empirische Untersuchungen und öffentliche Aushandlungen notwendig, die das Augenmerk nicht nur auf den Zugang (kulturkundliche Rahmung), sondern auch auf die Wahl der Unterrichtsgegenstände legen.

/

Zur Autorin

Katharina Frank ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der fachwissenschaftlichen Sekundarlehrerausbildung ‚Religion und Kultur’ sowie Lehrbeauftragte für religionswissenschaftliche Fachdidaktik am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich.
katharina.frank@access.uzh.ch

Literatur

Alberts, W. (2008). Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 16 (1), 1-14.

Antes, P. (2002). Wie lernt man religiös zu sein? Religiöse Erziehung in den Religionen. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 10 (1), 93-103.

Antes, P. & Führding, St. (Hg.) (2013). *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*. Göttingen: V&R unipress.

Baumann, M. (2012). Religionsgemeinschaften im Wandel – Strukturen, Identitäten, Interreligiöse Beziehungen. In C. Bochinger (Hg.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt* (S. 21-75). Zürich: NZZ Libro.

Berger, P. L. & Luckmann, Th. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.* Frankfurt a.M.: Fischer.

Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 19 (1/2), 3-55.

Bochinger, Ch. (Hg.) (2012). *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralität.* Zürich: NZZ Libro.

Bochinger, Ch. (2013). Das Verhältnis zwischen Religion und Säkularität als Gegenstand religionswissenschaftlicher Forschung. In P. Antes & S. Führding (Hg.), *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektiv*e (S. 15-57). Göttingen: V&R unipress,.

Bochinger, Ch. & Frank, K. (2013). Religion, Spiritualität und Säkularität in der Schweiz. In: P. Benz Bartoletta, M. Meier Kressig, A.M. Riedi & M. Zwilling (Hg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (S. 201-213). Bern: Haupt Verlag.

Bochinger, Ch. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft 23 (2),* 343-370.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2010). *Sprachen, Religionen – Daten, Indikatoren*. Am 20. 12.14 bezogen von http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/religionen.html

Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, Ch. (2009). *Bildungsstandards*. Zug: Klett und Balmer.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.

Frank, K. (2007). Religionsunterricht und Religionsfreiheit. Religionswissenschaftliche Überlegungen zur Einrichtung des obligatorischen „Religion und Kultur"-Unterrichts im Kanton Zürich. In R. Bernhardt / T.K. Kuhn (Hg.), *Religionsfreiheit. Schweizerische Perspektiven*, Zürich (S.181-199). Zürich: TVZ.

Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer (Diss.).

Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In: T. Hannemann, A. Hindriksen, E.-M. Kenngott & G. Klinkhammer (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Ansprüchen* (S. 61-103). Bremen: Universität. Bezogen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11

Frank, K. (2014). *Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht.* Zürich: Universität Zürich. Bezogen von http://www.zora.uzh.ch/94176/

Frank, K. (2015). Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionsdidaktik, In E.-M- Kenngott; R. Englert & Th. Knauth (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtmodelle in der Diskussion* (S. 197-216). Stuttgart: Kohlhammer.

Giddens, A. (1986). *The constitution of society: outline of the theory of structuration,* (S.1-40). Berkeley: University of California Press.

Gladigow, B. (2005). Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In B. Gladigow, *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft* (S. 23-61). Stuttgart: Kohlhammer.

Glock, Ch. Y. (1967). Über die Dimensionen der Religiosität. In J. Matthes (Hg.), *Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I* (S. 150-168). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hock, K. (2002). *Einführung in die Religionswissenschaft.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Huber, St. (1996). *Dimensionen der Religiosität. Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie*. Freiburg und Göttingen: Universitäts-Verlag.

Jank, W., Meyer, H. ([5]2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Klafki, W. ([13]2011). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons & R. Winkel (Hg.), *Didaktische Theorien* (S. 13-34). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Knoblauch, H. (2010). *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.

Landert, Ch., Brägger, M. & Frank, K. unter Mitarbeit von A. Jödicke (2012). *Neues Unterrichtsfach „Religion und Kultur". Bericht über die Evaluation der Einführungsphase*. Am 28.2.14 bezogen von http://www.lfp.ch/files/140128_110331-1/Schlussbericht_Evaluation_Religion_und_Kultur_Teil_I_-_Bericht.pdf

Luckmann, Th. (1991). *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1982). *Die Funktion der Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1998). *Die Ausdifferenzierung der Religion*. In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft,* Bd.3 (S. 259-357). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2004). Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 11-22). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Michon, B. (2011). *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne. Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité.* Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg.

Monnot, Ch. (2011). *Pratiquer la religion ensemble. Analyse des paroisses et des communautés religieuses en Suisse dans une perspective de sociologie des organisations. Thèse de docotorat.* Lausanne: Université de Lausanne.

Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.

Pfeifer, W. (1995). Art. Kunde. I*n Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, hrsg. von W. Pfeifer (S. 744-745). Frankfurt am Main: dtv.

Pollack, D. (2009). *Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II.* Tübingen: Mohr Siebeck.

Reusser, K. (2008). *Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9 (10. Jg.),* 219-237.

Schütz, A. & Luckmann, Th. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK / UTB.

Schulze, R. (2006). Art. Islam. In *Wörterbuch der Religionen,* hrsg. von Ch. Auffarth, H.G. Kippenberg & A. Michaels (S. 246-250). Stuttgart: Kröner.

Schweizerische Eidgenossenschaft (1999). *Bundesverfassung vom 18. April 1999* (Stand 18.5.2014). Am 19.6.14 bezogen von www.admin.ch/ch/d/sr/101/index.html

Schweizereischer Nationalfonds (2007-2012). *Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft,* Schlussberichte der Projekte. Am 31.1.13 bezogen von www.nfp58.ch

Smart, N. (1998). *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs.* Berkeley: University of California Press.

Stausberg, M. (2012). Religion: Begriff, Definitionen, Theorien. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 33-47). Berlin: de Gruyter.

Stichweh, R. (2006). *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems.* Berlin: Wissenschaftskolleg. Am 30.11.07 bezogen von http://www.unilu. ch/deu/prof._dr._rudolf_stichwehpublikationen_38043.aspx

Stolz, F. (1988). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Stolz, J. (2012). Religion und Individuum unter dem Vorzeichen religiöser Pluralisierung. In C. Bochinger (Hg.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt* (S. 77-107). Zürich: NZZ Libro.

Stroebe, W., Hewstone, M. & Stephenson, G. M. (Hg.) ([3]1996). *Sozialpsychologie. Eine Einführung.* Heidelberg: Springer.

Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und soziologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissensschaften.

Voas, D. (2009). The Rise and Fall of Fuzzy Fidelity in Europe. *European Sociological Review* 25, 155-168.

Von Stuckrad, K. (2013). Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. *Method and Theory in the Study of Religion 25*, 5-25.

Weinert, F. (Hg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim: Beltz.

Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International Review of Sociology 21* (1), 121-143.

Ziebertz, H.-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Didaktik
Didactique

„Religion(en)“ im Lehrplan 21 Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundedidaktische Folgerungen

Petra Bleisch

Im Oktober 2014 wurde der harmonisierte Lehrplan für die obligatorische Volksschule der Deutschschweiz freigegeben. Der Beitrag fragt nach der Bestimmung und der Verortung von „Religion“ im Lehrplan, diskutiert diese aus einer religionswissenschaftlichen und religionskundlichen Sicht und zieht Folgerungen für die Fachdidaktik.

Résumé

En octobre 2014, la Suisse alémanique adopte un plan d'études harmonisé pour l'école obligatoire. Notre contribution se propose de questionner la définition et la localisation de la « religion » dans ce plan d'études, de la discuter dans une perspective des sciences des religions et de tirer des conclusions pour la didactique de la branche.

Abstract

In October 2014, a new harmonized syllabus has been published for the German speaking Swiss school system. This contribution questions the definition and location of “religion”, discusses it in the light of a study of religions approach and draws conclusions for subject-specific didactics.

1 Einführung

Der Lehrplan 21 wurde im Oktober 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) zur Einführung für die Kantone freigegeben (D-EDK 2014b). Er ist das Ergebnis eines intensiven Prozesses der Harmonisierung. Aufgrund unterschiedlicher religionshistorischer Entwicklungen und der föderalistischen Struktur der Schweiz fanden sich in den kantonalen Lehrplänen in Bezug auf „Religion“ ganz unterschiedliche Modelle und Inhalte (Helbling & Kilchsberger 2013, S. 52). Allerdings kann für diejenigen Kantone mit den neuesten Reformen eine „erstaunliche Einheitlichkeit in den politischen Erklärungen und rechtlichen Umsetzungen“ (Jödicke 2013, S. 17) beobachtet werden: die staatlichen Instanzen haben den Einfluss der christlichen Kirchen zurückgedrängt (Jödicke 2013; Rota, 2015. Bei der Erarbeitung des Lehrplans 21 waren sie nicht direkt beteiligt, dafür etwa Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus den Bereichen Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, „Ethik und Religion“ bzw. „Religion und Kultur“[1], sowie kantonale Bildungsbeauftragte und Lehrpersonen (D-EDK, o.J.). Angesichts dieser Konstellation stellt sich die Frage, wie „Religion“ im Lehrplan 21 bestimmt und verortet wird, welchen Umgang der Lehrplan mit „Religion“ im Unterricht empfiehlt und welche Konsequenzen sich daraus für die Didaktik der Religionskunde auf der Stufe der Volksschule in der Deutschschweiz ergeben.

2 Bestimmung und Verortungen von « Religion » sowie Umgang mit « Religion » im Lehrplan 21

„Religion“ wird an keiner Stelle des Lehrplans definiert und die Bestimmung von Religion muss deshalb aus dem Text herausgelesen werden. Bezüge zu Religion finden sich in den Grundlagen (D-EDK, 2014a) sowie im Fachbereichsplan „Natur, Mensch, Gesellschaft“ in den einleitenden Kapiteln und im Kompetenzaufbau (D-EDK, 2014b). Diese Verortungen sollen im Folgenden beschrieben und diskutiert werden.

[1] Für die Themen „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als zuständig genannt werden Dominik Helbling (Fachdidaktiker für „Ethik und Religion“ an der PH Luzern), Johannes Rudolf Kilchsperger (Fachdidaktiker für „Religion und Kultur“ an der PH Zürich) und Thomas Del Bon (Sekundarlehrer im Kanton Zürich) (D-EDK o.J., Fachbereichsteams).

2.1 Christliche Wertvorstellungen und die religions- und konfessionsneutrale Schule

In den Grundlagen zum Lehrplan 21 findet sich folgender, hier leicht gekürzte, Text:

> Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten:
> - Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.
> - Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral.
> - Sie fördert die Chancengleichheit.
> - Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter.
> - Sie wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung.
> - [...]
> - Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen.
> - [...] (D-EDK 2014a)

Der Lehrplan schafft mit diesen Formulierungen den Bezug zu Religion auf zwei Ebenen: (1) Zum einen macht der Lehrplan Aussagen zur Institution Schule und „Religion“ indem er erklärt, dass die Schule sowohl von christlichen Wertvorstellungen ausgeht, als auch in Bezug auf Religionen und Konfessionen neutral ist. (2) Zum anderen versteht der Lehrplan „Religionen“ als eine Ausdrucksform von Menschen, die einen Einfluss hat auf das Zusammenleben aller und setzt der Schule zum Ziel, den gegenseitigen Respekt im Hinblick auf mögliche religiöse Ausdrucksformen zu fördern.

Aus rechtlicher Sicht bedeutet religiöse oder konfessionelle Neutralität, dass der Staat sich nicht mit einer religiösen Tradition identifiziert und sich gegenüber religiösen Traditionen unparteiisch verhält (vgl. Winzeler, 2008, 9; Tappenbeck & Pahud de Mortanges, 2008, S. 106). Diese Neutralität ist in der Rechtsprechung besonders da zentral, wo staatliche Institutionen Menschen zur Anwesenheit verpflichten, wie etwa in Gefängnissen oder der öffentlichen Schule (vgl. Kley, 2008, S. 68-69; Furer, 2011, S. 96-97). Dass sich die öffentliche Schule dabei trotzdem ihren Bildungsauftrag in christlichen Wertvorstellungen gründet scheint aus juristischer Sicht problemlos. Letztere bestimmt christliche Grundsätze beispielsweise als „menschliche Haltungen und ethische Prinzipien“ (Kley, 2008, S. 77).

Im Lehrplan 21 werden christliche Wertvorstellungen nicht bestimmt, und es kann nur vermutet werden, dass sie im Sinne humanistischer und demokratischer Wertvorstellungen auszulegen sind.

2.2 Berufsethos und Unterricht zu Religion

In den didaktischen Hinweisen zu „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ und „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)“ finden sich vier zentrale Anhaltspunkte für eine berufsethische Haltung der Lehrperson und die konkrete Gestaltung des Unterrichts zur Perspektive „Religion“ (D-EDK, 2014b):

(1) Verbot religiöser Handlungen und religiöser Unterweisung
Mit dem Verweis auf Art. 15 der Bundesverfassung, der die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Schülerinnen und Schüler schützt (insbesondere den Schutz vor einem Zwang zu religiösem Unterricht) und dem Hinweis, dass dieser Unterricht obligatorisch für alle Schülerinnen und Schüler sei, verbietet der Lehrplan 21 explizit das Vollziehen religiöser Handlungen. Im schulischen Unterricht darf grundsätzlich „keine religiöse Unterweisung stattfinden“.

(2) Vereinnahmungsverbot und Respekt vor der Privatsphäre
Die Lehrperson hat laut Lehrplan darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler „nicht vereinnahmt oder überfordert werden, indem sie zum Beispiel die Religion, der sie allenfalls angehören, als Experten vertreten oder erklären müssen“. Ganz grundsätzlich gilt für das Fach ERG bzw. die Perspektiven Ethik, Religionen und Gemeinschaft in NMG der Respekt vor der Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen: Sie dürfen ihre eigenen Erfahrungen und Überzeugungen einbringen, aber nicht dazu verpflichtet werden.

(3) Unparteiischer und nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen
Der Lehrplan 21 fordert eine unparteiische Darstellung von Religionen, was von der Lehrperson „eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen“ ver-

langt. Vergleiche zwischen Traditionen dürfen angestellt werden, sofern sie nicht mit Wertungen verbunden sind.

(4) Eigene kritische Auseinandersetzung
Um einen nichtdiskriminierenden Unterricht zu gewährleisten ist die Lehrperson angehalten, „sich ihres eigenen weltanschaulichen Horizontes bewusst“ zu sein.

Diese didaktischen und berufsethischen Hinweise des Lehrplans 21 ensprechen einem religionskundlichen Verständnis dieses Unterrichts.

2.3 Religion als Perspektive der Bildung in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften

Grundlagen

In den Grundlagen formuliert der Lehrplan 21, dass Kinder und Jugendliche in folgenden Bereichen gebildet werden sollen: Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften, Musik, Kunst und Gestaltung, Bewegung und Gesundheit (D-EDK, 2014a). „Religion“ wird unter Sozial- und Geisteswissenschaften subsumiert und in den Fachlehrplänen der Zyklen 1 und 2 als Perspektive des Integrationsfachs „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ und im Zyklus 3 als Perspektive im Integrationsfach „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)“ ausgewiesen.[2] Gleichzeitig soll der Lehrplan dazu anleiten, auf der Grundlage einer konstruktivistischen Didaktik komplexe Fragestellungen aus mehreren fachlichen Perspektiven anzugehen, weshalb die verschiedenen dazu formulierten Kompetenzen durch ein gemeinsames Kompetenzenmodell verbunden wurden: Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig sein, die Welt wahrzunehmen, sich die Welt zu erschliessen, sich in der Welt zu orientieren und in ihr zu handeln (D-EDK 2014b; Helbling & Kilchsperger, 2013). Für die Thematisierung von „Religion“ bedeuten das konstruktivistische Lehr-Lernverständnis und die Kompetenzorientierung, dass die Schülerinnen und Schüler sich, ungeachtet ihrer eigenen Zugehörigkeit, die Vielfalt religiöser Praxis, religiöser Vorstellungen und ihren Wirkungen in der Gesellschaft stufengerecht erschliessen mit dem Ziel, Verständnis für verschiedene Traditionen und Überzeugungen zu gewinnen und diese zu respektieren, also verantwortungsvoll zu handeln. Einen Schwerpunkt legt der Lehrplan auf Grundkenntnisse christlicher Traditionen und Werte, damit sich alle Schülerinnen und Schüler kompetent in (der Schweizerischen) Gesellschaft und Kultur orientieren können (D-EDK, 2014b).
Diesem Verständnis liegt grundsätzlich ein mit der sozial- und kulturwissenschaftlich orientierten Religionskunde kompatibles Verständnis von „Religion“ zugrunde, indem religiöse Traditionen als Teil der Kultur betrachtet werden, die sich auf die Gesellschaft auswirken. Allerdings denkt ein sozial- und kulturwissenschaftliches Verständnis von Religion den Menschen immer mit. Es ist nicht „Religion“ selber, die auf Kultur und Gesellschaft wirkt, sondern Menschen tradieren und verändern Kultur durch das Nutzen etwa religiöser Ideen oder Praktiken.
Der Lehrplan 21 geht davon aus, dass ein Verständnis religiöser Traditionen zu einem respektvollen Zusammenleben beiträgt. Diese Vorstellung findet sich prominent in politischen und didaktischen Begründungen (vgl. Jödicke & Rota, 2010; Rota, 2015). Inwieweit der vom Lehrplan 21 beabsichtigte Unterricht tatsächlich diese Wirkung zeigt, müsste in den nächsten Jahrzehnten empirisch untersucht werden.

„Religionen“ als eigene Perspektive

Analog zu den Perspektiven im Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU, 2013) wurde „Religionen“ im Lehrplan 21 als eigene Perspektive in den natur-, geistes- und sozialwissenschaftlich begründeten Unterricht eingebracht (vgl. Schmid, 2011, S. 14; Helbling, 2015). In Zyklus 1 und 2 werden „Religionen“ hauptsächlich im Kompetenzbereich NMG.12 (Religionen und Weltsichten begegnen) bearbeitet. Im Zyklus 3 werden „Religionen“ hauptsächlich in den Kompetenzbereichen ERG.3 (Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen) und ERG.4 (Sich mit Religionen und Weltsichten auseinandersetzen) thematisiert (D-EDK 2014a, Lehrplan).

Warum der Plural „Religionen“ verwendet wird, bleibt unklar. Es ist zu vermuten, dass damit bereits der Schwerpunkt, die Vielfalt religiöser Vorstellungen und Praktiken zu erschliessen, sichtbar gemacht werden soll. Als Teil der Überschrift der Kompetenzbereiche NMG.12 (Religionen und Weltsichten begegnen) und ERG.4 (sich mit

[2] Diese Fachbezeichnungen sind das Ergebnis eines politischen Entscheidungsprozesses (Helbling & Kilchsperger 2013, 58).

Religionen und Weltsichten auseinandersetzen) könnte „Religionen“ als Gegenbegriff zu nichtreligiösen Deutungssystemen verstanden werden.[3]

Perspektiven auf Religion

„Religionen“ werden hinsichtlich drei voneinander unterscheidbarer Zugänge thematisiert:

(1) Von Religionen geprägte Kultur: In einem ersten Zugang sollen Kinder und Jugendliche sich darin üben, religiöse Artefakte, Geschichten, Symbole, Motive, Sprache, Praktiken, Feste und Leben sowie das Leben von religiösen Gemeinschaften in ihrem eigenen Umfeld (Quartier, Dorf, Stadt), im Alltag oder auf Reisen und in kulturellen Erzeugnissen (Bilder, Medien, Populärkultur) zu erkennen, nach Bedeutung zu fragen und zu kontextualisieren, zu erklären (v.a. NMG.12.1.; ERG.3).

(2) Innerreligiöses Leben - Lehre & Praxis: In einem zweiten, grösser angelegten Zugang sollen Kinder und Jugendliche religiöse Geschichten und Texte, Lehren, Regeln und Normen, zentrale Personen, Gebäude, Rituale und Bräuche, aber auch Konfessionen und religiöse Traditionen insgesamt beschreiben, erläutern, vergleichen, zuordnen, kontextualisieren und aus verschiedenen Perspektiven erschliessen können (v.a. NMG.12.2; NMG.12.3; NMG.12.4; ERG.4.1; ERG.4.2; ERG.4.3).

(3) Orientierung in Deutungs- und Erklärungsangeboten: In einem dritten Zugang sollen Kinder und Jugendliche die Bedeutung und Ausdrucksweise von Religion und Säkularität bei Menschen wahrnehmen, untersuchen und respektieren können. Weiter sollen insbesondere die Jugendlichen positive bzw. negative Wirkungen von Religion einschätzen, „vereinnahmende Tendenzen“ erkennen und religiöse, religionskritische Positionen prüfen und einschätzen können sowie wissenschaftliches Fragen und Forschen von religiösen Traditionen abgrenzen können. (v.a. NMG.12.5; ERG.3.2; ERG.4.4; ERG.4.5)

Aus einem religionskundlichen Blickwinkel entspricht der erste Zugang dem Kern eines sozial- und kulturkundlichen Unterrichts mit folgender Präzisierung: Die Religionskunde fragt immer nach der Bedeutung religiöser Phänomene für bestimmte Menschen und nicht nach der „eigentlichen“ oder gar „wahren“ Bedeutung eines Phänomens (vgl. Bleisch, Desponds, Durisch & Frank, 2015), da aus religionswissenschaftlicher Sicht ein religiöses Phänomen nicht an sich eine Bedeutung trägt.

Der zweite Zugang ist insofern für die Religionskunde wichtig, als er Wissen erschliesst, das es erst ermöglicht, „religiöse Spuren“ im kulturellen Kontext zu erkennen. Gleichzeitig ist anzumerken, dass die meisten Kompetenzen, die unter diesen Zugang subsumiert werden können, keine historische oder kulturkundliche Kontextualisierung verlangen. Deshalb ist aus religionskundlicher Sicht einzufordern, dass diese Kompetenzen nicht einzeln abgearbeitet werden (ebenso Helbling, 2015), sondern im Zusammenhang mit anderen Kompetenzen wie beispielsweise NMG.12.1[4]/ERG.3[5] oder aber NMG.7.1[6], RZG.2.2[7], NMG.9.3[8], NMG.9.4[9] und RZG.5.2[10] gefördert werden. Eine isolierte Erarbeitung dieser Kompetenzen könnte zur Folge haben, dass Lehrpersonen geneigt sind, den Unterricht auf die Weitergabe religionsinternen Wisses auszulegen und Schülerinnen und Schüler „Religion“ als eine zeit- und ortslose und damit unveränderbare Grösse verstehen.

Der dritte Zugang, die Orientierung in Deutungs- und Erklärungsangeboten, ist insofern sowohl aus religionswissenschaftlicher als auch aus religionskundlicher Sicht problematisch, als dass ungeklärt ist, was als positive bzw. negative Wirkung von Religion und was unter „vereinnahmenden Tendenzen“ zu verstehen ist. Zudem ergibt sich daraus ein mehrdimensionales Spannungsfeld zwischen einer unparteiischen und ideologiekritischen Vermittlung

3) Vgl. zum Begriff der „Deutungssysteme“ Grieser, 2008, 81.

4) „Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Spuren in Umgebung und Alltag erkennen und erschliessen“ (D-EDK, 2014a).

5) „Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen“ (D-EDK, 2014a).

6) „Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Lebensweisen beschreiben und erkennen, was Menschen ihre Herkunft und Zugehörigkeiten bedeuten“ (D-EDK, 2014a).

7) „Die Schülerinnen und Schüler können Lebensweisen von Menschen in verschiedenen Lebensräumen vergleichen“ (D-EDK, 2014a).

8) „Die Schülerinnen und Schüler können verstehen, wie Geschichte aus Vergangenheit rekonstruiert wird“ (D-EDK, 2014a).

9) „Die Schülerinnen und Schüler können Geschichte und Geschichten voneinander unterscheiden“ (D-EDK, 2014a).

10) „Die Schülerinnen und Schüler können das Alltagsleben von Menschen in der Schweiz in verschiedenen Jahrhunderten vergleichen“ (D-EDK, 2014a).

von „Religionen“ zum einen und zwischen wertschätzender-respektvoller und kritischer Haltung, die die Kinder und Jugendlichen einüben sollen auf der anderen Seite. Die Schule soll somit gleichzeitig ein respektvolles und friedliches Zusammenleben fördern und „Religionskonsument/-innenschutz“[11] betreiben. Dieses Spannungsfeld, das sich nicht auflösen lässt und zu einer Reihe von berufsspezifischen Antinomien gehört, bildet für die Religionskundedidaktik eine besondere Herausforderung.

Grundsätzlich fällt auf, dass „Religionen“ in den Kompetenzen insbesondere als Deutungssysteme und nur selten spezifisch als Produktion einzelner Menschen oder Gemeinschaften verstanden und erkundet werden (Ausnahmen sind NMG.12.5.c, ERG.4.2.d, ERG.4.4.a). Dabei sind gerade die religiösen Gemeinschaften für die Tradierung religiöser Wissensbestände zentral (vgl. Hérvieu-Léger, 1993) und wirken, je nach Institutionalisierung, stark auf die Kultur und Gesellschaft ein. Um die Grundausrichtung der Perspektive Religion ernst zu nehmen und einzuüben, die Vielfalt religiöser Praxis und religiöser Überzeugungen mit dem Ziel zu erschliessen, ein respektvolles Zusammenleben zu ermöglichen, wären die Menschen selber als Objekt des Respektes viel stärker in den Mittelpunkt zu stellen und nicht die religiösen (und weltanschaulichen) Ausdrucksformen der Menschen und Gemeinschaften oder gar die Religionen selber. Dies müssten die religionskundliche Didaktik und die zukünftigen Lehrmittel leisten.

3 Konsequenzen für die Didaktik der Religionskunde

Der Lehrplan 21 entspricht, wie kaum je ein kantonaler Lehrplan zuvor, einem religionskundlichen Verständnis eines Unterrichts zu Religion. Trotzdem bietet er für die Weiterentwicklung der Religionskundedidaktik einige Herausforderungen.

(1) Lokaler Bezug

Durch die Erkundung von „Religionen“ schafft der Lehrplan 21 einen klaren lokalen Bezug (v.a. NMG.12.1, ERG.3.1). Da das lokale religiöse Leben je nach Gegend sehr unterschiedlich ist (vgl. Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Luzern, 2006) und national oder überregional harmonisierte Lehrmittel diesen Bezug inhaltlich nicht leisten können, ist die religionskundliche Didaktik gefragt, geeignete Aufgaben zu entwickeln, die es Lehrpersonen erlauben, mit den Kindern und Jugendlichen lokale Phänomene zu erkunden und die Ergebnisse zu kontextualisieren. Dafür kann sie sich an den von der empirischen Religionsforschung entwickelten Methoden orientieren (vgl. Johannsen & Bleisch, 2015). Aus dem lokalen Bezug des Lehrplans 21 ergibt sich ein grosser Bedarf an lokalen, religionshistorischen und religionsethnologischen Forschungen.

(2) Thematisierung und Darstellung von „Religionen“

Die Thematisierung und Darstellung von „Religionen“ steht in einem mehrdimensionalen Spannungsfeld. Zum einen kann sie nicht unabhängig von den Grundwerten der öffentlichen Schule erfolgen oder denen gar entgegenstehen und ist gleichzeitig einer unparteiischen, nichtdiskriminierenden und nicht wertenden Haltung verpflichtet. Zum anderen hat der Unterricht zum Ziel, gleichzeitig eine wertschätzende-respektvolle und kritisch-mündige Haltung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Die religionspädagogische Literatur zum bekenntnisunabhängigen Unterricht schlägt vor, sich für diese Antinomien an den Grundregeln der politischen Bildung zu orientieren (vgl. Jakobs, 2011, S. 95; Ebel, 2015). Die politische Bildung hat 1976 nach heftigen Auseinandersetzungen zwischen fachwissenschaftlichen Anliegen und pädagogischer Praxis einen minimalen Konsens zu Grundlagen und Zielsetzungen des Unterrichts erreicht, den „Beutelsbacher Konsens“ (vgl. Sutor, 2002). Darin wurden folgende drei Leitgedanken entwickelt (vgl. Wehling, 1977):

1. Überwältigungsverbot: Schülerinnen und Schüler dürfen nicht indoktriniert werden, sondern müssen angeleitet werden, ein eigenes Urteil bilden zu können;
2. Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, soll auch kontrovers im Unterricht dargestellt werden;

[11] Zum Begriff des „religiösen Konsumentenschutzes“ vgl. Schmid, 2004.

3. Förderung operationaler Fähigkeiten: Schülerinnen und Schüler sollen die politische Situation und die eigene Interessenslage analysieren können und fähig sein, Mittel und Wege zu suchen die gegebene Situation nach den eigenen Interessen zu beeinflussen.

Über den ersten Punkt (Überwältigungsverbot) besteht zwischen Lehrplan 21 und Schweizer Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ein Konsens (vgl. Rota & Bleisch, angenommen). Allerdings, und dies gilt ebenso für die beiden weiteren Punkte, zielt die politische Bildung explizit auf eine Beurteilungskompetenz, die eben gerade in der Perspektive „Religion“ zum spezifischen Spannungsfeld und nicht zum Ziel gehört. Der zweite Punkt (Kontroversitätsgebot) muss in Bezug auf „Religion“ differenziert werden. Während es in der politischen Bildung nebst Spannungen zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis letztlich um gesellschaftliche Kontroversen geht, so sind in Bezug auf „Religion“ drei Ebenen zu unterscheiden: Erstens existieren Kontroversen zwischen wissenschaftlichen und religiösen Interpretationen der Welt sowie zwischen religionswissenschaftlichen und religiösen Darstellungen religiöser Traditionen. Zweitens gibt es öffentliche gesellschaftliche und politische Kontroversen (etwa aktuell die Frage nach Meinungsfreiheit und Rassismus-Strafnorm in der Nachfolge des Attentats auf die Satirezeitschrift Charlie Hebdo). Drittens existieren interreligiöse Kontroversen um die jeweilige Anerkennung, bzw. Ablehnung anderer Traditionen sowie innerreligiöse Kontroversen um die richtige Auslegung einer religiösen Tradition. Da die Darstellung religiöser Vielfalt gleichzeitig Schwerpunkt des Lehrplans 21 ist, kann das Kontroversitätsgebot auf ein Pluralitätsgebot, also der Darstellung der Vielfalt religiöser Ausdrucksweisen, erweitert werden. Der dritte Punkt (Förderung operationaler Fähigkeiten) kann aus religionskundlicher Sicht ohne Weiteres auf politische Situationen in Bezug auf Religion angewandt werden, dies aber auf religiöse Situationen zu übertragen ist nicht Ziel der Religionskunde.

Der Rückgriff auf Grundsätze der politischen Bildung ist, wie gezeigt, nur teilweise hilfreich, und es braucht weitere religionskundliche Überlegungen. Insbesondere wäre zu prüfen, inwieweit das sich in der Religionswissenschaft etablierte Konzept des methodologischen Agnostizismus (vgl. Smart, 1977) auf einen „didaktischen Agnostizismus“ übertragen lässt (vgl. unten) und ob eine solche Übertragung fruchtbar wäre.

(3) Umgang mit „vereinnahmenden Tendenzen“

Eine besondere Herausforderung für die religionskundliche Didaktik bildet die Kompetenz ERG.4.4.c: Die Schülerinnen und Schüler „können vereinnahmende Tendenzen – sowohl religiöser und weltanschaulicher Gruppen als auch des gesellschaftlichen Mainstreams – in religiösen und moralischen Fragen erkennen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. [obligatorische Inhalte:, PB] Autonomie, Manipulation, Abhängigkeit, Ausgrenzung, Mainstream“ (D-EDK, 2014a). Wenn auch das dahinterstehende Anliegen der Erziehung zur Mündigkeit dank der Nennung unterschiedlicher Gruppen auch aus religionskundlicher Sicht zu unterstützen ist, so bringt der Begriff der „vereinnahmenden Tendenzen“ bezogen auf Religion potentiell Problematisches mit sich. Die Vorstellung von „vereinnahmenden Tendenzen“ erinnert stark an die Antisektendebatte[12] und kann – entsprechend Konzepten wie „Sekte“, „Magie“, „Okkultismus“ – zur Abwertung und Stigmatisierung sowie zu einer wissenschaftsfernen Beschreibung bestimmter, nicht gesellschaftskonformer religiöser Auslegungen führen (vgl. Introvigne, 1998). Auch hier wird vorgeschlagen, das in der Religionswissenschaft bewährte Prinzip des methodologischen Agnostizismus auf die Didaktik anzuwenden.

Unter einem methodologischen Agnostizismus wird die Haltung der Forschenden verstanden, ihre eigene Religiosität oder Säkularität in der Befassung mit religiösen Traditionen einzuklammern. Die Forschenden können keine Aussagen über den Wahrheitsgehalt machen, sondern sehen religiöse Inhalte als Inhalte menschlichen Handelns und Kommunizierens, die zu verstehen, beschreiben und erklären möglich sind (vgl. Knoblauch, 1999, S. 14-15). Auf die Didaktik übertragen würde ein didaktischer Agnostizismus mit den Kindern und Jugendlichen die religiös-menschlichen Handlungen und Kommunikationen erkunden, beschreiben, nachvollziehen und kontextualisieren. Gerade durch die historische und kulturelle Kontextualisierung religiös-menschlicher Ausdrucksformen werden Religionen ihres Wahrheitsanspruchs „entkleidet“ (Rudolph, 1992, S. 91) und der didaktische Agnostizismus kann dadurch ideologiekritisch wirken ohne aber religiöse Traditionen zu bewerten. Allerdings bietet ein didaktischer Agnostizismus damit noch keine ausreichende Lösung für die Frage, wie mit für die öffentliche Schule und die

12) Eine Anknüpfung an die Sektendebatte wird von den Lehrplanmitautoren explizit abgelehnt (Gespräch mit Dominik Helbling vom 8. März 2015).

demokratische Gesellschaft problematischen religiös-menschlichen Ausdrucksweisen (z.B. „Frauen sind weniger Wert als Männer“) oder Verfahrensweisen (z.B. manipulative Gesprächstechniken) umgegangen werden soll. Hier wird vorgeschlagen, diese aus verschiedenen Perspektiven (etwa juristisch, soziologisch, psychologisch) und als spezifische Auslegungen zu beschreiben und zu kontextualisieren, ohne dadurch eine religiöse Tradition pauschal zu stigmatisieren (wie beispielsweise beim Unterricht über Zeugen Jehovas zu beobachten ist). Durch die Nutzung des Pluralitätsgebots können den für die Schule problematischen Ausdrucks- und Verfahrensweisen alternative Auslegungen gegenüber gestellt werden. Ebenso können nebst unproblematischen oder gar beschönigenden Darstellungen religiöser Traditionen auch verschiedene Konflikt- und Spannungsfelder aufgezeigt werden. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass die Religionskunde ihre Vorgehensweise sowie ihr Beschreibungs- und Begriffsinstrumentarium immer wieder auf orientalistische, eurozentrische und christozentrische Implikationen hin prüfen muss (vgl. Johannsen & Bleisch, 2015).

Schlusswort

Der Lehrplan 21 kann insgesamt als Produkt einer weitgehend säkularisierten Bildungspolitik verstanden werden. Die Religionskunde und ihre Didaktik sind mit dem Lehrplan grundsätzlich kompatibel. Allerdings ergeben sich für die Religionskunde durch den Lehrplan komplexe Herausforderungen, denen sie sich in den kommenden Jahren wird stellen müssen.

/

Zur Autorin

Petra Bleisch ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Seit 2012 ist sie Dozentin für den Fachbereich Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet seit 2015 die Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und der Religionskunde“.
bleischp@edufr.ch

Literaturliste

Bleisch, P., Desponds, S., Durisch, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programm / Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, programme. In *Zeitschrift für Religionskunde – Forschung, Didaktik, Unterricht / Revue de didactique des sciences des religions* 1/1.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (o.J.). Fachbereichsteams. Am 21. Januar 2015 bezogen von: http://www.lehrplan.ch/fachbereichteams#NMG.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014a). Lehrplan 21. Grundlagen. Am 21. Januar 2015 bezogen von: http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=10&code=t|102.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014b). Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). Am 21. Januar 2015 bezogen von: http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=160&code=g6&la=yes.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014c). Willkommen beim Projekt Lehrplan 21. Am 19. Januar 2015 bezogen von: http:// http://www.lehrplan.ch/start.

Ebel, E. (2015). Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft.* Ein Studienbuch (S. 156-163). Bern: hep.

