

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

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

Nummer / Numéro 8

2020

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

Neue Rubrik: Fachdidaktik weltweit

Nouvelle rubrique : Tour du monde de la didactique

Impressum / Impressum

Herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde

Editée par la Société pour la didactique des sciences des religions

Redaktion / Comité de rédaction

Dr. phil. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg

Dr. phil. Philippe Bornet, Université de Lausanne

Dr. phil. Séverine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Dr. phil. Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Dr. theol. Dominik Helbling, Pädagogische Hochschule Luzern

Dr. phil. Beatrice Kümin, Pädagogische Hochschule Zürich

Beirat / Comité scientifique

Prof. Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern

Prof. hon. Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire des religions, Université de Genève

Prof. Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud

Prof. Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg

Prof. Dr. Markus Kübler, Fachbereichsleitung Mensch und Umwelt, Pädagogische Hochschule Schaffhausen

Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich

Prof. Dr. Jürgen Mohn, Fachbereich Religionswissenschaft, Universität Basel

Prof. Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern

Prof. Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions contemporaines (ISSRC-ORS), Université de Lausanne

Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich

Prof. Dr. Markus Wilhelm, Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Luzern

Lektoratskomitee / Comité de lecture

Sophia Bietenhard, Dirk Johannsen, Sivane Hirsch, Anja Kirsch, Oliver Krüger, Charlène Ménard, Alain Pache, Florence Quinche, Andrea Rota, Isabelle Saint-Martin, Ariane Schwab, Markus Wilhelm, Christine Wöstemeyer, José-Luis Wolfs

Korrektur / Correction

Angela S. Hoppmann

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Adriano Montefusco, Pädagogische Hochschule Freiburg (Layout)

Sekretariat / Secrétariat

Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*

Dr. Petra Bleisch

Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute Ecole pédagogique de Fribourg*

Murtengasse / *Rue de Morat 36*

1700 Freiburg / *1700 Fribourg*

info@religionskunde.ch

Abonnements

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch gratis zu beziehen

S'adresser à la Société pour la didactique des sciences des religions: www.zfrk-rdsr.ch

Internet

www.religionskunde.ch

www.zfrk-rdsr.ch

ISSN 2297-6469

Dank / Remerciements

Die achte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg, der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) publiziert.

Ce numéro 8 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg, de la Société suisse pour la science des religions (SSSR) et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).

Mitgliedschaften / Adhésions

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

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

Profil der Zeitschrift

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

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

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 chercheur·euse·s travaillant dans le domaine des « religions à l'école », aux didacticien·ne·s de la branche ainsi qu'aux enseignant·e·s s'intéressant à la discipline. Elle paraît en principe une fois par an. Ayant pour objet principalement le contexte scolaire suisse, la Revue propose des articles en français et en allemand, accompagnés de résumés en anglais. La Revue est aussi ouverte aux contributions provenant d'autres pays.

Artikelgewinnung und -prüfung

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

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 minimum un an à l'avance. Tous les articles des rubriques Recherche et Didactique font l'objet d'une double évaluation (peer-review).

Index

Editorial / Éditorial	7
<hr/>	
Forschung / Recherche	
V. M. Eberhardt – Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung	8
A.-C. Hess & Q. Brumeaud – Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ?	29
E. Ansen Zeder, P. Bleisch, S. Desponds, M. Giradet, A.-C. Hess & B. Rotzer – « On vous rappellera. » – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme source d'information. De l'autorisation officielle à la négociation.	51
<hr/>	
Didaktik / Didactique	
A. Terzidis & O. Wicky – Créativité, complexité, problématisation, interdisciplinarité... penser la didactique de l'Éthique et cultures religieuses au secondaire II au travers des <i>cultural studies</i> , tout un programme !	68
<hr/>	
Unterricht / Enseignement	
O. Franz-Klauser – Fasten und Feiern im Fernunterricht. Fachdidaktische Überlegungen zu einer Lektionsreihe über Fasnacht, Ostern und Ramadan	87
P. Bleisch, M. Rassiller, T. Bertschy & M. Thalmann – „Das ist doch ein Engel dort hinten, oder?“ Religiöse Symbole und Motive in populärkulturellen Erzeugnissen erkunden	104
C. Crausaz & M. Gétaz – <i>Akoitukroi</i> , 20 ans d'enseignement d'Histoire et sciences des religions dans le Canton de Vaud : présentation d'un projet pédagogique mené au Gymnase de Renens	125
I. Dietzel – Ist Verschwörungsglaube (wie) Religion? Zwei Methoden zum Thema Verschwörungserzählung im religionskundlichen Unterricht	135
S. Bietenhard – Anforderungen an digitale Aufträge in der religionskundlichen Fernlehre	141
F. Pasche Guignard – L'enseignement sur les religions en ligne, à distance, avec ou sans urgence : retour d'expériences dans des universités suisses et canadiennes	155
R. Stegmann – Einführungen in religiöse Traditionen lehren – Ein hochschuldidaktischer Vorschlag am Beispiel der Sikhs	173
M. Bürgin, L. Eichenberger & M. Zumstein – Alternative Leistungsnachweise im <i>Digital Flipped Classroom</i> . Wikipedia als Plattform und Werkzeug universitärer Lehre	186
<hr/>	
Fachdidaktik weltweit / Tour du monde de la didactique	
A. Vézier, C. Piot & C. Mercier – L'enseignement des faits religieux » à l'Université de Nantes et à l'Université de Bordeaux (France) : état des lieux d'un enseignement pluridisciplinaire et enjeux du développement d'une didactique	204
<hr/>	
Rezensionen / Comptes rendus	218



Numéro publié sous la responsabilité de Petra Bleisch et de Nicole Durisch Gauthier

Für die Herausgabe dieser Nummer verantwortlich Petra Bleisch und Nicole Durisch Gauthier

Editorial / Éditorial

In diesem speziellen Jahr der Covid-19-Pandemie kann die Zeitschrift eine sehr reichhaltige Ausgabe anbieten. Insbesondere zwei zentrale Punkte können genannt werden:

- Eine besonders umfangreiche Rubrik "Unterricht" mit Artikeln, die sich auf alle Unterrichtsstufen vom Zyklus 1 bis zur Universität beziehen; mit Schwerpunkt auf dem in der besonderen Lage beschlossenen Umstellung auf Fernunterricht sowie der Nutzung digitaler Technologien;
- Eine neue Rubrik "Fachdidaktik weltweit", die zum Ziel hat, die Erfahrungen von Fachdidaktiker_innen über die verschiedenen nationalen und sprachlichen Kontexte hinaus zu teilen.

Wir möchten allen Autor_innen, den Reviewer_innen sowie dem_r Korrektor_in danken, die an dieser Ausgabe mitgearbeitet haben.

In eigener Sache

Seit Sommer 2019 verstärkt uns Dominik Helbling in der Redaktion der Zeitschrift. Dominik Helbling ist Professor und Fachleiter für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Ethik und Religionen an der Pädagogischen Hochschule in Luzern. Wir freuen uns sehr auf die Zusammenarbeit und heissen Dominik Helbling herzlich willkommen.

Mit dieser Ausgabe verabschieden wir Adriano Montefusco als Layouter für die Zeitschrift für Religionskunde. Wir danken ihm für die jahrelange Unterstützung und die grosse Arbeit, die er mit jeder Nummer gewissenhaft und mit viel Geduld und Humor für uns geleistet hat.

En cette année très particulière de pandémie de Covid-19, c'est un numéro très riche que la Revue est en mesure de proposer. Deux faits marquants peuvent être signalés :

- Une rubrique « enseignement » particulièrement fournie et qui propose des articles liés à tous les degrés d'enseignement, depuis le cycle 1 à l'Université, avec un accent porté sur le numérique et le passage à un enseignement à distance décidé dans l'urgence ;
- Une nouvelle rubrique « Tour du monde de la didactique » qui a pour but de mutualiser les expériences des didacticien-ne-s au-delà des différents contextes nationaux et linguistiques.

Nous remercions l'ensemble des auteur-e-s et des membres du comité de lecture qui ont œuvré à ce numéro.

Du nouveau dans la Revue

Depuis l'été 2019, Dominik Helbling est venu renforcer le comité de rédaction. Dominik Helbling est professeur à la Haute école pédagogique de Lucerne et responsable de la didactique et des savoirs disciplinaires en Éthique et Religions. Nous nous réjouissons beaucoup de cette collaboration et souhaitons à Dominik Helbling une chaleureuse bienvenue.

Avec ce numéro, Adriano Montefusco, responsable de la mise en page de la Revue, va nous quitter. Nous le remercions vivement du soutien apporté durant toutes ces années et du travail important et consciencieux qu'il a fourni avec patience et humour sur chacun des numéros auquel il a contribué.



Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder

Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung

Verena Marie Eberhardt

Basierend auf einem kulturwissenschaftlichen Zugang zu Religion wird in diesem Beitrag ein theoretischer Rahmen zur Erforschung medialer Repräsentationen für Kinder geschaffen. Religion wird als Symbolsystem konzipiert, das durch die theoretische Verknüpfung mit dem kulturellen Imaginären einen religionswissenschaftlichen Zugang zum Forschungsfeld Kindermedien und Religion ermöglicht. In vier exemplarischen Analysen werden Motive, Narrative und Konzepte religiöser Pluralität herausgearbeitet, um sie anschließend hinsichtlich normativer Vorstellungen in der Repräsentation von Religion und des Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft zu untersuchen.

Based on a cultural studies approach to religion, this contribution creates a theoretical framework for researching media representations for children. Religion is conceived as a system of symbols which, through its theoretical connection with the cultural imaginary, enables a science of religion approach to the research field of children's media and religion. In four exemplary analyses, motives, narratives and concepts of religious plurality will be worked out in order to subsequently examine them with regard to normative conceptions in the representation of religion and coexistence in a pluralistic society.

Basée sur une approche de la religion par les *cultural studies*, cette contribution propose un cadre théorique pour des recherches sur les représentations médiatiques destinées aux enfants. La religion est conçue comme un système de symboles qui, par son lien théorique avec les imaginaires culturels, permet une approche de type sciences des religions dans le domaine de recherche portant sur les médias pour enfants et la religion. A partir de quatre analyses exemplaires, l'auteure identifie des motifs, des récits et des concepts liés à la pluralité religieuse qui sont ensuite examinés en regard de conceptions normatives sur la façon de représenter la religion et le vivre ensemble au sein d'une société plurielle.

„Worte und Bilder bestimmen unser Denken.“¹
(Richard von Weizsäcker, 01. Juli 1993)

1 Einleitung

Worte und Bilder zirkulieren in den Medien und in unseren Köpfen. Sie bestimmen unser Denken nicht nur im Hinblick auf das, was in der Welt geschieht, sondern auch in Bezug auf das, was wir als Realität und Normalität wahrnehmen. In einer Welt, in der viele Perspektiven und Lebensentwürfe koexistieren und interagieren, liegt die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten, aber auch die Frage, wie diverse Perspektiven organisiert werden, nahe. Verschiedene Akteure tragen dazu bei, Pluralität zu *managen*, beispielsweise über Normen und Gesetze, über Appelle und Erinnerungen an vergangene Ereignisse, die uns mahnen sollen, das Gegenüber zu respektieren oder über den Ansatz, Wissen über das Andere zu vermitteln, um es verstehen zu lernen. All diese Konzepte haben gemeinsam, Pluralität anzuerkennen und unter der Prämisse des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu handeln (Berger, 2015, S. 16).

¹ Anlässlich der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte am 01. Juli 1993 in Bonn konstatiert der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker, dass es normal sei, verschieden zu sein und dass es keine Norm für das Menschsein gebe (von Weizsäcker, 1993). Von Weizsäcker lenkt den Blick auf die Medien und deren besondere Bedeutung für die Überwindung von Behindertenfeindlichkeit. Die Rolle der Medien ist nicht nur für die Repräsentation behinderter Menschen und die Überwindung der Unbehaglichkeit oder gar Feindlichkeit ihnen gegenüber relevant, sondern spielt auch für die Darstellung von Religionen eine Rolle.

In diesem Kontext von Pluralität und dem Umgang damit möchte ich die Repräsentation von Religion in Medien für Kinder ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, denn diese Medien sind einer der Handlungsorte, in denen das Zusammenleben in der Gesellschaft bereits im frühen Kindesalter eingeübt wird. Mediale Repräsentationen für Kinder bestimmen mit, wie wir die Welt wahrnehmen. Ausgehend vom Kriterium der Produktion können unter Medien für Kinder diejenigen verstanden werden, die sich intendiert an Kinder richten, wobei Kinder von den Produzierenden als Menschen zwischen ca. drei und zwölf Jahren definiert werden. Kindheit ist kein deskriptiver, sondern ein normativer Begriff (Gansen, 2010, S. 182), der kulturell variabel ist. Medien für Kinder entsprechen nicht nur den Vorstellungen von Kindheit der Produzierenden, sondern auch den Erwartungen der rezipierenden Erwachsenen, die etwa Bücher, Filme oder Spiele kaufen und gemeinsam mit Kindern konsumieren.

Der vorliegende Beitrag stellt eine religionswissenschaftliche Annäherung an das Themenfeld Kindheit, Medien und Religion dar. Neben einer theoretischen Reflexion von Religion und religiöser Pluralität steht eine exemplarische Analyse medialer Repräsentationen religiöser Pluralität im Fokus der Untersuchung. Aus der Perspektive einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Religionswissenschaft möchte ich drei Fragen und damit verbundene Teilaspekte untersuchen: Erstens, wie könnte ein religionswissenschaftlicher Zugang zum Themenfeld Kindheit, Medien und Religion aussehen? Zweitens, welche religiösen Motive, Narrative und Konzepte werden in Medien, die religiöse Pluralität thematisieren, repräsentiert und wer sind die impliziten Leser_innen? Und drittens, welche normativen Vorstellungen sind mit der Repräsentation religiöser Pluralität verbunden? Mit welchem Anspruch und welchen Konzepten wird religiöse Pluralität bearbeitet? Wie wird das Zusammenleben in der Gesellschaft hinsichtlich diverser Perspektiven imaginiert?

Einer Einführung in das Forschungsfeld folgt die Skizzierung möglicher theoretischer Konzepte, um Religion und religiöse Pluralität zu erfassen. Anhand ausgewählter Beispiele soll darauffolgend gezeigt werden, welche religiösen Motive, Narrative und Konzepte in welchen Medien in unterschiedlichen Zeiten repräsentiert werden. Die Auswahl der untersuchten Medien erfolgt unter der Prämisse der Kontrastierung, um ein breites Spektrum des Umgangs mit Pluralität zu zeigen. Abschließend möchte ich diskutieren, welche normativen Vorstellungen mit Darstellungen religiöser Pluralität verbunden sind und inwiefern sich der gewählte theoretische Zugang bewährt.

2 Kindermedien als Schauplatz religiöser Repräsentationen

Medien, die explizit für Kinder produziert werden, als Quellen für Untersuchungen zur Repräsentation von Religion in den Blick zu nehmen, ist für die Religionswissenschaft ein desiderates Forschungsfeld. Während die Bedeutung medialer Produktionen für Kinder in der theologisch ausgerichteten Religionspädagogik seit dem Ende der 1990er Jahre erkannt wurde (Langenhorst, 2017, S. 3), fehlt die systematische Auseinandersetzung mit diesem Thema in der Religionswissenschaft bis heute. Dieser blinde Fleck der Forschung ist insofern nicht verwunderlich, als unabhängig von Religion selbst das Feld der medialen Produktionen für Kinder lange Zeit Legitimationskämpfen unterlag, da ihm aufgrund seines als zu populär wahrgenommenen Gegenstandes Einfachheit und Eindimensionalität vorgeworfen wurde. Erst mit der Erkenntnis, dass in Kinderliteratur Normen, Codes und Weltbilder, die zur Festigung nationaler und sozialer Identität beitragen, erlernt werden, etablierte sich das Forschungsfeld in der Literaturwissenschaft ab 1980 (Winkler, 2017, S. 155–156). Einen Überblick über Forschungen der Religionspädagogik und der Literaturwissenschaft insbesondere zur Repräsentation christlicher Traditionen in Kinder- und Jugendliteratur liefert Georg Langenhorst (2011). Erste wissenschaftliche Untersuchungen zu nicht-christlichen Religionen leisten die Literaturwissenschaftlerin Dagmar Grenz (1992) und die Deutschdidaktikerin Karin Yeşilada (2017), die islamische Traditionen in Kinder- und Jugendliteratur erforschen sowie Gabriele von Glasenapp (2009), die aus literaturwissenschaftlicher Perspektive die Darstellung jüdischer Religion analysiert.

Die ästhetische und narrative Gestaltung medialer Produktionen für Kinder unterliegt der Prämisse, dass sich Kinder wesentlich von Erwachsenen unterscheiden. Die Öffnung der Kindheitsforschung hin zu kulturwissenschaftlichen Fragestellungen und Theoriebildungen vermag Kindheit in einem Modell sozialer Praktiken der Differenzkonstruktion zu verorten: Kindheit konstituiert sich als eine „Kategorie der Selbstbezüglichkeit Erwachsener und der Sozialstruktur sowie als Kategorie öffentlichen Wissens“ (Gansen, 2010, S. 183). Medien beteiligen sich an dieser gesellschaftlich und historisch variablen Konstruktion von Kind und Kindheit (Winkler, 2017, S. 10). Sie nehmen eine zentrale Rolle in Sozialisationsprozessen ein, indem sie aktiv an der Repräsentation und Vermittlung normativer Deutungen, die als kollektives Wissen angeeignet werden, partizipieren. Die Medienpädagogin Christine Wijnen konstatiert, dass „Heranwachsende Schritt für Schritt die Normen, Werte und Rollensysteme der gesellschaftlichen Umgebung, in die sie hineingeboren wurden, verinnerlichen und sich jene Fähigkeiten und Kenntnisse aneignen [müssen], die nötig sind, um sozial handeln zu können“ (Wijnen, 2012, S. 52). Sowohl Werte, verstanden als Leitvorstellung, auf die der Mensch sein Denken und Handeln ausrichten kann oder sollte, als auch Normen, die durch Regeln und Vorschriften konkrete Verhaltensanforderungen stellen (Schlieter, 2012, S. 228), werden in Medien

behandelt. Sie werden so breit akzeptiert, dass Medien für Kinder als Spiegel dominanter Diskurse gelesen werden können (Brüggemann & Brunken, 2006, S. 7). Medien erziehen Kinder sowohl hinsichtlich Normen, Werten und Einstellungen inhaltlicher und politischer Art, als auch in Bezug auf ästhetische Qualitäten (Grünewald & Kaminski, 1984, S. 7).

Obwohl in der Forschung lange vernachlässigt, sind religiöse, an Kinder gerichtete Quellen bereits sehr früh präsent. Die Geschichte der Kinderliteratur zeigt, dass bereits im 16. Jahrhundert an Kinder gerichtete religiöse und katechetische Texte rezipiert wurden (Winkler, 2017, S. 159). Mit Blick auf die letzten fünfzig Jahre wird deutlich, dass sich der Stellenwert religiöser Themen in Kinderliteratur verändert hat: Während die religiöse Erziehung in Kinderliteratur der 1950er und 60er Jahre auf christlichen Unterweisungen sowie der Kenntnis des Kirchenjahrs und religiösen Brauchtums gründet (Dinges, 1984, S. 374), spielt sie – aufgrund des gesellschaftlichen Wandels im Zuge der 68er-Bewegungen – zu Beginn der 1970er Jahre in öffentlichen Bibliotheken keine bedeutende Rolle (George, 2009, S. 49). Während der katholische Religionsdidaktiker Georg Langenhorst eine Öffnung der Kinder- und Jugendliteratur für interreligiöse Fragestellungen ab etwa 2008 konstatiert (Langenhorst, 2017, S. 5), verweist Friederike George darauf, dass religiöse Kinderliteratur bereits Ende der 1970er Jahre an Bedeutung in öffentlichen Bibliotheken gewann, seit sie nicht hauptsächlich auf das Christentum fokussierte (George, 2009, S. 49). Langenhorst (2017, S. 7) argumentiert, dass sich die Kinder- und Jugendliteratur aufgrund eines *religious turn* seit etwa 2008 religiösen Fragestellungen zuwendet:

Der radikale Traditionsabbruch im Blick auf Religionsausübung und Glaubensweitergabe sorgt in der postmodernen Gesellschaft dafür, dass viele Eltern und Erziehende das Bedürfnis verspüren, Kinder und Jugendliche eben doch nicht so ganz ohne religiöses Wissen und im weitesten Sinne spirituelle Erfahrungen aufwachsen zu lassen. Literatur kann und soll hier vor allem kompensatorisch wirken, zumindest wird das von ihr erwartet. (Langenhorst, 2017, S. 7–8)

Auch der evangelische Theologe Folkart Wittekind versteht die Zunahme informierender Literatur als Beleg dafür, dass Religion im Leben der Kinder weniger präsent sei und dass die Kenntnis über Religion durch Wissen vermittelt werden müsse (Wittekind, 2009, S. 12). Wittekind bemängelt eine fehlende Religionsdefinition innerhalb der Kinder- und Jugendliteraturforschung: „Niemand weiß, was die Religion ist, nach der die Frage nach der Religion in der KJL [Kinder- und Jugendliteratur] sucht“ (Wittekind, 2009, S. 11). Er skizziert den Zugang der Forschung anhand zwei kontrastierender Diskurse:

Für die einen lässt die seit ungefähr 40 Jahren erarbeitete Ausweitung und daraus resultierende Unidentifizierbarkeit von Religion nur noch eine Rückkehr zur gegenständlichen Religionsauffassung zu: Nur dort darf der Ausleger der Literatur von Religion sprechen und nur dort ist es wirklich religiöse Literatur, wo Religion *a/s* Religion thematisiert wird. [...] Für die Gegenpartei gilt [...] ein ganz anderer hermeneutisch-theologischer Grundsatz: Alle Literatur, alle Kunst, jeder schöpferische Umgang des Menschen mit sich selbst und jede Bemühung um Selbstdeutung ist religiös imprägniert. Transzendenz können überall sein, wo sich der Mensch von der gegenständlichen Wirklichkeit löst und ein verstehend-deutendes Verhältnis zu ihr aufbaut. (Wittekind, 2009, S. 11)

Die Mitte stelle die Position dar, die die angenommene Gotteswirklichkeit zum Ausgangspunkt mache. Wittekind (2009) plädiert für eine historische Bearbeitung der Zusammenhänge: „Nicht eine abstrakte Vorweg-Definition von Religion, sondern ihr realer geschichtlicher Wandel in der Gegenwart auf dem Hintergrund der jeweiligen kulturellen Geschichte ist bei der Beschreibung des Themas leitend“ (Wittekind, 2009, S. 11–12). Er argumentiert, dass die Medien, die in Hinblick auf Themen, historische Zusammenhänge, Symbole oder Traditionen Zusammenhänge mit Religionen erkennen lassen, als religiöse Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet werden können (Wittekind, 2009, S. 12). Dieser Konzeption möchte ich mich anschließen und sie theoretisch untermauern. Meine Herangehensweise blickt nicht von der Peripherie ins Zentrum – was gilt noch als Religion? –, sondern vom Zentrum in die Peripherie – was wird in der Mehrheit der Kindermedien als Religion verstanden? Ausgehend von einer heuristischen Unterscheidung verschiedener Ebenen, auf denen Religion verhandelt wird, möchte ich mit dem Anschluss an das Konzept des kulturellen Imaginären einen theoretischen Rahmen erarbeiten, um Religion in Medien für Kinder zu erforschen.

3 Religion im Spiegel des kulturellen Imaginären: Theoretische Annäherungen

Ein erster beschreibender Blick in die Quellen zeigt, dass wir Religion oder etwas, das irgendwie mit Religion zu tun hat, auf vielfältige, häufig ganz unterschiedliche Weise in Kindermedien erkennen. So finden wir in einem Sachbuch die Zeichnung eines siebenarmigen Leuchters, der uns als Menora vorgestellt wird (Tworuschka & Tworuschka, 2003, S. 84), ein geschmückter Elefant scheint durch ein Wimmelbuch zu gehen (Tophoven & Marquardt,

2018), in einer Erzählung versucht der Sportlehrer *Herr Abraham* ein Fußballturnier so zu planen, dass es nicht an den heiligen Tagen Freitag, Samstag oder Sonntag stattfinden muss (Çelik, 2009, S. 59). All diese Versatzstücke sind Verweise auf religiöse Traditionen, die uns, je nach kulturellem Kontext, mehr oder weniger bekannt sind. Der zweite Blick in die Quellen zeigt, dass wir es nicht nur mit religiösen Symbolen zu tun haben, sondern auch mit der Repräsentation von Identitäten und der Vorstellung und Begründung von Werten und Normen. Möchten wir all diese Dimensionen von Religion erfassen, bedarf es einer systematischen Auseinandersetzung mit diesem so viel besetzten Konzept.

Als erste Annäherung an Religion in seiner vielfältigen Verwendung in den Quellen, aber auch als wissenschaftliche Bezeichnung auf der Metaebene, ist es hilfreich, diese verschiedenen Ebenen heuristisch zu trennen. Fritz, Höpflinger, Knauß, Mäder und Pezzoli-Olgati (2018) differenzieren zwischen emischen, öffentlich-medialen und wissenschaftlichen Blicken auf Religion. Diese Konzeption möchte ich für die Erforschung medialer Repräsentationen für Kinder aufnehmen und adaptieren. Unter *emischen Blicken* verstehen Fritz et al. (2018, S. 10) die Bilder, die Gemeinschaften und Individuen von Religion, der Welt und der Gesellschaft entwerfen. „Die Blicke von Religionsangehörigen auf sich selbst und ihre Gemeinschaften in Geschichte und Gegenwart sind nie fix oder eingleisig, sondern zeichnen sich durch synchrone Diversität und diachronen Wandel aus“ (Fritz et al., 2018, S. 10). Diese emische Perspektive wird durch *öffentlich-mediale Blicke*, die unser Verständnis von Religion durch die Thematisierung in Zeitungen, Werbung, Filmen oder Literatur prägen, ergänzt.

Während emische Perspektiven durch eine große Variabilität und Vielfalt charakterisiert sind, zeichnen sich mediale Diskurse zu Religion durch eine Tendenz zur Generalisierung aus. Sie verbreiten häufig eine Eindeutigkeit über Religion, die mit der Fülle der emischen Blicke kontrastiert. Mediale Blicke auf Religion arbeiten mit Stereotypen und Verallgemeinerungen, wobei ihre Bilder der Zementierung, Kritik oder Karikatur solcher Stereotypen dienen. (Fritz et al., 2018, S. 13)

Öffentlich-mediale Blicke haben auch einen „Einfluss auf emische Sichtweisen, indem sie Perspektiven, Innensichten, Selbstwahrnehmungen von Individuen und Gemeinschaften repräsentieren, beeinflussen oder verändern“ (Fritz et al., 2018, S. 14). Die *wissenschaftlichen Blicke* auf Religion sind ebenso wie die emischen und öffentlich-medialen in gesellschaftliche und kulturelle Umfelder eingebettet und existieren nicht in einer ‚objektiven‘ Außenperspektive, die unabhängig von ihrem Forschungsgegenstand agieren kann. Vielmehr ist eine wissenschaftliche Definition von Religion Produkt einer kultur- und zeitspezifischen Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Phänomenen.

Meiner theoretischen Annäherung an Religion in Kindermedien liegt die Prämisse zugrunde, Religion in einem Referenzrahmen von Kultur zu verstehen. Angelehnt an Clifford Geertz (1983) und erweitert durch Fritz Stolz (1988), erweist sich eine kommunikationstheoretische Bestimmung von Religion als Symbolsystem als ein möglicher Ansatz, um Religion und religiöse Pluralität in Kindermedien wissenschaftlich reflektieren zu können. Geertz bezeichnet Vorstellungen, Objekte und Handlungen, die für eine Gemeinschaft mit bestimmten Bedeutungen und Konzepten versehen werden, als Symbole (Schlieter, 2010, S. 192). Durch die Verflechtung dieser Symbole entstehen Systeme, die zur Deutung von Wirklichkeit, aber auch als Modell für die Wirklichkeit fungieren. Im Unterschied zu kulturellen Symbolsystemen zeichnen sich religiöse Systeme dadurch aus, dass sie eine „höchste, eigentliche Wirklichkeit [...], die nur über religiöse Symbole zugänglich ist“ (Schlieter, 2010, S. 192) offerieren. Stolz (2001, S. 116) konstatiert, dass religiöse Kommunikation eine *Kommunikation höherer Ebene* ist, die neben Sprache auch Bilder, Handlungen, Normen und Werte miteinschließt. „Erweitert man den Blick auf alle Medien und Ebenen, durch die religiöse Bedeutung produziert und gestaltet wird, stellt sich nicht nur die Frage nach der Bestimmung von Religion, sondern auch jene nach der Korrespondenz von Religion als sprachliches Abstraktum mit anderen Formen der Kommunikation, die nicht sprachlicher Natur im engeren Sinn sind“ (Pezzoli-Olgati, 2019, S. 24). Im Kontext von Kindermedien spielen insbesondere visuelle Kommunikationsformen eine entscheidende Rolle, da sich die ästhetische Gestaltung häufig durch Illustrationen in Ergänzung zur textuellen Repräsentation oder durch eine eigenständige Bildkommunikation, beispielsweise bei Wimmelbüchern, ausdrückt. Religionen entstehen in diskursiven Aushandlungsprozessen, sie

[...] sind keine starren ‚Objekte‘ mit unveränderlichen Eigenschaften. [...] Gegenüber anderen Symbolsystemen unterscheiden sich Religionen [...] durch den Verweis auf eine ‚andere Ebene‘ (Transzendenz). [...] Religiöse Symbolsysteme werden von Individuen und Gruppen verwendet, um Realität (und transzendente Realität) in einem ständig ablaufenden Prozess zu konstruieren. (Stolz & Baumann, 2007, S. 23)

Auf der empirischen Ebene sind verschiedene Arten der Realitätssicht, das heißt eine Pluralität von Perspektiven, ein Faktum (Berger, 2015, S. 15). Klinkhammer und Neumaier (2020, S. 12) verstehen religiöse Pluralisierung als Folge der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften. Religion ist dann eine Wahlmöglichkeit unter mindestens

zwei übergeordneten Alternativen – religiösen und säkularen Weltansichten – und wird aufgrund von Privatisierungs- und Individualisierungstendenzen in ihren Ausdrucksformen vervielfältigt (Klinkhammer & Neumaier, 2020, S. 12).

Entscheidend ist die Annahme, dass sich Menschen hinsichtlich ihres Verständnisses und ihrer Ausprägung von Religiosität voneinander unterscheiden, sich dann aber dennoch zu unterschiedlichen Typen gruppieren lassen. [...] Individualisierungsprozesse münden somit nicht in völlig voneinander separierte Individuen, sondern in Pluralisierung als begrenzte Vielfalt. (Pickel, Yendell & Jaeckel, 2017, S. 276)

Auch der Begriff der religiösen Pluralität bedarf einer heuristischen Trennung der empirischen von der wissenschaftlichen Ebene. In Abgrenzung zum Begriff ‚religiöse Diversität‘, der auf die Varianz von Individuen und Gruppen fokussiert, werden mit dem Begriff ‚religiöser Pluralismus‘ moralische und politische Werte der gegenseitigen Akzeptanz assoziiert (Davie, 2015, S. 155–156). Peter L. Berger lehnt den beschreibenden Terminus ‚Pluralität‘ mit der Begründung, er sei ständig in Relation zu ‚Pluralismus‘ zu erklären, ab und schlägt für die wissenschaftliche Metasprache den Begriff ‚Pluralismus‘ vor. Berger verdeutlicht sogleich, dass wir mit dieser Begriffsbestimmung durch das Suffix -ismus eine Ideologie suggerieren (Berger, 2015, S. 15). „Pluralismus ist eine gesellschaftliche Situation, in der Menschen verschiedener Ethnien, Weltanschauungen und Moralauffassungen friedlich miteinander umgehen“ (Berger, 2015, S. 16). Bezogen auf Religion haben wir nicht nur mit einer Koexistenz verschiedener religiöser Symbolsysteme, sondern auch mit einer Interaktion, mit dem Ziel, friedlich miteinander umzugehen, zu tun. „Was dann abläuft, ist ein Prozess, den ich *kognitive Kontamination* benannt habe. [...] Wenn Menschen länger miteinander sprechen, werden sie einander beeinflussen“ (Berger, 2015, S. 16). Auch Auffahrt (2009) reflektiert die gegenseitige Beeinflussung unterschiedlicher Traditionen. Er versteht unter Pluralismus den Fall,

dass mehrere Religionen, also eine Pluralität, nicht [...] nebeneinander [...], sondern am gleichen Ort und zur gleichen Zeit als Alternativen wahrgenommen und als Option wählbar sind. Oder anders [...]: dass die andere religiöse Tradition sich mit der Alternative auseinandersetzt und sie so – wenn auch oft negativ – in ihre eigene Tradition aufnimmt und überschreibt. (Auffahrt, 2009, S. 193)

Im Weiteren verwende ich den Begriff Pluralismus dann, wenn die Absicht des friedlichen Umgangs verdeutlicht werden soll. Religiöse Pluralität verwende ich dann auch als wissenschaftlichen Terminus, wenn die Vielfalt religiöser Systeme benannt werden soll.

Religion ist das Ergebnis eines gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Aushandlungsprozesses, der sich über unterschiedliche Kulturen, Sprachen, Zeiten, Orte, und Forschungsrichtungen erstreckt (Pezzoli-Olgati, 2019, S. 21). Der Begriff „Religion“ stammt aus der europäischen Kulturgeschichte und ist unvermeidlich Teil einer eurozentrischen Konstruktion dieses Phänomens“ (Pezzoli-Olgati, 2020, S. 254). Im Hinblick auf die wissenschaftliche Reflexion des Konzeptes der religiösen Pluralität spielt diese Beobachtung eine entscheidende Rolle. Auch Soeffner (2014, S. 209) problematisiert den „okzidental“ geprägten Religionsbegriff, der hinsichtlich des Religionsvergleichs als *Tertium Comparationis* mitgedacht wird und schlägt vor, ein *Quatrum Comparationis* zu etablieren: „Vor allem aber fehlt dem expliziten Entwurf oder den implizit mitgedachten Vorstellungen des Dritten die Reflexion auf ein ‚quatrum comparationis‘: auf den eigenen Standpunkt“ (Soeffner, 2014, S. 209). Eine hermeneutische Reflexion des eigenen Verständnisses von Religion und religiöser Pluralität bildet die Grundlage der Auswahl und Analyse der Quellen.

Anknüpfend an eine kommunikationstheoretische Bestimmung von Religion gehe ich davon aus, die Quellen hinsichtlich der von Fritz et al. (2018) vorgestellten Ebenen, auf denen Religion eine Rolle spielt, einordnen zu können. Erstens: Kindermedien, die Religion thematisieren, präsentieren häufig emische Perspektiven auf Religion, entweder in dokumentarischer Form oder als fiktiver emischer Blick einer erfundenen Figur. Zweitens: Insbesondere in Sachbüchern werden Konzepte verhandelt, die sich in der Theologie, Philosophie oder der religionswissenschaftlichen Forschung entfalten, sei dies die Frage nach dem Ursprung von Religionen, der Funktion von Religion, die Theodizee oder die Ethik. Drittens: Vor allem auf der visuellen Ebene finden wir in Kindermedien öffentlich-medial verbreitete Symbole, die mit Religionen assoziiert werden, so zum Beispiel die Zeichnung einer Moschee, eine Gebetskette, eine Elefantenstatue oder die Silbe Om. Diese drei Perspektiven betreffen Religion auf der Ebene der Quellen.

Durch die Publikation als Buch, Hörspiel oder Zeitschrift werden sie in eine öffentlich-mediale Ebene transferiert und dort verbreitet. Ich analysiere die Quellen hinsichtlich der Repräsentation von Akteurinnen und Akteuren, Traditionen, Handlungen und Konzepten auf der visuellen und textuellen Ebene, mit dem Ziel, normative Vorstellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens herauszuarbeiten und zu reflektieren. In diesem Übergang von der wissenschaftlichen Ebene auf die Ebene der Quellen verbirgt sich eine Art hermeneutischer Zirkel, der bereits im

ersten Kapitel von Folkart Wittekind (welches ist ein religiöses Symbol und welches nicht?) thematisiert wurde. Der Rückgriff auf die Religionsgeschichte kann uns hier helfen. Symbole ‚wandern‘ durch Zeit und Raum, sie sind nicht statisch, sondern verändern sich in ihrer Bedeutung.

In meiner Arbeit möchte ich Zuschreibungen, die verwendeten Symbole und deren Bedeutungen beobachten, einordnen und reflektieren. Ganz im Sinne von Clifford Geertz (1983) geht es darum, im Rahmen einer *dichten Beschreibung* die Quellen möglichst präzise zu analysieren, um Zusammenhänge zu erkennen und Sinnsysteme zu rekonstruieren. Die vergleichende Perspektive ist insbesondere im Hinblick auf Diachronie und Intermedialität interessant, da wir erkennen können, inwiefern sich Symbole und Imaginationen von Religion über die Zeit und das Medium hinweg verändern. Die Analyse der einzelnen Quellen kann methodologisch durch den *Circuit of Culture* des Soziologen Stuart Hall (2013, S. xviii) gestützt werden. Unter Kultur versteht Hall die Produktion und den Austausch von Bedeutungen: „Our ‚circuit of culture‘ suggests that, in fact, meanings are produced at several different sites and circulated through several different processes or practices (the cultural circuit)“ (Hall, 2013, S. xix). Der Circuit of Culture umfasst die Ebenen Repräsentation, Produktion, Rezeption, Regulierung und Identität (Abb. 1).

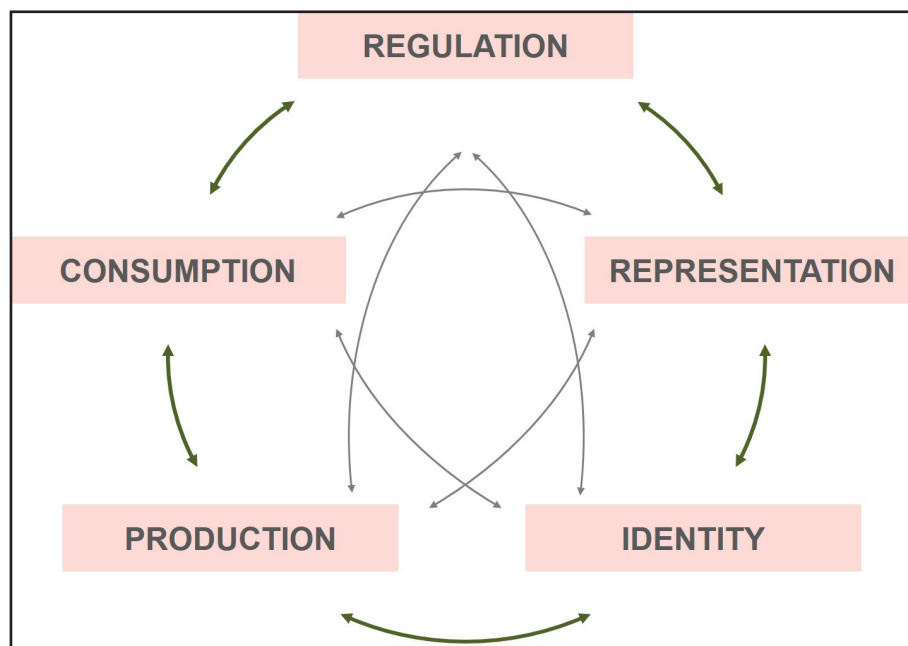


Abb. 1: Der Circuit of Culture nach Stuart Hall und Paul Du Gay.

Hall verdeutlicht durch die wechselseitige Beziehung aller Konzepte zueinander, dass kulturelle Bedeutung in der Interaktion entsteht, zirkuliert und transformiert wird. Um religiöse Motive und Narrative religiöser Pluralität in Kindermedien zu erforschen, können insbesondere die Kategorien Repräsentation, Produktion und Identität aufschlussreich sein. Die Repräsentation fokussiert auf die Materialität und den Verweischarakter der Quellen, die insofern über soziale Dimensionen verfügen, als die Welt durch Repräsentationen nicht nur abgebildet, sondern auch gebildet wird (Fritz et al., 2018, S. 34). Die Produktion und der Austausch von Bedeutungen erfolgen durch Repräsentationen, die sowohl organisierend als auch regulierend wirken (Hall, 2013, S. xx). Auf der Ebene der Produktion werden kulturelle Phänomene bezüglich ihres Kontextes und der Diskurse, in denen sie entstehen und transformiert werden, analysiert. Der Fokus dieser Betrachtungsweise liegt auf den Produzierenden, den Zeitstrukturen und Bedingungen der Produktion. Im Rahmen der Quellenanalyse ist diese Kategorie insofern wichtig, als sich die Medienproduzierenden aktiv in einen Diskurs um Gesellschaft, Religion und Erziehung einschreiben.

Mit Fokus auf Identität können wir Relationen zwischen Individuen und Kollektiven, aber auch dem *Eigenen* und *Anderen* untersuchen. Konzepte von *eigen* und *fremd* sind narrative und ikonografische Konstrukte, die sich in Beschreibungen, Bewertungen und Klassifizierungen von Individuen und Gruppen manifestieren (Gernig, 2001, S. 19). Die Konstruktion religiöser Pluralität beruht auf der Repräsentation als eigen oder fremd wahrgenommener Identitäten und der normativen Regulierung des Verhältnisses dieser Kollektive. Identitätsprozesse spielen im Kontext religiöser Pluralität eine bedeutende Rolle, da globale Migrationsprozesse, Individualisierungstendenzen sowie plurale Weltanschauungen eng mit Fragen nach Zugehörigkeiten zu Gruppen verwoben sind.

Da Worte und Bilder unser Denken bestimmen, können Vorstellungen von Religionen, die in Medien für Kinder zirkulieren, das Verhältnis zwischen als different wahrgenommenen religiösen Symbolsystemen und die Repräsen-

tation und Regulierung des Zusammenlebens unterschiedlicher religiöser Akteurinnen, Akteure und unter Zuhilfenahme des Konzeptes des *kulturellen Imaginären* reflektiert werden. Das kulturelle Imaginäre ist eine theoretische Rekonstruktion historisch verankerter mentaler und materieller Bilder, die mit Erwartungen, Geschichten, Ideen und Praktiken verbunden sind (Pezzoli-Olgiati, 2015, S. 26). Wie Menschen ihr soziales Umfeld als Gemeinschaft ‚imaginieren‘, wird in Bildern und Narrativen ausgedrückt (Taylor, 2004, S. 23; Anderson, 2006, S. 6). Das Imaginäre stellt Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen her, es ermöglicht die Verhandlung durch Medien hervorgerachter Bedeutungsprozesse innerhalb von Gemeinschaften (Castoriadis, 1984, S. 252; Pezzoli-Olgiati, 2015, S. 26). Infolgedessen speisen sich aus dem Imaginären Vorstellungen kollektiver Identitäten (Auerbachs, 2004, S. 32). Der Politikwissenschaftler Charles Taylor verweist zudem auf normative Dimensionen des Imaginären, da es Erwartungen mit einem ‚gewöhnlichen‘, ‚alltäglichen‘ Verständnis kollektiver Praktiken vereint. Die Konstruktion kollektiver Identitäten kohäriert mit normativen Erwartungen, wie das Zusammenleben idealerweise sein sollte (Taylor, 2004, S. 24). An dieser These anknüpfend möchte ich im vierten Kapitel untersuchen, inwiefern Konstruktionen religiöser Pluralität in Medien für Kinder normativ reguliert werden. Zunächst sollen vier Kindermedien exemplarisch analysiert werden, um sie hinsichtlich religiöser Motive, Narrative und Konzepte zu untersuchen.

4 Religiöse Motive, Narrative und Konzepte

Ein konziser Überblick mit Quellenbeispielen, die in den vergangenen 40 Jahren in Deutschland publiziert wurden, soll beispielhaft zeigen, wie Religion und religiöse Pluralität in Medien für Kinder verhandelt wird, welche Motive und Narrative dabei repräsentiert werden und wer die implizierten Leserinnen und Leser sein könnten. Die Auswahl der Quellen erfolgt unter der Prämisse, diachrone und mediale Spezifitäten aufzuzeigen.

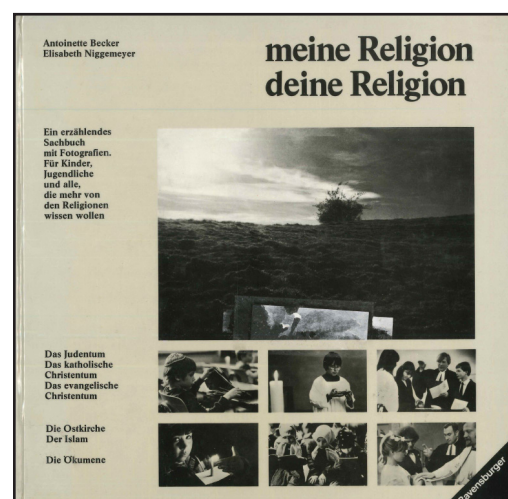
Die Grundlage der Analyse bilden ein Sachbuch, das 1982 erschienen ist, ein Kinderbuch aus dem Jahr 1995, das Sachwissen mit erzählenden Einschüben kombiniert, ein Bilderbuch, das 2002 publiziert wurde und ein Animationsvideo aus dem Jahr 2017. Entscheidend für die Auswahl dieser vier Quellen waren vier Kriterien: Sie sollten in unterschiedlichen Jahrzehnten publiziert worden sein, um eine möglichst breite Einsicht gewähren zu können, sie sollten unterschiedliche Medienformen darstellen, um Spezifitäten herausarbeiten zu können und sie sollten Religion und den Umgang mit religiöser Pluralität auf unterschiedliche Art und Weise repräsentieren, um die Vielfalt an Zugängen zu diesem so komplexen Thema aufzuzeigen. Auch die intendierte Rezeptionsgruppe unterscheidet sich hinsichtlich des Alters. Das Ziel der Analyse besteht nicht darin, die vier Quellen zu vergleichen, sondern diese als Modelle für eine mediale Bearbeitung von Religion zu verstehen, um im vierten Kapitel zu untersuchen, welche normativen Vorstellungen mit der Repräsentation religiöser Pluralität verbunden sind.

Die methodische Bearbeitung der Quellen erfolgt mit Schwerpunkt auf die semantischen Elemente hinsichtlich narrativer und ästhetischer Strategien der Repräsentation: Welche religiösen Elemente, Symbole, Akteurinnen, Akteure, Orte, Handlungen und Traditionen werden repräsentiert? Welche Religionen werden thematisiert, wie werden sie charakterisiert? In einem zweiten Schritt liegt der Fokus auf der Verbindung der semantischen Elemente untereinander: In welchen Konstellationen werden die semantischen Elemente präsentiert? Aus welcher Perspektive wird religiöse Pluralität thematisiert, in einer Außensicht oder interreligiös? Wie wird das Verhältnis von Religion und Gesellschaft bestimmt? In diesem Schritt werden Prozesse der Zugehörigkeit und Abgrenzung erörtert und konstituierte Kollektive dekonstruiert.

4.1 „Deine Religion ist gut, gut für dich und deine Familie“ – *meine Religion deine Religion* (1982)

meine Religion deine Religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen wurde 1982 im Otto Maier Verlag veröffentlicht (Abb. 2).

Abb. 2: Buchcover des erzählenden Sachbuchs *meine Religion deine Religion* von Antoinette Becker und Elisabeth Niggemeyer.



Die 1920 in Straßburg geborene Autorin Antoinette Becker publizierte auch Bücher mit Titeln wie *Kinder fragen nach Gott*, *Ich gehe zum Zahnarzt* oder *Ich Sorge für ein Tier*. Die Fotografien sind von Elisabeth Niggemeyer. Auf 190 Seiten präsentieren die Autorinnen in sieben Kapiteln Elemente religiöser Systeme mit den Überschriften *Das Judentum*, *Das katholische Christentum*, *Das evangelische Christentum*, *Die Ostkirche*, *Der Islam* und *Die Ökumene*. Die Auswahl der religiösen Traditionen wird mit der häufigen Verbreitung in Europa begründet (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 8). Die vorangestellte Einleitung verdeutlicht bereits das Ziel des Buches, Wissen über das Andere zu vermitteln, um es zu verstehen:

Deine Religion ist gut, gut für dich und deine Familie. Das sollte dich nicht dazu verleiten, andere Religionen zu verachten, nur weil sie anders sind, weil du sie nicht kennst und du deshalb nichts von ihnen verstehst. [...] Du kannst einen Menschen besser lieben und verstehen, wenn du weißt, was er denkt, was er glaubt und was er nicht glaubt. Wenn du das weißt, merkst du, wie euch vieles gemeinsam ist. (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 9)

Religion wird als Positivum dargestellt. Die direkte Ansprache der Leserinnen und Leser mit dem Pronomen *du* führt zur Identifikation mit den Themen und Fragen des Buches, zeigt aber auch die normativen Setzungen, die sich durch alle Kapitel ziehen. Die implizite Leserschaft wird als katholisch oder evangelisch imaginiert, etwaige Zweifel werden antizipiert und als unangemessen bewertet: „Du selbst sagst ja: Die Welt kann doch nicht in sechs Tagen erschaffen worden sein und verstehst, was hinter diesem Bild steckt und daß du die Bibel nicht zu bezweifeln brauchst“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 59). Ausgehend vom als bekannt vorausgesetzten Eigenen, das als deutsch und christlich konzipiert wird, werden andere religiöse Traditionen beschrieben; bereits der Titel „meine Religion deine Religion“ verdeutlicht die Trennung zwischen eigenem und anderem. Der Bezug zum Bekannten zielt darauf, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. Während in den Kapiteln *Das katholische Christentum* und *Das evangelische Christentum* die verwendeten Pronomen häufig inklusiv sind „Wir [Hervorhebung VME] glauben an das Leben nach dem Tod“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 51), werden Akteurinnen und Akteure in anderen Traditionen aus einer beobachtenden Außenperspektive beschrieben: „Der Gläubige verweilt in seiner Kirche“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 76). Die Repräsentation religiöser Gemeinschaften erfolgt mit Fokus auf historische Zusammenhänge, Praktiken wie Gebete, Rituale oder Feste, Schriften, Regeln wie Speisegesetze oder Verhaltensnormen, Architektur, Kleidung und Sprache. Innerreligiöse Pluralität wird ebenso thematisiert wie Kulturspezifitäten. Der Schwerpunkt der Beschreibungen liegt auf religiösem Leben in Deutschland. Die Fotografien, die die Kapitel *Das katholische Christentum*, *Das evangelische Christentum* und *Der Islam* begleiten, werden durch Bildkommentare in Deutschland verortet (Abb. 3). Der Kommentar zu dieser Doppelseite erklärt, dass Jadi seit 12 Jahren in Berlin lebe.



Abb. 3: Visuelle Darstellung des islamischen Gebets.

Insbesondere im Kapitel zu islamischen Traditionen werden Kleidung sowie das Verhältnis zwischen Männern und Frauen thematisiert:

Die türkischen Frauen tragen ein Kopftuch, das ihre Haare verbirgt, langärmelige Kleider und lange Hosen bis zum Knöchel unter ihrem Rock. Auch in den nichtmoslemischen Ländern, in denen sie leben, wie bei uns in Deutschland, unterscheiden sich immer noch viele durch ihre Kleidung. Die Mädchen werden sehr streng erzogen. (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 82)

Dieser Unterschied zwischen *uns* in Deutschland und den *anderen*, den Muslimen, wird nicht nur an der Kleidung der Frauen festgemacht, sondern auch bezüglich der Lebensweise:

Die Moslems, die in Deutschland leben, nehmen wenig von den Sitten ihres Gastlandes an. Die meisten von ihnen versuchen, Moslems zu bleiben. Sie haben ihren eigenen Markt, ihre eigenen Schlachtereien und ihre eigenen Sitten, die wir kennen sollten, wenn wir türkische und andere moslemische Familien verstehen und nicht durch Unwissen kränken oder verletzen wollen. (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 82)

Der Umgang mit Pluralität erfolgt unter der Prämisse des Pluralismus, das Ziel der Ausführungen ist es, durch Wissen das Fremde verstehen zu lernen.

Die Autorin benennt deutlich, dass eine Pluralität von Religionen auch zu Konflikten führen kann. Sowohl in Bezug auf historische Ereignisse als auch hinsichtlich der Gegenwart werden religiös begründete Konflikte erwähnt: „Schwere innere Auseinandersetzungen erschüttern heute den Islam, religiöse und politische. Islamische Völker führen gegeneinander Krieg. In Pakistan, Iran oder Ägypten kämpfen Moslems gegen Moslems“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 92). Das Verhältnis von Religion und Konflikt wird ambivalent diskutiert. Auf der einen Seite verortet Becker die Verantwortung für Konflikte bei den Menschen, die sie von den Religionen, die als Akteure konzipiert werden, unterscheidet: „Die Religionen wollen Liebe und den Frieden, aber die Menschen sind bisher nicht fähig gewesen, die Spannung zu lösen zwischen dem, was die Religion von den Menschen fordert, und der Wirklichkeit der Welt, in der wir leben“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 10). Auf der anderen Seite wird die katholische Kirche als monolithische Einheit konstruiert, explizit für Konflikte verantwortlich gemacht und kritisiert: „Die katholische Kirche denkt immer noch sehr westlich und möchte die östlichen Kirchen ihrer Kirche anpassen. Die unierten Kirchen kämpfen deshalb um ihren östlichen Ritus und um ihre Eigenheit. Die katholische Kirche soll die Einheit in der Vielfalt anerkennen“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 78). Eingeleitet durch ein Zitat Martin Luther Kings, der die Vielfalt der Menschen hervorhebt „Eine Familie, die in Ideen, Kultur und Interessen zu Unrecht getrennt ist, die deshalb lernen muß, in Frieden miteinander auszukommen“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 5) endet das Sachbuch mit dem Kapitel *Die Ökumene* und einem Auszug aus der Offenbarung des Johannes (Apk 21) mit den Worten: „Das ist unsere Hoffnung: Das neue Jerusalem, die neue Erde, wo nichts uns bedroht, keiner leidet, keiner lügt, keiner schreit, keiner gewalttätig ist, wo es keinen Tempel mehr gibt, weil Gott überall ist“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 95).

Religiöse Pluralität wird im gesamten Sachbuch aus einer als christlich bezeichneten Perspektive betrachtet; die Autorin arbeitet Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Gemeinschaften heraus. Lediglich auf der Bildebene begegnen wir emischen Perspektiven, indem Praktiken religiöser Akteurinnen und Akteure dokumentarisch begleitet werden. Als Leserinnen und Leser werden wir selbst auf die emische Ebene projiziert, wir werden direkt angesprochen, uns wird eine christliche Identität zugeschrieben. Ausgehend von dieser konstruierten Zugehörigkeit sollen wir das *Andere* mit dem Ziel, es verstehen und schätzen zu können, betrachten.

4.2 „Ich wollte dir einfach danke sagen, daß du dich so für meinen Glauben interessiert hast“ – *Julia und Ibrahim* (1995)

Der evangelische Pfarrer Georg Schwikart veröffentlichte 1995 das Kinderbuch *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen* im Patmos Verlag (Abb. 4).

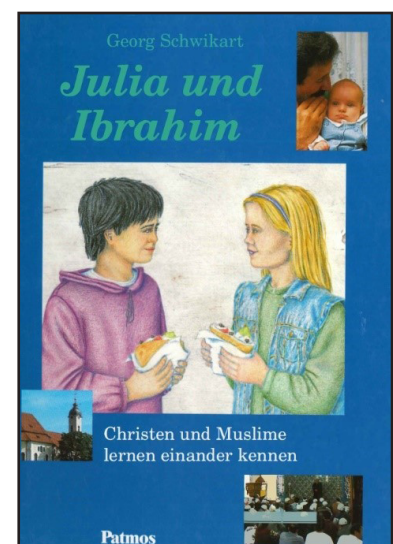


Abb. 4: Cover des Kinderbuchs *Julia und Ibrahim* von Georg Schwikart.

Schwikart studierte vergleichende Religionswissenschaft, katholische Theologie und Volkskunde und publiziert auch unter dem Pseudonym Franz Menke Kinderbücher mit Titeln wie *Von Schutzengeln den Kindern erzählt*, *Die Religionen der Welt den Kindern erklärt* oder *Liebe und Sexualität Kindern erklärt*. In *Julia und Ibrahim* werden Texte und Fotografien auf der Ebene eines Sachbuches mit einer erzählenden Rahmenhandlung, die von Gretje Witt illustriert wurde, kombiniert. Im Zentrum des Buchcovers steht eine Zeichnung der beiden Hauptfiguren: Ibrahim und Julia blicken in die Mitte des Bildes und sehen sich an. Beide halten ein gefülltes Brot in der Hand. Ausgehend vom ersten Kapitel *Wer kennt Döner Kebap?* werden im gesamten Buch Vergleiche zwischen christlichen und muslimischen Traditionen gezogen. Das Ziel der Vergleiche besteht darin, Gemeinsamkeiten zu finden und Vielfalt als Bereicherung zu erkennen. Die explizite Darstellung der Adressaten impliziert, dass die Lesenden keine Musliminnen und Muslime sind:

Der Döner, die Aysche und Aladins Wunderlampe kommen aus Teilen der Welt, wo die meisten Menschen der Religion des Islam angehören. Was der Islam aber ist und was seine Anhänger glauben, davon haben bei uns viele Leute keine Vorstellung. Und die Muslime, die hier leben, wissen oft nur wenig über den christlichen Glauben... (Schwikart, 1995, S. 4)

Im weiteren Verlauf erfahren wir, dass sich das, was über das Christentum geschrieben wird, auf Deutschland beziehe, die Ausführungen über den Islam beträfen die Türkei (Schwikart, 1995, S. 5). Das Eigene, verstanden als deutsch und christlich sowie das Andere, als türkisch und muslimisch konzipiert, werden zu zentralen Differenzkategorien, entlang derer Traditionen, Symbole und Praktiken erläutert werden. Das Fremde verstehen zu können, unterliegt der Prämisse, einen eigenen Glauben zu haben:

Wer einen anderen Glauben kennenlernen möchte, sollte in seinem eigenen zu Hause sein. Wer sich in seiner Religion auskennt, kann umso besser vergleichen und entdecken, was verbindet oder trennt. Aber er wird sich nie über das Fremde lustig machen, sondern versuchen zu verstehen, was die anderen ausdrücken wollen. Die Liebe zu Gott und die Liebe zum Menschen ist so entscheidend, daß alle Unterschiede ganz klein werden. (Schwikart, 1995, S. 5)

Die Repräsentation religiöser Symbolsysteme erfolgt mit Fokus auf historische Zusammenhänge, Symbole, Praktiken wie Gebete, Rituale oder Feste, Schriften, Regeln wie Speisegesetze, Architektur, Kleidung und Sprache, Gemeinschaft sowie Vorstellungen vom Tod. Bezüge zum als bekannt Wahrgenommenen zielen darauf, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen: „Wie bei den Christen, vermischen sich bei den Muslimen auf dem Friedhof Traurigkeit und Hoffnung“ (Schwikart, 1995, S. 55). Dass Ibrahim als das *Andere* konzipiert wird, wird auf der visuellen Ebene deutlich. „Heute wird in Julias Klasse im Religionsunterricht über den Islam gesprochen. Die Klassenlehrerin hat Ibrahim gebeten, daran teilzunehmen und den anderen Kindern etwas aus erster Hand zu erzählen“ (Schwikart, 1995, S. 56). Die Illustration zeigt einen Stuhlkreis mit dreizehn Kindern und einer erwachsenen Figur, die die Klassenlehrerin darstellt (Abb. 5).



Abb. 5: Ibrahim wird auf der visuellen Ebene als das Andere konstruiert.

Im Zentrum der oberen Bildhälfte erkennen wir Ibrahim, der mit Abstand zu den anderen Figuren sitzt. Während alle Figuren blonde, rote oder hellbraune Haare tragen, wird Ibrahim als einziger mit schwarzen Haaren dargestellt. Dieser Effekt der Andersheit aufgrund der Optik wird dadurch verstärkt, dass Julia hellblondes Haar hat und sich in jeder Zeichnung neben Ibrahim befindet; beide werden als kontrastierende Figuren wahrgenommen. Durch die visuelle Repräsentation werden sowohl Ibrahim als auch Julia in unterschiedlichen Kontexten zum Anderen. Während Ibrahim in den Szenen, die in einer gesellschaftlichen Umgebung, die Deutschland repräsentiert, als anders wahrgenommen wird, erscheint Julia in der türkischen Gemeinschaft, die das Zuckerfest feiert, auffällig anders (Abb. 6).



Abb. 6: Julia wird auf der visuellen Ebene als das Andere konstruiert.

Die narrative und ästhetische Repräsentation des Eigenen und Anderen kennzeichnet die Bearbeitung religiöser Pluralität in Anlehnung an ein Pluralismuskonzept, das Pluralität als Positivum ansieht. Die Erzählung von Julia und Ibrahim endet auf einem Straßenfest, auf dem eine Vielzahl an Speisen aus unterschiedlichen Ländern angeboten wird. Trotz der Fokussierung auf Differenz werden die Gemeinsamkeiten der Figuren zum Ende herausgestellt: „Ich wollte dir einfach danke sagen, daß du dich so für meinen Glauben interessiert hast! ‚Weißt du‘, antwortet Julia und strahlt Ibrahim an, ‚wir glauben doch an denselben Gott...‘“ (Schwikart, 1995, S. 77). Das Buch endet mit einer Doppelseite, die mit der Metapher *Gottes Haus hat viele Türen* übertitelt ist. Christen und Muslime werden mit Geschwistern verglichen, die in gegenseitiger Toleranz miteinander leben sollen:

Die Gläubigen beider Religionen sollten nichts gegeneinander tun, wie es früher manchmal geschah. Bemühen sie sich aber um gegenseitige Freundschaft, können Christen und Muslime miteinander den Einen Gott bekennen und gemeinsam für Frieden und Gerechtigkeit eintreten. [...] Dabei sollte der eine den anderen nehmen, wie er ist, und nicht versuchen, ihn von seinem Weg abzubringen. [...] Von außen gibt es also mehrere Eingänge in dieses Haus. Drinnen ist aber nur eine Tür: zum Festsaal von Gottes Herrlichkeit, in den einst alle Menschen gemeinsam gehen. (Schwikart, 1995, S. 78–79)

Während Religion als Positivum dargestellt wird, erscheint Pluralismus als notwendiges und bereicherndes Konzept, um mit als unterschiedlich repräsentierten Lebensweisen und Praktiken umzugehen. Die Identität der Figuren wird hinsichtlich ihrer nationalen und religiösen Zugehörigkeit konstruiert, entlang verschiedener Differenzkategorien changiert die Wahrnehmung zwischen *Eigenem* und *Anderem*.

4.3 „Aber jeder Mensch ist etwas Besonderes!“ – *Gott, Allah, Buddha* (2002)

Das Spielbilderbuch *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* der Autorin Emma Damon wurde im Jahr 2000 unter dem Titel *All Kinds of Beliefs* im Tango Books Verlag London veröffentlicht. Katharina Ebinger übersetzte das Buch aus dem Englischen ins Deutsche, wo es 2002 im Gabriel Verlag publiziert wurde (Abb. 7).

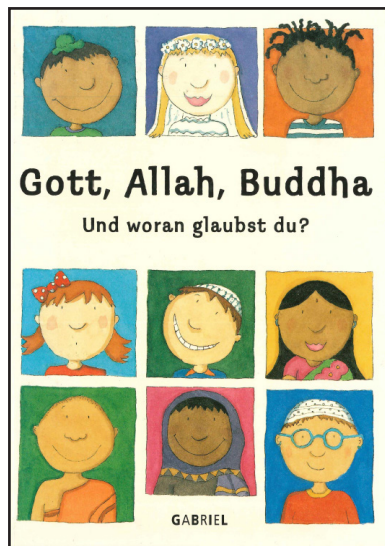


Abb. 7: Cover des Spielbilderbuchs *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* von Emma Damon.

Damon studierte Kunst und produziert Bilderbücher mit Titeln wie *Frieden – wie geht das?* oder *Iglu, Haus und Zelt was ist deine Welt?* Auf fünf aufklappbaren Seiten und mit einem zusätzlichen Plakat im Umschlag des Buches repräsentiert die Autorin verschiedene religiöse Gemeinschaften mit Fokus auf Symbole, Kleidung, Häuser und Praktiken wie Beten und Meditieren. Die Seiten sind mit Laschen, Klappen und Pop-up-Elementen versehen, sodass sie verändert werden können. Religiöse Pluralität wird im Bilderbuch entlang der Sicht- und Unsichtbarkeit religiöser Identitäten bearbeitet. Auf der ersten Doppelseite werden Figuren, die sich hinsichtlich Kleidung, körperlicher Erscheinung und Tätigkeit unterscheiden, dargestellt. Der zugehörige Text lautet: „Viele Menschen glauben an einen Gott. Viele Menschen glauben an mehrere Götter. Viele Menschen glauben nicht an Gott“ (Damon, 2002). Zieht man an einer Lasche, erscheinen neben den Figuren Symbole, die auf religiöse Gemeinschaften verweisen (Abb. 8).



Abb. 8: Visuelle Darstellung der Sicht- und Unsichtbarkeit religiöser Identität.

In einer Legende wird erklärt, dass jedes Symbol für eine andere Religion stehe. Die Anhänger der Religionen hießen Buddhisten, Christen, Muslime, Juden, Sikhs und Hindus.

Kleidung wird zum zentralen Element der Sichtbarkeit religiöser Identität. Auf der zweiten Doppelseite wird das durch Klappfunktionen illustriert (Abb. 9).



Abb. 9: Visuelle Darstellung der Korrelation von Kleidung und religiöser Identität.

Sechs Figuren blicken die Betrachtenden an; neben jeder Figur wird in einem kurzen Text beschrieben, inwiefern die Kleidung mit religiöser Identität korreliert, so zum Beispiel: „Manche muslimischen Mädchen tragen ein Kopftuch, den Hijab“ (Damon, 2002). Bewegt man die Pappklappe, erscheint dieselbe Figur mit anderer Kleidung und einem anderen Text, wie beispielsweise: „Manche christliche Mädchen tragen bei ihrer Erstkommunion einen Kopfschmuck“ (Damon, 2002). Die Elemente beider Identitäten beziehen sich aufeinander, so wird eine Kette mit einem Symbol zu einer Kette mit einem anderen Symbol oder eine Kopfbedeckung zu einer anderen Kopfbedeckung. Diese Gestaltung verdeutlicht einerseits unterschiedliche Ausprägungen der Elemente, andererseits wird das Gemeinsame betont. Auf der Textebene werden keine monolithischen Einheiten religiöser Gemeinschaften konstruiert, sondern die Individualität der Figuren betont, indem jeder Satz mit „manche ... Mädchen/Jungen“ beginnt.

Religiöse Pluralität wird im Bilderbuch als Faktum, das keiner Erklärung bedarf, dargestellt. Der Fokus der Illustrationen liegt insofern auf der Repräsentation des Nebeneinanders und Miteinanders, als alle Figuren in jeder Szene agieren. Einige Tätigkeiten werden miteinander ausgeführt, wie etwa Ballspielen oder Rollschuhlaufen, manche Tätigkeiten finden nebeneinander statt, so etwa auf der letzten Doppelseite, in der zunächst viele Häuser dargestellt sind. Öffnet man die gefalteten Seiten, entdeckt man in jedem Haushalt eine Szene, in der Familien beten oder meditieren. Die Bearbeitung religiöser Pluralität erfolgt in Anlehnung an ein Pluralismuskonzept, das Pluralität als Normalität ansieht, ganz im Sinne eines nachbarschaftlichen Neben- und Miteinanders.

4.4 „Also glaub‘ einfach das, was dir richtig erscheint!“ – *Knietzsche und die Religion* (2017)

Die Filmproduzentin Anja von Kampen hat 2012 die Animationsfigur *Knietzsche, den kleinsten Philosophen der Welt*, entwickelt. In Anlehnung an Friedrich Nietzsche werden in kurzen Videos philosophische Fragen zu Themen wie Glück, Respekt oder Freiheit erörtert. Die Videos sind auf einer eigens eingerichteten Website sowie auf YouTube verfügbar. 2017 erschien das Video *Knietzsche und die Religion* (Abb. 10).



Abb. 10: *Knietzsche und die Religion*.

In drei Minuten wird Religion aus einer systematischen Perspektive erörtert, indem Elemente religiöser Systeme auf einer abstrahierenden Ebene dargestellt werden. Das Video beginnt mit der Fokussierung auf Knietsche, der vor einem als anonym wahrgenommenen Kollektiv abgebildet ist (Abb. 11).



Abb. 11: Knietsche wird als Individuum in einem Kollektiv dargestellt.

Alle Figuren sehen gleich aus, tragen die gleiche Kleidung und werden als Gemeinschaft erkannt. Auf der Tonspur nehmen wir eine Kinderstimme wahr: „Manche Leute sagen, zusammen ist man weniger allein. Das sagen die, weil der Mensch ein Herdentier ist und sehr gern zusammen glaubt“ (Vision x, 2017, 00:00:07 – 00:00:21). Durch das biologische Vokabular, der Mensch sei ein „Herdentier“, wird Religion als ‚natürlich‘ repräsentiert. Im weiteren Verlauf des Videos werden Elemente religiöser Systeme herausgearbeitet, so zum Beispiel die Funktion von Religion, die darin bestehe, Orientierung im Leben und Hoffnung zu geben, das Aufschreiben der Glaubensinhalte, die Erfindung von Ritualen oder das Errichten fester Treffpunkte. Das auf dem T-Shirt abgebildete Symbol, eine Sonne mit Augen in Herzform und einem Heiligenschein, wird als Erkennungsmerkmal mehrfach verwendet. Die Gemeinsamkeit der „Herde“ wird nicht nur durch äußere Erkennungsmerkmale geschaffen, sondern auch auf der Tonebene konstruiert: „Alle in der Herde glauben an etwas Überirdisches, das keiner beweisen kann und befolgen die Regeln des Chefs. Der hat anscheinend einen ganz besonders guten Draht zu dem, der angebetet wird und bringt den anderen die Regeln bei“ (Vision x, 2017, 00:00:40 – 00:01:00). Durch das Adjektiv *anscheinend* und den Verweis, dass niemand das Überirdische beweisen könne, wird bereits angedeutet, dass die Erzählinstanz, die mit Knietsche identifiziert wird, Religion skeptisch gegenübersteht. Auf der Bildebene sehen wir eine Figur in Gestalt des Symbols, die als „Chef“ vorgestellt wird (Abb. 12).



Abb. 12: Der „Chef“ lässt sich von der Menge bejubeln.

Das Überirdische wird zwar erwähnt, jedoch nicht näher bestimmt, der Fokus liegt auf dem menschengemachten Konstruktionscharakter von Religion. In einer Szene, die an ein Konzert erinnert, steht der „Chef“, das heißt der religiöse Spezialist, inmitten einer jubelnden Menge. Hinter ihm erscheinen zwei Tafeln mit je fünf Absätzen, denen ein Paragraphenzeichen vorangestellt ist. Die Tafeln können als Verweis auf die zehn Gebote gedeutet werden. Ikonografische Verweise auf bekannte religiöse Symbole, insbesondere christliche Traditionen, finden sich mehrfach im Video: Der Nimbus über der Sonne verweist auf Darstellungen von göttlichen oder heiligen Figuren, die aus diversen religiösen Kontexten bekannt sind, die Kleidung des „Chefs“ erinnert an einen Talar eines katholischen oder evangelischen Pfarrers, auf der Tonebene nehmen wir eine elektronisch produzierte Version eines Chors wahr.

Die normative Bewertung religiöser Gemeinschaften verdichtet sich im Verlauf des Videos: Auf der Bildebene sehen wir Knietzsche als Kleinkind, lediglich mit einer Windel bekleidet. Von oben erscheinende Hände ziehen dem Kind ein grünes T-Shirt mit dem Gemeinschaftssymbol an. Diese Szene verbildlicht, dass Menschen ohne religiöse Zugehörigkeit geboren werden und religiöse Identität zunächst von außen zugeschrieben wird. Auf der Tonebene heißt es: „Dann lernt man alles, was die anderen über diese Religion erzählen. Aber ob der Funke wirklich zündet und man aus tiefstem Herzen an das glaubt, was die anderen einem erzählen, weiß jeder nur allein“ (Vision x, 2017, 00:01:19 – 00:01:37). In der folgenden Szene wird thematisiert, dass der Austritt aus einer religiösen Gemeinschaft mitunter schwierig sein kann. Neben der Gemeinschaft, die grüne T-Shirts trägt, wird eine Gemeinschaft, die blaue T-Shirts trägt, dargestellt. Zwei bedrohlich wirkende Figuren stehen neben einem Mädchen, das verunsichert wirkt (Abb. 13).



Abb. 13: Zwei Figuren bedrohen eine andere, die derselben religiösen Gemeinschaft angehört.

Auf der Tonspur hören wir: „Und die, die zurückbleiben, sind wahnsinnig sauer und beleidigt. Vielleicht haben sie Angst, dass Zweifel ansteckend ist“ (Vision x, 2017, 00:01:51 – 00:02:02). Konflikte werden zum zentralen Element der Repräsentation religiöser Pluralität. Eingeleitet durch zwei kurze Szenen einer Flagge jeder Gruppe, die auf Verflechtungen von Religion und Nation verweisen, sehen wir beide Gemeinschaften aufeinander zu rennen (Abb. 14).



Abb. 14: Zwei als different markierte Gruppen laufen aufeinander zu.

Die Ursache des Konfliktes ist nicht klar, auf der Tonebene hören wir lediglich: „Manchmal entsteht aus dem Streit um die Religionen ganz Fürchterliches. Unterdrückung oder sogar Krieg. Obwohl das gar keinen Sinn macht. Keine Religion ist besser als die andere. Der Trick mit der Herdensache ist, selbst wenn du Mitglied bist, kann keiner wissen, woran du wirklich glaubst. Also glaub einfach das, was dir richtig erscheint!“ (Vision x, 2017, 00:02:23 – 00:02:55). Die Befürwortung der individuellen Entscheidung, wie der Einzelne mit Religion umgeht, kennzeichnet das gesamte Video. Es endet mit einer Bildszene, in der Knietzsche und zwei Kinder aus der als anders markierten Gruppe einem Eiswagen hinterherlaufen. Die Trennung der als different wahrgenommenen Gemeinschaften wird aufgebrochen, der Fokus liegt auf drei Individuen, die ihre eigene Entscheidung, unabhängig vom Kollektiv, getroffen haben. Durch die direkte Ansprache in der 2. P. Sg. im letzten Satz „Also glaub einfach das, was dir richtig erscheint!“ wird auch die implizite Leserschaft aufgefordert, sich mit ihrem eigenen Verständnis von Religion auseinanderzusetzen. Das Video erscheint in einem abstrahierenden Duktus, es erörtert Religion als System; einige Repräsentationen verweisen auf bekannte Symbole, die insbesondere aus christlichen Kontexten bekannt sind. Mit einem starken Fokus auf das Individuum erscheint das Video eher religionskritisch und schreibt sich damit in einen seit etwa 2007 aufkommenden Diskurs in Kinder- und Jugendmedien ein.

5 Normative Implikationen in der Repräsentation religiöser Pluralität

Die exemplarische Analyse vier verschiedener Kindermedien, die in unterschiedlichen zeitlichen Kontexten entstanden sind, zeigt, dass Religionen in vielfältiger Art und Weise präsentiert werden. Im Umgang mit religiöser Pluralität lassen sich drei Diskurse identifizieren (Abb. 15).

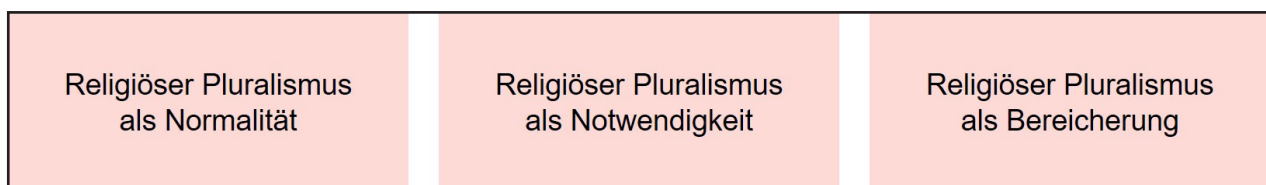


Abb. 15: Drei Diskurse im Umgang mit religiöser Pluralität.

Die Analyse des Bilderbuches *Gott, Allah, Buddha* zeigt, dass religiöser Pluralismus als *Normalität* wahrgenommen wird. Ganz anders ist das in Beckers Sachbuch *meine Religion deine Religion*. Unter der Prämisse, dass Pluralität erklärungsbedürftig ist und in irgendeiner Form ‚bewältigt‘ werden muss, wird Pluralismus als *Notwendigkeit* präsentiert. Eine Bewältigungsstrategie im Umgang mit dem Anderen ist das Aneignen von Wissen. In Schwikarts erzählendem Sachbuch wird religiöser Pluralismus nicht nur als Notwendigkeit, sondern auch als *Bereicherung* für das eigene Leben präsentiert. Auch hier wird die Vermittlung von Wissen als Grundlage für Pluralismus verstanden. Ich möchte drei Aspekte näher beleuchten: Erstens, die Kategorie Wissen, zweitens, den Bereich Konflikte und drittens, das Themenfeld Identität.

Die Vermittlung von Wissen bildet nicht nur in Bezug auf Religion, sondern auch in anderen Themenfeldern die Grundlage medialer Produktionen für Kinder. Sachwissen unterliegt einer normativen Setzung und ist keine neutrale Kategorie. Von Medienproduzierenden wird aktiv entschieden, was sich die Rezipierenden als Wissen aneignen sollen. Die Möglichkeiten, wie Wissen dargestellt werden kann, sind begrenzt; die visuelle und textuelle Ebene literarischer Formen kann in Hörspielen oder Videos um eine auditive Ebene ergänzt werden. Dennoch unterliegt die Darstellung von Wissen insofern einer Art ‚Repräsentationsdilemma‘, als auf der einen Seite ein Bezug zur Wirklichkeit hergestellt werden soll, um Strukturen überhaupt erkennen zu können, auf der anderen Seite werden dadurch bestehende Vorurteile und Stereotypen reproduziert. Kindermedien schreiben sich mit Diskursen um Religion und religiöse Pluralität in das kulturelle Imaginäre einer Gesellschaft ein, durch die Wiederholung der Repräsentationen werden bestehende Vorstellungen tradiert. Die Worte und Bilder schaffen eine mediale Realität, die sich auf eine außermediale Wirklichkeit bezieht, sie transformiert und stereotypisiert. Unser Wissen von unterschiedlichen Lebensweisen, Praktiken oder Weltbildern greift in großem Maße auf medial transportierte Bilder zurück. Da Kindermedien in der Regel über einen reduzierten Umfang an Seiten oder Minuten verfügen, wird die Komplexität der Wirklichkeit reduziert und auf das von den Produzierenden als notwendig Erachtete komprimiert.

Die Fokussierung auf Konflikte und Gewalt, die die Repräsentation religiöser Pluralität begleitet, verdeutlicht, dass nicht nur kognitives Wissen, sondern auch eine Art *emotionales Wissen* vermittelt wird. Unverständnis und Unwissen werden häufig als Ursache für Konflikte genannt. Im Fall von *Julia und Ibrahim* oder *Knietzsche und die Religion* wird nicht erwähnt, warum es Konflikte zwischen als different wahrgenommenen religiösen Systemen gibt. Aus

einer werkhermeneutischen Perspektive scheint es nicht plausibel, dass Unwissen zu Konflikten und Gewalt führt. Die Relation zwischen Religion, Konflikt und Gewalt speist sich aus dem kulturellen Imaginären, wird in Kindermedien eingebunden, um sie sogleich aufzubrechen. Die Vermittlung von Toleranz erfolgt in allen analysierten Quellen, doch mit diesem Bestreben wird die Grenzziehung zwischen als unterschiedlich wahrgenommenen Gruppen verstärkt.² Differenz wird in den Quellen in Bezug auf religiöse Elemente spezifiziert, doch durch die Forderung nach tolerantem Verhalten gegenüber dem *Anderen* wird dessen *Fremde* explizit konstruiert. Religiöse Zugehörigkeit ist nicht die einzige Erfahrungswelt, die Individuen und deren Identität konstituieren.

Der Blick auf Identität zeigt uns dreierlei. Erstens: Wir erkennen, wer als Mehrheitskollektiv angenommen wird; im Fall von *meine Religion deine Religion* und *Julia und Ibrahim* wird das Bekannte, *Eigene* als deutsch und christlich konzipiert. Zweitens: Die Identitäten, die uns als Leserinnen und Leser zugeschrieben werden, unterscheiden sich. Während wir in *meine Religion deine Religion* und *Julia und Ibrahim* als in einer christlichen Tradition verwurzelte Gläubige konzipiert werden, erscheinen wir in *Knietzsche und die Religion* als Individuen, deren eigene Entscheidungsfreiheit die Maxime bildet. Und drittens: Der Blick auf Identität zeigt uns, dass Zuschreibungen nationaler, religiöser und ethnischer Identitäten Konstrukte sind, die miteinander interagieren und je nach Kontext argumentativ eingesetzt werden. Entlang der Sicht- und Unsichtbarkeit religiöser Identitäten wird religiöse Pluralität wahrgenommen. Charles Taylor konstatiert mit Bezug auf das Imaginäre, dass die Konstruktion kollektiver Identitäten mit normativen Erwartungen, wie das Zusammenleben idealerweise sein sollte, kohäriert (Taylor, 2004, S. 24). In medialen Produktionen für Kinder erfahren wir diese normativen Erwartungen auf zweifache Weise. Einerseits werden kollektive Identitäten explizit konstruiert, andererseits unterliegen die Produktionen pädagogischen Ansprüchen. Kindermedien gestalten mit, wer wir sind und wer wir sein wollen. Diese Worte und Bilder bestimmen unser Denken.

6 Religion in Kindermedien erforschen: Reflexion

Der in Kapitel zwei vorgestellte theoretische Rahmen erweist sich in mehrfacher Hinsicht als mögliche Annäherung an Religion in Kindermedien. Unter Einbezug der Trennung von emischem, öffentlich-medialen und wissenschaftlichem Blick auf Religion wird auf Produktions- und Rezeptionsprozesse fokussiert und der hermeneutischen Reflexion des so viel besetzten Konzeptes von Religion Rechnung getragen. Religion als Symbolsystem zu verstehen, ermöglicht nicht nur, die von Wittekind problematisierte Unterscheidung religiöser und nicht-religiöser Kindermedien zu treffen, sondern bildet zugleich die methodologische Grundlage der Quellenuntersuchung. Die Analyse der verhandelten Symbole ist insofern aufschlussreich, als zum einen das den Medien inhärente Religionsverständnis beleuchtet werden kann, zum anderen können insbesondere im intermedialen und diachronen Vergleich Traditionslinien und Transformationen beobachtet werden. Mit der Verwendung eines kommunikationstheoretischen Religionsbegriffs, der auf Symbole und Symbolsysteme fokussiert, kann die Vielfalt an medialen Formen berücksichtigt werden. Der Zugang zum Visuellen bildet die Grundlage eines Zugangs zu Kindermedien. Unter Zuhilfenahme des Konzeptes des kulturellen Imaginären wird es möglich, diese materiellen Bilder auch als mentale Bilder zu verstehen und Vorstellungen von Religionen und religiöser Pluralität in der Gesellschaft wissenschaftlich zu reflektieren.

Während der religionspädagogische Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur eher auf die Grenzen fokussiert und zu bestimmen versucht, wo Spuren des Religiösen aufdeckbar sind, könnte ein religionswissenschaftlicher Zugang zunächst im Zentrum ansetzen: Was ist Religion in Medien für Kinder? Wie werden religiöse und säkulare Positionen verhandelt? Welche Werte und Normen werden tradiert? Wer sind wir als Menschen, als Gemeinschaften und als Gesellschaft und wie wollen wir sein? Mit dem Blick auf Medien, die explizit für Kinder produziert werden, erweitert sich die Reflexion von Religion auf Fragen, die im religionswissenschaftlichen Diskurs gestellt werden. Kindermedien sind Teil der Kultur, sie tradieren Bilder von Religion, die mit emischen, öffentlich-medialen und auch wissenschaftlichen Bildern interagieren.



2 Toleranz ist eine „Maxime [Hervorhebung i. O.] für die individuelle und ethisch motivierte Entscheidung, einen Konflikt aus Einsicht in die prinzipielle Gleichberechtigung des anderen auszuhalten oder gewaltfrei zu regeln. Ein Konflikt ist immer eine gegenseitige Negation, die eine Ablehnung der Wertvorstellungen und Normen des jeweils anderen bedeutet“ (Feldmann, Henschel & Ulrich, 2001, S. 14).

Über die Autorin

Verena Marie Eberhardt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionswissenschaft und Religionsgeschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihr Promotionsprojekt trägt den Arbeitstitel „Religiöse Pluralität in Medien für Kinder. Gesellschaftsbilder im Spannungsfeld von Tradition und Transformation“. verena.eberhardt@lmu.de

Literatur

- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Auerochs, B. (2004). Tradition als Grundlage und kulturelle Präfiguration von Erfahrung. In F. Jäger, B. Liebsch (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (S. 24–37). Stuttgart: Metzler.
- Auffahrt, C. (2009). Mittelalterliche Modelle der Eingrenzung und Ausgrenzung religiöser Verschiedenheit. In H. Kippenberg, J. Rüpe & K. von Stuckrad (Hg.), *Europäische Religionsgeschichte. Ein mehrfacher Pluralismus* (S. 193–218). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker, A. & Niggemeyer, E. (1982). *Meine Religion deine Religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen*. Ravensburg: Otto Maier.
- Berger, P. (2015). *Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Brüggemann, T. & Brunken O. (2006). *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. SBZ/DDR von 1945 bis 1990*. Stuttgart: Metzler.
- Castoriadis, C. (1984). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Çelik, A. (2009). *Fußball, Gott und echte Freunde*. Würzburg: Arena.
- Damon, E. (2002). *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Stuttgart: Gabriel.
- Davie, G. (2015). *Religion in Britain. A Persistent Paradox*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Dinges, O. (1984). Religion. In D. Grünwald & W. Kaminski (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 373–384). Weinheim: Beltz.
- Feldmann, E.; Henschel, T. & Ulrich, S. (2001). *Toleranz. Grundlage für ein demokratisches Miteinander*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fritz, N.; Höpflinger, A.-K.; Knauß, S.; Mäder, M.-T. & Pezzoli-Olgiaiti, D. (2018). *Sichtbare Religion. Eine Einführung in die Religionswissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Gansen, P. (2010). Kindheitsforschung in kulturwissenschaftlicher Sicht. In O. Hartung, I. Steininger, M. C. Fink, P. Gansen & R. Priore (Hg.), *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften* (S. 179–191). Wiesbaden: Springer.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- George, F. (2009). Mein Gott – dein Gott... Religion für Kinder und Jugendliche in Bibliotheken. *kjl&m* 09(1), 49–52.
- Gernig, K. (2001). Einleitung. Zwischen Sympathie und Idiosynkrasie. Zur Wahrnehmung des anderen Körpers in kulturanthropologischer Perspektive. In K. Gernig (Hg.), *Fremde Körper. Zur Konstruktion des Anderen in europäischen Diskursen* (S. 13–29). Berlin: Dahlem University Press.
- Grenz, D. (1992): Die Darstellung ausländischer Mädchen im Kinder- und Jugendbuch. *JuLit* 2 (92), 57–71.

- Grünewald, D. & Kaminski, W. (1984). Kindheit, Medien und Kultur. In D. Grünewald & W. Kaminski (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 3–12). Weinheim: Beltz.
- Hall, S. (2013). Introduction. In S. Hall, J. Evans & S. Nixon (Hg.), *Representation* (S. xvii–xxvi). Los Angeles: Sage.
- Klinkhammer, G. & Neumaier, A. (2020). *Religiöse Pluralitäten – Umbrüche in der Wahrnehmung religiöser Vielfalt in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Langenhorst, G. (2011). Religion in der Kinder- und Jugendliteratur? Epochen und Ertrag der Forschung. In G. Langenhorst (Hg.), *Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* (S. 7–24). München: Sankt Michaelsbund.
- Langenhorst, G. (2017). „Was wenn Gott einer, keiner oder viele ist?“ Religion in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjl&m* 17(4), 3–9.
- Pezzoli-Olgati, D. (2015). Religion in Cultural Imaginary. Setting the Scene. In D. Pezzoli-Olgati (Hg.), *Religion in Cultural Imaginary. Explorations in Visual and Material Practices* (S. 9–38). Baden-Baden: Nomos.
- Pezzoli-Olgati, D. (2019). *Religion in der Kultur erforschen. Ein Essay*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Pezzoli-Olgati, D. (2020). Sichtbare Religion und ihre epistemologischen Herausforderungen. In K. Hock (Hg.), *Wissen um Religion: Erkenntnis – Interesse. Epistemologie und Episteme in Religionswissenschaft und Interkultureller Theologie* (S. 247–271). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pickel, G.; Yendell, A. & Jaeckel, Y. (2017). Religiöse Pluralisierung und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. In H. Winkel & K. Sammet (Hg.), *Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie* (S. 273–300). Wiesbaden: Springer.
- Schlieter, J. (2010). *Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann*. Stuttgart: Reclam.
- Schlieter, J. (2012). *Religion, Religionswissenschaft und Normativität*. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 227–240). Berlin: de Gruyter.
- Schwikart, G. & Witt, G. (1995). *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen*. Düsseldorf: Patmos.
- Soeffner, H.-G. (2014). Fragiler Pluralismus. In H.-G. Soeffner & T. D. Boldt (Hg.), *Fragiler Pluralismus* (S. 207–224). Wiesbaden: Springer.
- Stolz, F. (1988). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, F. (2001). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, J. & Baumann, M. (2007). Religiöse Vielfalt. Kulturelle, soziale und individuelle Formen. In M. Baumann & J. Stolz (Hg.), *Eine Schweiz – vielen Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens* (S. 21–38). Bielefeld: transcript.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Tophoven, M. & Marquardt, V. (2018). *Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen*. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Tworuschka, M & Tworuschka, U. (2003). *Lexikon Weltreligionen Kindern erklärt*. Gütersloh: Gütersloher Verlags- haus.
- Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>
- Von Glasenapp, G. (2009). Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur. *kjl&m* 09(1), 29–37.

Von Weizsäcker, R. (1993). *Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte*. Am 27. April 2020 bezogen von https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html

Wijnen, C. (2012). Sinn, Unsinn und subjektiver Sinn der Mediennutzung. In R. Englert (Hg.), *Gott googlen? Multi-media und Religion* (S. 48–58). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Winkler, M. (2017). *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wittekind, F. (2009). Religion im Kinder- und Jugendbuch. *kjl&m* 09(1), 11–19.

Yeşilada, K. (2017). Islam in der (interkulturellen) Kinder- und Jugendliteratur. *kjl&m* 17(4), 19–26.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Hall, S. (2013). Introduction. In S. Hall, J. Evans & S. Nixon (Hg.), *Representation* (S. xvii–xxvi). Los Angeles: Sage, S. xvii.

Abb. 2: Becker, A. & Niggemeyer, E. (1982). *Meine Religion deine Religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen*. Ravensburg: Otto Maier.

Abb. 3: Becker, A. & Niggemeyer, E. (1982). *Meine Religion deine Religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen*. Ravensburg: Otto Maier, S. 160–161.

Abb. 4: Schwikart, G. & Witt, G. (1995). *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen*. Düsseldorf: Patmos.

Abb. 5: Schwikart, G. & Witt, G. (1995). *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen*. Düsseldorf: Patmos, S. 57.

Abb. 6: Schwikart, G. & Witt, G. (1995). *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen*. Düsseldorf: Patmos, S. 37.

Abb. 7: Damon, E. (2002). *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Stuttgart: Gabriel.

Abb. 8: Damon, E. (2002). *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Stuttgart: Gabriel.

Abb. 9: Damon, E. (2002). *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Stuttgart: Gabriel.

Abb. 10: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:00:06

Abb. 11: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:00:11

Abb. 12: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:00:58

Abb. 13: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:01:52

Abb. 14: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:02:27

Abb. 15: Eigene Darstellung.

Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ?*

Anne-Claude Hess & Quentin Brumeaud

Dans quelle mesure les enseignant-e-s fribourgeois-es du primaire qui dispensent des leçons d'Éthique et cultures religieuses (ECR) partagent-ils-elles les mêmes intentions que celles émanant des institutions scolaires officielles ? Les finalités déclarées que poursuivent les enseignant-e-s fribourgeois-es du primaire dans leur pratique de l'ECR sont-elles en adéquation avec leur communication effective dans la relation pédagogique qu'ils-elles instaurent avec leurs élèves ? Voilà deux questions auxquelles nous tentons d'apporter des éléments de réponse dans cet article, dans une première recherche exploratoire issue d'informations recueillies sur le terrain.

To what extent do Fribourg primary school teachers who teach Ethics and Religious Cultures (ERC) lessons share the same intentions as those from official educational institutions? Are the declared aims pursued by Fribourg primary school teachers in their practice of ERC in line with their actual communication in their pedagogic relationship with their students? These are two questions to which we try to provide answers in this article, in a first exploratory study resulting from information gathered in the field.

Inwieweit teilen die Freiburger Primarschullehrer_innen, die Unterricht in *Éthique et cultures religieuses* (ECR, Ethik und Religionskunde) erteilen, die gleichen Ziele wie sie die Bildungspolitik über den Lehrplan formulieren? Stehen die deklarierten Ziele, die Freiburger Primarschullehrer_innen in ihrer Praxis des ECR verfolgen, im Einklang mit ihrer tatsächlichen Kommunikation in der pädagogischen Beziehung, die sie zu ihren Schüler_innen aufbauen? Dies sind zwei Fragen, auf die wir in einer ersten explorativen Untersuchung versuchen, in diesem Artikel einige Antworten zu geben.

Préambule

Depuis bientôt dix ans, l'Éthique et cultures religieuses (ECR) est une discipline inscrite à l'horaire des écoles fribourgeoises. Nous, chercheurs-euses de la Haute école pédagogique (HEP) de Fribourg, soutenu-e-s par le Centre de compétences romand de didactique disciplinaire (2Cr2D) et en association avec des chercheurs-euses des cantons de Vaud et du Valais, avons ambitionné de faire un état des lieux de l'enseignement de cette discipline sur le terrain. En effet, aucune étude ne s'est intéressée jusqu'ici à répertorier les pratiques effectivement en cours concernant l'ECR dans le canton de Fribourg (et en Suisse romande plus généralement), ni à compulser les propos des enseignant-e-s quant à la praticabilité de cette discipline et aux finalités d'apprentissage qu'elle semble devoir viser chez leurs élèves. Utilisant la latitude exploratoire qu'offre le cadre théorique de la grounded theory (Corbin & Strauss, 1990, 2015 ; Mey & Mruck, 2009 ; Strübing, 2014), nous avons mené des interviews semi-dirigées auprès de vingt-deux enseignant-e-s fribourgeois-e-s et filmé dix-neuf leçons d'ECR¹, dans l'idée de faire émerger de ce vaste corpus d'informations potentielles des éléments saillants de réflexion propres à esquisser, dans une approche préalable, la tangibilité de l'enseignement de cette discipline sur le terrain. En nous plongeant dans l'analyse de ce vaste corpus d'informations potentielles, nous avons tenté d'en exploiter la richesse et d'en faire émerger, en nous attachant à être cohérent-e-s et conséquent-e-s, des redondances ou des singularités jugées significatives.

Cet article rend compte de nos découvertes, et met chronologiquement en scène l'avancée de notre réflexion

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

¹ Suite à notre demande d'accéder au terrain, quatre arrondissements scolaires ont été désignés pour nous permettre de rencontrer des enseignant-e-s. Nous avons pris contact avec trois d'entre eux (le quatrième étant un peu réfractaire à notre venue, nous n'avons pas pu finaliser une collaboration avec lui), et dans un premier temps, nous avons donc rencontré pour une interview vingt-deux enseignant-e-s (désigné-e-s par leur responsable d'établissement ou volontaires). Dans un second temps, nous sommes retourné-e-s filmer ces enseignant-e-s en train de donner une leçon d'ECR. Cependant, parmi eux-elles, deux enseignantes constituaient un duo dans une même classe et nous avons donc filmé uniquement celle qui était en charge de l'enseignement de l'ECR. Nous avons aussi connu des problèmes techniques lors de l'enregistrement audio-visuel d'une leçon d'ECR. Enfin, une enseignante terminant un remplacement temporaire n'a pas pu être filmée suite à son interview. Au final, nous n'avons donc filmé que dix-neuf des vingt-deux enseignant-e-s interviewé-e-s.

globale ainsi que l'état de nos conclusions raisonnées. Dans le détail, nous faisons part de sept finalités de l'enseignement de l'ECR, que nous avons décelées dans le discours des enseignant-e-s, et de notre choix de formalisation synthétisée les concernant (cf. point 3.). Puis nous faisons un parallèle entre ces sept finalités qui ressortent des discours des enseignant-e-s et celles qui sont évoquées dans les textes officiels, tel le Plan d'études romand (PER), et nous soulignons le degré d'adéquation qu'elles entretiennent entre elles, et le constat que nous pouvons en tirer (cf. point 4.). Puis, notre observation des leçons d'ECR filmées, effectuée grâce à un outil original inspiré de la théorie des actes de langage (Austin, 1970 ; Searle, 1972 ; Grice, 1979), nous permet de notifier la force de l'adéquation présente entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle, et à faire état de diverses explications la concernant (cf. point 5.). Enfin, en conclusion, nous résumons les découvertes les plus saillantes que nous avons faites, et soulignons la nécessité d'une suite à donner à cette première recherche exploratoire.

1 Introduction

Depuis l'introduction du PER, entre 2011 et 2014, et le lancement du projet *Lehrplan 21*, la discipline ECR est inscrite à l'horaire des écoles fribourgeoises. Alors qu'auparavant, l'enseignement de l'histoire biblique pouvait faire l'objet d'une dispense à la demande des parents, l'enseignement de l'ECR est maintenant obligatoire, et vise « à faire découvrir les cultures et les traditions religieuses, à permettre à l'élève de se situer dans un contexte interculturel et interreligieux et à développer une responsabilité éthique. » (PER, 2010).

C'est suite aux débats à propos de la nouvelle loi scolaire, remettant en question l'article déclarant que l'école fribourgeoise était fondée sur la conception chrétienne de la personne, que le principe de neutralité confessionnelle inhérent à l'école publique a entraîné une modification de l'article 2 de la loi scolaire de septembre 2014 (LS, 2014) comme suit :

1 L'école assume une mission globale et générale de formation et de socialisation qui comprend des tâches d'enseignement et d'éducation. Elle seconde les parents dans leur responsabilité éducative. 2 Ancrée dans une tradition chrétienne, l'école est fondée sur le respect des droits fondamentaux et sur le principe de réciprocité entre droits et devoirs. 3 L'école respecte la neutralité confessionnelle et politique.

Dès lors, la description faite dans le PER, concernant l'ECR comme une spécificité cantonale, précise que l'ECR a pour buts de :

s'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socioreligieux. (PER, 2010a). Eveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux. (PER, 2010b). Analyser la problématique éthique et le fait religieux pour se situer. (PER, 2010c)

Ces buts respectent la neutralité confessionnelle et politique, et s'ancrent dans une tradition chrétienne tout en abordant les diversités culturelles et religieuses comme des objets de connaissance et de réflexion, dans une perspective humaniste et éthique. Cependant, ils semblent proposer un positionnement nouveau chez l'enseignant-e, qui peut s'avérer délicat et inconfortable lorsqu'il s'agit d'être garant-e d'une certaine neutralité alors même que l'on aborde des aspects de croyance religieuse par exemple.

Il s'avère dès lors intéressant de cerner les conceptions des enseignant-e-s quant à cette discipline qu'est l'ECR, et de mieux comprendre quelles sont les finalités qu'ils-elles lui attribuent, et comment ils-elles les opérationnalisent dans leur pratique de l'ECR.

2 Cadre méthodologique

Dans le cadre de la recherche exploratoire menée dans le champ disciplinaire de la didactique de l'ECR, nous nous intéressons aux pratiques usuelles d'enseignement de l'ECR en Suisse romande. Ici, dans une première analyse, nous faisons uniquement état de traitements de données recueillies auprès des vingt-deux enseignant-e-s du primaire du canton de Fribourg que nous avons pu interviewer, puis filmer, pour dix-neuf d'entre eux-elles, durant une séquence d'enseignement.

L'interview, structurée en une série de questions ouvertes telles que « Qu'est-ce que l'ECR pour toi ? », « Que fais-tu en ECR ? », « A quoi ça sert l'ECR, selon toi ? », « Comment est-ce expliqué ou présenté aux parents ? »,

« Comment présentes-tu l'ECR aux élèves ? », « C'est quoi l'éthique pour toi ? Que mets-tu derrière ce mot ? », « Et pour Cultures religieuses ? De quoi s'agit-il pour toi ? » ... , avait pour but d'offrir la possibilité aux enseignant·e·s d'évoquer la discipline de l'ECR assez librement et spontanément, et d'expliquer ce qu'ils-elles en pensent, comment ils-elles l'enseignent, quels problèmes ou quelles difficultés ils-elles rencontrent, quels bénéfices ils-elles en retirent... Dans un second temps, nous avons eu l'opportunité de filmer une séquence d'ECR chez dix-neuf des vingt-deux enseignant·e·s interviewé·e·s, séquence qu'ils-elles ont choisie librement sans que nous leur imposions quoique ce soit. Nous leur avons simplement indiqué de faire ce qu'ils-elles avaient l'habitude de faire, ou ce qu'ils-elles avaient envie de nous montrer et qui, selon eux-elles, reflétait bien leur pratique habituelle.

L'ensemble des interviews menées, échelonnées de mai 2017 à juin 2018, représente un corpus assez conséquent de commentaires, d'avis, de représentations et de descriptions que font les enseignant·e·s à propos de la discipline ECR et de la représentation qu'ils-elles en ont. Nous avons traité ce corpus selon une démarche inductive, en nous référant aux fondements de la *grounded theory* (Corbin & Strauss, 1990, 2015 ; Mey et Muck, 2009 ; Strübing, 2014). Cela nous a incité·e·s à favoriser l'émergence d'aspects significatifs à partir de l'observation collective des données brutes recueillies.

Quant à l'ensemble des leçons d'ECR filmées durant l'année scolaire 2018-2019, il représente un corpus de séquences-vidéos important et hétérogène de la pratique effective des enseignant·e·s sur le terrain. Nous avons traité ce corpus audio-visuel selon une démarche déductive, lui appliquant un outil d'analyse élaboré par nos soins en nous inspirant de la théorie des *speech acts* (Austin, 1970 ; Searle, 1972) pour cerner les adéquations existant entre les finalités déclarées des enseignant·e·s et leur pratique effective de l'ECR.

3 La formalisation des finalités de l'ECR déclarées par les enseignant·e·s

Au fil de notre lecture vigilante des transcriptions des entretiens, des éléments pertinents à nos yeux ont commencé à prendre du relief. Ces derniers ont été discutés dans le cadre de lectures collectives que nous avons eues entre chercheur·e·s durant lesquelles chacun·e mettait en évidence des aspects saillants des interviews qui semblaient intéressants du fait de leur portée, de leur redondance, ou de leurs singularités. Parmi ces éléments, nous avons repéré ceux qui font état des finalités de l'enseignement de l'ECR à l'école primaire. Ces finalités émergent des propos des enseignant·e·s tant implicitement (car non directement liés à une question précise portant sur les finalités de l'ECR) qu'explicitement (car liés à une question précise portant sur les finalités de l'ECR). Au final, nous avons cerné l'émergence de sept finalités différentes dans les propos des enseignant·e·s faisant état de ce que le cours d'ECR devrait ou pourrait viser en termes d'apprentissage. Nous les présentons dans le tableau 2 en annexe, avec leur désignation (celle que nous avons choisie pour les qualifier au plus près de ce qu'elles semblent désigner), et avec leur formalisation (celle que nous avons choisie pour synthétiser au mieux la teneur commune de leur évocation par les enseignant·e·s). Qu'en est-il de chacune d'elles ? C'est la question à laquelle nous proposons tout d'abord d'apporter un certain nombre d'éléments de réponses, en les commentant dans l'ordre de leur fréquence d'apparition.

3.1 La Finalité Socialisante (FS)

La Finalité que nous avons nommée Socialisante est formulée par la quasi-totalité des enseignant·e·s interviewé·e·s. Sans doute que l'état d'esprit du PER, insistant dans la Formation générale sur le vivre ensemble et l'exercice de la démocratie, et stipulant dans les capacités transversales que la collaboration et la communication sont à développer chez l'élève, contribue à percevoir l'ECR comme un lieu privilégié pour développer effectivement des compétences sociales comme le respect, la tolérance ou la coopération. Ainsi, un enseignant précise :

[...] pour moi ce qui est l'éthique c'est ce qui cadre avec une façon de faire qui est humaniste, qui va dans le sens du bien commun, [...] c'est aussi inculquer des comportements peut-être [...] qui sont pour le bien de la collectivité, de l'éthique de citoyen par exemple, je sais pas on ne vole pas ou ce genre de choses-là.

Ou encore, une enseignante dit :

Ça va aussi dans la collaboration de vraiment prendre conscience de nos capacités, des capacités des camarades, pour mettre tout ça ensemble finalement. [...] Se dire qu'on est tous différents qu'on est tous, ben moi j'peux faire ça lui y peut faire ça, ben si on met ensemble ça fait quelque chose de sympa.

Par ailleurs, la diversité croissante des élèves des classes fribourgeoises, quant à leur culture et/ou leur religion, légitime concrètement de tels objectifs, puisqu'elle fait vivre le respect de la différence au quotidien. Ainsi, une enseignante précise :

[...] j'ai l'impression que quand on connaît un peu la culture de l'autre, c'est plus facile de se comprendre et puis de se montrer tolérant aussi vis-à-vis de certains comportements ou attitudes, [...] pour moi c'est un tremplin vers l'augmentation de la tolérance.

Une autre enseignante dit également :

Alors pour ma part j pense que ça devrait servir à ce qu'ils s'ouvrent à l'autre déjà dans un premier temps, dans le sens que si l'autre y dit qu'il est d'une autre religion qu'il vient d'un autre pays ou qu'y mange [...] pas de viande chez lui [...] que l'enfant puisse entendre ça sans forcément juger ou sans forcément avoir de remarques désobligeantes mais juste en disant ha ok chez toi c'est comme ça ben chez moi c'est comme ça.

Toutes ces tendances (issues de l'état d'esprit du PER ou de la réalité de la classe) se rejoignent sans doute, et les enseignant·e·s cerneraient alors l'ECR comme l'occasion logique de développer une sociabilité harmonieuse chez leurs élèves, en favorisant le respect des différences, tant au niveau des valeurs éthiques à construire personnellement que des égards à développer quant aux différences culturelles et/ou religieuses présentes dans la classe.

3.2 La Finalité de Culture Générale et la Finalité Relationnelle (FCG et FRE)

Les Finalités que nous avons nommées de Culture Générale et Relationnelle sont également formulées par la grande majorité des enseignant·e·s interviewé·e·s, et cela n'est peut-être pas une simple coïncidence. Il semblerait que la Finalité de Culture Générale soit davantage associée à l'enseignement des cultures religieuses, et la Finalité Relationnelle à celui de l'éthique. Comme si au sein de l'ECR, une distinction entre deux aspects incompatibles, malgré leur complémentarité possible, induisait deux registres d'apprentissage différents : celui concernant l'appropriation de connaissances à propos de la diversité des cultures et/ou religions existantes (ce qui présuppose que chacun·e ait la possibilité de découvrir un horizon plus large que celui délimité par sa propre culture et/ou religion), et celui de la construction de valeurs plus ou moins communes et/ou individuelles (ce qui présuppose que chacun·e se sente libre d'exprimer son avis en se sachant respecté dans sa singularité potentielle et, de fait, puisse établir des relations sincères avec les autres dans un climat général respectueux) ; le premier est plus objectif et formalisé, et le second plus inter-sujetif et libre. Ainsi, une enseignante précise à propos de la Finalité de Culture Générale :

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

Et un enseignant précise à propos de la Finalité Relationnelle :

[...] qu'ils [les élèves] puissent aussi eux donner leur avis, [...] déjà ils se sentent importants parce qu'ils peuvent donner leur avis ils peuvent dire ce qu'ils pensent [...], et pis pour voir ben que en discutant, en partageant, que ce soit religieux ou n'importe quoi, mais on peut apprendre à connaître l'autre, pas toujours être d'accord avec l'autre mais pouvoir respecter l'avis, la vision de l'autre et avec ça créer vraiment un climat qui soit juste incroyable.

Et un autre encore :

[...] J pense que ça c'est important de pouvoir laisser les enfants s'exprimer aussi pis de donner leur avis sur quelque chose. [...]. C'est de leur laisser aussi matière à réfléchir autour de c'qui s'passe quoi, pas seulement dire faut pas faire ça pis faut faire ci, mais aussi ben voilà leur donner la possibilité d'eux dire c'qu'ils pensent. [...]

3.3 La Finalité Contractuelle (FC)

La finalité que nous avons nommée Finalité Contractuelle est formulée par plus de la moitié des enseignant·e·s interviewé·e·s. Elle ne rend pas compte d'une finalité en tant que telle, au sens pédagogique du terme, mais se rapporte plus trivialement aux activités d'enseignement, et non pas aux objectifs d'apprentissage. Cette forte représentativité est peut-être la conséquence d'un biais du questionnement proposé lors de l'interview, dont l'entame débute par une question générale de type : « Raconte-moi ce que tu fais en ECR ? ». Le fait que cette finalité se retrouve fortement évoquée en début d'entretien tendrait à mettre en évidence que dans un premier temps, les enseignant·e·s

pensent devoir décrire le type de leçon et de dispositifs didactiques qu'ils-elles utilisent en ECR, et font état de leur procédure d'enseignement disciplinaire. Il y a là l'idée qu'il est demandé de rendre compte de sa pratique disciplinaire, puisque l'ECR est inscrit à l'horaire hebdomadaire. Par exemple, une enseignante décrit :

Et puis ensuite je prends les histoires en fonction des saisons [...], j'essaie de les inscrire dans le calendrier qu'on a en fait grégorien du coup et puis je raconte les histoires en les modifiant un petit peu pour que ce soit bien motivant pour les élèves alors on ajoute des décors, des mimes [...].

Du reste, pour ceux-celles qui ne proposent pas régulièrement cette discipline à leurs élèves, une justification, ou du moins une explication, concernant son absence sont mis en avant comme pour excuser un manquement dont ils-elles sont conscient·e·s. Ainsi, une enseignante répond :

Moi comme je l'ai dit avant, moi j'enseigne pas l'éthique et cultures religieuses, ou très rarement, je fais des petits des petits points. [...] je manque de temps pour tout, et j'ai l'impression qu'actuellement on est dans une politique où il faut bourrer les enfants comme des oies en leur mettant le plus de choses possibles [...] Hier j'ai fait, parce que je savais que t'allais venir.

3.4 La Finalité Réflexive et la Finalité Moraliste (FR et FM)

La Finalité Réflexive et la Finalité Moraliste sont formulées par près de la moitié des enseignant·e·s interviewé·e·s. Quoique moins fortement représentées, ces deux finalités sont citées fréquemment. Elles s'appellent parfois l'une l'autre, dans le sens où, paradoxalement, la construction personnelle d'une éthique réfléchie (Finalité Réflexive) se heurte parfois aux limites admissibles par l'enseignant·e qui recadre alors une liberté de penser un peu trop hors des normes convenues (Finalité Moraliste). Un enseignant illustre assez bien cette dualité en disant :

Ça dépend des situations. Après c'est vrai qu'y a des des fois où j'suis [...] un peu plus directif, où j'dis ben voilà là y a quand même des choses qui faut, pis d'autres fois où ben j'suis plus là pour écouter déjà pour commencer c'qu'ils ont à dire parce que j'pense que ça c'est aussi leur laisser de temps en temps aussi être à l'écoute pis après en fonction de c'qui s'dit j'vais peut-être plus ou moins aider réorienter rediriger la conversation effectivement. Mais y a des fois où j'pense qu'c'est aussi une bonne chose de pouvoir les écouter d'entendre c'qu'ils ont envie de dire.

3.5 La Finalité Identitaire (FI)

La Finalité Identitaire est formulée une seule fois. Peut-être que l'inclusion qu'elle suppose en terme de raisonnement auto-centré à l'intérieur d'une trajectoire collective paraît trop difficile à appréhender par des élèves si jeunes. Ou que les visées actuelles de l'école fribourgeoise, encourageant beaucoup à penser en terme de collaboration, de coopération et d'échanges entre élèves, met la priorité sur l'aspect collectif des apprentissages scolaires, perdant un peu de vue la connaissance individuelle prise pour elle-même. Une enseignante dit :

[...] pour comprendre ce qu'on est aujourd'hui ça fait partie de la construction de notre personnalité de notre culture pis je trouve très important d'être au courant, après un enfant sera libre non parce que la plupart sont déjà baptisés mais chacun se fait son opinion [...].

Ces finalités, et leur représentativité, dans le discours des enseignant·e·s interviewé·e·s, étant commentées, il est intéressant dès lors de les considérer en regard de celles proposées par les textes officiels, dont le PER, même si les enseignant·e·s ne se sont pas référés à ces dernières durant leur interview (ou alors très peu et anecdotiquement pour auto-évaluer de mémoire la justesse institutionnelle de leurs réponses).

4 L'adéquation entre les finalités de l'ECR déclarées par les enseignant·e·s et les finalités de l'ECR figurant dans les textes officiels

Le PER (2010d) propose en préambule, dans sa section concernant les spécificités cantonales, les visées prioritaires de l'enseignement de l'ECR en disant qu'il s'agit de : « Découvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes ; développer le sens d'une responsabilité éthique. ».

Il laisse entendre que l'enseignement de l'ECR poursuit deux finalités privilégiées, relatives aux deux aspects que sont l'enseignement des cultures religieuses d'un côté, et celui de l'éthique de l'autre, la première pouvant fort bien s'apparenter à la Finalité de Culture Générale cernée chez les enseignant·e·s du primaire interviewé·e·s, et la

seconde aux Finalités Socialisante et Réflexive.

Le PER (2010e) se réfère ensuite, dans sa section concernant les spécificités cantonales, aux exigences posées par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) à propos des objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003, et cite sa ligne d'action 3.4 figurant dans sa déclaration :

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.

Il s'agit là de rappeler la requête de la CIIP, et de la proposer en référence comme un repère synthétique guidant l'enseignement à mener. Les finalités qui se déclinent dans cette ligne d'action peuvent s'apparenter à certaines de celles énoncées par les enseignant·e·s du primaire interviewé·e·s.