Furer, K. (2012). *„Teaching about religion“ – Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtung von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich.* Berlin: Lit.

Grieser, A. (2008). *Transformationen von Unsterblichkeit: Zum Wandel religiöser Plausibilitätsmuster in der Moderne*. Frankfurt: Peter Lang.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht.* Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Teil von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch.* Bern: hep.

Helbling, D. & Kilchsperger, J. R. (2013). Religion im Rahmen des Lehrplans 21. In Helbling, D., & Kropac, U., Jakobs, M. & Leimgruber, S. (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 51-70). Zürich: TVZ Theologischer Verlag.

Hérvieu-Léger, D. (1993). *La religion pour mémoire.* Paris: Éditions du Cerf.

Introvigne, M. (1998). *Schluss mit den Sekten! Die Kontroverse über “Sekten” und neue religiöse Bewegungen in Europa.* Herausgegeben und eingeleitet von Hubert Seiwert. Marburg: diagonal.

Jakobs, M. (2011). Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In Schmid, K. *‘Religion’ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs* (S. 70-103). Bern: hep.

Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In Helbling, D., Kropac, U., Jakobs, M. & Leimgruber, S. (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 16-29). Zürich: TVZ Theologischer Verlag.

Jödicke, A. & Rota, A. (2010). Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Am 14. Mai 2013 bezogen von: http://www.nfp58.ch/files/downloads/JoedickeSchule Schlussbericht def.pdf.

Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.). *Ethik Religionen Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep.

Kley, A. (2008). Wie neutral ist die Rechtsprechung des Schweizerischen Bundesgerichts in Glaubens- und Weltanschauungsfragen? Die bisherige Gerichtspraxis zur religiösen Neutralität, die ausgeblendete Zivilreligion und die Möglichkeit ihrer Einblendung durch Art. 25a VwVG. In R. Pahud de Mortanges (Hg.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (S. 65-104). Zürich: Schultheiss.

Knoblauch, H. (1999). *Religionssoziologie*. Berlin: De Gruyter.

Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Luzern (2006). *Religionen in der Schweiz – religions en Suisse.* Am 18. Januar 2005 bezogen von: http://www.religionenschweiz.ch/.

Rota, A. (2015). *Etat des lieux des politiques de l’enseignement religieux en Suisse latine: Réformes institutionnelles et schémas interprétatifs*. Lausanne: Infolio.

Rota, A. & Bleisch, P. (angenommen). Representations and Concepts of a Professional Ethos among Religious Education Teacher Trainers in Switzerland. *British Journal for Religious Education* 37/2.

Rudolph, K. (1992). Geschichte und Probleme der Religionswissenschaft. Leiden: Brill.

Schmid, G. (2004 [2001]). Religiöser Konsumentenschutz. Am 28. Januar 2015 bezogen von: http://www.relinfo.ch/index/konsumentenschutz.html.

Schmid, K. (2011). *‘Religion’ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs.* Bern: hep.

Smart, N. (1977). *The Science of Religion and the Sociology of Knowledge.* Princeton: Princeton University Press.

Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. In Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2011). Beutelsbacher Konsens. Am 26. Januar 2015 bezogen von: http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens.

Tappenbeck, Ch. R. & Pahud de Mortanges, R. (2008). *Religionsfreiheit und religiöse Neutralität in der Schule.* In R. Pahud de Mortanges (Hg.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (S. 105-136). Zürich: Schultheiss.

Wehling, H.-G. (1977). In Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2011). Beutelsbacher Konsens. Am 26. Januar 2015 bezogen von: http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens.

Winzeler, Ch. (2008). *Die weltanschauliche Neutralität des Staates. Ein Rechtsprinzip und seine Bedeutungsaspekte.* In R. Pahud de Mortanges (Hg.). *Religiöse Neutralität. Ein Rechtsprinzip in der multireligiösen Gesellschaft* (S. 1-30). Zürich: Schultheiss.

Pour une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR)

Samuel Heinzen

Existe-t-il dans le Plan d'études romand des indications suffisantes pour savoir comment enseigner d'une manière éthiquement correcte la discipline de l'Éthique et cultures religieuses ? En analysant philosophiquement les concepts centraux des intentions de la discipline, il est possible de mettre en évidence l'obligation d'enseigner des savoirs scientifiquement établis, de ne pas intervenir sur les convictions personnelles des élèves et de leur apprendre à prendre position sur des questions de société.

Zusammenfassung

Gibt es im *Plan d'études romand PER*, dem harmonisierten Lehrplan für die französischsprachige Schweiz, ausreichend Hinweise für eine ethisch korrekte Erteilung des Fachs „éthique et cultures religieuses" (Ethik und religiöse Kulturen)? Die philosophische Analyse der zentralen zielführenden Konzepte des Fachs ermöglicht es, folgende Grundsätze zu formulieren: die Pflicht, wissenschaftlich etablierte Sachverhalte zu unterrichten, nicht in die persönlichen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler einzugreifen und sie im Hinblick auf gesellschaftliche Fragen zu bilden.

Abstract

Does the school curriculum of French-speaking Switzerland (*Plan d'études romand*) provide sufficient guidance for teachers to know how to teach ethics and religious cultures in an ethically correct way? A philosophical analysis of the central concepts of the intentions of the discipline makes clear the obligation to teach scientifically established knowledge, not to intrude on pupils' personal convictions, and to teach them how to arrive at a personal position on social issues.

1 Préambule

La présente contribution propose d'examiner les intentions du Plan d'études romand (PER) en Éthique et cultures religieuses (ECR) au niveau de leurs concepts. Le but de cette analyse est de cerner de plus près la valeur prescriptive desdites intentions, notamment au niveau de leur mise en œuvre dans la pratique enseignante. Ce besoin d'approfondissement conceptuel propose donc un éclaircissement sur la mise en œuvre des conditions et des vues générales du programme scolaire d'ECR. En effet, dès qu'un texte officiel emploie des termes fortement abstraits, telles la liberté de conscience ou la reconnaissance du fait religieux dans sa diversité, pour un domaine très général, telle l'éducation, avec une haute marge d'interprétation, ainsi qu'il est possible d'en vivre en pédagogie, il n'est plus envisageable de se contenter de simples définitions pour clarifier le sens des mots. Les concepts qui tolèrent une forte marge d'interprétation et de variabilité de définitions sont en effet comme des voyageurs chargés de lourds bagages, qui peuvent longtemps rester à la consigne, mais qui finissent tôt ou tard par débarquer pêle-mêle, généralement au pire moment. Il est donc souhaitable, avant d'embarquer en leur compagnie, de prendre un instant pour défaire les valises, de regarder d'un peu plus près ce qui s'y cache et surtout d'estimer si les contenus conviennent à la destination, histoire de ne pas se retrouver en doudoune aux Seychelles.

Pour entrer dans une telle démarche, il est possible d'utiliser une discipline d'analyse, qui n'est pas toujours très répandue en éducation, mais qui par contre s'est forgée en quelque vingt-trois siècles une solide réputation de décorticage conceptuel : la philosophie. Non pas uniquement l'histoire des idées telle que trop souvent on l'imagine, mais bien avant tout une méthode de questionnement visant ce que les mots veulent dire et ce que leurs significations impliquent. L'application d'une approche philosophique comme analyse des intentions du PER en ECR permet ainsi l'élaboration de deux enjeux. Le premier est celui du régime conceptuel, à savoir non seulement défaire les bagages, mais également vérifier comment les divers bagages tiennent ensemble. Le deuxième, puisqu'il s'agit de visées prescriptives, est d'en déduire des normes intelligibles et d'en éprouver la viabilité.

La méthode d'analyse se décompose comme suit :

Tout d'abord, il s'agit de s'informer de l'intention initiale du PER en ECR, dans le but de repérer les termes porteurs d'une signification avec un haut potentiel de questionnement (2.1). Il convient ensuite de mettre en évidence l'existence d'un problème de compréhension qui justifie suffisamment l'engagement d'une analyse plus approfondie (2.2). Si tel est le cas, il vaut donc la peine de s'engager dans l'analyse proprement dite (2.3). Celle-ci met en évidence le fait qu'il existe deux grands types de valises conceptuelles pour ranger ses affaires éthiques. Un premier bagage, qui s'assimile à de grosses malles standardisées, est dit libéral. Ces grosses malles sont des concepts de portée universelle. Elles sont certes formulées dans un langage et une culture, mais qui ne nécessitent en rien la reconnaissance dudit langage ou de ladite culture dans leur entier pour être utilisées. Leur avantage comme leur inconvénient est d'être des fourre-tout faciles à ranger, mais difficiles à déplacer, en raison de leur grande taille. Le second type de valises conceptuelles est dit communautaire. Ce sont de petits sacs personnalisés, avec leur marque de fabrique bien en vue, ancrés dans une culture et une collectivité communes bien identifiées et qui ne peuvent être portés que par ceux appartenant à cette communauté-là. Leur avantage comme leur inconvénient est qu'ils sont adaptés à leur propriétaire, mais aussi très exclusifs. L'affaire se complique dès que, dans le quotidien ordinaire, ces deux types de bagages doivent tenir dans la même soute, en l'occurrence, l'école. La manière de les agencer est régulée par ce qu'il convient d'appeler leur régime conceptuel.

A ce stade, la dernière phase de l'analyse consiste à proposer une réorganisation de la soute à bagages, en l'occurrence, puisque l'enjeu est scolaire, une boucle pédagogique (2.4) La fonction de cette boucle est de définir une manière d'enseigner en cohérence avec le régime conceptuel. Il suffit ensuite de tenter d'appliquer (3.1) ce réaménagement de soute pour proposer une régulation des pratiques concernées. Enfin, il convient de limiter la taille (3.2) de la soute en question à l'espace qui la concerne, afin de ne pas en faire un déplorable dépotoir.

2 Analyse conceptuelle

2.1 L'intention initiale

Alors que le Plan d'études romand (PER) s'installe dans les diverses écoles cantonales avec une volonté d'harmonisation assumée, le cours d'Éthique et cultures religieuses (ECR) reste soumis à un régime d'exception. Chaque canton conserve en effet toute autorité pour décider si l'ECR figurera avec force d'obligation à la grille horaire ou non. Cette marque d'un fédéralisme tout helvétique constitue une solution viable à un problème ardu, comme en témoignent les diverses analyses québécoises (Bouchard, 2006 ; Bouchard & Gagnon, 2012) et belges (Decharneux & al., 2010), portant sur les problématiques de cette discipline dans des régions, qui par leur langue et leur cohabitation culturelle nationale, ne sont pas sans présenter quelques traits de cousinage avec la Romandie. Si il y a assurément toujours beaucoup à apprendre des expériences scolaires d'Outre-Meuse et d'Outre-Atlantique, il y a d'autant plus à retenir la mise en garde issue des écueils rencontrés, d'autant que les intentions de l'ECR formulées dans le PER visent l'harmonisation en s'ancrant explicitement dans la déclaration du 30 janvier 2003 de la Conférence intercantonale de l'institution publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) :

> L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit.

Or, l'intention constante de la CIIP est de viser « à terme, la création d'un "Espace romand de la formation". » (http://www.ciip.ch/), ce qui implique au minimum davantage de concordances que de divergences. Dans cette perspective, il serait donc souhaitable de proposer une manière générale d'enseigner l'ECR suffisamment claire pour permettre d'identifier une pratique harmonisée, mais aussi suffisamment souple et large pour permettre aux diverses réalités du terrain scolaire de s'y reconnaitre avec leurs différences spécifiques.

2.2 La problématique de l'application

De prime abord, les intentions de l'ECR voulues par le PER posent une délimitation claire du domaine d'enseignement tout à fait favorable à une harmonisation des pratiques. Il y est affirmé sans ambages que cette discipline est

une « démarche épistémologique » et qu'elle « réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie », que les connaissances sont présentées avec « rigueur et objectivité » et qu'elles sont factuelles. Il est en outre stipulé que le « fait religieux est abordé dans la reconnaissance de la diversité » tout autant que dans l'« affirmation assumée des origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. » Au niveau des compétences - au sens où Perrenoud (2004) emploie généralement ce terme, soit la mobilisation organisée de ressources cognitives - visées pour les élèves, le propos est tout aussi limpide et propice, il s'agit notamment « de permettre à chacun de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe et de se situer devant les questions existentielles ». L'élève est en outre invité « avec sa liberté de conscience », à apprendre « à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique. » (CIIP 2010b, p. 68).

En seconde lecture cependant, la prise en compte de l'ensemble de ces intentions ne peut qu'amener vers l'incontournable problématique de sa réalisation. Comment en effet tenir à la fois un pôle de connaissances objectives et un sujet éthique de calibre universel et un pôle de culture localisée avec un sujet vivant ici et maintenant ? Ceci revient, en empruntant les mots de Bouchard et al. (2013) à considérer que

> l'éthique n'est pas non plus celle d'un processus purement délibératif et formel qui serait exempté, par sa vocation à l'universel, de toute incarnation dans des valeurs particulières et dispensé des paris inhérents à la condition humaine. Dans l'histoire du sujet, il y a certes l'apprentissage des règles, la maîtrise du dispositif abstrait et normatif par lequel la communauté assure la régulation des intérêts divergents et leur subordination à un impératif de vie juste. Mais il y a aussi l'incarnation de ces règles dans des personnes, dans des modèles concrets d'humanité qui jalonnent la construction du sujet en lui permettant de s'identifier à eux.

2.3 Enjeux conceptuels

Comprendre la dynamique de l'application des principes d'orientation de l'ECR formulés dans le PER nécessite dans une première étape de définir ce qui constitue les enjeux conceptuels de la concrétisation des principes. Etant donné que par la nature même de ses formulations, le PER se positionne comme une référence d'ordre principiel, il implique que la compréhension des concepts utilisés initie le questionnement de son application, afin d'éviter une surenchère de concepts implicites et exogènes qui viendraient dénaturer les conditions de compréhension des principes. La méthode qui s'applique ici est donc, comme dans les recherches notamment de Loobuyck & Sägesser (2014), de procéder à une déduction axiomatique interne au système étudié. Transposée à la présente problématique, cette méthodologie permet de réduire la question de l'application dans le concret scolaire des principes généraux et légaux en articulant la compréhension autour des caractéristiques conceptuelles concernées. Autrement dit, il convient de comprendre quel est le rapport entre l'universalité des intentions du PER, c'est-à-dire des principes généraux formulés par des concepts abstraits, et leur concret de l'application, à savoir des cas toujours particuliers qui sont certes décrits par un langage, mais constitués de faits et non de mots. Il y a donc une tension inhérente à tout passage de l'universel au particulier provoquée par le changement du cadre de référence propre, soit le concept pour l'universel et le fait pour le particulier. Cette tension est redoublée par l'engagement autant de notions éthiques issues des principes que de points de vue moraux déduits du concret qui viennent s'entremêler dans le langage les restituant. Il convient donc, tout en étant conscient du nécessaire parti pris méthodologique, d'éviter au mieux les mélanges conceptuels de tout bord, surtout ceux piochant dans des conceptions complètement externes au PER, pour procéder à la déduction des principes dans leur rapport d'application, rien de plus, rien de moins.

Pour tenter de résoudre cette tension entre l'universel et le particulier et esquisser une modalité pédagogique qui se voudrait judicieuse, il importe donc de comprendre en quoi elle est si délicate à mettre en œuvre. Une réponse possible consiste à cibler, en vue de les déconstruire, les oppositions entre les deux idéologies éthiques qui soutiennent de manière endogène cette bipolarisation, à savoir l'approche libérale et l'approche communautaire (*communitarianism*). Sans prétendre à l'exhaustivité d'une restitution du long débat entre les libéraux et les communautaires (*communitarians*), il est cependant possible de poser les jalons du problème en synthétisant le libéralisme éthique de R. Dworkin (2006) appuyé sur les analyses de J. Rawls (1971), pour ensuite le situer en face des points de vue communautaires d'une nébuleuse regroupant des figures comme M. Walzer (2004), C. Taylor (2005) ou encore A. Macintyre (2006). De cette manière, il est également plus aisé de comprendre les raisons de leur opposition puisque, dans le déroulement du débat, les communautaires se sont généralement positionnés en réaction aux libéraux.

L'approche libérale se caractérise par une conception du sujet éthique totalement universelle. Celui-ci est ancré dans les principes qui garantissent l'exercice de sa liberté, à savoir la reconnaissance de cette liberté individuelle comme inaliénable de droit et la neutralité non négociable de la collectivité en ce qui concerne les conceptions et les réalisations personnelles d'une vie jugée par l'individu comme bonne et heureuse. Chacun donne à sa propre vie la valeur qu'il veut bien lui accorder et il n'appartient en aucun cas à l'Etat d'interférer avec toute décision relative à cette appréciation du sujet de lui-même, bien évidemment tant que celle-ci n'aliène pas avec la liberté d'expression et d'action d'un autre sujet. L'Etat en tant que gardien des droits individuels et universaux n'a aucune autorité pour organiser la quête d'une perfection éthique collective définie, sa seule responsabilité en la matière étant d'organiser des débats publics, afin que les individus aient l'opportunité de faire leur choix en toute connaissance de cause.

Cette vision libérale est jugée d'une froideur et d'une abstraction inhumaines par l'approche communautaire, qui condamne dans le libéralisme l'absence d'un bien commun réel au profit d'une notion de justice réduite à une peau de chagrin légaliste. Ils dénoncent tout autant l'atomisation radicale de la possibilité même de construire une société identifiable en termes d'histoire et de culture. Les communautaires soulignent qu'au contraire l'humain est un être viscéralement social, car toujours situé dans un contexte qui le définit. Ils soutiennent que la participation au bien commun est constitutive de toute vie bonne, car la communauté concrète d'ici et de maintenant est un bien intrinsèque à chacun. Il en ressort que le droit, qui définit la vie juste, ne peut être que l'expression des valeurs collectives. Dès lors, le rôle éthique de l'Etat doit forcément s'articuler autour de l'obligation de mener les individus, bien évidemment avec leur consentement éclairé, vers la perfection morale désignée par la collectivité.

Si, très vraisemblablement, il n'existe pas à l'école un enseignement des valeurs qui soit purement libéral ou purement communautaire, il est par contre envisageable que la manière de donner le cours d'ECR diffère sensiblement selon que l'on se reconnaît plutôt dans le modèle libéral ou plutôt dans le modèle communautaire, ou dans une combinaison des deux (Kymlicka, 1995 ; De Coninck, 2001). Dès lors, il ne serait possible de définir une pratique commune qu'en termes de limites consensuelles, où les uns comme les autres veilleraient simplement à ne pas aller trop loin dans leur opposition. Une option somme toute admissible, mais qui ne nécessiterait rien d'autre que de laisser aller les choses en l'état pour ne réagir qu'au cas par cas. Néanmoins, avant de se résigner à une casuistique flottante qui n'est tout de même pas sans froisser la cohérence du système, il est également possible de questionner l'implicite de l'opposition des approches libérale et communautaire en considérant que l'une comme l'autre excluent mutuellement la notion de commun et la notion d'universel, pourtant fortement liées sur un plan conceptuel.

En effet, le commun peut se définir comme ce qui est effectivement semblable chez un ensemble d'éléments factuels, alors que l'universel désigne ce qui est semblable à un ensemble potentiel d'éléments pouvant s'y identifier suffisamment. Il apparaît donc que l'un comme l'autre permettent de concevoir ce qui est de l'ordre de l'identité d'un collectif quel qu'il soit, mais sous un point de vue différent, le commun visant le concret et l'universel visant l'abstrait. Chacun appartient donc à un régime conceptuel, soit le cadre de compréhension qui désigne l'organisation des liens entre les notions constitutives d'une signification, en l'occurrence celle qui permet les diverses modalités de désignation d'une identité collective. Or, comme dans le cadre de l'école obligatoire cette identité des semblables se comprend également comme celle regroupant dans une dynamique sociale une diversité reconnue et promue, elle entre dans une compréhension complexe, car assumant des opposés tels que l'identique et le différent. L'identité collective devient donc propice aux équivoques et potentiellement aux malentendus. Il importe en conséquence, dans le but d'expliciter le fonctionnement d'une interprétation et ainsi d'éviter les glissements sémantiques fâcheux, de proposer un régime conceptuel, également ordonné autour de sa propre cohérence, de manière à en déduire des principes d'actions pédagogiques le plus en concordance avec les buts visés. Ainsi, que soit pris en compte le plan explicite des intentions prescriptives ou le plan implicite de leurs références conceptuelles endogènes, il importe tout autant de se focaliser sur leur articulation axiomatique.

Dès lors, si les communautaires insistent sur un bien commun contextualisé et que les libéraux se focalisent sur un universel individuel, il apparaît qu'aucun n'envisage un espace social concret où les rapports au commun pourraient être régulés dans un contexte universel, ce qui pourtant permettrait une redistribution de la problématique figée par leur opposition et donc offrirait une possibilité effective de dépasser le consensualisme casuiste. Surtout que dans les faits, les espaces sociaux, où le commun et l'universel se pondèrent mutuellement, représentent la plus grande part des organisations de collectivités humaines. Donc contrairement aux visées théoriques qui désignent des représentations sociétales conceptuelles, telle la société voulue par la libéraux ou par les communautaires, l'école est un espace social réel qui présente des caractéristiques libérales et communautaires, comme toute organisation propre à un système démocratique. Autrement dit, l'école est une société libérale, au sens où elle ne peut exister que définie par un système légal explicite, tels les lois scolaires cantonales et les plans d'études, désignant

des principes d'organisation de type universel. Mais l'école est aussi un système communautaire, au sens où elle ne peut exister que dans un temps, un lieu et une culture donnés. Il importe donc non pas de réduire l'école dans l'une ou l'autre approche, mais d'identifier comment s'organisent les composantes communes et universelles dans le cadre de l'institution scolaire. Or, s'il est une dynamique organisatrice qui définit explicitement l'interface entre le commun et l'universel, c'est bien celle de l'obligation et de la démocratie. La contrainte d'une école obligatoire imposée démocratiquement par le collectif à l'individu se comprend au travers de la finalité citoyenne de la scolarité qui peut se résumer sur deux noyaux. Le premier est celui d'être suffisamment instruit pour être en mesure de faire des choix portant sur le collectif dans son fonctionnement et dans ses finalités spécifiques. Le second est d'être suffisamment compétent au niveau de sa maturité d'individualité sociale pour trouver les postures viables que le citoyen responsable peut assumer dans ce collectif. Ces deux noyaux impliquent donc autant un contenu commun en termes de valeurs et de lois pour parvenir à vivre ensemble, qu'un universel compris comme les compétences nécessaires pour vivre démocratiquement dans ce commun. Le commun de l'école obligatoire regroupe donc, notamment en ECR, le commun des contenus de valeurs et de savoirs relatifs aux questions universelles du vrai et du bien, mais aussi le commun des individus confrontés de fait à ces questionnements. L'hypothèse d'une harmonisation des pratiques sur ce commun des valeurs, savoirs et compétences en situation d'obligation démocratique, peut alors être explorée par un essai de réalisation d'une manière d'enseigner l'ECR. Deux questions doivent donc trouver une réponse suffisante : comment le principe de commun universel définit les savoirs concernés et comment ce même principe définit les compétences engagées. Autrement dit, il s'agit de montrer comment fonctionne la boucle pédagogique (c'est-à-dire le développement d'un apprentissage compétent en continu) entre des compétences de nature universelle (c'est-à-dire praticables par tout un chacun) qui vont entrer dans la constitution des convictions épistémologiques et éthiques particulières à chacun (*epistemological beliefs*) portant sur des savoirs eux-mêmes communs en leur connaissance, mais particuliers en leur signification et donc corrélativement universels en leur portée interrogative, amenant l'activation desdites compétences universellement praticables.

2.4 Les conditions épistémologiques et éthiques des enjeux conceptuels

Pour comprendre cette boucle, il convient en premier lieu de clarifier la nature des savoirs admissibles comme « fait religieux » (CIIP, 2010b, p. 68) du point de vue de l'application du principe de commun universel. Sur la question du savoir, l'universalité est ici le caractère du commun, ce qui signifie qu'indépendamment de la particularité de l'apprenant, le savoir sur le fait reste accessible. Il faut donc y retrouver l'incontournable principe d'objectivité (Galilée, 1623), qui stipule que l'objet scientifique est connaissable au travers des opérations (Faye & Agazzi, 2001) de mesures, d'observations, de reconstructions que tout un chacun comme chercheur universel peut également accomplir, tout du moins théoriquement. A cette objectivité s'ajoute le principe d'économie (Galilée, 1623 ; Newton 1687) qui dans la recherche de la causalité, à savoir ce qui fait que l'objet est ce qu'il est comme observable, se trouve exclu de tout ce qui n'est pas strictement nécessaire à la possibilité de cette causalité, afin de s'assurer qu'aucun élément contingent n'altère et donc fausse la connaissance d'un processus causal comme tel. Enfin, le principe de falsification (Popper, 1963) stipule que la connaissance pour rester objective et économique doit être en mesure de démontrer à quelles conditions elle cesse d'être valide. Ce dernier principe est nécessaire à l'intégrité cognitive d'un fait, afin que l'attribution d'un qualificatif ne se retrouve pas apposée de manière abusive à un observable. Un fait religieux est donc tel, s'il est observable indépendamment de toute conviction, s'il est explicable indépendamment de toute extrapolation et s'il s'applique à un domaine limité. Ainsi, l'étude du fait religieux évite la croyance pour être expérimenté, évite l'adhésion personnelle de l'individu pour être compris et évite les indéterminations postulant du religieux dans tout et n'importe quoi, afin de ne pas se retrouver rejeté dans une équivocité incompréhensible et donc inconnaissable. En ce sens, les savoirs issus, par exemple de l'anthropologie, de l'anthropologie sociale, de l'archéologie et de l'histoire critique, constituent un ensemble de disciplines favorables à l'intégrité du fait religieux. Certes ces disciplines n'appliquent pas les principes d'objectivité, d'économie et de falsification de la même manière que les sciences dites dures, qui les ont vus naître. Néanmoins, elles en respectent les principes. Elles sont objectives, car elles n'impliquent aucune conviction pour fonctionner. Elles sont économes car elles ne postulent aucune causalité superflue pour être intelligibles. Elles sont enfin falsifiables, car elles sont en mesure d'indiquer par elles-mêmes à quelles conditions leurs hypothèses ne sont plus valides. En ce sens, ces disciplines à caractère empirique se distinguent dans les sciences humaines et sociales des disciplines à caractère herméneutique. En effet, les disciplines à caractère herméneutique ne sont, par définition, par limitées par les faits, vu que leur rôle est précisément d'intégrer l'ensemble du factuel dans l'explication théorique. Il leur est donc impossible en soi de garantir l'indépendance du fait religieux, raison pour laquelle, elles sont ici à exclure.
En second lieu, la boucle pédagogique du commun universel porte sur la modalité des convictions épistémologiques et éthiques relatives aux savoirs appris. L'indépendance des convictions qui entourent le fait n'implique pas

directement une interface avec les croyances épistémiques (Hofer & Pintrich, 2002 ; Kuhn, 2010) qui vont reconnaitre ou pas une valeur de vérité, étant donné que le fait en soi ne suffit pas pour commander sa reconnaissance épistémique. En conséquence, l'universalité n'est plus, comme précédemment, le caractère direct du commun. L'universel et le commun vont être amenés à s'organiser différemment autour de la relation entre un fait enseigné et une compréhension de ce fait par l'apprenant·e. Le fait en soi va rester, comme précédemment, un commun à caractère universel, tel que l'enseignant·e le désigne. Par contre, la compréhension de ce fait par l'apprenant·e va s'insérer dans un réseau de savoirs, de représentations, de valeurs et surtout de convictions à caractère religieux ou non, qui sont conçues par l'apprenant·e, dans son propre point de vue, comme de portée universelle. Donc, l'universel ne caractérise plus directement le commun. Cependant, il en demeure la modalité de compréhension. En ce sens, si l'opinion de l'individu à propos du fait religieux est inévitable, elle ne peut par contre pas faire l'objet d'un enseignement en termes de contenu, puisqu'elle se situe par définition en amont des contenus objectifs. Elle est cependant porteuse d'une force potentielle de questionnement réactif, pour engager le troisième élément de la boucle pédagogique : les compétences universelles.

En troisième et dernier lieu, l'universel n'est plus ni le caractère, ni la modalité du commun dans la boucle pédagogique, mais il est réalisé par le commun. La question de la signification des faits religieux et de l'interpellation des convictions sur les savoirs amène en effet l'individu à un positionnement qui va prendre une forme éthique selon qu'un choix de comportement ou d'adhésion cognitive se trouve engagé. En ce sens, l'école passe dans un même espace social d'une modalité d'étude à une modalité de décision, il n'est dès lors plus question de cultures religieuses, mais bien de compétences citoyennes, c'est-à-dire caractérisant un individu concret dans un commun de positions sociales les unes par rapports aux autres à propos d'un enjeu donné. En prenant compte de ces trois interfaces du commun et de l'universel comme cadre conceptuel de référence à la compréhension des conditions d'enseignement de l'ECR, il apparaît que la posture de l'enseignant·e est décisive dans l'harmonisation des pratiques. Il convient donc de transférer ces principes dans un protocole qui constitue la concrétisation de ce qu'il est convenable d'appeler une éthique de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses.

3 Applications et enjeux

3.1 Implications éthiques

La notion même d'éthique dans un cadre professionnel déjà normé n'implique pas une obligation au sens où elle n'a pas à se substituer aux lois qui régissent le cadre de ce qui est permis et interdit. Par contre, elle délimite un champ de possibilités, dès lors qu'existe préalablement une volonté éclairée et consentante de l'utiliser comme moyen pour atteindre un but désigné légalement et non pas de réaliser par l'école un quelconque idéal anthropologique et social qu'il soit religieux ou laïc et de toute manière tributaire de convictions personnelles, en perpétuel débat de société. Le premier préalable de la proposition déontologique qui va suivre est donc celui de vouloir une harmonisation des pratiques dans la compréhension et les conditions déjà définies dans le PER à propos de l'ECR, rien de plus, rien de moins. Le second préalable est la considération qu'une modalité éthique n'est qu'un chemin possible vers l'action concrète et que la validité d'un tel chemin n'est assumée que par celles et ceux qui l'arpentent. Dès lors que ces préalables sont admis, il devient alors judicieux de se poser les questions suivantes : qu'est-il permis d'enseigner ? Qu'est-il permis de dire ? Qu'est-il permis de demander ?

Les réponses à ces questions s'articulent toutes autour de la règle théorique suivante : dans l'hypothèse où l'école est définie comme un lieu où les rapports au commun (soit ce qui est de l'ordre du concret) sont régulés dans un contexte universel (soit ce qui est de l'ordre de l'abstrait), l'enseignant·e est tenu·e de délimiter son action pédagogique en fonction des liens entre le commun et l'universel concernés. Dans le domaine des savoirs enseignés, l'action enseignante se base sur le principe que l'universel est le caractère du commun, car les savoirs concrets sont abordés scientifiquement, soit selon les principes universels de la science. Dans le domaine des convictions sur les savoirs, l'action enseignante se base sur le principe que l'universel est la modalité du commun, car les savoirs concrets, bien que scientifiquement enseignés, sont intégrés dans le réseau de la cognition subjective de l'apprenant·e qui les comprend de manière universelle. Enfin dans le domaine des compétences, l'action enseignante se base sur le principe que le commun est la réalisation de l'universel, car l'activation des compétences particulières va mener les notions universelles utilisées à se concrétiser. Ces trois types de liens sont ensuite appliqués aux questions qui les concernent, soit et respectivement l'enseignement des faits, les propos sur les croyances épistémiques et éthiques et enfin, les demandes engageant les compétences à visée citoyenne. Ces combinaisons de principes, appliquées aux domaines de questionnements déontologiques, permettent de formuler autant des règles géné-

rales d'application, que de pointer des enjeux éthiques sensibles propres aux objectifs de chaque cycle Harmos.

3.1.1 Première question

Qu'est-il permis d'enseigner pour favoriser le caractère universel des savoirs communs dès lors que ce commun est régulé par un contexte universel ?
Règles générales de réponse à la première question :

Le contexte universel de l'école portant sur les compétences d'apprentissage, au sens où il possible pour tout un chacun d'apprendre un savoir, il importe que les conditions de cette possibilité soient optimisées. En l'occurrence, le caractère descriptif du fait doit reposer sur ce qu'il a de commun comme accessible à l'universel et non le contraire. En substance, le fait religieux commun est constitué par le concret de sa factualité, ce qui implique sa situation dans un contexte le plus précis possible en termes de temps, d'espace, de fonction et de signification. Un artefact sera ainsi présenté dans le cadre de sa géographie, de son histoire et de sa fonction pour un groupe de personnes données dans une situation culturelle donnée. Un document textuel suivra les mêmes règles de factualité adaptée à sa nature, avec une vigilance toute particulière autour de ses diverses significations possibles, qui seront toujours encadrées par la question du rédacteur et du contexte historique de rédaction comme de lecture et des destinataires eux aussi contextualisés dans leur époque. Il importe de souligner qu'à ce stade initial de la boucle pédagogique, l'élève doit rester dans sa posture d'apprentissage comme étude d'un fait, ce qui implique qu'il ne peut à aucun moment être considéré comme le destinataire effectif du texte. L'étude des significations n'est pas à confondre avec l'interpellation personnelle que peut éventuellement susciter un texte et qui constitue un renversement du régime conceptuel, où un propos devient alors un universel caractérisé par un commun permettant dès lors à l'individu dans sa particularité de s'emparer de la signification et donc de se détacher du fait, en complète contradiction avec l'objectif d'apprentissage visé. De même, l'exposition des connaissances générales sur les contenus de croyances des religions est toujours renvoyée à sa situation historique, géographique et culturelle de manière à ne pas présenter comme des faits les discours tenus par les institutions religieuses. Il n'est d'ailleurs pas possible de parler d'une croyance en soi comme d'un fait, mais toujours d'une croyance dans le concret de sa nature relative, soit pour certains individus dans certains contextes. Là encore, la reproduction d'une synthèse essentialiste en lieu et place d'une exploration objective des compréhensions en contexte viendrait inverser le rapport entre l'universel et le commun, déterminant le fait dans le cadre d'un apprentissage scolaire. Pour simplifier, il est possible de formuler la règle suivante : est enseignable tout savoir à propos du religieux dès lors qu'il ne dépend pas des croyances d'un individu ou d'une collectivité pour être connu et reconnu, mais que les conditions contextuelles des individus et des collectivités sont intégrées dans sa compréhension.

En résumé, l'enseignant·e d'ECR évite autant dans ses objectifs opérationnels que dans ses propos ou dans l'usage de ressources de favoriser une interpellation subjective du sens ou de reproduire hors de son explication contextuelle et explicite les discours institutionnalisés d'une religion.

Exemples d'application :

Au niveau de la progression des apprentissages 1H – 2H, la composante la plus sensible est l'« Écoute et [la] lecture de textes bibliques choisis par l'enseignant-e » (CIIP, 2010b, p. 70). En effet, si sur un plan théorique la distinction entre le destinataire historique et le non destinataire cognitif est bien établie, il n'en va pas de même auprès d'enfants entre quatre et six ans. Il importe donc de mettre l'accent sur une narration accompagnée de son contexte historique. Même exposée de manière simplifiée, cette valorisation du contexte contribue à pré-identifier, sans encore la comprendre, la démarche historico-critique. De plus, la perspective historique permet à l'enseignant·e de tenir une position plus objective, si un·e élève vient à formuler une question sur la validité du texte et la véracité du contenu, en situant sa réponse toujours dans la perspective historique et en renvoyant l'enfant à son propre questionnement dès qu'il sort de ce contexte objectif.

Au niveau de la progression des apprentissages 5H – 6H, la composante « Observation de la nécessité de règles, de valeurs et de lois au travers du décalogue et de personnages religieux tels que Abraham, Moïse, David, Salomon, Marie, Jésus, Mohamed, Siddhârta » (CIIP, 2010c, p. 108) est particulièrement sensible. Il y a en effet une association directe et explicite entre l'observation de la nécessité de règles et de valeurs, ce qui est de l'ordre de l'expérience sociale ordinaire, et une manière spécifique de comprendre ces règles dans leurs diverses formulations religieuses. Si bien évidemment la condamnation du meurtre, du vol ou du faux témoignage n'est, par exemple, de loin pas l'apa-

nage exclusif du décalogue et n'engage aucune adhésion confessionnelle particulière, il n'en va pas de même pour les questions portant sur l'unité de Dieu, le caractère sacré du shabbat, les conditions morales de la définition de l'adultère ou encore de la condamnation des convoitises. De même, les personnages célèbres issus des traditions religieuses sont en fonction des divers postulats moraux ou confessionnels davantage propices à une remise en questions de règles et de valeurs que des vecteurs privilégiés de leurs observations, en raison de leur complexité et corrélativement de leur ambiguïté. Là encore, la compréhension du contexte associée à une posture critique sur les interprétations objectivement possibles apparaît comme essentielle à une approche des problématiques soulevées.

Au niveau de la progression des apprentissages en 9H, la composante « Découverte de la place et le rôle de la religion pour l'être humain et la société (réponses à certaines interrogations existentielles – besoin de rites, d'appartenance à un groupe, à une culture – expressions artistiques,…) » (CIIP, 2010d, p. 106) est également sensible du point de vue de l'objectivité des savoirs. En effet, l'énoncé est particulièrement généraliste et mentionne l'idée que la religion aurait un rôle pour tout être humain et pour toute société. Si en termes d'hypothèse de recherche cette idée peut être stimulante, elle ne peut par contre pas être reconnue comme un objectif d'apprentissage en tant que tel. Il est certes nécessaire d'inclure dans l'étude des besoins de rituels et d'appartenance, comme dans celle des idées et des arts, dans une culture donnée, les éléments religieux comme composantes de ces domaines, mais à condition de pas en inverser la compréhension. Autrement dit, les mécanismes psychiques, les expériences culturelles ou les questions existentielles ne peuvent en aucun cas être enseignés comme les manifestations d'une réalité plus essentielle que serait la religion et qui serait commune à toute l'humanité dans son universalité. Un tel postulat explicitement idéologique, de surcroît potentiellement alimenté à des sources confessionnelles spécifiques, ne peut être admis dans l'école publique obligatoire. Il convient donc de situer la progression de cet apprentissage comme strictement encadrée par les intentions de l'ECR (CIIP, 2010b, p. 68), intentions ancrées dans l'affirmation et la promotion de la neutralité confessionnelle.

3.1.2 Deuxième question

Qu'est-il permis de dire sur les convictions relatives aux savoirs pour favoriser la modalité universelle de validation commune propre à chacun·e dès lors que ce commun est régulé par un contexte universel ?

Règles générales de réponse à la deuxième question :

Porter un jugement de vérité sur un énoncé est un acte commun à tout individu, qui est libre d'user de son propre système de références et de les considérer comme universelles par les définitions utilisées pour les identifier. Il est en conséquence toujours possible que l'apprentissage d'un fait religieux vienne interférer avec le fonctionnement et même la validité d'un système de croyances épistémiques (Decharneux & al., 2010), dès lors qu'au minimum un fait soit reconnu comme apte à générer cette interférence. Mais de reconnaître le fait de cette manière est tout autant tributaire des croyances épistémiques que la reconnaissance des valeurs de vérité en général par l'individu. La modalité universelle de l'école à propos de ce commun sera donc là aussi de l'optimiser, ce qui signifie de l'admettre et de l'accepter, tout simplement. L'école comme fonction de l'Etat ne peut que garantir la non-ingérence dans la liberté d'opinion, qu'elle soit d'ordre philosophique ou confessionnelle ou les deux, fondée dans la Constitution helvétique (art. 15). En ce sens-là, l'enseignant·e ne peut porter aucun jugement ni positif ni négatif sur l'expression d'un jugement épistémique exprimant une conviction tant que celui-ci ne constitue pas une aliénation directe de l'exercice de la liberté de pensée et de croyance d'autrui. Réciproquement, un·e enseignant·e ne peut pas censurer la connaissance d'un fait sous prétexte qu'il contreviendrait à la reconnaissance d'une valeur de vérité. Là encore, inverser le régime conceptuel et considérer qu'en termes de rapports aux savoirs le commun serait la modalité de l'universel, c'est admettre la possibilité qu'un individu particulier puisse nier la croyance ou la valeur d'un autre individu particulier ou qu'une connaissance objective n'ait pas sa place dans les savoirs publics. Pour simplifier, il est possible de formuler la règle suivante : un·e élève est libre de ne pas croire ouvertement ce qui lui est enseigné, mais qu'il ou elle est obligé·e de l'apprendre. Parallèlement l'enseignant·e a le devoir de lui donner la possibilité de s'exprimer à ce propos, d'autant plus si cette prise de parole facilite les apprentissages. Par contre, en aucun cas, il n'est légitime d'exiger d'un·e élève de prendre une position à ce propos, ni comme moyen pédagogique, ni comme finalité éducatrice.

En résumé, les convictions personnelles sur les savoirs des apprenant·e·s ne sont ni un objectif d'apprentissage spécifique, ni un propos d'appréciation explicite de la part de l'enseignant·e. L'élève est par contre en droit d'exprimer librement ses convictions dans la mesure où l'enseignant·e l'estime adéquat dans le contexte d'apprentissage

et propice au développement des compétences visées.

Exemples d'application :

La progression des apprentissages 1H – 2H, « Sensibilisation aux différentes pratiques religieuses à partir du vécu de l'élève », l'indication pédagogique du cycle 2 « Exploiter le vécu des élèves » et la progression des apprentissages 10H « Réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents (paix-violences, tolérance-racisme, justice-injustice, dépendances,…) et découverte du point de vue de certaines religions ou pensées philosophiques concernant ces thèmes » (CIIP, 2010d, p. 106), constituent l'essentiel des points sensibles relatifs aux convictions des apprenant·e·s. S'il est évidemment souhaitable et recommandé d'intéresser les élèves à une problématique par une interpellation adéquate de leur quotidien en vue également de leur permettre de mieux comprendre leur environnement, il convient d'opérer un discernement de compréhension sur les liens instaurés entre des savoirs sur les religions et le vécu personnel. La généralisation hâtive qui voudrait que tout élève ait forcément un vécu religieux ou ait expérimenté des situations de vie avec une empreinte religieuse décisive est tout aussi inadaptée aux principes d'une école publique, que le postulat qui voudrait automatiquement associer des situations éthiques vécues avec des points de vue religieux. L'un comme l'autre supposent en effet un lien fort entre vécu éthique et religiosité, ce qui impose à l'apprenant·e qui ne s'identifie pas à ce lien une demande impossible à satisfaire, puisque biaisée en son fondement. Corrélativement, l'apprenant·e qui s'identifie à ce lien se retrouve de fait exposé dans sa particularité, alors qu'il ou elle n'en a nullement pris l'initiative, sans compter qu'il ou elle peut toujours se retrouver associé·e à des représentations et à des compréhensions trop générales, qui justement ne tiennent pas compte de son vécu singulier. Dans un cas comme dans l'autre, le lien avec le vécu et la religion ne peut être établi qu'à l'initiative de l'apprenant·e et dans la mesure où l'élève dispose de suffisamment de liberté pour choisir et posément consentir de s'y identifier ou pas.

3.1.3 Troisième question

Qu'est-il permis de demander pour engager des compétences universelles réalisées par le rôle commun de la position éthique de l'individu, dès lors que ce commun est régulé par un contexte universel ?

Règles générales de réponse à la troisième question :

La dimension proprement éthique du programme d'ECR se situe dans un régime conceptuel profondément différent. Le contexte universel de l'école concorde directement avec l'universalité des compétences engagées dans l'exercice commun de l'éthique dans un cadre sociétal. L'école cherche donc à optimiser l'exercice de ces compétences, sans pour autant interférer avec les régimes conceptuels antérieurs. Pour éviter une confusion malheureuse, il convient de poser un questionnement éthique sur un problème effectivement éthique dans le contexte scolaire. D'apparence triviale, ce principe permet pourtant de situer l'éthique dans la perspective du « vivre ensemble » (CIIP, 2010a). Autrement dit, l'éthique à l'école aborde les questions qui concernent la vie dans une société démocratique où les citoyens qui sont au bénéfice d'un Etat de droit sont reconnus comme d'égale valeur indépendamment de leurs particularités identitaires. Ainsi, ne sont nullement éthiques, scolairement parlant, tous les enjeux qui concernent l'individu en lui-même, car en ce qui concerne les enfants jusqu'à l'âge de seize ans, ce domaine appartient à la famille et à l'individu, puis ensuite pleinement à l'individu. Par contre, les questions qui concernent les relations des individus entre eux, d'autant plus si ces individus fonctionnent selon des systèmes confessionnels et moraux différents, sont hautement éthiques. Bien que dans le cadre scolaire l'éthique s'étende sur un registre bien plus large que le programme d'ECR, il importe de se focaliser, dans le but de poser les jalons d'une éthique de l'ECR, sur le rapport entre l'étude scientifique des cultures religieuses et les questions du vivre ensemble. Or, si du point de vue du curriculum ce rapport est mis en relation de nécessité, cela ne signifie pas pour autant que cette nécessité découle du régime conceptuel. Autrement dit, la manière dont l'élève envisage son propre rapport entre l'éthique et la connaissance religieuse est de l'ordre des convictions sur les savoirs et non de l'ordre des compétences éthiques à acquérir. Donc, ce n'est pas en tant que sujet libre de ses opinions que l'apprenant·e est questionné·e en éthique, mais en tant que citoyen·n·e responsable dans sa participation à la société. L'apprentissage s'articule autour de compétences universelles réalisées dans le commun des citoyen·ne·s et non le contraire. En substance, il n'est pas possible de poser une question éthique de décision ou de jugement directement sur une pratique ou une croyance religieuse, pas plus que sur une conviction relative aux savoirs. Par contre, il est nécessaire de prendre en compte les faits religieux pertinents dans une problématique éthique, telle

une question socialement vive, de même qu'il est obligatoire d'analyser les conséquences de l'une ou l'autre des convictions épistémiques, non au niveau direct d'un lien avec leur validité, mais au niveau de leur impact, si celui-ci est avéré, sur un comportement en société. Amené par ce troisième régime conceptuel de la boucle pédagogique, le retour aux savoirs factuels permet dès lors de garantir l'intégrité du régime conceptuel du questionnement éthique. Pour simplifier, il est possible de formuler la règle suivante : l'éthique citoyenne repose obligatoirement sur la connaissance et traite des questions sociales, à la différence de l'éthique personnelle, qui peut reposer sur la seule conviction et n'est pas tenue de s'engager socialement.

En résumé, un·e enseignant·e doit pouvoir questionner au niveau éthique un·e élève sur un enjeu sociétal engageant des faits religieux ou idéologiques, indépendamment du système de croyances et d'idéologies autant de l'élève que de l'enseignant·e, dès lors que la problématique porte sur la dimension citoyenne et non sur la dimension personnelle. Corrélativement, l'élève a le devoir de répondre d'un point de vue citoyen, dès lors que sa maturité lui permet de distinguer suffisamment sa vie personnelle de sa responsabilité citoyenne.

Exemples d'application :

Au niveau des attentes fondamentales spécifiquement éthiques, il est notoire de constater qu'il n'y en a pas au cycle 1. Au cycle 2, il est stipulé que l'élève, au plus tard à la fin du cycle, « explicite le bien-fondé de quelques règles de la vie de la classe (respect, justice,…) et de la société (partage, solidarité,…) [et] reconnaît comme valeurs la justice, le partage, la liberté, la dignité… » (CIIP, 2010c, p. 109), ce qui constitue deux attentes fondamentales d'éthique pour douze de cultures religieuses pour le deuxième cycle. Enfin, au cycle 3 la seule attente explicitement éthique stipule que l'élève « décrit et évalue les enjeux éthiques d'une situation donnée en dépassant le niveau strictement émotionnel » (CIIP, 2010d, p. 107). Ce bref dénombrement met en évidence la part explicitement éthique de l'ECR, ce qui pourrait induire qu'il existe beaucoup d'enjeux éthiques implicitement présents dans les visées de l'enseignement des cultures religieuses. Cette ambiguïté potentielle dans la compréhension du domaine ECR constitue d'ailleurs le grand point sensible de la perspective éthique, vu que celle-ci vise directement les compétences du ou de la citoyen·ne comme participant·e responsable de la démocratie et non comme individu existentiellement et socialement engagé, bien que l'un n'exclue certes pas l'autre. Mais si la citoyenneté est imposée à tous, chacun·e est libre de la vivre comme il ou elle l'entend. La question éthique appliquée à la pédagogie de l'ECR n'est pas ici de savoir où se situe la limite entre citoyenneté et personne, vu qu'elle dépend des choix individuels (y compris celui de ne pas mettre de limites), mais bien de déterminer à partir de quand un enfant dispose de suffisamment de maturité pour faire ce choix. Il est en ce sens très judicieux de ne pas formuler d'attente fondamentale spécifiquement éthique au cycle 1 et de les modérer pour les cycles suivants. Corrélativement, il est d'autant plus souhaitable d'éviter précocement des problématiques éthiques directement liées au religieux. De ce fait, une manière simple et pertinente d'enseigner l'éthique et cultures religieuses est d'organiser la planification annuelle de manière à distinguer au niveau horaire les périodes consacrées à la connaissances des faits religieux, des périodes consacrées à l'exploration des enjeux éthiques, soit dans une heure dédiée soit en lien, comme mentionné dans la partie « Formation Générale » du PER (CIIP, 2010), avec des questions socialement vives, engageant les sciences humaines et naturelles et donc parfois les cultures religieuses.

3.2 Limites de l'hypothèse axiomatique

Déduire des règles d'application en fonction du régime conceptuel des notions engagées dans la problématique en vue de définir une manière générale d'enseigner l'ECR suffisamment claire pour permettre d'identifier une pratique harmonisée et suffisamment souple et large pour permettre aux diverses réalités du terrain scolaire de s'y reconnaitre avec leurs différences spécifiques n'est bien évidemment pas suffisant. La déduction conceptuelle n'a en effet aucune force de prescription en soi et nombre de systèmes sociétaux fonctionnent fort bien alors qu'ils présentent une incohérence conceptuelle notable. De plus un tel exercice, par définition, ne prend pas en compte la dimension expérientielle associée à sa problématique. Cependant, s'il existe effectivement une volonté commune d'harmoniser un système, le recours à l'analyse conceptuelle peut contribuer à poser un cadre de forme universelle à un commun concret, ce qui pour le commun régulé par un contexte universel qu'est de fait l'école, est tout de même une démarche plus favorable que certaines qui par leur nature propre rentrent en contradiction avec cet objet.

Il convient corrélativement de préciser que l'hypothèse axiomatique ne concerne que l'enseignement régulier de l'ECR, soit un domaine disciplinaire donné, dispensé à un horaire donné par un·e professionnel·le dans l'usage cou-

rant de sa fonction. Il n'est ainsi pas pour autant possible d'appliquer les mêmes conclusions aux enjeux éthiques généraux de l'éducation, que cette éducation soit ordinaire ou inhabituelle et qu'elle engage ou non des paramètres religieux. En effet, avec des intentions autres, notamment articulées dans des visées beaucoup plus systémiques telles que, par exemple, pour les compétences travaillées au travers des visées de la Formation Générale, les régimes conceptuels des rapports du commun et de l'universel sont à examiner en adéquation avec le cadre dans lequel ils prennent sens.

4 Récapitulatif de l'argument principal

Axiomatique :

a) L'école est de l'ordre du commun, au sens où elle est toujours une communauté concrète, localisée et historicisée.

b) L'école est régulée par un ordre universel, au sens où ses intentions, ses valeurs et ses lois sont formulées par des principes généraux.

1er niveau de déduction :

c) L'école ne pouvant exclure ni son ordre commun, ni son ordre universel sans cesser d'être identifiable comme telle, elle doit assumer une combinaison viable du commun et de l'universel.

d) Si une uniformisation des pratiques est visée au niveau des principes généraux, il implique que l'universel prime sur le commun et donc régule les pratiques.

e) En conséquence les activités scolaires portant sur le caractère universel des savoirs communs (soit les connaissances scientifiques enseignées), sur les convictions relatives aux savoirs pour favoriser la modalité universelle de valeur de vérité (soit ce que l'apprenant·e considère comme vrai de son point de vue à propos des savoirs appris) et sur les compétences universelles réalisées par le rôle commun de la position éthique de l'individu (soit la mise en œuvre individuelle des valeurs démocratiques à propos de thématiques de société), doivent donc être pratiquées selon la régulation de l'universel sur le commun (soit une action enseignante organisée selon les principes désignés par les intentions de l'ECR).

À propos de l'auteur

Samuel Heinzen (dr. phil.) est professeur HEP à la Haute école pédagogique de Fribourg où il enseigne l'éthique professionnelle et la didactique de l'éthique. Spécialiste de la philosophie pour enfants, il est également chef du projet PhiloEcole, un didacticiel en ligne pour apprendre à pratiquer la philosophie à l'école obligatoire.
heinzens@edufr.ch

Références

Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, N. & Gagnon, M. (dir.) (2012). *L'Éthique et cultures religieuses en question. Réflexions critiques et prospectives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. & Daniel, M.-F. (2013). Education éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs. *Les Dossiers du GREE,* Série 2, *1*, 5-15.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010a). *Formation générale (FG) - Vivre ensemble et exercice de la démocratie.* Récupéré le 12 mars 2015 de la Plateforme du PER : http://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. (2010b). *Plan d'études romand - Cycle 1. Mathématiques et sciences de la nature - Sciences humaines et sociales* (p. 68-71). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010c). *Plan d'études romand - Cycle 2. Mathématiques et sciences de la nature - Sciences humaines et sociales* (p. 107-111). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010d). *Plan d'études romand - Cycle 3. Mathématiques et sciences de la nature - Sciences humaines et sociales* (p. 104-109). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003). *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30.1.2003.* Récupéré le 16 mars 2015 sur le site http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521

Decharneux, B., Wolfs, J.-L., Delaunois, D. & Glorieux, C. (2010). *Neutre et engagé : Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone.* Bruxelles-Fernelmont : E.M.E.

De Connink, F. (2001). *L'Homme flexible et ses appartenances*. Paris : L'Harmattan.

Dworking, R. (2006). *Is Democracy Possible Here? Principles for a New Political Debate.* Princeton : Princeton University Press.

Faye, J. & Agazzi, E. (dir.) (2001). *The Problem of the Unity of Science*. River Edge : World Scientific Publishing Co Pte Ltd.

Galilei, G. (1623). *Il Saggiatore.* Rome : Ed. Tommaso Stigliani.

Hofer, B. & Pintrich, P. R. (2002). *Personal Epistemology : The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing.* Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Kuhn, D. (2010). Teaching and Learning Science As Argument. *Science Education, 94*, 810-824.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford : Oxford University Press.

Loobuyck, P. & Sägesser, C. (2014). *Le vivre ensemble à l'école. Plaidoyer pour un cours philosophique commun*. Bruxelles : éditions du CAL.

MacIntyre, A. (2006). *Ethics and Politics : Selected Essays.* Cambridge : Cambridge University Press.

Newton, I. (1687). *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*. Londres : Ed. Joseph Streater & Samuel Smith.

Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge.* Londres : Routledge & Kegan Paul.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice.* Harvard : HUP.

Taylor, C. (2005). *The Ethics of Authenticity*. Harward : HUP.

Walzer, M. (2004). *Politics and Passion : Toward A More Egalitarian Liberalism.* Yale : Yale University Press.

Traiter de la religion à l'école
La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions

Nicolas Meylan

L'introduction du Plan d'études romand a modifié l'enseignement de la religion à l'école. Si ce dernier pose un cadre général ainsi que des objets d'étude, il ne précise pas le cadre épistémologique dans lequel la catégorie « religion » intervient. Dans cet article, l'auteur argumente en faveur de l'histoire des religions comme discipline académique de référence pour cet enseignement et identifie les paradigmes qui cohabitent en son sein afin de permettre l'établissement de matrices disciplinaires. Dans un dernier temps, l'article revient sur la question de la dimension critique de la discipline, et propose des pistes pour son maintien dans le cadre scolaire.

Zusammenfassung

Die Einführung des Plan d'études romand (PER) hat den „Religionsunterricht" an der öffentlichen Schule verändert. Der PER stellt allgemeine Leitlinien sowie Unterrichtsgegenstände bereit, definiert jedoch keinen epistemologischen Rahmen, in welchem die Kategorie „Religion" kritisch erörtert würde. Im vorliegenden Beitrag kommt der Autor diesem Defizit nach und klärt diesen Rahmen, indem er die Religionswissenschaft als akademische Bezugsdisziplin bestimmt und deren Paradigmen erläutert. Schliesslich thematisiert der Artikel die kritische Dimension der akademischen Disziplin und diskutiert, wie diese Dimension auch im schulischen Kontext aufgegriffen werden kann.

Abstract

The introduction of a common curriculum for the French speaking part of Switzerland has altered teaching on religion at the secondary level. While the new curriculum provides a general framework as well as objects of study, it does not, however, define the epistemological background for the category "religion". This essay attempts to clarify this background by identifying the academic discipline on which it builds (the study of religion) as well as the disciplinary matrices that cohabit within it. Finally, the essay deals with the issue of the critical dimension of the scholarly discipline and suggests ways to preserve it in the context of public schools.

1

L'introduction du Plan d'études romand (PER) dans les années 2010 a consacré une mutation dans le traitement de la religion à l'école. Ainsi, dans la plupart des cantons romands les heures d'Éthique et cultures religieuses ont remplacé le cours d'Histoire biblique ou d'enseignement religieux. Or, un tel changement d'intitulé doit être l'occasion de réfléchir à l'identité, et donc à l'épistémologie, de la discipline scolaire portant sur la religion, une identité qui se construit notamment dans le rapport à une discipline académique de référence. En effet, des chercheurs en sciences de l'éducation comme Develay (1992) ou Astolfi (2008) ont montré le rôle crucial non seulement de la transposition didactique mais également de la matrice disciplinaire pour la constitution des contenus et habiletés enseignés à l'école. Si l'institution scolaire a déterminé ces derniers, elle n'a pas statué – explicitement – sur la discipline de référence (mon usage du singulier va dans le sens de la recommandation de Develay, 1992, p. 49). Se pose ainsi d'emblée la question de l'identité – et de la définition – de la discipline académique de référence ; question en deux temps puisqu'il s'agit d'abord de déterminer quelle est cette discipline : théologie ?, histoire religieuse ?, histoire et sciences des religions ? Puis, une fois la discipline choisie, il faudra encore identifier quel paradigme, quelle « école » devra être privilégiée, dans la mesure où les paradigmes devraient jouer un rôle déterminant pour l'établissement d'une matrice (Develay 1992, p. 47-48 ; Clary, 1988).[1]

[1)] Develay pose même une équivalence entre paradigme et matrice disciplinaire : « En sciences économiques et sociales […] quatre matrices disciplinaires coexistent au niveau du savoir savant contemporain. Le paradigme néo-classique […]. Le paradigme keynésien […]. Le paradigme marxiste […]. Le paradigme régulationniste » (1992, p. 47).

Dans la première partie de ce texte, je présenterai quelques orientations fournies par les plans d'études – ainsi que des dispositions légales adoptées dans le canton de Vaud en particulier – concernant l'Éthique et cultures religieuses (ECR – secondaire I) et l'Histoire et sciences des religions (HSR – secondaire II)[2], en vue de déterminer leur discipline académique de référence. Puis, je passerai en revue les trois grands paradigmes actuels de l'histoire des religions et les matrices disciplinaires que ces paradigmes impliquent. Après avoir sélectionné une matrice disciplinaire, je passerai au problème de la tension entre convictions et savoirs savants et je proposerai quelques pistes permettant de concilier le respect des convictions des élèves et la rigueur et l'honnêteté scientifiques.

2

Le PER[3] définit des objets d'apprentissage et non la matrice disciplinaire constituant « le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée » (Develay 1992, p. 43). Or, ces objets confèrent à l'ECR une perspective quelque peu ambiguë. D'une part, le PER affirme que l'ECR « se distingue fondamentalement d'un enseignement religieux apologétique » et que le programme porte sur une pluralité religieuse, de l'autre il place le christianisme au cœur de son enseignement. S'il ne m'est pas possible, pour des raisons de place, d'établir la démonstration de ce christiano-centrisme, j'en fournirai toutefois deux exemples. Au terme du premier cycle d'ECR, l'élève doit être en mesure de « raconte[r] les récits bibliques entendus, nomme[r] quelques personnages et scènes liés à la vie de Jésus » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2010a, p.71). Certes, christiano-centrisme n'implique pas forcément une dimension apologétique. Pourtant, dans l'exemple pré-cité, l'objectif visé pour l'élève consiste en la capacité à réitérer le message biblique sans questionnement, sans mise en perspective ou en lien avec d'autres domaines de l'histoire et de la culture ; enfin sans avoir étudié les récits de manière à travailler un savoir-faire propre aux sciences humaines. D'autre part, dans le PER, le christianisme n'est pas uniquement un objet de savoir sous forme de récits bibliques dont il faut apprendre par cœur des rudiments. Les catégories même du PER traduisent une vision du monde chrétienne. Les concepts utilisés pour travailler les religions (qui se limitent aux religions universelles plus le judaïsme ; cf. Smith 2014, p. 48) sont directement empruntés au christianisme (par ex. « croyance », « fondateur », « lecture littérale/symbolique » ; cf. Nirenberg, 2013). En revanche, dans son introduction générale aux sciences humaines et sociales dont dépend l'ECR, le PER adopte une position très claire : l'étude des religions se situe dans le cadre d'une réflexion historicisante et relativisante. Dans l'exposé de ses intentions, le PER affirme la volonté de donner aux élèves « la capacité de mise en perspective et de distanciation nécessaire à la compréhension des réalités sociales [auxquelles la religion est implicitement subordonnée] dans leur dimension spatiale et temporelle » (2010a, p. 45). Le même texte indique encore le statut privilégié de la comparaison et de la critique : « [les sciences humaines et sociales] développent des manières de questionner et d'analyser les phénomènes sociaux afin de les mettre à distance » (2010a, p. 45) ; on notera encore que ce texte connaît l'opposition entre mythe et histoire et par suite la dimension critique qu'elle présuppose tant dans le sens commun que dans la littérature scientifique (voir, par ex., Lincoln, 1999, p. xii).
Le refus de l'apologétique ainsi que l'exigence comparative exprimés dans l'introduction générale du PER offrent une orientation dans le choix disciplinaire pour l'ECR. Il ne peut s'agir de la théologie dont l'objet d'étude se limite au christianisme, une option corroborée par les décisions de plusieurs exécutifs romands, dont le Conseil d'État vaudois qui a associé l'enseignement de l'ECR à l'histoire suite à l'interpellation d'un député du Grand Conseil (organe législatif) quant au statut accordé à l'ECR par le Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO, adopté en 2012). La réponse du Conseil d'État apporte encore deux précisions : d'une part, l'autonomie de cette discipline vis-à-vis de l'histoire est affirmée[4], de l'autre elle confirme que la compétence académique souhaitée pour les enseignant·e·s d'ECR est « l'histoire et sciences des religions[5]» – discipline enseignée à l'Université de Lausanne. On observe ainsi dans le canton de Vaud, mais cela vaut également pour d'autres cantons romands[6], un certain consensus pour fonder l'ECR dans une perspective de distanciation de l'objet « religion » appréhendé en tant que phénomène strictement humain (contre la théologie), soumis à la contingence historique et autorisant sinon exigeant une approche comparative (en cela, elle s'oppose dans une certaine mesure à l'histoire ; pour une réflexion sur le rôle limité de la comparaison en histoire, faisant encore autorité, voir Bloch, 1928).

2) On notera dans les deux cas l'usage du pluriel, que l'on comparera à l'usage québécois du singulier, cf. Martin (2010).

3) Disponible en ligne à http://www.plandetudes.ch/web/guest/ethique-et-cultures-religieuses.

4) « En attribuant à "Éthique et cultures religieuses" une dotation horaire qui lui est propre, celle-ci reste distincte de la discipline à laquelle elle est associée. » (Conseil d'Etat du canton de Vaud, 2013, p. 2).

5) *Ibid.*

6) Voir l'article de Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. dans le présent volume.

3

Nous sommes désormais autorisé·e·s à poser que la discipline de référence de l'ECR, et *a fortiori* de la discipline Histoire et sciences des religions (HSR) enseignée au secondaire II, est l'histoire des religions. Toutefois, comme la définition constructiviste de la notion de matrice disciplinaire de Develay pose la possibilité de la coexistence de multiples matrices au sein d'une même discipline, il s'agit maintenant de passer en revue les grands paradigmes actuels de l'histoire des religions afin d'en sélectionner un, un choix par définition performatif et donc politique :

> Une matrice disciplinaire nous paraît constituée par le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence. Ce point de vue est constitué par le choix d'une identité pour la discipline considérée. *Il entraîne à privilégier,* de fait*, certaines théories, certaines valeurs, et amène en dernier ressort à valoriser certains objets d'enseignement.* Le choix d'une matrice disciplinaire renvoie, de surcroît, à un choix idéologique rarement explicité au fond. (Develay, 1992, p. 46-47 ; je souligne)

Le choix d'un paradigme permet en effet de déterminer une matrice adéquate ainsi que ses éléments constitutifs : ses concepts propres, ses pratiques théoriques, ses formes de validation et ses sources et outils (Astolfi, 2008, p. 21-22).
Historiquement, le courant majoritaire en histoire des religions durant le 20ème siècle est la phénoménologie de la religion (sur la phénoménologie en général, voir Waardenburg ,1973-74). Fondée par des chercheurs de l'Europe du Nord entretenant volontiers des liens étroits avec les églises institutionnelles – Nathan Söderblom (1866-1931) deviendra archevêque d'Uppsala[7], Gerardus van der Leeuw (1890-1950) était un pasteur consacré de l'Église réformée néerlandaise – et hostiles aux explications athées de la religion, la phénoménologie se distingue par son désintérêt prononcé pour la diachronie, et le rôle central qu'elle accorde à l'expérience comme fondement épistémologique.[8] Les productions phénoménologiques tendent ainsi à prendre la forme de vastes catalogues descriptifs de phénomènes (par ex. le « sacrifice », la « prière », les « dieux du ciel ») issus de différentes cultures et qui, une fois réunis, constituent la religion. La comparaison joue ici un rôle important – toutefois il s'agit d'une comparaison morphologique recherchant les ressemblances et qui se fonde sur le postulat d'une transcendance, d'un « tout-autre » ou plus fréquemment d'un « sacré », jouant le rôle d'essence dont les différentes religions historiques sont autant de manifestations phénoménologiques[9]. Or, c'est bien cet élément transcendant, objet de sentiment et de foi, qui fonde la discipline traitant de la ou les religions et lui donne son autonomie. Rudolf Otto est explicite :

> Nous invitons le lecteur à fixer son attention sur un moment où il a ressenti une émotion religieuse profonde et […] exclusivement religieuse. S'il en est incapable ou s'il ne connaît même pas de tels moments, nous le prions d'arrêter ici sa lecture. (Otto, 1968, p. 22)

De même Mircea Eliade allait insister sur le caractère *sui generis* de l'expérience du sacré – qu'il baptise « hiérophanie », une expérience irréductible tant à l'histoire, à la psychologie qu'à la sociologie et exigeant de ce fait une méthode et des outils particuliers (par ex. Eliade, 1961, p. 5-6). En particulier, une description sympathique basée sur les mots des pratiquant·e·s et la constitution de catégories données a priori sous l'égide desquelles il s'agira de classer les données (ces mêmes mots). Cette classification s'accompagne d'un recours à *l'epoché*, ou « mise entre parenthèses » du jugement et des présupposés de la chercheuse ou du chercheur (van der Leeuw, 1948, p. 659-660). Ainsi cette école de l'histoire des religions se présente comme une entreprise de description et classification systématique, libérée de théorie et de conceptualisation (notamment des théories sociologiques et psychologiques dites « réductrices »), dont le but est l'identification des plus petits dénominateurs communs religieux – des essences anhistoriques et libres de déterminations psychologiques, sociales et politiques (par ex. van der Leeuw, 1948, p. 657) – et de leurs significations.[10]
Ce paradigme offre à première vue plusieurs avantages pour la constitution d'une matrice disciplinaire : d'une part l'accent mis sur les ressemblances interculturelles – expression d'une même essence – permet un irénisme

7) On notera deux publications centrales qui opèrent la constitution d'un sacré substantialisé comme objet de l'histoire des religions : Söderblom (1913 et 1914).

8) Russell McCutcheon lie cet intérêt pour l'expérience personnelle à la figure de Friedrich Schleiermacher, qui définit en 1821 la religion comme « sentiment d'absolue dépendance » (*Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit* ; Schleiermacher, 2003, p. 201ss.) ; outre sa définition romantique et personnelle, Schleiermacher est connu pour son rôle central dans l'organisation académique de la théologie qui est encore d'actualité aujourd'hui (McCutcheon, 1997, p. 15). Ce rôle fondateur de l'expérience subjective est encore défendu aujourd'hui par Escher (2014) pour l'enseignement de l'ECR.

9) L'expression « tout-autre » est d'Otto (1968, p. 45) ; le sacré reçoit un caractère transcendant en particulier dans les travaux de Mircea Eliade (1965).

10) Pour un exposé méthodologique de la phénoménologie, voir van der Leeuw (1948, p. 654-671).

qui tend vers le dialogue interreligieux. D'autre part, sa dimension classificatoire, morphologique, contribue à une identification aisée des concepts scientifiques constituant la matrice. Il suffira en effet de comparer les manuels de phénoménologie de la religion de quelques auteurs·e·s important·e·s pour en déterminer une liste. Le manuel de van der Leeuw, publié en 1933 et traduit en français en 1948, propose une série de concepts intégrateurs : « divinité » (sous des formes très variées qui vont de la puissance impersonnelle au monisme hindou), « homme » (individus ayant une fonction particulière en trait avec la religion), « communauté », « âme », « action extérieure » (i.e. le rite), « action intérieure » (par ex. la conversion), et « monde » (1948, p. 690-692). Or, ce qui réunit ces différents concepts au sein d'une même taxinomie n'est autre que la catégorie de la révélation, ou dans sa forme plus généralement utilisée, le « sacré » : « la réponse que l'homme donne à la révélation [i.e. les phénomènes religieux], ce qu'il dit de ce qui est révélé, cela aussi est un phénomène, permettant de conclure indirectement qu'il y a révélation » (van der Leeuw, 1948, p. 662). Le *Traité d'histoire des religions* d'Eliade (1948) offre lui aussi une liste de concepts opératoires – « divinité », « mythe », « rite », « symbole », « espace », « temps », « vie/mort » – concepts qui scandent ses discussions des différents types de sacré (céleste, solaire, végétal, etc.). Comme chez van der Leeuw, ces concepts ne font système que par leur relation à la catégorie du « sacré ». Que l'on enlève la référence au sacré et les faits classés sous ces concepts n'apparaissent que comme des événements uniques et dépourvus de sens.[11] Sur la base de ces deux auteurs, on peut proposer, à titre d'exemple, la matrice suivante :

Matrice disciplinaire phénoménologique

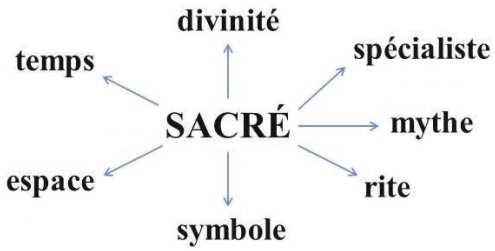


Fig.1. Exemple de matrice disciplinaire « phénoménologique »

À partir des années 1970, des voix toujours plus nombreuses se sont élevées contre ce courant phénoménologique. Elles se sont arrêtées sur au moins deux de ses éléments : le caractère anhistorique, *sui generis*, qu'il prête à la religion ainsi qu'à ses catégories subordonnées, et l'agenda religieux, sinon chrétien, de ses productions. La critique initiale, souvent ponctuelle (par ex. Smith, 1978), a été systématisée au point de se configurer, à partir des années 1990, en paradigme de recherche doté de méthodes, de questions et d'objets propres. Ce paradigme se distingue par une méthodologie historiciste et relativiste appuyée sur une analyse de discours empruntée davantage à Michel Foucault et au mouvement déconstructionniste (*French Theory*) qu'à la linguistique ainsi qu'à un renversement de la méthode comparative : il ne s'agit plus de rechercher les ressemblances mais bien les contrastes. La dimension critique est tellement centrale que l'objet d'étude de ce paradigme consiste en les productions des historien·ne·s des religions et leurs concepts opératoires, en particulier la religion (par ex. McCutcheon, 1997 ; Dubuisson, 1998 ; Fitzgerald, 2000). Avec leurs enquêtes historiques, ces auteurs attaquent le caractère anhistorique et sui generis de la religion telle que la conceptualisent les phénoménologues, montrant notamment que la notion même de « religion » se développe dans le temps (Nongbri, 2013 ; Smith, 2014, p. 29-52). De même, ils insistent sur le caractère culturellement situé des concepts de la phénoménologie de la religion – en particulier son insistance sur la foi intériorisée et l'expérience personnelle – qui appartiennent en propre au protestantisme. Un résultat notable de ce courant a en effet été d'identifier l'identité profonde du concept général de « religion » et du christianisme dans nombre de productions en histoire des religions :

11) « De même un phénomène religieux ne se révélera comme tel qu'à condition d'être appréhendé dans sa propre modalité, c'est-à-dire d'être étudié à l'échelle religieuse. Vouloir cerner ce phénomène par la physiologie, la psychologie, la sociologie, l'économique, la linguistique, l'art, etc. … c'est le trahir ; c'est laisser échapper justement ce qu'il y a d'unique et d'irréductible en lui, nous voulons dire son caractère sacré. » (Eliade, 1948, p. 11).