- « [...] prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses » et « [...] de saisir et d'apprécier la signification des traditions » s'associent à la Finalité de Culture Générale.
- « [...] permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres » s'associe à la Finalité Identitaire.
- « [...] de saisir et d'apprécier [...] le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit » s'associe à la Finalité Socialisante, puisque les termes *saisir* et *apprécier* ne stipulent pas directement la mise en pratique des valeurs elles-mêmes.
- Dans sa déclaration, la CIIP propose une autre ligne d'action plus explicite qui peut être associée aux Finalités Socialisante et Moralisante. La ligne d'action 3.1 stipule en effet que l'école « veille, [...], à l'articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelle. ». Le PER n'en fait pas mention dans sa section sur les spécificités cantonales,

Concernant les intentions poursuivies par l'enseignement de l'ECR notées dans les spécificités cantonales, le PER (2020f) les décline à nouveau, tout comme dans son préambule, selon les aspects *Cultures religieuses* et *Ethique*.

A propos de l'aspect *Cultures religieuses*, le PER précise que le cours ECR « [...] est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales », et dit également qu'il aborde le fait religieux afin d'en reconnaître la diversité, mais aussi d'en affirmer de manière assumée « [ses] origines culturelles fondatrices de la société occidentale, déclinées sous le terme de judéo-christianisme, sans en oublier les racines grecques ou arabo-persiques notamment. ». Il complète ces propos en affirmant « Dans le respect de ces diverses traditions, ce cours a pour objectif de présenter avec rigueur et objectivité les croyances, les rites et les modes de pensée de ces religions ou sagesse », ce qui représente une intention associée à la Finalité de Culture Générale suggérée par les enseignant·e·s du primaire interviewé·e·s.

Il précise aussi que le cours ECR, en donnant aux élèves cette connaissance de la diversité des cultures religieuses, doit « [...] 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. », ce qui représente une intention associée à la Finalité Identitaire suggérée par un seul enseignant interviewé.

A propos de l'aspect *Ethique*, le PER précise que le cours ECR est :

[...] un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique.

Cela représente une intention associée aux Finalités Réflexive et Socialisante suggérées par les enseignant·e·s du primaire interviewé·e·s.

Si l'on comptabilise, de façon un peu artificielle certes, mais non arbitraire, les références des textes officiels évoquant les finalités de l'ECR, on peut déjà constater, sans surprise, que les Finalités Relationnelle et Finalité Contractuelle n'y figurent pas, alors qu'elles sont proposées par les enseignant·e·s interviewé·e·s. Sans doute que les textes officiels, qui cernent les visées spécifiques de l'enseignement de l'ECR, considèrent la Finalité Relationnelle

comme touchant plus globalement l'enseignement général proposé aux élèves, sous couvert des visées du PER inhérentes aux capacités transversales et à la Formation générale par exemple. Quant à la Finalité Contractuelle, il est évident que proposer une finalité non pédagogique n'aurait aucun sens dans un plan d'études.

Les Finalités Socialisante et de Culture Générale sont les plus souvent déclinées dans les textes officiels, tout comme dans le discours des enseignant-e-s. On constate là une cohérence entre le cadre de référence institutionnel et l'état d'esprit des enseignant-e-s de terrain, ce qui tend à démontrer une adéquation tout à fait intéressante entre les visées prescrites et celles adoptées par le corps enseignant.

Les Finalités Identitaire et Moralisanse sont peu déclinées dans les textes officiels, la Finalité Moralisanse ne l'étant qu'une fois de façon peu appuyée, en regard de la Finalité Socialisante. Chez les enseignant-e-s, seule la Finalité Identitaire est très peu nommée. Les enseignant-e-s, qui souhaiteraient peut-être laisser leurs élèves penser librement par eux-mêmes pour se constituer des valeurs éthiques par exemple, et n'envisageraient dès lors pas de proposer radicalement une Finalité Moralisanse, semblent pourtant la suggérer avec plus de force que les textes officiels, se prémunissant ainsi peut-être d'éventuelles dérives d'opinions peu conformes aux normes convenues de la société de la part de leurs élèves.

En conclusion, les finalités de l'enseignement de l'ECR déclinées dans les textes officiels rejoignent globalement celles investies par les enseignant-e-s dans leur discours en ce qui concerne les finalités Socialisante, de Culture Générale, Réflexive, et dans une moindre mesure en ce qui concerne les finalités Identitaire et Moralisanse. Cela met en lumière une certaine adéquation entre le cadre institutionnel et l'état d'esprit des enseignant-e-s en charge de cet enseignement, augurant d'une harmonisation réelle et consentie de leur part, du moins dans leurs intentions annoncées.

Il est dès lors fort intéressant de mettre ces intentions annoncées à l'épreuve de l'action pédagogique qu'est l'enseignement effectif de l'ECR, afin de mesurer la force de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle.

5 Des finalités déclarées à la pratique effective de l'enseignement de l'ECR

A partir des propos des enseignant-e-s, nous avons pu mettre en évidence des finalités qu'ils-elles attribuent à l'enseignement de l'ECR, puis montrer que ces dernières sont dans l'ensemble en adéquation avec celles stipulées dans les textes officiels. Mais au-delà des discours déclarés, il est intéressant de se pencher sur les pratiques effectives des enseignant-e-s et de cerner dans quelle mesure elles sont en adéquation avec les intentions annoncées.

Durant l'année scolaire 2018-2019, dix-neuf des vingt-deux enseignant-e-s interviewé-e-s précédemment nous ont accueilli-e-s dans leur classe à l'occasion d'une leçon d'ECR à laquelle nous avons assisté et que nous avons filmée. Les enseignant-e-s ont été invité-e-s à choisir librement, sans que nous leur imposions quoique ce soit, ce qu'ils-elles allaient proposer à leurs élèves, avec le conseil de faire ce qu'ils-elles avaient l'habitude de faire et qui reflétait bien leur pratique habituelle.

Avant de débiter le visionnement des séquences-vidéos récoltées, un outil d'observation a été élaboré, inspiré et cautionné par les conceptions de la pragmatique linguistique, et plus précisément par la théorie des actes de langage initiée par le philosophe britannique John Langshaw Austin (1970). Nous présentons dans un premier temps cet outil d'observation, tant du point de vue de son fondement théorique que de son élaboration particulière (cf. point 5.1.). Puis nous ferons état des déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle (cf. point 5.2.), ainsi que des critères en jeu dans la fréquence d'apparition de certains aspects communicationnels de la part des enseignant-e-s (cf. point 5.3.), mis tous deux en évidence grâce à l'outil d'observation élaboré.

5.1 L'outil d'observation des séquences-vidéos d'enseignement de l'ECR issu de la théorie des actes de langage

Elaborer un outil d'observation pour cerner les manifestations concrètes, dans la pratique d'enseignement, de finalités déclarées formellement n'est pas si simple au premier abord. Où regarder pour saisir une telle opérationnalisation ? Un de nos domaines d'expertise étant celui de la communication interpersonnelle, nous avons choisi de nous focaliser sur l'interaction pédagogique. Observer la relation que l'enseignant-e établit avec ses élèves durant la leçon, à travers le dialogue qu'il-elle instaure au fil de la richesse de ses interventions, et notamment de la diversité de son questionnement, nous apparaît comme un lieu privilégié de la concrétisation de ses intentions

pédagogiques. Ci-après, nous présentons le cadre théorique sur lequel nous avons choisi de nous appuyer pour élaborer un outil d'observation original, et nous décrivons cet outil ainsi que le postulat qu'il sera amené à tester.

Austin (1970), initiateur de la théorie des actes de langage du discours à laquelle Searle (1972) et Grice (1979) ont donné ses lettres de noblesse en en faisant une discipline reconnue de la philosophie contemporaine du langage, stipule que la fonction du langage n'est pas réduite à décrire, de façon quelque peu passive, la réalité, mais permet surtout d'agir, de façon active, sur elle, affirmant en quelque sorte que dire quelque chose, c'est en fait faire quelque chose. Selon Austin, lorsque nous formulons un énoncé en situation de communication interpersonnelle, nous produisons en fait un acte de langage tripartite : locutoire en prononçant des sons ayant un sens dans une langue donnée, mais aussi illocutoire en dotant l'énoncé d'une certaine force à valeur d'acte, et enfin perlocutoire en provoquant certains effets dans l'interaction de communication elle-même. Searle (1982), reprenant les idées d'Austin, propose une taxinomie des actes de langage illocutoires comprenant 5 catégories : les assertifs (l'action du-de la locuteur-trice consiste à rendre compte de l'existence d'un état des choses à propos de la réalité), les directifs (l'action du-de la locuteur-trice consiste à inciter l'interlocuteur-trice à accomplir quelque chose), les promissifs (l'action du-de la locuteur-trice consiste à s'engager à accomplir quelque chose), les expressifs (l'action du-de la locuteur-trice consiste à manifester un état psychologique vis-à-vis de quelque chose) et les déclarations (l'action du-de la locuteur-trice consiste à accomplir un changement dans la réalité). Searle (1982, p.32) écrit :

Nous disons à autrui comment sont les choses, nous essayons de faire faire des choses à autrui, nous nous engageons à faire des choses, nous exprimons nos sentiments et nos attitudes et nous provoquons des changements dans le monde par nos énonciations.

Searle (1972, p.62) ajoute l'idée : « Si l'on considère la notion d'acte illocutionnaire, il faut aussi considérer les conséquences, les effets que de tels actes ont sur les actions, les pensées ou les croyances... des auditeurs. », et définit ainsi ce qu'est un acte perlocutoire. En résumé, l'acte locutoire consiste simplement à dire quelque chose, l'acte illocutoire est posé en tant qu'action en disant quelque chose (action de décrire, action de demander, action de promettre, action de s'excuser, action de rendre un jugement...), et l'acte perlocutoire engendre des effets issus de l'action posée illocutoirement (convaincre l'interlocuteur-trice, l'encourager à donner son avis, le-la rassurer, l'amadouer, lui assigner un verdict...). Kerbrat-Orecchioni (2005, p.22) propose un exemple qui illustre l'acte de langage tripartite :

[...] en disant «Qu'as-tu fait ce matin ?» j'effectue un acte locutoire dans la mesure où je combine des sons et des mots, auxquels vient s'associer un certain contenu sémantique (identifiable au contenu propositionnel) ; j'effectue aussi un acte illocutoire dans la mesure où cette suite a pour but avoué d'obtenir du destinataire une certaine information ; j'effectue enfin un acte perlocutoire si cette énonciation sert des fins plus lointaines et cachées, comme embarrasser l'interlocuteur, ou lui manifester de l'intérêt.

De fait, un-e enseignant-e proposant une leçon d'ECR entre en interaction de communication avec ses élèves, et commet un certain nombre d'actes de langage dans l'échange qui s'instaure. Ses actes de langage sont variés, mais tous combinent les aspects locutoire, illocutoire et perlocutoire définis par la pragmatique linguistique. Parmi eux, nombreux sont ceux qui relèvent d'une demande (questions ou requêtes), et qui sont donc illocutoirement directifs, incitant les élèves à accomplir ce quelque-chose qui est de répondre à la demande ainsi posée. D'autres sont ceux qui relèvent d'une affirmation (reformulation approbative), et qui sont donc illocutoirement assertifs, validant la description de l'état des choses discutées, proposée par les élèves et lui attribuant de la valeur.

Dès lors, nous postulons que les demandes illocutoires (questions ou requêtes) et les assertions illocutoires (reformulations approbatives) exprimées par l'enseignant-e ont des visées perlocutoires différenciées selon les finalités poursuivies par ce-cette dernier-ère dans son enseignement de l'ECR. Autrement dit, une finalité déclarée de l'enseignement de l'ECR se manifesterait dans la pratique de l'enseignement de l'ECR sous la forme d'actes de langage perlocutoires distincts commis par l'enseignant-e dans l'interaction de communication qu'il-elle instaure avec ses élèves. Nous pouvons donc adjoindre à chaque finalité déclarée un encadrement perlocutoire particulier dont l'intention peut se concrétiser par un type d'énoncé spécifique. Le tableau 3 en annexe rend compte de cette association entre finalités déclarées et encadrements perlocutoires particuliers, association qui constitue, en ce qui concerne la typologie de l'encadrement perlocutoire sous forme d'actes de langage distincts (QR-QS-QC-RA-QO-QEARAP-QAC) l'outil d'observation que nous utiliserons pour l'analyse des séquences-vidéos d'enseignement de l'ECR, ce qui nous permettra, par la suite, de mesurer l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s et leur pratique réelle.

L'idée qui se cache derrière ce postulat est simple. Si un·e enseignant·e, poursuivant une (ou plusieurs) finalité(s) précise(s) à laquelle(auxquelles) il·elle adhère, propose une leçon d'ECR à ses élèves, il·elle choisira de formuler des énoncés qui travailleront à concrétiser cette(ces) finalité(s) au cours des interactions de communication qu'il·elle instaurera avec ses élèves. Ses actes de langage, notamment en termes de demandes au niveau illocutoire, sous couvert d'un questionnement introduit dans la relation pédagogique, auront un impact perlocutoire en adéquation avec les intentions qu'il·elle poursuit et les objectifs qu'il·elle se propose de faire atteindre à ses élèves. L'enseignant·e convertira ainsi une finalité en actes de langage, proposant un encadrement perlocutoire incarné dans ses productions langagières. Quelques exemples d'encadrements perlocutoires particuliers, dans le tableau 4 en annexe, mettent en scène cette conversion de l'intention en actes de langage.

5.2 Des déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle

Afin de faciliter le traitement des déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle, nous avons anonymisé le nom et le prénom de chaque enseignant·e sous la forme de lettres majuscules comme suit : BSG-CSG-DCGH-DAG-SDG-DCGE-DIG-EMG-GJG-GMG-HFG-JAG-MJG-MPG-MNG-NLG-SSG-SAG-YOG. Pour chaque enseignant·e, concernant les déclinaisons possibles de l'adéquation relevée entre chacune des sept finalités déclarables et la pratique perlocutoire y associée, nous proposons 4 conventions parmi lesquelles [++] et [--] qui montrent une bonne adéquation (à savoir, si une finalité est déclarée, elle est mise en pratique perlocutoirement, et si une finalité n'est pas déclarée, elle n'est pas mise en pratique perlocutoirement), et également [+–] et [–+] qui montrent une inadéquation (à savoir, si une finalité est déclarée mais n'est pas pratiquée perlocutoirement, et si une finalité n'est pas déclarée mais est pratiquée perlocutoirement).

Tableau 1. Déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s (colonne 1) pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle

	FC-QR	FS-QS	FCG-QC	FRE-RA	FM-QO	FR-QEARAP	FI-QAC
BSG	++	++	+–	++	++	++	--
CSG	++	++	++	++	--	–+	--
DCGH	--	++	--	++	++	++	--
DAG	++	++	++	++	++	++	--
SDG	++	++	++	++	–+	++	--
DCGE	++	++	++	–+	++	–+	+–
DIG	++	++	+–	++	++	–+	--
EMG	++	++	++	++	–+	++	--
GJG	++	++	++	++	++	++	--
GMG	++	++	++	++	++	–+	--
HFG	--	++	++	++	++	–+	--
JAG	++	++	++	++	++	++	–+
MJG	++	++	–+	++	–+	–+	--
MPG	--	++	++	++	–+	++	--
MNG	++	++	++	++	–+	++	–+
NLG	++	++	++	–+	–+	–+	--
SSG	++	++	++	++	++	–+	--
SAG	--	++	–+	–+	–+	–+	--
YOG	--	++	--	++	++	–+	–+

++ présence de la finalité déclarée (FC,FS,FCG,FRE,FM,FR,FI)

et présence de l'encadrement perlocutoire particulier associé (QR,QS,QC,RA,QO,QEARAP,QAC)

-- absence de la finalité déclarée (FC,FS,FCG,FRE,FM,FR,FI)

et absence de l'encadrement perlocutoire particulier associé (QR,QS,QC,RA,QO,QEARAP,QAC)

+– présence de la finalité déclarée (FC,FS,FCG,FRE,FM,FR,FI)

et absence de l'encadrement perlocutoire particulier associé (QR,QS,QC,RA,QO,QEARAP,QAC)

–+ absence de la finalité déclarée (FC,FS,FCG,FRE,FM,FR,FI)

et présence de l'encadrement perlocutoire particulier associé (QR,QS,QC,RA,QO,QEARAP,QAC)

Si nous considérons dans un premier temps les résultats globaux relatifs aux déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle (cf. Tableau 1), nous constatons que près de trois quart d'entre eux montrent une adéquation manifeste. Dit autrement, la très grande majorité des enseignant·e·s semble proposer un encadrement perlocutoire en accord avec leurs intentions pédagogiques. De fait, un·e enseignant·e ayant évoqué une finalité précise lors de son interview la pragmatise effectivement, l'opérationnalisant dans sa pratique réelle avec une adéquation patente [++]; un·e enseignant·e ne l'ayant pas évoquée ne la pragmatise pas, ne l'opérationnalisant pas dans sa pratique effective avec une adéquation patente [--].

Par exemple, la typologie de l'encadrement de SDG fait état d'actes de langage perlocutoires mettant en scène les intentions de six des sept finalités évoquées en interview, cinq d'entre elles ayant été déclarées et incarnées [++], une d'entre elle n'ayant été ni déclarée, ni incarnée [--].

La force de l'adéquation [++ ou --] existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle est de fait extrêmement forte. Trois postulats plausibles peuvent émerger de ce constat : Les enseignant·e·s sont conscient·e·s des finalités qu'ils-elles poursuivent avec leurs élèves, et mettent en place un encadrement perlocutoire adéquat leur permettant l'atteinte des finalités en question ; ou alors les enseignant·e·s ne sont pas/plus réellement conscient·e·s des finalités qu'ils-elles poursuivent, mais leurs gestes professionnels en encadrement perlocutoire s'étant automatisés dans leur pratique professionnelle, ils-elles utilisent un encadrement adéquat, un peu à la manière de Monsieur Jourdain qui fait de la prose sans le savoir ; ou alors la force de l'adéquation constatée est le produit d'une concomitance arbitraire, les enseignant·e·s proposant un encadrement perlocutoire adéquat à leur insu sans le lier à une représentation conscientisée de l'utilité des finalités poursuivies par eux-elles dans l'enseignement de l'ECR.

La question en suspens est de savoir laquelle des trois postulats explique le mieux la force de cette adéquation entre les finalités déclarées et la réalité du terrain. Pour tenter d'y répondre, nous pouvons examiner la répartition des inadéquations [-+ou+-] constatées entre les finalités évoquées par les enseignant·e·s pour la pratique de l'ECR et leur pratique réelle, et mesurer la nuance qu'elle offre à notre analyse globale.

Concernant les quatre finalités suivantes *Finalité Contractuelle* (FC), *Finalité Socialisante* (FS), *Finalité de Culture Générale* (FCG) et *Finalité Relationnelle* (FRE), force est de constater que chez la majorité des enseignant·e·s, l'adéquation entre ces finalités déclarées et leur pratique effective est très élevée, soulignant la présence d'un encadrement perlocutoire ad hoc. Une très faible inadéquation apparaît chez les enseignant·e·s pour ces quatre finalités, rendant compte de la présence d'un encadrement perlocutoire dans la pratique en l'absence de finalités déclarées en interview [-+], (ou beaucoup plus rarement, de l'absence d'un encadrement perlocutoire dans la pratique malgré la présence de finalités déclarées en interview [+--], ce qui peut aisément s'expliquer par le fait que pour les 2 enseignant·e·s (BSG et DIG) concerné·e·s ici, la leçon d'ECR concernait une thématique liée à l'éthique peu propice à un encadrement perlocutoire suscitant la mise en place de savoirs structurés en dépit de la finalité FCG déclarée en interview). Nous pouvons dès lors suggérer que l'adéquation très élevée constatée entre ces quatre finalités déclarées et leur opérationnalisation effective relève bel et bien, de la part des enseignant·e·s, d'une compétence professionnelle ancrée dans leur pratique d'interaction communicative, dont ils-elles auraient conscience tout ou en partie, plutôt que d'une concomitance arbitraire relevant d'une hasardeuse coïncidence.

Par contre, lorsque nous nous intéressons aux finalités *Finalité Moraliste* (FM) et *Finalité Réflexive* (FR), une inadéquation sensiblement plus forte apparaît chez les enseignant·e·s entre ces deux finalités et leur mise en pratique. En effet, 7 enseignant·e·s sur 19 n'évoquant pas la FM en interview l'opérationnalisent dans l'encadrement perlocutoire qu'ils-elles proposent

[-+], et 10 enseignant·e·s sur 19 n'évoquant pas la FR en interview l'opérationnalisent dans l'encadrement perlocutoire qu'ils-elles proposent [-+], mettant ainsi en évidence la présence d'une pratique effective de deux encadrements perlocutoires particuliers (QO et QEARAP) en l'absence de l'évocation en interview des finalités qu'ils représentent.

Nous pouvons supposer que la proportion d'inadéquations entre ces deux finalités et leur opérationnalisation pratique est suffisamment sensible pour suggérer que l'encadrement perlocutoire des enseignant·e·s² est attribuable à un geste professionnel au mieux automatisé et non conscientisé, voire à une concomitance arbitraire. Nous pour-

2 Celui-ci consistant à inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider leur pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate (QO), ou consistant à contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, et à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée (QEARAP)

rions également supposer qu'évoquer en interview une FM est quelque peu rédhitoire pour un·e enseignant·e garant·e du développement de l'autonomie de pensée et de l'esprit critique de ses élèves, comme mis en évidence dans les lignes directrices du PER, et que cela expliquerait sa moindre visibilité déclarée, bien que dans les faits, l'enseignant·e instaure des normes morales qu'il estime conformes aux attentes présupposées de la société et transmette des valeurs aux élèves, en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu, en termes de comportements ou d'idées.

5.3 Des critères en jeu dans la fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier

Après avoir mis globalement en évidence les déclinaisons de l'adéquation existant entre les finalités déclarées par les enseignant·e·s pour l'enseignement de l'ECR et leur pratique réelle, intéressons-nous aux critères potentiellement en jeu dans la fréquence d'apparition des encadrements perlocutoires particuliers, afin d'en dévoiler l'articulation possible, afin de nuancer et d'approfondir nos premiers constats.

Nous retenons pour ce faire 3 critères :

- Le cycle dans lequel l'enseignant·e donne la leçon d'ECR, qui se décline en 2 variables : cycle 1, s'étendant aux 4 premières années de scolarisation des élèves (1-4 Harmos) ou cycle 2, s'étendant aux 4 années suivantes de scolarisation des élèves (5-8 Harmos).
- La mixité de la classe, qui se décline en 2 variables : grande mixité (GM) ou petite mixité (PM). Nous entendons par *mixité* de la classe son degré d'hétérogénéité relatif à la plus ou moins grande variété des caractéristiques des élèves, qu'elles soient socio-économiques, religieuses ou culturelles, une classe ayant en son sein des élèves de milieux socio-économique, religieux et/ou culturel très diversifiés (aux dires des enseignant·e·s concerné·e·s) étant considérée comme une classe à grande mixité (GM), et une classe avec peu de diversité étant considérée comme une classe à petite mixité (PM).
- Le type de leçon d'ECR proposée par les enseignant·e·s, qui se décline en 2 variables : leçon d'éthique (soit leçon basée sur la nouvelle méthodologie proposée en 1-2H dans le matériel didactique *Les Zophes* (Fawer Caputo & Heinzen, 2017), soit leçon coutumière d'éthique) ou leçon de cultures religieuses.

5.3.1. La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier en regard du cycle d'enseignement de l'ECR

La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier ne semble pas être impactée par le cycle d'enseignement de l'ECR. Autrement dit, les enseignant·e·s proposant une leçon d'ECR à leurs élèves du cycle 1 ne semblent pas se positionner différemment de leurs collègues du cycle 2 quant aux variations de leurs encadrements perlocutoires effectifs en termes de fréquences d'apparition des actes de langage produits, en adéquation ou non avec leur finalité idoine. Force est de constater que le critère *cycle* n'a pas d'influence sur les productions perlocutoires des enseignant·e·s.

5.3.2. La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier en regard de la mixité de la classe en enseignement de l'ECR

La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier ne semble pas être impactée par la mixité de la classe en enseignement de l'ECR. Autrement dit, les enseignant·e·s proposant une leçon d'ECR à leur classe à GM ne semblent pas se positionner différemment de leurs collègues ayant une classe à PM quant aux variations de leurs encadrements perlocutoires effectifs en termes de fréquences d'apparition des actes de langage produits, en adéquation ou non avec leur finalité idoine. Force est de constater que le critère *mixité* n'a pas d'influence sur les productions perlocutoires des enseignant·e·s. Cependant, il est intéressant de souligner que dans les classes à PM, les enseignant·e·s semblent davantage opérationnaliser leur encadrement perlocutoire en cohérence avec les finalités de l'ECR qu'ils-elles évoquent en interview. La présence d'une finalité déclarée correspond à celle de l'encadrement perlocutoire particulier qui lui correspond [++] à hauteur de 75%, alors qu'elle n'équivaut qu'à 50% chez les enseignant·e·s de classes à GM. Chez les enseignant·e·s de classes à GM, nous notons à contrario davantage l'absence d'une finalité déclarée en présence de l'encadrement perlocutoire particulier lui correspondant [-+]. Nous pourrions conclure que les enseignant·e·s de classes à PM sont plus en adéquation, concernant l'ajustement de leurs actes de langage perlocutoires aux finalités qu'ils-elles évoquent, que les enseignant·e·s de classes à GM, et que ceux-celles-ci pratiquent des actes de langage perlocutoires davantage déconnectés de leurs finalités conscientisées. Cependant, si nous analysons la situation d'un peu plus près, nous constatons que l'adéquation existant entre la Finalité Socialisante (FS) et l'encadrement perlocutoire idoine (QS) est la seule qui

soit parfaite [++] chez tous les enseignant-e-s de classes à GM, comme si elle représentait la priorité chez eux-elles dans leur enseignement de l'ECR. Nous pourrions voir là un souci de leur part, face à une classe à GM, d'œuvrer avant tout à l'optimisation du *vivre ensemble* en aidant leurs élèves à se respecter en favorisant prioritairement l'émergence d'une diversité de points de vue et d'opinions accueillis sans entrave ni censure. Ceci est renforcé par le fait que, concernant les finalités *Finalité Contractuelle* (FC), *Finalité Moraliste* (FM) et *Finalité Réflexive* (FR) leur encadrement perlocutoire rend compte d'une présence des actes de langage perlocutoires, malgré l'absence des finalités qui y sont attachées. C'est comme si les enseignant-e-s de classes à GM contraignaient effectivement leurs élèves à suivre la leçon qu'ils-elles ont balisée, avaient à cœur de leur transmettre des valeurs auxquelles ils-elles croient, favorisaient leur réflexivité, mais sans l'avoir évoqué et/ou conscientisé en interview, considérant l'enseignement de l'ECR, prioritairement, comme l'opportunité de viser la Finalité Socialisante (FS).

5.3.3. La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier en regard du type de leçon en enseignement de l'ECR

La fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier semble être impactée par le type de leçon en enseignement de l'ECR.

Les leçons de cultures religieuses mettent en scène, pour près de 40% de la totalité des actes de langage produits par les enseignant-e-s, un encadrement perlocutoire de type QR, c'est-à-dire des consignes, des prescriptions ou des questions rhétoriques propres à attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels permettant l'animation et le bon déroulement de la leçon (voir tableaux 3 et 4 en annexe). Il en va de même pour les leçons coutumières d'éthique qui donnent lieu à près de 30% d'encadrements perlocutoires de type QR. A noter que, tant pour les leçons de cultures religieuses que pour celles coutumières d'éthique, la fréquence d'apparition de cet encadrement perlocutoire particulier est la plus élevée de toutes. Les leçons d'éthique *Les Zophes*, quant à elles, produisent seulement 20% d'encadrement perlocutoire de type QR sur la totalité des actes de langage produits par les enseignant-e-s. Il semblerait que les leçons *Les Zophes* mettent en place des rituels de fonctionnement exonérant l'enseignant-e de guider ses élèves dans la leçon prévue en la bornant continûment de consignes, de prescriptions ou de questions rhétoriques. Ces rituels semblent indiquer l'existence d'une matrice emblématique de leçon assimilée par les élèves, leur permettant de s'émanciper d'un guidage soutenu de la part de l'enseignant-e. Une telle matrice ne semble pas présente dans les leçons de cultures religieuses et coutumières d'éthique, ces dernières n'étant apparemment pas standardisées en un déroulement didactique familier. Cela contraindrait alors l'enseignant-e à endosser le rôle du chef d'orchestre, l'obligeant à faire un usage de consignes, de prescriptions ou de questions rhétoriques plus soutenu pour assurer le bon déroulement de la leçon. La gestion du bon déroulement de ces deux types de leçon mobiliserait ainsi une grande partie des actes de langage produits par les enseignant-e-s, faisant la part belle à l'animation de la leçon elle-même, au détriment peut-être d'encadrements perlocutoires plus profitables à certains apprentissages plus significatifs de la part des élèves.

L'adéquation [++] existant entre la Finalité Socialisante (FS) déclarée et l'encadrement perlocutoire associé sous forme de Question Suspendue (QS) est présente chez tous les enseignant-e-s, ce qui signifie que tous-tes évoquent cette finalité dans leur interview et que tous-tes la mettent en pratique dans leur leçon d'ECR avec plus ou moins d'importance. Il est intéressant de souligner que tous-tes ont à cœur d'œuvrer à l'optimisation du *vivre ensemble*, en permettant aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils-elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez leurs élèves des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux-elles harmonieusement, alors même que des discours relayés plus ou moins officieusement évoquent parfois le refus de certain-e-s enseignant-e-s d'endosser la charge d'éducateur-trice au motif qu'ils-elles sont avant tout des enseignant-e-s. Toutefois, la fréquence d'apparition de cet encadrement perlocutoire particulier est faible, et dans les leçons de cultures religieuses, elle est même la plus faible de toutes les fréquences existantes pour ce type de leçon ; nous pouvons supposer qu'une leçon de cultures religieuses vise davantage une Finalité de Culture Générale (FCG) permettant l'émergence d'éléments de connaissance avérés ou construits chez les élèves, ce qui est du reste corroboré par une haute fréquence d'apparition d'actes de langage perlocutoires effectivement y associée.

A contrario, les leçons d'éthique révèlent une très faible fréquence d'apparition de l'encadrement perlocutoire de type Question Convenue (QC), ce qui n'a rien d'étonnant, la Finalité de Culture Générale (FCG) n'étant pas celle qui semble la plus concordante pour de telles leçons.

La Finalité Relationnelle (FRE) s'opérationnalise par un encadrement perlocutoire de type Reformulation Approbative (RA) de façon plus sensible dans les leçons d'éthique, et dans une moindre mesure pour les leçons de cultures religieuses. Cela semble logique, puisque la Finalité Relationnelle (FRE) consistant à valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève, afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de

vue exprimé, relève davantage de leçons favorisant l'expression d'un avis personnel plutôt que de l'évocation d'un savoir avéré ou construit. La Reformulation Approbative (RA) est utilisée de façon très importante par l'ensemble des enseignant-e-s, comparativement aux autres encadrements perlocutoires. Il semblerait que cette utilisation de la Reformulation Approbative (RA) résulte de l'acquisition d'un geste professionnel permettant de renforcer la relation pédagogique, et ce dans toute branche confondue, une des missions de l'enseignant-e étant de fournir un climat de classe propice à l'apprentissage et à l'épanouissement de chaque élève. Cependant, la Reformulation Approbative (RA) se décline selon 2 tendances : la réelle écoute active et le psittacisme, la première relevant d'une reformulation synthétique sémantiquement avérée, le second n'étant qu'une répétition en écho. De fait, la fréquence d'apparition de l'encadrement perlocutoire idéalement décliné en *reformulation approbative* est sensiblement plus basse que les tendances relevées, tout en restant présente dans les intentions plus ou moins conscientisées et plus ou moins adéquatement opérationnalisées des enseignant-e-s. In fine, que la Reformulation Approbative (RA) soit produite dans les règles de l'art ou qu'elle soit juste un exercice de style, elle envoie toujours aux élèves l'idée que leur opinion est prise en compte et validée sans jugement.

L'encadrement perlocutoire proposant des Questions Orientées (QO), et traduisant la Finalité Moraliste (FM) consistant à inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate, apparaît peu dans les actes de langage des enseignant-e-s. Il est cependant davantage présent dans les leçons d'éthique que dans les leçons de cultures religieuses. Cela s'explique sans doute par le fait que les leçons de cultures religieuses sont moins propices aux Questions Orientées (QO), puisqu'elles abordent surtout des aspects de savoirs objectifs de culture générale. Les enseignant-e-s proposant des leçons d'éthique saisissent sans doute l'opportunité de faire discuter et débattre leurs élèves sur des sujets ouverts à la diversité des points de vue, mais semblent fixer des limites dans la validation de certaines opinions, orientant parfois la discussion vers la transmission de valeurs socialement acceptables (discuter plutôt qu'utiliser la violence, dire la vérité plutôt que mentir, être honnête...) plutôt que de privilégier uniquement l'autonomie de pensée et l'esprit critique des élèves.

L'encadrement perlocutoire proposant des Questions Elucidantes, Argumentatives, ou Aporétiques (QEARAP), traduisant la Finalité Réflexive (FR) consistant à contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée, apparaît dans les deux types de leçons. Les leçons d'éthique *Les Zophes* proposent cet encadrement perlocutoire dans près d'un quart des interventions des enseignant-e-s. Concernant les leçons coutumières d'éthique, la variabilité de la fréquence d'utilisation des QEARAP est très grande, certain-e-s enseignant-e-s ne sollicitant que peu la réflexivité des élèves, et d'autres le faisant de manière fréquente voire prioritaire.

L'encadrement perlocutoire proposant des Questions Auto-Centrées (QAC) traduisant la Finalité Identitaire (FI) n'apparaît que furtivement chez trois enseignant-e-s alors même que la FI n'est verbalisée que par un quatrième enseignant en entretien. De fait, cette finalité semble absente des préoccupations des enseignant-e-s, et elle n'apparaît pas non plus dans leur pratique communicationnelle. Nous pouvons en déduire que les enseignant-e-s sont très peu sensibles à solliciter l'individualité des élèves dans la compréhension des notions abordées et l'exemplification des réflexions menées, puisque la résonance par rapport à la biographie et à la trajectoire personnelle de l'élève n'est pas abordée. Il s'agirait ici de favoriser une réappropriation des connaissances et des réflexions abordées durant l'ECR, dans le sens où l'élève pourrait internaliser ladite réflexion et comprendre son impact sur son parcours de vie. Ce constat est peut-être dû au fait que la dimension collective de la réflexion menée par le groupe fait perdre de vue l'assimilation personnelle des idées émises ensemble de la part de l'enseignant-e, ou alors s'agit-il d'un désir de non transgression de la vie privée des élèves et d'une marque de respect pour leurs valeurs et croyances personnelles.

6. Conclusion

Premièrement, les conceptions des enseignant-e-s concernant les finalités de l'enseignement de l'ECR rejoignent globalement celles figurant dans les textes officiels, ce qui confirme une adéquation des intentions poursuivies pour cet enseignement tant de la part du corps enseignant que de la part du cadre institutionnel. Cette adéquation est sans doute consentie par les enseignant-e-s, en ce sens qu'elle corrobore leur opinion générale concernant l'utilité de l'ECR, mais elle n'est peut-être pas entièrement conscientisée, en ce sens qu'elle émerge sans doute pour une large part de la culture collective implicite partagée par les acteurs-trices du monde scolaire via les dispositifs de formation et de professionnalisation qu'ils-elles côtoient régulièrement durant leur carrière, et qui tendent à œuvrer à l'harmonisation d'un consensus commun vécu mais pas forcément pensé.

In fine, nous pouvons postuler que les enseignant-e-s devraient être encouragé-e-s à prendre conscience des intentions qu'ils-elles prêtent à l'ECR en termes de finalités pédagogiques, cela afin qu'ils-elles mesurent, dans une perspective réflexive, l'adéquation qu'elles entretiennent avec celles émanant des textes officiels. Ils-elles pourraient ainsi renforcer leur sentiment d'appartenance au système scolaire en place, et développer un partenariat plus fécond et plus collaboratif avec leurs collègues et leur hiérarchie, devenant davantage actifs-ves dans l'approbation et la construction des conditions-cadres de leur enseignement de l'ECR (et d'autres disciplines).

Secondement, concernant la déclinaison des adéquations constatées entre les finalités déclarées par les enseignant-e-s en interview et leur opérationnalisation pratique en enseignement de l'ECR, nous pouvons constater, dans un premier temps, que la très grande majorité des enseignant-e-s semble proposer un encadrement perlocutoire en accord avec leurs intentions pédagogiques, puisque lorsqu'ils-elles évoquent une finalité précise lors de leur interview, ils-elles l'opérationnalisent, même faiblement, la plupart du temps dans leur pratique réelle.

Notons en résumé que la fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier semble être impactée par le type de leçon en enseignement de l'ECR, soit leçon d'éthique (coutumière ou *Les Zophes*) ou leçon de cultures religieuses.

Dans les faits, les leçons *Les Zophes* laissent une place considérable aux encadrements perlocutoires profitables aux apprentissages significatifs de la part des élèves, relevant principalement de la Finalité Réflexive (FR) dans près d'un quart des interventions des enseignant-e-s. Pourtant, idéalement, l'encadrement perlocutoire inhérent à la Finalité Réflexive (FR), à la base du développement de l'esprit critique des élèves et de leur autonomisation de pensée, devrait être également fortement mobilisé par les enseignant-e-s dans les leçons coutumières d'éthique, voire dans une moindre mesure dans celles de cultures religieuses.

Dans les faits, l'encadrement perlocutoire proposant des Questions Orientées (QO), et traduisant la Finalité Moralisante (FM) apparaît peu dans les actes de langage des enseignant-e-s, mais *logiquement* davantage dans les leçons coutumières d'éthique et dans *Les Zophes* que dans les leçons de cultures religieuses. Idéalement, la construction personnelle d'une éthique réfléchie par les élèves devrait primer, et remplacer, l'adoption de normes convenues parfois propres à l'enseignant-e, encourageant ce-dernier-ère à utiliser prioritairement un encadrement perlocutoire favorisant la liberté de penser et la constitution de l'esprit critique, et à remettre en cause ce qu'il-elle considère dans un premier temps admissible ou inadmissible d'entendre de la part de ses élèves.

Dans les faits, la fréquence d'apparition de l'encadrement perlocutoire proposant des Questions Suspendues (QS), lié à la Finalité Socialisante, est faible pour tous les types de leçon (étant même la plus faible de toutes les fréquences existantes présentes pour les leçons de cultures religieuses). Cela est très surprenant si nous songeons au fait que la Finalité Socialisante est celle qui est le plus souvent citée en interview et apparaît chez la quasi-totalité des enseignant-e-s. Idéalement, une finalité reconnue comme prioritaire devrait bénéficier d'un encadrement perlocutoire opérationnel représentatif. Les enseignant-e-s de classe à GM, comparativement à ceux-celles de classe à PM, évoquant fortement la Finalité Socialisante en interview, semblent effectivement proposer un encadrement perlocutoire y associé, mais sont-ils-elles pour autant conscient-e-s de cela ? Le fait qu'ils-elles proposent d'autres types d'encadrements perlocutoires, correspondant à des finalités dont ils-elles ne font que peu allusion en interview, semblent montrer qu'une prise de conscience de leur pratique pourrait être envisageable, et pourquoi pas profitable à une interaction pédagogique améliorée avec leurs élèves.

In fine, nous pouvons postuler que les enseignant-e-s mobilisent nombre de gestes communicationnels dans leurs interventions auprès des élèves lors des leçons d'ECR, sans forcément prendre la mesure de l'impact réel de ces encadrements perlocutoires sur les apprentissages en cours, tant en termes de connaissances que de compétences. En cela, ils-elles ne conscientisent qu'en partie le lien existant entre leurs intentions, inhérentes aux finalités déclarées de l'ECR, et leur pratique, relative aux encadrements perlocutoires qu'ils-elles proposent. Ils-elles fonctionnent cependant avec cohérence, en faisant prioritairement appel à leur expérience et à leur bon sens pédagogique, en ce sens que la tendance de leurs encadrements perlocutoires œuvre bien à l'atteinte des finalités y associées (comme le met en évidence l'influence du type de leçon en enseignement de l'ECR sur la fréquence d'apparition d'un encadrement perlocutoire particulier), mais sans la pleine potentialité qu'un questionnement mieux ajusté pourrait offrir. De fait, il serait fort judicieux, voire nécessaire, d'aider les enseignant-e-s, en mettant en place une formation continue par exemple, à conscientiser l'opérationnalisation communicationnelle des objectifs qu'ils-elles définissent pour leurs élèves en ECR (et dans d'autres disciplines). Ainsi, ils-elles seraient à même d'ajuster et d'optimiser leurs encadrements perlocutoires avec plus d'acuité, afin d'augmenter la qualité des apprentissages de leurs élèves, en ECR mais aussi, transversalement, dans d'autres disciplines. Ils-elles considéreraient alors leur choix d'interventions questionnantes de communication comme un moyen incitant leurs élèves à mobiliser certaines compétences ciblées propres à faciliter l'atteinte des objectifs qu'ils-elles auraient fixés sciemment.

Annexes

Tableau 2. Finalités déclarées

Désignation des Finalités déclarées	Formalisation des Finalités déclarées
Finalité Contractuelle (FC)	Le cours ECR contribue à mettre les élèves en activité dans une discipline figurant au programme du PER. Il s'agit de faire ce qui a été prévu, de proposer la leçon qui a été conçue en veillant à son bon déroulement.
Finalité Socialisante (FS)	Le cours ECR œuvre à l'optimisation du <i>vivre ensemble</i> . Il s'agit de proposer un dispositif qui permette aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils-elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez eux-elles des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux-elles harmonieusement.
Finalité de Culture Générale (FCG)	Le cours ECR apporte des éléments de connaissance. Il s'agit d'enrichir les connaissances des élèves dans les thématiques abordées, afin qu'ils-elles sachent davantage de choses en lien avec les religions, les systèmes de valeurs, les cultures, l'histoire... relatifs à la diversité présente dans la population.
Finalité Relationnelle (FER)	Le cours ECR permet l'instauration d'un bon climat de classe et renforce la relation pédagogique. Il s'agit, au travers de la liberté d'expression proposée aux élèves et de l'accueil de leurs propos lors des discussions menées en classe, de mettre en place une confiance et un respect réciproques entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant-e. Même parfois de rompre quelque peu le contrat didactique.
Finalité Moralisante (FM)	Le cours ECR instaure des normes morales conformes aux attentes pré-supposées de la société. Il s'agit de transmettre des valeurs aux élèves, en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu, en termes de comportements ou d'idées.
Finalité Réflexive (FR)	Le cours ECR permet la pratique de la réflexion. Il s'agit d'inciter les élèves à réfléchir, en aiguisant leur esprit critique et leur raisonnement, en améliorant leur autonomie de pensée et en les aidant à fonder leur propos avec un argumentaire justifié. Cela se fait souvent sous forme de discussion ou de débat encadrés.
Finalité Identitaire (FI)	Le cours ECR permet la découverte identitaire. Il s'agit d'inciter les élèves à identifier leur trajectoire personnelle comme partie intégrante d'une trajectoire historico-sociale plus large, en cernant les origines et l'influence de la culture à laquelle ils-elles appartiennent.

Tableau 3. Association entre finalités déclarées et encadrements perlocutoires particuliers

Finalités déclarées	Intentions de l'encadrement perlocutoire	Typologie de l'encadrement perlocutoire
Finalité Contractuelle (FC) L'ECR contribue à mettre les élèves en activité dans une discipline figurant au programme du PER. Il s'agit de faire ce qui a été prévu, de proposer la leçon qui a été conçue en veillant à son bon déroulement.	Attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels, afin d'animer la séquence et d'assurer un bon déroulement de leçon.	(QR) une consigne, une prescription, ou une Question Rhétorique (illocutoirement directif)
Finalité Socialisante (FS) L'ECR œuvre à l'optimisation du <i>vivre ensemble</i> . Il s'agit de proposer un dispositif qui permette aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils-elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez eux-elles des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux-elles harmonieusement.	Permettre l'expression libre d'une idée, d'une remarque, d'un ressenti des élèves, afin d'accueillir la pensée sans entrave ni censure, en respectant la diversité des points de vue et des opinions.	(QS) une Question Suspendue (illocutoirement directif)
Finalité de Culture Générale (FCG) L'ECR apporte des éléments de connaissance. Il s'agit d'enrichir les connaissances des élèves dans les thématiques abordées, afin qu'ils-elles sachent davantage de choses en lien avec les religions, les systèmes de valeurs, les cultures, l'histoire... relatifs à la diversité présente dans la population.	Permettre l'émergence d'éléments de connaissance avérés, ou construits par les élèves, afin d'élaborer des représentations formalisées de culture générale et de savoirs structurés et objectifs.	(QC) une Question Convenue (illocutoirement directif)
Finalité Relationnelle (FRE) L'ECR permet l'instauration d'un bon climat de classe et renforce la relation pédagogique. Il s'agit, au travers de la liberté d'expression proposée aux élèves et de l'accueil de leurs propos lors des discussions menées en classe, de mettre en place une confiance et un respect réciproques entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant-e. Même parfois de rompre quelque peu le contrat didactique.	Valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève, afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de vue exprimé.	(RA) une Reformulation Approbative (illocutoirement assertif)

Finalité Moraliste (FM) L'ECR instaure des normes morales conformes aux attentes présumées de la société. Il s'agit de transmettre des valeurs aux élèves, en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu, en termes de comportements ou d'idées.	Inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate.	(QO) une Question Orientée (illocutoirement directif)
Finalité Réflexive (FR) L'ECR permet la pratique de la réflexion. Il s'agit d'inciter les élèves à réfléchir, en aiguisant leur esprit critique et leur raisonnement, en améliorant leur autonomie de pensée et en les aidant à fonder leur propos avec un argumentaire justifié. Cela se fait souvent sous forme de discussion ou de débat encadrés.	Contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire. Contraindre les élèves à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider. Contraindre les élèves à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée.	(QEARAP) une Question Elucidante une Question Argumentative une Question Aporétique (illocutoirement directif)
Finalité Identitaire (FI) L'ECR permet la découverte identitaire. Il s'agit d'inciter les élèves à identifier leur trajectoire personnelle comme partie intégrante d'une trajectoire historico-sociale plus large, en cernant les origines et l'influence de la culture à laquelle ils-elles appartiennent.	Faire conscientiser par l'élève l'impact de l'idée exprimée sur sa propre destinée, afin de donner à la pensée une dimension intra-individuelle concrète et personnelle.	(QAC) une Question Auto-Centree (illocutoirement directif)

Tableau 4. Conversion des intentions de l'enseignant-e en actes de langage perlocutoires

Finalités-déclarées	Intentions de l'encadrement perlocutoire	Exemples ³ d'actes de langage
Finalité Contractuelle (FC)	Attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels, afin d'animer la séquence et d'assurer un bon déroulement de leçon.	<p>Levez la main ceux qui pensent que c'est important.</p> <p>Est-ce que quelqu'un connaît le conte du Vaillant petit tailleur ?</p> <p>Je vous demande d'être bien attentifs à l'histoire.</p> <p>Vous allez me dire chacun une chose qui vous vient à propos des fêtes religieuses.</p>
Finalité Socialisante (FS)	Permettre l'expression libre d'une idée, d'une remarque, d'un ressenti des élèves, afin d'accueillir la pensée sans entrave ni censure, en respectant la diversité des points de vue et des opinions.	<p>Quels moments avez-vous trouvé importants dans l'histoire ?</p> <p>Quelqu'un d'autre aimerait dire ce qui fait peut-être peur à Mutine ?</p> <p>Qui veut nous livrer son ressenti ?</p> <p>A-t-il mal agi selon vous ?</p> <p>Qu'est-ce qu'elle pourrait faire d'autre pour se sentir mieux ?</p> <p>Toi, tu vois les choses comment ?</p> <p>Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?</p> <p>Quelles sont les qualités du Vaillant petit tailleur ?</p>
Finalité de Culture Générale (FCG)	Permettre l'émergence d'éléments de connaissance avérés, ou construits par les élèves, afin d'élaborer des représentations formalisées de culture générale et de savoirs structurés et objectifs.	<p>C'est qui le dieu des Chrétiens ?</p> <p>Qu'est-ce qu'il a de spécifique Abraham pour ces 3 religions ?</p> <p>Quelles sont les principales fêtes que les catholiques vont faire ?</p> <p>On trouve dans quel livre ce texte ?</p> <p>Qu'est-ce qu'il y a de spécial à Noël le 24 décembre à minuit ?</p>

3 Ces exemples sont soit imaginés (non-gras), soit issus des leçons filmées (gras).

Finalité Relationnelle (FRE)	Valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève, afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de vue exprimé.	<p>Tu penses donc que ce serait plus juste de le dire.</p> <p>Ah, toi tu as eu l'impression de jouer en ligue B.</p> <p>Tu as raison. Exactement.</p> <p>Oui, on doit toujours rester dans le thème, c'est juste.</p> <p>Tu veux dire que ces fêtes sont importantes parce que ça rend les gens heureux, c'est ça ton idée !?</p> <p>-u as raison, elle a peut-être vu un film d'horreur.</p>
Finalité Moralisante (FM)	Inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate.	<p>Pourquoi est-ce mal de mentir ?</p> <p>Est-ce qu'on le trouve seulement dans le Coran ?</p> <p>Est-ce vraiment ça que le roi veut faire ?</p> <p>Mais c'est quoi, en réalité, ces gloutons qui sont tellement méchants ?</p> <p>Est-ce que certains se sont dit «c'est peut-être parce que j'ai été méchant avec» ?</p>
Finalité Réflexive (FR)	Contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée.	<p>Ca veut dire quoi «être fort» ?</p> <p>C'est quoi une qualité ?</p> <p>S'il sait tricher, qu'est-ce qu'on peut dire de lui ?</p> <p>Pourquoi elle se sent mal ?</p> <p>Comment tu vois qu'elle a peur Mutine ?</p> <p>S'il n'avait pas triché, qu'est-ce qui se serait passé ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des fois où c'est pas si grave ?</p> <p>Quand pourrait-on alors le faire sans danger ?</p>
Finalité Identitaire (FI)	Faire conscientiser par l'élève l'impact de l'idée exprimée sur sa propre destinée, afin de donner à la pensée une dimension intra-individuelle concrète et personnelle.	<p>Ces fêtes en famille t'apportent quoi ?</p> <p>Trahirais-tu ta religion si tu mangeais du porc ?</p> <p>Comment cela impacte-t-il ta vie au quotidien ?</p>

Glossaire : finalités déclarées de l'enseignement de l'ECR

- FC :** Finalité Contractuelle
L'ECR contribue à mettre les élèves en activité dans une discipline figurant au programme du PER. Il s'agit de faire ce qui a été prévu, de proposer la leçon qui a été conçue en veillant à son bon déroulement.
- FCG :** Finalité de Culture Générale
L'ECR apporte des éléments de connaissance. Il s'agit d'enrichir les connaissances des élèves dans les thématiques abordées, afin qu'ils-elles sachent davantage de choses en lien avec les religions, les systèmes de valeurs, les cultures, l'histoire... relatifs à la diversité présente dans la population.
- FI :** Finalité Identitaire
L'ECR permet la découverte identitaire. Il s'agit d'inciter les élèves à identifier leur trajectoire personnelle comme partie intégrante d'une trajectoire historico-sociale plus large, en cernant les origines et l'influence de la culture à laquelle ils-elles appartiennent.
- FM :** Finalité Moraliste
L'ECR instaure des normes morales conformes aux attentes présupposées de la société. Il s'agit de transmettre des valeurs aux élèves, en les sensibilisant à ce qui est bien ou mal, à ce qui est toléré ou défendu, en termes de comportements ou d'idées.
- FR :** Finalité Réflexive
L'ECR permet la pratique de la réflexion. Il s'agit d'inciter les élèves à réfléchir, en aiguisant leur esprit critique et leur raisonnement, en améliorant leur autonomie de pensée et en les aidant à fonder leur propos avec un argumentaire justifié. Cela se fait souvent sous forme de discussion ou de débat encadrés.
- FRE :** Finalité Relationnelle
L'ECR permet l'instauration d'un bon climat de classe et renforce la relation pédagogique. Il s'agit, au travers de la liberté d'expression proposée aux élèves et de l'accueil de leurs propos lors des discussions menées en classe, de mettre en place une confiance et un respect réciproques entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant-e. Même parfois de rompre quelque peu le contrat didactique.
- FS :** Finalité Socialisante
L'ECR œuvre à l'optimisation du « vivre ensemble ». Il s'agit de proposer un dispositif qui permette aux élèves de devenir plus sociables au sein de la société dans laquelle ils-elles évoluent et évolueront en tant qu'adultes, et de développer chez eux-elles des qualités et des compétences qui les aideront à respecter les autres et à vivre avec eux-elles harmonieusement.

Typologie des encadrements perlocutoires proposés par les enseignant-e-s dans les leçons :

- QAC :** Question Auto-Centrée
Faire conscientiser par l'élève l'impact de l'idée exprimée sur sa propre destinée, afin de donner à la pensée une dimension intra-individuelle concrète et personnelle.
- QC :** Question Convenue
Permettre l'émergence d'éléments de connaissance avérés, ou construits par les élèves, afin d'élaborer des représentations formalisées de culture générale et de savoirs structurés et objectifs.
- QEARAP :** Questions Elucidante-Argumentative-Aporétique
Contraindre les élèves à préciser leur pensée, afin d'approfondir l'idée exprimée et de la rendre plus claire, et contraindre les élèves à argumenter leur pensée, afin de justifier l'idée exprimée et de la consolider, et contraindre les élèves à nuancer leur pensée, afin de cerner les conditions de légitimité de l'idée exprimée.
- QO :** Question Orientée
Inciter l'expression d'une réponse attendue jugée convenable et/ou appropriée de la part des élèves, afin de guider la pensée vers une idée prédéfinie et choisie comme adéquate.

- QR : Question Rhétorique-consigne-prescription
Attirer l'attention des élèves sur certains aspects organisationnels ou formels, afin d'animer la séquence et d'assurer un bon déroulement de leçon.
- QS : Question Suspendue
Permettre l'expression libre d'une idée, d'une remarque, d'un ressenti des élèves, afin d'accueillir la pensée sans entrave ni censure, en respectant la diversité des points de vue et des opinions.
- RA : Reformulation Approbative
Valider l'opinion individuelle exprimée par l'élève, afin d'accorder du crédit à la pensée, sans jugement, et de légitimer le point de vue exprimé.



A propos des auteur-e-s

Anne-Claude Hess est professeure HEP en sciences de l'éducation et en sciences sociales à la Haute école pédagogique du canton de Fribourg. Titulaire d'une licence en psychopédagogie et d'un diplôme d'enseignement pour le primaire, elle collabore à des travaux de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses depuis quelques années. hessa@edufr.ch

Quentin Brumeaud est enseignant à l'école primaire et étudiant en master en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. quentin.brumeaud@edufr.ch

Références

- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil. (1^{ère} éd. How to do things with words, Oxford, 1962).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *PER- les domaines disciplinaires*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : <https://www.plandetudes.ch/domaines-disciplinaires>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010a). *Sciences humaines et sociales- Éthique et cultures religieuses*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_15/
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010b). *Sciences humaines et sociales- Éthique et cultures religieuses*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_25/
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010c). *Sciences humaines et sociales- Éthique et cultures religieuses*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_35/
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010d). *PER. Sciences humaines et sociales. Éthique et cultures religieuses. Cycle 1. SHS 15. (p.69) et PER. Sciences humaines et sociales. Éthique et cultures religieuses. Cycle 2. SHS 25. (p.107)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010e). *Déclaration de la CIIP*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : <https://www.plandetudes.ch/declaration-ciip>

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010f). *Sciences humaines et sociales- Éthique et cultures religieuses*. Récupéré le 3 mars 2020 de la Plateforme du PER : https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_15/
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2014). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles : SAGE Publications.
- Fawer Caputo C. & Heinzen, S. (2017). *Les zophes. Dix grandes questions pour construire une réflexion éthique*. Lausanne : Agora.
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. *Communications* 30, 57–72.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Les actes de langage dans le discours, Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS)* du 09.09.2014; RSF 411.0.1. Récupéré le 3 mars 2020 de https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. Dans W. Kempf et M. Kiefer. *Forschungsmethoden der Psychologie : zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Natur und Kultur*, 4, (p. 100–152). Berlin : Regener.
- Searle, J.R. (1972). *Les Actes de langage*. Paris : Hermann. (1^{ère} édition *Speech acts*, Cambridge, CUP, 1969).
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Minuit.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Disponible sur le site <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de linguistique française*, 13, 9–61.

« On vous rappellera. » – Le processus d'accès au terrain dans des écoles publiques de Suisse romande pour le projet de recherche « pratiques d'enseignement d'éthique et cultures religieuses » comme source d'information. De l'autorisation officielle à la négociation.

**Elisabeth Ansen Zeder, Petra Bleisch, Séverine Desponds,
Melissa Girardet, Anne-Claude Hess, Bernhard Rotzer**

Le processus d'accès au terrain, peu analysé, renseigne sur la nature du terrain de recherche et sur les données récoltées. Il représente ainsi un intérêt scientifique particulièrement enrichissant. Réalisé dans le cadre d'une recherche sur les pratiques d'enseignement de la branche « Ethique et cultures religieuses » dans des écoles primaires de trois cantons de Suisse romande, cet article propose de revenir sur les conditions du travail de terrain en milieu scolaire, sur les différentes étapes nécessaires pour accéder aux acteur·rice·s et aux données, et sur les diverses interactions et négociations auxquelles ces étapes ont donné lieu. Il s'agit de mener une réflexion sur la façon dont ce processus d'accès au terrain a façonné celui-ci, comment il nous informe sur les données récoltées, et ce qu'il nous dit de la réalité de la recherche en milieu scolaire en Suisse.

Der Zugang zu einem Forschungsfeld wird wenig analysiert, gibt aber Auskunft über die Art des Feldes und die gesammelten Daten. Diese Analyse ist daher von besonderem Interesse und bereichert die Forschung. Dieser Artikel, der im Rahmen eines Forschungsprojekts über die Unterrichtspraxis im Fach "Ethique et cultures religieuses (Ethik und religiöse Kulturen)" an Primarschulen in drei Kantonen der Westschweiz durchgeführt wurde, untersucht die Bedingungen des Feldzugangs in den Schulen, die verschiedenen Schritte, die für den Zugang zu den Akteur_innen und Daten erforderlich waren, sowie die verschiedenen Interaktionen und Aushandlungen, zu denen diese Schritte geführt haben. Ziel ist es, darüber nachzudenken, wie dieser Prozess des Zugangs zum Feld sowohl das Feld selber als auch die gewonnenen Daten geprägt hat und was er uns über den Alltag der schulischen Forschung in der Schweiz aussagt.

The process of accessing the field, rarely analysed, provides information on the nature of the research area and the data collected. It is therefore of particularly enlightening scientific interest. Carried out as part of a research project on teaching practices in the "Ethics and religious cultures" school subject in primary schools in three cantons of French-speaking Switzerland, this article reviews the conditions of fieldwork in schools, the various steps required to gain access to the actors and data, and the various interactions and negotiations to which these steps gave rise. The aim is to reflect on how this process of accessing the field has shaped the field, how it informs us about the data collected, and what it tells us about the reality of research within schools in Switzerland.

« Faire du terrain consiste moins à „ couvrir “ un espace géographique qu'à retirer des informations des interactions avec les interlocuteurs, que ces informations ressortissent à l'ordre du langage ou à celui du comportement. Ce positionnement sur le terrain rejoint la conception de l'ethnographie telle qu'elle a été formulée par Gérard Althabe (1998) et mise en œuvre par d'autres chercheurs : il s'agit de s'inscrire dans un espace de relations sociales et de relations de communication, tout en conservant à l'esprit que les conditions spécifiques de cette rencontre sont en partie prédéterminées par la démarche de l'enquête, la personnalité des acteurs en présence, et les représentations dont ils sont porteurs » (Obadia, 2003, p. 187)

1 Introduction

Depuis l'introduction du Plan d'études romand (PER) entre 2011 et 2014 dans les cantons de Suisse occidentale et l'introduction du *Lehrplan 21* en Suisse alémanique, les perspectives « éthique » et « religions » font partie de l'enseignement obligatoire pour tous les élèves (à l'exception du canton de Soleure), indépendamment des appartenances confessionnelles des élèves et de leur famille. En Suisse romande, ces perspectives correspondent précisément à la branche « éthique et cultures religieuses » (ECR). Concernant la perspective « religions », le passage d'un enseignement de l'histoire biblique, avec possibilité de dispense, vers un enseignement de l'éthique et de la culture générale sur les faits religieux, sans possibilité de dispense, provoque un changement de paradigme au sein de la didactique.

Au printemps 2016, motivée par un manque de données empiriques sur cette nouvelle branche scolaire, l'unité de recherche « didactique d'éthique et des cultures religieuses » de la Haute École Pédagogique (HEP) de Fribourg a lancé un projet de recherche sur les pratiques d'enseignement dans la branche ECR¹ dans la partie francophone du canton de Fribourg. En été 2017, des chercheur·euse·s des HEP Vaud et Valais se sont joint·e·s au projet², élargissant ainsi le champ de recherche aux écoles publiques de trois cantons au total.

La recherche, encore en cours dans le canton de Vaud, s'est déroulée dans neuf établissements scolaires (trois à Fribourg, trois dans le canton de Vaud, quatre en Valais) et a jusqu'ici donné lieu à trente-trois entretiens avec trente-quatre enseignant·e·s (un entretien a été mené avec un duo d'enseignant·e·s) du primaire des cycles 1 et 2, ainsi qu'à cinq observations et enregistrements audio de leçons dans le canton de Vaud et vingt-et-une captures vidéo dans des classes du canton de Fribourg. Lorsque la recherche était encore à l'état de projet, l'objectif était de mener une recherche en deux phases. La première, exploratoire et inscrite dans la logique de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1998 [1965]; Strübing, 2014; Mey & Mruck, 2009), avait pour intention de constituer un recueil de pratiques diversifiées de l'enseignement ECR et d'identifier les problématiques liées à la branche. Elle avait également pour but de formuler des projets de recherche plus approfondis en vue de la deuxième phase ainsi que de mener une réflexion sur l'orientation donnée à la formation initiale et continue en didactique de l'ECR. Toutefois, pour des raisons que nous explorerons plus loin, cette stratégie de terrain en deux étapes n'a pas été possible et la phase exploratoire est devenue le travail de terrain principal.

L'objectif général de cette recherche sur les pratiques d'enseignement en ECR est de savoir quelle place les enseignant·e·s accordent à ce changement de paradigme dans leurs pratiques, quels sujets et quelles démarches ils et elles privilégient, sur quelles ressources ils et elles s'appuient et quelles sont les réactions des élèves.

¹ Le terme « branche ECR » est un raccourci que nous choisissons d'employer pour faciliter la lecture. Elle fait référence à différentes situations d'organisation de ces thématiques car, dans le PER, ECR fait partie des spécificités cantonales : si en Valais, ECR est une branche à part entière dans la grille horaire, dans les cantons de Fribourg et de Vaud il est inclus dans le cours sciences humaines et sociales (SHS).

² Cette collaboration intercantonale a notamment été motivée par la création du Centre de compétences romand des didactiques disciplinaires (2Cr2D) en 2017. Les données utilisées dans le cadre de cet article proviennent du projet de recherche « Pratiques d'enseignement en Ethique et Cultures religieuses » du 2Cr2D. L'équipe de recherche, notamment Petra Bleisch, Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder, Séverine Desponds et Bernhard Rotzer, les stagiaires Ndeye Maty Kane, Simon Michel, Matthieu Santos, Melissa Girardet, ainsi que toutes les autres personnes qui ont contribué au projet sont ici remerciées.

La mise en œuvre de ce projet de recherche nous a semblée particulièrement longue en raison d'un processus d'accès au terrain complexe et parfois difficile. D'une part, dans les trois cantons concernés (Fribourg, Valais et Vaud), le milieu scolaire est fortement régulé par les autorités cantonales et, par extension, fortement protégé. Pour des raisons de sécurité, mais aussi simplement d'usage, il n'est pas possible, ou particulièrement inapproprié, pour une personne externe à une école d'y pénétrer sans rendez-vous ou sans être annoncée. Ainsi, il n'est pas possible pour des chercheur·euse·s provenant de HEP de contacter directement des enseignant·e·s pour des entretiens et de filmer ou d'enregistrer des leçons en classe sans obtenir une autorisation de la part des autorités cantonales. Une procédure administrative et officielle est ainsi dans la plupart des cas nécessaire. D'autre part, l'équipe de recherche s'est trouvée face à une réalité de la recherche de terrain qualitative peu discutée et rarement prise en compte en amont : le fait qu'une autorisation officielle ne garantisse pas l'accès au terrain (qu'elle provienne des autorités étatiques ou des responsables des institutions où se déroule la recherche). En effet, non seulement les acteur·rice·s enquêté·e·s ont leur propre marge de manœuvre quant à leur investissement ou non dans la recherche, mais un terrain de recherche est également composé de ce qu'on appelle des *gatekeepers*, des « gardiens du temple », avec lequel·le·s un·e chercheur·euse doit parfois négocier avant même de pouvoir rencontrer les acteur·rice·s dont il ou elle souhaite étudier les pratiques. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand (2013) précisent que l'accès au terrain est non seulement une voie pleine d'entraves « handicapantes », mais il est aussi une source de connaissances à propos du terrain de recherche et du contexte dans lequel les données ont été recueillies, et cela ultérieurement au recueil lui-même. Ainsi, dans un esprit de réflexivité sur le travail d'enquête, il s'agit dans cet article de revenir sur les conditions du travail de terrain, sur les différentes étapes qui ont été nécessaires pour accéder aux acteur·rice·s et aux données, et sur les diverses interactions et négociations auxquelles ces étapes ont donné lieu, le tout afin de mener une réflexion sur la façon dont ce processus d'accès a façonné notre terrain de recherche et comment il nous informe sur nos données.

Carolyn Wanat (2008) propose pour la recherche dans les écoles publiques d'analyser l'accès au terrain en tenant compte de deux aspects : la permission formelle des autorités avec des procédures administratives à suivre et la collaboration des acteur·rice·s sur place. La description et l'analyse de l'accès au terrain seront conduites dans cet article à travers le prisme de différentes questions (Breidenstein et al., 2013 ; Weber, 2013 ; Wolff, 2005 ; Wanat, 2008) : l'accès au terrain s'est-il déroulé différemment entre les cantons ? Ces différences nous informent-elles sur la nature des données récoltées ? Qui était impliqué ou a dû être impliqué dans le processus à la fois d'obtention des autorisations et de contact avec les enseignant·e·s ? Quelles stratégies les différent·e·s acteur·rice·s ont-ils et elles adopté pour gérer les échanges ultérieurs ? Quels biais sont perceptibles ? Quel « terrain » en résulte finalement ?

Cet article propose d'analyser le processus d'accès au terrain à partir de deux étapes principales : Premièrement, l'autorisation formelle de recherche, qui concerne à la fois les institutions auxquelles les chercheur·euse·s sont affilié·e·s (les trois HEP) et les autorités cantonales, et, deuxièmement, la négociation avec les établissements scolaires, qui concerne les responsables d'établissements identifiés comme des *gatekeepers* ainsi que les enseignant·e·s participant à la recherche. En troisième partie de cet article, nous proposons une réflexion sur la question de la posture du·de la chercheur·euse vis-à-vis des acteur·rice·s enquêté·e·s et de son influence sur la récolte de données. Enfin, une réflexion sur ce qu'est « notre terrain de recherche » et une analyse critique des stratégies entreprises par les chercheur·euse·s conclut l'article.

2 Phase I : l'autorisation formelle

L'accès au terrain est, dans chaque recherche qualitative, un processus long avec l'apparition d'imprévus générant des détours et mettant à l'épreuve les chercheur·euse·s parfois impatient·e·s de rencontrer les acteur·rice·s qui peuplent le terrain. En mettant l'accent non seulement sur le·la chercheur·euse mais également sur les *gatekeepers*, le temps long trouve une explication (Wanat, 2008, p. 193).

Le processus d'accès à notre terrain commence avec des démarches formelles et officielles. Elles ont lieu tout d'abord auprès des institutions académiques auxquelles les chercheur·euse·s sont affilié·e·s (les HEP) afin de prendre connaissance ou de valider le projet de recherche. Puis, elles se poursuivent auprès des autorités cantonales afin d'obtenir l'autorisation formelle d'accéder aux écoles publiques et à leurs enseignant·e·s.

	Fribourg	Valais	Vaud
Instance de la Haute École Pédagogique qui a une influence sur le processus	Commission de la recherche (CoRech) prend connaissance	Directeur·rice adjoint·e du domaine de la recherche et développement transmet aux autorités cantonales	Centre de soutien à la recherche conseille et porte la demande à l'instance intermédiaire
Instance intermédiaire			Comité de coordination de la recherche en éducation (CCR) approuve et transmet aux autorités cantonales ou refuse
Autorité cantonale qui statue sur la demande	Inspecteur·rice·s du Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF)	Service de l'enseignement du département de l'économie et de la formation (DEF)	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC)

Tab. 1 : Processus de validation d'une recherche de terrain selon les trois cantons

2.1 Bref aperçu du soutien-contrôle inter-HEP

Depuis la transformation des Écoles Normales en Hautes Écoles Pédagogiques (HEP), une institutionnalisation et professionnalisation du domaine de la recherche peut être observée. Ce phénomène se traduit différemment dans les trois HEP concernées par cet article en termes de procédure, de règlement et d'outil de régulation³. Néanmoins, dans les trois institutions, la mise en œuvre d'un projet de recherche donne lieu à des démarches administratives et des processus de validation internes qui peuvent parfois entraîner des modifications du projet.

En comparant les trois HEP, nous constatons une sorte de continuum de la gestion de la recherche allant du soutien au contrôle. À Fribourg et en Valais, le processus intra-HEP de validation d'un projet de recherche est relativement direct, ainsi qu'il est visible dans le Tableau 1 ci-dessus. En revanche, dans le canton de Vaud, il apparaît que la recherche est particulièrement réglementée et les démarches pour l'obtention d'une autorisation sont plus nombreuses et contraignantes, une réalité contrebalancée par l'existence d'un Centre de soutien à la recherche.

2.2 Moments clés dans la phase de l'obtention de l'autorisation formelle

Le travail de médiation sur le projet de recherche et les clarifications ont surtout été nécessaires lors des étapes liées aux autorisations cantonales permettant de réaliser une recherche au sein des écoles primaires publiques. C'est d'ailleurs surtout à ce stade de la procédure que les premiers obstacles majeurs d'accès au terrain ont été rencontrés. Ces obstacles sont survenus de façon très différente entre les cantons, à des moments de la procédure également différents. Nous voyons ici s'affirmer les spécificités cantonales.

2.2.1 La (non-)négociation avec l'inspection à Fribourg

À Fribourg, l'autorisation cantonale, pour la partie francophone, passe par les inspecteur·rice·s du service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF). Ils et elles ont également la charge de choisir les établissements qui participeront à une recherche. Après avoir obtenu cette autorisation, et toujours guidés par l'idée de réaliser une première phase de recherche exploratoire, nous avons demandé à pouvoir accéder à six classes. L'inspecteur désigné par le SEnOF en charge de notre dossier nous a attribué, sans discussion préalable, une école « multiculturelle » citadine, jugeant que l'école de son arrondissement serait la plus intéressante pour notre projet. Cet argument suggère qu'il envisage notre objet de recherche comme étant lié à l'existence d'une diversité culturelle et religieuse dans l'établissement scolaire et que l'absence présumée de diversité dans une école rurale serait moins pertinente à investiguer. Après avoir insisté, l'inspecteur nous a attribué trois autres écoles – une deuxième école citadine et deux écoles rurales dans d'autres arrondissements scolaires. Par la suite, l'inspecteur s'est retiré de ses fonctions sans que la suite de la procédure ne soit clarifiée. Nous n'avons pas eu accès aux informations qu'il a transmises aux établissements, ni reçu d'information sur les différents échanges avec ces derniers. Toutefois, suite aux réactions des établissements et des différents acteur·rice·s que nous y avons rencontré·e·s, nous avons conclu que l'inspecteur n'a pas accordé aux écoles une marge de négociation, la participation à la recherche leur a été présentée comme une évidence, sans possibilité de discussion (Journal de bord de Petra Bleisch).

3 Une analyse approfondie de ces changements institutionnels et de leurs conséquences pour la recherche n'est toutefois pas l'objet du présent article.

Par ailleurs, nous constatons que le formulaire servant à la demande d'autorisation est constitué dans une logique de recherche quantitative et non qualitative, ce qui en modifie la portée. S'il est compréhensible que le SEnOF, dans une logique de recherche quantitative, veuille protéger les enseignant·e·s d'une surcharge de participation, la même logique ne s'appliquerait pas à des recherches qualitatives où, par déontologie de la recherche, la participation des enseignant·e·s est basée sur le volontariat.

2.2.2 Un sujet « chaud » pour les autorités cantonales en Valais

Dans le canton du Valais, un projet de recherche ne peut démarrer qu'après avoir été approuvé par le service d'enseignement. Ainsi, les projets menés par la HEP sont soumis par le·la directeur·rice adjoint·e du domaine de la recherche et du développement de la HEP au·à la chef·fe adjoint·e du service de l'enseignement du Département de l'économie et de la formation pour approbation. Lorsque la HEP présente un projet de recherche, celui-ci n'a aucune garantie d'être validé et le processus de demande d'autorisation peut prendre plusieurs mois. Dans le cadre de ce projet, selon les informations du directeur adjoint de la HEP, la décision définitive a été reportée plusieurs fois pour des raisons vagues par le service de l'enseignement : l'objet de recherche ne serait pas prioritaire, la thématique était jugée trop sensible, etc. Finalement, l'autorisation a été accordée uniquement pour les entretiens individuels avec les enseignant·e·s en interdisant la vidéographie de leçons. L'explication qui nous a été transmise pour ce refus est que la vidéographie serait « trop chaude », ce que nous avons interprété comme indiquant que la thématique de notre recherche était socialement et peut-être politiquement vive et sensible au moment de notre requête (Journaux de bord de Bernhard Rotzer et de Petra Bleisch). En effet, ainsi que l'expose Sivane Hirsch (2016), la question de la religion est considérée comme faisant partie de la sphère privée et comme source de conflits dès lors qu'elle s'affiche sur la place publique. Cette question est encore plus sensible dans le cadre de l'école car

les thèmes liés à des marqueurs religieux peuvent toucher de diverses manières la croyance ou la pratique d'une religion. Ils sont donc sensibles puisqu'ils sont des objets de savoir qu'il faut aborder avec finesse, délicatesse et prudence; parce qu'ils touchent les élèves comme les enseignant·e·s dans leurs valeurs, leurs représentations sociales et parfois même leurs croyances; et parce qu'ils peuvent susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves. (Hirsch, 2016, p. 79).

2.2.3 Anticiper les réticences pour que « ça passe mieux » dans le canton de Vaud

Dans le canton de Vaud, les personnes qui souhaitent réaliser une recherche auprès des écoles doivent respecter le cadre régulateur mis en place par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). Premièrement, une « Décision 102 » (Lyon, 2006) explicite les possibilités et les limites de l'accès au terrain, le restreignant fortement aux recherches institutionnelles. Ces demandes d'accès institutionnelles sont ensuite soumises au respect d'une *Convention pour la coordination de la recherche en éducation* (Convention CCR, 2010) dont la mise en œuvre est confiée à un membre du Secrétariat général du DFJC et à des représentant·e·s issu·e·s de l'Unité de recherche interne du DFJC, de l'Université de Lausanne et du Centre de soutien à la recherche (CSR) de la HEP Vaud. Dans le cadre de cette Convention, les chercheur·euse·s présentent leur projet aux personnes de contact du Comité au sein de leur institution. A la HEP Vaud, nous avons bénéficié, à notre demande, des conseils méthodologiques et techniques précieux de la part du Centre de soutien à la recherche afin de comprendre la logique - quantitative - du formulaire officiel ainsi que les attentes des membres du Comité de la CCR. Nous avons obtenu un préavis positif du Comité après avoir, à leur requête, amélioré la demande en procurant des précisions techniques (calendrier de la recherche, questions de recherche et modalités de collaboration avec les autres HEP). Des réserves quant à la vidéographie ont été émises sans pour autant que ceci constitue un critère de refus. Cependant, nous avons été mis·es en garde contre la lourdeur du dispositif en termes d'autorisations nécessaires (directions, enseignant·e·s, parents, élèves). La vidéo restera un point délicat, comme le révélera le contact avec les acteur·rice·s du terrain. Le projet a enfin été transmis par le CCR au service employeur, le DFJC, qui a autorisé la recherche. Afin d'anticiper les réticences politiques à ce niveau, nous avons clairement indiqué la visée didactique du projet afin de nous différencier de l'étude des controverses, un projet présenté précédemment par des collègues ayant supposément été refusé pour cette raison.

3 Phase II : la négociation au niveau des établissements

Les autorisations institutionnelles et cantonales obtenues, la recherche peut avancer et se dérouler au sein des établissements scolaires. Toutefois, une autorisation formelle des autorités cantonales ne garantit pas un accès libre (et incontesté) aux écoles, ni la coopération des acteur·rice·s enquêté·e·s, ici les enseignant·e·s : « In relatively complex sites, particularly those with multiple leadership and jurisdictions, there are many doorways that must be negotiated; negotiation through the front door is not always sufficient to open other doors, though at first it may

appear to do just that » (Schatzman & Strauss, 1973, p. 22). Les acteur·rice·s concerné·e·s par une recherche conservent une certaine marge de manœuvre quant à la coopération avec les chercheur·euse·s. Le processus d'accès au terrain auprès des établissements scolaires de Fribourg, Valais et Vaud a pris la forme d'une négociation avec chaque acteur·rice (responsables d'établissement, directeur·rice·s, enseignant·e·s), une négociation parfois directe et fructueuse, parfois longue et difficile ou encore sans résultats. Comme Damon le précise, ces négociations peuvent devenir « un véritable matériau d'analyse du terrain lui-même et non pas seulement de la position de l'enquêteur, de ses réussites et de ses échecs, ou de sa plus ou moins grande capacité, située, à négocier son entrée sur le terrain » et donc « servir comme levier pour mettre en lumière certaines des lignes d'autorité qui structurent le terrain » (Damon, 2005, p. 99).

Avant d'entrer dans le détail des relations avec les établissements et les enseignant·e·s, il est important de préciser que la recherche a été menée par des formateur·rice·s HEP bénéficiant chacun·e de 10 % de temps de travail dévolu à cette recherche. Ce taux d'engagement ne rend pas possible les séjours de durée même moyenne sur le terrain. Cette configuration du travail a donc constitué un premier obstacle à la négociation et à la construction de relations de confiance avec nos interlocuteur·rice·s, et a en partie prédéterminé les stratégies d'approche (privilégier la prise de contact par courriel, voire téléphone, plutôt que des visites en personne par exemple).

3.1 Négociations d'accès aux établissements scolaires

Parmi les expériences vécues par les chercheur·euse·s au sein des divers établissements, nous pouvons distinguer cinq types d'établissement, une typologie qui s'étend du refus à l'ouverture totale.

3.1.1 Résistances et refus

Dans les cantons de Vaud et du Valais, l'autorisation accordée par les autorités laissait entière liberté aux chercheur·euse·s de choisir les établissements scolaires participant à la recherche, contrairement à Fribourg où les établissements ont été désignés par l'inspectorat. Une aubaine d'un point de vue théorique, mais une opportunité qui comporte ses propres obstacles. En effet, la liberté de choix des établissements a nécessité un travail de prise de contact et de négociation auprès des directions d'établissements (Valais) et des enseignant·e·s (Vaud). Sur quinze écoles contactées, trois nous ont refusé l'accès en ne répondant simplement pas à nos sollicitations (par courriel ou par téléphone). La liberté de choix accordée par les autorités se limite donc à une liberté de contact, car les écoles ont également la liberté de ne pas donner suite aux sollicitations. Ce que Randaxhe dit du rapport entre l'anthropologue et les acteur·rice·s d'un terrain s'applique également de façon intéressante à notre situation : « Je retiens de ce parcours que n'observe pas qui veut. Avant d'être un regard, l'observation participante est une interaction qui implique l'autre, le sollicite et commande finalement de s'en remettre à lui pour qu'il vous choisisse » (Randaxhe, 2003, p. 79). Nous constatons ainsi que c'est davantage les écoles qui nous choisissent que le contraire.

Dans le canton de Fribourg, c'est par l'inspecteur que les chercheur·euse·s ont reçu les contacts courriels des responsables d'établissement (RE), ces dernier·ère·s ayant été préalablement contacté·e·s et informé·e·s de la conduite de la recherche par l'inspecteur. Les négociations avec une des quatre écoles de Fribourg ont été particulièrement laborieuses, donnant l'impression d'un refus non-explicit et menant l'équipe de recherche à abandonner ce terrain.

Dans un premier temps, la personne RE a proposé que nous intervenions lors d'une rencontre d'équipe des enseignant·e·s pour que nous leur présentions le projet de recherche. Le jour J, c'est elle qui a accueilli la chercheuse désignée pour cette présentation dans son bureau avant la séance. La chercheuse avait pour but de clarifier la procédure et les conditions de participation (en particulier, la dimension volontaire, mais aussi la question de la confidentialité et de l'anonymat). La personne RE semblait être en plein stress de préparation, n'ayant que peu de temps pour en discuter plus profondément. De plus, une enseignante interrompit la rencontre. Pendant cet entretien, la personne RE lançait plusieurs arguments anticipant des problèmes comme la vidéographie et le manuel pour l'enseignement de l'éthique « les Zophes » qui n'était pas encore introduit à l'école enfantine. Elle a également évoqué la contradiction entre le courriel de l'inspecteur précisant que tout·e·s les enseignant·e·s devaient participer au projet de recherche et notre courriel qui insistait sur le principe d'une adhésion libre. L'accord trouvé en vitesse dans cette atmosphère de stress stipulait que idéalement, tou·te·s les enseignant·e·s participent au projet, mais personne ne serait contraint d'y participer. L'atmosphère lors de la séance avec les enseignant·e·s qui a suivi a été perçue par la chercheuse comme plutôt hostile. Elle a en effet observé des gestes indiquant de fortes réticences, voire une décrédibilisation ou un rejet du projet de recherche : rouler les yeux, gémissements, apartés, peu de visages ouverts et intéressés. Les interventions des enseignant·e·s visaient plus à remettre en question la pertinence même d'une telle participation qu'à en éclaircir les zones d'ombre pour elles et eux : souligner le discours contra-

dictoire sur l'obligation de participation, une recherche pas nécessaire car ce qui se passe en cours est « clair et connu de tou-te-s », la période durant laquelle devait se dérouler la recherche (avant les vacances d'été) est déjà trop chargée. Finalement, aucun-e enseignant-e ne s'est porté-e volontaire. L'entretien avec la personne RE n'a non plus eu lieu, car elle n'avait pas de disponibilité. Au rappel quelques semaines plus tard, elle n'a plus répondu (Journal de bord de Petra Bleisch). La décision d'abandonner cette école s'est ainsi imposée. Le recul analytique sur cet abandon a représenté un apprentissage précieux pour les chercheur-euse-s et a surtout permis d'identifier les RE comme des *gatekeepers*, dont l'équipe de recherche n'avait pas conscience. Cet apprentissage a particulièrement été utile pour la suite du projet et pour les stratégies mises en œuvre par les chercheur-euse-s auprès des autres établissements.

Les réactions de la personne RE et des enseignant-e-s de cette école peuvent être interprétées comme des stratégies de défense à visée non collaboratives (Wanat, 2008) : demande répétée de plus d'informations, anticipation de problèmes, manque de temps, remise en question de la nécessité du projet, ne plus répondre aux courriels. Pourtant, nous pouvons en tirer des informations intéressantes concernant la structure d'autorité. Les expériences faites pointent premièrement vers un statut encore précaire de cette personne RE. Suite à la nouvelle loi sur la scolarité obligatoire, entrée en vigueur le 1^{er} août 2015, le poste de la personne RE est créé dans le canton de Fribourg, recevant des responsabilités qui incombaient jusqu'à lors aux inspecteur-ric-e-s. Ainsi, les stratégies de défense envers l'équipe de recherche peuvent être interprétées comme des stratégies d'affirmation de pouvoir envers l'inspection, en réaction à la désignation non-négociable des établissements participant à la recherche. Cela indique qu'il y a des domaines de compétences qui ne sont pas encore clarifiés. Parallèlement, le fait que la personne RE se soit facilement laissée interrompre par une enseignante lors de l'entretien avec la chercheuse semble indiquer qu'elle n'a pas pris position pour soutenir le projet de recherche et protège les enseignant-e-s de son équipe. Il nous semble qu'elle n'avait pas d'intérêt pour la thématique et que, parallèlement, elle a réagi de façon à ne pas se rendre impopulaire auprès des enseignant-e-s. Son positionnement a fermé le terrain malgré l'autorisation officielle et il ne nous a pas été possible de gagner la confiance des enseignant-e-s. Deuxièmement, nos expériences pointent vers un statut nouveau lié à la genèse récente des activités de chercheur-euse-s de la HEP, non reconnu par le terrain. Muni-e-s de l'autorisation officielle et introduit-e-s par le courriel de l'inspecteur, nous sommes probablement perçu-e-s par la personne RE et les enseignant-e-s comme des instances de contrôle de l'inspection. La confusion entre l'obligation de participation de la part de l'inspecteur et notre vision de participation volontaire se basant sur la déontologie d'une recherche qualitative⁴ a conduit à une méfiance de la part des enseignant-e-s. En effet, le caractère volontaire et non contraint de la recherche en sciences sociales est non seulement une question d'éthique disciplinaire, mais il participe de l'accès au terrain et de la coopération ou non des enquêté-e-s et, in fine, de l'obtention de données. L'initiative prise par l'inspecteur a donc joué en notre défaveur et l'expérience avec cette école nous a indiqué qu'un travail de rectification auprès de nos interlocuteur-ric-e-s était nécessaire afin d'instaurer les bases d'une relation de confiance.

En outre, nous n'avons pas réussi à rendre notre approche exploratoire et cherchant à documenter des pratiques d'enseignement plausible auprès des enseignant-e-s. Avec leurs commentaires et questions lors de la présentation de la recherche, ils et elles se sont positionné-e-s comme « connaissant-e-s » et non comme « enquêté-e-s », ce qui peut être interprété comme une tentative de réajuster le rapport de domination avec les chercheur-euse-s provenant de la HEP, une institution qui a pour vocation de former et d'évaluer les futur-e-s enseignant-e-s, ainsi que de développer les méthodes didactiques.

3.1.2 Entrouvert

L'organisation des écoles dans le canton de Vaud est différente de l'organisation fribourgeoise et valaisanne. Les titres d'inspecteur-ric-e et de responsable d'établissement n'existent pas. En revanche, il existe des directeur-ric-e-s d'établissement qui ont la responsabilité de plusieurs bâtiments scolaires (collèges), qui disposent d'une forte délégation de compétence de la part du DFJC et qui bénéficient « d'un personnel assez fourni » (Losego, 2019, p. 282-283), parmi lequel le secrétariat qui réceptionne et traite les demandes adressées à la direction. Dans nos tentatives d'établir un contact avec les directions, les employé-e-s du secrétariat agissent comme des *gatekeepers*. Ils et elles sont les personnes que nous avons appelé à de multiples reprises, en cherchant la limite du nombre d'appels à ne pas dépasser et le délai d'attente respectable pour relancer (10-15 jours puis une semaine)⁵. Un délai de plusieurs semaines pour obtenir une réponse est normal : « Si je ne vous ai pas répondu tout de suite, ce n'est pas

4 La question de l'éthique et des « bonnes pratiques » préoccupe les sciences sociales depuis des dizaines d'années, et ce sur plusieurs plans : recherche de terrain, enseignement, valorisation des résultats, archivage des données récoltées, image de disciplines, etc. Sur le plan de la recherche de terrain, un principe particulier, bien qu'imparfait, a été largement adopté comme réponse à certaines problématiques éthiques, il s'agit du « consentement éclairé » ou du « consentement informé » (Punch, 1986 ; Berthod et al., 2010). Ce principe pousse les chercheur-euse-s à être aussi clair-e-s et transparent-e-s que possible envers les enquêté-e-s sur les tenants et aboutissants de la recherche afin qu'ils et elles puissent évaluer les éventuelles contraintes que la recherche peut faire peser sur eux-elles et donner leur accord en toute connaissance de cause et sans contraintes.

5 La raison pour laquelle le téléphone a été privilégié par rapport à un déplacement dans les secrétariats des établissements tient principalement à un calcul rationnel coût-bénéfice : étant donné le peu de temps en bloc disponible pour la recherche, le contact téléphonique semblait donner des résultats suffisants pour s'assurer de la réception du courrier et de l'autorisation.

que je vous ai oublié, c'est qu'on n'a pas eu le temps » (réponse d'une direction, Journal de bord de Séverine Desponds). Les relations avec l'extérieur de l'établissement font partie des dossiers à charge des directeur·rice·s (Losego, 2019, p. 277). Sur huit demandes d'autorisation formelle, sept ont abouti. Dans la mesure où la fonction de direction relaie aussi le « contrôle par la superstructure bureaucratique » (Losego & Durler, 2019, p. 17), il n'existe pas de raisons de refuser notre demande une fois celle-ci acceptée par le Département. L'accord du Département et l'apposition de notre signature provenant de l'institution de formation cantonale des enseignant·e·s nous rangent dans le cercle des institutions extérieures avec lesquelles la direction a l'habitude d'être en contact. Cependant, les autorisations octroyées ne sont pas suivies nécessairement d'effet car la direction n'opère pas nécessairement comme facilitatrice⁶. Il est également probable que la direction ne puisse pas jouer ce rôle, en tant que supérieur hiérarchique. En effet, les directions se sont parfois montrées soucieuses de ne pas imposer de contraintes supplémentaires au corps enseignant et nous annonçaient qu'elles ne pouvaient ou n'allaient « pas les forcer ».

Jusqu'à présent, les secrétariats et/ou les directions ont pris l'initiative de transmettre notre courrier aux enseignant·e·s par voie électronique ou l'ont affiché dans la salle des maîtres, ce qui place notre démarche dans la même catégorie que les recherches par questionnaires et les demandes des stagiaires qui parviennent aux professionnel·le·s de la même manière. Les réponses positives d'enseignant·e·s placé·e·s ainsi dans la posture de devoir nous rappeler sont extrêmement rares (une seule occurrence). Dans notre tentative de trouver un accès au terrain, nous avons choisi de demander des entretiens aux doyen·ne·s, responsables des relations à l'intérieur des établissements vaudois (Losego, 2019, p. 277), afin qu'ils ou elles nous aident à entrer en contact avec des enseignant·e·s. Mais, lors de notre enquête, ces personnes n'ont pu être convaincues d'entrer en contact avec nous que lorsqu'une relation professionnelle préalable existait. Celles-ci peuvent donc agir comme des facilitateur·rice·s mais, à ce jour, nous n'avons pas encore identifié les moyens permettant de les convaincre *ex nihilo*. Pour atteindre les enseignant·e·s, il est nécessaire de réaliser un tout autre travail d'approche, hors voie hiérarchique.

3.1.3 Ouvert-non volontaire

Pour une des écoles fribourgeoises désignées par l'inspecteur, la prise de contact s'est faite par courriel et la personne RE n'a pas souhaité de séance d'informations pour ses enseignant·e·s, stipulant qu'elle les informerait elle-même. Après quelques relances par courriels pour obtenir les coordonnées des enseignant·e·s participant·e·s, la personne RE a fait parvenir une liste de noms qu'elle a expliqué avoir finalement tiré au sort parce que personne ne s'est porté volontaire. Lors des entretiens individuels, certain·e·s enseignant·e·s ont mentionné le tirage au sort :

Enseignante: Non mais, franchement même si la plupart, enfin, même si on a été tiré au sort on n'est pas des méchantes donc (rire)

Chercheuse: Non, et puis, pour nous, c'est une possibilité de rencontrer un peu des gens du terrain, pour commencer à tisser des liens pour la suite, pour avoir un réseautage qui soit un petit peu plus informel où on peut collaborer. On apprend à se connaître et tout ça.

D'autres ont commenté leur « non-volontarisme » :

Et finalement, c'est pas du tout un manque d'intérêt, le fait qu'on ne se soit pas inscrit, par exemple, pour l'étude. Je dirais que c'est une peur - pour ma part - une peur de ne pas être, entre guillemets, à la hauteur. Mais, finalement, de l'ECR pur je n'en fais jamais. Je ne peux pas participer à cette étude parce qu'on a, en tout cas moi, j'ai l'impression que pour faire de l'ECR il faudrait vraiment avancer dans cette méthodologie, puisque c'est quand même un moyen qui est dit officiel. (Une enseignante)

Par la suite, la personne RE n'a pas réalisé de suivi concernant la recherche en cours et n'a pas répondu aux requêtes d'un entretien individuel en tant que RE. Les premiers contacts établis avec les enseignant·e·s ont été réalisés par courriels pour fixer des dates d'entretien et les informer globalement des finalités de la recherche. Lors des entretiens, le courant est passé très agréablement et l'appréhension de certain·e·s enseignant·e·s s'est rapidement estompée. Il semblerait que les enseignant·e·s concerné·e·s par cette recherche ont beaucoup échangé informellement entre eux-elles avant la venue de la chercheuse, comme le témoigne une des enseignant·e·s : « Pour préparer cet entretien j'ai discuté avec mes collègues de la classe d'en face ». Ainsi, durant les périodes où nous avons conduit les entretiens, ils et elles ont coconstruit une représentation collective de l'ECR à l'occasion de la recherche (Journal de bord d'Anne-Claude Hess).

6 Sauf dans un cas, où la direction a fini par répondre personnellement à la chercheuse lui faisant part de ses réserves. Elle a décidé, du reste, de prendre la responsabilité de suivre la recherche et de la présenter aux enseignant·e·s elle-même. Malheureusement, la réunion de présentation aux enseignant·e·s a été annulée car les écoles ont fermé, en raison de la pandémie de covid-19. Nous ne pouvons donc pas savoir si cette démarche aurait été suivie de plus d'effet en termes d'accords de participation.

Comme dans le cas de l'école fribourgeoise traitée dans le chapitre 3.1.1, la personne RE ne semble pas avoir eu un intérêt particulier pour la thématique de la recherche, mais, contrairement à la RE de l'autre école, s'est conformée à la directive de l'inspecteur et a assuré notre accès au terrain. Nous ignorons comment elle a présenté la recherche aux enseignant-e-s et a ainsi influencé ces dernier-e-s, mais les extraits d'entretien pointent vers une insécurité de leur part. Leur non-opposition à la recherche, par contre, peut être interprétée comme une soumission à l'autorité de la personne RE ainsi que de l'inspection et souligne le rapport d'autorité. Notre offre concernant la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment n'a été utilisée par aucun-e enseignant-e, ce qui semble indiquer qu'ils et elles ont tacitement donné leur accord de participation.

3.1.4 Ouvert-volontaire

Un des directeur-ric-e-s d'établissement à avoir favorablement répondu à notre demande d'enquête est particulièrement représentatif de ce que nous appelons les établissements ouverts-volontaires. Ici, la gestion des contacts a été décisive. La direction, contactée par l'un-e de nos chercheur-euse-s, a pris l'initiative de présenter le projet de recherche à son corps enseignant lors d'une réunion scolaire. À l'occasion de cette réunion, les enseignant-e-s ont eu la possibilité de se porter volontaire, les participant-e-s de cette école étaient ainsi très motivé-e-s et coopérant-e-s. D'ailleurs, une enseignante, qui ne travaillait qu'à temps partiel, ne pensait pas être la partenaire d'entretien idéale, mais elle a proposé à une enseignante d'une autre école de participer à la recherche :

J'avais accepté de répondre à vos questions, mais je travaille à temps partiel et je n'ai pas beaucoup d'expérience dans l'enseignement de la religion, je n'ai plus ce cours actuellement. Par contre, ma fille qui enseigne en 4^e année à [nom d'une école] enseigne la religion et elle est d'accord de vous rencontrer pour un entretien le 25 ou 26 février comme vous le proposez. (Courriel du 10.01.19)

Cette direction est l'exemple d'un *gatekeeper* coopérant et probablement facilitateur. Elle nous a expliqué avoir déjà participé à des recherches en établissement - des expériences qui semblent avoir été positives - ainsi sa familiarité avec la recherche a certainement joué en notre faveur. En effet, motivée et trouvant un intérêt à notre recherche, elle a probablement transmis sa motivation à son équipe d'enseignant-e-s en formulant de façon positive l'opportunité d'y participer. Elle a ainsi participé à faciliter le contact et la négociation entre les enseignant-e-s et l'équipe de recherche. Nous avons ici un exemple de médiation positive de la recherche auprès des acteur-ric-e-s et d'une école qui nous a pleinement « choisi-e-s ». Par ailleurs, le fait que tous les enseignant-e-s étaient volontaires indique qu'ils et elles trouvaient un intérêt à la recherche (intérêt personnel, professionnel, de réflexion, d'introspection ou de retour sur pratique, etc.). La problématique du rapport de force est moins prégnante ici et les contacts ont été plus faciles.

3.1.5 Ouvert avec une étape de négociation supplémentaire

Dans le canton du Valais, nous avons rencontré une configuration particulière, imposant un ou plusieurs interlocuteur-ric-e-s supplémentaires dans le travail de négociation à l'accès au terrain. Dans une des écoles, aucun-e enseignant-e ne dispensait « d'instruction religieuse » (expression utilisée par l'un des directeur-ric-e-s), le programme ECR étant assuré par la paroisse, ce qui nous a fortement surpris. Avec l'aval de la direction concernée, nous avons donc contacté cette dernière.

L'existence de ce *gatekeeper* potentiel supplémentaire, ici le prêtre de la paroisse, pourrait représenter un nouveau frein à la conduite de la recherche. Dans notre cas, il s'est montré coopératif et a rapidement informé ses enseignant-e-s de la conduite de notre projet de recherche. Deux d'entre eux-elles se sont porté-e-s volontaires. Par conséquent, notre « échantillon » s'est vu élargi à des enseignant-e-s formé-e-s à la catéchèse et non à l'École normale ou dans une HEP.

Ces expériences nous ont apporté des leçons précieuses à la fois pour la présente recherche et pour des recherches futures en milieu scolaire. D'une part, nous avons constaté que les personnes RE et les directeur-ric-e-s d'établissement constituent la deuxième instance principale avec laquelle il est nécessaire de négocier l'accès au terrain (après les autorités cantonales). Ces personnes jouent un rôle important : lorsqu'elles sont intéressées, motivées ou simplement ouvertes à la recherche, l'accès est particulièrement facilité et les enseignant-e-s semblent, comme par mimétisme, reproduire ce même engouement ou cette même ouverture. D'ailleurs, le pouvoir des personnes RE, fraîchement installées dans leurs fonctions, sur le canton de Fribourg en rapport à l'accès aux enseignant-e-s nous a surpris-es. Trois des quatre personnes RE fribourgeoises nous ont demandé des précisions sur notre dispositif exploratoire, ce qui peut être interprété comme une procédure apprise lors de leur mise en fonction ou comme une stratégie de défense. Cette réaction peut également être due au fait que ces acteur-ric-e-s ne sont pas familier-e-s avec un tel dispositif de recherche (la démarche exploratoire est particulière à la recherche en

sciences sociales et le milieu scolaire est plus habitué aux enquêtes quantitatives que qualitatives). Les personnes RE peuvent être identifiées comme des *gatekeepers* autodésigné-e-s (dans la mesure où ils et elles procèdent à un contrôle de la recherche de leur propre initiative, alors que ce contrôle a, à priori, déjà été fait par l'inspecteur-riche) ainsi que « de fait » dans la mesure où l'équipe de recherche ne peut contacter les enseignant-e-s sans passer par eux-elles. Trois des quatre personnes RE ont pris la responsabilité de nous soutenir dans la recherche d'enseignant-e-s et ont adapté leurs stratégies de recrutement à « leurs » enseignant-e-s.

D'autre part, ces différents moyens par lesquels nous avons réuni des enseignant-e-s pour la recherche ont eu pour résultat la composition d'un échantillon d'acteur-riche-s relativement hétérogène et donc riche en données diversifiées. Ces différentes modalités d'accès au terrain nous ont mené à des profils de motivation et d'intérêt pour la recherche ainsi que pour la discipline ECR variés, que nous n'aurions pu obtenir en faisant appel uniquement à des enseignant-e-s volontaires.

3.2 Réflexions sur le contact avec les enseignant-e-s

Chaque entrée sur le terrain demande un travail de gestion des interactions, entre autres en rendant la recherche plausible et légitime et en gagnant la confiance des acteur-riche-s enquêté-e-s (Breidenstein et al., 2013, p. 51–52). Cette partie du processus de travail de terrain a rencontré certains obstacles et nous a fourni des leçons précieuses à la fois pour la suite du travail de terrain et pour l'analyse de nos données. De manière générale, nous avons rencontré deux types d'enseignant-e-s : les favorables et les réticent-e-s, chaque type se déclinant en plusieurs caractéristiques. Ces types ont eu une ou plusieurs conséquences sur nos stratégies de négociation, ainsi que sur la nature des données récoltées. Précisons toutefois que ces types ne sont pas figés et exclusifs, il s'agit de tendances observées auprès de nos acteur-riche-s qui offrent un éclairage intéressant sur les relations et les interactions acteur-riche/chercheur-euse et le déroulement de notre enquête de terrain.

Les « favorables » sont des enseignant-e-s particulièrement enclin-e-s à entrer dans le processus de la recherche, ce pour différentes raisons. Parmi ces enseignant-e-s figurent des personnes qui ont un intérêt particulier à enseigner cette branche en raison d'un vécu personnel ou d'un lien particulier avec la tradition religieuse. Ces enseignant-e-s songeaient, probablement, à valoriser leur intérêt pour la discipline au travers de la recherche et à trouver une confirmation de leurs pratiques. Ces enseignant-e-s favorables et particulièrement enthousiastes (qui ont répondu plus volontiers à nos sollicitations électroniques impersonnelles) tendent à être des personnes ayant un parcours religieux. Ils et elles ont grandi à l'intérieur d'une tradition et, avec le temps, ont souvent pris de la distance avec celle-ci. Cela a particulièrement été marqué chez des acteur-riche-s présentant des ancrages culturels multiples par leurs origines et/ou un parcours migratoire. Pour eux-elles, il y avait donc à la fois familiarité et réflexivité sur le thème de la culture religieuse. Il semblerait que ces enseignant-e-s aient plus de facilité pour enseigner cette matière : leur rapport au savoir (connaissances et posture d'impartialité) paraît plus solide que pour d'autres. Dans certains cas, en particulier les catéchistes du Valais, une distance critique par rapport à leur parcours religieux reste invisible dans l'entretien. D'ailleurs, ce cas valaisan peut être constitué comme une catégorie à part. Ils et elles sont des « enseignant-e-s spécialistes », par analogie avec les enseignant-e-s du secondaire qui sont formé-e-s en particulier dans certaines disciplines scolaires. Ces personnes n'enseignent que la culture religieuse. L'intérêt qu'elles peuvent y trouver est probablement plus fort que pour les autres enseignant-e-s qui sont des généralistes.

Parmi les « favorables » figurent également des enseignant-e-s connaissant et donc acceptant la démarche scientifique notamment en sciences humaines et sociales. Ces acteur-riche-s ont soit pratiqué la démarche scientifique (ils et elles nous parlent alors de leurs propres enquêtes pour la réalisation de leur mémoire de maîtrise en enseignement ou universitaire), soit comptent dans leur famille une ou des personnes exerçant un métier lié à la recherche, ou encore présentent un goût particulier pour le savoir et ont réalisé des études menant d'ordinaire aux lettres classiques. Ces personnes ont non seulement été plus promptes à banaliser l'enquête, mais elles ont également démontré un intérêt pédagogique pour la démarche réflexive, l'interculturalité ou d'autres thèmes renvoyant au domaine des sciences humaines et sociales. Les personnes n'ayant jamais expérimenté la recherche qualitative par entretien et observation pourraient être plus méfiantes, car il leur est plus difficile de former une représentation de notre travail : « Comment se fait-il que nous n'ayons jamais été interrogé-e-s de cette manière ? » demande une des enquêté-e-s n'ayant connu que des recherches par questionnaires. Enfin, les « favorables » comptent également des personnes qui ont accepté de participer à la recherche surtout par soutien envers le-la chercheur-euse qui les a sollicitées. Nous retrouvons ici des personnes familières avec la démarche scientifique, mais pas uniquement. Il s'agit globalement de personnes conscientes de la difficulté que consiste la mise en œuvre d'un projet de recherche et qui ont donc accepté la demande dans un esprit de bienveillance, mais sans nécessairement faire preuve d'un grand enthousiasme.

Les enseignant-e-s que nous pouvons désigner de favorables ont été « faciles » à contacter et à mobiliser pour la recherche. D'emblée intéressé-e-s et curieux-euses, ce sont des acteur-ric-e-s pour lequel-le-s il y a eu peu de négociation à faire. En revanche, ceux-celles que nous avons appelé les « réticent-e-s », sont les personnes qu'il a été nécessaire de convaincre soit de la pertinence soit de l'intérêt de participer à notre recherche et avec lesquelles le travail de construction de confiance a été plus important. Dans la catégorie des « réticent-e-s », il est possible de retrouver des caractéristiques que nous venons de mentionner au sujet des « favorables », mais la différence réside dans la posture de départ prise par les enseignant-e-s. Une partie d'entre eux-elles ont déployé des stratégies connues d'évitement : pas assez de temps, thématique pas assez intéressante, etc. Parmi les « réticent-e-s », nous retrouvons aussi des personnes qui n'enseignent pas l'ECR et ne voient donc pas la pertinence de leur participation à la recherche et des personnes qui ne se sentent pas légitimes à en parler car elles n'ont pas un rapport solide au savoir relatif aux religions. Nous retrouvons également ici certain-e-s enseignant-e-s fribourgeois-es qui se sont avéré-e-s avoir été tiré-e-s au sort et qui se sont conformé-e-s par « obéissance ».

De manière générale, les « réticent-e-s » représentent ces enseignant-e-s quelque peu méfiant-e-s, réservé-e-s et/ou désécurisé-e-s dans un premier temps, qui se montrent néanmoins collaboratif-ve-s dans un second temps, suite à différents facteurs et événements qui ont permis de minimiser leur réticence, voire de la résoudre complètement. Une explication concernant ce revirement, dans certains cas, pourrait être le fait que notre approche était non jugeante. En effet, nous avons insisté sur le fait que des leçons modèles ne nous intéressaient pas et qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation de leur travail, mais de l'observation des pratiques réelles. Les premières rencontres en individuel avec ces enseignant-e-s ont probablement permis de lever une sorte de peur de l'inconnu, ainsi que la crainte d'une action de contrôle et d'évaluation et ont été décisives dans la construction d'une relation de confiance. Comme nous avons pu observer dans l'école mentionnée dans le chapitre 3.1.3, les premier-ère-s enseignant-e-s qui ont jugé leur expérience avec nous comme plutôt positive ont transmis cela à leurs collègues. Dans d'autres cas, le revirement a surtout nécessité une forme d'insistance de notre part, un travail de négociation important permettant de rendre plausible la recherche aux yeux des acteur-ric-e-s peu enclin-e-s à lui faire une place dans leur emploi du temps.

Finalement, il est intéressant de noter que dans plusieurs cas, en particulier les enseignant-e-s contacté-e-s dans le canton de Vaud, nous avons constaté qu'il est nécessaire qu'un-e enseignant-e présente deux ou plus des caractéristiques mentionnées pour qu'il-elle accepte de participer à la recherche : soit enthousiaste et familier/proche de la recherche en sciences sociales, soit proche de la recherche et faisant partie du réseau social de la chercheuse.

A plusieurs reprises, l'accès au terrain et ainsi la négociation au sein des établissements ont été facilités lorsqu'un-e agent-e « insider » (ou facilitateur-trice) était en jeu. En effet, dans le cas de plusieurs établissements, l'équipe de recherche a joui du soutien de personnes « à l'intérieur » (un-e doyen-ne particulièrement intéressé-e par la recherche, des enseignant-e-s proches de l'équipe de recherche ou plus motivé-e-s par celle-ci, etc.) qui ont pris le rôle de facilitateur-ric-e-s entre l'équipe de recherche et les responsables d'établissement (direction) ou les enseignant-e-s. Dans certains cas, ils et elles ont même été des auxiliaires dans l'organisation de la recherche en aidant à trouver des enseignant-e-s volontaires, compensant ainsi la contrainte induite par le peu de temps dévolu à la recherche dans le cahier des charges de l'équipe mentionnée plus haut. Ces individus ont participé à légitimer la recherche et la présence des chercheur-euse-s au sein des établissements, ils et elles ont pris la fonction de garant-e et, probablement, ont permis de réduire les craintes des acteur-ric-e-s enquêté-e-s. Par exemple, dans le canton de Vaud, une de ces agent-e-s a conseillé la chercheuse sur la « bonne » période à choisir pour contacter les enseignant-e-s et l'a autorisée à la mentionner dans les courriers, notamment celui adressé à sa doyen-ne pour diffusion de la lettre aux enseignant-e-s. Cet effet des agent-e-s *insiders* semble se confirmer lorsque l'on compare ces scénarios avec ceux des établissements où les contacts ont été pris uniquement par courriel.

Pour une recherche ultérieure, ces informations sont importantes à retenir pour constituer la population cible de la recherche. À l'issue de ce parcours, il apparaît que les contacts par voie formelle et impersonnelle, *top-down*, ne sont pas adéquats pour obtenir l'accord d'enseignant-e-s en nombre suffisant, ce qui était à craindre. Un contact personnel facilite l'obtention des accords. Néanmoins, les demandes formelles aux directions demeurent exigées dans les cas du Valais et de Vaud. À l'avenir, il faudra également accorder une attention particulière aux avantages que les enseignant-e-s interrogé-e-s peuvent tirer du projet de recherche. Au cours des entretiens, par exemple, il a été constaté que certain-e-s apprécient de pouvoir exprimer leur opinion sur les leçons. Ils et elles se sentent pris au sérieux lorsqu'on les interroge et font ainsi l'expérience de l'appréciation et de la reconnaissance. Il semble particulièrement important de donner aux enseignant-e-s l'impression que non seulement l'équipe de recherche veut de l'information, mais qu'ils et elles peuvent aussi en profiter, par exemple, pour leur enseignement. Les enseignant-e-s sont davantage disposé-e-s à donner de l'information si cela a du sens. Il serait ainsi bon de réfléchir à l'instauration d'une forme de relation de réciprocité, non seulement pour faciliter l'accès au terrain, mais également pour établir une logique de coopération entre le domaine des établissements scolaires publiques et les institutions de forma-

tion et de recherche (dont les HEP) en incluant, par exemple, une place à la recherche dans le fonctionnement des écoles et du temps scolaire. C'est pour cette raison que des réflexions sur des possibles stratégies de don et contre-don selon Weber (2013) seraient importantes à mener pour une recherche ultérieure.

4 La place des chercheur-euse-s dans l'accès au terrain

4.1 Posture des chercheur-euse-s

Il semble important de se demander et de déterminer quelle posture les acteur-ric-e-s enquêté-e-s accordent aux chercheur-euse-s et si celle-ci a évolué dans le temps et comment, en particulier par rapport à la question de la crainte d'être évalué par des expert-e-s évoluant dans le milieu professionnel de l'éducation. En effet, dans plusieurs domaines de recherche, la venue d'un-e chercheur-euse ou d'une équipe de recherche peut être perçue comme une opération de contrôle ou d'évaluation des pratiques, en particulier professionnelles (Darmon, 2005 ; Derbez, 2010). Le rapport de force, d'autorité et de domination peut ainsi s'avérer très important. Ceci est d'autant plus fort si l'affiliation de l'équipe de recherche est floue, mal présentée aux acteur-ric-e-s ou proche de l'institution ou domaine dans lequel la recherche se déroule. Schatzmann & Strauss soulignent l'importance de se défaire du lien avec l'instance qui a autorisé l'accès au terrain afin d'éviter un amalgame et rendre les relations de terrain plus horizontales : « Once authorization is gained [from «chief»], the researcher symbolically disengages himself from the leadership in order to establish his independance » (Schatzmann & Strauss, 1973, p. 20).

Dans le canton de Vaud, l'enregistrement (filmé ou audio) des observations a été difficile à faire accepter, contrairement aux entretiens qui ont été acceptés sans problèmes. Nous faisons l'hypothèse que, dans la pratique de l'entretien, les enseignant-e-s comprennent que nous recueillons leur parole d'expert-e-s sur leurs classes et sur leur pratique. Le dialogue crée un rapport social évoquant une rencontre entre professionnel-le-s, tandis que la présence d'un-e observateur-ric-e silencieux-euse en classe avec enregistreur peut être assimilé à une évaluation. Dans le cas de Fribourg, la crainte de l'évaluation s'est avérée particulièrement forte en raison du fait que nous avons été « envoyé-e-s par l'inspection ». L'équipe de recherche a donc pu être perçue comme instrumentalisée par l'inspection pour exercer un contrôle à distance ou pour valoriser le travail d'une équipe pédagogique reconnue dans un domaine donné, nécessitant donc un travail de construction de confiance plus important avec ces enseignant-e-s.

La problématique de l'affiliation institutionnelle est particulièrement prégnante dans le cadre de notre recherche en raison du fait que certain-e-s chercheur-euse-s portent également la «casquette» de formateur-ric-e-s au sein des HEP. Or, le rôle de formateur-ric-e peut être conçu comme comportant une dimension d'évaluation :

Selon leur identité professionnelle, leur rapport à la pratique enseignante [...], les formateurs-trices peuvent, selon Capitanescu Benetti (2010), se définir donc comme des prescripteurs potentiels, plus ou moins officiels et légitimes. Ils travaillent, en outre, dans un contexte, une institution et un cadre juridique qui leur donnent ou non mandat d'orienter (voire de régir et de sanctionner) les pratiques des enseignant-e-s, ce, en référence à l'état des savoirs savants, aux normes professionnelles et/ou aux directives de l'autorité politique et de l'administration. (Monney, 2019, p. 16)

Ceci est perçu par les enseignant-e-s, dont l'une nous a parlé de « flicage » (journal de bord de Séverine Desponds). En outre, certain-e-s enseignant-e-s rencontré-e-s sont d'ancien-ne-s étudiant-e-s. Ces dernier-ère-s peuvent donc ressentir le besoin d'être conformes aux attentes supposées de leur institution de formation et de leur ancien-ne-s professeur-e-s. Certain-e-s de nos chercheur-euse-s ont constaté que lorsque leur statut de didacticien-ne était connu des enseignant-e-s rencontré-e-s en entretien, le rapport avec ces dernier-ère-s changeait. Une forme de rapport hiérarchisé était perceptible, engendrant gêne, résistance ou demande d'approbation, qu'il était nécessaire de dissiper. Cette affiliation et statut de formateur-ric-e peut avoir eu un impact sur les réponses données par les enseignant-e-s et influencé leur comportement lors des leçons filmées. Par ailleurs, il est fréquent pour les établissements scolaires de vivre la visite d'ancien-ne-s « mentors » comme une visite d'évaluation. De manière générale, le fait que la recherche soit un projet émanant des HEP, le sentiment (et la crainte) d'être évalué-e est certainement présent chez les enseignant-e-s, les RE et les directeur-ric-e-s, dans une plus ou moins grande mesure.