> Ce que l'Occident a objectivé, et l'Histoire des religions à sa suite, sous le nom de *religion* est donc quelque chose de tout à fait singulier et qui ne pouvait convenir qu'à lui-même, qu'à son histoire. Et avec la notion elle-même ce furent les propres catégories intellectuelles de l'Occident qui furent objectivées, élevées à la dignité de références ou de normes intangibles. (Dubuisson, 1998, p. 130-31 ; à ce sujet, voir aussi Arnal & McCutcheon, 2013, p. 106)

Cette identité entre « religion » et christianisme – qui, dans une certaine mesure, est présente dans le PER comme je l'ai indiqué ci-dessus – implique par ailleurs volontiers un agenda apologétique (bien que pouvant varier en termes de contenus). McCutcheon (1997) a ainsi dénoncé un projet de ce type chez Eliade en démontrant le caractère historique et contingent de sa catégorie du sacré et en révélant l'agenda d'Eliade, exprimé on ne peut plus clairement au détour d'une page de son journal intime :

> 8 novembre
> Je feuillette aujourd'hui mon *Traité d'Histoire des Religions* […] je me demande si l'on a compris le message secret du livre, la « théologie » impliquée dans l'histoire des religions comme je la déchiffre et interprète moi-même. (Eliade, 1973, p. 305)

Or, ce courant ne pose pas seulement une critique intellectuelle mais analyse également la dimension politique et discursive des choix des phénoménologues, et leur rôle dans le maintien d'un ordre sociopolitique particulier. À titre d'exemple, on peut citer Daniel Dubuisson :

> La plupart des autres religions furent dès lors considérées comme des ébauches, des formes archaïques ou primitives de la nôtre. L'universel existe, incontestablement, mais à des stades de développement différents. En les faisant se succéder le long d'un unique axe temporel dont l'Occident occupait bien évidemment le terme final, les différences observées perdaient toute capacité subversive. [...] Du coup, l'impérialisme et le colonialisme se trouvaient également justifiés. Et recevaient même, avec l'aide de l'activité missionnaire, une caution morale inespérée. (Dubuisson, 1998, p. 163 ; voir aussi Styers, 2004)

Ce paradigme peut être défini par sa dimension critique appliquée à la production en histoire des religions. Ses productions prennent la forme d'enquêtes historiques et critiques sur les catégories étiques employées par les historien·ne·s des religions dont il s'agit de démontrer le caractère instable, discursif et idéologique avec pour conséquence le remplacement[12], sinon l'abandon, de ces catégories, « religion » en particulier. Ce courant, que l'on peut appeler « déconstructionniste », peut être transposé en la matrice suivante où le concept intégrateur est bien la relation implicite entre l'historien·ne des religions et le christianisme, relation qui doit être explicitée au moyen d'au moins trois catégories centrales que sont la politique, l'idéologie et l'épistémologie :

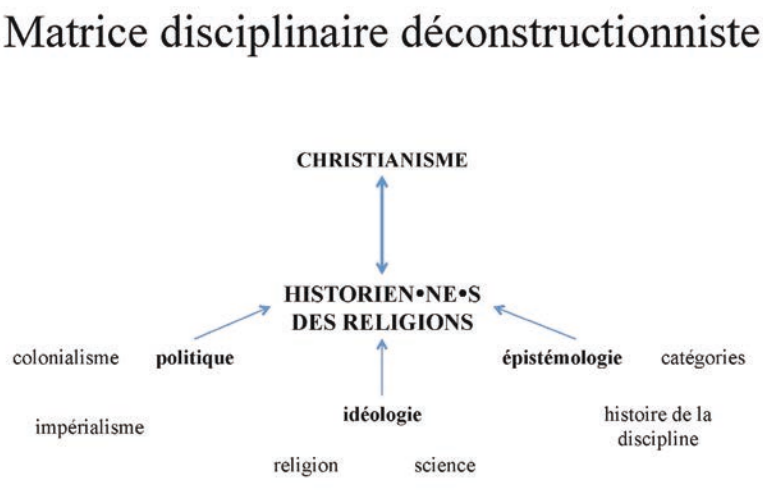


Fig. 2. Exemple de matrice disciplinaire « déconstructionniste »

12) En particulier Dubuisson qui propose comme remplacement « formation cosmographique » (1998, p. 269-76).

Paradoxalement, ce paradigme reste christiano-centré. Ayant démontré la nature fondamentalement chrétienne des concepts de l'histoire des religions, il impose à qui ne se satisferait pas d'études historiographiques ou épistémologiques un choix restreint. Dans sa version extrême, une telle matrice conduit en effet à une incapacité à traduire qui a pour conséquence ou bien l'incommensurabilité des cultures (et donc le silence) ou bien la répétition – en langue originale bien sûr ! – des données du sujet d'étude ; ainsi pour parler de la « religion védique », on ne pourra s'exprimer qu'au moyen des catégories sanskrites.
S'il ne s'agit pas de remettre en cause l'histoire et la comparaison contrastive comme méthodes privilégiées, la mort de l'histoire des religions annoncée par ce paradigme n'apparaît pas comme une fatalité. Ainsi, des savants comme Jonathan Z. Smith ou Bruce Lincoln, qui adoptent eux aussi une perspective résolument critique et historicisante, continuent à utiliser des catégories comme « religion » ou « mythe ». Leur solution passe par la réflexivité et la transparence dans l'élaboration des définitions. Smith écrit notamment :

> Pour autant que nous ayons bien compris les données archéologiques et textuelles dont nous disposons, il semble que l'humanité ait eu toute son histoire pour imaginer des divinités et des manières d'interagir avec elles. Mais l'homme, ou, pour être précis, l'homme occidental, n'a eu que ces derniers siècles pour imaginer la religion. C'est cette entreprise réflexive, l'imagination d'une catégorie secondaire, qui doit être la préoccupation centrale de quiconque étudie l'histoire des religions. Autrement dit, s'il y a bien une quantité prodigieuse de faits, de phénomènes, d'expériences et de témoignages que nous pouvons dans chaque culture et selon différents critères qualifier de 'religieux', *il n'y a pas de données pour la religion* [There is no data for religion]. La religion est exclusivement un produit de l'imaginaire scientifique : elle n'existe que par les actes de comparaison et de généralisation opérés par les savants à des fins analytiques. La religion n'a pas d'existence indépendamment de cette réflexion. (Smith, 2014, p. 23)

Au cœur du projet de Smith se trouve la réunion d'un certain type de sources et la constitution de catégories heuristiques, secondaires (par ex. « religion ») justifiant leur regroupement et leur comparaison afin de comprendre non pas ce qu'est la religion mais plutôt le sens de certains comportements humains. Pour Smith, la religion, le mythe, etc. sont des abstractions utiles – analogues à la catégorie « vie » de la biologie ou « langue » de la linguistique – qui n'ont en aucun cas une essence, ce sont des cartes et non des territoires (Smith, 2014, p. 172-173).

Les travaux de Bruce Lincoln, un savant qui s'intéresse à la dimension idéologique et à l'autorité de la religion, influencé notamment par A. Gramsci et P. Bourdieu, offrent une illustration de ce paradigme. Partant d'une définition heuristique de la religion : « la religion est ce discours qui se caractérise par sa prétention à parler de choses éternelles et transcendantes avec une autorité tout aussi transcendante et éternelle » (Lincoln, 2012, p. 1), Lincoln sélectionne puis analyse des sources « religieuses » issues des sociétés de l'Europe préchrétienne et de l'Iran préislamique dans le but de montrer leur dimension idéologique et les conséquences sociales et politiques qu'elles peuvent avoir. Mais l'auteur ne s'arrête pas là. Comme McCutcheon ou Dubuisson, Lincoln développe une critique de sa propre société mais – contrairement aux premiers – il ne s'arrête pas aux productions savantes sur la religion mais cherche, via le détour par des sociétés exotiques, à dénaturaliser l'idéologie à l'œuvre dans nos propres sociétés occidentales :

> Les produits et opérations idéologiques des autres sociétés offrent de précieuses opportunités à qui voudrait étudier l'idéologie. Étant exotiques à la base, ils n'exigent pas de dénaturalisation avant d'être examinés. Au contraire, ils invitent et récompensent une étude critique, et offrent des enseignements qui peuvent être mis à profit chez soi. (Lincoln, 2012, p. 2)

Ainsi, dans son *Religion, Empire, and Torture* (2007), Lincoln montre le rôle moteur de la religion mazdéenne pour l'impérialisme perse puis applique ses résultats au cas des États-Unis de G.W. Bush, mettant en évidence la dimension politique de la religion et son rôle dans la légitimation d'atrocités.

Si ce sont les interactions entre êtres humains qui constituent l'objet fondamental des analyses de Lincoln ou Smith, il n'en reste pas moins que la religion représente une porte d'accès (à côté de l'économie, du langage, etc.) sur cet objet – légitimant ainsi l'existence de la discipline « histoire des religions ». Or, Lincoln a fourni une définition plus développée de la religion qui facilite l'établissement d'une matrice disciplinaire. Pour lui, la religion est constituée a) de discours « dont les préoccupations transcendent l'humain, le temporel et le contingent et qui se réclame[nt] d'un statut également transcendant », b) de pratiques qui traduisent corporellement et matériellement ces discours, c) de communautés organisées par références à ces discours et pratiques, d) des institutions « qui régulent discours, pratiques et communautés religieux, les reproduisant au fil du temps et les modifiant selon les

nécessités tout en affirmant leur validité éternelle et leur valeur transcendante » (Lincoln, 2003, p. 5-7). À partir de ce paradigme, que j'appellerai « nominaliste », on peut formuler la matrice suivante :

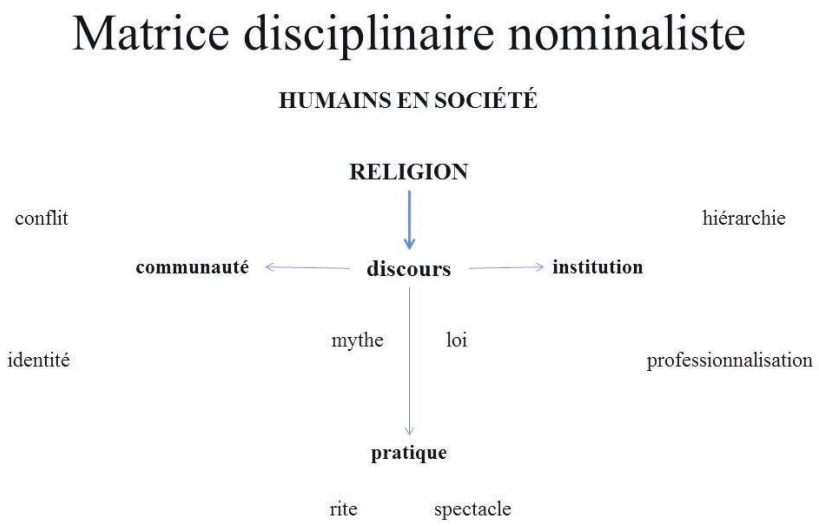


Fig. 3. Exemple de matrice disciplinaire « nominaliste »

4

Les exigences programmatiques du PER, à savoir l'exclusion de toute dimension apologétique ainsi que la construction « de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses » (CIIP, 2010a, p. 68), permettent d'écarter respectivement les paradigmes phénoménologique et historiciste. De fait, le seul paradigme envisageable pour l'ECR est bien le nominaliste. Or, la définition de la religion de Lincoln met en évidence un problème lié à ce choix. Sa dimension critique peut générer une tension entre conviction des élèves et discours scientifique sur la ou les religions dans la mesure où il s'agit d'analyser certaines affirmations centrales des discours religieux en tant que production idéologique. Lincoln en effet recommande :

> On devrait poser aux discours religieux les mêmes questions déstabilisantes et irrévérencieuses qu'à n'importe quel acte de parole. La première de celles-ci étant Qui parle ici? - c'est-à-dire quelle personne, groupe ou institution est responsable d'un texte, quel qu'en soit l'auteur supposé ou apparent. (Lincoln, 2012, p. 1)

Le problème est immédiatement apparent : là où un·e croyant·e affirmera que le Pentateuque a été mis par écrit par Moïse (comme le lui indique la Bible elle-même, par ex. Ex 24.4 ; Lv 31.9 ; Lc 5.14), l'historien·ne des religions au contraire insistera sur le caractère postérieur et composite de ce texte. Plus fondamentalement, une matrice fondée sur le paradigme nominaliste traite la religion comme un phénomène exclusivement humain et tend à la situer dans d'autres institutions, notamment la politique. Les méthodes qui s'y attachent peuvent aussi susciter l'opposition des croyant·e·s, notamment la comparaison, qui met sur un pied d'égalité toutes les religions. Lincoln reconnaît la possibilité de tension qu'il accepte : « La révérence est une vertu religieuse et non scientifique. Lorsqu'il est impossible de concilier bonnes manières et bonne conscience, les exigences de la seconde doivent l'emporter » (Lincoln, 2012, p. 1). Cette dernière affirmation – allant de soi dans le contexte facultatif de l'université – doit évidemment être nuancée dans le cadre de l'école obligatoire. Or cette nuance ne peut être effectuée que dans le cadre de la transposition didactique, processus lors duquel les savoirs scientifiques sont transformés en contenus enseignés, notamment par le biais d'une réflexion axiologique en lien avec les valeurs de la société civile (Astolfi, 2008, p. 49 ; Develay, 1992, p. 25-26).[13]

Si transposer les concepts centraux de l'histoire des religions ne pose pas de problème spécifique – toute science humaine s'affronte à des questions délicates comme l'identité, les conflits, etc. – ce sont bien les démarches critiques et comparatives qui exigent accommodation. À ce titre, la dimension généralisante, comparative, de l'histoire

13) Le terme de « transposition didactique » est emprunté à Chevallard (1985) ; voir aussi Develay (1992, p. 15-29).

des religions, discipline qui ne saurait être confondue avec les histoires d'une religion particulière relevant d'une toute autre matrice disciplinaire (issue de l'histoire), permet de proposer quelques pistes d'action. En effet, si l'histoire des religions travaille avec des sources concrètes empruntées à des religions particulières, son but n'est pas la reconstruction de ces religions, ainsi que l'écrit Jonathan Z. Smith :

> Pour celui qui étudie la religion dans cette perspective [« nominaliste »], aucune donnée n'a d'intérêt intrinsèque. Une donnée n'a de valeur que dans la mesure où elle peut servir d'exemple pour éclairer un problème fondamental dans notre manière d'imaginer la religion. […]. Il faut, en second lieu, que l'exemple soit mobilisé au service d'une théorie, d'un paradigme, d'une question fondamentale, d'un enjeu central dans l'imagination savante de la religion (Smith, 2014, p. 23-24).

Accepter cette proposition revient à renverser les priorités de la critique. Il ne s'agit pas de critiquer les productions de telle religion, d'évaluer la qualité de ses dogmes ou d'interroger par exemple son rapport à la vérité ou à la violence, il s'agit au contraire de critiquer la façon spontanée, de la part de l'élève, de réfléchir et de mobiliser ce concept quotidien qu'est la religion (par exemple comme véhicule de l'identité) afin de le remplacer par un concept scientifique (« secondarisation »). Ce concept scientifique permet un comparatisme – pour prendre un exemple tiré du PER, « la comparaison du rapport aux vêtements et à la nourriture » dans les trois monothéismes (CIIP, 2010b, p. 106) – centré autour d'un objet théorique superordonné à ses réalisations historiques (mettant en avant la variation comme phénomène fondamental)[14] plutôt qu'une juxtaposition de positions des trois religions monothéistes nécessairement conjoncturelles et contingentes mais érigées en vérité intemporelle (faisant de la norme l'objet fondamental), lieu potentiel de conflit. Cette substitution du concept spontané par un concept théorique répond du reste aux recommandations de Vygotski (2013), d'Astolfi (2008, p. 30-31) ou encore d'Alfred Korzybski pour qui une carte n'est pas le territoire (cf. Smith, 2014, p. 173). Ainsi, une première piste pour réduire la tension entre convictions religieuses et sciences humaines est la reconnaissance de la nature théorique et donc générale des concepts mobilisés dans la salle de classe, l'expérience de l'élève doit par conséquent être subordonnée au concept construit, concept qui ne saurait en aucun cas correspondre exactement à une quelconque expérience.

Une deuxième piste est énoncée par Smith (2014, p. 24-25) et Lincoln (2012, p. 2), mais aussi par un historien comme Carlo Ginzburg (2001). Pour comprendre sa propre culture, ses propres présupposés (ou l'idéologie à l'œuvre dans sa propre société), il faut passer par le décentrement. Ainsi, pour étudier – comme l'exige le PER – « les différentes perceptions religieuses et laïques face à la question de la mort […] à travers les rites funéraires et des textes religieux » (CIIP, 2010b, p. 106), il sera plus facile d'adopter une posture analytique, non-subjective, si les sources sont exotiques. Pour étudier le nihilisme, on se tournera non pas vers le matérialisme contemporain mais vers les textes d'Épicure ; pour la résurrection, non pas vers le christianisme mais vers le zoroastrisme (*Yasht* 19.11 ; *Grand Bundahišn*, ch. 34) ; pour la réincarnation, non pas vers le bouddhisme mais vers les philosophies préclassique et classique grecques (Empédocle, Platon, Plotin). Une fois effectué ce détour, qui a pour but autant la relativisation que la généralisation des concepts mobilisés, ces derniers pourront alors être convoqués pour lire des textes issus des religions présentes dans notre société. La finalité étant bien la « défamiliarisation » de nos concepts spontanés (cf. Smith, 2014, p. 27), processus profitable tant pour les savoirs que les savoir-être ainsi que l'enseignait déjà Montaigne au 16ème siècle (2013, ch. 30).

5

La réflexion proposée ici part du postulat que les disciplines scolaires ECR et HSR sont comprises – et surtout voulues – comme des disciplines des sciences humaines à part entière, qu'elles manifestent une rupture avec les pratiques catéchétiques qu'elles ont remplacées. Ce changement de paradigme entraîne des conséquences importantes : la religion devient une catégorie générale et non empirique, donnée par l'expérience de l'élève ; la conceptualisation de christianismes, d'islams, de judaïsmes, etc. se fait au moyen de catégories abstraites et heuristiques ; la distanciation est appelée à fonctionner comme méthode, mettant a priori sur un pied d'égalité toutes les manifestations religieuses. Comme l'ont montré des historien·ne·s des religions comme McCutcheon ou Dubuisson (voir ci-dessus), faire coïncider la « religion » et le christianisme pose des problèmes tant épistémologiques que politiques, un résultat trop chèrement acquis pour qu'il soit abandonné au seuil de la salle de classe.

14) La variation est mise au centre des préoccupations de l'ECR dès la première année : « observation et découverte des ressemblances et des différences entre les élèves (physiques, origines, langues, religions) ». (CIIP, 2010a, p. 70)

A propos de l'auteur

Nicolas Meylan (PhD, The University of Chicago) enseigne les méthodes et théories de l'histoire des religions aux universités de Lausanne et Genève. Il s'intéresse également aux religions de la Scandinavie médiévale. Il est co-directeur de la collection d'Histoire des religions aux éditions Labor et Fides à Genève.
nicolas.meylan.2@unil.ch

Références

Arnal, W. & McCutcheon, R. (2013). *The Sacred is the Profane : The Political Nature of « Religion ».* Oxford : Oxford University Press.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Bloch, M. (1928). Pour une histoire comparée des sociétés occidentales. *Revue de synthèse historique, 46,* 15-50.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique.* Grenoble : La pensée sauvage.

Clary, M. (1988). Outils d'analyse de la transposition didactique. Dans F. Audigier, C. Basuyau, L. Marbeau & J. Torrens (dir.), *Actes du colloque savoirs enseignés - savoirs savants* (p. 144-184). Paris : INRP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010a). *Plan d'études romand - Cycle 1. Mathématiques et sciences de la nature - Sciences humaines et sociales.* Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010b). *Plan d'études romand - Cycle 3. Mathématiques et sciences de la nature - Sciences humaines et sociales.* Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Conseil d'Etat du canton de Vaud. (2013). *Réponse du Conseil d'Etat au Grand Conseil suite à l'interpellation Claude Schwab et consorts – éthique et cultures religieuses : discipline à part entière.* Récupéré le 11 novembre 2014 du site du Canton : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/12_INT_029_Texte_CE.pdf

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : ESF.

Dubuisson, D. (1998). *L'Occident et la religion. Mythes, science et idéologie*. Bruxelles : Complexe.

Eliade, M. (1948). *Traité d'histoire des religions*. Paris : Payot.

Eliade, M. (1961). History of Religions and a New Humanism. *History of Religions, 1*, 1-8.

Eliade, M. (1965). *Le sacré et le profane.* Paris : Gallimard.

Eliade, M. (1973). *Fragments d'un journal.* Paris : Gallimard.

Escher, Y. (2014). *Du sens religieux. Une approche de l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses au cycle II* (mémoire professionnel). Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse.

Fitzgerald, T. (2000). *The Ideology of Religious Studies.* New York : Oxford University Press.

Ginzburg, C. (2001). *À distance : neuf essais sur le point de vue en histoire.* Paris : Gallimard.

Lincoln, B. (1999). *Theorizing Myth.* Chicago : The University of Chicago Press.

Lincoln, B. (2003). *Holy Terrors : Thinking about Religion after September 11.* Chicago : The University of Chicago Press.

Lincoln, B. (2007). *Religion, Empire, and Torture : The Case of Achaemenian Persia, with a Postscript on Abu Ghraib.* Chicago : The University of Chicago Press.

Lincoln, B. (2012). *Gods and Demons, Priests and Scholars : Critical Explorations in the History of Religions.* Chicago : The University of Chicago Press.

Martin, J.-P. (2010). L'éducation à l'éthique et à la religion en proie aux nouvelles demandes sociales – réflexions sur l'expérience québecoise. Récupéré le 26 mars 2015 du site de l'Actualité de la recherche en éducation et formation : https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-h/nouvelles-demandes-sociales-et-valeurs-portees-par-l2019ecole/Leducation%20a%20lethique.pdf/

McCutcheon, R. (1997). *Manufacturing Religion* : *The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia.* Oxford : Oxford University Press.

Montaigne, M. (2013). *Les essais.* Paris : Gallimard.

Nirenberg, D. (2013). *Anti-Judaism : The Western Tradition.* New York : Norton.

Nongbri, B. (2013). *Before Religion : A History of a Modern Concept.* New Haven : Yale University Press.

Otto, R. (1968). *Le Sacré. L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel.* Paris : Payot.

Schleiermacher, F. (2003). *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt.* Berlin : de Gruyter.

Smith, J. (1978). *Map is Not Territory : Studies in the History of Religions.* Leiden : Brill.

Smith, J. (2014). *Magie de la comparaison et autres essais d'histoire des religions.* Genève : Labor et Fides.

Söderblom, N. (1913). *Gudstrons Uppkomst* [L'origine de la croyance en Dieu]. Stockholm : Geber.

Söderblom, N. (1914). Holiness (General and Primitive). Dans J. Hastings (dir.), *Encyclopædia of Religion and Ethics* (vol. 6, p. 731-741). Edinburgh : Clark.

Styers, R. (2004). *Making Magic : Religion, Magic, and Science in the Modern World.* Oxford : Oxford University Press.

Van der Leeuw, G. (1948). *La religion dans son essence et ses manifestations.* Paris : Payot.

Vygotski, L. (2013). *Pensée et langage.* Paris : La dispute.

Waardenburg, J. (1973-74). *Classical Approaches to the Study of Religion: Aims, Methods and Theories of Research.* The Hague : Mouton.

La religion des autres
Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe

Nicole Durisch Gauthier

Cet article propose une réflexion sur les raisons qu'il y aurait à aborder les questions « personnelles » des élèves en classe d'Histoire et sciences des religions et les arguments qui pourraient plaider pour une non-entrée en matière. Il s'appuie, d'une part, sur une expérience pratique de plusieurs années avec des élèves en dernière année d'Ecole de maturité et, d'autre part, sur des références issues des sciences de l'éducation et des sciences sociales. Il propose également quelques pistes pour créer un environnement de travail dans lequel les questions personnelles des adolescent·e·s peuvent être accueillies en classe, sans renoncer aux paradigmes des sciences humaines et sociales.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag thematisiert und reflektiert die Gründe, die es sinnvoll erscheinen lassen, „persönliche Fragen" der Schülerinnen und Schüler im Fach „histoire et sciences des religions" (Religionswissenschaft) aufzugreifen. Er befasst sich aber ebenso mit Argumenten, die dafür plädieren, auf diese Fragen nicht einzugehen. Dabei stützt sich der Artikel sowohl auf jahrelange unterrichtspraktische Erfahrungen in Maturitätsklassen, als auch auf erziehungs- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse. Die Autorin schlägt vor, ein Klassenklima zu schaffen, in welchem sich die Jugendlichen mit ihren persönlichen Fragen akzeptiert fühlen, ohne im Unterricht auf die Paradigmen der Sozial- und Geisteswissenschaften zu verzichten.

Abstract

This article considers the reasons there might be to tackle pupils' "personal" questions in history and science of religion lessons and possible arguments for not doing so. It is based, on the one hand, on several years' practical experience with final year gymnase (academic secondary school) pupils, and, on the other, on references drawn from the sciences of education and the social sciences. It also offers some paths for creating a working environment in which personal questions can be handled in the classroom, without abandoning the paradigms of the human and social sciences.

C'est sous un titre commun que paraissent cet article et celui de Claude Welscher, également inséré dans cette Revue. Plusieurs années durant, nous avons enseigné l'Histoire et sciences des religions dans le même établissement du post-obligatoire. Ces deux textes se font écho pour proposer une réflexion croisée sur un enjeu particulièrement vif de cet enseignement, à savoir la façon dont il engage celles et ceux qui y participent. Le discours des sciences humaines sur les questions religieuses est d'autant moins anodin lorsqu'il s'adresse à des élèves qui n'ont que très rarement l'aspiration à devenir historien·ne·s des religions et qui abordent le cours au travers de questionnements personnels au sujet de leur appartenance, de leur foi ou, au contraire, de leur perplexité ou de leur défiance à l'endroit du « religieux ». Se pose alors la question de l'espace et de la voix qui peut être donnée à ces motivations et à ces interpellations.

1 Introduction

Un jour, l'un de mes élèves à qui je demandais de prendre de la distance avec son objet d'étude et d'adopter une posture d'historien des religions me dit : « Mais Madame, je ne suis pas historien des religions ! ». Il y a bien sûr plusieurs façons d'interpréter la réponse de cet élève qui manifestement refusait d'endosser le rôle que je lui assignais. Pour ma part, elle initiait une réflexion de fond sur mes attentes et sur celles de mes élèves vis-à-vis de l'enseignement prodigué. La « transformation » de mes élèves en historien·ne·s des religions est-elle un objectif réaliste, souhaitable, adapté, lorsque les motivations des élèves relèvent au moins autant de la quête identitaire que de l'enquête scientifique ? D'un point de vue pédagogique, quel est le sens d'une telle démarche? Pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations, j'aborderai dans cet article la gestion des questions dites person-

nelles des élèves, c'est-à-dire des questions qui les engagent « dans leur intimité familiale, leur identité de croyant·e ou d'acteur et actrice social·e, leur perplexité ou leur fascination face à certaines expressions de foi. » (Welscher, 2015). Il s'agira, notamment, à partir de mon parcours et de mes expériences en classe ainsi que de références empruntées aux sciences de l'éducation et aux sciences sociales, de détailler et de discuter les raisons qui pourraient conduire les enseignant·e·s à ne pas aborder ces questions, puis celles, au contraire, qui pourraient plaider pour une entrée en matière. Je compléterai cette dernière partie en proposant quelques pistes pour créer un environnement de travail dans lequel les questions personnelles des adolescent·e·s peuvent être accueillies en classe, sans quitter le terrain des sciences humaines et sociales. Dans la partie conclusive, enfin, je situerai les réflexions et propositions faites dans cet article dans le cadre plus large des débats autour de la prise en compte ou non des expériences religieuses des élèves lors d'un enseignement des faits religieux à l'école.

2 Entrer en matière sur les questions personnelles : une boîte de Pandore ?

Pour comprendre le cheminement de ma pensée, il est nécessaire de revenir un pas en arrière. Lors de mes premières années d'enseignement au post-obligatoire[1], mes cours étaient largement basés sur un modèle académique classique. Ils visaient, comme on l'a vu, à transformer mes élèves en historien·ne·s des religions, entendu que ces derniers et ces dernières sont capables de mettre leurs croyances de côté. En adoptant une posture empreinte d'agnosticisme méthodologique, l'historien·n·e des religions étudie les religions des autres et la sienne à travers le prisme des concepts savants de sa discipline, sans émettre de jugement de valeurs, ni créer de hiérarchie entre les traditions ou les phénomènes étudiés. Sans renier les vertus d'une telle démarche, il s'agit ici d'en souligner les limites dans le cadre d'une application scolaire. L'érudition d'un·e enseignant·e et sa « foi » dans la capacité de transformer ses élèves en scientifiques « modèles » sont des éléments qui me semblent positifs aussi longtemps qu'elles ne servent pas à élever un mur entre l'enseignant·e et les élèves ou à éviter leurs questions[2]. Je ne pense pas ici aux questions qui portent sur les contenus du cours – j'imagine que tout·e enseignant·e est ravi·e d'y répondre -, mais celles qui motivent les élèves à suivre un enseignement en Histoire et sciences des religions. En voici quelques exemples tirés principalement d'entretiens individuels que j'ai eus avec mes élèves en vue du choix d'un sujet d'examen[3] : « je suis hindou, du Sri Lanka, et constate que dans ma communauté les gens se marient beaucoup en fonction des castes. Lorsqu'on est hindou, peut-on épouser quelqu'un qui n'est pas de sa caste ? » ; « je suis athée et me demande si l'inexistence de Dieu peut être démontrée » ; « je suis d'une famille sunnite et j'ai souvent entendu dire du mal des chiites, j'aimerais bien comprendre pourquoi » ; « je suis issue d'une Eglise pentecôtiste qui condamne l'homosexualité. Est-ce le cas aussi des autres courants chrétiens ? » ; « je suis musulmane. Ma maman porte le voile, moi pas. Le voile est-il obligatoire selon l'islam ? ».[4]
Le fait que les élèves partent de leur propre vécu pour élaborer une question plus générale n'aurait sans doute rien d'exceptionnel s'il ne s'agissait de religion. Si les questions en lien avec la sphère privée et, de plus, avec la religion familiale, ont tendance à mettre les enseignant·e·s mal à l'aise[5] , cela tient sans doute à différentes raisons d'ordre méthodologique.[6] Je citerai en premier lieu la méfiance que peuvent soulever les approches « de sens

1) L'Histoire et sciences des religions est proposée comme option complémentaire aux élèves de 3ème année de l'Ecole de maturité. Cet enseignement, dont la dotation horaire est de trois périodes par semaine, s'adresse à des adolescent·e·s de 18-20 ans. Comme cela ressort du plan d'études de l'Ecole de Maturité (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, direction générale de l'enseignement post-obligatoire, 2014, p. 148-151), l'approche proposée repose sur un modèle d'enseignement où il s'agit principalement d'apprendre SUR la religion et non DE la religion. L'élève étant confronté à la diversité du champ religieux, le plan d'études prévoit cependant la possibilité pour l'élève « d'une *clarification de sa position personnelle* » [souligné par moi].

2) Cette « fuite » dans l'érudition est certainement davantage le fait d'enseignant·e·s novices, mais le confort offert par une telle posture est à mon avis tentant pour les enseignant·e·s expérimenté·e·s également, particulièrement au degré post-obligatoire.

3) Dans l'établissement en question, les examens de maturité en Histoire et sciences des religions portent d'une part sur un sujet général en lien avec les contenus du cours, et d'autre part sur un sujet spécial que l'élève choisit. C'est dans le cadre des entretiens individuels que je propose aux élèves pour discuter de leurs thématiques que ces derniers et ces dernières évoquent les raisons de leurs choix. Il s'agit de moments privilégiés sur le plan de la qualité des échanges. On remarquera que des sujets personnels sont aussi souvent choisis dans le cadre de travaux de maturité.

4) Je tente ici de restituer aussi fidèlement que possible ces quelques propos tenus par des élèves, sans prétendre en proposer une retranscription *verbatim*. Même s'il est difficile d'évaluer le degré d'intimité de ces questionnements – en tant qu'enseignante je ne me permettrais pas d'interroger mes élèves sur leurs intentions de mariage ou sur leur éventuelle homosexualité - je les considère comme « personnels » dans la mesure où les élèves ont toutes et tous mis explicitement en lien leurs réflexions et questions avec leur vécu familial ou leur vision du monde.

5) Ces questions ne sont pas forcément problématiques en elles-mêmes, mais elles peuvent être perçues comme telles dès lors que les réponses qu'elles appellent sont susceptibles d'engager les élèves dans leur intimité, leur identité et leur sphère familiale privée. Le malaise de l'enseignant·e peut s'accentuer si les demandes et réactions des élèves sont perçues comme revendicatives (Gonzales, 2012).

6) Je ne traiterai pas ici des dimensions relationnelles ou émotionnelles qui jouent certainement aussi un rôle dans le malaise ressenti par l'enseignant·e.

commun » en sciences humaines et sociales. Dans le domaine de l'histoire des religions, ces approches risquent en effet d'être imprégnées d'ethnocentrisme, ce qui constitue un obstacle aux apprentissages[7], du moins pour l'enseignant·e qui se situe hors du paradigme phénoménologique[8], ce qui est mon cas. Pour éviter cet écueil, les enseignant·e·s invitent les élèves à choisir un sujet plus éloigné de leurs préoccupations personnelles dans le but de favoriser une posture analytique ainsi que pour éviter le piège de l'émotionnel et d'une approche relevant du sens commun. Une autre raison de ne pas entrer en matière sur ces questions ou thématiques-là est la difficulté, pour un·e enseignant·e, d'en faire façon. Soit l'enseignant·e estime ne pas avoir les connaissances nécessaires pour s'aventurer sur les terrains suggérés par l'élève, soit il ou elle ne sait comment s'y prendre pour amener l'élève à développer une analyse et un discours de sciences humaines et sociales à son propos. Une troisième raison réside dans le risque d'enfermement de l'élève dans une problématique qui lui est (trop) proche, alors que les plans d'études et les règlements visent explicitement à développer chez l'élève « leur ouverture d'esprit » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1995, p. 2). Si l'on adresse à présent la question de la prise en compte du vécu au contexte de l'école obligatoire, un élément supplémentaire viendra s'ajouter : celui de la ligne de partage à respecter entre la famille – à qui revient l'éducation religieuse – et l'institution scolaire publique qui est soumise au respect de la neutralité confessionnelle.[9] On le voit, il existe diverses raisons de ne pas entrer en matière sur les questions personnelles, et c'est ce que j'ai fait pendant plusieurs années en décourageant fortement les élèves à choisir des sujets de travaux en lien avec leur parcours personnel. Mais que penser de cette posture de non-entrée en matière lorsqu'on sait que ces élèves suivront notre enseignement sur un temps court (une année au post-obligatoire) et que la plupart ne se destinent pas à des études d'histoire des religions, ni même de sciences humaines ou sociales ? Comment répondre aux intérêts des élèves, à leur envie de traiter de questions qui les touchent de près?