Nous voyons ici émerger une problématique qu'il serait important d'approfondir dans un autre cadre : l'ambiguïté qui réside dans la double casquette formateur-chercheur HEP et dans la façon de se présenter aux enseignant-e-s. Chacune des casquettes présente des avantages et des inconvénients dans le rapport aux acteur-ric-e-s, qui varient selon l'interlocuteur-ric-e.

4.2 Marge et obligation de manœuvre

Un point intéressant à observer est que, seul à Fribourg, les démarches de validation d'un projet de recherche auprès des autorités cantonales restent entre les mains de l'équipe de recherche. En effet, dans les cas de Vaud et Valais, les démarches sont très vite transmises à un individu ou un service tiers. Nous pouvons ici nous questionner sur les marges de manœuvre des équipes de recherche. En effet, des négociations sont parfois nécessaires face à certains freins de la part des autorités cantonales et le fait qu'elles soient menées par un acteur tiers peut jouer en défaveur d'une approbation. L'acteur tiers, qui devient porte-parole du projet de recherche, n'a pas nécessairement une compréhension totale du projet et de sa conception, et n'interprète pas forcément les indications transmises de la façon dont l'équipe de recherche le souhaiterait. Par ailleurs, transmettre la responsabilité à un acteur tiers implique pour les chercheur-euse-s de rédiger des propositions les plus exhaustives possibles, risquant ainsi de figer la recherche et de se mettre dans une position laissant peu de place à l'intuitif, l'inductif, l'exploratoire et à la redéfinition des axes de recherche au cours du travail de terrain, une caractéristique importante de la recherche qualitative.

Nous constatons toutefois, dans le canton de Fribourg, une certaine perte de maîtrise dans la définition du terrain de recherche. L'inspecteur ayant exercé un pouvoir décisif sur le choix des écoles, nous constatons que le pouvoir de négociation des chercheur-euse-s ainsi que des établissements eux-mêmes est limité et dépend de la volonté de l'inspectorat. L'échantillon à Fribourg a été composé selon les décisions de l'inspecteur en charge de notre dossier, il ne résulte pas d'un choix réfléchi par les chercheur-euse-s et l'inspecteur étant le supérieur direct des RE (Etat de Fribourg, loi scolaire du 19 avril 2016), ces dernier-e-s ne disposent probablement pas du pouvoir de refuser un tel ordre. Ainsi, l'équipe de recherche a ici perdu une certaine marge de manœuvre et s'est vu imposer une contrainte qui a fortement impacté les délimitations du terrain et le rapport entre les chercheur-euse-s et les acteur-ric-e-s, influençant probablement les données collectées.

Dans le canton de Vaud et en Valais, contrairement au canton de Fribourg, le choix des établissements scolaires était libre une fois l'autorisation cantonale accordée. Nous avons montré dans le chapitre 3.1 que cette différence a eu un effet non-négligeable sur le déroulé de la recherche et les rapports avec les établissements. Le contact avec les écoles participantes a directement été pris par l'équipe de recherche qui a ainsi pu clarifier d'entrée de jeu la dimension volontaire de la recherche ainsi que ses finalités. Cette liberté de contact a permis (mais également obligé, c.f. chapitre 3.1.2) à la chercheuse dans le canton de Vaud de puiser dans son réseau personnel pour trouver des interlocuteur-ric-e-s. Malgré cette liberté de choix des établissements scolaires, il est apparu qu'il n'est pas entièrement possible de choisir les établissements scolaires en raison du peu de retour de la part de ceux-ci. C'est d'ailleurs les écoles qui nous choisissent que le contraire. La question de la marge de manœuvre des chercheur-euse-s se situe donc, pour ces deux cantons, ailleurs. En effet, la liberté de choix des établissements a obligé les chercheur-euse-s à s'engager dans un travail laborieux de négociation avec les établissements (direction, doyen-ne-s, enseignant-e-s), un travail chronophage et partiellement concluant puisque des établissements contactés ne sont simplement jamais entrés en matière. L'équipe de recherche a également dû déployer de nouvelles stratégies de contact afin de parvenir à « pénétrer » les établissements, comme la sollicitation des agent-e-s *insiders*. Ainsi, au lieu d'une limitation de marge de manœuvre nous estimons avoir été dans une situation d'obligation de manœuvre.

5 Conséquences pour le terrain et les données

Formuler la demande aux autorités des cantons et rendre plausible la recherche auprès des enseignant-e-s demande une médiation entre des buts de recherches initiaux et des critères de validité supposés. En ce qui concerne notre recherche, il s'est avéré difficile de rendre plausible une approche exploratoire avec des questions de recherche ouvertes. Conjointement à la perception d'une opération de contrôle, cela provoquait probablement une insécurité chez une partie des enseignant-e-s. Ajouté à cela, la thématique de la recherche (le cours ECR) semblait mettre les instances d'autorité cantonales, en particulier en Valais, et une partie de nos interlocuteur-ric-e-s plutôt dans l'inconfort et l'insécurité. En effet, nous avons rapidement constaté que de nombreux enseignant-e-s du primaire, voire la majorité des enseignant-e-s de 7-8H, n'enseignent pas cette branche. Ils et elles se trouvent ainsi dans une position inconfortable de « manque » à leurs obligations et à leur cahier des charges. Cette difficulté dans l'accès au terrain nous a fourni des données précieuses sur notre objet de recherche : le cours ECR, malgré son intégration au PER, n'est pas systématiquement enseigné ce qui donne des indices supplémentaires sur la façon dont les enseignant-e-s du primaire se représentent cette branche et ses implications. Il semble également que les enseignant-e-s se représentent la branche comme délicate à enseigner en raison de possibles réactions négatives des parents d'élèves. Nous en concluons que nous pouvons attendre des leçons filmées plutôt des pratiques « sûres », c'est-à-dire qui se tiennent aux manuels d'enseignement ou à une pratique expérimentée, qui a déjà montré que « ça marche ». De plus, du fait que les enseignant-e-s prennent en considération des attentes institutionnelles suppo-

sées, nous ne nous attendons pas à observer des pratiques spontanées, mais des pratiques conformes à l'attente supposée des institutions telle que la HEP et – dans le cadre de Fribourg – la-le responsable d'établissement et l'inspectorat. Par ailleurs, dans le cadre de Fribourg, nous avons constaté que les personnes RE peuvent influencer la nature des données. En effet, l'une d'elles nous a fait parvenir très rapidement la liste des enseignant-e-s volontaires et intéressé-e-s. Toutefois, au cours des vidéographies, nous avons appris qu'elle avait donné la consigne de suivre les indications du PER, c'est-à-dire d'utiliser les méthodologies préconisées qui étaient en usage pour les cours (Journal de bord d'Elisabeth Ansen Zeder). Par conséquent, dans cette école, nous ne pouvons pas nous attendre à avoir filmé la pratique réelle, mais une pratique conforme aux manuels.

La recherche, nous le savons, n'est pas sans impact sur le terrain, qu'il se limite à la période où le-la chercheur-euse est présent-e, ou qu'il soit plus durable. Dans le cadre d'une école de Fribourg, nous avons pu constater que le groupe d'enseignant-e-s, suite à nos visites, a beaucoup discuté sur la branche ECR et s'est motivé à l'enseigner de façon plus conséquente. Une nouvelle représentation de ce cours s'est construite lors de leurs discussions. Nous pouvons donc nous attendre à ce que l'enseignement de la branche dans cette école soit en train de changer.

Une conséquence des modalités d'accès au terrain qu'il nous semble important de souligner est celle du type de données récoltées comparées à celles souhaitées. En effet, le projet de recherche a été conçu pour se baser sur deux types principaux de données – les entretiens individuels semi-directifs avec les enseignant-e-s et leur-e-s responsables (RE, directeur-riche-s, doyen-ne-s selon les cantons) et des observations de leçons ECR filmées – afin de répondre à notre questionnement initial sur les pratiques réelles de l'enseignement ECR dans les classes. A Fribourg, nous sommes parvenu-e-s à obtenir les autorisations nécessaires pour rendre cela possible. Même si les enseignant-e-s n'étaient pas nécessairement intéressé-e-s par la matière et ont donc parfois livré des leçons qu'ils et elles ne donnent pas habituellement, nous avons toutefois récolté des discours et des pratiques relatifs au cours ECR. Dans le canton de Vaud, la vidéographie, bien qu'acceptée par les autorités, n'a pas pu être réalisée en raison de la gêne qu'elle a suscitée auprès des enseignant-e-s. Par respect pour nos enquêté-e-s et afin de poursuivre la recherche sans encombre, la vidéographie a été abandonnée au profit d'enregistrements audio. Enfin, dans le canton du Valais, la prise d'images lors des observations de leçons nous a tout simplement été refusée par les autorités cantonales, nous contraignant à nous limiter aux entretiens avec les enseignant-e-s. Ces trois cas de figure ont pour conséquence que notre corpus de données est essentiellement composé d'entretiens semi-directifs avec les acteur-riche-s. Cela a un impact sur notre approche scientifique qui se concentre donc davantage sur l'analyse et l'interprétation des discours des enseignant-e-s que sur les pratiques réelles.

6 Conclusion

Nos expériences d'accès et de négociation nous ont révélé deux conflits d'intérêt. Un premier conflit se situe entre la déontologie de la recherche qualitative qui exige une participation volontaire et le fait que les enseignant-e-s se portant volontaires pour une recherche ont souvent un profil spécifique. Comme les enseignant-e-s volontaires „favorables“ sont plutôt des personnes ayant un parcours biographique dans lequel la religion est un objet de questionnement important, nous concluons que cela représente une motivation particulière pour leur participation. Même si une recherche qualitative ne vise pas la représentativité, dans une approche fondée sur la *grounded theory* et sur la sollicitation des cas opposés pour aller vers une satisfaction théorique (Strübing, 2014), le témoignage des enseignant-e-s non volontaires et réticent-e-s face au cours ECR est précieux et permet d'avoir une vision plus « juste » du terrain. Un deuxième conflit se situe entre les intérêts des institutions scolaires à protéger leurs enseignant-e-s d'une éventuelle surcharge de participation à des recherches et les intérêts des chercheur-euse-s, surtout des didacticien-ne-s, qui ont besoin de données sur les pratiques d'enseignement. C'est particulièrement vrai dans le domaine de l'ECR où des données empiriques sont nécessaires pour développer cette didactique encore jeune et afin de mieux former la relève.

Des collègues didacticien-ne-s nous ont proposé de privilégier une approche par recherche collaborative ou de passer par un dispositif de formation continue afin d'éviter la procédure formelle. Nous estimons que cette approche par les motivé-e-s aurait introduit un biais dans le choix des personnes enquêtées qui nous aurait probablement échappé. En revanche, des mesures renforcées de la part des HEP seraient nécessaires pour faciliter l'accès à des recherches qualitatives et pour améliorer la représentation de la recherche parmi les directeur-riche-s et responsables des établissements scolaires.

A propos des auteur-e-s

Elisabeth Ansen Zeder est professeure des écoles et docteure en psychologie clinique. Elle enseigne la psychologie du développement et de l'apprentissage à la Haute école pédagogique Fribourg depuis 2003. Elle est membre de l'unité de recherche en didactique de l'éthique et des cultures religieuses. Parallèlement, depuis 2011, elle exerce aussi comme psychologue-psychothérapeute. elisabeth.ansen@edufr.ch

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

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

Melissa Girardet est titulaire d'un Master en sciences humaines et sociales, orientation anthropologie, de l'Université de Neuchâtel. Elle réalise, au moment de la rédaction de cet article, un stage en tant qu'assistante de recherche à la Haute école pédagogique Fribourg. melissa.girardet@edufr.ch

Anne-Claude Hess est professeure à la Haute école pédagogique Fribourg dans les domaines de la communication interpersonnelle, de la psychologie de l'apprentissage, de la psychologie du développement et des paradigmes psychopédagogiques. anne-claude.hess@edufr.ch

Bernhard Rotzer est titulaire d'un Master of Arts en sciences historiques et d'un diplôme d'enseignement. Depuis 2015, il est chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais pour la didactique de l'éthique et cultures religieuses. Il travaille actuellement sur une thèse de doctorat sur l'image de Jésus dans des manuels d'enseignement. bernhard.rotzer@phvs.ch

Références

- Berthod, M.-A. et al. (2010). Une charte éthique pour les ethnologues ? Projet de prise de position de la SSE, *Tsantsa*, 15, 148–154.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. et Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz : UVK.
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèse*, 58, 98–112.
- Derbez, B. (2010). Négocier un terrain hospitalier. Un moment critique de la recherche en anthropologie médicale. *Genèse*, 78, 105–120.
- Desponds, S., Fawer Caputo, Ch. et Rota, A. (2014). Enseignement religieux et demandes sociales : une perspective socio-historique et didactique à partir des manuels scolaires vaudois. Dans J.-P. Willaime (dir.). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (p. 83–99). Paris : Riveneuve.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1965]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen : Vandenhoeck et Ruprecht.
- Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78–87. Récupéré le 13.11.2020 du site de la revue : http://www.zfrk-rdsr.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2016_02_Hirsch-ZFRK_2-2016.pdf

- Losego, Ph. (2019). Diriger un établissement scolaire. Émiettement et dossiers. Dans Ph. Losego & H. Durler (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 257–289). Neuchâtel : Alphil.
- Losego, Ph. & Durler, H. (2019). Introduction. Pour une sociologie du travail pédagogique. Dans Ph. Losego & H. Durler (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 7–33). Neuchâtel : Alphil.
- Lyon, A.-C. (Cheffe du Département). (2006, 1^{er} mai). *Décision No 102. Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche*. Téléchargé le 5 octobre 2020 à partir du site internet du Canton de Vaud : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_102.pdf
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. Dans W. Kempf et M. Kiefer (dir.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (p. 100–152). Berlin : Regener.
- Monney, C. (2019). Le prescrit d'inclusion en contre-jour du rôle des formateurs d'enseignants : « étouffoir » ou levier de cohérence et de cohésion ? *BEJUNE Revue de la HEP : Direction et transgression*, 32, 15–17.
- Obadia, L. (2003). Ethnologue, touriste ou docteur ? L'ethnologue au regard des catégories locales dans l'Himalaya népalais. Dans L. Obadia, *L'ethnographie comme dialogue. Immersion et interaction dans l'enquête de terrain* (p. 174–210). Paris : PubliSud.
- Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork, "Qualitative Research Methods Series"*. Newbury Park: Sage Publications.
- Randaxhe, F. (2003). Observer ceux qui ne veulent pas l'être. Une recherche chez les Amish. Dans L. Obadia, *L'ethnographie comme dialogue. Immersion et interaction dans l'enquête de terrain* (p. 65-89). Paris : PubliSud.
- Schatzman, L. & Strauss A. L. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wanat, C. L. (2008). Getting Past the Gatekeepers. Differences Between Access and Cooperation in Public School Research. *Field Methods*, 20 (2), 191–208. Doi: 10.1177/1525822X07313811
- Weber, R. (2013). Entrer chez les autres : un processus de négociation d'entrée sur le terrain. *Recherches qualitatives*, 15, 352–364. Récupéré le 4.8.2019 du site de la revue : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Weber.pdf
- Wolff, St. (2005). Wege ins Feld und ihre Varianten. Dans U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (dir.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (p. 334–349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.



Créativité, complexité, problématisation, interdisciplinarité... penser la didactique de l'Éthique et cultures religieuses au secondaire II au travers des *cultural studies*, tout un programme !

Amalia Terzidis et Olivier Wicky

Les spécificités de l'enseignement des sciences humaines et sociales, a fortiori de l'Éthique et cultures religieuses (ECR), additionnées aux évolutions sociétales croissantes et rapides obligent à penser l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline différemment, pour l'adapter aux contextes labiles auxquels les enseignant-e-s et les élèves sont confronté-e-s et qui impactent fortement les milieux éducatifs. Au cœur de ces réflexions, la créativité nous apparaît plus que jamais comme une compétence essentielle tout à la fois pour enseigner et pour apprendre. Nous proposons ici un exemple de planification annuelle d'ECR, thématisée autour de la notion de Mal comme fil rouge. Au travers du prisme des *cultural studies*, cette planification se propose de mettre en œuvre un enseignement créatif où la problématisation, l'interdisciplinarité et des apprentissages de type créatif permettent de faire face à la complexité des éléments abordés dans cette discipline.

Die Besonderheiten der Lehre in den Geistes- und Sozialwissenschaften, insbesondere der *éthique et cultures religieuses* (ECR, Ethik und Religionskunde), die zu den wachsenden und raschen gesellschaftlichen Entwicklungen hinzukommen, zwingen uns, anders über das Lehren und Lernen dieser Disziplin nachzudenken, um sie an die instabilen Kontexte anzupassen, mit denen Lehrende und Lernende konfrontiert sind und die das Bildungsumfeld stark beeinflussen. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht die Kreativität, die uns mehr denn je als eine wesentliche Fähigkeit sowohl für das Lehren als auch für das Lernen erscheint. Wir schlagen hier ein Beispiel für die Jahresplanung in ECR vor, die sich um den Begriff des Bösen als roter Faden dreht. Mit der Linse der Cultural Studies schlägt diese Planung vor, einen kreativen Unterricht umzusetzen, in dem Problematisierung, Interdisziplinarität und kreatives Lernen es uns ermöglichen, der Komplexität der in dieser Disziplin behandelten Elemente zu begegnen.

The specificities of the teaching of the Human and Social Sciences, and more especially of Ethics and Religious Cultures (ECR), added to the growing and rapid societal evolutions oblige us to conceive the teaching and learning of this discipline differently, in order to adapt it to the fluid contexts with which teachers and students are confronted and which have a strong impact on educational environments. At the heart of these reflections, creativity appears to us more than ever as an essential skill both for teaching and for learning. We offer here an example of annual ECR planning, designed around the notion of Evil as a common thread. Through the prism of Cultural Studies, this planning proposes to implement a creative teaching where problematization, interdisciplinarity and creative learning make it possible to face the complexity of the subject matter encountered in this discipline.

1 Introduction

L'enseignement des faits religieux occupe une place particulière dans les réflexions didactiques et pédagogiques actuelles en Suisse ; en effet, comme le relèvent Bleisch, Desponds Meylan, Durisch Gauthier & Frank (2015), ses différentes mises en œuvre et ses nomenclatures - qui en disent long sur les points de vue épistémologiques - sont à géométrie variable, fonction des cantons, mais également des degrés d'enseignement. De plus, la recherche dans ce domaine demeure un parent pauvre des didactiques disciplinaires. Dans cet article, nous avons choisi d'utiliser l'appellation « Éthique et cultures religieuses » (ECR) pour reprendre la nomenclature utilisée par le Plan d'études romand (PER), tout en sachant que cette discipline prend plusieurs formes et appellations au sein même du contexte dans lequel nous nous plaçons, qui est l'enseignement postobligatoire valaisan. Nous souhaitons ainsi évincer la question épistémologique sous-jacente, qui n'aurait pas la place d'être développée ici. Pour rappel, au niveau de la scolarité obligatoire et du secondaire I (CO), la discipline Éthique et cultures religieuses articule des connaissances fondamentales au sujet des principales religions (les trois monothéismes, l'hindouisme, le bouddhisme) en 9^e et 10^e année, ainsi qu'au sujet de questions éthiques (violence, liberté, justice...) en 10^e et 11^e année. Les élèves du secondaire II disposent donc des fondements nécessaires pour aborder des questions plus complexes, telles que celles prévues lors de cette séquence sur le mal.

Par ailleurs, et dans un contexte de crise de l'Éducation (Nussbaum, 2010; Terzidis & Darbellay, 2017), les changements paradigmatiques de rapport au savoir (Lison & Jutras, 2014; Huba & Freed, 2000) nécessitent de (re)penser la façon dont l'enseignant·e va devoir se positionner vis-à-vis des savoirs, des élèves, de son enseignement et des apprentissages. À l'heure où les savoirs bruts sont accessibles à tout à chacun, dans un foisonnement parfois chaotique et exponentiel, l'apprentissage de la confrontation des points de vue, de la complexité et du questionnement semble être absolument nécessaire. En ce sens, la problématisation (Le Marec, 2007; Vézier, 2013), les démarches d'enquêtes et les débats (Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011), ainsi qu'une certaine interdisciplinarité sont des approches didactiques qui s'imposent peu à peu dans les didactiques des sciences humaines et sociales. Ces approches s'ancrent dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, pour former les élèves à devenir les citoyen·ne·s actif·ve·s et responsables de demain (Bleisch et al., 2015; Pache, Curnier, Honoré & Hertig, 2016). C'est à ce titre que nous pensons qu'une certaine créativité est de mise, si l'on suit la définition de Lubart (2003), afin d'enseigner de façon nouvelle et adaptée au contexte. C'est *a fortiori* le cas au secondaire II où les moyens d'enseignements officiels n'existent pas et où les plans d'études sont relativement vastes et équivoques. De même, dans une telle perspective, les élèves seraient amené·e·s à apprendre de façon créative (Jeffrey & Craft, 2006), c'est-à-dire à co-construire un sens aux apprentissages proposés, en étant acteur·rice·s et non récepteur·rice·s passif·ve·s de connaissances positives et restitutives.

Dans le cadre de la formation à la didactique de l'ECR au secondaire II à la Haute école pédagogique du Valais (HEP VS), nous avons consacré un semestre à réfléchir à ces questions. Nous avons souhaité orienter le travail formatif du module autour de la proposition d'une planification d'enseignement gymnasial qui propose une approche s'inscrivant dans les perspectives évoquées ci-dessus, et permettant de poser des jalons de réflexion pour une didactique de l'ECR créative et adaptée aux contextes actuels. Le présent article a pour but de décrire cette proposition et ces réflexions. Nous commencerons par développer les concepts théoriques qui sous-tendent nos réflexions, puis décrirons le dispositif didactique (planification de séquence) pensé et mis en œuvre par l'enseignant en formation, pour ensuite l'analyser en regard du cadrage théorique préalablement établi. Nous terminerons par une partie de discussion pour réfléchir aux limites et apports de nos analyses, avant de proposer nos conclusions.

2 Favoriser les apprentissages créatifs

Dans le contexte du secondaire II en Valais, la place de l'ECR varie passablement ; nomenclature de la discipline, dotation horaire, statut obligatoire, facultatif ou inexistant, place et poids dans le curriculum et enfin programme d'enseignement ; les paramètres sont extrêmement variables. En l'absence d'un plan d'études et de moyens d'enseignement romands (MER), les différents types de formation (Écoles Pré-professionnelles, Écoles de Culture et Commerce et Collèges) éditent leurs lignes programmatiques respectives, relativement larges, et très variables dans leurs orientations épistémologiques. Par ailleurs, l'enseignement de l'ECR occupe un statut particulier dans les décisions politiques et les réflexions épistémologiques le concernant, le sujet étant sensible et lié à des enjeux sociaux parfois brûlants (laïcité, mixité, rôle et statut de l'Église, valeurs, culture nationale et locale, etc.). Ce contexte relativement instable, associé aux questions socialement vives sans cesse émergentes liées à la discipline ECR, ainsi qu'à l'évolution des publics du secondaire II au gré de l'accélération de changements sociétaux constants nécessitent de la part de l'enseignant·e une réflexivité et une adaptivité à la fois épistémologique et praxéologique permanentes pour trouver des solutions didactiques et pédagogiques. En ce sens, si on se base sur la définition de Lubart (2003), la capacité à trouver des solutions nouvelles adaptées au contexte est précisément ce qu'il nomme

créativité. Ainsi, cette compétence apparaît comme cruciale pour l'enseignant-e, mais tout autant pour les élèves, qui sont appelé-e-s, *a fortiori* au sein de cette discipline, à construire ou co-construire du sens, à entrer dans des démarches d'investigation réflexive, à s'orienter dans une complexité croissante en sélectionnant et associant des savoirs, à interagir avec des implications émotionnelles et motivationnelles propres: ces modalités apprenantes correspondent à des apprentissages de type créatif (Woods & Jeffrey, 1996; Craft, 2002). Ces derniers s'opposent à des apprentissages aux modalités de réception passive de connaissances statiques et déclaratives, qui n'ont épistémologiquement pas beaucoup d'intérêt en ECR, de par la complexité et l'équivocité des notions liées au concepts de religion (Bleisch et al., 2015). Si l'on se réfère à Fabre & Musquer (2009), la problématisation représenterait une variable didactique essentielle pour répondre à ces paramètres de l'enseignement de l'ECR (créativité et interdisciplinarité), en ce sens qu'elle peut être caractérisée par un processus multidimensionnel ; le questionnement de l'inconnu, en s'appuyant sur du connu. Il s'agit d'une approche dialectique entre faits, idées, expériences et théories. Il s'agit également du contrôle de la pensée par des normes, parfois définies, parfois à construire, mais également de la construction d'outils pour penser et agir, en lieu et place d'une tentative de saisir une réalité insaisissable.

Bleisch et al. (2015) relèvent par ailleurs que l'orientation de définition de la discipline et l'angle choisi impacteront naturellement la didactisation. En l'occurrence, nous remarquons que cette complexité, et la multiplicité des orientations, focales et enjeux se traduisent, du moins dans le PER, par une approche « sciences des religions » (Frank & Bleisch, 2017), ce qui implique *de facto* une certaine interdisciplinarité. Pache et al. (2016) notent que la créativité, au sein des didactiques des sciences humaines et sociales, peut à la fois être mobilisée dans un enseignement monodisciplinaire ou en faisant dialoguer les disciplines entre elles afin de créer de nouveaux points de vue. Nous proposons ici d'explorer cette seconde option, en proposant une planification didactique de l'ECR au postobligatoire (collège dans le canton du Valais) ancrée dans une perspective interdisciplinaire, visant un enseignement créatif et favorisant les apprentissages créatifs des élèves. L'interdisciplinarité pouvant être mise en œuvre de différentes manières, nous proposons ici d'entrer par l'approche des *cultural studies*.

3 L'approche des *cultural studies*

Proposant des modes d'approche novateurs sur une grande variété de sujets mais aussi des outils critiques alternatifs, les *cultural studies* acquièrent de façon progressive une place reconnue au sein des champs éducatifs et pédagogiques (Chan & Po-keung Hui, 2011), en particulier lorsque ceux-ci sont conçus comme des processus culturels de médiation. Même si elles peuvent porter sur des sujets complexes, elles s'avèrent pertinentes dans plusieurs degrés d'enseignement, y compris au secondaire I : ainsi le PER mentionne comme objectifs des sciences humaines et sociales l'identification et l'analyse du « système de relations qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres », ainsi que « la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments » (CIIP, 2010).

L'émergence croissante des questionnements liés aux *cultural studies* dans les universités a également multiplié de façon conséquente les sujets d'études et leurs modes d'approche : la linguistique s'est intéressée aux discours politiques et publicitaires, la critique littéraire a ouvert le champ des études postcoloniales, les séries télévisées, le jeu de rôle et le jeu vidéo sont devenus des objets d'étude à part entière auxquels on consacre essais et colloques.

Les métamorphoses sociétales de ces trente dernières années ont en outre inauguré des perspectives interdisciplinaires aussi fructueuses qu'inattendues : ainsi, l'intérêt croissant pour le Moyen Âge – qui avait été considérablement éclipsé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale – et son omniprésence dans la culture populaire ont transformé le paysage des études médiévales, jadis limitées à une discipline académique où n'officiaient que quelques spécialistes, pour la plupart philologues.

La transformation fut d'ailleurs si radicale qu'elle conduisit à l'émergence d'un nouveau concept, le « médiévalisme », à savoir la réception et l'utilisation du Moyen Âge au sein de la modernité (Ferret, 2010 ; Corbellari, 2014 et 2019) et en particulier dans des domaines jusqu'à alors peu abordés, comment en témoignent par exemple les travaux d'Aurélien Reusser-Elzingre et d'Alain Corbellari (2014) sur la bande dessinée, ceux de Vincent Ferret (2012) sur l'œuvre de Tolkien ou encore *Winter is coming*, le récent ouvrage de Carolyne Larrington (2019) consacré aux racines médiévales de *Game of Thrones*.

Dans un tel contexte, est-il encore envisageable d'enseigner le Moyen Âge à un quelconque niveau scolaire sans tenir compte d'une réception si riche et variée ? Un raisonnement similaire peut évidemment s'appliquer à l'éthique et aux cultures religieuses, domaines qui ont eux aussi quitté depuis longtemps les champs clos de la théologie

et de la philosophie dogmatique pour s'imposer dans la politique, les relations interculturelles, la biologie et dans d'innombrables aspects culturels, artistiques ou récréatifs de la vie quotidienne. De plus, si le mot d'ordre principal des *cultural studies* consiste avant tout à considérer les cultures populaires ou styles populaires comme potentiels objets de recherche (Mattelard & Neveu, 2003), on peut aussi se demander dans quelle mesure ces objets ont modifié la perception des thèmes qu'ils abordent, question qui s'avère particulièrement importante dans un contexte éducatif où bon nombre de conceptions préalables et de préjugés risquent de trouver leurs origines dans une ou plusieurs formes de ces réceptions. Cette dimension est particulièrement vive dans le domaine religieux, où de nombreux·ses élèves évoluent dans des milieux totalement sécularisés et n'ont plus guère de contact avec les sources des différentes croyances ; dès lors, leur point de vue sur le phénomène religieux va davantage être conditionné par les représentations de celui-ci, telles que véhiculées par les médias ou la culture populaire. Il y a donc dans ces processus de réécriture et de réinterprétation une source capitale de représentations préalables, voire d'obstacles épistémologiques ; de fait, l'analyse de ces représentations, des liens avec leurs savoirs d'origine et des éventuelles distorsions au prisme de la réception moderne apparaissent comme autant d'enjeux majeurs de l'enseignement actuel en Éthique et cultures religieuses.

4 Étude de cas : proposition d'une planification annuelle et mise en œuvre d'une séquence, dans une perspective créative.

A la lumière des perspectives énoncées plus haut, nous décrivons ici une planification possible et ses implications dans les visées décrites, les conditions et pistes de mises en œuvre didactiques, les buts et effets escomptés. Cette planification annuelle – dont le détail pourra être consulté dans la planification générale reproduite dans l'annexe 1 – était un des objets d'un cours de didactique complémentaire d'Histoire des Religions pour le secondaire II. L'enjeu pour l'unique étudiant de ce cours (printemps 2019) était de créer une planification qui prenne en compte une dimension de problématisation, et permette un enseignement et un apprentissage créatifs. Pour sortir d'une approche positiviste, où les religions et thématiques s'enchaînent durant l'année de façon linéaire, descriptive, et où les apprentissages restent de l'ordre de la restitution de faits informatifs, la planification s'oriente autour d'une thématique centrale, qui servira de fil rouge durant toute l'année scolaire concernée : le mal. Cette approche thématisée sert de prisme « problématisant », pour entrer dans un questionnement à même de prendre en compte la complexité, et de toucher, tout au long de l'année, à différentes religions, approches, thématiques.

Le thème du mal est un excellent exemple de questionnement interdisciplinaire, relevant certes principalement de la philosophie et de la religion, mais susceptible d'être abordé sous des angles aussi multiples que variés : histoire, littérature, mythologie, art, etc. Les interrogations relatives à l'existence du mal, à sa nature et à son apparente toute-puissance constituent depuis les premiers balbutiements de la pensée un sujet de réflexion constant, sont à l'origine de bouleversements théologiques, et conduisent à des dissidences idéologiques voire à des révolutions. Rares sont les questions qui ont eu – et continuent – d'avoir un tel impact et ceci justifie sans doute l'omniprésence du mal et de ses représentations dans la culture populaire.

La planification de séquences consacrées à cette thématique s'avère idéale au secondaire II, les élèves maîtrisant suffisamment d'outils et de références pour enrichir le débat et ouvrir des réflexions interdisciplinaires. De plus, au vu du caractère universel des questionnements sur le mal, il est aisé d'adopter une perspective de décentrement telle que préconisée dans les paradigmes nominalistes et passant entre autres par la mobilisation de sources exotiques à même de placer les élèves dans une posture analytique (Meylan, 2015). À cet égard, les dogmes des religions orientales, des dualismes manichéens ou zoroastriens, des sectes – au sens ancien du mot, à savoir un groupe séparé des autres (selon l'une des deux étymologies du mot basée sur *secare* = couper) –, des dissidences et des hérésies, sont susceptibles de fournir un matériau des plus intéressants, leur vision du mal étant souvent très éloignée de celle admise par les orthodoxies. La nature éclectique de ces thèmes garantit de surcroît l'approche interdisciplinaire et l'optique des sciences des religions (Frank & Bleisch, 2017) proposées par le PER puisque nombre de ces croyances peuvent fort bien être abordées au moyen d'outils méthodologiques historiques, sociologiques ou philosophiques.

Si la diversité géographique, culturelle et sociale des croyances et de leurs sources apparaît comme un facteur capital dans l'élaboration de ce programme, il ne faut pas oublier que ce dernier est également axé sur une diversification méthodologique et disciplinaire, d'où la présence d'auteur·e·s qui sont habituellement étudié·e·s dans d'autres disciplines, mais qui présentent un intérêt certain pour ouvrir la réflexion: on pourra par exemple proposer de redécouvrir les écrits d'Albert Camus ou de Simone Weil en lien avec des croyances dualistes du passé. Ainsi, cette variété aux multiples facettes permettra aux élèves d'appréhender les manifestations des religions contextualisées socio-culturellement (Bégin, 2008).

Cette diversité a aussi été appliquée aux objets d'études. La démarche suivie s'inscrit ici dans les perspectives ouvertes par le philosophe et historien français Michel de Certeau, précurseur des *cultural studies*, qui, dans son ouvrage *L'invention du quotidien* (1980) soulignait la nécessité de s'intéresser à la culture de l'homme du quotidien et à « l'insinuation de l'ordinaire en des champs scientifiques constitués » (Certeau, 1980, p. XII). La prise de conscience de cette perméabilité permettra aux élèves de lier les expressions culturelles ou artistiques contemporaines à leurs fondements religieux : comment, par exemple, un film tel que *L'exorciste* (tiré d'un roman dont l'auteur, William P. Blatty a été très influencé par les Jésuites) reprend et transforme des éléments issus de la vision du mal dans le catholicisme romain ? Ou comment le thriller ésotérique, suite au succès du *Da Vinci code*, a remis au goût du jour de vieux questionnements métaphysiques ayant émaillé l'histoire de l'Église et des hérésies ?

De plus, la créativité des élèves – et de l'enseignant·e – ne pourra être que stimulée par la multiplicité des médias qui ont abordé la question du mal sur la base de reliquats historico-philosophiques : jeux vidéo (*Assassin's Creed*, *Far Cry*, *Jericho*, *Dante's Inferno*...), jeux de rôle, groupes de musique, etc. Dans la lignée des travaux de Michel de Certeau sur ce que Maigret qualifie de « transformations historiques du croire » (Maigret, 2000, p. 519), il est aussi important de rendre attentif·ve·s les élèves à l'évolution du phénomène religieux à l'époque moderne, qui se traduit, du moins en Occident, par des processus de déchristianisation et de désagrégation des Églises, que ce soit au travers de ses formes les plus récentes (chute du nombre de prêtres, églises de moins en moins fréquentées) ou de ruptures plus anciennes (athéisme, sorcellerie, mysticisme...).

Ces processus s'avèrent particulièrement propices à une analyse moins frontale – et sans doute plus attractive – de la religion et offriraient par exemple d'excellents sujets d'investigations, d'exposés ou de travaux de groupes, mettant en œuvre des modalités créatives d'apprentissage, telles celles évoquées plus haut : co-construction de sens, sélection et combinaisons originales de savoirs pour produire des éléments de sens et de compréhension de la complexité, implications émotionnelles et motivationnelles.

4.1 Construction des séquences et mise en œuvre

La série de séquences d'enseignement sur la thématique du mal que nous proposons pour le secondaire II s'échelonne sur quatre semestres – afin d'avoir une vision globale d'une progression curriculaire cohérente – et comporte deux aspects complémentaires : d'un côté l'étude de sources religieuses (lecture et commentaires de textes sacrés ou philosophiques, analyse iconographiques d'œuvres d'art, etc.) – que l'on retrouverait surtout au début des séquences d'enseignement afin de fournir aux élèves les outils et concepts nécessaires pour aller plus loin – et d'autre part, une dimension plus ouverte et créative, qui offrirait la possibilité de travailler sur des matières et sujets moins classiques (films, jeux...), voire d'effectuer une création personnelle (composition écrite, exposé, théâtre...) susceptibles d'intégrer les éléments théoriques précédemment abordés. Pour cette seconde partie, il s'agira avant tout d'encourager une pédagogie de la créativité en « levant les censures et en encourageant l'originalité » (Coppéy-Grange, Moody & Darbellay, 2016) et de laisser un maximum d'autonomie aux élèves dans leurs choix.

L'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses a connu d'importants changements durant ces dernières décennies : cette branche est en effet très particulière, puisqu'elle a évolué de façon relativement indépendante et qu'elle est profondément influencée par des spécificités cantonales, comme nous l'avons évoqué en introduction. En Valais, les grands remaniements de cette discipline remontent au début des années 90, lorsque l'Évêque confia un mandat à une commission diocésaine de catéchèse pour rédiger un rapport sur l'enseignement religieux¹. Il en résulta que les classes du canton étaient plurireligieuses, avec de nombreux élèves inscrit·e·s « sans religion », que les manuels scolaires étaient désuets (pédagogie, images...) et qu'il existait une multitude de programmes différents faits par les catéchistes et les prêtres sur la base d'un programme proposé par le centre de catéchèse. Dès 1996, une commission va travailler sur de nouveaux manuels qui seront mis à disposition des élèves de primaire en 2003. Le cycle d'orientation, qui accueille en Valais les élèves de 12 à 15 ans recevra à son tour de nouveaux documents (élaborés par le canton de Fribourg) entre 2010 et 2017, introduisant des thèmes particuliers (addictions, sectes, violence et non-violence, etc.) et s'ouvrant à une multitude de questions/réflexions éthiques. Au postobligatoire, il n'existe pas de moyens d'enseignement prédéfinis mais les grandes lignes de la branche sont données par un programme cantonal contenant des objectifs généraux ainsi que des objectifs semestriels et annuels, et se répartissent en deux catégories distinctes : d'une part le volet culturel, plus axé sur les connaissances religieuses et le volet éthique, centré quant à lui sur les aspects sociologiques et philosophiques.

¹ Toutes les informations relatives à l'histoire de la discipline au secondaire I ont été transmises par Mme Laetitia Willommet, enseignante d'ECR au CO de Martigny, qui a fait partie de la commission susmentionnée.

La thématique abordée ici s'inscrit dans le plan éthique de la deuxième année, qui propose dans la rubrique « Développer un agir éthique » une partie consacrée « au mystère du mal et de la souffrance ».

Une des séquences prévues au sein de la planification annuelle a été mise en pratique durant l'année scolaire 2019-2020 par l'enseignant en formation qui a conceptualisé la planification, dans une classe de deuxième année de lycée-collège (gymnase), et a fait l'objet d'un enregistrement vidéo, à des fins d'analyse didactique, dans le cadre d'un atelier vidéo. Cette analyse, partie prenante du curriculum en didactique spécifique, s'appuie sur une grille d'analyse pré-établie, qui vise à observer les écarts entre la planification et la réalisation, ainsi que les indices didactiques permettant d'évaluer la pertinence des choix didactiques et de leur mise en œuvre (analyse des transcriptions d'interactions, observation des gestes didactiques). Les observations produites ici sont issues de ces analyses. La séquence avait pour objectifs principaux de familiariser, dans un premier temps, les élèves avec les principales théories sur les origines du mal (dans les religions mais aussi dans les hérésies et traditions marginalisées) et de leur faire saisir le concept de la banalité du mal tel que l'a théorisé Hannah Arendt. Dans un second temps, ils devaient apprendre à comparer ces perspectives, à les lier à des contextes historiques (par exemple les totalitarismes du 20^e siècle) et enfin à confronter ces différents points de vue entre eux ou à leurs visions personnelles. Les tâches essentielles de la séquence consistaient dans un premier temps en travaux de lecture et d'analyse portant sur des extraits de textes religieux ou philosophiques, avant d'aborder dans un deuxième temps la mise en place d'argumentations écrites et de débats oraux contradictoires, afin de bien mettre en dialogue les différents axes théoriques. Si l'on se réfère à la taxonomie de Bloom révisée par Krathwohl (2002), on peut constater que la progression des apprentissages est marquée par une complexité croissante, allant de la simple identification à la conception et à la création. Quant au choix de la séquence par rapport au reste de la planification générale, il se justifie par son caractère à la fois introductif et diversifié, offrant aux élèves une grande variété d'entrées dans les apprentissages et permettant d'avoir un vaste panorama des thématiques abordées. Toutes les séances ont pu se dérouler selon les planifications didactiques. Dans l'ensemble, cette séquence a été très bien accueillie par les élèves qui ont apprécié la diversité des sources et des approches proposées.

La planification générale était prévue sur quatre semestres (annexe 1), et la séquence mise en pratique a quant à elle été réalisée sur un module de 6 séances au printemps 2020 (annexe 2) : pour des raisons d'organisation pratique – il y avait un nombre limité d'heures mises à disposition –, elle a rassemblé et mis en perspective des éléments initialement prévus au semestre 1 et au semestre 4.

La séquence s'est ouverte par une évaluation diagnostique, essentiellement axée sur la création d'une carte conceptuelle, et s'est conclue par une évaluation sommative comprenant quelques aspects théoriques, l'analyse d'extraits de texte et un exercice de prise de position argumentée, mêlant ainsi la dimension éthique à celles des connaissances culturelles religieuses. Une part importante de chaque séance a été dévolue à des activités orales, aux échanges, débats et dialogues, que ce soit dans une perspective informative ou argumentative : l'objectif étant, conformément à l'un des principes essentiels de la pédagogie créative, de laisser un maximum de place aux interactions entre les élèves.

En termes d'apprentissages et de créativité, le bilan de cette séquence s'avère vraiment très intéressant : à travers l'étude de supports provenant de différents média et liés à des perspectives interdisciplinaires ou aux *cultural studies*, la majorité des élèves a pu acquérir un certain bagage religieux et philosophique au sujet des principales hypothèses et réflexions sur le mal. Souvent, ils-elles ont participé activement à la mise en place des supports, en évoquant de façon spontanée des situations et représentations de leur quotidien : lors de la séance consacrée à Arendt, un élève a ainsi longuement commenté un film récent sur le procès Eichmann et ses réflexions ont permis d'alimenter la discussion durant une grande partie du cours. De tels exemples illustrent bien le point de vue d'Audigier (2013) lorsqu'il évoque le sens « mixte » que les élèves confèrent aux savoirs – à savoir usages du sens commun et usages propres aux disciplines scolaires – et relève l'importance des expériences personnelles et des médias dans la construction des connaissances. Des questions socialement vives ont également été abordées (crimes de guerre, violence dans les jeux vidéo, dérives sectaires...) et discutées avec beaucoup d'intérêt, en particulier lorsque des contextes historiques précis étaient étudiés. Les élèves se sont aussi beaucoup investis dans la dimension du jeu de rôle (simulation de débats philosophiques), qui leur permettait d'exprimer leurs talents artistiques et créatifs tout en mettant en situation concrète les savoirs théoriques précédemment acquis.

Les limites qui se sont posées provenaient de l'hétérogénéité des connaissances de la classe et des réticences de certain-e-s élèves à prendre la parole, en particulier sur des sujets sensibles. Il faut donc relever quelques disparités dans les temps d'intervention et un groupe d'élèves très motivé était de tous les débats, alors que d'autres ne se manifestaient que ponctuellement. Pour remédier à cette situation, on pourrait envisager de distribuer davantage de supports et de prévoir une plus importante consolidation de l'assise théorique commune, afin de s'assurer que toutes et tous disposent de savoirs identiques avant de débiter des activités plus créatives. Afin de stimuler la

participation, et après analyse des images vidéos enregistrées lors de la mise en œuvre de la séquence en question, plusieurs régulations pourraient être mise en œuvre : adoption d'une posture moins statique de l'enseignant-e (déplacement, interaction avec les élèves...), variation plus fréquente des formes sociales de travail, interventions des élèves devant la classe après des travaux en petits groupes, questions provocatrices, entrée en apprentissage par un sujet d'actualité, etc. L'observation de cette séquence permet de mettre en avant que les apprentissages créatifs - et les apprentissages de dimension complexe (c'est-à-dire taxonomiquement élevés et concernant des objets complexes d'apprentissage), impliquant une dimension historique ou sociale, sont dépendants de variables didactiques qui ont en commun la dévolution, pour être mis en œuvre de façon efficiente. Un enseignement trop longtemps frontal, des longues plages d'oral collectif, la prise en charge de l'activité exclusive par l'enseignant-e tend à maintenir les élèves dans une posture plus passive, sans rebondir sur les prises de parole des autres élèves, en diminuant leur implication cognitive et donc, la complexité de réflexion recherchée.

4.2 Un dispositif d'enseignement-apprentissage créatifs ? Analyse

Le sujet proposé au sein de la séquence mise en œuvre, ainsi que la façon de l'aborder l'ancrent dès le début dans une perspective de pédagogie de la créativité : en effet, la thématique du mal correspond à un questionnement métaphysique sur lequel il n'existe aucune certitude scientifiquement vérifiable, mais une multitude de perspectives et d'hypothèses qui découlent autant des convictions personnelles de chacun que de croyances religieuses ou morales institutionnalisées. De plus, ce thème touche à un champ très vaste de production intellectuelle et artistique et se décline aussi bien dans les dogmes ésotériques que dans la culture populaire ; par conséquent, les réflexions qui l'entourent sont susceptibles, aussi bien par le nombre que la variété, de favoriser la pensée divergente, la sélection, combinaison et re-combinaison d'éléments, pour en extraire du sens et collaborer à la compréhension de phénomènes complexes.

Selon Isabelle Puccio (2013), un dispositif peut être qualifié de créatif s'il répond à plusieurs conditions ;

- *Un dispositif créatif doit se renouveler et être en lien avec l'objet d'apprentissage* : le dispositif proposé s'articule autour d'un concept thématique (le mal), qui servira de fil conducteur sur les quatre semestres prévus et se retrouvera donc au sein de chaque séquence et séance. Le renouvellement régulier est quant à lui garanti par la diversité des points de vue proposés (religieux, philosophiques etc.), mais aussi par la variété des activités et des formes sociales de travail. L'actualité culturelle autour de la thématique, selon l'angle choisi des *cultural studies*, peut également garantir un potentiel de renouvellement constant.
- *Un dispositif créatif doit permettre à l'apprenant-e d'avoir une expérience active de maîtrise qui consiste à réussir une « performance complexe »*. De nombreux aspects des séquences proposées s'ancrent dans cette perspective, comme par exemple la simulation du dialogue entre un-e hérétique et un-e croyant-e, une tâche qui demande un grand investissement aussi bien du point de vue des savoirs liés aux conceptions doctrinaires que des savoir-faire liés à l'expression orale et à l'argumentation.
- *Un dispositif créatif doit donner à l'élève une certaine autonomie pour prendre en charge des processus cognitifs comme la pensée divergente*. L'autonomie largement encouragée dans les séquences proposées ; en effet, de nombreux moments de réflexion, de mise en place de cartes conceptuelles ou encore de remue-méninges sont prévus, afin de permettre aux élèves d'aborder de façon libre et ouverte les problématiques complexes du programme.

Le cadre dans lequel s'inscrit cette séquence, à savoir l'absence ou du moins la très grande souplesse du PER et des MER est également très favorable à l'ouverture créative (Terzidis, 2020a). L'enseignant en formation a essayé de varier au maximum les supports (textes religieux, dialogues philosophiques, débats contradictoires...) afin de donner la possibilité aux élèves de ne plus raisonner en termes dichotomiques mais de s'interroger librement en s'ouvrant aux divergences et aux incertitudes ; ceci passe entre autres par les nombreuses perspectives de dialogue interdisciplinaire mises en place – en l'occurrence avec l'histoire et la philosophie – ainsi que par un changement de posture de l'enseignant-e, qui devient accompagnateur-ice – comme c'est le cas dans les phases de débat en ECR (Borter, Terzidis & Nyffeler, 2016). Ces différents paramètres permettent aux élèves de s'approprier des éléments du cours en les mettant en scène dans leurs propres créations (par exemple le débat fictif axé sur des points de vue religieux), ce qui est un des objectifs de la pédagogie créative (Boissière, 2020), et permet ainsi d'activer des apprentissages complexes, de haut degré taxonomique, s'appuyant sur une motivation intrinsèque forte.

Les modules trois et six (annexe 2) sont particulièrement porteurs d'enseignement et d'apprentissage créatifs, puisque les élèves sont appelé-e-s à participer à un jeu de rôle, un exercice qui permet de stimuler la créativité cognitive (Dyson, Dyson, Chang, Chen, Hsiung, Tseng & Chang, 2016) – et qui peut de surcroît s'avérer très utile

pour aborder les questions socialement vives et contourner le risque de l'intime – ainsi qu'à analyser une production de leur choix issue de l'art ou des cultures populaires. Cette dernière activité va leur permettre de tisser des liens avec leurs représentations et d'interroger les rapports entre les expressions culturelles récentes du mal et les grands courants religieux ou philosophiques. À travers le choix libre du thème et du point de vue d'analyse – les élèves peuvent distribuer un support écrit, diffuser un extrait, demander à la classe de donner son avis, organiser un débat, etc. – chacun·e· est ainsi invité·e à quitter ses *habitus* et à se détacher des codes traditionnels de l'enseignement de la discipline en question (Terzidis, 2020a).

Cette analyse serait incomplète si nous n'évoquions pas l'aspect émotionnel, qui est aussi une composante majeure de l'enseignement créatif. Comme le souligne Isabelle Puozzo (2013), certaines émotions sont en effet susceptibles de faciliter les apprentissages, et un état émotionnel positif sera garant de meilleures performances. Nous pensons que la séquence présentée ici va offrir aux élèves plusieurs occasions d'avoir confiance en elles et eux et de maîtriser certaines compétences liées entre autres à la compréhension d'un texte, ne serait-ce que par la nature des questions abordées : les interrogations sur le mal étant universelles et les biais par lesquels elles sont approchées étant issus de sources souvent marginales et peu connues, les élèves seront déjà vraisemblablement sur un pied d'égalité par rapport aux prérequis, aux conceptions préalables et à la nouveauté des apprentissages. Citant Lubart et Brewer, Puozzo (2013) rappelle qu'une tâche qui favorise le développement de la pensée créative doit être placée à un moment-clé du curriculum, pour pouvoir être réactivée par la suite dans un autre contexte à travers une émotion. Or nos deux activités les plus marquées par la créativité – le jeu de rôle et les exposés – se situent en effet à des moments cruciaux (milieu et fin de séquence) et les savoirs et compétences qui y sont liés seront donc susceptibles d'être remobilisés dans des apprentissages ultérieurs, par exemple durant un autre semestre du dispositif didactique. Par conséquent, il s'avère primordial d'associer ces deux activités à des émotions positives en facilitant la production orale et en instaurant une dimension ludique : dans le contexte du jeu de rôle, on pourrait par exemple prévoir des déguisements ou des accessoires. Idéalement, l'enseignant·e devrait poser les conditions nécessaires pour transformer ces moments en expériences de *flow* au sens où l'entendent Quoidbach, Mikolajczak, Kotsou & Nélis (2009), à savoir des activités équilibrées entre compétences personnelles et exigence de la tâche qui aboutissent à un mélange d'émotions positives et à une sensation d'épanouissement que les élèves souhaiteront répéter. Cette expérience de *flow* peut être également mise en lien avec la zone proximale de développement, que Vigotsky (1933) décrit comme le lieu où les apprentissages sont réellement générés, de façon efficiente.

5 Discussion

5.1 Limites, considérations générales émergentes de cette proposition

Il est évident que la mise en place de telles séquences, au sein d'une telle planification, ne se fait pas sans difficulté, car elle demande une préparation considérable, passant par un tri méticuleux des sources susceptibles d'être ou non exploitées. L'enseignant·e devra choisir les supports les mieux adaptés, en particulier pour les travaux individuels, afin de veiller à proposer pour chaque thème abordé une qualité de travail identique. En ce qui concerne d'éventuels exposés, il s'agit de faire preuve de vigilance en demandant une présentation résumée des sources et des thèmes abordés, surtout dans les domaines où les connaissances préalables des élèves sont très différentes au sein d'une même classe.

Des questions socialement vives risquent également de faire leur apparition à différents moments, spécialement lors des évaluations sommatives proposant dialogues et débats, mais pourraient se manifester à d'autres moments. Comme le rappelle en effet Nicole Durisch Gauthier (2009), les QSV entrent à l'école aussi bien par les savoirs scolaires que par l'actualité ou par les demandes des familles ; il est donc tout à fait envisageable que le choix de certains sujets attire des critiques de la part de parents ou de collègues. Toutefois, en ce qui concerne les débats, la solution du jeu de rôle pour laquelle nous avons opté nous semble être une alternative efficace : en assignant à chaque élève un rôle à jouer et un point de vue à défendre, on peut mieux dépersonnaliser l'activité et éviter un jugement sur les prises de position. De plus, la peur du jugement et de l'échec, la crainte de l'erreur, ou le sentiment d'impuissance qui peuvent constituer des limites importantes à l'enseignement créatif (Terzidis, 2020b) sont ainsi potentiellement écartés ou du moins grandement réduits.

Évidemment, une planification nécessite l'épreuve de la mise en œuvre réelle, pour permettre une discussion plus pertinente. L'expérience de réalisation décrite plus haut amène des premières ébauches de pistes d'optimisation, vers une plus grande dévolution et des formes sociales de travail plus variées. Ces premiers pas gagneront à être étayés par d'autres mises en pratique réflexives (selon la même modalité que réalisée ici : planification-mise en œuvre-analyse réflexive), afin d'ancrer cette proposition dans un cycle itératif, créatif, visant l'efficacité et la pertinence de l'enseignement de l'ECR.

5.2 L'indispensable ancrage de la croyance

Au-delà de ces considérations pratiques, il nous semble aussi très important d'éviter un écueil méthodologique qui, s'il peut amorcer d'enrichissants débats en milieu académique, risque fort de dénaturer la branche dans le cadre d'un enseignement scolaire : la réduction de la religion à la culture, à travers un processus systématique de relativisation et de déconstruction. Cette difficulté apparaît d'autant plus vivace si l'on considère l'appellation quelque peu ambiguë de la discipline, à savoir *Éthique* et *cultures religieuses*, ce dernier terme étant déjà susceptibles d'être interprété de façon très variable.

Reconnaissons cependant d'emblée que la déconstruction – au sens où elle a été théorisée par Derrida (dans *De la grammatologie* ou encore *Psyché Invention de l'autre*) sur la base des textes d'Heidegger (*Être et temps*, *Qu'appelle-t-on penser ?* etc.) – est un outil très important au sein des *cultural studies*, comme l'a souligné à de nombreuses reprises Gayatri Spivak (Spivak, 2000), traductrice de Derrida et figure majeure des *postcolonial studies*.

Quant aux discours religieux, qui se proclament généralement comme le reflet d'une vérité révélée et suprahumaine, ils se prêtent souvent bien aux processus de déconstruction (Mary, 2013) ; toutefois, il faudrait éviter que ces derniers ne dissolvent totalement le phénomène religieux, risque qui tend particulièrement à se manifester lors d'analyses interdisciplinaires. Il nous semble donc important de rappeler aux élèves que la religion – ainsi que toutes ses manifestations culturelles dérivées – est liée à une dimension de croyance originale qui ne peut pas être exclusivement appréhendée par une approche historique ou sociologique. Pour illustrer cette existence en tant que phénomène à part entière de la religion, Kevin Schilbrack dresse un intéressant parallèle avec la notion de frontières : on peut ne pas les aimer ou estimer qu'elles ne sont que des constructions historiques, il n'empêche que ces points de vue ne nous permettraient pas une analyse pertinente de la situation si un conflit venait à éclater entre deux états au sujet d'une frontière (Schilbrack, 2013). Il en va de même pour les religions, qui ne peuvent donc pas être appréhendées comme des constructions culturelles sans spécificités propres et cet aspect des choses devrait être le plus souvent possible présenté aux élèves : ainsi, si l'on analyse par exemple le film *L'exorcisme d'Emily Rose* (2005), il faudra relever que l'histoire n'est pas qu'une projection du réalisateur Scott Derickson, mais qu'elle s'inspire de l'exorcisme réel de la jeune allemande Anneliese Michel en 1976 et que cet exorcisme n'a été possible que parce que l'Église catholique reconnaît officiellement la possession démoniaque, reconnaissance qui découle elle-même de la croyance aux démons dans le Moyen-Orient biblique. Les élèves pourront ainsi appréhender les liens qui unissent les dogmes religieux entre eux mais aussi à leurs expressions culturelles contemporaines, sans perdre de vue leur caractère particulier et distinct d'autres sujets abordés en sciences humaines et sociales.

6 Conclusions et pistes de prolongements réflexifs

D'une façon plus générale, l'utilisation des *cultural studies* dans l'enseignement doit permettre de rétablir un lien perdu entre les expressions ou productions culturelles que les vicissitudes de l'histoire ou le contexte de leur création ont écarté des savoirs enseignés à l'école et leurs sources qui, dans de très nombreux cas, appartiennent aux savoirs scientifiques et académiques.

D'un point de vue sociologique, cette hiérarchisation des savoirs, marquée par la catégorisation et l'exclusion, repose bien souvent sur des critères arbitraires : on le voit particulièrement bien en littérature où les analyses de Bourdieu soulignent le fait que les luttes de définition ou de classement des œuvres comme les processus de consécration des auteur·e·s sont étroitement liés à des enjeux de défense d'ordres établis et de légitimité littéraire (Bourdieu, 1992). Cette conception peut être extrapolée à d'autres disciplines scolaires, où les choix de corpus et de thématiques semblent parfois être effectués sur la base de critères pédagogiques peu explicites : qu'est-ce qui différencie, en fin de compte, les savoirs scolaires d'autres connaissances culturelles ? Leur caractère officiel, leur antériorité, leur « sérieux » par opposition à une dimension ludique ou récréative – qui est pourtant souvent liée à la transmission de savoirs scientifiques – ou le fait qu'il puissent donner lieu à un certain type d'analyses ? Ou alors faut-il uniquement se concentrer sur des savoirs institutionnalisés et non sur leurs réappropriations culturelles, leurs variations ou leurs expressions artistiques ? Ceci justifierait par exemple l'enseignement du christianisme, mais pas la multitude d'hérésies et de dissidences qui en sont pourtant issues, comme en français, les programmes pourraient privilégier la matière arthurienne d'origine à ses innombrables réécritures. Toutefois, les études littéraires ont surmonté cette limitation, du moins dans l'enseignement supérieur : en 1982, Gérard Genette, en publiant *Palimpsestes*, ouvrait ainsi une nouvelle perspective d'étude sur le thème des transformations et des imitations d'œuvres antérieures.

Ne pourrait-on pas envisager d'agir de la sorte dans d'autres disciplines et d'autres degrés d'enseignement ? Partir de la variante, de la marge, de l'œuvre d'art ou de la production populaire, l'expliquer par la somme de ses déterminations historiques et enfin en atteindre les sources et les origines, conformément à un processus souvent expérimenté en histoire de l'art ? (Jauss, 1972)

Cette démarche créative d'enseignement peut se révéler particulièrement fructueuse dans le domaine de la religion, qui a connu un immense changement de paradigme depuis la deuxième moitié du 20^e siècle et où les dogmes – qui étaient jadis les principales sources des savoirs scolaires dans la discipline – ont considérablement perdu leur caractère de transcendance et d'immuabilité. Malgré les conditionnements sociaux et historiques, lesdites expressions n'en demeurent pas moins révélatrices du phénomène religieux dans sa diversité et son unité. Et même lorsqu'elles se manifestent sous des formes qui peuvent sembler très éloignées de toute perspective savante, elles n'en demeurent pas moins de précieux objets d'analyse et des témoins révélateurs de leur époque, comme le met bien en évidence un récent article d'Arnaud Saura-Ziegelmeyer (2018) consacré à la représentation des religions antiques dans les jeux vidéo.

On l'aura compris, adopter une pédagogie de la créativité, en articulant un enseignement créatif et des apprentissages créatifs, va jouer un rôle des plus importants au sein des enseignements qui prendront en compte les *cultural studies*, car elle pourra s'épanouir non seulement dans le très vaste champ ouvert par la multiplicité des objets d'étude mais aussi dans la variété des travaux et apprentissages qui pourront y être liés. Cependant, une telle ouverture ne peut se concevoir qu'à travers une révision de notre définition du savoir, telle que la proposent Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville & Mosconi (1989) : après avoir rappelé à quel point cette notion était floue, il nous invite, citant Michel Foucault, à la considérer entre autres comme un domaine constitué par les différents objets qui acquerront *ou non* un statut scientifique... Ainsi, c'est en sortant des sentiers battus de l'école que nous pourrions assurer la jonction des *cultural studies* et de la pédagogie créative, pour permettre des apprentissages complexes, pertinents et intéressants en Éthique et cultures religieuses, au-delà des préjugés ou des difficultés liées à cette discipline. De par la grande latitude dont disposent ses enseignant·e·s dans les degrés secondaires, l'Éthique et cultures religieuses - et de façon plus générale les sciences humaines et sociales - apparaissent donc comme un terrain privilégié pour expérimenter cette synergie dans les années à venir.

Annexe 1

La question du mal : programme général sur 4 semestres

Évaluation diagnostique : Donner la définition du mal et poser une problématique à travers un exemple

Cette première évaluation est très ouverte et a pour but de voir la façon dont les élèves vont aborder la question : angle plutôt religieux, social, philosophique ? Partant des résultats de ce travail, l'enseignement pourra être complété, adapté, etc.

Semestre 1 : Aux sources du mal

Le mal dans les monothéismes

Le mal dans le christianisme et le judaïsme : lectures et commentaires de différents récits bibliques

- Adam et Ève : le péché originel
- Caïn et Abel
- Les plaies d'Égypte
- Job
- Le massacre des Innocents
- La tentation du Christ au désert
- Le Christ exorcise un possédé
- L'Apocalypse

Le mal vu par des penseurs chrétiens : Saint Augustin et Saint Thomas d'Aquin

Le mal dans le protestantisme et la question du péché

Le mal dans l'Islam

Pistes de réflexion/discussion : le diable et les démons, la question de la faute, soumission du mal au bien, etc.

Outils : textes bibliques et philosophiques, analyses iconographiques d'œuvres d'art

Évaluation formative/sommative : résumé des différents courants, interprétation d'images et de textes

Le mal dans les hérésies et les dissidences

Manichéisme, gnose, catharisme : les dualismes absolus

La littérature intertestamentaire : la chute des anges

Pistes de réflexion/discussion : raison des hérésies, toute-puissance et bonté de Dieu...

Outils : extraits de textes, repères historiques, grille comparative avec les monothéismes...

Évaluation sommative : dialogue fictif entre un-e hérétique et un-e croyant-e sur la nature et les origines du mal

La banalité du mal et le mal dans les totalitarismes

Hannah Arendt et le procès Eichmann

Les totalitarismes asiatiques

Pistes de réflexion/discussion : raison des hérésies, toute-puissance et bonté de Dieu...

Outils : témoignages, extraits de textes, repères historiques, extraits audio et vidéo

Évaluation sommative : analyse d'un témoignage du monde concentrationnaire

Le mal dans l'art et la culture populaire

Cinéma et jeux vidéo

Pistes de réflexion/discussion : évolution des représentations, contexte de réception...

Outils : œuvres d'art, extraits de films et de jeux

Évaluation sommative : exposé oral visant à identifier les sources et influences des représentations du mal dans ses expressions culturelles

Semestre 2 : Penser le mal sans Dieu

Penser le mal avant Dieu

Métaphore des philosophes dans la Divine Comédie : petit récit d'introduction pour montrer qu'il a existé tout un mode échappant à la dichotomie du bien et du mal

La philosophie grecque : Socrate, Platon, Aristote

Le dualisme antique : Plotin et le néoplatonisme

Épicuriens et stoïciens : agir pour éviter le mal

Le destin et les figures du mal dans l'Antiquité païenne

Pistes de réflexion/discussion : représentation du mal dans l'Antiquité, la vertu, la responsabilité humaine...

Outils : textes philosophiques, dialogues, théâtres, analyse iconographique (statues, fresques, illustrations modernes de textes antiques...)

Évaluation sommative/formative : celle-ci pourrait prendre la forme d'un débat oral avec un système de jeu de rôle, les élèves incarnant par exemple un·e penseur·se chrétien·ne s'opposant à un·e philosophe grec, ou des penseurs·se grec·que·s en désaccord sur la question du mal.

Penser le mal loin de Dieu

La vision hindoue du mal : karma et réincarnation

Le mal vu par le bouddhisme

Quelques figures du mal en Orient (bouddhisme tibétain)

Pistes de réflexion/discussion : la notion de karma, les différences avec la pensée occidentale

Outils : textes sacrés et philosophiques, récits, analyse d'images et de symboles...

Évaluation sommative : analyse d'une situation au prisme de différentes religions/philosophie orientales

Semestre 3 : Le mal dans la modernité (I)

Évaluation diagnostique et sommative : cette première évaluation de la deuxième année a pour objectif de récapituler les connaissances de l'an passé mais aussi de comparer les visions monothéistes et païennes avec celles de la modernité en général et des élèves en particulier. Elle pourrait par exemple prendre la forme d'une question ouverte sur l'évolution d'un concept (par ex : Le diable fait-il toujours peur au 21^e siècle ?).

Philosophie et concept du mal

Spinoza

Nietzsche

Kant

Heidegger

Vision et représentation du mal dans la société moderne/contemporaine

Lecture des principaux textes philosophiques de quelques auteur·e·s

Pistes de réflexion/discussion : la remise en question du mal personnifié, mort de Dieu et mort du mal, la responsabilité de l'homme

Outils : textes philosophiques, débats, argumentations détaillées...

Évaluation sommative/formative : synthétiser la vision du mal chez différent·e·s auteur·e·s

Semestre 4 : Le mal dans la modernité (II)

Camus

Sartre

Simone Weil

Golding

Durant ce dernier semestre, les perspectives d'analyses s'ouvrent à l'art, à la littérature, à l'histoire...

L'accent est essentiellement mis sur les réflexions postérieures au traumatisme des deux guerres mondiales.

Lecture d'extraits littéraires/philosophiques : La Peste, Sa majesté des mouches...

Pistes de réflexion/discussion : la place du mal dans l'art, la banalité du mal, le mal dans l'existentialisme...

Outils : textes littéraires, poèmes, tableaux...

Évaluation sommative : pour cette dernière partie, on pourrait demander aux élèves de choisir une ou plusieurs approches vues durant ces 4 semestres et l'illustrer à travers une création personnelle (individuelle ou collective) : nouvelle, théâtre...

Annexe 2**Synthèse des modules d'enseignement :**

Un module correspond à une séance d'enseignement (45 minutes)

Module 1

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
Le mal dans les monothéismes Le mal dans le christianisme et les monothéismes : lectures et commentaires de différents récits bibliques et coraniques	Connaître les origines du mal dans les monothéismes Comparer les points de vue des trois religions monothéistes sur le mal	Textes bibliques et philosophiques, analyses iconographiques d'œuvres d'art	Frise chronologique à compléter Exercice à trous Iconographie à observer et analyser	Enseignement frontal de l'enseignant Exercices à faire en binômes

Module 2

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
<p>Le mal dans les hérésies et les dissidences</p> <p>Manichéisme, gnose, catharisme : les dualismes absolus</p> <p>La littérature intertestamentaire : la chute des anges</p>	<p>Situer les hérésies et les courants dissidents chronologiquement et géographiquement</p> <p>Définir la littérature intertestamentaire et citer quelques exemples</p> <p>Distinguer les origines du mal dans les dissidences</p>	Textes religieux et philosophiques	Lecture et analyse de textes	<p>Par groupes de quatre, les élèves reçoivent un texte à commenter.</p> <p>Deux élèves sont chargés de relever les points communs avec les monothéismes, les deux autres de trouver les différences.</p> <p>Les groupes sont ensuite appelés à dialoguer et à comparer leurs textes et points de vue.</p>

Module 3

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
<p>Le dialogue des perspectives</p> <p>Débats, controverses et violences autour de la question des origines du mal</p>	Connaître les contextes historiques où se sont déroulés les controverses sur l'origine du mal	<p>Extraits du Livre d'Hénoch</p> <p>Extraits de textes cathares</p> <p>Bible (Livre de la Genèse)</p>	<p>Argumentation orale</p> <p>Pertinence des arguments</p> <p>Adéquations avec les réalités historiques et dogmatiques</p>	Cette séance consiste en un jeu de rôle mettant en scène le dialogue fictif d'un-e chrétien-ne et d'un-e hérétique. Le débat polémique entre leurs positions sera construit sur les références théoriques acquises lors des séances précédentes.

Module 4

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
<p>La banalité du mal :</p> <p>définition chez Hannah Arendt</p>	<p>Comprendre le concept de la banalité du mal chez Arendt</p> <p>Lier ce concept au contexte du procès Eichmann</p>	Textes d'Hannah Arendt	<p>Lecture et analyses de textes</p> <p>Comparaisons avec des textes vus précédemment</p>	Cette séance comportera un jeu de rôle mettant en scène le dialogue fictif d'un-e chrétien-ne et d'un-e hérétique. Le débat polémique entre leurs positions sera construit sur les références théoriques acquises lors des séances précédentes.

Module 5

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
Le mal dans les totalitarismes	Comprendre le concept de la banalité du mal chez Arendt Lier ce concept au contexte du procès Eichmann	Extrait sonore et texte sur le procès d'Adolf Eichmann Témoignages de prisonniers des camps khmers rouges	Lecture de témoignages Liens et comparaisons entre les totalitarismes	Par groupe de deux, les élèves listent les textes, y relèvent les éléments relatifs à la banalité du mal et effectuent une comparaison entre les régimes totalitaires.

Module 6

Objet d'enseignement	Objectifs spécifiques	Outils / supports	Outil d'évaluation formative	Remarques sur le déroulement
Le mal dans l'art et la culture populaire	Identifier et commenter les représentations du mal dans l'art et la culture populaire (cinéma, jeux vidéo, etc.) Lier ces représentations à leurs fondements religieux ou philosophiques	Supports proposés par les élèves ou choisis par l'enseignant Tableaux classiques et œuvres littéraires Extraits de films et jeux vidéo	Exposé oral	Par binôme, les élèves préparent une courte intervention orale sur une des représentations du mal de leur choix.



A propos des auteur-e-s

Amalia Terzidis est professeure et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais, où elle coordonne les didactiques des sciences humaines et sociales, et travaille notamment sur les notions de créativité et d'innovation didactiques et pédagogiques. amalia.terzidis@hepvs.ch

Olivier Wicky est enseignant de français et d'Éthique et cultures religieuses en Valais, pour le secondaire I & II. Assistant doctorant à l'Université de Lausanne, il est l'auteur de nombreuses publications et de cours universitaires. olivier.wicky@unil.ch

Références

- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeblerli, P. (dir.). (2011). *L'Éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, vol. 130.
- Audigier F. (2013). Éléments pour une histoire des didactiques des disciplines du monde social : Éducation à la citoyenneté-géographie-histoire. *Épistémè*, 10. 127–155.
- Bégin, L. (2008). Éthique et culture religieuse : une réponse appropriée au défi du pluralisme. *Éthique publique*, 10, 1. DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1737>
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- Bleisch, P., Desponds Meylan, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Revue de didactique des sciences des religions: notions, concepts, intentions/*Zeitschrift für Religionskunde: Begriffe, Konzepte, Programmatik. Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 8-25. <http://www.religionskunde.ch/index.php/zfrk-rdsr-1-2015>
- Borter, S., Terzidis, A. & Nyffeler, N. (2016). Enseigner la créativité : quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'un dispositif de formation, dans I. Capron Puozzo, (dir.), *Créativité et apprentissage : un tandem à réinventer ? Formation et pratiques d'enseignements en question*, *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, Hors série no 1. http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/HS1.html
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Le Seuil.
- Chan, S., & Hui, PK. (2011). Introduction. Education and cultural studies, *Cultural studies*, 25, 1, 1–8.
- Corbellari, A. (2019). *Le Moyen Âge à travers les âges*, Neuchâtel : Alphil.
- Coppey Grange, S., Moody, Z. & Darbellay, F. (2016). Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 1 (hors-série), 95–111.
- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A Lifewidefoundation*. Londres : Continuum.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1987). *Psyché Inventions de l'autre*, Paris : Galilée.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*, 1. *Arts de faire*, Paris : Gallimard.
- Durisch Gauthier, N. (2009) Enseigner les faits religieux et les questions sociales vives : de l'université à l'école. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Récupéré sur http://www.iraahse.eu/wa_files/Durisch_20Gauthier_20N.pdf
- Dyson, S.B., Chang, Y.L., Chen, H.C., Hsiung, H.Y., Tseng, C.C. et Chang, JH. (2016). The Effect of Tabletop Role-Playing Games on the Creative Potential and Emotional Creativity of Taiwanese College Students. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 88–96
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 111–129.
- Ferret, V. (dir.) (2010), *Médiévalisme, modernité du Moyen Âge*, Paris : L'Harmattan.
- Ferret, V. (dir.) (2012). *Dictionnaire Tolkien*, Paris : CNRS Éditions.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 4, 70–78.
- Heidegger, M. (1927) *Être et temps*, Paris : Gallimard (1964).

- Heidegger, M. (1951) *Qu'appelle-t-on penser ?* Paris : PUF.
- Jauss, HR. (1972). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jeffrey, B & Craft, A (2004, March). Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships. *Educational Studies*, 30, 1, 77–87.
- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). Learner Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759–766.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 4, 212–218.
- Larrington, C. (2019). *Winter is coming. Les racines médiévales de Game of Thrones*, Paris : Passés/composés.
- Le Marec, Y. (2007). Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire. *Communication au colloque de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Valenciennes*, Récupéré du site : http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/y-le-marec.pdf
- Lison, C. & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30, 1. DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.769>
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Mary, F. (2013). La déconstruction et le problème de la vérité. *Les Études philosophiques*, 105, 2, 221-238. <https://doi.org/10.3917/leph.132.0221>
- Maigret, E. (2000). Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55, 3, 511–549.
- Mattelard, A. & Neveu, E. (2008). *Introduction aux Cultural Studies*. Paris : La découverte.
- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions, *Revue de didactique des sciences des religions/Zeitschrift für Religionskunde* 1, 85–94.
- Nussbaum, M. (15.06.2010). Une crise planétaire de l'éducation. *Courrier international*, 24. Récupéré le 15 novembre 2020 sur le site <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education>
- Pache, A., Curnier, D., Honoré, É. & Hertig, P. (2016). Penser l'avenir de manière créative : un enjeu central de l'éducation en vue du développement durable. *Revue française de pédagogie*, 4, 51–62.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Education et socialisation - Les Cahiers du Cerfee*, 33, 1-14.
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Kotsou, I. & Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Reusser-Elzingre, A. et Corbellari, A. (dir.) (2014). *Le Moyen Âge en bulles*, Gollion : Infolio.
- Saura-Ziegelmeier, A. (2018). *Religions antiques et jeux video : des polythéismes qui n'en sont plus ? Exemples choisis*. Récupéré sur le site Antiquipop, <https://antiquipop.hypotheses.org/5465>
- Schilbrack, K. (2013). After We Deconstruct 'Religion', Then What ? A Case for Critical Realism. *Method and Theory in the Study of Religion*, 25, 107–112.
- Spivak, G.C. (2000). Deconstruction and Cultural Studies: Arguments for a Deconstructive Cultural Studies. Dans N. Royle (dir.), *Deconstructions : A users's guide* (p. 14-43), London : Palgrave.

- Terzidis, A. & Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 43, 3, 124–153.
- Terzidis, A. (2020a). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des *habitus* de l'enseignement de l'Histoire : une Recherche design en Education en didactique de l'histoire au Secondaire II. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, 6, 1–10.
- Terzidis, A. (2020b). Former les enseignants pour la génération «Z»... ou la créativité didactique. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, 6, 99–106.
- Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactiques*, 16, 2, 9–28. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0009>
- Vigotsky, L. (1933). *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget (1985), Paris : Éditions Sociales.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments: The Art of Creative Teaching in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press.



Fasten und Feiern im Fernunterricht

Fachdidaktische Überlegungen zu einer Lektionsreihe über Fasnacht, Ostern und Ramadan

Olivia Franz-Klauser

In diesem Artikel wird eine Lektionsreihe zu den Themen Ostern und Ramadan vorgestellt, welche im Rahmen des Fernunterrichts an einer altersdurchmischten Unterstufenklasse durchgeführt wurde. Es wird gezeigt, mit welchen Methoden, Tools und Lernarrangements religionskundlicher Unterricht im Fernunterricht stattfinden kann. In einer Reflexion werden die Chancen und Herausforderungen des Fernunterrichts dargestellt und mit Situationen des Präsenzunterrichts verglichen. Dies erfolgt zuerst allgemeindidaktisch und anschliessend fachspezifisch. Der Anhang bietet einige Fotos von digitalen Unterrichtssituationen und Lernspuren von Schüler_innen.

Dans cet article, une série de leçons sur Pâques et le Ramadan est présentée, qui a été réalisée dans le cadre de l'enseignement à distance dans une classe d'âge mixte de l'école primaire. Il est montré quelles méthodes, quels outils et quels dispositifs d'apprentissage peuvent être utilisés pour enseigner les cultures religieuses à distance. Dans une réflexion, les chances et les défis de l'enseignement à distance sont présentés et comparés à des situations d'enseignement en face à face. Cela se fait d'abord de manière didactique générale, puis de manière spécifique à chaque matière. L'annexe présente quelques photos de situations d'enseignement numérique et de parcours d'apprentissage des élèves.

This article presents a series of lessons on Easter and Ramadan, which were carried out in the context of distance learning in an age-mixed lower school class. It is shown with which methods, tools and learning arrangements religious studies can be taught at a distance. The opportunities and challenges of distance learning are presented and compared with situations of face-to-face teaching. This is done first in a general didactic way and then in a subject-specific way. The appendix offers some photos of digital teaching situations and learning tracks of pupils.

1 Einleitung

Am 13. März 2020 hob die Bildungsdirektion des Kantons Zürich aufgrund der Corona-Pandemie die Schulpflicht auf und beauftragte die Schulen, Fernunterricht einzurichten (Volksschulamt Zürich, 13.03.2020). In manchen Schulen forderten Schulleitung oder Behörde, nicht an Inhalten zu arbeiten – wobei offenblieb, was genau mit «Inhalt» gemeint war. Die überstürzte Situation verlangte eine kurzfristige und flexible Planung. Über den in der Folge erteilten Fernunterricht im Fach Religionen – Kulturen – Ethik (RKE) an einer Unterstufenklasse zu schreiben bedeutet, im Nachhinein ein Experiment in pädagogischer und fachdidaktischer Hinsicht zu reflektieren. Ein Experiment, das sich laufend den neuen Rahmenbedingungen der Bildungsdirektion und den Anweisungen der Schulgemeinde anzupassen hatte und dessen Konzept im Laufe des Fernunterrichts immer konkretere Formen annahm.¹

2 Begründungen für RKE als Teil der zu unterrichtenden Fächer

Wie lässt sich rechtfertigen, im Rahmen von notfallmässig verordnetem Fernunterricht ausgerechnet ein Fach in den Fokus zu nehmen, welches mit einer Wochenlektion dotiert ist (Volksschulamt Zürich, 2017)? Die meisten Schulen konzentrierten sich in der ersten Zeit auf die Fächer Deutsch und Mathematik, welche im Kanton Zürich auf dieser Stufe benotet werden. Viele Lehrpersonen bemühten sich zusätzlich um gestalterische und musische Anregungen. Wie es weitergehen würde und welche Bedingungen für den Fernunterricht gelten würden, war zu diesem Zeit-

¹ Ich danke an dieser Stelle Urs Schellenberg herzlich für die konstruktiven Anmerkungen.

punkt noch unklar. Für die Entscheidung, in dieser Situation das Fach RKE neben Mathematik zum Kernthema zu machen, gibt es drei Gründe:

Die Sprache als Hauptwerkzeug für das Fach

Der LP 21 benennt im Kompetenzbereich Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) 12 «Religionen und Weltansichten begegnen» die Kompetenzen, die in der Perspektive RKE zu erwerben sind (Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2017a). Beim Durchgehen der Kompetenzstufen fällt auf, dass die verwendeten Verben Tätigkeiten beschreiben, welche mehrheitlich auf die Sprache als Grundlage angewiesen sind: entdecken, erkennen, benennen, beschreiben, erschliessen, erzählen, darstellen, zuordnen, vergleichen, erläutern. Wer diese Kompetenzen einüben will, kommt um Sprache nicht herum. Vielmehr ist das Arbeiten an ihnen eng mit Wortschatzerweiterung und mit Kompetenzen im Bereich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben verbunden – also mit den vier ersten Kompetenzbereichen, welche der Lehrplan für Deutsch nennt (Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2017b). Diese Feststellung betrifft nicht nur die Perspektive RKE, sondern die Denk- Arbeits- und Handlungsweisen aller NMG-Perspektiven bedürfen der Sprache. Die Entscheidung, RKE zu einem Schwerpunkt des Fernunterrichts zu machen, war eine Entscheidung für sprachliche Förderung an einem aktuellen Thema. Neben der Sprache waren die fachspezifischen Themen der Kompetenzbereiche NMG 11 und 12 im Fokus.

Der Lebensweltbezug und der günstige Zeitpunkt

Der Beginn des Fernunterrichts fiel mitten in die christliche Fastenzeit, Ostern stand bevor (je nach Konfession verschiedene Sonntage im April) und ebenso der muslimische Fastenmonat Ramadan (24. April bis 24. Mai 2020). Diese Themen waren ohnehin für das 4. und den Anfang des 5. Quintals vorgesehen, da sich die zeitliche Nähe der beiden Fastenzeiten zu einem Vergleich anbot. Kinder aus Familien, welche die betroffenen religiösen Traditionen praktizieren, waren viel stärker mit ihnen konfrontiert, da sie ganztags zu Hause waren. Für sie waren die gewählten Festtraditionen mit vielen Emotionen verknüpft. Sie konnten in einem für sie bedeutungsvollen Lerngegenstand begleitet werden (Brandenberger & Hascher, 2016, S. 296). Kinder, für die dies nicht zutraf, konnten diese Verbundenheit bei ihren Mitschüler_innen online miterleben. Sie lernten dadurch nicht nur vom gebotenen Unterrichtsmaterial, sondern auch von den Mitschüler_innen, was religiöse Traditionen Menschen bedeuten können. Die Kinder lernten so miteinander und voneinander.

Passende Methoden und vorhandene Materialien

Sowohl zu den Frühlingsfesten Fasnacht, Sechseläuten, Chalandamarz und Ostern als auch zum Ramadan liegt diverses Filmmaterial online vor, auf das bei geschlossenen Bibliotheken zurückgegriffen werden konnte. Zusätzlich bietet das Lehrmittel Blickpunkte 1 Texte und Arbeitsblätter zu diesen Traditionen (Pfeiffer & Schmid, 2012).

3 Rahmenbedingungen der Schule und der Klasse

Die Unterstufenklasse einer Kleinstadt im Kanton Zürich bestand aus 21 Schüler_innen mit je sieben Kindern der ersten, zweiten und dritten Klasse, welche altersdurchmischt unterrichtet werden. Altersdurchmischt zu lernen, ist im Schulprogramm als pädagogische Grundhaltung festgehalten², und die Kinder sind an Wahlmöglichkeiten und Selbständigkeit gewöhnt, was im Fernunterricht vermehrt zum Tragen kam. Die Schule hat den QUIMS-Status; das heisst es sind zusätzliche Ressourcen vorhanden, weil mehr als 40 % der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch (DaZ) sprechen (Kanton Zürich Volksschulamt, 2020). In dieser Klasse sprechen zwei Kinder mit beiden Eltern Schweizer Dialekt, eines mit einem Elternteil und die anderen Familien sprechen mehr oder weniger Mundart oder Standardsprache und weisen einen Migrationshintergrund sowie einen heterogenen Bildungshintergrund auf. Insgesamt sprechen die Kinder 14 verschiedene Sprachen: Deutsch, Arabisch, Türkisch, Kurdisch, Tamilisch, Thai, Russisch, Portugiesisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Französisch, Polnisch und Englisch.

Als der Präsenzunterricht eingestellt wurde, entschied diese Schulgemeinde, den Unterricht von Anfang an und für alle Stufen digital zu organisieren. Die Kommunikationskanäle und zu verwendenden Lernplattformen wurden für alle Klassen verbindlich festgelegt. Notwendige Informationen und Schulungsvideos wurden durch das PICTS-Team (Pädagogischer ICT-Support) auf einer speziell angelegten Webseite über das Wochenende bereitgestellt. Lehrpersonen erhielten am ersten Tag der geschlossenen Schulen eine Information über Livestream und Mails mit Zusatzinformation wie Logins, Passwörtern und weiteren Anweisungen.

² Das Schulprogramm basiert stark auf dem Ansatz von Ackermann & Gehri (2015).

Für den hier vorgestellten Unterricht sind folgende Informationen zur eingesetzten digitalen Technologie relevant: Zur Kommunikation mit den Schüler_innen wurde Zoom eingerichtet und zur Kommunikation mit den Eltern und zum Erteilen und Präsentieren von Aufträgen kam die Applikation ClassDojo zum Einsatz.³ Neben dem grossen Aufwand, alle Familien bei Bedarf mit zusätzlichen Geräten zu versorgen und beim Download und Login auf allen denkbaren Kommunikationskanälen zu helfen, lockten gleichzeitig ganz neue Möglichkeiten des Unterrichts.

4 Unterricht online

Anfänglich erhielten die Kinder pro Tag eine bis drei verschiedene Anregungen oder Aufträge über ClassDojo, gegen Ende der ersten Woche konnte die Mehrheit der Klasse um 9 Uhr den Tag mit ihrem gewohnten Morgenkreisritual beginnen, welches für die digitale Situation leicht angepasst wurde. Für die folgenden Wochen erwies sich ein Stundenplan als hilfreich, der tägliche Meetings für die Klassen zu gleichbleibender Zeit vorsah (siehe Abbildung 1).

	MO	DI	MI	DO	FR	
9.00	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis	
10.00						
11.00	1. Kl	1. Kl	1. Kl	1. Kl.	1. Kl.	
	2. Kl	2. Kl	2. Kl	2. Kl	2. Kl.	
13.30	3. Kl	3. Kl	3. Kl	3. Kl.	3. Kl.	
	Einzel	Einzel	Einzel	Einzel	Einzel	
14.30						

Abb. 1: Stundenplan

Die Lehrpersonen behielten ihre übliche Fachverantwortung bei und so erteilte die eine Lehrperson Mathematik und die andere Deutsch beziehungsweise RKE. Die Klasse hatten im Schnitt jeden zweiten Tag eine Lektion RKE. Im Vergleich zu der sonst üblichen einen Wochenlektion war das eine komfortable Situation. Anfänglich fehlten meist eines oder mehrere Kinder, weil die Zeit vergessen ging, der Akku leer war, der Link nicht funktionierte, das Login vergessen oder der Papa gerade nicht da war etc. Es musste immer sehr flexibel auf die gerade anwesenden Kinder eingegangen werden und die angedachte Gestaltung der Zoom-Meetings unterlag andauernd allen möglichen Einschränkungen: nicht funktionierende Mikrofone, schwankende Verbindungen, Geschwister, die zuschauten oder halfen, Tasten und Knöpfe, welche die Kinder nicht fanden oder nicht bedienen konnten. Dies alles ist bei der folgenden Darstellung der Sequenz mitzudenken. In der dritten Woche waren bis auf zwei Kinder fast alle mindestens einmal am Tag online ansprechbar.

5 Erstellen digitaler Unterrichtsmaterialien

Als Mitte April klar war, dass der Fernunterricht auch nach den Ferien weitergehen würde, entschied die Schulgemeinde, mit Edulo (<https://www.edulo.com>) eine weitere Plattform einzuführen, um einen qualitativ guten und ressourcenschonenden Fernunterricht auch im Fall einer schrittweisen Rückkehr zum normalen Präsenzunterricht zu garantieren. Edulo ermöglicht es einem Team von Lehrpersonen, gemeinsam digitale Lerneinheiten zu erstellen und miteinander zu teilen, wobei die Aufgabenpakete – sogenannte Bücher mit Kapiteln und Seiten – mittels eines Codes sämtlichen angeschlossenen Klassen zur Verfügung gestellt werden können. Eine Anzahl von Lehrmitteln war bereits hinterlegt, allerdings fast ausschliesslich für die Sekundarstufe. Die Applikation unterstützt die Erstellung diverser interaktiver Aufgaben, welche die Schüler_innen lösen können. Bei gewissen Modulen wie Bildzuordnungen, Lückentexten, Kreuzworträtseln und anderen Textaufgaben besteht die Möglichkeit, Hilfe einzublenden. Nach Bearbeitung dieser Aufgaben wird durch die Farbe grün und gelb angezeigt, ob sie ohne oder mit der Hilfsfunktion gelöst wurde. Besonders attraktiv ist die Möglichkeit, die Aufgabenstellung als Audio- oder Videoaufnahme bereitzustellen. Da die Weitergabe der Aufgaben innerhalb eines geschlossenen Systems erfolgt, gelten die geteilten Materialien nicht als Publikation und somit entfällt das Einholen von Rechten und Zitieren von Quellen.⁴ Ebenso können Kinder ihre Ergebnisse als Text-, Audio- oder Videodatei hochladen. Die Schüler_innen haben auch

³ Bereits in Gebrauch waren die Plattformen: Multidingsda (<https://www.profaxonline.com/programs/multidingsda>); Calcularis (<https://dybuster.ch/ch/calcaris/>) und Antolin (<https://antolin.westermann.de/>). Neu wurden noch Zugänge zu Leseludi (<https://leseludi.de/>) und Anton (<https://anton.app/>) erstellt.

⁴ Aus diesem Grund kann hier kein Einblick in die Aufgabenstellungen gegeben werden.

die Möglichkeit, mittels eines Daumensymbols zurückzumelden, ob die Aufgabe leicht, mittel oder schwierig für sie war. In einer anderen Ansicht haben Lehrpersonen die Möglichkeit zu prüfen, wer welche Aufgabe wie gut gelöst hat. Für die Einarbeitung in diese neue Technologie fanden in den Frühlingsferien Einführungen statt, und es bestanden Supportangebote seitens eines erweiterten PICTS-Teams. Es liegt auf der Hand, dass in dieser Situation wenig Zeit blieb, sorgfältige fachdidaktische Strategien im Hinblick auf die neue Software zu definieren, sondern die didaktischen Überlegungen gingen mit der Umsetzung einher.

6 Das Thema im Überblick

Die Sequenz thematisiert Fasnacht, christliche Fastentraditionen mit dem Abschlussfest Ostern und Traditionen der Fastenzeit Ramadan mit dem Abschlussfest *Id-al-fitr*. Zum Frühlingsfest Fasnacht werden weitere Frühlingsfeste kurz besprochen und das Gemeinsame herausgearbeitet. Traditionen und Speisen rund ums Essen und ums Verzicht werden besprochen und verglichen. Der folgende Überblick über die Sequenz ist etwas vereinfacht dargestellt, da in Realität nicht alle Klassen genau gleich viele Zoommeetings zum Thema hatten.

Der Fernunterricht setzte nach den Sportferien bei Lektion 2 ein, von Lektion 5 an ergänzten Aufgaben in Edulo den Unterricht in den Zoommeetings. Von Lektion 12 an fand wieder Präsenzunterricht in Halbklassen statt.

	Thema / Lerninhalte	Methode / Aktivität Schüler_innen (SuS), Schülerbuch Blickpunkt 1 (BP), Klassenmaterial zu Blickpunkt 1 (KM), Lehrperson (LP), Arbeitsblatt (AB)
1	Einstieg Fasnacht Erhebung Vorwissen ⁵ Wozu dienen Masken? aufgehobene Regeln Vertreibung des Winters Begriffsbildung: Maske, Umzug, Guggenmusik, Narren	Klassengespräch Objektbetrachtung: Masken Präsentation der Lerntafel ⁶ 3 Videos auf Youtube zur Fasnacht in der Schweiz: Hörverständnis, Gespräch Hefteintrag: Text abschreiben, Maske und Fastnachtsnarren zeichnen
2	Vertiefung Fasnacht Lernvideo 6 Min. entlang der Lerntafel ⁷ Morgestraich, Guggenmusik Masken – Verkleidung Fastnachtsgebäck – 40 Tage Fastenzeit, Formen des Verzichts	Auftrag über ClassDojo: Lernvideo ansehen, danach Aufträge selbständig ausführen: 1. Klasse: Titel Fasnacht und passende Zeichnung ins Heft 2. Klasse: Hörtext und AB (BP, S. 92f und KM) 3. Klasse: Text lesen und AB (BP, S. 92f und KM)
3	Vergleich Frühlingsfeste Chalandamarz-Sechseläuten-Fasnacht Vorwissen und Erklärung Schellenursli Merkmale der Frühlingsfeste	Auftrag über ClassDojo: Vorbereitung: 3. Klasse BP, S. 94f Text lesen zu Chalandamarz und Sechseläuten, 2. Text lesen S. 94 Klasse hört den Text durch die LP gelesen Bildbetrachtung Schellenursli, Gruppengespräch Stichworte sammeln auf geteiltem Whiteboard Gemeinsam einen Hefteintrag erstellen während des Meetings, Abgabe als Foto über ClassDojo

5 Eine Drittklässlerin wusste bereits zu berichten, dass Fasnacht ein «Verkehrtfest» sei.

6 Eine Lerntafel ist ein Plakat, auf dem in Wort und Bild die Lernziele sichtbar sind – je nach Stufe mit mehr oder weniger Text. Diese Lerntafel zur Fasnacht enthält nur den Titel Fasnacht. Darum herum sind folgende Begriffe oder Themen mit Bild oder Symbol abgebildet: Kinderumzug, Guggenmusik, Masken, Jahreszeit Winterende, Christentum, Fasten, Festgebäck, Papierschlangen.

7 Das Lernvideo beginnt mit dem Vieruhrschlag des Basler Morgestraich mit Trommeln und Pfeifen. Dann folgen kurze mit Erklärungen unterlegte Abschnitte zu den auf der Lerntafel abgebildeten Themen. Ein Fokus liegt auf dem Maskieren und Frechsein. Das Video geht auf das Thema Fasten in Form von Verzicht ein und schliesst mit einem niveaudifferenzierten Arbeitsauftrag unter Verwendung von Material aus dem Lehrmittel Blickpunkte 1 (Pfeiffer & Schmid, 2012).

4	<p>Osterbräuche (2. Klasse)</p> <p>Vorwissen zu Ostern und Bräuchen</p> <p>Begriffe: Ostereier, Osterhase, Schokoladehasen, Osternest, Eiertütschen</p> <p>Geschichte vom Osterbrot</p>	<p>SuS sammeln ihr Vorwissen vor dem Meeting auf einem Notizzettel</p> <p>Vorlesen der Geschichte durch die LP (KM 97.1)</p> <p>Ausdrücke in der Geschichte klären</p> <p>SuS erzählen die Geschichte in eigenen Worten</p> <p>SuS beantworten Fragen zum Inhalt</p> <p>Aufgabe: KM 97.2 Rätsel zu Osterbroten lösen</p>
5	<p>Osterfest – Bräuche (3. Klasse)</p> <p>Gespräch über Bräuche</p> <p>LP: Rückblende Weihnachten Geburt von Jesus</p> <p>Input der LP: Jesus als Wanderlehrer, Geschichtenerzähler</p> <p>Ostern als Erinnerungsfest an den Tod von Jesus und was danach geschah</p> <p>Begriffe: Auferstehung, Jünger</p>	<p>Vorbereitender Auftrag über ClassDojo: Text Ostereier und Osterhasen (BP, S. 96f) lesen und eine Liste erstellen von Dingen, die zu Ostern gehören</p> <p>Gemeinsame Bildbetrachtung (BP, S.101) durch Bildschirmfreigabe</p> <p>Text zum Auferstandenen gemeinsam lesen (BP, S. 101)</p> <p>Aufgabe freier Hefteintrag zu Ostern: Was ist wichtig, was gehört dazu? Abgabe als Foto über ClassDojo</p>
6	<p>Ramadan Einstieg</p> <p>Tagesablauf im Ramadan, Dauer von 30 Tagen, Tätigkeiten einzelner Personen</p> <p>Begriffe: Sonnenaufgang, Sonnenuntergang, Datteln, Wasser, fasten</p>	<p>Vorbereitender Auftrag 1. Klasse</p> <p>Edulo: Formulieren von Sätzen zu Bildern aus dem Ramadan-Wimmelbuch (Hassan, 2008) als Audioaufnahme</p> <p>2. und 3. Klasse: Wissen vom Vorjahr mündlich aktivieren</p> <p>Gespräch anhand der Wimmelbilder</p> <p>Gruppe formuliert Sätze für Whiteboard</p> <p>Hefteintrag: Sätze abschreiben und mit einer passenden Zeichnung ergänzen</p>
7	<p>Fasten</p> <p>Fasten konkret, wie lernt ein Teenager das Fasten?</p> <p>Gebet und Essen in der Moschee</p> <p>Weitere Information zum Islam</p>	<p>Vorbereitung in Edulo: Film und Rätsel (3. Kl.)</p> <p>Das erste Mal fasten - Yasin erzählt (SRF, 24.08.2012; SRF, 31.08.2012)</p> <p>Gespräch über Film und Fragen klären (vgl. Anhang 2)</p> <p>Selbständige Recherche auf einer Webseite, Link und Auftrag über Edulo</p>
8	<p>Fastenbrechen</p> <p>Vorbereitung aufs Fest bei Melvin: (BP, S. 78 als Audiodatei)</p> <p>Süßes Gebäck</p>	<p>Vorbereitender Auftrag (2. Klasse)</p> <p>Audiodatei auf Edulo zum Fest des Fastenbrechen; Bilderrätsel zum Textverständnis</p> <p>Gemeinsames Lesen des Textes am Bildschirm</p> <p>SuS zeigen einander ihre Hefteinträge vom Vortag</p> <p>Ideenaustausch für fünf passende Bilder als Ergänzung</p>

9	Fest Süsses essen und backen: Zutaten zu Süssigkeiten Begriffe: Mandeln, Pistazien, Kokosraspel, Zucker, Datteln, Baumnüsse, Pinien, Datteln, Griess Kritik des Zuckerkonsums an Ostern, Weihnachten, Ramadan (perspektivenübergreifend)	Vorbereitung Klasse in Edulo: Typische Süssigkeiten, Zuordnen von Beschreibungen zu Fotos LP zeigt eine Zutat via Kamera, SuS nennen den Namen, Austausch über die Kenntnisse der Kinder Gespräch über die typischen Ramadan-Süssigkeiten Ergänzung des Hefteintrags durch Zeichnungen und Bezeichnungen von Süssigkeiten Aufgabe auf Edulo für Interessierte, Link auf türkische Zeitung zum Zuckerkonsum
10	Fasten – Vergleich Fasten bei Muslim_innen, Christ_innen und Buddhist_innen: Dauer, Zeitpunkt, Formen des Verzichts, Spenden Ein buddhistischer Reporter besucht muslimische Gemeinde (SRF, 25.08.2011)	Vorbereitender Auftrag in Edulo: Bild-Text-Zuordnung zum Fasten bei Christen (Repetition der Inhalte im Lernvideo zur Fasnacht) Besprechen der Edulo-Aufgabe SRF Film Fastenbrechen gemeinsam sehen Hörverständnis: Wer erklärt was? SuS formulieren eigene Sätze, LP schreibt ans Whiteboard, SuS 2. Klasse schreiben die Sätze ins Heft. 3. Klasse schreibt eigenen Text ins Heft.
11	Persönlicher Bezug Was bedeutet der Ramadan für Muslim_innen?	3. Klasse, vorbereitender Auftrag in Edulo: Interview mit einer muslimischen Person Gespräch über die Interviews Notizen an White Board durch LP Begutachtung und Ergänzung des eigenen Hefteintrags
12	Handlungsaspekt Wünsche zum Fest	Besprechen des Textes einer Glückwunschkarte Freiwillige Kartengestaltung
13	Reflexion zum Thema und zum Fernunterricht	Gespräch in der Halbkasse

Tab. 1: Überblick Lektionen

7 Didaktische Verortung und Reflexion

Der Lehrplan 21 erwähnt für jeden Fachbereich Prozessschritte, Methoden, Modelle oder didaktische Vorgehensweisen, um den Kompetenzaufbau anhand optimaler Lernaufgaben zu modellieren. Für den Fachbereich NMG sind dies die vier Handlungsaspekte, welche dazu beitragen sollen, die Schüler_innen in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt und den in ihr wahrnehmbaren Phänomenen zu unterstützen (Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2017a). Diese vier Handlungsaspekte dienen im Folgenden dazu, Vorgehensweisen, Methoden und Ergebnisse aus dem Fernlernen im Fach RKE darzustellen.

Die Welt wahrnehmen

Die Wahrnehmung der Welt gestaltet sich hinsichtlich religiöser Phänomene im Unterricht in REK nicht immer einfach. Fachdidaktier_innen mahnen immer wieder an, die jeweilige Umgebung, die Lebenswelten der Schüler_innen in den Fokus zu nehmen und nicht ferne Traditionen.⁸ Solange es um Objekte geht, ist diese Grundhaltung meist problemlos umzusetzen. Geht es um Rituale oder andere bewegte Phänomene, kann die direkte Anschauung schwierig sein. Filmmaterial bietet oft eine gute Lösung. Jedoch ist auch hier sorgfältig abzuwägen, inwiefern das

⁸ Dies rechtfertigt sich dann, wenn andere geografische Räume und Gesellschaften im Fokus des Unterrichts stehen. Wichtig bleibt, dass ein religiöses Phänomen, wie es sich in der Schweiz oder Anderswo zeigt, im Lauf des Kompetenzaufbaus als Möglichkeit einer vielgestaltigen Tradition erkannt wird. Eine Moschee muss nicht zwingend aussehen wie die blaue Moschee in Istanbul, aber es ist sinnvoll, den Kindern nicht den Eindruck zu vermitteln, Kirchen seien imposante prunkvolle Gebäude und Moscheen dagegen ein Gebetsschuppen im Hinterhof.

Filmmaterial an die Voraussetzungen der Lernenden anknüpft.⁹ Auch die vorliegende Lektionsreihe baut stark auf Filmmaterial auf und hätte dies im Präsenzunterricht ebenso getan. Ob ein Film im Klassenzimmer oder auf dem geteilten Bildschirm geschaut wird, scheint vorerst keinen Unterschied zu machen. Dennoch gibt es diesen: Im Klassenzimmer ist das «Wir» der Klasse die Realität und gemeinsam betrachtet man wie durch ein Fenster eine andere Welt – sei sie nah oder fern. Dazu ist weiterhin das Flüstern einzelner Kinder und das Knarren der Stühle zu hören, was eine Beeinträchtigung der Konzentration mit sich bringt. In der Situation des Fernunterrichts ist zwar jedes Kind den Geräuschen in seiner Wohnung ausgesetzt, aber diese sind für die andern nicht hörbar, wenn die Mikrofone stummgeschaltet sind. Verstärkt wäre dieser Aspekt durch das Tragen von Kopfhörern, was hier nur ein Kind gelegentlich tat. Die Aufmerksamkeit liegt nun auf der gemeinsamen Wahrnehmung des Films und bildet dadurch dieses «Wir». Arbeitet die Lehrperson nicht im Vollbildmodus, kann sie die Gesichter der Kinder beobachten, die gebannt dem Film folgen, denn dieser ist der einzige Faden zur Lehrperson, zu den Mitschüler_innen, zum Thema, zur Schule. In der geschilderten Situation fiel auf, dass die Kinder sehr aufmerksam dem Geschehen im Film folgten, auch bereitwillig ein zweites Mal, um die Gespräche besser zu verstehen. Ebenso gut funktionierte die Bildbetrachtung. Das Bild bildete damit einen Mittelpunkt zwischen den weit verstreut sitzenden Kindern und gab ihnen und der Lehrperson Gelegenheit, über den geteilten Bildschirm ästhetisch zu lernen und miteinander ins Gespräch zu kommen. Bemerkenswert waren die Äusserungen der Kinder zur Kontur des auferstandenen Jesus im Bild von Janet Brooks Gerloff «Unterwegs nach Emmaus» (Pfeifer & Schmid, 2012, S. 101; siehe Abbildung 2). Die Unsicherheit, ob hier nun zwei oder drei Personen unterwegs waren, erkannten die Zweitklässler_innen sogleich und konnten das auch formulieren. Anders als im Klassenzimmer finden in der Online-Situation keine Nebengespräche statt, sondern die einzige Möglichkeit sich auszutauschen, ist die Kommunikation über das gemeinsam betrachtete Bild im Mittelpunkt. Dadurch wurden die Gespräche intensiver und fokussierter.



Abb. 2: Bildbetrachtung Auferstehung im Zoomeeting, Foto: Olivia Franz-Klauser

Sich die Welt erschliessen

Die Erschliessung im Sachunterricht findet u.a. durch Recherchieren, Experimentieren, Erkunden, durch Interviews, durch Filmbetrachtung und oft durch Lesen statt. Experimente fallen für die Perspektive RKE meist weg, Erkundungen sind manchmal möglich – jedoch nicht im Fernunterricht¹⁰. Es bleibt neben Filmen, Interviews, Tondokumenten und Bildern das Lesen. Dies ist auch im Präsenzunterricht eine der Herausforderungen des Fachs mit jungen Schüler_innen, die nicht oder oft nur langsam lesen. Erzählen und Erklären nehmen in dieser Stufe damit einen breiten Raum ein, während ältere Kinder selbst recherchieren können. Erklärt die Lehrperson im Präsenzunterricht einen Sachverhalt mündlich, sind die Lernenden gefordert, im richtigen Moment und für die geforderte Dauer aufmerksam zu sein – und die Nachbar_innen bei ebendieser Tätigkeit nicht zu stören. Sind die Schüler_innen nicht aufmerksam, verpassen sie Informationen und müssen entweder nachfragen oder können die verpassten Details nicht zur Lösung der nachfolgenden Aufgabe abrufen. Hier bietet der digitale Fernunterricht gute Möglichkeiten,

⁹ Mit der Wortwahl «entsprechen» ist offengelassen, ob der Film in der Schweiz oder in Europa gedreht wurde oder ob das Dargestellte zwar nicht in der Schweiz aufgenommen ist, jedoch der Situation in etwa entspricht. Ein hinduistisches Brautpaar in Sri Lanka etwa sieht punkto Kleidung und Pose einem srilankesischen Brautpaar, das in der Schweiz heiratet, ähnlich. Will man eine Hochzeit im christlich-säkular geprägten Europa mit einer Heirat aus dem Kontext der Hindu Religionen vergleichen, genügt ein solches Bild den fachdidaktischen Kriterien.

¹⁰ Eine Objektbetrachtung ist grundsätzlich möglich, aber weit weniger lustvoll als im Präsenzunterricht, wo alle Sinne miteinbezogen werden können.

Heterogenität zu berücksichtigen und differenziertes Material anzubieten. Informationen zum Erschliessen neuer Inhalte kann als Aufforderung im Videoformat, als Text oder als Audiodatei zur Verfügung gestellt werden. In Edulo können diese verschiedenen Formate einfach und intuitiv erstellt werden. In der Lektionsreihe gab es vier Aufträge, die gleichzeitig schriftlich und mit einer Audionachricht erklärt wurden. Auditive Information zur Aufgabe erhielten die Kinder im Auftrag zum Tageslauf im Ramadan (Lektion 6), zu den Süßigkeiten (Lektion 9) und zum Hefteintrag. Erschliessungsmöglichkeiten in Form eines Videos gab es drei Mal: Fasnacht-Fastenzeit (Lektion 2), Fasten (Lektion 6) und Fastenbrechen (Lektion 7). Im Unterschied zu einer Hörsituationen in Echtzeit bestimmten die Kinder hier den Zeitpunkt des Zuhörens und waren dadurch aufmerksamer. Sie hatten die Möglichkeit, die Information so oft anzuhören oder -sehen, bis sie alles verstanden hatten. Dies bietet für DaZ-Kinder einen Vorteil. Die Recherche zu den offenen Aufgaben zum Zuckerkonsum, zum Ramadan und generell zum Islam auf der Webseite www.religionen-entdecken.de konnten durch Verlinkung direkt aus den Aufgabenseiten in Edulo erfolgen. Auf diese Weise können auch jüngere Schüler_innen online Informationen suchen, ohne Gefahr zu laufen, beim Durchklicken im Internet den Pfad zu verlieren. Haben sie die gesuchten Inhalte gefunden, finden sie leicht zurück zur Aufgabenseite, wo sie direkt ihre Ergebnisse präsentieren können.

Die Möglichkeit, Antworten aufzunehmen, hilft jenen Kindern, denen das Schreiben und besonders das Tastaturschreiben schwerfällt – letzteres trifft für die meisten Kinder der Unterstufe zu.

Sich in der Welt orientieren

Zur Orientierung in der Welt gehört das Einordnen der neu erschlossenen Erkenntnis in die bereits vorhandenen Wissensbestände. Bereits im Lernvideo zur Fasnacht wurde erwähnt, dass Fasten im Sinne eines Verzichts unterschiedliche Bräuche beinhalten kann. Die im Lernvideo verwendeten Symbole zum Verzicht wurden in den Edulo-Aufgaben als Repetition wiederholt; die Icons mussten den passenden Begriffen zugeordnet werden. Die Aufgabe, Fastentraditionen aus christlichen mit solchen aus muslimischen Kontexten zu vergleichen, ist für Kinder dieses Alters anspruchsvoll. Dennoch haben neun Kinder die Vergleichsaufgabe mit drei Sternen gewählt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden im nächsten Zoommeeting vertieft, um sicher zu stellen, dass die Kinder die unterschiedlichen Kontexte der ähnlichen und dennoch unterschiedlichen Rituale verstanden haben. Die Aufgaben zu den Süßigkeiten waren der Binnendifferenzierung gewidmet; regionale und sprachliche Unterschiede wurden thematisiert, und die Kinder lernten, dass es auch Familien gibt, welche Weihnachtsgebäck fürs Zuckerfest zubereiten – eine Information, welche eine engagierte Mutter schelmisch lächelnd verriet, als sie gebeten wurde, der Klasse zwei einfache Lieblingsrezepte zu verraten. So konnte die idealtypische Vorstellung von Ramadangebäck mit Lokalbezug relativiert werden. Die Rezepte waren einfach zum Nachbacken, was ein paar Kinder auch ausprobierten. Ästhetisches Lernen über Festgebäck und seine Zutaten im digitalen Format ist natürlich ein Abstrich an der gustatorischen Wahrnehmung. Im Präsenzunterricht würden Zutaten gekostet, Gebäck probiert oder gebacken – respektvollerweise jedoch erst nach *Id-al-fitr*.

Eine Person, die Ramadan feiert, zu interviewen, passte gut in den Rahmen des Fernlernens. In der respektvollen Auseinandersetzung mit anderen Menschen gelingt die Orientierung oft besonders gut. Interviews brauchen Mut und man muss zeitlich und örtlich einen Weg finden, sich zu treffen. Dies zeigten auch die Rückmeldungen der Drittklässler_innen. Das Telefon bot hier eine willkommene Erleichterung. Ein serbisch-orthodoxer Junge rief die Mutter eines Mitschülers an und erfuhr von ihr, dass für sie das Kochen und Abschmecken der Speisen während des Fastens eine grosse Herausforderung sei. Einige Kinder führten das Gespräch auch mit ihren eigenen Eltern; hier führte die religionskundlich konzipierte Aufgabe zu einer familiären «teaching in religion»-Situation und hoffentlich zu guten Gesprächen zwischen Kindern und Eltern – angeregt durch die Schule. Es gehört zu den Chancen des Fachs RKE, eine Brücke zu den Eltern und ihrem religiösen und kulturellen Kontext zu schlagen und zu signalisieren, dass die Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt in der Schule als bildungsrelevant erachtet wird. Dies kann auch Türen öffnen in schwierigen Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus.

Bald nach Beginn des Fernunterrichts kristallisierte sich das Ziel heraus, jedes Kind seine Hefteinträge teilweise selbst schreiben und gestalten zu lassen. Die Kinder konnten sich im Thema zunehmend besser orientieren und hatten Fachbegriffe gelernt. Mit eigenen Hefteinträgen konnten sie ihre Lernspur zu Hause selbständig (oder mit Hilfe der Eltern) dokumentieren (vergleiche Anhang 1). Manche der interaktiven Aufgaben auf Edulo – genau jene, welche die Kinder besonders gerne machten – sind geschlossene Fragestellungen. Sie festigen das Wissen, aber die angestrebte Orientierung kann auf diese Weise wenig verfolgt werden. Stärkere Kinder zeigten sich von offenen Aufgaben schnell angesprochen und sie füllten ihr Heft mit langen Einträgen und sorgfältigen Zeichnungen. Es lag nahe, dass da und dort Eltern über die Schulter schauten und beim Formulieren mithalfen. Ob Kinder bei ihrem Tun etwas lernen oder nicht, hängt weniger davon ab, ob Eltern oder Lehrpersonen mit Formulieren helfen, sondern davon, ob die Kinder für die Sache motiviert sind (vgl. Helmke, 2015). So ergaben sich neue Lernsituationen zwischen Eltern und Kindern; Eltern befassten sich mit dem Fach und die Kinder präsentierten im nächsten Online-Morgenkreis, was sie notiert und illustriert hatten.

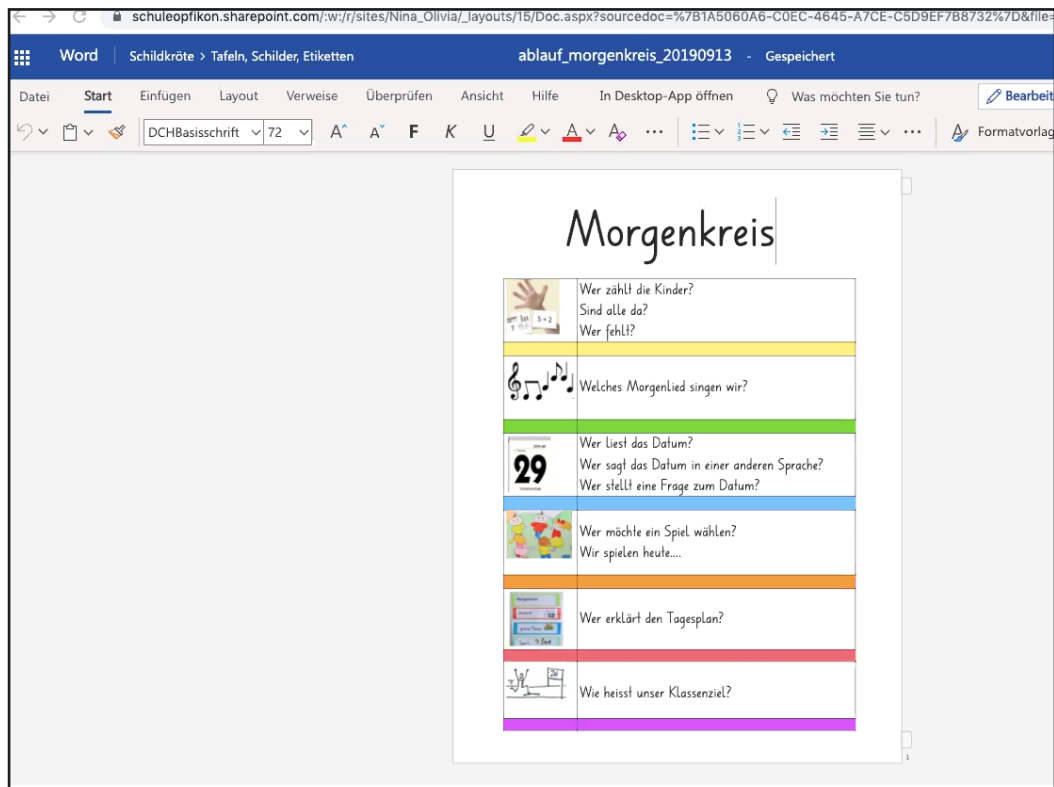


Abb. 3: Morgenkreis um Zoommeeting

Einige Beiträge wurden sehr ausführlich, was im Präsenzunterricht kaum geschieht, da meist eine zeitliche Limite besteht. Der Fernunterricht bot in dieser Situation einen entspannten Rahmen: alles was gelang, war ein Erfolg. Was nicht gelang, wurde niemandem als Misserfolg angelastet. Die Frage, was allein und was mit Hilfe geschrieben wurde, trat in den Hintergrund.

Bei einem Gespräch über das Fasten während des Ramadans schaltete sich auch einmal eine Mutter ein, die ihrem Kind stets mit der Technik half, jedoch meist still und unsichtbar daneben sass. Sie ergänzte die von den Kindern genannten Ziele des Fastens mit wertvollen Hinweisen.¹¹ Diese unerwartete Bereicherung des Themas war sehr wertvoll und wurde durch die spezielle Situation eines videobasierten Meetings ermöglicht. Im Präsenzunterricht hätte die Lehrperson bestenfalls nachträglich einen Hinweis erhalten und noch einflechten können. Dass die Schüler_innen diese Erklärungen direkt und gleichzeitig wie die Lehrperson hören, war über den Inhalt hinaus wesentlich: Die Schüler_innen waren gemeinsam mit der Lehrperson auf der Seite der Lernenden. Das Videogespräch wurde so zu einem authentischen Raum, welcher Lehrperson und Kindern zur gleichen Zeit eine originale Begegnung ermöglichte. Für Muslim_innen war dies ein Hinweis auf Deutungsmöglichkeiten der eigenen Religion und für alle anderen war es ein religionskundlicher Aspekt des Islam.

In der Welt handeln

Der Anlass dieser Lektionsreihe war der Kalender und die anstehenden nahe aufeinander folgenden christlichen und muslimischen Festtage. Gegen das Ende des Ramadans, als wieder Präsenzunterricht stattfinden konnte, bot sich die Gelegenheit, nach all dieser digital erfolgten Wahrnehmung, Erschliessung und Orientierung mit einer Fragestellung ein (analoges) Handeln in der Welt vorzuschlagen (vgl. Helbling, 2015). Während das Handeln in der Welt in den meisten übrigen Perspektiven des Sachunterrichts problemlos ist, stellt es in der Perspektive RKE eine besondere Herausforderung dar.¹² Die Inhalte des Fachs berühren persönliche Meinungen und Haltungen. Die angestrebten Kompetenzen, welche das respektvolle und reflektierte Verhalten in der multikulturellen Gesellschaft beinhalten, können in der Schule höchstens spielerisch vorweggenommen werden. Kontrollieren lässt sich diese letzte Kompetenzstufe – die Performanz – jedoch nicht, und vor allem wäre es ein Widerspruch in sich selbst, den Transfer ins Leben durch die Schule anzuordnen. Eine praktikable Lösung ist es – insbesondere für jüngere Kinder – Ideen zu sammeln, Angebote zu machen und falls nötig, Material, Zeit und Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Mit

¹¹ Aufgrund des Films über das erste Fasten von Yasin und seinen diesbezüglichen Aussagen nannten die Kinder vor allem den Sinn, am eigenen Leib zu erleben, was Hunger haben bedeute, um dann mehr Mitgefühl für die armen Menschen zu haben. Die Mutter erklärte den Kindern, dass das Fasten auch eine Einkehr ermögliche, die Gedanken auf Gott zu richten, zu beten, den Koran zu lesen und ans Wesentliche im Leben zu denken.

¹² Ähnlich zeigt sich die Situation hinsichtlich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Gesundheitsförderung oder der politischen Bildung. Die Schule hat den Auftrag, Schüler_innen zu bilden, zu sensibilisieren, aber sie darf keine Werte vermitteln oder entsprechendes Verhalten einfordern bzw. benoten oder zensieren.

den Kindern wurden im Gesprächskreis folgende Fragen erörtert: «Was könntet ihr tun, wenn eure Nachbar_innen ein Fest feiern? Worüber freuen sich Menschen, wenn sie Feste feiern? Wie fühlt es sich an, wenn andere einem ein schönes Fest wünschen?» Die Kinder schlugen mehrheitlich vor, man könnte den Nachbar_innen Süßigkeiten backen und bringen, liessen sich dann aber auch für die Idee einer Karte gewinnen. An der Tafel wurden mögliche Festgrüsse auf arabisch, türkisch und deutsch gesammelt. Danach durften Kinder, die wollten, für Personen ihrer Wahl eine Glückwunschkarte zum Abschlussfest *Id-al-fitr* gestalten. Sie waren in Text, Gestaltung und Methode frei und auf Nachfrage erhielten sie Hilfe zur Rechtschreibung. Vorerst gestaltete etwa ein Viertel der Klasse eine Karte für die eigenen Eltern, für Verwandte und Freunde. Als die ersten Karten fertig waren, entschieden sich weitere Kinder, selbst eine zu gestalten. Sie realisierten erst in diesem Moment, dass ihre muslimischen Mitschüler_innen auch mögliche Empfänger_innen für eine Karte waren. Vermutlich nehmen diese Kinder ihre Klassenkamerad_innen mehr als Kinder und Freund_innen und erst in zweiter Linie als Angehörige einer Religion wahr.

8 Metakognition mit den Schüler_innen

Als der Präsenzunterricht in Halbklassen wieder stattfinden konnte, wurde mit den Kindern der Fernunterricht im Allgemeinen und diese Sequenz über den Ramadan reflektiert. Sie bearbeiteten vorerst zu zweit einige Fragen auf einem Blatt. Da diese Reflexion sowohl den Fernunterricht als auch den Fachinhalt betraf, war sie sehr anspruchsvoll. Die meisten Kinder konnten Inhalt und Methode bzw. Rahmenbedingungen nicht getrennt reflektieren. Im Kreisgespräch zeichnete sich bald ab, dass für die Kinder im Präsenzunterricht die Sozialkontakte im Vordergrund standen.

Von den Aufgaben stand für die Mehrheit der Schüler_innen der Film über das Fasten von Yasin (SRF, 24.08.2012; SRF, 31.08.2020) an erster Stelle. Einhellig waren sie der Ansicht, an diesem Film viel gelernt zu haben. Eine leistungsstarke Drittklässlerin formulierte von sich aus die oben erwähnte Beobachtung, dass die Ablenkung bei der Betrachtung eines Films im Online-Setting kleiner sei. Die meisten Kinder fanden, Filme sähen sie lieber gemeinsam im Klassenzimmer, der Ton sei besser und der Bildschirm auch grösser. Ein Junge erwähnte schelmisch, niemand sähe, was man nebenher tue; zu Hause Filme ansehen könne man nämlich auch im Bett. Die interaktiven Aufgaben auf Edulo gefielen den Kindern mehrheitlich. Die Möglichkeit Aufgabenstellungen zu lesen und zu hören, werteten mehrere Kinder als hilfreich, einige hatten davon Gebrauch gemacht. Ebenso gefiel ihnen die Eingabe ihrer Lernspuren als Foto-, Audio- oder Videodatei und sie merkten dazu auch an, das sei praktisch, wenn man noch nicht so gut schreiben könne.

9 Fazit

Das Fazit zum geschilderten Fernunterricht erfolgt im ersten Teil in allgemeindidaktischer Hinsicht und gliedert sich in vier Erkenntnisse, welche sich während der Auswertung der Sequenz ergeben haben: Lernen als Angebot, verstärkte Fokussierung, vorbereitende Aufgaben als effektive Aktivierung der Schüler_innen und audiogestützte Aufträge als Förderangebot. Ein Hinweis auf die sozioökonomischen Rahmenbedingungen beschliesst das allgemeine Fazit. Fachdidaktische Überlegen folgen in einem zweiten Teil, gestützt auf fachspezifische Merkmale des RKE-Unterrichts.

9.1 Reflexion aus allgemeindidaktischer Sicht

Lernen als Angebot

Eine grosse Sorge vieler Lehrpersonen in der Zeit des Fernunterrichts war die Frage, wie das Lösen von Aufgaben sichergestellt und kontrolliert werden kann. Die Haltung hinter dieser Lektionsreihe war eine andere: Die Kinder sollten durch ein attraktives Angebot motiviert werden, sich mit neuen Themen und zugleich mit neuen digitalen Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Da die Schulpflicht bis zu den Frühlingsferien aufgehoben war, war die Strategie, Kinder für Lerninhalte zu gewinnen statt zu verpflichten, ohnehin situationsgemässer. Alle Kinder erhielten sämtliche Aufgaben zu einem Teilthema in Edulo, deren Niveau durch einen, zwei oder drei Sterne markiert war. Kaum waren die Seiten aufgeschaltet, war zu beobachten, wo die Kinder stöberten, welche Aufgaben sie vorab schon anschauten oder zu lösen begannen und teilweise auch weit im Voraus vollständig lösten.¹³ Wer interessiert ist, lässt sich nicht gerne vorschreiben, wann er oder sie was lesen darf. Eine Erfahrung, die Kinder mit schneller Auffassungsgabe im Präsenzunterricht leider öfters machen, wie Unterrichtsbesuche zeigen. Die im Voraus erwor-

13 Edulo würde auch das Ausblenden und gestaffelte zuweisen einzelner Seiten zulassen. Diese Arbeit ist aber relativ zeitaufwendig.

benen Kenntnisse störten den didaktischen Aufbau des Unterrichts nicht. Gelegentlich erzählte ein Kind stolz, es habe diese Aufgabe schon vorgestern gemacht und auch gleich noch jene mit einem Stern mehr. Diese Möglichkeit befähigte auch ein Kind, das sonst wenig mit Vorwissen oder Beiträgen glänzen kann, einmal etwas beizutragen, was andere noch nicht herausgefunden hatten. Die Situation des Fernlernens verschob den Fokus vom Anordnen und Kontrollieren auf das Anbieten und Würdigen. Daran schliesst die Frage an, wie eine Rückbesinnung auf dieses grundlegende Merkmal von Unterricht auch im Präsenzunterricht vermehrt zum Tragen kommen könnte (Helmke, 2015, S. 71).

Verstärkte Fokussierung

Bei der gemeinsamen Betrachtung von Bildern und Filmen, bei der Arbeit am freigeschalteten Whiteboard und besonders beim Klassengespräch fiel auf, dass sich die Kinder wenig gegenseitig ablenkten und konzentriert am gemeinsamen Gespräch teilnahmen. Die Metakognition mit den Kindern zeigte auch, dass diese Tatsache selbst aufgeweckten Kindern auffiel. Technisch gesehen liegt dies auf der Hand, praktisch könnte es aber auch so sein, dass die Kinder sich ins Wort fallen oder sonst undiszipliniert am Gespräch teilnehmen. Im vorliegenden Fall geschah dies nicht. Die Kinder hatten das Stumm- und Freischalten des Mikrofons schnell erfasst und machten davon zweckmässig Gebrauch. Vergassen sie es, konnten sie von der Lehrperson unauffällig stummgeschaltet werden, insbesondere dann, wenn die Hintergrundgeräusche zu laut wurden. Es wäre interessant zu wissen, ob diese Erfahrung vom generellen Gesprächsverhalten einer Klasse abhängt, oder ob die veränderte Situation, dass jedes Kind alleine vor dem Bildschirm sass, wesentlich zu einem konzentrierteren oder zumindest störungsfreieren Gespräch beitrug.

Was hingegen in der Onlinesituation wesentlich schwieriger war, war das «Holen» von Kindern, die gerade offensichtlich absent waren oder herumzappelten. In der physischen Nähe des Gesprächskreises oder generell des Klassenzimmers gibt es viele Möglichkeiten, Kinder nonverbal gedanklich zum Thema zurückzuholen: sich nähern, kurze Berührungen, Augenzwinkern oder andere vereinbarte Signale. Vor dem Bildschirm blieb nur die verbale Aufforderung, die nie diskret sein kann, sondern von allen mitgehört wird und dadurch auch alle anderen in ihrem Nachdenken stört.

Vorbereitende Aufgaben als effektive Aktivierung

Zu Hause konnten sich die Schüler_innen unabhängig vom Tempo der anderen Kinder den Aufträgen auf ihrem Niveau widmen. Der Stress und die Ablenkung der Präsenzsituation im Klassenzimmer fielen weg. Fragestellungen und Beobachtungsaufträge, welche Kinder im Hinblick auf den Austausch im Onlinemeeting erledigten, führten zu einem Austausch, der sprachlich und inhaltlich auf einem guten Niveau begann. Leistungs- oder sprachschwächere Kinder hatten die Chance, die Vorbereitungszeit dazu zu nutzen, im Gruppen- oder Klassengespräch wertvolle Beiträge machen zu können. Dies bestätigt die Erfahrung, dass vorbereitende Hausaufgaben vor allem bei jüngeren Kindern sinnvoller sind als nachbereitende (vgl. Grasedieck, 2008).

Audiogestützte Aufträge als Förderangebot

Die Möglichkeit, Arbeitsaufträge zusätzlich zum Lesen zu hören, als Video zu sehen und bei Bedarf mehrmals abzuspielen, war für alle Kinder hilfreich. Besonders leistete dies einen Beitrag zur Förderung von DaZ-Kindern sowie leistungsschwächeren und unkonzentrierten Schüler_innen. Diesen Vorteil erkannten die Kinder selbst und nannten ihn auch im gemeinsamen Auswertungsgespräch. Ähnliche Erfahrungen beschreibt der angehende Primarlehrer Florian Riesen, der in einem Praktikum in einer 5. Klasse mit der Methode "Flipped Classroom" experimentierte (Riesen, 2020). Wenn eine Klasse eine Webseite oder eine Anwendung benutzen kann, welche das einfache Aufnehmen und Hochladen von Audiodateien und Videos ermöglicht, wäre dies für Einzel- oder Gruppenaufträge sowie für Hausaufgaben auch im Rahmen des Präsenzunterrichts eine wertvolle Unterstützung.

Bei allen erwähnten Vorteilen des Unterrichts als Angebot und des selbstorganisierten Lernens gab es auch Kinder, welche von den Angeboten keinen Gebrauch machten, keine eigenen Hefteinträge erstellten und auch die erteilten Aufträge aus dem Morgenkreis bis zum nächsten Meeting nicht erledigten. Es waren einzelne Kinder der 1. und 2. Klasse, die wenig im Morgenkreis dabei waren und deren Aktivitäten auf den bereits bekannten Plattformen wie auch in den Heften gering waren. Allerdings waren das grösstenteils dieselben Kinder, die auch im Präsenzunterricht viel Unterstützung brauchen. Es liegt auf der Hand, dass ungünstige sozioökonomische Rahmenbedingungen bei einer Verschiebung des Unterrichts in die digitale Welt einen Einfluss ausüben. Teils wurden sie gemindert, weil ungenügend digital ausgerüstete Familien Leihgeräte der Schule bekamen. Gleichzeitig blieben sie bestehen, weil die Internetverbindung der Familie dadurch nicht besser wurde oder weil die Eltern die Kinder aus Gründen der Zeit, der Sprache und der technischen Kenntnisse zu wenig unterstützen konnten. Einige dieser Kinder gingen

der Schule in dieser Zeit fast gänzlich verloren. Diese Tatsache war das grösste Problem des Fernunterrichts. Es zeigte sich darin, wie wichtig eine Volksschule für die Chancengleichheit ist – ungeachtet all ihrer gegenwärtigen Systemmängel.

9.2 Reflexion aus fachdidaktischer Sicht

Die oben genannten lernwirksamen Lernarrangements des Fernunterrichts unterstützten das Arbeiten an den Fachinhalten. Es bleibt nun zu erläutern, welches die spezifischen fachdidaktischen Erfahrungen dieser Sequenz aus der Sicht der Autorin sind. Um dies auszuführen, wird von folgenden drei wichtigen Merkmalen des Faches RKE ausgegangen. Es sind Merkmale, welche diese Perspektive von den andern drei Perspektiven des Fachbereichs NMG unterscheiden.

1. Emotionale Verbundenheit und gesetzlicher Rahmen: Kinder, deren Familien religiöse Traditionen praktizieren, empfinden zu bestimmten Fachinhalten eine starke emotionale Verbundenheit, die auch von Abgrenzung gekennzeichnet sein kann. Der Verfassungsartikel über die Religions- und Meinungsfreiheit schützt diese Verbundenheit (BV, Art. 15).
2. Kontextabhängige Informationsqualität: Die Kontextualisierung von Information nimmt in RKE einen wichtigen Raum ein, sie könnte als eine Kernkompetenz bezeichnet werden. Das Einordnen von Informationen, die einer religiösen Quelle entspringen, einer religionskundlichen oder einer populären Quelle, ist eine grosse Herausforderung vorerst für viele Lehrpersonen aber auch für recherchierende Schüler_innen.
3. Nicht überprüfbare Performanz: Die in RKE angestrebten Kompetenzen sollen eine Orientierung über die verschiedenen Weltanschauungen ermöglichen, das ethische Hinterfragen und Beurteilen von Situationen und Werten fördern und letztlich die Basis legen für respektvolle Begegnungen in der multikulturellen Gesellschaft. Die Performanz, die höchste Stufe dieser Kompetenzen, kann nicht im Unterricht überprüft werden. Während der naturwissenschaftliche Unterricht Präkonzepte schonungslos zu Postkonzepten transformieren darf, sind in der Perspektive RKE allfällige Präkonzepte durch die Religionsfreiheit geschützt. Im Unterricht wird versucht, dem Kind immer wieder einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, um Haltungen, Werten und Vorstellungen anderer Menschen respektvoll zu begegnen. Die Performanz der erworbenen Kompetenzen findet im Schulalltag vielleicht manchmal statt (vgl. Franz-Klauser, 2018), jedoch geht es hier um einen langfristig angelegten Prozess, dessen Fortschritte im Unterricht schwierig abzurufen sind und die – gesetzlich flankiert – nicht benotet werden können¹⁴ – benotet werden lediglich die zugrunde liegenden Kompetenzen (Helmke, 2015, S. 57-58).

In Bezug auf diese drei Merkmale ergaben sich folgende Erkenntnisse:

Digital begünstigter Transfer von Ressourcen

Der videobasierte Fernunterricht gab Einblicke in häusliche Situationen, in denen den Kindern andere Ressourcen zur Verfügung standen als im Schulzimmer. Er unterstrich die Verbundenheit einzelner Menschen mit ihren eigenen Traditionen. Ein Zweitklässler zeigte, wie er Osternestchen für Pate und Patin herstellte. Ein Mädchen und ein Junge brachten Koranausgaben vor die Kamera, um sie den Mitschüler_innen zu zeigen. Die Mutter, welche der Klasse Gründe für das Fasten im Ramadan während eines Videomeetings erklärte, ergänzte den Unterricht mit Sachwissen und liess die Lernenden gleichzeitig an ihrer privaten Haltung teilnehmen. Andererseits ermöglichten religionskundliche Aufträge interessierten Eltern, die eigene – oder eine andere – Religion in dieser Perspektive zu betrachten und mit ihren Kindern darüber zu sprechen. Methoden des Unterrichts gelangen so über den Bildschirm nach Hause. Auch hier besteht eine Parallele zu den Vorteilen des "Flipped Classroom" (Riesen, 2020).

Die Aufträge, Filme zum Thema vorgängig anzusehen, würde sich für den Unterricht in RKE auch im Präsenzunterricht gut eignen, da hier, wie eingangs erwähnt, nicht immer die Möglichkeit besteht, Phänomenen in Echtzeit beizuwohnen. Die stets knappe Zeit in der Klasse von einer Wochenlektion kann so von längeren Filmsequenzen entlastet und für fruchtbare Gespräche genutzt werden. Hilfreich ist dabei sicher, wenn besonders jüngeren Lernenden das angebotene Filmmaterial auf einer Klassenwebseite oder in einer entsprechenden Anwendung so zu Verfügung gestellt wird, dass sie mit einem Klick das Video starten können. Solche Aufträge hätten mit grosser Wahrscheinlichkeit einen wünschenswerten Nebeneffekt: Geschwister und Eltern würden den Film vielleicht mit ansehen und es ergäbe sich da und dort ein Gespräch. Die Sensibilisierung weiterer Familienmitglieder auf den Gewinn religionskundlicher Fragestellungen kann für das Fach nur von Vorteil sein und würde dessen gesellschaftliche Akzeptanz begünstigen.

¹⁴ Im Kanton Zürich wird das Fach REK in der Unterstufe (1.-3. Kl.) nicht benotet; von der 4. Klasse an wird eine Note gesetzt, als promotionsrelevant wird diese jedoch kaum angesehen.

Die Notwendigkeit religionskundlicher Informationsquellen

Da die Kinder beim Lesen und Recherchieren von Meeting zu Meeting auf sich gestellt waren, war das Kontextualisieren aufgefundener Informationen erschwert – zumal Kinder auch immer wieder in Meetings fehlten. Die Herausforderung sicherzustellen, dass Schüler_innen ein korrektes religionskundliches Wissen aufbauten, war grösser als im Präsenzunterricht und führte auch zu selbst produzierten Informationsquellen. Der Wechsel zwischen interaktiven Übungen zur Wissensvertiefung und Klassengesprächen zum Aufbau der Orientierung war hingegen gewinnbringend. Beispielsweise verfolgten die Lernenden eine Figur aus dem Ramadan-Wimmelbuch (Hassan, 2008) durch die verschiedenen Tageszeiten und beschrieben in einer Audioeingabe, was die von ihnen gewählte Person auf dem Bild gerade tat. Dasselbe Setting könnte natürlich auch im Präsenzunterricht stattfinden. Wenn jedoch 20 Schüler_innen zu mehreren Bildern sprechen, dauert das viel zu lange. Im Onlinesetting hatte jedes Kind mehr aktive Sprechzeit und die Lehrperson konnte fokussiert jedem Einzelnen zuhören, ohne nebenher noch für Ruhe sorgen zu müssen. Das erworbene Grundwissen konnte später in die Gespräche über Traditionen und Bräuche im Ramadan einfließen. Die Möglichkeit, Aufbau und Vertiefung von Vokabular und Wissen durch interaktive Tools, insbesondere foto- audio- oder videobasiert, zu fördern, wäre für das Fach RKE eine attraktive Möglichkeit, den Präsenzunterricht zu ergänzen. So wie für Sprache und Mathematik zahlreiche Applikationen zur Verfügung stehen, wäre auch eine Applikation denkbar, welche die Vertiefung religionskundlichen Grundwissens anbietet. Dies wäre eine Alternative zu all den Webseiten für Kinder, welche Informationen über Religionen vermitteln, die aber selten eine religionskundliche Sicht auf religiöse Phänomene pflegen (wie z. B. zzzebra, o. J.; Ostern mit dem Osterhasen, o. J.).

Vorbereitung der Performanz

In dieser Lektionsreihe wurde den Schüler_innen am Schluss durch das Gestalten und selbstständige Verschenken einer Grusskarte zum Fest *Id-al-fitr* die Möglichkeit angeboten, ein wenig Performanz zu zeigen. Nicht jedes Thema, das in RKE besprochen wird, eignet sich für solche Angebote gleichermaßen. Eine vielseitige Möglichkeit, Wissen zu festigen und Performanz einzuüben, sind Rollenspiele (vgl. Franz-Klauser, 2016). Das spontane verbale und nonverbale Interagieren im Raum ist eine Tätigkeit, die nur in einer Gruppe und nur in Präsenz am selben Ort stattfinden kann. In der digitalen Einzelsituation in einem Lockdown ist das nicht möglich. Es zeigt sich hier, was Julia Nida-Rümelin und Klaus Zierer in ihrem Gastkommentar in der Neuen Zürcher Zeitung vom 8. Juni 2020 zur Wiedereröffnung der Schulen betonen: «Wenn es nicht nur ums Lernen geht, sondern um Bildung, dann braucht der Mensch den Menschen» (Nida-Rümelin & Zierer, S. 8.) Um Performanz in der Perspektive ERG zu zeigen, brauchen Menschen andere Menschen als Gegenüber.

10 Schlusswort

Das Fach Religionen-Kulturen-Ethik im Fernunterricht statt im Klassenzimmer zu unterrichten, war ein interessantes Experiment, welches gezeigt hat, dass dies mit Anpassungen sehr gut möglich ist. Lehren und Lernen kann digital erfolgen; einzig für die Performanz sind real präsente Menschen und spontane Interaktionen notwendig.

Digitale Informationsportale zu religionskundlichen Themen mit interaktiven Aufgaben sowie Informationen in Bild und Video zum Aufbau von Wissen und Können wären eine wertvolle Ergänzung des Präsenzunterrichts im Fach REK. Menschen bleiben jedoch für dieses Fach – unabhängig von einer digitalen oder analogen Vermittlung – im Mittelpunkt. Nur im Umgang mit anderen Menschen kommt zum Tragen, was in diesem Fach gelehrt, gelernt und geübt wird.



Über die Autorin

Olivia Franz-Klauser hat in Judaistik promoviert. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Mitglied der Fachgruppe Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Im Bereich Berufspraktische Kompetenzentwicklung ist sie als Mentorin tätig. Sie unterrichtet zudem an einer Primarschule im Kanton Zürich. O.Franz-Klauser@bluewin.ch

Literaturverzeichnis

- Ackermann, E. & Gehri, H. (2015). *Altersdurchmisches Lernen. Auf dem Weg zur individualisierenden Gemeinschaftsschule. Primarstufe*. Bern: Schulverlag plus.
- Brandenberger, C. & Hascher, T. (2016). Emotionen im Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hg.), *Bildung und Emotion* (S. 289-312). Wiesbaden: Springer.
- Franz-Klauser, O. (2016). Koscher, halal, vegan – mit Menschen und ihren Speiseregeln kompetent umgehen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 49-61.
- Franz-Klauser, O. (2018). Von Fischen, Schiffen und Elefantenköpfen. *erg.ch*. Am 20. August 2020 bezogen von <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/Franz-Klauser-von-schiffen-fischen-und-elefantenkoepfen/?print=pdf>
- Grasedieck, D. (2008). Welchen Wert haben Hausaufgaben? - Plädoyer für individualisierte Hausaufgaben. *Neue Didaktik* 1, 25-40.
- Hassan, A. (2008). *Ramadan. Wimmelbuch*. Bern: al-waha.
- Helbling, D. (2015). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Perspektive von «Natur, Mensch, Gesellschaft» im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 262–278). Bern: hep.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seeze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion (2017a). *Lehrplan Volksschule Kanton Zürich. Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus)*. Am 20. August 2020 bezogen von <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>
- Kanton Zürich Bildungsdirektion (2017b). *Lehrplan Volksschule Kanton Zürich. Deutsch*. Am 8. Juni 2020 bezogen von <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|11>
- Kanton Zürich Volksschulamt (2020). *QUIMS*. Am 20. August 2020 bezogen von <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html>
- Nida-Rümelin, J. & Zierer, K. (8. Juni 2020). Die Debatte über die digitale Bildung ist entgleist. *Neue Zürcher Zeitung, Meinung und Debatte*, 8.
- Ostern mit dem Osterhasen (o. J.). *Was ist Ostern? Herkunft und Tradition*. Am 1. Juli 2020 bezogen von <http://www.ostern-mit-dem-osterhasen.de/ostern.html>
- Riesen, F. (2020). *Portfolio des Studiengangs Quest F18 an der PHZH*. Zürich: PH Zürich (unveröffentlicht).
- Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2012). *Blickpunkt 1. Unterstufe. Religion und Kultur*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2020). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2020)*. Am 20. August 2020 bezogen von <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html#a15>

Schweizer Radio Fernsehen SRF (25.08.2011). *Zum islamischen Fastenbrechen*. Am 4. April 2020 bezogen von <https://www.srf.ch/play/tv/bilder-zum-feiertag/video/zum-islamischen-fastenbrechen?urn=urn:srf:video:579d9a45-3c5d-4d45-92f1-4befd660409c>

Schweizer Radio Fernsehen SRF (24.08.2012). *„my Story“ - mein erster Ramadan 1/2*. Am 4. April 2020 bezogen von <https://www.srf.ch/play/tv/mystory/video/mystory---mein-erster-ramadan-12?urn=urn:srf:video:334810a1-88e2-464a-9b03-ed5cc68e7e7>

Schweizer Radio Fernsehen SRF (31.08.2012). *„my Story“ - mein erster Ramadan 2/2*. Am 4. April 2020 bezogen von <https://www.srf.ch/play/tv/mystory/video/mystory---mein-erster-ramadan-22?urn=urn:srf:video:b0338021-b6d6-47bc-a362-1cf71c2e0e12>

Volksschulamt Zürich (13.03.2017). Volksschule. Lektionentafel für die Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe. Am 4. Juni 2020 bezogen von <https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/generalsekretariat-der-bildungsdirektion/bildungsrat/suche-bildungsratsbeschluesse/2017-brb-5-volksschule-lektionentafel-fuer-die-kindergarten-primar-und-sekundarstufe.html>

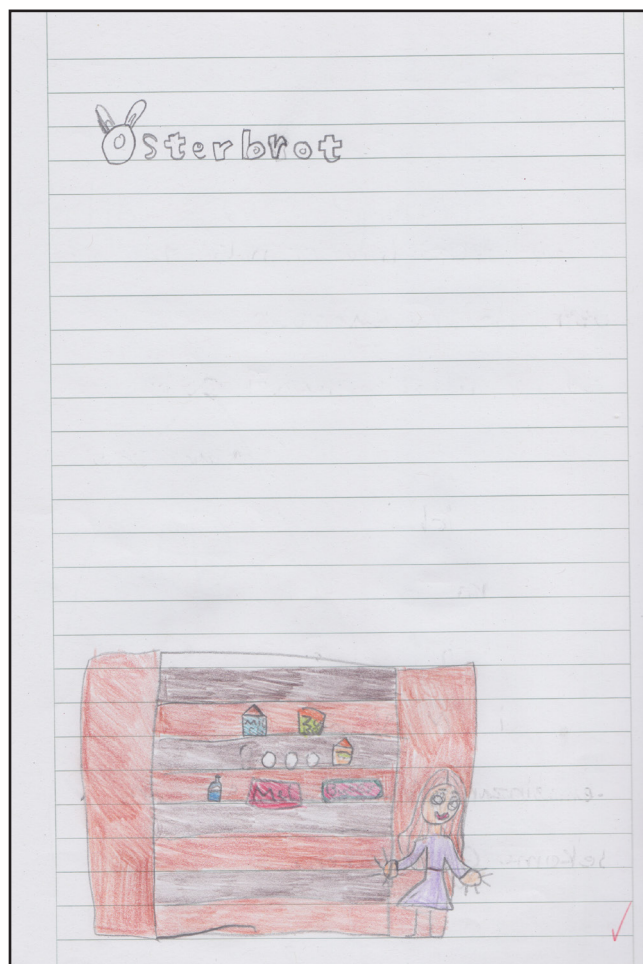
Volksschulamt Zürich (13.03.2020). Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich vom 13.3.2020. Am 4. Juni 2020 bezogen von <https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/aktuell/leitungszirkular.html>

Zzzebraz (o. J.). *Bräuche zu Ostern*. Am 4. Juni 2020 bezogen von <http://www.labbe.de/zzzebraz/index.asp?themaId=234&titelId=1027>

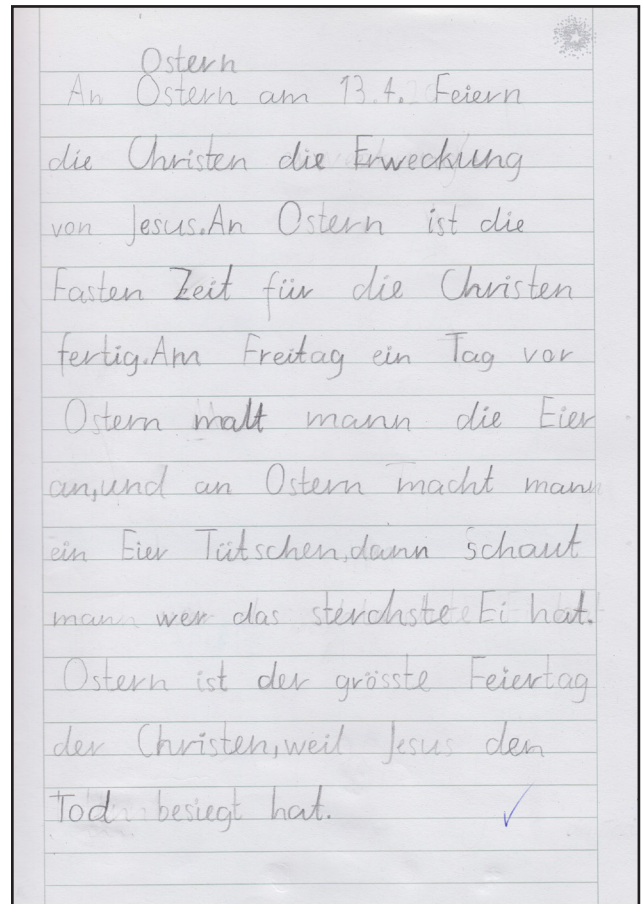
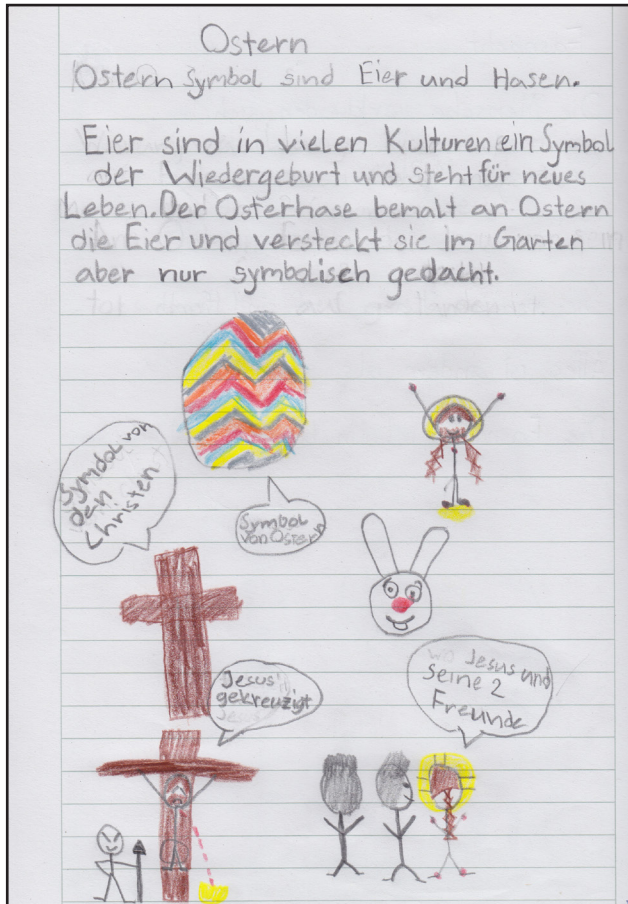
Anhang

Anhang 1: Hefteinträge zu Ostern und Ramadan

Hefteintrag zu Ostern: Illustration der Geschichte vom Osterbrot (2. Klasse)



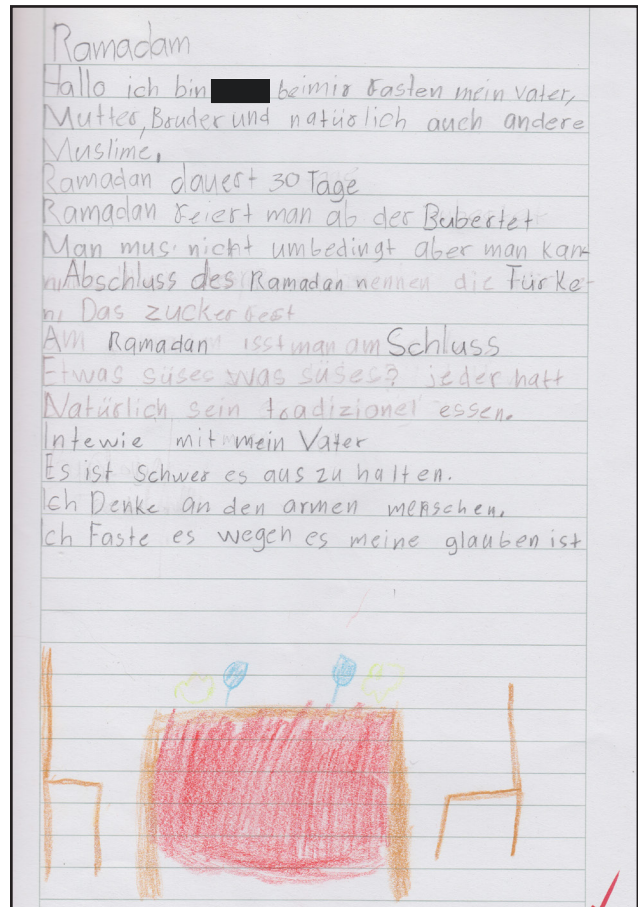
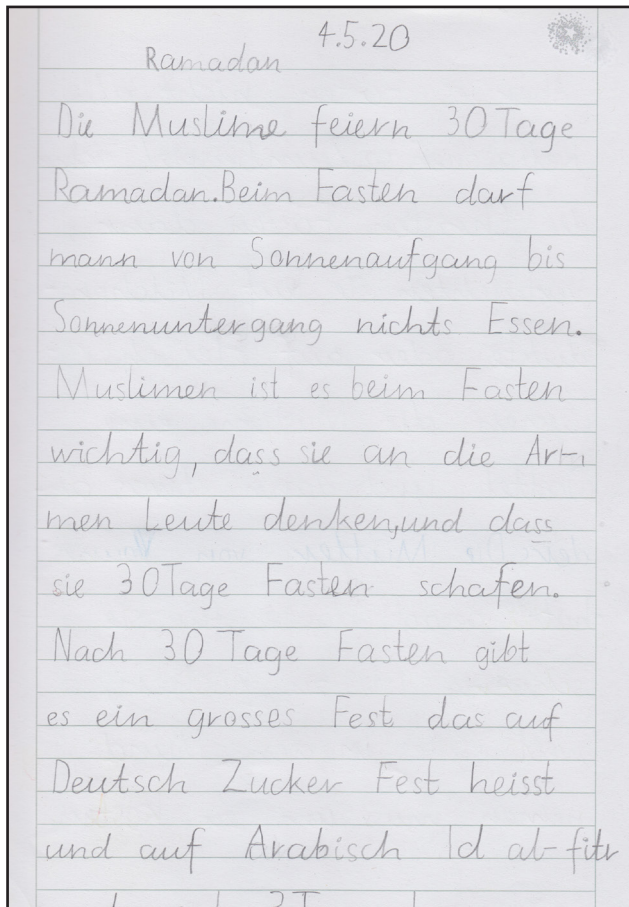
Hefteinträge zu Ostern (3. Klasse)



Hefteintrag zum Ramadan-Wimmelbuch (1. Klasse)



Hefteinträge zum Ramadan (3. Klasse)



Anhang 2: Beobachtungen und Kommentare von Schüler_innen der 3. Klasse zum Film von Yasin

Yasin erzählt...

Wenn man krank ist, muss man nicht fasten. Man kann das Fasten nachholen.

Wenn Muslime beten, schauen sie immer nach Mekka.

Man macht ab der Pubertät mit. Nichts essen ist für kleine Kinder hart, sie können das nicht durchhalten. Konzentrieren in der Schule wäre dann schwierig.

Vor der Moschee waschen sich die Muslime.

Vor dem Gebet hört man den Gebetsruf, in Tunesien hört man das ganz laut.

Wenn der Ramadan fertig ist, machen sie ein grosses Fest. Die Türken nennen es Zuckerfest.

Wenn Sie Ramadan feiern, denken sie an arme Menschen.

Das Frühstück muss vor Sonnenaufgang sein.

Es gibt meistens ein grosses Nachtessen; wir haben Datteln, Butter, Erdnüsse, arabischer Salat, Couscous, arabische Suppe, Tajine

Warum gehen die Muslime abends in die Moschee?

Warum essen die Muslime im Ramadan so oft Datteln?

> es ist eine Regel bei uns, man muss erst eine Dattel essen.

Wieso fasten nur Muslime und Christen nicht?

> Christen fasten auch vor Ostern.

> Christen fasten auch, sie fasten anders, sie verzichten auf verschiedene Sachen

Was tut Yasin, um das Fasten durchzustehen?

> Filme schauen, schlafen, er spielt mit der Familie, er ist in der Nacht wach und schläft am Tag.

„Das ist doch ein Engel dort hinten, oder?“

Religiöse Symbole und Motive in populärkulturellen Erzeugnissen erkunden

Petra Bleisch, Markus Rassiller, Tina Bertschy, Markus Thalmann

Jugendliche treffen in ihrem Alltag in Filmen, Serien, Werbung oder Games auf religiöse Symbole und Motive. Dieser Beitrag stellt eine Unterrichtseinheit vor, welche in Anlehnung an das LUKAS-Modell mit Schüler_innen der Sekundarstufe 1 das Erkennen und Erschliessen von religiösen Symbolen und Motiven in populärkulturellen Erzeugnissen einübt. Die Unterrichtseinheit wurde in einer 10H (8. Klasse) im Fach Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG) einer Orientierungsschule im Kanton Freiburg (Schweiz) und in einem Kurs des 11. Jahrgangs im Fach Werte und Normen eines Gymnasiums in Hannover (Deutschland) durchgeführt.

Les jeunes rencontrent dans leur vie quotidienne des symboles et motifs religieux dans les films, les séries, la publicité ou encore les jeux vidéo. Cette contribution présente une unité d'enseignement qui s'appuie sur le modèle LUKAS et qui propose d'identifier et d'exploiter avec des élèves du secondaire 1 des symboles et des motifs présents dans la culture populaire. Cette unité d'enseignement a été mise en œuvre dans une classe d'Éthique, religions et communauté de 10^e année HarmoS dans le cadre d'un cycle d'orientation du canton de Fribourg (Suisse) ainsi que dans une classe de Valeurs et normes de 11^e année dans un gymnase de Hanovre (Allemagne).

In their everyday life, young people encounter religious symbols and motifs in films, series, advertising or games. This contribution presents a teaching unit which, based on the LUKAS model, practises the recognition and investigation of religious symbols and motifs in popular cultural products with secondary school students. The teaching unit was carried out in a 10H (8th grade) in the subject Ethics-Religions-Community (ERG) of a secondary school in a 10H (HarmoS – 8th grade) class in the subject Ethics-Religions-Community (ERG) of an orientation school in the canton of Fribourg (Switzerland) and in an 11th year course in the subject Values and Norms of a high school in Hanover (Germany).

1 Einführung

Jugendliche begegnen unabhängig von einer religiösen oder säkularen Sozialisation „Religion“ durch den Konsum von Populärkultur, Aktivitäten auf dem Web und in sozialen Netzwerken, die in ihrer jeweiligen Lebenswelt eingebettet sind. Ob es sich dabei um eine Vorführung des Sonnengrusses vor dem Hintergrund der Göttin Durga in einem Youtube-Video, oder um ein T-Shirt mit dem Aufdruck „Juma“ des Modelabels „Styleislam“ handelt: Jugendliche benötigen religionskundliche Kompetenzen, um religiöse Symbole und Motive zu identifizieren, ihre Codes zu dechiffrieren, (implizite) Botschaften und Appellstrukturen zu erkennen. Grundlage ist ein Bildungsziel, das Jugendliche als autonome Subjekte denkt, die sich kritisch und selbstbestimmt gegenüber den an sie herangetragenen Weltdeutungen und kommunikativen Aufforderungen verhalten zu können – gerade in einer immer pluraler und heterogener werdenden Gesellschaft. Denn über Instagram und Co. flackern nicht nur schöne bunte Bilder, sondern auch normative Ansprüche, die gesellschaftlich ausgehandelt werden.

Dieser Artikel stellt eine Unterrichtseinheit vor, welche an diesen Ausschnitt der Lebenswelt Jugendlicher anknüpft. Sie wurde im Rahmen der Lehrplan-Einführungen in Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG) im Kanton Freiburg von den beiden Sekundarlehrpersonen Markus Thalmann und Tina Bertschy entworfen, der Fachdidaktikerin Petra Bleisch weiterentwickelt und im ersten Quartal 2020 in einer 10H, B (8. Klasse)¹ in Gurmels (Kanton Freiburg,

1 Im Kanton Freiburg richtet sich die Bezeichnung der Jahrgangsstufen nach HarmoS und beginnt mit der Zählung im ersten Kindergartenjahr (= 1H). Dementsprechend entspricht 10H der 8. Klasse, bzw. des zweiten Jahrs in der Sekundarstufe I. Die Klassen in den Freiburger Orientierungsschulen (Sekundarstufe I) sind in vier Leistungsniveaus unterteilt (A = progymnasiale Klasse, B = Sekundarklasse, C = Realklasse, D = Förderklasse).

Schweiz) im Fach Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG) durchgeführt. Der Gymnasiallehrer und Fachdidaktiker Markus Rassiller hat die Planung auf einen Kurs des 11. Jahrgangs im Fach Werte und Normen in Hannover (Deutschland) angepasst und eine Durchführung geplant. Aufgrund der Schulschliessungen durch die Corona-Pandemie konnte die Auswertung des Unterrichts in Gurmels erst Anfang Mai stattfinden und der Unterricht in Hannover musste auf ein Lernen-zu-Hause-Modell umgestellt werden, was neben der Suspendierung des normalen Unterrichtsgeschehens auch eine deutliche zeitliche Einschränkung für die Umsetzung der Unterrichtsreihe zur Folge hatte. Die Auswertung der Durchführung kann sich daher lediglich auf die schriftlichen Bearbeitungen der Schüler_innen und nicht auf mündlichen Austausch im Unterricht beziehen. Verzichtet werden musste daher beispielsweise auf gemeinsame Unterrichtsgespräche zur Problemerkundung bzw. -formulierung bei Konfrontationsaufgaben oder auf direkte, sach- und prozessbezogene Feedbacks im Kontext von Erarbeitungsaufgaben (vgl. dazu Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014). Zudem musste in Anpassung auf die neuen Gegebenheiten die Reihenplanung sowie die Aufgabensets deutlich modifiziert werden, sodass eine zum Teil deutliche Abweichung zum LUKAS-Prozessmodell erforderlich wurde.

Das Erkenntnisinteresse lag dabei erstens auf der grundsätzlichen Praktikabilität der Durchführung, zweitens auf der Passung der Aufgabensets in ihrer Schrittfolge für den Kompetenzaufbau – auch im Hinblick auf eine Passung für die jeweiligen Jahrgänge – und drittens auf einer Auswertung von Schüler_innenergebnissen und Unterrichtsbeobachtungen, die auf heuristischen Einschätzungen der Lehrpersonen beruhen und wie sie auch im Unterrichtsalltag diagnostisch von Lehrpersonen vorgenommen werden. Das LUKAS-Modell diente in Planung, Durchführung und Auswertung als Referenzrahmen, mithilfe dessen vor allem die Sach- und Selbstkompetenz, wegen der Corona-Situation im geringeren Masse auch die Sozialkompetenz gefördert werden sollte. Eine quantitative oder qualitative Auswertung von Schüler_innenergebnissen liegt diesem Beitrag nicht zugrunde.

2 Vorüberlegungen

2.1 Fachwissenschaftliche Aspekte

In dieser Unterrichtseinheit werden die Begriffe „religiöses Symbol“ und „religiöses Motiv“ aus der religionswissenschaftlichen Fachsprache genutzt. „Symbol“ wird dabei als ein Zeichen verstanden, das religiöses Wissen repräsentiert (z. B. buddhistisches Rad der Lehre; Fisch im Christentum). Religiöse Symbole haben keine klare Bedeutung, sondern immer einen Bedeutungsüberschuss, das heisst, sie werden von Menschen unterschiedlich gedeutet, interpretiert und verhandelt. Symbole sind in ihrer Bedeutung kontextsensitiv und können auch mit neuen Bedeutungsinhalten versehen werden. Eine religiöse Tradition setzt sich aus einer Vielzahl an religiösen Symbolen zusammen, die von den Akteur_innen dieser religiösen Praxis zueinander in Bezug gesetzt werden. Im Anschluss an Ernst Cassirer wird das „Symbol“ hier aber nicht (nur) als etwas verstanden, das den „Ausdruck eines ‚Geistigen‘ durch sinnliche ‚Zeichen‘ und ‚Bilder‘“ (Cassirer, 1994, S. 174) arrangiert. Vielmehr müssen einzelne Symbole in ihrer Verbindung zu anderen Symbolen gedacht werden, die in ein Bedeutungsnetz eingebettet sind, die Cassirer als symbolische Formen bezeichnet. Diese produzieren selbst ein Netz an Bedeutungen und damit auch eine spezifische Weltauffassung. „Motiv“ dient in dieser Unterrichtseinheit als Sammelbegriff für die Bezeichnung jeglicher Bilder, Artefakte, Körperhaltungen, Episoden oder Szenen aus Geschichten, welche mit einer religiösen Tradition in Beziehung stehen und sowohl eine narrative als auch eine thematische Strukturierungsfunktion aufweisen, wie beispielsweise Adam und Eva mit Apfel sowie Schlange und Baum. Symbol und Motiv sind oft nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden, da Zeichen beide Funktionen haben können – je nach Perspektive. So kann das Kopftuch im Islam als Symbol (Schwerpunkt: Bedeutungsgenerierung) oder als Motiv (Schwerpunkt: thematischer, strukturierender Zugriff) bezeichnet werden (vgl. Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, 2004).

Populärkulturelle Erzeugnisse wie Filme, Serien, (Video-)Spiele, Musikclips, Werbungen, Jugendzeitschriften, sowie neue Informationsquellen wie Online-Kinderlexika oder YouTube Videos funktionieren einerseits als Spiegel gewisser aktueller Religiosität und der Art, wie über Religion gesprochen wird. Andererseits sind sie aber selber auch Akteure in Veränderungsprozessen. Dabei werden religiöse Symbole, Motive, Narrative und Konzepte zitiert, ironisiert, modifiziert und zuweilen von neuem erfunden (Reverdy, 2016; Undheim, 2018; Steffen, 2019).

2.2 Fachdidaktische und berufsethische Aspekte

Die Unterrichtseinheit nutzt für den Aufbau weitgehend das LUKAS-Modell (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014; Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt, 2018). Das Modell hat zum Ziel, verschiedene Aufgabentypen entlang ihrer didaktischen Funktion im Lernprozess eines kompetenzorientierten Unterrichts so anzuordnen, dass der Kompetenzerwerb gezielt gefördert werden kann. Den Einstieg bildet die Konfrontationsaufgabe. Sie soll irritieren, faszinieren und durch den Lebensweltbezug die Schüler_innen motivieren, indem sie das Bedürfnis weckt,

etwas zu verstehen oder neu zu können. Erarbeitungsaufgaben unterstützen den Aufbau von Kompetenzaspekten, also der Erarbeitung von Fachwissen oder bestimmten domänenspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich wiederum verstärkend auf die Handlungsbereitschaft der Schüler_innen auswirken. Übungsaufgaben vertiefen und konsolidieren die angestrebten Kompetenzen während Synthesaufgaben die verschiedenen erlernten und geübten Kompetenzaspekte zusammenführen und sichern. In Transferaufgaben wird das Erlernte auf eine neue Anforderungssituation übertragen. Da das im Kanton Freiburg für den Unterricht in ERG obligatorische Lehrmittel *Blickpunkt 3* vor allem Erarbeitungsaufgaben bietet (vgl. Helbling, 2016), haben sich die Autor_innen zum Ziel gesetzt, eine Unterrichtseinheit zu entwickeln, die den Schwerpunkt auf das Üben legt und dementsprechend vor allem Varianten von Übungsaufgaben geplant.

Aus fachdidaktischer Sicht ist zu beachten, dass Jugendliche religiöse Symbole und Motive nicht unbedingt als religiös wahrnehmen (SNF, 2011). Das bedeutet, dass zwar die Jugendlichen verstehen lernen sollen, dass Symbole und Motive aus Sicht einer Religionsgemeinschaft oder der Religionswissenschaft als „religiös“ klassifiziert werden können, dass sie dies aber nicht für ihre eigene Interpretation eines Symbols oder eines Motivs übernehmen müssen. Für die Fachdidaktik ist die Beobachtung gerade interessant, welche Symbole und Motive Jugendliche als religiös wahrnehmen und welche nicht und welche Bedeutungen sie für Symbole und Motive kennen (Präkonzepte im Sinne von Möller, 2018). Für den Unterricht kann das bedeuten, dass die Jugendlichen in einzelnen Aufgaben (z. B. Übungsaufgabe 2.2) möglicherweise ohne Ergebnisse in den Unterricht kommen. Dies kann drei Gründe haben: Sie haben vorhandene religiöse Symbole und Motive nicht erkannt; es waren keine religiösen Symbole und Motive vorhanden; sie haben die Aufgabe nicht durchgeführt. Für diese Fälle kann es sinnvoll sein, weitere Filmausschnitte oder Werbefilme bereit zu halten, die den Jugendlichen direkt gegeben werden können.

Bei der Auswahl von Beispielen zur Illustration sollten die Lehrpersonen vermeiden, (ausschliesslich) die Religion der Mehrheitsgesellschaft zu reproduzieren sowie möglichst nahe am lokalen Kontext der Schüler_innen und bindend differenzierend Beispiele auswählen. Es ist möglich, dass Schüler_innen Symbole finden wie z. B. das Hakenkreuz oder das Keltenkreuz. Die Schüler_innen müssen in diesem Fall darauf aufmerksam gemacht werden, dass je nach Rechtslage diese Symbole verboten sind (Deutschland), bzw. ein Verbot zurzeit diskutiert wird (Schweiz, Motion von Barille Angelo, eingereicht am 21. Mai 2019) und sie über die Gründe in Kenntnis setzen.

2.3 Lehrplanbezüge

Deutschschweiz: Lehrplan 21, Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)“

Diese Unterrichtseinheit arbeitet hauptsächlich an der Kompetenz ERG.3.1.b: Schülerinnen und Schüler „können in kulturellen Werken (z. B. der Populärkultur) religiöse Motive erkennen und nach ihrer Bedeutung fragen (z. B. biblische Gestalten in Bildern, Malerei, Musik, Film, Literatur, Bauten)“ (D-EDK, 2014a). Diese Kompetenz wird so interpretiert, dass dabei nicht Bedeutungen „an sich“, sondern unterschiedliche Bedeutungen für verschiedene Menschen erfragt werden sollen (vgl. Bleisch, 2015).

Kompetenzübergreifend mit dem Fachbereich „Medien und Informatik“ wird zudem an der Kompetenz MI.1.2.h gearbeitet: Schüler_innen „können die Absicht hinter Medienbeiträgen einschätzen (z. B. Werbung, Zeitschrift, Parteizeitung)“ (D-EDK, 2014b). In Bezug auf überfachliche Kompetenzen arbeiten die Schüler_innen an ihren methodischen Fertigkeiten, nämlich „Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren“ (D-EDK, 2014c).

Niedersachsen: Kerncurriculum Werte und Normen

Das Fach Werte und Normen gehört zur Gruppe der Ethik-Fächer der verschiedenen Bundesländer. Es weist im Vergleich zu anderen Ethik-Fächern explizit religionswissenschaftliche Bezüge aus. Jedoch orientieren sich die im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen (noch) ausschliesslich an der Philosophiedidaktik. In dieser Unterrichtssequenz werden vor allem die prozessbezogenen Kompetenzen „Wahrnehmen und Beurteilen“ (Die Schüler_innen „stellen ihr Vorwissen, ihr Vorverständnis, ihre aktuellen Eindrücke sowie ihre Gefühle zu moralisch relevanten Begebenheiten dar“) sowie „Verstehen und Reflektieren“ adressiert (Die Schüler_innen „untersuchen verschiedene Informationsquellen“, „analysieren fachspezifische und themenrelevante Grundbegriffe“ und „erläutern Fremdperspektiven“) (KC WN Sek. II, S. 13). Im Hinblick auf die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche ist diese Unterrichtssequenz dem Rahmenthema „Religionen und Weltanschauungen“, darunter im Schwerpunkt dem Wahlmodul „Gesellschaftliche Aspekte von Religionen und Weltanschauungen“ zuzuordnen (ebd., S. 15), wobei „Möglichkeiten der Sinnstiftung und Orientierung“ (ebd., S. 22) als Grundlage didaktischer Planungsentscheidungen ausgewiesen werden. Denkbar ist allerdings auch, die Unterrichtsreihe bereits in den Jahrgängen 9/10 im Rahmen des Leitthemas „Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen“ zu unterrichten.

2.4 Kompetenzerwartung und Beurteilung

Für die Unterrichtseinheit werden folgende Kompetenzerwartungen formuliert: Die Schüler_innen können

- Religiöse Symbole und Motive erkennen und religiösen Traditionen zuordnen
- Nach der Bedeutung und Verwendung von religiösen Symbolen und Motiven für verschiedene Personen fragen

Für die mündliche oder gegebenenfalls schriftliche, formative und gegebenenfalls summative Beurteilung wurde von den Autor_innen folgendes Kompetenzraster entwickelt:

A	B	C
Schüler_in erkennt religiöse Symbole und Motive nicht und kann sie nicht zuordnen	Schüler_in erkennt ein religiöses Symbol oder Motiv und formuliert im Kern plausible Vermutungen, zu welcher(n) Tradition(en) es passen könnte	Schüler_in identifiziert religiöses Symbol oder Motiv sachlich richtig und ordnet es passender(n) religiösen Tradition(en) zu
Schüler_in kann nicht beschreiben, wie das Symbol oder Motiv verwendet wird	Schüler_in kann an einem konkreten Beispiel in Ansätzen aufzeigen, wie das Symbol oder Motiv verwendet wird (zitiert, ironisiert, verändert, ...)	Schüler_in kann an mehreren konkreten Beispielen aufzeigen, wie das Symbol oder Motiv unterschiedlich verwendet wird (zitiert, ironisiert, verändert, ...)
Schüler_in hat keine Idee, was das Symbol oder Motiv für bestimmte Personen bedeuten könnte	Schüler_in formuliert im Kern plausible Vermutungen, was das Symbol oder Motiv allgemein bedeuten könnte	Schüler_in formuliert differenzierte begründete Aussagen, was das Symbol oder Motiv für welche Menschen bedeuten könnte

Tabelle 1: Kompetenzraster

3 Geplanter Unterricht

Der anfängliche Unterrichtsvorschlag umfasste 10-14 Lektionen und wird nachfolgend dargestellt.

Zeit	Aufgabenstellung
Lektionen 1-2	<p>Konfrontationsaufgabe (Einzelarbeit, Plenum)</p> <p>Notiere auf gelben Karten, welche Filme und Serien du gerade schaust und welche Games du gerade spielst. Überlege dir, ob in diesen Filmen oder Games in irgendeiner Form etwas vorkommt, das mit Religion zu tun hat (Symbole, Geschichten, Aussagen, ...). Zeichne oder notiere diese in Stichworten auf blaue Karten.</p> <p>Im Plenum:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ergebnisse einander vorstellen – Gemeinsam Symbole und Motive ordnen (z. B. mittels Mindmap) – Begriffe „religiöses Symbol“ und „religiöses Motiv“ klären <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedeutung der einzelnen Symbole und Motive? Gibt es noch andere Bedeutungen? – Gibt es Symbole und Motive, die in mehreren religiösen Traditionen vorkommen oder sich ähneln? – Haben die SuS einige dieser Symbole und Motive schon irgendwo gesehen? Wo (z. B. Plakate, Werbungen, ...)? – Tragen einige SuS religiöse Symbole (Ohrenschmuck, Halsschmuck, Kleidung, ...)? Warum? – Von welchen Religionen waren die meisten Symbole oder Motive bekannt? – Gibt es weitere Symbole oder Motive, die den SuS jetzt noch einfallen? <p>Hinweis: Es ist möglich, dass die Schüler_innen kaum oder keine Beispiele nennen können. Falls dies der Fall ist, kann direkt zur Erarbeitungsaufgabe übergegangen werden.</p> <p>Erarbeitungsaufgabe (Sozialform je nach Klassengrösse und Selbständigkeit der SuS)</p> <p>Erarbeite für dich (oder mit anderen zusammen) ein Lexikon von religiösen Symbolen und Motiven (1) von denen du vermutest, dass sie häufig in Werbungen, Filmen oder Games vorkommen und (2) von weiteren Symbolen und Motiven die du interessant findest.</p> <p>Mögliches Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schülerbuch des Lehrmittels „Blickpunkt 3“ (Kapitel Spuren, Kapitel Lebensstile, Kapitel Medien) – Kartenset „80 Bildimpulse Weltreligionen“, Verlag an der Ruhr – Online-Ressourcen (religionen-entdecken.ch; klexikon; Brockhaus) – Bücher

<p>Lektionen 3-5</p>	<p>Übungsaufgaben „Religiöse Symbole und Motive in Werbungen“</p> <p>Übungsaufgabe 1.1 (Plenum)</p> <p>LP legt einzelne selber gefundene Werbungen aus Printmedien aus (Alternativ: Blickpunkt Schülerbuch, S.111) und/oder zeigt einen Werbefilm mit religiösen Symbolen oder Motiven (z. B. Werbung „AXE – Die gefallenen Engel“).</p> <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche religiösen Symbole und Motive sind zu erkennen? Woran könnt ihr sie erkennen? – Für welche Religion stehen diese? – Wie werden diese Symbole und Motive verwendet? – Weshalb werden diese Symbole und Motive verwendet? Was will die Werbung damit erreichen? – Gemeinsam werden Formen der Verwendung gesammelt (bleibt für die nächsten Lektionen permanent sichtbar und wird laufend ergänzt). <p>Übungsaufgabe 1.2: (EA)</p> <p>Schaut euch die Werbefilme auf der Linkliste des Lehrmittels Blickpunkt an (www.blickpunkt-religionundkultur.ch → Links → Blickpunkt 3 → Medien) und beantwortet folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche religiösen Symbole und Motive sind zu erkennen? Woran könnt ihr sie erkennen? – Für welche Religion stehen diese? – Wie werden diese Symbole und Motive verwendet? <p>Übungsaufgabe 1.3: (PA)</p> <p>Sucht eigene Beispiele von religiösen Symbolen oder Motiven in der Werbung und bereitet eine kurze Präsentation vor.</p> <p>Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wieso habt ihr diese Werbung ausgewählt? – Welche Symbole und Motive sind zu erkennen? Woran könnt ihr sie erkennen? – Für welche Religion stehen diese? – Wie werden sie verwendet? – Weshalb werden diese Symbole und Motive verwendet? Was will die Werbung damit erreichen? <p>Gibt es Symbole und Motive, von denen ihr nicht sicher seid, ob diese religiös sind oder nicht? Wie könntet ihr das herausfinden?</p> <p>Übungsaufgabe 1.4 (für Differenzierung)</p> <p>Sucht weitere Werbungen, die religiöse Symbole oder Motive enthalten, die nicht vom Christentum stammen.</p> <p>Hinweis: Werbungen in der Schweiz arbeiten sehr häufig mit christlichen Symbolen und Motiven. Deshalb ist diese Aufgabe schwieriger und es ist möglich, dass die Schüler_innen keine Ergebnisse haben. In diesem Falle kann mit den Schüler_innen überlegt werden, warum z. B. keine islamischen oder jüdischen Symbole in Werbungen vorkommen.</p>
---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Präsentationen im Plenum & Festhalten der Erkenntnisse</p> <p>Mögliche Erkenntnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die häufigsten Symbole und Motive sind: Kreuz, Gebetsposition, Licht, Heiligenschein, ... – Häufige Aussagen: „Frieden und Ruhe finden“ – Die meisten Symbole und Motive stammen aus dem Christentum, vereinzelt Buddhismus oder Hinduismus – Religiöse Symbole und Motive werden in ganz verschiedenen Gebieten und für ganz verschiedene Produkte eingesetzt. – Religiöse Symbole und Motive sind in der Werbung allgegenwärtig. – Es wird mit Symbolen und Motiven gearbeitet, die allen bekannt sind. <p>Ergänzung der Erarbeitungsaufgabe</p> <p>Ergänze dein Lexikon religiöser Symbole und Motive mit neu gewonnen Erkenntnissen.</p>
<p>Lektionen 6-7</p>	<p>Übungsaufgaben 2 „Religiöse Symbole und Motive in Filmen, Serien und Games“</p> <p>Übungsaufgabe 2.1 (je nach Klasse EA, PA, Kleingruppen; je nach Zeit mehr oder weniger Ausschnitte bearbeiten)</p> <p>Untersuche die Filmausschnitte, die auf Laptops/Tablets zur Verfügung stehen. Welche religiösen Symbole und Motive erkennst du? Wie werden sie verwendet? Warum werden diese so verwendet?</p> <p>Mögliche Filmausschnitte:</p> <ul style="list-style-type: none"> – The Green Mile → yt: John Coffey heilt Mr. Jingles (3:21); mögliche Lösung: Symbol: Licht, Motiv: Heilung – Armageddon → yt: Rede des Präsidenten (2:48); mögliche Lösung: betende Hände, Bibel, Blick nach oben, Weltuntergang, ... – König der Löwen → yt: Der ewige Kreis (4:20); mögliche Lösung: Taufritual, Lichtstrahlen, ... – 1492 Die Eroberung des Paradieses → yt: deutsch (2:29:00, ab 47:00 – 53:30); mögliche Lösung: betende Hände, Kniefall, Filmtitel „Paradies“, Insel „San Salvador“ = heiliger Retter, ... <p>Übungsaufgabe 2.2 (EA, ev. PA, Hausaufgabe)</p> <p>Untersuche einzelne oder mehrere Serien, Filme oder Games (Bedingung: müssen für dein Alter freigegeben sein!). Bringe zwei bis drei Screenshots oder Skizzen oder schriftliche Beschreibungen von relevanten Szenen mit (zuschicken, ausdrucken). Gestalte (je nach dem noch als HA oder im Klassenzimmer) ein Plakat, das folgende Fragen beantwortet:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie heisst die Serie, der Film, das Game? – Zu welchem Genre gehört die Serie, der Film, das Game? – Welches sind die wichtigsten Charakteren? – Wo spielt die Szene (Ort, Schauplatz)? – Was passiert in der Serie, im Film, im Game (grobe Zusammenfassung) – Welche religiösen Symbole und Motive werden verwendet (Foto, Skizze, Beschreibung)? Woran könnt ihr sie erkennen? – Wie werden sie verwendet? – Warum werden diese so verwendet? – Gibt es Symbole und Motive, von denen ihr nicht sicher seid, ob diese religiös sind oder nicht? Wie könntet ihr das herausfinden?

<p>Lektion 8</p>	<p>Syntheseaufgabe (EA, Plenum)</p> <p>Gehe von Plakat zu Plakat und halte pro Plakat zwei interessante Erkenntnisse fest.</p> <p>Diskussion der Erkenntnisse im Plenum.</p> <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Symbole und Motive kommen häufig vor, welche selten? Warum? – Wie kommen die Symbole und Motive vor? Gibt es zwischen bestimmten Symbolen und Motive (in Bezug auf ihre Verwendung) Gemeinsamkeiten oder starke Unterschiede? – Welche Bedeutungen haben Symbole und Motive? Haben wir unterschiedliche Bedeutungen für dieselben Symbole und Motive gefunden? Wenn ja, welche? – Im Vergleich zur ersten Stunde: Was hat sich bestätigt? Was war neu? Was war überraschend? Was habt ihr (haben wir) dazu gelernt? – Hat sich eure Sichtweise auf Werbung, Serien und Filme, die ihr schaut und Games, die ihr spielt, verändert? Falls ja, wie? <p>Metareflexionsaufgabe (EA)</p> <p>Die Schüler_innen nehmen die farbigen Kärtchen aus dem Einstieg zur Hand und reflektieren ihren Lernprozess.</p> <p>Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Symbole und Motive habe ich damals erkannt, welche noch nicht? – Welche Symbole und Motive kann ich neu erkennen? – Bei welchen Symbolen und Motiven kann ich erklären, was sie bedeuten und wie sie verwendet werden?
	<p>Transferaufgabe</p> <p>Welche religiösen Motive finden sich in Songs (die ihr hört, die aktuell in der Hitparade sind)?</p>

Tabelle 2: Unterrichtsplanung

4 Durchführung an der Orientierungsschule Gurmels (Schweiz)

Der Unterricht an der Orientierungsschule Gurmels konnte im ersten Quartal 2020 in der Klasse 10H, B (15 Schüler_innen) im Fach ERG durchgeführt werden. Das Fach ERG ist integrativ, das heisst, alle Schüler_innen besuchen den Unterricht ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit (Alberts, 2007). Für die Umsetzung standen schlussendlich sechs Lektionen zur Verfügung, weshalb die Planungsvorlage gekürzt werden musste. Aufgrund von Spezialtagen und -wochen musste der Unterricht in ERG zudem unterbrochen werden.

17. Januar	2 Lektionen	Konfrontations- und Erarbeitungsaufgabe
24. Januar	2 Lektionen	Übungsaufgaben 1.2 „Religiöse Symbole und Motive in Werbungen“
19. Februar	1 Lektion	Übungsaufgabe 2.2 „Religiöse Symbole und Motive in Filmen, Serien und Games“ → Einführung, Auftrag Produkt als Hausaufgabe
28. Februar	1 Lektion	Präsentation der Produkte

Tabelle 3: Durchführung Unterricht Gurmels

Für die Beschreibung und Auswertung des durchgeführten Unterrichts werden exemplarisch Sequenzen ausgewählt, die entweder für die Beschreibung der Lernprozesse der Schüler_innen oder die Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit bedeutsam erscheinen.

Erkenntnisse aus der Konfrontationsaufgabe

Die Schüler_innen packten die Konfrontationsaufgabe fast durchgehend motiviert an. Fragen einzelner Schüler_innen an die Lehrpersonen betrafen insbesondere die richtige Schreibweise englischer Titel; Unsicherheiten, ob etwas ein Symbol oder ein Motiv sei; ob etwas religiös sei oder nicht (z. B. „die Macht“ aus Star Wars) und Unterstützung zur Versprachlichung von Ideen. So überlegte beispielsweise ein Schüler, wie das Gebäude bezeichnet werde, das es auch „in Freiburg [gibt], da kommt man nicht mehr raus“ – er meinte ein Kloster – das er als religiöses Gebäude in der Serie „Haus des Geldes“ erkannt hat.

Die Ergebnisse wurden an der Wandtafel gesammelt:

	Serien	Filme	Games
Titel	The 4 season; Prison Break; Orange is the new black; Tote Mädchen lügen nicht; Lost in Space; Witch[er]; Haus des Geldes; Sons of Anarchy; The 100; The rest of the f*ing live	Star Wars; Jumanjy 2; Animé; Avengers End-Game; Herr der Ringe; Das Schicksal ist ein mieser Verräter; City of bones; Dead pool	Call of Duty; Minecraft; Fortnite; Counter Strike Go; Clash of Clans; FUT20; Fifa20; NHL 19; MX vs ATV; Pflanzen vs Zombies; Ghost reacon; Mario; Un- dertale
Symbole	Engel; Schutzengel; Kloster; Weisse Taube; Hexenstern; Pentagramm	Buddha; Kreuz; Grab; Erz- engel	Totenkopf; Engel; Kreuz das heilt
Motive	Weihnachten; Kirche; Sa- tanbeschwörung; Dämonen; Weltuntergang und Neuan- fang	Macht; Kriege; Gut vs Böse; Liebe und Vergebung; Zu- sammenhalt	Engel der Heilt; Bekämpfen einer Sekte

Tabelle 4: Ergebnis aus der Konfrontationsaufgabe

In der Besprechung fragte die Lehrperson insbesondere nach den Zusammenhängen von Titeln und Symbolen / Motiven, einzelne Symbole / Motive wurden vertieft. So entdeckten die Schüler_innen beispielweise einen Zusammenhang zwischen religiösen Symbolen / Motiven wie Kreuz oder Heilerin mit Funktionen in Spielen, mittels derer Spielfiguren geheilt oder wiederbelebt werden können.

Um ihrer epistemischen und didaktischen Funktion gerecht zu werden (Luthiger & Wildhirt, 2018) müsste die Konfrontationsaufgabe allerdings weiterentwickelt werden. Es wird darum vorgeschlagen, folgende weiteren Fragen einzubauen, bzw. für die Auswertung gezielter zu nutzen: Woran habt ihr ein Symbo / Motiv erkannt? Warum ist es aus eurer Sicht ein *religiöses* Symbol / Motiv? Gab es Symbole / Motive, bei denen ihr unsicher wart, ob es religiös ist oder nicht? Antworten auf diese Fragen ergäben zudem einen vertiefteren Einblick in die Vorstellungen und Konzeptionen der Jugendlichen von Religion. Wenn auch die Konfrontationsaufgabe explizit an die Lebenswelt der Schüler_innen angeschlossen und Bekanntes mit einer neuen Frage konfrontierte, so blieb die eigentliche Problemstellung unklar und für die Schüler_innen vermutlich zu wenig einsichtig, warum es interessant oder sinnvoll sein könnte, Bedeutungen von religiöse Symbolen / Motiven und deren Funktion in populärkulturellen Erzeugnissen entschlüsseln zu können.

Erkenntnisse aus der Erarbeitungsaufgabe

Als Einstieg in die Erarbeitungsaufgabe stellte die Lehrperson kurze Definitionen von „Symbol“ und „Motiv“ vor, welche die Schüler_innen in ihre Hefte notierten. Die Definitionen wurden von Illustrationen (Szene einer Taufe für „Motiv“) begleitet und mündlich erläutert. Im weiteren Verlauf der Erarbeitungsaufgabe wurde deutlich, dass die Schüler_innen „Symbol“ in der Regel verstanden haben und es für sie über die Suchmaschinen relativ einfach war, Symbole zu finden. „Motiv“ war ungleich schwieriger und blieb ein Konzept, das die Schüler_innen bis zum Schluss der Unterrichtseinheit über verschiedene Beispiele eher intuitiv oder nicht erfassten. In der Auswertungssitzung wurde deutlich, dass die Lehrpersonen sich gewünscht hätten, auf eine für die Schüler_innen gut verständliche Definition zurückgreifen zu können. Wir schlagen dazu folgende Formulierungen vor, die je nach Klasse gekürzt und angepasst werden kann:

Ein Symbol ist ein Zeichen, das für etwas Anderes steht. Dabei sind Darstellung und die Bedeutung unabhängig voneinander. Die Darstellung einer Taube kann zum Beispiel Frieden bedeuten. Aber auch die Darstellung eines Regenbogens kann Frieden bedeuten. Symbole haben aber nicht nur eine einzige Bedeutung, sondern mehrere Bedeutungen. Der Regenbogen kann nicht nur als Zeichen für Frieden, sondern auch ein Zeichen für die Schwulen- und Lesbenbewegung sein. Menschen lernen die Bedeutung von Symbolen von anderen Menschen. Sie lernen, was ein Symbol bedeutet und womit es verbunden ist. Ein Symbol kann für etwas aus der richtigen Welt stehen oder für ein Gefühl oder für einen Gedanken. Religiöse Symbole sind mit einer Religion verbunden. Ein Beispiel für ein religiöses Symbol ist das Kreuz. Das Kreuz kann „Christentum“ bedeuten oder „Kirche“. Oder es kann bedeuten, dass jemand gestorben ist. (vgl. dazu Klexikon, 2019; 2020)

Ein religiöses Motiv kann unterschiedliche Dinge sein. Ein religiöses Motiv kann ein Bild oder ein Ereignis aus einer religiösen Geschichte sein. Zum Beispiel kann die Darstellung von Buddha, der unter einem Baum meditiert, ein religiöses Motiv sein. Ein religiöses Motiv kann auch eine Handlung sein. Zum Beispiel können die Körperhaltungen im islamischen Gebet ein religiöses Motiv sein. Ein religiöses Motiv kann ein Thema oder eine Idee sein. Zum Beispiel ist „Sünde“ ein religiöses Motiv, das in verschiedenen Religionen vorkommt. Menschen lernen, welche Motive religiöse Motive sind und mit welchen Geschichten oder Handlungen sie verbunden sind. Auch religiöse Motive haben unterschiedliche Bedeutungen. (vgl. dazu Kautt 2012)

Während der Bearbeitung der Erarbeitungsaufgabe konnte beobachtet werden, dass sich die Schüler_innen spontan an andere Schüler_innen aus anderen Gruppen wandten, um sich über Bedeutungen auszutauschen. So wurde beispielweise eine Schülerin mit muslimischer Sozialisation temporär zur Expertin für zwei Schülerinnen mit christlicher Sozialisation.



Abbildung 1: Schülerin beim Recherchieren, Foto: Petra Bleisch

In mehreren Gruppen zeigten sich die Schüler_innen schockiert darüber, dass sie unter dem Stichwort „religiöses Symbol“ über die Suchmaschinen Darstellungen der Swastika fanden, weil sie dieses ausschliesslich als „Symbol der Nazis“ deuteten. Dies wurde Anlass, um den Schüler_innen kurz aufzuzeigen, dass die Swastika als altes Symbol aus östlichen Religionen stammt und von den Nationalsozialisten übernommen wurde. Im Onlinelexikon „religionen-entdecken.de“ könnten die Schüler_innen Unterschiede über die Darstellungsweisen und Bedeutungen vertiefen (Religionen entdecken, 2020). In einer Weiterentwicklung dieser Unterrichtseinheit wäre es gewinnbringend, am Thema „Swastika-Hakenkreuz“ sowohl die Frage nach Umdeutung und Mehrdeutigkeit als auch danach, wann und von wem ein Symbol als religiöses Symbol verstanden wird, zu thematisieren. Des Weiteren müsste je nach Rechtslage das Verbot, bzw. die Diskussion um ein Verbot der Darstellung des Hakenkreuzes erklärt werden (vgl. Kapitel 2.2).

Erkenntnisse aus dem Einstieg zu den Übungsaufgaben „Religiöse Symbole und Motive in der Werbung“

In der Plenumsdiskussion um die Axe-Werbung „fallen angels“ stand die Frage im Zentrum, an was genau das Motiv „Engel“ erkennbar ist. Es wurde deutlich, dass es den Schüler_innen nicht einfach fiel, Merkmale zu nennen. Die Bedeutung der Engel für den Werbefilm konnten sie nicht erklären. Nach Nachfrage der Lehrperson beschrieben Schüler_innen „Flügel und Ring über dem Kopf“, bzw. „Heiligenschein“, sowie „Licht von oben“ als Merkmale. Während Flügel und Nimbus, bzw. Aureole Merkmale sind, die direkt an die Figur „Engel“ geknüpft sein können, ist „Licht von oben“ eine Beschreibung, die der Beobachtung des Kontextes entnommen werden kann. Als mögliche Bedeutungen des Heiligenscheins vermuteten die Schüler_innen „heilig“, „göttlich“, „fehlerfrei“ und „perfekt“. Keines dieser Stichworte ermöglichte es ihnen allerdings, daraus die Bedeutung der Szene (die Engelsfiguren zerbrechen ihren Nimbus, um auf den mit Axe eingesprühten jungen Mann zugehen zu können) zu erklären. Dies zeigt, dass den Schüler_innen deklaratives Wissen fehlt, das ihnen erlauben würde, Hypothesen über die spezifische Verwendung von Engelsfiguren im Kontext des Axe-Werbefilms zu bilden.

In der Weiterarbeit anhand verschiedener Werbefilme, die durch das Lehrmittel Blickpunkt 3 zur Verfügung gestellt werden, zeigten sich die Schüler_innen sehr motiviert, religiöse Symbole und Motive zu erkennen. Für eine Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit wäre zu überlegen, wie das nötige fehlende Wissen systematisch zur Verfügung gestellt werden könnte.

Erkenntnisse aus den Produkten

Aufgrund der Unterbrechung des Unterrichts durch Sporttage und der Berufswahlwoche fehlte die Zeit, die Übungsaufgabe wie geplant während des Unterrichts in Kleingruppen zu bearbeiten und die Schüler_innen erhielten den Auftrag der Gestaltung des Plakats als Hausaufgabe, die in der letzten Lektion vorgestellt und besprochen wurden. Die Schüler_innen wählten, zuweilen mit grosser Unterstützung der Lehrpersonen, folgende Filme, Serien und Games: Evil Nun, Kung Fu Panda, The Big Bang Theory, Jumanji, Star Wars, The Lion King, Das Schicksal ist ein mieser Verräter und Thor.

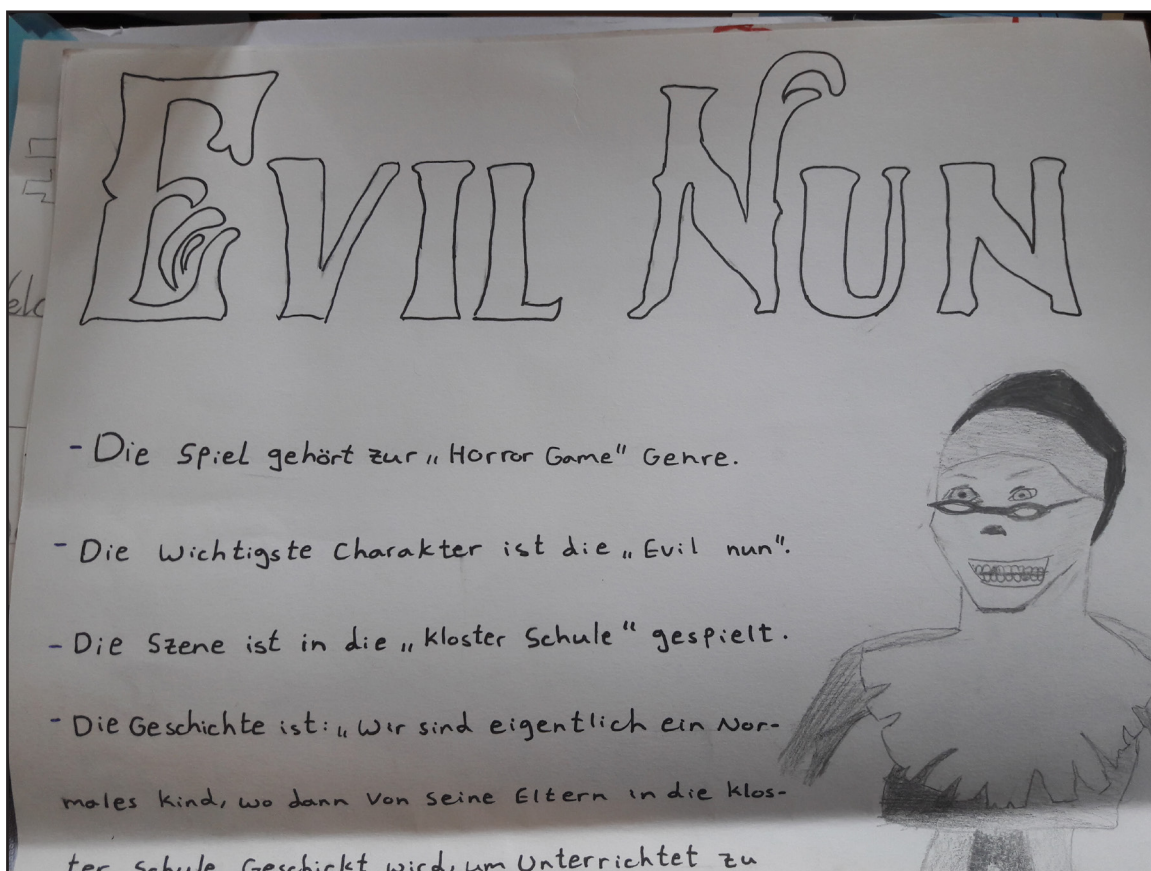


Abbildung 2: Plakat Evil Nun

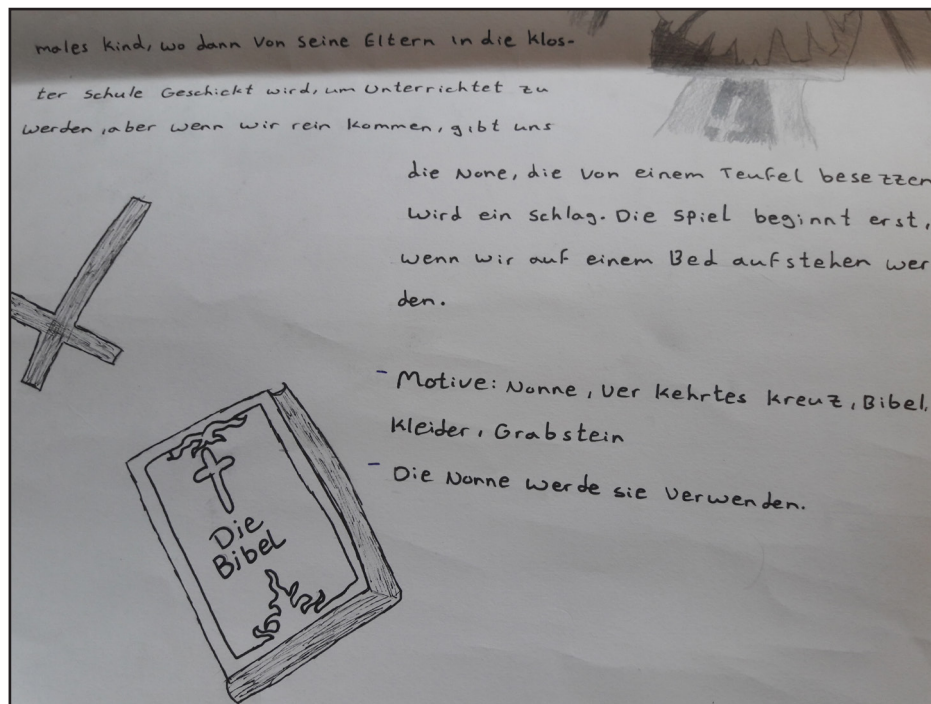


Abbildung 3: Plakat Evil Nun

Die meisten Plakate beschränkten sich auf die Nennung von religiösen Symbolen und Motiven - aus der Sicht der Lehrpersonen ein eher enttäuschendes Ergebnis. Im Auswertungsgespräch wurden folgende mögliche Erklärungen zusammengetragen: die Schüler_innen erledigten die Aufgabe auf minimalistische Art und Weise, weil keine summative Bewertung mit Zeugnisnote auf dem Spiel stand (das Fach ERG wird im Zeugnis als „besucht“ eingetragen); durch die Erfüllung der Aufgabe zu Hause fehlte das Coaching durch die Lehrpersonen; durch den Unterbruch der Unterrichtseinheit fehlten Motivation und Weiterentwicklung von bisher Erworbenem.

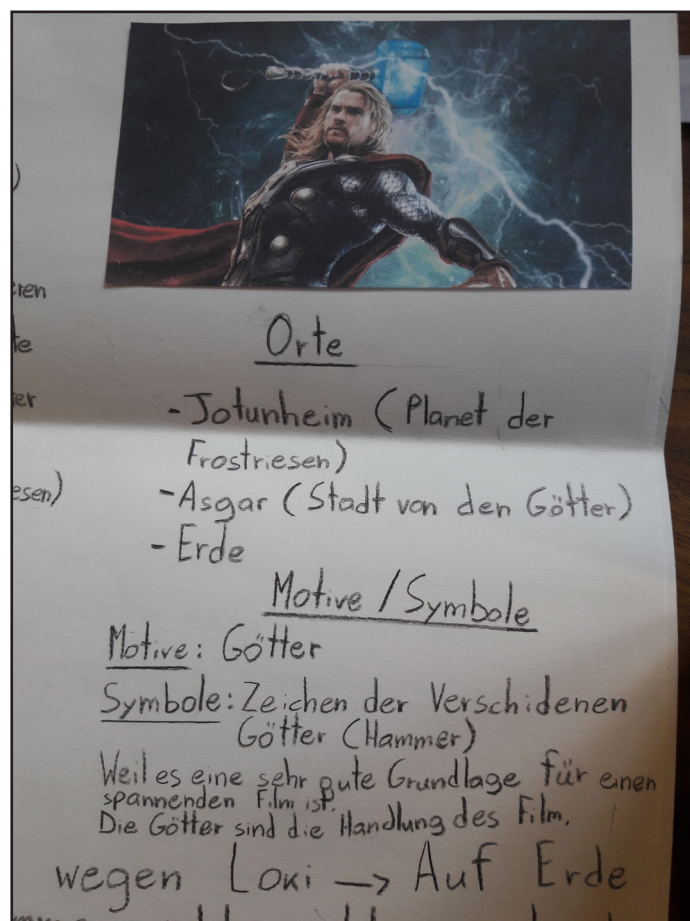


Abbildung 4: Ausschnitt Plakat Thor

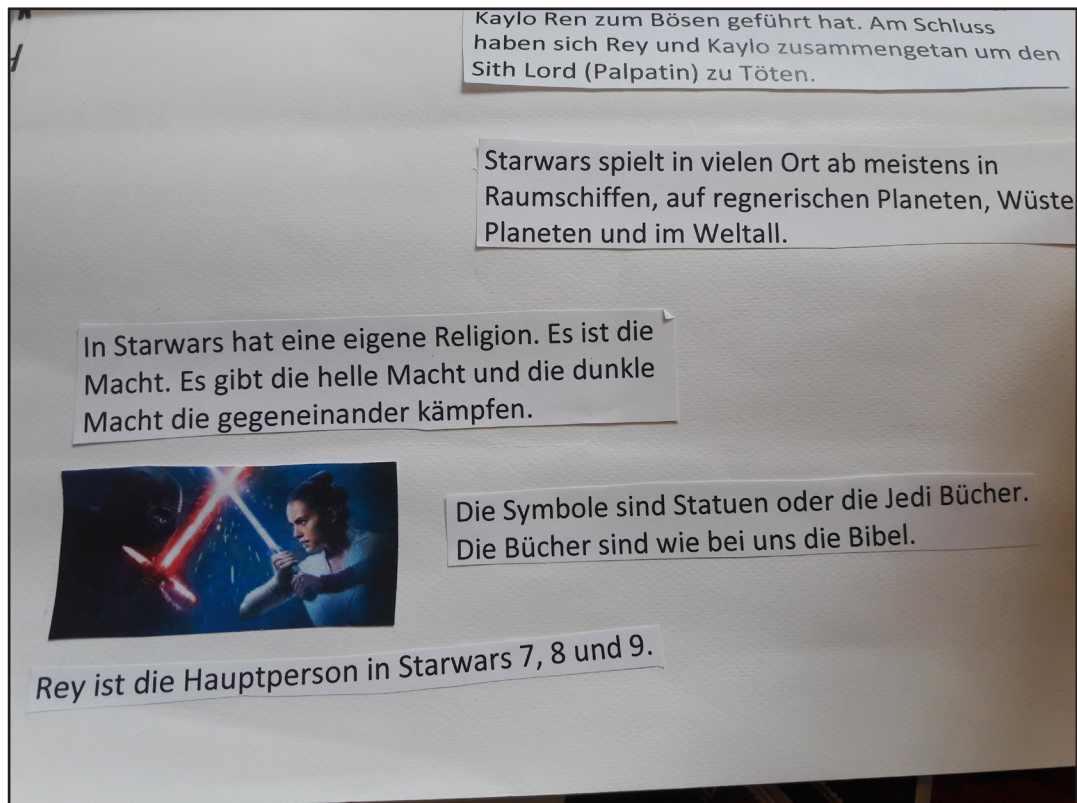


Abbildung 5: Ausschnitt Plakat Star Wars

Einzig die Analyse von „Jumanji“ liefert eine mögliche Bedeutung der Schlange und erklärt in Ansätzen deren Verwendung im Film.

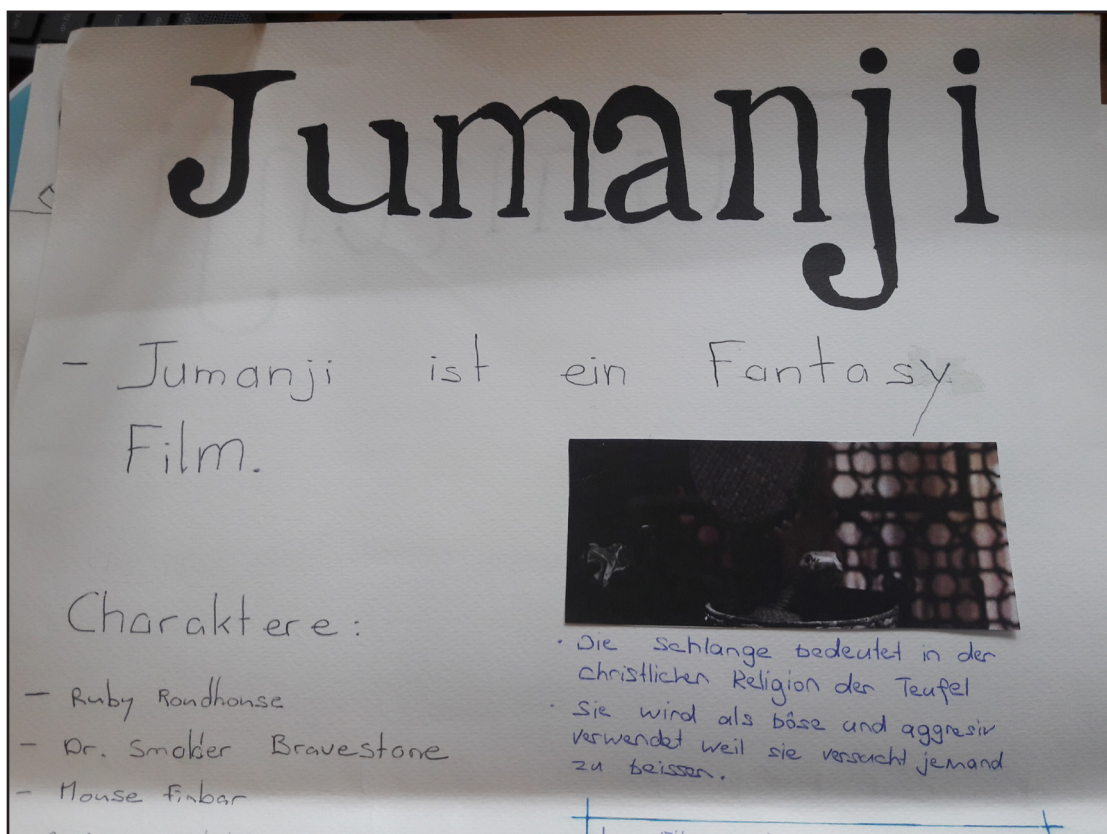


Abbildung 6: Ausschnitt Plakat Jumanji

Die Lehrpersonen konnten dennoch beobachten, dass die Schüler_innen zunehmend religiöse Symbole erkannten, mit religiösen Motiven hingegen meist bis zum Schluss Schwierigkeiten bezeugten. In den Arbeitsphasen haben sie sich interessiert gezeigt und rege inhaltliche Fragen gestellt, die zunehmend in die Tiefe gingen. Da die Klasse ansonsten von den Lehrpersonen als sehr zurückhaltend erlebt wird, wurde die beobachtbare rege Auseinandersetzung mit den Anregungen der Unterrichtseinheit von den Lehrpersonen als positiv bewertet.

Rolle der Lehrpersonen

Die beiden Lehrpersonen bezeichnen sich selber als „religiös nicht viel wissend“. Im Kanton Freiburg wurden im Schuljahr 2018/19 alle Klassenlehrpersonen durch einen 21-stündigen Einführungskurs zu Ethik und Religionskunde weitergebildet – sie übernehmen seit der Einführung des Lehrplans 21 den ERG-Unterricht. Demensprechend haben sie sich in der Vorbereitung unsicher gefühlt. In der Auswertungssitzung hat sich gezeigt, dass es mit diesen Voraussetzungen von Vorteil wäre, die eigene Rolle vorgängig mit den Schüler_innen zu klären. Die Lehrpersonen könnten so den Schüler_innen aufzeigen, dass sie im Themenfeld „Religion“ gemeinsam Lernende seien, wobei die Lehrpersonen gleichzeitig in der Rolle als Coach fungieren. Die Erfahrungen zeigten, dass Schüler_innen durchaus auch stolz waren, wenn sie etwa in einem Werbefilm religiöse Symbole oder Motive entdeckt haben, die den Lehrpersonen entgangen waren.

5 Durchführung in Hannover (Deutschland)

In Hannover fand der Unterricht in der Einführungsphase zur gymnasialen Oberstufe (11. Jahrgang) statt und begann mit dem 2. Quartal (Februar 2020). Der Werte und Normen-Kurs setzte sich aus 7 Schülerinnen und 8 Schülern zusammen, die meisten von ihnen hatten in den Schuljahren zuvor Unterricht im Fach Werte und Normen, drei Schüler_innen kamen aus dem Religionsunterricht. Das Fach Werte und Normen hat den Status eines Ersatzfaches, das heisst, die Schüler_innen besuchen den Unterricht, wenn sie sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Aufgrund der Einstellung des Präsenzunterrichts im Zuge der Covid-19-Krise standen für die Umsetzung lediglich drei Doppelstunden zur Verfügung, die im Rahmen des „Lernens-zu-Hause“ gegeben wurden (vgl. Erläuterungen in Kapitel 1). Dies führte dazu, dass beispielsweise die Art der Aufgabenstellung, vor allem aber der Umfang des Aufgabensets angepasst werden musste. Einige ursprünglich vorgesehene Aufgaben konnten nicht beibehalten bzw. mussten modifiziert werden. So hat sich nach Sichtung der ersten Ergebnisse die Notwendigkeit ergeben, das Verständnis der Schüler_innen durch eine erweiterte Erarbeitungsaufgabe zu überprüfen (s. KW 19, 1e). Diese Art von erweiterten Erarbeitungsaufgaben erscheint insbesondere dann als sinnvoll oder gar notwendig, wenn Lernende ihr Verständnis von Zusammenhängen sowie ihre Konstruktion von Bedeutung verbalisieren und reflektieren sollen. In dem aufgeführten Beispiel geht es darum, die Analyseergebnisse zusammenzuführen, dabei ihre funktionalen und bedeutungsgenerierenden Zusammenhänge zu erfassen und diese im Hinblick auf die Intention des zugrunde liegenden Materials zu synthetisieren, ohne jedoch bereits eine neue Anforderungssituation zu erzeugen.

Die Schüler_innen erhielten die Aufgaben- und damit verbundene Hilfestellungen in schriftlicher Form und mussten diese zuhause selbstständig bearbeiten. Die Ergebnisse wurden digital eingereicht. Ein direktes Feedback konnte dadurch nur mit etwas zeitlicher Verzögerung und auch dann nur selektiv gegeben werden. Nicht alle Schüler_innen haben alle Aufgaben eingereicht, die eingereichten Aufgaben waren jedoch sorgfältig bearbeitet.

KW 18	1 Doppelstunde	Konfrontationsaufgabe Notiere auf gelben Karten, welche Filme und Serien du gerade schaust und welche Games du gerade spielst. Überlege dir, ob in diesen Filmen oder Games in irgendeiner Form etwas vorkommt, das mit Religion zu tun hat (Symbole, Geschichten, Aussagen, ...). Zeichne oder notiere dies in Stichworten auf blaue Karten. Suche Dir zwei Symbole oder Motive heraus und überlege, welche Bedeutung die einzelnen Symbole und Motive haben. Wie werden die Symbole und Motive in Deinen Beispielen verwendet?
-------	----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

KW 19	1 Doppelstunde	<p>Erarbeitungsaufgaben</p> <p>Bearbeitet folgende Aufgaben zum Werbefilm „fallen angels“ dazu:</p> <ol style="list-style-type: none"> Benenne die religiösen Symbole und Motive, die in diesem Werbefilm zu erkennen sind. Beschreibe jedes einzelne Symbol / Motiv möglichst genau– beziehe dabei auch den Kontext mit ein. Ordne die Symbole / Motive einer Religion zu. Begründe die Zuordnung mithilfe der Bedeutung dieser Symbole / Motive in dieser Religion. Arbeite die Formen der Verwendung dieser Symbole / Motive heraus. Folgende Fragen können euch dabei helfen: An welchen Stellen der Geschichte tauchen die Symbole / Motive auf? Wie reagieren die handelnden Figuren auf die Symbole / Motive? Verändern sich diese Symbole / Motive im Verlauf der Geschichte? Was passiert mit ihnen? Gibt es eine Wechselwirkung mit Ton / Musik? Gibt es eine Wechselwirkung mit der Kameraführung, der Bildgestaltung etc.? Interpretiere auf der Grundlage deiner bisherigen Ergebnisse den Werbefilm unter besonderer Berücksichtigung der Verwendung der religiösen Symbole / Motive. <p>Übungsaufgabe</p> <p>Führt die Arbeitsschritte der Aufgaben 1 und 2 zu einem weiteren Werbefilm durch.</p> <p>Erarbeitungsaufgabe</p> <p>Lege nun ein Lexikon religiöser Symbole und Motive in der Alltagskultur an. Nimm dabei die von Dir beobachteten Symbole / Motive auf, deren religiösen Ursprung und Bedeutung in der Religion sowie als dritten Aspekt die Verwendung / Bedeutung in der Alltagskultur.</p>
KW 20	1 Doppelstunde	<p>Übungsaufgabe</p> <ol style="list-style-type: none"> Schaue Dir zur Wiederholung diesen Werbefilm an: https://www.youtube.com/watch?v=iNnyINFdnHA Erläutere auf Grundlage Deiner bisherigen Ergebnisse, warum in öffentlichen Publikationen wie Werbung, aber auch in Computerspielen oder Filmen, religiöse Symbole und Motive verwendet werden. <p>Transferaufgabe (überfachlich, produktionsorientiert)</p> <ol style="list-style-type: none"> Suche Dir ein bereits existierendes Produkt aus, für das Du eine Werbung erstellen sollst. Das kann ein Plakat, ein Videoclip etc. sein. Dabei sollst Du ein religiöses Symbol / Motiv verwenden, das Du bisher noch nicht in Deinem Lexikon hast. <ol style="list-style-type: none"> Gestalte das Konzept für Deine Werbung und halte es schriftlich fest. Begründe dabei insbesondere, warum Du Dich für welches Symbol / Motiv entschieden hast und was die Verwendung beim Rezipienten auslösen soll? Warum kann gerade diese Strategie den Rezipienten verleiten, ein Konsument des Produktes zu werden? <ol style="list-style-type: none"> Zusatzaufgabe: Wenn Du möchtest kann Du Dein Ergebnis nicht nur konzipieren, sondern auch umsetzen. Entwerfe ein Plakat, einen Film etc.

KW 27	1 Doppelstunde	Nachbesprechung der Ergebnisse, Feedback und Evaluation
-------	----------------	---------------------------------------------------------

Tabelle 5: Durchführung Hannover

Zu Beginn der Unterrichtssequenz haben die Schüler_innen eine kurze Erläuterung der Begriffe „Symbol“ und „Motiv“ erhalten, die von der Lehrperson auf der Grundlage des „Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie“ entwickelt wurden:

Religiöse Symbole und Motive in der Alltagskultur

Ein (religiöses) Symbol ist ein (bildhafter) Gegenstand, der mit einer spezifischen Bedeutung ‚aufgeladen‘ ist. So steht zum Beispiel das Kreuz für das Christentum, innerhalb des Christentums steht das Kreuz beispielsweise für die Auferstehung Jesu.

Unter einem (religiösen) Motiv versteht man eine bildliche Darstellung als Teil einer Handlung. Diese bildliche Darstellung ist für die gesamte / weitere Handlung zentral. Beispiele: Adam und Eva im Paradies, Eva im Dialog mit der Schlange, etc.

Die konkrete Bedeutung von (religiösen) Symbolen und Motiven ist vom Kontext ihrer Verwendung abhängig. Das heisst aber auch, dass religiöse Symbole und Motive umgedeutet oder mit einer neuen (ggf. auch nicht-religiösen) Bedeutung ‚aufgeladen‘ werden können – je nach Intention.

Der Rückgriff auf Definitionen aus der Literatur- bzw. Kulturwissenschaft erscheint in diesem Zusammenhang deshalb praktikabel und sinnvoll, weil die Schüler_innen die in Rede stehenden Begriffe bereits aus dem Deutsch- und Kunstunterricht kennen. Eine religionswissenschaftliche Definition würde den Problemhorizont im Hinblick auf Fragestellungen erweitern, die zu diesem Zeitpunkt über die intendierte, heuristische Funktion hinausgehen würden, beispielsweise bei Fragen wie „Wird dieses Symbol / Motiv überhaupt noch als religiöses Symbol / Motiv gebraucht?“ Im Rückblick erscheint es jedoch sinnvoll, eine spezifisch religionswissenschaftliche Begriffsdefinition zu einem späteren Zeitpunkt der Unterrichtsreihe einzuführen, um genau jene Erweiterung des Problem- und Fragehorizontes mit der Einführung einer fachwissenschaftlichen Systematik zu ermöglichen.

Ergebnisse aus dem Aufgabenset

Im Hinblick darauf, welche religiösen Symbole oder Motive Schüler_innen in ihren Alltagsmedien (hier wurden vor allem Serien, und gar keine digitalen Spiele genannt) identifizieren können (KW 18), zeigte sich ein ähnliches Bild wie später bei der Analyse eines Werbefilms. Problematisch war, dass die Ergebnisse der Schüler_innen dazu tendierten, in den Medien dargestellte religiöse Stereotype bzw. Stereotype über Religion und religiös sein zu reproduzieren. So wurden Zuordnungen vorgenommen wie: „Türkisch für Anfänger“ → Islam, oder „South Park“ → Kippa, Menora, „Conjuring“ → Nonne als Dämon. Hier wurde ein gering ausgeprägtes Bewusstsein der Schüler_innen deutlich, das Gesehene zu kontextualisieren und mit einem kritisch-analytischen Blick zu betrachten (Kontextualisierungs- und Forschungskompetenz). Das lag vermutlich nicht an den dafür notwendigen, methodischen Teilkompetenzen zur Analyse von Quellenmaterial, sondern an motivationalen Aspekten (es lag keine klare Anforderungssituation mit einer klaren Leitfrage vor) sowie Aspekten der Sachkompetenz. Das Ergebnis sollte daher zum Anlass genommen werden, die Formulierung und Zielsetzung der Aufgabenstellung zu reflektieren. Diese setzt nämlich einen Lernprozess in Gang, der ein rein additives Vorgehen nahelegt.

Zur Konzeption des Aufgabensets ist weiterhin anzumerken, dass die Konfrontationsaufgabe in KW18 den Schüler_innen zu wenig Raum lässt, um ein Problem zu identifizieren, frei zu assoziieren oder auch kognitive Konflikte zu erfahren. Besser wäre es, bereits hier einen motivierenden Werbeclip wie „fallen angels“ von AXE einzusetzen (s. KW19). Der Alltagsbezug sowie die (spontane, unbewusste) Wirkung der Filmsprache und der story konfrontieren die Lernenden „mit möglichst vielen Aspekten der Zielkompetenz“ (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014, S. 60) und führen damit zielgerichteter in das Lernarrangement und den Kompetenzerwerb ein.

Bei der Analyse des Axe-Werbefilms „fallen angels“ (KW19) wurden Operationen der Re- und Dekonstruktion von Materialien in den Fokus genommen. Grundlage des Werbefilms ist das Produkt „Axe“, ein Deodorant für Männer. Die Schüler_innen erkannten in diesem Werbefilm zahlreiche Symbole und dazu gehörige Teilaspekte, darunter Engel mit Flügeln, der Heiligenschein, das durch den Himmel fallende Licht, die weissen Kleider. Der „Fall der Engel“ wurde als Motiv mehrfach identifiziert, ein Mal wurde das Setting als Arche-Noah-Szene gedeutet, ein weiteres Mal wurde die Heilung des Blinden als Motiv rekonstruiert. Sowohl die Symbole als auch die Motive wurden dabei jedoch allenfalls im Ansatz gedeutet. So wurde beispielsweise die Zerstörung des Heiligenscheins als „die Engel werden böse“ gedeutet. Erst auf Nachfrage im Rahmen der Nachbesprechung wurden Ergebnisse formuliert, die

auf die Intention des Werbefilms abzielten und diese in Ansätzen differenziert erfassten. Auf einem grundlegenden Niveau war aber allen Schüler_innen klar, auf welche Art und Weise die religiösen Symbole und Motive im Werbespot eingesetzt wurden. Aber auch auf dieser Ebene blieben die Ergebnisse insgesamt recht vage (Urteilskompetenz und Theoriekompetenz nach Frank (2016) im weiteren Sinne). Kontextualisierungen, die für die Erschließung differenzierter Bedeutungsebenen notwendig wären, wurden nicht vorgenommen – auch nicht nach Impulsen und Einhilfen durch die Lehrkraft im Rahmen der Nachbesprechungssitzung (Kontextualisierungskompetenz).

Rückblickend wäre es weitaus sinnvoller gewesen, auch diese Doppelstunde mit einer Konfrontationsaufgabe zu beginnen und die Schüler_innen eine klare Leit- oder Problemfrage erarbeiten zu lassen, um Präkonzepte zu aktivieren und eine aktive Wissenskonstruktion zu motivieren.

Schliesslich zeigten sich im Rahmen der Analyse selbst gewählter Werbefilme (Übungsaufgabe, KW 19) ähnliche Probleme. Hier dominierten bei Auswertung und Deutung stark verallgemeinernde Aussagen, wie „Wunder gibt es in allen Religionen“ oder „die meisten Religionen haben eine Kopfbedeckung [sic!], die den Glauben zum Ausdruck bringt“. Es wurden vor allem Symbole der lokal präsenten Mehrheitsreligionen erkannt: Jesus und das Kreuz sowie weitere Symbole des Christentums wurden am meisten genannt, wobei auch vereinzelt Hinweise auf den Islam („Kopftuch“), seltener auf das Judentum („Kippa“, „Synagoge“) und einmal eine Buddha-Statue erkannt wurden. Daneben haben die Schüler_innen auch Symbole aufgeführt, die sie nicht direkt oder nur sekundär religiös konnotiert hatten. So wurde das Wasser als Symbol für Reinheit erkannt (ohne weitere religiöse Kontextualisierung), der Regenbogen wurde als „Verbundenheit von Menschen und Göttern“ gedeutet und die Taube als Friedenssymbol, aber auch als Darstellung des heiligen Geistes gedeutet. Auch im Rahmen dieser Aufgabenstellung wurden keinerlei kulturkundliche Kontextualisierungen vorgenommen. Eine stichpunktartige Recherche, die von der Lehrperson zu den genannten Quellen durchgeführt wurde, bestätigt die Vermutung, dass es den Schüler_innen auch an deklarativem Wissen fehlt, um bestimmte, teilweise sehr präsente Symbole bzw. Motive überhaupt als solche zu identifizieren.

Die produktionsorientierte Aufgabe, in der die Schüler_innen ihre erworbenen Kompetenzen zur Anwendung bringen sollten, wurde recht ausführlich bearbeitet und teilweise mit aufwändigen Gestaltungen versehen. Dies spricht dafür, dass dieser schüler_innenaktivierende Aufgabentypus beibehalten und verstärkt in der Planung von Unterrichtssequenzen berücksichtigt werden sollte. Entsprechende Aufgaben könnten sich auch als diagnostisches Instrument zu Beginn einer Unterrichtssequenz bewähren, um den Wissens- und Kompetenzstand der Lerngruppen zu erheben und diese an eine problemorientierte, kulturkundliche Perspektive heranzuführen.

Fünf Schüler_innenprodukte sollen hier exemplarisch skizziert werden. Wie bei produktionsorientierten Aufgaben üblich, haben die Schüler_innen ihre Gestaltungsentscheidungen knapp, aber präzise erläutert. Im Mittelpunkt der ersten Werbung stehen die Symbole Weinstock und Wein sowie als Motiv das christliche Abendmahl. Der Slogan „Komm Jesus ein Stück näher!“ soll auf die besondere Qualität des Weines verweisen und reproduziert das im Axe-Werbefilm vorhandene Erzählmuster. In einer Abwandlung dieser Idee – zweites Beispiel – bitten die Jünger Jesus im Kontext des Abendmahls darum, aus Wasser Wein zu machen. Auch hier stellt der Wein das zu bewerbende Produkt dar. Die Einwirkung Jesu soll die besondere Qualität des Weines garantieren. Jesus wird in beiden Werbespots von den Schüler_innen zum Werbebotschafter (Testimonial) gemacht, was für eine starke Personalisierung einerseits der Präkonzepte der Schüler_innen, andererseits aber auch der popkulturellen Erzeugnisse selbst spricht, die die Jugendlichen tagtäglich konsumieren. In einem dritten Beispiel, einer Autowerbung, taucht als zentrales Symbol die Taube auf, die für Frieden, Freiheit und Reinheit stehen soll und den Käufer_innen suggeriert, dass mit dem Kauf des Autos die Eigenschaften, die von der Taube symbolisch repräsentiert werden, gleich mit erworben werden. Hier kann allerdings eingewandt werden, dass das Symbol der Taube in einem säkularen, nicht-religiösen Sinne gebraucht wurde. Das vierte Beispiel bewirbt Milch in einem mittelalterlichen Setting. Dabei erklärt ein Engel hungerleidenden Menschen, dass man Kühe melken kann. Der Engel steht also sowohl für die Erlösung vom Elend (Durst) als auch als Vermittler von Wissen, der die Menschen sozusagen evolutionär eine Entwicklungsstufe weiterbringt. Der leckere Geschmack der beworbenen Milch wird dabei zusätzlich als Geschenk Gottes in Szene gesetzt.