3 Ne pas entrer en matière sur les questions personnelles : le risque d'une zone de « non-droit » pédagogique ?

A l'inverse de celles qui précèdent, il y a bien sûr aussi des raisons d'aborder les questions personnelles liées au vécu des élèves. En pédagogie, particulièrement dans les études s'intéressant aux processus cognitifs, la question du vécu de l'élève et de son influence sur les apprentissages fait l'objet de réflexions depuis longtemps. La question du vécu est liée par exemple à celle des représentations sociales (Jodelet, 2006) dont on considère qu'elles jouent un rôle majeur dans les apprentissages. Le vécu peut aussi être sollicité comme entrée dans des sujets complexes de façon à permettre aux élèves de passer d'une situation concrète à des savoirs disciplinaires (Pache, 2014, p. 267-268). Les enseignant·e·s peuvent aussi s'appuyer sur le vécu des élèves pour donner un sens aux apprentissages et ainsi les motiver. Des études conduites sur les démarches d'apprentissage en histoire ont, par ailleurs, montré que les élèves et même les historien·ne·s confirmé·e·s mobilisent leurs connaissances du monde vécu pour comprendre le passé (Lautier, 2006, p. 79).[10]

De son côté, la sociologie pragmatique, qui se réclame de l'influence des philosophes pragmatiques américains tel John Dewey qui a consacré l'essentiel de ses travaux à l'éducation (Barthe et al., 2013), nous fournit aussi des arguments intéressants en faveur d'une posture pédagogique qui refuse d'introduire dès le début « l'existence d'un abîme entre les façons scientifiques de connaître et les autres » (Nachi, 2013, p. 29). Le principe de symétrie, tel qu'il est défendu par la sociologie pragmatique, est conçu comme un « principe *heuristique* qui vise à *rééquilibrer* les points de vue sur la vérité et l'erreur. Il consiste à examiner avec les mêmes arguments, les mêmes grilles d'analyse et les mêmes principes de causalité le *vrai* et le *faux*, le rationnel et l'irrationnel, le juste et l'injuste » (Nachi, 2013, p. 31). Il ne s'agit plus d'opposer, par exemple, le scientifique au mythologue grec, mais de les soumettre au même type d'enquête ethnographique, les deux étant conçus comme des producteurs de savoirs. La question qui se pose et que les auteurs cités ici se sont posée est de savoir comment la sociologie pragmatique réagirait si elle

7) Si l'on se réfère à la liste des causes d'erreurs dressée par Jean-Pierre Astolfi (1997), le fait d'être influencé par sa propre tradition religieuse dans l'analyse des données relève de la catégorie des erreurs dues aux démarches alternatives des élèves.

8) La phénoménologie de la religion telle que je l'envisage ici est celle qui place l'expérience religieuse au centre de la connaissance. On pense par exemple à Rudolf Otto (1917/2001, p. 29) qui, dans son ouvrage *Le sacré*, prie celui qui n'a jamais ressenti d'émotion religieuse profonde d'arrêter ici la lecture de son livre. Pour plus de détails, voir l'article de Nicolas Meylan, dans ce numéro, qui en présente la matrice disciplinaire.

9) Il s'agit d'un impératif légal qui découle de l'article 15 de la Constitution fédérale sur la liberté de conscience et de croyance, ainsi que de l'article 303 du Code civil qui précise que l'éducation religieuse est du ressort des parents ; dès 16 ans les enfants choisissent leur confession.

10) Sans doute faudrait-il faire la part entre ce qui relève du vécu individuel et de ce qui relève du vécu collectif ou social, mais cela paraît difficile dans la mesure où l'individuel est toujours influencé par le social.

avait à traiter un objet tendant à susciter chez la plupart des chercheuses et des chercheurs une condamnation morale spontanée (par exemple, la question du nazisme ou l'excision de petites filles). Il s'agirait, selon les sociologues, de traiter avec une même *méthodologie* [souligné par l'auteure] les arguments des différent·e·s protagonistes. Mais, précisent-ils, ces principes de méthode n'interdisent pas de posséder à propos des phénomènes étudiés ses propres jugements de valeur.[11] Par ailleurs, cette sociologie considère également qu'il existe des réalités qui se révèlent plus « réelles » que d'autres au sens où elles résistent mieux aux épreuves de tous ordres auxquelles on les soumet. Ainsi, par exemple, dans le cadre de la controverse entre héliocentrisme et géocentrisme, si ce dernier modèle a été abandonné c'est parce qu'il n'a pas résisté (de fait, mais non de droit) aux épreuves auxquels il a été soumis à partir du 16e siècle (Barthe et al., 2013, p. 198-199). La sociologie pragmatique se défend ainsi du reproche de relativisme.

Pratiquer des sciences humaines et sociales, n'implique donc pas nécessairement une mise à l'écart de discours alternatifs comme pourraient l'être des discours de type confessant, ni même une hiérarchisation entre les différents discours, dès lors que l'on reconnaît leur différence de nature. Cependant, il est vrai aussi qu'on ne saurait confondre enseignement scolaire et enquête scientifique, même si la littérature classique admet l'existence, au cours de la scolarité, d'une évolution graduelle des enseignements vers le domaine scientifique (Chervel, 1988, p. 73).[12] Dans le cas d'un enseignement sur les religions, il est indéniable que la référence au vécu peut être (sans l'être obligatoirement) plus problématique que dans le cadre d'un enseignement en géographie ou en économie, a fortiori si ce cours a lieu à l'école obligatoire. C'est assurément un élément dont il faut tenir compte, mais il me semble tout aussi nécessaire de s'interroger sur les raisons qui légitimeraient l'établissement d'une zone de non-droit pédagogique lorsqu'il est question de religions. Comment justifier que l'on contourne voire que l'on oblitère sciemment l'expérience personnelle, alors que cette dernière apparaît comme impliquée, à différents titres, dans les processus d'apprentissage? Comment veut-on travailler le vivre ensemble si les élèves n'ont pas l'autorisation de s'exprimer et de travailler directement sur les questions qui les occupent, de réfléchir sur leurs propres (non-) expériences religieuses et celles des autres ?
Que l'on me comprenne bien : il ne s'agit pas ici de promouvoir les démarches qui visent à faire parler les élèves de leurs expériences personnelles, mais de se demander pourquoi on n'associerait pas ces dernières à la réflexion dès lors que les élèves les apportent spontanément en classe. Le fait que des questions et réactions émergent n'est-il pas le signe que l'élève se sent suffisamment en sécurité pour s'exprimer ? Et qu'en est-il de ces enfants de parents immigré·e·s qui, *pour une fois*, ont l'occasion de questionner une appartenance et de la thématiser, en dehors du cadre familial?[13] L'école a-t-elle pris en charge ces questions ou a-t-elle systématiquement incité ces élèves à un « décentrement », sans vraiment interroger cette notion et sans tenir compte du risque de démotiver les élèves à force de leur imposer des détours? Il me semble qu'en ces matières les recherches en éducation interculturelle ont des réflexions intéressantes à proposer, en particulier sur l'importance de construire une relation qui ne soit pas une relation de domination, sur l'intérêt d'aborder la culture des individus plutôt que d'étudier la civilisation d'un pays ou encore sur l'inévitable implication de l'enquêtrice ou de l'enquêteur dans son interrogation d'un fait culturel qui a pour corollaire la possibilité d'un discours assumant le « je » (Abdallah-Pretceille, 1986/2004, p. 171, 182).

4 Pistes pour créer un environnement de travail ouvert aux questions personnelles des élèves sans renoncer aux paradigmes des sciences humaines et sociales

Entrer en matière sur les questions personnelles des élèves n'a pas pour corollaire d'amener l'enseignant·e ou l'élève à renoncer aux paradigmes des sciences humaines et sociales. Il ne s'agit pas, par exemple, de faire de l'enseignant·e un « confesseur » ou un·e « thérapeute » - même si l'écoute est sans aucun doute un élément fondamental de la relation pédagogique - ni de l'élève un « cas particulier » au chevet duquel il faut se pencher. Il existe, on l'a vu, des écoles de pensée dans le champ des sciences humaines et sociales qui insistent sur la nécessité de prendre au sérieux les actions et justifications des personnes « ordinaires » et « d'éviter de confisquer leur parole

11) Comme dit ailleurs (Durisch Gauthier, 2011, p. 69), pratiquer une démarche compréhensive des phénomènes ne signifie pas qu'on légitime des croyances, des pratiques et des attitudes que l'on réprouve. On mentionnera ici aussi l'importance du cadre constitutionnel et légal qui sert également à structurer les propos des enseignant·e·s et des élèves.

12) A la nature hétérogène des savoirs dispensés à l'école, viennent encore s'ajouter les finalités éducatives, comme celles ayant trait aux valeurs, ainsi que les cadres réglementaires que l'enseignant·e est tenu·e de respecter.

13) Je pose ici l'hypothèse que les élèves n'ont pas ou que très rarement l'occasion de thématiser les éléments qui font partie de leur vécu culturel et surtout religieux au cours de leur scolarité. Il faudrait bien entendu procéder à une étude empirique pour vérifier cela. En ce qui concerne les questions énumérées plus haut, les élèves semblaient les traiter pour la première fois, ce que leur manque de connaissance à leur propos, semblait d'ailleurs entièrement confirmer.

au nom d'une prétendue objectivité scientifique » (Nachi, 2013). D'autres insistent sur l'impossibilité pour toute chercheuse ou tout chercheur de s'extraire de son enquête, de se mettre hors-jeu. La question est donc de savoir comment tenir compte d'une réalité plurielle et comment faire façon de sa subjectivité.[14] Dans le cadre scolaire et dans l'exemple des problématiques choisies par les élèves, l'objectif pourrait être que les élèves développent un discours par rapport à leur objet d'enquête et, ensuite, mettent celui-ci en perspective par rapport à des discours concurrents. Le projet, on le voit, est ambitieux, car quel que soit l'accompagnement envisagé, il s'agit pour l'élève de faire preuve de réflexivité. Or, former les élèves à la réflexivité comme le préconisent nombre de plans d'études n'est certainement pas une tâche aisée. Il s'agit d'une compétence qui s'exerce dans toutes les disciplines scolaires, sans que l'on sache toujours précisément comment l'entraîner. Pour ma part, je m'y emploie en proposant notamment une séquence sur l'observation au cours de laquelle les élèves ont l'occasion de mesurer combien le regard de *toute* observatrice et *tout* observateur est influencé par des biais cognitifs et culturels et qu'il ne suffit donc pas juste de regarder les choses pour les voir *telles qu'elles sont* (Durisch Gauthier, 2015).[15] Cette séquence d'enseignement permet de réfléchir à la notion de « point de vue » et de prendre conscience des limites d'un discours de sens commun qui présente les faits comme des évidences.

Pour mettre en œuvre une pédagogie et une épistémologie rendant possibles et légitimes différents types de discours, il me semble également important de travailler l'axe de la « diversité ». Il ne s'agit pas d'insister uniquement sur le fait qu'il existe diverses traditions religieuses, ce qui est une évidence pour la plupart des élèves, mais surtout sur le fait qu'il existe des courants variés à l'intérieur des ensembles que l'on nomme religions (ce dont les élèves sont moins conscient·e·s) ainsi qu'une grande variabilité dans les façons de vivre et de pratiquer. Une telle approche, centrée à la fois sur la diversité et sur les individus, me semble avoir pour vertu de ne pas laisser penser qu'il existerait un christianisme ou un islam « vrai ». Il n'y aurait, en somme, que des chrétien·ne·s ou des musulman·e·s (Barbu, Lozat, Massa, Matthey & Meylan, 2015).

L'attention à la diversité ne devrait pas seulement porter sur les phénomènes étudiés, mais aussi sur les différentes façons d'aborder ces phénomènes. Ainsi, un présupposé matérialiste ne produira pas la même mise en perspective d'un événement religieux que sa version ésotérique, tout comme sa lecture sociologique en proposera une version très différente que ne le fera une analyse théologique. L'idée n'est pas, on l'a vu, de hiérarchiser ces différents modes d'appréhension, mais d'en montrer les implications dans la construction des savoirs.

Une autre façon de favoriser une pensée réflexive et de créer un espace où il est possible d'entendre et de faire façon d'autres discours et pratiques que ceux dont on a l'habitude est d'entraîner les élèves à se penser comme « des sujets sociaux aux socialisations différentes » (Krauss cité par Abdallah-Pretceille, 2004, p. 155). Une telle démarche est particulièrement utile pour celles et ceux qui appartiennent à la culture dominante et qui ont tendance à concevoir leurs propres représentations ou pratiques comme allant de soi. Cette tendance, par ailleurs tout à fait courante, ressort particulièrement lorsqu'il est question d'interdits alimentaires. De nombreux élèves s'étonnent que l'on puisse se plier à ces règles alors qu'ils ou elles seraient libres de manger ce qu'ils veulent. « L'absence » d'interdits alimentaires n'est alors pas envisagée comme faisant partie d'un dispositif culturel hérité de l'histoire, une absence d'ailleurs toute relative si l'on pense aux pratiques chrétiennes qui ont laissé des traces dans l'espace public, tel le poisson au menu du vendredi de certaines cantines et restaurants. Ce travail sur la dimension culturelle des pratiques et des représentations permet de dépasser une dichotomie entre « eux » et « nous » et de considérer les différents discours, représentations et pratiques comme fondamentalement situés.

Enfin, il est aussi possible de travailler sur la formulation des questions elles-mêmes. Comme on l'a vu, si les questions partent du vécu des élèves et relèvent donc en premier lieu d'un questionnement en « je », ce dernier peut être généralisé de manière à ce qu'il acquière une portée plus générale. Par exemple, du constat « ma maman porte le voile, moi pas », la question de travail devient « l'islam rend-il obligatoire le port du voile ? ». Cette façon de procéder n'empêche évidemment pas un retour par l'élève sur sa situation personnelle, que ce retour soit fait de manière explicite ou non. L'écueil que je verrais à cette « généralisation » est d'inciter l'élève à traiter uniquement des éléments en lien avec les traditions religieuses impliquées, sans prendre en compte d'autres dimensions (historiques, sociologiques, psychologiques, etc.) qui revêtent également une grande importance pour documenter le constat de départ.

14) Je trouve très intéressant le commentaire fait par Eirick Prairat (2013, p. 42), à la lecture de l'œuvre de John Dewey. Voici ce qu'il dit : « L'objectivité, chez Dewey, ne s'oppose pas à la subjectivité, elle la prolonge, ou plus exactement elle est une subjectivité passée au crible de la critique ».

15) Si cette proposition est certainement mieux adaptée pour des adolescent·e·s que pour des enfants, on remarquera qu'il existe également des approches réflexives élaborées dans le domaine de l'enseignement des faits religieux qui s'adressent à des élèves de tous âges. On citera par exemple l'approche interprétative telle que développée à l'Université de Warwick en Angleterre autour de Robert Jackson (1997).

5 Remarques conclusives

L'actualité ne cesse de nous rappeler que la capacité de vivre ensemble ne se décrète pas. Elle se travaille, se pratique et, dans ce cadre, l'enseignement sur les faits religieux a certainement un rôle à jouer. Réfléchir à la posture de l'enseignant·e face aux questionnements personnels et identitaires des élèves, y compris ceux portant sur leur vécu religieux, me paraît d'autant plus important que nous sommes dans un contexte où les établissements scolaires accueillent de plus en plus d'élèves aux appartenances socio-culturelles et religieuses variées (Frank & Uehlinger 2009, p. 179). Les pistes pratiques et théoriques proposées dans cet article ne se posent aucunement en solutions miracle. Il s'agissait de rendre compte d'un parcours, le mien, du déplacement qui s'est opéré dans ma posture professionnelle face à ces adolescent·e·s aux convictions très hétérogènes et dont les attentes par rapport aux objets étudiés n'étaient et ne sont, en partie, pas identiques aux miennes. Il est indéniable que le contexte d'enseignement à partir duquel j'ai élaboré ces réflexions et développé ces pratiques peut être qualifié de privilégié : la plupart des élèves concerné·e·s ont atteint leur majorité, appartiennent à une catégorie avantagée sur l'échiquier des filières éducatives et sont (donc) rarement révolté·e·s ou même défiant·e·s par rapport à l'institution scolaire. Il me semble cependant nécessaire et fertile de développer des nouvelles pratiques dans des contextes qui ne sont précisément pas des contextes de crise, dans un climat serein, loin des incendies à éteindre.

Les problématiques abordées dans cet article ne concernent d'ailleurs pas que le post-obligatoire. La question de la prise en compte ou non de la quête de sens des élèves voire même de leur développement spirituel dans le cadre des enseignements laïcs sur les religions a aussi été discutée dans le contexte de l'école obligatoire.[16] L'historien Jean-Paul Martin (2014), dans une analyse des débats qui ont eu lieu à ce propos au Québec, retient en particulier l'existence d'une opposition entre les tenants d'une tendance dite « laïque » – qui considère que l'école doit limiter son rôle à transmettre des connaissances sur les religions et à faire acquérir des habiletés et attitudes liées au vivre-ensemble – et une autre dite « spiritualiste » – qui défend l'idée qu'il faut prendre au sérieux le développement spirituel des élèves (Martin, 2014, p. 214). Il existe cependant une position tierce, ajoute Jean-Paul Martin, « celle de Fernand Ouellet : il rejoint les laïques dans le refus d'inscrire le développement spirituel parmi les objectifs du cours, mais estime (…) que l'enseignement de culture religieuse ne peut pas "se contenter de présenter des données objectives sur les religions et les courants de pensée séculières. Pour intéresser les élèves, cet enseignement doit pouvoir les interpeller, même s'il doit le faire en respectant le caractère laïque de l'école" » (Martin, 2014, p. 215 ; Martin, 2010). C'est, à mon avis, dans le sens de cette position tierce que vont les propositions faites dans cet article.

On le voit, déterminer si oui ou non l'école publique doit intégrer le vécu de l'élève dans ses enseignements est une question qui fait débat dans différents pays. Cet article plaide en faveur d'une telle intégration, à deux conditions toutefois : la première est que l'élève ait envie de thématiser spontanément ce vécu – il s'agit de créer un espace des possibles et non un espace de contrainte – la seconde est de rester sur le terrain des sciences humaines et sociales, ce qui implique des enseignant·e·s bien formé·e·s dans ce champ. Par ailleurs, si les invitations dans ce sens existent en pédagogie, il me semble qu'il reste encore à proposer des démarches concrètes pour atteindre les objectifs décrits. A travers cet article, nous espérons avoir proposé quelques pistes et surtout d'avoir suscité l'envie de réfléchir et de contribuer à ce débat.

16) La Constitution vaudoise de 2003, art. 169, al. 1, stipule ceci : « L'Etat tient compte de la dimension spirituelle de la personne humaine. » On rappellera que le canton de Vaud n'est pas un canton laïc, contrairement aux cantons de Genève et de Neuchâtel. Dans la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) de 2003, qui figure dans la présentation générale du Plan d'études romand, il est indiqué : «L'Ecole publique […] veille, en associant tous les acteurs de l'institution scolaire, à l'articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles, d'édifier son capital de connaissances et de développer ses compétences ». Le Plan d'études romand est disponible en ligne à http://www.plandetudes.ch/web/guest/ethique-et-cultures-religieuses.

À propos de l'auteure

Nicole Durisch Gauthier est professeure HEP en didactique d'Histoire et sciences des religions. 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

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle.* Paris : Anthropos (3ème édition).

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF.

Barbu, N., Lozat, M., Massa, F., Matthey, Ph. & Meylan, N. (2015). Charlie et nous. Violences religieuses et histoire des religions. *Asdiwal. Revue genevoise d'anthropologie et d'histoire des religions, 10*. Récupéré le 20 mars 2015 du site de la Revue : http://www.asdiwal.ch

Barthe, Y. et al. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, *103*, 175-204. DOI : 10.3917/pox.103.0173

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, *38*, 59-119.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1995). *Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)*. Récupéré le 20 janvier 2015 sur le site du canton de Neuchâtel : http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/410132.pdf

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, direction générale de l'enseignement postobligatoire. (2014). *Ecole de maturité. Répartition horaire des disciplines, plan d'études et liste des examens écrits et oraux pour l'année scolaire 2014-2015* (p. 148-151). Récupéré le 20 mars 2015 sur le site du canton de Vaud http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_EM.pdf

Durisch Gauthier, N. (2011). L'*autre* que nous pourrions être ou l'*autre* que nous sommes aussi : l'histoire des religions à l'école. Dans F. Prescendi & Y. Volokhine (dir.), *Dans le laboratoire de l'historien des religions. Mélanges offerts à Philippe Borgeaud* (p. 62-73). Genève : Labor et Fides.

Durisch Gauthier, N. (2015). Photographies et films ethnographiques : le regard de l'observateur. Dans N. Durisch Gauthier, Ph. Hertig & S. Marchand Reymond (dir.), *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image* (p. 259-274). Neuchâtel : éditions Alphil.

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 au modèle* (p. 179-214). Fribourg : Academic Press Fribourg. Récupéré le 20 mars 2015 sur le site de l'université de Zurich http://www.zora.uzh.ch/28582/

Gonzales, C. (2012). *Les interactions entre religions et école publique à Genève, Expériences et réponses des enseignants des trois Ecoles de culture générale du canton* (mémoire de maîtrise universitaire). Université de Genève, Suisse.

Jackson, R. (1997). L'approche interprétative. Dans J. Keast (dir.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle* (p. 89-101). Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe.

Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (p. 235-255). Rennes : Les Presses universitaires de Rennes.

Martin, J.-P. (2010). L'éducation à l'éthique et à la religion en proie aux nouvelles demandes sociales. Réflexion sur l'expérience québécoise. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (p. 1-11). Genève : Université de Genève. Récupéré le 20 mars 2015 sur le site https://plone.unige.ch/aref2010/

Martin, J.-P. (2014). Québec : quels débats autour de l'enseignement de la religion ? Dans J.-P- Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoises* (p. 207-221). Paris : Riveneuve éditions.

Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : Armand Colin.

Otto, R., (1917/2001). *Le Sacré. L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le relationnel*, trad. de l'édition de 1929 : *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Paris : Petite bibliothèque Payot.

Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Preirat, E. (2013). Dewey et la question des valeurs. Dans H. L. Go (dir.), *Dewey penseur de l'éducation* (p. 35-48). Nancy : PUN – éditions universitaires de Lorraine.

Welscher, C. (2015). La religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Revue de didactique des sciences des religions, (RDSR)1,* 103-115.

La religion des autres
Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions

Claude Welscher

L'option gymnasiale Histoire et sciences des religions envisage les questions religieuses sous l'angle des sciences humaines. La « neutralité scientifique » de cette démarche peut devenir paradoxale ou créer une « zone de non-droit pédagogique » dès lors que certain·e·s étudiant·e·s abordent le cours dans une optique croyante. L'enseignement semble alors les mettre en jeu comme des « objets d'étude », parler de ces élèves à la troisième personne alors qu'ils et elles sont présents et par ailleurs considérer leur parole de foi sans validité.
Sans renoncer aux paradigmes des sciences humaines, une épistémologie de l'équivocation (égale dignité des paroles) permet de raisonner en termes de versions pratiques et de formes de vie (Wittgenstein), plutôt que selon un clivage vrai/faux ou croyant·e/non-croyant·e. Elle prête ainsi attention à la diversité des voix en présence, leur permet de se répondre, sans que l'une d'entre elles ne prenne un ascendant décisif sur les autres ni même exiger qu'elles ne s'accordent.

Zusammenfassung

Das gymnasiale Ergänzungsfach „Histoire et sciences des religions" thematisiert Religionsfragen unter dem Blickwinkel der Kulturwissenschaften. Die „wissenschaftliche Neutralität" dieses Zugangs kann paradox werden bzw. zu einer unsachgemässen Pädagogik führen, sobald Schülerinnen und Schüler mit einer glaubensbestimmten Optik an die Themen herangehen. Der Unterricht bringt sie als „Untersuchungsgegenstand" ins Spiel, spricht von diesen Schülerinnen und Schülern in der dritten Person, obschon sie anwesend sind, und zudem werden ihre Glaubensbekenntnisse als ungültig betrachtet. Ohne auf kulturwissenschaftliche Paradigmen zu verzichten, erlaubt eine Epistemologie der Gleichwertigkeit aller Stimmen (Equivocation), mittels Begriffen wie Praxis oder Lebensform (Wittgenstein) eher Schlüsse zu ziehen, als mittels der Differenzen wahr/falsch oder gläubig/ungläubig. Eine solche Herangehensweise achtet auch auf die Diversität der anwesenden Stimmen und erlaubt ihnen aufeinander einzugehen, ohne dass eine der Stimmen einen entscheidenden Einfluss auf die anderen ausübt oder gar verlangt, sich zu einigen.

Abstract

The gymnase option "History and sciences of religions" deals with religious questions from the standpoint of the human sciences. The "scientific neutrality" of this approach may become paradoxical or create a "pedagogical no-go zone" if some students take the course with a standpoint of religious belief. The teaching can then seem to challenge them personally as "objects of study", to refer to them in the third person although they are present, and moreover treat their faith as invalid. Without abandoning the paradigms of the human sciences, an epistemology of equivocation (equal worth of utterances) makes it possible to think in terms of practical versions and of forms of life (Wittgenstein), rather than a true/false or believing/non-believing dichotomy. It also takes account of the diversity of the voices present, and enables them to answer one another, without any one of them taking a decisive primacy over others or even requiring them to agree.

C'est sous un titre commun que paraissent cet article et celui de Nicole Durisch Gauthier, également inséré dans cette Revue. Plusieurs années durant, nous avons enseigné l'Histoire et sciences des religions dans le même établissement du post-obligatoire. Ces deux textes se font écho pour proposer une réflexion croisée sur un enjeu particulièrement vif de cet enseignement, à savoir la façon dont il engage celles et ceux qui y participent. Le discours des sciences humaines sur les questions religieuses est d'autant moins anodin lorsqu'il s'adresse à des étudiant·e·s qui n'ont que très rarement l'aspiration à devenir historien·ne·s des religions et qui abordent le cours au travers de questionnements personnels au sujet de leur appartenance, de leur foi ou, au contraire, de leur perplexité ou de leur défiance à l'endroit du « religieux ». Se pose alors la question de l'espace et de la voix qui peut être donnée à ces motivations et à ces interpellations.

« Si vous parlez à Dieu, vous priez,
si Dieu vous parle, vous êtes schizophrène. »

Thomas S. Szasz, The second Sin

1 Des évidences à l'épreuve de la classe

Lorsque, en 1999, nous avons mis sur pied l'option complémentaire « Histoire et sciences des religions » au Gymnase de Beaulieu (Canton de Vaud), l'inscription de cet enseignement dans un cadre « strictement laïc » nous paraissait à ce point évident que c'est à peine si nous l'avons questionné. Il en allait de même pour les méthodes : la culture religieuse telle qu'enseignée au gymnase relevait des sciences humaines et à ce titre procédait avec des approches issues de la sociologie, de l'histoire, de l'anthropologie – et pourquoi pas de la philosophie, de l'économie ou des arts. Les différentes traditions seraient ainsi constituées en « objets d'étude » et présentées avec leurs systèmes de croyance, textes fondateurs, pratiques rituelles, spécificités socio-géographiques et contextes historiques. A cela viendraient s'ajouter des visites dans différents lieux de culte ou communautés religieuses dont les représentant·e·s nous feraient l'honneur d'accueillir les étudiant·e·s et de répondre *in vivo* à leurs questions.
Le succès de cette option complémentaire a été immédiat dès sa création et ne s'est jamais démenti depuis. Chaque année, le Gymnase de Beaulieu ouvre ainsi une, souvent deux et de plus en plus fréquemment trois classes d'Histoire et sciences des religions pour accueillir jusqu'à 70 étudiant·e·s par volée. Progressivement les enseignements se sont enrichis, un manuel spécifique a été créé, les contacts avec les différents groupes religieux se sont étoffés. Des échanges avec la communauté baha'i, avec les salutistes ou les francs-maçons viennent s'ajouter aux désormais traditionnelles rencontres avec les musulman·e·s ou les bouddhistes. Laïcité et méthodologies de sciences humaines sont bien entendu toujours de mise. Bref une maturation lente, évolutive, sans changements majeurs. Et pourtant…

- Mais Monsieur, moi je suis juif pratiquant et ça m'embarrasse que vous disiez qu'il est historiquement peu vraisemblable que le Peuple d'Israël soit allé au Sinaï. Je sais bien qu'on n'a retrouvé aucune trace archéologique fiable, mais il y a quand même la Torah !
- Et moi je suis musulman. Dans notre tradition, on dit que les juifs auraient modifié une partie de la révélation d'origine. Ceci expliquerait cela, non ?
- En fait Monsieur, le problème se pose dans plein de traditions : on n'a presque aucune trace de Jésus en-dehors de la Bible ; et je vous parle pas de Bouddha ! Pas de trace de Dieu non plus, évidemment. Tout ça, ce sont des croyances ; ça sert à se rassurer, à faire partie d'une communauté, à ne pas avoir peur de mourir.
- Oui, à se demander comment on peut en arriver à croire des choses pareilles ?
- Et vous, Monsieur, vous croyez en quelque chose ?

Nous soumettrons aux lectrices et aux lecteurs, en fin d'article, de possibles réponses à ces questions, du type de celles que nous faisons en classe, inspirées d'une anthropologie modale. Mais pour l'heure, que dire ? Ou plutôt que faire quand un enseignement qui s'imaginait « décentré », « factuel », « *human sciences oriented* » et bien sûr « laïc »[1] se découvre engager certain·e·s de nos élèves dans leur intimité de croyant·e ou leur sentiment d'appartenance – et nous-même dans notre posture enseignante ? Est-il même judicieux de répondre quoi que ce soit à la dernière question ?[2] Et, sur ce point comme sur d'autres, la rationalité de l'enseignement par les sciences humaines de la « question religieuse » nous conduit-elle nécessairement à une forme de laïcité calquée sur la réponse de Dom Juan à Sganarelle : « Je crois que deux et deux sont quatre, Sganarelle, et que quatre et quatre sont huit. ».[3]
Dans ma pratique (et c'est possiblement encore le cas pour bien des enseignant·e·s), j'ai longtemps, pour répondre à ce paradoxe, privilégié un rappel du cadre aconfessionnel du cours et la prévalence des paradigmes des sciences humaines pour qui les registres argumentatifs confessant ou personnel n'ont pas validité de savoirs. C'était là une façon à la fois de « rétablir le silence épistémologique » et d'installer une sorte de « laïcité muette », dans laquelle,

1) Nous plaçons ces notions entre guillemets pour indiquer leur qualité de concepts dont la signification et la portée doivent désormais être précisées ou redéfinies.

2) Nous pouvons, à titre d'exemple, faire référence à une séquence du film français *Fracture* (2010 ; minute 54'-) où l'enseignante est questionnée sur sa foi. Face à son refus de répondre d'abord, puis sa revendication d'athéisme, les élèves (de 14-15 ans environ) manifestent une perplexité hostile : « on peut pas vivre sans religion ». On constate, dans ce scénario, que c'est le refus de l'enseignante de préciser sa position et de l'articuler à celle des élèves qui a un effet clivant, beaucoup plus que son athéisme.

3) Molière, *Dom Juan ou le festin de Pierre*, Acte III, sc. 1.

au moins passivement, il était demandé à chacun·e de s'inscrire.[4] Mes collègues et moi-même imaginions ainsi retrouver la rassurante « neutralité objective » où l'« évidence des faits » se constitue en « connaissances » lesquelles sont ensuite « transmises » à des « apprenant·e·s ».

A l'épreuve du quotidien scolaire pourtant, ce recadrage a fait long feu. En effet, passée la mise au point quant au prérequis de « laïcité », l'« espace public » de la classe étant désormais à nouveau consacré (presque au sens étymologique du terme) auxdites « sciences humaines », c'est en fin de cours ou à la cafétéria que les étudiant·e·s venaient nous faire part de leurs réflexions, prises de position et dilemmes personnels éventuels. Et, lorsqu'il s'agissait d'élaborer les « sujets spéciaux » pour les examens[5] , un grand nombre d'étudiant·e·s se portait à nouveau sur des problématiques dites « personnelles », c'est-à-dire qui les engageaient dans leur intimité familiale, leur identité de croyant·e ou d'acteur et actrice social·e, leur perplexité ou leur fascination face à certaines expressions de foi.
Plus encore, il arrivait que des élèves qui connaissaient particulièrement bien leur tradition (parfois mieux que nous sur certains points) amènent des précisions qui, tout en étant parfaitement recevables du point de vue des sciences humaines (nuances doctrinales, précisions lexicales, articulations de pratiques à des environnements socio-culturels particuliers), laissaient cependant supposer que l'enseignement (et l'enseignant·e) auraient attenté au texte, à l'intégrité ou à la sainteté de la doctrine, et commis, par ignorance ou par le biais d'un présupposé athéiste, une sorte de sacrilège.
Enfin, nous avons choisi d'associer à tous nos enseignements des visites dans les lieux de culte des différentes communautés (avec, souvent, une présence de la classe lors de pratiques cultuelles).[6] L'intention didactique est bien entendu celle d'une articulation au « terrain » qui doit notamment permettre aux étudiant·e·s de réaliser que ce qui, en classe, peut parfois apparaître comme un « objet d'étude » assez abstrait constitue pour les pratiquants une réalité très concrète.
Là encore, la question de la distance s'incarne de façon tout à fait pratique. S'agit-il d' « observation participante » ? Non, répondra-t-on, nous sommes « en visite ». Mais quelle peut être, dès lors, la signification d'« être assis en tailleur sur le sol » dans un temple hindouiste ou, à la synagogue, pour les garçons, de porter une kippa comme cela est demandé ? Plus encore : que répondre à l'élève musulman qui, lorsque la classe regarde les fidèles faire la prière à la mosquée, demande à pouvoir rejoindre momentanément les fidèles pour prier lui aussi ? Ou à cette dizaine d'étudiant·e·s qui souhaite s'asseoir au côté des moines tibétains pour « essayer la méditation » ?

2 Silence épistémologique et laïcité muette

Entendu dans une conférence :
« Il faut se méfier des énumérations, pour beaucoup de raisons qui sont les suivantes… »

Sylvain Tesson, Géographie de l'instant

C'est un présupposé familier de l'enseignant·e que celui selon lequel il faudrait, par un souci dit « d'objectivité », se tenir « à l'extérieur » de ce que l'on analyse, et partant de ce que l'on enseigne. Cette « distance » ou ce « décentrement » apparaît comme un des critères méthodologiques de rationalité du discours des sciences humaines. Habituellement, il est également attendu que cette « neutralité » prenne le contrepied à la fois de l' « opinion », personnelle et mal étayée scientifiquement, et de toute prise de position idéologique, de foi ou parfois même d'appartenance. L'expressivité[7] (Bouveresse, 1976 ; Laugier, 2010) de la parole enseignante peut ainsi, même sans le vouloir, devenir peu ou prou celle-ci : « ce n'est pas moi qui parle et je ne suis quant à moi porteur ou porteuse (ou

4) J'entends par « silence épistémologique » la prévalence d'une seule famille de paradigmes, en l'occurrence ici ceux adogmatiques, qui tendent à la « scientificité », procèdent par observation, s'imposent l'exigence de la preuve et se soumettent à la loi de réfutabilité, etc. Quant à ce que je nomme « laïcité muette », il s'agit de celle (actuellement au cœur, en France, d'un intense débat) qui exige que soit confinée au domaine privé toute expression de foi, de pratique ou d'appartenance religieuse.

5) Une partie de l'examen final porte sur un sujet que l'étudiant·e choisit librement.

6) Ces visites de communautés religieuses sont explicitement associées au programme lors de sa présentation aux étudiant·e·s avant leur inscription. Les étudiantes et les étudiants religieusement les plus radicaux, susceptibles par exemple de demander à être dispensés d'entrer dans un lieu de culte d'une tradition qui n'est pas la leur, ne choisissent pas le cours d'Histoire des religions.

7) C'est-à-dire ce qu'elle signifie performativement par sa manière plutôt que sémantiquement.

tout au moins le relai) d'aucune croyance ». Il semble dès lors que les paradigmes mis en œuvre travaillent dans une sorte de surplomb par rapport à ce - ceux - qu'ils ont constitué(s) comme « objet d'étude ». Dans ce régime de sens, « croyances » ou « pratiques religieuses » s'expliquent comme des expressions de réalités sociales, psychologiques, anthropologiques, économiques ; le « religieux » devient un épiphénomène de dynamiques tierces dont l'hypothétique enjeu métaphysique reste hors d'atteinte (et donc hors de propos) pour les sciences humaines. Or si, comme à juste titre nous l'admettons également en sciences des religions, « ce dont on ne peut pas parler, il faut le taire » (Wittgenstein, 1961, p. 107), ce qui se joue en classe introduit toutefois un paramètre qui accroit considérablement la complexité du problème[8] : les personnes dont nous parlons[9] sont parfois aussi celles avec qui nous parlons.