Neben diesen recht komplexen Ideen wurden auch minimale Lösungen gestaltet, so beispielsweise eine Kette mit dem Om-Zeichen, die speziell „Buddhisten“ und „Hinduisten“ als Käufer ansprechen soll. Werden in den oben genannten Beispielen den Symbolen und Motiven zum Teil differenzierte Bedeutungsdimensionen zugewiesen, verfährt das zuletzt genannte Beispiel rein plakativ.

Obwohl die Schüler_innen kreative Ideen umgesetzt sowie Symbole (z. B. Wein) und Motive (z. B. das Abendmahl, die Wandlung des Wassers zu Wein) gestalterisch genutzt haben, zeigen sich hier die oben skizzierten Probleme erneut: Es kommt vor allem zu einer Reproduktion des Bekannten, das aber auch Stereotype mit einschliesst und vermutlich zu deren Verfestigung beitragen kann. Man würde dann das Gegenteil von dem erreichen, was bildungs-

politisch und fachdidaktisch intendiert und wünschenswert ist. Hierfür könnten zwei mögliche Ursachen in Betracht gezogen werden. Die Schüler_innen hatten bis zum Zeitpunkt der produktionsorientierten Aufgabe zu wenige Möglichkeiten, die erworbenen Kompetenzen und das notwendige Sachwissen zu konsolidieren, etwa durch Übungs- und Vertiefungsaufgaben oder Transferaufgaben. Vor allem hätte die Arbeit mit dem Lexikon deutlicher in den Mittelpunkt gerückt werden müssen, um den ‚Materialbestand‘ der Schüler_innen greifbar zu erweitern und diesen verfügbar zu machen. Verstärkend dazu könnte ein weiteres Problem darin gelegen haben, dass in der Aufgabe vor allem Medien-Kompetenzen² in den Mittelpunkt gerückt werden, obwohl die religionskundlichen Sachkompetenzen noch nicht genügend gefestigt waren. Dem kann dadurch entgegengewirkt werden, dass die Gestaltung einer Werbung als eigenes Aufgabenset konzipiert wird, was als eigenständige, problemorientierte, auf die Präkonzepte der Schüler_innen gerichtete, variable, der Metakognition zugängliche („Erläutere Deine gestalterischen Entscheidungen.“) und damit in hohem Masse geeignete Anforderungssituation kompetenzorientierten Unterrichts wahrgenommen wird (vgl. Helbling, 2016).

Rolle der Lehrperson und unterrichtlicher Zusammenhang

Aufgrund der Besonderheiten der Durchführung dieser Unterrichtssequenz gab es keine direkte Interaktion der Lehrperson mit den Schüler_innen, wie dies im Präsenzunterricht üblich und möglich ist. Am Ende des Schuljahres fand eine Nachbesprechung im virtuellen Raum über einen Messenger statt, in dem Textnachrichten ausgetauscht und (mit verschiedenen Emoticons) kommentiert werden konnten. Hierbei waren jedoch nicht immer alle Schüler_innen anwesend und konnten dementsprechend auch nicht ihr Feedback positionieren. Bevor mit dieser Unterrichtssequenz begonnen wurde, führte die Lehrperson in vier Doppelstunden den Kurs an die Perspektive des religionskundlichen Unterrichts sowie an religionswissenschaftliche Fragestellungen heran. Die Schüler_innen legten sehr schnell ihre skeptische bis ablehnende Haltung gegenüber dem Thema „Religionen und Weltanschauungen“ ab und haben sich sehr engagiert und interessiert auf die neue Perspektive eingelassen. Allerdings zeigten sich die Präkonzepte der Schüler_innen, die diese mit in den Unterricht einbrachten und die sich selbst nicht nur auf die Unterrichtsgegenstände, sondern auch auf die Unterrichtsdurchführung (v. a. die eingenommene Perspektive) bezogen, als sehr persistent: Bis auf wenige Ausnahmen mussten die Schüler_innen häufig auf die Einhaltung von Aussenperspektive und kulturkundlicher Rahmung hingewiesen werden – essentialistische Vorstellungen von Religion sowie die Binnenperspektive gewannen immer wieder die Oberhand in der beschreibenden und interpretativen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen.

Resümee

In der Rückschau wurde deutlich, dass die Schüler_innen über wenig deklaratives Wissen im Hinblick auf den Gegenstand der Unterrichtssequenz verfügen. Dies betrifft sowohl die Kenntnis von Symbolen und Motiven generell, als auch deren Kontextualisierung sowie mögliche Bedeutungsdimensionen. Die Symbole, die von den Schüler_innen erkannt worden waren, wurden sehr einseitig gedeutet; über den Kontext war nicht mehr bekannt als rudimentäres Alltagswissen. Motive wurden dagegen in einem sehr viel geringeren Umfang oder gar nicht erfasst. Viele religiöse Symbole / Motive sind aber gar nicht erst bemerkt worden.

Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Schüler_innen zwar nach eigenem Bekunden (und bis auf wenige Ausnahmen) in den letzten Jahren am Werte und Normen-Unterricht teilgenommen haben, die religionskundlichen Anteile sind dabei jedoch nicht oder nur sehr knapp und dann aus fachfremder, meist philosophischer Perspektive unterrichtet worden. Zusätzlich gestützt werden kann diese mögliche Erklärung mit der Tatsache, dass die Schüler_innen aus methodischer Sicht durchaus über die notwendigen Analysekompetenzen verfügen (z. B. aus dem Deutsch- oder auch Geschichtsunterricht). Auch aus der Art und Weise, wie die einzelnen Aufgaben bearbeitet wurden kann geschlossen werden, dass die Schüler_innen zum ersten Mal mit einem kulturkundlichen und problemorientierten Blick auf Populär- und Alltagskultur konfrontiert wurden und ihnen die kulturkundliche Relevanz des Gegenstandes sowie des möglichen Erkenntnisgewinns nicht bewusst waren. Dies hat sich auch im Rahmen der Nachbesprechungen der Aufgaben gezeigt: Hier konnte oft erst durch kleinschnittiges Nachfragen und mithilfe inhaltlich eng gesetzter Impulse ein Bewusstsein für die Bedeutung des kulturkundlichen Blicks geschaffen werden.

2 Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Schüler_innen im gymnasialen Bildungsgang über die notwendigen Kompetenzen verfügen, diese produktionsorientierten Aufgaben umzusetzen. Es gehört mittlerweile zum Standardrepertoire, mithilfe digitaler Medien Lernprodukte zu erstellen, beispielsweise Präsentationen, Erklärvideos, Stop-Motion-Videos. Auch aus dem Deutschunterricht sollte das „gestalterische Interpretieren“ hinlänglich bekannt sein.

6 Fazit

Diese Unterrichtseinheit eignet sich zur Einführung, Festigung oder Vertiefung kompetenzorientierten religionskundlichen Unterrichtens. Für den zentralen Zugang zu den jeweils angebotenen Materialien benötigen die Schüler_innen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen von Forschungskompetenz (v. a. Quellen analysieren, Fragestellungen entwickeln) nach Frank (2016). Um die im Unterricht behandelten Gegenstände aus einer religionswissenschaftlichen Sicht lesbar zu machen, benötigen die Schüler_innen auch konzeptuelles Wissen (Theoriekompetenz), indem sie lernen, mithilfe der zentralen Begriffe «Symbol» und «Motiv» die Bedeutungsebenen und die kommunikativen Absichten der untersuchten Quellen zu rekonstruieren. Dazu müssen sie die in diesen Quellen präsentierten Symbole und Motive auf der Grundlage deklarativen Wissens in den jeweiligen Kontext einordnen und mit anderen Kontexten vergleichen, um die spezifisch kommunizierte Intention erschliessen zu können (Kontextualisierungskompetenz). Dabei ist auch die sozial- und geschichtskundliche Dimension der in Rede stehenden Kommunikate zu berücksichtigen, sodass die Schüler_innen auch Elemente der Fachmethodik Geschichte zur Anwendung bringen können (z. B. einzelne Methodenkompetenzen oder Untersuchungsverfahren wie Längsschnittbewusstsein, Geschichtsbewusstsein; vgl. dazu Sauer, 2008). Besonders ertragreich, aber auch diffizil, kann die Anwendung der Unterscheidung von «Fremddarstellung» und «Selbstdarstellung» auf die im Unterricht bearbeiteten Quellen und Materialien sein. Auch wenn eine Trennschärfe hier nicht immer zu erreichen ist, kann den Schüler_innen die kommunikativen Intentionen der Quellen / Materialien und die damit assoziierten Sprechakte deutlich gemacht werden.

Obwohl der Kompetenzerwerb sowie die Anwendung erworbener Kompetenzen immer nur domänenspezifisch erfolgen können, ist eine Übertragung auf andere Fächer dennoch sinnvoll anzudenken. Auch im Geschichtsunterricht werden Quellen und andere Materialien untersucht. Dafür sind aber spezifische Fachmethoden der Geschichtsdidaktik vorgesehen, die schon aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen der Fächer nicht bruchlos zur Deckung mit religionswissenschaftlichen Fragestellungen und religionswissenschaftlicher Methodik zu bringen sind. Allerdings können die Schüler_innen für eine spezifische (wissenschaftspropädeutische) Haltung sensibilisiert werden, wenn der kritische Umgang mit Quellen / Materialien anhand einer (Forschungs-)Frage und entlang einer konsequenten Einhaltung einer möglichst neutralen Aussensicht (kulturkundliche Rahmung) auf den Gegenstand durchgehend eingefordert wird.

Wichtig ist dabei, dass die adressierten Kompetenzen in ihrer Domänenspezifität wahrgenommen und umgesetzt, mithin an das fachspezifische Wissen rückgebunden werden (vgl. Klieme et. al. 2007, S. 75). Das Dechiffrieren von Symbolen und Motiven im Kontext verschiedener Medien darf von den Schüler_innen nicht als Selbstzweck verstanden und auf rein methodischer Ebene durchgeführt werden. Auch bei der Erstellung eines Werbespots (vgl. Durchführung Hannover) muss im gesamten Lernsetting deutlich werden, dass die zuvor erarbeiteten und konsolidierten Kompetenzen auf eine neue Anforderungssituation übertragen werden (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014, S. 61).

Die (teilweise) Anwendung und Reflexion der angedachten und durchgeführten Aufgabenstellungen anhand des LUKAS-Modells haben zu einem verschärfteren Blick auf die Konstruktion von Aufgabensets, insbesondere Konfrontations- und Übungsaufgaben geführt, die bislang in der Religionskundendidaktik kaum beschrieben und eingesetzt wurden.

Die Bedeutung religiöser Symbole und Motive sowie die Art und Weisen ihrer gewöhnlichen Verwendung zu kennen ist nicht nur für den Religionskunde-, Sach-, Politik- oder Geschichtsunterrichts von grossem Vorteil, oft sogar unerlässlich; es erweitert ganz zentral das Weltwissen, mithilfe dessen wir unserer Umwelt eine weitere Schicht von Lesbarkeit und Verstehen abringen können.



Über die Autor_innen

Petra Bleisch ist promovierte Religions- und Islamwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Dozentin in NMG-Didaktik mit Schwerpunkt Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet die dortige Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und Religionskunde“. petra.bleischp@edufr.ch

Markus Rassiller arbeitet als Lehrer für Deutsch, Geschichte, Philosophie und Werte und Normen an einem Gymnasium in Hannover. Er bildet Referendar_innen für das Fach Werte und Normen am Studienseminar Hannover I für das Lehramt an Gymnasien aus. Er arbeitet an einer Dissertation im Bereich Religionswissenschaft an der Universität Freiburg/CH und der Pädagogischen Hochschule Freiburg/CH. markus.rassiller@unifr.ch

Tina Bertschy unterrichtet derzeit die Fächer Geschichte und Englisch an der OS Gurmels. Die Ausbildung zur Sekundarlehrerin hat sie an der PH Bern absolviert mit den Fächern Deutsch, Englisch, Geschichte und Sport. tina.bertschy@edufr.ch

Markus Thalmann hat an der PH Bern die Ausbildung in den Fächern Sport und Biologie für die Sekundarstufe II abgeschlossen. Zurzeit unterrichtet er als Klassenlehrperson an der OS Gurmels in den Fächern Mathematik, Natur und Technik, ERG und Sport. markus.thalmann@edufr.ch

Literatur

Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe. A study-of-religions approach*. Berlin: Walter de Gruyter.

Auffahrt, C. (2006). *Wörterbuch der Religionen*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. In: *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 1, 63–71.

Cassirer, E. (1994). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In: Ders. *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs* (S. 169–200). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK] (2014a). *Lehrplan 21. Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)*. ERG.3.1. Am 25. Februar 2020 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|5|3|0|1>

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK] (2014b). *Lehrplan 21. Medien und Informatik. MI.1.2*. Am 25. Februar 2020 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a|10|0|1|0|2>

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK] (2014c). *Lehrplan 21. Überfachliche Kompetenzen*. Am 25. Februar 2020 bezogen von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>

Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33.

Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 34–47.

Kautt, A. (2012). Art. Motiv. In: *Rossipotti-Literaturlexikon*; hrsg. von Annette Kautt [zuletzt geändert am 26. Mai 2012]. Abgerufen am 8. Mai 2020 unter <https://www.literaturlexikon.de/sachbegriffe/motiv.html>

Klexikon (2019). *Art. Symbol* [zuletzt geändert am 4. April 2019]. Am 8. Mai 2020 bezogen von <https://klexikon.zum.de/wiki/Symbol>

- Klexikon (2020). *Art. Kreuz* [zuletzt geändert am 6. Januar 2020]. Am 8. Mai 2020 bezogen von <https://klexikon.zum.de/wiki/Kreuz>
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Luthiger, H. & Wildhirt, S. (2018). Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur. In: H. Luthiger; M. Wilhelm; C. Wespi & S. Wildhirt, S. (Hg.), *Kompetenzfördernde Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis* (S. 19–76). Bern: hep.
- Luthiger, H.; Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, 56–66.
- Luthiger, H.; Wilhelm, M.; Wespi, C.; Wildhirt, S. (Hg.) (2018). *Kompetenzfördernde Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. Bern: hep.
- Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie (2004a). *Art. Motiv, literarisches*. Hrsg. von A. Nünning, 3. akt. und erw. Aufl. (S. 474f.). Metzler: Stuttgart.
- Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie (2004b). *Art. Symbol*. Hrsg. von A. Nünning, 3. akt. und erw. Aufl. (S. 642). Metzler: Stuttgart.
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In: M. Adamina; M. Kübler; K. Kalcsics; S. Bietenhard & E. Engeli (Hg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2018). *Werte und Normen. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg*. Hannover: Unidruck.
- Religionen entdecken (2020). *Art. Swastika*. Am 14. Mai 2020 bezogen von <https://www.religionen-entdecken.de/lexikon/s/swastika>
- Reverdy, C. (2016). Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer. *Dossier de veille de l'IFE, n° 110*. Am 15. Mai 2020 bezogen von <https://edupass.hypotheses.org/files/2016/05/110-avril-2016.pdf>
- Sauer, M. (2008). *Geschichte unterrichten Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer.
- Schweizerischer Nationalfond (2011). *Religion in der Schule, Religiosität von Jugendlichen und Grenzziehungsprozesse in einer religiös pluralen Schweiz. Forschungsergebnisse aus ausgewählten Projekten des Nationalen Forschungsprogramms «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft» (NFP 58). Themenheft III*. Am 15. Mai 2020 bezogen von http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Themenheft03_DE.pdf
- Steffen, O. (2017). *Gamen mit Gott. Wo sich Computerspiele und Religion begegnen*. Zürich: TVZ.
- Undheim, S. (2018). Lego religion in the classroom. The potential use of children's popular culture in the teaching of religion in kindergarten and primary school. In: *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 6, 52–66.

Akoitukroi, 20 ans d'enseignement d'Histoire et sciences des religions dans le Canton de Vaud : présentation d'un projet pédagogique mené au Gymnase de Renens

Chimène Crausaz et Marcel Gétaz

À l'occasion des 20 ans de l'enseignement de l'Histoire et sciences des religions (HSR) dans les gymnases vaudois, la file cantonale d'HSR a organisé à l'Université de Lausanne (UNIL) un événement intitulé *Akoitukroi*. Ce projet visait à réunir les élèves suivant cette Option Complémentaire, à donner à voir et à mettre en valeur le travail qui s'y fait et à renforcer les synergies entre les gymnases et l'UNIL. Ce rassemblement a été l'occasion, entre autres, de diffuser des capsules vidéo réalisées en amont par les élèves dans leurs gymnases respectifs. Le présent article vise à présenter et analyser la séquence didactique menée au Gymnase de Renens dans ce cadre.

Anlässlich des 20-jährigen Jubiläums des Unterrichts in Religionswissenschaft (Histoire et sciences des religions, HSR) in den Waadtländer Gymnasien organisierte die kantonale Sektion der HSR eine Veranstaltung mit dem Titel *Akoitukroi* (Woran glaubst du?) an der Universität Lausanne (UNIL). Ziel dieses Projekts war es, die Schüler_innen im Rahmen dieser Ergänzungsoption zusammenzubringen, die dort geleistete Arbeit zu präsentieren und zu valorisieren sowie die Synergien zwischen den Gymnasien und der UNIL zu stärken. Dieses Treffen bot unter anderem die Gelegenheit, Videoclips zu sehen, die von den Schüler_innen an ihren jeweiligen Schulen gemacht wurden. In diesem Artikel soll die Unterrichtseinheit, die am Renens-Gymnasium in diesem Zusammenhang durchgeführt wurde, vorgestellt und analysiert werden.

On the 20th anniversary of the teaching of History and Sciences of Religions (HSR) in Vaudois gymnasiums, the cantonal HSR group organized an event at the University of Lausanne (UNIL) called *Akoitukroi* (What do you believe in?). This project aimed to bring together students following this Complementary Option, to show and highlight the work that is done there and to strengthen synergies between gymnasiums and UNIL. This gathering was the opportunity, among other things, to broadcast video clips produced beforehand by the students in their respective gymnasiums. This article aims to present and analyse the didactic sequence carried out at the Gymnase de Renens in this context.

1 Introduction

4 février 2020, Université de Lausanne (UNIL). Gymnasien-ne-s ; enseignant-e-s, directrice et directeurs de Gymnases ; chercheur-euse-s ; représentant-e-s de la presse ; Madame Cesla Amarelle, Conseillère d'État en charge du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture : plus de 400 personnes se retrouvent pour une matinée dédiée à l'Histoire et sciences des religions (HSR) couronnant plus d'une année de travail de la file cantonale dédiée à cette discipline¹.

Inédit, cet ambitieux projet initié à l'occasion des 20 ans de la discipline HSR au Secondaire II dans le Canton de Vaud mit grandement les élèves à contribution. Nous nous proposons de présenter ici la séquence menée avec nos deux classes du Gymnase de Renens en préparation de cet événement intitulé *Akoitukroi*.

Afin d'en saisir tous les enjeux, nous dresserons brièvement les contours du projet cantonal, de ses prodromes au déroulement de la matinée du 4 février, avant d'exposer l'approche spécifique proposée à nos classes (contexte, objectifs et modalités de travail). Nous tâcherons dans un second temps d'analyser cette séquence : efficacité méthodologique, difficultés rencontrées, qualité des échanges et des résultats du travail seront ainsi questionnées. En guise de conclusion, nous partagerons quelques impressions à l'égard de cette expérience originale.

¹ Cette contribution utilise une terminologie propre au système scolaire vaudois, dans lequel « Gymnase » désigne les établissements d'enseignement de degré Secondaire II dont les « gymnasiens-ne-s » sont les élèves (équivalents de « lycée » et « lycéen-ne-s » dans le système français, à cela près que le Gymnase est une formation post-obligatoire dans le canton de Vaud) ; un-e Conseiller-ère d'État est l'équivalent d'un-e ministre cantonal-e ; le mot « file » désigne l'ensemble des enseignant-e-s d'une même discipline au sein d'un Gymnase, la « file cantonale » étant l'équivalent à l'échelle du Canton.

2 20 ans d'enseignement de l'HSR, 20 ans de défi(cit) de visibilité – genèse de l'événement *Akoitukroi*

L'HSR a été introduite dans l'enseignement post-obligatoire vaudois à l'occasion de la mise en place de la nouvelle École de Maturité (EM) en 1998, en tant qu'Option Complémentaire (OC) en troisième année. C'est donc en août 2000 que cet enseignement a été dispensé pour la première fois et la volée 2019-2020 a été la vingtième à pouvoir le suivre. Le succès de cette OC, immédiat, n'a fait que croître au cours des deux dernières décennies et l'introduction par la suite de la branche Éthique et cultures religieuses (ECR) en voie Maturité spécialisée orientation pédagogie a conduit près de 10 000 élèves à suivre des enseignements dans cette discipline au gymnase.

Pourtant, les échanges au sein de la file cantonale ont révélé, année après année, la difficulté récurrente des enseignant·e·s à faire reconnaître leur discipline comme branche à part entière (« n'est-ce pas, en fin de compte, une forme d'histoire ? ») et/ou à l'émanciper de nombreux préjugés à son égard (confusion entre HSR et histoire religieuse, l'HSR introduirait en catimini des discours confessants à l'école...). Ces idées reçues, portant autant sur les objets que sur les démarches ou la posture fondamentale de la discipline, peuvent s'entendre en salle des maîtres, se lire dans la presse ou se ressentir dans des conversations de tous les jours, souvent de manière informelle, mais suffisamment fréquemment pour que les échanges à ce sujet entre enseignant·e·s de la discipline démontrent leur poids. Elles conduisent parfois jusqu'à la remise en question de la légitimité de cet enseignement dans un cadre laïque. Cette situation a notamment conduit la file cantonale à devoir prendre plusieurs fois position, vis-à-vis des autorités scolaires, pour défendre une discipline qui offre aux élèves des outils pour décrypter le monde qui les entoure.

Les vingt ans de la discipline sont donc apparus comme l'occasion idéale de rendre plus visibles notre travail, ses enjeux et ses apports à l'enseignement gymnasial. De là, ainsi que de la volonté de rompre le relatif isolement des enseignant·e·s d'HSR (il y a généralement une à deux classes d'HSR par établissement, exceptionnellement plus de trois) en menant un projet cantonal, est née la demi-journée *Akoitukroi*. Le processus conduisant de l'adoption du principe au déroulement de l'événement a pris plus d'une année.

Les lignes directrices du projet, rapidement établies, furent les suivantes : réunir les classes d'HSR ; impliquer les élèves dans la production de contenus mettant en évidence les apports de ce cours ; solliciter la participation de quelques spécialistes pour donner un aperçu de ce que fait un·e chercheur·euse d'HSR au quotidien ; défendre la place de l'HSR à l'école. Concrètement, il fut décidé d'organiser une matinée à l'UNIL alternant interventions de spécialistes et capsules vidéo réalisées par les élèves. Le thème « À quoi tu crois ? » fut retenu, pour son caractère très général permettant une réflexion sous de nombreux angles d'analyse, notamment sur le concept de croyance largement associé à la discipline HSR. Le souhait était en effet de couvrir un spectre aussi large que possible des problématiques susceptibles d'être abordées en HSR. Ainsi, les spécialistes sollicité·e·s et les enseignant·e·s ont dû proposer une déclinaison du thème général sur laquelle il·elle·s travailleraient, de manière à ce que chaque contribution en développe un aspect différent.

Une fois vérifiée la diversité des thématiques, les enseignant·e·s (éventuellement les établissements) ont mené comme il·elle·s l'entendaient le travail avec leurs élèves au premier semestre 2019-2020. Les vidéos projetées le 4 février 2020 abordaient les thématiques suivantes : les pratiques alimentaires ; la publicité et la religion ; la notion de rite ; l'au-delà et ses représentations ; le sport et la religion ; les « bris-collages » religieux ; « à quoi le sacré se reconnaît-il ? » ; la transe de possession. Limitées à 120 secondes environ, les vidéos des élèves devaient réduire au minimum le discours émique pour se concentrer sur un discours étique² synthétisé très efficacement. Chaque établissement présentait une capsule vidéo, choisie parmi plusieurs productions ou réalisée en commun.

En parallèle, il était demandé aux deux chercheur·euse·s de la Faculté de Théologie et de Sciences des Religions (FTSR) de l'UNIL disponibles pour contribuer à ce projet de préparer une intervention s'insérant dans le thème général de la matinée tout en insistant sur le travail de terrain. La contrainte de se limiter à 20 minutes de parole leur fut également imposée, afin de réduire un potentiel effet de lassitude chez les élèves par l'alternance rapide des contributions. La première intervention, intitulée *Des sorcières dans nos sociétés rationnelles : qui y croit ?* a porté sur une analyse de terrain très contemporain, alors que la deuxième questionnait les outils conceptuels de la discipline en demandant : *La Scandinavie avait-elle des mythes ?*

La réalisation des objectifs plus « engagés » de l'événement s'articula autour de deux préoccupations : d'une part, donner à voir ce que l'HSR a à apporter à l'école et les combats qu'elle a dû mener pour s'y imposer et y rester et,

2 Les termes « émique » et « étique », empruntés à l'anthropologie anglophone, désignent respectivement un discours présentant le sens donné par le groupe étudié aux faits discutés et un discours présentant des données externes sur ces faits et l'analyse interprétative qu'en fait le·la chercheur·euse (Olivier de Sardan, 2008, p. 105)

d'autre part, que cela soit entendu aussi largement que possible. Les trois interventions ouvrant la matinée, préparées individuellement mais de manière coordonnée par le Président de la Conférence cantonale des chef-fe-s de file d'HSR, la professeure en didactique de l'HSR à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et le chef de file d'HSR au Gymnase de Beaulieu, répondaient à la première de ces préoccupations. Pour la seconde, il fut décidé de mobiliser la presse et d'inviter la Conseillère d'État en charge du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, qui prit également la parole.

Enfin, anniversaire oblige, la matinée se termina de façon ludique par un quiz interactif géant dont les questions s'articulaient autour de faits amusants liés aux phénomènes religieux. Les élèves et invité-e-s présent-e-s purent ainsi apprendre encore quelques anecdotes dans une ambiance décontractée, avant de passer au buffet.

3 **Akoitukroi au Gymnase de Renens : questionner le concept de croyance, « oublier » la classe et adopter une posture de chercheur-euse**

Au Gymnase de Renens, il fut décidé que les deux enseignant-e-s d'HSR travailleraient en commun sur deux thématiques qui seraient proposées à l'ensemble des élèves de cette option. Les deux thématiques retenues furent « le conspirationnisme » et « les „bris-collages“ religieux ». Proposer deux thématiques déclinant le sujet général « À quoi tu crois ? » à l'ensemble des élèves d'OC HSR permit à ceux-ci de s'extraire de leur groupe-classe pour travailler sur un sujet spécifique, choisi plus librement, avec des camarades partageant les mêmes intérêts.

Afin de guider les élèves et de leur permettre de s'atteler rapidement à leur sujet d'étude propre, les enseignant-e-s constituèrent un dossier à l'usage des élèves. Dans celui-ci figuraient une présentation de la situation, les consignes relatives au travail demandé aux élèves, un échéancier, les objectifs et les critères d'évaluation, mais aussi un cadre théorique.

Au Gymnase de Renens, les maîtres ont choisi de questionner la notion même de croyance et en particulier son association avec le concept de religion, à travers deux thématiques explorant ses limites :

- a. Les « bri(s)-collages religieux » ou « la recomposition du croire en modernité » ;
- b. Le conspirationnisme.

Par groupes de 3 à 4 élèves (à choix), vous choisirez une des deux thématiques proposées, puis un cas d'étude spécifique que vous analyserez au prisme des modèles théoriques fournis et complétés par vos soins.

Votre étude de cas fera l'objet d'une production écrite qui présentera votre sujet et votre analyse et sera construite selon la forme suivante :

1. Introduction (150-200 mots) : celle-ci dressera les contours de la thématique générale et posera la problématique du travail, de telle manière que le cas d'étude se présente comme une déclinaison de la thématique générale.
2. Développement (750-1000 mots) : celui-ci apportera une description ainsi que l'analyse du cas choisi.
3. Conclusion (250-300 mots) : celle-ci répondra à la problématique choisie en montrant l'ancrage de l'étude de cas dans le cadre théorique de la thématique choisie.

Par ailleurs, vous réaliserez une vidéo de 120'' présentant les éléments fondamentaux du cas permettant d'en saisir l'analyse. Cette vidéo sera visionnée par l'ensemble des élèves de l'Option complémentaire Histoire et sciences des religions (OCHSR) du Gymnase de Renens et pourra être sélectionnée pour être diffusée lors de la demi-journée du 4 février 2020 à l'Université de Lausanne (UNIL).

Un travail collectif inter-gymnasial de cette ampleur exige une coordination importante. Dès lors, il est impératif que les délais suivants soient respectés.

Mardi 29 octobre 2019 : formation des groupes, définition des sujets et problématiques

Mardi 19 novembre 2019 : état des lieux, les enseignants seront à votre disposition pour répondre à vos questions

Vendredi 29 novembre 2019 : reddition des productions écrites

Mardi 17 décembre 2019 : reddition des vidéos (format .avi par e-mail et sur clé USB)

Vendredi 20 décembre 2019 : visionnage de l'ensemble des vidéos produites par les élèves de l'OCHSR du Gymnase de Renens et sélection de la vidéo à présenter à l'UNIL le 4 février 2020

Mardi 4 février 2020 : 20 ans OCHSR à l'UNIL (présence obligatoire)

Partie	OBJECTIFS atteints (coefficient) : P=Plinement=3pts, G=Généralement=2.5pts, S=Suffisamment=2pts, F=Fragilement= 1.5pts, I=Insuffisamment=1pt, R=Rarement=0.5pt, N=Non=0pt	Poids relatif de la partie	Points définitifs pour la partie
Intro- duction	<ul style="list-style-type: none"> •Objectif a (2) : donner un cadre général au travail en indiquant clairement la thématique retenue (bricolage ou conspirationnisme) et en présentant précisément les enjeux principaux. Atteint : <input type="checkbox"/>P <input type="checkbox"/>G <input type="checkbox"/>S <input type="checkbox"/>F <input type="checkbox"/>I <input type="checkbox"/>R <input type="checkbox"/>N •Obj. b (1) : problématiser le travail en resserrant la thématique retenue sur le cas d'étude spécifique choisi de telle manière que celui-ci se présente comme déclinant celle-là. Atteint : <input type="checkbox"/>P <input type="checkbox"/>G <input type="checkbox"/>S <input type="checkbox"/>F <input type="checkbox"/>I <input type="checkbox"/>R <input type="checkbox"/>N •Résultat intermédiaire : $\frac{2x(\text{points obtenus pour l'objectif a})+(\text{pts obj. b})}{3} =$ pts 	1 (20%)	/3
Corps du travail	<ul style="list-style-type: none"> •Obj. a (1) : fournir les informations nécessaires pour comprendre en quoi consiste le cas d'étude (discours émique décrivant le phénomène). Atteint : <input type="checkbox"/>P <input type="checkbox"/>G <input type="checkbox"/>S <input type="checkbox"/>F <input type="checkbox"/>I <input type="checkbox"/>R <input type="checkbox"/>N •Obj. b (2) : produire une analyse du cas d'étude mobilisant les outils de la discipline permettant de comprendre les enjeux intervenant dans la situation (discours étique sur le phénomène). Atteint : <input type="checkbox"/>P <input type="checkbox"/>G <input type="checkbox"/>S <input type="checkbox"/>F <input type="checkbox"/>I <input type="checkbox"/>R <input type="checkbox"/>N •Résultat intermédiaire : $\frac{(\text{pts obj. a})+2x(\text{pts obj. b})}{3} =$ pts 	2.5 (50%)	/7.5
Conclu- sion	<ul style="list-style-type: none"> •Obj. : répondre à la problématique en ancrant le cas particulier étudié dans la théorie générale sur la thématique retenue (bricolage ou conspirationnisme) en explicitant comment il l'illustre et/ou la nuance. Atteint : <input type="checkbox"/>P <input type="checkbox"/>G <input type="checkbox"/>S <input type="checkbox"/>F <input type="checkbox"/>I <input type="checkbox"/>R <input type="checkbox"/>N 	1 (20%)	/3
Forme	<ul style="list-style-type: none"> •Objectif a (1) : la rédaction est structurée, claire et rarement fautive. Atteint : <input type="checkbox"/>P <input type="checkbox"/>G <input type="checkbox"/>S <input type="checkbox"/>F <input type="checkbox"/>I <input type="checkbox"/>R <input type="checkbox"/>N •Objectif b (1) : utilisation pertinente du vocabulaire et des notions propres à la discipline. Atteint : <input type="checkbox"/>P <input type="checkbox"/>G <input type="checkbox"/>S <input type="checkbox"/>F <input type="checkbox"/>I <input type="checkbox"/>R <input type="checkbox"/>N •Objectif c (1) : utilisation raisonnée des sources d'information, dûment référencées en notes de bas de page formellement correctes et dans une bibliographie formellement correcte. Atteint : <input type="checkbox"/>P <input type="checkbox"/>G <input type="checkbox"/>S <input type="checkbox"/>F <input type="checkbox"/>I <input type="checkbox"/>R <input type="checkbox"/>N •Résultat intermédiaire : $\frac{(\text{pts obj. a})+(\text{pts obj. b})+(\text{pts obj. c})}{3} =$ pts 	0.5 (10%)	/1.5
Respect des délais : <input type="checkbox"/> délais respectés (pas de sanction) <input type="checkbox"/> 1-12h de retard (-0.5pt sur la note) <input type="checkbox"/> 12-24h de retard (-1pt sur la note) <input type="checkbox"/> 24-48h de retard (-2pts sur la note) <input type="checkbox"/> plus de 48h de retard (travail refusé, note 1 attribuée)			
Total des points : /15		Note ($\frac{\text{total des points}}{3} + 1$) :	

Fig. 1 & 2: Consignes, échéancier, objectifs et critères d'évaluation pour le travail écrit, tirés du dossier distribué au début de la séquence³

Ce matériel introductif fut constitué de trois parties. La première partie introduisit la notion de croyance. Les parties relatives au concept de « bris-collages » religieux et au conspirationnisme furent constituées de liens vers des vidéos traitant de ces questions et d'extraits de textes d'experts. Une version plus complète fut par ailleurs mise à disposition au format électronique. Celle-ci comportait notamment des exemples concrets de « bris-collages » religieux et de théories conspirationnistes.

La mise en marche de cette séquence d'enseignement fut l'occasion d'une rencontre entre les deux classes d'HSR du Gymnase de Renens. Ces deux groupes-classes s'étaient déjà rencontrés lors d'une visite *extramuros*, mais étaient rarement réunis dans le cadre gymnasial en dehors de cet événement. Les enseignant-e-s profitèrent de disposer d'un ciné-club au sein du Gymnase de Renens pour y rassembler leurs élèves.

3 Les critères d'évaluation pour la vidéo sont présentés à la Fig. 3 *infra* et les références des ressources sont indiquées en Annexes.

Dans un premier temps, les enseignant-e-s présentèrent aux élèves la situation, le contexte de cette séquence, son ancrage, ses objectifs, son déroulement, l'aboutissement escompté, etc. En particulier, l'idée de placer les élèves dans une « posture de chercheur-euse » fut explicitée : armés d'un panel d'outils théoriques (les ressources fournies), chaque groupe devait identifier un objet d'étude pertinent, se documenter sur cet objet de manière autonome et mobiliser les outils théoriques pertinents de manière à produire une analyse du phénomène étudié. L'important degré d'autonomie dans la démarche, combiné à la mise à disposition des outils à s'approprier, devait permettre de se faire une idée de ce que peut être un travail de recherche en sciences humaines et de comprendre en profondeur les éléments théoriques mobilisés. Le cadre ainsi posé, les enseignant-e-s amorcèrent le travail en présentant aux élèves deux extraits de vidéos relatives à chacun des deux thèmes proposés.

Lors d'un deuxième rassemblement, deux semaines après la présentation de la séquence, nous accueillîmes une jeune chercheuse dont le projet de thèse portait sur les théories du complot. Sa venue au Gymnase de Renens permit aux élèves d'écouter une autre intervenante que leurs enseignant-e-s habituel-le-s, mais surtout de se faire une idée plus précise de ce que recouvrent les concepts étudiés. En effet, la chercheuse posa quelques jalons théoriques sur la notion de croyance, avant de présenter aux élèves divers éléments de théorie sur les « bris-collages » religieux et les théories du complot. Elle s'appuya sur son travail de Master portant sur le néo-chamanisme pour démontrer les mécanismes en jeu et montra aux élèves la popularité des théories du complot en prenant soin de leur présenter des cas que la plupart d'entre eux connaissaient, avant de les déconstruire pour les analyser.

Les élèves durent ensuite choisir un sujet précis et, une fois celui-ci validé par les enseignant-e-s, travailler en groupes, de manière autonome. Deux rendus leur furent demandés. Il s'agissait d'abord d'une production écrite analysant le sujet choisi au prisme du cadre théorique fourni. Cette production écrite fit l'objet d'une évaluation notée et un retour complet fut donné aux élèves. Une fois le retour donné par les enseignant-e-s, les élèves durent réaliser leur capsule vidéo conformément aux consignes du projet cantonal, en synthétisant leurs propos écrits et en prenant en considération les suggestions de modifications des enseignant-e-s.

Afin de réaliser ce travail, les classes furent décroisonnées en trois occasions supplémentaires. La première fois, lors de la constitution des groupes, du choix de la problématique et du travail initial de recherche documentaire. Cette séance eut lieu sur le site de la bibliothèque, elle aussi au sein du bâtiment du Gymnase de Renens. Quelques semaines après cette première étape de mise au travail des élèves, nous eûmes l'occasion de procéder à un état des lieux de l'avancement du travail. Cette séance, toujours en bibliothèque, fut l'occasion de répondre aux diverses questions des élèves en nous rendant auprès de chacun des groupes individuellement et en nous montrant disponibles pour orienter les élèves. Ceux-celles-ci purent par ailleurs présenter leur parcours aux deux enseignant-e-s simultanément, ce qui favorisa une interaction de qualité. En effet, la nécessité de comprendre de la même manière le besoin des élèves et de formuler une réponse partagée impose de passer par une discussion dans laquelle les élèves sont amené-e-s à préciser leur demande et peuvent observer l'élaboration dialoguée d'une solution par les enseignant-e-s. Cette dernière gagne en clarté, en précision et en nuances. Elle illustre l'absence de réponses uniques et toutes faites en sciences humaines et sociales tout en offrant un exemple du cheminement réflexif nécessaire au traitement de sujets complexes.

Un dernier décroisonnement des classes eut lieu lors du visionnage des vidéos produites par les élèves, une fois encore au ciné-club. En amont, les enseignant-e-s évaluèrent le contenu – et non la forme – des vidéos remises quelques jours au préalable. Cette évaluation ne fut pas rendue aux élèves avant la fin de cette dernière séance en commun, qui fut l'occasion pour les élèves de présenter leur produit fini, de voir ce que les autres groupes avaient réalisé, d'élire – sans l'influence des évaluations des enseignant-e-s – la vidéo qu'il-elle-s souhaitaient voir présentée lors de la demi-journée du 4 février 2020 et, enfin, d'obtenir un retour de la part des enseignant-e-s sur le processus et le travail réalisé.

Hormis ces moments pris sur l'horaire habituel de l'OC, les élèves durent réaliser le travail demandé en ménageant des moments intercoures.

4 Retour sur trois mois et une matinée intenses : bilan de la séquence d'enseignement

Au-delà du cadre posé par le projet cantonal, la construction de cette séquence a reposé sur un certain nombre de conceptions pédagogiques partagées par les deux enseignant-e-s du Gymnase de Renens. Ainsi, nous croyons – expériences de « travaux pratiques » antérieures à l'appui – que la nécessité de produire une contribution analytique en mobilisant des outils de théorie mis à disposition permet d'assimiler plus efficacement ces outils que le dispositif présentation-restitution usuel. Offrir la possibilité à l'élève de choisir, pour l'intérêt qu'il-elle lui porte, l'objet auquel sera appliqué l'échafaudage théorique proposé nous semble par ailleurs renforcer cet effet.

Nous pensons également que s'affranchir du dispositif transmissif ordinaire de la classe peut améliorer les échanges entre enseignant-e-s et élèves. En effet, la salle de cours est un espace extrêmement normalisé, dans lequel les interactions sont contraintes par un certain formalisme et la nécessité pour l'enseignant-e de gérer un groupe important. Cela est parfois nécessaire, pour « avancer dans le programme », pour assurer à chaque élève un espace de parole équitable et, dans certains cas, éviter des débordements. Cependant, cela oblige parfois l'enseignant-e à couper court à un échange intéressant et constructif avec quelques élèves, de peur de « perdre le reste de la classe », et impose aux élèves de prendre la parole devant un groupe de pairs important tout en respectant les règles formelles attendues, deux contraintes susceptibles d'étouffer la parole de certain-e-s élèves. Nous avons cependant remarqué par le passé, en particulier lors des visites de lieux de cultes organisées dans le cadre de l'OC HSR, que certaines de ces barrières pouvaient être abaissées dès lors que nous quittions la classe. « Délocaliser » les périodes consacrées au projet *Akoitukroi* (ciné-club, bibliothèque) et décroiser les classes (travail en groupe, constitution des groupes et choix du cas étudié indépendants de la classe ordinaire) a permis des échanges de qualité : avant d'approcher les enseignant-e-s, les élèves ont cherché au sein du groupe des solutions à leurs problèmes et les questions effectivement posées ont été pertinentes ; l'apport des enseignant-e-s, qui a pu s'élaborer en dialogue avec le groupe, a dès lors été plus sophistiqué ; les élèves un peu en retrait en classe ont pris la parole facilement dans cette interaction informelle impliquant moins de pairs. Cela a permis un bon développement des compétences visées, notamment l'autonomisation des élèves : travailler avec un calendrier, des ressources à disposition, mais pas de marche à suivre détaillée point par point, les a amené-e-s à se responsabiliser, à s'organiser et à autoévaluer leur progression tout au long du processus.

L'avis des élèves quant à ces avantages supposés par les enseignant-e-s sera discuté plus bas. Nous nous contentons ici de constater l'efficacité relative du dispositif finalement observée. Le potentiel du projet en matière de motivation des élèves a été parfaitement démontré : la mise au travail s'est faite sans difficulté, les groupes ont dans leur grande majorité parfaitement su travailler en autonomie en faisant appel aux enseignant-e-s de manière pertinente lorsque c'était nécessaire et la quasi-totalité des élèves s'est beaucoup investie dans ce travail. Nous en voulons pour preuve la qualité technique des capsules vidéo, obtenue pratiquement sans solliciter l'aide des enseignant-e-s. L'inventivité et le soin qu'elles ont nécessité et la déception de nombreux groupes devant l'évaluation notée témoignent du temps et de l'énergie que les élèves y ont consacrés, ainsi que de la fierté qu'il-elle-s ont éprouvée à contribuer au projet. Malheureusement, sur le plan du contenu, les textes produits en amont de la réalisation des vidéos n'ont pas témoigné d'une acquisition notable des compétences visées. Toutefois, l'évaluation des productions vidéo confirme la grosse implication des élèves dans cette étape du projet et témoigne de leur volonté de démontrer leurs acquisitions théoriques malgré l'impression véhiculée par leurs premiers textes.

Capacité à présenter le cas d'étude de manière synthétique (claire, mais courte)	/1pt
Capacité à présenter l'analyse du cas d'étude de manière synthétique	/3pts
Capacité à expliciter l'ancrage du cas d'étude dans la thématique étudiée de manière synthétique	/1pt
Capacité à présenter le propos d'une manière accessible pour un public n'ayant pas de connaissances particulières du sujet	/0.5pt
Respect du timing (120 secondes)	/0.5pt
Total des points : /6	Note (pts+1) :

Fig. 3 Critères d'évaluation des capsules vidéo, tirés du dossier distribué au début de la séquence

La nécessité de noter les productions liées au projet *Akoitukroi* pour des raisons d'organisation annuelle et de valorisation du travail des élèves, mais aussi, il faut l'avouer, par crainte d'un sous-investissement dans le projet cantonal en l'absence d'évaluation, restera le principal regret des enseignant-e-s quant à cette séquence. En effet, le choix avait été fait et annoncé aux élèves de limiter l'évaluation au contenu, afin que les compétences techniques liées à la réalisation de vidéos, sans rapport avec le cours d'HSR, n'interfèrent pas. Se tenir à cet engagement malgré l'enthousiasme des élèves, les échanges enrichissants durant les périodes en bibliothèque et la qualité technique des vidéos fut très pénible. Nous savions que certain-e-s élèves seraient profondément déçu-e-s, ce qu'il-elle-s confirment (cf. *infra*), puisque nous-mêmes avons dû parfois modérer notre enthousiasme de spectateur-ricer pour redevenir des évaluateur-ricer. Ce détachement du produit, obtenu en réduisant les critères d'évaluation au minimum et en se concentrant exclusivement sur le fond, visait à maintenir le haut niveau d'exigence que nous estimons nécessaire pour que le travail prenne tout son sens. Le hiatus entre forme et contenu des vidéos – ou spectateurs-ricer et enseignant-e-s – est parfaitement illustré par le fait que la vidéo ayant obtenu la moins bonne note a été très bien accueillie par les élèves lorsqu'il a été question de choisir celle qui représenterait le Gymnase de Renens lors de l'événement cantonal⁴.

4 La vidéo la moins bien notée a obtenu le troisième meilleur score lors du vote des élèves (sur neuf).

Du point de vue des enseignant-e-s, cela fut le seul réel inconvénient de cette séquence, dont nous avons retiré une grande satisfaction, principalement pour la dimension concrète de ce modèle d'enseignement et l'intérêt de travailler avec un-e collègue. En effet, la mise en place d'un dispositif favorisant l'adoption d'une posture de chercheur-euse, axé sur des objets contemporains, voire familiers des élèves, nous a paru particulièrement plaisante. La raison en est probablement que cette proximité des objets étudiés et le côté pratique du travail mettent plus en évidence à quel point notre enseignement est susceptible d'être mobilisé au quotidien par les élèves. Or, offrir à ces dernier-ère-s les outils d'une meilleure compréhension du monde dans lequel il-elle-s vivent correspond justement à un des objectifs principaux de l'enseignement gymnasial.

Par ailleurs, le travail en binôme permet de rétablir des échanges horizontaux dans notre quotidien d'enseignant-e, souvent plutôt fait de communication verticale, qu'on le veuille ou non. Cela impose une autre posture, qui stimule la réflexion : nous ne sommes plus seulement la ou le « dispensateur-riche du savoir », mais il y a aussi un dialogue avec un-e (ou plus, au niveau cantonal) pair(s) qui amène à remettre en question nos représentations et idées personnelles et ainsi à aboutir à une approche du sujet plus subtile et précise. La dimension réflexive nécessaire à l'élaboration d'une séquence didactique de qualité est renforcée, il est plus facile d'y identifier de potentiels problèmes et de proposer des solutions.

Pour les enseignant-e-s aussi, on constate donc que travailler à plusieurs est enrichissant sur le plan personnel et favorise un accompagnement des élèves de meilleure qualité. Cela ne concerne pas seulement l'élaboration en commun de la séquence, mais aussi sa réalisation : durant les périodes « décloisonnées », nous avons pu constater le plaisir et l'efficacité procurés par un dispositif permettant de sortir du relatif isolement imposé par la structure « classe ». La possibilité d'être deux à entendre les questions des élèves et d'élaborer une réponse ensemble permet d'affiner cet échange. Cela donne vie aux enseignements théoriques fondamentaux de la discipline, tout en offrant un guidage plus clair, grâce à la possibilité de formulations alternatives, et plus complet, grâce à l'apport respectif de chaque enseignant-e. Ceux-celles-ci trouvent donc dans le dispositif la satisfaction de l'échange entre pairs, alors que les élèves y gagnent un accès privilégié aux modèles de réflexion de la discipline.

Dans l'évaluation de toute séquence didactique, il convient de ne pas se reposer exclusivement sur les intentions, ressentis et (in)satisfactions des enseignant-e-s, mais de prendre en compte également la position des élèves sur le dispositif. De manière à pouvoir faire ce travail de bilan le plus objectivement possible, nous avons demandé à nos élèves de répondre à un questionnaire d'évaluation de la séquence, quelques mois après la demi-journée du 4 février. Près de la moitié des élèves⁵ y ont répondu très rapidement, ce qui tend à démontrer leur intérêt, en général, pour cette séquence. Le questionnaire comportait six réponses fermées (sur une échelle à cinq graduations) et cinq questions ouvertes⁶.

Quinze élèves sur seize ayant répondu au questionnaire ont trouvé le dispositif d'enseignement intéressant et pertinent. Il-elle-s l'ont qualifié de « dynamique[,] motivant [et] rafraîchissant » et ont déclaré être plus investi-e-s dans cette séquence que dans des cours « classiques ». Il-elle-s ont eu l'occasion d'« appliquer certaines notions apprises en HSR sur un spectre plus large dont on aurait pu *[sic]* soupçonner l'étendue lors des cours „classiques“ » et ont pu intégrer l'enseignement de l'HSR plus concrètement :

Un travail de groupe qui me semblait plus concret particulièrement le passage du document à rendre au format vidéo. Cela m'a permis de travailler un même sujet sous plusieurs angles et particulièrement de le digérer de manière suffisante pour être ensuite capable de le partager avec les autres groupes. J'ai vraiment eu l'impression de devenir maître du sujet et de m'imprégner de manière plus personnelle et proche encore en m'investissant de manière plus créative.

Les élèves ont également apprécié le libre choix du sujet et de travailler celui-ci en groupe, de manière autonome et en dehors du « groupe-classe » habituel. Enfin, il-elle-s ont perçu dans la réalisation d'une vidéo un aspect créatif et ludique.

Treize répondant-e-s estiment que le dispositif d'enseignement proposé leur a permis d'intégrer la théorie propre à la séquence aussi bien ou mieux que lors d'une séquence d'enseignement traditionnelle. Par ailleurs, quatorze élèves estiment que le dispositif proposé leur a permis d'intégrer aussi bien ou mieux les méthodes et théories de l'HSR introduites au préalable. Cette meilleure intégration des outils de l'HSR résulte de l'application à un cas d'étude choisi par les élèves eux-mêmes.

5 16 sur 33

6 Voir Annexe 2, *infra*

Quant aux faiblesses et inconvénients de la séquence, plusieurs élèves ont estimé que sa mise en pratique dans plusieurs gymnases a pu porter à une compréhension du sujet différente d'un gymnase à l'autre. Bien qu'une désirable disparité des vidéos nous paraissait prévisible du fait que chaque classe ou établissement travaillait indépendamment, certain·e·s de nos élèves ont jugé que « certaines présentations d'autres gymnases étaient parfois hors sujet ». Plusieurs élèves se sont plaint·e·s des exigences relatives au travail demandé, notamment quant au format vidéo qui requiert des compétences particulières et au temps à investir, exigences d'autant plus contraignantes du fait du travail de groupe, des incompatibilités horaires et de l'éloignement géographique des élèves hors cours. L'effort de synthèse du travail réalisé en deux minutes de vidéo a été perçu par certain·e·s comme trop exigeant. Le travail autonome demandé aux élèves, s'il a été apprécié par nombre d'entre eux·elles, a aussi apporté son lot de difficultés, notamment dans l'adoption d'une posture de chercheur·euse :

Le fait d'être très libre dans ce projet a eu quand-même [sic] quelques inconvénients puisque, forcément, nous étions un peu seuls face à nous-mêmes, face à notre projet et c'était surtout compliqué de démarrer et de savoir comment commencer. Cependant, vous avez été très disponible pour nous expliquer et répondre à nos questions [...].

Enfin, certain·e·s ont trouvé les attentes peu claires, la théorie trop floue. Au vu de ces exigences, auxquelles les élèves ont répondu au mieux de leurs capacités et disponibilité, il·elle·s ont parfois été déçu·e·s des notes obtenues :

Énormément de travail. Je ne sais pas si vous vous êtes rendus [sic] compte de tout le travail qu'on a fourni pour faire une vidéo, à mon avis cela ne s'est pas reflété dans les notes. L'un de vous deux a trouvé «impressionnantes» les vidéos, les notes n'étaient pas impressionnantes.

Les élèves n'ont pas toujours su mobiliser le cadre théorique proposé par les enseignant·e·s dans leur dossier ou lors de la conférence de la jeune chercheuse, ce qui remet en question une partie du dispositif. En effet, celui-ci repose sur l'idée que les élèves mobiliseront une série d'outils méthodologiques mis à disposition, mais nous avons pu constater que certains groupes n'en prennent pas connaissance, tandis que d'autres peinent à les appliquer seul·e·s à leur cas d'étude spécifique.

En ce qui concerne le choix des thématiques proposées, quatorze répondant·e·s ont estimé qu'elles étaient intéressantes et qu'elles s'inséraient bien dans le projet cantonal. Le projet cantonal en lui-même permet à nos élèves de percevoir l'étendue de l'HSR :

Voir les présentations des autres groupes et autres gymnases m'a permis d'apprendre de nouvelles choses et de me rendre compte que certaines notions d'HSR étaient présentes dans des sujets de la vie de tous les jours, où je ne m'y attendais pas.

Et encore : « [...] les thèmes, de manière générale, étaient plus „actuels/récents“ et [les faits] plus facilement vérifiables. De ce fait, les thématiques abordées m'ont parues [sic] plus „proches et réelles“ » ; « [...] voir les productions des autres gymnases, avec leurs „angles d'attaque“ si différents m'a paru être une belle représentation de l'étendue de la branche. » Cela confirme le bien-fondé des présupposés ayant guidé nos choix dans l'élaboration de la séquence.

Le projet permet également aux élèves de percevoir que les élèves de gymnase intéressé·e·s par l'HSR sont nombreux·ses :

[...] j'ai eu l'impression que l'OC devenaient [sic] plus comme reconnue que marginale. Cela lui a donné une certaine légitimité et prouve que beaucoup de jeunes s'y intéressent et sont prêts à travailler sur ce genre de thématiques. Cela m'a fait plaisir de voir ce rassemblement [...].

Enfin, quinze élèves sur les seize ayant répondu au questionnaire ont trouvé les présentations des intervenant·e·s de la demi-journée du 4 février 2020 intéressantes et pertinentes. Toutefois, certain·e·s ont relevé un certain manque de continuité thématique entre les présentations.

Nous ne prétendons aucunement pouvoir restituer ce que chaque enseignant·e de la file cantonale d'HSR pense. Cependant, sur la base des échanges que nous avons eus avec nos collègues le 4 février 2020 et lors de la réunion de la file cantonale qui a suivi cette demi-journée, il nous semble que l'événement *Akoitukroi* a globalement été salué comme un succès par ses organisateur·rice·s. Sa couverture médiatique dans la presse papier, à la télévision et à la radio a dépassé les attentes initiales et a permis, au moins à court terme, de donner à l'HSR la visibilité

que nous souhaitions lui donner. La présence et le discours de la Conseillère d'État lui ont quant à eux donné une reconnaissance institutionnelle, valorisant ainsi notre travail et nous donnant l'espoir que celui-ci soit mieux (re) connu à l'avenir. Enfin, le fait de se rendre à l'université et de joindre à l'événement deux de ses chercheur·euse·s, ainsi qu'une didacticienne, a montré que les cours d'HSR dispensés au gymnase ne sont pas isolés de leur environnement. Le réseau tissé entre enseignement gymnasial, université et école pédagogique a été mis en évidence et renforcé par l'interaction des différent·e·s intervenant·e·s⁷, alors que l'apport de notre discipline à la compréhension du monde qui nous entoure a été illustré par plusieurs des thématiques abordées. Le rôle du gymnase dans la formation de citoyen·ne·s à même de comprendre les enjeux sur lesquels il·elle·s sont consulté·e·s s'en est trouvé concrétisé en même temps que l'exigence d'alignement curriculaire entre les institutions d'enseignement de niveaux post-obligatoire et tertiaire.

Objectif moins « engagé », mais également très important pour les enseignant·e·s, les élèves ont aussi trouvé leur compte dans cette demi-journée, pourtant très intense (aucune véritable pause n'était prévue et nous avons volontairement tout préparé pour que les différentes contributions s'enchaînent avec le moins de « temps morts » possible). Leurs retours sur cet événement, comme nous avons déjà eu l'occasion de le voir plus haut, ont de plus démontré la maturité dont sont capables des élèves de dernière année de gymnase. Par exemple, il·elle·s n'ont que très rarement invoqué la fin de matinée, plus récréative, pour justifier leur plaisir à avoir participé à ce rassemblement, préférant dire leur étonnement et leur satisfaction de découvrir qu'il·elle·s « ne sont pas seul·e·s » à s'intéresser aux objets de l'HSR. Il·elle·s ont également indiqué avoir pleinement réalisé l'actualité des questions que traite la discipline grâce à ce projet.

Finalement, il nous semble que nos collègues ont partagé notre satisfaction à mener un projet commun de grande ampleur, aux objectifs ambitieux, que nous avons trouvé très porteur. La bonne collaboration au sein de la file cantonale à toutes les étapes de l'élaboration du projet, notamment la facilité avec laquelle des intentions « engagées » et des objectifs pédagogiques partagés ont pu être établis, la répartition sans heurt des tâches et le constat que nous nous rencontrions en matière d'exigences de qualité furent extrêmement stimulants. Le résultat parle de lui-même : alors que les capsules vidéo, partie concrète du travail présenté, étaient élaborées par chaque classe ou établissement de son côté, elles forment au final un tout parfaitement cohérent. Les chercheur·euse·s présent·e·s ont d'ailleurs salué la qualité du travail des élèves, ainsi que la diversité des problématiques abordées, ce qui confirme l'inscription des cours d'HSR dispensés au gymnase dans une certaine continuité avec l'université⁸. Ce projet a donc été couronné de succès à tous les niveaux.



A propos des auteur·e·s

Chimène Crausaz est titulaire d'un Master en Histoire et sciences des religions, en Histoire et en Sciences sociales de l'Université de Lausanne. Elle a également étudié à l'Université de Katmandou dans le cadre de sa spécialisation en bouddhisme tibétain. Son travail de mémoire porte sur la réception d'une divinité bouddhique dans un contexte occidental. Depuis 2013, elle enseigne l'Histoire et sciences des religions et l'Histoire, notamment au Gymnase de Renens qu'elle a rejoint en 2018. chimene.crausaz@eduvaud.ch

Marcel Gétaz est titulaire d'un Master en Histoire et en Histoire et sciences des religions de l'Université de Lausanne. Après son mémoire sur la censure du livre en Suisse romande pendant la Seconde Guerre mondiale, il a intégré la Haute École Pédagogique du canton de Vaud et enseigne ses deux disciplines au niveau post-obligatoire depuis 2011. Comme chef de file d'Histoire et d'Histoire et sciences des religions, il a contribué à la mise en place du Gymnase de Renens en 2016. marcel.getaz@eduvaud.ch

⁷ L'événement *Akoitukroi* a été l'occasion d'échanges conduisant, entre autres, à la proposition par la Faculté de théologie et de sciences des religions de l'Université de Lausanne de mettre des modules pédagogiques ou de formation continue à la disposition des enseignant·e·s des gymnases.

⁸ Conformément au *Plan d'études vaudois pour l'École de Maturité*, qui stipule que « l'option complémentaire Histoire et sciences des religions favorise une certaine continuité entre les formations gymnasiale et universitaire. » (DJFC, DGEF, 2019, 169)

Références

DFJC, DGEP, École de maturité, Plan d'étude et liste des examens, 2019, https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_EM_web.pdf, dernière consultation le 29 juin 2020

Olivier de Sardan J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.

Annexe 1

Ressources proposées aux élèves dans le dossier distribué au début de la séquence :

CHAPET Maxime, « Qu'est-ce que le complotisme », <https://education.francetv.fr/matiere/education-aux-medias/troisieme/video/qu-est-ce-que-le-complotisme>, France Télévisions, publié le 28.2.19, maj le 8.7.19, dernière consultation le 22.9.19

HERVIEU-LEGER Danièle, La recomposition du religieux dans la modernité, <https://youtu.be/CocA2DDth70>, conférence à la France Business School, 26'55->33'26

KOCILA Makdeche, « Illuminati et autres théories du complot : pourquoi ces croyances ont-elles autant de succès ? », in : France Télévisions, https://www.francetvinfo.fr/societe/debats/illuminati-et-autres-theories-du-complot-pourquoi-ces-croyances-ont-elles-autant-de-succes_627981.html, publié le 22.6.14, dernière consultation le 22.9.19

LEBRETON Émeric, « Les théories du complot : dynamiques psychosociales et dynamiques d'action », in : ROUSSIAU Nicolas (dir.), *Croyances sociales. Spiritualité, religion, croyances ascétiques, croyances areligieuses*, Paris : In Press, 2018, p. 267- 280

MARY André, « Bricolage », in : AZRIA Régine et HERVIEU-LEGER Danièle (dir.), *Dictionnaire des faits religieux*, Paris : PUF, 2010, p. 101-103

SCHLEGEL Jean-Louis, *Religions à la carte*, France : Fayard, 2012, p. 10-126

Annexe 2

Questionnaire d'évaluation de la séquence soumis aux élèves :

Évaluation de la séquence Akuatukroi		4. Éventuellement, précisez vos positions sur ces points.		8. Selon vous, les thématiques choisies par les enseignant.e.s du GyRe pour décliner le thème Akuatukroi étaient... *	
* Required				Mark only one oval.	
1. Avez-vous, globalement, trouvé intéressante et pertinente l'organisation du travail pour cette séquence (travail hors de la salle de classe, décloisonnement des groupes-classe, importante autonomie,...)? *				<input type="radio"/> ...intéressantes et s'inséraient bien dans le projet cantonal <input type="radio"/> ...intéressantes, mais ne s'inséraient pas bien dans le projet cantonal <input type="radio"/> ...peu intéressantes, mais s'inséraient bien dans le projet cantonal <input type="radio"/> ...peu intéressantes et ne s'inséraient pas bien dans le projet cantonal <input type="radio"/> Other: _____	
Mark only one oval.		5. De manière plus personnelle, quelles ont, selon vous, été les forces/intérêts de cette organisation? (question ouverte) *		9. L'inscription du projet mené au sein du GyRe dans un projet cantonal vous a-t-elle paru être un "plus"? (question ouverte, réponse personnelle à développer) *	
<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non					
2. Plus particulièrement, dans quelle mesure estimez-vous que cette façon de travailler vous a permis de mieux intégrer la théorie propre à cette séquence qu'une transmission traditionnelle en classe? *		6. De manière plus personnelle, quelles ont, selon vous, été les faiblesses/inconvénients de cette organisation? (question ouverte) *			
Mark only one oval.					
1 2 3 4 5 Pas du tout <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> absolument					
3. Plus particulièrement, dans quelle mesure estimez-vous que cette façon de travailler vous a permis de mieux intégrer les méthodes et théories de l'HSR introduites auparavant en classe? *		7. Le cadre théorique (conférence, extraits de livres et d'articles, vidéos introductives) mis à disposition par les enseignant.e.s pour mener cette séquence vous a-t-il été utile? *		10. Avez-vous, globalement, trouvé intéressantes et pertinentes les présentations des divers intervenants lors de la demi-journée du 4 février 2020? *	
Mark only one oval.				Mark only one oval.	
1 2 3 4 5 Pas du tout <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> absolument		1 2 3 4 5 Pas du tout <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Tout à fait		<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	
				11. Éventuellement, précisez vos positions sur ce point.	

Ist Verschwörungsglaube (wie) Religion?

Zwei Methoden zum Thema Verschwörungserzählung im religionskundlichen Unterricht

Irene Dietzel

Verschwörungsglaube ist ein begleitendes Element von Weltbildern, das klare Feindbilder evoziert und damit politisch mobilisieren kann. Die Thematisierung diverser Verschwörungserzählungen im Schulunterricht, z. B. im Kontext europäischer Geschichte, benennt zwar die gefährlichen Verkürzungen von Komplexität und ‚entlarvt‘ die Narrative als Propaganda – die sozio-kognitive Dimension des Phänomens allerdings bleibt unscharf. Dieser Beitrag argumentiert für eine Verortung des Themas im religionskundlichen Unterricht. In einer kombinierten Analyse der substantialistischen, funktionalen und diskursiven Perspektiven kann die Religionswissenschaft erklären, warum diese Erzählungen so einflussreich sein können. Eine kurze Skizze des religionswissenschaftlichen Beitrags zur Erforschung von Verschwörungsglauben mündet in zwei Methoden, welche die Leitfrage über verschiedene Zugänge beleuchten. Die Methoden eignen sich für die Klassenstufen 9/10.

Les théories du complot ne représentent pas en soi un phénomène nouveau. Ne serait-ce qu'en regard de l'histoire européenne, elles accompagnent des représentations du monde qui évoquent clairement des figures de l'ennemi et qui mobilisent ainsi politiquement. Thématiser ce phénomène à l'école, par exemple en classe d'histoire, conduit à expliciter le danger d'une simplification de la complexité et à « dévoiler » au besoin la propagande qui se dissimule derrière les récits. Toutefois, la dimension socio-cognitive des croyances liées aux complots reste floue. Cette contribution plaide pour que cette thématique soit abordée dans le cadre d'un enseignement portant sur les religions. En combinant les analyses selon des perspectives substantialistes, fonctionnelles et discursives, les sciences des religions sont en mesure d'expliquer pourquoi ces récits sont aussi attrayants pour certaines personnes. Une brève esquisse de la contribution des sciences des religions pour l'étude des croyances liées aux complot conduit à deux méthodes qui mettent en lumière la question centrale à travers différentes approches. Les méthodes sont adaptées aux classes 9 et 10.

Conspiracy narratives are not in themselves a new phenomenon, but, simply in the light of European history, an accompanying element of world views that evoke clear enemy images and so mobilize politically. Addressing the phenomenon in school lessons, e.g. in history, points to the dangerous foreshortening of complexity and at times “exposes” the propaganda behind the stories. The socio-cognitive dimension of conspiracy belief, however, remains blurred. This article argues in favour of locating the topic in religious studies lessons. In a combined analysis of the substantialist, functional and discursive perspectives, religious studies can explain why these narratives appear so appealing to some people. A short sketch of the religious studies contribution to the investigation of conspiracy beliefs leads to two methods that illuminate the central question through different approaches. The methods are suitable for grades 9/10.

1 Einleitung

Die Idee zu diesem Beitrag ist im Frühjahr 2020 während der COVID19 Pandemie entstanden, unter den besonderen Bedingungen des Lockdowns. Diese Wochen waren mehr denn je geprägt von der Gleichzeitigkeit sozialer Distanzierung und digitaler Vernetzung – einer Situation, in der Kontakt zur Außenwelt für viele nun stärker als sonst auf virtuelle Vermittlung zurückgeworfen war, ob über die Nachrichten staatlicher Sender, oder individuell gewählte Informationsquellen im Web 2.0. Ohne das gewöhnliche Maß an sozialem Korrektiv, welches ein Individuum in den Institutionen von Bildung, Beruf und Freizeit erfährt, blühten auch in dieser Zeit die Verschwörungstheorien im Licht gesteigerter Aufmerksamkeit.

2 Was sind Verschwörungserzählungen? Der Gegenstand im Schulcurriculum

Nach geläufigem Verständnis sind Verschwörungstheorien – in diesem Beitrag weniger epistemisch als *Verschwörungserzählung* bezeichnet – vereinfachende Erklärungen, die eine hochkomplexe Krisensituation, z. B. die einer globalen Pandemie, auf ein leicht einprägsames Narrativ reduzieren. Zum Thema Coronavirus kursieren verschiedene Varianten, die Kombinationen sind zahlreich:

- das Virus sei ein Laborprodukt und diene als Mittel biologischer Kriegsführung eines Landes gegen den Rest der Welt (Die Tagespost, 17.04.2020)¹;
- die Pandemie diene der Profitmaximierung der Pharmaindustrie, die sich über den Vertrieb von Medikamenten und Impfstoffen bereichere (Der Volksverpetzer, 10.07.2020)²;
- die Pandemie sei nicht real und die Gesellschaft einer kollektiven Gehirnwäsche zum Opfer gefallen (Querdenken 711, 2020).

Allen gemeinsam scheint es, dass sie mehr als andere Theorien die Gemüter erregen, während Vertreter_innen und Kritiker_innen sich selten in einer Diskussion auf Augenhöhe begegnen.

Als Unterrichtsgegenstand hat das Thema Verschwörung eigentlich immer Konjunktur.

Im Fächerverbund Geschichte und Politik werden Verschwörungserzählungen mit Blick auf ihre politische Bedeutung und historischen Vorläufer thematisiert, insbesondere im Hinblick auf die immer wieder auftretenden antisemitischen Variationen. Im Fach Philosophie hingegen mag eine Prüfung der Verschwörungserzählung nach epistemisch-logischen Kriterien im Zentrum stehen, samt Unterscheidung von Kausalität und Korrelation, oder dem Aufzeigen der zirkulären Logik innerhalb der zentralen Thesen.

Wichtig scheint, dass bei jeder Behandlung des Themas im Schulunterricht Kompetenzen anvisiert werden, die über den Abgleich von Verschwörungstheorie und Faktenlage hinausgehen. Schüler_innen sollten befähigt werden, den Erzählungen, aber auch den Menschen, die sie für wahr halten, mit mehr als Belustigung zu begegnen. Die Diskussion im Unterricht muss dafür auch die Marginalisierung dieses alternativen Begreifens selbst in den Blick nehmen und problematisieren. Denn eine reine Pathologisierung von Verschwörungsgläubigen als ‚verwirrte Spinner‘ wäre ebenfalls eine nicht zulässige Reduktion von Komplexität.

Tatsächlich erschließt sich das Phänomen der Verschwörungserzählung nicht allein über die epistemische Dimension, also das Fragen nach der Gültigkeit der Aussagen als empirisch zu verifizierende Hypothesen. Vielmehr, wie auch der Kognitionswissenschaftler Pascal Boyer es formuliert, geht es bei der Kommunikation von Verschwörungserzählungen um ein „strategisches“ Verständnis meines Gegenübers. Wenn ich behaupte, die Regierung würde die Bevölkerung des Landes gezielt falsch informieren, um die Interessen einer verborgenen Elite durchzusetzen, dann habe ich die Möglichkeit zu beobachten, wie mein Gegenüber auf diese Behauptung reagiert. Stimmt sie mit mir überein oder nicht? Hält sie mich womöglich für verblendet, oder besonders klug, gibt es gar Gelegenheit für eine „Koalition“ (Boyer, 2011)? Vereinfacht formuliert geht es hier also nicht nur um den *Content* der Erzählung, sondern vielmehr um den *Konsens*, den sie generieren kann. Verschwörungsglaube ist deshalb auch ein sozio-kognitives Phänomen und als solches im Unterricht zu erfassen.

3 Ist Verschwörungsglaube Religion? Verortung des Themas im religionskundlichen Unterricht

Erst eine religionskundliche Fassung des Themas, so die Grundannahme dieses Beitrags, wird der Komplexität des Themas gerecht. Die Religionswissenschaft ist Spezialdisziplin für die systematische Erforschung divergierender Weltanschauungen, eine Vereinnahmung des Phänomens als zentralen Forschungsgegenstand deshalb durchaus geläufig. Längst ist auch nicht mehr nur von Verschwörungstheorien die Rede, sondern von Verschwörungsm^ythen (vgl. Blume, 2016; 2020). Die Ähnlichkeit liegt auf der Hand: Der Glaube an geheime Mächte, die im Dunkeln walten und für das eigene Leid verantwortlich gemacht werden können, hilft Ungewissheit auszuhalten. Im Weberschen Sinne sind Verschwörungserzählungen also klassische Beispiele sinnstiftender Kontingenzbewältigung, und sind deshalb schon nicht als Un-Sinn zu bezeichnen. Die Religionswissenschaft versteht es, jeglichen Glaubensinhalten zunächst mit einem methodischen Agnostizismus zu begegnen, sie „etabliert eine Ebene, in der nicht bewertet wird“ (Wagenseil, 2018). Obwohl es durchaus relevant ist aufzuzeigen, in welcher Form Verschwö-

1 Die Tagespost bezeichnet sich als katholischer Journalismus.

2 Die Webseite kritisiert die Behauptung partiell, zweifelt aber nicht an der Bedeutung von Profitmaximierung für die Pharmaforschung.

Erzählungen von der Wahrheit abweichen bzw. Unwahrheiten verbreiten, steht die Frage nach ihrer Gültigkeit einem ganzheitlichen Verstehen zunächst im Weg. Dafür erlaubt das Instrumentarium der Religionswissenschaft eine Beschreibung des Themas auf mehreren Ebenen: auf der substantialistischen Ebene, also mit Blick auf Inhalt und Struktur der Erzählung; auf funktionaler Ebene, also auf der Ebene derjenigen, für die es von Vorteil sein kann, die Erzählung für wahr zu halten; und letztlich auf diskursiver Ebene, also mit Blick auf diejenigen, die mit und über Verschwörungsgläubige reden, bzw. sich von ihnen absondern.

Des Weiteren bewegt sich das Sujet innerhalb des weiten Felds der „unsichtbaren Religion“, das seit Thomas Luckmanns Veröffentlichung (1963) als Religion in der Moderne beforscht wird. Gemeinsam mit Peter L. Berger begründete Luckmann den *constructivist turn* in der Religionssoziologie (Berger & Luckmann, 1987). Sie legten damit die Grundlage für ein wissenssoziologisches Begreifen von Religion und Weltanschauung. Es ist die „Plausibilitätsstruktur“, so Berger, die über den Erfolg eines Glaubenssatzes entscheidet (Berger, 1969; vgl. Heelas & Woodhead, 2005). Glaube benötigt soziale Unterstützung. Je abwegiger ein Glaubenssatz – Berger spricht hier von „cognitive divergence“ – desto mehr benötigt das Individuum die Rückversicherung anderer. Deshalb ist auch die Plausibilität der Glaubenssätze direkt an die soziale Struktur gebunden, und zwar wechselwirkend: Die kognitiv stark divergente Erzählung eines nahenden Weltuntergangs, zum Beispiel, glaubt sich leichter in exklusiven, teils autoritären Gemeinschaften, sogenannten „counter communities“, innerhalb derer eine Übereinstimmung in der Gewissheit eines nahenden Weltenendes die Solidarität der „kognitiven Minderheit“ wiederum befördert. Mit anderen Worten, Menschen bevorzugen Konsens - plausibel erscheint, was sich gut anfühlt.

Berger (1969) prognostizierte einen Verlust sozialen Rückhalts für sehr abwegige Glaubenssätze im Zuge der Pluralisierung. Die Entwicklung des Internets scheint das Gegenteil bewirkt zu haben. Heute ist es möglich sich auch ohne eine analog existierende „counter community“ als kognitive Minderheit wohl zu fühlen – denn das Web 2.0 bietet mit zahlreichen Filterblasen, Echokammern und Influencer_innen auch für vereinsamte Menschen einen ähnlichen sozialen Effekt.

3.1 Zwei Beispielaufgaben

Im Unterricht bietet die Bearbeitung der Leitfrage „Inwiefern ist Verschwörungsglaube religiös?“ Gelegenheit für wichtige religionskundliche Grundübungen: Zum einen ermutigt sie dazu Religion dort zu beschreiben, wo sie nicht ausgeschildert ist. Schüler_innen erproben die Anwendung eines weiten Religionsbegriffes, der Religion auch jenseits von ‚Gott und Kirche‘ verortet. Was zeichnet eine religiöse Erzählung eigentlich aus? Habe ich selbst religiöse Vorstellungen, ohne es zu wissen?

Zum anderen lassen sich hier Wechselwirkungen von Weltanschauung und Sozialität nachvollziehen. Warum erscheinen solche Erzählungen den Einen so plausibel, während die Anderen sie für wenig einleuchtend halten? Was unterscheidet, verallgemeinert gesprochen, ‚Gläubige‘ von ‚Ungläubigen‘? Sind einige Menschen leichtgläubiger als andere?

Aufgabe 1: Was sind die Grundelemente einer religiösen Erzählung?

Wo liegen Unterschiede zwischen Verschwörungserzählungen und dem religiösen Feld? Andreas Grünschloss beantwortete die Frage jüngst in einem Web-Vortrag zum „religiösen und esoterischen Umgang mit der Krise“. In einem Videovortrag porträtiert er zahlreiche Akteur_innen im religiösen / esoterischen Feld über ihre jeweiligen Erklärungsansätze und Handlungsmaximen zur Krise. Die Grenzen zwischen religiösen und nicht-religiösen Erzählungen sieht er als fließend. Verschwörungserzählungen sind dann religiös, wenn sie die Welt mit Hilfe von „Numinosen Kräften“ interpretieren, also einen Bezug zu einer „übernatürlichen Kraft, Wesenheit oder Person“ (Grünschloss 2020, Min. 39) herstellen.

Ganz ähnlich argumentiert auch Michael Blume (2020), wenn er auf grundlegende Denkmuster verweist, die auch jenseits von explizit religiösen Referenzrahmen unsere Ideengeschichte bestimmen. In der Gattung des Mythos setzen Verschwörungserzählungen ein dualistisches Weltbild voraus, eine klare Unterscheidung zwischen guten und bösen Mächten, deren Kampf die Welt immer wieder Mitleidenschaft zieht. Die Menschheit hingegen ist gefangen, so ein weiteres, komplementäres Denkmuster, in der platonischen Höhle der Illusionen, aus der sie (nur) ein Sehender hinaus ans Licht der Wahrheit führen kann.

Diese Grundelemente können die Lernenden nun in folgender Übung wiederentdecken: Die erste Aufgabe beruht auf Zusammenfassung, Abstraktion und Vergleich. Die Schüler_innen sollen zunächst eine bekannte religiöse Erzählung auf die wesentlichen Elemente reduzieren. Zur Auswahl sollten klassische Erzählungen aus antiken, biblischen und koranischen Traditionen stehen, damit ein relativ hoher Wiedererkennungsgrad gegeben ist. Der Ablauf

der Aufgaben könnte in etwa so aussehen:

- a) Erstelle eine Kurzfassung der Erzählung, in der du die wichtigsten Ereignisse stichwortartig nacherzählst.
- b) Finde für Ereignisse und Personen metasprachliche Begriffe.

Hinweis: Aus anderen Übungen zum religionskundlichen Vergleichen sollte der Unterschied zwischen Objektsprache und Metasprache den Schüler_innen bereits bekannt sein.

Mögliche Antworten der Schüler_innen:

- Böse und Gute Mächte, die im Verborgenen walten
 - eine Krise (der Menschheit)
 - eine Bestimmung
 - Minderheit der Frommen / Erleuchteten / Auserwählten / Wissenden - Mehrheit von Unwissenden / Ungläubigen
 - Zeichen, an denen man die Absicht verborgener Mächte erkennen kann
- c) Vergleiche deine Kurzfassung mit einer selbst gewählten Verschwörungserzählung. Benenne gemeinsame Grundelemente sowie Besonderheiten der einzelnen Erzählungen.

Reflexion: Die Übung kann verdeutlichen, dass religiöse und nicht-religiöse Narrative sich nicht grundsätzlich unterscheiden müssen. Anders gesagt, Mythos ist eine narrative Kategorie, die nicht auf das religiöse Feld begrenzt ist. Letztlich gibt die Übung die Möglichkeit, Definitionen von Religion zu hinterfragen, zu vergleichen und zu ergänzen, um auch den Glauben an Weltverschwörungen beschreiben zu können. Gelegentliches Hinübergleiten in die Erzählwelt von Film und Literatur ist durchaus erwünscht und verdeutlicht, dass die Grenze zwischen ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ letztlich auch nur konstruiert ist

Aufgabe 2: Skala der Glaubwürdigkeit oder: Wie entsteht Konsens?

Die Bearbeitung der Leitfrage hat mit dem Blick auf das Narrativ nun erst begonnen. Denn zurecht beanstanden die Schüler_innen den Vergleich: dem Verschwörungsglauben fehlt die rituelle Dimension, eigentlich der gesamte Kulturbereich, auch kann man nur schwer irgendwelche Formen der Vergemeinschaftung erkennen. Die wenigen Demonstrationen gegen die Eindämmungsmaßnahmen, an denen sogenannte „Verschwörungstheoretiker“ im Frühjahr und Sommer 2020 teilnahmen, bestätigen eher die Disparität als Gemeinschaft dieses Kollektivs. Und trotzdem: der Glaube an und die Verbreitung von Verschwörungserzählungen beruhen auf sozialen Strukturen und bringen diese wiederum hervor. Hier bietet sich Gelegenheit, die diskursiven und letztlich auch funktionalistischen Ebenen zu beleuchten, das Phänomen des Verschwörungsglaubens sozio-kognitiv zu fassen.

Die *Skala der Glaubwürdigkeit* ist eine geleitete Diskussion über Personen des öffentlichen Lebens, geeignet für Lerngruppen von ca. 10 Personen ab Klasse 9/10. Sie besteht aus einem Diskussionsteil und einer anschließenden Auswertung, in der die Teilnehmenden gemeinsam den metaperspektivischen Sprung vollziehen und nicht nur das ausgewiesene Thema, sondern auch ihre eigenen Interaktionen zum Gegenstand machen.

Es wird eine Bilderkartei benötigt von 20-25 Portraits von Personen aus Politik, Religion, Zeitgeschichte, Medien, Kultur. Die Personen sollten allseits bekannt sein, zumindest mit Namen und Funktion (z. B. Papst Franziskus, Oberhaupt der katholischen Kirche / Anne Frank, verfolgte Jüdin und berühmt für ihr Tagebuch). Es ist allerdings nicht notwendig, dass sich die Schüler_innen näher mit den Biographien auskennen. Die Bilderkartei enthält auch Joker, d. h. neutrale Personenkarten, die mit frei gewählten Personen belegt werden können, auch aus dem sozialen Umfeld der Schüler_innen (z. B. Mutter, Bruder, Tante, bester Freund, Lehrer_in der Schule).

Die Bilder werden verdeckt verteilt, sodass jede Person über eine gleiche Anzahl (2-3) Bilder verfügt. Die Schüler_innen bekommen den Auftrag, die ihnen zugeteilten Personen auf einer Skala anzuordnen – von *überhaupt nicht glaubwürdig* bis *äußerst glaubwürdig* – bzw. in die entstehende Reihenfolge einzufügen. Wenn alle Bilder ein- oder angeordnet sind, dürfen bereits gelegte Bilder umgelegt werden, dabei müssen alle Ein- und Umordnungen begründet werden.

Im Zuge der Übung sind Schüler_innen angehalten Teile ihres Weltbildes zu kommunizieren und sich zu erklären, wobei sie Einflüsse aus Familien- und Freundeskreis, Kultur/Religion sowie Lebenserfahrung mit reflektieren. Erfahrungsgemäß kommt es schnell zu einer lebhaften Debatte. Hier sollte gewährleistet sein, dass alle Schüler_innen zu Wort kommen, Redebeiträge müssen also auch durch die Lehrkraft moderiert werden, bzw. sollten einem klaren Schema folgen (es redet nur, wer Karten legt, zwei Rückfragen sind erlaubt etc.)

Reflexion: Die Skala der Glaubwürdigkeit gibt Anlass, über die Entstehung von Meinungsbildern nachzudenken. Aussagen, wie „Ich glaube nur, was ich selber im Internet googeln kann.“; „Ich glaube nur, was wissenschaftlich bewiesen ist.“; „Ich glaube Politiker_innen nie, besonders nicht im Wahlkampf“ können selbst auf ihre Vorannahmen hin geprüft werden und fungieren so als Eröffnungen für eine Diskussion zum Verhältnis von Skepsis und Vertrauen.

In der Durchführung wird ebenfalls schnell deutlich, dass viele der Diskutierenden teils leidenschaftliche Überzeugungen vertreten, die sie nicht immer objektivieren können. Die vorgebrachten Meinungen sind auch nicht immer eigenen Erfahrungen entsprungen, sondern stammen zum Teil von Vertrauenspersonen im sozialen Umfeld. Dieser soziale Bias wird in der Regel als gegeben akzeptiert und auch nicht hinterfragt. Das wird auch dadurch verdeutlicht, dass die Joker seltener mit prominenten Menschen besetzt werden, dafür aber öfters mit vertrauten Personen, z. B. den eigenen Eltern oder Freunden. Diese Joker rangieren dann meist sehr weit oben, d. h., dass diesen nahestehenden Personen große Glaubwürdigkeit zugesprochen wird.

Ein weiterer sozialer Aspekt verdeutlicht sich ebenfalls im Prozess der Bilderskalierung: Obwohl es nicht explizit Teil der Aufgabenstellung ist, tendieren die meisten Diskutierenden dazu, eine gemeinsame Ordnung zu finden – sie streben nach Konsens, indem sie versuchen, andere zu überzeugen, indem sie nachgeben oder sich auf eine gemeinsame Fassung einigen. Es ist durchaus gewinnbringend dieses „Streben nach Konsens“ in der Auswertung zu befragen. Warum gibt es die Tendenz zur Kompromissfindung? Wie wurde Dissens, bzw. Konsens von der Gruppe bewertet? Wie und warum entsteht eine gemeinsame Ordnung? Wo besteht immer noch Uneinigkeit und wie wird diese empfunden?

Diese Reflexion auf der Metaebene setzt voraus, dass die Schüler_innen bereitwillig und inklusiv über die Gruppendynamik in ihrem Lernkollektiv sprechen können, d. h. dass sie als Klasse eingespielt sind – ein Zustand der am Ende der 10. Klasse meist erreicht ist. Zur Vereinfachung dieses zweiten Teils der Auswertung können zwei Schüler_innen während der Skalierung den verdeckten Auftrag bekommen, die Dynamik von Dissens und Konsens zu beobachten. Ihre Beobachtungen können dann den Einstieg zur Auswertung bieten.

Insgesamt generiert die Übung eine konkrete und gemeinsame Erfahrungsgrundlage, auf die sich Schüler_innen, ganz unabhängig vom Ausgang der Diskussion, in einer anschließenden Erarbeitung von Grundagentexten zur Religionssoziologie beziehen können.

4 Fazit

Auch wenn das Thema Verschwörungsglaube nicht ohne weiteres als Religion kategorisiert werden kann, so bietet der Religionsunterricht doch günstige Rahmenbedingungen für die Einübung eines zunächst wertungsfreien Verstehens. In diesem Sinne entsprechen die hier beschriebenen Methoden, der Konzeption nach, den Anforderungen an einen guten schulischen Religionsunterricht, wie Joachim Willems sie jüngst formuliert hat: Erstens ermöglicht der Blick auf die soziale Dynamik im Glauben an Verschwörungserzählungen, dass eine „Verschleierung von sozialen Konflikten durch Kulturalisierungen [vermieden wird]“ (Willems, 2020, S. 16). Das Bedürfnis nach Konsens und Gemeinschaft besteht nun mal unabhängig von kulturellen oder religiösen Kontexten, keine Kultur oder Religion prädestiniert Menschen dazu, an Verschwörungen zu glauben. Anders gesagt: Glaubwürdigkeit ist ein subjektives Kriterium, das erheblich durch soziale Zusammenhänge bestimmt wird. Zweitens, so Willems, fördert das religionswissenschaftliche Schauen die Selbstreflexivität. Dies führt dazu, „dass im Unterricht beobachtet wird, wie im Unterricht beobachtet wird [Hervorhebungen im Original]“ (Willems, 2020, S. 17) – eine Doppelung, die in der hier beschriebenen Übung als eigenständiger Arbeitsschritt angelegt ist. Letztlich sollte diese Selbstreflexivität ein Qualitätsmerkmal aller werterelexiven Fächer, wie auch der politischen Bildung sein – der Weg dahin führt nur über die Suspension des schnellen Urteils.

Über die Autorin

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

Literatur

- Berger, P. L. (1969). *A rumour of angels*. London: Allen Lane.
- Blume, M. (2016). *Verschwörungsglauben. Der Reiz dunkler Mythen für Psyche und Medien*. Filderstadt: sciebooks.
- Blume, M. (2020). *Verschwörungsmythen. Woher sie kommen, was sie anrichten, wie wir ihnen begegnen können*. Ostfildern: Patmos.
- Boyer, P. (2011). *Epistemic vigilance...and epistemic recklessness*. Am 10. September 2020 bezogen von: <http://cognitionandculture.net/blogs/pascal-boyer/epistemic-vigilance-and-epistemic-recklessness/> [Blogeintrag vom 08.08.2011]
- Der Volksverpetzer (10.07.2020). *Pharma profiziert von Corona-Leugnern. „Cui bono?“-Unsinn zerstört*. Am 10. September bezogen von: <https://www.volksverpetzer.de/kommentar/corona-leugner-pharma/>
- Die Tagespost (17.04.2020). *Wuhan: Stammt das Coronavirus aus einem Biowaffenlabor der Stadt?* Am 10. September 2020 bezogen von: <https://www.die-tagespost.de/politik/aktuell/Wuhan-Stammt-das-Coronavirus-aus-einem-Biowaffenlabor-der-Stadt;art315,207482>
- Grünschloss, A. (2020). *Zorn Gottes, apokalyptische Prüfung und spirituell basierte Resilienz zum religiösen und esoterischen Umgangs mit der Corona-Pandemie*. Am 3. Juli 2020 bezogen von: <https://www.youtube.com/watch?v=ICiC1bdSRgl>
- Heelas, P. & Woodhead, L. (2005). *Religion in modern times: An interpretive anthology*. Oxford: Blackwell.
- Karlenzig, B. (1998). Art. „Plausibility“. In: W. H. Swatos & P. Kivisto (Hg.), *Encyclopedia of religion and society*. Am 10. September 2020 bezogen von: <http://hrr.hartsem.edu/ency/Plausibility.htm>
- Luckmann, Th. (1963). *Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft, Institution, Person und Weltanschauung*. Freiburg: Rombach.
- Luckmann, Th. & Berger, P. L. (1987). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Querdenken 711 (2020). Redebeiträge zur Demo am 20.06.2020 [Redebeitrag von Ernst Wolff]. Am 10. September bezogen von <https://querdenken-711.de/>
- Wagenseil, Ch. (2018). *Von Agnostizismus bis Säkular: Eine Zusammenstellung zu nichtreligiösen Weltanschauungen*. Am 10. September bezogen von: <https://www.remid.de/blog/2018/11/von-agnostizismus-bis-saekular-eine-zusammenstellung-zu-nichtreligioesen-weltanschauungen/>
- Willems, J. (2020). *Religion in der Schule: pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Bielefeld: transcript.

Anforderungen an digitale Aufträge in der religionskundlichen Fernlehre

Sophia Bietenhard

Der Rückblick auf ein Wahlseminar zum Thema „Weltanschauliche und religiöse Vielfalt“ im letzten Studienjahr der Ausbildung zur Kindergarten- und Primarlehrperson diskutiert Anforderungen und Möglichkeiten digitaler Aufträge unter dem Einsatz unterschiedlicher Medien. Das Seminarkonzept ging davon aus, dass die kumulativ aufgebaute Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungssituationen den Aufbau professioneller Kompetenzen im Umgang mit religiösen Lerninhalten ermöglichen.

Ce compte-rendu d'un séminaire facultatif de dernière année portant sur le thème « pluralité des religions et des représentations du monde » dans le cadre de la formation de futur·e·s enseignant·e·s de l'école enfantine et de l'école primaire évalue les défis et les opportunités que représentent des tâches numériques recourant à différents médias. Le séminaire était basé sur le principe que le traitement cumulatif de situations professionnelles permet le développement de compétences professionnelles en lien avec des contenus religieux.

This review of an elective seminar on the topic "Ideological and religious diversity" in the last academic year of training to become a kindergarten and primary school teacher discusses the requirements and possibilities of digital assignments using different media. The seminar concept was based on the principle that the cumulative analysis of professional situations enables the development of professional competencies in dealing with religious educational content.

1 Einleitung: Anlage und Kontext der Lehrveranstaltung

In jedem zweiten Frühlingssemester können die Studierenden des letzten Studienjahrs am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern ein Seminar „Weltanschauliche und religiöse Vielfalt“ mit diesen Kompetenzen wählen (vgl. Anhang 1: Programm mit Leistungsnachweis):

- Religiöse Traditionen und weltanschauliche Trends mit wissenschaftlichen Modellen und Methoden bearbeiten
- Sach- und theoriengeleitet unterschiedliche Quellen und Entwürfe an Weltdeutungen und religiöse Überzeugungen reflektieren
- Weltanschauliche Situationen, Phänomene und Lebensbeispiele analysieren und daraus Schlüsse für die Berufspraxis ableiten
- Sich mit religionsdidaktischen Modellen befassen und auf Situationen und Materialien aus Schule und Unterricht anwenden.

Da die Studierenden die ersten vier Veranstaltungswochen des Frühlingssemesters im Langzeitpraktikum verbringen, wird die Anzahl Lektionen während der zehn Durchführungswochen von zwei auf drei pro Seminaranlass erhöht. Als Kernstück des Moduls sind ergiebige Begegnungen in religiösen Institutionen im Raum Bern geplant. Wegen der Corona-Massnahmen fiel der erste Seminaranlass am 17. März 2020 mit dem Beginn der digitalen Lehre zusammen, es ergab sich also keine Gelegenheit, die acht Studierenden in Präsenz zu treffen und mit ihnen die Anlage bzw. die anstehenden Veränderungen im Programm und im Leistungsnachweis zu besprechen. Mit dem Lockdown mussten die geplanten fünf Begegnungen ausserhalb und an der Hochschule abgesagt werden. Der ursprünglich vorgesehene Leistungsnachweis wäre eng mit den Begegnungen verbunden gewesen, da er aus der Darstellung einer eigenen Erkundung und Begegnung mit einer weltanschaulichen bzw. religiösen Gemeinschaft

bestanden hätte. Nun entschied ich kurzfristig, die Arbeit an den digitalen Aufträgen der ersten fünf Wochen als Leistungsnachweis einzufordern, den Studierenden formativ dazu Rückmeldung zu geben und die zweite Veranstaltungshälfte anhand der inhaltlichen Fragen der Studierenden zu entwickeln. Da ich die persönlichen Umstände der Studierenden nicht kannte und ich den behördlichen Auftrag, im Home-Office zu arbeiten, befolgen wollte, schickte ich sie nicht auf Erkundungen. Damit sie sich in der neuen Situation zurechtfinden und organisieren konnten, organisierte ich zudem während den ersten Wochen keine Treffen über ein Kommunikationsportal, sondern bot individuelle Beratungen auf Anfrage an. Meine eigenen technologischen Fertigkeiten im digitalen Bereich waren und sind rudimentär, so dass auch ich Zeit zur Umstellung benötigte (Petko, Döbeli Honegger & Prasse, 2018). Vertraut war mir die Hochschulplattform Ilias, die ich dann zur Ablage der Aufträge und Materialien benutzte.

2 Didaktische Begründung der digitalen Aufträge

Unter diesen Voraussetzungen wurden die Aufträge zum Kernstück der digitalen Fernlehre im Modul. Wie sehen Studienaufträge in der Fernlehre aus, so dass die Studierenden die Leistungserwartungen erfüllen, die Veranstaltung als sinnvoll erleben und von der Bearbeitung und den Ergebnissen auf künftige Anwendungsmöglichkeiten in ihrer beruflichen Praxis schliessen können? Die Inhalte, dann deren Aufbau und Darstellung sowie der nahe bevorstehende, berufliche Anwendungsnutzen verlangten zudem klare Angaben bezüglich der zeitlichen Strukturierung, der Arbeitsweise, der Einblicke in Zwischen- und Endergebnisse und zur Art der Rückmeldungen. Bei der Ausrichtung der Aufträge leiteten mich verschiedene Modelle aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf Tertiärstufe und aus der Hochschuldidaktik sowie fachdidaktische Erkenntnisse zu kompetenzorientierten Lernaufgaben.

2.1 Kohärenz der Lernangebote, Lernziele und Beurteilung

Ein erstes didaktisches Modell bot sich mit dem Alignment- oder Taxonomieverfahren von Beurteilungssituationen an (Bloom, 1972), das eine kohärente Bezugnahme zwischen den verschiedenen Aspekten einer Lehrveranstaltung fordert. Lernziele und Vermittlungsmethoden müssen mit den Inhalten und Formen der Lernkontrolle aufeinander abgestimmt werden, um annähernd faire, d. h. transparente, vergleichbare und valide Beurteilungen vornehmen zu können (Tribelhorn, 2008, S. 34). In der teilweise diffusen Situation des plötzlichen Lockdowns war dies für mich ein wesentlicher Gesichtspunkt. Die weiterführende Lernzieltaxonomie „Structure of the Observed Learning Outcome“ (SOLO) regt zudem im Blick auf die oberste Leistungserwartung an, Aufträge so zu stellen, dass die Studierenden sowohl innerhalb eines Aufgabensettings als auch zwischen den Aufträgen Bezüge herstellen und selbständig kohärente Ergebnisse entwickeln sowie weiterführend die theoretischen Grundlagen mit den gegebenen Materialien und selbst gewählten Beispielen verbinden und eigene Folgerungen entwerfen können (Tribelhorn, 2008, S. 39, nach Biggs, 1999). Für die selbständige Bearbeitung der Fernaufträge bot sich an, dass die Studierenden kurz vor ihrem Studienabschluss die Möglichkeit haben sollten, eigene Lösungen zu den Aufträgen anzustreben und in hoher Selbständigkeit ihre Studienziele zu verfolgen.

2.2 Handlungsleitende Situationen und professionelle Kompetenzen des Lehrberufs

Für die Berufsbildung geht Hansruedi Kaiser von authentisch erlebten Beispielen aus, die anhand eigener Ressourcen und passender theoretischer Konzepte und Modelle dargestellt, analysiert und reflektiert werden. An diesen leitenden Beispielen wird die aufeinander bezogene Auseinandersetzung zwischen Praxis und Theorie und den Aufbau neuer Kompetenzen geführt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden auf die nächste Anforderung angewendet (Kaiser, 2005; 2008a; 2008b). Obwohl berufliche Anforderungen situativ vielfältig sind, lassen sie sich doch in jedem Berufsfeld auf eine Reihe übergeordneter, typischer Bereiche bzw. Situationen beziehen, die entsprechende Kompetenzen zu ihrer Bewältigung erfordern (vgl. Bietenhard, 2012; Bietenhard & Kalcsics, 2012).

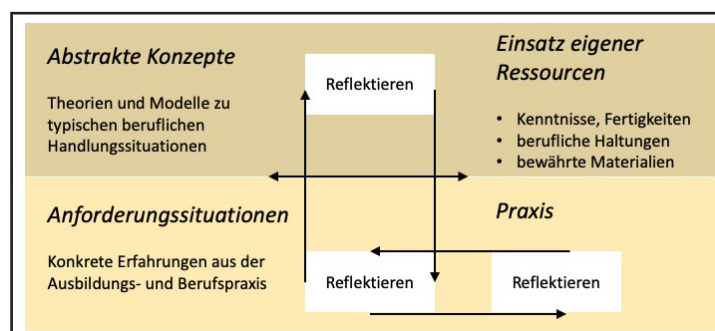


Abbildung 1: Berufliche Handlungssituationen im Dialog mit theoretischen Modellen

Welche typischen Situationen des Lehrberufs erfordern darauf bezogene, spezifische Kompetenzen? Hier können wir uns beispielsweise auf die Ergebnisse der COACTIV-Studie von Baumert und Kunter und das daraus hervorgegangene Modell beziehen, welches das Professionswissen des Lehrberufs u.a. mit den Kompetenzbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und psychologisch-pädagogisches Wissen sowie berufsbezogene Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten umreisst (Baumert & Kunter, 2006).

Auf das Seminar bezogen, würde nun ein leitendes Beispiel aus der reflexiven Bearbeitung einer religionskundlichen Lernaufgabe für Schüler_innen des Zyklus 1 oder 2 bestehen (D-EDK, 2016). Die Studierenden analysieren sie anhand der Theorie zur kompetenzorientierten Aufgabenkultur und entwickeln sie weiter. Damit erwerben die Studierenden Kompetenzen, eine für den Lehrberuf typische Situation zu bewältigen, nämlich reichhaltige Lernaufgaben anhand sachbezogenen und fachdidaktischen Wissens vorzubereiten und durchzuführen.

2.3 Lernaufgaben als typische Situation des Lehrberufs

Nicht nur in der Lehre einer Hochschule, auch im Lehrberuf der Volksschule stellen kompetenzorientierte Lernaufgaben eine der typischen fachdidaktischen Situationen des Lehrberufs dar. An Lernaufgaben werden das didaktische Konzept und die Anliegen von Lernarrangements sichtbar, besonders dann, wenn sie in Learning Outcomes und Produkten resultieren, welche die individuellen Lernprozesse und den Lernzuwachs veranschaulichen (Hattie, 2013, S. 157-167). Gemäss Adamina und Hild (2019, S. 122) besteht die Funktion von Lernaufgaben darin, anregende Impulse für den Lernprozess zu geben, Sachen und Situationen zu erschliessen, den Aufbau und die Entwicklung von Denk-, Arbeits-, Handlungsweisen zu fördern, Lernmöglichkeiten zu eröffnen, die das eigenständige und dialogische Lernen ermöglichen und zu Ko-Konstruktionen anregen, Einblick in Lernprozesse zu geben und damit zur Lerndiagnose beitragen, und um Vergleiche zu Kompetenzentwicklungen zu ermöglichen.

Lernaufgaben umfassen die Breite an Lernkontexten, Vorgehensweisen und Transfersituationen, auf welche bereits erworbene Fähigkeiten (Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation) übertragen, angewendet und geübt werden können (Helbling, 2016, S. 37; nach Klieme-Gutachten, 2007, S. 73-74). Werden dabei die eigenen Fähigkeiten in der Zone der nächsten Entwicklung als belastbar erlebt (Vygotsky, 1978), indem die vorhandenen Fähigkeiten auf eine neue, schwierigere Anforderung angewendet werden können, erfahren die Lernenden die bisherigen und die neu erworbenen Kompetenzen als bedeutsam und sinnvoll (Adamina & Hild, 2019). Nach Adamina und Hild (2019, S. 128) sollten Lehrpersonen deshalb folgende Gesichtspunkte bei der Vorbereitung und Durchführung in Bezug auf die Lernenden beachten, indem sie

- die Aufgaben an grundlegenden Kompetenzen orientieren (Wissen und Können, Erfahrungen, Interessen)
- einen Bezug zum Kontext, zur Situation der Lernenden herstellen, aber auch zur Bedeutsamkeit der Anforderung als möglichst authentische Situation
- an die Voraussetzungen und das Vorwissen der Lernenden zum Lerngegenstand anknüpfen,
- mit Bezugspunkten zu den bisherigen Lernerfahrungen, zum Thema bzw. Unterrichtsverlauf verbinden
- Bearbeitungs- und Antwortformate (Struktur, Offenheit, Lernwege) beachten
- die Anforderungsmerkmale, z. B. Komplexität, Material klären
- Differenzierungsmöglichkeiten in Bezug auf Ansprüche, Interessen, Leistungsniveaus integrieren
- Unterstützungsangebote durch Scaffolds und Rückmeldungen schaffen
- Möglichkeiten zur Selbst- und Fremdbeurteilung und zur Lerndiagnose einbauen

2.4 Fazit: Studienaufträge der Fernlehre als Anforderungssituationen

Aufträge bzw. Aufgaben zu entwickeln, welche diese Voraussetzungen annähernd erfüllen, stellt angesichts der Einschränkungen während des Lockdowns und der mir zu Verfügung stehenden digital-technologischen Fähigkeiten eine besondere Herausforderung dar. In der Rückschau können für das Wahlmodul „Weltanschauliche und religiöse Vielfalt“ vier Anforderungsbereiche umrissen werden, die ich hier nach den oben beschriebenen, theoretischen

Bezügen aufliste und dabei die vorhandenen Ressourcen beschreibe:

Alignment: Kohärenz bezüglich Vorgaben, Ausrichtung und Anliegen des Moduls, ihrer Aufnahme und Bearbeitung in den Aufträgen sowie den Ergebnissen im Leistungsnachweis
<p>Ressourcen Dozentin und Studierende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modulausschreibung gemäss Studienplan mit Anpassungen an die Corona-bedingte Situation. • Kenntnisse und Anwendungen des ko-konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnisses im Fachbereich Natur, Mensch Gesellschaft: Lernen als möglichst eigenständiger Aufbau und Veränderung von Kompetenzen mit Hilfe von kooperativ angelegten, situierten und kumulativen Lernarrangements (Adamina et al., 2015). • Literatur und Lehrmittel zu religionskundlichen Lerngegenständen und ihrer Didaktik
Modelle der Hochschuldidaktik und Berufsbildung: Theoretische Modelle; typische berufliche Handlungssituationen (erwartete Kompetenzen) des Lehrberufs und leitende Beispiele zu ihrer konkreten Bearbeitung
<p>Ressourcen Dozentin und Studierende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterlagen des E-Portals „Kompetenzorientierte (philosophische) Gesprächsführung“ (Bietenhard, 2020): Transkriptausschnitte aus Gesprächen und Interviews (Online Juni 2020) • Situationsbeschreibungen aus eigener Sammlung, Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien • Digitalisierte Literatur und Lehrmittel zu religionskundlichen Lerngegenständen und Didaktik
Auftragsgestaltung: Die Erarbeitung der Aufträge mit Scaffolds und Offenheit gegenüber den individuellen Lernwegen und den Studienerwartungen in einer unmittelbar veränderten Situation
<p>Ressourcen Dozentin und Studierende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Vertrauen in die Eigenleistung der Studierenden und ihre Fähigkeit, ihr Studium selbstverantwortlich zu organisieren, ermöglichen flexible Anpassungen und motivierte Mitarbeit • Lehrerfahrung der Dozentin und hochschuldidaktische Kenntnisse • Digitalisierte Literatur und Lehrmittel zu religionskundlichen Lerngegenständen und Didaktik
Digitale Fernlehre: Technik, Methoden, Materialien
<p>Ressourcen Dozentin und Studierende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plattform Ilias, Emails, allmählicher Aufbau von Kommunikationstools (Zoom) • Unterstützung durch den Informatiksupport der Pädagogischen Hochschule Bern • Schriftliche Aufträge auf Worddateien für die direkte Bearbeitung

Tabelle 1: Übersicht der Herausforderungen in der Formulierung von Fernlehreaufträgen

Obwohl die Umstellung auf die ausschliesslich digitale und präsensfreie Lehre unvermittelt war, sprechen die drei ersten Bereiche doch allgemeine hochschuldidaktische Ansprüche an. Eine besondere Herausforderung, die mir in diesem Ausmass neu und fremd war, ergibt sich aus dem letzten Bereich, der ausschliesslich digitalen Fernlehre. Da die gesamte Lehre an der Hochschule unvermittelt auf digital umstellte, sollten die Studierenden ohne viel Aufwand zu den Informationen und Aufträgen kommen. Und die digitale Bearbeitung sollte den Studierenden nach Möglichkeit auch Vorteile und Einsichten bringen.

3 Durchführung und Modulauswertung

3.1 Auftragsgestaltung

Auf dem oben skizzierten Hintergrund formulierte ich die Aufträge für die ersten vier Seminarsitzungen. Ihr Kernstück bestand jeweils aus einem leitenden Beispiel, das sich auf eine typische Situation des beruflichen Handelns von Lehrpersonen bezog und mit der Bearbeitung der entsprechenden theoretischen Literatur verbinden liess:

Leitendes Beispiel	Typische Situation/en	Theoretische Modelle	Ressourcen
Auftrag 1: Transkriptausschnitt aus einem kinderphilosophischen Gespräch einer vierten Klasse zu den Fragen: Was heisst, geboren zu werden? Woher kommen wir?	Sachwissen Lehrperson: Religionskonzepte und Anschauungsvielfalt, Bezüge zu eigenen Wahrnehmungen und den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern	Annäherungen an Facetten des Religionsbegriffs wahrnehmen, beschreiben und bearbeiten: Baumann & Stolz, 2007, S. 21-38 Bühler et al., 2009, S. 47-51	Anknüpfungen an eigene lebensweltliche Wahrnehmungen und Bezüge schaffen zu Modellen und Theorien Strukturierter, kumulativ gestalteter Auftrag
Auftrag 2: Transkriptausschnitte aus kinderphilosophischen Gesprächen zur Wahl: Kindergarten: Engelsvorstellungen 3. Klasse: Mose und der brennende Dornbusch	Fachwissen und diagnostische Kompetenz: Zwischen subjektiven Vorstellungen und belastbaren Konzepten unterscheiden Beliefs und Rolle der Lehrperson im religionskundlichen Lernen	Bühler et al., 2009: Kapitel 1 zum Religionsbegriff Handout Bietenhard aus Vorlesung (vgl. Bietenhard, 2020, Handreichung 11, erste Portal-seite)	Beschreibendes Erkunden, zuordnen und Bezüge schaffen Austausch im Tandem über Zoom Strukturierter, kumulativ gestalteter Auftrag
Auftrag 3: Tonbildschau aus dem Lehrmittel Himmelszeichen über zwei Kinder mit tamilischer Hindu-Religionszugehörigkeit im Schweizer Kontext	Fachwissen und pädagogisches Wissen: Kontextualisierung von religiösen Ausdruckweisen	Bühler et al., 2009, S. 55–72 (Kapitel zum Hinduismus) Religionsdidaktisches Modell nach Kilchsperger (2015)	Teilnehmendes Beobachten, Perspektivenwechsel Didaktischer Selbstversuch zum Begriff Atman Strukturierter, kumulativ gestalteter Auftrag
Auftrag 4: Deutungen einer dritten Klasse zu einer Dilemmageschichte aus dem Hinduismus im Wechselspiel mit Sachwissen	Fachwissen und fachdidaktisches Wissen: Religion/en im Unterricht erkunden und Deutungs-wissen aufbauen: Eine Dilemmageschichte aus dem Hinduismus kontrovers diskutieren	Bühler et al., 2009, S. 55–72 (Kapitel zum Hinduismus) Didaktische Angaben zu den Merkmalen einer strukturierten Erzählauslegung und eines ethischen Dilemmas im Auftrag.	Beschreibendes Vorgehen, zuordnen, vergleichen Anwendung des Fach- und Sachwissens Strukturierter, kumulativ gestalteter Auftrag

Tabelle 2: Übersicht der Studienaufträge

Die Studierenden informierte ich mit einer Email über das Vorgehen und die Ablage im Veranstaltungsordner auf der Ilias-Plattform. Ebenfalls legte ich dort eine kleine Anleitung mit formalen Vorgaben zur Bearbeitung der Aufträge ab. Es bestand immer die Möglichkeit, sich bei Anliegen per Email oder Telefon an mich zu wenden, dies wurde vereinzelt wahrgenommen. Für die fünfte Sitzung organisierte ich ein digitales Treffen auf der Plattform Zoom, bei dem wir offene Fragen klärten und einen Austausch über Erkenntnisse und Ergebnisse aus den Aufträgen vornahmen. Danach hatten die Studierenden noch eine Woche Zeit vor der Abgabe der vier Aufträge als Leistungsnachweis zu bearbeiten (Aufträge Anhang 2 und Anhang 3)¹.

3.2 Weiterführung und Auswertung des Moduls

Im folgenden Seminarverlauf thematisierten wir weitere religionskundliche Inhalte anhand ähnlich aufgebauter Aufträge sowie das Spannungsfeld des Umgangs mit persönlichen Überzeugungen von Lernenden oder Eltern. Dabei führten wir regelmässig eine Zoomkonferenz durch. Zum Abschluss bat ich die acht Studierenden um eine Rückmeldung zum Modul, welche sie an eine Hilfsassistentin schickten, die sie anonymisierte und an mich weiterleitete. Die Fragen orientieren sich an den oben skizzierten Merkmalen reichhaltiger Lernaufgaben und fokussieren die digitale Form der Aufträge und ihrer Bearbeitung.

¹ Die Arbeit einer Studentin kann bei der Autorin angefordert werden.

3.2.1 Formale und didaktische Gestaltung, Anforderungen der Aufträge

Hier zeigen die Rückmeldungen ein unterschiedliches Bild. Während einige Studierenden dem Aufbau der Aufträge sehr gut folgen konnten und sie für kumulative Lernprozesse nutzten, bekundeten andere Mühe mit dem Wechsel zwischen Fliesstexten, Tabellen und Aufzählungen. Inhaltlich wurden die Aufträge als interessant und anspruchsvoll wahrgenommen, insbesondere die Theoriebearbeitung des Religionsbegriffs zu Beginn und deren Anwendung auf die Gesprächstranskripte. Allerdings bemerkten etliche, dass die regelmässige Struktur Routine brachte und die Konzentration auf die inhaltliche Bearbeitung unterstützte. Als hilfreich empfanden die Studierenden die formalen Vorgaben zur Arbeitsweise sowie die genauen Angaben zum Umfang der Antworten. Diese Wahrnehmungen der Auftragsgestaltung spiegelte sich denn auch in unterschiedlichen Leistungsniveaus der Bearbeitungen, von der studentischen, eher unverbundenen Abarbeitung der einzelnen Aufgaben bis hin zur kumulativen, kreativen Ausgestaltung als künftige, professionell tätige Lehrperson.

3.2.2 Selbstständigkeit und Modus der Bearbeitung und des Leistungsnachweises

Überwiegend schätzten die Studierenden die Anpassung des Leistungsnachweises auf die Ergebnisse der Auftragsbearbeitungen, die selbstverantwortete Zeiteinteilung und den dadurch gewährleisteten Freiraum, da sie durch die Ansprüche der anderen Studienmodule und die Umstellung auf ausschliesslich digitale Lehre sehr gefordert waren. Das Angebot, bei mir Beratung zu holen, wurde als Rückhalt in Reserve anerkennend vermerkt. Die Möglichkeit, mit anderen Studierenden auszutauschen oder Aufträge gemeinsam anzugehen, wurde hingegen sehr wenig genutzt. Eine Begründung war, dass sie sich nicht kannten. Zwei Studentinnen arbeiteten von Beginn an im Tandem und gaben auch einen erweiterten Leistungsnachweis ab, indem sie ihre Kooperation auswerteten.

3.2.3 Kompetenzerweiterung und erkennbare Ziele, Blickpunkt eigene Unterrichtstätigkeit

Der methodisch geleitete Zugang auf religionskundliche Inhalte wurde zunächst als anspruchsvoll erlebt. Religiöse Sachverhalte und Situationen zunächst beschreibend und anhand theoretischer Modelle und Literatur anzugehen, war für die meisten ungewohnt. Zunehmend konnten die Studierenden den methodischen Vergleich mit anderen Studieninhalten vornehmen und eine objektive Sicht auf religionskundliche Inhalte entwickeln. Dies entlastete sie vom Anspruch der eigenen Positionierung und führte sie dazu, ihre künftige wissensbezogene, fachdidaktische und pädagogische Rolle als Lehrperson zu fokussieren. Dabei fanden sie es als zielführend, konkrete didaktische Modelle auf Unterrichtsbeispiele anzuwenden. Die leitenden Beispiele bewerteten sie als hilfreiches Material aus authentischem Unterrichtsgeschehen, doch benannten einige die komplexen Ansprüche, mit weltanschaulichen Vorstellungen sachgerecht umzugehen. Alle Studierenden beschrieben ein zunehmendes Interesse am Lerngegenstand, eine gewonnene Sicherheit im Umgang mit entsprechenden Anforderungen und die Vorfreude auf eigene Unterrichtserprobungen.