L'anthropologie contemporaine a montré de façon difficilement réfutable que tout chercheur et toute chercheuse travaille dans et à partir de son inscription socioculturelle et que cela fait intrinsèquement partie de la méthode (même si elle s'impose la charge de la preuve) de dire d'où l'on parle. En classe cependant, le discours analytique agit parfois de manière doublement paradoxale.
Premièrement, l'aspiration à la « neutralité », cette « prise de distance » face aux phénomènes observés peut être perçue comme un artifice qui opérerait par escamotage stylistique[10] de l'énonciateur dont le discours se déploierait alors, en dépit de tout le soin méthodologique qu'on y aura apporté, comme une mise en cause de représentations, en particulier de celles dites fondées sur une adhésion croyante. Dire l'horizon métaphysique en termes anthropologiques, sociologiques ou historiques est alors perçu comme une position, si ce n'est de surplomb épistémologique, tout au moins comme une démarche de désacralisation. Le différend[11] qui peut naître ainsi participe autant de la foi qui se sent mise en jeu que de l'horizon agnostique du discours scientifique.[12]
Pourtant, ce n'est pas de l'habituelle opposition entre « science » et « religion » dont il s'agit. Le hiatus est plus subtil que cela. En effet, non modalisés explicitement comme étant eux aussi des jeux de langage (Wittgenstein, 2004), les paradigmes des sciences humaines peuvent finir par apparaître comme procédant d'une confession de foi « athée », donc antagoniste autant que contradictoire, puisque croire qu'on n'a pas de croyance est une croyance en tant que telle. Pour exemple, cette affirmation d'un de mes élèves : « La laïcité, c'est une sorte de religion, où on ne croit en rien, où on a le droit de tout faire et de manquer de respect à la religion des autres ». C'est très précisément ce paradoxe que nous chercherons à adresser, dans la dernière partie de ce texte, au travers de la notion d'« équivocation », c'est-à-dire d'égale dignité des voix (mais non de leur équivalence).
Deuxièmement, c'est ladite « constitution de l'objet d'étude » qui peut placer l'enseignement dans un régime de paradoxe. En effet, parler « de l'islam », « des cultes de guérison » ou « des conceptions de la pureté dans le judaïsme », lorsqu'en face de nous, parmi nos élèves, se trouvent des étudiant·e·s dont l'islam, le christianisme évangélique ou le judaïsme sont la foi et la pratique (ou qui se perçoivent comme « musulman·e·s », « chrétien·ne·s », « juifs » ou « juives » sans que cela ne se traduise par aucune pratique suivie), revient, performativement, à parler de personnes qui sont physiquement présentes, mais à la troisième personne. Leur appartenance se trouve ainsi constituée en une sorte de « chose religieuse » au sens durkheimien du terme comme si ce dont il était question ne les concernait qu'au titre de l'apprentissage, mais non en tant que ce qui est mis en jeu les représente et les affecte. Pour certain·e·s étudiant·e·s[13], cette possibilité de prise de distance métadiscursive est très précisément ce qu'ils ou elles viennent rechercher (apprendre ?[14]) dans les cours d'Histoire et sciences des religions : un espace permettant de questionner une appartenance, le plus souvent héritée, et qu'il leur est nécessaire d'articuler de façon renouvelée à des contextes sociaux, économiques, épistémologiques qui se superposent de moins en moins avec

8) Mais probablement donne-t-elle aux questionnements mêmes de la connaissance anthropologique leur pleine dimension. La problématique est infiniment trop vaste pour être abordée ici puisqu'elle ouvre tout le champ de la « fabrication de l'altérité ». Notons simplement que, la plupart du temps, en sciences humaines (et ce n'est pas nécessairement un défaut), le « parler-avec » s'inscrit dans une forte dichotomie avec le « parler-de ». On peut citer comme exemple de tentatives de « mises en coïncidence » les travaux de l'ethnométhodologie, qui postulent une validité de paradigmes exogènes au sein de ceux des sciences humaines occidentales. Actuellement, les travaux comme ceux de Marco Motta (Thèse de doctorat à paraître en 2016-17) et du Groupe Anthropologie et Théâtre de Lausanne, dans le sillage de la pensée de Wittgenstein et de Stanley Cavell ne cherchent plus tant cette intégration qu'un questionnement à partir de notre forme de vie.

9) C'est là un champ immense de l'épistémologie des sciences sociales : celui d'un savoir « à propos de l'autre » qui cependant se constitue pour une grande part après coup et *in absentia.*

10) Un certain désembrayage énonciatif, caractéristique stylistique de la « neutralité scientifique », peut donner l'impression d'une absence de locuteur. Non seulement cela n'empêche pas les biais induits par l'intervention de la chercheuse/du chercheur ou de l'analyste, mais les rend plus difficilement décelables.

11) Au sens que Jean-François Lyotard (1983) donne à ce terme, à savoir une sorte de « non-rencontre » entre des jeux de langage (Wittgenstein) qui présupposent pour faire sens une communauté d'expérience ou une forme de vie (Wittgenstein), laquelle en l'occurrence ne se laisse pas constituer.

12) Ce paradoxe est donc constitué de façon équivalente par les deux types de paradigmes. Nous prétendons qu'il y a une sorte de symétrie et que ce n'est donc pas la foi qui refuserait la rationalité de la science, pas plus que les sciences humaines se considéreraient comme « affranchies » des questions de « croyance ».

13) Le plus souvent il s'agit d'étudiant·e·s musulman·e·s et de jeunes sri lankaises de tradition hindoue.

14) Quel est le sens, dans ce contexte plus encore que dans les autres situations scolaires, du qualificatif si réducteur d'« apprenant » que certaines pédagogies appliquent au statut d'élève ?

ceux de leurs parents. Toutefois, même dans ce cas de figure, la mise en perspective par les sciences humaines, ne donne que peu la parole à la personne concernée en ce qu'elle est la porteuse d'un système de représentation hétérogène. Le travail de « négociation » ou de « métissage », s'il ne lui est pas ouvert un espace ou des résurgences perçues comme « sauvages » pour se dire, demeure confiné à la « sphère privée »[15] et, scolairement parlant, à une forme de réserve ou de silence, ce qui équivaudrait à établir tacitement une sorte de « zone de non-droit pédagogique » (Durisch Gauthier, 2015).

3 Etre affecté·e et trouver sa voix

« J'entre. Ailleurs est ici. »

Antoine Emaz, Cambouis

Dans la pratique, ces « dissonances de l'ordinaire » (Chauvier, 2011, p. 87-109) nous renvoient de plus en plus souvent au paradoxe entre la distance épistémologique supposée du discours des sciences humaines et l'implication, elle aussi supposée, du paradigme « croyant » ou « pratiquant ». Au fil des années d'enseignement, des entretiens informels avec les étudiant·e·s et de nos propres recherches (Welscher, 2013), de nouvelles modalités paradigmatiques et pédagogiques se sont faites jour. Elles tiennent en ceci : nous sommes affecté·e·s, que nous le voulions ou non (Favret-Saada, 1990). Il n'existe aucune position de hors-jeu épistémologique. Même lorsqu'il feint la focalisation zéro, c'est-à-dire l'absence d'un point de vue clairement localisé, un discours ne se départit ni de son énonciateur, ni de sa performativité. Dire, c'est toujours faire (Austin, 1991) ; de surcroît, nous ne saurions nous rendre maîtres ni de la réception de nos propos (qui ne sont toujours que des propositions) ni de ses modes d'appropriation par nos élèves. Dans le même ordre d'idées, il est proprement impensable d'« aller sur le terrain » (fût-ce l'école) sans, à un moment donné, « se trouver sur le terrain », c'est-à-dire, d'une façon ou d'une autre, d'y être engagé et de devoir y produire une action pertinente. Car cet « autre » dont l'anthropologie fait tant de cas, cet autre « altérisé » au point d'apparaître parfois dans une étrangeté si lointaine et abstraite qu'il finit par devenir une sorte de variable dans des paradigmes d'autant moins questionnés qu'aucune voix ne leur répond, cet autre, en classe, il est souvent là. Il est assis en face de nous, à quelques dizaines de centimètres. Le paradoxe évoqué plus haut trouve ainsi son point nodal dans cette nécessité, pour l'enseignant·e comme pour les étudiant·e·s, de « jouer le jeu », c'est-à-dire donner la réplique de façon adéquate à celui ou celle qui n'est plus « un·e autre », mais quelqu'un à qui on s'adresse, une voix, qui elle aussi, comme nous-même, cherche la justesse qui lui permettra non seulement de comprendre ce qu'elle entend, mais également de faire comprendre ce qu'elle veut dire.
Dès lors, « construire des savoirs » ne revient plus à faire circuler des « objets cognitifs » ontologiquement autonomes entre des « sujets apprenants » et des « enseignant·e·s », mais à rechercher l'accord – ou à constater le désaccord – des voix, des postures, des manières d'agir et de faire sens avec ce qui nous arrive.[16] La « connaissance » n'est pas congédiée, mais elle se sait et se constitue désormais dans une attention au particulier, c'est-à-dire comme une pratique de l'ordinaire, intrinsèquement engagée dans un *ethos* (Diamond, 2011).
En d'autres termes, comme le montre remarquablement Sandra Laugier (2010) dans son dialogue avec l'ouvrage *Dire et vouloir dire* de Stanley Cavell (2009), il s'agit de trouver le « ton » juste, n'étant jamais complètement assuré·e d'être véritablement parvenu·e à dire ce que l'on veut dire (scepticisme cavellien). Ce disant nous sommes très loin d'une proposition de type relativiste, au sens d'une interchangeabilité de tous les modes de connaissance. Cette posture au contraire, nous y reviendrons, exige que non seulement on explicite les horizons d'énonciation en les modalisant (par exemple : « dans ce cas l'historien·ne dirait que… » ou « le texte, dès lors qu'il est considéré comme révélé, affirme que… ») mais également que l'on assume une véritable posture d'énonciation capable (dans la mesure du possible) de se dire en train de dire. Quand bien même – comme le veut la méthodologie de la dis-

15) Nous mettons cette expression entre guillemets car elle procède d'une dichotomie entre « public » et « privé » que nous pensons elle aussi (c'est un des prolongements de cette réflexion) devoir être interrogée. Il me semble en effet qu'apparaît de plus en plus fréquemment ce que l'on pourrait qualifier de chevauchement ou d'interpénétration entre ces deux sphères. Cela nous place face au même dilemme que celui mentionné dans la première partie de ce texte entre profession de foi et/ou d'appartenance et laïcité muette.

16) « Ce qui nous arrive », c'est-à-dire tout ce avec quoi nous sommes en contact ou confrontés, qui nous « met en jeu » et « avec quoi nous jouons ». Les informations, théories, compétences (sans préciser davantage ici) « nous arrivent » ainsi que la situation pédagogique, les contraintes de l'institution et des autres environnements sociaux.

cipline – l'enseignant·e travaille dans le cadre des paradigmes des sciences humaines, on peut imaginer qu'il ou elle ne se confonde pas avec ces dernières, mais simplement leur donne voix, comme à d'autres[17], possiblement celles des élèves – déjà engagé·e·s, il s'agit de parler et de penser à partir de cette pratique d'interlocution et de construire des savoirs adressés.

4 Pluriversion et équivocation : vers une pédagogie modale et une épistémologie perspectiviste

« Le réel physique n'est rien d'autre que la superposition de tous les possibles imaginaires. »

A. Connes

Ce récit, je l'ai découvert au travers de l'ouvrage de Vinciane Despret (1999), mais il s'agit en fait d'une narration traditionnelle tirée de la geste des nomades bédouins. Il relate l'histoire d'un homme désireux de répartir équitablement son patrimoine, onze chameaux, entre ses trois fils, selon la hiérarchie d'aînesse. Ainsi décide-t-il de léguer la moitié de ses biens au plus âgé, le quart au second et le sixième au cadet. A la mort du père, si l'on s'en tient à cette clé de répartition, le partage ne peut se faire qu'en… découpant un chameau, ce qui est paradoxal. La solution vient d'un ancien du village qui prête un douzième chameau aux trois frères. Dès lors le partage devient possible : l'aîné hérite de six bêtes, le second de trois et le dernier de deux. Il ne reste qu'à rendre le douzième chameau à son propriétaire.
Le procédé n'a rien d'un tour de prestidigitation arithmétique. Il est efficient. Il permet un partage perçu comme acceptable par les trois frères et, alors qu'arithmétiquement la solution n'est pas absolument exacte, sur un plan pratique elle est tout à fait opérante.[18] « Le "oui" que les fils réussissent à produire, et duquel émerge ce mode de division proprement inattendu […] n'est ni la récusation ou la dénonciation d'un choix impossible, ni l'acceptation pure et simple de l'héritage. » (Depret, 1999, p. 29). Il s'ouvre ainsi un lieu commun virtuel inédit qui rend la transaction possible, alors que la division, mathématique en ce cas, conduit au paradoxe – et à une forme de violence.

Et lorsque, à la suite de Vinciane Despret, nous parlons d'« équivocation » au sens d'égale (*equi*) dignité des voix (*vocatio*) (Despret, 1999 ; 2014), c'est de ce chemin de crête que nous parlons, celui qui ne fixe pas une clef de partage intangible entre les paradigmes, mais qui crée un espace de jeu[19] dans lequel, selon l'expression de François Bon, « tous les mots sont adultes ».
Selon cette façon de procéder, qui est également celle de l'anthropologie modale (Laplantine, 2005), enseigner l'Histoire et sciences des religions consiste à proposer des connaissances non en tant qu' « objets », mais comme des régimes de saisie qui correspondent à des régimes d'activité et à des régimes de sens. Elles se construisent alors, dans l'ordinaire de la classe à l'instar de l'ordinaire du monde, comme une pratique, celle de montrer (Wittgenstein) (plutôt que de statuer), de faire varier les points de vue et de « cartographier nos pratiques en définissant ce qu'elles produis[ent] en termes de versions. » (Despret, 1999, p. 37). On cherche, « face à l'universel et au lieu de l'unicité du Vrai majuscule, [ce] que serait un relativisme conséquent, un plus vrai pour. » (Büttgen, Gendreau-Massaloux & North, 2014). Apprendre se fait au carrefour d'une diversité de sens possibles donnés à des actions, y compris celle-là même d'apprendre – ou d'enseigner. Dans leur équivocation, à charge pour chaque voix de s'expliquer[20] comme pratique, c'est-à-dire de clarifier ce qu'elle veut dire, fait, dans quelles

17) Un exemple simple de ces « voix modales » est précisément celui du concept de « rationalité ». En effet, les étudiant·e·s sont souvent surpris·e·s de nous entendre parler de « rationalité mythologique » dans la mesure où rationalité et scientificité sont conçues comme étant largement synonymes. Au fur et à mesure de l'avancement du programme, les élèves parviennent à modaliser le concept et à envisager qu'une théologie puisse être une forme de rationalité, laquelle repose cependant sur des présupposés irréductiblement différents de celle des sciences empiriques.

18) Pour d'autres développements sur la question du douzième chameau, voir Ost, F. (s.d.).

19) Il faut donner à la notion de « jeu » toute l'amplitude de sa polysémie. Le jeu comme espace – « avoir du jeu » – qui permet aux pièces d'un mécanisme de se mouvoir sans heurts ; jeu au sens théâtral en tant qu'il renvoie au travail des comédien·ne·s qui, sur la même scène, cherchent la meilleure façon d'interagir, jeu au sens d'intervalles harmoniques et rythmiques qui donnent sa musicalité à un morceau, bien plus que les sonorité et les temps eux-mêmes (Welscher, 2013, p. 83-110).

20) Au sens polysémique du terme, à savoir d'expliciter, autant que possible, l'horizon d'énonciation, et de justifier (au sens ou on demande à quelqu'un à qui on réclame des comptes, de s'expliquer) sa posture et son régime d'action.

situations[21] et avec qui.

A ce titre, épistémologie et pédagogique ne forment plus deux régimes hétérogènes, selon l'ancienne distinction entre le fond et la forme. Le « perspectivisme » (Viveiros de Castro, 2009) épistémologique qui thématise les phénomènes en termes de versions, se traduit simultanément, dans les échanges avec les étudiant·e·s, par des façons non clivantes d'articuler les différentes voix qui peuvent être amenées à s'exprimer. Il me semble en effet que, bien davantage que de massives déclarations d'intention, ce sont les performances[22] du langage ordinaire (Cavell) qui, épistémologiquement aussi, ouvrent le jeu aux accords/désaccords, à la coopération modale[23].
Sur le plan pédagogique, j'ai ainsi choisi de ne plus formuler des « identités »[24] en termes formels ontologiques (« qui êtes-vous ? » Réponse : « je suis musulman·e ») mais en termes réalistes[25], comme des régimes d'activité procédant d'une forme de vie (« que faites-vous, quelle est votre pratique ? »). La nuance peut paraître ténue, elle est considérable : elle prend le contrepied de l'objectivation, « opération involontaire par laquelle, d'une synthèse imaginaire désignée par un mot, nous faisons une chose en soi, supposée exister objectivement *telle que nous l'imaginons*. » (Billeter, 2012, p. 29). L'échange qui s'ensuit, réengagé non selon une catégorisation substantielle mais selon les régimes d'action, s'en trouve notablement modifié : l'équivocation est immédiate, les paroles sont réindexées sur des locutrices et des locuteurs et la nécessité de préciser les modalités d'appartenance se fait jour (« je suis musulman·e, mais je ne prie pas cinq fois par jour »). Cette réinstauration d'un « je »[26] facilite d'autant plus la coexistence de versions différentes qu'elle rend subsidiaire l'injonction de trouver nécessairement un accord. Rien ne s'oppose à ce qu'on se tienne à constater le différend et à le thématiser comme une divergence entre certains régimes de sens (ou certains de leurs éléments) qui n'ont pas impérieusement vocation à l'homogénéité. Il s'agit bien davantage de savoir d'où l'on parle que d'avoir raison. Par ailleurs, elle tend à désamorcer une dynamique, souvent implicite, par laquelle se plaque sur une ou un pratiquant singulier un statut d'exemplarité (tel pratiquant du judaïsme => ce juif => les juifs => le juif), que celui-ci soit perçu comme stigmatisant ou comme électif. Equivoquée, la dogmatique des systèmes religieux apparaît comme un régime de sens qui ne coïncide avec les expressions pratiques que partiellement, singulièrement et toujours de façon négociée. Dans ce mode de « pensée par le milieu » (Despret, 2014), les concepts ne disent plus l'être, mais fonctionnent comme des opérateurs épistémiques ; ce qu'il était d'usage de nommer «identités» se présente alors comme de possibles régimes d'action au sein d'une forme de vie.

En tant qu'il est peu clivant, ce type d'approche a d'autant moins à composer avec les dichotomies, les formalisations binaires qu'il les génère le moins possible.[27] Ainsi en va-t-il notamment de la « neutralité » scientifique évoquée plus haut. En régime d'équivocation, il n'y plus lieu de supposer que le savoir véritable ne se produit qu'au prix d'un renoncement à la métaphysique religieuse : il peut en constituer un contrepoint, une alternative, un complément. C'est un mode cognitif qui s'inscrit dans des régimes d'action spécifiques et qui, pas davantage que la rationalité scientifique, n'a vocation à devenir ultimement métadiscursif.
Dans le prolongement, sur le plan épistémologique (on rejoint là les plus récentes propositions de l'anthropologie culturelle et sociale), c'est toute la question de l'« altérité » qui est remodalisée en tant qu'elle, à l'écart des disjonctions vrai/faux, réel/imaginaire, sujet/objet[28], questionne les catégories mises en œuvre : l'autre est-il vraiment le

21) Une situation n'est ni un contexte ni un ensemble de circonstances qui « entourerait » le phénomène. Une situation est une problématique d'action dans laquelle il s'agit de « jouer juste ».

22) Au sens d'Austin (1991) : quand dire, c'est faire.

23) « Co-opérer », faire opérer ensemble. Cela ne suppose pas nécessairement la convergence de vues.

24) A l'instar de François Laplantine (2010), les concepts d' « identité », tout comme ceux de « sujet » ou de « contexte » me paraissent poser plus de difficultés qu'elles n'en résolvent. A y regarder attentivement, ces types de notion consistent presque toujours à substantialiser un aspect (religieux, social, etc.) qui fonctionnent alors de manière substitutive, métonymique. L'illusion langagière fait alors penser qu'en disant « le(s) musulman·e·(s) », on aurait épuisé les régimes de sens et d'action de ces personnes.

25) Au sens de la philosophie réaliste américaine de Cavell ou Taylor.

26) Substitution de l' « égo-phorique » au « méta-phorique ».

27) Il vaut certainement la peine, à ce point, d'adresser l'objection qui ne manquera pas de nous être faite, à savoir qu'en face de nous peuvent, le cas échéant, se déployer des discours et des positions qui n'ont rien de l'équivocation, qui se considèrent comme ultimes et normatifs (même si dans nos classes et à l'heure où nous écrivons, cela ne se produit presque jamais).
La remarque est pertinente et la possibilité de voir s'exprimer des représentations de cet ordre n'est pas à négliger et ouvre à des réflexions qui portent au-delà du cadre de cet article. Disons cependant qu'une épistémologie modale – et la posture éthique qu'elle génère – permet tout au moins de ne pas répondre au clivage par le clivage, à l'individu par l'appartenance, au métadiscours par un métadiscours plus englobant encore. Gageons que, pour une partie des situations, cette attention prêtée aux « autres voix » permettra de constituer autant d'exceptions communicationnelles/relationnelles de façon à ce que l'étudiant·e reste un interlocuteur légitime et non un « il » ou « elle » radicalement hétérogène.

28) Nous suivons en cela la proposition de Bruno Latour qui, en cherchant « comment parler symétriquement de nous comme des autres sans croire ni à la raison ni à la croyance, tout en respectant à la fois les fétiches et les faits ? » (Latour, 2009, p. 19) propose le concept de « faitiche » qui substitue au partage entre sujet autonome agissant et objet agi une relation où l'action ne procède pas du sujet mais de la relation elle-même.

seul à avoir des « croyances », que disent les catégories de « primitif », de « malade mental », de « manipulation », de « secte » ou même de « fondamentaliste » du régime de sens de celui ou celle qui les emploie ?[29] De même pour les catégories beaucoup plus consensuelles (et à ce titre beaucoup plus difficiles à questionner) de « culture », « religion », « rituel », « symbole », mais aussi de « sujet », « contexte », « identité ». Enfin, et c'est peut-être là le cœur de l'enjeu, comment ces modes d'existence (Latour, 2012) affectent-ils nos propres représentations, nous engageant de cette incessante recherche relationnelle (Wacquant, 2014, p. 52-58) de l'adéquation et de la pertinence (plutôt que de la vérité), c'est-à-dire de cette possibilité toujours instable, de « jouer juste », dans le rythme, dans le ton.

Conjointement à la démarche épistémologique, toute fabrication de connaissance agit, d'une façon ou d'une autre comme un *ethos*[30], en l'occurrence comme la reconnaissance – ou la négligence[31] - pratique de chacune des voix des personnes présentes, enseignant·e·s ou étudiant·e·s. Les différents régimes d'énonciation s'articulent au discours catégoriel, sans se confondre avec lui. A ce titre, la voix « savante » ne saurait se substituer aux protagonistes ordinaires, parler à la place de celles et ceux qu'elle met en jeu. En effet, «"parler à la place" requiert le silence et l'abstention de celui pour qui l'on parle, suppose qu'on prenne cette place et qu'on en remplisse le vide ; parler "à partir" de lui ne présuppose rien de tel, au contraire : la place n'est pas vide, elle est bien occupée, ou plutôt il faut la créer pour qu'elle le soit. » (Despret, 2012, p. 38).
Dès lors qu'on parle-avec ou à-partir, la personne mise en jeu par un discours sur la tradition dans laquelle elle pratique n'est plus un « phénomène » ou un « objet de connaissance » virtuel et mutique[32] qui se confondrait avec son « appartenance » et dont on parlerait en quelque sorte *in absentia*. Et, lorsque la « distance épistémologique » crée une « perspective », celle-ci apparaît comme un mode, en l'occurrence celui de la méthode des sciences humaines. Les énonciatrices et énonciateurs quant à eux, enseignant·e·s autant qu'étudiant·e·s font jouer les versions équivoques, fabriquent ce savoir non homogène, possiblement discontinu, modal.

Plus haut dans ce texte, nous avons relaté quelques exemples de prises de parole d'étudiant·e·s qui attestaient du différend paradigmatique entre leur horizon de foi et celui (ceux) des sciences humaines. Le défi bien sûr est de répondre, non pas, bien sûr, afin de conclure ou d'imposer une version, mais pour faire jouer et pour donner la réplique. Voici, à titre de propositions tout à fait circonstancielles et dans toute leur imperfection, ces mêmes questions accompagnées cette fois d'une transcription des réponses que j'ai données.[33] Chaque fois, je me suis efforcé de pluraliser les versions, d'interroger les concepts faussement évidents et d'apporter, là où cela était pertinent, des éléments d'information.[34]

- Mais Monsieur, moi je suis juif pratiquant et ça m'embarrasse que vous disiez qu'il est historiquement peu vraisemblable que le Peuple d'Israël soit allé au Sinaï. Je sais bien qu'on n'a retrouvé aucune trace archéologique fiable, mais il y a quand même la Torah !
- *Mais bien sûr, il y a la Torah. Il faut reconnaître qu'on n'a aucune trace archéologique de l'épisode du Mont Sinaï. Pourtant, cela ne suffit pas à dire que le peuple hébreu n'y est pas allé même si, historiquement parlant, c'est peu vraisemblable. En revanche, la rencontre sur la montagne est remarquable en tant que manière de voir - et cela n'est pas une vérité de second ordre, c'est une façon d'envisager le monde et une façon de vivre ; donc c'est une vérité opérante. Elle a cette véracité-là, pleine et entière Dieu se rencontre sur une montagne dit la Torah. C'était déjà le cas pour Abraham, il en va de même pour Moïse au Sinaï, mais il y a aussi des montagnes pour Mohammed et Jésus dans différents épisodes (très importants) de leurs traditions respectives. Est-ce que la Torah ment ? Sûrement pas. Elle a une conception de l'histoire*

29) On remarquera que certaines catégories peuvent être prises à leur compte par les personnes mêmes qu'elles sont supposées « enfermer », soit comme une revendication (« oui, je suis fondamentaliste, évidemment ! »), soit comme une imprégnation.

30) Du grec qui, originairement désigne le « séjour habituel », les « lieux familiers » et, par extension, les usages, les coutumes, puis les « dispositions de l'âme », le « caractère » et, enfin, les « mœurs ». Nous donnons ici à cette notion une acception qui lie un mode d'action aux manières qu'il a, performativement, d'engager autrui. Dans la mesure où il ne s'exprime pas par des règles appréhensibles et/ou formalisables en tant que telles, il n'est pas synonyme de « morale ». Dans le même ordre d'idées, j'ai également envie de distinguer « *ethos* » d' « éthique », pour ramener le sens du premier terme à la dimension presque organique d'un comportement, en tant qu'une attitude, une posture, une tonalité sont intrinsèquement agissantes sur autrui.

31) Dont l'étymologie, de façon particulièrement éloquente pour le propos qui est le nôtre, remonte à *neg-legere*, « ne pas recueillir », ne pas faire preuve de scrupule. Chez Cicéron, en résonnance particulièrement éloquente avec notre propos, *negligio* s'oppose à *religio* (Borgeaud, 2013, p. 20-21).

32) Ou revendicateur, ce qui correspond symétriquement au mutisme.

33) Les transcriptions se basent sur des notes que j'ai prises en fin de cours. Elles sont légèrement condensées et exprimées sans les tournures propres à l'expression orale.

34) Les dialogues relatés ici n'ont qu'une valeur d'illustration, pas même d'exemplarité. Le contexte, les représentations de chacun·e, ce qu'enseignant·e·s et élèves connaissent les un·e·s des autres, la cohésion de la classe, les savoirs respectifs, l'atmosphère du moment, etc. constituent autant de variables qui ne sauraient être standardisées. L'oralité par ailleurs réclame une réponse presqu'immédiate ce qui, outre le propos développé, confère une importance centrale à l'attention accordée à l'interlocutrice ou à l'interlocuteur et à un travail perceptible d'équivocation.

qui ne coïncide pas avec celle des sciences humaines telles que nous les concevons actuellement. La Torah, selon la tradition du judaïsme, met en récit l'histoire de ce peuple et de son Dieu YHWH qui se rencontre mieux en hauteur. Rien n'empêche qu'une série d'événements déterminants se soient passés sur une montagne. Et dans le texte (c'est un régime de sens), elles se passent là-bas. La question est toujours de savoir ce que je fais lorsque j'opte pour telle ou telle version.

- Et moi je suis musulman. Dans notre tradition, on dit que les juifs auraient modifié une partie de la révélation d'origine. Ceci expliquerait cela, non ?
  C'est en effet la version musulmane qui considère la révélation coranique comme le sceau des prophètes, avec la part de rectification des révélations consignées par les deux autres monothéismes. La tradition musulmane en effet considère qu'elle n'aurait pas eu lieu d'être si les révélations antérieures, juive et chrétienne, n'avaient souffert de distorsions. Vous pouvez tout à fait imaginer que pour les juifs et les chrétiens, l'idée de fonder sa foi sur un texte dégradé apparaît comme absolument inconcevable. Au niveau historique, c'est toute la dynamique de composition des textes qui est posée. On a beau avoir un statut de révélation, cela ne veut pas dire pour autant que les textes n'ont pas d'histoire. La Torah, même en tant que parole considérée comme d'origine divine, sait faire œuvre de mémoire, tout comme les Evangiles sont des témoignages (Evangile selon Matthieu, etc.). On remarque aussi combien la tradition musulmane a été en discussion intense avec les deux autres monothéismes et qu'il les tient en très haute estime, qu'il les aborde presque avec une sorte de volonté de réforme.

- En fait Monsieur, le problème se pose dans plein de traditions : on n'a presque aucune trace de Jésus en dehors de la Bible ; et je vous parle pas de Bouddha !
  En effet, d'un point de vue archéologique, Abraham, Moïse, Bouddha et Jésus sont difficiles à authentifier de façon indubitable. Cela dit, ils ne sont de loin pas les seuls. Innombrables sont les personnages dont l'existence n'est pas ou peu confirmée par des documents historiques. Mais il faut aussi mentionner un autre type d'existence. Lorsqu'Abraham par exemple, fait figure de fondateur parfait du monothéisme et cela depuis des centaines de générations, il a, de façon très certaine cette fois, très prégnante, cette existence-là. Il a l'existence de la mémoire de ces traditions et des populations qui les portent. Et c'est cet Abraham-là qui est « actif » aujourd'hui, pas l'homme qui aurait vécu il y a trois ou quatre mille ans. Quant à l'existence historique de Bouddha, il nous est presque impossible d'extraire le personnage historique des hagiographies. Mais les bouddhistes vous diront que ça n'a au fond pas vraiment d'importance, l'essentiel étant la doctrine – le Zen par exemple allant jusqu'à dire « si vous rencontrez le Bouddha, tuez-le ! »

- Pas de trace de Dieu non plus, évidemment. Tout ça, ce sont des croyances ; ça sert à se rassurer, à faire partie d'une communauté, à ne pas avoir peur de mourir.
  Il est tout à fait possible que la foi instaure une sorte d'« environnement métaphysique » qui crée de la sécurité. La foi en un paradis, un salut, un Eveil d'une part, et la participation dans un groupe lié par cette communauté de foi d'autre part, c'est très important. Mais cela délégitime-t-il vraiment la foi ? Par ailleurs, le postulat d'un ordre sous-jacent du monde n'est pas nécessairement religieux, mais dans les deux cas, il permet d'agir, de donner un sens à ses actions, même en ce moment où nous parlons. Pour votre camarade, cela renvoie à une gouvernance divine. Dans quelle mesure, à votre avis, cela modifie-t-il sa relation au monde et aux autres ?
  Vous avez employé la notion de « croyance ». Quel sens donnez-vous à ce mot ? Si vous considérez la foi comme une « croyance sans objet », vous risquez de ne pas comprendre la richesse et l'intensité des chemins de foi qui engagent les pratiquants jusque dans leur plus profonde intimité. Quant aux preuves de l'existence de Dieu, si d'aventure elles s'avéraient irréfutables, il ne saurait plus être question de foi. Vous remarquerez aussi, pour ce qui est de l'athéisme, le dénominateur lexical commun entre « croire » et « ne pas croire », c'est le verbe « croire ». Il est scientifiquement très difficile de démontrer la non-existence de quelque chose (le fait qu'on en ait pas d'expérience ne signifie pas qu'il n'y ait rien). Dieu est une hypothèse, c'est une possibilité.
  J'aime beaucoup votre emploi du mot « trace ». Dieu ne laisse pas de trace dites-vous. Pourtant, dans un horizon croyant, tout « fait signe », le monde atteste d'une intelligence créatrice (Dieu) ou d'un ordre métaphysique (par exemple le karma). De même pour les lieux, dont certaines caractéristiques peuvent, si on les lit de cette manière, attester d'une hiérophanie. Bien sûr, d'un point de vue des indices matériels indubitables, l'historien·ne ne s'y retrouve pas. Mais à quoi ressemble le monde quand on le regarde ainsi ? Vous pourriez poser la question à votre camarade.

- Oui, à se demander comment on peut en arriver à croire des choses pareilles ?
  C'est une question très complexe, celle de savoir ce que nous choisissons, ce dont nous héritons, ce que nous faisons de cet héritage. J'aimerais vous poser cette question : comment en êtes-vous arrivé à poser une question pareille ? Cette question se pose-t-elle toujours ou existe-t-il des représentations dont on hérite et que l'on questionne peu ou pas. Cela ne les empêche pas, d'ailleurs, d'évoluer. Un chemin de foi ou un chemin critique par rapport à ce qu'il conçoit comme irrationnel sont des développements de régimes de sens et d'action différents. Ils évoluent avec notre histoire, avec le sens qu'on donne à notre vie. Bien des personnes croyantes, en particulier celles qui rejoignent une tradition dont elles étaient distantes ou qui n'étaient pas la leur au début peuvent vous raconter comment elles en sont arrivés à considérer que le message qu'elles confessent, un jour, subitement ou progressivement, leur est apparu comme évident, adressé à elles. Comment tout d'un coup, en regardant le monde de cette manière, ça a fait sens, ça a « fait monde ». Et votre version est également en mouvement: vous êtes en train de poser des questions, d'envisager que quelqu'un puisse développer ce type de représentation. Poser des questions sur l'autre, c'est toujours, ouvrir un jeu de miroirs, c'est-à-dire, poser également des questions sur soi.

- Et vous, Monsieur, vous croyez en quelque chose ?
  Est-ce que je dois vous répondre ? Est-ce que c'est une question qu'on peut poser au prof d'histoire des religions ? Evidemment ! Si il y en a un à qui on a envie de poser cette question, c'est à lui !
  Comme je l'ai dit en début d'année scolaire, il me paraît problématique de prétendre « être nulle part » dans mon enseignement. Vous avez une parole et un régime d'action qui sont les vôtres et que vous exprimez, il en va de même pour moi. Mais il se trouve que je suis l'enseignant et que cette parole a du coup un statut un peu différent (ce qui ne veut pas dire que je doive garder le silence – c'est très bruyant, le silence…).
  D'une façon ou d'une autre, nous « croyons » toutes et tous (en) quelque chose. C'est aussi mon cas. En ce qui me concerne, je ne suis pas sûr que le verbe « croire » soit adéquat, mais j'ai une pratique spirituelle régulière. Si vous me le permettez, pour l'instant, j'aimerais faire preuve de réserve à ce sujet, pour ne pas introduire un biais trop important dans ce que vous m'entendrez dire ; à moins que vous ne considériez que c'est précisément cette réserve qui crée le biais, ce qui est une possibilité. Laissons-nous un peu de temps pour mûrir cette question, si vous voulez bien. Mais soyez assuré que ceci n'est pas une esquive, je vous répondrai, avec tous les détails que vous souhaiterez.