3.2.4 Einschätzungen zum situierten Lehren und Lernen in der digitalen Fernlehre

Alle Studierenden meldeten zurück, dass die realen Begegnungen an und mit Religionsgemeinschaften ihnen sehr fehlten, ebenso die Gruppendiskussionen im analogen Seminar. Auch fanden die meisten es schwierig, sich an den Zoom-Diskussionen im Plenum zu beteiligen und beurteilten daher meine Beiträge als zu monologisch. Als Entwicklungsvorschläge brachten sie ein:

- Virtuelle Begehungen von Religionsorten anbieten
- Digitale Möglichkeiten zum Kommunizieren nutzen, z. B. über Gruppendiskussionen in Break-out rooms
- Beiträge der Dozentin strukturiert und kurz einbringen
- Eine virtuelle Begegnung mit Lehrperson aus der Praxis ermöglichen, die ihr religionsdidaktisches Konzept vorstellt.

4 Fazit

Der hier vorgestellte, reflexive Durchgang durch ein Modulangebot während des Corona-Lockdowns führte sowohl zu eigenen Klärungen und als auch zu Entwicklungsanzeigen. Zum einen wurde mir bewusst, wie wichtig der Rekurs auf grundlegende und abgestützte didaktische Konzepte sowie auf eine strukturierte Vorgehensweise ist, um eine unbekannte Lehrsituation in einer gesamtgesellschaftlich enorm anspruchsvollen Situation anzugehen.

Konstitutiv sind dabei der Blick auf die Modulziele, den anstehenden Studienabschluss der beteiligten Studierenden und das Bestreben, geordnet und klar zu kommunizieren. Der Beizug von Professionsmodellen, hier waren es diejenigen von Kaiser und der COACTIV-Studie, gaben mir hilfreiche Gerüste für die kohärente Entwicklung der Aufträge, gerade auch bei der Gestaltung von nicht selbst erlebten, leitenden Beispielen. Ebenso sind die Anliegen des ko-konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnisses bewusst in die Studiengestaltung aufzunehmen. Aufgrund der Rückmeldungen besteht in der Gestaltung der Aufträge (Lernaufgaben) Entwicklungspotenzial, denn nicht die autonomen Hochleistenden müssen zuerst im Blickfeld sein, sondern diejenigen mit Aufnahme- und Bearbeitungsschwierigkeiten. Die präsensfreie, digitale Lehre kann zudem Anonymisierungstendenzen verstärken, die zu Ausgrenzungen von durchaus fähigen Auszubildenden führt. Die durchwegs guten bis ausgezeichneten Auftragsbearbeitungen bestätigten jedoch das in die Studierenden gesetzte Vertrauen, dass sie verantwortlich und engagiert selbstorganisierte Studienaufträge zu bearbeiten in der Lage sind.

Die Gestaltung der Aufträge ist von zentraler Bedeutung. Sicher kann ein optimierter Einsatz von digitalen Medien dazu beitragen, aber das Medium allein ersetzt den Auftrag nicht (vgl. Petko et al., 2018). Authentische Lernsituationen, Begegnungen mit Menschen und Orten sowie dialogische Austauschmöglichkeiten sind jedoch – auch nach Einschätzung der Studierenden – konstitutive Bestandteile religionskundlichen Lernens. Optimierte digitale Technologieanwendungen bieten Annäherungen, ab und zu auch eine durchaus produktive Laborsituation bzw. Übungs- und Anwendungsgelegenheiten. Sie sind jedoch kein Ersatz für die authentische, begegnungsintensive und sinnlich erfahrbare Auseinandersetzung mit dem analogen Lerngegenstand, mit Menschen und Orten.



Über die Autorin

Sophia Bietenhard ist Dozentin für Natur, Mensch, Gesellschaft und dort besonders zuständig für Ethik, Religionen, Gemeinschaft am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern.
sophia.bietenhard@phbern.ch

Literatur

- Adamina, M.; Balmer, T.; Gfeller, S.; Hirt, U.; Michel, J. et al. (2015). *Kompetenzorientiert Unterrichten mit dem Lehrplan 21. Grundlagendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern, Teil 2*. Bern: PHBern und Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Am 6. Juli 2020 bezogen von: https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente-Microtes/Lehrplan_21/Grundl_Doku_LP21_Bern_Teil_2_Kompetenzen.pdf
- Adamina, M. & Hild, P. (2019). Mit Lernaufgaben Kompetenzen fördern. In P. Labudde & S. Metzger (Hg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.-9. Schuljahr*. (S. 119–134). Bern: Haupt.
- Baumann, M. & Stolz, J. (2007). *Eine Schweiz – viele Religionen: Risiken und Chancen des Zusammenlebens*. Bielefeld: transkript.
- Baumert J. & Kunter M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9(4), 469–520.
- Bietenhard, S. (2012). Impulse zur Instruktion und Konstruktion in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Giest, E. Heran-Doerr & C. Archie (Hg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 175–182). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Bietenhard, S. (2020). NMG-Sachunterricht: Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Kompetenzorientierte (philosophische) Gespräche führen im Kindergarten und auf der Primarstufe. Erläuterungen zum E-Portal KfUE-ERG. In *E_Portal kompetenzorientierte, fachspezifische Unterrichtsentwicklung*. Bern: Pädagogische Hochschule PHBern. Am 6. Juli 2020 bezogen von: <https://phbern.ch/e-portal-kfue0>
- Bietenhard, S. & Kalcsics, K. (2012). Natur-Mensch-Mitwelt für künftige Primarlehrpersonen in Bern. In M. Peschel, P. Favre & C. Mathis (Hg.), *SaCHen unterriCHten – Ausbildung im Bereich ‚Natur-Mensch-Gesellschaft‘ in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 55–66). Schneider: Hohengehren.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Bühler, W.; Bühlmann, B. & Kessler, A. (2009). *Sachbuch Religionen: Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam*. Horw: db-verlag.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2015). *Lehrplan 21*. Am 20. August 2020 bezogen von: <https://v-fe.lehrplan.ch>
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von W. Beywl & K. Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helbling, D. (2016). Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 2016(3), 34–47.
- HimmelsZeichen. Geschichten aus den Religionen. Lehrmittel Kindergarten bis 3. Klasse*. Hg. von der kantonalen Lehrplan- und Lehrmittelkommission des Kantons Bern. Bern 2010: Schulverlag plus.
- Kaiser, H. (2005a). *Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens*. Bern: hep.
- Kaiser, H. (2005b). *Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der konkreten Kompetenzen*. Bern: hep.
- Kaiser, H. (2008). *Berufliche Handlungssituationen machen Schule*. Winterthur: Swissmem Berufsbildung.
- Kilchsberger, J. R. (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Studienbuch Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (S. 203–212). Bern: hep.
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Petko, D.; Döbeli Honegger B. & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(2), 157–174.
- Tribelhorn, Th. (2008). *Knacknüsse der Hochschullehre. Ein Skript für situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Workshops*. Hochschuldidaktik der Universität Bern: Koordinationsstelle der Weiterbildung. Bern: Unveröffentlichtes Skript.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Berufliche Handlungssituationen im Dialog mit theoretischen Modellen nach Kaiser, 2008, S. 11; 31; weiterentwickelt für das KfUE-ERG-Projekt (Bietenhard, 2020)

Anhang 1: Programm und Leistungsnachweis

Wahlmodul Begegnung mit Religionen und Weltansichten
FS 2020
Sophia Bietenhard

PHBern
Institut
Vorschulstufe und
Primarstufe

Anhang 1 zum ZfRK-Beitrag

Zielsetzungen

Die Studierenden

- können religiöse Traditionen und weltanschauliche Trends gesellschaftlich, religionswissenschaftlich und konfessionskundlich einordnen,
- reflektieren sach- und theoriegeleitet Weltdeutungen und religiöse Überzeugungen,
- analysieren weltanschauliche Situationen, Phänomene und Lebensbeispiele und leiten daraus Schlüsse für die Berufspraxis ab,
- befassen sich mit religionsdidaktischen Modellen und beziehen sie auf die erlebten Beispiele.

Leistungsnachweis

LN: Fortlaufende schriftliche Auseinandersetzung mit dem Religionsbegriff: Abgabe am **Dienstag, 06.05.2020**.

SOL: Das Modul umfasst nach Studienplan 2013 2 ECTS und beinhaltet als Präsenzveranstaltung 10x3 SWS Seminarlektionen (= 30 Stunden). Dies ermöglicht eine selbstorganisierte Erarbeitung des Seminarstoffs sowie des Leistungsnachweises von 30 Stunden. Während des bisher vorgesehenen Corona-bedingten Ausfalls von sicherlich 5 Seminaranlässen (17./24./31./03./07./14.04) organisieren die Studierenden die Arbeit für das Wahlmodul selbstständig und im Austausch mit der Dozentin. Es dient sicher der Motivation und Ihrem eigenen Erkenntnisfortschritt, wenn Sie die inhaltliche Arbeit im Tandem leisten, mit den notwendigen Vorkehrungen zum Schutz vor einer Ansteckung.

Kosten: Sachbuch Religionen: CHF 25.00; später: Beitrag an Begegnungen: CHF 10.00

Dienstag 14.15 – 17.00 Uhr

Datum	Thema	Vorbereitung
DIN 12 17.03.20	<i>Religionsbegriff 1: Weltanschauliche Landschaft Schweiz; Veränderungen; Familien und Kinder; eigene Zugänge und Vorstellungen einordnen</i>	Ilias: Dubach/Fuchs; Stolz/Baumann; Transkript Sachbuch Religionen
DIN 13 24.03.20	<i>Religionsbegriff 2: Unterschiedliche Konzepte wahrnehmen und auf ein Unterrichtsgespräch beziehen</i>	Sb Religionen Transkript; Powerpoint-pdf
DIN 14 31.03.20	<i>Hinduismus</i> Religiöser Pluralismus und moralische Einigkeit: Eine Shiva-Erzählung	Sb Religionen, FrageZeichen: HLL und GB, S. 62
DIN 15 07.04.20	<i>Judentum</i> Befreiung aus der Sklaverei als Zentralereignis des Judentums: Die Exodusgeschichte	Sb Religionen, FrageZeichen HLL und GB, S. 18f. Materialien Ilias
DIN 16 14.04.20	<i>Zentrale Gestalt und Zentralereignis des Christentums: Jesus und die Ostererzählung: was ist nach dem Tod – Schüler_innen diskutieren</i>	Sb Religionen, Konfetti und HimmelsZeichen Materialien Ilias
DIN 17 21.04.20	<i>Ferienwoche</i>	
DIN 18 28.04.20	Präsentation und Diskussion der selbstständigen Arbeit <i>Erkunden von Religionen an Gegenständen > didaktische Zugänge</i>	Seminar von Roll Eigene Dokumentationen Kilchsperger 2015
DIN 19 05.05.20	<i>Islam: Traditionen, Glaubensleben, Integration</i> 15.30 Uhr: Begegnung mit islamischem Glaubensleben (Nuran Serifi, Islamischer Kulturverein Ahl Al Bayt, Nahe Europaplatz)	Sachbuch Religionen; Unterlagen Ilias
DIN 20 12.05.20	Ev.: Besuch im Hindu-Tempel (Haus der Religionen)	Sachbuch Religionen, Unterlagen Ilias
DIN 21 19.05.20	<i>Aktiv-entdeckendes Lernen in einem Kirchenraum</i> Erkundung der Dreifaltigkeitskirche in Bern	Unterlagen Ilias und asLO

Anhang 2: Vorgaben Aufträge

<b style="font-size: 1.2em;">PHBern Institut Vorschulstufe und Primarstufe		
DIN 22 26.05.20	<i>Situiertes Lernen am as Lernort Synagoge</i> (wetterabhängig) 11.15-12.45: Innenraum Synagoge, Kapellenstr. 2, Bern	Sachbuch Religionen, Unterlagen Ilias

Leistungsnachweis: Dokumentation Ihrer selbständigen Arbeit am Religionsbegriff

Sie erkunden in Einzel- oder Partnerarbeit unterschiedliche Aspekte des Religionsbegriffs, indem Sie diesen wie folgt auf Ilias dokumentieren:

- anhand der fortlaufenden Lektüreaufträge auf Ilias nachgehen und die Fragen dazu beantworten
- die Lektüre mit der Analyse von Unterrichtsgesprächen verbinden und Ihre Einblicke in die Vorstellungen und den Dialog von Schüler_innen über religiöse Fragen darstellen
- selber konkret begegnen und sachlich nachgehen und das Sie am
- Erzählungen aus den Religionen anhand ihrer Darstellungen in den NMG-ERG-Lehrmitteln kennenlernen und ihren Inhalte und Aussagen nachgehen

Vorgehen

Im Ilias-Ordner des Wahlmoduls finden Sie jeweils einige Tage vor dem Seminardatum den neuen Auftrag und zusätzliche Materialien abgelegt. Grundlegend ist ebenfalls das „Sachbuch Religionen“ von W. Bühler, B. Bühlmann und A. Kessler (Horw: db-verlag 2009), das Sie bei mir zum ermässigten Preis von CHF 25.00 beziehen können (Büro D 254 im F 8).

Sie gehen den Aufträgen nach, dokumentieren Ihre Erkundungen und Erläuterungen zu den Fragen und legen die Datei in Word-Format auf dem Ilias-Ordner ab, zu dem Sie Zugangsberechtigung haben. Ich werde Ihre Beiträge jeweils kurz kommentieren und dieses Feedback wieder auf Ilias ablegen. In der Regel umfasst die Arbeit an den Aufträgen 2-3 volle Stunden. Bitte melden Sie mir, wenn der Auftrag deutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt. Eine eigene Vertiefung ist jedoch immer willkommen. Sie können sich die Zeit selber einteilen, die Sie zur Erarbeitung benötigen. Ein Aufschieben bis zur letzten Woche vor dem 28. April empfiehlt sich jedoch nicht! Sprechen Sie sich mit einer Kollegin ab!

Materialien aus den Lehrmitteln sind jeweils auch auf dem Ilias-Ordner der entsprechenden Seminarveranstaltung abgelegt. Es lohnt sich jedoch, in der Bibliothek im zweiten UG rechts der Ausleihe gründlich in die Lehrmittel zu schauen: 1. Zyklus Konfetti und HimmelsZeichen; 2 Zyklus: Kunterbunt, Kaleidoskop, HimmelsZeichen (3. (- 4.) Kl.); FrageZeichen (4.-6. Klasse).

An der Seminarveranstaltung vom **28.04.2020**, die wir hoffentlich wieder gemeinsam abhalten können, werden wir Ihre Ergebnisse in einen produktiven Austausch bringen. Die Dokumentation ist dann abgeschlossen und wird anschliessend von mir beurteilt (s. unten). Bis Ende Mai erwarte ich Ihre aktive Teilnahme an den Seminarveranstaltungen.

Der Abschluss der LN-Dokumentation auf Ilias ist der 28.04.2020

Länge der Dokumentationsbeiträge pro Auftrag: EA ca. ½ – 1 Seite; Tandem: ca. 1 – 2 Seiten.

Beurteilungskriterien

	++	+	-	--
1. <i>Dokumentation – Sie</i>				
1 stellen zentrale Aspekte des Religionsbegriffs sachbezogen, begrifflich korrekt und differenziert vor,				
2 erläutern weltanschauliche und religiöse Erscheinungsformen und Aspekte der weltanschaulichen Landschaft im Kontext ihrer gelebten Praxis				
3 verbinden die Aussagen der Literatur mit der Analyse von SuS-Aussagen aus den Gesprächstranskriptionen				
4 interpretieren Erzähltraditionen anhand der zur Verfügung gestellten Literatur und stellen einen Bezug zwischen der eigenen deutung und derjenigen der SuS in den Gesprächstranskriptionen her ,				
5 beziehen Ergebnisse und Schlussfolgerungen für sich, Schule und Unterricht transparent und theoriengeleitet mit ein. Bezüge zu den Lehrmitteln (jeweils im Auftrag angegeben sind aufgenommen und verarbeitet.				
6 Es richtet sich nach den formalen Richtlinien des Instituts, nimmt sprachlich Rücksicht auf die Thematik (inklusive und interkulturell angepasst) und				

Wahlmodul „Weltanschauliche und religiöse Vielfalt“, FS 20, sb 2/3

<b style="font-size: 1.2em;">PHBern Institut Vorschulstufe und Primarstufe	
ist in Rechtschreibung und Syntax fehlerlos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
erfüllt / nicht erfüllt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

14.03.20, sb

Institut Vorschulstufe und Primarstufe
Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
T +41 31 309 23 11, info.ivp@phbern.ch, www.phbern.ch

PHBern
Pädagogische Hochschule

Anhang 2 zum ZfRK-Beitrag

Wahlmodul Weltanschauliche und religiöse Vielfalt, Frühlingssemester 2020

Sophia Bietenhard
Büro D. 254
Tel. B: 031 309 23 52
Tel. P: 031 352 37 62
sophia.bietenhard@phbern.ch

Vorgaben

- Sie können alle Aufträge auf der Wordvorlage der Aufträge bearbeiten, oder eine eigene Vorlage entwerfen und weiterführen.
- Sie können die Aufträge auch in Partnerarbeit erfüllen (digitales Hin und her oder abstandsgerechte Bearbeitung). Videokonferenzen beispielsweise über: <https://zoom.us>.
- Richten Sie im entsprechenden Ilias-Ordner (Dokumentationen Leistungsnachweis) einen Unterordner an, in dem Sie fortlaufend Ihre Auftragsdokumentationen ablegen und als Worddatei abspeichern: Vornamen-Namen_Datum (Beispiel: SBietenhard_2020-03-17).
- Die Aufträge sind auf ein beschreibendes und analysierendes Vorgehen gerichtet, anhand von Phänomen und Beispielen, die allgemein zu beobachten sind. Sehr persönliche Bezüge oder Bekenntnisse erwarte ich nicht von Ihnen, aber eigene Beobachtungen oder erlebte Ereignisse können Sie beispielhaft einbringen, wenn Sie möchten und wenn Sie denken, daran etwas exemplarisch zur Frage aufzuzeigen. Für mich als Leserin Ihrer Ausführungen sind jedoch der sachliche Bezug und die Bearbeitung von Erfahrungen, welche sich auf den Auftrag und die Literatur/Theorie stützt, wesentlich. Auch bei der Bearbeitung fremder Beispiele ist zunächst die Beschreibung und nicht ein vorschnelles Urteil wichtig.
- Bitte halten Sie sich ungefähr an die vorgegebene Zeilenzahl, es kann auch weniger sein als was angegeben ist. Dies bedingt auch eine gewisse redaktionelle Bearbeitung Ihrer Einträge (unnötige Floskeln streichen, Redundanzen kürzen, beachten von Syntax- und Orthographieregeln).

SBi, 16.03.2020

Anhang 3: Auftrag

Institut Vorschulstufe und Primarstufe
 Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
 T +41 31 309 23 11, info.ivp@phbern.ch, www.phbern.ch

PHBern
 Pädagogische Hochschule

Wahlmodul Weltanschauliche und religiöse Vielfalt, Frühlingssemester 2020

Sophia Bietenhard

Büro D. 254

Tel. B: 031 309 23 52

Tel. P: 031 352 37 62

sophia.bietenhard@phbern.ch

Beachten Sie die Vorgaben im Dokument auf Ilias!

Auftrag am 24. März 2020: Religion – ein Begriff mit vielen Facetten

1. Lektüre Sachbuch Religionen, Einleitung „Was ist Religion?“ (Teile 1 und 2)

Das Sachbuch Religionen ist wie folgt aufgebaut:

- Weisse Seiten: Text mit Erläuterungen zum Kapitelthema
- Grau hinterlegte Texte und Fotos: Zitate aus Religionsquellen und Wissenschaft zur Veranschaulichung der Ausführungen der weissen Seiten. Diese Beispiele können Sie aus eigenem Interesse bei der Lektüre aufsuchen und in Bezug setzen zum Erklärungstext
- Am Schluss jedes Kapitels finden Sie etliche Internetlinks zu zuverlässigen Seiten mit weiteren Informationen zum Thema

A. Austausch zur Lektüre Kapitel „Was ist Religion?“

Wenn Sie die Aufträge im Wahlmodul zu dritt bearbeiten, können Sie die Lektüre der beiden Kapitel auch unter sich aufteilen. Aber es ist sicher gewinnbringend, wenn Sie beide Teile lesen. Tauschen Sie dann über eine Videokonferenz (zoom.us ist bis zu 40 Minuten gratis) über Ihre Erkenntnisse und Ergebnisse aus. Wenden Sie dabei die eine oder andere Aussage aus den Erläuterungen auf einen Quellentext oder ein Bild an – was meint Ihr Gegenüber dazu?

Tandems (Adressliste auf Ilias im Ordner Dokumentationen Leistungsnachweis):

[...]

B. Dokumentation zu einigen Definitionen des Religionsbegriffs im Sachbuch Religionen (einzeln oder zu zweit)

Benennen Sie hier 3-4 weitere Bezüge zwischen Religionskonzepten, welche das Sachbuch in Kap. 1 und 2 beschreibt und einem der Quellentexte oder Zitate in den grau hinterlegten Seiten. Vielleicht passt auch eine Ihrer Überlegungen aus der Bearbeitung des Auftrags dazu?

Sachbuch Religionen, Seite Zitat aus den grau hinterlegten Texten und/oder auch aus Ihren Bearbeitungen zum Auftrag am 17.03.2020	Sachbuch Religionen, Seite, Kurze Inhaltsangabe und eigener Kommentar
S. 16/4: „Die Religion ist das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit. Religion ist Sinn und Geschmack fürs Unendliche.“ (Schleiermacher)	S. 26: Der Mensch als religiöses Wesen In Befragungen besagt eine Mehrheit von Menschen, dass sie sich zwar ungebunden fühlen von religiösen Institutionen, jedoch an eine höhere Macht glauben und in Situationen von Not und Krisen beten würden. Viele sagen auch, dass es doch zum menschlichen Wesen gehöre, sich getragen zu wissen. Allerdings: Wissen sich Humanisten nicht auch von der allgemeinen Mitmenschlichkeit getragen, oder Marxisten vom Ziel der sozialen Gleichheit?

Sachbuch Religionen, Seite Zitat aus den grau hinterlegten Texten und/oder auch aus Ihren Bearbeitungen zum Auftrag am 17.03.2020	Sachbuch Religionen, Seite, Kurze Inhaltsangabe und eigener Kommentar

C. Anwendung auf Schule und Unterricht und Erweiterung der Definitionen

Auf Ilias zum 24.03.20 finden Sie eine Powerpointpräsentation, welche die Ausführungen aus dem Sachbuch aufnimmt, nach Konzepten (a-c) ordnet und eine weitere, religionswissenschaftliche Definition hinzufügt (d, nach A. Taves).

- Zu jedem Konzept finden Sie 1-2 erläuternde Folien. Ich erlaube mir ab und zu, auch eine anschauliche Aussage aus Ihren Erarbeitungen aufzunehmen, hier als erstes ein Zitat von L. Stuckli! Damit möchte ich Ihre Beiträge zum Dialog zum Religionsthema aufnehmen und weiter anregen!
- Definitionsbereich c (Funktion und Inhalte von Religion) entspricht ungefähr den Ausführungen des Sachbuch S. 20ff. und dem Religionskonzept der HLL (Hilfen für die Lehrerinnen und Lehrer der Lehrmittel FrageZeichen und HimmelsZeichen; s. Ilias).

Auftrag C.1 (einzeln oder im Tandem)

Zu allen vier Religionskonzepten (a-d) finden Sie auf Ilias im Auftragsordner einen Ausschnitt aus zwei Gesprächstranskripten mit Schüler_innen, eines aus einem Kindergarten zu Engelsvorstellungen, eines aus einer dritten Klasse zur Erzählung über die Begegnung des Mose mit dem brennenden Dornbusch (Altes Testament, 2. Buch Mose, Kap.3).

Sie können eines der Transkripte bearbeiten, oder auch beide. Bitte ergänzen Sie die folgende Tabelle mit je einer Aussage der Lernenden aus KG oder 3. Kl., die auf das jeweilige Konzept verweisen.

Religionskonzept	KG / 3. Kl.	Beispiele aus den Gesprächstranskriptionen
Mensch sein	KG	
	3.Kl.	
Zeichensystem	KG	
	3.Kl.	
Funktion bzw. Dimension	KG	
	3.Kl.	
Zuschreibung als „besonderes Ding“ mit rel. Bedeutung	KG	
	3.Kl.	

Auftrag C.2 (einzeln)

In den SuS-Aussagen klingen die unterschiedlichen Konzepte bereits an. Was heisst dies für Ihre Rolle als Lehrperson? Ein Gerüst geben Ihnen die Weisungen aus dem Beutelsbacher Konsens zur politischen Bildung, den ich auf den ERG-Unterricht übertragen habe. Nehmen Sie die eine oder andere Richtlinie, um wesentliche Merkmale der Rolle einer Lehrperson zu beschreiben. Sehen Sie vielleicht im einen oder anderen Gespräch eine Stelle, bei der sich die Lehrperson besonders an diese Richtlinien hält oder auch, wo sie die Grenzen des Möglichen ritzt?

Beutelsbacher Konsens	Meine/unsere Gedanken
<p>1. Überwältigungsverbot: Keine erwünschten Meinungen erzwingen oder Lernende an einem selbständigen Urteil hindern.</p> <p>2. Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.</p> <p>3. Die Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, eine Situation, in der es um Sinn- und Wertefragen aus Ethik, Religionen und Gemeinschaft geht, mit überprüfbaren Mitteln zu analysieren und die eigene Interessenslage darzustellen.</p> <p>(sb, abgeleitet aus dem Beutelsbacher Konsens zum politischen Lernen, Handbuch zur politischen Bildung, S. 170ff.; vgl. Ebel 2015)</p>	

Vertiefende, freiwillige Lektüre (Ilias):

- Interview mit Thomas Hürlimann vom Samstag, 22. Oktober 2016 (Der Bund)
- Zeinab Ahmadi 2018: Kulturelle Wurzeln
- Interview mit R. Schulze: Religion und Gesellschaft als Zwillingsspaar (Neue Wege 2014/8)
- Helbling, D. (2018): Wie Kinder Religion und Religionen begegnen. In Adamina, M.; Kübler, M.; Kalcics, K.; Bietenhard, S.; Engeli, E. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 291-311. (Ganzer E-Band in Ilias unter „Weiterführende Literatur: Didaktische Literatur“)

20.03.2020, SBI

L'enseignement sur les religions en ligne, à distance, avec ou sans urgence : retour d'expériences dans des universités suisses et canadiennes

Florence Pasche Guignard

Tout en proposant des considérations générales sur l'enseignement à distance et en ligne, cet article rend compte de quelques expériences pratiques d'enseignement en sciences religieuses ayant eu lieu ces dernières années, en présentiel et en ligne, dans divers contextes universitaires suisses et canadiens. Après un rappel de quelques distinctions utiles, l'article examine comment une situation de crise comme celle de la COVID-19 peut affecter les étudiant-e-s et quelles en sont les conséquences sur leurs apprentissages, notamment au niveau de leur environnement de vie et d'étude et de l'accès à l'infrastructure nécessaire aux cours en ligne. La question de la fracture numérique est abordée, ainsi que celle des réponses institutionnelles. Finalement, cet article examine, parmi de nombreux « trucs et astuces », lesquels ont été les plus utiles à la mise en place de cours en sciences religieuses dispensés en ligne, avec et sans urgence.

Dieser Artikel bietet allgemeine Überlegungen zum Fern- und Online-Unterricht und berichtet über einige praktische Erfahrungen mit der Lehre der Religionswissenschaft in verschiedenen schweizerischen und kanadischen Universitätskontexten in den letzten Jahren, sowohl im Präsenzunterricht als auch online. Nach einer Auffrischung einiger nützlichen Unterscheidungen untersucht der Artikel, wie sich eine Krisensituation wie die von COVID-19 auf die Studierenden auswirken kann und welche Folgen dies für ihr Lernen hat. Dies insbesondere in Bezug auf ihre Lebens- und Studenumgebung und den Zugang zu der für Online-Kurse erforderlichen Infrastruktur. Das Thema der digitalen Kluft wird ebenso angesprochen wie die Frage nach eher institutionellen statt individuellen Antworten gestellt. Schliesslich untersucht dieser Artikel, welche der vielen "Tipps und Tricks", die im Frühjahr 2020 umgesetzt wurden, für die Umsetzung von Online-Kursen in Religionswissenschaften am nützlichsten waren, unabhängig davon, ob diese im Voraus geplant oder in der Lockdown-Situation dringlich waren.

In addition to offering general considerations on distance and online teaching, this article reviews some practical experiences of teaching in religious studies in recent years, face-to-face and online, in various Swiss and Canadian university contexts. After a reminder of some useful distinctions, it examines how a crisis situation like that of COVID-19 can affect students and which consequences this has on their learning, especially in their living and study environment, and on the access to the infrastructure necessary for online courses. The issue of the digital divide is addressed, as well as that of institutional rather than individual responses. Finally, the article examines which of the many online teaching "tips and tricks" given in the spring of 2020 were more useful than others for courses specifically in religious studies taken online, whether or not the situation is urgent.

1 Introduction

1.1 Le contexte de ce retour d'expériences

Cette contribution vise d'abord à tirer des leçons plutôt qu'à en donner en partageant un retour d'expériences d'enseignement dans des universités suisses et canadiennes. L'enseignement en ligne ou à distance est souvent fustigé comme de moindre qualité que celui dispensé en classe. À l'heure où de nombreuses universités ont été contraintes à y recourir dès mars 2020 en raison de la crise de la COVID-19, il convient de recentrer la discussion sur les façons d'améliorer les cours en ligne tout en exigeant de s'en donner les moyens. En examinant de façon critique l'impact de cette situation de crise sur mes étudiant-e-s et mon enseignement, je partage dans cet

article quelques réflexions sur les adaptations par rapport à un enseignement en présentiel qui présuppose que le campus universitaire soit ouvert et accessible, avec toutes ses ressources habituelles. J'y évoque aussi quelques outils numériques, dont certains que j'utilise depuis longtemps et d'autres que j'ai découverts dans cette situation d'urgence. J'aborde également la question des ressources mises à disposition par les universités et par d'autres instances tant du côté des enseignant-e-s que des étudiant-e-s.

Tout d'abord, cette introduction revient sur quelques distinctions fondamentales entre l'enseignement « à distance » et l'enseignement « en ligne » qui sont souvent superposés, et entre les modes « asynchrone » et « synchrone ». Elle souligne aussi la différence entre des cours prévus pour être dispensés en ligne et un passage au mode à distance décidé dans une situation d'urgence, dans la durée ou non. La seconde section se concentre sur quelques-unes des difficultés auxquelles font face les étudiant-e-s. La troisième aborde ensuite le défi de la fracture numérique. Alors que les formations et guides d'enseignement en ligne se sont multipliés au printemps 2020, l'avant-dernière section aborde les « trucs et astuces » qui sont les plus applicables dans le cadre d'un enseignement des sciences religieuses à un niveau universitaire. En plus d'offrir quelques conseils de base, cette quatrième section examine quelques questions propres à l'enseignement sur les religions d'un point de vue académique, comme la pertinence d'intégrer un point de vue qui reflète une perspective de l'intérieur d'une tradition religieuse (émique) dans les cours et le rôle des images et documents multimédias. Enfin, la conclusion invite à considérer nos contextes d'enseignement en nous y adaptant et à exiger qu'on nous donne les moyens d'un enseignement en ligne de qualité en particulier en sciences religieuses puisque cette discipline se prête mieux que d'autres à un enseignement en ligne et qu'elle peut trouver là une occasion de rayonner.

Loin d'être une experte des cours à distance ou de la pédagogie, plus de quinze ans d'enseignement en sciences religieuses dans divers contextes académiques et linguistiques¹ me permettent de revenir sur ce que j'ai appris par l'utilisation de divers outils et environnements, numériques ou non. Sur le plan technologique, j'ai utilisé les plateformes Moodle, Piazza, Blackboard, D2L/Brightspace et MonPortail ainsi que divers outils de communication qu'on trouve également hors du milieu académique, tels que Zoom ou Teams. Les références en fin d'article renvoient aux sites de ces plateformes ainsi qu'aux autres ressources et outils nommés.

1.2 Distinctions utiles

La situation de crise entraînée par les mesures liées à la COVID-19 a favorisé le recours à des outils et ressources numériques et le développement de compétences dans les domaines souvent juxtaposés de l'enseignement « à distance » et « en ligne ». Il convient d'explicitier cette distinction dès le début de cet article. L'enseignement « à distance » existe depuis longtemps : les « cours par correspondance » reçus et renvoyés par la poste en sont un exemple, de même que ceux donnés en direct via le réseau de télécrit dans les régions éloignées du Bas-St-Laurent en 1968 déjà (archivesRC 2020, Radio Canada). Les cours « à distance » sont désormais pour la plupart aussi des cours « en ligne » puisqu'ils sont dispensés sur Internet, avec des modalités qui impliquent plus ou moins de synchronicité et d'interactivité, ce dont cet article discutera également. Les cours « en ligne » sont non seulement suivis « à distance » par les étudiant-e-s, mais ils sont donnés par le biais de plateformes ou « environnements numériques d'apprentissage ». Ces derniers deviennent un véritable « lieu virtuel » d'apprentissage et représentent davantage qu'un média de transmission.

Une autre définition préliminaire importante est celle entre « synchrone » et « asynchrone » : la première suppose une présence en ligne à un moment déterminé qui est fixé par avance (par exemple : mercredi de 8h30 à 11h20, en ayant pris soin de préciser la zone horaire pour les étudiant-e-s à l'international). Un cours « asynchrone », en revanche, n'a pas d'obligation de présence à des moments-clés, malgré certaines exigences et délais (participations actives à des forums, questionnaires à effectuer, ou travaux écrits à remettre à temps). Les cours asynchrones rendent plus flexible l'organisation du travail de l'étudiant-e. Ainsi, une vidéo préenregistrée reste accessible à 15h00 de l'après-midi comme à 2h45 du matin. Contrairement à une idée répandue, le mode asynchrone permet aussi des interactions entre l'enseignant-e et ses étudiant-e-s ou entre les étudiant-e-s, mais sans la même immédiateté et réactivité que le mode synchrone. On trouve également des formats hybrides, avec certaines parties du cours synchrones et d'autres asynchrones, ainsi que des cours en « comodal » : l'enseignant-e donne le cours dans une salle équipée où se trouve un groupe d'étudiant-e-s tandis qu'un autre groupe accède au même contenu à distance, et parfois en différé. Choisir de pouvoir y assister tantôt en classe et tantôt à domicile offre une grande flexibilité à l'étudiant-e.

¹ J'ai travaillé en Suisse dans des facultés de Lettres et de Théologie et de sciences des religions, aux universités de Lausanne et de Fribourg, ainsi qu'à l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne. Au Canada, j'ai enseigné à l'University of Toronto, sur le campus St-George et sur celui de l'University of Toronto Mississauga. J'ai aussi été chargée de cours à Ryerson University au centre-ville de Toronto. Depuis janvier 2020, je suis professeure adjointe à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval, à Québec. Ces dernières années, j'ai été en charge de cours généraux d'introduction aux religions du monde, de cours sur les méthodes et théories en sciences religieuses, sur les religions de l'Asie du Sud (hindouisme, bouddhisme et sikhisme), et d'autres cours centrés sur des questions liées au genre et au sexe. J'ai également amené une perspective de sciences humaines et sociales ancrée en sciences religieuses dans des enseignements interdisciplinaires collaboratifs.

En partageant ce qu'ils-elles ont mis en place au cours des derniers mois et continueront à améliorer, les enseignant-e-s en sciences religieuses, à l'université et ailleurs, pourront-ils-elles se saisir de cette occasion de repenser leur pédagogie et de faire entendre leur voix au-delà de leurs propres classes et institutions ? Par rapport aux autres sciences humaines et sociales, les sciences religieuses n'ont que peu de spécificités en ce qui concerne ces moyens d'enseignement à distance. Certaines seront toutefois mises en évidence dans cet article, comme la nécessité de contextualiser, de former au débat d'idées et à la pensée critique, ainsi que l'opportunité d'intégrer des perspectives de l'intérieur et de s'éloigner d'une étude textocentrique du religieux. Au vu de la situation économique à venir, des coupes budgétaires sont attendues. Elles risquent bien de s'abattre en premier sur les disciplines des sciences humaines et sociales, comme les sciences religieuses, au vu de l'éthos néolibéral qui prévaut désormais dans la gestion de nombreuses universités. Tout en refusant cette logique de fond, il ne faudra pas manquer de faire valoir que les sciences religieuses sont relativement peu coûteuses par rapport à d'autres, et que cette discipline est bonne candidate à un enseignement à distance et en ligne, sous plusieurs modalités, mais aussi à certaines conditions. Cette situation d'urgence constitue un vrai défi, mais elle montre aussi de nouvelles opportunités pour l'enseignement en ligne, y compris dans les pays francophones.

1.3 En cas d'annulation : situations extrêmes ou banales

Il est parfois impossible de venir en classe pour des raisons personnelles qu'on peut prévoir, comme une conférence à l'étranger ou un événement important sur le campus. D'autres raisons (urgence familiale, accident, maladie) sont moins prévisibles. Demander à un-e collègue un « remplacement » pour une séance, en promettant en retour un tel service, peut être une solution et une occasion de faire connaître des styles différents d'enseignement par des collègues de la Faculté ou d'autres universités. Par ailleurs, dans le contexte canadien, il arrive que des conditions météorologiques extrêmes obligent à fermer le campus, entraînant l'annulation des cours et examens. L'annonce est faite généralement quelques heures à l'avance. Dans la plupart de ces cas, le passage au mode à distance et asynchrone avec des activités préparées à l'avance pour une séance de cours n'est généralement pas un problème. Ainsi, dans la planification de mes cours, je prépare du contenu pour au moins une séance « mobile » et indépendante des autres qui puisse se tenir tout à distance et en mode asynchrone (ou presque) : une possibilité est de faire visionner un (long) documentaire, disponible sur une plateforme en ligne accessible gratuitement (comme Youtube, Vimeo ou Kanopy). Le documentaire est suivi d'un questionnaire ou d'un forum de discussion (noté) qui peuvent remplacer une discussion en groupe en mode synchrone, même si les objectifs à atteindre ne sont pas exactement les mêmes (démontrer sa compréhension d'un contenu ou sa capacité à restituer des idées et en débattre). La décision de faire évacuer le campus revient à l'institution, mais ce sont les enseignant-e-s qui travaillent avec les conséquences de telles fermetures.

Évoquer la continuité entre la gestion pédagogique de situations d'urgence pré-COVID et ce qui s'est passé en mars 2020 est éclairant. Constate-t-on une forme de continuité entre l'usage de plateformes en ligne pré-COVID et au printemps 2020 puis au-delà ? Une intensification semble s'être produite. Qui pourrait dire si elle va durer ? Pertinente aussi est la distinction entre une annulation décidée dans l'urgence et une fermeture planifiée du campus. Les étudiant-e-s déçu-e-s (souvent à juste titre) de leur fin de session en mars et avril 2020 s'attendent à des cours de qualité à l'automne, puisque plusieurs mois se sont écoulés depuis le début de la mise en place des restrictions sanitaires. Le passage imprévu de l'entier du restant d'un cours au mode à distance a posé d'autres difficultés que l'annulation soudaine d'un seul cours. La plupart des difficultés ont été résolues en prenant plus de temps pour la préparation et en connaissant mieux les outils et plateformes numériques disponibles. Dans la quatrième section de cet article, je montrerai avec des exemples pratiques que s'appuyer sur les expériences d'annulations prévues et imprévues permet de reprendre certains éléments du cours pour repenser plus posément l'enseignement à distance et en ligne. Auparavant, pour poser le contexte, la section suivante revient sur les réalités étudiantes en temps de crise et la section trois discute la question de la fracture numérique.

2 Réalités étudiantes : les considérer et y répondre

Au Québec, après la fermeture des campus universitaires, des pétitions ont circulé pour réclamer l'arrêt du semestre et sa validation, sans cours ni travaux supplémentaires. La plupart des universités n'ont pas accédé à ce type de demandes et ont choisi la stratégie du basculement vers des cours entièrement en ligne tout en offrant par la suite une flexibilité pour la comptabilisation des notes. Par ailleurs, certaines associations étudiantes avaient aussi demandé des réductions des frais d'écologie pour la session suivante de 2020, considérant que l'expérience universitaire ne serait pas « complète » sans présence sur le campus et sans accès à tous les services habituels. Cette section considère ce basculement vers un mode d'enseignement en ligne en examinant les défis qu'une telle crise pose aux étudiant-e-s et comment y répondre. Les exemples donnés sont tirés de mes précédentes expériences d'enseignement et de ce qu'ont produit des collègues qui ont médiatisé leur réflexion pédagogique à cette

occasion. À chacun·e de juger si la validité de la réflexion sur l'enseignement en ligne et à distance tirée de ces expériences peut être généralisée à une plus large échelle.

2.1 « Personne ne s'est inscrit à ça... »

Le premier point à considérer lors d'un basculement non planifié des cours en ligne est que les étudiant·e·s sont tout autant, si ce n'est plus, affecté·e·s que leurs enseignant·e·s. Ils et elles n'ont pas choisi de s'inscrire à un cours en ligne ! Certain·e·s enseignant·e·s ont reconnu ceci en ajustant leur plan de cours. Brandon Bayne, un professeur enseignant le cours « American religion » à l'Université de Caroline du Nord aux États-Unis a ainsi fait circuler un document intitulé *adjusted syllabus* (plan de cours ajusté, figure 1). Avec la permission de son auteur, je le traduis ci-dessous dans son entier, puisqu'il articule cinq principes de base simples et inspirants, en formulant aussi des priorités et des stratégies pour faire face à « la fin soudaine de nos vies en collectivité sur le campus » (Bayne 2020).

Principes

1. Personne ne s'est inscrit à ça.

- Pas à la maladie, pas à la distanciation sociale, pas à la fin soudaine de nos vies en collectivité sur le campus
- Pas à un cours en ligne, pas à l'enseignement à distance, pas à un apprentissage à domicile, pas à la maîtrise de nouvelles technologies, pas à un accès varié aux matériels d'apprentissage

2. L'option humaine est la meilleure option.

- Nous allons accorder la priorité à nous soutenir les un·e·s les autres en tant qu'êtres humains
- Nous allons accorder la priorité à des solutions simples qui ont du sens pour le plus grand nombre
- Nous allons accorder la priorité au partage de ressources et à une communication claire

3. Nous ne pouvons simplement pas faire la même chose en ligne.

- Il n'est plus possible de rendre certains travaux
- Certaines attentes ne sont plus raisonnables
- Certains objectifs ne sont plus en adéquation

4. Nous allons favoriser la nourriture intellectuelle, la connexion sociale et l'adaptation personnelle

- Du contenu accessible et asynchrone pour des accès, des zones horaires et des contextes divers
- Des discussions synchrones optionnelles pour apprendre ensemble et combattre l'isolement

5. Nous allons rester flexibles et nous ajuster à la situation.

- Personne ne sait vers quoi on va et ce dont nous aurons besoin pour nous adapter
- Tout le monde a besoin de soutien et de compréhension en cette période sans précédent (Bayne 2020, traduction de l'auteure)

Fig. 1. Plan de cours ajusté, printemps 2020, Brandon Bayne, UNC – Chapel Hill (traduction avec la permission de l'auteur)

Ces quelques lignes montrent comment l'enseignant·e peut faire savoir aux étudiant·e·s qu'il ou elle tient compte de la situation – et ainsi les rassurer ! Certain·e·s ont perdu leur emploi et se retrouvent dans des situations matérielles et économiques difficiles. Si terminer le semestre et faire valider les crédits reste important, obtenir la meilleure note possible à *mon* cours n'est plus leur première priorité à ce stade. Cet article traitera dans sa section 4.5 de l'adaptation des contenus et des modalités, évoquée dans ce plan de cours ajusté.

Dans le contexte nord-américain en général, la dette étudiante est un thème important. En Suisse aussi, même en dehors de crises telles que celle de la COVID-19, certain·e·s étudiant·e·s m'ont rapporté être dans des situations précaires, notamment à cause de l'accès difficile aux bourses d'études ou à des aides. Sans argumenter en faveur d'une gratuité totale des universités, observer l'évolution de la dette étudiante et ses conséquences en Amérique du Nord devrait suffire aux régions francophones d'Europe pour refuser un tel système. Il est légitime de se demander si la crise actuelle va pousser à des abandons ou à des changements de parcours, en particulier pour les disciplines des sciences humaines et sociales comme les sciences religieuses qui ne mènent pas *directement* à une profession et à un emploi immédiatement et suffisamment rémunéré pour rembourser cette dette étudiante. Il est trop tôt pour déterminer quel impact cette crise aura sur les programmes en sciences religieuses et sur les contenus de notre enseignement, mais il semble certain qu'il y en aura un.

2.2 Santé mentale : quelles ressources pour faire face à la détresse psychologique ?

À ceci s'ajoutent des considérations sur la santé mentale. À différents degrés, 58% des universitaires au Québec souffrent de difficultés d'ordre psychologique (selon une enquête de 2018 portant sur 24 000 étudiants de 14 universités ; Union étudiante du Québec, 2019). La crise de la COVID-19 n'a évidemment pas amélioré les problèmes fort répandus d'anxiété, de stress et de dépression. La recrudescence de courriels d'étudiant·e·s dans des situations de détresse m'a interrogée sur mon rôle en tant qu'enseignante et sur les limites du soutien qu'on peut ou doit offrir à distance. Une stratégie, et même un devoir, devant ce type de difficultés est de rediriger l'étudiant·e vers les services de soutien offerts par l'université. Pour ceci, il faut être soi-même bien informé·e sur ce type de services. À cet effet, l'Université Laval a proposé en mai 2020 un atelier en ligne sur « *La détresse psychologique chez les étudiants : des ressources à votre portée* ». Il est important de prendre conscience que tout ne repose pas sur les épaules des seul·e·s enseignant·e·s, mais que les institutions offrent des ressources ou redirigent vers celles-ci.

La situation a aussi privé les étudiant·e·s des relations amicales qui peuvent se créer dans le contexte d'une classe en présentiel dont les participant·e·s partagent des intérêts communs. C'est le cas en particulier pour ceux et celles qui choisissent d'étudier les religions et dont l'entourage proche ne partage pas forcément les mêmes aspirations intellectuelles sur la question. En effet, on ne se rend pas en classe que pour apprendre des méthodes ou une matière, mais aussi pour se faire des relations et se forger des réseaux. Le mode à distance prive ou, au minimum, altère ce type de relations humaines essentielles.

2.3 Plus de « chambre à soi » : les résidences fermées

Un autre aspect à considérer pour l'Amérique du nord est que la vie en résidence universitaire à proximité du campus y est généralement plus développée qu'en Suisse. Dès le mois de mars, de nombreuses universités canadiennes ont demandé aux étudiant·e·s de quitter les bâtiments. La plupart ont pu retourner dans leur famille, mais certain·e·s se sont retrouvé·e·s dans des situations difficiles, n'ayant par exemple pas de famille sur place, ou originaires de régions du nord dont les accès étaient restreints. L'Université Laval a mis en place des plans d'aide au relogement. Les étudiant·e·s en séjour de mobilité se sont retrouvé·e·s confronté·e·s au « choix » de se faire rapatrier et de renoncer à leur expérience internationale, sans savoir si un retour serait possible.

Même ceux et celles qui ont eu la chance de retourner dans un foyer familial n'y ont peut-être pas trouvé la quiétude nécessaire pour étudier. Si j'avais compris plus vite les difficultés de certain·e·s étudiant·e·s, je n'aurais pas demandé à ces derniers·ières d'enregistrer une présentation orale de vingt minutes, avec une qualité de son suffisante, et de la déposer sur le forum du cours. De telles activités ne sont pas simples à réaliser pour qui partage une maison avec des frères et sœurs, ses propres enfants, ou des parents qui télétravaillent. J'ai moi-même été confrontée, surtout au début de la période de télétravail, à de fréquentes interruptions, rendant difficiles les enregistrements de capsules narrées² et tout travail exigeant de la concentration. Une autre des conséquences les plus immédiates pour l'enseignement en ligne a été l'impossibilité d'accéder à un Internet à haut débit hors du campus et sans les bibliothèques publiques (aussi fermées). Télécharger et lire, hors réseau, un texte mis à disposition sur une plateforme numérique d'apprentissage est généralement encore possible, mais regarder un documentaire pose d'autres difficultés. Ceci m'amène à considérer plus en détail dans la section suivante la question des inégalités numériques.

² Une « capsule narrée » est une vidéo faite à partir de diapositives PowerPoint avec un commentaire audio. Plusieurs logiciels permettent ce type de création qui peut également être réalisé simplement avec Powerpoint, en enregistrant le diaporama. Comme je n'étais pas familière avec ces outils, j'ai appris en m'y essayant, avec de nombreux ratés, puis en regardant l'un des nombreux tutoriels qui expliquent comment (bien) faire. Enfin, l'Université Laval a proposé une formation guidée pour apprendre à utiliser un autre logiciel utile, ScreenCast-O-Matic. Il est important que les enseignant·e·s puissent accéder à des formations afin d'apprendre à utiliser ces outils, quoi qu'elles et ils en fassent par la suite.

3 Le défi majeur du fossé de l'inégalité numérique

3.1 La réalité de l'inégalité numérique à l'université

Le « fossé de l'inégalité numérique » ou la « fracture numérique » sont des expressions qui désignent des différences notables d'accès à et d'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Il s'agit toutefois d'un « concept à la fois en quête de sens et de mesure » (Methamem, 2004/5, p. 211), dont les indicateurs sont difficiles à chiffrer. Ils sont liés à l'âge, au sexe, à la géographie et l'infrastructure (nord/sud), ainsi qu'aux statuts socio-économiques. Dans l'enseignement à distance, cette fracture numérique est préoccupante (UNESCO, 2020). Dans le contexte académique également, il est légitime de se demander si l'on va vers « une nouvelle forme d'exclusion, qui vient alourdir le passif des inégalités sociales et qui augure d'une redistribution des cartes entre les nantis numériques et les laissés pour compte ? » (Valenduc et Vendramin, 2006, p. 95-96). Bien que son existence même ait été contestée au moment de l'émergence de ce concept (Guichard, 2003), cette fracture existe aussi dans le monde universitaire, surtout au niveau des étudiant·e·s (voir par exemple Isaac, 2007, pour la France) et parfois aussi chez les enseignant·e·s (Marin, 2020, pour le Québec), même si elle y est certainement moins exacerbée qu'ailleurs. Ayant fait ce constat bien avant le basculement forcé au mode à distance de mars 2020, j'y reviens tout au long de la section ci-dessous.

Selon une enquête de 2019 de l'Office fédéral suisse de la statistique sur l'utilisation d'Internet dans les ménages en Suisse, dans les cinq dernières années, « l'utilisation d'Internet dans les ménages en Suisse a augmenté d'environ 10 % et atteint actuellement 93 %. Dans la tranche d'âge des 15 à 55 ans, on enregistre même un taux d'utilisation de 100 %. Huit personnes sur dix utilisent Internet sur leurs appareils mobiles » (cité par egovernment.ch 2020). Une enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet affirme qu'en 2018, « la proportion de Canadiens âgés de 15 ans et plus qui ont utilisé Internet s'est élevée à 91 % » (Statistique Canada, 2019). Ces chiffres qui confirment un haut taux de connexion ne disent cependant rien de l'accessibilité à un ordinateur (portable ou non) personnel. Même dans nos contextes universitaires, relativement privilégiés, l'accès de chaque étudiant·e à un ordinateur connecté à Internet n'est plus un acquis, et on peut se demander s'il en a jamais été un.

En l'absence de données chiffrées, je me base sur mes estimations : en présentiel, pour les grands groupes, j'évalue désormais à environ un tiers mes étudiant·e·s qui amènent un ordinateur portable en classe (pour prendre des notes... ou parfois se laisser distraire par d'autres contenus en concurrence directe avec mon cours). Cette proportion semble diminuer : de moins en moins d'étudiant·e·s amènent un ordinateur portable en cours. Tou·te·s, en revanche, ont un smartphone, au point que les plans de cours en régulent l'usage en classe. Le smartphone est même utilisé à des fins pédagogiques, par exemple pour répondre à des questions ou à des sondages en direct, avec des applications comme Mentimeter. Cette question de la taille de l'écran est aussi importante que celle de l'accès à une connexion : peut-on étudier les religions aussi efficacement avec son smartphone qu'avec un ordinateur portable ou des ouvrages imprimés ?

3.2 Grands et petits écrans : le problème des smartphones

Mon expérience d'enseignement à Ryerson University m'a confrontée à une difficulté surprenante déjà avant la crise : une minorité d'étudiant·e·s ne trouvaient pas le questionnaire ou certains documents de mes cours que j'avais pourtant téléversés et auxquels la plupart avaient eu accès. Après discussion, j'ai remarqué que le problème était l'accès aux questionnaires en ligne depuis un smartphone. Même si la plateforme adapte son affichage à un petit écran, celui-ci n'est pas optimal : on ne voit pas toujours toutes les options immédiatement, les menus sont difficiles à trouver. J'ai donc été contrainte de spécifier qu'un *grand* écran, au minimum celui d'une tablette, était nécessaire pour accéder au cours et aux évaluations continues sous forme de questionnaires puisque ces derniers comprennent souvent des images d'objets, de symboles, de lieux ou de personnages religieux à identifier ou à commenter, ce qui nécessite de les visualiser en grand format pour répondre correctement aux questions.

L'utilisation des smartphones explique aussi certainement une partie des erreurs orthographiques récurrentes et le fait que les réponses aux questions dites « à développer » étaient souvent plus courtes que ce que j'attendais, avec des erreurs induites par l'autocorrecteur (comme quand, en anglais, le mot *Sikhism* est transformé en *Sionism*).

Suite à ce constat sur l'utilisation des smartphones pour répondre aux questionnaires, j'ai effectué un sondage informel et spontané, en classe, pour déterminer quelle proportion de mes étudiant·e·s suivant les cours d'introduction aux religions du monde, à Ryerson University, n'avait pas accès à un ordinateur personnel : un bon tiers d'entre eux et elles n'en possédait pas.

3.3 Accès et infrastructures : réponses institutionnelles ou individuelles

En lien avec cette question de l'accès aux évaluations (sous forme de questionnaires en ligne), celle de savoir comment les étudiant-e-s rédigent leurs travaux écrits se pose également. En 2018-2019 à Ryerson University, plusieurs étudiant-e-s m'ont indiqué partager un ordinateur avec leur famille, mais d'autres comptaient sur les machines des salles informatiques ou de la bibliothèque de l'université. En cas de fermeture du campus, la question de savoir comment ces étudiant-e-s-là accèdent aux contenus mis en ligne est bien réelle : mes cours en sciences religieuses, surtout ceux mis en ligne dans l'urgence en mars 2020, ne sont pas formatés pour être regardés sur le petit écran d'un smartphone. Comme déjà indiqué, j'inclus de nombreuses images et du matériel multimédia (vidéos et liens vers des sites à contenus pédagogiques). Par ailleurs, s'il est possible, même si cela est pénible, de lire un paragraphe ou même tout un article sur un smartphone, il est prouvé que la compréhension et la mémorisation sont meilleures lorsque la lecture s'effectue sur papier que sur écran (Kong, Seo et Zhai, 2018 ; The Conversation 2019) et a fortiori sur un tout petit écran qu'on tient dans la main. Le type d'appareil numérique fait partie des variables dont tiennent compte les études portant sur la façon dont un média affecte la compréhension de ce qu'on lit (Delgado, Vargas, Ackerman et Salmerón, 2018, p. 27). À l'automne 2020, j'ai pu constater que l'accès au format papier ne pouvait être garanti. Dans ce contexte, les livres numériques ont un réel avantage par rapport aux imprimés : leur accessibilité immédiate. L'un des livres dont la lecture était obligatoire dans le cadre de mon cours d'introduction à l'hindouisme était immédiatement téléchargeable, y compris en format PDF avec une protection en filigrane. Malgré une commande passée auprès du fournisseur local en mai, la version imprimée de l'ouvrage, qui devait venir de France, n'était toujours pas arrivée au Québec pour la rentrée de septembre. La crise de la COVID-19 a aussi affecté négativement le monde de l'édition avec des délais de livraison qui ne peuvent plus être garantis. Une telle situation nous pousse, peut-être malgré nous, vers l'utilisation de ressources électroniques.

Face à cette question de l'accès, deux réponses (co)existent : l'une devrait être une réponse institutionnelle et l'autre une adaptation du côté enseignant-e. L'université peut-elle fournir aux étudiant-e-s l'accès à ce type d'outils ? Est-il attendu qu'elle le fasse ou suppose-t-on que posséder sa machine personnelle est un prérequis à l'accès aux cours universitaires ? En temps normal, certaines bibliothèques universitaires prêtent des machines sur le campus (et parfois aussi des câbles et des chargeurs, ce qui est bien pratique en cas d'oubli). L'accès aux contenus sauvegardés se fait en se connectant au serveur institutionnel. Lors de la crise COVID-19, les bibliothèques ont modifié ce type de programmes pour des prêts à plus long terme à domicile. Il faut noter également qu'un certain nombre d'enseignant-e-s s'est trouvé devoir enseigner en ligne sans avoir accès à un ordinateur personnel (Marin, 2020).

Un autre exemple de réponse institutionnelle, tout à fait adapté au contexte nord-américain, focalisant sur l'accès, mais ne résolvant pas le problème des machines est celui des « *lot hot spots* » soit des points d'accès à l'Internet à haut débit gratuits et installés dans les stationnements du campus. Cette solution permet aux étudiant-e-s d'accéder au wifi institutionnel, sécurisé, depuis leurs voitures, en tout temps (voir par exemple, à Bloomington aux États-Unis, Indiana University, 2020).

Un autre type d'adaptation consiste à changer les contenus du cours. Personnellement, je trouverais difficile et contre-productif d'exclure de mes cours les images et vidéos qui, pour la plupart, ne sont pas proposées à titre purement illustratif. L'un des principes qui porte mon enseignement au sujet des religions est en effet de m'éloigner d'un modèle textocentrique qui donne la fausse impression qu'on a étudié une religion en abordant uniquement (des extraits traduits de) ses textes. Un retour à des sciences religieuses purement textuelles me semble en décalage avec, d'une part, les tendances actuelles en recherche dans cette discipline (aspects matériels des religions, aspects corporels, focalisation sur les médias) et, d'autre part, avec les attentes des étudiant-e-s.

Au-delà de la philosophie d'enseignement de chacun-e, il s'agit surtout de questions techniques. Si les images sont indispensables, comment les rendre plus accessibles ?³ Une solution consiste à réduire le format de certaines images ou vidéos qui n'ont pas besoin d'être vues en haute définition pour amener une meilleure compréhension, comme c'est le cas par exemple pour le rite de la *pūjā* dans l'hindouisme ou de l'iconographie du Śiva Naṭarāja.

3 L'espace manque pour développer la question de l'accessibilité des contenus pour les personnes en situation de handicap : la numérisation des cours est aussi une occasion d'améliorer cet aspect-là des enseignements en sciences religieuses, pour autant que les institutions mettent à disposition les moyens nécessaires à ce travail. Un texte numérique peut facilement être rendu plus grand, recoloré, repositionné, etc., ce qui peut faciliter son accès.

4 Pratiques d'enseignement à distance et en ligne pour les sciences religieuses : retour d'expériences au-delà des « trucs et astuces »

La formation à l'enseignement à distance semble s'être développée et intensifiée ces derniers mois dans le cadre de la crise de la COVID-19. Outre les ressources universitaires (dont certaines sont disponibles depuis des années), plusieurs ouvrages (comme Darby, 2019) et guides proposent toutes sortes de conseils. Ceux en français sont toutefois plus difficiles à trouver. Faire travailler les étudiant-e-s sur des résolutions de cas ou des « situations de la vraie vie » est souvent préconisé. *The Ultimate Guide to Online Teaching*, une brochure en ligne disponible gratuitement sur la plateforme Top Hat (avec tous les services et outils associés, dont certains sont payants) en propose un exemple :

Problem-based learning: Using this active learning method, problem-based examples in course materials present cases that are relevant to learners and encourage them to apply what they are learning to real-world situations. Problem-based learning motivates students to develop their critical thinking skills by offering opportunities to analyze, synthesize and evaluate information in order to make their case. Depending on your class size, this can be done as a collective or by breaking students into smaller groups. (Top Hat, 2020, p. 7)

Si je comprends que cette approche puisse très bien fonctionner dans certaines matières, par exemple les soins infirmiers (pour la théorie...) ou le management, dans un enseignement en sciences religieuses, surtout avec une perspective historique, les « résolutions de cas ou de problèmes concrets de la vie de tous les jours » me semblent plus difficiles à mettre en œuvre. Adopter ce qu'on appelle une *hands-on approach* (une approche pratique) est rarement simple ou même possible dans des cours dans lesquels on transmet essentiellement des connaissances historiques et anthropologiques sur les religions et les cultures. Il en serait autrement pour des formations au dialogue interreligieux ou en théologie pratique. En revanche, faire référence à l'actualité est souvent pertinent en sciences religieuses.

Dans les sous-sections suivantes, je partagerai quelques conseils et pratiques d'enseignement à distance qui ont été les plus utiles pour moi. J'aborderai le découpage des cours (surtout en mode asynchrone) et les possibilités de faire des cours hybrides, les façons de se rendre présent-e en ligne en tant qu'enseignant-e, les attentes des étudiant-e-s par rapport à l'immédiateté et l'interactivité, les façons d'encourager la participation active, le recyclage de contenus (les siens et ceux d'autrui), l'adaptation des exigences en situation de crise, l'intégration de perspectives éminentes en sciences religieuses et enfin les risques de tricherie.

Ces quelques « trucs et astuces » ne conviendront pas à chaque contexte et leur mise en pratique dépendront des outils technologiques mis ou non à disposition par les institutions. Laissant de côté le modèle bien connu de la « classe inversée » (Dufour, 2014; Roy, 2014), un modèle que le passage au numérique va certainement favoriser, les paragraphes qui suivront souligneront également les liens entre l'enseignement en classe (ou dans d'autres lieux) et celui en ligne, ainsi que le passage de l'un à l'autre.

4.1 Découper et donner des précisions

L'un des principes de base des cours en ligne consiste à découper les contenus en blocs de travail ou en petites unités structurées autour de sujets précis (par exemple la lecture d'un texte ou le visionnement d'un documentaire), de tâches spécifiques ou de buts à atteindre. Il est légitime d'exiger une séquence chronologique dans le cas où chaque bloc fait suite logiquement à un autre (par exemple : une lecture de contextualisation se fait avant le documentaire, même si l'inverse est aussi possible suivant l'effet didactique recherché, comme obliger les étudiant-e-s à poser les bonnes questions de contextualisation). Donner une indication du temps nécessaire pour effectuer les tâches en question est toujours utile.

Pour un cours en ligne asynchrone, l'idéal serait de planifier un contenu à fractionner et à étaler tout au long d'une semaine en étant attentif-ve à la cohérence, avec des activités et des contenus accessibles en tout temps. Pour un cours hybride, on peut mélanger des petites unités et des séances plus longues et combiner apprentissage individuel et séances de discussion en groupe.

4.2 Immédiateté et interactivité en ligne : marquer sa présence stratégiquement

La visibilité en ligne de l'enseignant-e et les attentes par rapport à celle-ci sont différentes pour un cours asynchrone ou synchrone : même si c'est l'un des formats qui a été privilégié en basculant au mode à distance, une leçon en direct sur Zoom ou sur toute autre application de visio-conférence n'est pas la seule option. Comme en classe, et souvent même encore plus vite, les étudiant-e-s se fatiguent devant un cours magistral... Mais peut-on vraiment

mesurer le temps d'attention des étudiant-e-s ? Est-ce que ce sont 8 secondes, 10 minutes ou 18 minutes comme la durée des vidéos TED-Ed ? La question est débattue (Bradbury, 2016). Ce qui est certain, c'est que rares sont celles et ceux qui écouteront attentivement 50 minutes de conférence sur Zoom, sans interaction. Nos étudiant-e-s ont-elles et ils vraiment envie et besoin de nous voir ? Dans tous les cas, il faut penser sa présence par rapport à l'ensemble du cours et non pas par rapport à chaque étudiant-e individuellement. Une idée généralement bien appréciée, en particulier pour un cours prévu entièrement à distance et en mode asynchrone, est de faire une courte vidéo d'introduction, avec quelques mots de présentation et de bienvenue.

Le passage au mode à distance nous oblige à repenser la pertinence de l'exigence des rencontres en face-à-face, régulières et planifiées. Est-il nécessaire de nous voir et de nous parler ? Du côté de l'enseignant-e comme de celui de l'étudiant-e, ces rencontres synchrones, sur Zoom, Teams, AdobeConnect ou d'autres outils, sont-elles un privilège ou une obligation ? Par quels moyens s'adresser à toute la classe plutôt que de donner des réponses individuelles par courriel à chacun-e, ce par quoi on peut vite être débordé-e ? Renvoyer les étudiant-e-s au site du cours, et à des pages précises de celui-ci peut être utile. Par exemple, si je reçois par courriel une question dont la réponse est pertinente pour l'ensemble du groupe, je la reposte de façon anonyme, avec ma réponse : j'avertis au début du semestre de cette pratique de repostage systématique et les étudiant-e-s s'habituent à poster sur les forums que je lis régulièrement. Les notifications sont aussi utiles. Si on traîne trop à répondre, les étudiant-e-s envoient alors leur question par courriel, si celle-ci est vraiment importante ou si ils-elles n'ont pas trouvé leur réponse en relisant les instructions. Une autre astuce qui a bien fonctionné pour moi consiste à laisser les étudiant-e-s poster leurs questions sur le forum car cela permet à d'autres étudiant-e-s d'y répondre (souvent correctement : il ne reste plus qu'à valider la réponse). Certaines plateformes, comme D2L/Brightspace, permettent de poster des messages et des questions de façon anonyme, avec ou sans modération de la part de l'enseignant-e. Ceci permet un plus grand engagement des étudiant-e-s un peu plus timides, qui n'auraient pas forcément osé poser leur question en classe. Il est aussi possible de planifier des moments de classes virtuelles synchrones, optionnelles, pour répondre aux questions portant tant sur le contenu que sur les exigences du cours.

Tenir compte des limites de la bande passante et faire la distinction entre les activités qui exigent une réactivité immédiate et celles qui n'en nécessitent pas ou moins est une stratégie utile pour structurer la transmission des contenus et les autres activités d'un cours. Le tableau 2 ci-dessous, créé par Daniel Stanford, classe ces différentes options qu'il est bon de rappeler. Vers le haut se trouvent les activités qui nécessitent beaucoup de bande passante (et donc une excellente connexion Internet) pour fonctionner, celles qui utilisent beaucoup de données. Vers le bas se trouvent, les activités qui demandent moins de bande passante. Sur la gauche se trouvent les activités les moins « réactives » et sur la droite celles qui attendent une réponse plus immédiate. Ainsi, à titre d'exemple contrastif, télécharger un texte et quelques images depuis la plateforme de cours sous forme d'un PDF, en format léger, demande moins de bande passante qu'une vidéo-conférence sur Zoom. Couper la vidéo et ne garder que le son permet aussi d'économiser la bande-passante, ce qui pose la question de l'exigence d'avoir la caméra allumée pour vérifier « qui est là » ou « qu'ils et elles sont là ». Les autres exemples du tableau de Stanford sont pertinents pour les sciences religieuses : ainsi, en mode asynchrone, on peut préenregistrer ses commentaires audio sur un texte religieux à commenter, ou on peut demander aux étudiant-e-s de créer des contenus vidéos se répondant les uns aux autres. Les discussions sont possibles en mode asynchrone et elles sont souvent meilleures puisqu'on a le luxe de réfléchir un peu plus longtemps dans un espace virtuel de non-immédiateté.

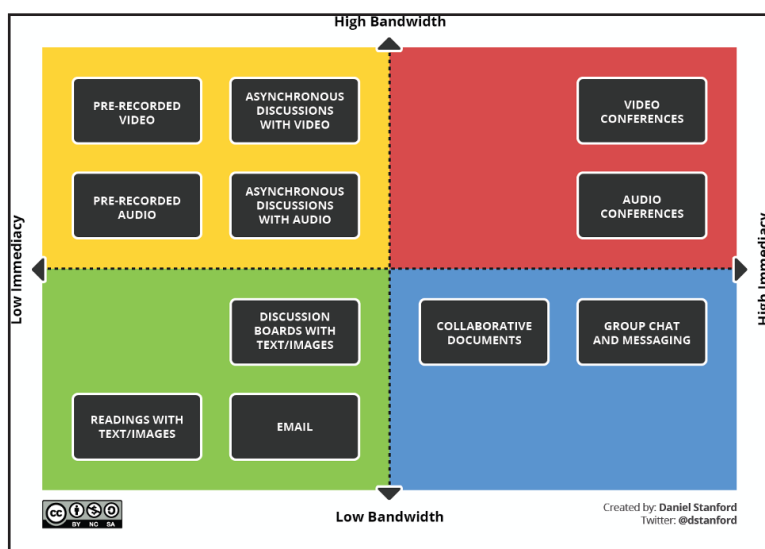


Fig 2. Tableau de Daniel Stanford illustrant son article intitulé "Videoconferencing Alternatives: How Low-Bandwidth Teaching Will Save Us All".

La participation aux forums est une excellente façon d'engager les étudiant-e-s à échanger les un-e-s avec les autres en asynchrone et de leur donner l'occasion de démontrer leur connaissance du matériel présenté ainsi que leur capacité de réflexion critique. Pour ceci, comme pour un travail à rendre en classe par écrit ou par oral, les instructions doivent être claires et précises : le nombre de points à aborder (par exemple: « discutez au moins 3 des 5 thèmes suivants »), le nombre ou la fréquence des postes, et la longueur attendue de la contribution. Certaines plateformes permettent un décompte des mots au fur et à mesure de la rédaction.

Une technique qui fonctionne bien est d'exiger non seulement un poste écrit sur un forum, par exemple sous la forme d'une brève note de lecture, mais aussi un commentaire pertinent sur le poste d'un-e autre étudiant-e. Ainsi, une conversation s'engage en ligne, en mode asynchrone. Les forums ont l'avantage de laisser le temps à la réflexion et à la formulation : alors qu'en classe on attendrait un commentaire en trente secondes, là, on peut laisser trente minutes, trois heures, ou même trois jours suivant le temps imparti. Il faut tout de même donner des heures limites de fermeture aux discussions. Comme expérience négative de l'emploi des forums, je citerais le fait que certain-e-s attendent le tout dernier moment pour y participer : ils et elles reçoivent des points pour avoir posté du contenu original, des points pour avoir commenté le texte d'un-e autre, mais personne ne va commenter leur contribution postée à la dernière minute. À l'avenir, pour résoudre cette difficulté, je donnerai deux échéances : une pour poster du contenu et une pour commenter les contributions des autres.

Quand c'est possible, garder les mêmes dates pour rendre les travaux demandés est préférable. Par exemple, les forums ouvrent le mercredi à midi et se ferment le mardi soir suivant à 23h59, les notes de lectures sont remises tel ou tel jour, etc. Dans un temps rempli d'incertitude, les étudiant-e-s apprécieront une certaine forme de régularité prévisible, mais aussi une certaine flexibilité. Comme pour un cours en présentiel, les instructions (comme le format d'un travail écrit par exemple) devraient toujours être données sous forme écrite (et non via une vidéo) pour pouvoir les retrouver facilement à tout moment et s'y référer. En revanche, l'entier des contenus donnés en lecture n'a pas toujours besoin d'être l'objet d'une évaluation : préciser exactement sur quelles lectures ou sur quel matériel multi-média vont porter les questions est utile uniquement si on donne des lectures obligatoires et d'autres facultatives. Ce type de précision devrait rester à la discrétion de l'enseignant-e.

4.3 S'appuyer sur des contenus déjà existants

Même s'ils n'ont pas été créés pour un cours particulier et même s'ils ne correspondent pas *exactement* à ce que l'on cherche, s'appuyer sur des contenus déjà existants, du moins dans une situation d'urgence, peut être un immense gain de temps pour l'enseignant-e. Bien évidemment, on s'assurera de mentionner le-s auteur-e-s dont on réutilise les contenus à des fins pédagogiques. À ce titre, on peut critiquer la pratique peu éthique qui consiste pour certaines universités à réutiliser des contenus de cours en ligne créés par des enseignant-e-s qui se sont fait licencier ou qui n'ont pas été réengagé-e-s suite à un contrat précaire. Le début de la crise de la COVID-19 a relancé plusieurs débats autour des droits d'auteur-e dans la création de cours en ligne. Certaines universités récupèrent les droits, d'autres non : avec ou sans marge de manœuvre, il convient d'être bien renseigné-e et de savoir à quoi s'attendre.

Pour un cours *planifié* en ligne, on aura le temps de chercher sur diverses plateformes des vidéos et du matériel pertinents pour un enseignement portant sur les religions (à un niveau introductif en tout cas) : des documentaires, des reportages, des entretiens, des émissions de télévision ou de radio, des podcasts (baladodiffusions), des conférences TED, et en particulier les vidéos TED-Ed (souvent sous-titrées en français). On peut reprendre une vidéo même si on n'est pas en accord avec sa démarche ou son approche : il suffit de la contextualiser et porter l'attention des étudiant-e-s sur d'éventuels biais (journalistiques, sensationnalistes) ou, mieux, demander aux étudiant-e-s d'explicitier la perspective présentée (« Qui parle de qui ? De quel point de vue ? Que se dit-il ? Est-ce cohérent avec vos lectures sur le sujet dans ce cours ? »). Comme c'est le cas quand on donne un chapitre ou un article à lire, il est utile de prévoir une introduction à la vidéo en soulignant les points auxquels il s'agit de prêter attention: une liste de questions devrait pouvoir guider le visionnement sans pour autant « gâcher » la découverte du contenu. Montrer comment les lectures et autres supports s'articulent les uns aux autres peut aussi s'avérer très utile.

Pour illustrer ceci, voici un exemple d'utilisation de contenu déjà existant tiré de ma pratique : en lien avec un module du cours « Femmes et religions » qui portait sur le corps et incluait une discussion sur la notion de virginité dans les traditions religieuses, j'ai utilisé une vidéo TED-Ed sur les vierges vestales de l'Antiquité (Greenfield, s.d.). J'ai complété la vidéo avec un extrait d'une lettre de Pline le Jeune traduite du latin, et j'ai ajouté quelques commentaires de contextualisation sous la forme d'une capsule narrée à regarder après le TED-Ed. Les étudiant-e-s ont ensuite pu comparer certains aspects des vierges vestales avec d'autres cas de virginité comme ceux des bals de pureté américains, celui de l'ordre des vierges dans le catholicisme romain, et enfin celui des vierges jurées

d'Albanie. Pour chacun de ces autres cas, des vidéos et des textes d'illustration et de contextualisation étaient fournis. Les étudiant·e·s devaient ensuite partager une brève réflexion comparative sur un forum noté et échanger les un·e·s avec les autres. Une sélection soigneuse et une inclusion raisonnée de contenus existants et disponibles en ligne, avec bien sûr toutes les mentions d'attribution, prend souvent moins de temps que la création de nouveaux contenus. Même en connaissant bien ces quatre dossiers, je n'aurais jamais eu le temps de créer quatre vidéos de qualité sur le sujet en une semaine !

4.4 Recycler ses propres contenus intelligemment

Améliorer ses cours au fil des années est bien entendu un idéal. Toutefois, dans le cas d'un passage rapide et non planifié au mode à distance, il est utile et parfois nécessaire de réutiliser ses propres contenus, reprendre des textes connus, les mêmes exemples, etc. Désormais, si je dois enregistrer de nouveaux contenus, je suis attentive à ne pas inclure de mention de date ou de cours : la même capsule narrée peut être réutilisée dans plusieurs cours. Par exemple, suite au passage au mode à distance, j'ai créé pour une formation continue une capsule narrée sur le système du *varṇāśramadharma* (les « phases de la vie » et les statuts et actions qui y correspondent) dans l'hindouisme traditionnel. Ce faisant, j'avais déjà en tête de la réutiliser dans le cadre d'un cours d'introduction générale à l'hindouisme, puis dans un module d'exploration générale des traditions de l'Asie du Sud pour une formation à distance. J'ai aussi pu réutiliser les mêmes diapositives pour un cours avancé en mode synchrone sur l'hindouisme, en guise de rappel d'un concept de base.

Voici un autre exemple récent tiré de ma pratique d'enseignement : en moins d'un mois, j'ai développé un module de cours de trois heures, destiné à une formation continue à distance tout public, sur le thème des traditions dévotionnelles (*bhakti*) en Inde. Ce module comprend : une vidéo de bienvenue, une capsule narrée introductive qui situe ces traditions dans l'histoire du sous-continent indien, un dossier d'extraits de poésie *bhakti* traduits en français, des enregistrements audio qui situent chaque compositeur et compositrice dans son contexte historique, géographique, et linguistique, une carte, une conclusion écrite, et deux questions de synthèse pour l'évaluation facultative. Par la suite, j'ai adapté le contenu de ce module en vue d'un cours d'introduction générale à l'hindouisme dont un module entier est dédié à la *bhakti*. Une partie du dossier de textes sera réutilisée dans un module sur les femmes, la sainteté et la mystique dans le cadre d'un cours portant sur le thème « Femmes et religions ».

Tout ceci peut paraître évident, mais il est bon de rappeler que certains principes de base concernant la création de contenus pour des cours en présentiel s'appliquent également au mode à distance : puisque nous semblons y être poussé·e·s sur la durée, autant s'appliquer dès le début à créer des contenus réutilisables qu'on pourra bien sûr améliorer en temps voulu.

4.5 Adapter les exigences sans baisser les standards

Sans arriver à un « nivellement par le bas » dont on accuse parfois les cours en ligne et qui n'est pas souhaitable, il est possible de réduire certaines exigences tout en maintenant les standards propres à chaque institution, y compris dans l'étude académique des religions. Pour illustrer ce point, je vais présenter un cas concret auquel j'ai été confrontée comme enseignante à l'Université Laval au mois d'avril 2020, et la façon dont j'ai pu le résoudre. Ce cas illustre aussi la façon dont des cours qui sont prévus à distance peuvent aussi être affectés par la fermeture des campus et par des mesures de confinement ou de réduction des activités économiques décidées par les gouvernements.

Le cours en question est un cours conçu pour être donné à distance et en mode asynchrone. Il propose un parcours guidé à travers des textes sélectionnés du judaïsme, du christianisme, de l'islam, de l'hindouisme et du bouddhisme. Sur douze parties au total, déjà constituées et réparties entre plusieurs enseignant·e·s, j'avais reçu la responsabilité des quatre dernières portant sur l'hindouisme et le bouddhisme. Le cours prévoyait l'acquisition par les étudiant·e·s d'un certain nombre de textes sources dans des traductions spécifiques qui sont les plus utilisées dans les milieux académiques (et non pas les traductions en circulation dans les milieux religieux où ces textes sont au centre des pratiques et croyances). Or, certain·e·s étudiant·e·s, peut-être par contrainte financière ou par manque de temps, n'avaient pas acheté tous les textes en version imprimée au début du semestre, prévoyant d'acquérir ces livres au fur et à mesure de leur progression dans le cours. La bibliothèque du campus étant fermée et les librairies du campus et d'ailleurs ayant allongé leurs délais de livraison, plusieurs n'ont pas pu acquérir la *Bhagavad Gītā* dans l'une des traductions françaises recommandées pour ce cours.⁴ Même si j'avais eu l'un de ces livres sous la main, il aurait été illégal de partager via la plateforme de cours l'ensemble du texte avec mes étudiant·e·s. Ces traductions n'étant pas disponibles en ligne dans leur entier, certains étudiant·e·s se sont rabattu·e·s sur la traduction en

4 Les traductions recommandées étaient celles d'Anne-Marie Esnoul et Olivier Lacombe, celle plus ancienne d'Émile Sénart, ou encore la plus récente de Marc Ballanfat.

usage dans la communauté ISKCON.⁵ La traduction française de la *Bhagavad Gītā* basée sur celle en anglais du Swami Prabhupada est facilement accessible en ligne sous le titre *La Bhagavad Gītā telle qu'elle est*. Sans entrer dans les détails, puisqu'il s'agit d'un cours introductif aux textes religieux qui vise à familiariser les étudiant·e·s avec leurs contenus, lire cette traduction est mieux que de ne rien lire *du tout* de la *Bhagavad Gītā*. Elle a le mérite d'être disponible gratuitement. J'ai donc simplement rédigé une note pour expliquer aux étudiant·e·s le contexte de cette traduction et attirer leur attention sur le fait qu'elle ne contenait pas seulement le texte sanscrit, sa translittération et une traduction française basée sur l'anglais (plutôt que directement sur le sanscrit), mais aussi des commentaires interprétatifs, dont la lecture était facultative dans ce cadre.

Réduire le nombre de références scientifiques tirées de revues à comité de lecture, qu'on exigerait normalement dans des travaux de premier cycle, est un autre exemple d'adaptation pragmatique. Les bibliothèques du campus (et les bibliothèques publiques des villes) étant fermées, l'accès aux imprimés était impossible. L'offre numérique n'est pas la même dans toutes les universités, ni n'est développée de façon uniforme à travers toutes les disciplines, y compris en sciences humaines et sociales. À ce titre aussi, les enseignant·e·s en sciences religieuses auraient intérêt à contacter dès maintenant leurs bibliothécaires pour réclamer l'achat plus systématique de ressources numériques : on ne sait pas encore quels services des bibliothèques seront fonctionnels à l'avenir, mais il est certain qu'il faudra en tenir compte dans l'élaboration des listes de lectures obligatoires dans le cadre des cours en sciences religieuses.

Enfin, au niveau institutionnel, pour s'adapter aux circonstances, sans forcément baisser les standards et les exigences, l'Université Laval a donné aux étudiant·e·s le choix entre garder leur note (précise, comptant pour une moyenne) ou obtenir une mention « succès » (en cas de réussite, obtention des crédits pour le cours) ou « échec » (objectifs non atteints, pas de crédits accordés). Ceci concernait uniquement les cours de janvier à avril 2020 et le choix de garder la note ou de préférer la mention succès/échec se faisait individuellement pour chaque cours de la session et non en bloc.

4.6 Essayer de nouveaux outils et formats numériques

La crise de la COVID-19 m'a aussi amenée à explorer plusieurs formats et outils virtuels pour des travaux à rendre que je pense tester lors des prochains semestres (avec des cours en ligne, en présentiel, ou dans un format hybride). Je mentionne ici brièvement trois exemples en renvoyant à des liens qui répertorient des ressources (toutes en anglais) : (1) le premier est la création de chronologies digitales interactives, avec des sites comme Neatline, dont le format donne plus d'options qu'une simple liste de dates dans un document Word. Un article très complet de Picard & Bruff (s.d.) rédigé pour le centre en enseignement de Vanderbilt University fournit un excellent résumé de ces possibilités et une liste de ressources. Un second exemple (2) est la création de cartes digitales interactives ou la sélection de cartes déjà créées, comme le propose le site GeoHistoryMap. Et finalement (3), la création de cartographies mentales, avec Mindmeister. Je demanderai aux étudiant·e·s de s'en servir (ou de présenter une carte mentale faite à la main) en prélude à la rédaction de leur travail écrit final.

Intégrer des textes dans l'enseignement sous un format numérique permet une plus grande dynamique qu'un simple extrait copié-collé dans un format PDF et cela ne diminue en rien la qualité. J'ai souvent donné à lire des textes religieux seulement en format numérique, sans exiger l'achat d'un livre imprimé. Ainsi, dans un contexte anglophone et bien avant la crise COVID-19, pour l'enseignement de certains aspects du christianisme, je renvoyais les étudiant·e·s à des versets précis de la Bible via le site Bible Gateway qui permet de lire des traductions différentes. Le but pédagogique n'étant pas de faire une exégèse détaillée du texte, ce site répondait aux objectifs de l'enseignement (faire référence aux textes bibliques et exposer les étudiant·e·s à leur contenu). De plus, renvoyer à ce site permettait plus de souplesse que le choix, forcément orienté, d'une traduction unique. Un avantage collatéral était de permettre l'accès aux traductions dans les langues maternelles de mes étudiant·e·s (ourdou, punjabi, etc.) en plus de l'anglais. Ceci les incitait aussi à comparer ces traductions entre elles et à prendre conscience, précisément, qu'il s'agissait de traductions et non des textes bibliques originaux, en hébreu ou en grec.

4.7 Intégrer la perspective émique sans invitations d'intervenant·e·s sur le campus ni visites de terrain

L'une des pratiques d'enseignement que j'ai particulièrement développée ces dernières années est l'intégration d'une perspective émique (à savoir interne à une tradition religieuse) dans mes cours en planifiant des interventions ponctuelles d'invité·e·s sélectionné·e·s avec soin. Sur le campus de Ryerson University, en deux ans, j'ai invité une

⁵ ISKCON est l'acronyme de International Society for Krishna Consciousness, un groupe aussi connu sous le nom « les Hare Krishna ». Il s'agit d'un mouvement néo-hindou fondé en 1966 à New York par A.C. Bhaktivedanta Swami Prabhupada, actif à travers le monde et pas seulement en Inde.

personne-ressource (*knowledge-keeper*) d'une communauté autochtone anichinabée, un rabbin d'une communauté juive libérale, des responsables d'un groupe chrétien activiste pour la justice sociale et opérant sur le campus, un étudiant musulman qui avait mémorisé l'entier du Coran (*Hafiz-e-Quran*) et qui a pu en faire une démonstration, ainsi qu'une féministe sikhe. Généralement, les étudiant·e·s apprécient ces interventions, notamment à cause de l'interaction qu'elles permettent lors de la session de questions et réponses qui suit la présentation. Il est possible d'organiser ce type de rencontres, plus brièvement, dans un enseignement à distance bien planifié, mais improviser de telles interventions au moment où chacun·e a d'autres urgences à régler paraît plus complexe. Désormais, pour toute invitation de ce type, je m'assure que mon intervenant·e sera non seulement disponible pour venir sur le campus, mais aussi connecté·e et capable de s'adresser à une classe virtuelle.

Organiser des visites sur des lieux de pratique religieuse est une autre façon d'amener cette perspective interne et d'aborder l'aspect « sensoriel » ou « sensationnel » des religions (Promey, 2014) et leurs « dynamiques matérielles » (Chidester, 2019). Ces aspects-là des religions, centrés sur la pratique contemporaine, intéressent généralement beaucoup plus mes étudiant·e·s que les questions de doctrines ou les problématiques de formation des canons de textes sacrés. Bien sûr, ceci se limite aux traditions pratiquées, même si des visites de sites archéologiques seraient également pertinentes pour l'enseignement des religions de l'Antiquité. Je me souviens avoir emprunté le funiculaire et marché sous la neige avec des étudiant·e·s de première année de l'Université de Lausanne pour les amener au centre bouddhiste du Mont-Pèlerin. À l'University of Toronto Mississauga, j'ai organisé une visite au Shromani Sikh Sangat Gurdwara dans le cadre du cours d'introduction au sikhisme. Cette visite a permis à la classe de faire l'expérience du *langar*, le repas communautaire servi gratuitement à toutes les personnes qui visitent le gurdwara. De telles expériences physiques, spatiales, sensorielles, gustatives même, sont évidemment impossibles à recréer dans un cours en ligne.

Il reste toutefois possible de donner d'autres accès à cette perspective émique, tout en amenant aussi la nécessaire distanciation critique qui devrait la précéder ou s'en suivre dans une perspective d'étude académique des religions. Une façon alternative d'y parvenir est d'intégrer au matériel de cours des vidéos produites par les communautés étudiées. Tout en rattachant le contenu du cours à l'actualité, on peut demander aux étudiant·e·s d'observer des rituels qui ont été filmés pendant la pandémie et qui sont désormais davantage accessibles en ligne que sur le terrain. Par exemple, dans le cadre de mon cours d'introduction à l'hindouisme, je renvoie à la chaîne YouTube officielle du Somnath Temple (Somnath Temple, Official Channel, s.d.) (un temple dédié à Shiva au Gujarat) pour montrer à quoi ressemble un *lingam* shivaïte et les rituels qui s'y rattachent. Il faut, dès lors, insister sur la contextualisation et les perspectives internes et externes (émique et étique) pour que les étudiant·e·s soient conscient·e·s des différents niveaux de discours : celui produit par certain·e·s des représentant·e·s d'une tradition qui disent parler *au nom de* et celui produit par la recherche académique *au sujet de* ces traditions, avec évidemment quelques ambiguïtés et recoupements possibles. À ces deux derniers discours s'en ajoute un troisième : celui des journalistes et des reportages qui prétendent souvent à une forme d'objectivité, mais dont on peut se servir comme cas d'études pour discuter de leurs biais implicites ou explicites.

4.8 Tricherie et plagiat : rendre l'effort et le risque inutiles

Les risques de tricherie se posent particulièrement avec les questionnaires autocorrigés en ligne. Ceux-ci sont-ils aussi grands qu'on l'imagine et existe-t-il des moyens de les diminuer ? Comment préparer un questionnaire pour que le temps et l'effort mis à tricher soit en fait mieux investi en révision et en préparation pour l'examen ? Après avoir administré de tels questionnaires au moins partiellement autocorrigés sur plusieurs semestres, et au vu de la moyenne des résultats obtenus, les cas où les étudiant·e·s sont suffisamment altruistes pour investir un temps précieux, limité, de leur propre examen pour recopier les questions et les transmettre à autrui me semblent rares. À l'instar des questionnaires en format imprimé, il est bien entendu nécessaire de renouveler régulièrement le pool de questions. Suite à deux ans de cours portant sur les « religions du monde », d'une « introduction à l'étude des religions », et d'un cours sur le sikhisme, je dispose d'une banque de près de 200 questions à choix unique ou à sélection multiple portant sur plus d'une dizaine de traditions ou de sujets.

Il est aussi possible de donner au questionnaire un format qui décourage certaines formes de tricheries. En voici quelques exemples :

- Le temps est limité et le chronomètre ne se met pas sur pause, même en quittant le questionnaire.
- Il n'y a qu'une seule question par page et il faut cliquer et attendre l'affichage de la page suivante pour continuer. Ceci rend une éventuelle copie moins aisée que si l'intégralité du questionnaire s'affichait sur la même page.

- Comme il n'est pas permis de retourner en arrière d'une question à l'autre, l'étudiant-e doit progresser dans le questionnaire et ne peut revoir ni les questions, ni les réponses (ce qui peut être plus stressant).
- Les questions et les options de réponses sont présentées dans un ordre différent pour chaque étudiant-e.
- Le questionnaire prévoit aussi quelques questions à réponses brèves où il faut entrer une réponse.
- Une question à développer, qui prend plus de temps, apparaît tout au début ou tout à la fin du questionnaire et l'étudiant-e est prévenu-e qu'il faut garder du temps pour répondre à cette question qui est plus longue et complexe.

Les questions à choix unique ou à sélection multiples ne sont pas forcément aussi simples qu'on peut l'imaginer. Certaines servent uniquement à vérifier la restitution d'un contenu. Par exemple, dans le cas d'un documentaire, une question pourrait être : « Quelle est la couleur du turban de l'homme qui fait visiter le gurdwara au groupe de politiciens ? ». D'autres questions permettent de tester un engagement attentif avec le matériel. Par exemple, après la question « Quel est le discours de l'homme qui fait visiter le gurdwara à propos de la création d'un état indépendant au Punjab ? », suivent trois propositions, dont l'une est une reformulation des propos tenus dans le documentaire et les autres sont inventées, hors sujet, mais toutefois plausibles. Au-delà des questions à choix multiples, un exemple de question à développer pourrait consister à demander à l'étudiant-e de reformuler elle-même ces propos. Enfin, une question de réflexion consisterait à demander : « Commentez le discours de l'homme qui fait visiter le gurdwara à propos de la création d'un état indépendant au Punjab. Mettez en évidence les liens entre son discours et ce que vous avez lu dans ce cours à propos des articulations entre religion et politique ». Une telle question à développer permet d'évaluer la capacité à comprendre, reformuler, et faire des liens entre différents éléments du cours. D'autres questions à choix unique testent la capacité à reconnaître des caractéristiques typiques d'images montrées et commentées en cours. Par exemple, dans le cadre d'un cours sur l'hindouisme, après avoir expliqué le récit de référence de certaines images, j'ai posé une question du type : « Parmi les cinq images ci-dessous, dont certaines ont été commentées en classe, laquelle ne représente *pas* l'épisode du *Mahābhārata* où *Draupadī* est dévêtue de force en public ? » (le choix se fait entre cinq images de l'épisode en question, dont au moins deux ont été montrées en classe, deux présentent les mêmes caractéristiques, et une montre une autre figure féminine ou un autre épisode tiré des épopées hindoues). Une autre « astuce » pour ajouter des réponses possibles aux questions à choix unique consiste à faire des énumérations et à ajouter des choix tels que « toutes les options énumérées » et « aucune des options énumérées ».

5. Remarques conclusives : vers un futur incertain mais toujours plus connecté

L'enseignement en ligne n'est ni pire, ni meilleur que l'enseignement en classe, mais il est certainement différent. Prétendre que la crise de la COVID-19 aura pour toujours transformé l'éducation universitaire en la basculant vers le mode en ligne serait comme dire que la pandémie a lancé la mode des masques couvre-visage : tout ceci s'est fait par nécessité, et non à la suite d'un choix délibéré ou dans une recherche de progrès, à part dans les universités qui avaient déjà adopté ce double format d'enseignement (en présentiel et à distance). Quelles qu'en soient les conséquences à long terme, cette crise a modifié la façon dont est conçu l'enseignement à l'université, y compris en sciences religieuses.

Mon expérience est que les sciences religieuses ont un fort potentiel pour un enseignement hors des salles de cours, à distance et encore plus en ligne, y compris en mode asynchrone, à condition d'avoir le temps de préparer les cours correctement et de disposer des outils et des services pour soutenir un tel travail. Le fait qu'une institution soit ou non préparée (ou qu'elle soit, tout au moins, favorable) à l'enseignement en ligne fait une grande différence : l'Université Laval, où j'enseigne actuellement, a « plus de 30 ans d'expérience en formation à distance » et est « l'un des chefs de file dans le domaine au Québec et au Canada » avec « plus de 1000 cours crédités en ligne et plus de 100 programmes de tous les cycles d'études couvrant une centaine de disciplines » (ULaval - Distance, 2020), y compris les sciences religieuses. Les problèmes purement technologiques ont été rares dans la transition en ligne suivant la fermeture du campus. La Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval offre depuis plusieurs années déjà un « certificat en sciences des religions », un « diplôme d'études supérieures spécialisées en sciences des religions » ainsi qu'un « microprogramme en connaissance des religions » entièrement à distance (ULaval – FTSR – Formation à distance, 2020). Au moment de la transition du mode présentiel au mode à distance en mars 2020, les enseignant-e-s de la Faculté étaient pour la plupart déjà familiarisé-e-s avec l'enseignement en ligne. Certain-e-s collègues en étaient même des expert-e-s, contrairement à moi. Lors de la fermeture soudaine du campus, l'Université Laval n'a eu qu'à redéployer des dispositifs déjà existants alors que d'autres universités ont dû les créer de toute urgence. La plupart des tutoriels pour apprendre l'utilisation de certains outils d'enseignement

étaient déjà à disposition et des formations supplémentaires ont été adaptées rapidement sous forme de webinaires.

Si refuser l'enseignement en ligne ne semble plus être une option viable, ce qu'il faut exiger désormais, c'est une amélioration des moyens mis à disposition pour apprendre à mieux enseigner en ligne. Avant la crise de la COVID-19, beaucoup d'enseignant·e·s n'étaient pas ou peu formé·e·s à l'enseignement en ligne, certain·e·s y étaient très résistant·e·s et ne connaissaient pas même l'usage des fonctions avancées des plateformes de cours ou de certaines applications de communication et de classes virtuelles (Zoom, Skype, Teams, Adobe Connect). Pour nombre d'entre elles et eux, le passage des cours en ligne sera une occasion de tester de nouveaux outils et de nouveaux modes de transmission de connaissances sur les religions ainsi que de proposer de nouvelles formules aux étudiant·e·s pour développer leurs facultés analytiques et critiques. Celles et ceux qui enseignent en sciences religieuses peuvent non seulement s'en accommoder, mais en tirer parti. Certaines facultés et certains programmes ont vu le potentiel de cette situation, comme la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval qui a mis sur pied, en moins d'un mois, une trentaine de modules et de parcours de formation continue asynchrone à distance, dont plusieurs en sciences religieuses (ULaval –FTSR, 2020). Développer de tels efforts de formation continue « tout public » est une voie à suivre pour mieux faire connaître les sciences religieuses. Par ailleurs, les programmes en ligne sont pour certain·e·s étudiant·e·s (avec des responsabilités parentales ou qui font des formations en cours d'emploi), le seul point d'accès à une formation universitaire qui leur resterait sinon inaccessible.

Un autre argument en faveur de tels développements réside dans le fait que le marché de l'éducation universitaire est désormais globalisé : avec ou sans restriction de voyage en raison de crises sanitaires ou d'autres contraintes (économiques et écologiques notamment), l'expérience internationale des étudiant·e·s va changer. Les programmes en sciences religieuses vont soit en souffrir, soit, au contraire, en tirer le meilleur parti, là aussi à condition de s'en donner les moyens technologiques, pédagogiques... et publicitaires ! Selon comment évoluera la situation, pourrait-on imaginer qu'un·e étudiant·e francophone intéressé·e aux sciences religieuses et vivant à Bottens, à Bordeaux, ou à Bamako choisisse de s'inscrire à un programme d'une université québécoise qui aura mieux développé son offre de cours en ligne que les options universitaires locales à sa disposition ? Bien sûr, la question du prix des études restera déterminante. Les difficultés économiques évoquées dans la seconde section de cet article vont certainement jouer un rôle dans ce type de décisions. Les universités qui ont déjà une expérience de l'enseignement en ligne et qui reconnaissent les transferts de crédits et le font savoir vont peut-être bénéficier des suites de cette crise en matière de recrutement étudiantin. Quitte à être de toutes manières privé·e de campus, avec une connectivité suffisante, les options ne sont pas réduites mais augmentées : elles ne sont plus par défaut locales, mais globales.

Si le but de l'enseignement en sciences religieuses n'est pas la mémorisation de connaissances, mais un développement de la capacité à structurer des données, à les analyser et à en débattre, alors les formats numériques donnent des outils qu'un support textuel imprimé ou même qu'un cours en présentiel n'offrent pas toujours. Les humanités numériques l'ont bien compris dans le domaine de la recherche (par exemple, avec les chronologies numériques, combinées avec des cartes interactives, des images annotées, etc.). De nombreuses technologies sont à notre disposition aujourd'hui, bien plus variées et interactives que celles des cours par correspondance ou des émissions éducatives diffusées autrefois à la télévision. Les applications qui en découlent sont en plein développement et les différentes versions vont en s'améliorant. Ce sur quoi il faut le plus travailler, c'est la structuration des contenus et la variété des apprentissages proposés. Pour ma part, sans vouloir nier l'importance et la légitimité de l'étude des textes religieux, je m'exerce à sortir du schéma répétitif « lecture de texte → rédaction » dont j'ai fait l'expérience en tant qu'étudiante et qui est encore souvent le modèle par défaut des cours universitaires en sciences religieuses, même ceux offerts en ligne. Bien sûr, les cours *ex cathedra* sur Zoom fatiguent si on ne fait pas l'effort d'explorer et d'exploiter les autres possibilités de tels outils, comme par exemple la répartition des étudiant·e·s en petits groupes de discussion, les sondages en direct, le clavardage qui permet de formuler ses idées par écrit, etc. L'ère du soliloque professoral, certes érudit, en guise de cours touche-t-elle à sa fin ? Malgré leur moindre disponibilité en contextes francophones, la prochaine étape serait de créer de tels outils d'enseignement numérique, en les adaptant spécifiquement aux sciences religieuses, ou, du moins, aux sciences humaines et sociales avec leur vocation spécifique de former à la structuration des connaissances et à la pensée critique.

La crise de la COVID-19 pose de nombreux défis à la société, à la vie universitaire en général, et à l'enseignement en sciences religieuses en particulier. C'est une chance de pouvoir tirer un premier bilan pédagogique. À l'heure où cet article sera publié, les cours de l'automne 2020 se dérouleront déjà en grande partie en ligne au Québec. Qu'en sera-t-il des suivants ? Va-t-on basculer à nouveau en mode à distance ? Les enseignant·e·s qui auront investi leur temps à maîtriser ces outils et ces nouveaux modes pédagogiques, celles et ceux qui auront appris de leurs erreurs et sauront quelles sont les pratiques à conserver et celles à éviter en sciences religieuses seront les mieux équipé·e·s pour démontrer une flexibilité qui n'est désormais plus une option mais une exigence. Il reste à espérer

que les facultés et les universités reconnaîtront cet effort d'adaptation et de formation dans leurs pratiques d'engagement et de promotion.

Plus que jamais, il faut souligner le rôle important des sciences humaines et sociales et, en particulier, des sciences religieuses pour former la pensée critique des étudiant·e·s sur la société, les visions du monde passées et émergentes, les systèmes de croyance et d'éthique, et les pratiques, en particulier rituelles, qui marquent nos vies humaines. Tout ceci reste d'autant plus pertinent en temps de crise. Si, de leur côté, les gouvernements et les institutions comme les universités font leur part pour réduire la fracture numérique et améliorer les accès, alors, du côté de l'enseignement en sciences religieuses, une utilisation raisonnée et efficace des outils et plateformes numériques devrait pouvoir continuer à atteindre ces buts, en ligne comme en présentiel. Malgré tout, les salles de cours du campus nous manquent : espérons que nous y retournerons enrichi·e·s de nos expériences à distance pour mieux les réinvestir en présentiel.



A propos de l'auteure

Florence Pasche Guignard est professeure adjointe à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval à Québec. Après avoir terminé son doctorat ès Lettres en histoire et sciences des religions à l'Université de Lausanne en 2012, elle a effectué sa recherche postdoctorale à University of Toronto et à l'Université de Fribourg, et elle a été chargée de cours à Ryerson University (Toronto). florence.pasche-guignard@ftsrl.ulaval.ca

Références

- ArchivesRC [Archives de Radio Canada]. (2020). En 1968, l'enseignement à distance pour les régions éloignées du Québec. Récupéré du site https://www.youtube.com/watch?v=bXl4wczFflo&ab_channel=archivesRC
- Bayne, Brandon. (2020). Adjusted Syllabus, Spring 2020. Récupéré du site https://docs.google.com/document/d/1-6d_W8rdzE9mW2DvPi-dPvRxo4sekKlz3VqEpnu4Dwg/preview
- Bradbury, N. A. (2016). Attention Span During Lectures: 8 Seconds, 10 Minutes, or More?, *Advances in Physiology Education* 40,4, 509–513. Doi: <https://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>
- Chidester, D. (2019). *Religion: Material Dynamics*. Oakland, California : University of California Press.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension. *Educational Research Review* 25, 23–38.
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologies* 193, 44–47. Récupéré du site <http://havresud.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/6508-193-p44.pdf>
- egovernment.ch (2020). Frais et chiffres 2020. Récupéré du site <https://www.egovernment.ch/fr/dokumentation/faits-et-chiffres/faits-et-chiffres-2020/>

- Greenfield, P. (s.d.). Who were the Vestal Virgins and what was their job?, video TEDEd repérée le 29 septembre 2020 sur <https://ed.ted.com/lessons/who-were-the-vestal-virgins-and-what-was-their-job-peta-greenfield>
- Guichard, É. (2003). Does the 'Digital Divide' Exist ? Dans P. van Seters, B. de Gaay Fortman et A. de Ruijter (dir.), *Globalization and its New Divides: Malcontents, Recipes, and Reform* (p. 69–77). Amsterdam: Dutch University Press.
- Indiana University. (24.3.2020). Indiana University provides free Wi-Fi access in response to COVID-19 crisis. Récupéré du site <https://news.iu.edu/stories/2020/03/iu/releases/24-free-wifi-access-parking-lot-hot-spots.html>
- Isaac, H. (2017). L'université numérique. Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Récupéré du site https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Nouvelle_universite/55/7/universitenumérique_23557.pdf
- Kong, Y., Sik Seo, Y. & Zhai, L. (2018). Comparison of Reading Performance on Screen and on Paper: A Meta-Analysis. *Computers & Education* 123, 138–149.
- Marin, S. (7.4.2020). Enseigner à distance sans livres ni ordinateur? C'est le lot d'enseignants du Cégep. Récupéré le 10 mai du site <https://www.lesoleil.com/actualite/education/enseigner-a-distance-sans-livres-ni-ordinateur-cest-le-lot-denseignants-du-cegep-8faa43981b1f9670fbd72f11d339d5db>
- Methamem, R. (2004/5). Note critique sur les indicateurs de la fracture numérique. *Réseaux* 127–128, 211–229.
- Picard, D. & Bruff, D. (s.d.). Digital Timelines. Récupéré du site <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/digital-timelines/>
- Promey, S. (2014). *Sensational Religion: Sensory Cultures in Material Practice*. New Haven: Yale University Press.
- Roy, N. (2014). La classe inversée : une pédagogie renversante ? *Le Tableau* 3/1, s. p. Récupéré du site <http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/la-classe-inversee-une-pedagogie-renversante>
- Somnath Temple, Official Channel (s.d.). Accueil [Chaîne YouTube]. YouTube. Récupéré du site <https://www.youtube.com/channel/UCT1egsvA08YcdMLiEu1DTRg>
- Stanford, D. (16.3.2020). Videoconferencing Alternatives: How Low-Bandwidth Teaching Will Save Us All. Récupéré du site <https://www.iddblog.org/videoconferencing-alternatives-how-low-bandwidth-teaching-will-save-us-all/>
- Statistique Canada (29.10.2019). Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet. Récupéré du site <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/191029/dq191029a-fra.htm>
- The Conversation (3.10.2017). The Enduring Power of Print for Learning in a Digital World. Récupéré le 20 mai 2020 du site <https://theconversation.com/the-enduring-power-of-print-for-learning-in-a-digital-world-84352>
- TopHat (2020). *The Ultimate Guide to Online Teaching*. Récupéré du site <https://tophat.com/teaching-resources/ebooks-and-guides/the-ultimate-guide-to-online-teaching/>
- UNESCO (21.04.2020). Fracture numérique préoccupante dans l'enseignement à distance. Récupéré le 30 avril du site <https://fr.unesco.org/news/fracture-numerique-preoccupante-lenseignement-distance>
- Union étudiante du Québec. (2019). Enquête « Sous ta façade ». Enquête panquébécoise sur la santé psychologique étudiante. Récupéré du site <https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-UEQ-SP-VF-FR-1.01.pdf>
- Université Laval – Faculté de théologie et de sciences religieuses. (2020). Modules et parcours de formation continue. Récupéré du site : <https://www.new.ftsr.ulaval.ca/etudes/modules-formation-continue>
- Université Laval – Faculté de théologie et de sciences religieuses. (2020). Formations à distance. Récupéré du site : <https://www.ftsr.ulaval.ca/etudes/formation-a-distance/formation-a-distance/>

Université Laval – Formation à distance. (2020). Page du site consultée le 22 mai 2020 <https://www.distance.ulaval.ca/futurs-etudiants>

Vendramin, P. & Valenduc G. (2006). Fractures numériques, inégalités sociales et processus d'appropriation des innovations. *Terminal* 95-96, 137–154.

Liste des plateformes ou environnement numériques d'apprentissage mentionnés dans l'article

Blackboard - <https://www.blackboard.com/>

D2L/Brightspace - <https://www.d2l.com/>

MonPortail (Université Laval) - <https://www.ene.ulaval.ca/monportail-sites-de-cours>

Moodle - <https://moodle.org/>

Piazza - <https://piazza.com/>

TopHat - <https://tophat.com/>

Liste des outils numériques mentionnés dans l'article

Youtube - <https://www.youtube.com/>

Vimeo - <https://vimeo.com/>

Kanopy - <https://www.kanopy.com/>

TED Ed - <https://ed.ted.com/>

Mentimeter - <https://www.mentimeter.com/>

Mindmaster - <https://www.mindmeister.com/>

Neatline - <https://neatline.org/>

Bible Gateway - <https://www.biblegateway.com>

GeoHistoryMap - <https://www.geohistorymap.com/>

Figures

Fig. 1: https://docs.google.com/document/d/1-6d_W8rdzE9mW2DvPi-dPvRxo4sekKlz3VqEpn4Dwg/edit

Fig. 2: <https://www.iddblog.org/videoconferencing-alternatives-how-low-bandwidth-teaching-will-save-us-all/>

Einführungen in religiöse Traditionen lehren – Ein hochschuldidaktischer Vorschlag am Beispiel der Sikhs

Ricarda Stegmann

Dieser Beitrag ist ein Vorschlag dafür, wie religionswissenschaftliche Einführungen in religiöse Traditionen unterrichtet werden können. Als Fallbeispiel dienen Sikhs in Geschichte und Gegenwart. Besonderes Gewicht wird auf die Vermittlung einer de-essentialisierenden und diskurswissenschaftlich inspirierten Perspektive gelegt. Im Zentrum des Artikels stehen hochschuldidaktische Überlegungen, insbesondere die Abstimmung von Lernzielen, Lernaktivitäten und Evaluationen im Sinne des *constructive alignment* sowie die Orientierung an Taxonomien zur Unterscheidung unterschiedlicher Lernzielstufen. Das Seminar zur Einführung in Sikhs in Geschichte und Gegenwart konzipierte ich zur Lehre in deutscher und französischer Sprache an der Universität Freiburg (i. Ü.) und unterrichte es seither regelmässig in beiden Sprachen.

Cette contribution contient une proposition sur la façon dont des traditions religieuses peuvent être introduites en sciences des religions. Elle prend pour exemple les Sikhs dans le passé et le présent. Une attention particulière est portée à un enseignement dé-essentialisé et inspiré des sciences du discours. Des réflexions en lien avec la didactique universitaire, en particulier sur l'alignement curriculaire entre objectifs d'apprentissage, activités et évaluations ainsi que sur l'utilisation de la taxonomie pour différencier les différents niveaux d'apprentissage, sont au cœur de l'article. J'ai conçu le séminaire d'introduction aux Sikhs dans le passé et le présent pour un enseignement en français et en allemand à l'Université de Fribourg en Suisse. Je l'enseigne régulièrement dans les deux langues.

This article is a suggestion for how introductions to religious traditions can be taught in religious studies. Sikhs in the past and present serve as a case study. Special emphasis is placed on conveying a de-essentializing perspective inspired by discourse science. The focus of the article is on considerations of university didactics, in particular the coordination of learning objectives, learning activities and evaluations in the sense of constructive alignment as well as the orientation towards taxonomies to differentiate between different learning target levels. I designed the seminar on the introduction to Sikhs in the past and present for teaching in German and French at the University of Fribourg in Switzerland and have been teaching it regularly in both languages since then.

1 Einleitung

Am Beispiel der Sikhs unterbreitet dieser Artikel einen Vorschlag zur didaktischen Konzeptualisierung von religionswissenschaftlichen Hochschulseminaren, die sich der Einführung in eine religiöse Tradition widmen. Damit schliesst der Beitrag an die Arbeiten der letzten Jahre an, in denen Religionswissenschaftler_innen die Lehr- und Lernziele ihres Faches einer vertieften didaktischen Reflexion entlang diskutieren (z. B. Laack, 2014; Weiss & Radermacher, 2015) und konkrete Modelle für religionswissenschaftliche Einführungs- und Standardseminare präsentieren (wie z. B. Bleisch & Johannsen (2008) zur Einführung in die Religions- und Wissenschaftsgeschichte, Kirsch (2017) zur Einführung in die Religionsgeschichte, Lange (2017) zu Klassikern der Religionswissenschaft und Schröder (2017) zur Einführung in Unterdisziplinen am Beispiel der Religionspsychologie). Mit dem Fokus auf die Einführung in eine religiöse Tradition in Geschichte und Gegenwart soll im Folgenden eine Diskussionsgrundlage für einen weiteren zentralen Bestandteil religionswissenschaftlicher Hochschulcurricula formuliert werden.

Einführungen in „die grossen Traditionen“ wie das Christentum, den Islam, den Hinduismus oder den Buddhismus sind mit Verweis auf aus wissenschaftlicher Hinsicht unhaltbare Essentialismen in den letzten Jahrzehnten immer wieder grundsätzlicher und berechtigter Kritik unterzogen worden (z. B. McCutcheon, 1997; King, 1999; Dubuisson, 2003). Professoren_innen und andere Dozierende sehen sich folglich dem Dilemma gegenüber, wissenschaftlich von den Prämissen des Weltreligionen-Paradigmas Distanz nehmen, den Studierenden zugleich aber ein Grundlagenwissen vermitteln zu wollen, das sie nicht nur befähigt, eine akademische Karriere einzuschlagen,

sondern auch in anderen Berufsfeldern und Gesellschaftsbereichen religionswissenschaftliches Wissen zu vermitteln. Basiswissen zu gesellschaftlich relevanten Konzepten wie Buddhismus, Hinduismus, Islam oder zu anderen grösseren und kleineren „Weltreligionen“ ist dabei sowohl für die Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn von Bedeutung als auch in der Grundlagenausbildung für jene, die später Spezialisierungen für andere Berufe durchlaufen. Dies zum einen deshalb, weil die wissenschaftlich notwendige Forderung nach der Dekonstruktion solcher Kategorien voraussetzt, dass Studierende die Eckdaten der Konstrukte kennen und so die Prozesse ihrer Konstruktion nachvollziehen können. Darüber hinaus aber auch deshalb, damit sie auf Nachfragen gesellschaftlicher Akteure reagieren und religionswissenschaftlich aufbereitete Informationen zur Verfügung stellen können.

In der Religionswissenschaft der Universität Freiburg i. Ü. sind Vorlesungen oder Seminare zur Einführung in den Islam, die Religionen Südasiens oder den Zoroastrismus wie an vielen anderen Standorten weiterhin Bestandteil des Bachelor-Curriculums. Insbesondere der Unterricht kleinerer aussereuropäischer Traditionen eignet sich m. E. dazu, a) aufgrund des im Vergleich mit dem Christentum oder Islam viel weniger umfangreichen Quellenmaterials einen Überblick über die zentralen historischen Konfigurierungen und Rekonstruktionsprozesse zu erreichen sowie b) die Problematik der Übertragung des Religionsbegriffs und der mit ihm einhergehenden Konzepte wie einer Heiligen Schrift, zentralen Lehre o. ä. zu demonstrieren. Dem folgend wird hier am Beispiel der Sikhs in Geschichte und Gegenwart ein Modell für ein Seminar auf Bachelor-Ebene präsentiert.