Ce dernier échange, davantage encore que les autres, fait apparaître l'intrication du « public » et du « privé » tel qu'il est nécessairement engagé par l'enseignement de l'histoire des religions dans nos gymnases. Celui-ci ne se tient pas hors contexte ni dans un lieu « sanctuarisé »[35] comme on l'entend parfois. La parole enseignante excède par sa portée le lieu où elle est professée et repose, par son mandat même, sur un postulat de porosité entre la « classe » et le « monde ». Et si certaines postures énonciatives comme celles de dire « je suis chrétien·ne évangélique, je crois que Jésus est mort en croix pour mes péchés et ceux de toute l'humanité » peuvent, dans un premier temps, faire problème lorsqu'elles s'expriment en classe, elles montrent en ceci que la perméabilité entre « dedans » et « dehors » se conçoit souvent comme unidirectionnelle. On prête en effet au discours des sciences humaines un droit implicite de statuer sur le monde, mais pas au discours confessant d'avoir une voix en classe. Insistons sur le fait que le questionnement qui est à l'œuvre ici n'est pas celui qui prône ou conteste l'« ouverture » de l'institution scolaire aux « religions », mais le constat que ces voix sont toujours déjà à l'œuvre et qu'elles constituent peut-être des horizons de sens et d'action pour certain·e·s de nos étudiant·e·s. En régime d'équivocation, il n'y a pas de « dehors » qui entrerait en concurrence avec un « dedans », mais des sens possibles, des versions dont on privilégie l'une ou l'autre. On dira à ce titre que « le véritable mérite d'un Copernic ou d'un Darwin ne fut pas la découverte d'une théorie vraie, mais celle d'une nouvelle et fructueuse manière de voir. » (Wittgenstein, 2002, p. 18)

La classe relève d'une forme de vie où se mettent en jeu des interlocutrices et des interlocuteurs ainsi que, parfois de manière très intense, les représentations[36] dont chacun·e dispose déjà et qui s'en trouveront modifiées. Dès lors, il s'agit autant de répondre de ce que nous proposons que de répondre à l'étudiant·e et d'interroger ce que cela nous fait faire. Le champ qui s'ouvre là est celui du travail conjoint de la connaissance et de l'éthique, toujours

35) Il est d'ailleurs particulièrement éloquent de voir ce lexème, emprunté à un champ sémantique connoté comme « *religieux* » très souvent, intégré au discours de ce que j'ai appelé plus haut « laïcité muette ».

36) Je donne ici la préférence à une définition « neurale » de ce terme. Voir Bault, Chambon, Maïonchi-Pino, Pénicaud, Putois & Roy (2011).

« lié[es] au contexte sans être relativiste[s] (Rawls, cité par Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 24). Si ce n'est « qu'en tant que praxis communicative que l'ethnographie [respectivement l'histoire et science des religions] apporte la promesse de livrer une connaissance nouvelle sur une autre culture » (Fabian, cité par Chauvier, 2011, p. 55), alors il s'agit de prêter une attention (Citton, 2014) aussi soigneuse que possible à ce qui se joue, à « voir le visible » (Chauviré, 2003)[37] et à accorder, selon une éthique du *care*[38] qui devrait prolonger cette contribution, de l'importance à ce qui importe à d'autres et à nous-mêmes (Laugier, cité par Molinier, 2009, p. 167).

À propos de l'auteur

Claude Welscher est maître de gymnase. Titulaire d'un DEA « Eléments pour un paradigme du jeu et du théâtre dans l'étude des rites de transe et de possession » de l'Université de Lausanne, il est actuellement chercheur au sein du Groupe Anthropologie et Théâtre.
claudewelscher@hotmail.com

Références

Austin, J.-L. (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

Bault, N. Chambon V., Maïonchi-Pino N., Pénicaud F.-X., Putois B. & Roy J.-M., (2011). *Peut-on se passer des représentations en sciences cognitives ?* Bruxelles : De Boeck.

Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.

Bouveresse, J. (1976). *Le mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Paris : Minuit.

Borgeaud, P. (2013). *L'histoire des religions*. Paris : Illico.

Büttgen, Ph., Gendreau-Massaloux, M. & North, X. (dir.) (2014). *Les Pluriels de Barbara Cassin, ou le partage des équivoques*. Paris: Le Bord de l'eau.

Cavell, S. (2009). *Dire et vouloir dire* (S. Laugier et Ch. Fournier, trad.). Paris : Cerf.

Chauvier, E. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard.* Toulouse : Anacharsis Editions.

Chauviré, C. (2003). *Voir le visible. La seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris : PUF.

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.

Connes, A. (s.d.)., cité notamment par M. Kramer (s.d.). Structures de l'invisible. Un projet international 2014/2015. Récupéré le 10 août 2015 sur le site http://www.martinakramer.net/docs/StructuresFR.pdf

37) Cette expression qui renvoie à l'idée, développée par Wittgenstein, que « les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde » (Wittgenstein, 2004, p. 86). En ce qui nous concerne ici, « voir le visible » revient surtout à une sorte d'éducation du regard et de l'attention de façon à accorder de l'importance à ce qui, dans ce que nous disons, engage autrui.

38) Qu'on peut comprendre comme éthique de la sollicitude mutuelle, corrélative aux relations d'interdépendance qui engagent les personnes les unes vis-à-vis des autres (voir Molinier, Laugier & Paperman, 2009).

Das, V. (2012). Ordinary Ethics. Dans D. Fassin (dir.). *A Companion to Moral Anthropology*. Malden : Wiley-Blackwell.

Despret, V. (1999). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions.* Paris : Les empêcheurs de penser en rond.

Despret, V. (2012). Penser par les effets. Des morts équivoques. *Etudes sur la mort, 2,* 142, 31-49.

Despret, V. (2014). Penser par le milieu, cultiver l'equivocation. Dans Ph. Büttgen, M. Gendreau-Massaloux & North, X. (dir.), *Les Pluriels de Barbara Cassin ou le partage des équivoques.* Paris: Le Bord de l'eau.

Diamond, C. (2011). Croyance, compréhension et incompréhension : Wittgenstein et la religion. *Théo*Rèmes. Récupéré le 25 janvier 2015 du site http://theoremes.revues.org/242

Durisch Gauthier, N. (2015). La religion des autres: quelle place pour les questions «personnelles» en classe. *Revue de didactique des sciences des religions (RDSR), 1*, 95-102.

Emaz, A. (2009). *Cambouis*. Paris : Seuil.

Favret-Saada, J. (1990). Etre affecté. *Désorceler.* Paris : Editions de l'Olivier.

Groupe Anthropologie et Théâtre (2013). *Des accords équivoques. Ce qui se joue dans la représentation.* Lausanne : BSN Press.

Laugier, S. (2010). *Le mythe de l'inexpressivité.* Paris : Vrin.

Laplantine, F. (2010). *Je, nous et les autres.* Paris : Le Pommier.

Laplantine, F. (2005). *Introduction à une anthropologie modale.* Paris : Teraèdre.

Latour, B. (2009). *Sur le culte des dieux faitiches. Suivi de Iconoclash*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*. Paris : La Découverte.

Lyotard, J.-F. (1983). *Le différend*. Paris : Minuit.

Molinier, P., Laugier, S. & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.

Ost, F. (s.d.). Le douzième chameau, ou l'économie de la justice. Récupéré le 20 mars 2015 du site http://www.dhdi.free.fr/recherches/etatdroitjustice/articles/ostdouziemechameau.pdf

Szasz, T. S. (1973). *The Second Sin*. New York : Doubleday.

Tasma, A. (réalisateur). (2010). *Fracture.* [S.l.] : Zylo.

Tesson, S. (2012/2014). *Géographie de l'instant*. Paris : Pocket.

Viveiros de Castro, E. (2009), *Métaphysiques cannibales*. Paris : PUF.

Wacquant, L. (2014). *Invitation à la sociologie réflexive.* Paris : Seuil.

Welscher, C. (2013). Quand jouer modifie la règle du jeu : vers une pragmatique du dispositif. Dans Groupe Anthropologie et Théâtre (dir.), *Des accords équivoques. Ce qui se joue dans la représentation* (p. 83-110). Lausanne : BSN Press.

Wittgenstein, L. (1921/1961). *Tractatus logico-philosophicus.* Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (1931/2002). *Remarques mêlées*. Paris : Garnier-Flammarion.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Unterricht
Enseignement

Die Ritualkiste als Methode für einen kompetenzorientierten Unterricht zum Thema Übergangsrituale

Celina Dobi

Dieser Beitrag dokumentiert die Durchführung einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit zum Thema Übergangsrituale auf der Sekundarstufe I und stellt die dafür entwickelte Methode der Ritualkiste vor.

Résumé

Cette contribution montre en détail la réalisation d'une séquence d'enseignement au secondaire I portant sur les rites de passage. La méthode « boîte de rites », un nouvel outil, est mis en discussion.

Abstract

This contribution discusses a unit plan aimed at students aged 10 to 15, on the subject of "rites of passage". The unit mobilizes a new teaching tool, the "ritual box", which this contribution will analyze.

1 Einleitung

Was ist eigentlich ein Ritual? Wie kommt ein Ritual in eine Kiste? Und wie kann die kompetenzorientierte Aufgabenstellung „Ritualkiste" im Religionsunterricht umgesetzt werden? Welche Kompetenzen werden durch diese Methode gefördert? Der folgende Artikel dokumentiert detailliert die Durchführung des Unterrichts zur kompetenzorientierten Aufgabenstellung „Die Ritualkiste" auf der Sekundarstufe I und analysiert die daraus entstandenen Produkte der Jugendlichen.[1] Verbesserungsvorschläge und andere Formen, die „Ritualkiste" zu verwenden, eröffnen dem Leser und der Leserin die Möglichkeit, die Methode der „Ritualkiste" im eigenen Unterricht umzusetzen und/oder die Methode den eigenen Bedürfnissen anzupassen und zu erweitern.

2 Beschreibung der Unterrichtseinheit

2.1 Institutioneller Rahmen

Der im Folgenden dokumentierte Unterricht zu Übergangsritualen wurde auf der Oberstufe der Tagesschule Sesam in Düdingen durchgeführt.[2] Die Oberstufe besteht derzeit aus 18 Schülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 17 Jahren, die niveau- und altersdurchmischt unterrichtet werden – Jahrgangsklassen gibt es nicht.

Das Schuljahr an der Oberstufe ist in sechs Epochen organisiert, welche je sechs Wochen dauern. In jeder Epoche gibt es ein vielfältiges Angebot an Modulen aus den Bereichen Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften und Kunst. Die Module werden für unterschiedliche Levels angeboten, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, sich ihr individuelles Programm niveau- und stufengerecht zusammenzustellen. Am Ende jeder Epoche finden Lernkontrollen ohne Noten statt, die über das erfolgreiche Abschliessen des jeweiligen Moduls entscheiden.

In diesem Kontext wurde im Frühling 2014 das Modul „Erwachsen werden? Übergangsrituale – eine Ritualkiste gestalten" angeboten. Acht Schülerinnen und Schüler hatten sich dazu entschieden, dieses Modul zu belegen und innerhalb der 6-wöchigen Epoche eine Ritualkiste zu gestalten.

[1] Der Artikel entstand unter Mitarbeit von Petra Bleisch.

[2] Zur pädagogischen Orientierung der Schule vgl. http://www.tagesschule-sesam.ch/.

2.2 Auftrag

Die Schülerinnen und Schüler erhielten den Auftrag, selbständig eine Ritualkiste zu einem Übergangritual zu gestalten und den anderen Schülerinnen und Schülern vorzustellen. Wichtig für die Gestaltung der Ritualkiste war, dass die Schülerinnen und Schüler die Schwellenphase des Rituals darstellen, also diejenige Phase, welche von einem „no longer/not yet"-Status gekennzeichnet ist. Die Schülerinnen und Schüler konnten frei nach Interesse wählen, mit welcher Religion oder Gemeinschaft sie sich beschäftigen wollten, um ihre Ritualkiste zu gestalten.
Nebst der Arbeit an den spezifischen Kompetenzen NMG/ERG zu Ritualen und Übergangsritualen wurde mit diesem Auftrag auch an folgenden überfachlichen Kompetenzen gearbeitet, die zudem zu zentralen Zielen der Tagesschule Sesam gehören:

- Die Schülerinnen und Schüler können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen.
- Die Schülerinnen und Schüler können sich Unterstützung und Hilfe holen, wenn sie diese benötigen.
- Die Schülerinnen und Schüler können das eigene Lernen organisieren und sich unter anderem einen geeigneten Arbeitsplatz einrichten oder bei Bedarf Pausen einschalten.
- Die Schülerinnen und Schüler können Strategien einsetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen und Hindernissen zu Ende zu führen.
- Die Schülerinnen und Schüler können Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren. (D-EDK, 2014, Grundlagen)

2.3 Durchführung

Die Epoche (sechs Wochen) des Moduls „Erwachsen werden? Übergangsrituale – eine Ritualkiste gestalten" wurde folgendermassen eingeteilt:

Woche	Input: Einführung Übergangsrit.	Recherche	Gestaltung der Kiste	Vorbereitung Vortrag	Fremd- und Selbst-evaluation
1	Input 1				
2	Input 2				
3					
4					
5					
6					

Abb. 1 Überblick zur Durchführung der Unterrichtseinheit

In der ersten und zweiten Epochenwoche des Moduls wurden zwei lehrergeleitete Inputs durchgeführt, also verbindliche Unterrichtsphasen, welche den Schülerinnen und Schülern das nötige Rüstzeug geben, um sich mit ihrem Übergangsritual und der Gestaltung ihrer Ritualkisten zu befassen.

Im ersten Input galt es die Frage zu klären, was Rituale im religionswissenschaftlichen Sinn sind und inwiefern sie sich vom alltäglich verwendeten Begriff „Ritual" abgrenzen, der oftmals mit Routine oder Gewohnheit verwechselt wird.

Die Themen des zweiten Inputs waren die drei Phasen von Übergangsritualen nach van Gennep (2005 [1909]) sowie die Erteilung des Auftrags zur Gestaltung der Ritualkisten. Anhand des Praxisbeispiels „Konfirmation", die einige der Schülerinnen und Schüler bereits miterlebt hatten, wurden Übergangsrituale erklärt und deren drei Phasen (Trennungsphase, Schwellenphase und Angliederungsphase) anschaulich aufgezeigt.
Danach erfolgte die Erteilung des Auftrags, dessen Ziel es war, dass sich die Schülerinnen und Schüler so selbständig wie möglich Hintergrundwissen zu einem ausgewählten Übergangsritual erschliessen und den Höhepunkt des Rituals (in der Schwellenphase) in einer Schachtel visualisieren. Abgegeben wurden zudem das geltende Kri-

terienraster sowie einige Unterlagen, die ihnen helfen sollten, ihre Ritualkiste zu planen (siehe Anhang).
In den darauffolgenden drei Epochenwochen arbeiteten die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig an ihren Ritualkisten. Sie erarbeiteten sich Hintergrundwissen zu ihrem Übergangsritual. Ihre Arbeitsweise gestalteten sie im höchsten Grad autonom. Während dieser Zeit übernahm die Lehrperson die Rolle eines Coachs, welcher die Schülerinnen und Schüler individuell und differenziert betreute.
In der sechsten und letzten Epochenwoche fand die Evaluation der Ritualkisten statt. Dafür wurde eine Ausstellung organisiert, an welcher die Schülerinnen und Schüler ihre Ritualkisten präsentierten und erklärten.
Unmittelbar nach den Präsentationen evaluierten sich die Schülerinnen und Schüler anhand eines Kriterienrasters selbst. Mit demselben Kriterienraster wurden die Schülerinnen und Schüler auch von der Lehrperson evaluiert.
Für den Abschluss dieses Moduls wurden die Fremd- und Selbstevaluationen in individuellen Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern verglichen und ausgewertet. Im „Zeugnis", im sogenannten Jahresbericht, wurde das erfolgreiche Abschliessen des Moduls „Erwachsen werden? Übergangsrituale – eine Ritualkiste gestalten" dokumentiert.

3 Theoretische, unterrichtsmethodische und thematische Überlegungen

3.1 Ritualtheorie: Übergangsrituale

Der Ethnologe Arnold van Gennep (1873–1957) prägte in der Ritualforschung den Begriff „Übergangsriten" (*rites de passages*, 2005 [1909]). Er stellte fest, dass Menschen bei Übergängen und Veränderungen Rituale ausführen. Van Gennep unterteilte die Gesellschaft in verschiedene soziale Gruppen. Der Mensch entwickelt sich weiter und verändert sich. Es kommt immer wieder zu Veränderungen, da Personen ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozial definierten Gruppe wechseln (z.B. Kind-Erwachsene, Ledige-Verheiratete). Diese Wechsel sind nach van Gennep „Übergänge", die durch Rituale eingeleitet, begleitet und abgeschlossen werden. Obwohl die Übergangsriten in allen Kulturen unterschiedlich ausgeführt werden, laufen sie nach van Gennep immer in diesen drei Schritten ab: Trennungsphase (Trennung von der bestehenden Gruppenzugehörigkeit), Schwellenphase (Zwischenphase und Umwandlung), Angliederungsphase (Integration in die neue Gruppe) (van Gennep, 2005).
Victor Turner forschte an van Genneps Konzept der Übergangsriten weiter, fokussierte sich aber auf die Schwellenphase, die er Liminalphase nannte. Nach Turner befindet sich der Mensch darin in einem Zwischenstadium, in einem „no longer/not yet"-Status. In dieser Phase sind die geltenden Regeln aufgehoben, was besondere Erfahrungen der Gemeinschaftlichkeit ermöglicht, die Turner *communitas* nennt. Nur durch die Erfahrung der *communitas* sind laut Turner die Menschen befähigt, in die „wieder-strukturierte" Gesellschaft zurückzukehren (Turner, 2005).
In Auseinandersetzung mit Turner, Pierce, Austin und Searle entwickelte Stanley Tambiah eine Ritualtheorie, welche Performanz und Performativität und damit die Wirkung von Ritualen ins Zentrum stellte. Ein Ritual ist für Tambiah ein System sozialer Kommunikation, welches durch die Kommunikation die soziale Realität verändert (z.B. ein Kind wird nach einem Übergangsritual als Erwachsene/r wahrgenommen) (Tambiah, 2003). Übergangsrituale sind deshalb auch nicht einfach rückgängig zu machen (z.B. Taufe) bzw. bedürfen eines neuen Rituals (z.B. Scheidung).

3.2 Die Methode der Ritualkiste

Die Ritualkiste ist eine von der Autorin entwickelte Adaption der Lesekiste, eine Methode, die aus der Deutschdidaktik entlehnt wurde. Die Lesekiste ist ein Schuhkarton, der vor, während oder nach der Lektüre eines Buches mit Gegenständen gefüllt wird, die im weitesten Sinn mit der Lektüre in Verbindung gebracht werden können. Diese handlungs- und prozessorientierte Auseinandersetzung mit einem Lesetext soll es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, eine aktivere Rolle einzunehmen anstatt nur passiv zu rezipieren. Durch die Präsentation der Lesekiste zum Abschluss des Unterrichts sollen die Schülerinnen und Schüler zudem an die Form des Vortrags herangeführt werden (Knobloch, 2001).
Um einen handlungs- und prozessorientierten Unterricht zum Thema der Übergangsrituale zu ermöglichen, wurde die Methode der Lesekiste auf einen kulturkundlichen Unterricht übertragen.

3.3 Jugendliche und Übergangsrituale

Jugendliche befinden sich in der Oberstufe in einer Phase des Erwachsenwerdens und damit selber in einer liminalen Phase. Sie sind nicht mehr Kinder, aber auch noch keine Erwachsenen.
Viele Jugendliche besuchen nach wie vor den kirchlichen Unterricht, an dessen Ende ein Initiations-/Übergangsritual (Konfirmation & Firmung[3]) steht, das die Jugendlichen in „kirchlichem Sinne" zu Erwachsenen macht. Oft aber, so ist den Diskussionen mit den Jugendlichen zu entnehmen, scheinen sie dieses Ritual nicht zu verstehen und geben an, sich danach auch nicht „erwachsener" zu fühlen. Die Schule kann den Jugendlichen somit ermöglichen, eine andere Sicht auf die religiösen Rituale zu bekommen, ohne dabei aber diese Rituale zu werten oder infrage zu stellen.
Parallel dazu zeigt die ethnographische Forschung von Jugendkulturen, dass die (meist männlichen) Jugendlichen sich eigene Rituale oder ritualähnliche Situationen wie etwa Mutproben schaffen, in denen sie Liminalität und *communitas* erfahren ohne aber den Status des Erwachsenen zu erwerben (Mattig, 2013).
Aus der konkreten Beschäftigung im Unterricht mit der Frage, wann ein Jugendlicher denn wirklich erwachsen wird, und der Auseinandersetzung mit dem Erwachsenwerden in anderen Religionen oder Gemeinschaften ist die Idee entstanden, sich im Unterricht weiter mit Übergangsritualen auseinanderzusetzen.

3.4 Rituale und Übergangsrituale im Lehrplan 21

Zum Zeitpunkt der Durchführung der Unterrichtseinheit stand die Konsultationsfassung des Lehrplans 21 zur Verfügung. An folgender Kompetenz des Lehrplans 21 wurde gearbeitet:

> LP21 ERG.4.2.b: Die Schülerinnen und Schüler können Übergangsrituale des Erwachsenwerdens in verschiedenen Religionen und Kulturen erläutern. [Obligatorisch:] Bar Mizwa[4], Firmung, Konfirmation, Pubertätsfeste, Hochzeit.
> (D-EDK, 2014)

4 Ergebnisse

4.1 Beschreibung der Produkte

Von den acht Schülerinnen und Schülern, welche sich für das Modul „Erwachsen werden? Übergangsrituale – eine Ritualkiste gestalten" eingeschrieben hatten, haben sechs eine Ritualkiste abgegeben und präsentieren können. Die anderen beiden Schüler hatten das Modul aus lernorganisatorischen Gründen vorzeitig abgebrochen, was in der Oberstufe der Tagesschule Sesam bis zur zweiten Epochenwoche möglich ist. Von den sechs Lernenden konnte eine Schülerin das Modul nicht erfolgreich abschliessen, da es ihr nicht gelungen ist, die Schwellenphase des Rituals darzustellen. Hinzu kam, dass sie sich zu wenig über das von ihr gewählte Übergangsritual informiert hatte, um es den anderen Schülerinnen und Schülern erklären zu können. Im abschliessenden Einzelgespräch wurde klar, dass es ihr zu diesem Zeitpunkt schwergefallen war, sich ihr eigenes Lernen zu organisieren.
Die restlichen fünf Ritualkisten waren kreativ und mit relativ grossem Aufwand gestaltet worden. Sie stellten unterschiedliche Übergangsrituale aus verschiedenen heutigen Kulturen dar; eine der Ritualkisten dokumentierte das Erwachsenwerden im Antiken Sparta. Die vorgängig festgelegten Kriterien wurden von diesen fünf Schülerinnen und Schülern erfüllt. Der Auftrag wurde auf unterschiedliche Art und Weise von den Schülerinnen und Schülern gelöst. Von der Autorin wurden exemplarisch drei Ritualkisten ausgewählt, welche die Produkte aus der Unterrichtseinheit am besten repräsentieren.

3) Die Firmung gilt in der katholischen Theologie nicht ursprünglich als Übergangsritual zum Erwachsenen sondern ist Tiel der Ritualpraktiken rund um die Taufe und markiert den Abschuss der Eingliederung in die religiöse Gemeinschaft (Pannenberg, 2003).

4) Der Lehrplan nennt nur die Bar Mitzwa und nicht die in liberalen jüdischen Traditionen auch für Mädchen eingeführte Bat Mitzwa.

Ritualkiste 1: Krokodilmänner / Papua Neuguinea

Ritualkiste: Krokodilmänner / Papua Neuguinea

(Text auf Schachteldeckel):
Ritual Krokodilmänner.
Um im Eingebroenenstamm in Yetchan als männliches Stammesmitglied akzeptiert zu werden, muss man sich auf Brust, Beine, Gesäss und Rücken Krokodielmuster einritzen. Wenn das Muster eingeschnitten ist, werden die Wunden ausgewaschen. Es ist sehr schmerzhaft. Nach dem Auswaschen wird mit einer Feder Kokosöl über die Wunden gestrichen. Danach muss der Jugendliche 3 Wochen am Feuer sitzen bleiben, weil das die einzige Position ist, in der er keine Schmerzen empfindet. Text des Schülers, nachträglich korrigiert)
(Kopien von Fotos von Mustern auf verschiedenen Stellen der Schachtel)

Die erste Kiste stellt das traditionelle Initiationsritual der „Krokodilmänner" aus Papua-Neuguinea dar, bei welchem die Skarifizierung des Körpers ein bedeutender Bestandteil des Erwachsenwerdens darstellt. Das Ritual dauert mehrere Wochen und beinhaltet die Tatauierung[5] der Haut an Rücken und Brust, wobei mit einer Rasierklinge oder gespitztem Bambus fischgrätenähnliche Muster bestehend aus Linien und Punkten in die Haut geritzt werden.
In der Ritualkiste des Schülers ist dieser Moment zu sehen. Die zwei bemalten Playmobilfiguren stellen zwei Protagonisten dar, welche die Tatauierung vollführen. Ein junger, Blut überströmter Mann liegt auf einem Holzstück, während ihm ein anderer (sein Onkel) mit einem scharfen Instrument Zeichen in den Rücken ritzt. Im Hintergrund der beiden Figuren ist die Urwald-artige Umgebung zu sehen, dargestellt durch Rinde und Gras.

Seine benutzen Quellen:

- http://www.zeit.de/2007/36/Papua-Neuguinea
- http://www.papuaerfgoed.org/files/u1/DSnider-CrocodileMen-SOAN102_1__1.pdf
- https://www.youtube.com/watch?v=lNdC-YRjiVI
- http://video.nationalgeographic.com/video/newguinea-crocscars-pp?source=relatedvideo
- https://prezi.com/ebtfbh8uqll-/rite-of-passage-crocodile-scars-and-blood-initiation/

[5] Tatauierung ist die fachwissenschaftliche Bezeichnung für das Anbringen von unvergänglichen Mustern auf der Haut. Tautauierung gibt es in zwei Formen: der Farb- oder Stichtatauierung (deutsch auch Tätowieren) und die Narbentatauierung, auch Skarifizierung (Kunter, 1971).

Ritualkiste 2: Antikes Griechenland / Sparta

Ritualkiste: Antikes Griechenland / Sparta

(Text linke Wand, Innenseite): Die Familien in Sparta gaben ihre Jungen mit 7 Jahren in eine Gruppe Gleichaltriger weg, wo sie durch Kampfspiele trainiert und abehärtet wurden.
(Text in der Mitte vorne, von Kistenherunterhängend): Sie lernten zudem auch lesen und schreiben sowie gesellschaftliche Umgangsformen. Ihre Ernährung wurde bewusst knapp gehalten, dait sie sich an den Hunger gewöhnten und lernten, sich Nahrung selber zu beschaffen u.a. durch Stehlen.
(Text rechte Wand, Innenseite): Mit 20 Jahren traten sie in die Reihe des spartanischen Militärs ein. Sie bildeten bis zum 30. Lebensjahr reine Männergruppen und galten erst danach als Vollbürger Spartas.
(Text der Schülerin, nachträglich korrigiert)

In der zweiten Ritualkiste wird die Initiation der jungen Männer im antiken Griechenland, in Sparta, dargestellt. Nach dem 7. Lebensjahr wurden die jungen Männer der griechischen Familien dazu verpflichtet, dem Staat zu dienen, weshalb sie ihre Familien verlassen mussten. In der Obhut des spartanischen Staates absolvierten die jungen Männer eine schulische sowie eine harte militärische Grundausbildung. Erst im 30. Lebensjahr wurden die Männer als spartanische Vollbürger angesehen.
In der Ritualkiste der Schülerin sind verschiedene Figuren zu sehen, welche die jungen Männer darstellen. An ihren Gesichtern ist abzulesen, durch welche Gefühlslagen diese jungen Männer während ihrer militärischen Ausbildung haben gehen müssen.
Die Schülerin hat mit Hilfe kleiner, ergänzender Informationstexte ihre Ritualkiste kontextualisiert und eingeordnet.

Ihre benutzten Quellen:

- Burkert, W. (2004). Art. Initiation, in Thesaurus Cultus et Rituum Antiquorum II, 91-124.
- http://www.tsbmag.com/2009/02/23/5-most-brutal-male-initiation-rituals-from-around-the-world/
- http://www.bommi2000.de/paedagogik/geschichte_sparta.pdf
- http://www.androgon.com/3144/kultur/leben/zeitgeist/sparta-–-ein-antikes-erziehungsmodell
- http://www.kinderzeitmaschine.de/antike/lucys-wissensbox/kategorie/athen-und-sparta-feinde-fuers-leben-zu-see-und-zu-land-oder-wer-isst-gerne-blutsuppe/frage/eine-suppe-aus-blut-essig-und-salz.html?ut1=7&ht=3

Ritualkiste 3: Turmspringer / Pentecost

Ritualkiste: Turmspringer / Pentecost

Text zur Kiste 3
(Text linke Wand, Innenseite): VOLK der SA
(Text rechte Wand, Innenseite): Das Volk der SA
Im Gurnde geht es darum, dass die Springer für eine gute Ernet sorgen. In Pentecoste leben die Menschen vor allem von der Jamswurzel. Indem die Springer mit ihrem Kopf den Boden berühren, segnen sie die Wurzel. So steht es zuminstes in Wikipedia, aber genau weiss man das nicht.
(Text des Schülers, nachträglich korrigiert)

In der dritten Ritualkiste wird das Turmspringen in Pentecost (Inselstaat im Südpazifik) dargestellt, welches fälschlicherweise als Initiationsritual interpretiert wurde (s. unten).
In der Ritualkiste ist eine Installation zusehen, die den Turm symbolisiert, von welchem junge Männer springen, ganz ähnlich dem Bungeejumping. Eine Papierfigur hängt an einer Schnur, welche Turmspringer und Liane versinnbildlicht. Der Turmspringer ist dabei, vom Turm zu springen und so seine (vermeintliche) Initiation zu vollziehen.

Seine benutzen Quellen:

- https://www.youtube.com/watch?v=tMM1ev13QBU
- http://www.ethnologie.uni-bayreuth.de/de/research/completed_projects/Turmspringer/index.html
- http://sofis.gesis.org/sofiswiki/Die_Turmspringer_von_Pentecost._Mythos,_Ritual,_Grenzerfahrung
- https://www.youtube.com/watch?v=ru2J1I9NgqM
- http://feeds.stgsrv.de/index.php?id=26&tx_ttnews%5Btt_news%5D=422&cHash=cdd5778ef3fe708e5636e3149ffea04d
- http://www.rastlos.com/vanuatu/fest/infos/turmspringen_auf_pentecost/

4.2 Analyse

Ritualkisten und fachliche Kompetenzen
Die Aufgabe, eine Ritualkiste zu einem selbstgewählten Übergangsritual zu gestalten, wurde von den Jugendlichen als sehr motivierend erlebt. Es ist allen Jugendlichen gelungen, die Schwellenphase des Rituals zu visualisieren und den Moment darzustellen, der aus ritualtheoretischer Sicht als zentral für dessen Performanz beschrieben werden kann. Insofern wurde das Ziel der Unterrichtseinheit erreicht.
Dass ein Junge kein Übergangsritual gewählt hat, wurde von ihm selber während der Präsentation bemerkt. Der Schüler hatte sich bei der Gestaltung seiner Kiste (Turmspringen / Pentecost) auf ein Youtube-Video gestützt, dessen inhaltliche Richtigkeit er kritisierte, nachdem er weiter nach der Bedeutung des Turmspringens recherchiert hatte. Daraufhin stellte er sein eigenes Vorgehen infrage. In Zukunft, meinte er, wolle er erst gründlich recherchieren und erst danach, mit der Gestaltung eines Beitrags zu einem Thema beginnen. Zudem war dieser Schüler in der Lage, Feststellungen über die schriftlichen Quellen der von ihm gefundenen Informationen zu machen. Er kritisierte während der Präsentation seiner Ritualkiste einen Wikipedia-Artikel, welcher nach seiner Meinung zu wenige und nur oberflächliche Informationen lieferte.
Die Jugendlichen können nach der Unterrichtseinheit somit eine erste Systematisierung von Ritualen vornehmen und Übergangsrituale als eine spezifische Kategorie von Ritualen unterscheiden. Dies macht es möglich, in einer weiteren Unterrichtssequenz die von den Jugendlichen vorgestellten Übergangsrituale zu vergleichen und gleichzeitig Bar Mizwa, Firmung, Konfirmation und Pubertätsfeste einzubeziehen, die vom Lehrplan 21 als obligatorische Inhalte definiert werden.

Arbeit an den überfachlichen Kompetenzen
Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten ab der dritten Epochenwoche im höchsten Grad selbstständig. Sie organisierten sich ihre Arbeit, erarbeiten sich einen Zeitplan, recherchierten eigenständig und waren in der Lage, sich die Materialien, welche sie für die Gestaltung der Ritualkiste brauchten, zusammenzustellen.
Die Schülerin, welche sich mit dem Erwachsenwerden im antiken Sparta beschäftigte, hatte grosse Schwierigkeiten, an Informationen über die Gesellschaft Spartas heranzukommen. Nach einigen ergebnislosen Recherchen wandte sie sich an die Lehrperson. Die Recherche stellte sich als sehr schwierig heraus, erst der Fund eines übersichtlichen und einfach verständlichen Lexikoneintrags ermöglichte die Bearbeitung dieses Übergangsrituals. Der Schüler, welcher das Turmspringen von Pentecost in seiner Ritualkiste gestaltet hatte, reflektierte bei der Präsentation der Kiste aus eigener Initiative sein Vorgehen und stellte es infrage, da er zuerst die Ritualkiste gestaltet hatte und erst danach recherchierte, welche Bedeutung dieses Turmspringen für die Bevölkerung von Pentecost hat.

4.3 Verbesserungsvorschläge und weiterführende Bemerkungen
Die Durchführung dieser Aufgabe hat gezeigt, dass es je nach gewähltem Thema kaum bis keine leicht zugänglichen Informationen gibt, die sowohl stufengerecht als auch religionswissenschaftlich abgestützt sind. Lässt man die Schülerinnen und Schüler frei wählen, so kann dies einen erheblichen Unterstützungsaufwand nach sich ziehen. Auf der anderen Seite hat die freie Themenwahl erheblich zur Motivation der Schülerinnen und Schüler beigetragen.

5 Schlusswort
Es zeigte sich bei der Durchführung der Unterrichtsreihe zu Übergangsritualen, dass die Methode der Ritualkiste geeignet ist, das zentrale Moment zu visualisieren. Damit wird für die Jugendlichen die spezifische Wirkung eines Initiationsrituals nachvollziehbar.

Zur Autorin

Celina Dobi ist Oberstufenlehrerin und Studentin der Universität Fribourg. Im Rahmen ihrer MA Arbeit beschäftigt sie sich mit dem Thema Sozialkompetenz an reformpädagogischen Schulen. Sie unterrichtet an der Tagesschule Sesam in Düdingen, FR.
celina.dobi@unifr.ch

Literaturverzeichnis

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (2014). Lehrplan 21. Am 23. März 2014 bezogen von http://vorlage.lehrplan.ch.

Knobloch, J. (2001). *Praxis Lesen. Das Geheimnis der Lesekiste. Leseförderung per Schuhkarton in der Sekundarstufe*. Lichtenau: AOL Verlag.

Kunter, M. (1971). Zur Geschichte der Tatauierung und Körperbemalung in Europa. *Paideuma*, 17, 1-20.

Mattig, R. (2013). Spuren der Wildnis. Pädagogische Inszenierung von Erlebnis. In Ch. Wulf et al. (Hg.). *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien* (S. 269-302). Wiesbaden: VS Verlag.

Pannenberg, W. (2003 [1993]). *Systematische Theologie, Band 3*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tambiah, S. (2003). Eine performative Theorie des Rituals. In A. Belliger & D. Krieger (Hg.). *Ritualtheorien: ein einführendes Handbuch* (S. 227-250). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Turner, V. W. (2005 [1969]). *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur.* Frankfurt am Main: Campus.

van Gennep, A. (2005 [1909]). *Übergangsriten*. Frankfurt am Main: Campus.

Weiterführende Literatur

Museum für Kommunikation (2013). Rituale. *Ein Reiseführer zum Leben. Texte und didaktische Arbeitsmaterialien.* Bern: Museum für Kommunikation.

Anhang 1: Arbeitsauftrag Ritualkiste

ARBEITSAUFTRAG – RITUALKISTE

Wir beschäftigen uns mit Übergangsritualen aus den verschiedenen Religionen, in welchen aus Kindern Erwachsene werden. Wir kennen bereits die drei Phasen der Übergangsrituale (Trennungsphase, Schwellenphase, Angliederungsphase).

Ziel deiner Arbeit ist es, die Schwellenphase eines Übergangsrituals einer der verschiedenen Religionen in einer Ritualkiste (Schuhkartonkiste) darzustellen.

Du kannst frei wählen mit welchem Übergangsritual du dich beschäftigen möchtest.