Die zahlreichen Inputs aus den einschlägigen Publikationen aufgreifend steht dabei die didaktische Konzeption des Seminars im Zentrum, die im Sinne des *constructive alignment* Lernziele, Aktivitäten sowie Evaluationsmodalitäten in Abhängigkeit voneinander entwickelt (Biggs, 2012). Die Ziele der Seminarbesucher_innen stellen zwar eine wichtige Variable in der Qualität der Lernergebnisse dar: Studierende können ein Seminar beispielsweise mit dem persönlichen Ziel eines möglichst zeitreduzierten Erwerbs von Kreditpunkten besuchen oder aus persönlichen Neigungen und berufsbezogenen Plänen heraus ganz bestimmte inhaltliche Elemente als für sich relevant auswählen. Der_die Dozent_in kann das Panorama an studentischen Voraussetzungen jedoch insgesamt durch aktivierende Feedbacks und ein kohärentes Lerndispositiv in die Richtung eines motivierenden und nachhaltigen Lernens lenken. Umgekehrt riskiert sie, einen demotivierenden Prozess in Gang zu setzen, wenn sie beispielsweise hoch motivierende Lernziele steckt, die Studierenden dann aber mit grossen Textmengen alleine lässt oder in Klausuren lediglich Faktenwissen abprüft.

Die folgenden Überlegungen werden im Kontext der Rahmenbedingungen angestellt, die den schweizerischen Hochschulalltag seit der Bologna-Reform und der Verabschiedung des zu ihrer Umsetzung dienenden nationalen Qualifikationsrahmens (2009, aktualisiert 2011; Johannsen & Bleisch, 2008) bestimmen. Auf eine Diskussion dieser Reformen und der Anpassungen, die sie in Hinblick auf die einzelnen Studiengänge und ihre Lehrereinheiten erfordern, soll an dieser Stelle verzichtet werden, sind überzeugende Reflexionen hierzu doch bereits an anderer Stelle dargelegt worden (Laack, 2014; Laack, Radermacher & Weiss, 2017).

Im Folgenden werden zunächst die religionswissenschaftlichen Grundsatzentscheide vorgestellt, auf denen diese Einführung in Geschichte und Gegenwart der Sikhs basiert. Daraufhin wird besprochen, wie die zur Planung eines jeden Seminars zentralen Säulen 1. der Festlegung von über- und untergeordneten Lernzielen, 2. der Eingrenzung des Lernstoffs, 3. der Auswahl von Lehr- und Lernaktivitäten sowie 4. der Festlegung der Evaluationsformen für dieses Seminar konkret definiert und aufeinander abgestimmt werden können.

2 Wissenschaftliche Grundsatzentscheide

Im Seminar werden historische Konzeptualisierungen von Sikhs und Sikhismus aus diskurswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Von der unser Fach lange Zeit prägenden Tradition, Einführungen in (Welt-) Religionen anzubieten und dabei ihre Lehren und Weltbilder, Stifter, Schriften, Ethiken, Rituale und Feste als epochenübergreifend konstitutive Bestandteile zu präsentieren (z. B. Mensching, 1938; Glasenapp, 1963; Lanczkowski, 1983), nehme ich dementsprechend Abstand. An die Stelle von allgemeinen Erläuterungen dazu, wie Sikhs sich Gott, die Entstehung der Welt oder ein Leben nach dem Tod vorstellen, wie sie beten oder Initiationen, Hochzeiten und Beerdigungen gestalten, tritt eine von zwei aneinander gekoppelten Zielsetzungen geleitete Vorgehensweise: 1. Verschiedene historische Konfigurierungen von Sikhismus werden als diskursive Produkte ihrer jeweiligen Entstehungskontexte präsentiert und 2. diese diskursiven Produkte werden mit einem eurozentrischen Religionsbegriff inklusive seiner zugehörigen Konzepte wie einem Religionsstifter, einer eigenständigen Lehre oder einer heiligen Schrift konfrontiert, damit Differenzen zwischen diesen ursprünglich europäischen sowie den historischen aussereuropäischen Realitätskonstruktionen herausgestellt werden können.

Als theoretische Leitlinie greife ich den in Anlehnung an Stuart Hall (1996) entwickelten Vorschlag von Michael Bergunder auf, Identitäten von Gruppen und Akteuren über sogenannte „Identitätsmarker“ zu bestimmen (Bergunder, 2010, S. 20). Das Konzept geht von offenen und fluiden Identitätspositionierungen gesellschaftlicher Akteure aus, die durch Differenzbildungen zu anderen in einer gesellschaftlichen Konstellation vorhandenen Identitätsbildungen entstehen und die zudem stets umstritten und im Wandel, dabei aber keinesfalls zufällig sind, sondern sich der innerhalb einer diskursiven Konstellation angebotenen Möglichkeiten und Konfigurationen bedienen (Bergunder, 2010; Hall, 1996). So können historische und gegenwärtige Identitäten beschrieben und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erfasst werden, ohne dass ihnen ein wesenhafter Kern zugewiesen wird. Für das Seminar zum Sikhismus bedeutet diese Vorgehensweise konkret, dass für ausgewählte historische Epochen jeweilige „Identitätsmarker Sikhismus“ identifiziert werden. Diese sind durch die Frage bestimmt: Was macht eine_n Sikh in einem konkreten gesellschaftlichen Kontext zu einem_r Sikh? Das „was“ kann dabei primär in bestimmten Überzeugungen, Weltbildern und Lehren bestehen, wie es europäische Forscher_innen oft postulierten (King, 1999); es kann jedoch auch primär in Praktiken, sozialen Verhaltensweisen, politischen Einstellungen oder „ethnischen“ Zugehörigkeiten festgemacht werden. Schliesslich wird in einem solchen Zugang auch der Religionsbegriff selbst historisiert. Dies wird im Seminarverlauf in zweierlei Hinsicht besprochen: Zum einen werden die emische und etische Konzeptualisierung von Sikhismus als „Religion“ als ein historischer Prozess des 19. Jahrhunderts präsentiert (vgl. Shani, 2008; McLeod, 1992) und dann alternativen Konzeptualisierungen von Sikhismus gegenübergestellt (je nach zeitlichem Kontext beispielsweise Sikhismus als Nation, als Spiritualität oder auch als gar nicht eigenständig existierende Tradition bzw. Identität). Zum anderen wird auf Basis der Lektüre von Überblicken über einschlägige religionswissenschaftliche Positionierungen (z. B. Stausberg, 2009 oder Auszüge aus Schlieter, 2010 sowie aus Hermann, 2015) diskutiert, ob und warum Sikhs dennoch allgemein durch den Religionsbegriff kategorisiert werden können. Dass dieses Seminar ganz unabhängig vom Ergebnis dieser Diskussionen unter der Rubrik „Einführung in eine religiöse Tradition“ läuft, ist als ein wohl nicht auflösbarer Widerspruch zu verstehen – zwischen einerseits wissenschaftlichen Ansätzen wie dem oben beschriebenen, die die Bestimmung von Sikhismus als Religion für bestimmte Epochen verneinen, und andererseits gesellschaftlichen Kategorien, von der die Wissenschaft sich nicht völlig lösen kann und teils auch nicht möchte, und durch die ihre Organisationsstruktur folglich geprägt bleibt.

3 Festlegung von Lernzielen

Dass eine wissenschaftliche „Einführung in eine religiöse Tradition“ zugleich einschlägiges Faktenwissen vermitteln sowie eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Perspektiven auf diese Tradition ermöglichen sollte, dürfte allgemeinen Konsens hervorrufen.

Es lohnt sich jedoch, die Lernziele einer jeden Veranstaltung zu konkretisieren und dabei sowohl die Voraussetzungen der Studierenden zu berücksichtigen als auch eine Verortung innerhalb der im Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (im Folgenden nqf.ch-HS) definierten Zielsetzungen für Bachelor und Master-Studiengänge sowie auch innerhalb der hiermit kompatiblen didaktischen Taxonomien für Lern- und Bildungsziele vorzunehmen. Nur eine reflektierte Einordnung der Lernziele ermöglicht es, in der Folge hierzu kompatible Unterrichtsaktivitäten und Prüfungsformen zu definieren.

3.1 Voraussetzungen der Studierendenschaft

Für dieses Seminar wird eine für das deutschsprachige Hochschulgefüge typische, das heisst bedingt heterogene Studierendenschaft erwartet, bestehend aus Studienanfänger_innen und Fortgeschrittenen; aus Studierenden des eigenen Faches sowie aus solchen der Anthropologie, Soziologie, Geschichte oder Theologie. Ferner wird vorausgesetzt, dass die Studierenden 1. wissenschaftliche Texte in mindestens deutscher und englischer Sprache lesen und in ihrer Argumentation nachvollziehen können, 2. mit den Grundlagen wissenschaftlicher Recherche und Textredaktion vertraut sind und 3. wissenschaftliche Fragestellungen formulieren und sie von religiös-normativen Frageinteressen trennen können. Diese Voraussetzungen werden zu Beginn einer Unterrichtseinheit transparent gemacht beziehungsweise abgefragt. Sind sie nicht oder in Einzelfällen nicht gegeben, so werden Hilfestellungen angeboten. Eine Vorgehensweise, die ich in meinem Unterricht hierzu regelmässig anwende besteht beispielsweise darin, den Studierenden zunächst eine Übersicht über Kriterien für religionswissenschaftliche Fragestellungen zugänglich zu machen oder sie aufzufordern, ebensolche Kriterien zusammen zu tragen. Daraufhin teile ich thematisch einschlägige Fragen und Thesen aus, die nur teils wissenschaftlichen Kriterien entsprechen, teils aber normativ, zu weit gefasst etc. sind. Die Studierenden identifizieren und benennen die konkreten Problematiken in meinen Vorschlägen und formulieren sie schliesslich in religionswissenschaftlich relevante und zudem bearbeitbare Fragestellungen um. Je nach Bedarf wiederhole ich diese Übung in verschiedenen Unterrichtseinheiten oder biete sie ausserhalb des Plenums einzelnen Studierenden weiter an.

3.2 Nationaler Qualifikationsrahmen und Taxonomien für Lern- und Bildungsziele

Die vom nfq.ch-HS zur Verleihung eines Bachelor- oder Masterabschlusses definierten Deskriptoren *Wissen und Verstehen, Anwenden von Wissen und Verstehen, Urteilen, kommunikative Fertigkeiten* und *Selbstlernfähigkeit* (nqf.ch-HS, S. 8) werden durch verschiedene in der Didaktik entwickelte Taxonomien ausdifferenziert. In diesem Beitrag lege ich das Modell Jean-Marie de Keteles (1986) zu Grunde. De Ketele unterscheidet sieben Lernzielstufen, von denen einige im Folgenden zusammen gedacht werden können:

1. das *savoir-redire/refaire* (die Fähigkeit, erlernte Inhalte, Fakten und Argumente zu reproduzieren),
2. Das *savoir-faire convergent* (1. kognitiv, 2. praktisch: Fähigkeit, Inhalte, beispielsweise eine Methode oder eine Theorie, auf ein neues Fallbeispiel anzuwenden,
3. das *savoir-faire divergent* (1. kognitiv, 2. praktisch: die Fähigkeit, ein Problem zu lösen, indem selbständig nach Ressourcen gesucht wird, die hierfür notwendig sind),
4. das *savoir-être* (die Verinnerlichung der erworbenen Ressourcen, beziehungsweise ihrer Integration in das Agieren und Reagieren einer Person) und
5. das *savoir-devenir* (die Definition eines Entwicklungsziels und der zunehmenden Fähigkeit, es auszutesten, anzupassen und zu verwirklichen (de Ketele, 1986; 1989; hier nach Charlier 2015/16, S. 45-50).

Von der Entwicklung einer Kompetenz im eigentlichen Sinne, verstanden als Entwicklung von Fähigkeit und Wille, erworbene Ressourcen in spezifischen Situationen zur Problemlösung zu mobilisieren (Delobbe, 2009; nach Charlier, 2015/16, S. 41), kann ab der dritten Lernzielstufe des *savoir-faire divergent* gesprochen werden (Charlier 2015/16, S. 58). Die Lehre eines Bachelor-Studienprogramms sollte zwar möglichst auf alle Deskriptoren bzw. Lernzielstufen abzielen. Die einzelnen Lehreinheiten werden in der Praxis jedoch je nach Form und Platzierung im Curriculum das Lernen auf einer unterschiedlichen Stufe fokussieren: So können in Vorlesungen und Einführungs- oder Proseminaren der Erwerb, die Wiedergabe sowie die eigenständige Anwendung von Wissen im Zentrum stehen, in BA-Seminaren für Fortgeschrittene hingegen die Fähigkeit, eigenständige Wege zur (wissenschaftlichen) Problemlösung zu finden.

Für die hier vorgestellte Seminarkonzeption für Studienanfänger_innen wie auch fortgeschrittene Studierende wähle ich folgendes Leitziel auf der Lernstufe des *savoir-faire divergent* (Mobilisierung von Ressourcen zur eigenständigen Problemlösung):

Die Studierenden sind in der Lage, eigenständig erste konkrete Beschreibungsmuster von Sikh-Realitäten in Geschichte und Gegenwart zu entwickeln, in denen Sikhs nicht essentialisiert und in denen klassisch eurozentrische Konzepte (wie Heilige Schrift, Religionsstifter, eigene Lehre etc.) überwunden bzw. relativiert werden.

Damit dieses Lernziel erreicht werden kann, ist es notwendig, auch auf den darunter liegenden, weniger komplexen Lernstufen konkrete Ansprüche zu formulieren und ihre Bewältigung im Unterricht zu sichern (vgl. Johannsen & Bleisch, 2008). So müssen Studierende zunächst Faktenwissen zu Sikhs in Geschichte und Gegenwart erwerben, damit sie die Anwendung von eurozentrischen Konzepten auf diese Realitäten problematisieren können. Die Identifizierung von Problemen in der Anwendung dieser Konzepte auf Sikh-Realitäten ist wiederum Voraussetzung für die Entwicklung alternativer Beschreibungsmuster.

Aufgeschlüsselt nach der Taxonomie de Keteles könnten Leit- und untergeordnete Lernziele unseres Seminars wie folgt definiert werden:

savoir-redire
Die Studierenden sind mit zentralen Informationen zum Sikhismus vertraut. Sie kennen Eckdaten zu: 1. Entstehungskontext, 10 Gurus + Guru Granth Sahib, 2. Entwicklung der Anhängerschaft über die Jahrhunderte inkl. Ununterscheidbarkeiten von nicht-Sikh-Gruppen, 3. Organisationsformen sowie ihre Entwicklung im Laufe der Jahrhunderte, 4. Praktiken und Glaubenssätze in unterschiedlichen Epochen, 5. Strömungen Charakteristika und Interessen der verschiedenen Sikh-Strömungen seit dem 19. und insbesondere im 20. und 21. Jahrhundert.
Die Studierenden kennen zentrale, in der Religionswissenschaft aktuell verwendete ebenso wie bereits überholte wissenschaftliche Konzepte, z. B. Eurozentrismus, Orientalismus, Essentialisierung, Fundamentalismus, Synkretismus, Religionsstifter, Heilige Schrift. Zudem die dieser Seminarkonzeption zu Grunde gelegten und immer wieder besprochenen Begriffe Diskurs und Identitätsmarker im o.g. Sinne. Sie können wissenschaftliche Definitionen sowie Kritik an diesen Konzepten korrekt wiedergeben und begründen.
savoir-faire convergent
Die Studierenden erkennen und beschreiben die Problematik, die sich ergibt, wenn man europäisch geprägte Begrifflichkeiten wie Religion, Monotheismus, Synkretismus, Religionsstifter, Heilige Schrift, Fundamentalismus o. a. auf die Sikhs anwendet.
savoir-faire divergent
Die Studierenden entwickeln und reflektieren alternative Beschreibungsmuster, mit Hilfe derer Konzepte, Organisationsformen sowie soziale Realitäten der Sikhs in unterschiedlichen Epochen wissenschaftlich adäquater erfasst werden können als durch die genannten Konzepte (Religionsstifter, Heilige Schrift, Synkretismus o. a.)
savoir-être
Diese Lernzielstufe steht nicht im Zentrum des Unterrichts. Wünschenswert ist jedoch, dass das Seminar einen Beitrag dazu leistet, dass Studierende eine veränderte = differenziertere und damit adäquatere Perspektive auf fremdeuropäische Traditionen entwickeln und dieses Wissen in ihr Agieren und Reagieren auf Anhänger_innen solcher Traditionen integrieren. Vereinzelt Übungen, Diskussionen und Denkanstöße im Rahmen des Seminars sollen die Entwicklung dieser Kompetenz fördern.

Tabelle 1: Lernziele

4 Eingrenzung des Lernstoffs

Im Folgenden wird der Lernstoff des Seminars definiert und in Form von Themenschwerpunkten angeordnet. Die Reihenfolge der Themenschwerpunkte ist so gewählt, dass Sikh-Realitäten chronologisch seit dem 16. Jahrhundert bis heute betrachtet werden. So stehen in den einzelnen Seminarstunden nicht nur Themen wie die ersten Gurus, die Verehrung des Guru Granth Sahib oder die Rituale des Khalsa-Sikhismus im Zentrum, sondern auch die zeitlichen Kontexte ihrer Entstehung. Dabei sollen Studierende gezielt die Frage beantworten, was in diesen verschiedenen Kontexten ein_e Sikh ist und welche Faktoren die Konstitution der jeweiligen Sikh-Identitäten beeinflussen. Am Ende des Seminars stehen dann verschiedene „Identitätsmarker Sikhismus“ in obigem Sinne nebeneinander. Dies soll den Studierenden aufzeigen, dass Sikh-Identitäten fluide sind und über die Jahrhunderte hinweg jeweils völlig anders ausgehandelt bzw. streckenweise auch gar nicht von beispielsweise „Hindu“- oder „Kasten-Identitäten“ abgegrenzt werden können und somit eine essentialistische Reduktion von Sikhismus auf eine bestimmte Lehre oder Rituale nicht tragfähig ist.

Universitäre Rahmenbedingungen geben oftmals eine Aufteilung von Themenschwerpunkten auf circa 14 Lehreinheiten einer Semesterlaufzeit vor. Da wo es möglich ist – und die Lehrbedingungen in Zeiten der Corona-Pandemie scheinen hier neue Freiräume zu schaffen – lohnt es sich m. E. jedoch, eine freiere Verwaltung zu testen, in der Studierende z. B. über mehrwöchige Phasen hinweg selbständig sowie im Austausch über online-Plattformen arbeiten und der Stoff verschiedener Lerneinheiten dann jeweils punktuell in Blöcken gemeinsam besprochen wird.

Um zum einen die Orientierung am übergeordneten Leitziel des Seminars im Blick zu behalten und zum anderen jeweils passende Lehr- und Lernaktivitäten zur Aneignung des Stoffs auswählen zu können (siehe Kapitel 5), hat es sich in meinen Lehrveranstaltungen als äusserst hilfreich erwiesen, die Inhalte der einzelnen Themenschwerpunkte den jeweils notwendigen unterschiedlichen Lernzielstufen zuzuordnen. In einer Unterrichtseinheit zum ersten Guru der Sikhs würden sich demzufolge folgende Fragen stellen: 1. Welche Inhalte und Lehrformen muss ich anbieten, damit sich die Studierenden das erforderliche Grundlagenwissen zu Guru Nanak, dem soziokulturellen Kontext seiner Zeit, inklusive Ausprägungen von hinduistischen und islamischen Strömungen des damaligen Indien aneignen

(*savoir-redire*), 2. Welche Konzepte muss ich einführen und welche Lehraktivitäten organisieren, damit Studierende das eurozentrische Dilemma in der Darstellung Nanaks als Religionsstifter der Sikhs erkennen können (*savoir-faire convergent*) und schliesslich 3. Welche Informationen muss ich vermitteln und welche Übungen vorschlagen, damit Studierende in die Lage versetzt werden, alternative Beschreibungsmuster von Guru Nanak zu entwickeln (*savoir-faire convergent*, zu den Lehraktivitäten: vgl. Kapitel 5)?

In der untenstehenden Tabelle finden sich die ausgewählten Lerninhalte den entsprechenden konkreten Lernzielen und Lernzielstufen zugeordnet. Dabei strebe ich nicht zwangsläufig für jede Themeneinheit und noch weniger für jede Seminarstunde ein Lernziel auf der Stufe des *savoir-faire-divergent* an. Phasen der Wissensaneignung sollen sich vielmehr mit solchen abwechseln, in denen Wissensanwendung und Problemidentifizierung im Fokus stehen. Wie sehr der sehr anspruchsvolle Bereich der selbständigen Lösungssuche (*savoir-faire divergent*) dabei im Zentrum steht oder in welchem Ausmass der_die Dozierende hier Hilfestellung geben muss (vgl. Kapitel 5.2.) hängt dabei sehr stark von der Zusammensetzung der Studierendenschaft und ihrer Lernbereitschaft ab. Die untenstehende Tabelle ist nicht als strikter Fahrplan zu verstehen, sondern vielmehr als Kompass, an dem sich der_die Dozent_in orientieren, dabei aber die Stoffmenge und Lernziele während der Semesterlaufzeit immer wieder anpassen kann.

Themenschwerpunkt 1: Eckdaten zu den Sikhs und die Problematik auf theoretischer Ebene		
auf den Sikhismus bezogen Eckdaten zu Entstehung, geographischer Verbreitung, Anhängerzahlen, Bedeutung der Gurus, Verehrungsformen des Guru Granth Sahib, neueren politisierten Sikh-Strömungen, westliche Anhängerschaft der 3HO-Bewegung, Selbst- und Fremduordnungen (zu Islam, Hinduismus, als eigenständige Tradition)	auf theoretischer Ebene Geschichte des Religionsbegriffs, Eurozentrismus und eurozentrische Aspekte des Religionsbegriffs, wissenschaftliche Religionsdefinitionen und ihre Kritik, aktuelle religionswissenschaftliche Herangehensweisen an den Religionsbegriff	übergeordnetes Lernziel erstes Überblickswissen zum Sikhismus und Kenntnis der eurozentrischen Aspekte des Religionsbegriffs (<i>savoir-redire</i>)
Themenschwerpunkt 2: Der Entstehungskontext des Sikhismus – Guru Nanak als Gründer einer neuen Religion?		
auf den Sikhismus bezogen Eckdaten zu islamischen Dynastien in Indien seit dem 15. Jahrhundert, Chishtiyya-Sufismus + andere Formen des Islam im Indien dieser Zeit, Aufleben des Bhakti-Devotionalismus, fließende Grenzen beziehungsweise Untrennbarkeit von Hindu-, Sufi, schiitischen u. a. Identitäten, Leben und Lehre Nanaks	auf theoretischer Ebene Entstehung und Kritik an den Konzepten Religionsstifter und Synkretismus	übergeordnetes Lernziel kritischer Umgang mit der These, der Sikhismus sei Synkretismus aus Hinduismus und Islam; Einordnung von Nanaks Werk, Entwicklung von Alternativvorschlägen zur Beschreibung Nanaks als Religionsstifter (<i>savoir-faire convergent + divergent</i>)
Themenschwerpunkt 3: Die ersten Gurus und Organisationsformen des Nanak Panth – Wie entsteht eine neue (religiöse?) Tradition?		
auf den Sikhismus bezogen Eckdaten zur Entwicklung der Anhängerschaft Nanaks unter den nachfolgenden Gurus, formale Verwaltung der Sikh-Anhängerschaft (<i>sangat</i>), Entstehung spezifischer Praktiken wie der freien Küche (<i>langar</i>) oder identitätsstiftender Orte wie Goindval und Amritsar	auf theoretischer Ebene Anwendbarkeit der Konzepte Religion und Synkretismus	übergeordnetes Lernziel kritische Diskussion der Vorstellung des damaligen Sikh- <i>sangat</i> als (neue) Religion sowie Entwicklung von Alternativvorschlägen (mehrheitlich <i>savoir-faire convergent</i>)

Themenschwerpunkt 4: Komposition, Funktionen und Rituale um den Adi Granth – Haben die Sikhs eine heilige Schrift?

auf den Sikhismus bezogen	auf theoretischer Ebene	übergeordnetes Lernziel:
Eckdaten zum Adi Granth: Entstehungsgeschichte (historisch und emisch), Zusammensetzung, Aufbau, Komposition, Sprachen, Autoren, Inhalte, Rezitations- und Lektürepraktiken, emische Konzeptualisierung als Guru sowie Ritualpraxis zu seiner Verehrung	Bedeutung und Definitionsversuche des Konzepts Heilige Schrift innerhalb der Theoriegeschichte der Religionswissenschaft; Kritik an der Anwendung auf asiatische Texterzeugnisse	Identifizierung von Differenzen zwischen frühem religionswissenschaftlichen Verständnis von Heiliger Schrift und emischen Konzeptualisierungen des Adi Granth (<i>savoir-faire convergent</i>); Entwicklung von Alternativvorschlägen für eine religionswissenschaftliche Frageperspektive auf den Adi Granth (<i>savoir-faire divergent</i>)

Themenschwerpunkt 5: Sikh-Khalsa und Reichsgründung – Aber kann man Sikhs von Hindus und Muslim_innen unterscheiden?

auf den Sikhismus bezogen	auf theoretischer Ebene	übergeordnetes Lernziel
Eckdaten zum späten 17. und 18. Jahrhundert: militärische Konflikte mit islamischen Mogulherrschern + afghanischen Nachfolgedynastien, Leben und Rolle des 10. Gurus Gobind Singh inkl. Khalsa-Gründung, Administration des Sikh-Reiches, Überlappung von Sikh- mit Kasten-, Dorf- und anderen Identitäten, Untrennbarkeit von heute als hinduistisch deklarierten Praktiken	Definitionsmöglichkeiten von Gruppenidentitäten; Wieder-Aufgreifen der Diskussion um die Anwendbarkeit des Religionsbegriffs	Trennung der automatischen Bindung von Sikh-Realitäten an das Religionskonzept; Diskussion der (Un-)Möglichkeit, Sikhismus dieser Zeit in Anbetracht der Abwesenheit eines geteilten Sets an Praktiken, Traditionen und Bedeutungen als Religions- bzw. überhaupt als Gemeinschaft zu betrachten sowie Entwicklung alternativer Beschreibungen der damaligen Situation (<i>savoir-faire convergent</i> und <i>divergent</i>)

Themenschwerpunkt 6: Der Kontakt mit den Briten und die koloniale Neugestaltung der Sikh-Identitäten – Wie Sikhismus zur eigenständigen Religion wurde

auf den Sikhismus bezogen	auf theoretischer Ebene	übergeordnetes Lernziel
Eckdaten zur soziopolitischen Entwicklung im Punjab unter der Kolonialherrschaft der Briten, Rekonzeptualisierung des Sikhismus als 1. Nation und 2. als vom Hinduismus u. a. unabhängige Religion (emisch wie etisch), Entstehung von Reformbewegungen	Definition von Orientalismus nach E. Said und R. King, insbesondere Herausstellung der Partizipation europäischer und indischer Akteure an der eurozentrischen Rekonzeptualisierung von Sikhismus	Identifizierung von Orientalismen/ Eurozentrismen in den Sikh-Reformbewegungen (<i>savoir-faire convergent</i>); Definition der machtpolitischen Gründe für die Entstehung neuer Identitätsmarker (S. als Religion, als Strömung des Hinduismus, als Nation mit territorialen Ansprüchen (<i>savoir-faire divergent</i>))

Themenschwerpunkt 7: Akali, SGPC und Khalistan – Sikhs als Nation und Sikh-Bewegungen des 20. Jahrhunderts als religiöse Nationalismen

auf den Sikhismus bezogen	auf theoretischer Ebene	übergeordnetes Lernziel
Grundzüge der Akali-Bewegung und des SGPC (<i>Shiromani Gurdwara Parbandhak Committee</i>), Konflikt um Gurdwara-Verwaltung, Entstehung nationalistischer Diskurse, Eckdaten Khalistan-Bewegung, Operation Blue Star, Verhältnis zum indischen Staat	Definition und Kritik der Konzepte religiöser Fundamentalismus und religiöser Nationalismus	Erarbeitung eines eigenen Standpunkts zur wissenschaftlichen Einordnung der besprochenen Gruppen als jeweils religiöse Fundamentalisten, Nationalisten, radikalisierte Splittergruppen sowie zur Anwendbarkeit des Religionsbegriffs auf diese Gruppen (<i>savoir-faire divergent</i>)

Themenschwerpunkt 8: Sikhismus als Spiritualität im und für den Westen		
auf den Sikhismus bezogen Eckdaten zur 3HO-Bewegung und dem „Sikh Dharma of the Western Hemisphere“ Überzeugungen, Praxis, Anhängerschaft, Lebensstil, Lebenslauf und Lehre des Gründers Harbhajan Singh	auf theoretischer Ebene Definitionsversuche, Typologien und Kritik am Konzept Neue Religiöse Bewegungen; Wiederholung Definition und Kritik am Konzept Synkretismus	übergeordnetes Lernziel Entwicklung eines eigenen Standpunkts zur Anwendbarkeit des Synkretismus-Konzepts auf die 3HO-Bewegung sowie zur Verortung dieser Bewegung (<i>savoir-faire divergent</i>)
Themenschwerpunkt 9: Sikh-Diaspora und Sikh-Identitäten in der Schweiz		
auf den Sikhismus bezogen Eckdaten Diaspora-Sikhs: Zahl der Anhänger_innen, Organisation, Praktiken, Konflikte Eckdaten zu den Sikh-Tempeln in Däniken und Langenthal	auf theoretischer Ebene evtl. Definition und Kritik an den Konzepten Diaspora oder Weltreligion	übergeordnetes Lernziel Identifizierung von Sikh-Positionen durch teilnehmende Beobachtung oder Interviews (z. B. Verhältnis zum Khalsa-Sikhismus, zu Nicht-Khalsa-Sikhs und zu politisch-nationalistischen Gruppierungen)

Tabelle 2: Themenschwerpunkte

5 Auswahl von Lehr- und Lernaktivitäten

Zur konkreten Gestaltung des Unterrichts können Dozierende inzwischen auf ein grosses Panorama an erprobten hochschuldidaktischen Lehrmethoden und Aktivitäten zurückgreifen, die sich sowohl auf die Präsenzzeit mit den Studierenden als auch auf die selbständige Lernzeit zwischen den Seminarstunden beziehen (z. B. Ertel & Wehr, 2007; Ertel, 2008). Zentral ist dabei, dass der_die Dozent_in flexibel reagieren kann (Laack, 2014, S. 382) und die Lernaktivitäten gezielt auf die jeweiligen Lernziele/Lernzielstufen ausrichtet, die sie mit einer Unterrichtssequenz anstreben möchte. Die Auswahl meiner Lern- und Lehraktivitäten orientiert sich an dem Leitsatz, dass Studierende während des Unterrichts nicht allzu oft in die Rolle von Wissen-Konsumierenden geraten, sondern zu einer eigenständigen und aktiven Aneignung, Anwendung sowie lösungsorientierten Bearbeitung des Lernstoffs animiert werden sollen.

Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten für Aktivitäten zur a) Wissensaneignung und b) Wissensanwendung/Problemlösung vorgestellt. Diese Aktivitäten stellen eine Auswahl an Übungen dar, die sich in meinen Seminaren bisher als effiziente Lerninstrumente bewährt haben, die hier aber zugleich auch als Grundlage für Diskussionen und weiteren Austausch mit Dozierenden präsentiert werden sollen.

5.1 Aktivitäten zur Wissensaneignung

Zur Wissensaneignung (Lernzielstufe *savoir-redire*) wähle ich mehrheitlich aus folgenden Möglichkeiten aus:

1. *Kurze Inputvorträge durch den_die Dozent_in*: in einer 10–15-minütigen Präsentation zu Beginn der Seminarstunde präsentiert der_die Dozent_in wichtige Eckdaten, beispielsweise zu soziopolitischen Konstellationen und religiösen Strömungen; aber auch zu Sikh-Praktiken, Überzeugungen und Organisationsformen in einem bestimmten zeitlichen Kontext; die Inhalte werden den Studierenden zudem in Form von Power Point-Präsentationen zur Verfügung gestellt und sind so zur Verwendung im Rahmen späterer Aufgabenstellungen abrufbar.
2. *Textlektüre*: der_die Dozent_in stellt den Studierenden wissenschaftliche Texte zur Verfügung und versieht sie mit Arbeitsaufträgen, die auf eine eigenständige und systematisierende Aneignung der Inhalte abzielen. So fordere ich beispielsweise die Erstellung eines Mindmaps, auf dem Sikh-Strömungen einer bestimmten Zeit angeordnet werden.
3. *Rechercheaufträge*: der_die Dozent_in fordert die Studierenden auf, Literatur zu recherchieren um sich bestimmte Informationen anzueignen. So kann eine Fragestellung lauten: Präsentieren Sie die zentralen Rituale von Khalsa-Sikhs in der Diaspora in Form eines Mindmaps, einer Tabelle oder einer anderen Form ihrer Wahl auf der Basis einschlägiger wissenschaftlicher Literatur.

Zur Besprechung der Ergebnisse aus den Übungen 2 und 3 organisiere ich anschliessend entweder eine Ergebnispräsentation mit Diskussion im Plenum oder fordere die Studierenden auf, ihre Ergebnisse gegenseitig in Kleingruppen vorzustellen und konstruktives Feedback zu formulieren. Studierendenfeedbacks und Gruppendiskussionen werden beispielsweise im Plenum gesammelt und abschliessend von mir zusammengefasst, kommentiert und wo nötig berichtigt.

Zur Einprägung komplexerer Zusammenhänge erwies sich auch die Organisation eines einfachen Rollenspiels in Kombination mit einer räumlichen Darstellung von soziopolitischen Konstellationen als ein sinnvolles Lerninstrument, das aufgrund des nicht nur kognitiven, sondern räumlich-physischen und zudem kommunikative Aktivität erfordernden Einprägungsvorgangs für eine nachhaltigere Aneignung von Wissen sorgt und von den Studierenden zudem stets als abwechslungsreiches und doch effizientes Lerninstrument beurteilt wurde. Im Rahmen eines Seminars zu den Sikhs könnte diese Übung beispielsweise zur Veranschaulichung diverser Sikh-Gruppierungen und ihrer Positionen durchgeführt werden und wie folgt aussehen: Der_die Dozierende bildet Kleingruppen und weist jeder Studierendengruppe eine Sikh-Gruppierung oder -Organisation, beispielsweise im Punjab zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu. In einer ersten Phase werden die Kleingruppen dann aufgefordert, sich Eckdaten bezüglich der ihnen zugewiesenen Gruppe anzueignen, etwa: Welche Zielsetzungen vertritt Ihre Sikh-Partei/-Bewegung? Welche politischen und wirtschaftlichen Interessen hat sie? Wie war ihr Verhältnis zur britischen Kolonialmacht, wen akzeptierte sie als Sikh, sah sie den Sikhismus als Teil des Hinduismus oder als unabhängige Tradition an? In einer zweiten Phase hält jede Kleingruppe ein Blatt mit dem Namen der Akteursgruppe, die sie repräsentiert, sichtbar vor sich. Die Kleingruppen bewegen sich dann durch den Seminarraum und erklären ihre Interessen und Positionen nacheinander den jeweils weiteren Gruppen, auf die sie treffen. Dies können Sie beispielsweise in Form eines kleinen Rollenspiels tun, das heisst sie präsentieren die Zielsetzungen in der Ich-Form aus der Perspektive ihrer Sikh-Gruppe heraus und geraten mit ihren jeweiligen Gegenübern daraufhin entweder in ein Allianzverhältnis oder eine konflikthafte Auseinandersetzung. Jede Gruppe sollte sich am Ende nahe derjenigen aufstellen, mit der sie historisch tatsächlich kollaborierte und in grösstmöglicher Entfernung zu jenen, von deren Standpunkten sie am entferntesten war, Gruppen mit mittleren Positionen stehen zwischen verschiedenen anderen Gruppen.

5.2 Aktivitäten zur Wissensanwendung und eigenständigen Lösungssuche

Als Beispiel für eine Aktivität zur Wissensanwendung sei die folgende Übung genannt: Der_die Dozent_in versieht die Studierenden zunächst mit dem Auftrag, vorbereitend von zu Hause aus und/oder während der Seminarstunde in Kleingruppen zu überlegen, was sie unter einem Religionsstifter, einer Heiligen Schrift oder unter Synkretismus verstehen. In einem nächsten Schritt sollen sie eigenständig religionswissenschaftliche Definitionsversuche sowie kritische Dekonstruktionen dieser Konzepte und alternative Ansätze recherchieren; die Ergebnisse werden, beispielsweise folgend auf die in 5.1 vorgeschlagenen Sequenzen zur Wissensaneignung, während der Seminarstunde diskutiert. Darauffolgend kann beispielsweise folgende Aufgabenstellung formuliert werden: „Überlegen Sie, was dafür und was dagegenspricht, zu Lebzeiten Guru Nanaks und seiner Nachfolger im 15. und 16. Jahrhundert von Sikhismus als Synkretismus aus Hinduismus und Islam zu sprechen. Notieren und präsentieren Sie Ihre Argumente und Ihre Schlussfolgerung.“ Je nach Gesamtarbeitsaufwand kann es sinnvoll sein, dass unterschiedliche Studierendengruppen im Wechsel für die Bearbeitung und Präsentation unterschiedlicher Themenbereiche und Problematiken zuständig gemacht werden.

Die Aufgabenstellungen, die auf die Lernzielstufe des *savoir-faire divergent*, hier konkret also darauf abzielen, Vorschläge für eine alternative und weniger eurozentrische Beschreibung von Sikh-Realitäten zu entwickeln und zu begründen, sind am anspruchsvollsten. Um Kompetenzen auf dieser Stufe zu fördern, können m. E. entsprechende Arbeitsaufträge formuliert und an die oben genannten Aktivitäten angeschlossen werden (z. B. „Wenn wir Sikhismus im 15. und 16. Jahrhundert nicht als Synkretismus aus Hinduismus und Islam verstehen, wie können wir ihn dann alternativ fassen?). Hierzu können die Studierenden eigene Überlegungen anstellen oder Ansätze in der Sekundärliteratur recherchieren. Wenn Kompetenzen auf dieser Lernzielstufe jedoch wie in unserem Fall als übergeordnetes Seminarziel formuliert wurden, so sind weitergehende Aufgabenstellungen sinnvoll. Jede_r Studierende kann beispielsweise einzeln oder in Gruppenarbeit aufgefordert werden, im Laufe des Semesters zwei 1-2-seitige Essays abzugeben, in denen er_sie jeweils eine mit der_m Dozierenden abgesprochene Aufgabenstellung auf der Ebene des *savoir-faire divergent* bearbeitet (z. B. Beschreiben Sie, was Sikhismus zu Lebzeiten Guru Nanaks ist. Nehmen Sie kritisch zur These Stellung, es handele sich um einen Synkretismus aus Hinduismus und Islam und begründen Sie Ihre Meinung.). Die Texte werden von dem_der Dozent_in im Sinne einer formativen Evaluation kommentiert und die Lösungsvorschläge den anderen Studierenden zur Verfügung gestellt und/oder im Plenum diskutiert.

Wenn immer möglich wird schliesslich auch Kontakt zwischen den Studierenden und den im Seminar besprochenen Gruppierungen hergestellt. So werden im Seminar zu den Sikhs Exkursionen zu den Gurdwaras in Langenthal und/oder Däniken organisiert, im Rahmen derer die Teilnahme am dort stattfindenden sonntäglichen Kirtan-Singen,

der Predigt sowie dem vorherigen gemeinsamen Mahl in der Tempelküche (*langar*) möglich ist. Durch die Beobachtung der Abläufe und Rituale sowie durch Gespräche mit den anwesenden Sikhs können Studierende eigene Vorannahmen und Reaktionsweisen auf die Gruppe/Rituale reflektieren und im Kontakt mit den anderen Studierenden sowie der_m Dozierenden einordnen (Hinführung zur Integration von Ressourcen in das Agieren und Reagieren auf bestimmte Situationen und Personengruppen im Sinne des *savoir-être*, vgl. Kap. 3.2). Zudem können sie üben, die theoretisch studierten Elemente in der sozialen Realität zu identifizieren, die Positionen konkreter Akteure einer bestimmten Strömung zuzuordnen oder Divergenzen zwischen Vertreter_innen verschiedener Strömungen oder Organisationen festzustellen. Hierzu werden vor den Exkursionen entsprechende Fragestellungen formuliert und besprochen; die Antworten der Studierenden werden in einer Nachbesprechung diskutiert.

5.3 Festlegung der Evaluationsformen

Universitäre Reglemente verpflichten die Dozierenden in der Regel zu einer summativen, d. h. benoteten und auf Leistungsmessung und Vergleich abzielenden Evaluation von Studierenden. Innerhalb der geltenden Vorgaben, beispielsweise bezüglich des Umfangs, ist es zentral, die Evaluation in das *constructive alignment* aus Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfungsaufgaben einzufügen: Die Evaluation muss also das Erreichen des zu Beginn formulierten übergeordneten Lernziels überprüfen und die Aktivitäten im Unterricht müssen die Studierenden sowohl auf das Erreichen der Lernziele sowie auf die Bewältigung der Evaluationsaufgabe vorbereiten (Laack, 2014, S. 383). In unserem Fall muss also eine benotete Aufgabe formuliert werden, die Kompetenzen auf der Ebene der eigenständigen Lösungssuche sichtbar macht und gemäss des konkreten Lernziels prüft, ob die Studierenden die Problematik der Anwendung des Religionsbegriffs und weiterer eurozentrischer Konzepte auf die Sikhs benennen und konzeptuell adäquatere Beschreibungen von Sikh-Realitäten präsentieren sowie begründen können. Werden wie oben vorgeschlagen während des Seminars unbenotete Übungssays auf dieser Lernzielstufe eingefordert, so bietet es sich an, einen solchen Essay in etwas ausführlicherer Form (z. B. fünf Seiten) auch als benotete Evaluationsleistung festzulegen. Die Übungssays während des Seminars dienen dann als Vorbereitung auf die Evaluation, die durch ausführliches Feedback seitens der_m Dozierenden sowie durch Gruppendiskussionen und peer-Feedbacks begleitet wird. Die konkreten Themen und Fragestellungen basieren auf dem behandelten Lernstoff und werden in Absprache mit den Studierenden festgelegt.

Zur Begründung der Benotung wird in Rückgriff auf bereits durch Kolleg_innen entwickelte Vorschläge (z. B. Bleisch & Johansen, 2007, S. 89-90) ein Bewertungsraster definiert und den Seminarteilnehmenden transparent gemacht. Dieses Raster enthält zum einen Kriterien zur Bewertung des Erreichens der Lernziele auf den unterschiedlichen Lernzielstufen und berücksichtigt zum anderen allgemeine Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens, wie im folgenden Vorschlag sichtbar wird:

Kriterium	Beurteilung*	Bemerkungen
Faktenwissen zu den Sikhs ist vorhanden und wird umfangreich, sinnvoll und sachlich korrekt eingebracht (x1)**		
Theoretische Konzepte werden sachlich korrekt reproduziert und sinnvoll eingebracht (x1)		
In der Beschreibung von Sikh-Realitäten werden eurozentrische Konzepte als solche reflektiert und Grenzen ihrer Anwendbarkeit identifiziert (x2)		
Es wird eine Beschreibung von Sikh-Realitäten/Figuren etc. vorgeschlagen, die klassisch-eurozentrische Konzepte im obigen Sinne entweder auf Basis einer kritischen Reflexion verwendet oder konzeptuell adäquatere Alternativvorschläge einbringt (x3)		
Die Argumente enthalten neben im Seminar diskutierten Punkten eigenständig entwickelte Elemente und Begründungen (x3)		
Der Text ist sinnvoll strukturiert und in seiner Argumentation nachvollziehbar, eine eingangs formulierte Problematik wird beantwortet (x1)		
Die wissenschaftlichen Arbeitsstandards werden eingehalten (gender-inklusive und nicht-wertende Sprache, Zitationsweise, Bibliographie) (x1)		
Einschlägige Fachliteratur wird in ausreichendem Umfang einbezogen (x1)***		

<p>*++ = hervorragend, + = sehr gut, +- = durchschnittlich, - = einige Mängel, -- = erhebliche Mängel</p> <p>** Die Zahl gibt die Gewichtung des Kriteriums wieder; die Reflexion von Konzepten fällt doppelt so stark ins Gewicht wie die korrekte Wiedergabe von Sachwissen etc.</p> <p>*** Die konkreten Erwartungen an dieses sowie gegebenenfalls an weitere Kriterien müssen im Seminar besprochen werden.</p>		
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Tabelle 3: Kriterienraster Evaluation

6 Konklusion

Das Ziel dieses Beitrags war es, anhand eines konkreten Fallbeispiels einen Vorschlag dafür zu präsentieren, wie der Unterricht zur Einführung in eine religiöse Tradition de-essentialisierend und einer diskurswissenschaftlichen Perspektive entsprechend konzipiert werden kann. Die hier formulierten wissenschaftlichen Grundsatzentscheide und Lernziele bilden sicherlich in mancherlei Hinsicht einen Konsens unter Religionswissenschaftler_innen, während sie in anderen Aspekten von den wissenschaftlichen Positionen und Arbeitsmethoden des_der jeweiligen Dozent_in abhängig sind und nicht von allen geteilt werden.

Hier ging es jedoch nicht um eine wissenschaftliche Diskussion zur Herangehensweise an diese Problematik. Die Überlegungen, die angestellt wurden, sind als Orientierungsgerüst und Didaktik-bezogene Diskussionsgrundlage gedacht: Sie schlagen eine Möglichkeit vor, wie wissenschaftliche Grundsatzpositionen und Ansätze konsequent in ein aufeinander abgestimmtes Gefüge aus Lernzielen, Lernaktivitäten und Evaluationsformen im Sinne des *constructive alignment* übertragen und den Studierenden so nachhaltig vermittelt werden können. Es wurde an ganz konkreten Beispielen gezeigt, wie übergeordnete und untergeordnete Lernziele an die unterschiedlichen thematischen Einheiten ausgewählten Lernstoffs geknüpft, in Aktivitäten der jeweils entsprechenden Lernstufe übersetzt und schliesslich in hierzu angemessenen Evaluationen überprüft werden können. Dabei wurde argumentiert, dass didaktische Taxonomien zur Unterscheidung unterschiedlicher Lernzielstufen (hier die Verwendung eines vereinfachten Modells von de Ketele) sich als ein zentrales Instrument erweisen, um in der Planung dieser Unterrichtspfeiler die Orientierung behalten und die Kompatibilität von Zielen, Aktivitäten und Evaluationen zuverlässig überprüfen zu können. Aber auch während des Unterrichtens selbst stellt die Orientierung solcher Taxonomien einen wichtigen Kompass dar: sie ermöglicht es der_m Dozierenden, auch mehr oder weniger spontan und flexibel Unterrichtsaktivitäten einzusetzen und dabei jeweils den Überblick darüber zu haben, was sie mit einer Übung/Fragestellung etc. genau erreichen kann und wie sie sie umformulieren müsste, um sich Ergebnissen auf anderen Lernzielstufen anzunähern.



Über die Autorin

Ricarda Stegmann ist Lektorin für Religionswissenschaft an der Universität Fribourg, Lehrbeauftragte für Religionswissenschaft an der Fernuniversität Schweiz und Forschungsmitarbeiterin am Schweizerischen Zentrum für Islam und Gesellschaft (SZIG). ricarda.stegmann@unifr.ch

Literatur

- Bergunder, M. (2010). What is Esotericism? Cultural Studies Approaches and the Problems of Definition in Religious Studies. *Method and Theory in the Study of Religion* 22, 9–36.
- Biggs, J. (2012). Enhancing Learning through Constructive Alignment. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Hg.), *Enhancing the Quality of Learning* (S. 117–136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bleisch, P. & Johannsen, D. (2008). *Interessengeleitetes Studium: Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare*. Am 28.07.2020 bezogen von: https://www3.unifr.ch/didactic/fr/assets/public/Travaux_fin_etudes/InteressengeleitetesStudiumPBDJ.pdf
- Bloom, B. S. & Engelhart, M. D. (Hg.) (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Charlier, B. (2015/16). *Module A. Enseignement et apprentissage. Notes de cours*. unveröffentlicht.
- De Ketele, J-M. (1986). *L'évaluation. Approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- De Ketele, J-M.; Chastrette, M.; Cros, D.; Mettelin, P. & Thomas, J. (Hg.) (1989). *Guide du formateur*. Paris: Editions universitaires.
- Delobbe, N. (2009). Modèles de gestion des compétences et orientation de la formation en entreprise. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (Hg.), *Encyclopédie de la Formation* (S. 251–286). Paris: PUF.
- Dubuisson, D. (2003). *The Western Construction of Religion*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ertel, H. (2008). Lehre, Lernen und Assessment. In S. Wehr & H. Ertel (Hg.), *Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 13–46). Bern: Haupt.
- Glaserapp, H. v. (1963). *Die fünf Weltreligionen: Brahmanismus, Buddhismus, chinesischer Universalismus, Christentum, Islam*. Düsseldorf: Diederichs.
- Hall, S. (1996). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held, D. Hubert & K. Thompson (Hg.), *Modernity. An Introduction to Modern Societies* (S. 596–632). Malden MA: Blackwell Publishers.
- Hermann, A. (2015). *Unterscheidungen der Religion. Analysen zum globalen Religionsdiskurs und dem Problem der Differenzierung von «Religion» in buddhistischen Kontexten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- King, R. (1999). *Orientalism and Religion. Postcolonial theory, India and 'the mystic East'*. London: Routledge.
- Kirsch, A. (2017). Zugänge zur Religionsgeschichte Europas. Ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einführungsveranstaltungen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 5, 41–53.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 2(2), 375–401.
- Lanczkowski, G. (1983). *Einführung in die Religionsgeschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lange, B. (2017). Klassiker der Religionswissenschaft modern konzipiert. Eine Alternative zu einem Referat-basierten Seminaufbau. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 5, 54–70.
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing Religion*. New York: Oxford University Press.
- McLeod, W. H. (1992). *Who is a Sikh? The problem of Sikh identity*. Oxford: Clarendon Press.
- Mensching, G. (1938). *Volksreligion und Weltreligion*. Leipzig: Hinrichs.

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten / Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz/
Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (Hg.) (2011).
Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. nqf.ch-HS. Am 13.06.2020 bezogen von:
<https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/nqf-ch-HS-d.pdf>

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

Schröder, A-K. (2017). Besser selber lernen. Selbstgesteuertes Lernen in religionswissenschaftlichen
„Referateseminaren“ am Beispiel der „Einführung in die Religionspsychologie“. *Zeitschrift für Religionskunde /*
Revue de didactique des sciences des religions 5, 71–90.

Shani, G. (2008). *Sikh Nationalism and Identity in a Global Age*. London: Routledge.

Stausberg, M. (2009). There is life in the old dog yet. An introduction to contemporary theories of religion. In M.
Stausberg (Hg.), *Contemporary Theories of Religion. A Critical companion* (S. 1–21). New York: Routledge.

Tribelhorn, T. (2007). Situiertes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für
Hochschullehrende. In S. Wehr & H. Ertel (Hg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende*
im Zentrum (S. 31–75). Bern: Haupt.

Wehr, S. & Ertel, H. (Hg.) (2007). *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum*. Bern:
Haupt.

Weiss, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft: Von den Zielen
zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23(2), 371–397.

Alternative Leistungsnachweise im *Digital Flipped Classroom*

Wikipedia als Plattform und Werkzeug universitärer Lehre

Martin Bürgin, Linda Eichenberger, Marius Zumstein

Die Verwendung von Wikipedia wird an Universitäten tabuisiert; die Wirkmächtigkeit der Online-Enzyklopädie, auch auf den akademischen Betrieb, lässt sich allerdings nicht negieren. Diese Ambivalenz diente als Ausgangspunkt eines universitären Lehrprojekts, das am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich durchgeführt wurde. Anstatt Vor- und Nachteile der Online-Enzyklopädie lediglich theoretisch zu reflektieren, sollte sie praktisch erfahrbar und didaktisch nutzbar gemacht werden: Die Studierenden verfassten Wikipedia-Artikel, nahmen Veränderungen an bestehenden Artikeln vor, interagierten untereinander und mit der Wikipedia-Community. Über das Einüben eines quellenkritischen Umgangs mit Wikipedia hinaus, wurde studentischer Output für die digitale Gesellschaft generiert. In diesem Artikel reflektieren die Dozierenden das Misstrauen der Akademie gegenüber Wikipedia und loten aus, wie die Online-Enzyklopädie im Sinne eines *Digital Flipped Classroom* genutzt werden kann.

Dans le monde académique, l'utilisation de Wikipédia reste taboue ; cependant, l'impact de l'encyclopédie en ligne, y compris sur les activités universitaires, est bien réel. Cette ambivalence a servi de point de départ à un projet d'enseignement universitaire conduit au Département de science des religions de l'Université de Zurich. L'objectif de ce cours était que les étudiant·e·s expérimentent activement les mécanismes de l'encyclopédie en ligne plutôt que d'en discuter uniquement les avantages et les inconvénients sur un plan théorique. Les étudiant·e·s ont rédigé des articles sur Wikipédia, apporté des modifications aux articles existants et interagi entre eux ainsi qu'avec la communauté Wikipédia. En développant une attitude critique envers Wikipédia, les étudiant·e·s ont, en outre, contribué à la société numérique par leurs efforts de recherche. Cet article réfléchit sur la méfiance de l'académie envers Wikipédia et explore comment l'encyclopédie en ligne peut être utilisée dans le sens d'une classe numérique inversée.

In the academic world, the use of Wikipedia is still considered a taboo; however, the impact of the online encyclopaedia, even on academia, cannot be neglected. This ambivalence provided the starting point for a university teaching project conducted at the Department for the Study of Religions at the University of Zurich. The aim of the course was that the students should actively experience the mechanisms of Wikipedia rather than only discuss advantages and disadvantages on a theoretical level. Aiming to use Wikipedia as a didactic tool and platform, the focal point was that the students should actually write Wikipedia articles, change existing articles, and engage with their fellow students as well as the wider Wikipedia community. By increasingly refining their critical attitude towards Wikipedia, our students, furthermore, contributed their research efforts to the digital society. This article reflects upon the academic suspicion concerning Wikipedia and explores the use of Wikipedia according to the concept of a digital flipped classroom.

1. Einleitung

Unter dem Titel „Mikrogeschichte, Historische Religionswissenschaft und Wikipedia“ haben wir im Frühlingsemester 2019 am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich ein Lehrprojekt durchgeführt, in welchem wir im Sinne eines didaktischen Experiments zusammen mit den Studierenden eine alternative Form von Leistungsnachweisen erprobten.¹ Anstelle von klassischen Seminararbeiten sollten die Studierenden Beiträge für die Online-Enzyklopädie Wikipedia generieren und innerhalb von Wikipedia auf die Arbeiten ihrer Kommiliton_innen (oder anderer User_innen) reagieren. Dadurch sollte gleichzeitig das kollaborative Wesen von Wikipedia und die

¹ Das Lehrprojekt wurde gefördert durch den Lehrkredit der Universität Zürich. Dieser dient der Weiterentwicklung bestehender Lehrformate oder der Förderung innovativer Lehrkonzepte. Er besteht aus einer strategischen und einer kompetitiven Förderlinie, die jährlich ausgeschrieben werden. Das von Martin Bürgin eingereichte Projekt war eines von 16 durch den Vergabeausschuss bewilligten Projekte. Die eingeworbenen Drittmittel dienten unter anderem dazu, eine Anstellung von Linda Eichenberger und Marius Zumstein zu ermöglichen. Wir danken dem Lehrkredit herzlich für die Unterstützung. Im Rahmen des vorliegenden Artikels wollen wir das Projekt im Sinne eines modellhaften Versuchs darstellen und evaluieren.

verschiedenen Diskussionsräume der Online-Enzyklopädie erfahrbar gemacht und ein quellenkritischer Umgang mit Wikipedia eingeübt werden. Ausgangspunkt war dabei die Frage, ob Wikipedia nicht nur zum Gegenstand von Kritik und Reflexion gemacht, sondern auch als Werkzeug und Plattform für didaktische Konzepte wie *Flipped Classroom* und *Blended Learning* genutzt werden kann.

Thematisch haben wir uns in dem Seminar mit den Konzepten der Mikrogeschichte, einer spezifischen Strömung innerhalb der Geschichtswissenschaft, auseinandergesetzt und deren Potenziale für die Historische Religionswissenschaft erörtert. Mikrohistorische Untersuchungen, deren Autor_innen, die Netzwerke, in welchen sich diese bewegten, die Ressourcen, die sie mobilisierten, die Fragen, die sie aufwarfen, die Schulen und Theorien an welche sie anknüpften oder von welchen sie sich distanzieren und ihre Rezeption in unterschiedlichen (nationalen, politischen und disziplinären) Kreisen wurden dabei jeweils selbst in ihrem historischen Kontext betrachtet. Dabei sollte mit der Vermittlung von (historiographischem) Wissen die Reflexion über den Entstehungsprozess und damit die Konstruiertheit dieses Wissens angestoßen werden. Anhand der Debatten um die Mikrogeschichte konnten zudem Themen vertieft werden, die für die Religionswissenschaft erneut (oder nach wie vor) von Relevanz sind: Fragen um die Repräsentativität von Einzelfällen, das Verhältnis von Mikro- und Makroforschung, qualitativer und quantitativer Untersuchungen, sozialwissenschaftlicher und kulturwissenschaftlicher Verortung, *Storytelling* in wissenschaftlichen Darstellungen, Fiktion und Faktizität, Inter- und Transdisziplinarität (Historische Anthropologie und Ethnologie; Sozialgeschichte und Soziologie), das Revival der Mikrogeschichte im Rahmen der Globalgeschichte und damit einhergehend die Evolution wissenschaftlicher Paradigmen oder – je nach Sichtweise – forschungstaktischer Etikettierungen.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Mikrogeschichte ist für den vorliegenden Artikel allerdings irrelevant. Hier wollen wir von den Erfahrungen, die wir in unserem Lehrprojekt gemacht haben, berichten – und diese Erfahrungen gleichsam reflektieren. Diese Reflexion kann bestenfalls als Studie im Sinne der *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) betrachtet werden; die drei Autor_innen verfügen zwar alle über didaktische Weiterbildungen, sind aber explizit keine Erziehungswissenschaftler_innen und erheben auch keinen Anspruch auf erziehungswissenschaftliche Expertise (vgl. Mårtensson, Roxå & Olsson, 2011). Der Artikel soll dazu dienen, unsere Überlegungen im Umgang mit Wikipedia mit anderen in der (religionswissenschaftlichen) Lehre tätigen Dozierenden zu teilen. Wir sind davon überzeugt, dass sich die Übungsanlage auf andere Lehrveranstaltungen (mit anderen thematischen Inhalten) übertragen lässt.

Anhand der Konzepte von *Flipped Classroom* und *Blended Learning* knüpfen wir an aktuelle didaktische Debatten an und legen dar, weshalb wir uns dazu entschieden haben, dieses Lehrprojekt zu realisieren (Kapitel 2). Da wir, wie anhand des Seminarthemas beschrieben, davon ausgehen, dass es sich in der hochschuldidaktischen Lehre lohnt, die Konstruiertheit von Wissen und die damit verbundenen Machtdispositive mit Studierenden zu diskutieren, schliessen wir daran einen Exkurs zum ambivalenten Verhältnis zwischen Akademie und Wikipedia an (Kapitel 3). Danach stellen wir den Ablauf und die konkrete Umsetzung unseres Lehrprojekts anhand seiner unterschiedlichen Phasen vor (Kapitel 4). Eine Evaluation des Projekts gibt die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Projekt durch die Kritik der beteiligten Akteur_innen (Wikipedia-User_innen, unsere Studierenden und wir als Dozierende) wieder (Kapitel 5). Zum Schluss skizzieren wir in Kürze, inwiefern sich unser Vorgehen (oder Teile davon) auf andere Lehr- und Lernkontexte adaptieren lassen könnte (Kapitel 6).

2. *Flipped Classroom* und *Blended Learning* mit Wikipedia

Die Schliessung der Hochschulgebäude infolge der COVID-19-Pandemie hat dazu geführt, dass die Diskussion um digitale Lehre und – im Hinblick auf eine Wiederaufnahme von Präsenzveranstaltungen mit unsicherem Pandemieverlauf – die Suche nach Mischformen von E-Learning und Präsenzlehre, oftmals als *Blended Learning* bezeichnet, intensiviert wurde.

Sauter, Sauter und Bender beschreiben *Blended Learning* als ein integriertes Lernkonzept, welches die Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden und -medien und somit die Vorteile beider Lernzusammenhänge optimal nutze. Es ermögliche elektronisch gestütztes Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit, in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining (Sauter, Sauter & Bender, 2004, S. 68; Reinmann-Rothmeier, 2003; Neumaier, 2017, S. 96).

Hierin schliesst *Blended Learning* an das Konzept des *Flipped Classroom* (oder *Inverted Classroom*) an. Im *Flipped Classroom* erfolgt die primäre Wissensvermittlung und -aneignung ausserhalb von Präsenzveranstaltungen, während Präsenzveranstaltungen dazu genutzt werden, Erlerntes zu üben und zu vertiefen. Die Studierenden eig-

nen sich im Selbststudium und im eigenen Lerntempo Inhalte an, welche dann gemeinsam mit den Dozierenden in der Lehrveranstaltung angewendet und geübt oder reflektiert und diskutiert werden (Sams, 2012). In der eigentlichen Lehrveranstaltung soll daher mehr Zeit zur Verfügung stehen, um konkrete Fragen zu klären oder um die neuen Lerninhalte zu vertiefen.

Im Modell des *Flipped Classroom* nehmen die Dozierenden die Rolle von *Coaches* oder *Moderator_innen* ein. Sie fördern Diskussionen unter Studierenden und schaffen Räume, in welchen sich die Studierenden gegenseitig mit Problemen konfrontieren und diese gemeinsam zu lösen versuchen. Bei entsprechendem Rollenverständnis können klassische Lektüreseminare, wie sie in der universitären Lehre insbesondere in den Geistes-, Sozial-, und Kulturwissenschaften schon länger durchgeführt werden, als *Flipped Classroom avant la lettre* bezeichnet werden. Seminararbeiten – also jene Leistungsnachweise, welche in der Regel im Anschluss an Seminare verfasst werden – orientieren sich jedoch kaum am Konzept des *Flipped Classroom*. Wissenserwerb und Schreibtätigkeit finden zwar ausserhalb des Präsenzunterrichts statt; eine Interaktionsphase – ein vertiefter Austausch über Entstehungs- und Schreibprozesse von Seminararbeiten – wird dabei selten implementiert.

Im Frühjahr 2019 haben wir in einem experimentellen Lehrprojekt einen Versuch unternommen, eine alternative Form von Leistungsnachweisen zu erproben. Dabei sollte der Schreibprozess der Studierenden stärker auf Interaktion und Kollaboration ausgerichtet und somit das Modell des *Flipped Classroom* auch auf die Phase der Erbringung von Leistungsnachweisen ausgeweitet werden. Zudem sollten Interaktionen zwischen Studierenden, Dozierenden (und Dritten) vorwiegend im digitalen Raum stattfinden. Konkret ging es darum, dass die Studierenden anstelle von Seminararbeiten Artikel für die Online-Enzyklopädie Wikipedia erarbeiten und – dem Prinzip des kollaborativen Schreibens von Wikipedia entsprechend – auf die Beiträge der anderen Studierenden reagieren sollten.

Das Projekt ist aufgrund unterschiedlicher Überlegungen konzipiert worden. Einerseits sollte ein kritischer Umgang mit Wikipedia eingeübt werden, andererseits wollten wir, dass das von den Studierenden erarbeitete Wissen mit einer interessierten Öffentlichkeit geteilt wird. Wir halten es für unbefriedigend, dass die qualitativ oftmals hochstehenden studentischen Arbeiten, abgesehen von den Dozierenden und jenen Kommiliton_innen, die als Korrektor_innen fungieren, selten ein Publikum finden. Das Schreiben von Seminararbeiten soll zwar geübt werden und weiterhin einen Platz im religionswissenschaftlichen Curriculum haben. Gleichsam ist es uns ein Anliegen, andere Formen studentischen Outputs zu sondieren und auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen. Durch das Einspeisen studentischer Arbeiten in die Online-Enzyklopädie sollte das Engagement der Studierenden und der oftmals hohe zeitliche Aufwand, den diese in ihre Qualifikationsarbeiten investieren, gewürdigt werden.

3. Ambivalente Diskursräume

Wikipedia ist in der akademischen Welt nach wie vor nicht salonfähig; in den meisten Einführungsseminaren wird die Verwendung der Online-Enzyklopädie tabuisiert. Gleichzeitig ist unbestritten, dass Wikipedia auch an der Universität sowohl von Studierenden als auch von Dozierenden rege genutzt wird. Umso mehr erstaunt die Tatsache, dass das Erlernen eines quellenkritischen Umgangs mit Wikipedia kaum in die universitären Curricula eingebaut wird.² Die quellenkritischen Fragen, die dabei aufgeworfen werden, unterscheiden sich nicht genuin von jenen der klassischen Quellenkritik (Fragen nach Genealogie, Entstehung und Originalität eines Dokuments und der Autorität seiner Autorschaft), wie sie etwa Martha Howell und Walter Prevenier in ihrer *Werkstatt des Historikers* (2004, S. 76-86) beschreiben. Natürlich gilt es, dem spezifischen Medium und seiner Materialität entsprechende (technische) Verfahren der Quellenkritik anzuwenden; das gilt aber für alle Medien- und Quellengattungen, seien es altassyrische Rollsiegel, päpstliche Bullen aus dem Hochmittelalter, zeitgenössische Sprayereien auf einem Güterwaggon oder eben Wikipedia-Artikel mit ihren Versionsgeschichten und Diskussionsseiten. Ein Umgang mit Wikipedia, der sich an der klassischen Quellenkritik orientiert, fördert das Verständnis der Studierenden, wie die Inhalte der Online-Enzyklopädie zustande kommen, und befähigt sie, deren fluides Verhältnis von Primärquelle und Darstellung (wenn man an einer solchen Unterscheidung festhalten will) zu reflektieren.

Hauptkritikpunkt von Seiten der Akademie an Wikipedia ist die fehlende Seriosität und Wissenschaftlichkeit der Online-Enzyklopädie aufgrund der Anonymität ihrer Verfasser_innen einerseits und der dynamischen und nur schwer

² Quantitative Studien zur Nutzung von Wikipedia an Universitäten existieren für den schweizerischen Kontext keine. Eine wenig repräsentative, aber dennoch illustrative ad hoc Umfrage unter Studierenden und Dozierenden des Religionswissenschaftlichen Seminars der Universität Zürich verdeutlicht allerdings die Problematik. Vor zwei Jahren hat das Religionswissenschaftliche Seminar am gesamtuniversitären „Tag der Lehre“ ein Panel unter dem Titel „Digitale Medien in der Religionswissenschaft“ durchgeführt. In seinem Referat zu „Wikipedia in der hochschuldidaktischen Lehre“ fragte Martin Bürgin die Zuhörer_innen, wer von ihnen Wikipedia regelmässig zu Recherchezwecken nutze. Das gesamte Publikum signalisierte eine häufige Nutzung. Gleichzeitig meinten die Studierenden unisono, dass ihnen in den einführenden Methodenkursen durch die Dozierenden davon abgeraten werde, Wikipedia im universitären Raum zu nutzen. Auf weitere Fragen, die sich danach erkundigten, ob es im Publikum jemanden gebe, der oder die selbst einmal einen Wikipedia-Artikel verfasst oder verändert habe, ob jemand wisse, wie man einen Artikel schreibe, wer darüber entscheide, ob ein Artikel aufgeschaltet werde oder was die sogenannten Relevanzkriterien von Wikipedia seien, reagierte niemand mit Zustimmung. Festgestellt werden kann also nicht bloss eine Tabuisierung der Online-Enzyklopädie, sondern auch – was viel mehr zu denken geben sollte – eine fehlende Bereitschaft, sich quellenkritisch mit Wikipedia auseinanderzusetzen (siehe dazu auch Haber & Hodel, 2009, S. 456, 461).

nachvollziehbaren Veränderbarkeit ihrer Inhalte andererseits. Wikipedia wird als Speicher prekären Wissens, als Ort heterogener Wissensordnungen und fluider Bestände betrachtet, weshalb eine Nutzung im akademischen Raum nicht akzeptabel sei. Caspar Hirschi (2010) meint, das Misstrauen der Wissenschaft gegenüber Wikipedia sei systeminhärent und bis in die Anfänge der ersten Enzyklopädien zur Zeit der frühen Aufklärung rückverfolgbar. Bereits die Auseinandersetzung zwischen den Autoren der *Académie française*, deren Wörterbuch 1694 erschien, und den Vertretern eines „anti-autoritäre[n] Gegenmodells“ (Hirschi, 2010, S. 71) ohne Rückendeckung einer Akademie oder Universität, beispielsweise den anonymen Verfassern des *Dictionnaire de Trévoux*, sei ähnlichen Diskursmechanismen gefolgt. Die Debatte um Wikipedia kann demnach als eine „Neuaufgabe eines alten Machtkampfes, in dem institutionell geadelte und titellose Gelehrte um die Hoheit der enzyklopädischen Wissenspopularisierung streiten“ (Hirschi, 2010) gelesen werden. Mit ihrem – zumindest theoretisch – anonymisierten und egalitären Arbeitsprinzip stelle Wikipedia das in der Aufklärung begründete Machtdispositiv der Akademie in Frage.

Hirschis historische Herleitung mündet in einem Plädoyer für eine Annäherung der beiden Diskursräume, deren Verhältnis anhand verschiedener wissenschaftstheoretischer Schlaglichter weiter theoretisiert und akzentuiert werden kann. Zunächst zeigt die Debatte um die Online-Enzyklopädie auf, dass eine system- und kommunikationstheoretische Perspektive nach Niklas Luhmann den Konflikt zwischen Wikipedia und Akademie nur unzureichend zu erklären vermag. So verlaufen die darin feststellbaren Diskursmechanismen nicht entlang der binären Kodierung *wahr vs. falsch*; der von Luhmann (1992) definierten Leitdifferenz des wissenschaftlichen Kommunikationssystems. Der tatsächliche Inhalt sowie die Frage der Fehlerlastigkeit auf Wikipedia sind lediglich untergeordnete Kritikpunkte, mit denen von Seiten der Akademie die Grenzen des Systems Wissenschaft gezogen werden.³ Aus demselben Grund greift auch ein *positivistisches Fortschrittsmodell* nach Karl Popper (1935), nach dem sich Wissenschaft und Forschung durch die Evaluierung und Falsifizierung ihrer eigenen temporären Wahrheiten stetig zum Besseren weiterentwickle, zu kurz, um das Misstrauen der Akademie gegenüber Wikipedia zu theoretisieren. Gemäss Popper müsste Wissenschaft jegliche Form von Wissen, unabhängig von dessen Herkunft, für die Evaluation ihrer provisorischen Erkenntnisse auf seine Qualität hin prüfen und unter Umständen zu deren Optimierung nutzen. Dies geschieht aber nicht; der Abgrenzungsmechanismus von Seiten der Akademie verläuft also nicht entlang von Wahrheit oder Informationsqualität. Stattdessen spielt, wie dies auch Hirschi unterstreicht, die institutionelle Zugehörigkeit und das Renommee der jeweils Sprechenden eine viel entscheidendere Rolle, was mit Pierre Bourdieu (1977; 1992) als *soziales, symbolisches sowie institutionalisiertes kulturelles Kapital* theoretisiert werden kann. In der Logik dieser Diskursordnung wird öffentlicher Wahrheitsanspruch als ein soziales, von der Akademie verliehenes Privileg postuliert; Wikipedia wiederum kann dieses Privileg nicht für sich beanspruchen, mangelt es ihren anonymen Autor_innen schliesslich an ausgewiesener Affiliation zum universitären Feld und dem damit verbundenen sozialen wie symbolischen Kapital.

Wikipedia hingegen setzt auf ein selbstregulierendes System egalitärer, auf Kollaboration basierender und weitestgehend anonymisierter Schwarmintelligenz (Haber & Hodel, 2009, S. 455; Wozniak, Nemitz & Rohweder, 2015, S. 279-284; Surowiecki, 2005). Wissen wird explizit als gemeinschaftliche und nicht als individuelle Errungenschaft deklariert. Dabei soll die Hürde zur Teilnahme möglichst niederschwellig angesetzt werden. So schreibt Wikipedia über sich selbst:

Die Wikipedia ist ein offenes Projekt, in dem jeder mitarbeiten darf – also sei mutig und hilf mit, sie zu erweitern und zu verbessern! [...] Sofern du schreiben kannst, kannst auch du hier mitarbeiten. Du brauchst keine Hilfsmittel und kannst sofort loslegen. [...] Je nach deinen Möglichkeiten kannst du [...] viel oder wenig für Wikipedia tun (Wikipedia, 2020a).

Zentral für Wikipedia ist eine möglichst grosse Masse an Autor_innen, den sogenannten *Wikipedianer_innen* bzw. der *Wikipedia-Community* (Wikipedia, 2020b; Wikipedia, 2020c). Dabei geht Wikipedia von der Annahme aus, dass eine Vielzahl an Autor_innen nicht nur eine grössere Menge an Artikeln generiere, sondern auch inhaltlich ein grösseres Spektrum an Perspektiven garantiere. Dadurch soll ausserdem der von Wikipedia angestrebte *neutrale Standpunkt* erreicht werden, eines ihrer vier unveränderlichen Grundprinzipien (Wikipedia, 2020d; Wikipedia, 2020e). Anschliessend an das Prinzip der Schwarmintelligenz argumentiert die Wikipedia-Community, dass die vereinigte Intelligenz ihrer Mitglieder unabhängig von der Intelligenz Einzelner die Qualität des auf Wikipedia erhaltenen Wissens insgesamt anhebe. Indem Wikipedia die Akteur_innenbezogenheit ihrer Informationen aushebelt, reklamiert die Online-Enzyklopädie selbst das Popper'sche Ideal der sich stetig verbessernden Wissenschaft für sich, wonach sich das beste Argument und die am besten gesicherte Information am Ende durchsetzen. Auf den Vorwurf von mangelnder Transparenz und fehlender Rekonstruierbarkeit der Inhalte reagiert Wikipedia mit dem

3 Die Frage der Zuverlässigkeit und Fehlerlastigkeit der Informationen auf Wikipedia sowie der Vergleich mit Print-Lexika wie der Encyclopedia Britannica ist dennoch Gegenstand verschiedener Untersuchungen, beispielsweise Greenstein & Zhu, 2012; Giles, 2005; Rosenzweig 2006. Weitere Literatur dazu ist zusammengestellt in Wozniak, Nemitz & Rohweder, 2015, S. 289-294.

Verweis auf *Versionsgeschichten* und *Diskussionsseiten*: Diese dokumentieren detailliert den Entstehungsprozess jedes einzelnen Artikels und somit die Funktionsweise der Schwarmintelligenz.⁴ Innerhalb der Artikel wiederum sei die intersubjektive Nachvollziehbarkeit – wie in einer wissenschaftlichen Publikation auch – durch Anmerkungen und Verweise gegeben (Wikipedia, 2020h; Wikipedia, 2020i). Die diskursiv von Seiten der Akademie geschaffene Abgrenzung gegenüber Wikipedia wird also von der Online-Enzyklopädie selbst nicht gezogen. Wikipedia verfolgt vielmehr den Anspruch, ein „Universallexikon“ zu sein, welches „das vorhandene Wissen bestmöglich abbilde[t]“ (Lantermann, 2017, S. 156) und leicht zugänglich aufbereitet.

Trotz des Ideals eines von Inklusion, Neutralität und Diversität geprägten Projekts sieht sich Wikipedia regelmässig mit der Kritik konfrontiert, ein Grossteil ihrer aktiven Community sei weiss und männlich (Rubinich, 2014; Baytiyeh & Pfaffmann, 2010, S. 132-133; Wozniak, Nemitz & Rohweder, 2015, S. 286-287). Ausgangspunkt dieser Kritik ist das von Wikipedia im Laufe ihres Bestehens eingeführte Hierarchiesystem, wonach Wikipedianer_innen eine bestimmte Anzahl an unverdächtigen Artikeln und akzeptierten Änderungen vorweisen und entsprechend viel Zeit auf Wikipedia investieren müssen, um stufenweise in das sogenannte Sichtungssystem integriert zu werden. Neue Artikel und Änderungen müssen von im Hierarchiesystem höhergestellten Autor_innen gesichtet und freigeschaltet werden, um auf Wikipedia bestand zu haben. Dies falle bei kontroversen, politisch und/oder religiös aufgeladenen Inhalten, beispielsweise dem Artikel zu Homöopathie, besonders ins Gewicht: Dieser Artikel weist eine über mehrere Jahre andauernde Debatte um die Darstellungsweise auf, die in der Diskussionsseite nachvollzogen werden kann; die Versionsgeschichte gibt zudem Auskunft über sogenannte *Edit Wars*, worunter das laufende Rückgängig-Machen gerade getätigter Änderungen verstanden wird (Wikipedia, 2020j; Wikipedia, 2020k). In Editionsprozessen um kontroverse Themen verfügten User_innen – insbesondere also User –, die im Sichtungssystem höhergestellt sind, über mehr Entscheidungsgewalt als User_innen, denen zwar Fehler auffallen, die sich aber weniger oft auf Wikipedia engagieren und deshalb im Hierarchiesystem tiefer rangieren (dazu auch Haber & Hodel, 2009, S. 455–457). Auch auf Wikipedia entscheide also nicht das Ideal einer egalitären Schwarmintelligenz, sondern soziales und symbolisches Kapital – hier allerdings in Form von Aktivitäts-Quantität statt akademischer Position und wissenschaftlichem Renommee – über Regeln und Inhalte von Wikipedia. Eng damit verknüpft ist zudem der Vorwurf, die Schwarmintelligenz von Wikipedia könne leicht ins Gegenteil gedreht und für die Verbreitung bestimmter politischer oder religiöser Ansichten verwendet werden (Glosserman & Hill, 2010).

Nichtsdestotrotz ist empirisch festzuhalten, dass Wikipedia längst zu einer gesellschaftlichen Realität von hoher Wirkungsmacht geworden ist. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Masse an Inhalten, welche die Enzyklopädie abdeckt, als auch in Bezug auf die Zahl der Webseitenaufrufe (Burke, 2014; Haber & Hodel, 2009). Stand Ende Juni 2020 enthält die deutschsprachige Wikipedia 2'450'000 Artikel. Allein die Hauptseite wurde im Juni 2020 rund eine Million Mal täglich angeklickt.⁵ Durch die Höhergewichtung von Wikipedia-Artikeln in den Algorithmen von Suchmaschinen wie Google – und die entsprechende Darstellung bei Suchresultaten – wird die Wirkungsmacht der Online-Enzyklopädie zusätzlich verstärkt (Hirschi, 2018, S. 11). Unter jenen, die Wikipedia nutzen, dürften sich, wie eine nicht-repräsentative Umfrage unter Studierenden und Dozierenden des Religionswissenschaftlichen Seminars an der Universität Zürich gezeigt hat, auch zahlreiche Angehörige von Bildungsinstitutionen befinden (siehe Fussnote 2).

Trotz – oder gerade wegen – des historisch begründbaren Spannungsverhältnisses zwischen Wikipedia und der akademischen Welt, welches durch divergierende Konzepte von sozialem und symbolischem Kapital verstärkt wird, ist es notwendig, Wikipedia auch in einem universitären Curriculum zu thematisieren. Dazu gehört zunächst das Einüben eines quellenkritisch reflektierten Umgangs mit der Online-Enzyklopädie unter Berücksichtigung der oben skizzierten Problemstellungen.

Mit diesen Überlegungen schliessen wir an diverse, bereits durchgeführte universitäre Lehrprojekte mit Wikipedia an, deren Projektskizzen und Erfahrungsberichte in der Form von SoTL-Literatur vorliegen. Diese Projekte sind in unterschiedlichen akademischen Disziplinen angesiedelt und verfolgen inhaltlich heterogene Ansprüche. Ein Projekt nahm sich beispielsweise die Verbesserung und Ausweitung des Artikels zu „Feminism in Canada“ zum Ziel (Cattapan, 2012), ein anderes widmete sich kontroversen Themen und Konzepten der islamischen Geschichte, die auf Wikipedia unterrepräsentiert seien (Chandler & Gregory, 2010) oder hatten einen eher analytischen Zugang, bei

4 Was auf Wikipedia an Wissen versammelt ist, lässt sich in all seinen Stadien rekonstruieren: Über die in der sogenannten *Versionsgeschichte* verzeichneten früheren Versionen einer Seite kann zurückverfolgt werden, wie ein Artikel entstanden ist, was bei jeder einzelnen Bearbeitung geändert wurde oder durch wen diese Änderung erfolgt ist. Jeder einzelne Artikel verfügt zudem über eine dazugehörige *Diskussionsseite*, die den Wikipedianer_innen einen Raum eröffnet, um über den Inhalt der jeweiligen Artikel zu diskutieren und Fragen, Kritik sowie Vorschläge zu seiner Verbesserung zu äussern. Dadurch wird der Artikel durch eine Art Meta-Debatte ergänzt und/oder kontrastiert. Darüber hinaus gibt es den sogenannten *Metabereich*, in dem Artikel-unabhängige Auskünfte eingeholt oder allgemeine Diskussionen zu Wikipedia geführt werden können. Der Entstehungsprozess von Wikipedia-Artikeln sowie Wikipedia-interne Auseinandersetzungen um Inhalt, Rolle und Standpunkt der Online-Enzyklopädie sind also transparent und detailliert offengelegt. Weitere Informationen sowie konkrete Anleitungen dazu finden sich auf (Wikipedia, 2020f; Wikipedia, 2020g).

5 Artikelstatistiken können abgefragt werden auf Wikipedia (2020l); Aufrufstatistiken und eine Liste der meistbesuchten Seiten durchsuchbar nach Tag, Monat und Jahr können über Pageviews abgefragt werden (Pageviews, 2020a; Pageviews, 2020b).

dem die Studierenden den Inhalt und Entstehungsprozess eines einzelnen Artikels kritisch nachvollziehen sollten (Graham, 2013). Sie plädieren aber alle dafür, die Online-Enzyklopädie praktisch erfahrbar und didaktisch nutzbar zu machen, anstatt den Versuch zu unternehmen, Wikipedia aus den Universitäten zu verbannen oder Vor- und Nachteile von Wikipedia lediglich theoretisch zu reflektieren (insbesondere Crovitz & Smoot, 1998; Maehre, 2009; Nix, 2010; ebenso Haber & Hodel, 2009).

Wikipedia bietet im Gegensatz zu herkömmlichen Lexika und wissenschaftlicher Literatur den entscheidenden Vorteil, dass Studierende durch das Verfassen eigener Artikel, durch Eingriffe in bereits bestehende Artikel und durch Engagement auf Diskussionsseiten den Entstehungsprozess von Informationen aktiv mitgestalten können. Darauf bauen die von uns definierten Lernziele des Projekts auf, die sich teilweise mit denjenigen der bereits präsentierten Projektstudien decken: Die Studierenden sollen nicht nur einen Einblick in die Funktionsweise von Wikipedia erhalten, sondern darüber hinaus in die diskursive Prägung von Wissen generell. Durch die Versionsgeschichten und Diskussionsseiten ist der Entstehungsprozess sämtlicher Wikipedia-Artikel transparent und detailliert offengelegt. Wissen wird dadurch als dynamische und von unterschiedlichen Akteur_innen geprägte Grösse erfahr- und quellenkritisch nachvollziehbar. Durch die Verlinkung und Verschlagwortung von Inhalten üben sich die Studierenden im Umgang mit Intertextualität und Vernetzung von Wissen: Begriffe werden hervorgehoben und mit weiteren Artikeln thematisch verknüpft; Schlagworte wiederum integrieren Artikel in weitere Sinnzusammenhänge.

Indem die Studierenden im Rahmen unseres Projekts Wissen nicht nur rezipieren, sondern sich aktiv an der Aufbereitung von Wissen beteiligen, werden sie von blossen Rezipient_innen zu selbstständig agierenden Wissensvermittler_innen. Das Produzieren von Output für die digitale Gesellschaft ist aus didaktischer Perspektive allerdings ambivalent zu betrachten: Einerseits kann von einer höheren intrinsischen Motivation der Studierenden ausgegangen werden, wenn sie ihre Resultate mit einer interessierten Öffentlichkeit teilen können. Andererseits sind sie dadurch auch der kritischen Prüfung einer anonymen Leserschaft und deren Kommentare ausgesetzt.

4. Projektablauf und Leistungsnachweise

Unter dem Titel „Mikrogeschichte, Historische Religionswissenschaft und Wikipedia“ haben wir im Frühlingssemester 2019 eine Lehrveranstaltung auf Bachelor-Stufe am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich durchgeführt, bei welcher die Studierenden anstelle von Seminararbeiten Beiträge für Wikipedia erstellen sollten. Die Lehrveranstaltung war in insgesamt vier Phasen unterteilt: (1) Ein *Lektüreseminar* mit vorbereitendem Schreibtraining während der Vorlesungszeit; (2) eine *Recherche- und Konzeptionsphase*, in der die Studierenden selbstständig an der Erarbeitung ihrer Artikel gefeilt haben; (3) eine *Überarbeitungs- und Interaktionsphase*, in der Eingriffe in bereits bestehende Artikel oder diejenigen ihrer Kommiliton_innen getätigt wurden und auf Änderungen oder Kommentare in die eigenen Artikel reagiert werden musste; und (4) eine *Reflexions- und Abschlussphase*, in der ein Essay abgefasst werden sollte, der dem analytischen Teil einer klassischen Seminararbeit entspricht. In jeder Phase waren also unterschiedlich gelagerte Aufgaben zu erfüllen, anhand derer jeweils unterschiedliche Kompetenzen geschult wurden. Im Anschluss an jede Phase erhielten die Studierenden individuelle Rückmeldungen durch die Dozierenden und konnten in die nächste Phase übertreten. Die Rolle der Dozierenden als Moderator_innen im *Flipped Classroom* konnte so über die eigentliche Seminarphase hinaus ausgeübt werden. Gleichzeitig fanden Interaktionen unter den Studierenden nicht nur im Lektüreseminar, sondern auch in den daran anschliessenden Phasen statt. *Peer-Feedbacks* betrachten wir als essenziellen Teil unseres *Digital Flipped Classroom*-Modells.

4.1 Lektüreseminar

Im Lektüreseminar wurde in Wissensgeschichte, politische und historiographische Kontextualisierung sowie Theorien der Mikrogeschichte eingeführt. Dabei sollten die Studierenden der Religionswissenschaft reflektieren, wie die Konzepte der Mikrogeschichte (als „fachfremde“ Konzepte aus der Geschichtswissenschaft) produktiv auf ihr eigenes Fach angewendet werden können. In wöchentlichen, zweistündigen Sitzungen wurden Textlektüren gemeinsam besprochen; in Gruppenarbeiten wurden spezifische Themen vertieft.

Zur Kontrolle der Lektüreleistung, aber auch zur Steuerung der Diskussionen und zur Effizienzsteigerung der Präsenzzeiten im Sinne eines *Flipped Classroom* wurden die Studierenden gebeten, zu jedem Text eine halbseitige *Textreflexion* zu verfassen. Diese mussten jeweils bis zum Vorabend der jeweiligen Sitzung (auch bei Nichterscheinen) an die Dozierenden gesendet werden. In ihnen sollten Hauptthese, Erkenntnisinteresse und Argumentation des Textes wiedergegeben und gleichsam kritisch hinterfragt werden. Die Studierenden erhielten zu jeder Textreflexion ein handschriftliches Feedback durch die Dozierenden. Ein solches Vorgehen ist zwar zeitaufwändig, ermöglicht allerdings, mit förderorientierten Hinweisen im Sinne des formativen Beurteilens individuell auf die einzelnen Studierenden und deren Schreib- und Reflexionskompetenzen einzugehen (Maier, 2010; Weber, 2007, S. 135-

143). So wandelte sich der Charakter der Textreflexionen im Lauf der vierzehnwöchigen Lektüreseminarphase von zusammenfassenden Exzerpten kontinuierlich hin zu kritischen Reflexionen, in welchen vorwiegend eigenständige Gedanken formuliert wurden.

Im Hinblick auf die zweite Phase der Lehrveranstaltung, in welcher die Studierenden Wikipedia-Artikel erarbeiten sollten, war es elementar, die Studierenden daraufhin zu trainieren, Textinhalte möglichst prägnant und konzise darzustellen. Im Hinblick auf die vierte Phase, in welcher die Studierenden einen Essay verfassen sollten, sollten hingegen Analyse-, Synthese- und Evaluationskompetenzen geschult werden. Zudem diente die Übung der Vorbereitung der jeweiligen Sitzung und der Vorstrukturierung von Diskussionen, da unterschiedliche Standpunkte der Studierenden bereits bekannt waren und Unklarheiten gezielt vertieft werden konnten. Aufgrund der schriftlich formulierten Gedanken konnten auch Studierende eingebunden werden, die sich mündlich – aus Scheu oder anderen Gründen – selten in die Diskussion eingebracht hätten. Die individuellen Feedbacks und die konsequente Arbeit am Text steigerte nicht nur die Qualität der Zusammenfassungen – gegen Ende des Semesters lagen durchgängig mustergültige Textreflexionen vor – auch das Diskussionsniveau konnte insgesamt gehoben werden.

4.2 Recherche- und Konzeptionsphase

In der zweiten Phase der Lehrveranstaltung (in der vorlesungsfreien Zeit im Juni und Juli 2019) beschäftigen sich die Studierenden intensiv mit einer Monographie aus dem „Kanon“ der Mikrogeschichtsschreibung und deren Wirkungsgeschichte. Zum Werk und dessen Autor_in sollten die Studierenden jeweils einen Wikipedia-Artikel verfassen. Dadurch sollten sowohl Recherchekompetenzen (wissenschaftliche Literatur suchen, bewerten, sondieren und aufarbeiten) als auch Kompetenzen des Konzeptualisierens und Schreibens von kürzeren Texten im Sinne des Forschenden Lernens gefördert werden (Bundesassistentenkonferenz, 2008; Tremp, 2005).

Das Feld der Mikrogeschichtsschreibung war bis Sommer 2019 auf Wikipedia eher marginal vertreten. Das ermöglichte den Studierenden, die Online-Enzyklopädie mit eigenständigen Artikeln zu erweitern und sich mit Werken – und deren Autor_innen – zu beschäftigen, die sie aus intrinsischen Interessen – sei es aufgrund eines theoretischen, zeitlichen, geographischen oder religionsspezifischen Schwerpunkts – frei wählen konnten. Einziges Kriterium war: Das Buch musste im historiographischen Diskurs Spuren hinterlassen haben, so dass von einem mikrohistorischen „Klassiker“ gesprochen und den Relevanzkriterien von Wikipedia entsprochen werden konnte. In den *Relevanzkriterien* wird festgelegt, was als lemmafähig gilt und zum Gegenstand eines Artikels unter eigenem Schlagwort gemacht werden kann.⁶ Zentral dabei ist der Gedanke, dass ein Freiwilligenprojekt wie Wikipedia eines festen Regelwerks bedürfe, damit allfällige Entscheidungen über die Aufnahme neuer Artikel über die Zeit möglichst einheitlich ausfallen (Lantermann, 2017, S. 163).

Werk- und Biographie-Artikel werden auf Wikipedia unterschiedlich strukturiert und unterliegen anderen Kriterien. Die Vorgabe, in beiden Gattungen jeweils einen Artikel zu erstellen, erforderte von den Studierenden, dass sie sich mit unterschiedlichen Textarten und Richtlinien innerhalb von Wikipedia auseinandersetzen mussten. Gleichzeitig mussten sich die Studierenden in einem Schreibstil üben, der sich grundlegend von demjenigen einer universitären Seminararbeit unterscheidet: Während sich Seminararbeiten einer meist stark eingegrenzten, aber dementsprechend ausführlich behandelten Fragestellung widmen und an ein fachspezifisches Publikum adressiert sind (Lorenzen, 2002), haben Wikipedia-Artikel den Anspruch, einen möglichst allgemein verständlichen, aber dennoch ausführlichen Überblick über ein Thema zu liefern. Dies soll die Studierenden – auch im Hinblick auf berufliche Perspektiven nach dem Studium – dabei unterstützen, sich einen flexiblen Umgang mit verschiedenen Textarten und Darstellungsformen anzueignen (Frank, Haacke & Lahm, 2007).

⁶ In Form einer detaillierten, thematisch klassifizierten Liste können diese Kriterien eingesehen werden. Im Fall unseres Projekts finden sich die Relevanzkriterien für die Biographie-Artikel nach einer der beiden Klassifikation: *Personen/Autoren* oder *Personen/Wissenschaftler*. Für erstere gilt: „Schriftsteller bzw. Autoren gelten als relevant, wenn sich besondere Bedeutung oder Bekanntheit etwa durch einen Eintrag in einem anerkannten, redaktionell betreuten Nachschlagewerk (Enzyklopädie, Lexikon etc.) oder einer vergleichbar renommierten Quelle wie dem Perlen-Taucher nachweisen lässt, wenn sie einen renommierten Literaturpreis gewonnen haben; wenn sie ein Standardwerk verfasst haben, das in reputablen Quellen als solches bezeichnet wird oder; wenn sie mindestens zwei Monographien (im formalen, bibliothekswissenschaftlichen Sinne) der Belletristik/Schönen Literatur oder vier nicht-belletristische Monographien (beispielsweise Sachbücher) als Hauptautoren bei einem regulären Verlag veröffentlicht haben. Bücher, die im Selbst-, Pseudo- oder Druckkostenzuschuss-Verlag erschienen sind (Wikipedia, 2020m), werden hierbei ausnahmsweise mitgezählt, wenn sich angemessene Verbreitung in wissenschaftlichen Bibliotheken nachweisen lässt (Eine „angemessene Verbreitung“ sind fünf Standorte der Werke in mindestens zwei regionalen Verbundsystemen – die Pflichtstandorte in den National- und Landesbibliotheken gelten dabei nicht); sie in besonderer Weise öffentlich wahrgenommen werden (beispielsweise Rezensionen in renommierten überregionalen Zeitungen) oder es sich um einen anerkannten wissenschaftlichen Verlag mit redaktioneller Auswahl handelt.“ Für Artikel zu Wissenschaftler_innen gilt: „Als enzyklopädisch relevant gilt ein Wissenschaftler, dessen wissenschaftliche Arbeit im entsprechenden Fachgebiet als bedeutend angesehen wird. Dies gilt zumeist für Wissenschaftler, die eine Professur an einer anerkannten Hochschule erreicht haben (jedoch keine Juniorprofessuren). Enzyklopädisch relevant sind Wissenschaftler, die einen anerkannten Wissenschaftspreis erhalten haben [...]; aufgrund ihrer wissenschaftlichen Leistung international erkannt sind; Inhaber eines hohen Amtes innerhalb einer weiterführenden Lehranstalt sind [...]. Die Bedeutung der Forschungsarbeit des Wissenschaftlers soll im Artikel erkennbar sein. Insbesondere ist es nicht ausreichend, ausschließlich den Lebenslauf des Forschers von Geburt über Schule und Studium bis zur Professur zusammenzufassen.“ Für Bücher wiederum wird festgehalten: „Literarische Einzelwerke gelten als relevant, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind: 1. Die folgenden beiden Kriterien erfüllt sind: der Autor des Werks gilt als relevant nach den geltenden Relevanzkriterien für Autoren [...]; das Werk (oder eine moderne Ausgabe des Werks) ist in einem normalen Verlag erschienen, nicht im Eigenverlag oder als Book-on-Demand; 2. Zudem ist mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllt: zu dem Werk liegen mindestens zwei ausführliche Rezensionen in renommierten Feuilletons, Literaturzeitschriften oder Magazinen mit anerkanntem Literaturteil vor; zu dem Werk liegt mindestens eine wissenschaftliche Sekundärquelle vor; das Werk ist als „Klassiker“, als regelmäßige Schullektüre oder durch Abdruck in mehreren Schulbüchern kanonisiert; das Werk repräsentiert eine wesentliche Etappe, eine neue Entwicklung oder einen besonderen Publikumerfolg im Gesamtwerk des Autors; das Werk ist für die Herausbildung, Bekanntheit oder Weiterentwicklung einer bestimmten Epoche, eines Genres oder eines Stils bedeutsam. Bei Nichterfüllung der Relevanzkriterien sollte das Werk im Hauptartikel des Autors besprochen werden. Eine Einzeldarstellung eines literarischen Werks sollte den im Portal:Literatur formulierten Qualitätsstandards entsprechen.“ (Wikipedia, 2020n). Dem kollaborativen Charakter von Wikipedia entsprechend, unterliegen diese Kriterien gleichwohl einem gewissen Wandel. Laufende Debatten und Archive früherer Diskussionen können unter den entsprechenden Diskussionsseiten abgerufen werden.

In den Werk-Artikeln wurden Hintergrund, Erkenntnisinteresse, Synopsis, Argumente, Rezeption und Wirkungsgeschichte zur gelesenen Monographie erarbeitet. Anders als bei vielen Wikipedia-Einträgen sollten dabei Forschungskontroversen und unterschiedliche Positionen zum Werk deutlich gemacht werden. Neben der eigentlichen Lektüre des Werks galt es also, dieses historiographisch und wissenschaftshistorisch einzubetten. Dabei konnte einerseits auf Texte zurückgegriffen werden, die wir im Lektüreseminar diskutiert haben; andererseits mussten Rezensionen und Reaktionen in Fachzeitschriften recherchiert werden.

Eine ähnliche Vorgabe galt für das Verfassen der Biographie-Artikel: Die jeweiligen Historiker_innen sollten historiographisch verortet werden. Falls zu den Autor_innen der gelesenen Mikrogeschichtswerke bereits Einträge auf Wikipedia existierten, haben die Studierenden Biographie-Artikel zu anderen Historiker_innen verfasst, welche den Diskurs um die Mikrogeschichtsschreibung prägten – oder immer noch prägen.

Neben dem Einüben von Recherche- und Schreibkompetenz galt es, die formalen Kriterien von Wikipedia anzuwenden. Dabei wurden die Studierenden unterstützt von Ulrich Lantermann (Wikipedia-Name: Lantus), dem Community-Verantwortlichen von Wikimedia CH.⁷ Mit Lantus führten wir eine ganztägige Blockveranstaltung durch, in welcher die Studierenden (und Dozierenden) in die Arbeit mit Wikipedia eingeführt wurden. Das Hinzuholen von zusätzlichem Knowhow in der Form eines externen Experten entlastete nicht nur die Dozierenden, es ermöglichte den Studierenden darüber hinaus das Kennenlernen einer zusätzlichen – in diesem Fall emischen – Perspektive. Ein erster Kontakt im analogen Raum sollte ausserdem die Hemmschwelle der Studierenden senken, sich bei Unklarheiten und Problemen im digitalen Raum mit Lantus in Verbindung zu setzen, wobei erneut das didaktische Konzept des *Blended Learning* zur Anwendung kommt.

Während des Blockseminars wurde praxisnah betrachtet und geübt, wie Wikipedia als technisches System funktioniert, wie ein Artikel konkret verfasst wird, wie seine unterschiedlichen Stadien sichtbar gemacht werden können, was es mit den Relevanzkriterien von Wikipedia auf sich hat und wie Argumente und Entscheidungen über Publikation und Löschung ausgetragen werden.⁸ Damit einhergehend wurden auf einer theoretischen Ebene Funktionsmechanismen, Aufbau und Entstehung von Wikipedia – und generell von Enzyklopädien als Wissensspeicher – reflektiert.

Unter Vollnamen oder Pseudonymen legten sich die Studierenden eigene Profile auf Wikipedia an. Anschliessend konnten sie ihre Artikel im sogenannten *Benutzernamensraum* erstellen. Im Gegensatz zu Seiten im *Artikelsnamensraum*, sind Seiten im Benutzernamensraum nicht Bestandteil der Enzyklopädie. Sie sind zwar auch von anderen User_innen einsehbar und können von Suchmaschinen indexiert werden, Artikel, welche dort angelegt werden, gelten allerdings noch nicht als publiziert. Diese unterschiedlichen Räume lassen sich didaktisch ideal nutzen. Während der Recherche- und Konzeptionsphase konnten die Studierenden im Benutzernamensraum experimentieren und ungestört an ihren Artikeln arbeiten. Im Benutzernamensraum angelegte Artikel – und die Benutzerseiten selbst – verfügen, wie alle anderen Seiten auch, über eine Versionsgeschichte und eine Diskussionsseite. Erste Rückmeldungen zu den Artikeln durch die Dozierenden erhielten die Studierenden direkt auf den betreffenden Diskussionsseiten. Wollten die Studierenden mit Lantus (für formale und technische Fragen) oder mit den Dozierenden (für inhaltliche Fragen) in Kontakt treten, verfassten sie einen Eintrag auf der Diskussionsseite der jeweiligen Benutzerseite. Daneben richtete Lantus eine sogenannte *Projektseite* ein (Wikipedia, 2020p). Dort finden sich Hilfestellungen für die Studierenden, etwa eine Rekapitulation der Blockveranstaltung oder Verlinkungen zu Seiten mit weiterführenden Informationen. Gleichzeitig dient die Seite dazu, Wikipedianer_innen das Lehrprojekt vorzustellen. In Form einer Tabelle wird dort auch eine Übersicht aller beteiligter Benutzer_innen und der während des Lehrprojekts entstandenen Artikel aufgeführt. Auf ihren Benutzerprofilen konnten die Studierenden einen *Infobaustein* setzen, der auf die Projektseite verweist. Dadurch waren sie als Teil einer Kooperation zwischen Wikimedia CH und dem Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich erkennbar. Wikipedianer_innen wiederum, die sich kritisch zum Gesamtprojekt äussern wollten oder Anregungen nicht bloss an einzelne Studierende, sondern an das gesamte Seminar richten wollten, konnten dazu die zur Projektseite gehörende Diskussionsseite nutzen.

Die gesamte Kommunikation zwischen Studierenden, Dozierenden, begleitendem Wikipedia-Experten und anderen Wikipedianer_innen fand also auf Wikipedia selbst statt. Damit wollten wir einerseits die Architektur der Enzyklo-

⁷ Bei Wikimedia CH – Verein zur Förderung Freien Wissens handelt es sich um das nationale Chapter der Wikimedia Foundation. Die Wikimedia-Stiftung verfolgt diverse Projekte, die freies Wissen und freie Inhalte zugänglich machen. Neben der Online-Enzyklopädie Wikipedia als dem wohl bekanntesten Projekt sind dies beispielsweise die Mediendatenbank *Wikimedia Commons*, das Wörterbuch *Wiktionary*, die Zitatesammlung *Wikiquote*, *Wikisource*, ein Online-Projekt zur Sammlung und Edition von gemeinfreien Texten (oder solchen, die unter einer freien Lizenz stehen) oder *Wikiversity*, eine Plattform zur gemeinschaftlichen Bearbeitung wissenschaftlicher Projekte. Wikimedia CH bietet zudem Bildungsangebote und Kursprogramme an, die sich explizit an Schulen und Universitäten richten. Es liegt im Interesse der Stiftung, zusammen mit Studierenden Inhalte zu erschliessen – und im Idealfall neue Wikipedianer_innen zu gewinnen. Zu den Angeboten von Wikimedia CH für Bildungsinstitutionen siehe (Wikimedia, 2020).

⁸ Generell sind die Richtlinien zur Erarbeitung eines Artikels auf Wikipedia im Autorenportal der Online-Enzyklopädie einsehbar. Dort wird dokumentiert, was für Autor_innen (und Leser_innen, die sich quellenkritisch mit Wikipedia auseinandersetzen wollen) von Interesse ist, unter anderem Tutorials, Erklärvideos, Grundprinzipien, Hilfeseiten, Formatvorlagen, Diskussionsforen für Autor_innen, Mediationsseiten bei Konflikten und anderes mehr (Wikipedia, 2020a).

pädie mit ihren unterschiedlichen Räumen erfahrbar machen. Andererseits diene diese Art von Kommunikation, um die Online-Enzyklopädie im Sinne einer Interaktionsplattform als *Digital Flipped Classroom* zu nutzen: An ihren Artikeln konnten die Studierenden – innerhalb des vorgegebenen Zeitlimits – in ihren eigenen Tempi und unabhängig eines (analogen) Orts arbeiten; Diskussionen und Rückmeldungen fanden allerdings ortsgebunden im (jeweils klar zugeordneten) digitalen Raum statt. Den Transparenzprinzipien von Wikipedia entsprechend sind sämtliche Rückmeldungen und Interaktionen, die im Verlauf der Recherche- und Konzeptionsphase verfasst wurden, auf den Diskussionsseiten rekonstruier- und von allen User_innen einsehbar. Davon ausgenommen sind lediglich die provisorischen Noten, welche die Studierenden für ihre beiden Artikel erhalten haben.

4.3. Überarbeitungs- und Interaktionsphase

Um gemeinsam in die Interaktionsphase starten zu können, mussten die Studierenden ihre Artikel an einem bestimmten Stichdatum zunächst ohne vorgängige Rückmeldung durch die Dozierenden in den *Artikelnamensraum* verschieben. Eine solche Verschiebung wird begleitet von zertifizierten Wikipedianer_innen, welche prüfen, ob die Artikel den Anforderungen von Wikipedia entsprechen. Verläuft eine solche Prüfung negativ, werden die Artikel in den Benutzernamensraum zurückverschoben. Dort können sie noch einmal überarbeitet und zu einem späteren Zeitpunkt erneut publiziert werden. Werden die Artikel hingegen autorisiert und im Artikelnamensraum freigeschaltet, gelten sie als Allgemeingut. Fortan können sie von anderen Wikipedia-User_innen kommentiert und verändert werden (Eingriffe in die von unseren Studierenden erarbeiteten Artikel umfassten technische Formatierungen, grammatikalische und orthographische Korrekturen, aber auch inhaltliche Veränderungen und Kommentare). Dieses Vorgehen gehörte zum didaktischen Konzept. Schliesslich sollten die Studierenden die Funktionsweise der Online-Enzyklopädie als kollaboratives Medium aktiv erfahren – und je nachdem der mitunter etwas ruppig formulierten Kritik der Wikipedia-Community ausgesetzt werden. Erst nach der Verschiebung erhielten die Studierenden auf der Diskussionsseite ihrer Artikel – also auch von anderen Wikipedia-User_innen einsehbar – ein ausführliches Feedback auf ihre Artikel. Dieses war transparent als „Erste Rückmeldung durch Dozierende“ überschrieben und führte neben einer ersten Bewertung auch konkrete Verbesserungsvorschläge im Sinne des formativen Beurteilens auf.

Während der Überarbeitungs- und Interaktionsphase verlinkten die Studierenden ihre neu entstandenen Artikel untereinander, ergänzten sich gegenseitig, arbeiteten an bereits bestehenden Artikeln, die im Zusammenhang mit ihren Artikeln standen, erstellten aus Eigeninitiative weitere Artikel und kritisierten oder korrigierten die Artikel ihrer Kommiliton_innen oder jene anderer Wikipedia-User_innen. Begegneten Studierende beispielsweise in der gewählten Monographie einem Bezug auf eine_n auf Wikipedia bereits vertretenen oder in unserem Projekt bearbeitete_n Historiker_in, konnte dieser Hinweis direkt im entsprechenden Artikel eingebaut werden. Gleichzeitig reagierten sie auf Kritik und Kommentare von Mitstudierenden, Dozierenden und anderen User_innen. Dabei konnten sie auf das im Lektüreseminar und in der Recherche- und Konzeptionsphase erarbeitete Wissen zurückgreifen. Die interaktive und dialogische Lehr- und Lernform des Peer-Feedbacks (Deiglmayr, 2018) eignete sich aus vier Gründen für unser Projekt: Erstens lernen die Studierenden, sich in fremde Texte einzudenken, Eingriffe vorzunehmen und konstruktives Feedback zu formulieren. Zweitens müssen die Studierenden selbst Rückmeldungen und Ergänzungen entgegennehmen und in ihren eigenen Artikeln verwerten. Drittens muss das zuvor angeeignete Wissen nochmals in einem neuen Horizont zur Anwendung gebracht und mit anderen Wissensbereichen verknüpft werden. Dadurch wird Erlerntes gefestigt und vernetztes Denken gefördert (Masanek, 2018). Und viertens führte es unseren Studierenden erneut die Funktionsweise von Wissenschaft als Diskurs vor Augen.

Wikipedia generiert zu allen Benutzer_innen eine Auflistung der von ihnen vorgenommenen Eingriffe (in Wikipediaterminologie: Benutzerbeiträge) auf ihren individuellen Profilseiten (in Wikipediaterminologie: Benutzerseiten). Anhand dieser verfolgten die Dozierenden die Beiträge, welche die einzelnen Studierenden vornahmen, und bewerteten diese sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht in Form einer weiteren Teilnote. Vorgegeben war eine Mindestzahl von fünf vorgenommenen Änderungen an anderen Artikeln, wobei die Benotung bei lediglich technischen oder orthographischen Eingriffen tiefer angesetzt wurde als bei aufwändigeren inhaltlichen Ergänzungen – oder gar dem Verfassen zusätzlicher Artikel. Am Ende der Überarbeitungs- und Interaktionsphase wurden zudem die beiden zuvor erst provisorisch gesetzten Teilnoten zu Werk- und Biographie-Artikel hinsichtlich der Überarbeitungsleistung angepasst und final gesetzt.

4.4 Reflexions- und Abschlussphase

Um dem analytischen Anspruch einer klassischen Seminararbeit gerecht zu werden, verfassten die Studierenden zusätzlich zu ihren Beiträgen auf Wikipedia einen Essay, in welchem sie die von ihnen gewählte Monographie kritisch reflektierten. Dabei sollten sie sich insbesondere mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern die Untersuchung für die religionswissenschaftliche Forschung von Relevanz ist – oder sein könnte. Dabei konnte an Diskussionen aus dem Lektüreseminar angeschlossen werden, in welchen die Konzepte der Mikrogeschichte und deren

wissenschaftsgeschichtliche Verortung jeweils in Hinblick auf die Religionswissenschaft und ihre Fachgeschichte hin behandelt wurden.

In dieser vierten Phase beschränkte sich die Feedbackschleife auf die Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden. Anders als in den anderen drei Phasen gab es in der Reflexions- und Abschlussphase auch keine vorgegebene Abgabefrist. Die Studierenden waren in ihrer Zeiteinteilung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung völlig frei.

Nach Abgabe des Essays erhielten sie eine Bewertung in Form eines schriftlichen Kommentars und der vierten Teilnote. Aus den vier Teilnoten resultierte eine Gesamtnote, mit welcher die Lehrveranstaltung abgeschlossen wurde.

5. Evaluation und Kritik

Im Rahmen unseres Projekts wurden 48 neue Wikipedia-Artikel erarbeitet und zahlreiche bereits bestehende Artikel (teilweise grundlegend) verbessert und erweitert. Insgesamt wurden von unseren Studierenden über 1'000 Bearbeitungen vorgenommen, mehr als 750'000 Zeichen hinzugefügt und kurz nach Beendigung des Projekts bereits mehr als 75'000 Seitenaufrufe erzielt. Der Artikel zum Werk „Der kleine Herr Hu: Ein Chinese in Paris“ von Jonathan D. Spence wurde in der Rubrik „Schon gewusst?“ vorgestellt, einer täglichen Hervorhebung neuer Artikel auf der Startseite der deutschsprachigen Wikipedia. Daraufhin wurde der Artikel innert Wochenfrist 36'756 Mal aufgerufen. Die Zielsetzung, studentisches Wissen mit einem breiten Publikum zu teilen, wurde damit definitiv erreicht.

Die folgende Evaluation basiert erstens auf einem Wikipedia-internen, von Lantus formulierten Abschlussbericht zu unserem Projekt; zweitens den Reaktionen einzelner Wikipedianer_innen auf die im Rahmen unseres Projekts entstandenen Artikel;⁹ und drittens auf einer unter unseren Studierenden durchgeführten Umfrage.¹⁰ Zuletzt schildern wir aus Dozierendenperspektive unsere Erfahrungen während des Projekts.

Lantus stuft unser Projekt in seinem Abschlussbericht als Erfolg ein. Dabei hebt er insbesondere die Anzahl an erarbeiteten Artikeln sowie an erreichten Aufrufen hervor. Er stellt das Projekt als Vorbild für weitere Projekte in schulischen und universitären Kontexten dar. Weiter äussert er die Hoffnung, dass durch die Zusammenarbeit mit dem Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich neue Autor_innen gewonnen werden konnten. Grundsätzlich gilt: Wikimedia CH ist interessiert an Kooperationen mit Schulen und Universitäten.

Die Einschätzungen derjenigen Wikipedianer_innen, die sich auf den unserem Projekt zugehörigen Diskussionsseiten äusserten, waren – abgesehen von einigen durchaus hilfreichen und wohlwollenden Reaktionen – deutlich kritischer und im Ton harscher formuliert. Diese Kommentare illustrieren gleichsam die Heterogenität der Wikipedia-Community und ihrer Erwartungen an Wikipedia. Ein_e Wikipedianer_in hinterfragte trotz der konsensual definierten Relevanzkriterien den Nutzen ausführlicher Werk-Artikel.¹¹ Ein_e weitere_r Wikipedianer_in störte sich an der Art der Durchführung des Projekts; diese_r riet uns dazu, die Artikel erst dann in den Artikelnamensraum zu verschieben, wenn sie (auch in formaler Hinsicht) den Anforderungen von Wikipedia entsprächen, um der Community Arbeit zu ersparen.¹² Dass damit allerdings das Prinzip von Wikipedia als einer Community-basierten Wissensplattform untergraben worden wäre, blieb unreflektiert. Ein zusätzlicher Kritikpunkt betraf den Stil der entstandenen Artikel. Dieser bietet einen interessanten Einblick in Wikipedia-interne Debatten um die Ausführlichkeit der Online-Enzyklopädie, ihre sprachliche Gestaltung und ihr Verhältnis zur Wissenschaft: Während einige unserer Artikel als zu ausführlich und zu wissenschaftlich kritisiert wurden,¹³ wurde anderen Artikeln umgekehrt fehlende Wissenschaftlichkeit, unsorgfältige Rechercheleistung oder unpräzise Sprache vorgeworfen (Wikipedia, 2020s;

9 Dabei handelt es sich tatsächlich nur um eine kleine Gruppe von Wikipedianer_innen, die sich wiederholt auf den Diskussionsseiten unserer Studierenden einbrachten.