In der Lektion der 6. Epochenwoche wirst du 1. die Ritualkiste abgeben und 2. deinen Klassenkameraden mündlich vorstellen und erklären.

Beispiele v. Bücherkisten

1.

2.

3.

1. http://www.gesamtschule-nippes.de/Schulleben/Highlights_und_Projekte/Lesekisten/index.html
2. http://www.diepenbrockschule.bocholt.de/hpbis0910/01_Galerie/2003-04_leseplaetze.htm
3. http://neu.gymnasiummellendorf.de/Deutsch.html

Beachte für das Zusammenstellen und das Präsentieren deiner Ritualkiste folgende Hinweise:

Planung der Kiste und Auswahl des Rituals

☞ Planungsblatt: Für die Planung der Kiste hast du ein zusätzliches Planungsblatt erhalten, das dich bei der Zusammenstellung der Ritualkiste begleiten soll.

☞ Kriterienraster: Das Kriterienraster soll dir helfen, einzuschätzen, welche Anforderungen an deine Ritualkiste und die Präsentation deiner Kiste gestellt werden.

Materialien

Du brauchst einen mittelgroßen Schuhkarton (gratis in Schuhgeschäften) und Materialien zur Gestaltung deiner Kiste (Schere, Papier, Farbe, Kleber...).

Anhang 2: Ritualkiste planen

RITUALKISTE PLANEN

Folgende Fragen können dir helfen, deine Ritualkiste zu planen. Lies sie vorsichtig durch und versuche, sie zu beantworten.

1. Aus welcher Religion stammt das Ritual, welches du darstellen möchtest?

2. Was weißt du bereits über diese Religion?

3. Um welches Ritual handelt es sich?

4. Was weißt du bereits über dieses Ritual?

5. Was musst du noch über dieses Ritual/ diese Religion wissen, damit du deine Ritualkiste gestalten kannst?

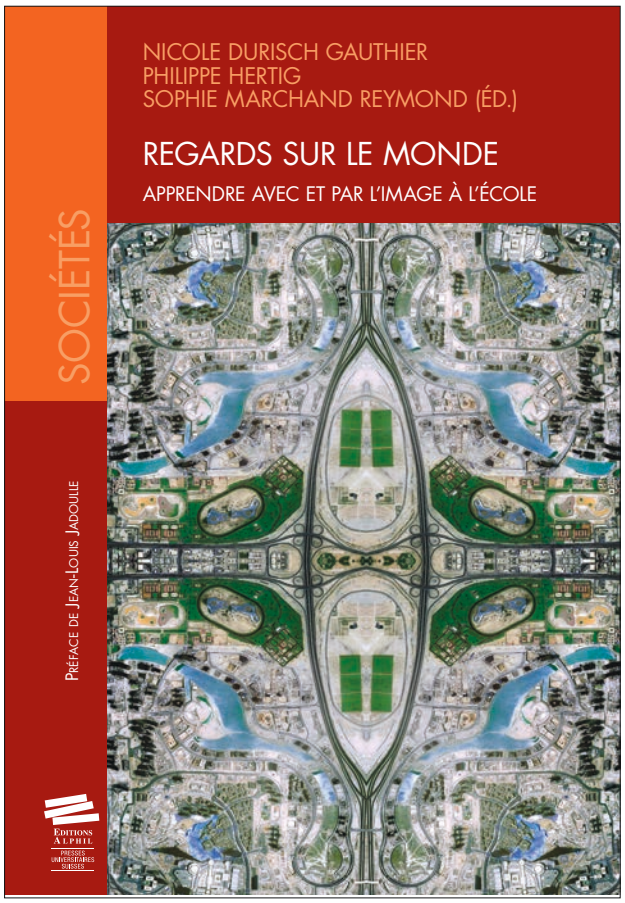
6. Wie kommst du zu diesen Informationen?

Wie stellst du dir deine Ritualkiste vor? Wie sieht sie aus?
Zeichne eine Skizze oder einen Entwurf.

7. Was brauchst du noch zur Gestaltung deiner Ritualkiste? Erstelle eine To-Do-Liste oder eine Materialliste.

Rezensionen
Comptes rendus

Durisch Gauthier, N., Hertig, Ph. & Marchand Reymond, S. (dir.) (2015). *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image à l'école*. Neuchâtel : Editions Alphil - Presses universitaires suisses.



L'ouvrage collectif *Regards sur le monde* investigue l'emploi de l'image dans l'enseignement des sciences humaines et plaide en faveur d'une éducation du regard. L'ouvrage contribue plus particulièrement aux études visant au dépassement de la logique purement illustrative de l'utilisation de l'image. Il rend compte en particulier des recherches de formatrices et formateurs en didactiques des sciences humaines et sociales de la Haute école pédagogique vaudoise et de travaux d'étudiant·e·s conduits dans cette même institution. Des spécialistes de l'image rattachés à diverses institutions lausannoises – Cinémathèque suisse, Musée de la photographie de l'Elysée et Festival BD-Fil – s'expriment dans le troisième volet de l'ouvrage. Si les contributions en didactique des sciences des religions nous intéressent spécialement, plusieurs autres contributions de l'ouvrage se révèlent très stimulantes pour la réflexion sur la pratique enseignante dans notre discipline. Et il nous semble particulièrement fondateur, pour le contexte suisse tout du moins, que la didactique de sciences des religions trouve sa place parmi les didactiques des sciences humaines et sociales, ce qui permet de sortir de la sempiternelle confrontation des sciences des religions avec la théologie afin d'aborder des questionnements plus constructifs pour l'enseignement.

L'ancrage lausannois et les exemples tirés du contexte suisse, voire suisse romand, ne devraient cependant pas occulter l'horizon général du sujet et la portée européenne des contributions de l'ouvrage. Elles soulèvent des questions partagées par les didacticien·ne·s des disciplines concernées (géographie, histoire, sciences des religions) et qui dialoguent avec des recherches réalisées dans le monde francophone de l'éducation. Le spécialiste de l'enseignement de la géographie Jean-François Thémines, de l'Université de Caen, signe, du reste, l'article de synthèse du livre.

L'ouvrage s'ouvre sur des « aspects méthodologiques communs à l'exploitation de l'image dans les différentes disciplines scolaires des sciences humaines et sociales » (p. 12). En synthétisant et en adaptant des recherches, les auteur·e·s de cette partie proposent des articles et supports utiles, en particulier pour la formation des enseignant·e·s : démarche de lecture et d'interprétation de l'image en classe (« Une grammaire commune pour l'utilisation de l'image en classe », G. Roduit), typologie de 17 catégories d'images, notamment cinématographiques (« Classer l'image », N. Durisch Gauthier), analyse des types d'utilisation de l'image en classe, allant du modèle « illustratif » au modèle « hypothético-déductif » (« Exploiter l'image », A. Pache). Cette première partie se termine sur une contribution en didactique de la géographie de Ph. Hertig (« Un monde d'images, des images du monde ») qui, appliquée aux sciences des religions, provoque un questionnement nécessaire. L'auteur y dénonce la confusion entretenue entre « le visible, le réel et le vrai » (p. 84). Proposant un tour d'horizon des représentations, des symboles, des clichés et des stéréotypes véhiculés par les cartes postales, les images de satellites ou les manuels scolaires, par exemple, il appelle les didactiques à « amener les élèves à s'approprier les outils intellectuels leur permettant d'appréhender de manière critique les images du monde » (p. 61). Or, l'utilisation d'images dans l'enseignement des faits religieux mériterait une recherche approfondie tant elle contribue à l'élaboration de représentations sur les religions. En effet, lorsqu'un nombre limité d'images est proposé de façon non critique pour « représenter » (fonction d'illustration) une religion aux yeux des élèves, l'enjeu est énorme.

Après cette première partie générale, l'ouvrage présente des démarches réalisées en classe (ce que l'ouvrage appelle le « terrain », p. 12) et analysées par leurs auteur·e·s . Si les contributions en didactique de géographie et d'histoire amènent plusieurs points de vue fort bien transposables – citons, par exemple, la préférence argumentée de L. Kaufmann pour l'utilisation de films de fiction à la place des films documentaires (« Travailler le film en classe

d'histoire ») – nous nous concentrerons ci-dessous sur les trois contributions en didactique des sciences des religions.

Deux contributions portent sur des dispositifs testés au niveau post-obligatoire suisse. Issue d'un mémoire de master, la contribution de Ph. Bornet et de L. Diaz (« Notes sur l'emploi d'un jeu et d'un visuel bouddhiques ») présente l'utilisation en classe d'images pédagogiques religieuses issues du bouddhisme tibétain (une image du *bhavacakra* et un jeu de plateau) pour transmettre des connaissances sur la doctrine, dans un premier temps, et pour que les élèves se les approprient, dans un deuxième temps. L'emploi de supports pédagogiques issus de la tradition religieuse est justifié par les auteur·e·s : il permet aux élèves « de prendre conscience de la posture de l'historien des religions, qui joue constamment entre une perspective « interne » à un système de pensée (émique) et une perspective « externe » et académique (étique) » (p. 230). Il serait intéressant d'en lire davantage sur la façon dont les enseignant·e·s s'y sont pris·e·s pour amener cette réalisation, cette « prise de distance » (p. 244) fondamentale. Si le jeu est plus thématisé par les auteur·e·s que l'emploi des images, il reste que la valorisation d'une approche qui ne serait pas basée a priori sur l'étude de textes au niveau du post-obligatoire a un grand intérêt et que, à notre connaissance, très peu de séquences portant sur le bouddhisme ont été publiées jusqu'à présent. Un intérêt supplémentaire de cet article consiste en la présentation d'un outil d'évaluation original utilisé à l'issue de la séquence : l'élève était amené·e à rédiger une autobiographie fictive basée sur son parcours de jeu.

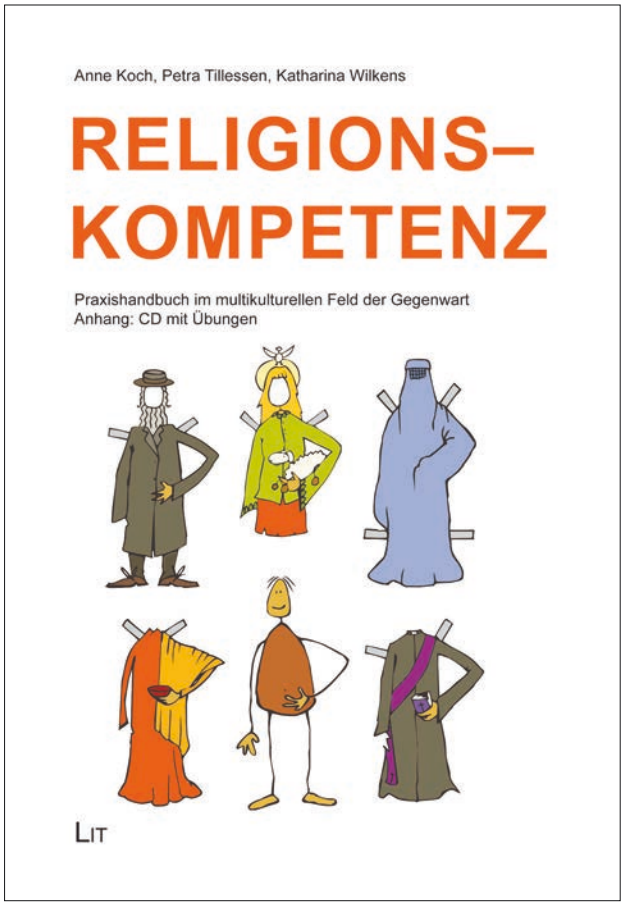
N. Durisch Gauthier propose un dispositif visant à faire comprendre aux élèves du post-obligatoire des enjeux méthodologiques et épistémologiques liés à la posture de l'observation (« Photographies et films ethnographiques : le regard de l'observateur »). C'est ici la dimension foncièrement anthropologique de l'histoire des religions qui fait l'objet de l'enseignement. Ce parti pris pour une initiation à l'anthropologie nous semble particulièrement novateur par rapport aux publications consacrées à l'étude du fait religieux, plus ancrées dans la dimension historique de la discipline. L'auteure mène les élèves dans la réalisation du caractère situé et subjectif, social et politique de l'observation participante, par une mise en abyme consistant en l'observation d'ethnologues observant (images et film) : Bronislaw Malinowski (image datant de 1915-1918) et Jean Rouch (image de 1954). Les images, sélectionnées par l'enseignante et représentant deux postures d'ethnologue diamétralement opposées, sont productrices d'hypothèses par les élèves. Leur utilisation amène également un « immense gain de temps » (p. 271) par rapport à un exposé magistral.

La contribution de Ch. Fawer Caputo présente l'« Utilisation du photolangage dans les classes primaires », un support constitué d'une série d'images différentes utilisées pour libérer la parole des élèves. Chaque enfant choisit l'image qui représente la réponse qu'il ou elle souhaite donner à une question générale telle, par exemple, « qu'est-ce qu'un ami ? ». En expliquant son choix, l'« apprenant, […], va organiser ses connaissances sur le sujet au cours d'un travail personnel de mise en ordre de ce qui est significatif pour lui » (p. 258). L'article, enrichi d'images tirées d'un photolangage et de dessins d'élèves, permet de comprendre le potentiel pédagogique d'un tel outil. Plutôt présenté ici pour travailler le volet consacré aux questions philosophiques de la branche scolaire « éthique et cultures religieuses », il est tout à fait envisageable d'adapter l'outil pour faire émerger les représentations des élèves du cycle 2 et 3 sur les faits religieux.

Pour conclure, signalons que les chapitres rendant compte d'expériences réalisées en classe déploient un genre d'écriture syncrétique, entre l'analyse théorique, le compte-rendu de recherche et le récit de pratiques enseignantes, accompagné souvent de reproductions de travaux d'élèves. Ce genre d'écriture représente un grand intérêt à nos yeux car il introduit les lectrices et lecteurs dans des études de cas proprement didactiques, loin d'un discours trop général ou programmatique qui laisse sur sa faim. Enfin, l'ouvrage présente le matériel visuel dont il parle – les crédits photographiques ayant été obtenus – ce qui est, bien sûr, agréable à la lecture et utile pour les praticien·ne·s qui souhaiteraient utiliser les ressources proposées.

Séverine Desponds, HEP Vaud, severine.desponds-meylan@hepl.ch

Anne Koch, Petra Tillessen & Katharina Wilkens (2013). *Religionskompetenz. Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart*, Münster: LIT Verlag.



Mit dem Praxishandbuch „Religionskompetenz“ kommen die drei Autorinnen einem Bedürfnis nach, das auch Lehrpersonen immer wieder äussern: Sie wollen oder müssen einen Unterricht durchführen, der nicht mehr nur das Christentum darstellt, sondern auch andere Religionen und insbesondere die religiöse Pluralität in der europäischen Gesellschaft sowie die damit verbundenen Konfliktfelder thematisiert. Den Lehrerinnen und Lehrern fehlt es an Ideen, Vorbildern sowie Lehrmitteln für diesen Zweck und erst recht mangelt es an Unterrichtsvorschlägen, die kompetenzorientiert ausgerichtet sind. Dieses neue Praxishandbuch inkl. CD mit Übungen verspricht, diese Lücke ein Stück weit zu füllen. Das Buch ist zwar nicht spezifisch für Lehrkräfte geschrieben, sondern für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, aber es kann durchaus für den Unterricht verwendet werden und soll hier auch aus dieser Sicht rezensiert werden.

Das Buch beinhaltet einen Teil A, in welchem es um die Frage geht, was Religion ist, sowie einen Teil B, der sich „Wege zur Religionskompetenz“ nennt und neben „Aufwärmübungen“ zwei Planspiele, zwei Mediationsübungen und eine Feldforschung bereitstellt. Die CD bietet Arbeitsmaterialien für die in Teil B beschriebenen Unterrichtseinheiten. Wie der Blick auf die bestehenden Modelle von Religionsunterricht sowie auf Untersuchungen zum schulischen Religionsunterricht zeigt, verlangen die verschiedenen Vermittlungsformen (konfessionell, interreligiös oder religionskundlich) auch unterschiedliche Kompetenzen. Es stellt sich daher die Frage, für welche Form von Unterricht oder Erwachsenenbildung in diesem Buch Praxisvorschläge gemacht werden. Die Autorinnen erwähnen, dass die Lernarrangements verschiedentlich ausprobiert wurden; eine Auswertung dieser Durchführungen bei spezifischen Gruppen fehlt jedoch. Das ist schade, zumal man als Rezipient/-in dieser Vorschläge von den Erfahrungen der Autorinnen profitieren könnte.

Zunächst werden drei Dimensionen der Religionskompetenz beschrieben (S. XIV-XV): Eine erste Dimension bildet das Wissen, das aufgebaut werden soll und das „Religion“ nicht im Sinne des Alltagsverständnisses fasst, da dieses Verständnis in Deutschland stark vom Christentum geprägt sei. Die Autorinnen plädieren für ein anderes, ein kulturwissenschaftliches Religionsverständnis. In den kommenden Kapiteln (Teil A, S. 3-27) wird gezeigt, wie am Religionsbegriff gearbeitet werden könnte, wobei keine Religionsdefinition vorgestellt wird, sondern der Bourdieu’sche Begriff des „religiösen Feldes“ als Denkhilfe und Konzept vorgeschlagen wird. Als zweite Dimension der Religionskompetenz nennen die Autorinnen die Selbstkompetenz. Charakteristisch für diese Kompetenz sei die Distanznahme gegenüber der eigenen Position, das bedeute, dass man die eigene kulturelle und milieuspezifische Brille ablegen könne. Schliesslich wird als dritte Dimension die Interventionskompetenz genannt, die sich dadurch auszeichne, dass man Konfliktpotentiale erkenne, religionsbezogene Daten erheben könne, Lösungen entwickle und „interreligiöse Prozesse zu steuern“ vermöge. Diese letztgenannte Teilkompetenz scheint der zweiten zu widersprechen, geht doch die interreligiöse Arbeit – so das verbreitete Verständnis – mit der eigenen religiösen Positionierung einher. Wie aus den nachfolgenden Unterrichtsvorschlägen hervorgeht, scheinen die Autorinnen den Terminus „interreligiös“ jedoch in einem anderen Sinn zu verstehen: Es geht darum, dass die Lernenden – egal ob und falls ja, welcher Religion sie angehören, – bei sozialen, von Religionsgemeinschaften jedoch als religiös begründeten Handlungsweisen, die in Konflikt zueinander stehen, vermitteln können.

Es folgen einige Kapitel mit dem Hintergrundwissen, das für den anschliessenden Praxisteil „Wege zur Religionskompetenz“ notwendig ist: Das religiöse Feld in Europa (Europäische Religionsgeschichte), Konflikte in den politisch-religiösen Feldern der später im Buch ausgeführten Rollenspiele (Streit um Stonehenge, Debakel beim Hessischen Kulturpreis, Muhammad-Karikaturenstreit), Hintergründe zum (inter-)religiösen Feld (Integration, Muslime in

Deutschland, Mission und Partnerschaft etc.). Solche Ausführungen sind für Lehrende wie Lernende unentbehrlich. Mir scheinen sie jedoch zu kurz und teilweise auch zu „frontal“ zu sein, zumal das Sich-Erschliessen eines Themas eine wichtige Kompetenz darstellt.

Im Teil B „Wege zur Religionskompetenz“ werden Kommunikationen in Situationen eingeübt, bei denen die Auszubildenden zwischen verschiedenen religiös oder kulturell begründeten Positionen vermitteln sollen. Die CD enthält das Kontextwissen sowie die jeweiligen Rollenskripte und Abläufe. In zwei Übungen geht es um Mediation, wobei die Anlässe dazu zwei Vorkommnisse aus der jüngsten Vergangenheit bilden: der Muhammad-Karikaturenstreit, ausgelöst durch die Jyllands-Posten, sowie der Hessische Kulturpreis, bei dem angefragte Preisträger mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen jeweils nicht mit anderen Preisträgern aus anderen Religionen auftreten wollten. Aus einer religionskundlichen Perspektive ist die Förderung solcher Vermittlungskompetenzen ein zentrales Anliegen; sie bedeuten aber auch einen hohen Anspruch an die Lernenden. Nur zu sehr hätte den Leser interessiert, ob die Jugendlichen oder Erwachsenen die jeweils anspruchsvollen Settings umsetzen und reflektieren konnten.

Zwei Praxisvorschläge beziehen sich auf „Planspiele“. In einem der beiden Planspiele geht es um ein „Kindercamp“, das von Vertreter/-innen aus verschiedenen fiktiven Religionen besucht werden soll. Anlass für die Friedensinitiative sind verschiedene Ansprüche der Religionsangehörigen auf das Land an der Grenze, die zwischen ihnen liegt. Zunächst müssen sich die Lernenden in die skizzierten Religionen hineindenken, sich gemäss der jeweiligen religiösen Rolle kleiden, sich einen Namen geben, zusammen ein geeignetes Symbol erfinden und einen Katalog ihrer wichtigsten Anliegen erstellen. Die Verantwortlichen der Friedensinitiative leiten das Gespräch und die gemeinsamen Handlungen. Auch hierfür gibt es ein Skript, das bestimmte Punkte offenlässt und andere konkret ausformuliert. Lernende, die lieber etwas Distanz wahren, können als beobachtende Journalist/-innen fungieren. In einer Auswertung, wofür ein Fragebogen zur Verfügung steht, sollen die Lernenden u.a. sagen, wie es ihnen in ihrer Rolle erging, ob sie ihre Ziele erreicht haben und was sie gelernt haben. Gerne würde man auch hier erfahren, wie dieses Planspiel in einer konkreten Umsetzung funktioniert hat. Das Sich-Aneignen einer fiktiven Religion und das gemäss dieser Religion authentische Auftreten im Camp sind sicher zeitraubend, schwierig und vielleicht auch fragwürdig, zumal die Prägung durch religiöse Sozialisation und die Exklusivität religiöser Einstellungen eine Nachahmung schwierig erscheinen lassen. Es fragt sich angesichts des aufwendigen Settings, ob der von den Autorinnen erhoffte Lernerfolg eintritt.

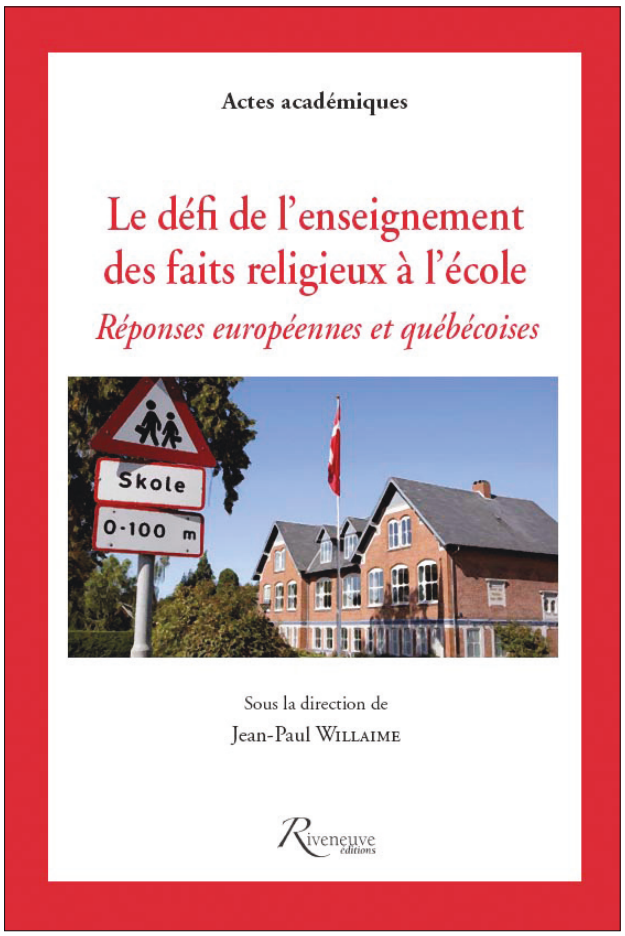
In einem letzten Unterrichtsvorschlag (Religionsscout) wird eine Feldforschung in der eigenen Stadt angeregt – eine Idee, die dem religionswissenschaftlichen Arbeiten am nächsten kommt. In den Unterlagen finden sich Raster für Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle mit einem „allgemeinen, einem religionsästhetischen und einem religionssoziologischen“ Fokus. Damit lässt sich auf eine gute Weise aufzeigen, dass die Religionswissenschaft nicht nur einen, sondern ganz verschiedene Fragestellungen und Zugänge zum Gegenstand „Religion“ vorzuweisen hat. Ein kleines Detail, das einem religionskundlich ausgerichteten Unterricht widersprechen würde: Das religionsästhetische Raster nennt einen Zugang, bei dem die Lernenden dazu aufgefordert werden, sich persönlich auf religiöse Symbole einzulassen und Stellung zu beziehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Buch viele Anregungen enthält, die Umsetzung jedoch an manchen Stellen einer Präzisierung, Strukturierung und Vereinfachung bedarf. Die Terminologie, die die Autorinnen verwenden („interreligiös“, „Pluralismus“ etc.), müsste an manchen Stellen unbedingt diskutiert und mit der in der religionswissenschaftlichen Didaktik gebräuchlichen Begrifflichkeit abgestimmt werden. Dies betrifft auch den Titel des Buches. Es müsste gefragt werden, ob die Kompetenzen, die durch die Unterrichtsreihen angestrebt werden, tatsächlich „Religionskompetenzen“ genannt werden können. In den meisten Fällen handelt es sich wohl eher um Mediationskompetenzen; im letzten oben beschriebenen Beispiel (Religionsscout) vorwiegend um religionswissenschaftliche bzw. religionskundliche Kompetenzen.

Damit ist auch die eingangs gestellte Frage, für welche Unterrichtsform oder Ausbildung das Praxishandbuch geschrieben wurde, beantwortet: Die Autorinnen hatten wohl einen obligatorischen Religionskundeunterricht im Blick, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen müssen, sei es weil die Schule das Fach „Religionskunde“ mit anderen Fächern gleichstellt (Modell, wie es in der Schweiz fast überall bzw. auch in einigen deutschen Bundesländern praktiziert wird) oder weil diejenigen Schülerinnen und Schüler, die keinen konfessionellen Unterricht besuchen, an einem Fach „Ethik“ oder „Werte und Normen“ teilnehmen müssen (Modell, wie es in Deutschland in fast allen Bundesländern praktiziert wird). Sie haben Erwachsene vor Augen, die in religiösen Konfliktsituationen vermitteln müssen, und dies in religionswissenschaftlich orientierten Kursen lernen möchten. Das Buch sei allen Religionskunde-Lehrpersonen höherer Jahrgangsstufen (Gymnasium bzw. Sekundarstufe II) oder Erwachsenenbildner/-innen empfohlen, die daran interessiert sind, religionswissenschaftlich orientierte, konkrete Unterrichts- oder Kursvorschläge auszuprobieren.

Katharina Frank, Universität Zürich, katharina.frank@access.uzh.ch

Willaime, J.-P. (dir.) (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école : réponses européennes et québécoises.* Paris : Riveneuve éditions.



Au lendemain des attentats de janvier à Paris, de nombreux débats sont lancés sur la place des religions dans nos sociétés, le « vivre ensemble » et « l'analphabétisme religieux » qui ferait le lit des fondamentalismes les plus agressifs envers les valeurs démocratiques. L'enseignement des faits religieux pourrait être une porte d'entrée pour une éducation citoyenne sur ces questions. Paru avant les événements précités, cet ouvrage collectif nous propose un tour d'horizon historique, sociologique et pédagogique de l'enseignement des faits religieux à l'école en Europe et au Québec. Issu d'un colloque organisé en 2012 par l'Institut européen en sciences des religions (IESR) sur le thème « Ecole et enseignement des faits religieux en Europe : objectifs et programmes », l'ouvrage, dirigé par J.-P. Willaime, est divisé en quatre parties :

1. Les cours de religions pour tous (Angleterre, Danemark, Land de Hambourg et Suisse)
2. Les cours confessionnels de religion (Italie, Espagne, Flandre et Belgique)
3. L'expérience québécoise
4. Laïcité et enseignement des faits religieux en France

Dans son introduction, Willaime rappelle qu'aujourd'hui la question n'est plus de savoir s'il faut oui ou non aborder les faits religieux dans les programmes scolaires mais plutôt de réfléchir à la façon dont cette matière peut être enseignée. La mise en œuvre d'un tel enseignement nécessite d'en définir les objectifs, les contours, le volume, le langage, les modes d'approche, la pédagogie et la formation des enseignants (Willaime, p. 8). Le but visé dans cette publication est donc de recenser et d'analyser les pratiques en cours dans les écoles publiques de différents pays.

La première partie nous renseigne sur les enseignements dispensés en Angleterre, au Danemark, en Allemagne et en Suisse. Si ces modèles tendent vers un enseignement sécularisé et promoteur de la diversité religieuse et du « vivre ensemble », un certain substrat chrétien ou « spiritualiste » subsiste, notamment en raison des relations particulières qu'entretiennent Eglise et Etat dans ces pays. En Angleterre, par exemple, il existe une forme de *Religious education* qui vise principalement le développement spirituel et personnel des élèves selon une perception universaliste d'une spiritualité commune à tous les être humains, qu'ils appartiennent à une tradition religieuse ou non (Ipgrave, p. 34). Au sujet du Danemark, Jensen conclut que « l'Etat danois semble […] poursuivre ses méthodes traditionnelles de construction de l'identité nationale par la promotion de la religion majoritaire [le christianisme] » (Jensen, p. 64). En Allemagne, dans le Land de Hambourg, les cours qui visent une éducation à la citoyenneté sont surtout des cours d'initiation au dialogue interreligieux (Weisse, p. 77). En Suisse, les auteur·e·s observent un glissement progressif vers une approche de plus en plus déconfessionnalisée. Ils s'interrogent toutefois sur la pertinence de formules didactiques qui visent une identification des élèves à des contenus religieux au lieu de privilégier un regard distancié leur permettant de construire leur propre jugement et d'élaborer un esprit critique dans un contexte de sécularisation et de pluralisation religieuse dans les écoles suisses (Desponds, Fawer & Rota, p. 97).

Il existe encore de nombreux pays en Europe dans lesquels sont dispensés des cours confessionnels de religion à l'école, notamment l'Italie, l'Espagne, la Flandre et la Belgique. Par exemple, les privilèges dont jouit le catholicisme en Italie sont à imputer au fait que ce dernier est considéré comme un des fondements de l'identité nationale. Par extension, l'Eglise catholique est reconnue comme la « gardienne privilégiée de la mémoire collective » (Mazzola, p. 109). En Italie toujours, même lorsque les faits religieux sont enseignés dans une discipline autre que celle de l'éducation religieuse, un certain parti pris chrétien et un réductionnisme historique se fait sentir. Maria Chiara Giorda souligne par exemple le manque de rigueur scientifique concernant les chapitres consacrés aux croisades dans

les manuels d'histoire (Giorda, p. 130). La nature confessionnelle des enseignements est toutefois de plus en plus questionnée, autant par l'évolution du « paysage religieux » propre à ces pays que par les réserves que peut susciter un tel enseignement au sein de l'école publique en raison de la sécularisation et de la pluralisation religieuse. Par exemple, Mar Griera présente les enjeux auxquels a dû se confronter le gouvernement socialiste de Zapatero en Espagne concernant la présence et la visibilisation des minorités religieuses (l'auteure cite l'islam en particulier) et la volonté d'une partie des militant·e·s du parti socialiste d'approfondir la laïcité (Griera, p. 152-3).
Au Québec le programme « éthique et culture religieuse » est mis en place en 2008 suite à la déconfessionnalisation du système scolaire. Dans ce contexte, il s'agit d'un enseignement obligatoire inscrit à l'horaire tout au long de la scolarité. Jacques Pettigrew relate l'événement qu'a constitué le recours de parents d'élèves à la Cour suprême du Canada en 2013 car selon ces derniers le fait d'exposer des enfants à une présentation globale de diverses religions même sans les obliger à y adhérer constitue déjà « un endoctrinement des élèves » et porte atteinte à la liberté de religion. La Cour suprême, nous dit l'auteur, a estimé qu'au contraire, le fait d'exposer les enfants à une dissonance cognitive les initie à la vie dans une société diversifiée (Pettigrew, p. 235).
Comme le souligne Willaime dans son introduction, la France a pour particularité d'avoir choisi d'aborder les faits religieux de façon transversale. Plusieurs auteur·e·s se penchent donc sur la présence des faits religieux dans l'enseignement de diverses disciplines telles que l'histoire, la littérature et les arts. S. Laithier et A. Van Den Kerchove s'intéressent au traitement des faits religieux dans les programmes d'histoire et proposent ainsi une analyse comparative de la place accordée à ces derniers en fonction des sujets et des époques étudiées. E. Martini aborde la transmission de clefs de lecture pertinentes qui permettraient aux élèves d'appréhender les dimensions religieuses des œuvres littéraires. L'auteure fait quelques propositions pour renforcer cet aspect comme l'élaboration de séquences pédagogiques, l'impulsion de travaux interdisciplinaires ou la constitution d'une banque de données (Martini, p. 288). I. Saint-Martin s'intéresse, quant à elle, à la concurrence et à la complémentarité de l'histoire des arts et de l'enseignement des faits religieux. Elle aborde notamment la question du statut des motifs religieux et des usages dont ils font l'objet (Saint-Martin, p. 303-6). Elle souligne également que les deux disciplines soulèvent des débats et enjeux similaires, telle l'ouverture des élèves à l'altérité et au patrimoine culturel (p. 292-5).
Il existe également, depuis 2008, des programmes d'instruction civique et morale qui s'articulent à l'enseignement des faits religieux et de la laïcité. La laïcité à la française a vu le jour dans le but de faire cohabiter protestant·e·s, catholiques et athé·e·s mais le contexte actuel s'est complexifié avec la diversification des appartenances religieuses. Ph. Gaudin souligne l'importance de tels enseignements dans la formation des citoyennes et citoyens européens : « Nous sommes donc dans une tout autre situation historique et idéologique où l'enseignement à la française de la laïcité, comme celui des faits religieux, participe d'une tentative d'accueillir une certaine pluralité culturelle et religieuse sans pour autant adopter un modèle multiculturel » (Gaudin, p. 256). Enfin, le livre s'achève sur la contribution de L. Hourmant et J.-P. Willaime qui proposent une analyse de la particularité que constitue en France l'enseignement religieux confessionnel catholique, protestant et israélite intégré aux programmes de l'école publique d'Alsace-Moselle. Les auteurs proposent une analyse de l'évolution et des défis de cet enseignement et constatent entre autre la progression du nombre de musulman·e·s dans cette région, l'islam dépassant aujourd'hui deux des quatre cultes reconnus (juif et réformé). Les auteurs craignent notamment que cette progression crée un sentiment d'inégalité de traitement qui pourrait à terme déboucher sur une « égalisation par le bas, c'est-à-dire sur une suppression de l'enseignement de religion, tout au moins de son caractère obligatoire » (Hourmant & Willaime, p. 327-8).
Cet ouvrage nous permet donc de réfléchir à des enjeux tant en termes locaux que globaux. Le voyage à travers ces différents pays et de ces différentes traditions pédagogiques et religieuses permet de souligner la dimension nationale et donc politico-identaire de l'enseignement des faits religieux. Si chaque pays a son histoire propre avec les religions, ils ont en commun d'être confrontés à l'évolution sociologique que constituent la pluralisation religieuse et la sécularisation. Ce collectif est en faveur d'une prise en compte du contexte et de ces changements. Il encourage la création de programmes d'enseignement visant une éducation à la citoyenneté et à la pluralité culturelle et religieuse. Dans la continuité des constats et des enjeux révélés à travers la comparaison de ces différentes études de cas, Willaime souligne très pertinemment deux grandes questions qui, selon lui, devraient faire l'objet de recherches ultérieures, et qui pourraient permettre d'évaluer les diverses réponses nationales au défi de l'enseignement des faits religieux à l'école:

1. La première concerne la réception et les effets de cet enseignement chez les élèves, autrement dit, l'évaluation des connaissances et des compétences acquises par les élèves à travers l'une ou l'autre forme d'enseignement des faits religieux.
2. La seconde concerne la formation des professeurs dispensant cet enseignement, autrement dit les connaissances et compétences acquises, et sous quelle forme, par les professeurs dans ce domaine.(p. 27).

Il s'agit en somme d'un ouvrage qui offre un tour d'horizon riche pour qui s'intéresse à l'histoire et l'actualité de l'enseignement des faits religieux en Europe et au Québec et aux différents enjeux qu'un tel enseignement soulève.

Sybille Rouiller, HEP Vaud, sybille.rouiller@hepl.ch

www.zfrk-rdsr.ch