10 Die Umfrage wurde Anfang Mai 2020 über die Umfrage-Anwendung von Google durchgeführt und von 16 der insgesamt 19 Teilnehmenden des Wikipedia-Projekts ausgefüllt. Die Umfrage beinhaltete 23 Fragen, davon 5 offene Fragen und 18 Fragen, die anhand einer Skala von 1-5 beantwortet werden konnten. In der Umfrage erkundigten wir uns nach Einschätzungen zur Thematik, zur Gestaltung des Projekts (Seminar, Wikipedia-Workshop, wöchentliche Reflexionen, *Flipped Classroom*, alternative Leistungsnachweise), zur Lernatmosphäre, zur Angemessenheit des Arbeitsaufwandes, zur Nachvollziehbarkeit der Rückmeldungen und Notengebung sowie zu den Erfahrungen auf Wikipedia. Ausserdem wurden die Studierenden darum gebeten, sich zum Erreichen der durch uns gesetzten Lernziele zu äussern. Zum Schluss wollten wir von den Studierenden wissen, ob sie sich vorstellen könnten, sich weiterhin auf Wikipedia zu engagieren, und welche weiteren Formen eines alternativen Leistungsnachweises sie interessieren würden.

11 Enzian 44: „Der Mehrwert des Projekts mit diesen Artikeln über Monographien für die Wikipedia erschließt sich mir nicht, von den Historikerbiographien abgesehen.“ (Wikipedia, 2020q).

12 Zweioltanks: „Angesichts der zahlreichen Diskussionen, die hier und auf diversen weiteren Diskussionsseiten über die aus dem Projekt hervorgegangenen Artikel geführt werden, möchte ich noch einmal eindringlich auf die Möglichkeit hinweisen, Artikel im BNR vorzubereiten. Wenn gesichert gewesen wäre, dass die Artikel erst von den Dozierenden geprüft worden wären und die Studierenden Gelegenheit gehabt hätten, die Artikel vor Einstellung in den ANR zu überarbeiten, wäre das für alle Seiten günstiger gewesen: für die Community, der eine Menge Arbeit an den oft noch höchst unfertigen Artikeln erspart geblieben wäre, für die Dozierenden, die leichter hätten erkennen können, was in den Artikel wirklich vom Ersteller stammt und was von anderen Bearbeitern, und für die Studis, die nicht mit ihren ersten Versuchen schon im Haifischbecken des ANR gelandet wären. Kann nicht wenigstens bei den wenigen Artikeln aus dem Projekt, die noch nicht im ANR stehen, so verfahren werden?“ (Wikipedia, 2020r).

13 Hannes 24: „Bitte nicht auf [sic] die berühmte Oma vergessen (ich hab nach dem ersten Kapitel aufgehört zu lesen – wir sind kein Platz für wissenschaftliche Dispute, wir sind eine Enzyklopädie, die auch die Oma verstehen können soll.) [...] Für einen ‚normalen‘ Artikel ist er mMn [sic] zu lang geraten (wp ist nicht das Forum für Fachleute, für Laien geht es zu sehr ins Detail – die Balance ist schwierig zu finden, zugegeben).“ (Wikipedia, 2020s).

Wikipedia, 2020t). Zwei Artikel wurden gar auf die Qualitätssicherungsseite verschoben, in der Artikel und Abschnitte gesammelt werden, die in wesentlichen Passagen nicht den formalen Wikipedia-Anforderungen entsprechen. Diese konnten dann aber nach kleineren oder grösseren Anpassungen auf Wikipedia verbleiben. Wieder andere Wikipedianer_innen lobten unser Projekt gerade für die Ausführlichkeit und Detailliertheit der entstandenen Artikel; sie hielten den anderen Kritiker_innen entgegen, dass Wikipedia durchaus auch komplexere Inhalte enthalten dürfe und müsse.¹⁴

Konkretere inhaltliche Anmerkungen wurden von der Wikipedia-Community allerdings nur in zwei Fällen angebracht. Im bereits erwähnten Artikel zu „Herrn Hu“ fanden (geringfügige) Debatten zu begrifflichen Fragen und der Historizität der Figur statt, auf welche die Verfasserin des Artikels eloquent zu reagieren wusste (Wikipedia, 2020u). Im Artikel zu „Drei Frauenleben“ von Natalie Z. Davis wurde – völlig zu recht – eine präzisere Reflexion des Werkes im feministischen Diskurs gefordert (Wikipedia, 2020t). Dass Wikipedia-User_innen kaum inhaltliche Verbesserungsvorschläge formulierten, dürfte allerdings auch der spezifischen Thematik des Seminars geschuldet sein.

Die bereits angesprochene, gegenüber Wikipedia geäußerte Kritik, es sei aufgrund der Wirkmächtigkeit des Hierarchiesystems auf Wikipedia schwierig, sich als Neuling zu akklimatisieren, unterstreichen Kommentare von Wikipedianer_innen, die sich direkt gegen uns als Dozierende des Projekts richteten. Wir wurden insbesondere dafür kritisiert, dass wir uns herausnehmen würden, Rückmeldungen auf die Artikel unserer Studierenden zu verfassen und Verbesserungsvorschläge zu geben, obwohl wir selbst neu auf Wikipedia seien.¹⁵ Damit wird uns das dafür nötige symbolische Kapital abgesprochen. Dass dies wiederum im Gegensatz zum Ratschlag steht, die Artikel der Studierenden vor der Veröffentlichung auf Wikipedia-Standard zu heben und mit einem Gütesiegel durch die Dozierenden zu versehen, illustriert erneut die Diskrepanz von Positionen, die auf Wikipedia vertreten werden.

Diese teilweise widersprüchlichen Eingriffe und Kommentare der Wikipedia-Community wurden auch von den meisten unserer Studierenden als wenig hilfreich, in einigen Fällen sogar frustrierend und die eigene Arbeit hemmend wahrgenommen. Dies äusserte sich während des Arbeitsprozesses und in der nachträglich durchgeführten Umfrage.¹⁶ Andere haben es jedoch geschätzt, dass technische und formale Fehler schnell von der Wikipedia-Community verbessert worden seien. Diese Auswahl an Reaktionen unserer Studierenden auf das Projekt illustriert, dass die Umfrage sehr heterogen ausgefüllt wurde. Gewisse Einschätzungen stehen einander diametral entgegen und lassen somit keine abschliessende Auswertung zu. Gleichzeitig spiegelt dies die Heterogenität der Seminargruppe selbst, sowohl was den Zugang zum Überthema der Mikrogeschichte als auch die Motivation und Bereitschaft betrifft, im Rahmen eines experimentellen didaktischen Settings einen erhöhten Aufwand zu leisten. So zeigt die Umfrage zwar auf, dass das Wikipedia-Projekt in seinen vier Phasen von einigen Studierenden als sehr arbeitsintensiv in einem negativen Sinn, von anderen wiederum als „sehr herausfordernd, aber auch [...] lehrreich [...]“ in einem positiven Sinn wahrgenommen wurde. Der Grossteil der Studierenden hat die didaktische Form des *Digital Flipped Classroom* sowie das Erbringen eines alternativen Leistungsnachweises auf Wikipedia geschätzt. Das Thema der Mikrogeschichte hingegen empfand die Mehrheit unserer Studierenden als wenig spannend.

Äusserst positiv bewertet wurde die Möglichkeit, ortsunabhängig zu arbeiten und das erarbeitete Wissen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.¹⁷ Als Resultat des Projekts gaben die Studierenden fast einstimmig an, einen profunden Einblick in die Funktionsweise von Wikipedia erhalten zu haben und dass sie sich nun einen quellenkritischen Umgang mit der Online-Enzyklopädie zutrauen.¹⁸ Das Erreichen des von uns als wichtig erachteten Lernziels, Wissenschaft als kontextgebundenen Diskurs wahrzunehmen, wurde hingegen durchgezogen bewertet. Eventuell hätte dazu nach der Überarbeitungs- und Interaktionsphase eine abschliessende Sitzung abgehalten werden müssen, um die unterschiedlichen Erfahrungen auf Wikipedia gemeinsam zu evaluieren.

Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden gab an, erneut eine Lehrveranstaltung zu buchen, die keine klassische Seminararbeit als Leistungsnachweis vorsieht. Dies kann als Anregung dafür verstanden werden, das Spektrum alternativer Leistungsnachweise weiter auszuloten und über experimentelle Formen universitärer Lehre nachzudenken.

14 Qaswa als Reaktion auf das bereits zitierte Votum von Hannes 24: „Wobei mir ein zu guter (langer, ausführlicher, detaillierter) Artikel über ein wissenschaftliches Werk immer noch sehr viel lieber ist als das, was man standardmäßig in der WP findet! Und es steht m. W. auch nirgends geschrieben, dass die Artikel in der WP primär für die Omas sein sollen.“ (Wikipedia, 2020s).

15 Zum Beispiel Qaswa, der sich selbst von den Dozierenden mit der Bemerkung „Anmerkung eines ‚normalen‘ WP-Benutzers zum letztgenannten Punkt“ abgrenzte (Wikipedia, 2020s).

16 So schrieb eine_r unserer Studierenden auf die Frage, was am Projekt überhaupt nicht gefallen habe: „WP selber und die teilweise zerstörenden Kommentare der Wikipedia Leute.“ Ein_e andere_r schrieb: „[...] jedoch kann es manchmal doch etwas störend sein, dass auf Wikipedia jeder und jede seinen/ihren Senf dazu geben kann. Dieser Punkt kann die eigene Arbeit vorantreiben oder auch abbremsen.“ Ein_e weitere_r: „Viele (teils harte) Kommentare von fremden User*innen, hätte ich nicht so erwartet.“

17 „[Besonders gut gefallen hat mir], einen wissenschaftlichen Beitrag geleistet zu haben, auf den nun die ganze Welt Zugriff hat. Seminararbeiten werden einmal von Dozierenden gelesen, danach werden sie weggelegt. Schade um den ganzen Aufwand. Anders ist das mit den Wikipedia-Artikeln, welche bestehen und zugänglich bleiben.“

18 „[Besonders gut gefallen hat mir], dass ich nun verstehe wie Wikipedia funktioniert, wer dahinter arbeitet und damit nun gut einschätzen kann wie ich mit den Infos auf Wikipedia umgehen und sie einordnen muss.“

Auch wir als Dozierende bewerten das Projekt insgesamt durchaus positiv. Die Qualität der entstandenen Artikel ist ähnlich heterogen wie bei klassischen Seminararbeiten: Einige Artikel sind äusserst gelungen und einige nur knapp genügend oder sogar ungenügend. Dazwischen gibt es eine grosse Menge an guten Artikeln mit mal kleinerem, mal etwas grösserem Verbesserungspotential. Dabei dünkt uns interessant, dass die Einschätzung der Artikel durch die Wikipedia-Community nicht zwingend mit der unsrigen übereinstimmte; so wurden einige, von uns als äusserst gelungen eingestufte Artikel von einzelnen Wikipedianer_innen harsch kritisiert oder gar mit Löschanträgen versehen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Ansprüche, die wir an einen universitären Leistungsnachweis stellen, im Widerspruch mit den Ansprüchen einzelner Wikipedianer_innen standen.

Andere von der Wikipedia-Community kritisierte Aspekte des Projekts wurden von uns allerdings bewusst initiiert. So hatte die unmittelbar nach der Abfassung vorgenommene Verschiebung in den Artikelnamensraum das Ziel, den Studierenden eine möglichst realitätsnahe Erfahrung auf Wikipedia zu ermöglichen. Auch wenn unsere Studierenden die Tonalität auf Wikipedia teilweise als harsch empfanden, widerspiegelt das doch – zumindest teilweise – den Umgangston auf den Diskussionsseiten der Online-Enzyklopädie.

Der Bewertungsprozess unterschied sich grundlegend von demjenigen einer klassischen Seminararbeit. Die Texte wurden in mehreren Etappen vom Dozierendenteam gelesen, bewertet und mit einer öffentlich einsehbaren Rückmeldung auf der Diskussionsseite der jeweiligen Artikel versehen. Anders als bei einer gewöhnlichen Seminararbeit war der Entstehungs- und Entwicklungsprozess der Texte einsehbar und floss dementsprechend in die Bewertung ein. Auch das Verknüpfen von eigenem Wissen mit jenem der Mitstudierenden und die Interaktion untereinander wurden belohnt. Diese verschiedenen zeitlichen und personellen Ebenen (wer hat was wann wie verändert) innerhalb der Artikel zu rekonstruieren und fair zu bewerten, war auch für die Dozierenden eine Herausforderung. Es bleibt allerdings unklar, ob der Zeitaufwand, der für die Rekonstruktion der studentischen Arbeitsleistung eingerechnet werden muss, dadurch kompensiert wird, dass es sich bei den Wikipedia-Artikeln in der Regel um eher kürzere Texte handelt und insofern weniger Korrekturzeit veranschlagt werden muss als bei einer klassischen Seminararbeit. Gleichzeitig war es ein spannendes Experiment, den prozessualen Charakter einer Arbeitsleistung einsehen zu können und in die Bewertung einfließen zu lassen.

6. Ausblick

Als Ergebnis eines intensiven halben Jahres liegen öffentlich zugänglich 48 neue Wikipedia-Artikel vor. Das Projekt hat gezeigt, dass sich Wikipedia dafür eignet, mit alternativen Leistungsnachweisen zu experimentieren. Dabei haben wir Wikipedia nicht bloss zum Gegenstand von Kritik und Reflexion gemacht, sondern als Werkzeug und Plattform universitärer Lehre im Sinne eines *Digital Flipped Classroom* genutzt.

Ob sich unsere Studierenden auch in Zukunft auf Wikipedia engagieren, was sich Wikimedia CH erhofft, verschiedene kommentierende Wikipedianer_innen aber bezweifeln (Wikipedia, 2020r) und auch unsere Studierenden in der Umfrage ganz unterschiedlich beantworten, ist für den Erfolg des Projekts aus unserer Perspektive nebensächlich. Unser Schwerpunkt lag vielmehr darin, unsere Studierenden die Funktionsweise von Wikipedia aktiv erfahren zu lassen und dadurch einen quellenkritischen Umgang mit der Online-Enzyklopädie zu vermitteln.

Die Projektanlage lässt sich problemlos auf andere Themengebiete anwenden, vorausgesetzt diese sind auf Wikipedia nur marginal erschlossen. Gerade für religionswissenschaftliche Paradigmen und Theoriediskurse besteht diesbezüglich noch viel Spielraum. Denkbar wäre beispielsweise eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept der *Material Religion*, zu deren prägenden Diskursteilnehmer_innen und ihren Werken in der deutschsprachigen Wikipedia kaum Artikel existieren.

Auch eine Adaption der Projektanlage ist in verschiedenen Formen denkbar. Ein quellenkritischer Umgang mit Wikipedia kann ebenfalls erlernt werden, indem bereits bestehende Artikel, beispielsweise zu (religions-)wissenschaftlichen Konzepten, religiösen Akteur_innen oder Religionskulturen bearbeitet werden. In einer solchen Anlage könnten Studierende über den Umgang mit Wikipedia hinaus grundlegende religionswissenschaftliche Fähigkeiten wie etwa die analytische Unterscheidung von emischen und etischen Perspektiven üben. Bei einer solchen Lehrveranstaltungsanlage wäre zudem zu erwarten, dass die Studierenden einer intensiveren (auch inhaltlichen) Interaktion mit Wikipedianer_innen ausgesetzt wären. Dies könnte wiederum als Anlass für eine Meta-Reflexion über religionsbezogene Diskursmechanismen und Dispositive der Wissensvermittlung genutzt werden.

Zu den Autor_innen

Martin Bürgin studierte Geschichte, Religionswissenschaft und Politikwissenschaft an der Universität Zürich und an der Humboldt Universität zu Berlin. Am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich doktort er zum sogenannten „Zwetschgenkrieg“ – antijüdischen Ausschreitungen zur Zeit der Helvetik. martin.buergin@uzh.ch

Linda Eichenberger studierte Geschichte und Religionswissenschaft an der Universität Zürich und der University of Edinburgh. Sie doktort am Historischen Seminar der Universität Zürich zur lateinisch-christlichen Raumwahrnehmung und Raumkonstruktion in der Stadt Akkon der Kreuzfahrerzeit und ist Assistentin am Lehrstuhl für Allgemeine Geschichte des Mittelalters. linda.eichenberger@hist.uzh.ch

Marius Zumstein studierte Geschichte, Religionswissenschaft und Politikwissenschaft an der Universität Zürich. Er ist Gymnasiallehrer für Religion und Geschichte an der Pädagogischen Maturitätsschule Kreuzlingen. marius.zumstein@pmstg.ch

Bibliographie

Baytiyeh, H. & Pfaffmann, J. (2010). Volunteers in Wikipedia. Why the Community Matters. *Journal of Educational Technology & Society* 13(2), 128–140.

Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Histories, Sciences Sociales* 32(3), 405–411.

Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In M. Steinrück & J. Bolder (Hg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur* (S. 49–79). Hamburg: VSA-Verlag.

Bundesassistentenkonferenz (2008). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Burke, P. (2014). *Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia*. Berlin: Wagenbach.

Cattapan, A. (2012). (Re)Writing „Feminism in Canada“. Wikipedia in the Feminist Classroom. *Feminist Teacher* 22(2), 125–136.

Chandler, C. J. & Gregory, A. S. (2010). Sleeping with the Enemy. Wikipedia in the College Classroom. *The History Teacher* 43(2), 247–257.

Crovitz, D. & Smoot, W.S. (2009). Wikipedia. Friend, Not Foe. *The English Journal* 98(3), 91–97.

Deiglmayr, A. (2018). Instructional Scaffolds for Learning from Formative Peer Assessment. Effects of Core Task, Peer Feedback, and Dialogue. *European Journal of Psychology of Education* 33(1), 185–198.

Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2007). *Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Giles, J. (2005). Internet Encyclopaedias Go Head to Head. *Nature* 438(7070), 900–901.

Glosserman, S. & Hill N. (2010). *Truth in Numbers? Everything, According to Wikipedia*. United States: Underdog Pictures.

Graham, S. (2013). The Wikiblit. A Wikipedia Editing Assignment in a First-Year Undergraduate Class. In J. Dougherty & K. Nawrotzki (Hg.), *Writing History in the Digital Age* (S. 75–85). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Greenstein, S. & Zhu, F. (2012). Is Wikipedia Biased? *The American Economic Review* 102(3), 343–348.

- Haber, P. & Hodel, J. (2009). Wikipedia und die Geschichtswissenschaft. Eine Forschungsskizze. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 59(4), 455–462.
- Hirschi, C. (2018). *Skandalexperten – Expertenskandale. Zur Geschichte eines Gegenwartsproblems*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hirschi, C. (13.02.2010). Ordnung und Unordnung des Wissens. *Neue Zürcher Zeitung* 36, 71.
- Howell, M. & Prevenier, W. (2004). *Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden*. Köln: Böhlau.
- Lantermann, U. (2017). Wikipedia – eine Ergänzung der Biographienlandschaft. In A. Z. Bernád, C. Gruber & M. Kaiser (Hg.), *Europa baut auf Biographien* (S. 155–168). Wien: new academic press.
- Lorenzen, K. (2002). *Wissenschaftliche Anforderungen an Diplomarbeiten und Kriterien ihrer Beurteilung*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://docplayer.org/32415539-Wissenschaftliche-anforderungen-an-diplomarbeiten-und-kriterien-ihrer-beurteilung.html>
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maehre, J. (2009). What it Means to Ban Wikipedia. An Exploration of the Pedagogical Principles at Stake. *College Teaching* 57(4), 229–236.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment. Ein erfolgsversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(2), 293–308.
- Mårtensson, K; Roxå, T. & Olsson, T. (2011). Developing a Quality Culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development* 30(1), 51–62.
- Masanek, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *heiEducation Journal* 1(2), 151–173.
- Neumaier, A. (2017). Forschendes Lernen in der Religionswissenschaft. Ein Erfahrungsbericht. *Zeitschrift für Religionskunde – Revue de didactique des sciences des religions* 5, 91–103.
- Nix, E. M. (2010). Wikipedia: How It Works and How It Can Work for You. *The History Teacher* 43(2), 259–264.
- Pageviews (2020a). *Wikipedia: Hauptseite*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://pageviews.toolforge.org/?project=de.wikipedia.org&platform=all-access&agent=user&redirects=0&range=latest-20&pages=Wikipedia:Hauptseite>
- Pageviews (2020b). *Meistbesuchte Seiten eines Projekts*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://pageviews.toolforge.org/topviews/?project=de.wikipedia.org&platform=all-access&date=2020-05&excludes=>
- Popper, K. (1935). *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Wien: Springer-Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Rubinich, H. (29.07.2014). *Wächter über das Wissen der Welt*. NZZ online. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://www.nzz.ch/international/deutschland-und-oesterreich/hinter-den-kulissen-bei-wikipedia-1.18352998>
- Sams, A. (2012). Der „Flipped“ Classroom. In J. Handke & A. Sperl (Hg.), *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM Konferenz* (S. 13–23). Münster: Oldenbourg.
- Sauter, A.; Sauter, W. & Bender, H. (2003). *Blended Learning*. München: Luchterhand.
- Surowiecki, J. (2005). *The Wisdom of the Crowds. Why the Many Are Smarter Than the Few*. London: Abacus.

- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Forschung und Lehre. Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23(3), 339–348.
- Weber A. (2007). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern: hep Verlag.
- Wikimedia (2020). *Bildung*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://wikimedia.ch/de/services/education>
- Wikipedia (2020a). *Wikipedia: Beteiligen*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Beteiligen>
- Wikipedia (2020b). *Wikipedia: Wikipedianer. Die Autoren*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedianer#Die_Autoren
- Wikipedia (2020c). *Wikipedia: Wikipedia-Gemeinschaft*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia-Gemeinschaft>
- Wikipedia (2020d). *Wikipedia: Neutraler Standpunkt*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Neutraler_Standpunkt
- Wikipedia (2020e). *Wikipedia: Grundprinzipien*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Grundprinzipien>
- Wikipedia (2020f). *Wikipedia: Tutorial/Seiten/Versionsgeschichte*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Tutorial/Seiten/Versionsgeschichte>
- Wikipedia (2020g). *Wikipedia: Diskussionsseiten*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Diskussionsseiten>
- Wikipedia (2020h). *Hilfe: Einzelnachweise*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Hilfe:Einzelnachweise>
- Wikipedia (2020i). *Wikipedia: Belege*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Belege>
- Wikipedia (2020j). *Diskussion: Homöopathie*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Homöopathie>
- Wikipedia (2020k). *Wikipedia: Edit-War*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Edit-War>
- Wikipedia (2020l). *Wikipedia: Meilensteine*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Meilensteine>
- Wikipedia (2020m). *Wikipedia: Selbstkostenverlage, Publikationsdienstleister und Self-Publishing-Plattformen*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Selbstkostenverlage,_Publikationsdienstleister_und_Self-Publishing-Plattformen
- Wikipedia (2020n). *Wikipedia: Relevanzkriterien*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Relevanzkriterien>
- Wikipedia (2020o). *Wikipedia: Autorenportal*. Am 30. Juni 2020 bezogen von <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Autorenportal>
- Wikipedia (2020p). *Wikipedia: Wikimedia CH / Religionswissenschaftliches Seminar / Microgeschichte*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikimedia_CH/Religionswissenschaftliches_Seminar/Microgeschichte
- Wikipedia (2020q). *Diskussion: Leo Africanus. Ein Reisender zwischen Orient und Okzident*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Leo_Africanus:_Ein_Reisender_zwischen_Orient_und_Okzident

Wikipedia (2020r). *Wikipedia: Diskussion: Wikimedia CH / Religionswissenschaftliches Seminar / Microgeschichte*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia_Diskussion:Wikimedia_CH/Religionswissenschaftliches_Seminar/Microgeschichte

Wikipedia (2020s). *Diskussion: Die Benandanti. Feldkulte und Hexenwesen im 16. Und 17. Jahrhundert*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Die_Benandanti._Feldkulte_und_Hexenwesen_im_16._und_17._Jahrhundert

Wikipedia (2020t). *Drei Frauenleben: Versionsgeschichte*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Drei_Frauenleben&action=history

Wikipedia (2020u). *Diskussion: Der kleine Herr Hu. Ein Chinese in Paris*. Am 30. Juni 2020 bezogen von https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Der_kleine_Herr_Hu._Ein_Chinese_in_Paris

Wozniak, Th.; Nemitz, J. & Rohweder, U. (Hg.). (2015). *Wikipedia und Geschichtswissenschaft*. Berlin: DeGruyter Oldenbourg.



Fachdidaktik weltweit
Tour du monde de la didactique

Neue Rubrik / *Nouvelle rubrique*

Cette nouvelle rubrique est consacrée à la didactique des sciences des religions/des cultures religieuses/des faits ou du fait religieux dans les instituts de formation des enseignant·e·s en Suisse et à l'international.

Organisée autour d'un questionnaire commun, elle a pour ambition de mutualiser les expériences des didacticien·ne·s, de dégager à plus long terme des lignes de force de cette didactique, et de soutenir, au-delà des différents contextes nationaux et linguistiques, le développement d'une communauté scientifique et professionnelle encore peu mise en réseau.

Diese neue Rubrik widmet sich der Didaktik der Religionswissenschaft, bzw. Religionskunde in den Hochschulen und Universitäten der Lehrer_innenbildung in der Schweiz und weltweit.

Auf der Grundlage eines gemeinsamen Fragbogens stellt sie sich zur Aufgabe, die Konzeptionen und Erfahrungen der Fachdidaktiker_innen zu bündeln, längerfristig die Hauptlinien dieses didaktischen Ansatzes zu identifizieren und über die verschiedenen nationalen und sprachlichen Kontexte hinaus die Entwicklung einer noch wenig vernetzten Wissenschafts- und Berufsgemeinschaft zu unterstützen.

This new section is dedicated to the didactics of religious sciences/religious cultures/religious phenomena at teacher-training institutions in various national educational contexts.

Through a common questionnaire, it aims to pool the practical experiences of teachers of didactics, in order to identify in the longer term the main lines of this didactics, and to support, beyond national and linguistic differences, the development of a scientific and professional community that is still poorly networked.

« L'enseignement des faits religieux » à l'Université de Nantes et à l'Université de Bordeaux (France) : état des lieux d'un enseignement pluridisciplinaire et enjeux du développement d'une didactique

Anne Vézier, Céline Piot et Charles Mercier

Ce texte a été commencé avant l'assassinat d'un professeur d'histoire-géographie, tué le 16 octobre 2020 à Conflans Sainte-Honorine, près de Paris, pour avoir exercé son métier en aidant ses élèves à diversifier leurs visions du monde. Cet assassinat motivé par le rire à l'encontre d'une religion (caricatures montrées dans un cours sur la liberté d'expression) pose crûment la question de la liberté ou de la possibilité d'aborder les religions autrement que du point de vue des communautés religieuses.

En guise d'introduction

La France a un système éducatif (public et privé sous contrat avec l'État) avec des programmes scolaires nationaux placés sous le principe de laïcité, comme autant d'héritages de l'histoire politique française¹. Succédant à la réintroduction de points d'étude dans des programmes de français et d'histoire en 1996, l'« enseignement des faits religieux » (dorénavant EFR) institué à partir de 2002 n'est pas confié à des spécialistes des sciences des religions ou d'histoire des religions, ni à des représentant·e·s des religions. Il n'y a donc ni programme dédié, ni horaires spécifiés : aborder les faits religieux ressort d'un enseignement « transversal »². Histoire, géographie, histoire des arts, littérature, musique, sciences, philosophie sont les domaines d'enseignement qui sont potentiellement les plus concernés. Chaque professeur·e devrait les prendre en charge au sein de toute discipline qui peut apporter un éclairage spécifique en fonction de son propre programme et de ses enjeux. La transversalité ne garantit pas une cohérence curriculaire ni une continuité. Toutefois, si jusqu'à présent, il n'y a pas de didactique spécifique, les enjeux épistémologiques soulevés, les modalités d'apprentissage, relèvent bien de la didactique de chaque discipline (comme lien entre enseigner et apprendre).

1 Dans quels cadres institutionnels vos enseignements en didactique sont-ils prodigués ?

Pour rappel de la situation française, au niveau national, l'Institut européen des sciences de religions (IESR) est créé en 2002 afin de prendre en charge la formation initiale et continue pour l'EFR. Ses chercheur·euse·s dépendent de l'École Pratique des Hautes Études (EPHE) et de sa section des sciences religieuses, et non des universités qui hébergent les instituts de formation des enseignant·e·s. Le Ministère de l'Éducation nationale organise des formations à l'EFR via un dispositif de formation en ligne. Par conséquent au niveau régional (académique), les instituts de formation - Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) puis Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) - n'ont pas vocation à inscrire structurellement des cours de didactique sur l'EFR dans leur offre de formation initiale. Au sein de l'université de Nantes comme à Bordeaux, l'INSPE forme au niveau master (bac +4 et +5) « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (Master MEEF). Nos maquettes ne mentionnent donc pas explicitement une formation à l'EFR ; les formateur·rice·s peuvent l'aborder au sein des unités de valeur dédiées à la didactique de la discipline enseignée ou/et dans les unités de valeur dédiées au contexte d'enseignement.

A Nantes au niveau local, l'INSPE et ses chercheur·euse·s ont élargi l'offre de formation sur les questions spéci-

¹ Constitution du 4 octobre 1958, art. 1 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales ». Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, art. 10 : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi ».

² C'est ainsi que cet enseignement apparaît dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) qui couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans.

fiques liées aux situations d'enseignement des faits religieux dans une école laïque en créant un atelier en partenariat avec les historiens de l'Institut du pluralisme religieux et de l'athéisme (IPRA : réseau régional et international de chercheur·euse·s, à vocation d'interface et de diffusion de la recherche, Maison des sciences de l'homme, universités du Mans et de Nantes). Cet atelier ouvert aux formateur·rice·s, aux étudiant·e·s et aux enseignant·e·s est aussi la cheville ouvrière pour des actions de formation continue à la demande du rectorat de l'académie de Nantes ou d'autres institutions comme la Protection juridique de la jeunesse.

L'IPRA a par ailleurs ouvert un diplôme universitaire géré par l'université du Mans : il est ouvert tant aux étudiant·e·s et enseignant·e·s qu'aux particuliers et aumônier·ière·s.

2 Quels liens voyez-vous entre le contexte social, politique et religieux qui est celui dans lequel vous travaillez et l'enseignement des religions à l'école publique ?

Le contexte français, marqué à la fois par la sécularisation et les peurs liées à la visibilité croissante de l'islam, peut inhiber l'enseignement des faits religieux. Une certaine compréhension de la laïcité peut conduire à rendre taboue l'étude des faits religieux. Les visées de l'EFR évoluent comme le sous-tend l'évolution de la terminologie, mais aussi parce qu'une visée citoyenne se surimpose à la visée patrimoniale de connaissance (comment rendre possible le « vivre ensemble » devant la montée d'affirmations identitaires : l'EFR obéit alors davantage à développer la tolérance, promue valeur essentielle, que l'intelligibilité de situations historiques où le religieux joue un rôle).

Le cadrage national en France impose à toutes et à tous le cadre de la laïcité et une approche factuelle pour aborder les faits religieux. Ainsi en didactique de l'histoire, l'EFR se refuse à faire des divinités des actrices de l'histoire. Remettre l'étude dans un cadre d'étude historique (et didactique) est sans doute un enjeu bien actuel face aux affirmations fondamentalistes ou essentialisantes.

Enfin en dehors de ce contexte national laïque, les contextes locaux jouent un rôle, mettant l'accent sur telle ou telle contestation ou façon de présenter les religions au service d'une certaine vision de l'histoire (cf. la Vendée et son catholicisme conservateur). Aux formateurs·rices et aux formé·e·s de s'emparer de ces enjeux qui peuvent ainsi rendre l'EFR comme une question socialement vive (QSV), nécessitant d'autant plus de soulever en formation des questions critiques.

3 A quels profils d'enseignants s'adressent vos enseignements ?

Au sein des formations disciplinaires ou transversales de l'INSPE (de Nantes et de Bordeaux), les enseignements, en formation initiale, concernent les futur·e·s professeur·e·s du premier degré et du second degré (collèges, lycées) et des conseillers et conseillères principaux d'éducation (mission éducative, Vie scolaire). Une part essentielle de ces formations concerne des étudiant·e·s et des professeur·e·s d'histoire-géographie-Enseignement moral et civique du second degré. L'accent est davantage mis sur le rapport à la laïcité (en tant que valeur de la République française), notamment dans la formation des professeur·e·s des écoles ou dans la formation à l'Enseignement moral et civique (pour l'ensemble des professeur·e·s). Lorsque la question de l'EFR se pose, il est certes traité à travers la didactique de la discipline mais cet enseignement soulève en même temps la question de la posture enseignante et des gestes professionnels, notamment à travers le questionnement de la neutralité.

4 À quels prescrits scolaires se réfèrent vos enseignements ?

Le cadrage institutionnel au niveau scolaire est actuellement le suivant :

L'enseignement des faits religieux, dans notre République laïque, est inscrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Avec objectivité et méthode, il décrit et analyse les faits religieux comme éléments de compréhension des sociétés passées et de notre patrimoine culturel, par le truchement de disciplines, telles l'histoire, les lettres, l'histoire des arts, l'éducation musicale, les arts plastiques, ou encore la philosophie. (Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, juin 2020)

L'inscription dans le socle commun désigne la connaissance des faits religieux comme indispensable à tout·e élève, ce qui est justifié par la transmission patrimoniale et culturelle visée d'une part, la compréhension de la société passée et présente d'autre part. Cette présentation prolonge l'institutionnalisation de l'EFR en actant des transformations (passage du singulier « enseigner le fait religieux » au pluriel). L'inscription dans l'ordre des savoirs (par distinction des croyances) reste un élément essentiel dans divers textes institutionnels ; ici caractérisée par des « faits » qualifiés de « religieux » et la référence à l'objectivité et la méthode. Ce sont des savoirs positifs en dehors

de toute discussion sur la signification épistémologique de ces deux termes « faits » et « religieux ». Cette page ne fait plus allusion au « fait social total » des sociologues, mis en avant par Debray (2002). En guise d'explicitation, la page Eduscol fournit une liste censée illustrer le concept de faits religieux :

Rites, textes fondateurs, coutumes, symboles, traces matérielles ou immatérielles, manifestations sociales, œuvres sont autant de faits religieux qui ont eu (et qui ont encore) une influence plus ou moins prégnante sur les sociétés antiques, médiévales, modernes et contemporaines.
(Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juin 2020)

Pourtant, cette page de ressources institutionnelles représente un évitement de ce qui demanderait discussion sur trois dimensions :

1° L'entrée par les objets masque le débat public sur la légitimité de l'EFR et les modalités de cet enseignement. Ce débat oppose celles-ces qui craignent qu'il relativise la raison et celles-ces qui craignent un catéchisme caché. La formation à l'EFR doit donner des repères sur ces débats et ces enjeux qui contraignent la façon dont les enseignants peuvent aborder les faits religieux dans leurs classes. Au-delà il s'agit de s'interroger sur les conditions pour aborder des savoirs, dans une discipline ou à travers l'Enseignement moral et civique, et donc questionner le lien entre laïcité et EFR à l'école publique (Vézier, 2017). Cela mène à faire des postures des enseignant-e-s un objet de travail : la neutralité et le respect du principe de laïcité relèvent de la loi sur la fonction publique³. De quelle nature doit être leur posture professionnelle : peut-elle être définie seulement par la laïcité de l'État ou est-elle ce schème préconstruit que l'enseignant-e convoque en réponse à une situation (Bucheton & Soulé, 2009) et qui dépendrait également des systèmes de valeurs de l'enseignant-e, des conceptions de ce que peut être, doit être un enseignement scientifique laïque (Urgelli, Guelladross & Quentin, 2018) ? Quelle posture pour permettre des savoirs qui ne doivent rien aux institutions religieuses ?⁴ L'État garantit aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse, en dehors de l'école et des heures de classe (Code de l'éducation, art. L141-2). Pour les élèves, une loi spécifique neutralise les signes ostensibles de l'appartenance religieuse susceptibles d'être prosélytes (Loi n°2004-228 du 15 mars 2004) mais jusqu'à quel point s'agit-il de neutraliser la parole des élèves exprimant des oppositions ou des doutes quand leur absolu convictionnel est déstabilisé par la rencontre d'autres perspectives. La réponse n'est pas évidente. La charte de la laïcité (un document pédagogique qui explicite pour les parents, les élèves et les personnels le sens de la laïcité à l'école) stipule à l'article 8 que « la laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions ». Le-la professeur-e n'exerce pas sa liberté d'expression quand il-elle « montre » des images ou des œuvres marquées par les croyances ou à l'inverse des images moquant les religions : il est dans son rôle d'enseignant-e.

La spécificité de la laïcité scolaire depuis 1882 et 1886 est de garantir aux familles la neutralité des professeur-e-s à l'égard des opinions religieuses, et de garantir aux professeur-e-s la possibilité d'enseigner tout le programme, y compris des objets de programmes sur lesquels des organisations religieuses auraient un point de vue différent de celui des sciences et des sciences humaines et sociales (SHS). La charte de la laïcité (2013), engageant toute la communauté éducative, rappelle que les objets d'étude listés dans les programmes scolaires s'imposent à toutes et à tous et que nul-le ne peut contester ou s'opposer à leur enseignement. Or les débats, récurrents dans la société sur l'étendue de la laïcité transférée à la société, sur l'étendue de la loi de 2004 sur les signes religieux à l'école, sur la nature des diagnostics effectués à propos de comportements à l'école, introduisent de l'incertitude. L'incertitude porte sur la légitimité des savoirs à propos des religions et sur les situations impliquant la laïcité. Ce qui est légal en effet n'est pas toujours légitime, car pour cela la loi doit respecter un principe supérieur, le principe de justice. Travailler ce cadre laïque comme condition pour étudier ensemble reste un enjeu de formation vif : l'EFR n'est pas qu'une affaire de contenus, car il active des tensions à explorer en formation. Ainsi les tensions entre objectivité et subjectivité, entre universalité et singularité ... éclairent des enjeux didactiques pour l'EFR. A quelles conditions « enseigner » sans inculquer ? Que veut dire « montrer » dans ce geste d'enseigner (malentendu possible quand la presse - ou les réseaux sociaux - relate que Samuel Paty « montrait » des caricatures de Charlie Hebdo ; des élèves français-es ont pu croire que le professeur avait lui-même dessiné ces caricatures). Comment permettre aux élèves de s'émanciper sans empiéter sur leur liberté de conscience ? La réflexion et la recherche sur les postures en classe sont sans doute nécessaires pour éviter que la « posture laïque » soit comprise comme une neutralisation des enjeux de savoir.

3 Loi du 13 juillet 1983, modifiée par LOI n°2016-483 du 20 avril 2016, art. 25, : « Dans l'exercice de ses fonctions, il est tenu à l'obligation de neutralité. Le fonctionnaire exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité. À ce titre, il s'abstient notamment de manifester, dans l'exercice de ses fonctions, ses opinions religieuses. Le fonctionnaire traite de façon égale toutes les personnes et respecte leur liberté de conscience et leur dignité. »

4 Code de l'éducation, Art L141-6 : « Le service public de l'enseignement supérieur est laïque et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique ; il tend à l'objectivité du savoir ; il respecte la diversité des opinions. Il doit garantir à l'enseignement et à la recherche leurs possibilités de libre développement scientifique, créateur et critique. »

2° Autre élément à discuter et à aborder en formation, le choix de parler de faits religieux risque d'évacuer la réflexion sur nos catégories d'analyse et sur l'enjeu épistémologique de distinction à l'égard des catégories des communautés religieuses parlant d'elles-mêmes. Les professeur-e-s de l'école publique ne sont pas des professeur-e-s de religion. Éviter ou nier que la définition du fait religieux fasse partie du problème didactique revient à s'abstenir de s'interroger si la catégorie religion ne fait pas obstacle : un obstacle épistémologique au sens de Bachelard, i.e. ce que nous savons nous empêche d'apprendre plus. Le choix de s'adresser à l'ensemble des élèves quelles que soient leurs convictions conduit à la proposition d'enseigner les faits religieux comme on enseigne les faits politiques, économiques. Or dix-huit ans après le rapport Debray (2002), la catégorisation « faits religieux » ne règle pas la discussion sur la pertinence d'aborder ces aspects des expériences humaines à l'école et ne solde pas le débat entre risque d'essentialisation et risque de réduire les religions à des faits observables.

Le projet est *d'étudier* ces faits. Dès lors, la question de formation devient aussi celle de l'articulation des débats au sein des sciences sociales prenant en charge ce qui touche au religieux, et des choix didactiques. Qu'est-ce qu'une *situation d'étude* des faits religieux avec les élèves ? Comment amener les élèves à distinguer situation d'étude et étude de la religion à des fins religieuses ? Comment les sortir du possible conflit de loyauté en construisant avec elles et eux ce problème ? Que fait-on, par exemple, du problème épistémologique soulevé par des médiévistes qui critiquent la vision scolaire des sociétés religieuses médiévales ? Ce qui revient à apprendre à se démarquer des catégories des croyant-e-s et des acteur-ric-e-s du passé.

3° De plus le cadrage par les faits qualifiés d'objectifs laisse la responsabilité aux enseignant-e-s de déterminer jusqu'où on peut expliquer ce qui est visible, une œuvre d'art par exemple, par ce qui est invisible. Les travaux d'I. Saint-Martin (IESR et EPHE) donnent des éléments pour ne pas s'en tenir à un lien unique de cause à effet : l'auteure propose d'envisager ce rapport visible-invisible dans une dynamique des représentations et de l'aborder aussi dans une relation sociale et économique de commande d'une institution religieuse à un artiste, afin d'en comprendre les intentions.

En France, le doyen de l'Inspection générale d'histoire-géographie, Dominique Borne (2007) oriente la mise en place de l'EFR vers l'étude des dimensions religieuses de la *culture* ; de même, l'accent est alors mis sur la *culture* politique dans les programmes du lycée. Le primat de l'explication par la culture suscite pourtant des critiques (Dousot, 2018).

Bien que le rapport Debray (2002) ait eu le souci de proposer une approche alternative à l'approche historique, c'est en lien avec la discipline historique que nous présentons les éléments de didactique travaillés avec les étudiant-e-s ou des professeur-e-s d'histoire.

5 Quelles sont les visées générales de formation ? Les compétences développées chez les étudiant-e-s ? Les dispositifs et outils utilisés ou enseignés en formation initiale et continue ?

Objectifs, axes et attendus de formation des professeur-e-s des écoles (histoire et visées générales) ⁵	Compétences développées chez les étudiant-e-s ⁶
Le-la professeur-e, acteur-riche de la communauté éducative et du service public de l'éducation nationale	Faire partager les valeurs de la République (éducation à la Citoyenneté). Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. Coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
Un-e professeur-e polyvalent-e, efficace dans la transmission des savoirs fondamentaux et la construction des apprentissages	Renforcement des compétences soutenant le développement professionnel tout au long de la carrière (curiosité, prise de recul, actualisation des savoirs, rigueur et attitude réflexive, créativité, gestion de la complexité) = Développer les compétences critiques du-de la professeur-e ; Se tenir au courant des avancées de la recherche.
Le-la professeur-e, praticien-ne réflexif-ve, acteur-riche de son développement professionnel	Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces prenant en compte la diversité des élèves (<i>à étendre à la pluralité culturelle et religieuse</i>). <i>Alimenter une dynamique d'ouverture internationale en prenant conscience de l'enrichissement qu'il y a à poser les enjeux du système éducatif français dans un cadre européen et mondial.</i> <i>Prendre conscience de la diversité des discours sur la gestion de la diversité des convictions et des identités, notamment à l'école.</i> <i>Permettre aux étudiant-e-s de se positionner par rapport à cet enjeu, et de mettre en perspective leur positionnement.</i>

Dispositifs et outils utilisés ou enseignés en formation initiale et continue
<p>Cours spécifiques à l'intérieur des modules de didactique disciplinaire et des modules de contexte ou Tronc commun.</p> <p>Conférences.</p> <p>Ateliers hors les murs.</p> <p>Séminaire de recherche (selon le cahier des charges, initiation et exploitation de travaux de recherche pour analyser des situations professionnelles).</p> <p>Identification de ressources pour l'EFR ; Analyse comparée de manuels.</p> <p>Études de cas, études de situations d'apprentissage ; Mise en œuvre d'une démarche d'enquête et apprentissage par problématisation.</p> <p>Identifier et construire certains objets d'étude en QSV, trouver des pistes didactiques.</p> <p>Analyse et gestion de situations impliquant le rapport savoirs/valeurs ; organiser un débat en Enseignement moral et civique (EMC) ; soulever les enjeux épistémologiques d'un débat sur les interprétations en histoire ou en géographie (avec examen de la tension avec relativisme).</p> <p>Distinguer entre les postures possibles, identifier et mobiliser des gestes professionnels en rapport avec l'EFR et le cadre laïque.</p> <p>Des entrées variées, en rapport avec l'éducation à la laïcité, la problématique des "éducations à" et du rapport savoirs/valeurs ; des questionnements didactiques (puisque'il n'y a pas de module spécifique, l'EFR permet de questionner la formation didactique autour de l'épistémologie des pratiques et des évidences de débutant-e-s). Par exemple, situer la dynamique de l'institutionnalisation de l'EFR (étude des textes institutionnels), approche récente par les questions socialement vives (QSV) et le développement de compétences critiques des élèves : enseignement de controverses historiques pour le secondaire ; littérature jeunesse pour le Premier degré (albums sur la laïcité, QSV complexe car beaucoup de concepts en même temps !).</p>

5 D'après Annexe à l'Arrêté du 28 mai 2019.

6 D'après Annexe Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle à la Loi du 7 juillet 2019 ; en italique : d'après le projet de formation de l'INSPE de Bordeaux.

6 Comment décriez-vous votre conception de l'enseignement sur les religions à l'école publique ?

Dans le contexte français, malgré le choix d'un EFR et non d'un enseignement sur les religions, des ambiguïtés discursives perdurent, repérables dans des textes institutionnels et dans des ressources publiées : « enseignement religieux » ou des religions/EFR ; « fait religieux »/ « faits religieux »...). Derrière la diversité de ces termes se dessine une pluralité d'approches de la formation à l'EFR.

Une première approche défend la nécessité d'une formation et d'un enseignement-apprentissage critique : non pas « la mémoire d'une religion » ou la culture patrimoniale, mais une formation didactique à penser les savoirs possibles sur des modalités variables selon les contextes. L'EFR participe comme tout enseignement de la visée émancipatrice de l'École, ce qui n'implique pas de faire des élèves des athées. Des études de cas sont travaillées avec les étudiant-e-s, mettant leurs idées et leurs théories de l'apprentissage à l'épreuve des données empiriques, qu'elles soient issues d'expériences en classe ou de dossiers parus dans des manuels. Cette confrontation permet d'identifier l'enjeu de savoir et d'apprentissage comme ouverture des possibles. Une telle démarche de problématisation menée dans la classe consiste à rapporter ce qui est étudié aux autres modalités du « religieux » dans l'Antiquité. C'est donner une place à leurs interprétations (« ils sont dans l'erreur », « ils sont barbares » ou « fous », etc.), par rapport à ce que les élèves croient savoir pour leur époque, non pour rester sur la négation du fait religieux autre mais pour admettre de discuter de ces interprétations dans une démarche historique. Les étudiant-e-s peuvent ainsi se rendre compte que « fait religieux » est un raccourci et qu'il est difficile de séparer un pur domaine du religieux. Développer les compétences critiques chez les professeur-e-s comme chez les élèves permet d'échapper à l'essentialisation d'une religion comme au relativisme poussé au point de devenir obstacle au savoir. Pourtant un tel choix peut dérouter ou être contesté par des étudiant-e-s davantage demandeur-euse-s de connaissances factuelles immédiatement enseignables. La réduction à des faits religieux observables sans enquête les rassure face aux imprévus pouvant surgir en classe. À ce titre, l'EFR peut être une question sensible du point de vue des enseignant-e-s. Par exemple, enseigner la controverse de Valladolid comme une controverse vive déroute comme si la controverse passée avait perdu toute vivacité. En fait les questions soulevées en formation à cette occasion mettaient en jeu ce que les étudiant-e-s comprenaient du rapport des élèves aux documents : ce sont des questions didactiques. Chaque discipline aborde l'EFR à partir de ses questions propres, offrant ainsi un cadre d'étude sans empiéter sur la transmission religieuse.

Une autre conception, portée par certain-e-s initiateur-ice-s de cet EFR, en rapport avec les visées européennes, met davantage l'accent sur l'idée que la connaissance, mais aussi la reconnaissance, conduisent à la tolérance. Cet enseignement devrait donc procurer un sentiment de sécurité chez les porteur-euse-s des différentes identités religieuses ou non religieuses, et favoriser le dialogue interconvictionnel. Les dimensions patrimoniales et disciplinaires sont vues comme des moyens de contribuer à cet enjeu civique et moral.

La double inscription de l'EFR dans l'EMC et dans la discipline (histoire, géographie) reflète cette dualité de normes, épistémologique et morale. De fait, l'EFR dans le contexte français est une question socialement vive pour la formation. Il n'y a pas uniformité dans les formations, car cela rejoint les enjeux de postures que nous évoquons plus haut. Par ailleurs, il n'y a pas de « didactique des faits religieux » mais bien une didactique des sciences des religions, une didactique de l'histoire ou de la géographie, ou en lettres. L'entrée par la question didactique permet précisément de ne pas limiter l'EFR à des contenus mais nécessite de s'interroger sur le cadre disciplinaire pour appréhender ce qui relève du religieux dans un cadre scolaire différent d'une transmission religieuse. La didactique de l'histoire (celle dont nous parlons ici, sans exclusive) offre des outils précisément pour interroger de façon critique la tolérance d'aujourd'hui et d'hier (Vézier 2018b). La complexité ici est d'articuler ces dimensions de l'EFR sans les confondre.

7 Quelles chances et défis identifiez-vous par rapport aux dispositifs de formation proposés ?

Un décalage existe entre les enjeux dégagés par les débats sociétaux et la place prise par des revendications mettant en avant le respect des croyances, une école exposée à ces contestations dans ses programmes, jusqu'au drame, et la place réelle dans les politiques de formation. Le dispositif de formation au sein de l'INSPE de l'académie de Bordeaux reste très embryonnaire. La relative homogénéité culturelle et convictionnelle des étudiant-e-s rend peut-être la didactique en lien avec l'EFR moins nécessaire que dans d'autres INSPE. Dans l'INSPE de l'académie de Nantes et leurs universités, la prise de conscience de continuer à former existe. En formation initiale, la visibilité d'une formation à l'EFR est minime, même si elle est prise en charge dans les unités de valeurs de didactique ou dans celles traitant du contexte d'enseignement (sous l'angle de la laïcité). La formation continue peut

donc compléter et approfondir des connaissances, selon les choix académiques. Cet effort reste ponctuel, lié à la rencontre entre une offre universitaire et un besoin identifié par les inspecteurs-rices (exemple d'une offre de « mise à niveau de connaissances » sur le judaïsme dans l'académie de Nantes).

En France, ce qui est mis en avant est davantage une pédagogie plus générale (pédagogie de la laïcité : Bidar, 2012) qu'une didactique spécifique. L'accent est mis en effet sur la laïcité, le plus souvent traitée dans la formation à l'Enseignement moral et civique, sous l'angle axiologique plus qu'épistémique. L'effort de formation et de propositions pédagogiques et didactiques sur l'EFR a eu lieu essentiellement dans les années 2002-2005, et, désormais, semble connaître une relative dispersion selon les plans de formation⁷.

En formation initiale, sur la base de deux expériences et en rapport avec nos maquettes de master (Nantes et Bordeaux), la formation à l'EFR intègre la formation à la didactique de l'histoire (épistémologie ; analyse des programmes et des ressources ; enjeux de visites de monuments religieux...).

Cette formation l'emporte sur un enseignement « sur » chaque religion et initie les futur-e-s professeur-e-s à se poser des questions pour amener l'ensemble de leurs élèves à découvrir des visions du monde, des pratiques, différentes à travers leurs contextes (entendu ici comme l'ensemble des possibles), et sans remettre en cause les convictions des élèves.

Les études actuelles portent essentiellement sur les contenus des manuels et pratiquement pas sur ce qui se passe réellement en classe. Les enquêtes sociologiques - par exemple Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire (ReDISCO, carnet de recherche [s.d.]) - ne couvrent quant à elles qu'une partie de la réalité à observer et analyser. Il reste précisément à aborder cette réalité du point de vue didactique qu'est le lien entre enseigner et apprendre à l'aune du contexte actuel.

8 Quelles chances et défis identifiez-vous par rapport au futur de la didactique des sciences des religions ?

L'absence en France d'une discipline scolaire et le partage du travail entre les chercheur-euse-s des sciences des religions et des SHS d'un côté, et les enseignant-e-s d'autre part pourraient empêcher de répondre à la question. Ce qui est un handicap au vu des situations internationales peut devenir l'occasion de développer une approche didactique des enjeux et difficultés pour traiter du religieux et des religions à l'école à condition de *la développer comme champ de recherche*, y compris en formation initiale.

L'école propose un monde de faits, les élèves sont habitués à chercher la bonne réponse aux questions posées en classe. L'école est pourtant le lieu de l'étude : enseigner les faits religieux consiste à les étudier. La difficulté est de savoir ce qu'ils sont : transformons la difficulté en objet de recherche. Les débats (Borne & Willaime, 2007, Urbanski, 2016) ou les interrogations des enseignant-e-s à ce sujet confortent l'idée que définir ou du moins cerner ce que pourraient être des faits religieux fait partie du problème ; selon nous, il s'agit de *les penser* en interrogeant la manière dont, collectivement, on pourrait les étudier, en s'interrogeant avec les élèves pourquoi étudier des faits religieux pourrait poser problème. Procéder ainsi, c'est déjà rompre avec les convictions fermées au questionnement, qu'elles soient religieuses ou non, c'est, en même temps, rompre avec leur idée de chercher la bonne réponse aussi bien que de porter un jugement de valeur (par exemple sur les religiosités anciennes). Pour les professeur-e-s, un tel engagement dans une démarche collective de questionnement se détache du partage du travail habituel entre le-la professeur-e qui sait et le-la chercheur-euse qui maîtrise l'enquête, et les élèves qui font des activités sans lien évident avec le sens. Ainsi c'est rompre avec le biais de ne concevoir l'explication que comme démystification. Le défi est de trouver les conditions pour faire apprendre sans conformer : nous référant aux sciences sociales, nous suggérons ici que la démarche est d'enseigner la règle du jeu, à nos étudiant-e-s, à nos élèves (Passeron, préface à Becker, 2004).

Le développement de travaux didactiques sur les faits religieux et leur enseignement vise à développer une recherche didactique sur les approches scolaires et sociales des faits religieux. Un axe à développer, passant par un travail en commun entre chercheur-euse-s, spécialistes des faits religieux, didacticien-ne-s et enseignant-e-s : l'école et la formation des enseignant-e-s permettent d'explorer les modalités de la vulgarisation, les formes et fonctions des récits (ceux liés aux croyances, aux pratiques) et du récit de l'enquête.

⁷ Plan académique de formation (PAF) pour les actrices et acteurs du second degré au niveau d'une académie (couvrant une région) et Plans départementaux pour les actrices et acteurs du premier degré (dans le département des Landes dans l'académie de Bordeaux : une formation en 2020-2021 pour les professeur-e-s des écoles sur la laïcité en cycle 1).

Un autre axe essentiel est celui d'un EFR fondé sur le développement d'un apprentissage critique dans la discipline support, comme portant des interrogations sur le *rapport aux savoirs* et le registre de factualité en jeu. Ce type de recherche mobilisant les SHS et des cadres théoriques en didactique comme celui de l'apprentissage par problématisation postule l'importance de l'épistémologie à mobiliser pour aborder le rapport entre le religieux et les religions, les finalités, les questions soulevées par les faits religieux à enseigner. Pas seulement l'épistémologie mais aussi la dimension sociale et langagière, ces deux dimensions étant développées par les laboratoires d'Anne Vézier et de Céline Piot. La distinction du croire et du savoir est vue comme une compétence critique et non comme une définition de principe.

À travers des cas travaillés en formation, des études empiriques de mémoires d'étudiant·e·s et des travaux plus théoriques sur les cadres à mobiliser et croiser, le développement des questions de recherche se fait à deux échelles :

- Sur le plan didactique de la discipline historique, analyse de contenus et enjeux d'un enseignement des faits religieux ; études empiriques pour identifier et analyser ce qui fait *problème* et *obstacle* à l'enseignement ou l'apprentissage de savoirs historiques.
- Sur le plan transversal de la culture professionnelle commune. À l'échelle de la recherche, les tensions entre éducation à la laïcité et enseignement historique des faits religieux ouvrent des questions encore peu traitées comme celles sur la légitimité et le processus de légitimation des recherches par un examen des tensions entre références (cf. ouvrage à paraître aux Presses universitaires de Bordeaux). Pour explorer cela, à Nantes par exemple, des ateliers ou séminaires et journée d'étude, ouverts aux étudiant·e·s, ont posé le principe organisateur suivant : sur la base d'une *interdisciplinarité restreinte* selon la définition de l'historien Bernard Lepetit, des enseignant·e·s, des formateurs·rices rencontrent des historien·ne·s comme Patrick Boucheron, Annliese Nef, John Tolan, Vincent Vilmain, Jean-Charles Buttier, l'anthropologue Philippe Gilbert, le sociologue Sébastien Urbanski, ainsi que des philosophes de l'éducation Michel Fabre, Céline Chauvigné ou un spécialiste du droit. À travers des exposés de recherches ou de situations scolaires, ces rencontres n'avaient pas comme but exclusif de transmettre des connaissances mais que chaque communauté fasse l'effort de comprendre le problème des autres. Ainsi ces travaux collectifs et pluridisciplinaires contribuent à spécifier les questions didactiques par l'examen de la tension entre transmission de valeurs et développement de capacités critiques des sciences sociales et historiques. La démarche trouve ici sa pertinence pour sortir d'un usage insuffisamment critique du fait religieux. Se trouvent ainsi questionnées les conditions d'une approche de la tension « éducation à »/enseignement par un croisement entre SHS, didactique et travaux sur les *éducations à*.

Défis :

- La sécularisation et la laïcisation peuvent délégitimer cette didactique sous prétexte que le religieux ne serait plus un élément intéressant à étudier (exemple actuel au Québec de remise en cause du cours « éthique et culture religieuse », pourtant pluraliste).
- D'autres priorités peuvent supplanter cette didactique dans les curricula.

Chances :

- L'ouverture européenne et internationale peut provoquer des croisements fertiles.
- Une certaine convergence des didactiques par-delà les frontières, qui peut permettre des synergies.
- La recherche en sciences des religions reste dynamique et créative.

Perspective de ces études empiriques : travailler les enjeux des savoirs critiques émancipateurs, ce qui implique d'approfondir d'une part la perspective des sciences humaines et sociales (histoire, sociologie, anthropologie) et de développer d'autre part la dimension comparative entre différentes approches didactiques au niveau international.

9 A quels projets de recherche participez-vous ?

Anne Vézier :

Projet ANR (Sylvain Doussot, Marc Ethier, David Lefrançois, Nadine Fink, Didier Cariou) : « Compétences critiques et enseignement de l'histoire »

Le projet vise à étudier les conditions du transfert des compétences disciplinaires scolaires en situation non disciplinaire alors que la dualité disciplinaire/transversal est une coupure radicale qui s'ignore. Dans l'enseignement de l'histoire, elle s'incarne d'une part dans ses deux finalités – intellectuelle et civique – largement admises par les curriculums et les enseignant·e·s mais dont l'articulation n'est pas questionnée, et d'autre part dans l'exercice de procédures critiques que les élèves doivent apprendre et dont l'usage serait indépendant des contextes et des savoirs.

Séminaire « Savoirs, Valeurs, Éducation » (CREN) : développer le cadre de la problématisation comme à même d'interroger le rapport entre savoirs et valeurs. L'hypothèse de développement des compétences critiques est particulièrement requise dans des champs mettant en jeu la production des faits dans la problématique du rapport entre savoirs et valeurs (laïcité, enseignement des faits religieux, questions socialement vives) (Vézier, 2018a).

Anne Vézier et Céline Piot :

« Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire : contextes d'établissements, enseignement de l'histoire, républicanisme critique » (ReDHISCO)

Le projet ReDHISCO a pour objectif de faire collaborer chercheur·euse·s en éducation, historien·ne·s, et philosophes afin d'éclairer les situations liées à la diversité sociale et culturelle en collèges et lycées. Celles-ci peuvent concerner les religions, la laïcité, les préjugés sur tel ou tel groupe culturel voire « ethnique ». Les historien·ne·s et philosophes discuteront la façon dont ces sujets sont concrètement abordés, avec des variations en fonction du public scolaire, des établissements, des territoires – ce que l'analyse sociologique permet de révéler. Les chercheur·euse·s en éducation, pour leur part, profiteront du contact avec les historien·ne·s pour mieux connaître les approches et outils mobilisables d'un point de vue pédagogique (enseignement des faits religieux, des questions vives). L'apport philosophique permettra de cadrer ces enjeux du point de vue des principes politiques : laïcité, démocratie, république.

Cela donne lieu à un dossier « École, religions, laïcité : perspectives comparatistes et interdisciplinaires » pour la revue *Les Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs* coordonné par Sébastien Urbanski (U. Nantes), Didier Boisson (U. Angers) et Nathalie Bonini (U. Tours).

Charles Mercier :

YOUR (Youth and Religions in a global and a secular age). Projet 2017-2022 financé par l'Institut Universitaire de France.

Projet PRISME (Polarisation, reconnaissance, Inclusion, Segmentations dans les mondes étudiants). Projet université de Bordeaux qui vise notamment à interroger les identités religieuses des étudiant·e·s de l'université de Bordeaux, puis de d'autres universités.

10 Y a-t-il des projets de formation et/ou de recherche que vous souhaiteriez développer en lien avec l'enseignement sur les religions ?

Les projets exposés précédemment sont à poursuivre, et notamment celui d'étudier la possibilité de constituer différentes options d'enseignement comme champ de recherches en sortant du cadre national ou local spécifique. La rubrique initiée par la *Revue de didactique des sciences des religions* devrait apporter des premières réponses.

Exploitation en formation : la visibilité permettrait de développer en formation une présentation des approches différentes présentes dans les autres pays, ce qui serait un moyen d'ouvrir des possibles et de raisonner les choix opérés en France.

Pistes :

- La comparaison entre types de didactiques, leurs objets et leurs outils (en s'inspirant du programme de recherche en *didactique comparée*) serait intéressante pour questionner des évidences : le projet de l'école républicaine en France est un projet d'émancipation qui repose sur une distinction nette entre croire et savoir ; pourtant la recherche permet de donner des repères sur les prises de position divergentes faisant débat et d'identifier les conflits de normes. Porter un regard critique peut naître de pas-de-côté provoqués en regardant ce que font par exemple les sciences des religions en Suisse ou au Québec (Paquette, 2003). La finalité n'est pas nécessairement de renoncer à l'approche française mais de mieux comprendre ce que nous faisons en procédant de la sorte. Un projet de comparaison conduit aussi à travailler sur les approches diverses au sein d'un même système (cf ici entre Nantes et Bordeaux par exemple) et non sur la seule didactique de l'histoire (ou de la géographie).
- Constituer un réseau structuré et des réseaux locaux permettrait le travail à différentes échelles et tant l'identification que la circulation des travaux pourrait être un moyen.
- Si d'un côté la recherche dans les sciences de référence touchant aux faits religieux est bien développée et valorise ses résultats, d'un autre côté la recherche empirique sur l'enseignement des faits religieux a besoin de se développer à partir des problématiques des établissements. De quelles ressources ont besoin les enseignant-e-s ? Comment des élèves apprennent-ils des faits religieux ? Comment des enseignant-e-s, des élèves font-ils-elles entre la laïcité comme mode de régulation des conflits et la laïcité comme objet de conflits ? Ces enjeux apparaissent essentiels du point de vue du développement d'un savoir de nature critique et d'une compétence des élèves à discriminer entre la sphère du savoir et la sphère du croire. Ce qui permet l'apprentissage en matière de faits religieux et ce qui fait obstacle sont deux points à travailler. Sur ce point, les recherches sont insuffisantes et encore souvent ignorées par les recherches des sciences humaines et sociales.

Pour qu'une telle recherche se développe, elle a besoin de créer un espace commun pour croiser les questionnements et engager des travaux en tenant compte des besoins dans les établissements. Au-delà de l'école, la recherche sur la façon dont les faits religieux s'apprennent pourrait s'intéresser à d'autres lieux de formation.

11 Quelles autres spécificités sont importantes pour vous en matière d'enseignement et de recherche en lien avec les religions (par exemple, bilinguisme, numérisation, spécificités régionales ou nationales) ?

- La création d'une plateforme numérique permettrait la mutualisation de ressources, d'outils de formation, de mémoires de recherche d'étudiants.
- Un travail sur la relation entre la laïcité et les élèves allophones est en cours (Céline Piot), à partir de l'échelle territoriale (département des Landes). Cette approche renouvelle les recherches sur les élèves allophones d'ordinaire davantage portées sur la didactique du français langue de scolarisation. Il s'agira à la fois de s'ouvrir à l'interculturalité et aussi de se demander si la relation entre la laïcité et les élèves allophones est une question socialement vive. Cette recherche peut se développer à d'autres échelles (nationale, internationale).
- Développer l'ouverture culturelle.

12 Quelles sont les principales références théoriques (didactiques ou issues de disciplines de référence) qui guident la préparation de vos enseignements ?

Il existe une pluralité de références partagées, visant à fonder une approche didactique qui s'appuie sur l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines et sociales d'une part, et sur une attention portée aux pratiques langagières et aux positions énonciatives d'autre part.

Problématisation et Didactique de l'histoire

Borgeaud, Ph. (2015). *Aux origines de l'histoire des religions*. Paris : Le Seuil.

Saint-Martin, I. (2019). *Peut-on parler des religions à l'école ? Plaidoyer pour l'approche des faits religieux par les arts*. Paris : Albin Michel.

Debray, R. (2002). Qu'est-ce qu'un fait religieux ? *Études*, 397, 9, 169–180.

Allieu, N. (2007). Débats argumentés et laïcité en histoire-géographie. Pour une propédeutique à l'enseignement du fait religieux. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39, 1, 107–123. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1258>

Willaime J.-P. & Béraud, C. (dir.) (2009). *Les Jeunes, l'école et la religion*, Paris : Bayard.⁸

Avon, D., Saint-Martin, I. & Tolan, J. (dir.). (2018). *Faits religieux et manuels d'histoire : contenus, institutions, pratiques, approches comparées à l'échelle internationale*. Nancy : Arbre bleu.

Estivalezès, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris : Presses universitaires de France.

Estivalezès, M. (2007). L'enseignement du fait religieux à l'École : un faux problème ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39, 93–105.⁹

Pille V., Bertram-Troost G. & Friederici M. (2009) (dir.). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*, Münster : Waxmann.¹⁰

Dargent, C. (2019). Recul du catholicisme, croissance des non-affiliés et des minorités religieuses. Dans P. Bréchon, F. Gonthier & S. Astor (dir.). *La France des valeurs : quarante ans d'évolutions* (p. 223–227) , Fontaine : PUG.¹¹

QSV, „éducations à“

Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique. Des enjeux et concepts des « éducation à »*. Paris : L'Harmattan.

Falaize, B. (dir.) (2018). *Territoires vivants de la République*, Paris : La Découverte.¹²

Jaubert, M. & Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs. L'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*.

8 Des contributions très intéressantes qui permettent de faire le point sur le rapport des jeunes aux religions et à la laïcité, et les modalités de leur enseignement.

9 Cet article retrace l'histoire de l'enseignement du fait religieux en France et analyse l'expression de « fait religieux ».

10 Un livre, résultat du projet européen ReDCO, qui permet de croiser les perspectives sur l'enseignement des faits religieux, selon les pays européens.

11 Une mise au point récente sur l'évolution du paysage religieux français.

12 En opposition à l'ouvrage *Les territoires perdus de la République*.

Références à nos propres travaux

Vézier, A. (à paraître). « L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque » et la recherche en didactique de l'histoire. Dans S. Lalagüe-Dulac, S. Doussot & Ph. Hertig, *La diversité des références pour l'enseignement et la recherche didactique. Le cas de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (chap. 5). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.¹³

Vézier, A. (2018a). Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : Enjeux d'une pédagogie du discernement. *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.296414>

Vézier, A. (2018b). Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde. Dans D. Avon, J. Tolan, & I. Saint-Martin, *Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus-Pratiques-Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale* (p. 383–399). Nancy : Arbre bleu.

Vézier, A. (2019). Conclusion. Dans M. Fabre & L. Clavier, *Le religieux sans religion; Vivre et éduquer sans absolu ? (1850-1950)* (p. 209–222). Mont-Saint-Aignan : P.U. de Rouen et du Havre.¹⁵

Piot, C. (à paraître). La neutralité de l'enseignant laïque : quelles difficultés, quelles postures ? *Ressources : pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires* (dossier : « Peut-on enseigner une posture laïque ? » [revue en ligne, accessible à l'adresse <https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/nos-publications/ressources-pour-la-formation-l-ecole-et-les-apprentissages-scolaires-1408481.kjsp>]).

Mercier, Ch. & Warren J.-Ph. (dir.) (2016). *Identités religieuses et cohésion sociale, la France et le Québec à l'école de la diversité*, Lormont : Le Bord de l'eau.¹⁶

Mercier, Ch. (2016). Laïcités, écoles, intégration. *Études*, n° 4233, 43–53.¹⁷

Mercier, Ch. (à paraître). Le vocabulaire enfantin de la laïcité : une enquête auprès d'écoliers bordelais. Dans D. Koussens, Ch. Mercier & V. Amiraux (dir.), *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*, Paris : Classiques Garnier.¹⁸

A propos des auteur-e-s

Anne Vézier est Maîtresse de conférences Histoire et didactique de l'histoire, université de Nantes, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) ; Membre du Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), EA 2661 et chercheuse associée au Centre de recherches en histoire internationale et atlantique (CRHIA), EA 1163, Université de Nantes ; Co-directrice de l'Institut du Pluralisme religieux et de l'athéisme, IPRA (Maison des Sciences Humaines Ange Guépin). anne.vezier@univ-nantes.fr

Céline Piot est Maîtresse de conférences en Histoire et didactique de l'histoire à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) – Université de Bordeaux ; Membre du Laboratoire Épistémologie et Didactique des Disciplines (Lab-E3D) – EA 7441 ; Co-référente «Laïcité» de l'INSPE de l'académie de Bordeaux. celine.piot@u-bordeaux.fr

Charles Mercier est Maître de conférences en Histoire, HDR, université de Bordeaux, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), membre du LACES – EA 7437, membre junior de l'Institut universitaire de France. charles.mercier@u-bordeaux.fr

13 Examen de la question des références et des enjeux didactiques qu'elles impliquent au moment où l'enseignement des faits religieux en France est confronté à des tensions entre normes. Le point de vue de la recherche didactique permet d'analyser les débats dans leur rapport aux savoirs et de mettre en discussion la domination d'un point de vue global qui fait de la norme laïcité le cadre de l'analyse, au regard de la norme épistémologique.

14 L'analyse d'une situation d'enseignement en histoire sur le pluralisme religieux médiéval conduit à s'interroger sur les conditions pour remettre en cause la façon dont les élèves appréhendent les faits à partir de la valeur qu'ils donnent à la notion de tolérance. Avec cette étude, nous cherchons à construire des repères pour aider les professeurs à problématiser ces situations où valeurs et savoirs se trouvent en tension.

15 La conclusion propose de prendre en compte les repères produits par des analyses d'histoire des idées consacrées au moment 1850-1950, pour souligner le prolongement dans les problèmes et enjeux éducatifs d'aujourd'hui.

16 Un ensemble de contributions française et québécoise qui croisent les perspectives sur le rapport entre identités religieuses et école.

17 Une interrogation sur le lien entre laïcité scolaire, reconnaissance des identités convictionnelles, et sentiment d'inclusion.

18 Une étude sur les compréhensions enfantines de la laïcité.

Références

- Bidar, A. (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. La Documentation française. http://archives.hci.gouv.fr/IMG/pdf/Pedagogie_de_la_laicite-web.pdf
- Borne, D. & Willaime, J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux?* Paris : Armand Colin.
- Borne, D. (2007). *Enseigner la vérité à l'école? : Quels enjeux?* Paris : Armand Colin.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29–48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob.
- Doussot, S. (2018). La notion de culture dans l'enseignement de l'histoire : outil ou solution explicative ?. *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, Paris : L'Harmattan, n° 17, *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, 127–147.
- Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. *L'enseignement des faits religieux*. (juin 2020). Texte récupéré du site Eduscol : <https://eduscol.education.fr/cid46675/l-enseignement-des-faits-religieux.html>.
- Paquette, E. (2003). Malaise dans la communauté universitaire. Que transmet-on lorsqu'on enseigne les sciences des religions ? *Religiologiques*, 27, 15–32. Récupéré du site de la Revue https://www.religiologiques.uqam.ca/27/27_015-032_Paquette.pdf
- Passeron, J.-C. (2004). Écrire, réécrire et « dire vrai » en sociologie. Préface à H. S. Becker (1986). *Écrire les sciences sociales*. Paris : Economica.
- ReDISCO, carnet de recherche [s.d.]. Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire. Récupéré du site <https://redisco.hypotheses.org>
- Urbanski, S. (2016). *L'enseignement du fait religieux. École, république, laïcité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Urgelli, B., Guelladress, K. & Quentin, A. (2018). Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations d'élèves : essai de modélisation des postures enseignantes. *Recherches en Éducation*, 32, 103–116.
- Vézier, A. (dir.). (2016). *La laïcité. Des repères pour en parler et l'enseigner*. Nantes : ESPE, accessible depuis l'adresse <https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/nos-publications/espace-laicite/laicite-des-reperes-pour-en-parler-et-l-enseigner-1402445.kjsp?RH=1225966441303>
- Vézier, A. (2017). Cadrer la laïcité. *Les Cahiers pédagogiques*. Hors-série numérique N°44, *Rencontrer le fait religieux à l'école dans les disciplines*.
- Vézier, A. (2018a). Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux : Enjeux d'une pédagogie du discernement. *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2964>
- Vézier, A. (2018b). Le pluralisme religieux et son traitement disciplinaire en seconde. Dans D. Avon, J. Tolan, & I. Saint-Martin, *Le fait religieux dans les manuels d'histoire. Contenus-Pratiques-Institutions. Essai de comparatisme à l'échelle internationale* (p. 383–399). Nancy : Arbre bleu.

Textes normatifs

Annexe à l'Arrêté du 28 mai 2019 modifiant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle, *Journal officiel de la République française du 7 juillet 2019*, récupéré du site du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/38/7/CADRE_GENERAL-Annexe_refeerentiel_formation_-_MEEF_post_CT_du_28032019_1152387.pdf

Annexe Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle, à la loi JORF n° 0156 du 7 juillet 2019, texte 32, récupéré du site Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=KQxjoa_ax4fUB3QLICMaKoBa1y-KQb7uxasuWe2P12w.

Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », récupéré du site Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2019/5/28/MENH1910289A/jo/texte> JORF n°0156 du 7 juillet 2019

Charte de la laïcité (2013), Circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013, *Bulletin officiel n° 33 du 12 septembre 2013*, récupéré du site <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo33/MENE1322761C.htm>

Code de l'éducation, art. L141-2 et L141-6, récupéré du site Légifrance <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006524452/2000-06-22/>

Constitution du 4 octobre 1958, récupéré du site Légifrance https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000019240997/2008-07-25/

Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, récupéré du site Légifrance <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>

Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983, modifiée par LOI n°2016-483 du 20 avril 2016, récupéré du site Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000032435294/2016-04-22/>

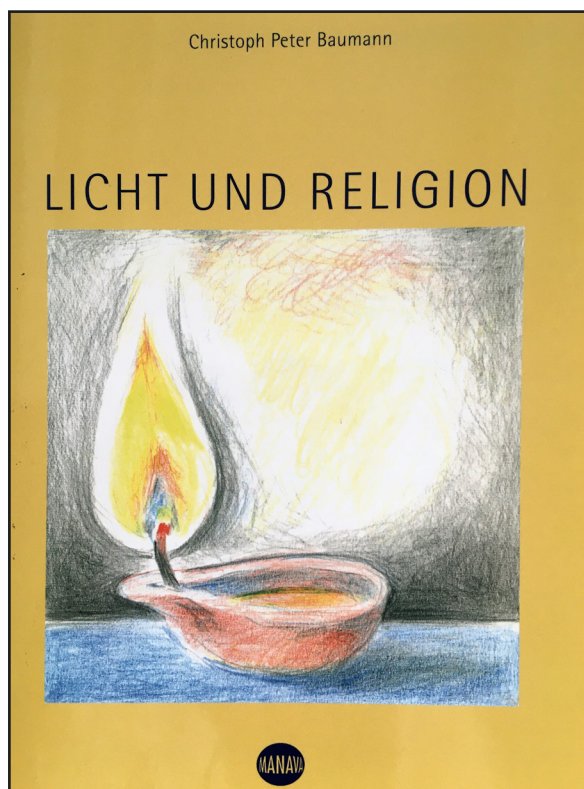
Loi n°2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Récupéré du site de l'Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/laicite.asp>

Projet de formation de l'INSPE de Bordeaux, récupéré du site insitutionnel <https://www.inspe-bordeaux.fr/devenir-enseignant>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015*, récupéré du site du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>



Rezensionen
Comptes rendus



Baumann, Christoph Peter (2020). Licht und Religion. Basel: Manava (110 S.).

Der Materialkoffer «Licht und Religion» ist ein Lehr-Lern-Angebot für den (Primar-)Unterricht in Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)¹. Die vielen attraktiven Lichtträger – wie beispielsweise Osterkerzen, Chanukka-Leuchter, Butterlampen, Räucherstäbchen etc. – laden Schülerinnen und Schüler zur handelnd-entdeckenden Herangehensweise ein. Den Gegenständen liegen Informationsblätter bei, denen wichtige Hinweise zum jeweiligen Objekt entnommen werden können. Das Material bietet eine anregende Grundlage für kind-, lern- und sachgerechten NMG-Unterricht und ist ergänzend zur bestehenden Unterrichtsreihe «Feste im Licht»² konzipiert, wobei der Autor darüber hinaus weitere religiöse «Feste im Licht» (wie Bandi Chorr Divas (Sikh) oder Visaka Pudscha (Buddhismus)) thematisiert.

Christoph Peter Baumann ist Religionslehrer und -wissenschaftler sowie Gründer und Leiter von INFOREL. Daraus ist auch der Manava Verlag entstanden, welcher sich für ein besseres Verständnis von Religionen und Kulturen einsetzt. Mit dem neu erarbeiteten Unterrichtsmaterial ergänzt Baumann seine zuvor konzipierten, anderen Material-Koffer³ nun um das Thema Licht. So stehen Lehrer_innen weitere ansprechende Objekte für den religionskundlichen Unterricht mit ihren Klassen zur Verfügung.

Zum Materialkoffer (in grosser oder kleiner Version verfügbar) wird das Handbuch für Lehrer_innen mitgeliefert. Dieses gewährt eine übersichtliche Einführung zur Bedeutung und Verwendung von Licht in den jüdischen, christlichen, islamischen, alevitischen, buddhistischen, hinduistischen und sikh Traditionen. Auch wird auf die allgemeine Faszination von Feuer und Licht eingegangen (Geburtstagskerzen, Feuerwerk, LED-Shows etc.). Für das methodisch-didaktische Vorgehen wird auf den Lehrpersonenkommentar zum Kapitel «Kalender» des Zürcher Lehrmittels «Blickpunkt 2. Religion und Kultur, Mittelstufe» verwiesen. Der Autor ordnet die Thematik schwerpunktmässig folgenden im Lehrplan 21 beschriebenen Kompetenzen zu:

NMG 12.4: Die Schülerinnen und Schüler können Festtraditionen charakterisieren.

NMG 12.5: Die Schülerinnen und Schüler können sich in der Vielfalt religiöser Traditionen und Weltanschauungen orientieren und verschiedenen Überzeugungen respektvoll begegnen.

Da zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Rezension noch kein Zugriff auf den Materialkoffer (somit auch nicht auf die darin enthaltenen Info-Blätter etc.) möglich war, lässt sich hier nicht beurteilen, ob und wie Differenzierungsvorschläge für den Unterricht, beispielsweise für verschiedene Leistungsniveaus, vorhanden sind. Ausgehend von den Informationen und Bildern auf der Homepage (www.manava.ch) sowie dem Handbuch ist anzunehmen, dass Lehrpersonen hier selbstständig ein geeignetes Vorgehen finden. Die Vielfalt an Materialien lässt vermuten, dass dies gut möglich ist. Die forschende Haltung gegenüber den Lichtträgern, dass Schüler_innen also Laternen, Kerzen, Öllampen etc. in einem ersten Schritt genau wahrnehmen, dann feststellen, um welche Lichtträger konkret es sich handelt und wofür diese gebraucht werden (beispielsweise Ramadan-Laterne, Taufkerze oder eine Divali-Lampe) und so auch erfahren, für wen diese Gegenstände welche besondere Bedeutung haben können, ermöglicht religionskundlichen Unterricht. Dem Autor ist zudem gelungen, dieses Themenfeld für den Schweizer Kontext greifbar zu machen und den Kindern damit das Erschliessen ihrer Lebenswelt zu ermöglichen, was ein Grundpfeiler guten NMG-Unterrichts ist. So beziehen sich die Gegenstände und Informationen dazu überwiegend darauf, was Menschen in der Schweiz im Kontext der verschiedenen Feste damit machen und welche Bedeutung diese Lichtträger in ihrem Leben spielen.

Eingebunden in das Thema «Feste im Jahresverlauf» kann den Schüler_innen aufgezeigt werden, wer, was, wozu, wann mit Licht in Verbindung bringt. Im Handbuch für Lehrpersonen fasst Baumann zusammen (S. 18), dass beispielsweise im Judentum, jede Woche ein Lichterfest begangen wird, nämlich der Schabbat. Weit bekannter ist das jährliche Lichterfest Chanukka. Im Christentum sind es zum Beispiel das Osterfeuer und die Osterkerzen. Weitere christliche Lichterfeste sind Maria Lichtmess, Advent und Weihnachten. Im Islam gibt es zwar kein Lichtfest, aber bei zwei Gelegenheiten zünden Muslim_innen-

¹ Für den Unterricht rund um die NMG-Perspektive «Ethik, Religionen, Gemeinschaft», besteht im Kanton Zürich das separate Fach «Religionen, Kulturen, Ethik».

² Di Marino Demenga, Manuela und Linder Halbheer, Ursula (2017): Feste im Licht. Eine Unterrichtseinheit zu religiösen Festtraditionen für den 2. Zyklus, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation), www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/di-marino-linder-feste-im-licht/.

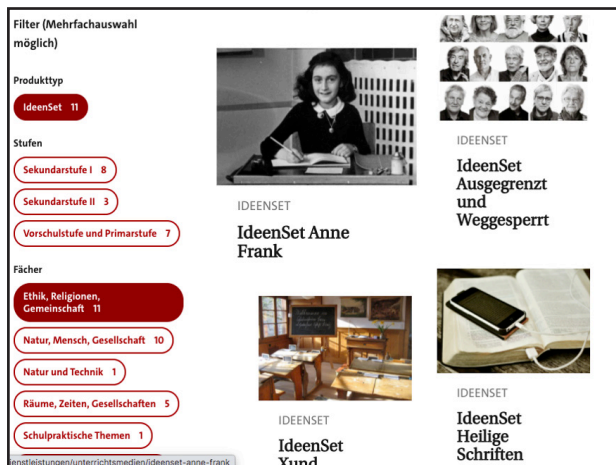
³ Zu Sikh, Islam, Buddhismus, Hinduismus, Judentum, Christentum und Heilige Schriften.

Lichter an: am Ramadan und am Geburtstag Mohammeds. Im Alevitentum werden für jede Feier Kerzen verwendet. Auch die hinduistischen Religionen kennen Lichterfeste. Das bekannteste ist Divali. Am gleichen Tag feiern Sikhs Bandi Chorh Divas. Die verschiedenen Richtungen des Buddhismus haben unterschiedliche Feste, zum Beispiel das thailändische Loy Krathong. (ebd.). Die meisten Objekte im Materialkoffer sind dem Christentum zuzuordnen, am wenigsten findet sich zum Islam und zur Sikh-Religion. Beim Islam ist dies einerseits von der Religionspraxis an sich zu verstehen und andererseits thematisiert Baumann die Bedeutung des Lichts im Alevitentum, welches je nach dem, als Teil der islamischen Glaubensgemeinschaft verstanden wird. Das Eingehen auf die Sikh-Tradition und auch das separate bzw. explizite Thematisieren alevitischer Bräuche ist vom Lehrplan 21 her nicht vorgegeben, kann jedoch gerade beim Themenfokus «Licht» sinnvoll miteinbezogen werden.

Für einen NMG-Perspektiven-übergreifenden Unterricht macht der Autor keine konkreten Vorschläge. Hier sind die Kreativität und Planungskompetenz der Lehrpersonen gefragt. Auf der Hand liegt das Arbeiten an der Kompetenz zu NGM 12.3 «Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Praxis im lebensweltlichen Kontext beschreiben: Licht als Bestandteil von (religiösen) Ritualen und Bräuchen.» Denkbar ist auch die naturwissenschaftliche, technische und historische Perspektive mit dem Thema zu verbinden (vgl. NMG 2.1, 4.3, 5.3 und 9.3). Über NMG hinaus kann auch fächerverbindend, beispielsweise im Bildnerischen Gestalten, die ästhetische Wirkung und das künstlerische Element von Licht untersucht werden oder auch konkret das Wahrnehmen an sich, noch stärker als im religionskundlichen Lernen ohnehin, geschult werden (vgl. BG.1.A.2, 1b). Mittels der zu den Gegenständen im Materialkoffer beigelegten Informationsblätter werden auch die Kompetenzen für das Erschliessen von Sachtexten bei den Schülerinnen und Schülern gefördert (vgl. D.2.B.1). So hebt auch Baumann die umfangreiche Bedeutung von Licht hervor, indem er beschreibt, dass Licht und Feuer eine grosse Rolle im Leben der Menschen spielen und Licht zu den Ursymbolen zählt, welches sich in allen Kulturstufen, bei allen Völkern und in den meisten Religionen findet (s. Klappentext).

Das neue Unterrichtsmaterial zu «Licht und Religion» eignet sich für den Unterricht auf der Primarstufe, kann aber durchaus bereits im Kindergarten und/oder dann wieder auf der Sekundarstufe eingesetzt werden. Eingebettet ist es in die Thematik zu den Festen im Jahreslauf. Durch die entdeckende Herangehensweise können die Objekte wie vorgesehen schwerpunktmässig in der NMG-Perspektive «Ethik, Religionen, Gemeinschaft», darüber hinaus aber auch perspektivübergreifend erschlossen werden. Der kindgerechte Zugang, ausgehend von der Lebenswelt der Kinder, provoziert Staunen, Neugierde und Forschergeist und eignet sich auch deshalb sehr gut für den Unterricht in Natur, Mensch, Gesellschaft.

Sonja Vukmirovic, Pädagogische Hochschule Zürich, sonja.vukmirovic@phzh.ch



IdeenSets. Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern, 2019.

Die Pädagogische Hochschule Bern stellt auf ihrer Webseite unter Dienstleistungen mit den IdeenSets selektioniertes Unterrichtsmaterial zur Verfügung. Ergänzt sind die IdeenSets durch Themenkollektionen oder Medienpakete, welche über die Suchfunktion zu einem Thema aufgerufen werden können. In der IdeenSet-Charta sind Zweck und Qualitätsmerkmale definiert (https://www.phbern.ch/sites/default/files/2019-10/20191007_Charta_IdeenSet_CC_IWM.pdf). Der Charta zufolge bieten die IdeenSets an einem Ort gesammelt online verfügbares und ausleihbares Unterrichtsmaterial, sowie Hintergrundinformationen verschiedenster Provenienz zu unterschiedlichen Themen an, um Lehrpersonen aller Stufen bis Sekundarstufe II einen Überblick über das bereits vorhandene Material zu geben.

Zusätzlich bieten die IdeenSets laut Charta didaktisch aufbereitete Kommentare, die inhaltlicher und fachlicher Korrektheit verpflichtet sind. Inhalte sollen unterrichtsrelevant sein und sich nach dem Lehrplan 21 richten.

Wählt man in der Suchfunktion die Perspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft, erscheinen elf der insgesamt 138 IdeenSets. Gemeinsam ist diesen elf IdeenSets eine Substruktur, angeführt von einem didaktischen Kommentar, meist ergänzt durch die Rubrik Hintergrundinformation. Die übrigen Rubriken sind wahlweise Subthemen, Quellensammlungen, Unterrichtsskizzen oder illustrierte Linklisten zu Medien wie Filme und Bücher. Alle Medien, die im Bibliotheksverbund Basel-Bern <https://baselbern.swissbib.ch/> vorhanden sind, werden direkt im Katalog angezeigt, so dass sie mit wenigen Klicks bestellt werden können.

Die elf IdeenSet sind sehr unterschiedlich hinsichtlich ihres Informationsgehalts. Es ist nicht möglich, im Rahmen einer einzigen Rezension allen gerecht zu werden. Um einen Einblick zu vermitteln werden sie hier gruppiert und dann wird exemplarisch auf einzelne Qualitätsmerkmale, welche die Charta definiert, eingegangen. In Klammer sind Autor_innen und das Aktualisierungsdatum der einzelnen IdeenSet vermerkt. Die IdeenSets lassen sich in zwei Gruppen teilen: Die erste Gruppe besteht aus einer umfangreichen Materialsammlung ergänzt mit ausführlichem didaktischem Kommentar, ausgearbeiteten Lektionsvorschlägen und überzeugend präsentierten Medienangeboten. Dazu gehören die Sets *1. Weltkrieg*, *Anne Frank*, *Xund*, *Ausgegrenzt und Weggesperrt*, *Vielfalt begegnen*, *Flucht und Asyl* und *Festtraditionen*. Die IdeenSets der zweiten Gruppe sind ebenso umfangreiche Materialsammlungen, jedoch mit mehr allgemeiner als fachdidaktischer Information, keinen Unterrichtsvorschlägen und einer häufig unkritischen Medienauswahl. Dazu gehören die IdeenSets *Advent*, *Ostern*, *Heilige Schriften* und *Reformation*.

Ausgewählte Hinweise in Auswahl zur ersten Gruppe:

Das IdeenSet *Anne Frank* (Lindle, 2020) ist für den 3. Zyklus konzipiert: Das Set ist als Ergänzung zum Thema Judentum oder 2. Weltkrieg gedacht. Der informative didaktische Kommentar enthält viel Hintergrundinformation und bietet eine strukturierte Übersicht über die Lerngegenstände. Die vier sorgfältig ausgearbeiteten Unterrichtsskizzen fokussieren die Themen Flucht und Migration, Erwachsen werden, Helferinnen und Helfer sowie Holocaustüberlebende. Sie lassen die Frage offen, warum die Schüler_innen das in 70 Sprachen übersetzte Buch, welches man zu den Klassikern der deutschen Literatur zählen kann, während dieser Unterrichtseinheit nicht selber lesen. Im Sinn der Diversity Education könnten die Schüler_innen es sogar in ihrer Erstsprache lesen.

Das IdeenSet zum *1. Weltkrieg* (Fachgruppe Geschichte: Ritzer et al., 2020) strebt explizit eine fachübergreifende Bearbeitung des Themas an, was mit einem interaktiven Netzplan veranschaulicht wird. Im Fokus stehen Zeitzeugen und Individuen. Ein kurzer, informativer didaktischer Kommentar erläutert die Lernarrangements und die vorgeschlagenen Quellen. Der Bezug zum Lehrplan 21 wird ausgewiesen und Lernziele sind formuliert. Unter Unterrichtseinheiten finden sich gut ausgearbeitete exemplarische Arbeitsaufträge. Einer befasst sich mit Quellentexten über den «Weihnachtsfrieden 1914», die spontan etablierte Kriegspause zwischen den Schützengräben einer deutschen und einer englischen Kompanie. Die dazu gegebenen Aufträge regen im Sinn einer Dilemmafrage zum Mitdenken und Entscheiden an. Zum Thema 1. Weltkrieg ist auch ein Medienpaket und eine Materialkiste aufrufbar.

Das IdeenSet *Xund* (aktualisiert 2020) wurde von einer Gruppe Masterstudierenden (Heinzelmann et. al) erstellt und geht auf Angebote des Schulmuseums Bern zurück. Der didaktische Kommentar bietet eine kurze Übersicht über die Relevanz der hier gebündelten Themen: Schulische Belastung, Sexualität, Medizin, Ernährung, Schulalltag. Zu jedem dieser Themen finden sich Arbeitsblätter und einige Links zu Hintergrundinformationen, zu Webseiten und Medien, zu weiterführenden Kommentaren für Lehrpersonen mit Hinweisen zum verlinkten Material. Die hier vereinten Themen führen weit auseinander – von Lateralität bis Tuberkulose – und sind in der Praxis wohl eher als Einzelthemen oder als perspektivische Ergänzung zu anderen Themen vorstellbar.

Das IdeenSet *Flucht und Asyl* (Jud et al., 2020) ist ebenfalls vielfältig und informativ, es verfügt über einen detaillierten Lehrplanbezug und Unterrichtsskizzen. Es bietet Exkursionsvorschläge und Links zu Angeboten entsprechender Institutionen. Ebenso verhält es sich mit dem IdeenSet *Vielfalt begegnen* (Aeschlimann et al., 2020). Auch das IdeenSet *Ausgegrenzt und Weggesperrt*, erarbeitet von einem Projektteam (Métraux et al., 2020) bietet einen ausführlichen didaktischen Kommentar mit einer Sachanalyse und Hinweisen zur Bildungsrelevanz des Themas. Zwei verschiedene Versionen von Unterrichtseinheiten zum 3. Zyklus folgen und leisten viel wertvolle Vorarbeit für die Unterrichtsvorbereitung.

Das IdeenSet *Festtraditionen* (Gfeller, 2020) bietet nur einen kurzen didaktischen Kommentar, führt jedoch mit einem Link auf einen ausgearbeiteten Unterrichtsablauf samt ausführlichem Kommentar auf die Plattform *erg.ch* (<https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/di-marino-linder-feste-im-licht/>). Schade ist, dass dieses Thema, das gerade für den 1. Zyklus sehr geeignet ist, hier nur für den 2. und 3. Zyklus aufbereitet ist. Die Medienliste bietet verschiedene Bücher mit religionskundlichem Zugang zum Thema.

Ausgewählte Hinweise zur zweiten Gruppe:

Das IdeenSet *Heilige Schriften* (Gfeller, 2020) für den 2. und 3. Zyklus verlinkt eine grosse Menge Medien und Informationen zu diesem Thema. Der didaktische Kommentar besteht aus einer Skizzierung der Sequenz, die jedoch hinsichtlich der Frage, wie die Umsetzung genau aussieht, an der Oberfläche bleibt. Die erwähnte reelle Anforderungssituation wird aus der Unterrichtsskizze nicht klar. Im Folgenden ist von Fehlkonzepten die Rede, ohne nähere Umschreibung, was ein Fehlkonzept in Bezug auf Heilige Schriften sein könnte. Gerade im Fach RKE ist das Schema Präkonzept-Postkonzept heikel und führt leicht auf Abwege statt zu Binnendifferenzierung und Kontextualisierung in einer bestimmten Frage. Ein Schüler könnte das Präkonzept haben «Gott hat Mose die Tora diktiert; Mose hat keine Fehler gemacht.» Eine Schülerin könnte überzeugt sein «Der Koran ist vom Himmel gefallen». Es ist nicht Aufgabe der Schule, solche Glaubensinhalte in Frage zu stellen, sondern die Deutungshoheit der Heiligen Schriften liegt bei den Vertreter_innen der jeweiligen Religionsgemeinschaften. Präkonzepte bezüglich der eigenen Religion sind durch die Religionsfreiheit geschützt. Äussern Kinder Präkonzepte, welche eine andere Religion negativ berühren («Im Neuen Testament stehen Lügengeschichten») wäre jedoch ein Postkonzept im Sinn einer Relativierung dieser Aussage anzustreben. Der Kommentar enthält Fragen zum Einstieg ins Thema, darunter zum Beispiel die Frage: «Sind alle Heiligen Schriften das Wort Gottes oder wurden sie von Menschen geschrieben?» Eine solche Fragestellung birgt die Gefahr, dass das Gespräch in eine Richtung geht, welche die Glaubensfreiheit der Schüler_innen antastet – siehe oben. Ein Gespräch könnte hingegen thematisieren, was es für die Menschen und den Umgang mit einem heiligen Buch bedeutet, wenn die Gläubigen davon ausgehen, dass es von Gott «geschrieben» oder eingegeben ist. Bei der grossen Auswahl an verlinkten Medien wäre es hilfreich, wenn eine kritische Würdigung hinsichtlich ihrer Nutzung im Unterricht beigegeben wäre. Dies sei an zwei Beispielen erläutert: Für Geschichten aus den Religionen wird auf die Webseite www.findyournose.com verwiesen, welche Inhalte rund um Meditation anbietet, darunter auch ein kunterbuntes Angebot an Geschichten aus verschiedenen Religionen, ohne irgend eine Angabe zu Quelle und Kontext. Für eine dem Lehrplan 21 verpflichtete Verwendung ist dies mehrfach ungünstig. Die Seite www.kidsweb.de ist für Kinder von 3-12 Jahren konzipiert (<https://www.kidsweb.de/autor.htm>), was sich in der Gestaltung spiegelt. Der Inhalt der Texte hingegen ist für diese Altersstufe oft zu dicht. Die für das Fach ERG notwendige Kontextualisierung und der sorgfältige Umgang mit Inhalten fehlt teilweise. Beispiele: Es gibt kommentarlos viele «Mandalas» zum Herunterladen. Die Kontextualisierung fehlt gänzlich. Die Illustration zum Text der Tora enthält Phantasiezeichen, die spiegelverkehrt an hebräische Buchstaben erinnern (https://www./religionen_spezial/judentum/die_thora.html). Grundsätzlich unterliegen online angebotene Lehrmittel denselben Qualitätsmerkmalen wie analoge; werden sie aus bestimmten Gründen zur Nutzung empfohlen, obwohl die Qualität nicht überall stimmt, brauchen Lehrpersonen Hinweise zu dieser Problematik. Diese fehlen hier.

Der didaktische Kommentar zum IdeenSet *Ostern* (Gfeller & Kuhl, 2020) erläutert kurz den lebensweltlichen und religiösen Bezug des christlichen Osterfestes, bietet aber wenig Ideen über das bereits Bekannte hinaus. Die Hinweise zu möglichen Unterrichtseinstiegen sind den Lehrmitteln Blickpunkte 1 und 2 (Pfeiffer & Schmid, 2012; Berner et al., 2013) entnommen. Die acht Sachbücher und fünf Videos in der Rubrik Brauchtum fokussieren das Thema Huhn und Hase. Die zehn Bilderbücher thematisieren den Osterhasen, Hühner, Eier. Die gebotenen Informationstexte entsprechen dem Klappentext der Verlage und lassen vermuten, dass die Bücher kindgerecht sind, aber wenig zum religionskundlichen Lernen beitragen. Sie unterstützen interessierte Familien zum Thema, bieten jedoch wenig Sachinformation für Kinder anderer Weltansichten. Unter Praxishilfen finden sich Kinderwebseiten aus Deutschland und Österreich, welche die Kinder der christlichen Mehrheitsgesellschaft mit Basteltipps und Rätseln zu Ostern abholen, jedoch keine religionskundliche Aspekte aufweisen. Eine dem LP 21 verpflichtete Darstellung dieser Medien müsste hier klarer über Inhalt und Zielpublikum informieren. Ähnliches gilt für die Bücher in der Rubrik «Religiöser Kontext von Ostern». Die zehn gebotenen Bilderbücher gehören alle in den Kontext des «teaching in religion» – sind also im Unterricht in der Perspektive ERG nur bedingt brauchbar. Auch hier vermisst man im Informationstext die gebotene Sensibilität, vgl. zum Beispiel: «Jesus ist auferstanden – das feiern wir jedes Jahr an Ostern!» Bei den Sachbüchern verhält es sich ähnlich, sie haben keine religionskundliche Ausrichtung mit Ausnahme eines Films über den Tod.

Eine ähnliche Problematik zeigt sich beim IdeenSet *Advent* (Gfeller, 2020). Das IdeenSet *Reformation* (Gfeller, 2020), konzipiert für den 2. und 3. Zyklus, bietet einen kurz gehaltenen einleitenden Kommentar, der den Hinweis enthält, dass das Thema nicht «rein historisch» angegangen werden sollte. Die darauf vorgeschlagenen Fragen für den Unterricht werfen die Frage auf,

was mit «historisch angehen» gemeint ist. Sowohl die Frage nach der damaligen Rolle der Frau als auch jene nach dem Menschenbild zur Zeit der Reformation sind historische Fragen. In der Medienliste stammen die meisten Kommentare von den Verlagen und bieten keine Hinweise darauf, wie oder mit welcher Einbettung das Medium im Kontext von ERG und den entsprechenden Kompetenzen des Lehrplans 21 eingesetzt werden könnte. Viele der Medien scheinen für den konfessionellen Religionsunterricht konzipiert zu sein. Beim historisch relevanten Thema Reformation wäre im Kommentar herauszuarbeiten, was das Thema spezifisch für die Perspektive ERG bietet. Es ist insgesamt fraglich, ob das Thema wirklich für den 2. Zyklus geeignet ist. Die im Kommentar vorgeschlagenen Fragen zum Vergleich des 16. mit dem 21. Jh. setzen Wissen voraus, das zehn bis zwölf jährige Schüler_innen in der Regel erst noch aufbauen müssen.

Insgesamt lässt sich zu den IdeenSets sagen, dass ihr Vorteil darin liegt, eine grosse Menge an Medien und wertvollen Links zu Institutionen und Organisationen zum betreffenden Thema zusammenstellen. Auch die Direktverlinkung zum Bibliothekskatalog ist – zumindest für die dort eingeschriebenen Nutzer_innen – hilfreich. Die didaktisch-methodische Ausarbeitung kommt den in der Charta definierten Qualitätsmerkmalen nicht überall nach. Die fertig ausgearbeiteten Unterrichtsskizzen der einen IdeenSets erleichtern die Vorbereitung einer Lehrperson sehr, bei anderen Themen muss diese Arbeit anhand der gebotenen Medienauswahl selbst noch geleistet werden. Wer eines dieser Themen im Unterricht aufgreifen will, erhält jedoch durch die Präsentation der vorhandenen analogen und digitalen Ressourcen auf jeden Fall Anregungen für die eigene Gestaltung des Unterrichts.

Olivia Franz-Klauser, Pädagogische Hochschule Zürich, olivia.franz@phzh.ch



Tunger-Zanetti, A.; Endres, J.; Martens, S. & Wagner, N. (2019). Ramadan kommt immer so plötzlich. Islam, Schule und Gesellschaft. Ein Leitfaden mit Hinweisen und Ideen für die berufliche Praxis. Luzern: Zentrum Religionsforschung (92 S.).

Online verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.ch/fileadmin/documents/Projektpublikationen/Ramadan_kommt_immer_so_ploetzlich.pdf

Zwischen Oktober 2017 und Januar 2019 hat ein Forschungsteam des religionswissenschaftlichen Seminars der Universität Luzern in insgesamt 28 Workshops einem Publikum, bestehend aus Lehrpersonen sowie weiteren Fachpersonen, über die Ergebnisse ihres Forschungsprojekts „Imame, Rapper, Cybermuftis“ (Baumann et al., 2017) zu Erfahrungen muslimischer Jugendlicher in der Schweiz berichtet. Teil der Workshops war die Diskussion von herausfordernden Fällen, welchen die Teilnehmenden in ihrem Arbeitsalltag begegnen. Aus diesem Austausch ist die Broschüre „Ramadan kommt immer so plötzlich“ entstanden.

Die Broschüre möchte zu wiederkehrenden und herausfordernden Fällen rund um muslimische Jugendliche in der Schule und Jugendarbeit eine Synthese bieten, welche religions- und islamwissenschaftlichen Überlegungen, Einschätzungen von muslimischen jungen Erwachsenen sowie Erfahrungen von Lehrpersonen und anderen Fachkräften

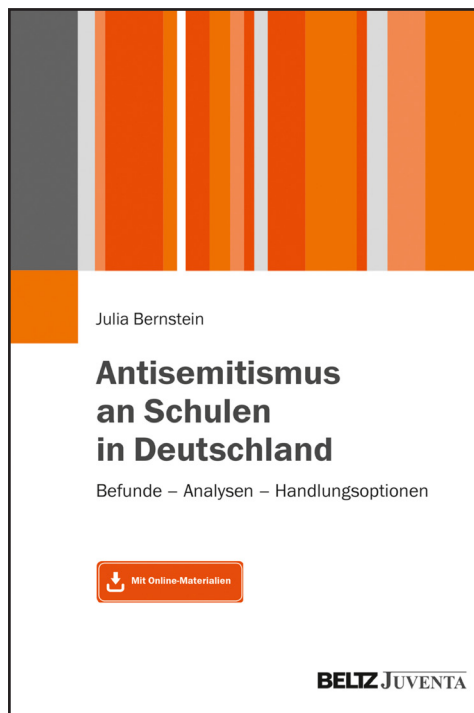
aus der Praxis ins Gespräch bringt. Das Autorenteam weist explizit darauf hin, dass die Broschüre nicht als Checkliste verstanden werden will. Anstatt einer „richtigen“ Lösung sollen relevante Fragen gestellt und Handlungsoptionen angeboten werden.

Die Broschüre leitet ein mit einem Hintergrundkapitel „Heranwachsende suchen ihren Platz“. Das Autorenteam weist darauf hin, dass „die Dimension Islam“ in vielen Zusammenhängen, in denen Muslim_innen stehen, „herzlich wenig“ erkläre (S. 11). Allerdings würden muslimische Kinder und Jugendliche derzeit in einem gesellschaftlichen Klima aufwachsen, das Islam als negativ bewerte. Gerade Jugendliche, welche ihre Religion nicht oder nur eingeschränkt leben, würden immer wieder erleben, dass sie in eine Defensivhaltung gedrängt werden. Dass sie als Muslim_innen identifiziert werden, würden sie als Bürde erfahren (S. 12).

Der Hauptteil der Broschüre bilden die 18 Fälle zu Themen wie „Ramadan“, „Gebet“, „Kleidung“, „Unterrichtsstoff“, „Schwimmen und anderer Sport“, „Exkursionen und Lager“, „Geschlechterrollen und Familie“, „Herabsetzendes Verhalten“, „Berufswahl“, „Umgang mit eigener und fremder Religion“ sowie „Radikalisierung“. Jeder Fall wird nach einer Einleitung kurz nach-erzählt und durch drei Perspektiven eingeordnet: einer islamwissenschaftlichen Perspektive folgen „muslimische Stimmen“ sowie „Stimmen aus der Praxis“. Die Darstellung schliesst mit „Handlungsoptionen und Lösungsansätze“.

Im Kapitel „Reflexionen“ verknüpfen die Autor_innen die besprochenen Fälle mit Hinweisen aus der Forschung und betonen erneut, dass eine Reduktion von Konflikten auf „Islam“ wenig hilfreich sei und weder den komplexen Situationen von Migrationsfamilien noch den unterschiedlichen innerislamischen Interpretationen von Normen gerecht werde. Sie empfehlen den Lehrpersonen, ihre eigene Position unter die Lupe zu nehmen und sich zu fragen, mit welcher Linse sie sich die Welt anschauen, ob und wie stark sie Bekanntes, bzw. Unbekanntes bewerten. Hilfreich sei, gegenüber Irritierendem eine gelassene und neugierige Haltung einzunehmen. Zwischenmenschliche Kommunikation würde meistens, aber eben nicht immer gelingen (S. 70).

Mit „Ramadan kommt immer so plötzlich“ liegt für den Schullalltag eine für eine erste Orientierung hilfreiche Broschüre vor, die wertvolle Hintergrundinformationen und zuweilen unterschiedliche Lösungsansätze liefert. Dabei bewegen sich die Autor_innen in einem Dilemma: Sie möchten zu spezifischen Fällen, die muslimische Jugendliche und junge Erwachsene betreffen, islamwissenschaftliches Hintergrundwissen zur Verfügung stellen, ohne aber die Idee, Religion als (alleiniger) Erklärungsfaktor für herausfordernde Situationen zu brauchen, zu bedienen. Dies gelingt den Autor_innen in weiten Teilen. Damit geht die Broschüre über die in der Regel sehr knappen Anweisungen der kantonalen Leitfäden hinaus und kann als sinnvolle Vertiefung dienen. Allerdings: Dass mit einer spezifischen Broschüre muslimische Schüler_innen erneut „besondert“ werden, ist zu bedauern, soll aber den Autor_innen nicht angelastet werden.



Bernstein, Julia (2020). Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz 2020 (600 S.).

Die Soziologin Julia Bernstein von der Frankfurt University of Applied Sciences hat 2017 sich häufende Vorfälle von Antisemitismuserfahrungen bei jüdischen Schülerinnen und Schülern in Deutschland festgestellt. Dies hat bei ihr die Frage aufgeworfen, was eigentlich an Schulen diesbezüglich passiert, wie es die jüdischen Betroffenen erleben und wie Lehrpersonen damit umgehen. In einer qualitativen Studie basierend auf 251 Interviews hat sie die beiden Perspektiven kontrastiert und einige erschreckende Resultate erhalten. Ihr Buch präsentiert auf 600 Seiten die Problemschwerpunkte und formuliert, abgeleitet davon, Handlungsempfehlungen für die pädagogische Arbeit. In einem einleitenden Kapitel werden zudem, historisch und theoretisch fundiert, die Erscheinungsformen von Antisemitismus zusammengefasst. In Deutschland wird über Antisemitismus an Schulen viel publiziert, dies ist jedoch der erste empirisch basierte Band mit Fokus auf betroffene Schüler_innen und Lehrkräfte.

Nun könnte man aus Schweizer Sicht versucht sein, eine solche Studie mit Blick auf den Schweizer Kontext zu ignorieren, zumal Deutschland als postnationalsozialistische Gesellschaft seine ganz eigenen Dynamiken aufweist. So wird im deutschen Kontext ergänzend eine biographisch geprägte Perspektive auf Antisemitismus sichtbar, wonach durch die Abwertung von Jüdinnen und

Juden eine Entlastung von eigenen Schuldgefühlen vorgenommen wird. Antisemitismus galt in Deutschland nach der Schoa zudem als überwundenes (oder tabuisiertes) Phänomen, über das lange nur historisierend gesprochen wurde. Trotz dieser deutschen Eigenheiten enthält Bernsteins Studie m. E. wertvolle Beobachtungen und Hinweise, welche für den Umgang mit Antisemitismus an Schweizer Schulen ebenfalls relevant sind.

Bernstein ortet aus den Aussagen der jüdischen Schüler_innen mehrere Kategorien von erfahrener Diskriminierung, darunter etwa Stigmatisierung der jüdischen Identität durch die Verwendung von «Jude» als Schimpfwort von Mitschüler_innen, Zuordnung zu einem konstruierten jüdisch-israelischen Kollektiv und einer Repräsentations- und Expertenrolle, Gewalt und explizite Anfeindung von Lehrpersonen, um nur einige zu nennen. Die Einschätzung der Situation von Seiten der Lehrpersonen divergiert allerdings stark: Schimpfwörter werden als pubertierende Jugendsprache charakterisiert, Antisemitismus wird häufig als nichtexistent betrachtet oder nur unter muslimischen Schüler_innen festgestellt. Dort wird er als religiöse Unvereinbarkeit zwischen Islam und Judentum begründet. Viele Lehrpersonen haben gemäss Bernsteins Befund also Schwierigkeiten, Antisemitismus zu erkennen. Dazu wird Antisemitismus dort, wo er erkannt wird, nicht als dringliches Problem («andere Themen brennen mehr») erachtet, laut Bernstein vielmehr «ignoriert und bagatellisiert». Eingegriffen wird erst, wenn Gewalt im Spiel ist.

Teil des Problems sei einerseits das fehlende Sachwissen über Kategorien des Antisemitismus, über den Nahostkonflikt, die Schoa oder das Judentum bei Lehrpersonen und die eigene Vermeidungshaltung, sich mit solchen Konflikten im Klassenzimmer befassen zu wollen. Gleichzeitig räumt Bernstein ein, dass eine Überforderung der Lehrpersonen angesichts der Komplexität des Phänomens und der Dynamik in einer pluralen Gesellschaft nicht überraschen könne. In Kapitel 5 formuliert sie deshalb Handlungsempfehlungen, welche m. E. gut umsetzbar und schlüssig sind. Das Buch liefert hier Sachwissen zu Erscheinungsformen von Antisemitismus zur Aufarbeitung durch die Lehrpersonen. Lehrpersonen sollen nicht von der vermuteten Absicht, sondern der Konsequenz einer Handlung, nämlich Marginalisierung, Stigmatisierung ausgehen und intervenieren, Defizite korrigieren und Mythen dekonstruieren. Die Selbsttests in Quizform zum Nahostkonflikt, dem Judentum und der Schoa sind in ihrer Oberflächlichkeit allerdings nicht verwendbar. Hingegen enthält das Kapitel wertvolle Momentaufnahmen von Antisemitismuserfahrungen der Betroffenen aus den Interviews. Sie sollen im Klassenzimmer durch Perspektivenwechsel und Reflexion zu einer neuen Bewertung von antisemitischen Äusserungen anregen. Das unmittelbare Ziel ist es, so Bernstein, das Othering und die Diskriminierung von jüdischen Schüler_innen zu unterbinden «und eine gleichberechtigte Teilhabe aller in der Schulgemeinschaft zu garantieren».

Auch das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus – sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede zwischen beiden Phänomenen – hat Bernstein analysiert. Antisemitismus sei keine Unterkategorie des Rassismus, stellt sie klar. Auch wenn dieser Position beizupflichten ist, kann antisemitismuskritische Bildung nicht für sich stehen, da sie sonst in eine Schieflage gerät. Wie eine antisemitismuskritische Perspektive in eine Bildungsarbeit zu verschiedenen Diskriminierungsformen eingebettet sein sollte, lässt Bernstein offen. Zur Frage dieser Verknüpfungen sind ergänzend anderswo Überlegungen und Konzepte vorhanden. Zu verweisen ist insbesondere auf die Schriften der Genfer Soziologin Monique Eckmann, etwa in der Zeitschrift TANGRAM der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (EKR), 2016, Bulletin Nr. 37 zum Thema Schule.

Eva Pruschy, Pädagogische Hochschule Zürich, eva.pruschy@phzh.ch

www.zfrk-rdsr.ch

